دراسة التفاعل بين خرائط المفاهيم وتوجه الهدف (التعلم/الدرجة) وأثرة على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء اثر التعلم لمادة الاقتصاد المنزلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي*

إعـــــداد

د./ إيهـاب جـودة طلبه

أستاذ مساعد مناهج وطرق التدريس
ورئيس قسم العلوم التربوية النفسية
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

د./ إبراهيم إبراهيم أحمد

أستاذ مساعد علـم النفـس
كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

م. غـادة عبد الملك عبد السـلام
معيده بقسم المناهج وطرق التدريس

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة
العدد السابع عشر – مايو ٢٠١٠

* بحث مستل من رسالة ماجستير – كلية التربية النوعية بالمنصورة – جامعة المنصورة .

دراسة التفاعل بين خرائط المفاهيم وتوجه الهدف (التعلم/الدرجة) وأثرة على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء اثر التعلم لمادة الاقتصاد المنزلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي*

د./إيهاب جودة طلبه د./إبراهيم إبراهيم أحمد م. غادة عبد الملك عبد السلام

مقدمـــة

يُعد الاهتمام بتحصيل المتعلمين للمفاهيم فى المجالات المتباينة للمعرفة، رد فعل طبيعى للأثار المتعددة التى خلفها النمو المتسارع لهذه المعرفة، وذلك من منطلق أن تحصيل المفاهيم أمر ضرورى لفهم اساسيات المعرفة من جهة، وزيادة القدرة على التعلم الذاتى ومتابعة النمو فى هذه المعرفة من جهة أخرى ومن ثم ظهر مدخل جديد فى المناهج الدراسية كمجال تترجم داخله أهداف التربية والمجتمع يهتم بجانب ذلك بتقويم هذه المناهج وتطويرها. بحيث تصبح أكثر فاعلية فى تزويد المتعلمين بفهم المفاهيم. (يسرى عفيفى، ١٩٨٣، ٤: ٧)، (ابراهيم بسيونى عميرة ، فتحى الديب، ١٩٨٧، ١١٧).

وقد انعكس ذلك الاهتمام بالمفاهيم فى عديد من المشروعات والمؤتمرات العلمية لتطوير المناهج الدراسية، والتى أكدت فى جملتها أهمية تحصيل المفاهيم العلمية واعتباره واحد من الأهداف التربوية الهامة التى تستلزم السعى لتحقيقها. (Deighton 1980, Gones 1989, Winnernan & Mas 1991)

وانعكس هذا فى مجال البحث التربوى، حيث أدى إلى إجراء العديد من الدراسات العلمية التى تتناول المفاهيم وتحصيلها فى مجالات المعرفة المختلفة بشكل مباشر (Cobren et al., 1995,28-31).

وبقليل من الاستقراء يمكن استنتاج أن مجال تقويم المفاهيم العلمية قد حظى فى الدراسات المصرية بقدر من الاهتمام، أكثر من نظيره فى الدراسات المتصلة بتدريس المفاهيم حيث أصبحنا أمام تقرير تطرحه نتائج هذه الدراسات مؤداه وجود قصور فى تحصيل المتعلمين للمفاهيم، ومنها المفاهيم العلمية المتعلقة بمادة الاقتصاد المنزلى كما يثير ذلك سؤالاً محتواه: كيف يمكن أن نتصدى لهذه القصور؟ وتطرح المقابلة بين التقرير والسؤال السابقين، الحاجة التى تبنى أساليب لتدريس المفاهيم بحيث يؤدى استخدامها إلى رفع مستوى تحصيل المتعلمين بهذه المفاهيم، خاصة وأن

* بحث مستل من رسالة ماجستير – كلية التربية النوعية بالمنصورة – جامعة المنصورة .

الاهتمام بدراسة أثر هذه الأساليب لتدريس المفاهيم يؤدى إلى رفع مستوى تحصيل المتعلمين بهذه المفاهيم كما أن الاهتمام بدراسة أثر هذه الأساليب على تعليم المفاهيم حديث العهد نسبيا ولقد جاء هذا الاهتمام ملازم لنظرية (أوزوبل Ausbel) التى أشارت إلى ضرورة الاهتمام فى الوقت الراهن على التركيز على المفاهيم العلمية وتسهيل تدريسها للمتعلمين بحيث يصبح التعليم ذى معنى لديهم، مؤكداً أن التعلم ذو المعنى لا يتحقق إلا إذا قام المتعلم بدمج المفاهيم الجديدة فى بيئته المعرفية بهدف فهم العلاقات بين المفاهيم الجديدة والقديمة لديه بصورة نشطة وبذلك تشكل هذه البنية المعرفية (Pankratuis, 1990, 315-333).

كما أكد (Novak & Gowin, 1984) أن المفاهيم العلمية لها دور رئيسي فى الحصول على المعرفة العلمية، وهذا يتطلب من المعلم أن يعمل على ايجاد وتوظيف أساليب وطرق تؤدى إلى ربط المفاهيم العلمية مع بعضها وإبراز العلاقات بينهما ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تدريس مفاهيم الاقتصاد المنزلى وبخاصة إن واقع تدريس العلوم المختلفة ومنها الاقتصاد المنزلى مازال يركز على تدريس المعلومات والمعارف كغاية فى حد ذاتها (أحمد النجدى وآخرون، ١٩٩٩) بالإضافة إلى ذلك فإنه يسعى الباحثون لتحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث عن المتغيرات المعرفية التى تؤثر فيه وتتنبأ به.

ويعتبر توجهات الهدف (التعلم / الدرجة) من المتغيرات الهامة التى تؤثر فى التحصيل الأكاديمى للمفاهيم العلمية وتتنبأ به حيث أكد (Gohnson et al., 2000) أن توجيهات الهدف (التعليم / الدرجة) تؤثر على الأداء والدافعية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية والقدرة على التعلم وحل المشكلة لها تأثيرات مختلفة على الأداء والدافعية بالإضافة إلى أنها تعد مجالاً مركزياً لفهم السلوك الدافعى للطلاب فى مواقف الإنجاز أو الأداء (Ames, 1988, & Gawley 1999).

ومن منطلق أن مفهوم توجه الهدف (التعلم / الدرجة) من المفاهيم الحديثة فى مجال علم النفس، ولم تهتم به الدراسات العربية بدرجة كافية هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فلم يعد من المناسب أن يسعى الباحثون لتحديد فاعلية أساليب التدريس بشكل مستقل بعيداً عن خصائص المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، بل أصبح من المرغوب فيه أن يوجه البحث نحو تحسين هذه الفاعلية المرتبطة بخصائص المتعلمين فى إطار مشترك من الخصائص والصفات (Gharles, 1976).

ولقد ظهر نتيجة لذلك مجال حديث من مجالات البحث يعنى بالتفاعل بين الاستعداد والمعالجة Abtitude Treatment Interaction (A.T.I) - (Cronbach & Snