الفصل الثانى

obeikandl.com

الفصل الثانـــــــى

الاطار النظـــــــرى

obeikandl.com

الفصل الثانى

الاطار النظـــرى

الجزء الاول : المفاهيم الاساسيـــة

مقدمة :

اولا : التفاعل :

- طبيعة التفاعل ٠
- الكشف عن التفاعل وانواعه ٠
- تفاعل الاستعدادات مع المعالجات ٠
- اهمية دراسات التفاعل للعملية التعليمية ٠

ثانيا : الاساليب المعرفية :

- دراسة نظرية حول مفهوم الاسلوب المعرفى ٠
- الخصائص العامة للاساليب المعرفية ٠
- اسلوب التصور الذهنى للمفهـــوم ٠
- قياس اسلوب التصور الذهنى للمفهوم
- اسلوب التركيب التكاملى ٠
- قياس اسلوب التركيب التكاملى ٠

ثالثا : المعالجات التعليمية :

- تعريف التعلـــــم الذاتى ٠
- خصائص التعلـــم الذاتى ٠
- اساليب التعلم الذاتى ٠
- الحقائب التعليمية ٠
- الطريقة التقليدية ٠

رابعا : التحصيل الدراسى :

خامسا : الاتجاه نحو التعلم الذاتى :

- تعريف الاتجاه٠
- تعريف الاتجاه نحو التعلم الذاتى٠
- علاقة الاتجاه نحو التعلم الذاتى ببـــعض المتغيرات التربوية والنفسية ٠

obeikandl.com

الفصل الثانى

الاطار النظرى

الجزء الأول : المفاهيـــــم الأساسيـــــة

مقدمـــة :

سوف يعرض الباحث فى هذا الفصل التفاعل بمعناه العام والاحصائى وانواعـــــه وطرق الكشف عنه ، ثم يوضح معنى تفاعل الاستعدادات والمعالجات . وبعد ذلك يعـــرض الباحث الاساليب المعرفية وتعريفها وبشىء من التفصيل لاسلوب التركيب التكاملى واسلـــــوب التصور الذهنى للمفهوم،ثم يلقى الضوء على المعالجات وتعريفها وعلى التعلم الذاتى وعلى طريقـــة التعلم بالحقيبة التعليمية وبالطريقة التقليدية . وفى الختام ينهى هذا الجزء من هذا الفصـــل بالتعرض للتحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

اولا : التفاعل : Interaction

طبيعة التفاعل :

لايقتصر الاهتمام بمفهوم التفاعل على العلماء العاملين فى المجال التربوى ولكن هذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم امتد الى المجالات الاخرى من العلوم مثل علم النفس التجريبى وعلم النفس الاجتماعى وعلم الوراثة ،اى العلوم بمعناها الشامل وهىالعلوم الطبيعية والانسانية.

ويرى كرونباخ ١٩٧٧ ، ان التفاعل معناه ان نفس الموقف يكون له تأثير معين علـــى نوع من الاشخاص بينما يكون له تأثير مختلف على أشخاص آخرين . (١١٢ : ٣) ، (فى ٨٨ : ٦٧) . الا ان للتفاعل معنى احصائيا يتضح من القول بان المتغيرين (س١ ، س٢) يتفاعـــــلان ، اى يوجد بينهما قدر مشترك فى تفسير تباين المتغير التابع (ص) . اى ان التفاعل بين متغيرين مستقلين يعنى التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع .

فاذا كانت هناك مجموعة من المتغيرات المستقلة (س١ ، س٢ ، س٣) تؤثر علـــى متغير تابع (ص) فان هناك تفاعل (س١) مع (س٢) ويعنى التأثير المشترك لهما علـــــى المتغير التابع (ص) ، ويعبر عن هذا التفاعل بالرمز (س١ × س٢) وهو تفاعل ثنائـــــى

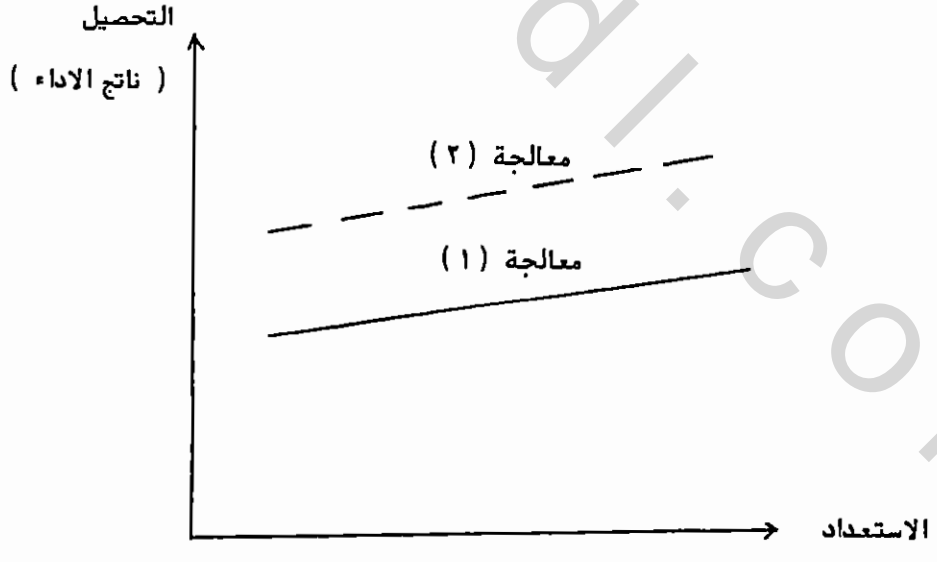
كما توجد تفاعلات ثلاثية مثل (س١ × س٢ × س٣) ويقصد به التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة الثلاثة على المتغير التابع (ص) .

اما التفاعل النونى (س١ × س٢ × س٣ × ..... × س ن) فهو التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة التى عددها (ن) على المتغير التابع (ص) . (١٦ : ٨ ــ ٩) ، (٨٨ : ٦٨) .

الكشف عن التفاعل وانواعه :

يمكن الكشف عن تفاعلات الاستعداد/المعالجات وانواعها باستخدام الاساليب الاحصائية والرسم البيانى .

وفى الرسم البيانى تستخدم خطوط الانحدار لكل استعداد ، والتحصيل فى كل معالجة . فعند تطبيق معالجتين (١ ، ٢) مثلا يرسم خطان للانحدار البسيط بين الاستعداد والتحصيل فى كل من المعالجتين ، ويوضح الشكل الاتى رقم (١) عدم وجود تفاعل بين الاستعدادات والمعالجات .

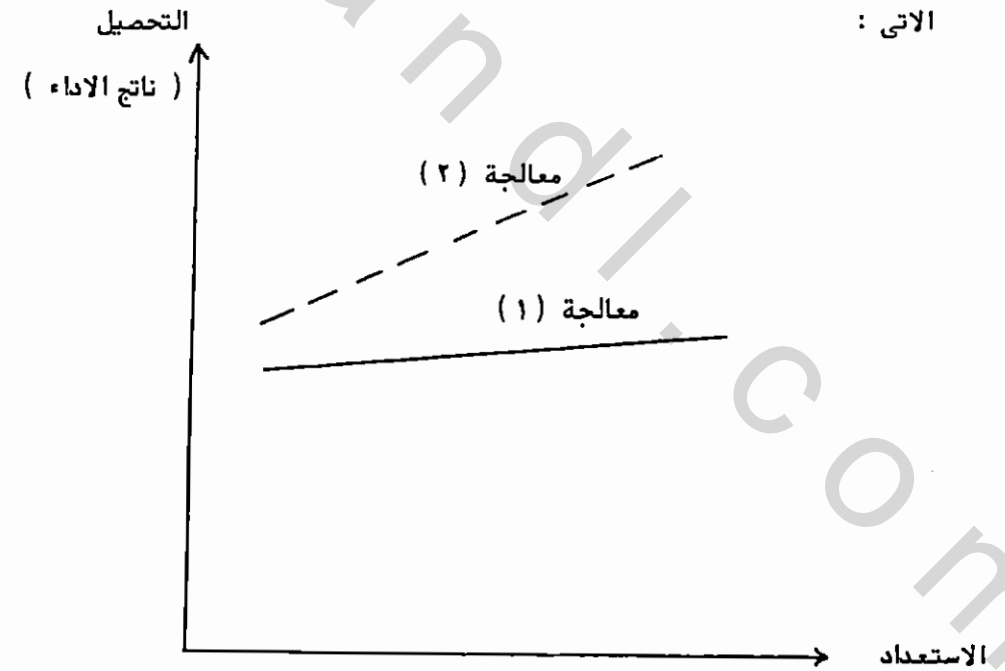


شكل رقم (١) يوضح عدم وجود تفاعل بين الاستعدادات والمعالجات

obeikandl.com

ويتضح من هذا الشكل ان المعالجة (٢) تفوق المعالجة (١) بصفة دائمة مهما اختلفت مستويات استعداد الأفراد، كما يلاحظ من الشكل ايضا ان الخطين متوازيان أى انه لا يوجد تفاعل بين الاستعداد والمعالجات على التحصيل ، اى ان الاستعداد والمعالجة معا لا يؤثران على التحصيل، ولكن المعالجة وحدها لها تأثير بصرف النظر عن الاستعداد سواء كان عاليا ام منخفضا • كما ان الاستعداد وحده له تأثير بصرف النظر عن نوع المعالجة سواء كانت المعالجة (١) او المعالجة (٢) • ولكن المعالجة والاستعداد معا فلا تأثير لهما على التحصيل ، اى لا يوجد تفاعل بينهما • (٨٨ : ٦٨) (١٦ : ١٠) ، (١٨ : ٤٣) •

واذا اتضح من الشكل السابق ان احد خطوط الانحدار يظل فوق الاخر ولكن ليس على شكل التوازى ، فانه يدل على وجود تفاعل ترتيبى Ordinal interaction بين الاستعدادات والمعالجات ، كما يوضحه الشكل رقم (٢) الاتى :

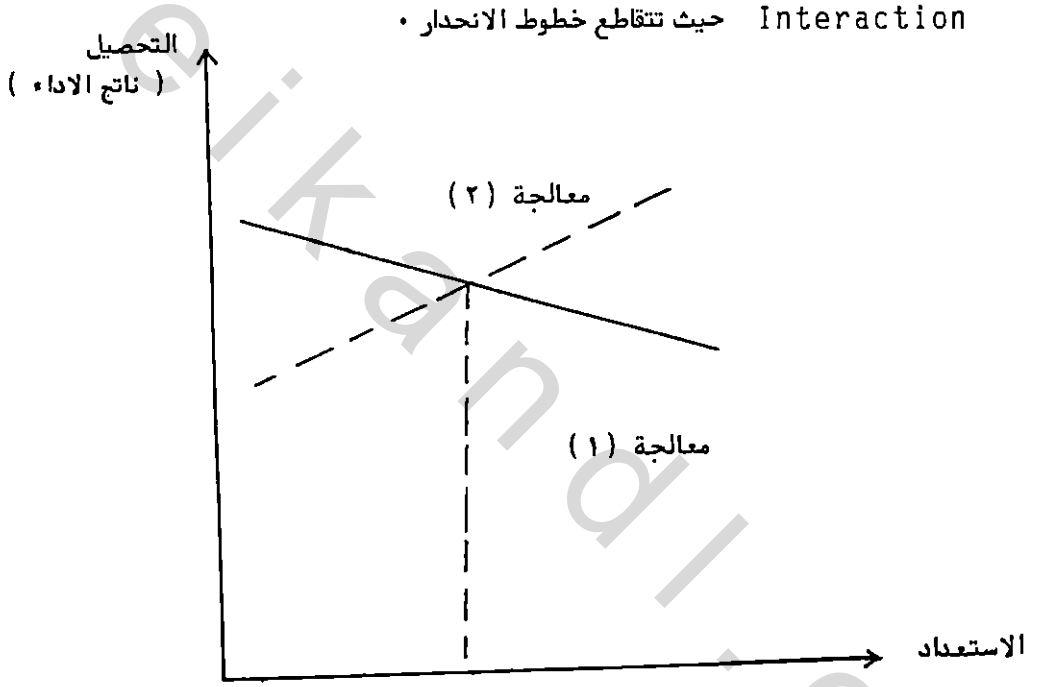


شكل رقم (٢) يوضح وجود تفاعل ترتيبى بين الاستعدادات والمعالجات

obeikandl.com

ويتضح من الشكل السابق ان المعالجة رقم (٢) هى الاكثر فعالية وبذلك يوجه التلاميذ الى تلك المعالجة ، اما المعالجة رقم (١) قد تكون تكاليفها اقل من المعالجة رقم (٢) ، وفى هذه الحالة يمكن توجيه التلاميذ منخفضى الاستعداد الى المعالجة رقم (١) ، لان الاختلاف بين المعالجتين فى هذه الحالة ليس كبيرا • (١٦ : ١٠) ، (٨٨ : ٧١-٧٩) ، (٤٣ : ١٩) ، (١١٣ : ٧١٨) •

اما الشكل رقم (٣) فانه يعطى مثالا للتفاعل غير الترتيبى Disordinal Interaction حيث تتقاطع خطوط الانحدار •



شكل رقم (٣) يوضح وجود تفاعل غير ترتيبى بين الاستعداد والمعالجات

ويتضح من الشكل رقم (٣) وجود تفاعل غير ترتيبى بين الاستعدادات والمعالجات، كمايتضح أن التلاميذ الحاصلون على درجات أعلى من قيمة الاحداثى الصادى لنقطة التقاطع فىمقياس الاستعدادات يستفيدون أكثر من المعالجة الثانية ،أما التلاميذ الحاصلون على درجات أقل من هذه القيمة فى مقياس الاستعداد فيستفيدون أفضل من المعالجة الاولى ، بينما يستفيد التلاميذ الحاصلون على هذه القيمة بنسبة متساوية فى كل من المعالجتين الاولى والثانية •(١٦ ؛ ١١) ، (٨٠ : ١٤) •

تفاعل الاستعدادات مع المعالجات:

ان البحث عن طريقة موحدة للتعليم او معالجة واحدة تقدم الى جميع التلاميذ امر لا يتفق مع مبدأ مراعاة الفروق الفردية ، فهناك الكثير من الطرق والاستراتيجيات الجيدة تفشل مع احد التلاميذ بينما تكون اكثر فعالية مع تلميذ اخر .

وحديثا اعترف المسئولون عن تطوير المناهج بأنه لا توجد طريقة واحدة هى الافضل من غيرها فى تنظيم المادة الدراسية .

ولذلك نادى فريق من الباحثين بضرورة البحث عن الطرق التعليمية الملائمة لاستعدادات التلاميذ وذلك لادراكهم لمدى الحاجة الى تقديم بدائل متعددة من الطرق والاساليب والاستراتيجيات والمحتوى بحيث تتوافر مسارات بديلة لنفس الهدف بالنسبة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء . (٧٠ : ٦٠٠) ، (١٦ : ١٣) .

ولكن من هم المتعلمون الذين يمكنهم الافادة من البدائل المتاحة لعرض وتنظيم وتدريس مادة دراسية معينة ؟

يذكر فؤاد ابوحطب ١٩٩٠ (٧٠ : ٦٠٠ ــ ٦٠١) ان هذا السؤال ، لايجاب عليه بالطرق التقليدية التى يقارن فيها الباحث بين احد تنظيمات المناهج واخر ، أو بين احدى طرق التدريس واخرى ، لان هذا التصميم التجريبى لا يبرهن على اية فروق فى تحصيل المتعلمين الا اذا وضع فى الاعتبار خصائص المتعلمين او سماتهم او استعداداتهم ، وبعبارة اخرى فان استخدام متغير واحد وليكن نوع المعالجة او المنهج يفشل فى الكشف عن النمط الكلى لاثر الفروق الفردية .

ولهذا كان لابد من البحث عن تصميم تجريبى جديد تتوافر فيه خصائص المنهج التجريبى الكلاسيكى والمنهج المقارن معا . وفى مثل هذا التصميم التجريبى يمكن الوصول الى ان المتعلم اذا فشل عندما يتعلم باحدى الاستراتيجيات (المعالجات) يمكن استخدام المنهج الفارق باسلوبه الاحصائى التنبؤى لانتقاء استراتيجية اخرى ملائمة بحيث يمكنه النجاح فيها .

openkandil.com

ولقد ظهر التصميم التجريبى الفارق فى بدايته على يد كل من كرونباخ وجليسر عام ١٩٥٧ من خلال اعمالهما التى كانا يهتمان فيها بالبحث فى موضوع اتخاذ القرار فى الانتقاء الشخصى واهمية التفاعلات بالنسبة لعملية اتخاذ القرار التربوى . (فى ٦١ : ٢١) .

ويرى كل من كرونباخ وسنو ١٩٨١ Cronbach & Snow انه لابد من النظر الى كل من الاستعداد والمعالجة نظرة عامة شاملة ، ومن ثم يعرفان الاستعداد على انه " اى خاصية للفرد او سمة يمكن ان تتنبأ باحتمال نجاحه تحت شروط او ظروف معالجة ما ، واما المعالجة Treatment فهى تشمل اى متغير يمكن التعامل معه مثل بيئة الفصل واساليب التعلم وخواص وصفات المعلم (فى ٦١ : ٢١) .

وبذلك يتضح ان كلا من كرونباخ وسنو يفضلان استخدام مصطلح تفاعل الاستعداد والمعالجات ، حيث انهما يريان ان الاستعداد اعم واشمل من السمة . (فى ٦١ : ٢١) .

الا ان كلا من برلنر وكاهن ١٩٧٣ Berliner & Cahen (فى ١٦ : ١٤) يفضلان تسمية التصميم التجريبى الفارق بتفاعل السمات والمعالجات، لان هذه التسمية تستوعب جميع فئات الفروق الفردية ، ويؤيد هذه التسمية ايضا فؤاد ابوحطب ١٩٩٠ (٧٠ : ٦٠١).

ولكن توباس ١٩٦٩ Tobas يفضل استخدام مصطلح تفاعل الخصائص ـ المعالجات Attribute - Treatment Interaction ، ويرى برلنر وكاهين ان التسمية ليست هامة طالما ان المفهوم يحمل الفكرة بأن متغيرات الفروق الفردية تتفاعل مع المعالجات التربوية. (فى ٦١ : ٢١) .

ويتطلب هذا التصميم المقارنة بين المتعلمين من ذوى الدرجة المرتفعة فى بعض مقاييس الاستعدادات وذوى الدرجة المنخفضة فيها ، وحينئذ قد يجد الباحث ان تلاميذ المجموعة الاولى يتعلمون افضل باحدى الطرق (المعالجات) بينما تتعلم المجموعة الثانية افضل بطريقة او (معالجة) اخرى ، وهكذا تفيد المعلومات التى تتوافر لدى

الباحثين حول استعدادات المتعلمين فى انتقاء تنظيمات المناهج واساليب التدريس واستراتيجياته التى تلائم هؤلاء المتعلمين . (٧٠ : ٦٠١) .

اهمية دراسات التفاعل للعملية التعليمية :

تعتبر الدراسات التى تتناول التفاعل بين الاستعدادات والمعالجات اكثر الدراسات النفسية فاعلية ، حيث انها تجمع الاسلوبين الارتباطى والتجريبى ، وهذا يمكن المسئولين عن العملية التعليمية قبول فكرة افضل تنوع للفرصة التعليمية كمبدأ يحكم خطتهم عندما يخططون للعملية التعليمية .. ويعنى هذا ان دراسات التفاعل بالنسبة للعملية التعليمية لها اهميتها التى تتضح فيما يلى :ـ

١ ـ تحديد مدى مناسبة المعالجة لاستعداد التلاميذ حتى يمكن للمعلم ان يصنف تلاميذه وفقا لاستعدادهم واستخدام المعالجة المناسبة لهذه الاستعدادات .

٢ ـ تيسير وتطوير نظريات التعلم عن طريق تحسين المبادىء الاساسية التى تفسر طبيعة التعلم .

٣ ـ الكشف عن نوع التفاعلات بين الفروق الفردية للمتعلمين والمعالجات التدريسية المقدمة لهم .

ويرى كرونباخ وسنو ١٩٧٧ (١١٢ : ٢٤) ان اهمية تفاعل الاستعدادات مع المعالجات بالنسبة للعملية التعليمية يرجع الى تقديم نتائج تساعد على تخفيف المشكلة المبتدعة للمعلمين بواسطة القانون الاول للحفاظ على فاعلية التعليم : وهذا القانون هو " ليس قضية كيف تحاول جعل التعليم افضل لفرد ما ، فأنت تجعله اسوأ لفرد آخر" .

obeikandl.com

ثانيا : الاساليب المعرفية : Cognitive Styles

دراسة نظرية حول مفهوم الاسلوب المعرفى :

يشير كل من روبك وويلسون ١٩٧٤ Robeck & Wilson الى الحوار الذى كان دائرا بين الفلاسفة والسيكولوجيين امثال وليم جيمس William James عن ظاهرة ميل بعض الافراد الى تفضيل التفكير فى العموميات ، وميل البعض الاخر الى تفضيل التفكير فى الامور المتخصصة • وهذه الاشارة مبكرة عن الاساليب المعرفية ، ويمكن اعتبارهـا بداية للبحث فى هذه الظاهرة مع نهاية القرن السابق وبداية القرن الحالى (فى ٨١ : ٧٤) •

ورغم حداثة استخدام الاسلوب المعرفى فى علم النفس ، الا ان فرنـــون ١٩٧٣ Vernon لم يستطع تتبع اصل هذا المصطلح ، ويشير الى ان لفظ "Style" ارتبط فى القواميس النفسية باسلوب " ادلر " فى الحياة ، وهى تمثل الطرق التى يتبعهـا الفرد فى حياته المبكرة ويستخدمها ليتواء م مع مايشعر به من نقص • (فى ٨١ : ٧٤) •

ويشير ميسيك ١٩٨٤ الى ان فرنون ١٩٧٣ يعتبر مفهوم الاسلوب المعرفى قديمـا ومستمدا من فكرة النمط Type والذى استخدم بشكل متسع ، وبلا ضوابط موضوعيـة بشكل عام • وفكرة النمط تعود الى الرومان والتصنيف الرباعى للامزجة ، والذى تبلور بعـد ذلك على يد كرتشمر ١٩٢٥ Kretschmer وشيلدون ١٩٤٢ Sheldon وعند يونج ١٩٥٣ Jung فى تصنيفه للافراد ذوى الوجهة الخارجيـة وذوى الوجهة الداخلية ، وعند ايزنك ١٩٤٧ Eysenck فى مفهومه عن الانطـواء ــ الانبساط • (١٥٦ : ٥٩ ــ ٧٤) •

بينما يذكر كاجان وكوجان ١٩٧٠ Kagan & Kogan أن البحث فى الاساليب المعرفية قد بدأ عام ١٩٤٠ وتأثر بالتحليل النفسى لسيكولوجية الانـا ، حيث ان الاساليب المعرفية تتمشـى مع ماهو معروف عن التحليل النفسى فى التأكيـد على الوظائف اللادفاعية للانا ، والعمليات المعرفية المرتبطة بالادراك والذاكرة والتفكيـر • (فى ٨١ : ٧٥) •

obeikandi.com

الا ان نادية شريف ١٩٨٢ تفرق بين نظريات الانماط والاساليب المعرفية على الرغم من التشابه الذي يمكن ملاحظته بينهما باعتبارهما اساليبا لتصنيف الناس وذلك على النحو التالى :ـ (٨٣ : ١١٣) .

١ ـ ان نظريات الانماط المختلفة تعتمد فى تصنيفها للافراد على التطرف والتمييز فى النواحى الجسمية وعلاقة ذلك بالنواحى المزاجية للشخصية ، فى حين ان الدراسات والبحوث المختلفة اظهرت وجود ارتباط ضعيف ومخفض بين التكوين الجسمى والتكوين المزاجى .

٢ ـ ان نظريات الانماط تنظر الى الشخصية الانسانية كنتيجة للدراسة البيولوجية، وهذا يتضح من اعتماد تلك النظريات على الخصائص الجسمية للذات . وبالرغم من اهمية الجسم للشخصية الا ان الشخصية بصفة عامة تتأثر بالعلاقات بين الناس والاثار الثقافية واثار التنشئة الاجتماعية ، حيث تلعب جميعا دورا هاما فى تحديد خصائص الشخصية وسماتها المختلفة .

٣ ـ ان التصنيف تبعا للاسلوب المعرفى يؤكد على انه ليس تصنيفا ثنائيا للافراد فى انماط متمايزة ، وانما يقصد به ان الافراد يتوزعون على سلم متدرج ومتصل وانه توزيع اعتدالى بحيث يصبح للبعد المعرفى الواحد منوال واحد ، وليس منواليين كما تعنى نظرية الانماط .

ويرى جولد شتين وبلاكمان Goldstein & Blakman ١٩٧٨ أن مفهوم الانا عند فرويد Freud يماثل ذلك التصور الوسيط بين مفهوم البيئة واستجابات الكائن للبيئة ، باعتبار ان الاسلوب المعرفى هو تكوين فرضى يبنى لتفسير العملية التى تتوسط حدوث المثير وصدور الاستجابة . (١٢٤ : ١ـ٢) .

وهناك من يرى ان نظرية النمو المعرفى لجان بياجيه Piaget قد اثرت على مفاهيم الاساليب المعرفية . فقد لاحظ بياجيه ان الطفل اما ان يتجه الى ان يفكر فى البنائيات او فى المصطلحات الاجرائية (فى ٨١ : ٧٥) .

ويرى كل من بروكسى ١٩٧٢ Brooks (١٠٠ : ٧٨١ ـ ٧٨٢)، وفوجوا ١٩٨٤ Fugua (٢٣ : ١ ٨٥ ـ ٩٥) ان اسلوبى الاعتماد ـ

الاستقلال عن المجال الادراكى واسلوب التركيب التكاملى من اهم السمات المعرفية التى يمكن ان تتفاعل مع كثير من المعالجات ٠

وهناك من ينظر الى الاسس الفسيولوجية والعصبية التى تعتمد عليها الاساليب المعرفية ، فمن دراسات كل من بنفيلد ١٩٦٩ Penfield وسبيرى ١٩٧٠ Speery توصلا الى ان هناك فروقا فى المجالات الوظيفية لعمل القشرة المخية Cerebral cortex فى النصفين الكرويين للدماغ ، ففى نصف الكرة الايسر توجد وظائف الكلام والتجريد والتفكير التحليلى ، بينما النصف المقابل يختص بادراك الاشكال والعلاقات المكانية وادراك حركات الجسم والاستجابات غير اللفظية ٠ (فى ٨١ : ٧٦) ٠

وينتقد جيلفورد ١٩٨٠ Guilford عدم التحديد الذى تعانى منه الاساليب المعرفية ، فهناك من يراها تحت مصطلح الضوابط المعرفية Cognitive Controls مثل بروفرمان ١٩٥٠ Broverman وسانتو ستفانو ١٩٦٩ Santostefano وواكتل ١٩٧٢ Wachtel ٠ اما جاردنر ١٩٥٣ Gardner فقد اطلق عليها اسم الاتجاهات المعرفية Cognitive Attitudes واما فيرنون ١٩٧٣ Vernon فقد اطلق عليها مفهوم انماط الشخصية Personality Types ٠ وتحدث ميسيك ١٩٧٦ عما اسماه بالاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies وفى بحث نشر لجليفورد ١٩٨٠ نظر الى الاساليب المعرفية كيروفيل للقدرات العقلية ، وكان فى السابق يعتبرها اتجاهات معرفية ، حتى استقر فى النهاية مع ما يتسق فى تصوره عن " بنية العقل " ، باعتبار ان المعرفة احدى العمليات الخمسة الرئيسية فى هذا التصور وهذه الوظائف ذات طبيعة اجرائية منفذة مرشدة ٠ (١٢٩ : ٧١٥ ــ ٧٣٥) ٠

وهناك مجموعة من التعريفات للاسلوب المعرفى يمكن تلخيصها فيما يلى :

ــ يعرفه هارفى ١٩٦١ Harvey بانه " الطريقة التى يرشح ويجهز بها الفرد معلومات المثير الواردة من البيئة " (١٣٤ : ٢٠٥) ٠

- وعرفه كاجان وموس وسيجل ١٩٦٧ Kagan & Moss & Sigel بانه " اسلوب اداء ثابت يفضله الشخص فى تنظيم ادراكاته ومفاهيمه عن البيئة المحيطة به " (فى ٨٧ : ١٩) .

- هذا ويرى سانتو ستيفانو ١٩٦٩ (فى ١٢٩ : ٧١٦) ان الاساليب المعرفية تحدد وتنظم كمية المعلومات المتاحة للفرد . وان الاسلوب المعرفى حالة وسيطة بين تأثير سمات الشخصية والدوافع على الاداء العقلى Intellectual Functioning

- اما فيرنون ١٩٧٣ ، فيرى ان الاسلوب المعرفى تكوين فرضى يتضمن فى كثير من العمليات وهو مسئول عن الفروق الفردية فى الشخصية فى عدد متنوع من المتغيرات الادراكية والمعرفية والشخصية . (١٨٠ : ١٢٥ ــ ١٤٨) .

- ويقول وتكن ١٩٧٧ Witkin " ان كلمة اسلوب Style تعنى بعدا ذا صفة خاصة او طريقة مميزة تميز سلوك الفرد فى نطاق واسع من المواقف ، ولان هذا الاسلوب يتضمن كلا من الانشطة الادراكية والمعرفية فقد سمى بالاسلوب المعرفى" (١٨٥ : ٦٦١ ــ ٦٨٩) .

- ويعرفه طلعت منصور ١٩٧٧ بانه " العملية التى يقوم بها الفرد بتصنيف وتنظيم ادراكاته للبيئة ، وللطريقة التى يستجيب بها لمثيراتها ، وللنهج الذى يأخذه فى السيطرة عليها ، وتوجيهها " (٥٧ : ١٥٦) .

- ويعرفه جولدشتين ١٩٧٨ Goldstein بانه " تكوين فرضى تم تطويره لتفسير عملية التوسط Mediation بين المثيرات والاستجابات ، وهو يشير الى الطرق المميزة التى ينظم بها الافراد البيئة ، وعليه فان الاسلوب المعرفى يوضح العلاقة بين المثير والاستجابة . (١٢٤ : ١٠) .

- اما جليفورد ١٩٨٠ Guilford (١٢٩ : ٧١٥) فينظر الى الاسلوب المعرفى على انه " الوظيفة التى توافق الفرد ، والتى تحدد متى واين وباى طريقة يستخدم وظائفه العقلية " .

كما يعرفها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية فى الشخصية كما يفضل تسمية الاساليب المعرفية بالاساليب العقلية والتى تحدد متى واين وباى طريقة تستخدم الوظائف العقلية لان ذلك يتفق مع النموذج الذى وضعه لبنية العقل .

- وتعرفه نادية شريف ١٩٨١ بانه " الوان الاداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم مايراه ومايدركه حوله ، وفى اسلوبه فى تنظيم خبراته فى ذاكرته ، وفى اساليبه فى استدعاء ماهو مختزن بالذاكرة " (٨٢ : ١٢٢) .

- وتعرفه نادية شريف ١٩٨٢ بانه " الاختلافات الفردية فى اساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير ، كما انه يمثل الفروق الموجودة بين الافراد فى طريقتهم فى الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات " (٨٣ : ١١٠) .

- ويعرفه دينيس تشايلد ١٩٨٣ Dennis Child انه " النمط المميز لادراك الشخص وتفكيره ، كما يظهره فى عملية حل المشكلات (٤١ : ٢٣٥) .

غير ان ميسيك ١٩٨٤ يرى ان الاسلوب المعرفى هو " الطريقة الاكثر تفضيلا لدى الفرد فى تنظيم مايدركه ومايراه ويتذكره ويفكر فيه ، هذا بالاضافة الى انه يتعلق بشكل النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد وليس بمحتواه " (١٥٦ : ٥٩) .

ويفرق ميسيك ١٩٨٤ (١٥٦ : ٦٥) بين القدرة العقلية والاسلوب المعرفى، فالقدرة العقلية تعتمد على المحتوى المعرفى وقياسها يعتمد على الاداء الاقصى ، بينما لايهتم الاسلوب المعرفى بالمحتوى المعرفى ولكن يهتم بالطرق المميزة للاداء اى يهتم بشكل الاداء.والقدرة العقلية احادية القطب ويتحدد وضع الفرد فيها بمستواه فى هذا البعد ، اما الاسلوب المعرفى فهو ثنائى القطب ، ووضع الفرد فى اى بعد يجعله متميزا فيه . كما ان القدرة العقلية متخصصة فى مجال معين ، بينما الاسلوب المعرفى لا يرتبط بمجال معين او محتوى معين .

وفى قاموس علم النفس لجابر عبدالحميد جابر وعلاء كفافى ١٩٨٩ (٣٣ : ٦٤٩) يعرف الاسلوب المعرفى بانه اسلوب مميز تعالج به الاعمال المعرفية ، ولقد امكن تحديد

عدة ابعاد على اساسها تختلف اساليب الافراد المعرفية مثل : التسوية Leveling والاتضاح Sharpening والاعتماد على المجال Field-dependence والاستقلال عنه ، والتأمل والاندفاع .

وفى دراسة لانور الشرقاوى ١٩٨٥ يعرف الاساليب المعرفية على انها الفروق بين الافراد ليس فقط فى المجال الادراكى المعرفى ، والمجالات المعرفية الاخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ، وكذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية (٢١ : ٨٩) .

وبالتالى فان تعريف الاسلوب المعرفى يفسر فى ضوء العمليات التى تمارس فى الموقف السلوكى اكثر مما يفسر فى ضوء محتوى النشاط ونوعه .

الا ان هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالاساليب المعرفية على انها تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها ، بل هى متضمنة فى كثير من العمليات النفسية ، كما انها تسهم بقدر كبير فى الفروق الفردية بين الافراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الادراكية والوجدانية .

ومن التعريفات السابقة للاسلوب المعرفى ، يرى الباحث الحالى ان الاساليب المعرفية ماهى الا بارامترات للشخصية بما فيها من جانب معرفى وجانب وجدانى ، وهذه البارامترات ثابتة نسبيا ، كما انها عامة وتحاول ان تستوعب الشخصية كلها .

وقد اخذ الباحث بتعريف هارفى ١٩٦١ المذكور فى الفصل الاول لمناسبته مع المقاييس المستخدمة التى تقيس الاسلوبين المختارين .

الخصائص العامة للاساليب المعرفية :

يقدم برودى ١٩٧٢ Brody (فى ٨١ : ٧٨) بعض الخصائص المميزة للاساليب المعرفية فيما يلى :ـ

١ ــ لا يمكن اعتبار الفروق الفردية فى الاساليب المعرفية فروقا فى العمليات الخاصة بالدافعية والجوانب الانفعالية والخصائص البيولوجية .

٢ ــ تتصف هذه الاساليب بالعمومية بحيث تتجاوز محتوى معين ومحدد .

٣ ــ تشبه السمات الشخصية فى ثباتها واتساق سلوك الفرد فيها ، وعدم تأثرها بالعوامل الموقفية .

ويرى ميشيل ١٩٧٣ Meachil ان الاساليب المعرفية من الممكن ان تعطى فكرة موجزة عن متغيرات الشخصية ككل ، وكسمة ثابتة لفترة طويلة وعبر مختلف المواقف . (فى٢٤ ١ : ٢١٣) .

ويحدد وتكن وزملاؤه ١٩٧٧ Witkin خصائص هامة للاساليب المعرفية، وهى : ــ (فى٣ ٨ : ١١٠) ، (فى ٨٠ : ٢٠) ، (١٦٧ : ٧٩ــ٨٢) ، (١٠٧ : ٦٦٧ــ٦٦٩) .

١ ــ تتعلق الاساليب المعرفية بشكل Form النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد فى الموقف لا بمحتوى Content هذا النشاط مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الافراد فى كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل التفكير والادراك والتذكر وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات ، ولذلك فان تعريفها يرتبط بكيفية اداء النشاط المعرفى اكثر مما يرتبط بمستوى هذا النشاط او موضوعه .

٢ ــ ان الاساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدى الافراد ، ولكن ليس معنى ذلك انها غير قابلة للتغيير او التعديل ، فقد تتغير الاساليب المميزة لفرد ما ولكن ليس بسهولة وسرعة .

وقد كشفت نتائج الدراسة الطولية التى اجراها وتكن وزملاؤه ١٩٦٧ على مجموعة من الافراد فى السن من ٨ سنوات الى ٢٤ سنة انه خلال سنوات الشباب لا يتغير أداء الافراد كثيرا على وسائل قياس الاساليب المعرفية الادراكية، وبالتالى يتميز الاداء فى هذه الفترة بالثبات النسبى . (فى ٢١ : ٩٢) . وهذا الثبات النسبى يساعد على التنبوء بالاسلوب الذى يتبعه الفرد فى المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة مما يساعد فى عمليات التوجيه والارشاد النفسى والتربوى على المدى البعيد .

obeikandl.com

٣ ــ تعتبر الاساليب المعرفية من الابعاد المستعرضة والشاملة للشخصية مما يساعد على اعتبارها فى ذاتها محددات الشخصية • حيث انها تتخطى التمييز التقليدى بين الجانب المعرفى والجانب الانفعالى فى الشخصية فكثير من وسائل قياسها له قيمة فى قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها لدى الافراد •

٤ ــ يمكن قياس الاساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية ، مما يساعد مساعدة كبيرة فى تجنب كثير من المشكلات التى تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للافراد التى تتأثر بها اجراء ات القياس التى تعتمد على اللغة بدرجة كبيرة •

٥ ــ تتصل الاساليب المعرفية بخاصية الاحكام القيمية Value Judjements مما يجعلها من الابعاد ثنائية القطب Bipolar ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية ، فمن المعروف ان الذكاء والقدرات العقلية ، كلما زاد نصيب الفرد فى اى قدرة من القدرات ، كلما كان ذلك افضل اما بالنسبة للاساليب المعرفية فان كل قطب له قيمة مميزة فى ضوء ظروف وشروط خاصة ، وان اتصاف الفرد بخصائص اى من القطبين ثابت الى حد كبير ، ومن ثم فان القدرات العقلية اتجاهية القيمة Value Directional اما الاساليب المعرفية فهى تمييزية القيمة Value differentiated كذلك تشير القدرات العقلية الى محتوى العمليات ومستوى المعرفة للسؤال عن ماذا وكم عدد ومانوع المعلومات التى عولجت وماهى العملية ؟ بينما الاساليب المعرفية تشير الى طريقة Manner او شكل Mode المعرفة للسؤال عن كيف ؟ فالقدرات العقلية كما يذكر مكينا ١٩٨٤ Mckenna تتعلق بالفاعلية او مستوى الاداء، بينما الاساليب المعرفية تتعلق بشكل او كيفية الاداء • وتختلف القدرات العقلية من الاساليب المعرفية فى طرق القياس ، حيث تقاس القدرة فقط بعدد الاجابات الصحيحة أو الدقة فى الاداء ، بينما تقاس الاساليب المعرفية بطرق مختلفة مثل الدقة كما فى اختبار الاشكال المتضمنة لقياس الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى، وبالدقة والكمون كما فى اختبار مضاهاة الاشكال المألوفة لقياس التأمل ــ الاندفاع •

obeikandi.com

٦ ـ توجد فروق بين الافراد فى كل اسلوب معرفى •

وفىضوء العرض السابق لخصائص الاساليب المعرفية يتضح انها من الابعاد المستعرضة فى الشخصية ، وانها تتخطى حدود الفصل التقليدية بين الجانب المعرفى والجانب الانفعالى فى الشخصية. كذلك يمكن ان يتصف الفـــرد باكثر من اسلوب معرفى فى آن واحد . كمـــا ان كل اسلوب رغم تداخل اساليب متعددة مع بعضها يدرس بعدا مختلفا فى الشخصية ويركز عليه •

تصنيف الاساليب المعرفية :

كما تعددت التصورات النظرية التى تعرضت لتعريف الاساليب المعرفية ، تعـددت كذلك التصورات التى تناولت تصنيف الاساليب المعرفية •

ويعتبر وتكن ١٩٧٧ (٨٥ : ١ ٦٦ ـ ٦٨٩) من اكثر الباحثين اهتمامـــا بدراسة الاساليب المعرفية ، فقد تناول هو وزملاؤه اسلوب الاعتماد ـ الاستقلال عـــن المجال الادراكى Field Dependence-Independence بالدراسة والبحـــث• ويعتبر هذا الاسلوب من اكثر الاساليب المعرفية اهتماما بالدراسة وتناولا بالبحث ، ســواء من جانب وتكن وزملائه او من جانب الباحثين الاخرين • كما ميز بروفرمـــان ١٩٦٠ ١٩٦٤ Broverman بين اسلوبين معرفيين يمثلان بعدين فى الشخصية وهمـــا : السيادة التصورية فى مقابل السيادة الادراكية الحركيـــة Conceptual Vs. Perceptuomotor حيث يظهر الافراد الذين يتصفون بالتصورية فى المهام الصعبة او الجديدة سلوكا نظريا تصوريا ، كما يظهرون عدم كفاية نسبية فى السلوك الادراكـــى الحركى ، فى حين يظهر الافراد الذين يتصفون بالادراكية الحركية العكس • اما الاسلوب الثانى فهو الآلية القوية فى مقابل الآلية الضعيفة Strong Vs. Weak automization

حيث يشير هذا الاسلوب الى قدرة الفرد النسبية على اداء اعمال او مهام تكرارية بسيطـــة بالمقارنة لما هو متوقع منه بالرجوع الى المستوى العام للقدرة • (فى ١٨٠ : ١٢٥ـ١٤٨) •

obeikandi.com

ولقد كان للانتقادات التى وجهت لمفهوم الدجماطيقيـــــة Dogmatism منذ دراسة أدارنو وزملائه ١٩٥٠ Adarno دور بارز فى بلورة وابراز هذا المفهـــوم المعرفى عند روكيش ١٩٦٠ Rokeach الذى كان اول من تنبأ به كأسلوب معرفـــى، فقد اهتم روكيش بانشاء وتطوير مقياس اسلوب الدوجماطيقية باعتبارها تصف التسلطية العامـة. ووضع تصوره النظرى عنها مهتما بالبنية Structure اكثر من المحتـــوى Content اى ان الفرد لا يوصف بانه دوجماطيقى او تسلطى على اساس انه يعتقد فى مجموعة معينة مـــن الافكار والمعتقدات ، وانما على اساس اسلوبه وطريقته فى تناول واعتناق هذه المعتقـــــدات والافكار اما بعقلية ونظام متفتح او بعقلية ونظام مغلق . (فى ٢٢ : ١١) .

وتناول بيرى ١٩٦٦ Bieri اسلوب التعقيد المعرفى فى مقابل التبسيـــط المعرفى Cognitive Complexity Vs. Cognitive Simplicity فى ادراك الاشخاص او الاشياء ، حيث يستخدم بعض الافراد ابعادا ضيقة فى ادراك الاشخـاص او الاشياء ، فى حين يستخدم الاخرون ابعادا واسعة فى ذلك . وهذه الفروق ترجع اصـــلا الى ابحاث هارفى ، هنت ، وسكرودر ١٩٦١ Harvey & Hunt & Schroder فى دراساتهم عن اسلوب المجرد المعقد فى مقابل العيانى البسيط

Abstract, Complex Vs. Concrete, Simple

(فى ١٨٠ : ١٢٥ ــ ١٤٨) ، (١٣٤ : ١٠٥) .

وميز كاجان ١٩٧٣ Kagan بين نوعين من الاساليب المعرفية اولهما التجميع الوصفى فى مقابل التجميع التحليلى ، والثانى اسلوب الاعتماد على الارتباطات الوظيفيـــــــة وتظهر هذه الاساليب فى مهام تحليل الصور وتصنيفها وتجميعها (فى٢٤ ١ : ٩٢) (١٤١ : ١ ــ ٣٧) .

كذلك صنف ميسيك ١٩٧٠ الاساليب المعرفية فى تسعة اساليب ، واعتبر الاربعـة الاولى منها ضوابط معرفية . اما الاسلوب الخامس فهو اسلوب الاعتماد ــ الاستقلال عـــــن المجال الادراكى عند وتكن وزملائه ١٩٥٤ ، والسادس هو التعقيد المعرفى عند كيللـــــى ١٩٥٥ ، والسابع هو الاندفاع ــ التأمل عند كيجان ١٩٦٤ ، والثامن هو اسلوب التصـــور

obeikandl.com

الذهنى للمفهوم عند موسى وسيجل ١٩٦٣ ، والتاسع هو اسلوب تصنيف الفئات عند بتجرو ١٩٦٧ ، ثم عاد ميسيك عام ١٩٧٦ وقدم تصنيفا جديدا للاساليب المعرفية يتكون من تسعة عشر اسلوبا معرفيا ، عرضها شيبمان وشيبمان ١٩٨٥ Shipman & Shipman (فى ٢٢ : ١٢) .

وقدم جليفورد ١٩٨٠ تصنيفا للاساليب المعرفية التى ترتبط بنموذجه ازاء بنية العقل واهمها الاساليب الاتية :ـ (١٢٩ : ٧١٥ ـ ٧٣٥) ، (فى١٢٥ : ٧٧ـ ٧١) .

١ ـ اسلوب البأورة فى مقابل الفحص . Focusing Vs. Scanning

٢ ـ اسلوب التحليل فى مقابل الشمول .

٣ ـ اسلوب التبسيط المعرفى فى مقابل التعقيد المعرفى .

٤ ـ اسلوب مدى التكافوء .

٥ ـ اسلوب التسوية فى مقابل الابراز Leveling Vs. Sharpening

٦ ـ اسلوب المخاطرة فى مقابل الحرص Risk Taking Vs. Cautiousness

ويقدم شيد ١٩٨٢ Shade تصنيفا للاساليب المعرفية فى ثلاث فئات، تتضمن الاولى منها التفضيلات البصرية ـ المكانية ، وتشتمل الثانية اساليب استراتيجيات احراز المفاهيم (تكوين الفئات والتجريد) ، اما الثالثة فقدتضمنت طرق استقبال الشخص للمعلومات وطرق الاستجابة لها . (فى٣ ٢ : ١٠ـ٢١) .

ويذكر ميسيك ١٩٨٤ ان هناك محاولتين لتصنيف الاساليب المعرفية ، محاولة كوجان ومحاولة سانتو ستيفانو . فقد قام كوجان ١٩٧٣ Kogan بتصنيف الاساليب المعرفية الىثلاثة انواع ، على اساس البعد عن تكوين القدرة على النحوالتالى: (٥٦ ١ : ٥٩ ـ ٧٤) ، (فى ٦٠ : ٦) .

اولا : الاساليب التى تقدر على اساس الدقة ، فى مقابل عدم الدقة فى الاداء :

يرى كوجان ان اطلاق اسم الاسلوب للاشارة الى هذا الاداء ربما تكون بدرجة ما استخداما خاطئا ، ومع ذلك فكلمة اسلوب اطلقت على التكوين لان الفاحصين الاساسيين عملوا داخل المعرفة التقليدية النمائية او الشخصية اكثر من انها نشأت فى اطار الدراسة

السيكومترية للقدرات • ومثال هذا النوع من الاساليب المعرفية بعد الاعتماد ــ الاستقـــــلال الادراكى •

ثانيا : الاساليب التى تتصف ادوات تقديرها بامكانية التحقق من صحة الاداء :

فتمييز القيمة Value distinction يكون متضمنا فى هذا البعد، حيـث يعتبر الاداء عند طرف افضل من الاداء عند الطرف الاخر ، ومثال هذا النوع من الاساليـب اسلوب التصور الذهنى للمفهوم Conceptual Style لكاجان وزملائه ١٩٦٠•

ثالثا : الاساليب التى لا تخضع لاحكام القيمة ولا لامكانية التحقق من صحة الاداء :

وهذا النوع من الاساليب يمثل الاسلوب النقـى ، كما انه بعيد عن التصـــــورات التقليدية او المألوفة لمجال القدرة • ومثال هذا النوع من الاساليب : اسلوب اتساع الفئـــة لبيتجرو ١٩٥٨•

وفى مقابل تصنيف كوجان ١٩٧٣ التصورى يذكر ميسيك ١٩٨٤ ان سانتو ستيفانـو ١٩٧٨ صنف الاساليب المعرفية الى نوعين : (فى ٦٠ : ٦ــ٧) ، (١٨٢ : ٧٥) •

الاول : الاساليب المعرفية كالاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى،والتأمـــــل ــ الاندفاع •

والثانى: الضوابط المعرفية والتى تتضمن المسح الواسع فى مقابل التركيز الضيق والذى سمـــاه الانتباه البؤرى Focal Attention ، تفصيل المجال Field Articulation والذى يجمع جزئيا الضبط المرن فى مقابل الجامـــــــد Constricted Vs. Flexible Control التسوية فى مقابـــل الابراز ، التمايز التصـــــورى Conceptual differentiation او مدى التكافوء Equivalence range وتحمل (التسامـــح مع) الخبرات غير الواقعية Tolerance for unrealistic

ويقوم تصنيف سانتو ستيفانو على اساس ان الاساليب المعرفية قد درست فى مـــدى واسع من السياقات، وقد كشفت عن انها اساس للعديد من الوظائف النفسية والمواقـــف

في مقابل الضوابط المعرفية التي تؤكد على ابعاد الضبط المتعددة ـ وايضا روابطها الوظيفية بالمتطلبات الموقفية . فالاساليب المعرفية عامة ومستعرضة Pervasive بينما الضوابط المعرفية تكون نسبيا خاصة بمجال ما او وظيفة

واذا كان ميسيك ١٩٧٦ (٥٥ ١ : ٦ـ٧) يرى ايضا ان الاساليب المعرفية تكون متداخلة مع البناء ات الوجدانية والمزاجية والدافعية كجزء من الشخصية الكلية ، كذلك يرى وادويل ورويس (في ٦٠ : ٩) ان الاساليب المعرفية هي ابعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة لتطويع القدرات او السمات الوجدانية التي تكون متضمنة في الموقف .

وعلى هذا يرى ميسيك ١٩٧٣ (في ٦٠ : ٢٢ـ٢٣) ان المظاهر الاسلوبية للمعرفة تعكس ابعاد الشخصية التي تظهر عبر المجالات الوجدانية ، الاجتماعية ، الشخصية والمعرفية ، وان هذه المظاهر الاسلوبية تعمل كميكانزمات ضبط ، كما انها ابعاد بنائية في الشخصية .

اما في مجال الدراسات العاملية على الاساليب المعرفية ، فان دراسة هيكمان ١٩٧٥ (في ٦٠ : ٨٣ ـ ٨٤) على عينة تألفت من (٤٤) طالبة و (٣٥) طالبا بالجامعة او الحاصلين على مؤهل جامعي ، اعمارهم تراوحت بين ١٨ ـ ٢٨ سنة بمتوسط عمر (٢٤ر٧) سنة ، طبق عليهم ثمانية اختبارات لقياس ستة اساليب معرفية هي:

اختبار الاشكال المتوارية Hidden Figures Test (H.F.T.)

واختبار تاجاتز لمعالجة المعلومات Tagatz Information Processing Test (T.I.P.T) لقياس اسلوب الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال الادراكي،

واختبار مضاهاة الاشكال المألوفة Matching familiar figures Test (M.F.F.T.) لقياس اسلوب التروى ـ الاندفاع ، واختبار تصنيف الموضوع Object Sorting Test (O.S.T.) لقياس اسلوب التصور الذهني للمفهوم،واختبار الذاكرة الفرعي من اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي California Test of Mental Maturity لقياس اسلوب التسوية ـ الابراز ، واختبار الكلمة ـ اللون Color-Word Test (C.W.T.) لقياس اسلوب الضبط المرن ـ الجامد

واختبار تكملة الفقرة Paragraph Completion Test (P.C.T.)
لقياس اسلوب التركيب التكاملى ٠

وقد كشفت نتائج التحليل العاملى للدرجات على هذه الاختبارات ، عن وجـــود اربعة عوامل ، حيث تشبعت اختبارات الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكـــى والتسوية ــ الابراز على عامل واحد ، وتشبع متغيرا اختبار مضاهاة الاشكال المألوفـــة (الزمن وعدد الاخطاء) لقياس التروى ــ الاندفاع على عامل واحد ، واختبار الضبـــط الجامد ــ المرن والتصور الذهنى للمفهوم على عامل واحد، واخيرا اختبار تكملة الفقـــرة لقياس التركيب التكاملى على عامل واحد ٠

وتشير نتائج الدراسة السابقة ، الى انه يوجد بدرجة ما تداخل بين بعض الاساليـب المعرفية ، حيث انها لم تظهر كعوامل مستقلة فى التحليل العاملى ، الى جانب وجـــود بعض الاساليب المعرفية المستقلة والمتمايزة ، بحيث انها ظهرت كعوامل مستقلة فى التحليـل العاملى ٠

ومع ذلك لا توجد علاقة ارتباطية دالة او اى عامل مشترك بين الاسلوبين المعرفيين المختارين وهما اسلوب التصور الذهنى للمفهوم ، واسلوب التركيب التكاملى وان كل واحـــد منهما مستقل ومتمايز عن الاخر ٠

كذلك فى الدراسة العاملية التى قام بها عبدالعال عجوة ١٩٨٩ على ستة اساليـــب معرفية هى : أ ــ الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى ، ب ــ التأمل ــ الاندفاع، جـ ــ التبسيط ــ التعقيد المعرفى ، د ــ تحمل ــ عدم تحمل الغموض، هـ ــ اتســـاع الفئة ، و ــ اسلوب التصور الذهنى للمفهوم ، توصلت الى النتائج الاتية : اسلوبـــــا الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى ، وتحمل ــ عدم تحمل الغموض مستقـــــلان كعوامل عن بقية الاساليب المعرفية ، بينما ظهر اسلوبا التأمل ــ الاندفاع، والتبسيـــط ــ التعقيد المعرفى على عامل واحد ، وأسلوبا اتساع الفئة ، واسلوب التصور الذهنـــى للمفهوم على عامل واحد ٠ وفى نفس الدراسة اختبرت العلاقة بين كل من الاساليـــب المعرفية وسمات الشخصية ، واشارت النتائج الى ان الاساليب المعرفية ماعدا اسلـــوب التصور الذهنى للمفهوم مستقلة عن القدرات العقلية، كذلك الاساليب المعرفية (ماعـــدا

اسلوب التصور الذهنى للمفهوم) مستقلة عن سمات الشخصية (٦٠ : ٧ـ٨) وتشير نتائج هذه الدراسة الى ان اسلوب التصور الذهنى للمفهوم من السمات او القدرات ٠

وفى ضوء التصورات المختلفة التى تناولت تصنيف الاساليب المعرفية يمكن تحديد اكثر هذه الاساليب استخداما على النحو التالى:ـ (٥٥ ١ : ١ـ٦) (٨٠ : ٢٢ـ ٢٨) (١٧٢ : ٢٣١ ـ ٢٣٢) (٢٣ : ٦ ـ ١٧) و (١١٩ : ١٤٦ـ ١٦١) ٠

١ ـ الاعتماد فى مقابل الاستقلال عن المجال الادراكـــــى

Field Dependence Vs. Independence

يرتبط هذا الاسلوب بالطريقة التى يدرك بها الفرد الموقف او الموضوع ومابه مـــن تفاصيل اى انه يتناول قدرة الفرد على ادراكه لجزء من المجال كشئ مستقل او منفصل عـــن المجال المحيط ككل ، فالفرد الذى يتميز باعتماده على المجال فى الادراك يخضع ادراكـــه للتنظيم الشامل الكلى للمجال ، اما اجزاء المجال فان ادراكه لا يكون مبهما ٠ فى حيـــن يدرك الفرد الذى يتميز بالاستقلال عن المجال الادراكى أجزاء المجال فى صورة منفصلـــة او مستقلة عن الارضية المنظمة له ٠

٢ ـ التبسيط المعرفى فى مقابل التعقيد المعرفـــى :

Cognitive Simplicity Vs. Cognitive Complexity

يرتبط هذا البعد المعرفى بالفروق القائمة بين الافراد فى ميلهم لتفسير العالـــم المحيط بهم وخاصة فى جانبه الاجتماعى ، اما على اساس ابعاد متعـــددة او على اســـاس ابعاد متميزة ومحددة ، فالفرد الذى يتميز بالاسلوب المعرفى المعقد يتميز بانه اكثر قـــدرة على التعامل مع ابعاد الموقف الاجتماعى المتعددة ، واكثر قدرة على ادراك ماحوله بصـــورة اكثر تحليلية ، كما ان لديه القدرة على القيام بعمليات التكامل لما يراه من حوله ، امـــا الشخص الذى يتميز بالاسلوب المعرفى البسيط فيتعامل مع المحسوسات بدرجة افضل ممـــا يكون مع المجردات ، كما انه يكون اقل قدرة على ادراك ماحوله من مدركات بصورة تحليليـــة بل يغلب عليه الادراك الشمولى لهذه المدركات ٠

ويرى الباحث الحالى ان هذا البعد يتداخل كثيرا مع البعد الذى تتناوله الدراســة الحالية وهو بعد التركيب التكاملى. Intergrative Complexity .

والذى اضافه ميسيك فى تصنيفه للاساليب المعرفية عام ١٩٧٦ .

٣ ـ المخاطرة فى مقابل الحرص :

Risk Taking Vs. Cautiousness

يرتبط هذا الاسلوب بمدى مخاطرة الفرد او حرصه على اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة ، مما يجعل هذا الاسلوب من الاساليب التى ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس . ويتميز الافراد الذين يميلون الى المخاطرة بانهم مغامرون ، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة ، عكس الافراد الذين يميلون الى الحذر ، فانهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة .

٤ ـ الاندفاع فى مقابل التروى :

Implusivity Vs. Reflectivity

يرتبط هذا الاسلوب بميل الافراد الى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر ، فغالبا ماتكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف فى حين يتميز الافراد الذين يميلون الى التأمل بفحص المعطيات الموجودة فى الموقف ، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل اصدار الاستجابة .

٥ ـ مدى اتساع المقولات او الفئات :

Breadth of Categorization

يعرف هذا الاسلوب بأنه تفضيل الافراد للاشياء الشاملة العريضة واستبعادهم للاشياء الضيقة عند تحديد مدى الفئات .

٦ ـ التسوية فى مقابل الابراز :

Leveling Vs. Sharping

يعرف هذا البعد على انه الفروق بين الافراد فى كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة فى الذاكرة ، ومدى ادراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفى ، ودمجها مع مابوجد فى الذاكرة من معلومات للابقاء عليها منفصلة . فالافراد الذين يميلون الى التسوية عادة

obeikandl.com

مايصعب عليهم استدعاء ماهو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة ، حيث يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة ، فى حين يتميز الافراد الذين يميلون الى الشحذ او الابراز بانهم يكونون اقل عرضة للتشتت ، ويسهل عليهم ابراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة •

٧ - اسلوب التصور الذهنى للمفهوم (تحليلى ــ غير تحليلى)

Conceptual Style

يرتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى تكوين مدركاتهم على العلاقة الوظيفية الموجودة بين المثيرات ، فبعض الافراد يميلون الى تكوين مدركاتهم عن طريق تحليل الخصائص الوظيفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها على اساس خصائصها الظاهرية بينما يعتمد افراد اخرون فى تكوين مدركاتهم على قدرتهم فى استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات المختلفة •

٨ - تحمل الغموض او الخبرات غير الواقعية :

Tolerance for Ambiguous or Unrealistic Experience

يرتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى تقبل مايحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات او افكار او احداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة ، حيث يستطيع بعض الافراد تقبل ماهو غير مألوف وشائع ، كما انهم يستطيعون التعامل مع الافكار غير الواقعية او الغريبة عنهم • فى حين لا يستطيع البعض الاخر تقبل ماهو جديد او غريب ويفضلون فى تعاملهم على ماهو مألوف وواقعى •

٩ - التمايز التصورى :

Conceptual Differentiation

يرتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى تصنيف ابعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التى يتعرضون لها • كما يرتبط هذا الاسلوب بالطريقة التى يتبعها الفرد فى تكوينه للمدركات او المفاهيم ، حيث يعتمد بعض الافراد فى تكوين المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الاخر فى تكوين المدركات على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها • وهناك مجموعة ثالثة من الافراد يعتمدون فى تكوين

المدركات على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيـــرات التى يتعرضـــون لها .

١٠ــ التفكير التقاربى فى مقابل التفكير التباعدى :

Convergent Vs. Divergent Thinking

يمثل هذا الاسلوب درجة اعتماد الفرد النسبية على التفكير التقاربى والتى تشير الـــى النهايات المنطقية الصحيحة او النتائج الحسنة ، فى مقابل التفكير التباعدى والذى يشير الـــى انتاج معلومات معقدة ومتنوعة دون ان يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ .

١١ــ تفضيل الشكل الحسى :

Sensory Modality Preference

ويشير هذا الاسلوب الى مايكونه الافراد معتمدين نسبيا على الاشكال الحسيـــــة المختلفة المناسبة للخبرات الخارجية ، وتتمثل الانماط الحسية فى تفاعلها مع البيئة فيما يلى :

أ ــ النمط الحسى العضلى: وهو مايؤدى الى مايسمى بالتفكير الطبيعـــــى او الآلى .

ب ــ النمط الحسى المرئى : وهو مايؤدى الى مايسمى بالتفكير العددى او الملموس.

جـ ــ النمط الحسى السمعى : وهو ما يؤدى الى التفكير اللفظى

١٢ــ البأورة فى مقابل الفحص :

Focusing Vs. Scanning

يرتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى سعة وتركيز (الانتباه) ، حيث يتميـــز بعض الافراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال ، فى حين يتميز البعض الاخـــر بالفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال ،بحيث يستوعب انتباههم قدرا هائلا مـــن المثيرات المحيطة بهم او التى يتعرضون لها .

obeikandi.com

١٣ـ الاستبعاد فى مقابل الشمول :

Inclusiveness Vs. Exclusiveness

برتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى الميل الى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التى يتعرضون لها • فبعض الافراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة اكثر شمولية كما انهم يكونون اكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة ، بينما يميل البعض الاخر الى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر ، كما انهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التى تتميز بتعدد المثيرات •

١٤ـ الآلية القوية فى مقابل الآلية الضعيفة :

Strong Vs. Weak Automatization

يشير هذا الاسلوب الى قدرة الفرد النسبية على اداء اعمال او مهام تكرارية بسيطة بالمقارنة لما هو متوقع منه بالرجوع الى المستوى العام للقدرة •

١٥ـ اسلوب تشكيل المجال :

Field Articulation Style

يشير هذا الاسلوب الى نوعين مستقلين من دوافع الادراك المتعددة، احدهما عنصر الشكل ، ويشتمل على تشكيل مميز للخلفية العامة ، والاخر شكل التشكيل ، ويشتمل على اشكال عريضة للخلفية العامة عن الشيء المدرك •

١٦ـ السيادة التصورية فى مقابل السيادة الادراكية ـ الحركية :

Conceptual Vs. Perceptual Motor Dominance

يشير هذا الاسلوب الى ان الافراد الذين يتصفون بالتصورية فى المهام الصعبة او الجديدة يظهرون سلوكا نظريا تصوريا ، كما يظهرون عدم كفاية نسبية فى السلوك الادراكى الحركى ، فى حين يظهر الافراد الذين يتصفون بالادراكية الحركية العكس •

١٧ـ اسلوب التقسيم :

Compartmentalization Style

يشير هذا الاسلوب الى طريقة الفرد فى تناول واعتناق المعتقدات والافكار ، وينقسم الافراد من خلال هذا التقسيم الى افراد يتناولون هذه الافكار بعقلية ونظام متفتح ،

obeikandi.com

واخرين يتناولونها بعقلية ونظام مغلق ٠

١٨ـ اسلوب التركيب التكاملى : (عيانى ـ تجريدى)

Integrative Complexity

يشير هذا الاسلوب الى قدرة الفرد على تحويل ودمج العلاقات والمعلومات المقدمة اليه بصورة مركبة ومعقدة ٠

١٩ـ الضبط المرن فى مقابل الضبط الجامد :

Flexible Control Vs. Constricted Control

ويرتبط هذا الاسلوب بالفروق بين الافراد فى مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية فى المواقف التى يتعرضون لها ٠ فبعض الافراد تكون لديهم القدرة على الانتباه الى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وابطال تاثيرها على الاستجابة ٠ فى حين لا يستطيع البعض الاخر ادراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات ٠

٢٠ـ

ولقد اختار الباحث الحالى من بين الاساليب المعرفية اسلوبين معرفيين ، الاول : هو اسلوب التركيب التكاملى ، لان هذا الاسلوب يتعلق بدينامية التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل الفصل الدراسى ، كما انه يؤثر على طريقة واسلوب المعلم فى التعامل مع تلاميذه حيث اثبتت دراسات كل من هارفى وهويت ١٩٦٦ ومورقى ١٩٦٩ وهاريس ١٩٧٥ ، ان اسلوب التركيب التكاملى له علاقة بكثير من المتغيرات التربوية الهامة مثل طريقة شرح المدرس، التفاعل اللفظى بين المعلم والتلميذ ، اسلوب تنظيم المعلم للجو الدراسى وغيرها ٠ اما الاسلوب الثانى : فهو اسلوب التصور الذهنى للمفهوم، وذلك لافتقار التراث السيكولوجى فى مصر لدراسة مثل هذا الاسلوب كمحاولة للسعى نحو الاستفادة منه فى رفع مستوى العملية التعليمية،والحصول على تعلم افضل للتلاميذ ،وقد وقع الاختيارعلىذلك الاسلوب لتمايزه عن اسلوب التركيب التكاملى ، كما اشارت نتائج التحليل العاملى فى دراسة هيكمان ١٩٧٥ ٠

وبعد هذا العرض والتحليل لطبيعة الاساليب المعرفية وتصنيفاتها المختلفة فى علاقتها بالمفاهيم المعرفية الاخرى والذى يوحى احيانا بالتداخل بينها تارة وتارة اخرى

يوحى بعدم التداخل بينها ، بل يوجد تمايز واستقلال بعض الاساليب عن بعضها ، الا ان اغلب التفسيرات تشير الى ان الاساليب المعرفية متضمنة فى كثير من العمليات النفسية ، وانها المسئولة عن الفروق الفردية فى كثير من العمليات النفسية،وانها ايضا المسئولة عن الفروق الفردية فى كثير من المتغيرات المعرفية والادراكية والوجدانية،مما يجعلها تعبر عن الفروق الفردية الثابتة نسبيا فى طرق تكوين وتناول وتنظيم المعلومات والخبرات التى يمر بها الفرد . (٢٢ : ١٦) .

ويتضح ايضا ان الفرد يمكن ان يكون لديه اكثر من اسلوب معرفى فى آن واحد ، كما توجد فروق فردية بين الافراد فى كل اسلوب من الاساليب المشار اليها . كما يتضح من اختلاف الاراء والتصنيفات حول تفسير طبيعة هذه الاساليب فى علاقتها بالمكونات الاخرى لشخصية الفرد ، ان مجال البحث فى الاساليب المعرفية وتفاعلها مع المعالجات التعليمية بمثابة مشكلة بحث تثير اهتمام الباحثين ، حيث مازال هذا المجال فى حاجة ماسة الى كثير من البحوث والدراسات .

وبعد هذا العرض لتعريفات الاساليب المعرفية والخصائص الهامة التى تميزها وتصنيفاتها ، سوف يتعرض الباحث بشىء من التفصيل لاسلوبى التصور الذهنى للمفهوم والتركيب التكاملى من حيث تعريف كل اسلوب وطبيعته وطرق قياسه.

اسلوب التصور الذهنى للمفهوم (تحليلى ــ غير تحليلى) Conceptual Style

كشفت تحليلات كاجان وزملائه لاستجابات المفحوصين على اختبار اسلوب التصور الذهنى للمفهوم (Conceptual Style Test (C.S.T. ان هذه الاستجابات تنقسم الى نوعين هما : استجابات تحليلية واستجابات علاقية (غير تحليلية) .

ويوضح كاجان وزملاؤه Kagan et al. ١٩٦٤ (١٤١ : ١ ــ ٣٧) ان اختبار التصور الذهنى للمفهوم(C.S.T.) يتكون من (٣٠) بطاقة ، كل بطاقة مرسوم عليها ثلاثصور ، والمفحوص يُسأل لاختيار صورتين متشابهتين او تندرجان

معا تحت خاصية ما ، مع ذكر سبب اختياره ، ويضيف كاجان وزملاؤه ان هذه المثيرات قد انتجت نوعين رئيسيين من المفاهيم ، هما المفاهيم التحليلية والمفاهيم العلاقية اوغير التحليلية، والمفهوم التحليلي يعني ان الاختيار يكون مؤسسا على التشابه في صفة موضوعية ، وان هذا الجزء المتشابه يكون مميزا للمثير الكلي ، فمثلا حينما تتكون البطاقة من ثلاثة رسوم هي: مسطرة ، رجل ، ساعة • وكانت استجابة المفحوص هي المسطرة والساعة لان بهما اعدادا ، فهذه الاستجابة تمثل المفهوم التحليلي ، والمفهوم غير التحليلي يعني ان الاختيار قد اسس على العلاقة الوظيفية بين المثيرين ، ففي المثال السابق ،اذا كانت استجابة المفحوص هي الساعة والرجل ، لان الرجل يلبس الساعة ، فهذه الاستجابة تمثل المفهوم العلاقي او غير التحليلي -

ويذكر كوب وبرون ١٩٧٠ Coop & Brown (١١١ : ٤٠٠ـ٤٠٦)
ان مجموعة كاجان قدمت نوعين للاسلوب المعرفي اسست على كيفية تجميع المفحوص للمثيرات الشكلية الشائعة وهما :

١ ـ الاسلوب الوصفي ـ التحليلي : Descriptive-Analytic
وهو نمط الاستجابة الذي يميل فيه الفرد لتفضيل تجزئي المثيرات البيئية الى اجزاء منفصلة ، ويستجيب لها كوحدات منفصلة •

٢ ـ الاسلوب العلاقي ـ السياقي : Relational-Contextual
وهو نمط الاستجابة التي اسست تفضيلات المفحوص لها لتصنيف المثيرات على اساس العلاقات الوظيفية بين الموضوعات •

كما يذكر روبنسون ١٩٧٤ Robinson (١٦٩ : ٧٩٣)ان الاستجابة التحليلية تشير الى استخدام الخصائص الفيزيقية المشتركة بين المثيرات (مثل الكلب والخروف لان كلاهما له اربع ارجل) وهذا الاسلوب قد سمي النمط التحليلي في التصور الذهني للمفهوم، والذي فيه يتعامل الفرد مع المتشابهات في تعامل عياني للمثيرات •

obeikandl.com

اما جراى ١٩٧٥ Gray (١٢٥ : ٦٧ ـ ٧١) فيذكـــــر ان الاستجابة غير التحليلية وهى التى تستخدم فيها العلاقات الوظيفية بين المثيرات فى ربـــــط المثيرات (مثل الكلب يستخدم لقيادة الخروف) هذا الاسلوب اشير اليه على انه نمـــــط كلى (شمولى) Global سياقى يهتم بالفكرة الرئيسية فقط Thematical والذى فيه ينسق الفرد المثيرات ككل مع مثيرات اخرى كلية فى علاقة متبادلة اكثر من تكويـــن المفهوم وهذا الاسلوب قد سمى النمط غير التحليلى .

هذا ، ويعرف كاجان واخرون ١٩٦٣ اسلوب التصور الذهنى للمفهوم على انـــــه الفروق الفردية المستقرة فى انماط التنظيم الادراكى والتصنيف التصورى للبيئة الخارجيـــــة . (١٤٢ : ٧٣ ـ ١١٢) .

كما يـذكر دينى ١٩٧٤ Denney (١١٥ : ٧٠٢ـ٧٠٩) ان اسلـــــوب التصور الذهنى للمفهوم يشير الى نمط العلاقات التصورية بين الموضوعات التى يكونهـــــا الطفل ، فالاسلوب التحليلى هو الذى يتكون على اساس جزء موضوعى مشترك فى كل العناصر المتضمنة داخل المجموعة، والاسلوب غير التحليلى هو الذى يتكون على اساس العلاقة الوظيفيـة بين العناصر .

وبالتالى لم تخرج الكتابات التى تناولت هذا الاسلوب عن التعريف الذى وضعـــــه كاجان وزملاؤه ١٩٦٤ (١٤١ : ١ـ٣٧) والذى يشير الى اسلوب الفرد المفضل لاحـــــد نوعين من الادراكات ، فاما ان يكون الادراك تحليليا Analytical او غير تحليلى .

و يذكر ميسيك وفرتيزكى ١٩٦٣ Messick & Fritzky (فى ٦٠ : ٧٢) ان كاجان وآخرين (١٩٦٠، ١٩٦٣) وجدوا ان المفاهيم الوصفيـــــة التحليلية تتضمن النشاطيـة والتحليل التصورى بينما المفاهيم العلاقية تتضمن التقبـــــل النسبى للمثيرات ككل اكثر من الاقتطاع او العزل الواضح للشكل من الارضية .

ويشير كوب وبرون ١٩٧٠ Coop & Brown (١١١ : ٤٠٠) الى ان نتائج الدراسات السابقة قد كشفت عن ان الافرادالتحليليين تكون معالجتهم اكثر واقعية عن الافراد غير التحليليين اثناء اكتساب المفهوم ، كما انهم يكونون افضل فى مفاهيم التعلم المؤسسة على التشابه الموضوعى بين المثيرات البصرية ، ودرجاتهم اعلى فى اختبارات الاداء عنه فى الاختبارات اللفظية ، على العكس ، الافراد غير التحليليين وجد انهم افضل على الاختبارات اللفظية عنه على اختبارات الاداء ، كما انهم افضل فى تعلم العلاقات الوظيفية عن الافراد التحليليين ، ويميلون الى ان يكونوا اكثر اندفاعية عن الافراد التحليليين .

قياس اسلوب التصور الذهنى للمفهوم :

لقد قام كاجان وزملاؤه ١٩٦٣ (فى ١٧ : ٥٦ ـ ٥٨) بدراسة التفضيلات الادراكية باستخدام بطارية اختبارات مختلفة الاغراض ، وقد راعوا فى استخدامها تطابق جنس الفاحص مع المفحوص سواء كان ذكرا ام انثى ، وفيما يلى محتوى هذه البطارية :

١ ـ اختبار اسلوب التصور الذهنى للمفهوم* Conceptual Style Test

وفيه يطلب من المفحوص ان يختار شكلين متشابهين او متطابقين ، ثم صنفت الاستجابات الىمدركات تحليلية ومدركات غير تحليلية (علاقية) .

٢ ـ اختبار ترابط الكلمة : Word Assocaition Test

وفيه يطلب من المفحوص ان ياتى بتابع لكل كلمة، وقد تكون الاختبار من (٤٠) كلمة : (٢٠) اسم كمصطلح ، (١٠) صفات ، بالاضافة الى (١٠) افعال متعدية ثم صنفت العلاقات الخاصة بالاسماء فى مجموعات متباينة ، ولقد انصب الاهتمام فى هذا الامر على ثلاث مجموعات رئيسية :ـ

أ ـ اسم متعلق باسم .

ب ـ اسم غير متعلق باسم .

جـ ـ اسم متعلق بفعل ومكون لجملة تامة، مثل " ينبح الكلب " يبكى الطفل " " يلمع القمر ".

---

* من الجدير بالذكر هنا ان الوصف الكامل لهذا الاختبار يمكن ان يرجع اليه فى الفصل الثالث ـ فصل الاجراءات .

openkandi.com

٣ ـ اختبار التعلم التسلسلى : Serial Learning Test

ولقد ابتكرت فى هذا الاختبار ، ثلاث قوائم منفصلة ، بكل قائمة (١٢) كلمة تكون مجموعتين وبكل مجموعة (٦) كلمات ، وتنسب كل مجموعة من هذه الكلمات الى اسلوب ادراكى معين ـ فعلى سبيل المثال ـ تحتوى القائمة الاولى على الكلمات : رعد ـ كلب ـ مستقر ـ قط ـ مطر ـ بقرة ـ بركة ماء مطر ـ عاصفة ـ حصان ـ خنزير ـ ريح ـ دجاجة وهذه الكلمات يمكن وضعها فى مجموعتين ، الاولى تتكون من الكلمات رعد ـ مستقر ـ بركة ماء مطر ـ مطر ـ عاصفة ـ ريح • وهى ذات علاقة وظيفية معا ، وعلى ذلك فالفرد الذى يختار هذه الكلمات يكون قد فضل الاسلوب العلاقى (غير التحليلى) بينما المجموعة الثانية (التى تشمل الكلمات الباقية فى القائمة) وهى : كلب ـ قط ـ بقرة ـ حصان ـ دجاجة ـ خنزير ، فهى كلمات لا يمكن جمعها بعلاقة وظيفية • كما ان القائمتين الاخريين فتشمل كل منهما كلمات تنتمى ايضا اما الى مدرك تحليلى او علاقى (غير تحليلى) وعند اجراء التجربة يقوم الفاحص بقراءة القائمة ثلاث مرات ، ثم يطلب بعد ذلك من المفحوص اختيار ست كلمات متشابهة او متحدة ، وهنا توضع درجة لكل فرد فى الجانب التحليلى وغير التحليلى ، بحسب استدعائه للكلمات من كل جانب ، ثم يحدد على هذا الاساس درجة الفرد ، وبالتالى يمكن تحديد اسلوبه الادراكى المفضل •

اسلوب التركيب التكاملى (عيانى ـ تجريدى) Integrative Complexity

ظهر هذا الاسلوب فى كتابات هارفى وهنت وسكرودر ١٩٦١ (١٣٤ : ٢٤٤ ـ ٢٧١) Harvey & Hunt & Schroder فى كتابهم الشهير عن " النظم التصورية وتنظيم الشخصية " Conceptual Systems & Personality Organization وتناولوا فيه الافراد على انهم مكونون ومتناولون للمعلومات ، وقد تم تطوير هذا المفهوم الخاص بتجهيز المعلومات بواسطة سكرودر ودريفر Schroder & Driver & وستروفبرت ١٩٦٧ (١٧١) Stroffert فى مؤلفاتهم عن تجهيز المعلومات لدى الانسان حيث اهتموا بدراسة المتغيرات البنيوية التى تؤثر فى تناول المعلومات وذلك بهدف فهم نمو وتطور بعض متغيرات الشخصية •

الا ان مفهوم التعقد التكاملى او التركيب التكاملى جرى اشتقاقه من مفاهيم التكامل الهرمى Hierarchical Integration كما ساقها ليفين Lewin والتى تشير الى درجة الوحدة التنظيمية للفرد والتى تتباين وتتكامل مع مراحل العمر (فى ٤٠ : ٤٨٠) •

ويقوم الباحثون من هذا المنظور بتوزيع الافراد على متصل ، احد طرفيه يتمثل فيالجانب العياني(الميل الى المحسوسات) وطرفه الاخر هو التجريد (الميل الى التجريـــــــدات) وهما طرفا الاسلوب المعرفي (التركيب التكاملي) ، حيث يشيران الى مدى التمايز والتكامل لدى الفرد في التعامل مع المعلومات المقدمة اليه • فالشخص العيانيهو ذلك الفرد الذي يبـدو اقل قدرة على تحديد المثيرات المجردة، ومن ثم اقل قدرة على تحليل عناصر الموقف والمقاربـــة بين الاشياء ، اما الشخص التجريدي ، فهو ذلك الشخص الذي يبدو اكثر قدرة على تحديـــد ابعاد المواقف ، ويتسم بقدر اكبر من التمايز يتمثل في استخدامه للعناصر المشتركة بين هـذه الابعاد والوصول الى تعميم معين •

ومن هنا فقد اطلق على هذا الاسلوب (العياني ــ التجريدي)

Concretness - Abstraction

ولقد تمخضت كتابات هارفي وزملائه بخصوص نظرية النظم التصورية عن بعد يعـــرف باسلوب التعقد التكاملي، حيث ترى هذه النظرية ان الافراد عند تعاملهم مع المعلومـــــات يقومون بنوعين من النشاط هما التمايز والتكامل Differentiation & Integration

ويشير التمايز الى قدرة الافراد على اكتشاف وتعيين المثيرات عن طريق ابعـــــاد المعلومات المقدمة اليهم ، وكذلك يشير الى قدرتهم على تحليل المكونات والمفاهيم • امـــــا التكامل فيشير الى قدرة الافراد على الانتفاع بتوظيف واستخدام البرامج والقواعد المركبـــــة بهدف اجراء نوع من الاتحاد والدمج بين كل ابعاد المعلومات المقدمة اليهم، وترجع فكـــرة مفهومي التمايز والتكامل الى عهد ارسطو، حيث ظهرت في مناقشاته عن النسبية والسببيـــــة، واعيد استخدامها في العصور الوسطى، وظهرت بصورة اقوى في نظرية التطور لدارون ، وامتـد ظهورها عند كثير من علماء الجيولوجيا والبيولوجي والعلوم الاجتماعية (٣٤ : ٤٩) ، (في٨٥: ٢٧ ــ ٢٨) ، (٩٢ : ٣٨٩ ــ ٣٩٤)، (١٨٤: ٧١٢١) •

الى ان جاء سبنسر ١٨٩٧ Spencer (في٢٥ : ٢) وتنـاول مفهومي البقاء Survivalistic والوظيفيـــــة Functionalistic واللذان يجمعان بين منظومتي البيئة وخصائص الفرد ، واشار الى انه مع تطـــور المملكة الحيوانية ونمو الطفل فانه يحدث نوع من التمايز التدريجي في نظام هرمي مـــــن القدرات الاكثر تخصصا الى القدرات الاكثر عمومية•

ويظهر التمايز بين الافراد فى تجهيزاتهم المعرفية من البسيط الى المركب ، اى من التمايز المنخفض (العيانية) الى التكامل المرتفع (التجريد) فى تناول وتركيب ابعاد المعلومات المقدمة اليهم، ومن ثم يمكن القول ان التمايز والتكامل بين المعلومات والانشطة النفسية والعيانية فى مقابل التجريد نواتج لهذه العمليات ، اى بما يمثل علاقة سببية Cause & Effect (١٣٤ : ٢٣).

وتعتبر نظرية النظم التصورية Conceptual Systems Theory من النظريات الاولى فى الشخصية والتى تتعلق اساسا بالاشخاص البالغين ، وهى من النظريات التى تطورت مثل النظرية البنائية للشخصية عند كيللى ١٩٥٥ Kelly's Personal Constructs حيث يرى كيللى ان الفرد يمكنه ان يتحكم فى سلوكه من خلال معرفة الاسباب المنطقية للعلاقات الموجودة بين الافكار الجديدة والتى تجعله يسلك سلوكا معينا • كذلك فان النظريات المعرفية توضح العمليات التنظيمية التى يتبعها الفرد للعديد من ادراكاته ، وهذه العمليات تسمح للمتعلم ان يدرك علاقات جديدة، وان يحل بها بعض المشكلات وان يربط بين الافكار الاساسية فى المجال التصورى • وبالتالى تعتبر نظرية كيللى فى الشخصية اساسا لتفسير افعال الانسان • (١٠٥ : ٤٢ ـ ٥٤) .

ونظرية النظم التصورية مثلها مثل نظرية كيللى فى الشخصية ، تحاول ان تحدد العملية التى بواسطتها يستطيع الفرد من ان يطور معنى ما يلاحظه وما تعطيه البيئة من حوله • كما تشير هذه النظرية الى ان وظيفة المعرفة عند الافراد هى تغيير وتعديل نمط التفكير او التصور بطريقة منظمة وبالتالى فان اهم ماتدعو اليه نظرية النظم التصورية هو التركيب البنائى عند الافراد عندما يفكرون او يدركون او يحلون المشكلات او يتصورون ، وايضا تأثير هذه البنية الاساسية فى طريقة استجابة الفرد فى بيئته • فهذه النظرية تصف الى حد كبير الانماط التصورية عند الافراد الذين يختلفون فى مستويات تصورهم تبعا لتعقيد كل مستوى او تبعا لاختلافات الافراد فى شكل الاحداث المتوقعة •

وتلعب المفاهيم دورا هاما فى نظرية النظم التصورية اذ انها تخدم العمليات المعرفية التى تنظم الافكار عند الافراد بصورة تكاملية تجريدية او بصورة بسيطة عيانية •

وتشبه نظرية النظم التصورية الى حد كبير نظرية المخططات المعرفية التـــى تحدد وتعرف الطريقة التى بها يطور الفرد من معانى ملاحظاته الشخصية وتداخلها علـــى البيئة ككل • وبالتالى فان الفرد يمكن ان يوظف قدراته المعرفية فى احداث تغيير منظـــم فعندما يفكر الفرد ، يستعد عقله فى تنظيم الاشياء تبعا لما يتلاء م مع اهدافه الخاصـــة ، ولذلك فان عملية التفكير نفسها ماهى الا حدوث تركيب وتكامل لمعانى هذه الاهداف كما نظمها الفرد بنفسه •

فأهم مايوجد فى نظرية النظم التصورية هو التركيب البنيوى بين المثيرات المدخلـة والمخرج السلوكى • وبالتالى فان نظرية النظم التصورية تشرح بشكل واضح الانماط المختلفـة للوظيفة التصورية التى تظهر بوضوح عند الفرد فى مستويات مختلفة من التعقد التصورى •

هذا وتعبر قدرة الفرد على اجراء التمايز والتكامل لابعاد المعلومات المقدمة اليـــه عن حالة وسيطة بين المثير المدخل Stimulus Input والمخرج السلوكى Behavioral Output الناجم عنها • ويتم التعامل مع المثيـــرات المدخلة بواسطة مايسمى بالبنية الوسيطة التى توضح كيف يحدث الافراد عمليتى التمايز والتكامل كعمليتين وسيطتين Mediating Processes لانتاج المخرج السلوكى النهائى •

وسوف يفرد الباحث الحالى هاتين العمليتين بشىء من التفصيل :

(٨٥ : ٢٩ ـ ٣٠) ، (٩٤ : ٣١١ ـ ٣٥٠) (٢٤ ١ : ١٣٧ـ١٤٠) (٩٧ : ٧٦٤١) ، (١٨٣ : ١٣٧٦) ، (١٥٢ : ٦٢٨) ، (١٦٥ : ٥٦ ـ ٦٣) .

اولا : عملية التمايز : Differentiation

تعرف عملية التمايز بانها عملية التفاضل والتمييز بين التفاصيل والدقائق ، والاتساع التدريجى فى خبرة الفرد • اى انها عملية ادراك وجمع التفاصيل ومعرفة العلاقات التـــى تؤدى الى ايضاح المعنى وزيادة القدرة على التمييز بين الفروق الدقيقة والتفاصيل المختلفـة المتعلقة بالقوى المتفاعلة فى الموقف ، سواء كان هذا الموقف خاصا باكتساب خبرات معرفية ، او مهارة او نمو ونضوج انفعالى واجتماعى •

وفيما يلى مثالان لتوضيح ذلك :

أ ـ اذا اعطيت مجموعة من الكلمات لمجموعة من الاطفال -فى مقياس بينيه للذكاء- وطلبت اليهم ذكر معانيها او تعريفها ، وقد روعى فى تصحيح هذا الاختبار فكرة التفاضل فى النمو العقلى ، بمعنى ازدياد القدرة على معرفة التفاصيل وايضاح المعنى كلما تقدم الطفل فى العمر ، فمثلا لو عرف الطفل فى سن الرابعة " المقعد" بانه الشىء الذى نجلس عليه ، كانت اجابته صحيحة ، ولكن عندما يكبر فى العمر لا تقبل مثل هذه الاجابة وانما يتعدى الطفل الى تعريف ارقى من مجرد الاستقبال فقط، فيقول مثلا ان المقعد قطعة من الاثاث له قاعدة وظهر وارجل ، اى انه ادرك شيئا عن التفاصيل واتضح المعنى له . (٤٥ : ٣٥٠) .

ب ـ اذا جاء سائح الى بلد اجنبى وهدفه مشاهدة معالم المدينة الهامة فانه يسعى الى معرفة الشوارع الموصلة الى تلك المعالم دون ان يسرف فى معرفة الفروق الفنية الدقيقة بين الابنية او معرفة الغرض من انشائها او اسماء اصحابها ، لان هذه التفاصيل لن تفيده فى الوصول الى هدفه، فقيمتها الوظيفية فى حياته فى المدينة كسائح ضعيفة. (٤٥ : ٣٥٣) .

هذا ويقوم الفرد كل يوم بتجهيز معلومات معقدة اكثر بكثير من التمييز بين بعض الاشياء البسيطة كالتمييز بين الاشياء الملونة او بين درجة نقاء صوت موسيقى وفيما يلى مثالان لتوضيح ذلك :

أ ـ عند معظم الافراد العاديين يكون للون ابعادا ثلاثة متمثلة فى درجة اللون والسطوع والتشبع، وعندما يطلب منهم ان يحكموا على تطابق وتشابه اشياء مختلفة الالوان ، فانهم يضعون فى الاعتبار هذه الابعاد الثلاثة للحكم على هذه الاشياء.. وبالنسبة للافراد المصابين بعمى الالوان فان بعد درجة اللون غير موجود عندهم بالطبع ومن ثم فان حكمهم على تشابه الاشياء المختلفة الالوان يصدر وفقا للبعدين الآخرين وهما السطوع والتشبع (٧ : ١٧١) ، (٤٩٣٧ : ١٣١) .

ب ـ للصوت النقى Pure Sound بعد ان هما نغمة الصوت Pitch (وهى تتحدد بتكرار الموجات التى يصدرها : ارتفاع وانخفاض الصوت)

وحدة الصوت Loudness (وتعنى الصوت الضخم المرتفع فى مقابل الصوت الرفيع المنخفض) والشخص العادى يستطيع ان يميز بين هذين البعدين . (٣٤ : ٥١) .

وبقدر مايكون هذا التمايز أوالتفاضل للأشياء المختلفة ، تختلف وتتباين الناس . فعلى سبيل المثال ، ماهى الأبعاد التى يجب أن تستخدم فيها تجهيز المعلومات عن الكلاب ؟ سوف يقول شخص ما ان الكلاب يختلفون فى الحجم واللون والطول والذكاء ومقاومة الأمراض وأصل المنشأ وطول العمر . فكلما استخدم الفرد ابعاد المثير استخداما واعيا ومدربا وكان ذا الفة بها وباستخدامها ، كان أكثر قدرة على اجراء التمايز .

ثانيا : عملية التكامل :

ويقصد بعملية التكامل القدرة على جمع التفاصيل والابعاد والفروق فى وحدات جديدة متكاملة ذات معنى لخدمة هدف أو غرض ما . (٤٥ : ٣٥٤) فمن كان قادرا على جمع التفاصيل فى موضوع او ناحية وعلى ادراك الفروق ،والتمييز بين دقائق الموقف ومابه من علاقات فهو قادر دون شك على أن يجمع بين بعض هذه التفاصيل السابقة أو كلها فى وحدات جديدة متكاملة . ففى مثال الطفل والمقعد ، يتعدى تعريف الطفل للمقعد على أنه مجرد تمييز بين المقعد كمقعد وبين صندوق من الخشب يمكن ان يجلس عليه ، الى عملية تتضمن فهم ومعرفة الأشياء والمعدات التى دخلت فى صناعة المقعد من خشب ومسامير وسلك وقماش وغيره ، وتجمعت بطريقة خاصة لتكون مقعدا .

ويقصد بالتكامل القدرة على اجراء دمج لابعاد المعلومات المختلفة والبيئة المحيطة بها . أى أنه الكيفية أو الصورة التى يتم بها اجراء تركيب للابعاد التى يجرى عليها التمايز . الا أن التكامل لايمكن أن يتم الا بتطبيق الفرد للقواعد والبرامج والمخططات Schemata فى صورة علاقات وظيفية مما يزيد من طاقة وجهد التركيب والتعقد والتكامل لابعاد المعلومات ، ويختلف الأفراد فى مستويات التركيب والتعقيد التكاملى مما يؤدى الى اختلاف وتقدير أوزان أبعاد المعلومات عندهم . وبالتالى يختلفون فى طريقة اتحاد وتركيب ودمج المعلومات المقدمة اليهم او التى يتعاملون معها ، الأمر الذى يؤدى بدوره الى اختلاف ابعادهم والقواعد والمخططات التى يستخدمونها . (٨٥ : ٣٢) ، (١٧١ : ١٦٥) .

ويعرف هارفى وهنت وسكرودر ١٩٦١ (١٣٤) النظام التصورى Conceptual System بأنه"طرق الفرد وتعريفاته عن واقعه الذى يعيش فيه ، والذى يتطلب بالتالى تركيب وتنظيم المفاهيم لديه والتى يعالجها لانتاج خصائص تصورية أكثر وظيفيا " . والفرد من هذا المنطلق هو الذى ينظم هذه المفاهيم بنفسه ويحدد علاقتها ببعض داخل الاطار العام لها .

ويقول جينسبرج ١٩٦٩ Ginsburg أنهناك بعدا نفسيا أكثر استخداما لهذه النظرية وهو بعد (العيانية ـ التجريد) الذى يشير الى قدرة الفرد على تمايز وتكامل الابعاد الخاصة بالمعلومات المقدمة اليه .(فى ٨٥ : ٣٣) .

وترى رمزية الغريب ١٩٧٤ (٤٥ : ٣١٢ ـ ٣١٥) أن التغيير فى التكوين المعرفى للفرد لايحدث نتيجة اكتساب المعارف المختلفة فى صورة تمايز فقط بل لابد أن يحدث أيضا فى صورة تكامل ، أى أنه يتم هذا التغيير عن طريق جمع العلاقات أو أطراف العلاقات المختلفة فى الموقف المشكل والاستعانة بالخبرة السابقة فى تكوين تنظيم جديد يعمل فى وحدة متكاملة نحو الهدف حتى يتحقق . كذلك توجد بعض القوى التى تؤثر على عمليتى التمايز والتكامل وهذه القوى يمكن تقسيمها الى نوعين :

أ ـ قوى ناتجة من طبيعة تركيب الموقف التعليمى وتنظيم مابه من علاقات .

ب ـ قوى دافعة عند الفرد مثل الدوافع والحاجات والميول والاتجاهات .

هذا ويمكن تفسير بعد التركيب التكاملى (العيانية ـ التجريد) فى ضوء التقسيم الاتى :

١ ـ نظم تصورية تبعا لأبعاد دافعية :

وهى تشمل أربعة أنشطة هى : (١٢٤ : ١٣٨ ـ ١٣٩) ، (١٠٢ : ٧٢٣٣ ـ ٧٢٣٤)

أ ـ نظام الاعتماد: Dependence

ترى باتريسيا ١٩٧٠ Patricia (١٠٦٣ : ٥٣٠ ـ ٥٣١) ان

معظم انماط العيانية تتدرج تحت نظام الاعتماد ، الذى يمثل الأفراد ذوى القدرة الضعيفة على اجراء التمايز ، وذلك لأنهم يرون العالم الخارجى من خلال أبعاد قليلة ، كما ان قدرتهم على توحيد أو تجميع وتركيب ودمج هذه الأبعاد بسيطة ،ومن ثم فأنهم يميلون الى الثنائية فى التعامل مع الأشياء ،فأما أبيض أو أسود ،كما يميلون الى الافراط فى التعميم ، وهم يتجنبون الغموض ويقللون الى حد كبير من الصراع ، وبالتالى فأنهم ينهارون امام الضغوط العالية التى يتعرضون لها ، ودورهم فى الحياة ضعيف ومن ثم فاعتمادهم على السلطة بصورها المختلفة كبير، ويضيف تكمان ١٩٦٦ Toukman (١٧٩:٣٦٩ـ٣٧٢) أن استخدام الأفراد العيانيين لبدائل حلول المشكلات ضعيف وأنهم يتميزون بالصراحة والتفكير المحدود .

ب ـ نظام الخلقة : Negativism

ويرى مينتون ١٩٨٠ Minton (١٥٨:١٧٥) أن هذا النظام هو انبثاق المخططات البديلة Alternate Schemata لتنظيم الابعاد التى يتعامل معها الفرد ، وعند هذا المستوى من التوظيف يكون الفرد قادرا على تعميم الفروق التى يدركها فى المواقف التى تقدم اليه أو يتعامل معها، ويرتبط هذا النظام بدحض الأشياء المطلقة والثوابت ، هذا بالاضافة الى انكار القواعد والضوابط ، ويذكر تكمان ١٩٦٦ (١٧٩:٣٧٠ـ ٣٧٢) فى هذا الصدد ان القواعد والمخططات البديلة لتصنيف المثيرات فى هذا النظام ماتزال بسيطة نسبيا ولكن هناك استخدام لبعض بدائل الحلول أكثر من النظام الأول .

جـ ـ نظام الاستقلال : Independence

فى هذا النظام يكون مستوى توظيف الأبعاد متمايزا ومتكاملا ، ويصبح أكثر تعقيدا وتركيبا ، وتصبح أيضا قرارات الفرد اكثر تركيبا وتعقدا ، وتصدر قراراته على اساس المقارنة بين عناصر المواقف التى يتعامل معها ، وفى هذا

النظام يطبق الفرد الاتجاه الامبيريقى فى التوجه نحو البيئة ومن ثم تتطور وتنمو كثيرا من مفاهيمه وتأخذ اتجاه الاستقلال ،ويكون سلوكه هو سلوك المكتشف ،أى يتميز سلوكه بالاكتشافية • (١٣٦ : ٣٧٣ ـ ٣٨١) ، (١٠٨ ـ ١٨٦٠) •

د ـ نظام الاعتماد المتبادل : Interdependence

توجد فى هذا النظام معظم مستويات التجريد للوظائف والمهام والاعمال ، وفى هذا النظام يكون الفرد قد وصل الى الحد الذى تنمو به مخططاته مما يمكنه من اجراء مقارنات وموازنات بين البدائل ، وبذلك يكون الفرد قادرا على تجهيز وتركيب اكبر قدر من المعلومات ، كما أنه فى هذا النظام يكون على درجة عالية من التحمل والتسامح امام الضغوط ، هذا بالاضافة الى قدرته على تحمل الغموض •

٢ ـ نظم تصورية تبعا لابعاد بنيوية (تركيبية) :

وهى تشمل ثلاث مراحل هى :ـ (٨ ١٤ : ٣٤ ـ ٣٦) ، (٣٠٣ : ٧٣٦٦)•

أ ـ المرحلة الاولى :

وهنا يكون الفرد غير قادر على دمج الابعاد فى مستويات عامة شاملة ،كذلك لايستطيع ان يمايز بين أبعاد المعلومات المقدمة اليه ،ومن ثم فهذا الشخص يكون عيانيا •

ب ـ المرحلة الثانية :

وهنا يتميز تفكير الفرد بأنه مطلق وغير مقيد ، وكذلك موجه الى السلطة• ويكون الشخص حساسا و مقبول اجتماعيا •وتكون قراراته فى هذه المرحلة تبعا لما يراه من مصادر خارجية • اى ان الفرد يكون اقرب الى التجريد من العيانية •

ج ـ المرحلة الثالثة :

وهى مرحلة التجريد وتعتمد على قدرة الفرد فى بناء عديد من الابعاد

obeikandl.com

التى تظهر فى كثير من البدائل المتاحة .

وبالتالى تكون النظم التصورية قد مرت بمراحل تطورية من نظريات سيكلوجية أو تصورات مختلفة ، فقد قسمها هارفى ١٩٦٧ الى أربعة انظمة وفقا لمحتوى الأفكار ، بينما تناولها هنت ١٩٦٦ وفقا لمتغيرات بنيوية تتصل بالتنظيم الشامل للشخصية وعلى متصل واحد ، وفى كلا التصورين فان النظم تمر بمرحلة العيانية أولا ثم تتجه الى التجريدية ثانيا .

هذا ويمكن تلخيص أهم مايميز الأفراد التجريديين كما عبر عنها هارفى ١٩٦٧ (١٣٧ : ٢٠٥) فيما يلى :

١ ـ لديهم القدرة على اجراء التمايز والتكامل .

٢ ـ يلجأون عند اصدارهم للأحكام الى المقارنة بين عناصر المواقف المختلفة .

٣ ـ تكون قراراتهم اكثر تركيبا وتعقدا .

٤ ـ لايلجأون الى التعميم الا فى ضوء معلومات كافية .

٥ ـ يمكنهم تحمل الغموض والتسامح بدرجة كبيرة امام الضغوط العالية التى يتعرضون لها من الآخرين .

٦ ـ لاينهارون امام الضغوط العالية .

٧ ـ لديهم القدرة على رؤية بدائل حلول المشكلات .

٨ ـ يتميزون بالاكتشافية والمفاهيم لديهم اكثر نضجا .

٩ ـ لهم دور هام فى الحياة ويفكرون بطريقة منطقية .

وأيضا يمكن تلخيص اهم مايميز الشخص العيانى كما عبر عنه كل من هارفى وهنت وسكرودر ١٩٦١ (فى ١٢٤ : ١٤٠ ـ ١٤١) فى النواحى الآتية :

١ ـ قدرته غير متكاملة على اجراء التمايز للقواعد والعلاقات والمعلومات المقدمة اليه .

٢ ـ نظرته للبيئة مزدوجة (ثنائية) ، فينزع فى اصدار الأحكام وأبداء الآراء الى الأطراف او طرفى النقيض .

٣ ـ يعتمد على السلطة او القوة ويثق فيها .

obeikandi.com

٤ ــ لايتحمل الغموض ، وغير متسامح مع أو نحو الآخرين .

٥ ــ أكثر تصلبا ، وحساسيته ضعيفة لالماعات البيئة المحيرة التى يصعب تمييزهـــا او فهمها .

٦ ــ ينزع الى التعميم من معلومات غير كاملة .

٧ ــ غيريقيني ومتشكك فيما حوله .

٨ ــ ينهار أمام الضغوط العالية التى يتعرض لها .

٩ ــ مفهومه عن ذاته منخفض .

١٠ ــ غير قادر على رؤية بدائل حلول المشكلات .

ويرى كل من هارفى وهنت وسكرودر ١٩٦١ ، أن الاختلاف فى مستوى العيانية ــ التجريدية يرجع الى اختلاف المثيرات غير المحدودة . (فى ١٢٤ : ١٤٠ــ١٤١) .

قياس اسلوب التركيب التكاملى :

لقد أستخدمت عدة اجراءات لقياس هذا الأسلوب المعرفى ، وفيما يلى يورد الباحث الحالى اكثر المقاييس والاختبارات استخداما فى قياس التركيب التكاملى وهى :

١ ــ أختبار تكملة الفقـــرة : Paragraph Completion Test (P.C.T.)

قام هنت وزملاؤه ١٩٧٨ (١٣٨ : ١ــ١٠٥) باعداد اختبار تكملة الفقـرة، وهو اختبار شبه اسقاطى ، حيث ان استجابات التكميل هى بمثابة عينات من التفكير تساعد على تقدير كيف يفكر الشخص . وتتطلب طريقة تقدير الدرجـــات من الفاحص اصدار حكم اكلينيكى مبنى على الدراسة والخبرة . وهذا الاختبـــار مكون من ست عبارات ، والمطلوب من المفحوص أن يكتب ثلاث جمل على الأقل حول كل عبارة من العبارات الست، ولكل عبارة ثلاث دقائق لصغار الســـن (من ٦ ــ ١٣ سنة) ودقيقتان للأشخاص البالغين . وتعطى الدرجة من (صفر ــ ٣) على كل عبارة من عبارات الأختبار ، ثم يؤخذ متوسط أعلى ثلاث درجات لتقدير الدرجة الكلية ، وبالتالى يصنف المفحوص على متصل (العيانى ــ التجريدى) .

٢ ـ اختبار هذا ما أعتقدفيه : This I Believe Test (T.I.B.)

قام بوضع الأختبار هارفى ١٩٦٤ (٣٥ ١:٢٠٨ـ ٢٢١) ، وفيه يطلب من المفحوص أن يوضح اعتقاداته وآرائه حول بعض القضايا الشخصية والاجتماعية ، وذلك بكتابة جملتين أو ثلاث جمل عما يعتقد فيه بشأن هذه القضايا التى تقدم له مكتوبة ، ويترك للمفحوص وراء كل قضية بعض النقاط الخالية يوضع فيها اعتقاداته وآرائه عنها ، ويتكون هذا الاختبار من عشر قضايا ومن أمثلتها :

أ ـ اعتقد عن الصداقة .....

ب ـ اعتقد عن نفسى .....

جـ ـ اعتقد عن الناس .....

د ـ اعتقد عن الزواج .....

هـ ـ اعتقد عن الدين .....

والزمن المحدد للاجابة على كل عبارة دقيقتين ، ويتطلب اعطاء الدرجة على الاختبار أن يكون المختبر على علم بنظرية اسلوب التركيب التكاملى ، وتعطى الدرجة للمفحوص على مدى ثباته وجموده فى التعامل مع ابعاد المعلومات فى مقابل تجريده لها • ويقوم المختبر بعد قراءة استجابات المفحوصين بتصنيفهم وفقا للأنظمة الأربعة المكونة للبنية الوسيطة لعمليتى التمايز والتكامل ، مما يوفر امكانية الحصول على تصنيف أدق وأفضل لمتصل أسلوب التركيب التكاملى •

٣ ـ اختبار تكوين الانطباع : The Impression Formation Test (I.F.T.)

قام ستيننجر ١٩٧٦ Steiningere (١٧٥:٤٥ـ ٥١)

باعداد هذا الأختبار وذلك لقياس قدرة الفرد على دمج وتكامل الأفكار والعلاقات، ويقوم الأختبار على أساس نظرى مؤداه أن الأفراد المتساوين فى المستوى المرتفع من القدرة التمايزية قد يختلفون فى استخداماتهم واستعمالاتهم لقواعد ومخططات أبعاد المعلومات التى يتناولونها • كما وجد ستيننجر أن المفحوصين يختلفون

فى الطرق التى يستخدمونها فى تكوين انطباعاتهم ، حيث يستطيع الفرد منهم تكوين انطباعات متكاملة، والبعض الآخر لايستطيعون ذلك ، وقد يكونون انطباعات غير متعلقة بالصفات المقدمة اليهم ويشتمل هذا الاختبار على (١٨) صفة تتعلق بشخص معين ، ويطلب من المفحوص تكوين انطباعه عن هذا الشخص فى ضوء هذه الصفات ، ومن امثلة هذه الصفات مايلى : (فى ١٧٦ : ١٠٢٥ ـ ١٠٣٩) .

أ ـ المرح ب ـ المتدين جـ ـ الماهر دـ الصبور هـ ـ ذو المكانة الاقتصادية والاجتماعية .

هذا وتتدرج وسيلة الحكم على الصفات الثمانيعشرة من أقل من المتوسط ويحصل على الدرجة (واحد) ، وفوق المتوسط ويحصل على الدرجة (خمسة) ،والمتوسط ويحصل على الدرجة (ثلاثة) .

٤ ـ المقياس المتعدد الأبعاد :× Multidimensional Scaling

أعد هذا المقياس كل من هارفى وهو فميستر ١٩٧١ (فى ١٤٨ : ١٥٢ ـ ١٥٦) تحت مسمى اختبار النظم التصورية (الصورة ٧١) . Conceptual Systems Test (Form 71) الذى يقيس اسلوب التركيب التكاملى (العيانى ـ التجريدى) على أساس نظرية النظم التصورية التى ظهرت فى كتابات هارفى وزملائه ١٩٦١ فى كتابهم الشهير عن النظم التصورية وتنظيم الشخصية ويتكون الاختبار من (٤٨) فقرة ، تقيس ستة أبعاد دافعية هى :

أ ـ بعد الضبط القدرى الالهى .

ب ـ بعد الحاجة الى التنظيم وتكوين بناء ما .

جـ ـ بعد الحاجة للآخرين .

د ـ بعدالتشاؤم العام .

(×) من الجدير بالذكر هنا ان الوصف الكامل لهذا المقياس يمكن ان يرجع اليه فى الفصل الثالث ـ فصل الاجراءات .

obeikandl.com

هـ ـ بعد الحاجة لمساعدة الآخرين .

و ـ بعد العدوان المتبادل .

ثالثا : المعالجات التعليمية :

مقدمـــة :

يواجه معلم الكيمياء في المرحلة الثانوية بكثير من المشكلات في تدريس مادة الكيمياء ويرجع بعض هذه المشكلات الى طبيعة المادة ذاتها من حيث الجانب النظري لها او الجانب العملي الذي يتمثل في زيادة اعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسي وعوائق العمل المعملـــي من حيث نقص الامكانيات المعملية وارتفاع تكلفة المواد والادوات والاجهزة التي تحتاجهـــا الدراسة المعملية ، وكذلك قلة عدد الاجهزة ، والادوات الموجودة بالمعمل المدرسي ، ونقـص كفاءة امناء المعامل وزيادة عدد التلاميذ داخل المعمل المدرسي وتعارض الجدول المدرســي مع الوقت اللازم للتجريب ونقص المدرسين المدربيـــن تدريبا جيدا وغيرها من المشكلات التـــي تتعلق بأساليب تدريس مادة الكيمياء والامكانيات المتاحة من حيث تعدد صور الطـــــرق والمعالجات التعليمية التي تتناسب مع استعدادات التلاميذ واعمارهم وطبيعة المحتوى المراد تعلمه . ومن هذه المعالجات التعليم بالطريقة التقليدية والتعلم بالاكتشاف والتعلـــم الذاتي والتعلم بالمنظمات الشارحة وغيرها من المعالجات . ولذلك فان التربويين وخبـــراء التعليم دائما مايؤكدون على تقويم كل مايكون من شأنه مساعدة المعلم على حل تلك المشكلات حتى يؤدي الى تعليم جيد ونواتج تعلم مثمرة . وبالتالي فقد تعددت المداخل التي تتناسب مع تدريس مادة الكيمياء وقد جربت وطبقت في مواقف حقيقية واثبتت درجة عالية من الكفاية . بل اصبحت مادة الكيمياء من المواد الدراسية المشوقة لدى التلاميذ عندما استخدمت تلـــك المداخل ، ومن اكثر هذه المداخل تأثيرا هو مايعتمد على تكوين ادوار جديدة غيـــــر مألوفه بالنسبة للمعلم والمتعلم .

تعريف التعلم الذاتي : Self-Learning

تعددت وتنوعت تعريفات التعلم الذاتي ، ويرجع هذا الى ان علماء النفـــس والتربية لم يجمعوا حتى الان على تعريف شامل لهذا النوع من التعلم ، بل تعـــددت

التعريفات بتعدد المدارس التربوية والسيكلوجية ، وتبعا لخبرات وتجارب الباحثين فى هـــذا المجال ٠ولعل مايؤيد ذلك وجود مجموعة من المسميات يستخدم كل منها فى الاشارة الـى التعلم الذاتى ، وتتضمن هذه المسميات : التعلم المخطط ذاتيا Self-planned Learning ،أسلوب البحث والتقصى Inquiry method التعلم المستقل Independent Learning ، التربية الذاتية Self-Education التعليم الذاتى Self-instruction التدريس الذاتـــى Self-teaching الدراسة الذاتية Self-study ،التعلم الاستقلالى Autonomous Learning (٨:٧٩) ، (١٣٩:٩٣ـ١٤٢) ، (٤٨٥١:١٨١) ، (١٤٩:٣٥٠ـ٣٦٩) ٠

فهناك مجموعة تعاريف للتعلم الذاتى تتناول هذا النوع من التعلم كطريقة تدريـس، مثل تعريف جروبر ١٩٦٥ Gruber ، حيث يعرفه بأنه طريقة التدريس التـى تتضمن مشروعات فردية ، وتكون فيها العلاقة بين الطالب والمعلم علاقة فرديـــة ٠ One-One Relationship (فى ١٤:٧٥) ٠ ويعرف نولز ١٩٧٥ Knowles (فى٦ ١١ :٩٣) التعلم الذاتى بأنه العملية التى تتيح للفرد المبادأة فى تشخـيص حاجته للتعلم ، وصياغة أهدافه التعليمية وتحديد مصادر المعرفة ووضع خطة تعليمية مناسبـــة وأخيرا تقييم ناتج تعلمه ، ويقصد نولز ان كل هذه العمليةيبدوءها الفرد بنفسه ويكملهـا حتى النهاية ٠

بينما يرى كلاوس ١٩٧٦ Klaus (١٤٥:٦٥٩١ـ ٦٥٩٢) أن التعلم الذاتى هو الدراسة التى يسمح للطلاب فيها بقدر كبير من الحرية فى اختيار خطة ومواد وأدوات وأنشطة تعلمهم ٠ أما باج وتوماس ١٩٧٧ Page & Thomas فيعرفـــان التعلم الذاتى بأنه مواصلة الطالب لدراسته دون اشراف خارجى أو باشراف خارجى قليـــل ٠ وهما يعرفان الدراسة المستقلة بأنها طريقة التعلم التى يتم اختيارها من المتعلم،ولايشتـرط أن تكون عن طريق نظام تعليمى رسمى ٠(٦٢ ١ :٣٠٦) ٠

ويرى أحمد زكى بدوى ١٩٧٨ أن التعلم الذاتى هو أسلوب التعلم الذى يستخدم فيـــه الفرد من تلقاء نفسه الكتب او الآلات التعليمية أو غيرها من الوسائل ، ويختار بنفســـه نوع ومدى دراسته ، ويتقدم فيها وفقا لمقدرته دون مساعدة مدرس ٠ (فى ١٥:٧٥) ٠

obeikandi.com

ويعرفه فوزى زاهر ١٩٨٠ (٧٢ : ٢٦) بأنه " الأسلوب الذى يقوم فيه الفرد بالمرور على المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات " .

ويرى صلاح مراد ، ومحمد مصطفى ١٩٨٢ ،ان التعلم الذاتى" يعنى استخدام المتعلم لمهاراته وقدراته فى انجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة من الآخرين ، أما اذا رغب المتعلم فى المساعدة فيبحث عنها بنفسه عند المتخصصين" .(فى٦ ٧ : ٨) .

وترى بشرى قاسم ١٩٨٣ (٢٦ : ٩) أن التعلم الذاتى" يتصف بالمرونة ويضم مواداً مختلفة وطرقا واجراءات متعددة تسمح للدارس بتحمل مسئولية البرنامج الذى يتلاءم معه ويسير فيه ".

ويعرف ممدوح الكنانى ١٩٨٤ التعلم الذاتى بأنه" الأسلوب الذى يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليميه المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات بحيث ينتقل زمام العملية التعليمية من المعلم الى المتعلم" .(٧٩ : ٢ـ ٥٧) .

وتعرفه شادية حسن ١٩٨٩ (٥١ : ٤٣) بأنه " الاسلوب الذى يقوم فيه الفرد بمواجهة الموقف التعليمى بنفسه لكى يكتسب المعلومات والمهارات ويحقق أهدافه فى ضوء اهتماماته وقدراته ، كما انه يتقدم فى عملية التعلم بسرعته الذاتية " .

وفى الوقت الذى تتناول فيه التعاريف السابقة أسلوب التعلم الذاتى كطريقة للتدريس ،وتركز على دور المتعلم فى هذا النوع من التعليم ، توجد مجموعة اخرى من التعريفات المماثلة ولكنها تركز على وسائط التعلم الذاتى ، فيذكر طلعت منصور١٩٧٧، أن الموسوعة التربوية السوفيتية تعرف التعلم الذاتى بأنه" مايكتسبه الفردخارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالى ويتمثل الوسيط الأساسى للتعلم الذاتى فى الدراسة المستقلة لما يكتب فى مجالات العلم والفن والأدب والسياسة وغير ذلك ، وان مصادر التعلم الذاتى هى الصحف والمجلات والاذاعه والتليفزيون والمكتبات والمعارض والمتاحف والسينما والمسرح ومخالطة اشخاص على درجة طيبة من التعليم ، وحضور محاضرات ولقاءات وندوات وغير ذلك " (٥٧ : ٢٩) .

ويرى عزيز حنا ١٩٨١ ، أن التعلم الذاتى كأحد طرائق التعليم هو" العملية الاجرائية المقصودة التى يحاول فيها المتعلم مستخدما او مستفيدا من التطبيقات التكنولوجية كما يتمثل فى الكتب المبرمجة ، والرسائل ،وآلات التعليم والتقنيات المختلفة كالاذاعة

والتليفزيون والمسجلات وغيرها ، وذلك كى يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعـــــارف والمفاهيم والمبادىء والاتجاهات والقيم والمهارات التى تحددها البرامج المطروحة من تلـــــك التقنيات" (٦٤ : ٦٧) .

وترى آمال صادق ١٩٨٤ (١٨ : ٤١١)ان التعلم الذاتى هو" الذى يقوم فيه كـــل متعلم بأداء مهام ملائمة لقدراته وميوله ،وله ان يستخدم فنيات وأساليب التعلم الملائمة لـه، ومن حقه ان يتقدم فى التعلم بمعدله الخاص" .

والى جانب هاتين المجموعتين من التعريفات ،توجد مجموعة ثالثة من تعاريـــف التعلم الذاتى تتناول هذا النوع من التعلم كاتجاه ، فقد حدد شكرنج ١٩٦٤ Chickering صفات الطالب المستقل فى خمسة عوامل هى : (١٠٦ : ٣١٣ـ ٣١٦) .

١ ـ الاعتماد المتبادل : Interdependent

ويعنى أن ينسجم مع الجماعة ، والايكون عدوانيا او عقابيا ،وأن يعرف ويدرك مسئولياته ، ويرتبط بالاخرين ولكنه لايعتمد عليهم .

٢ ـ المغامـــــرة :

وتعنى أنه قادر على مواجهة وتحدى الأسئلة والمشكلات ، منفتح للخبرة، مبادىء ، لديه القدرة على الاختلاف فى الرأى ، يكتشف احتمالات جديدة .

٣ ـ سعةالحيلـــة : Resourceful

وتعنى أنه يعرف كيف يستخدم مصادر التعلم ، ويعرف متى يحتـــاج الى المساعدة ويتعمق فى المادة العلمية ، ولديه القدرة على التنظيم .

٤ ـ المثابـــــرة :

وتعنى أنه يثابر ليحتل مكانه ،ولديه دافع ودائم العمل من أجل ارضاء ذاته ، ولديه الطاقة والتصميم على مواصلة العمل ، ولديه ثقة واضحة بالنفـــس .

٥ ـ التفكير التأمـلـى :

ويعنى أن لديه الحساسية لما هو هام ، ويعرف نقاط قوته وضعفـه ، يكتشف الاشياء والموضوعات من البحث والدراسة ،مرن بالنسبة للادلة والبراهيـــن.

ويرى درسل وتومبسون ١٩٧٣ (فى ١٧:٧٥) Dressel & Thompson أن الدراسة المستقلة تعنى الدافعية ، وحب الاستطلاع ،والاحساس بالاكتفاء الذاتى، والتوجه الذاتى والقدرة علىالتفكير بطريقة ناقدة وابتكارية ، والوعى بمصادر المعرفة والقدرة علىإستخدامها .

ويرى محمود عكاشه ١٩٨٦ (٢:٧٧) ان التعلم الذاتى ليس شيئا واحـــدا ، بل هو مجموعة من المهارات والقدرات التى تسهل عملية التعلم للفرد ، بالاضافة الـــى مجموعة من سمات الشخصية وعوامل الدافعية التى تساعد الفرد على التعلم بمفرده .

بينما تعرف ججليلمينو ١٩٧٧ Guglielmino الأفراد ذوى المستويات المرتفعـــة فى التعلم الذاتى على انهم الأفراد ذوو المبادأة ، والمستقلون ، والمثابرون فى عملية التعلم، ويرون المشكلات على انها تحديات وليست عقبات ، ويتسمون بضبط الذات ، ولديهم درجـة عالية من حب الاستطلاع ورغبة قوية فى التعلم والتغيير ،ويثـق كل منهم بذاته ، ولديهـم القدرة على استخدام المهارات الأساسية فى الدراسة ،ويستطيع كل منهم تنظيم وقته وتحديـد سرعة لتعلمه ووضع خطة لانهاء عمله ، ويهتمون بأهداف العمل الذى يقومون بـــه. (فى ٥ ٥ :٥) .

والى جانب التعاريف التى تتناول التعلم الذاتى كأتجاه ، وتؤكد على خصائـــص الافراد ذوى المستويات المرتفعة فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، توجد مجموعة اخـــرى من التعاريف التى تركز على طبيعة التعلم الذاتى ووظيفته ، فيذكر كافاليف ١٩٥٨أنالتعلم الذاتى هو العمل الواعى المنظم والمقصود الذى يقوم به الفرد بهدف تغيير نفسه وتحسيـــن بعضخصاله الشخصيه وتكوين خصال جديدة يراها ضرورية لقيامه بنشاط فعال مثمر فـــى حاضره ومستقبله .(فى ٢٦:٥٧ ــ ٢٧) .

ويرى طلعت منصور ١٩٧٧ ، أن التعلم الذاتى قوة داخلية تدفع الفرد الـــى مزيد من التجدد الذاتى والى استمرارية تحقيق الذات الى مستويات أرقى وأرقى . ويضيـــف مفهوما اكثر شمولية للتعلم الذاتى ، فيعرفه بأنه النشاط الواعى للفرد ، الذى يستمـــد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتى والاقتناع الداخلى والتنظيم الذاتى ،بهدف تغييـــره لشخصيته نحو مستويات افضل من النماء والارتقاء (٥٧: ١٦ــ٣٦).

obeikandl.com

من التعريفات السابقة يوجد شبه اتفاق على ان التعلم الذاتى يتعلق بكيفية تدريب الفرد لكى يكون قادرا على ان يعلم نفسه بنفسه على مدى الحياة ، وأن تكون مهمة المدرسة هى تعليم الطلاب كيف يتعلمون ، أى تنمى فيهم القدرة على جمع المعلومات معتمدين على أنفسهم ، وتطور قدراتهم وحاجتهم الشديدة الى التعلم وكسب المعرفة .

وقد توصل الباحث الحالى مستفيدا من التعريفات السابقة الى تعريف يتناسب وأهداف هذه الدراسة وتمت صياغته على النحو التالى :

" التعلم الذاتى هو الأسلوب الذى يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة بدافع من ذاته وتبعا لميوله ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات مما يؤدى الى انتقال محور الاهتمام من المعلم الى المتعلم ، وذلك ان المتعلم هو الذى يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهى وأى الوسائل والبدائل يختار ومن ثم يصبح مسئولا عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التى يتخذها " .

خصائص التعلم الذاتى :

يتسم أسلوب التعلم الذاتى بعدة خصائص تميزه عن غيره من أنواع التعليم ، وهذه الخصائص يمكن تلخيصها فى النقاط الاتية : (٨٢ : ١٢٧) ، (٥٤ : ٤ـ٥) .

١ ـ أتاحة الفرصة أمام المتعلم فى عملية التعلم تبعا لسرعته واستيعابه وتبعا لوقته وقدراته الخاصة ، فليس هناك زمن محدد للانتهاء من جزء من أجزاء البرنامج

٢ ـ تفاعل الطالب مع كل موقف تعليمى بطريقة ايجابية Active participation فالطالب ليس مستقبلا للمعلومات ، وانما مشارك وجامع لهذه المعلومات والمعارف التى تتسم بتنوعها وبتعدد مصادرها ، مثل قراءة الكتب والمقالات ، او اجراء التجارب ، او الاستماع الى التسجيلات العلمية ، أومشاهدة الأفلام ،أو الاستماع الى محاضرة جماعية ، أو الاشتراك فى اعمال جماعية مع عدد من الاقران .

٣ ـ برامج التعلم الذاتى تراعى التحديد الدقيق للسلوك النهائى المطلوب من المتعلم

obeikandi.com

أن يصل اليه وذلك من خلال الأهداف الاجرائية .

٤ ـ برامج التعلم الذاتى تعد بطريقة تثير دافعية المتعلم للتعلم .

٥ ـ تراعى معظم برامج التعلم الـذاتى توفير الحرية للمتعلم أثناء التعلم بمعنـى ان توفر له حرية الحركة فى اختيار مواد التعلم التى تساعده فى الوصول للأهـداف المطلوبة .

٦ ـ لاتغـفل برامج التعلم الذاتى دور المعلم الموجه والمرشد والمعد للبرنامج .

٧ ـ يتم التقرير بعد كل خطوة من الخطوات أثناء سير المتعلم فى البرنامج .

٨ ـ الترتيب المنطقى للأهداف والأنشطة التعليمية سمة اساسية من سمات برامج التعلم الذاتى .

٩ ـ تقسم المادة التعليمية فى برامج التعلم الذاتى الى خطوات صغيرة مرتبة ترتيبـا منطقيا .

١٠ ـ يراعى فى جميع برامج التعلم الذاتى أن يتم تحديد مستوى اتقان المتعلم للمـادة التعليمية أو الدرس ، كأن يقال لابد أن يستجيب المتعلم على ٨٠٪ من أسئلة الدرس استجابات صحيحة حتى يمكن اعتباره وصل الى مستوى التمكن المطلـوب، وبمعنى آخر فان المتعلم الذى يصل الى هذاالمستوى المحدد سلفا يسمح لـه بالانتقال للدرس التالى ،اما المتعلم الذى أخفق فى الوصول الى هذا المستـوى فلن يسمح له بالانتقال الى الدرس التالى بل يؤمر بمعاودة دراسة الدرس مـرة أخرى .

أساليب التعلـم الذاتـى :

تعددت وتنوعت أساليب التعلم الذاتى الى عدة أنواع استخدمت بنجاح فى المراحـل التعليمية المختلفة ويجمع بينها جميعا خاصية عامة وهى تمركزها حول المتعلم ، وسوف يعرض الباحث هذه الأساليب بشئ من التفصيل .

obeikandl.com

١ ـ التعليـم المبرمج : Programmed Instruction

ظهر هذا النوع من أساليب التعلم الذاتى على يد عالم النفس الشهيـر سكنر Skinner وذلك عقب المحاضرة التى القاها عام ١٩٥٤، وكانت بعنوان " علم التعلم وفن التدريس " .

The Science of Learning and the Art of Teaching

(فى ٦١ : ٤٤ـ٤٥) . وقد بين سكنر فى هذه المحاضرة أنه يمكن تطبيق نتائـج تجاربه التى أجراها على الحيوانات فى تعلم الانسان بطريقة ذاتية .

وتعتبر هذه المحاضرة السبب الرئيسى فى انتشار التعليم المبرمج ،ويعرف التعليم المبرمج الذى ظهر على يد سكنر بالبرنامج الخطى Linear Programme أما التعليم المبرمج الذى ظهر على يد كراودر وزملائه Crowder et al فيعرف باسم البرنامج التفريعى Branching Programme وهو يختلف عن البرنامج الخطى من حيث أن البرنامج الخطى نشأ عن الممارسات العملية بينما نشأ برنامج سكنر من خلال نظريته فى التعزيز .

ومن أهم مزايا التعليم المبرمج هو أنه يجعل المتعلم نشطا طـول الوقت حيث يستجيب المتعلم أثناء تعلمه لكل اطار من أطر البرنامج ، كذلـك يزيد من دوافع المتعلمين للتعلم نظرا لأن المتعلم عليه أن يمارس نشاطا معينـا يعرف نتيجته فورا .

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التى تعد بالآلاف حول هذا المجال ،الا أن التعليم البرنامجى نال قسطا وافرا من الانتقـادات التى وجهت له . ومن أهـم هذه الانتقـادات هو أنه لايصلح لتعليم جميع المواد الدراسية مثل الفن والتعبير ، كذلك لايصلح لتحقيق جميع الأهداف التربوية مثل تنمية الميول والاتجاهات وتكوين القيم . (١ : ١٨٨ ـ ١٩٠) ، (١١ : ٢٧٩ـ ٢٨٣) .

obeikandl.com

٢ ـ أساليب التعلم المعان بالكمبيوتر : Computer Assisted Learning

يعتبر الكمبيوتر من أهم الاختراعات التى تفتق عنها العقل البشرى فى القرن الحالى • وقد استخدمت أساليب التعلم الذاتى المستخدمة للكمبيوتر فى كافة المجالات العملية والتعليمية البسيطة منها والمعقدة ، الا أنه يعاب على مثل هذه الأساليب زيادة المبالغ المطلوبة لاعداد هذه البرامج وهو مايمثل مشكلة كبرى خاصة بالنسبة للدول النامية • كذلك تغاضت مثل هذه البرامج عن دور العنصر البشرى حيث أن مسألة التفاعل بين المعلم والمتعلم تكاد تكون مفتقدة مما جعل المعارضين لها يعتبرون هذه الاساليب غير انسانية • (٨٢:٥١) ، (٦٥:٣٨)، (١٧٨ : ٤٣ـ ٤٧) •

وبناء على ماسبق استبعد الباحث الحالى استخدام هذه الأساليب فى دراسته لأرتفاع تكلفتها وعدم الفة التلاميذ بأجهزة الكمبيوتر •

٣ ـ الدراسة المستقلة : Independent Study

هىالأسلوب الذى يحدد فيه المعلم الطرق المختلفة والمتنوعة التى يتعين على المتعلم أن يسلكها حتى يتمكن من تحقيق الأهداف الموضوعة لمقرر دراسى ما، ويكون الدور الأكبر فى هذا الأسلوب واقعا على عاتق المتعلم ،وتعتبر الجامعة المجال الطبيعى لمثل هذا الأسلوب • (٩٠:٣٨) ومما يؤكد ذلك ان الباحث الحالى لم يعثر على دراسة واحدة استخدم فيها هذا الأسلوب فى التعليم قبل الجامعى ، ولذلك لم يأخذ به الباحث فى بحثه •

٤ ـ برامج التربية الموجهة لخدمة الفرد:

Individually Guided Education (I.G.E.)

وهى برامج توفر بيئة تربوية من شأنها مساعدة الفرد على التعلم بالسرعة المناسبة وبالطريقة التى تلائم خصائصه وامكاناته •

obeikandl.com

وتسير هذه البرامج فـــى عدة خطوات هى :

أ ـــ صياغة أهداف عامة لجميع تلاميذ المدرسة التى يطبق فيها البرنامج ٠

ب ـــ صياغة أهداف خاصة لكل مستوى من مستويات المادة الدراسية ٠

جـ ـــ قياس قدرة كل تلميذ للوصول الى الأهداف المرجوة بواسطة اختبار قبلى ٠

د ـــ وضع أهداف خاصة تبعا لما تسفر عنه نتائج الاختبار القبلى ٠

هـ ـــ اعداد برامج خاصة لكل تلميذ تتناسب مع خصائصه ٠

و ـــ قياس درجة تمكن كل تلميذ عن طريق الاختبارات المتعددة ٠

وأهم مايميز هذه البرامج هو مدى تركيزها على عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ، حيث يشترك المعلم مع التلميذ فى وضع الأهداف الخاصة بالتلميذ ،وفى تحديد الأنشطـــــة التى تساعد على تحقيق تلك الأهداف ، ومساعـــدة التلميذ فى التغلب على الصعاب التـــى تواجهه فى المواقف التعليمية. (٦ : ٥٧ـ ٥٩) ،(٣٨ : ٦٦ـ ٦٨) ٠

ويصف كلوزماير ١٩٧١ Klausmeier (فى ٨ ٢ : ٤٩٢) هـــــذا الشكل من أشكال التعليم الذاتى باعتباره نظاما"للتعليم المدرسى يركز على الفرد لاعلى أساس سنه وأنما على جماعته الصفية ٠وأنه نظام مدرسى بغير صفوف حيث يعمل المدرسون مـــــع تلاميذ تتفاوت اعمارهم تفاوتا قد يصل الى أربع سنوات ٠ وأن هذا النوع من التعليـــم يتطلب تنظيما جديدا ، يتطلب فريق تدريس واستخدام هيئة تدريسية متفاوتة ومختلفـــــة، كما انه لايعتمد على تصنيف التلاميذ الى صفوف دراسية " ٠

ولذلك استبعد الباحث اختيار هذا الأسلوب نظرا لصعوبة تطبيقه فى المـــدارس المصرية حيث يتطلب استخدامه الغاء الفصول الدراسية وهو مالايمكن ان يوافق عليه القائمون على العملية التعليمية بالمدارس ٠

٥ ـــ خطة كيلـــــــر : Keller Plan

ظهر هذا الأسلوب فى التعليم الجامعى على يد كيلر ٠ويعـرف هـــذا النظام بأسم نظام التعليم الفردى ٠ (١٦٨ : ٣١٥)٠

وتمتاز هذه الخطة بعدة خصائص يمكن اجمالها فيما يلى :

أ ـ امكانية تعلم كل فرد تبعا لسرعته الذاتيه حيث يسمح لكل متعلم بحرية الانتقال بين أجزاء وموضوعات المنهج تبعا لسرعته الذاتية .

ب ـ الاستعانة ببعض الطلاب المتدربين الذين أنهوا مقرراتهم بنجاح وذلك للاستفادة منهم كمساعدين فى شرح وتوضيح بعض النقاط الغامضة على الطلاب .

جـ ـ الضبط أو التحكم فى مستوى الاتقان وهو مايطلق عليه أسم الكفاءة Competency فلايسمح للطالب بأن ينتقل من وحدة الى أخرى قبل التأكد من اتقانه للوحدة الأولى ووصوله الى مستوى الأداء المحدد سلفا والموضح فى الأهداف السلوكية الخاصة بالوحدة موضوع الدراسة .

د ـ الالتزام المكتوب (العقد) بين الطالب والأستاذ الذى يوضح فيه بعض الشروط مثل مادا يجب أن يتعلمه الطالب ، وما الطريقة أو الأسلوب الذى سيظهر به الطلاب تحصيلهم ، وما المصادر المتنوعة التى ينبغى ان يرجع لها الطالب .

هـ ـ استخدام طرق التدريس التقليدية (المناقشة والمحاضرة) كوسائل مساعدة لفهم الوحدة موضوع الدراسة .

وقد انتشرت هذه الخطة انتشارا واسعا فى الولايات المتحدة الأمريكية بل وأصبحت من أبرز ملامح التعليم الفردى فى المستويات الجامعية . ونظرا لأن هذا الأسلوب صمم خصيصا للتعليم الجامعى فان الباحث الحالى أستبعد أستخدامه لأن العينة التى سيتعامل معها هى مرحلة التعليم الثانوى .

٦ ـ برامج التعليم المشخص للفرد :

Individually Prescribed Instruction (I.P.I.)

وتتميز هذه البرامج بأنها تقدم للمتعلم وحدات محددة التنظيم والتتابع ثم يترك له حرية التقدم وفق سرعته الخاصة .

obeikandl.com

فبينما يستطيع بعض التلاميذ الانتهاء من دراسة وحدتين أو ثلاث وحدات فى أسبوع واحد، قد يقضى غيرهم ثلاثة أسابيع فى وحدة واحدة .

وتقسم المناهج فى ظل هذه البرامج الى عدة وحدات صغيرة فى مقررات الرياضيات والقراءة والعلوم والجغرافيا بحيث توضع لكل وحدة أهدافها السلوكية وبحيث تستغرق دراسة كل وحدة يوما أو يومين .

وتحدد الاختبارات المختلفة التى تطبق على التلاميذ الوحدة المناسبة لكل منهم على حدة ، ويسير كل تلميذ فى دراسة الوحدة حسب سرعته الذاتية ، وبعد الانتهاء من دراستها يتقدم لأداء اختبار يتحدد فيه ما اذا كان يسمح له بالانتقال الى الوحدة التالية أم يظل فى نفس الوحدة حتى يتقنها . (٣٨ : ٦٦) ، (٥١ : ٨٧) .

ومن أهم الانتقادات التى وجهت لهذا الأسلوب مايلى :

أ ـ انعدام التفاعل بين المعلم والمتعلم .

ب ـ انعدام التفاعل بين المتعلم والمتعلم .

جـ ـ عدم السماح بظهور القدرات الابتكارية للمتعلم .

واستبعد الباحث الحالى هذا الأسلوب من الاستخدام فى دراسته نظرا لما وجه اليه من انتقادات يمكن التغلب عليها عند استخدام أساليب اخرى من التعلم الذاتى .

٧ ـ الموديـــول : Module

يعرفه على راشد ١٩٧٨ (٦٦ : ٨) بأنه " وحدة دراسية صغيرة ضمن وحدة دراسية اكبر وهذه الوحدة الأصغر ذات أهداف سلوكية يمكن قياسها اجرائيا وبالتالى تيسر التأكد من تحقيق أو عدم تحقيق هذه الأهداف " . أما وارويـــك Warwick ١٩٨٨ (فى ٦١ : ٥٦) فيعرفه بأنه " وحـــدة دراسية صغيرة يكملها الفرد بنفسه ضمن وحدات دراسية اكبر لتحقيق هدف تحصيلى أكبر أو لتحقيق هدف تحصيلى بعيد المدى " .

obeikandl.com

ويرى جابر عبدالحميد جابر ١٩٨٣ (٣٠ : ٢٩٥ـ ٢٩٦) أن الموديول لايقتصر بالضرورة على الأهداف المعرفية فقط بل يمكن عمل موديولات فى المجال الوجدانى والمجال الحركى المهارى • ففى مقررات الورش ، وحيث ينبغى تخطيط وتوزيع زمن العمل على الآلات بدقة ، يمكن عمل الترتيبات بحيث يتم التعلم المعرفى الضرورى كله قبل ممارسة المهارة باستخدام المعدات والأدوات •

الا ان الباحث الحالى قد استبعد استخدام هذا الأسلوب نظرا لأنه تعرض لنفس الانتقادات التى تعرض لها الأسلوب السابق من أساليب التعلم الذاتى •

الحقائب التعليمية : Learning Packages

مقدمة :

ظهرت فى الفترة الأخيرة مجموعة من برامج التعلم الذاتى استخدمت استراتيجيات جديدة تتيح قدرا كبيرا من تفريد التدريس فى ظل ظروف تربوية أكثر مرونة •

ولقد ظهرت البادرة الأولى من هذه الحقائب فى مركز مصادر المعلومات بمتحف الأطفال فى مدينة بوسطن بولاية ماساشوستس بالولايات المتحدة الامريكية ،وكان ذلك فى أوائل الستينات ،حيث قامت الهيئة المشرفة على مراكز مصادر المعلومات بالمتحف باختراع ما اطلقوا عليه فى ذلك الوقت اسم صناديق الاستكشاف Discovery Boxes ، وهى صناديق جمعوا فيها موادا تعليمية متنوعة تعرض موضوعا معينا ،أو فكرة محددة تتمركز حولها جميع محتويات الصندوق لتبرزها بأسلوب يتميز بالترابط والتكامل •

ولقد تطورت هذه الصناديق فيما بعد وأصبح يطلق عليها وحدات التقابل Match Unit ، وذلك بعد أن تغير محتوى الصندوق ليشمل موادا تعليمية متعددة الأهداف مثل الصور الثابتة والأفلام المتحركة ،والأشرطة المسجلة والألعاب التربوية والنماذج والخامات •

ولقد تنوعت الموضوعات التى احتوتها هذه الوحدات بحيث شملت شعوب العالم مثل الاسكيمو ، ثم تطورت هذه الوحدات وظهرت وحدات التقابل المصغر Mini Match Unit التى ركزت الأضواء حول جزء واحد محدد من وحدات التقابل الرئيسية •

obeikandl.com

وفى سنة ١٩٦٠ ظهرت برامج تعرف باسم برامج التعلم طبقا للحاجات P.For Learning According to Needs تمتاز بأنها تقدم للمتعلم بدائل واختيارات متنوعة من الأنشطة والوسائل على أساس أن بعض تلك الأنشطة قد تكون مناسبة لبعض التلاميذ أكثر من غيرهم .

وفى سنة ١٩٧٤ تم استخدام هذه البرامج فى أكثر من (١٥٠) مدرسة تضم (٤٠) الف تلميذ فى جميع الصفوف من الصف الاول حتى الصف الثانى عشر فى المواد الاجتماعية واللغة والعلوم والرياضيات .

كذلك ابتكرت مدارس نوفا Nova فى ولاية فلوريدا وحدات تعليمية تركز على تهيئة ظروف التعلم عن طريق توفير بدائل متعددة تتيح لكل متعلم فرص اختيار ماينا سب قدراته واستعداداته . حسن جامع ١٩٨٦ (٣٨ : ٧١ ـ ٧٤) .

ورغم تعدد مسميات هذه البرامج الا انها تندرج جميعا تحت مايعرف باسم الرزم أو الحقائب التعليمية .

تعريف الحقيبة التعليمية :

تنوعت تعريفات مفهوم الحقيبة التعليمية ، ولاسيما بعد اقبال المعلمين عليها واستخدامهم اياها فى العملية التعليمية ، وفيما يلى بعض هذه التعريفات :

فقد عرفها سميث ١٩٦٩ Smith (١٧٣ : ٥٦) بأنها " نمط من الاتصال بين التلميذ والمعلم وتحتوى على تعليمات تتعلق بانشطة التلميذ التى تقوده تجاه مخرجات ادائية محددة وتصمم بحيث تساعد على تفريد التعليم بطريقة تسمح وتشجع كل تلميذ ان يتقدم وفقا لسرعة ومستوى طريقة معينة تتناسب مع مجموعة مؤتلفة فريدة من قدراته وتحصيله السابق وخلفيته الثقافية وميوله ونمط تعلمه وحاجاته " .

فى حين يعرفها أرينا ١٩٧٣ Arena (فى ٣ ٧ : ٥ ـ ٦) بأنها " مجموعة من المواد التعليمية التى توجه التلميذ من خلال برنامج محكم التنظيم Highly structured تحتوى كل حقيبة على تبرير مختصر وعلى عبارات للاهداف الادائية

مصاغة بمصطلحات سلوكية ، كما أنها مزودة باختبارات قبلية وبعدية كوسيلة لتقويم تقـــدم التلميذ ، وتحتوى على انشطة تعليمية يمكن ان توجه المتعلم الى العديد من المســارات التى يسلكها للوصول الى هدف معين ، ويتحدد المسار الذى يسلكه المتعلم وفقا لقدراتـه وحاجاته وميوله واهتماماته " .

ويعرف براون ١٩٧٧ Brown (٢٥:١٠١) حقيبة الأنشطة التعليميـــة Learning Activity Package بأنها عبارة عن " مجموعة من التقنيـــات التعليمية المنظمة فى تسلسل معين لتحقيق أهـــداف سلوكية معينة ، بحيث تقدم بدائـل لكيف واين ومتى تنجز هذه التقنيات ، كما أنها تستخدم مدى متسعا من الوسائـــــط التعليمية " .

ويعرفها حسين الطوبجى ١٩٨٠ (٣٠:٣٩) بأنها " تحتوى على أنواع مختلفة من المواد التعليمية بحيث تعمل هذه المواد على توفير نوع من الخبرة التعليمية يحقـــق هدفا خاصا بها ويتم عن طريق هذه الخبرات المختلفة تحقيق الهدف العام من استخـــدام هذه الحقيبة " .

ويعرفها عبدالملك الناشف ١٩٨٠ (٤:٦٣) بأنها " مجموعة المكونات التى تتألف منها وحـــدة تعليمية محددة وتتضمن فى جملة ما تتضمن الفئة المستهدفة وحاجاتها والأهـــداف التعليمية والوسائط والبدائل والدليل ومختلف انواع الاختبارات" .

وقد عرفها بعض المتخصصين العرب بأنها "مجموعة من المكونات التى تتألف منهـــا وحـدة تعليمية محددة تتضمن أهدافا معينة ، ووسائط متعددة تساعد على تحقيق تلـــك الأهداف ،ودليلا للمعلم ، ومرشدا للمتعلم " (فى ٧ :١٣٥) .

ويعرفها فوزى زاهر ١٩٨٠ (٧٢: ٢٥) بانها " وحدة تعليمية قائمة بذاتهـــا تحتوى على مكونات اساسية تشكل فى مجموعها منظومة تتكون من مجموعة عناصر تتكامل مـــع بعضها وتتفاعل تفاعلا وظيفيا لتحقيق أهداف محددة مما يجعل منها برنامجا كاملا ومتكاملا" .

ويعرف هينش ١٩٨٢ Heinich (فى ٧٣ :٦) الحقائب متعددة الوسائـط

Multi-Media Kits بأنها " مجموعة من المواد التعليمية والتعلمية التى تشمل اكثر من نوع واحد من الوسائط المنظمة حول موضوع واحد ، وقد تتضمن الحقائب افلاما ثابتة وشرائح فوتوغرافية واشرطة سمعية واسطوانات وصور ثابتة ومصورات ولوحات للدراسة وشفافيات وأفلام حلقية ذات المفهوم الواحد وأشياء حقيقية ونماذج، وتصمم بعض الحقائب متعددة الوسائط للاستخدام بواسطة المعلم فى العروض التى تقدم داخل الصف بينما يصمم البعض الآخر للاستخدام الفردى بواسطة التلاميذ كل على انفراد او بواسطة مجموعات صغيرة " .

ويعرفها محمود مسلم ١٩٨٣ (٣٩:٧٨) بأنها " وحدات نسقية تعليمية صممت لتحقيق أهداف تعليمية بذاتها ، فيعرض على الطالب مجموعة متتابعة من المهام التعليمية التى تتطلب منه ان يظهر مدى فهمه ومهارته وتعرف الطالب بمدى نجاحه او فشله فى التو والساعة حتى يمكنه ان يقيس مدى تقدمه ، ويسير الطالب فى الحقيبه التعليمية بالسرعة التى تناسبه ويستطيع الرجوع الى المواد حيثما ووقتما شاء " .

ولقد استعملت كلمة حقيبة تعليمية فى معانى متضاربة ومتباينة ، فعلى سبيل المثال وفى وقت مبكر فى مصر ، استخدم مصطلح الحقيبة التعليمية فى مجال تدريس العلوم باعتبارها احد انواع التعليم المصغر Microtechnique ، فعرفها حسام الدين محمد عبدالمطلب مازن ١٩٨٣، بأنها " معمل كيميائى يدوى متنقل يمكن ان يتم اعداده محليا من الخشب او من الورق المقوى ، ويحتوى على مجموعة من الادوات المصغرة والكيماويات التى تكفى لتدريس احدى وحدات الكيمياء بمدارس التعليم العام ، ويستخدمه المعلم بهدف التعليم الفردى متبعا الدليل المتضمن به " (٣٧:٦٣) .

أما كمال اسكندر ١٩٨٤ ، فيعرف الحقيبة التعليمية او الرزمة التعليمية بأنها " برنامج تعليمى وتعلمى محكم التنظيم ، هدفه الأساسى المساعدة على تفريد التعليم عن طريق مجموعة من الوسائل المتعددة والأساليب والطرائق المتعددة ، والمحتوى المتعدد المستوى ،والانشطة المتعددة ، التى تتيح للمتعلم فرصا من الاختيارات المتعددة يختارها من بين هذه البدائل التعليمية بحيث تناسب نمط تعلمه وخصائصه المميزة وتحقق الأهداف التعليمية المرجوة " (٧٣:٦) .

obeikandi.com

وقد عرفها كبفر Kapfer ١٩٨٤ بأنها" مرشد مرن للتعلم الفردى ،يركز على أجزاء مفهوم رئيسى أو مهارة او قيمة فاصلا كل جزء منها عن الآخر ، وهى مع ذلك تتفق بسهولة مع الشكل العام للمقررات أو الوحدات الدراسية . وبما ان حقيبة التعلم الفردى النموذجية تركز على مفهوم واحد رئيسى فقط ، فان الوحدة الدراسية تتكون من عدة حقائب " (فى ٢٧:٦٩) .

ويعرفها عبدالله عبدالعظيم عيسى ١٩٨٤ (١٠٣:٦٢) بأنها " نظام تعليمى ذاتى المحتوى Self-Contained يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم ، وتحتوى على توجيهات وارشادات ينبغى السير بها خطوة خطوة من أجل اتاحة الفرصة للطالب لكى يختار ماينا سبه من النشاطات العديدة التى تؤدى الى تحقيق أهداف تربوية محددة تحديدا دقيقا ".

ويعرفها جمس James ١٩٨٩ (١٥٨:١٣٩) بانها" نظام يحتوى على مجموعة من الأهداف السلوكية التى يمكن أن تتحقق من خلال عدة وسائط تعليمية مثل الفيديو أو المقالات أو الشرائح أو الشفافيات والتى يمكن استخدامها من قبل المتعلم لكى توجهه الى تحقيق هذه الأهداف وفقا لسرعته الذاتية واتجاهاته وقدراته الخاصة " .

ويرى الباحث من التعريفات السابقة أن الحقيبة التعليمية ماهى الا " اسلوب يحتوى على مجموعة من المواد التعليمية المنظمة والمترابطة (مطبوعة او مصورة) تعالج موضوعا أو مفهوما كبيرا ،ومعتمدة على مبدأ التعليم الفردى الذى يمكن الفرد المتعلم من التفاعل مع المادة التعليمية حسب قدرته باتباع مسار معين أثناء توجهه نحو تحقيق الأهداف ، ويتم التفاعل بين الطالب والمادة التعليمية عن طريق اجابة بعض الاسئلة او اجراء تجربة او مشاهدة فيلم مثلا او اللعب او اى نشاط آخر ".

خصائص الحقائب التعليمية :

اختصت الحقائب التعليمية مع كثرة تنوعها وتعددها بمميزات وملامح خاصة مشتركة ، يمكن تلخيصها فى الاتى : (٩٣:٨٩) ، (١٣:٣ ــ ١٩) ، (٢٧٠٧:٧٣) ، (٢٠:٥) .

١ ــ تشكل الحقائب التعليمية اسلوبا متكاملا للتعليم .

obeikandl.com

٢ ـ الحقيبة التعليمية يتم تصميمها وفق منهجية علمية منظمة ،أى أن مكونات الحقيبة التعليمية يتم تنظيمها بشكل منهجى متناسق ، بحيث تخدم الأهداف التعليمية للمتعلم .

٣ ـ يتم تصميم الحقائب التعليمية بحيث يستطيع المتعلم أن يستخدمها بمفرده ،باعتبار أنهاتشتمل على أدلة توضح كيفية استخدامها .

٤ ـ من أبرز الخصائص التى تتصف بها الحقائب التعليمية ، أنها تستخدم وتوظف وسائط وتقنيات تعليمية متنوعة ، حتى تستطيع توظيف عدد اكبر من الحواس لدى المتعلمين .

٥ ـ ترتكز الحقائب التعليمية على عملية التقويم الذاتى المستمر ،وترمى هذه العملية الى أن يقيم المتعلم نفسه لمعرفة مدى تقدمه واتقانه للمادة المتعلمة ،ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة .

٦ ـ تقسم الحقيبة التعليمية الى وحدات مستقلة ،بحيث يصبح بالامكان استخدام الأجزاء المختلفة حسب الحاجة .

٧ ـ تعرض الحقيبة التعليمية الخبرة التعليمية بشكل يمكن تكرارها فى اوقات مختلفة أمام متعلمين مختلفين ، اى انه يمكن تسجيلها بشكل محسوس ، على شكل رزم مطبوعة او افلام او تمارين ،مما يجعلها اكثر قابلية للتكرار والاسترجاع .

٨ ـ توجه الحقيبة التعليمية نحو أهداف محددة ، وتوضح تلك الأهداف ان كانت تنمية مهارات او معارف او اتجاهات للمتعلمين .

٩ ـ تركز الحقيبة التعليمية على موضوع واحد متميز Single Topic ، مما يؤدى الى التركيز والتفصيل وتبادل أشكال مختلفة للتعليم .

١٠ ـ توفر الحقيبة التعليمية المشاركة الفعالة من قبل المتعلم ، وذلك من تفاعله وسلوكه مع الحقيبة ،ونقل ذلك السلوك الى الأداء العملى الفعلى .

١١ ـ توفر الحقيبة التعليمية الوسائل الكفيلة للتقويم والتغذية الرجعية الفوريين وذلك

obeikandi.com

لقياس مدى تحقيق الأهداف وتأثير التغذية الرجعية الايجابية على المعلم والمتعلم ،وتمثل الحقيبة أحد الأساليب الحديثة المؤسسة على التحكم والضبط الذاتى للسلوك الذى يتم فى ضوء التغذية الناتجة لما يقوم به الفرد من نشاط كوسيلة لتعديل سلوكه فى مواقف لاتوافقية متعددة (٤٥: ٢٣٨) .

١٢ ـ توفر الحقيبة التعليمية استراتيجيات تعليمية بديلة ، حتى يتم التعامل مع الفروق الفردية للمتعلمين ،ومن تلك البدائل :

- طرق ومسالك متفرعة .
- نقاط دخول متعددة تتناسب مع مهارات الدخول .
- وسائل عرض مختلفة .
- أشكال تعلم مختلفة .
- مستويات متنوعة من الصعوبة .
- السرعة الذاتية للمتعلم .
- امكانية تخطى احدى الوحدات فى حالة اجتياز الاختبار القبلى بنجاح .

١٣ ـ تركز الحقائب التعليمية على أداء المتعلم .

١٤ ـ تتطلب الحقائب التعليمية عملا حيويا .

١٥ ـ تتيح الحقائب التعليمية مرونة فى أوقات الدراسة حسب رغبات المتعلمين ، كما أنها تنمى لديهم شعورا بالمسئولية الشخصية نحو عملية التعلم .

ويرى ميشيل ١٩٨٩ Michael (١٥٧ : ٤٨٠ـ٤٨٢) ان النظرة المتعمقة لاسلوب الحقائب التعليمية يتضح من خلالها أن هذا الأسلوب قد جمع فى طياته بين الأسس التى نادت بها جميع الأتجاهات النفسية ، ويتضح ذلك فيما يلى :

أ ـ يقوم نظام الحقائب التعليمية على التغذية الراجعة والتعزيز الفورى للمتعلم ومراعاة السرعة الذاتية، وهى من أهم الأسس التى يستند اليهاالاتجاه التجريبى .

obeikandl.com

ب ـ استفاد نظام الحقائب التعليمية من الاتجاه الارتباطى الذى نادى بوضع كل متعلم فى الصف الذى يتلاءم مع امكاناته واستعداداته وذلك عن طريق استخدام الاختبارات القبلية التى تحدد مستوى المهارة الدانيـة للمتعلم والمستوى الذى يمكن ان يبدأ المتعلم منه دراسة الحقيبة التعليمية ٠

جـ ـ يعتبر التنوع فى البدائل والأنشطة" أمام كل متعلم لتحقيق أهداف الحقيبـــة التعليمية من أهم مايتسم به نظام الحقيبة ، وهذا التنوع يعكس مفهوم التفاعـــل بين الاستعداد والطريقة ٠

ويؤكددلك المفهـــوم على أن الخصائص النفسيه للمتعلم هى التى تحدد نوعية الظروف التى يمكن أن يتعلم بها ، وبناء عليه فقد اعتبر الباحث الحالى أسلوب التعلـــم الذاتى باستخدام الحقائب التعليمية أساسا جيدا يمكن الاعتماد عليه فى زيادة قدرة التلاميـــذ على التحصيل الدراسى وكذلك على اتجاهاتهم نحو طريقة التدريس ٠

مكونات الحقيبة التعليمية :

لقد ذكر كبفر ١٩٧٣ Kapfer (١٤٣ : ٢٢٠ ـ ٢٣٣) المكونات الأساسية للحقائب التعليمية ،وقسمها الى ثلاثة أنواع هى :

١ ـ مكونات البنية الأساسية : وتشمـــــــل :

أ ـ المفاهيم أو المهارات او القيم المراد تعلمها ٠

ب ـ أهداف التعلم ٠

جـ ـ موادالتعلم وأنشطته ٠

د ـ التقويم ٠

٢ ـ مكونات التقديم :

وهو مكون واحد فقط يقدم الحقيبة للمتعلم ، ويشمل صفحة العنوان٠

٣ ـ مكونات ارشادية :

وتشمل : أ ـ دليل المعلم ٠

ب ـ دليل المتعلم ٠

obeikandi.com

وسوف يتناول الباحث هذه المكونات بشئ من التفصيل :

١ـ مكونات البنية الأساسية :

أ ـ المفاهيم ، والمهارات ، والقيـــم :

يرى دالتون ١٩٧٣ Dalton (فى ٤١:٦٩) ان الخطوة الأولـى فى تصميم حقيبة تعليمية هى تعيين المفاهيم والمهارات والقيم الرئيسية ،والـتى تكون قابلة للتعلم • وقد تقسم هذه المفاهيم والمهارات والقيم الرئيسية الىمفاهيم فرعية، ومهارات فرعية ، وقيم فرعية ، ويمكن النظر اليها على أنها الأجـــزاء اوالتفاصيل الفرعية الضرورية لفهم الموضوع ككل ، ويجب ان تصاغ هذه الأجـــزاء، فى عبارات وجمل فى مستوى المتعلم •

ومن المفضل انتصاغ الأفكار أو المهارات أو القيم وأجزاؤها فى جمـــل خبرية مفيدة لافى كلمات مفردة ، لأن المفاهيم سواء كانت بسيطة أو مركبـــة تأخذ معان مختلفة عند الافراد المختلفين •والاتصاغ فى صورة اسئلة واستفهامات، ولافى جمل تعجب ، ولا فى صيغة اوامر •

وقد اقترح كبفر ١٩٧٣ ،خمس خطوات اجرائية يتبعها مصمم الحقيبـــة لتحديد مكونات الموضوع الرئيسى للحقيبة والتعبير عنه ، وهى : (٢٢٨:١٤٣) :

١ ـ تحديد الكلمات الرئيسية الواردة فى صياغة الفكرة الرئيسية •

٢ ـ كتابة جملة حول كل كلمة رئيسية•

٣ ـ التأكد من ان اعادة تركيب هذه الأجزاء السابقة معا يعطى الفكـــرة الرئيسية • والاضافة اليها مكون اخر او جزء آخر او اجزاء أخرى •

٤ ـ اتخاذ قرار بناء على الخطة العامة فى دراسة الموضوع ، أى بمعنـــى وضع كل هذه الاجزاء فى حقيبة تعلم واحدة أو اكثر من حقيبة واحدة•

٥ ـ ترتيب هذه الاجزاء وفق معيار معين ، وقد يكون المعيار هو الأقـــل صعوبة ثم الأكثر صعوبة، أو هو اعتماد كل مكون على الآخر، او هـــو

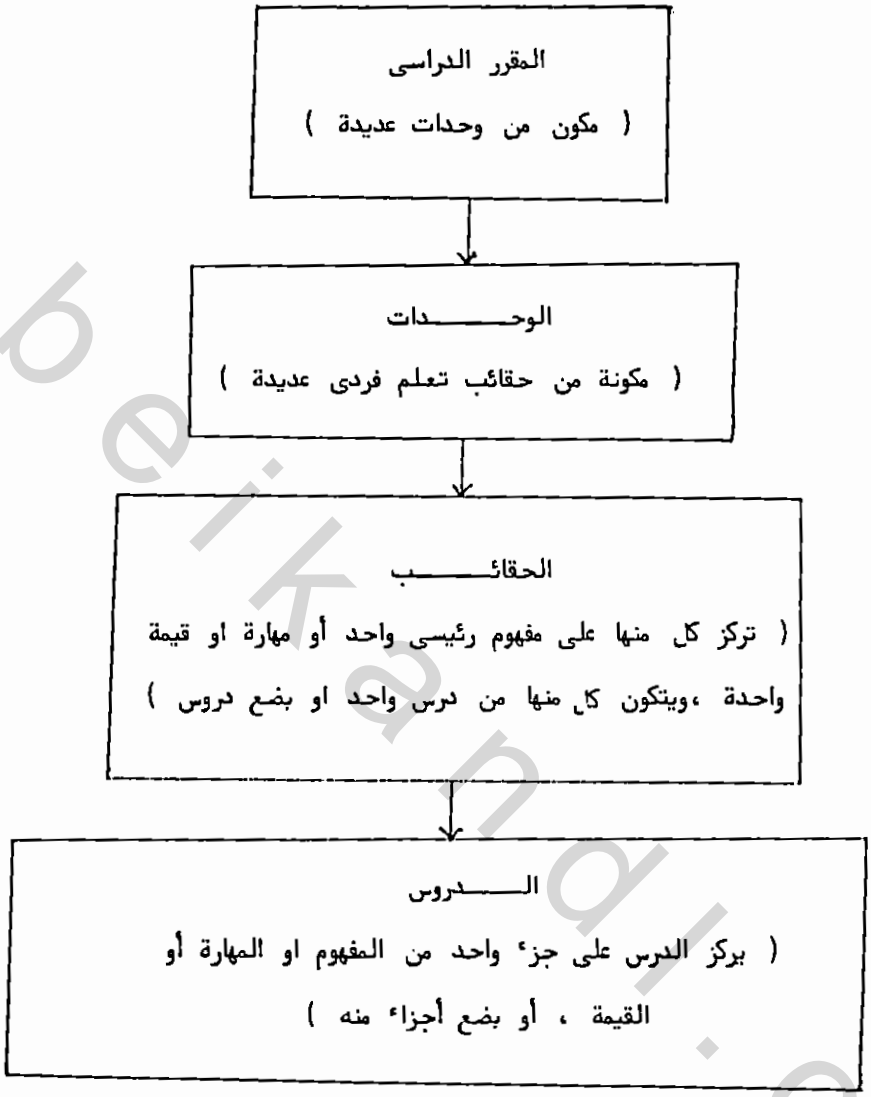
تجميع هذه الأجزاء فى مجموعات وفقا للمتاح من مواد تعليمية .

وقد تتكون الحقيبة من درس واحد أو دروس متعددة ، حيث يركز كل درس على أحد أجزاء الموضوع الرئيسى المراد تعلمه أو على اكثر من جزء ، وحيث يعالج كل جزء او اكثر معالجة متكاملة مع الاهداف المرتبطة به ، ويتوقف عددها على مايتطلبه تقديم الموضوع الرئيسى تقديما كاملاوافيا . وغالبا ماتكون النسبة بين عدد اجزاء الموضوع وعدد الأهداف فى الحقيبة ١ : ١ ، ولكنها ليست أمرا ملزما ، فقد يكون فى درس هدف تربوى واحد متصل بجزءين من أجزاء الموضوع ، وقد يستقل كل جزء من الموضوع عن الأجزاء الأخرى ، ولكن تتفق معها الانشطه التعليمية اللازمة لها .

والحقيبة التعليمية ليست وحدة تدريس ، ولاوحدة مرجعية ، ولامقررا دراسيا ، وانما هى مرشد مرن للتعلم الذاتى ، يركز على اجزاء مفهوم رئيسى او مهارة ، او قيمة ، يفصل كل جزء منها فصلا كبيرا عن الاخر ، وهى مع ذلك تتفق بسهولة مع الشكل العام للمقررات اوالوحدات الدراسية .

ويوضح الشكل التالى العلاقة بين الاجزاء المكونة لمفهوم رئيسى او مهارة او قيمة والمقرر الدراسى الكامل . (فى ٦٩ : ٤٣) .

openkanal.com



شكل رقم (٤) يوضح العلاقه بين الأجزاء المكونة لمفهوم رئيسى أو مهارة أو قيمة و المقـــرر الدراســـــى

وتختلف الآراء حول الزمن المطلوب لاتمام العمل فى الحقيبة التعليمية ، فيـــرى بيرنز ١٩٧٣ ، Burns أنه من الممكن أن يكون الزمن اللازم لاتمام العمل فـــى الحقيبة مدة تتراوح بين ساعة ونصف الساعة الى خمس عشرة ساعة (فى ٦٩ : ٤٤) .

obeikandl.com

ويرى بعض العلماء ان الوقت المتوقع لدراسة الحقيبة هو عشرة أيام بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية ، وثلاثة أيام بالنسبة للمرحلة الابتدائية .

ويرى فوزى زاهر ١٩٨٣ ، أن الحقيبة التعليمية تعالج وحدة رئيسية واحدة ، يستغرق تعلمها قرابة الشهر من وقت الطالب المتوسط ، على ان تجزأ هذه الفكرة الرئيسية الى مجموعة من الافكار الثانوية ، تدور حولها الأنشطة اليومية للتعليم والتعلم ، وتصبح كل فكرة من الأفكار الثانوية جزءا من الرزمة التعليمية . (٧٢ : ٢٩) .

ب ـ أهداف التعلـــم :

تساعد الأهداف التعليمية أوالأهداف السلوكية كلا من المتعلم والمعلم على مايأتى :

١ ـ التخطيط التعليمى : حيث ترتبط مهمة المعلم فى تزويد المتعلمين بمواد التعلم وأنشطته ارتباطا مباشرا بأهداف التعلم ، فبوفر على هديها المواد والأنشطة التى تتطلب أنواع السلوك التى وصفتها الأهداف ، أو انواعا اخرى تعد نظيرة لها . اما المتعلم فانه يستطيع اذا قدمت له أهداف لتعلمه ، أن يختار أو يجد مواد تعلم وانشطة تساعده على تحصيل هذه الأهداف ، بل يستطيع أن يخطط النظام الذى يحقق به الأهداف ،وبالتالى تساعد الأهداف المتعلمة فى تعديل سلوكه ،فلايكون مجرد تابع للتوجيهات فى كل خطوة تعلم .

٢ ـ شحذ الدافعية : حيث تزود أهداف التعلم المعلم بالغايات التى يحاول استثارة المتعلم اودفعه لتحصيلها ، تلك الاستثارة التى قد تضل طريقها بدون أهداف التعلم ، فينتج عن ذلك اما ان يقوم المتعلم بنشاط موجه توجيها ضالا ، او نشاط غير فعال ، او لايقوم باى نشاط على الاطلاق .

وهذه الاستثارة تساعد المتعلم على ان يتبنى هذه الأهداف التى صممها المعلم لتصبح أهدافه الخاصة ، ويسعى الى العمل على تحقيقها .

obeikandl.com

٣ ـ التقويم : حيث يرتكز اعداد طرق التقدير ارتكازا مباشرا على أهداف التعلـــم ،فاذا اختلفت صيغة تقويم المتعلم عن تلك الصيغة التى جاءت بالأهداف ،فان هـذه الاهداف تفقد بسرعة مزاياها بالنسبة للمتعلم والمعلم • فاهداف التعلم المصاغة صياغة دقيقة ومضبوطة ،تسمح بما يكفى من مرونة لوجود أنماط تقويم متعـــددة•

جـ ـ مواد التعلم وأنشطتـــه :

يستخدم كبفر ١٩٧٣ ، مصطلح " مواد التعلم " Learning Materials أو "أنشطة التعلم " Learning activities ليعنى كل مايمكـن ان يستخدمه المتعلم لتحقيق أهداف التعلم • وانه يمكن استخدام مصطلح "وسائل التعليم " Media بدلا من مواد التعلم ، كذلك يمكن استخدام مصطلح " وسائل التعلم " الذى قد يفهم فى بعض الأحيان فهما ضيقا ، بمعنـــى الوسائل التكنولوجية الحديثة فقط •(٤٣ ١ : ٢٢٠) ، (٣٥ : ١٨٧) •

ويرى كل من سميث وفوزى زاهر (١٧٣ : ٥٦)، (٧٢ : ٢٦) أن الأنشطـــة التعليمية وبدائلها Learning activities and alternatives هـى قلب الحقيبة التعليمية • وبما أن الهدف الأساسى للحقيبة هو المساعدة على تفريد التعليم، لذلك ينبغى أن تشتمل على مجموعة من الأنشطة والبدائل التى تتيح لكل متعلم أن يختار من بينها مايناسب اسلوب تعلمه وخصائصه الفريدة •

ولعل أهم مايميز الحقائب التعليمية عن غيرها من برامج التعلم الذاتى هو اتاحة الفرصـــة امام كـــل متعلم ، للاختيار من بين البدائل المتاحة ، والتى تشتمل على مايأتى :

١ ـ تعدد الوسائل : Multi-media

يرى كبفر ١٩٧٣ (٤٣ ١ : ٢٢٤) ان الحقيبة التعليمية يجب أن تكون

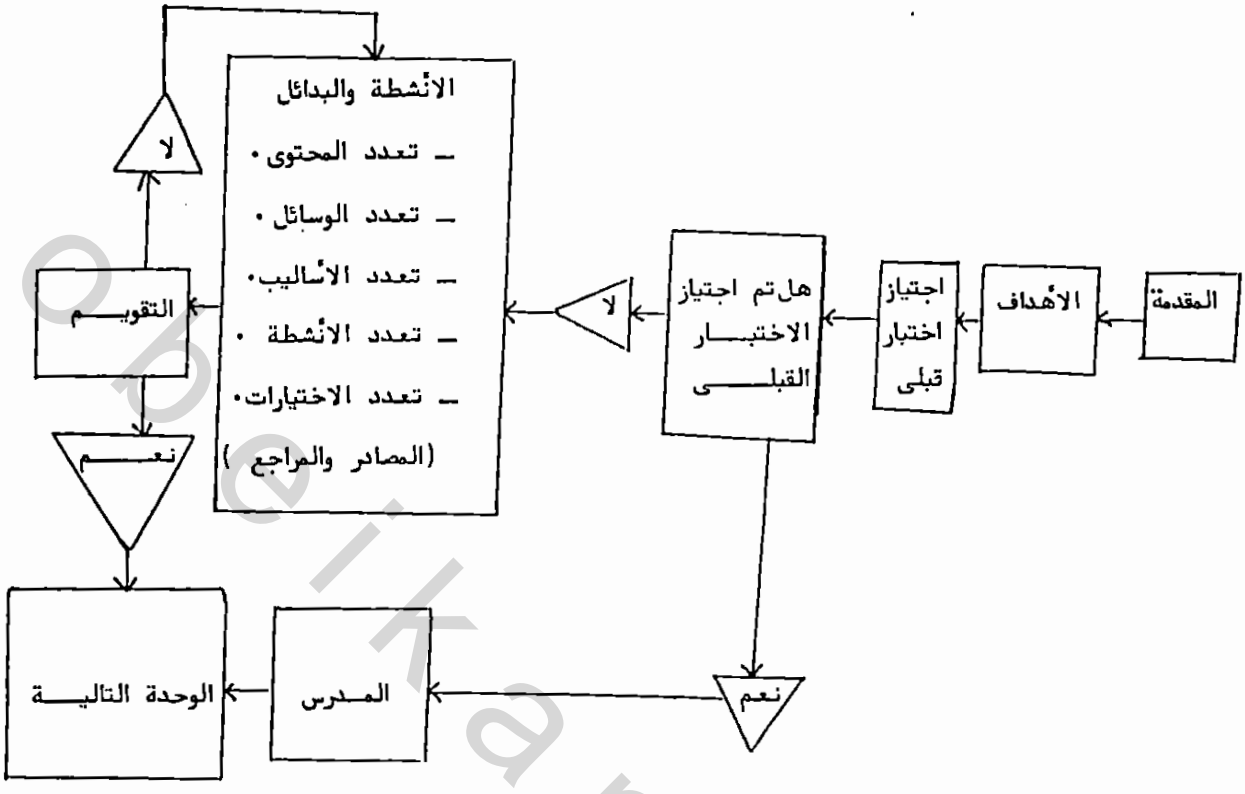
مزودة بالوسائل او الوسائط المتعددة بحيث لاتعتمد على نوع واحد من وسائط التعلـــم • ويشترط فى الوسائل المتعددة المستخدمة مع الحقائب التعليمية ان تحقق التكامل بين البرامج التى تعرضها هذه الوسائط بحيث تكون جميعها كلا مترابط الأجزاء ويكمل كل منها عمـــل الاخـــر •

ومن المعروف أن الأفراد يتعلمون بطرق مختلفة وأن كل فرد له نمطه التعلمـى Learning Style الفريد الخاص به • ولقد ذكر ريثمان ١٩٧٣ Riessman أنه يمكن تقسيم هذه الانماط الى ثلاث فئات رئيسية هى : بصرية (القراءة) Visual وسمعية (الاستماع) Auditary وبدنية (عمل الأشياء) Physical بالرغم من أن اى فرد قد يستخدم اكثر من واحدة من بين تلك الفئات • (فى ٧٢ : ٢٧) •

ومن أجل مقابلة مثل هذا النوع فى أنماط المتعلم فأنه يلزم تزويد الحقائـــب التعليمية ببدائل من الوسائل والوسائط التعليمية لتحقيق كل هدف من هذه الأهـــداف السلوكية المحددة • فيلزم أن تحوى الحقيبة على تشكيلة منوعة متسقة من المواد البصريـة الجاهزة الصنع لتتيح له تعددا فى الاختيارات من بينها مثلا المراجع والكتب المدرسيـــة وغيرها من الكتب والمواد المبرمجة والافلام الثابته والشرائح الفوتوغرافية والشفافيات ، كما يلزم ان تحوى الحقائب تشكيلة منوعة من المواد السمعيـة مثل الأشرطة والتسجيلات الصوتيـة• هذا بالاضافة الى مجموعة اخرى من الانشطة البدنية مثل بناء النماذج واجراء التجـــارب كما يلزم ان تشتمل الحقائب على مواد من صنع واعداد المعلم •

٢ ـ تعدد الاساليب والطرائق : Multi-mode

وبالرغم من أن الحقائب التعليمية تقوم أساسا على مبدأ التعلم الذاتـــى، الا أن هذا لايعنى بأى حال من الأحوال أن يكون التعلم انفراديا ، بحيـــث يعزل المتعلم ويحرم من التفاعل الضرورى لنجاح عملية التعلم • لذلك يحـــرص مصمم الحقيبة التعليمية على تقديم أساليب متنوعة تتيح هذا التفاعل سواء بيـــن المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين بعضهم البعض أو بين المتعلم والمادة التعليمية• وبوضح الشكل (٥) اهم الانشطه والبدائل التى تدخل مكونات الحقائب التعليمية والذى يوضح بصفة عامة مسار التعلم فى الحقيبة التعليمية .(٤٩ : ٣٠) •



شكل رقم (٥) يوضح مسار التعلم فى الحقيبة التعليمية(٣٨ : ٢٢٤) ، (٤٩ : ٣٠)

ويرى فوزى زاهر ١٩٨٣ (٧٢ : ٢٨) أن الحقيبة التعليمية لاتصمم عادة لمتعلم واحد ، فرغم تعالى صيحات تفريد التعليم التى تنادى بتقديم تعليم يتناسب مع خصائص كل فرد ويراعى ميوله ورغباته ، فأن الواقع يقتضى فى الوقت الحاضر ، على الأقل ، أن يستفاد من الجهد المبذول فى اعداد البرامج للوصول الى اكبر عدد ممكن من المتعلمين. لذلك يلزم الموائمة بين العمومية والتخصيص ، بين مراعاة الخصائص العامة المشتركة بين المتعلمين والاهتمام فى الوقت نفسه بالخصائص الفردية للأشخاص وبمهاراتهم المدخلية Entry Skills التى ينبغى أن تتوفر لدى كل متعلم والتى تعتبر متطلبا لتعلم المحتوى الجديد.

ولذا فان مصممى الحقائب يحرصون على تقديم أساليب متنوعة للتعلم بوجزها فوزى زاهر ١٩٨٣ ، فيما يلى : (٧٢: ٢٨) .

- التعلم فى مجموعات كبيرة : ويستخدم هذا الأسلوب فى أغلب الأحيان لأثـــارة دافعية الدارسين أو لتقديم بعض الأنشطة التى يتعذر توفيرها لكل دارس،وللاقتصاد أحيانا فى الوقت والجهد والنفقات .

- التعلم فى مجموعات صغيرة : ويستخدم هذا الأسلوب اذا تطلب النشاط التعليمى تنمية مـهارات بين شخصية Inter-personal skills ، وزيادة التفاعل بين المتعلمين والعمل على تنمية المهارات الاجتماعية فى مواقف اجتماعية وتعليميـة حقيقية .

- التعلم الفردى او المستقل : وهوالعمود الفقرى للحقائب التعليمية، لما يتميـــز به من اتاحة الفرصة لكل متعلم أن يتقدم فى دراسته وفقا لخطوه الذاتى ولما يتميز به من مرونة و ما يوفره للمتعلم من حرية أكبر .

٣ - تعدد مستويات المحتوى : Multi-content

يتفق كل من سميث وفوزى زاهـر ،على أن الحقيبة التعليمية تتميـز بتعدد مستويات محتواها ، نظرا لما يوجد بين المتعلمين من فروق فى القـدرة العقلية،وفى القدرة على التحصيل او فى الخلفية المعرفية، فيعد محتوى الحقيبـة على مستويات مختلفة من حيث الصعوبة والعمق ، بحيث يجد كل متعلم المـادة التى تناسب قدراته ، ولكى يتحقق ذلك يلزم تحليل محتوى المادة ، وتحديـدالحد الأدنى من الأساسيات التى يتعين على كل متعلم اجادتها، لتكون هى المستـوى الأساسى الذى يشترك فى تعلمه الجميع ليحققوا أهداف الحقيبة ،ثم بعد ذلـك يجب ان تشتمل الحقيبة أيضا على مستويات اكثر عمقا تتيح للطالب النابـه ان يشبع رغبته فى التعمق ، وتتحدى فضوله .(١٧٣ : ٥٦)، (٧٢ : ٢٩).

أما كبفر ١٩٧٤ ، فيرى ان المفاهيم الفرعية تحدد محتوى حقيبـة التعلم الفردى ، ويرى ان السماح للمتعلمين بأن يختاروا من بين الحقائب المتاحة،

obeikandl.com

يحقق لهم اختيار المحتوى المناسب لقدراتهم . (١٤٣ : ٢٢٣) .

٤ ـ تعدد الأنشطة : Multi-activities

يرى فوزى زاهر ١٩٨٠ (٧٢ : ٢٧) ضرورة أن تشتمل الحقيبة التعليمية على مجموعة متنوعة من الأنشطة التى تتيح للمتعلم أن يختار من بينها مايقابل أو يتفق مع نمط التعلم الخاص به . ويلزم ان تنظم خيارات أو بدائل الأنشطة بطريقة تسمح لهذا المتعلم ان يختار من بينها مايسهم فى تحقيق أهداف سلوكية محددة .وقد تتضمن هذه الأنشطه مايلى : الكتابة ، القراءة ، المشاهدة، الاستماع ، المناقشة ، الاسهام، المشاركة ، اجراء التجارب وغيرها .

وينبغى أن تتيح الأنشطة المقترحة للتعلم فرصا للتدرب على تحقيق نواتج تعلمية شبيهة بتلك التى تتطلبها الأهداف . فاذا كان الهدف يتطلب اثارة الاهتمام وحب الاستطلاع لدى المتعلم تجاه موضوع معين ، فان مثل هذا الهدف قد يتضمن فى انشطته فيلما مثيرا قد يتبعه انشطة اخرى متممة كقراءة كتاب او اجراء تجربة او القيام بزيارة ميدانية .

أما اذا كان الهدف موجها نحو الاكتشاف او الاستقصاء فان مثل هذا الهدف يمكن تحقيقه عن طريق تزويد الحقيبة التعليمية ببطاقات عمل متنوعة Job cards او كما يسميها بيجز ١٩٧٣ Biggs بطاقات المهمة Task cards التى توجه كل متعلم الى القيام بأعمال خاصة دون حاجة الى تدخل المعلم أو مساعدته له وذلك بهدف ان يكتشف المتعلم خصائص الأشياء ووظائفها واستخداماتها .

وترى سعدية بهادر ١٩٨٠ ،أنه لكى تساعد المتعلم على الاكتشاف يفضل أن يكون هذا الاكتشافموجها فى بداية الأمر وذلك باتاحة الفرص له لممارسة العديد من الأنشطة الموجهة Structured activities ثم بعد ذلك يمارس المتعلم بعض أنواع الانشطة التعليمية غير الموجهة

obeikandl.com

Unstructured activities التى ينطلق منها المتعلم بدافع من ميوله الخاصة وبرغبة داخلية مدفوعة بتوجيه من بطاقات العمل التى يختارها من الحقيبة . (فى٧٣ : ١١) .

٥ ـ تعدد الاختيارات : Multi-options

إن الجمع بين تعدد الأهداف وتعدد الوسائل وتعدد الطرائق والأساليب وتعدد الأنشطة وتنوعها ، كل ذلك يتيح عددا من الاختيارات Options فيما يتعلق بنظام تصميم الحقائب التعليمية . وهناك اربعة اختيارات هامة هى :

أ ـ الاختيار الاول : أن يحتفظ المدرس بسلطة اتخاذ القرارات سواء فيما يتعلق باختيار الحقيبة أو الوحدة التى يتعين على الطالب دراستها ، او فيما يختص باختيار الوسائل والانشطة والبدائل التى يحتاج اليها المتعلم لتحقيق اهداف الوحدة .

ب ـ الاختيار الثانى : يقوم المدرس باختيار الوحدة او الرزمة التى تناسب المتعلم من واقعمعرفته بمستواه التحصيلى وخلفيته التعليمية . ثم تترك الحرية للطالب لكى يختار الأنشطة والبدائل التى يميل اليها والتى تساعده على تحقيق الأهداف التى حددها له المعلم فى الحقيبة التعليمية .

جـ ـ الاختيار الثالث : عندما تتوفر حقائب تعليمية مختلفة تعالج نفس الموضوع يسمح للطالب ان يختار الحقيبة او الرزمة التى يفضلها ، ثم يحدد له المعلم الأنشطة التى يقوم بها أثناء تعلم محتوى الحقيبة .

د ـ الاختيار الرابع : يكون للطالب مطلق الحرية فى اختيار الحقيبة التعليمية التى يفضلها من بين البدائل المتاحة ، وفى اختيار الوسائل والأنشطة والأساليب التى تساعده على تحقيق الأهداف المرجوة .

اما اذا اريد أعطاء المتعلم قدرا من الحرية أكبر مما تتيحه الاختيارات السابقة ، فان ذلك لايتأتى الا عن طريق تصميم حقائب خاصة لكل متعلم Learning-designed Packages وفى هذه الحالة ، لاتكون أهداف الحقيبة التعليمية محددة سلفا من قبل المصمم او المدرس ، بل

obeikandi.com

يقوم المتعلم بتحديد مابريد ان يحققه ويساعده المدرس فى صياغتها صياغة سلوكية مقبولـــة، كما يكون للمتعلم الحرية فى اختيار الأساليب والوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيق تلـــك الأهداف من بين البدائل المتوفرة ، وهذا النمط الاخير هو أقرب الأنماط الى مفهـــوم تفريد التعليم بمعناه الصحيح .

وفيما يلى شكل يوضح جدول جاك ادلنج Jack Edling عن التعليـــم الذاتى موضحا الاختيارات الأربعة السابقة (فى ١٥:٧٢) .

الأهداف التعليميـــــــة			
مختارة بواسطة التلميذ	مختارة بواسطة المعلم		
جـ	أ	مختارة بواسطة المعلم	المصادر التعليميـــة
د	ب	مختارة بواسطة التلميذ	

شكل رقم (٦) يوضح جدول جاك ادلنج عن الاختيارات الأربعة

د ــ التقويـــم :

يتطلب أسلوب التعلم الذاتى بأستخدام الحقائب التعليمية استخدام ثلاثـة أنواع من الأختبارات ولكل منها وظيفة تختلف عن غيرها ، وفيما يلى وصـــف موجز لكل منها :

١ ــ الاختبار القبلى :

ويعطى هذا الاختبار قبل البدء فى دراسة محتوى الحقيبة التعليمية لتحديد

نقطه البدء المناسبة لكل متعلم عن طريق قياس مستوى معرفته السابقة لمحتوى الموضوع الذى تعالجه الحقيبة" (٧ : ١٤٠) .

ووفقا لنتائج هذا الاختبار إما أن يوجه المتعلم الى أجزاء الحقيبة التى تحتاج منه الى دراسة، وذلك اذا أظهرت النتائج انه يحقق بعضا من هذه الأهداف ، أو أن يتوقف عن دراسة هذه الحقيبة اذا أظهرت النتائج انه حقق كل الأهداف المرجوه ، وفى هذه الحالة يسمح له بتخطى هذه الحقيبة والانتقال الى دراسة محتوى الحقيبة التالية، او أن يوجه الى دراسة محتوى الحقيبة بأكملها ، اذا أظهرت النتائج عدم قدرته على تحقيق كل الأهداف المرجوة .

وتصمم بعض الحقائب بحيث تجعل اجراء الاختبار القبلى أمرا اختياريا بالنسبة للمتعلم ، فاذا شعر بعد اطلاعه على الفكرة العامة من محتوى الوحدة التى تعالجها الحقيبة التعليمية ان المفاهيم والمهارات والقيم التى تهدف الحقيبة الى تعلمها غير مألوفة لديه كلية، وليس لديه خلفية اودراية سابقة بهذه المفاهيم من قبل ، فان قراره قد يكون انه من المستحسن ان لا أجرى هذا الاختبار بل اشرع فى العمل فى الحال مع الحقيبة التعليمية .

أما اذا شعر أن لديه معرفة أو دراية او خلفية سابقة عن بعض المفاهيم والمهارات والقيم التى تعالجها الحقيبة التعليمية ، فانه أما أن يتردد فى تناول الاختبار القبلى أو أن يقرر اجراءه للتأكد من مدى صدق شعوره هذا . وفى الحالة الاولى ستكون هناك مخاطرة عندما يقرر عدم اجراء الاختبار بعد فترة من التردد والشروع فى التعامل على مسئوليته مع الحقيبة التالية التى قد يفشل فى الوصول الى مستوى الاداء المطلوب منه بعد استخدامها مما ينجم عنه عمل علاجى قد ينظر اليه المتعلم على انه نوع من العقاب المحبط له . أما فى الحالة الثانية فانه فى ضوء نتائج الاختبار القبلى اما ان يعفى من دراسة محتوى الحقيبة او جزء من أجزائها ، او ان يدرس محتوى الحقيبة باكملها .

ويرى كارداريلى ١٩٧٣، Cardarelli (فى ١٨:٧٣) أن الاختبار القبلى يساعد على تشخيص مواطن الضعف قبل البدء فى استخدام الحقيبة التعليمية ويوجه

مسار المتعلم الى الانشطة الضرورية ، وهو بهذا يشعر المتعلم ليس بالفشل أو الأحبـــاط ولكن بالنجاح موكدا ضمان خبرة تعليمية مجزية ٠

وهناك نوع من الحقائب التعليمية تصمم بحيث تجعل اجراء الاختبار القبلـــى أمرا الزاميا ، فلابد من اعطائه لجميع المتعلمين قبل دراسة محتوى الحقيبة بهدف التعـرف على خلفيتهم السابقة أو لتحديد نقطة البدء بالنسبة لكل منهم بدلا من افتراض انهم ينطلقون من نقطة بداية واحدة ، كما هو الحال فى التدريس بالطرق التقليدية ٠

٢ ـ اختبار التقويم الذاتى : Self-evaluation Test

وهذا الاختبار عبارة عن شكل من اشكال التقدير الذاتى Self-assessment يستخدم بواسطة المتعلم لمراقبة تقدمه الخاص أثناء انجازه الانشطة التعليمية ٠ (١٩ : ١٢٣) ، (٢ : ٩٧) ٠

ويرى فوزى زاهر ١٩٨٣ ، أن الهدف من مثل هذا النوع من الأختبـارات هو تقديم تغذية مرتجعة فورية لكل متعلم لمعرفة مدى تقدمه فى الدراسة ولتحديـد الصعوبات التى قد تعترضه من اجل العمل على تذليلها اولا باول ٠(٧٢ : ٢٨)٠

وقد يكون الاختبار الذاتى عبارة عن اختبار قصير او توجيهات للمتعلـــم لمراجعة الأهداف السلوكية بصفة دورية ، وعادة ماتكون اجابات هذه الاختبـارات متوفرة لكل متعلم بحيث يكون التعزيز فوريا مما يدفعه لمزيد من التقدم، فلاشئ يقود للنجاح الا النجاح ذاته ٠

ويضيف فوزى زاهر ١٩٨٣ ، فائدة أخرى لهذه الاختبارات فهو يرى أنهـا تتيح الفرصة للمتعلم لكى يقوم اداءه بنفسه مما يساعد على تعزيز الدور الجديـد للمعلم باعتباره موجها ومرشدا وليس فقط مقدرا للدرجات او متحكما فى الرســـوب والنجاح ٠(٧٢ : ٢٩) ٠

٣ ـ الاختبار البعدى :

عندما تشير نتائج التقويم الذاتى الى أن المتعلم اصبح مستعدا للتقويـــم الذى يقوم به المعلم ،فان بامكان المتعلم أن يطلب من معلمه اجراء الاختبار البعـدى

لتقويم أدائه ومعرفة المستوى الذى يؤهله للانتقال لحقيبة ذات مستوى أعلى ، أى معرفة ما اذا كان المتعلم قد حقق الحد الأدنى من الكفايات المحددة لهذه الحقيبة .

وعادة مايكون الاختبار البعدى صورة طبق الأصل من الاختبار القبلى ، وهو لايقيس الأنماط السلوك التى حددتها الأهداف . واذا لم يؤد المتعلم الاختبار البعدى بنجاح فأنه يلـــزم أن يوجه الى العودة الى الخلف واعادة دراسة المحتوى وممارسة أنشطة تعليمية اضافية مـــن نفس الحقيبة أو من حقائب أخرى يرى المعلم أنها قد تكون أكثر مناسبة لخصائصه حتى يمكن فى النهاية أن يكمل بنجاح الاهداف المرجوة .

أما اذا اجتاز المتعلم بنجاح الاختبار البعدى فانه يخبر بين الانتقال الى الوحدة التالية وبين التعمق فى دراسة بعض الجوانب التى استهوته أثناء دراسته لمحتوى الحقيبـــة. فاذا اختار التعمق فى بعض أجزاء الحقيبة فانه يتلقى تقديرا اضافيا يضاف الى درجاتـــــه. رياض الجبان ١٩٨٧ (٤٧ : ٦٩) .

ويرى ديوان ١٩٧٣ Duane (فى ١٩:٧٣) أن الاختبارات الثلاثـــة السابقة متشابهة فى ان كل منها يقوّم أداء المتعلم بدلالة الأهداف السلوكية السابق تحديدها وصياغتها . وتتخذ هذه الأدوات التقويمية عادة شكل اختبار ورقة وقلم من نوع الاختيـــار من متعدد او اختبارات شفوية او عملية أو تمرينات وتدريبات مختبرية او مشروعات .

٢ - مكونات التقديم :

صفحة العنوان :

يرى بيرنز ١٩٧٣ ، Burns أن هذه الصفحة تبين للمتعلم مصدر تعلمه، وتاريخ العمل فيه ، وعنوانه . ويؤكد سميث ١٩٧٣ ، Smith على ضرورة انيعكس العنوان الموضوع الرئيسى ، أو الفكرة الرئيسية للحقيبة التعليمية ، ويذكر كل من دالتـــون وايسبنيسن ١٩٧٣ ، Dalton & Esbensen أن هذا العنوان يلخص جهدا مضنيـــا يمضيه المصمم فى تحديد العنوان للمفاهيم الرئيسية فى الموضوع المراد تعلمه ، ثم فـــى تنظيم تتابع هذه الافكار والمفاهيم بما يكون بنية الموضوع . (فى ٦٩ : ٥٧) .

وبرى فوزى زاهر ١٩٨٠ ، أن العنوان يعكس الموضوع الذى تعالجه الحقيبة والموضوعات الفرعية المرتبطة به • وعادة مايعالج هذا الموضوع مفهوما Single concept رئيسيا يعكس الفكرة الرئيسية Centeral Idea للوحدة واحدا الدراسية المزمع تعلمها خلال فترة زمنية محددة •

الا ان هذه الفكرة الرئيسية يمكن تجزئتها الى مجموعة من الافكار الثانوية تدور حول الانشطة اليومية للتعلم والتعليم ، وكل فكرة من هذه الافكار الثانوية تمثل قطاعا Segment من الحقيبة التعليمية يسمى قطاع حقيبة النشاط التعليمى L.A.P. Segment (٢٤ : ٧٢) •

ومما يجدر الاشارة اليه أنه على الرغم من ان الحقيبة التعليمية تركز على موضوع واحد او مفهوم رئيسى محدد ، فأن هذا لايعنى أن جميع الدارسين سيدرسون نفس المحتوى ، اذ عادة ماتصمم الحقيبة من عدة مستويات متدرجة فى صعوبتها وفقا لمستوى تحصيل كل متعلم•

٣- مكونات ارشادية :

أ - دليل المعلم :

يساعد دليل المعلم فى الاشراف على المتعلم وتوجيهه ،ويكون أحيانا كتيبا مطبوعا يبين طريقة استخدام الحقيبة ، وأدوات التقويم التى يمكن ان يستخدمها المعلم فى تقويم أداء المتعلمين •

ويذكر أرينا ١٩٧٣ ، Arena عدة وظائف لهذا الدليل من أهمها: أنه يساعد المعلم على أن يألف الفلسفة الأساسية للحقيبة وللاجراءات الضرورية لضمان برنامج ناجح ، كما أنه يساعد المعلم ايضا على أن يألف الشكل العام للحقيبة التعليمية واغراضها واجزائها او مكوناتها المختلفة• (فى ٦٩ : ٥٧) •

ويؤكد ديوان ١٩٧٣ ،على أهمية ان يحتوى هذا الدليل على معلومات تفسيرية قد تساعد المعلم على استخدام الحقيبة بفعالية عالية ، وعلى مفاتيح الاجابة لادوات التقويم المستخدمة ، وعلى قائمة بأى مواد خاصة ضرورية ، وعلى

وصف لأى أجهزة ضرورية او تسهيلات يمكن أن تستخدم بمصاحبة هذه الحقيبة (فى ٧٣ : ٢٠) .

ب ـ دليل المتعلم :

وهو يوضح للمتعلم طريقة السير فى الحقيبة، وغالبا مايكون الدليل عبارة عن ارشادات مسجلة على شريط سمعى مصاحب لاستخدام الحقيبة وخاصة المصممة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، حيث يعانى الدارس فى هذه المرحلة من ضعف فى قدرته على القراءة .وقد يكون هذا الدليل فى صورة كتيب صغير مطبوع .ويطلق كبفر ١٩٧٣ على دليل المتعلم مسمى الاجراءات التمهيدية التى تهدف الى تزويد المتعلم بملخص للمفهوم ، والمفاهيم الفرعية ، وأهداف التعلم، بالاضافة الى انه يوجه المتعلم لتناول الاختبار القبلى ، ويخبره بكيفية استخدام نتائج الاختبار القبلى فى اتخاذ القرارات الخاصة بمهام التعلم التالية ، وتتكرر التعليمات فى كل الدروس التى تشملها الحقيبة ، أما التعليمات الموجودة فى الدروس فتنقسم الى تعليمات تسبق كل الانشطة وتوجيهات خاصه بكل نشاط توجد بداخل النشاط ذاته . وتوجد تعليمات فى متابعة الدروس تعمل على توجيه المتعلم الى الاختبار البعدى وتحتوى على معلومات تساعد المتعلم على اتخاذ القرار المتعلق بانشطته التالية المبنية على نتائج هذا الاختبار.(١٤٣ : ٢٣٣) .

ويرى عبدالحافظ محمد سلامة ١٩٩٢(٩ ٥:١٢٧ـ١٢٨) ان عناصر الحقيبة التعليمية يمكن اجمالها فيما يلى :

١ ـ صفحة العنوان : تعكس الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلمها .

٢ ـ الفكرة العامة :وتهدف الى اعطاء فكرة موجزة عن محتوى الحقيبة واهمية هذه الدراسة ومدى ارتباطها بالموضوعات الاخرى التى تعلمها الطالب .

٣ ـ الأهداف : وتحتوى على مجموعة من الاهداف السلوكية التى تصف بصورة واضحة السلوك النهائى المتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة الحقيبة .

٤ ـ الاختبار القبلى : لتحديد ما اذا كان المتعلم يحتاج الى دراسة الوحدة ام لا ،كذلك يساعد على تحديد نقطة البدء التى تبدأ منها دراسة الحقيبة ، فقد تبدأ دراستها من اولها او من قسمها الثانى او الثالث .

٥ ـ الأنشطة والبدائل : ويعتبر هذا العنصر قلب الحقيبة التعليمية حيث ان الهدف الأساسى للحقيبة هو المساعدة على تفريد التعلم ومن ثم ينبغى ان تشمل الحقيبة التعليمية على مجموعة من الانشطه والبدائل التى تتيح للمتعلم فرصة اختيار ماينا سب نمط تعلمه تبعا لخصائصه الفردية ، كما تتيح له فرصة الاختيار من بين العديد من المصادر والوسائل التعليمية .

ويقصد بتنوع البدائل مايأتى :

أ ـ تعدد الوسائل : كأن تحتوى على بدائل متنوعة يستطيع المتعلم الاختيار من بينها (كتاب ، فيلم، شرائح ، شفافيات ، مواد مبرمجة ،وغيرها) .

ب ـ تعدد الأساليب : كأن يتم التعلم فى جماعات صغيرة أو كبيرة أوبالأسلوب الفردى .

جـ ـ تعدد الأنشطة: مثل اجراء التجارب ، الملاحظة ، المشاهدة اجراء البحوث ، القراءة .

٦ ـ التقويم : يتكون برنامج التقويم فى الحقائب التعليمية من :

أ ـ الاختبارات القبلية .

ب ـ اختبارات التقويم الذاتى .

جـ ـ الاختبارات البعدية .

٧ ـ دليل الاجابات الصحيحة : وعادة ماتوجد الاجابات الصحيحة للأختبارات التقويمية فى نهاية الحقيبة التعليمية .

مزايا التعلم الذاتى :

لعل ماقاله أحمد بلقيس ١٩٨١ (فى ٩١ : ١١٩ ـ ١٢٣) حول مزايا

obeikandi.com

التعلم الذاتى ادق وأشمل ماكتب فى هذا المجال ، فهو يعدد هذه المزايا على النحو التالى:

١ ـ التعلم الذاتى ضرورة ديمقراطية لتأمين حق الطفل فى التعلم الى أقصى ماتستطيعه قدراته .

٢ ـ يمكن تنفيذ التعلم الذاتى فى اطار المدرسة التقليدية العادية حيث تخطط أهداف تعليمية مشتركة لجميع التلاميذ ، وذلك عن طريق توفير الفرص الكافية لكل تلميذ لأن يتعلم الهدف المشترك بالسرعة التى تناسب قدراته ، أى أن هذا النمط من التعليم ليس بحاجة الى مدارس من نمط خاص كى يستفاد من مميزاته .

٣ ـ التعلم الذاتى يجعل المتعلم متمتعا بعملية التعلم ويزيد اهتمامه بالتعليم وبالمدرسة عموما .

٤ ـ التعلم الذاتى يمكن المتعلم من ان يتقدم معتمدا على نفسه فى دراسته لكل موضوع ، كما يسمح له بالاستجابه الفورية لاجاباته وبالتالى يحصل على الرضا الفورى .

٥ ـ يمكن التعلم الذاتى المتعلم من الفهم الأفضل لبنية الموضوع الذى يقوم بدراسته .

٦ ـ يكون التعليم بدون صفوف ، فالمتعلم يستطيع أن يتقدم فى الموضوع على النحو الذى تسمح له قدراته .

٧ ـ يتفق التعلم الذاتى مع التطورات العلمية والتكنولوجية التى دخلت المجال التربوى ، الأمر الذى يحتم توظيف التكنولوجيا فى التعليم .

٨ ـ ينمى التعلم الذاتى لدى الفرد التفكير المنتج ، والحرية فى التعبير ، وتوظيف المهارات الفردية ، والوصول الى المجهول ، وممارسة الضبط الذاتى ، وبلوغ الرضا الشخصى او الذاتى .

عيوب التعلم الذاتى :

التعلم الذاتى مثلما له جوانب قوة فله جوانب ضعف ومن العيوب التى تواجه التعلم الذاتى ماذكره شارلز ١٩٧٦ Charles (فى ٩١ : ١٢٣ـ١٢٥) فيما يلى :

١ ــ التعلم الذاتى لايصلح للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة .

٢ ــ التعلم الذاتى لايصلح للتلاميذ الذين يعانون من بطء التعلم لانهم يحتاجون دوما للمساعدة بعكس التعلم الذاتى .

٣ ــ التعلم الذاتى صعب بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

٤ ــ التعلم الذاتى لايصلح للتلاميذ الذين لايتبعون الارشادات والتوجيهات .

٥ ــ التعلم الذاتى لايصلح لبعض المواد الدراسية كالألعاب الرياضية الجماعية والمناقشات الجماعية وتعلم الدراما .

٦ ــ يحتاج التعلم الذاتى الى اعداد جيد ، ويحتاج الى امكانيات مادية وتسهيلات فيزيائية وكلها امور صعبة التحقيق فى الدول النامية .

٧ ــ التعلم الذاتى يضعف التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ وزميله من جهة اخرى .

الطريقة التقليدية :

مقدمة :

تعتبر الطريقة التقليدية من أقدم أساليب التدريس استخداما وشيوعا داخل حجرات التدريس ، كما أنها تعد مزيجا من التسميع والتخطيط والالقاء والشرح ، وتهدف الى حفظ التلاميذ للمعلومات التى يحتويها الكتاب المدرسى .ولقد تنوعت مسميات الطريقة التقليدية لدى الباحثين الى مسميات كثيرة منها : العرض ، والالقاء ، والتلقين ،والمحاضرة، والأسلوب التقليدى ، والطريقة المعتادة ، والطريقة التقليدية . الا أن الباحث سوف يستخدم مصطلح الطريقة التقليدية حيث استخدمه كثير من الباحثين ،وسوف يتناول الباحث فيما يلى هذه الطريقة من حيث التعريفات والخصائص العامة والمميزات والانتقادات الموجهة اليها كما يلى :

obeikandl.com

تعريف الطريقة التقليدية :

يعرف يحيى هندام ١٩٦٦(٩٠ : ٢٦) الطريقة التقليدية التى يستخدمها المعلم فى تدريس الرياضيات بأنها " الطريقة التى يبدأ فيها المعلم بشرح النظرية ويتبعها بتمرين تطبيقى عليها يشرحه على السبورة ، ثم يكلف التلاميذ بنقله فى كراساتهم " . ويعلق يحيى هندام على دور المعلم فى هذه الطريقة بقوله : أن المعلم فى هذه الطريقة يعتقد أنه قد أنجز مهمته وينسى انه لم يزد على انه جعل الهندسة لغزا يصعب فهمه ومشكلة ليس لها حل .

ويعرفها اوزوبل ١٩٦٨ (٩٦ : ٨٣) بأنها" الطريقة التى يقدم بواسطتها المحتوى للمتعلم بشكل مكتمل ، ولاتتضمن المهمة التعليمية اى نشاط يقوم به المتعلم ، ولايطلب منه سوى حفظ المادة بحيث يستطيع اعادة تقديمها فى وقت لاحق " .

ويعرفها أبو الفتوح رضوان واخرون ١٩٧٠ (٤ : ١٣٥) بأنها أسلوب من أساليب التدريس الاكثر شيوعا وقدما داخل الفصول الدراسية ، وهى تقوم على أساس الشرح والالقاء من جانب المعلم والانصات والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم دون غرض حقيقى واضح فى نفوسهم الا للاستعداد للامتحان والاقتصار على قليل من النشاط الايجابى فى الموقف التعليمى .

ويعرفها على راشد ١٩٧٨(٦٦ : ١٤) بأنها "طريقة التدريس التى تعتمد أساسا على الشرح من جانب المعلم لتلاميذه وتتسلط فيها المادة العلمية التى يهتم بها كل من كتاب التلميذ ومعلمه على التلميذ والمعلم أيضا ، وهى بذلك تنظر الى الموقف التعليمى على انه عملية ينفرد فيها المعلم والكتاب بتقديم كل المعرفة للتلميذ ".

ويعرفها جابر عبدالحميد ١٩٨٠ (٢٧ : ٤٤٠) بأنها "الاسلوب الذى يتلقى به التلميذ المعلومات معدة ومرتبة منطقيا ، فيقوم بتحصيل معانيها وربطها بخبراته " .

ويعرفها فوزى الحبشى ١٩٨٠ (فى ٦١ : ٦٥) بأنها " الطريقة التى تعتمد على الشرح من جانب المعلم والانصات من جانب المتعلم ويكون المعلم فى هذه الطريقة

obeikandl.com

هو محور الفاعلية والنشاط ويكون دور التلميذ سلبيا فى العمليات العقلية ،ويعتبر الكتاب المدرسى هو المصدر الرئيسى للمعرفة فى هذه الطريقة " .

ويعرفها أحمد مهدى ١٩٨٧ (١٦ : ١٨) بأنها " الطريقة التى يعرض فيها المعلم على المتعلم المفهوم المراد تعلمه فى صورته اللفظية النهائية فى بداية الموقف التعليمى ، وبعد شرحه لهم يقدم بعض الأمثلة كتطبيق عليه ، وفيها يتم أسلوب التعلم بحيث ينشط المعلم كمصدر للمعرفة بينما يكون دور التلميذ سلبيا فهو يسمع ويحفظ ويستظهر".

ويعرفها رجب الكلزة ١٩٨٩ (٤٢ : ١٠١) بأنها " طريقة التعليم القائم على عرض المعلم للمادة الدراسية للصف باجمعه بأساليب متنوعة تشمل المحاضرة والمناقشة والكتابة على السبورة لتوضيح النقاط الرئيسية ، والاستعانة بالمواد التعليمية المختلفة وحل التمارين الموجودة فى الكتاب المقرر فى نهاية الوحدة من قبل التلاميذ باشراف المعلم ، ويقوم المعلم كذلك باعداد مذكرة دروس يومية تتبع التسلسل الزمنى والمنطقى للكتاب المقرر ، ويسجل فيها الاهداف والانشطة والوسائل التى تساعد على نقل وتوضيح المعلومات الى التلاميذ " .

ويعرفها منصور دياب ١٩٩٣ (٨٠ : ٦٣) بأنها " الطريقة التى يعرض فيها المعلم على تلاميذه التعميم او المفهوم المراد تعلمه مصاغا فى صورته اللفظية النهائية فى بداية الموقف التعليمى ، وبعد شرحه لهم يقدم بعض الأمثلة كتطبيق على المفهوم، وفيها يتم أسلوب التعلم بحيث ينشط المعلم داخل الفصل ، بينما يكون دور التلميذ سلبيا فهو يستمع ويحفظ ويستظهر " .

ويرى الباحث الحالى أنه علىالرغم منتعدد وجهات نظر الباحثين حول تعريف الطريقة التقليدية كطريقة للتعليم الا ان هناك نقاط اتفاق تتمثل فى :

١ ـ ان المعلم يكون ايجابيا فى الطريقة التقليدية فهو مصدر الفاعلية والنشاط .

٢ ـ ان التلميذ يكون سلبيا فهو يتلقى مايعرضه عليه المعلم ودوره ان يسمع ويحفظ ويستظهر .

obeikandi.com

٣ ـ أن الطريقة التقليدية تهتم بنقل المعلومات الى التلاميذ بغض النظر عن حاجاتهم وميولهم واستعدادتهم ٠

الخصائص العامة للطريقة التقليدية :

يرى محمود مسلم ١٩٨٣ (٣٤:٧٨) أن أهم خصائص هذه الطريقة هى :

١ ـ قلة الاهتمام بهدف تدريب الطلاب على التفكير السليم ٠
٢ ـ النظر الى المعلم على أساس انه المصدر الوحيد للمعرفة ٠
٣ ـ غيبة التفاعل بين المعلم والتلميذ ، وبين التلاميذ واقرانهم ٠
٤ ـ غيبة التكامل بين مواد الدراسة ٠
٥ ـ الاقتصار على استخدام السبورة والطباشير واللغة اللفظية ٠
٦ ـ قلة استخدام الوسائل التعليمية ٠
٧ ـ المعلم هو مصدر الفاعلية والنشاط (دور ايجابى) ٠
٨ ـ المتعلم يكاد يكون دوره سلبيا يعتمد على الحفظ والاستظهار ٠
٩ ـ لاتهتم هذه الطريقة بالتركيز على العمليات المعرفية العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم ٠
١٠ ـ الأهداف التعليمية فى هذه الطريقة غائبة عن المتعلم ٠
١١ ـ الغياب الواضح للتغذية الراجعة فى هذه الطريقة ٠
١٢ ـ تركز على نقل المعلومات للمتعلم دون النظر الى اتجاهاته او استعداداته او ميوله ٠

وفى ضوء هذه التعريفات السابقة للطريقة التقليدية والخصائص العامة لها ، أمكن للباحث الحالى وضع التعريف الاجرائى لهذه الطريقة كما يلى :

" هى تلك الطريقة التى يكاد يكون المعلم فيها هو مركز العملية التعليمية ومحورها فهو الذى يقدم المفهوم او التعميم النهائى المراد تعلمه فى بداية الموقف التعليمى ،

وهو الذى يشرح ويسأل وربما يجيب عن الأسئلة،بينما يكاد التلميذ يكون سلبيا اذ يقتصر دوره على استقبال المعلومات والانصات الجيد للمعلم حتى يتمكن من حفظ ماتلقاه واستظهاره حين يطلب منه ذلك " .

مزايا الطريقة التقليدية :

توجد عدة مزايا للطريقة التقليدية ، يمكن ايجازها فيما يلى :

١ ـ تمنح الطريقة التقليدية الطالب الفرصة الجيدة لاحراز الروءية المنظمة للمعرفة. (فى ٨٠ : ٦٣) .

٢ ـ تعتبرالطريقة التقليدية اكثر الطرق فعالية لانجاز تعلم الحفظ . (١١٨ : ٦٢٤٠) ، (فى ١٦ : ١٨) .

٣ ـ تقدم الطريقة التقليدية معلومات غنية بالحقائق والمفاهيم والمبادىء التى يمكن للطلاب أن يتعلموها وينقلوها . (١٦٦ : ٤٨٩ ـ ٤٩٢) ، (فى٦١ : ٦٩).

٤ ـ تقدم الطريقة التقليدية المادة الدراسية فى صورة منظمة تتيح للتلاميذ تذكرها والافادة منها وتطبيقها بسرعة ، كما أنها تسمح للتلاميذ بتعلم موضوعات المنهج فى وقت مناسب . (٤٤ : ١٠٨) .

٥ ـ يستطيع المتعلم أن يصوغ الأفكار الجديدة التى تتطلب منه فى الغالب اعادة تنظيم المعرفة الحالية ، والطريقة التقليدية فى اكثر اشكالها تقدما تتضح فى تمثل المفهوم Concept assimilation. (٩٦ : ٣٧٦).

٦ ـ يصل المتعلم المادة الجديدة بأفكار راسخة وثيقة الصلة بها فى بنيته المعرفية. (٩٦ : ٣٧٧) .

٧ ـ يفهم المتعلم نواحى التشابه والاختلاف بين المادة الجديدة والمفاهيم والقضايا التى تتصل بها . (٩٦ : ٣٧٨) .

obeikandl.com

الانتقادات الموجهة للطريقة التقليدية :

على الرغم من المزايا السابقة للطريقة التقليدية ، فقد وجه اليها الباحثون والمربون بعض الانتقادات من أهمها : (١١٦ : ٢٠) ، (٦١ : ٧٠) ، (٨٠ : ٦٤) ، (١٧٧ : ٥٦٨٨) .

١ ـ أنها طريقة سريعة للعرض لأنها تقدم الكثير من الحقائق فى وقت قصير جدا فضلا عن أنها تتضمن درجة عالية من التجريد الناتج عن استخدام اللغة اللفظية التى تشوبها الاخطاء غالبا .

٢ ـ أن وسائل التقويم التى تتبع فى هذه الطريقة غالبا ماتكون من جانب المعلم وغالبا ماتقيس قدرة التلاميذ على الحفظ والتحصيل . فالتلميذ لايتعلم كيف يقوم نفسه وبذلك لايكتسب القدرة على توجيه نفسه بنفسه فى حياته .

٣ ـ تغفل هذه الطريقة أهمية النظر الى عملية التعلم على أنها ايجابية وليست سلبية . وأنه لاتتم الا اذا وجدت الرغبة والدافع وقيام المتعلم بالنشاط الذاتى فى العملية التعليمية .

٤ ـ لاتستند هذه الطريقة على أسس نفسية سليمة فهى لاتراعى غالبا مابين التلاميذ من فروق فردية فى درجة النضج والذكاء والخبرات السابقة والميول وغير ذلك من الفروق الفردية .

٥ ـ تخلق من التلميذ شخصا سلبيا فينتظر صدور الأوامر والتوجيهات اليه وتزويده بالمعلومات التى يجب عليه أن يسلم بصحتها مادامت تصدر من سلطة معينة كالتى تتمثل فى المعلم فى أثناء الدراسة .

٦ ـ فى هذه الطريقة يكون الاهتمام ضئيلا بالفرد كانسان له قيمة ذاتية وله أهداف وله امكانيات معينة وله شخصية نامية تحتاج الى توجيه .

٧ ـ لاتهتم هذه الطريقة بكيفية أو بطريقة التعلم ولكنها تركز فى اهتمامها على مادة التعلم كما أنها تهمل كيفية الحصول على المعرفة من مصادرها الرئيسية ، ومن ثم

obeikandl.com

فهى تعوق تعديل السلوك ونمو الشخصية المتكاملة فضلا عن عدم تحبيب الطـــلاب فى المعرفة ٠

٨ ــ أن أثر التعلم بها ضئيل فى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه، لأنها لاتساعد علـــى تكون الاتجاهات والمهارات اللازمة للحياة الاجتماعية ، فضلا عن أنها تهمل هـــدف تنمية الصفات المرغوب فيها كالتعاون والشعور بروح الجماعة ٠

٩ ــ تقوم هذه الطريقة على مسلمة خاطئة مؤداها أن العقل مجرد فراغ يمكن ملـــؤه بجزئيات تترابط فيما بينها ٠ وهو عكس ما أكدته بحوث علم النفس حيث أن العقل يدرك الأشياء ككل اولا ثم تتمايز جزيئات هذه الأشياء بعد ذلك ٠

مقارنة بين الطريقة التقليدية والحقيبة التعليمية :

ولايسع الباحث وقد تعرض لكل من التعلم الذاتى باستخدام الحقيبة التعليمية والطريقة التقليدية من حيث التعريفات والخصائص العامة والمميزات وأوجه النقد الا أن يعقد مقارنة موجزة بينهمـــا حتى تتضح الفروق بين الطريقتين بشكل واضح فيما يلى :

obeikandl.com

عنصر المقارنـــة	التعلم الذاتي باستخدام الحقيبة التعليميـة	الطريقة التقليدية
١ــ دور المعلـم .	متعدد الادوار .	تتمركز حول عملية التعلـــم .
٢ــ دور المتعلـم .	نشط وفعـــال .	سلبى بدرجة كبيـــرة .
٣ــ الأهـــداف .	محددة واجرائيـــة .	غير محددة وغير اجرائيـــة .
٤ــ معدل التعلم .	يستطيع كل فرد أن يتعلـم حسب معدل التعلم الخاص به .	تفرض على جميع المتعلميـن دراسة المقرر بنفس المعدل .
٥ــ الاختبارات التكوينية	تتميزبها هذه الاختبارات .	تفتقر الى مثل هذا النوع من الاختبارات .
٦ــ التحصيل النهائى .	يصل عدد كبير من المتعلميـن الى مستوى الاتقان (٨٠٪) .	يتوقع حدوث فروق فردية فـى تحصيل المتعلمين .
٧ــ الوقـت .	يستطيع كل فرد أن يحصل على الوقت الكافى له .	تعطى جميع المتعلمين وقتـــا معينا ومحددا .
٨ــ التعزيـــز .	يتلقى الفرد تعزيزا معلوماتيـا باستمرار .	لايتلقى الفرد أى تعزيز الانادرا .
٩ــ استراتيجيـات التعلم .	تستخدم استراتيجيات متنوعة .	تقتصر على استراتيجية واحـــدة فقط (الالقاء) .
١٠ــ الانشطـــة التعليمية .	متنوعـــــة .	قليلـــــة .
١١ــ الوسائـــل التعليمية .	متعددة ومتنوعـــــة .	مفروضة وقليلـــــة .
١٢ــ أنواع الاختبارات المستخدمة .	تستخدم غالبا اختبارات مرجعية المحك .	تستخدم غالبا اختبارات مرجعية المعيـــار .

obeikandi.com

رابعا : التحصيل الدراسى : Achievement

مقدمة :

يعتبر التحصيل الدراسى من المتغيرات الهامة التى قام الباحثون فى مواطن كثيرة بدراسة علاقته بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية ،ويمكن التعبير عن مصطلح التحصيل الدراسى بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق ان قام هذا الفرد بدراستها دراسة منظمة فى حجرات الدراسة . وقد يجرى التعبير عن هذه الدرجة بالنسبة لأداء مجموعة الأقران او الزملاء او بالنسبة لدرجة تحقيق أهداف معينة سبق تحديدها .

تعريف التحصيل الدراسى :

يعرف صلاح علام ١٩٧١ التحصيل الدراسى بأنه " مدى استيعاب التلاميذ لماتعلموه من خبرات معينة فى مادة دراسية مقررة " (٢٤:٥٢) .

ويعرفه احمد زكى صالح ١٩٧٢ (٥٥٩:١٢) بأنه " كل مايكتسب ويتعلم".أما عبدالحميد عبدالجبار ١٩٧٧ (فى ٦٦:٨٠) فيعرف التحصيل بأنه "مايحرزه التلميذ من معرفة وفهم وتطبيق والذى تدل عليه درجات الاختبار التحصيلى " .

ويعرفه فاخر عاقل ١٩٧٩ (١٣:٦٧) فى معجم علم النفس بأنه "معرفة او مهارة مقتبسة ، وهو خلاف القدرة Ability وذلك على اعتبار أن التحصيل أمر فعلى حاضر وليس امكانية" .

وترى زمزية الغريب ١٩٨١ (٧٣:٤٦) التحصيل الدراسى على أنه " الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ماحصله التلميذ من خبرة بطريقة معينة ومباشرة،وتبين هذه المعلومات ترتيب التلميذ ومركزه فى التحصيل بالنسبة لفرقته " .

ويرى حسين قورة ١٩٨١ (فى ٦١ :٧٦) التحصيل الدراسى على أنه " الانجاز فى مادة معينة او مجموعة من المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية " .

الا ان فؤاد أبوحطب ١٩٩٠ (٧٠ :٣٨ــ ٣٩) يذكر الاتجاه الحديث فى علم

النفس عند تعريفه للتحصيل بما يسمى بمفهوم القدرات المستثمرة Developed abilities ويرى ان يحل هذا المفهوم محل مفهومى الاستعداد والتحصيل التقليديين.
فالاختبارات عامة سواء أكانت تقيس الاستعدادات أو التحصيل انما تقيس بالفعل مستوى النمو أو التنمية الذى وصل اليه المفحوص فى قدرة واحدة أو أكثر .

وفى ضوء التعريفات السابقة صاغ الباحث تعريفا اجرائيا للتحصيل كما يلى :

" مدى التغير الذى وصل اليه تلاميذ الصف الأول الثانوى العام من جراء دراستهم لوحدة أنواع الحرارات الموجودة ضمن مقرر مادة الكيمياء ، ويعبر عن ذلك بالدرجات التى يحصل عليها كل تلميذ فى الاختبار التحصيلى الذى أعده الباحث فى موضوعات الوحدة " .

خامسا : الاتجاه نحو التعلم الذاتى : Self-directed Learning

مقدمة :

يشير علماء النفس الى الاتجاهات بأنها مكونات نفسية كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابات الفرد للمؤثرات المختلفة . وهذه الاتجاهات تكون مكتسبة الى حد كبير عن طريق الخبرة والتعلم ، وقد ترتبط وتتداخل مع بعض خصائص نفسية اخرى للفرد مثل الميول والتذوق والقيم ومايفضله الفرد ويحبه ومالايفضله ويكرهه .ولذلك يجب توفير مواقف وخبرات التعلم للتلاميذ حتى يستفيدوا من دراساتهم للمواد الدراسية المختلفة وخاصة المواقف التى يستمتع فيها التلاميذ بما يقومون من أعمال ونشاط .

تعريف الاتجاه : Attitude

على الرغم من وجود تعريفات متعددة للاتجاه ، فان معظم هذه التعريفات تتفق على أن الاتجاه حالة من الاستعداد للاستجابة بطريقة محددة عند مواجهة مثيرات معينة . فيعرفه سعد عبدالرحمن ١٩٦٧ (٨ : ٣٣٤) بأنه "تركيب عقلى نفسى أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبى" .

obeikandl.com

ويعرفه صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق ١٩٦٨ ، بأنه " استعداد الشخصية للاستجابة تجاه نمط معين من المواقف بسلوك جاهز ومعد من قبل "٠(فى ٥ ٧ : ١٣) ٠

ويذكر أحمد زكى صالح ١٩٧٢ ، أن الاتجاه هو " استجابة عامة عند الفرد ازاء موضوع نفسى معين ، وبالتالى يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة وسريعة دون تفكير او تردد ازاء موضوع معين ، وهذا الموضوع يرتبط عادة بشعور داخلى لدى الفرد " ٠(١٣: ٢٣١) ٠

ويعرف أحمد خيرى كاظم ١٩٧٦ الاتجاه " بأنه مكون نفسى كامن يمكن استنتاجه عن طريق ملاحظة استجابات الفرد للمؤثرات الخارجية " (١١: ١٦٥) ٠

ويرى حامد زهران ١٩٧٧ ، أن الاتجاه " تكوين فرضى ، أو متغير كامن أومتوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة " ٠ وهو عبارة عن استعداد نفسى او تهيؤ عقلى عصبى متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو أشخاص أو أشياء او موضوعات او مواقف او رموز فى البيئة التى تستثير هذه الاستجابة "٠(٣٦: ١٤٤) ٠

ويعرفه أنور الشرقاوى ١٩٩١(٢٤: ٤٥١) بأنه " استجابة ازاء موضوع معين (اجتماعى فى الغالب) أو رمز هذا الموضوع تقوم على تنظيم للسلوك الذى يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك " ٠

ويعرف مصطفى سويف ١٩٧٨ ،الاتجاه بأنه الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص او اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين ، من حيث رفضه لهذا الموضوع او قبوله له ودرجة هذا الرفض او القبول"٠(فى ٧٥: ١٣) ٠

ويذكر عبدالله عبدالحى ١٩٧٩ ، أن البورت ١٩٣٥ Allport قد عرف الاتجاه على أنه " حالة استعداد عقلى وعصبى ، تنظم أثناء الخبرة ، وتؤثر تأثيرا مباشرا أو ديناميا على استجابات الفرد لكل الاشياء والمواقف التى ترتبط بها" (فى٩: ٨٢) ٠

ويذكر عادل عز الدين الاشول ١٩٧٩ ، أن الاتجاه " نظام تقييمى ثابت بصورة نسبية ، ويتمثل فى ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التى تعلمها الفرد عن موضوع أو فئة من الموضوعات الاجتماعية " (١٧٥:٥٨) .

هذا ، بينما يحدد أحمد عزت راجح ١٩٨٥ ،الاتجاه بمعناه العام على أنه استعداد وجدانى مكتسب ، ثابت نسبيا ، يحدد شعور الفرد وسلوكه ازاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها او عدم تفضيلها " .(١٢١:١٥) .

ويعرف حسن جامع ١٩٨٦ (٣٨:٣٨) الاتجاه "بانه مايكون لدى الطلاب من استعدادات للاستجابة بشكل معين يجعلهم يسلكون سلوكا معينا ذا طابع خاص نحو الموضوعات التى طرحت عليهم سواء كانت هذه الاستجابه ايجابية او سلبية" .

وقد توصل الباحث الحالى مستفيدا من التعريفات السابقة الى تعريف الاتجاه تعريفا اجرائيا بحيث يتناسب هذا التعريف مع أهداف الدراسة الحالية ،وتمت صياغته فى الفصل الأول .

تعريف الاتجاه نحو التعلم الذاتى :

يرى كل من مراد وتورانس ١٩٧٩ Mourad & Torance (فى ٣٧:٨) انه لايمكن الاستمرار الناجح فى برنامج التعلم الذاتى الا اذا توافرت لدى الفرد مجموعة من القدرات والمهارات الضرورية للتوجيه الذاتى ، بالاضافة الى مجموعة من السمات الشخصية والدافعية اللازمة لمواصلة البرنامج بكفاءة .

ويذكر كل من صلاح مراد ومحمد مصطفى ١٩٨٢ (٤:٥٥) أن مصطلح الاتجاه نحو التعلم الذاتى يستخدم فى التعلم لكى يصف سلوك المتعلم فى المبادأة للتعلم وتنظيم الأنشطة التعليمية .والاتجاه نحو التعلم الذاتى يمكن تمثيله على بعد متصل بين طرفين احدهما التوجيه بالاعتماد التام على النفس Self-directed والطرف الثانى التوجيه بالاعتماد التام على الآخرين Other-directed وكل فرد يمكن تمثيله بنقطة على هذا البعد لتحدد درجة معينة من الاتجاه او القابلية للتعلم الذاتى .

openkandi.com

ويعرف شيكارينج ١٩٦٤ Chickering (فى ٣٨:٨٤) الطالب ذا التوجيه الذاتى فى التعلم " هو ذلك الذى يستطيع حل المشكلات والاعتراف بمسئوليته فى التعليم، والمتفتح للخبرات التعليمية والملم بمصادر المعرفة، ولديه المبادأة والتعمق فى البحث، ويستطيع تنظيم خبراته والدفاع عن موقف مايعتقد فيه ، ويعمل لارضاء ذاته ولديه طاقة كبيرة للعمل وواثق بنفسه، ولديه حساسية لمعرفة الاشياء الهامة للتعلم ويعلم جوانب الضعف والقوة فى نفسه ومرن فى نظرته للأشياء الجديدة " .

ووصفت جيجليلمينو ١٩٧٨ Guglielmino (١٢٨:٦٤٦٧) مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى فى صورته الانجليزية حيث تعرف الفرد المرتفع فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى بأنه " الفرد الذى لديه المبادأة والمستقل والمثابر فى عملية التعلم والذى يتحمل المسئولية ويرى المشكلات على انها تحديات وليست عقبات والذى يستطيع تنظيم نفسه وخبراته ولديه درجة كبيرة من حب الاستطلاع ورغبة قوية فى التعلم والتغير والثقة بالنفس . والذى يستخدم المهارات الاساسية فى الدراسة ويستطيع تنظيم وقته وتحديد سرعة تعلمه ووضع خطه لانهاء عمله والذى يستمتع بالتعلم ويهتم باهداف العمل الذى يقوم به" .

علاقة الاتجاه نحو التعلم الذاتى ببعض المتغيرات التربوية والنفسية :

أ ـ علاقة الاتجاه بالتحصيل الدراسى :

تلعب الاتجاهات دورا هاما فى التحصيل الدراسى ، فالتلاميذ الذين تتوافر لديهم جميع القدرات التى يحتاجونها لأداء نشاط معين قد يواجهون صعوبات تعليمية تمنعهم من الربط بنجاح بين هذه القدرات وتوجيهها لأداء هذا النشاط أو اداء مهارة معينة ، هذا فضلا عن ان اتجاه التلميذ نحو موضوع او مهارة قد يكون اول عامل يحدد مقدار مايتذكره منها ومقدار استخدامه لها .

ولقد وجد رويل ١٩٦٧ (فى ٨٤:١٠) ان الاتجاهات النفسية ترتبط كثيرا بالتحصيل الدراسى بصرف النظر عن اى عامل اخر مثل المستوى الاجتماعى الاقتصادى أو العمر الزمنى .

وعلى الرغم من أن جابر عبدالحميد ، ومحمد جمال الدين ١٩٨٤ (٣٢ : ٨٤ـ٨٦) قد أدركا صعوبة التوصل الى تعميمات صادقة فيما يتصل بالعلاقة بين الاتجاهات النفسية والتحصيل الدراسى ، الا أنهما انتهيا الى القول بأن :

١ ـ معاملات الارتباط بين الاتجاهات النفسية والتحصيل الدراسى ليست موجبة دائمة.

٢ ـ يمكن تحسين الاتجاهات النفسية باستخدام بعض الاجراءات والطرائق التعليمية الأخرى .

٣ ـ جنس التلميذ وذكاءه ومستواه الاجتماعى الاقتصادى لاتؤثر بالضرورة على الاتجاهات النفسية .

ويرى جابر عبدالحميد ١٩٨٤ (٣٢ : ١٤٤) أن العلاقة بين الاتجاهات النفسية والتحصيل الدراسى ترتبط ارتباطا دالا ، وأن أعلى معدلات الارتباط هذه ماوجد بين درجات الجانب المعرفى من الاتجاه والتحصيل الدراسى ، وان أقلها هو الارتباط بين الجانب الوجدانى ومستوى التحصيل ، وهو أمر متوقع لأن الجوانب المعرفية تلعب دورا أكبر فى التحصيل الدراسى ، كما تقيسه الامتحانات المدرسية التى تركز على الجوانب المعرفية بدرجة اكبر من تركيزها على الجوانب الوجدانية والسلوكية .

ب ـ التعلم الذاتى وعلاقته بتغير الاتجاهات :

تعتبر الاتجاهات من المتغيرات الرئيسية التى استخدمت لتقييم أسلوب التعليم الذاتى . وقد اشارت الدراسات التى تناولت علاقة التعلم الذاتى بتغير الاتجاهات بأن الطلاب الذين مارسوا أسلوب التعلم الذاتى قد عبروا عن اتجاهات ايجابية عالية نحو هذا الاسلوب مثل دراسة جريبر ووتيمان ١٩٦١ Gruber & Wittman (١٢٧ : ٤٧٧ـ ٤٩٦). ودراسة هاستنج ١٩٧٢ Hasting (٣٣ : ١٣٦) . وكما أيدت بعض الدراسات أثر التعلم الذاتى فى التغير الايجابى للاتجاهات نحو هذا الأسلوب، فقد اخفقت دراسات أخرى فى الوصول الى هذه النتيجة ، مثل دراسة موروجانييه ١٩٧٣ Moor & Gange (فى ٣٨ : ١٠٧) ودراسة زيبارت وجونز ١٩٧٧ Zeibarth & Jones (١٨٦ : ١١٦) .

obeikandl.com

تابع ـ الفصل الثانى

الجزء الثانى : الدراسات السابقـــــة

مقدمـــــــة :

أولا : دراسات تناولت مقارنة أساليب التعلم الذاتى بالطريقة التقليدية .

ثانيا : دراسات تناولت تفاعل التركيب التكاملى مع أحد أساليب التعلم الذاتى .

ثالثا : دراسات تناولت تفاعل التصور الذهنى للمفهوم مع أحد أساليب التعلـــم الذاتـــــى .

رابعـــا : دراسات تناولـــت تفاعل الأساليب المعرفية مع المعالجات التعليمية .

خامسا : تعليـــــق عام على الدراسات السابقة .

obeikandl.com

تابع ـ الفصل الثانى

الجزء الثانى : الدراسات السابقـــــة

مقدمـــــة :

لقد تنوعت البحوث والدراسات السابقة فى مجال التعلم الذاتى الى عدة اتجاهـــات، حيث اهتمت مجموعة من البحوث بالمقارنة بين طرق التعلم الذاتى والطريقة التقليديـــة. وتناولت مجموعة ثانية من الدراسات تفاعل التركيب التكاملى مع أحد أساليب التعلـــــم الذاتى ، وهذا النوع من الدراسات قليل للغاية فى الدراسات السابقة . وتناولت مجموعـــة ثالثة من الدراسات تفاعل اسلوب التصور الذهنى للمفهوم مع أحد أساليب التعلم الذاتـــى، وهذا النوع ايضا قليل للغاية فى الدراسات السابقة . واهتمت مجموعة رابعة من الدراســات بتفاعل الأساليب المعرفية مع المعالجات التعليمية وأثر هذا التفاعل على كل من التحصيـــل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى .

وسوف يتعرض الباحث الحالى لكل مجموعة من المجموعات الأربع بأمثلة لدراســـات وبحـوث مباشرة ومتصلة بموضوع الدراسة الحاليـــة :

اولا : دراسات تناولت مقارنة أساليب التعلم الذاتى بالطريقة التقليدية :

تناولت هذه المجموعة من الدراسات والبحوث مقارنة طريقة التدريـــس التقليدية المتبعة حاليا فى مدارسنا بأساليب التعلم الذاتى ، ويتضمن هذا القسم ثلاثة انواع من الدراسات هى :

(١) دراسات تناولت أ ثـــر التعلم الذاتى على التحصيل الدراسى :

قام جينسن Jensen ١٩٥٤ (١٤٠ : ٥٢٩ ـ ٥٣٥) بدراسة سعى فيهـا الى المقارنة بين تحصيل مجموعتين من الطلاب فى أحد مقررات علم النفس (نمـو المراهق) وكان أفراد المجموعة الأولى يدرسون هذا المقرر وفق الطريقة التقليدية وكان أفراد المجموعة الـثانية يدرسون نفس المقرر وفق أسلوب التعلم الذاتـــى، وبلغت عينة الدراسة (٦٥) طالبا من طلاب الجامعة ، وجرى تقسيمهـــم الى مجموعتين تبعا لرغباتهم وميولهم ، بحيث كانت احداهما تضم (٤٢) طالبـا فضلوا الالتحاق بالفصل الدراسى لدراسة هذا المقرر ، بينما ضمت الثانيـــة (٢٣) طالبا قاموا بدراسة نفس المقرر بطريقة ذاتية ، وقد أوضحت نتائـــج

هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعتين فى كل من اختبار القدرة العقلية العامة ، واختبار القدرة على استخدام المعلومات وتطبيقها ، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات افراد المجموعتين فى اختبار التحصيل وذلك لصالح افراد المجموعة الاولى (مجموعة الطريقة التقليدية) .

وقام كارو Caro ١٩٦٢ (١٠٤ : ٧٦ـ٨٠) بدراسة بهدف المقارنة بين تحصيل افراد مجموعتين من الطلاب فى احد مقررات علم النفس ، احداهما تتعلم بالطريقة التقليدية والثانية تتعلم بالطريقة الذاتية مستخدما فى ذلك مجموعة قوامها (٣٢٠) طالبا جامعيا تم تقسيمهم الى مجموعتين ضمت اولاهما (١٥٤) طالبا التحقوا بالفصل الدراسى لدراسة المقرر موضع الاهتمام ،وضمت الثانية (١٦٦) طالبا تعلموا نفس المقرر بالطريقة الذاتية ،وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات افراد المجموعتين فى تحصيل المقرر المشار اليه) .

وقام هارتنت وستيوارت Hartnett & Stewart ١٩٦٦ (١٣٢ : ٣٥٦ ـ ٣٥٧) بدراسة هدفت الى مقارنة تحصيل مجموعتين من طلاب الجامعة فى ستة مقررات دراسية هى : اللغة الانجليزية ، السلوك الانسانى ، الاحياء ، الفيزياء ، الرياضيات ، والفكر الامريكى . حيث قامت المجموعة الاولى بدراسة هذه المقررات بالطريقة التقليدية ، بينما اتبعت المجموعة الثانية طريقة التعلم الذاتى فى دراسة نفس المقررات ، اشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح مجموعة التعلم الذاتى بالنسبة لمقررى الرياضيات والفكر الامريكى .

وقام لانجفورد Langford ١٩٧٢ (فى ٧٥ : ٣٧) بدراسة سعى فيها الى المقارنة بين فاعلية طريقة التعلم الذاتى والطريقة التقليدية فى التحصيل الدراسى مستخدما فى ذلك مجموعة كلية قوامها (٣٩) طالبا من طلاب مدرسة التمريض بجامعة تكساس بالولايات المتحدة الامريكية ، وقام الباحث بتقسيم افراد هذه العينة الى مجموعتين تضم اولاهما (١٩) طالبا وتدرس بالطريقة الذاتية ، وتضم الثانية (٢٠) طالبا وتدرس بالطريقة التقليدية ، وبينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى التحصيل الدراسى .

obeikandl.com

وقام برودريك Brodrick ١٩٧٥ (٩٩ : ١٢٥٨) بدراسة لمدى تأثير التعلم الذاتى على التحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة فى مادة اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحو هذه المادة وذلك بالمقارنة مع الطريقة التقليدية مستخدما فى ذلك مجموعة كلية تضم (٢٧٢) طالبا جامعيا • تم تقسيمهم الى مجموعتين ضمت اولاهما (١٢٥) طالبا وقامت بدراسة مقرر اللغة الانجليزية بالطريقة الذاتية ، وتكونت الثانية من (١٤٧) طالبا وقامت بدراسة نفس المقرر بالطريقة التقليدية • اشارت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود تأثير دال احصائيا لكل من متغيرات الجنس ، العمر الزمنى ، الصف الدراسى ، القدرة العقلية العامة ، على التحصيل الاكاديمى لطلاب المجموعتين ، وفى الوقت الذى لم توجد فيه فروق دالة احصائيا من حيث تأثير الطريقتين على اتجاهات الطلاب فى مادة اللغة الانجليزية ، كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى تحصيل هذه المادة ، ولصالح مجموعة التعلم الذاتى •

وأجرى مكاير Mcnair ١٩٧٥ (١٥٣ : ٧٥٩٨) دراسة بهدف معرفة مدى فعالية طريقة التعلم الذاتى فى تنمية مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة مع طريقة التعليم التقليدية • واستخدم فى ذلك مجموعة قوامها (١٨٨) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ، وجرى تقسيمهم الى مجموعتين ، تعلم افراد أولاهما الكتابة على الآلة الكاتبة بالطريقة التقليدية ، بينما تعلم افراد المجموعة الثانية نفس المقرر بالطريقة الذاتية • اشارت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين فى كل من اختبارى سرعة الكتابة على الآلة الكاتبة والاخطاء المطبعية ، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى اختبار أخطاء الشكل ، وجاءت هذه الفروق لصالح طلاب الطريقة التقليدية •

ثم قام فيت Fitt ١٩٧٦ (١٢٢ : ٢٦٦٧) بدراسة معرفة اثر استخدام الحقائب التعليمية على التحصيل الدراسى والمهارات • وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٢٤) طالبا من قسم الفردية الخاص بالعلاقات الانسانية فى كلية التربية • واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التى درست باسلوب التعلم الفردى (حقائب تعليمية)والمجموعة التى درست بالطريقةالتقليدية لصالح المجموعة

التجريبية فـــى كل من التحصيل الدراسى والمهارات ٠

وقام محى الدين توق ١٩٧٨ ، بدراسة اهتم فيها بمعرفة مدى فعالية طريقـــة التعلم الذاتى فى التحصيل الدراسى وتنمية اتجاهات المدرسين نحو مهنتهم ونحو طلابهـــم وذلك بالمقارنة بالتعليم التقليدى ٠ مستخدما فى ذلك مجموعة كلية قوامها (٨٩) طالبـــا وطالبـة من طلاب الدبلوم العام فى التربية (٣٥ بنتا ، ٥٤ ابنا) ويحملون جميعـــا درجة البكالوريوس او مايعادلها فى تخصصات مختلفة ــ غيرعلم النفس ــ ويعملون مدرسيـن فى المدارس الاعدادية والثانوية ومعاهد المعلمين ، وتتراوح اعمارهم الزمنية مابين (٢٥ ، ٤٠) عاما ٠ وجرى تقسيم افراد هذه المجموعة الكلية عشوائيا الى مجموعتين فرعيتين ، ضمـــت احداهما (٤٤) طالبا وطالبـة (٢١ ابنا ــ ٢٣ بنتا) وقام افرادها بدراسة مقرر فى علم النفس التربوى بطريقة التعلم الذاتى ، وضمت الثانية (٤٥) طالبا وطالبة (٣٣ ابنا ــ ١٢ بنتا) وقام افرادها بدراسة نفس المقـرر بالطريقة التقليدية ٠

وقد اشارت نتائج هذه الـدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بيـــن متوسطات درجات افراد المجموعتين فى كل من التحصيل الدراسى ، الاتجاهات نحو مهنـة التدريـــس ، الاتجاهات نحو الطلاب ٠ ولم يكن لمتغير الجنس او النوع تأثيـر دال احصائيا على اى من المتغيرات موضع الاهتمـــام فى الدراسة ٠ (فى ٧٥ : ٣٩ــ٤٠) ٠

وقام ميديو Medio ١٩٧٩ (١٥٤ : ٥١٢) بدراسة كان الهدف منهـــا هو رفع مستوى دارس اللغة الفرنسية فى المـهارات مثل : الفهم السمعى ـ القراءة بفهم كفاءة الكتابة ــ كفاءة التحدث ٠ وللتحقق من هذا اختار الباحث وكان تصميمه التجريبـــى كالتالى : قسم العينة لثلاث مجموعات ، اثنتان تجريبيتان والثالثة ضابطة ، التجريبـــة الاولى درست باستخدام حقائب تعليمية فى الثقافة الفرنسية والتوجيه السمعى ، والتجريبيـــة الثانية درست باستخدام حقائب تعليمية فى الثقافة الفرنسية فقط ٠ والضابطة درســـــت باستخدام الطريقة التقليدية ٠

وكانت من نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين فى المهارات التالية : كفاءة التحدث ، القراءة بفهم ، كفاءة الكتابة ، وتساوت المجموعـــات الثلاث فى مهارة الفهم السمعى ٠

obeikandi.com

وقام كلسيوس Klesius ١٩٨٠ (١٤٦ : ١٠٠٥) بدراسة تناول فيها تأثير كل من طريقة التعلم الذاتى ، وطريقة التعليم التقليدى ، والتعليم عن طريق التغذية المرتجعة للمدرس ، على تنمية فهم موضوعات القراءة • مستخدما فى ذلك مجموعة كلية قوامها (١٢٩) طالبا من طلاب الصف السادس ، جرى تقسيمها عشوائيا الى ثلاث مجموعات فرعية ، قام افراداحداهما بدراسة مقرر فى اللغة الانجليزية عن طريق التغذية المرتجعة للمدرس ، وقام افراد المجموعة الثانية بدراسة نفس المقرر عن طريق التعلم الذاتى ، بينما قام افراد المجموعة الثالثة بدراسة نفس المقرر بالطريقة التقليدية • اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعات الثلاث فى فهم المعانى الصريحة والضمنية أو فى تنمية المفردات •

وقام حسام الدين عبدالمطلب مازن ١٩٨٣ (٣٧ : ٢٠٧) بدراسة هدفت التغلب على بعض المشكلات المتعددة التى تواجه المعلم الكيميائى بمرحلة التعليم الأساسى ،وذلك من اعداد حقيبة تعليمية كيميائية تحتوى من المواد والادوات والاجهزة المصغرة مايكفى لدراسة بعض التجارب العملية فى وحدة الكيمياء بالصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسى• وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين ،احداهما تجريبية تدرس باستخدام الحقائب التعليمية، والاخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعملية العادية • وقد اشارت نتائج الدراسة الى :

أ ـ تفوق تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الحقائب التعليمية على تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة فى اكتساب الحقائق والمفاهيم الكيميائية المتضمنة فى التجارب العملية موضوع الدراسة •

ب ـ تفوق اداء تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية فى جميع المهارات العملية على أداء تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة •

وقام حسن جامع ١٩٨٦، (٣٨ : ١ـ٣٦١) بدراسة سعى فيها الى معرفة مدى فاعلية التعلم الذاتى فى كل من التحصيل الدراسى ،وتنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس ، وزيادة القدرة على صياغة الاهداف ،واستخدام التقويم فى حجرة الدراسة ، وذلك بالمقارنة مع طريقة التعليم التقليدية • وقداجريت هذه الدراسة على مجموعة كلية قوامها (٧٧) طالبا

وطالبة من طلاب دور المعلمين والمعلمات بالكويت ، وجرى تقسيمها الى مجموعتين ،تعلمت اولاهما عن طريق التعلم الذاتى ، وتعلمت الثانية باستخـدام الطريقة التقليدية .

اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجـات أفراد المجموعتين فى كل من التحصيل الدراسى ،واكتساب مهارة صياغة الأهداف وذلـك لصالح طلاب مجموعة التعلم الذاتى ، وكان لمتغير الجنس تأثير دال احصائيا فى هـذا الصدد ،حيث تفوقت بنات التعلم الذاتى على بنين نفس الطريقة فى كل من هذين المتغيرين بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعتين فى كل مـن التغير الايجابى نحو مهنة التدريس او فى تنمية القدرة على استخدام التقويم فى حجـرة الدراسـة .

كذلك قام محمد السكران ١٩٨٣ (فى ٢ : ٢٤) بدراسة هدفت الى مقارنة أثـر كل من الرزمة التعليمية كنموذج للتعلم الذاتى والطريقة التقليدية على التحصيل الدراسـى لطلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتيـن درست احداهما كمجموعة تجريبية منهج الجغرافيا بطريقة الحقيبة التعليمية ،ودرست الثانيـة كمجموعة ضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

وقد اشارت النتائج الى وجود فرق ذى دلالة احصائية فى التحصيل المعرفـى فى مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية والتى درست بطريقة الحقائب التعليمية.

وقام صلاح صديق ١٩٨٧ (٥٤ : ١ـ٦٢) بدراسة كان الهدف منها اعدادنظـام لحقيبة تعليمية افرادية فى العلوم وقياس اثره على تحصيل ومهارات واتجاهات تلاميذ الصـف الخامس من التعليم الاساسى .

وقد حدد الباحث مشكلة دراسته فى الأسئلة الاتية :

١ ـ ما اثر استخدام نظام الحقيبة التعـليمية على تحصيل تلاميذ الصف الخامـس من التعليم الاساسى ؟

٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى تحصيل التلاميـذ اذا درسوا بالطريقـة

المتبعة حاليا (الطريقة التقليدية) او باستخدام نظام لحقيبة تعليمية افراديا ؟

٣ ـ ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية على اتجاهات تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى نحو العلوم ؟

٤ ـ ما اثر استخدام الحقيبة التعليمية فى اكتساب التلاميذ بعض المهارات العملية ؟

وقد بلغ حجم عينة الدراسة ١٢٠ تلميذا وتلميذة (٦٠) منهم درسوا المقرر بطريقة الحقيبة التعليمية الافرادية ، (٦٠) منهم درسوا المقرر بالطريقة التقليدية ، وكان افراد المجموعتين من مدرسة الخلفاء الراشدين بالجيزة ، وقد ارتضى الباحث مستوى ٨٠٪ كمستوى تمكن لاينتقل التلميذ من وحدة الى اخرى الا اذا اجتازها بنسبة ٨٠٪ فاكثر.

وبعد الانتهاء من التجربة قام الباحث بتطبيق الاختبارات النهائية على المجموعتين واستخدم أسلوب تحليل التباين لمتغيرين فكانت النتائج تشير الى :

١ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٫٠٥ بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات فى الاختبار التحصيلى .

٢ ـ توجد فروق احصائية دالة عند مستوى ٠٫٠٥ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل لصالح افراد المجموعة التجريبية .

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٫٠٥ بين اداء افراد المجموعة التجريبية واداء افراد المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو العلوم لصالح افراد المجموعة التجريبية .

obeikandi.com

(٢) دراسات تناولت أثر التعلم الذاتى على الاتجاه نحو التعلم الذاتى :

ففى الدراسة التى قام بها كل من جربير ووتيمان Gurber & Wittman ١٩٦١ (١٢٧ : ٤٧٧ ـ ٤٩٦) كانت تهدف الى ايجاد العلاقة بين اسلوب التعلم الذاتى والتغير فى اتجاهات الطلاب نحو هذا الاسلوب ،وكان موضوع الدراسة هو مقررا فى علم النفس، وقد طلب الباحثان من الطلاب ان يقسموا انفسهم الى مجموعات صغيرة تتألف كل منها من ٢ـ٣ أفراد ، على ان تقوم كل مجموعة بدراسة موضوع من بين ستة موضوعات باسلوب ذاتى لمدة اربعة اسابيع ، وبعد انتهاء اربعة اسابيع عاد الطلاب مرة اخرى الى الاسلوب التقليدى ، ثم طبق عليهم استبيانا لقياس الاتجاهات • وقد اشارت النتائج الى ان اغلبية الطلاب قد اظهروا اتجاها ايجابيا عاليا نحو اسلوب التعلم الذاتى •

وفى دراسة هاستينج ١٩٧٢ Hasting (١٣٣ : ٨٦) التى كانت تهدف الى ايجاد العلاقة بين اسلوب التعلم الذاتى والتغير فى اتجاهات الطلاب نحو هذا الاسلوب ، وكانت عينة الدراسة تتكون من (٥٤) طالبا من طلاب الجامعة الذين يدرسون مقررا فى الاحصاء ومناهج البحث • وقد قسمهم الى مجموعتين تجريبيتين تدرس باسلوب ذاتى وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية (المناقشة) ثم طبق عليهم استبيانا لقياس الاتجاه نحو طريقةالتدريس ، اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى بين مجموعتى الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التى درست باسلوب التعلم الذاتى •

و فى الدراسة التنى قام بها كل من مور وجانييه ١٩٧٣ Moor & Gange (فى ٣٨ : ١٠٧) والتى كانت تهدف الى ايجاد العلاقة بين اسلوب التعلم الذاتى والتغير الحادث فىاتجاهات الطلاب نحو هذا الاسلوب ، وكانت عينة الدراسة تتكون من (٧٦) طالبا من طلاب الجامعة ،وقد قسم الباحثان العينة الى مجموعتين احداهما تجريبية درست باسلوب ذاتى والاخرى ضابطة درست باسلوب تقليدى (المناقشة والمحاضرة) ثم طبقا على المجموعتين استبيانا لقياس الاتجاهات نحو طريقة التدريس ، اشارت

النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى اتجاهات الطلاب بين مجموعة التعلم الذاتى (التجريبية) ومجموعة التعلم التقليدى (الضابطة) .

وقد قام كل من زيبارت وجونز ١٩٧٧ Zeibarth & Jones (١٨٦: ١١٦) بدراسة كان الهدف منها هو ايجاد العلاقة بين اسلوب التعلم الذاتى والتغير الحادث فى اتجاهات الطلاب نحو هذا الاسلوب ، وكانت عينة الدراسة تتكون من (١٠٧) طالبا من طلاب الجامعة ، وقد قسما الباحثان العينة الى مجموعتين درست احداهما (التجريبية) بطريقة ذاتية ودرست الاخرى (الضابطة) بطريقة تقليدية (المحاضرة والمناقشة) ،ثم طبقا استبيانا لقياس الاتجاهات عند الطلاب فى المجموعتين ، اشارت النتائج الى انه لاتوجد فروق جوهرية بين اتجاهات طلاب مجموعة التعلم الذاتى والمجموعة التقليدية .

وقد قام كونراد Conrad ١٩٨١ (١١٠: ٧٧٦٢) بدراسة كان الهدف منها هو معرفة اتجاهات الطلاب نحو التعلم الذاتى باستخدام الرزم التعليمية فى التدريس. وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٣) طالبا من طلاب التربية الموسيقية بجامعة ميتشجان بامريكا ،واستخدم الباحث ثلاث حقائب تعليمية مختلفة لتدريس آلة من آلات النفخ الموسيقية ،وقد اشارت النتائج الى وجود اتجاهات موجبة نحو التدريب بالحقائب التعليمية الثلاث اذا ماقورنت بالطريقة التقليدية فى التدريس .

(٣) دراسات تناولت اثر التعلم الذاتى على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى :

فى عام ١٩٧٢ قام كوينجر Koeninger (١٤٧: ٤٢٦٧) بدراسة سعى فيها الى المقارنة بين فاعلية طريقة التعلم الذاتى بواسطة الحقيبة التعليمية وطريقة التدريس العادية فى كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى .وكانت عينة الدراسة تتكون من (٣٢) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية .وقام الباحث بتقسيم افراد العينة الى مجموعتين الاولى تجريبية وتدرس بطريقة الحقيبة التعليمية والاخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية ، ثم طبق عليهم اختبار تحصيلى ومقياس الاتجاه

نحوالتعلم الذاتى ، اشارت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الدراسى ،ولكن وجدت فروق دالة بين المجموعتين فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى ترجع الى طريقة التدريس بالحقيبة التعليمية .

وفى عام ١٩٧٢ قام موتلى Motley (١٥٩:٦٦٥٩) بدراسة كان الهدف منها هو معرفة اثر طريقة التدريس بالحقائب التعليمية على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى . حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا من طلاب الجامعة . واستخدم الباحث الحقيبة التعليمية ذات الشرائط المرئية والمسموعة ، وكذلك الشفافيات والبطاقات والمراجع وغيرها من مكونات الحقيبة التعليمية ذات الدليل المطبوع . وقسم الطلاب الى مجموعتين الاولى تجريبية استخدمت فى دراستها الحقيبة التعليمية والاخرى ضابطة استخدمت فى دراستها الطريقة التقليدية ، اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى بينما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الدراسى ترجع الى طريقة التدريس بالحقيبة التعليمية .

وفى دراسة أرنولد Arnold ١٩٧٥ (٩٥:٢١٢٠) التى بحثت العلاقة بين الحقيبة التعليمية والاتجاه نحو التعلم الذاتى .وكانت عينة الدراسة (٨٥) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ،حيث قسمهم الى مجموعتين ، الاولى تعرضت فى دراستها للحقائب التعليمية والاخرى تعرضت للطريقة التقليدية ، ثم طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، وكذلك طبق اختبارا تحصيليا لقياس تحصيلهم الدراسى . اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا فى اتجاهات الطلاب نحوالتعلم الذاتى ، كما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب فى التحصيل الدراسى ترجع الى طريقة التدريس بالحقيبة التعليمية .

كذلك قام رونالد Ronald ١٩٧٧ (١٧٠:٦٠٤٠ـ ٦٠٤١)بدراسة استهدفت التعرف على اثر استخدام حقائب تعليمية على تحصيل واتجاه طلاب جامعة

ميـــر لاند وذلك فى مجال الجغرافيا الطبيعية ، وقد استخدمت الدراسة مجموعتين من الطلاب ، كل مجموعة منها (١٠٠) طالبا وطالبة ، استخدمت المجموعة التجريبيـــة فى دراستها لمقرر الجغرافية الطبيعية الحقائب التعليمية (كل حقيبة مزودة بالخرائـــط والصورات واشرطة التسجيل والافلام التعليمية) ، بينمـا استخدمت المجموعة الضابطـة فى دراسة نفس مقرر الجغرافية الطبيعية بنظام المحاضرة ، واستخدمت الدراسة اختبـارا تحصيليا لقياس مدى تمكن المجموعتين من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بالمقرر،كما استخدمت الدراسة مقياسا لاتجاه الطلاب نحو طريقة التدريس بالحقيبة التعليمية ، وقد كان مـــن نتائج هذه الدراسة ان التحصيل الدراسى لطلاب وطالبات المجموعة التجريبية يفوق بكثيـــر التحصيل الدراسى لنظرائهم فى المجموعة الضابطة ، كما تفوق طلاب وطالبات المجموعـــة التجريبية فى اتجاهاتهم نحو طريقة التدريس بالحقيبة التعليمية على نظرائهم طلاب وطالبـات المجموعة الضابطة .

وفى عام ١٩٧٧ ، قام محمد رضا البغدادى بدراسة مقارنة لتدريس العلـــوم فى بعض صفوف المرحلة الابتدائية بالطريقتين المبرمجة والتقليدية مع دراسة لاتجاهـــات التلاميذ نحو التعليم المبرمج . وكانت عينة الدراسة تتألف من (٣٣٠) تلميذا من تلاميـذ الصف الرابع والصف الخامس الابتدائى . وقد اجريت تجربة البحث بعدتكوين ثـــلاث مجموعات (اثنتان من الصف الخامس ، احداهما تجريبية والاخرى ضابطة ، وواحـــدة تجريبية من الصف الرابع) على ان تدرس المجموعتان التجريبيتان موضوعات (الميكروبـات) بالطريقة البرنامجية على حين تدرس المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة التقليديـــة. ثم طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى . كذلك طبق اختبارا يقيس بعـــض المستويات المعرفية للتلاميذ . اشارت نتائج الدراسة الى ان الطريقة البرنامجية تفضـــل الطريقة التقليدية فى تحصيل معارف موضوعات البحث لتلاميذ الصف الرابع والخامس ،كمـــا اشارت النتائج الى ان الطلاب الذين درسوا بالطريقة البرنامجية ارتفعت درجاتهم فى مقيـــاس الاتجاه نحو التعليم البرنامجى عن الطلاب الذين درسوا بالطريقة العادية(٧٤ : ١٧٧ــ١٩٤) .

وفى دراسة رياض الجبان ١٩٨٧ ،التى كان هدفها هو معرفة فاعلية التدريـــس بالحقيبة التعليميـة فى تدريـس الجغرافية الطبيعية للصف الاول الاعدادى فى مدينة دمشق .

وفى اتجاهاتهم نحو التدريس بالحقيبة التعليمية، كانت عينة الدراسة تتكون من (١٥٠) طالبا وطالبة من الصف الأول الاعدادى ،وقسمهم الباحث الى أربع مجموعات :

أ ـ	مجموعة ضابطة اناث	(٣٤) طالبة .
ب ـ	مجموعة ضابطة ذكور	(٤١) طالبا .
جـ ـ	مجموعة تجريبية اناث	(٣٤) طالبة .
د ـ	مجموعة تجريبية ذكور	(٤١) طالبا .

ثم قام الباحث بالتدريس للمجموعتين التجريبيتين بطريقة الحقيبةالتعليمية بينما قام بالتدريس للمجموعتين الضابطتين بالطريقة التقليدية .

ثم طبق الباحث استفتاء الاتجاه نحو التعلم بالحقائب التعليمية ، كما طبق اختبارا تحصيليا يقيس المستويات المعرفية للتلاميذ .

اشارت نتائج الدراسة الى تفوق طلاب وطالبات المجموعة التجريبية على طلاب وطالبات المجموعة الضابطة فى المستوى التحصيلى النهائى ،وأن الفرق كان جوهريا لصالح طريقة الحقيبة التعليمية . كذلك اشارت نتائج الدراسة الى تفوق طلاب وطالبات المجموعة التجريبية على طلاب وطالبات المجموعة الضابطة فى الاتجاه نحوالتعلم الذاتى لصالح طريقة الحقيبة التعليمية .(٤٧ : ٦٥ ـ ٩٠) .

وفى عام ١٩٨٨ ،قام أحمد حسن سميسم (فى ٤٩ : ٧٨) بدراسة كان الهدف منها هومعرفة اثر استخدام الحقائب التعليمية فى العلوم على التحصيل وتنمية اتجاهات التلاميذ نحو التعلم الذاتى فى مرحلة التعليم الاساسى .وكانت عينة الدراسة تتكون من مجموعتين تجريبيتين احداهما من مدرسة البنين والاخرى من مدرسة البنات ،واربع مجموعات ضابطة ـ مجموعتان من نفس مدارس المجموعات التجريبية ، والمجموعتان الباقيتان من خارج مدارس المجموعات التجريبية ، والمجموعتان الباقيتان من خارج مدارس المجموعات التجريبية .

وقام الباحث بتدريس وحدتين من مقرر العلوم للصف السابع من التعليم الاساسى باستخدام اسلوب الحقائب التعليمية وهما (الصوت ،القياسات) للمجموعتين التجريبيتين

وبالطريقة المعتادة للمجموعات الضابطة .

واعد الباحث اختبارين تحصيليين فى وحدتى الصوت والقياسات ،وكذلك بطاقة ملاحظة لتقييم المهارات العملية الخاصة بوحدتى الصوت والقياسات . اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة فى التحصيل لصالح المجموعات التجريبية ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى لصالح المجموعات التجريبية .

وقام رجب احمدالكلزة عام ١٩٨٩ ،بدراسة كان الهدف منها هو معرفة اثر استخدام رزمة تعليمية فى تدريس الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسى واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتى . وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا من طلاب الصف السابع من التعليم الاساسى منهم (٣٥) طالبا بالمجموعة التجريبية و (٣٥) طالبا بالمجموعة الضابطة والتى درست بالطريقة التقليدية . وقد حقق الباحث التكافؤ بين المجموعتين عن طريق الانتقاء العشوائى لافراد المجموعتين بالاضافة الى استخدام اسلوب تحليل التباين المتلازم ، حيث يمكن عن طريقه تحقيق التكافؤ بين المجموعتين .واستخدم الباحث ادوات البحث الرئيسية وهى رزمة تعليمية حول وحدة الظاهرات الطبيعية للوطن العربى . واختبار تحصيلى ، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى .

اشارت نتائج الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية فى اختبار التحصيل وفى مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى على المجموعة الضابطة(٤٢ : ٩٨ ـ ١٠٦) .

openkanal.com

تعليق على دراسات الجزء الاول :

بالنظر الى الجزء الاول من الدراسات السابقة يتضح مايأتى :

١ ـ كثرة الدراسات والبحوث التى اجريت حول مقارنة اساليب التعلم الذاتى بالطريقة التقليدية ٠

٢ ـ يلاحظ تفوق أساليب التعلم الذاتى على الطريقة التقليدية بالنسبة للتحصيل الدراسى كما فى دراسة هارتنت وستيوارت ١٩٦٦، برودريك ١٩٧٥ ، فيت ١٩٧٦، ميدبو ١٩٧٩ ،حسام الدين عبدالمطلب مازن١٩٨٣ ، حسن جامع ١٩٨٣ ،محمد السكران ١٩٨٣ ،صلاح صديق ١٩٨٧، فيما عدا دراسة واحدة فقط ، ظهرت فيها تفوق الطريقة التقليدية على اسلوب التعلم الذاتى وهى دراسة جينسن١٩٥٤٠

كما يلاحظ ايضا ان هناك دراسات لم تظهر وجود فروق فى التحصيل بين طريقة الحقيبة التعليمية والطريقة التقليدية كما فى دراسة كارو ١٩٦٢ ،لانجفورد ١٩٧٢ ، مكاير ١٩٧٥ ، محى الدين توق ١٩٧٨ ، كلسيوس١٩٨٠٠

٣ ـ تناولت الدراسات انواع مختلفة من التحصيل الدراسى فمنها من تناول التحصيل المعرفى كما فى دراسة جينسن ١٩٥٤ ، ودراسة كارو ١٩٦٢ ،ودراسة هارتينت وستيوارت ١٩٦٦ ، ودراسة لانجفورد ١٩٧٢ ، ودراسة برودريك ١٩٧٥ ، ودراسة فيت ١٩٧٦ ،ودراسة محى الدين توق ١٩٧٨ ،ومنها من تناول التحصيل اللغوى كما فى دراسة ميديو١٩٧٩ ، ومنها من تناول التحصيل الحركى (المهارى) كما فى دراسة مكاير ١٩٧٥ ٠

٤ ـ كذلك يلاحظ تفوق اساليب التعلم الذاتى علىالطريقة التقليدية فى زيادة الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، كما فى دراسة جربير وويتمان ١٩٦١ ، ودراسة هاستينج ١٩٧٢ ، ودراسة كونراد ١٩٨١ ٠ كما يلاحظ ايضا ان هناك دراسات لم تظهر وجود فروق دالة فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى بين اساليب التعلم

obeikandl.com

الذاتى والطريقة التقليدية كما فى دراسة مور وجانيه ١٩٧٣ ،ودراسة زيبارت وجوئز ١٩٧٧ .

٥ ـ يمكن ملاحظة تفوق اساليب التعلم الذاتى على الطريقة التقليدية فى كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى ، كما فى دراسة روبالد ١٩٧٧ ،ودراسة محمد رضا البغدادى ١٩٧٧ ، ودراسة رياض الجبان ١٩٨٧ ، ودراسة احمد حسن سميسم ١٩٨٨ ، ودراسة رجب احمد الكلزة ١٩٨٩ .

ولكن هناك دراسات لم توضح ارتباط التحصيل الدراسى بالاتجاه نحو التعلم الذاتى كما فى دراسة كوينجر ١٩٧٢ ،ودراسة مونلى١٩٧٢ ، ودراسة ارنولد ١٩٧٥ .

٦ ـ تنوعت المرحلة التى اجريت فيها الدراسات من الابتدائى حتى الجامعة كما فى دراسة محمد رضا ١٩٧٧ ، كلسيوس ١٩٨٠ ، (ابتدائى) .

أما دراسة حسام الدين مازن ١٩٨٣ ، رياض الجبان ١٩٨٧ ،صلاح صديق ١٩٨٧ ، احمد الكلزة ١٩٨٩ (اعدادى). مكتابر ١٩٧٥ ، ميديو ١٩٧٩ ، محمد السكران ١٩٨٣ (ثانوى) .

اما دراسة جينسن ١٩٥٤ ، كارو ١٩٦٢ ،هارتنت وستيوارت ١٩٦٦ لانجفورد ١٩٧٢ ، برودريك ١٩٧٥ ،فيت ١٩٧٦ ،ودراسة حسن جامع ١٩٨٣ (مرحلة جامعية) .

٧ ـ لم تشر الدراسات السابقة الى الفترة الزمنية التى تستغرقها طريقة التعلم بأحد اساليب التعلم الذاتى .

٨ ـ انحصر الاسلوب الاحصائى لمعالجة بيانات دراسات هذا الجزء مابين اسلوب تحليل التباين كما فى دراسة صلاح صديق ١٩٨٧ ،وأسلوب تحليل التباين المتلازم كما فى دراسة رجب احمد الكلزة ١٩٨٩ .

obeikandl.com

٩ ـ انحصرت المتغيرات التابعة فى الاتجاه نحو التعلم الذاتى ،والتحصيل الدراسى والاتجاه نحو المادة الدراسية ،والاتجاه نحو مهنة التدريس ،والقدرة على صياغة الأهداف ،والمهارات ٠

١٠ ـ لم تقتصر الدراسات فى هذا الجزء على دراسة جنس دون آخر فقد شملت الدراسات الذكور كما شملت الاناث ٠الا ان الباحث الحالى استخدم فى دراسته الحالية عينات من الذكور فقط وذلك لان الباحث هو الذى كان يقوم بالتدريس بنفسه بالطريقة التقليدية وبالتوجيه فى طريقة الحقيبة التعليمية ٠

١١ ـ وصل مستوى التمكن الى ٨٠٪ كما فى دراسة صلاح صديق ١٩٨٧ ودلك باستخدام الحقيبة التعليمية وهذاالمستوى من التمكن (٨٠٪) سوف يأخذ به الباحث عند تطبيق طريقة الحقيبة التعليمية ٠

١٢ ـ لم تقتصر الدراسات السابقة فى هذا الجزء على مادة دراسية معينة ، فقد اجريت الدراسات فى العلوم الطبيعية كما فى دراسة هارتنت وستيوارت ١٩٦٦ ،ودراسة صلاح صديق ١٩٨٧ ، واجريت الدراسات فى العلوم الاجتماعية ايضا كما فى دراسة جينسن١٩٥٤ ٠ ودراسة كارو ١٩٦٢ ،ودراسة حسن جامع ١٩٨٣٠

١٣ ـ ترا وحت عينة المشاركين فى دراسات هذا الجزء مابين (٣٩) مشاركا كما فى دراسة لانجفورد ١٩٧٢، (٣٣٠) مشاركا كما فى دراسة محمد رضا البغدادى ١٩٧٧ ٠

obeikandl.com

ثانيا : دراسات تناولت تفاعل التركيب التكاملى مع احد اساليب التعلم الذاتى :

من الدراسات التى تناولت متغير التركيب التكاملى كأحد الاساليب المعرفية مع أحد أساليب التعلم الذاتى ، دراسة كورين ١٩٧٤ Currin (٧٦٢٢_٧٦٢١:١١٤) التى كانت تهدف الى ايجاد العلاقة بين اسلوب التركيب التكاملى باحد أساليب التعلم الذاتى وهوالتعليم المبرمج • وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة سيركس ، حيث تعرضوا جميعا لبرنامج التعليم المبرمج •وطبق عليهم مقياسين لقياس الاسلوب المعرفى (التركيب التكاملى) هما اختبار تكملة الفقرة Paragraph Completion Test واختبار النظم التصورية Conceptual Systems Test وقسمهم الى عيانيين وتجريديين ، كذلك طبق عليهم استبيانا لاخذ رأى العينة فى البرنامج التعليمى المبرمج ومعرفة اتجاهاتهم نحو طريقة التدريس بالتعليم المبرمج •واشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة بين العيانيين والتجريديين فى التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعليم المبرمج ، كما اشارت الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس تكملة الفقرة واختبار النظم التصورية •

وفى دراسة موليـن Mullen ١٩٧٥ (١٦١:٧٥٩٨) والتى كانت تهدف الى معرفة تفاعل الأسلوب المعرفى (التركيب التكاملى) للطلاب معطريقة التدريس (احد اساليب التعلم الذاتى) وهى طريقة الخطو الذاتى واثره على تحصيل التلاميذ واكتساب مهارات الكتابة على الالة الكاتبة • وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبا من طلاب جامعة روبرت موريس •

ثم قسم عينة الدراسة الى مجموعتين (مجموعة تجريبية درست بطريقة الخطو الذاتى ،ومجموعة ضابطه درست بطريقة العرض المباشر من المعلم) • ثم طبق عليهم الباحث اختبار تكملة الفقرة Paragraph Completion Test (اعداد هنت وبوتلر ونوى وروسى ١٩٧٦) لتصنيفهم الى عيانيين وتجريديين •

وقد أشارت النتائج الى عدم وجود تفاعل دال بين الأسلوب المعرفى (التركيب التكاملى) والمعالجات (خطو ذاتى ــ طريقة تقليدية)على تحصيل التلاميذ واكتساب مهارات الكتابة على الآلة الكاتبة •

obeikandl.com

تعليق على دراسات الجزء الثانـــى :

بالرجوع الى الدراستين السابقتين فى هذاالجزء من الدراسات السابقة يتبين مايلى:

١ ـ ندرة هذا النوع من الدراسات فى التراث السيكولوجى الاجنبى وعدم تناولـه فـــى الدراسات العربية حتى الان فى حدود علم الباحث .

٢ ـ ربما يرجع عدم وجود تفاعل فى دراسة مولين ١٩٧٥ الى صغر حجم العينـــة ، او الى طريقة التدريس بالخطو الذاتى وعدم تعرضها لطـريقة اخرى مثل الحقيبـــة التعليمية .

٣ ـ يمكن الاستفادة من تطبيق أكثر من مقياس لقياس الأسلوب المعرفى (التركيـــب التكاملى) كما فى دراسة كورين ١٩٧٤ .

obeikandl.com

ثالثا : دراسات تناولت تفاعل اسلوب التصور الذهنى للمفهوم مع أحد أساليب التعلم الذاتى :

الدراسة الوحيدة ـ فى حدود علم الباحث ـ والتى تعرضت لدراسة متغير التصور الذهنى للمفهوم كاحد الأساليب المعرفية من خلال دراسة احد أساليب التعلم الذاتى هى دراسة كوب وبراون Coop & Brown ١٩٧٠ (١١١ : ٤٠٠ ـ ٤٠٥) والتى كانت تهدف الى معرفة اثر التفاعل بين الاسلوب المعرفى (التصور الذهنى للمفهوم) والمعالجات (الطريقة التقليدية وطريقة الدراسة المستقلة) على تحصيل التلاميذ . وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبا من طلاب قسم العلوم النفسية والتربوية بجامعة انديانا .

وقسمت عينة الطلاب الى مجموعتين (احداهما تدرس بطريقة تقليدية واخرى تجريبية تدرس بطريقة الدراسة المستقلة) ثم طبق عليهم اختبار سيجل للاسلوب المعرفى . Sigel Cognitive Style Test من اعداد سيجل ١٩٦٧، وتم تصنيفهم الى تحليليين وغير تحليليين وباستخدام اسلوب تحليل التباين توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود تفاعل دال احصائيا بين التصور الذهنى للمفهوم (تحليلى ـ غير تحليلى) والمعالجات (طريقة الدراسة المستقلة والطريقة التقليدية) واثره على التحصيل واكتساب المفهوم .

تعليق على دراسات الجزء الثالث :

بالرجوع الى الدراسة الوحيدة فى هذا الجزء من الدراسات السابقة يتضح مايأتى:

١ ـ ندرة هذا النوع من الدراسات فى التراث السيكولوجى الاجنبى وعدم تناوله فى الدراسات العربية حتى الان فى حدود علم الباحث .

٢ ـ ربما يرجع عدم وجود تفاعل فى الدراسة السابقة الى طريقة التدريس بالدراسة المستقلة كاحد اساليب التعلم الذاتى وعدم تناول طريقة اخرى مثل الحقيبة التعليمية .

obeikandl.com

رابعا : دراسات تناولت تفاعل الاساليب المعرفية مع المعالجات التعليمية :

فى عام ١٩٧٩ قام لى Lee (٥٠ : ١٥٠ : ٧٠٢٠) بدراسة كان الهدف منهـا هو معرفة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفى (التأمل ـ الاندفاع) وطريقة التعليم بالرزمة التعليمية على التحصيل الدراسى ٠

حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبا من طلاب الجامعة ممن يدرسـون الآلة الكاتبة فى جامعة دردين نيويورك ٠وطبق عليهم اختبار الاشكال المألوفه لقياس اسلوبهم المعرفى (التأمل ـ الاندفاع) وقسمهم الى متأملين ومندفعين ، كذلك طبق عليهم الباحث طريقة الحقيبة التعليمية فى تدريس الآلة الكاتبة ٠

اشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود تفاعـل بين الاسلوب المعرفى(التأمل الاندفاع) وطريقة التدريس بالحقيبة التعليمية على التحصيل الدراسى ٠

أجرى اجينس Eggins ١٩٨٠ (١١٧ : ٢٧٧ ـ ٢٧٨)دراسـة هدف منها للتعرف على اثر تفاعل الأسلوب المعرفى (التركيب التكاملى) مع ثلاث معالجات تعليميه مختلفة على التحصيل ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٠ تلميذا بالصف السـادس الابتدائى ، قدم اليهم وحدة فى التاريخ الطبيعى تتعلق بتصنيف المملكة الحيوانية بثـلاث معالجات تختلف فى درجة ونوع بنية المحتوى التعليمى ، وتم قياس بعد التركيب التكاملـى قبل تقديم البرامج التعليمية ، وتمثلت المعالجات فى ثلاثة نماذج لتنظيم الخبـرة المتعلمة وهى نموذج اوزوبل ونموذججانييـهونموذج بـرونـر ،وتم توزيع التلاميذ عشوائيا علـى ثلاث مجموعات وحدد لكل مجموعة معالجة من المعالجات الثلاث ٠ وبعد الانتهاء مباشـرة من تدريس المحتوى التعليمى بالمعالجات المختلفة طبق على التلاميذ اختبارا تحصيليـا لقياس التحصيل الفورى ، وبعد اسبوعين طبق عليهم اختبارا موءجلا لقياس الاحتفـاظ الموءجل ، كماتم قياس اتجاه التلاميذ نحو المعالجات المستخدمة معهم بمقياس أعـد لذلك ، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها وجود تفاعل دال احصائيا بين الأسـلوب المعرفى والمعالجات المستخدمة ، كمااشارت الى اهمية استخدام نموذج اوزوبل مع التلاميـذ التجريديين ،وكذلك أهمية نموذج جانييه بالنسبة للتلاميذ العيانيين ، أما الذين درسـوا وفقا لنموذج برونر فلم توجد فروق بين كل من التجريديين والعيانيين ٠

وقامت نادية شريف ١٩٨١ ، بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر التفاعل بين اسلوب الاعتماد-الاستقلال الادراكى والتعلم الذاتى على التحصيل الدراسى • وكانت عينة الدراسة من الطالبات الدارسات لمقرر علم النفس التربوى بجامعة الكويت وعددهن (٤٤) طالبة، وحتى تتحقق الباحثة من هذا الهدف طبقت النسخة العربية من اختبار الاشكال المتضمنة الصورة الجمعية لقياس بعد الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى لافراد العينة ، كذلك استخدمت مجموعتين ، احداهما تجريبية درست بطريقة ذاتية والاخرى ضابطة درست بطريقة تقليدية• واعتمدت بيانات الدراسة على المعالجة الاحصائية لتحليل التباين لمتوسطات الدرجات •واشارت النتائج الى انه لاتوجد فروق دالة بين افراد مجموعة الطالبات ذات النمط الادراكى المستقل عن المجموعة ذات النمط الادراكى المعتمد فى التحصيل الدراسى ، كذلك لم يوجد فرق دال احصائيا بين اداء المجموعة التى درست عن طريق التعليم البرنامجى وتلك التى درست عن طريق التعليم التقليدى فى التحصيل الدراسى • كما اظهرت النتائج ان متوسط أداء الطالبات المعتمدات فى ظل اسلوب التعلم الذاتى كان اقل من متوسط ادائهن فى ظل اسلوب التعلم التقليدى ، وان ذوات النمط الادراكى المستقل كان متوسط أدائهن فى ظل اسلوب التعلم الذاتى اعلى من متوسط ادائهن فى ظل اسلوب التعليم التقليدى . (٨٢ : ١٢١ ــ ١٣٨) .

وفى دراسة هالبين ١٩٨٦ Halpin (١٣٠ : ٩٦٧ ــ ٩٧٤) التى تناولت التفاعل بين الاسلوب المعرفى "(الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى) مع المعالجات التعليمية (الطريقة التقليدية ــ الدراسة المستقلة) واثر هذا التفاعل على كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى • وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٢١) طالبا من طلاب الجامعة • وقد استخدم الباحث اختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)

Group Embedded Figures Test (G.E.F.T.)

لقياس اسلوب الاعتماد ــ الاستقلال عن المجال الادراكى ، ثم قسم الباحث عينة الدراسة

الى قسمين ، المجموعة الاولى تجريبية تتلقى درست بطريقة الدراسة المستقلة (تعلم ذاتى) والمجموعة الثانية ضابطة تتلقى بالطريقة التقليدية • وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل من التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى •

وفى عام ١٩٨٦ ، قامت فاطمة ابراهيم حميدة بدراسة لمعرفة أثر التفاعل بين الاسلوب المعرفى وطريقة التعلم على كفاءة الطالب المعلم فى صياغة الاهداف التعليمية• حيث استخدمت الباحثة طريقة الموديولات كأحد اساليب التعلم الذاتى وطريقة المناقشة فى التعليم التقليدى • وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٩٦) طالبة بالصف الثانى بكلية البنات جامعة عين شمس • وطبقت عليهن الباحثة اختبار الاشكال المتضمنة الصورة الجمعية لقياس اسلوبهن المعرفى (الاعتماد ـ الاستقلال عن المجال الادراكى) ، ثم قسمتهم الباحثة الى مجموعتين الاولى تجريبية درست بطريقة الموديولات والثانية ضابطة درست الدروس بالمناقشة • واشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا فى تحصيل المعارف والمهارات بين الافراد الذين درسوا بالتعلم الذاتى والافراد الذين درسوا بالتعليم التقليدى ، كما أيدت النتائج ماتوصلت اليه بعض الدراسات من عدم وجود فروق فى التحصيل بين الافراد المعتمدين والمستقلين عن المجال الادراكى •
(١٣١:٦٨ ـ ١٦١) •

وقام جرابنجر وجاناسين Grabinger & Janassen ١٩٨٨ (فى ١٠٢:٨٤ـ ١٠٣) بدراسة كان الهدف منها معرفة اثر التفاعل بين الاسلوب المعرفى (التركيب التكاملى) وطريقة التعلم على تحصيل التلاميذ • وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة من كلية التربية بالولايات المتحدة الامريكية وقسمهم الباحث الى مجموعتين الاولى تجريبية ،درست بطريقة الدراسة المستقلة كاحد اساليب التعلم الذاتى ، والاخرى ضابطة درست بطريقة الدراسة التقليدية الموجهة عن طريق المعلم • ثم طبق عليهم اختبار الاسلوب المعرفى واختبار التحصيل وقد استخدم الباحث اسلوب تحليل التغاير لدرجات الاختبار التحصيلى فاشارت النتائج الى ان هناك فروقا دالة احصائيا فى تحصيل المعارف

والمهارات بين الافراد الذين تعرضوا للدراسة المستقلة والافراد الذين تعرضوا للطريقة التقليدية لصالح الافراد الذين درسوا بالدراسة المستقلة .

ومن الدراسات التى اهتمت بالحقائب التعليمية ،دراسة فاطمة الزهراء محمود عثمان ١٩٨٩ هدفت الى تحديد شكل بعض مكونات الحقيبة التعليمية التى تزيد من فاعليتها ، كذلك هدفت الى التعرف على العلاقة بين هذه الاشكال وبعض سمات المتعلم المعرفية (الاسلوب المعرفى) والشخصية . حيث استخدمت الباحثة مكونات الحقيبة التعليمية موضع التجريب كما يلى :

أ ـ دليل المتعلم وله شكلان : مسموع ، ومطبوع .

ب ـ استقلالية المتعلم فى التقويم ولها شكلان : تقويم ذاتى ، وتقويم من المعلم.

جـ ـ نمط التعليم ، ويتخذ شكلين : نمط فردى ، نمط فردى مصحوبا ببيان عملى " تعلم فى مجموعة صغيرة " .

وكان محتوى الحقائب التعليمية هو موضوع انتاج شفافية للسبورة الضوئية بالطريقة اليدوية ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من كليتى التربية والاقتصاد المنزلى جامعة حلوان . واستخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (G.E.F.T.) لقياس الأسلوب المعرفى (الاستقلال الادراكى) ،واختبار البروفيل الشخصى لقياس سمات الشخصية ، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتى لقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم الذاتى .

اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين اشكال مكونات الحقيبة التعليمية على التحصيل ، وعدم وجود فرق دال احصائيا بين المعتمدين والمستقلين فى تغيير الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، كذلك يوجد فرق جوهرى بمستوى ٠٥ر٠ لصالح المعالجة ذات الدليل المطبوع فى تغيير الاتجاه نحو التعلم الذاتى ، كما وجدت علاقة موجبة بين الثبات الانفعالى والمسئولية الاجتماعية عند المتعلم ونمط التعلم الفردى المصحوب ببيان عملى .(٦٩) .

obeikandl.com

وقد قام منصور دياب ١٩٩٣ (٨٠ : ١٧٠) بدراسة كان الهدف منها معرفة اثر تفاعل الاساليب المعرفية متمثلة فى اسلوبى (الاعتماد ـ الاستقلال الادراكى)و (التركيب التكاملى) مع المنظمات الاستهلالية على التحصيل فى مادة الجغرافيا ٠وكانت عينة الدراسة تتكون من ٢٤٠ تلميذا من تلاميذ الصف الاول الثانوى العام ممن تتراوح اعمارهم مابين١٤ ـ ١٦ سنة ٠ وقد تم اختيار ١٢٠ تلميذا ليمثلوا مجموعة المنظمات الشارحة ، ١٢٠ تلميذا من مدرسة اخرى ليمثلوا مجموعة الطريقة التقليدية ، وتم تقسيم تلاميذ كل من المجموعتين بناء على قيمة وسيط درجات الاسلوبين المعرفيين الى اربع مجموعات فرعية ، وتم ضبط بعض المتغيرات الدخيلة مثل التحصيل القبلى والعمر الزمنى والذكاء والنوع والمحتوى الدراسى والقائم بالتدريس ، ثم استخدم الباحث اختبار الاشكال المتضمنة (G.E.F.T.) لانور الشرقاوى ومقياس التركيب التكاملى لهنت وبونلر ونوى وروسر لتقسيم التلاميذ الى (مستقل ـ معتمد) و (تجريدى ـ عيانى) وباستخدام تحليل التباين لثلاثة متغيرات ٢×٢×٢ توصلت نتائج الدراسة الى :

١ ـ لم يوجد تفاعل دال احصائيا بين الاسلوب المعرفى (مستقل ـ معتمد) والمعالجات (منظمات ـ تقليدية) فى تأثيرها على التحصيل ٠

٢ ـ لم يوجد تفاعل دال احصائيا بين الاسلوب المعرفى (تجريدى ـ عيانى) والمعالجات (منظمات ـ تقليدية) فى تأثيرها على التحصيل ٠

٣ ـ لم يوجد تفاعل دال احصائيا بين الاسلوب المعرفى (معتمد ـ مستقل) والاسلوب المعرفى (تجريدى ـ عيانى) والمعالجات (منظمات ـ تقليدية) فى تأثيرها على التحصيل ٠

obeikandl.com

تعليق على دراسات الجزء الرابع :

بالنظر الى الجزء الرابع من الدراسات السابقة يتضح مايلى :

١ ـ تنوعت المرحلة التى اجريت فيها الدراسات من الابتدائى حتى الجامعة ، كما فى دراسة جينس ١٩٨٠، (ابتدائى) ، ودراسة منصور دياب ١٩٩٣ (فى مرحلة التعليم الثانوى) .

ودراسة هالبين ١٩٨٦ ونادية شريف ١٩٨١ ، وفاطمه ابراهيم ١٩٨٦ ، وكل من جرابنجر وجاناسين ١٩٨٨ ، وفاطمه الزهراء محمود ١٩٨٩ (مرحلة تعليم جامعى) .

٢ ـ انحصر الاسلوب الاحصائى فى معالجة بيانات هذا الجزء مابين اسلوب تحليل التباين لثلاثة متغيرات كما فى دراسة منصور دياب ١٩٩٣ ، واسلوب تحليل التباين لمتغيرين كما فى دراسة نادية شريف ١٩٨١ ،واسلوب تحليل التغاير كما فى دراسة جرابنجر ١٩٨٨ م .

٣ ـ انحصرت المتغيرات التابعة فى التحصيل الدراسى ، والاتجاه نحو التعلم الذاتى ، والاتجاه نحو المدرسة ، ومفهوم الذات ، والقلق ، وبعض سمات الشخصية .

٤ ـ لم تقتصر الدراسات فى هذا الجزء على دراسة جنس دون اخر فقد شملت الدراسات الذكور كما شملت الاناث .

٥ ـ لم تقتصر الدراسات السابقة فى هذا الجزء على مادة دراسية دون اخرى ، فقد اجريت دراسات فى العلوم الطبيعية مثل دراسة اجينس ١٩٨٠ وفى العلوم الاجتماعية مثل دراسة نادية شريف ١٩٨١ .

٦ ـ تراوحت عينة المفحوصين فى دراسات هذا الجزء مابين (١٧) كما فى دراسة لى ١٩٧٩ ،و(٣٥٠) كما فى دراسة اجينس ١٩٨٠.

openkandi.com

خامسا : تعليق عام على الدراسات السابقـــــة :

بالرجوع الىالاجزاء الاربعة للدراسات السابقة يتضح مايأتى :

١ ــ امكن استخدام اساليب التعلم الذاتى فى مختلف المراحل التعليمية بنجاح ٠

٢ ــ اساليب التعلم الذاتى تتفوق على الطـرق التقليدية بصورة دالة من حيـــث الاثر على التحصيل الدراسى وعلى الاتجاه نحو التعلم الذاتى كما يتضح ذلـــك بصورة واضحة من دراسة محمد رضا ١٩٧٧ ٠

٣ ــ بعض الدراسات استخدمت طرق تدريس مختلفة عن الطريقة التقليدية مثـــل المنظمات الشارحة كما فى دراسة منصور دياب ١٩٩٣ ، ونماذج تعلم اوزوبـــل وجانييه وبرونر كما فى دراسة اجينس ١٩٨٠٠

٤ ــ اساليب التعلم الذاتى امكن استخدامها بنجاح فى المواد الدراسية المختلفـــة ٠

٥ ــ هناك د راسات استخدمت اساليب معرفية اخرى غير اسلوب التركيب التكاملـــى واسلوب التصور الذهنى للمفهوم مثل دراسة فاطمة الزهراء محمود ١٩٨٩والتـــى استخدمت اسلوب الاعتماد ــ الاستقلال الادراكى ، كذلك اسلوب التأمـــل ــ الاندفاع،كما فى دراسة لى ١٩٧٩٠

٦ ــ المقاييس المستخدمة فى قياس الاسلوب المعرفى التركيب التكاملى (العيانـــى ــ التجريدى) انحصرت فى اختبار تكملة الفقرة ، واختبار هذا ما اعتقد فيـــه ، واختبار النظم التصوريـــة ٠

٧ ــ تم قياس الاسلوب المعرفى التصور الذهنى للمفهوم (تحليلى ــ غير تحليلـــى) باختبار سيجل Sigle Conceptual Style Test كما فى دراســـة كوب وبراون ١٩٧٠٠

٨ ــ أسفرت نتائج دراسات التفاعل عن وجود تفاعل بين الاستعدادات والمعالجـــات من حيث الاثر على التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم الذاتى فى بعـــض

obeikandi.com

الدراسات، ولم تسفر عن وجود هذا التفاعل في البعض الاخر .

٩ ـ يلاحظ قلة الدراسات الاجنبية التى تعرضت لدراسة اسلوبى التركيب التكاملى والتصور الذهنى للمفهوم ، ممايعنى ان هذين الاسلوبين فى حاجة لمزيد من الدراسة مع احد اساليب التعلم الذاتى .

١٠ ـ لم تتعرض الدراسات العربية فى مجال التعلم الذاتى لدراسة اسلوبى التركيب التكاملى والتصور الذهنى للمفهوم ، وهو ماتنفرد به الدراسة الحالية فى حدود علم الباحث .

١١ ـ استخدمت الدراسات السابقه فى معظمها اسلوب تحليل التباين او اسلوب تحليل التغاير لثلاثة متغيرات فى معالجة البيانات .

ما استفاد منه الباحث الحالى من الدراسات السابقة :

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يلى :

١ ـ اختيار الاسلوب الاحصائى المناسب وكذلك التصميم التجريبى .

٢ ـ تفادى الوقوع فى اختيار العينات الصغيرة حتى لايعتبر ذلك اخلالا بشرط من شروط دراسات التفاعل .

٣ ـ تحديد مستوى التمكن بنسبة ٨٠٪ حيث لايسمح لمن يحصل على اقل من هذه النسبة باستكمال اى درس من الدروس الثلاثة المعدة بطريقة الحقيبة التعليمية .

٤ ـ الاقتصار على اسلوبين من الأساليب المعرفية هما اسلوب التركيب التكاملى واسلوب التصور الذهنى للمفهوم واعتبارهما من الاستعدادات ، فلم يتم دراستهما فى الدراسات العربية من حيث تفاعلهما مع احد أساليب التعلم الذاتى .

٥ ـ الاقتصار على طريقتين من طرق التعلم هما طريقة الحقيبة التعليمية وتمثل الاتجاهات التربوية الحديثة ، والطريقة التقليدية التى تمثل الاتجاه التقليدى .

obeikandl.com

٦ ـ صياغة فروض الدراسة الحالية ، فبناء على دراسة كورين ١٩٧٤ مولين ١٩٧٥تم صياغة الفرض الاول من فروض الدراسة ، وبناء على دراسة كوب وبراون ١٩٧٠ تم صياغة الفرض الثانى من فروض الدراسة ، ونظرا لعدم وجود دراسات كافيـــة خاصة بالتفاعل الثلاثى بين متغيرات الدراسة الحالية وهى المعالجات (طريقـــة الحقيبة التعليمية والطريقة التقليدية) والتصور الذهنى للمفهوم والتركيب التكاملـى يستدل منها فى صياغة باقى فروض الدراسة ، فقد رأى الباحث ان يصيغ الفـــرض الثالث مثل صياغة الفرضين الأول والثانى حتى يكون هناك تناسق ومنطقيه فـــى صياغة فروض الدراسة الحالية • وكما صاغ الباحث الفروض الثلاثة الخاصة بالتحصيـل صـاغ نفس الفروض الخاصة بالاتجاه نحو التعلم الذاتى •

• • • • •

obeikandl.com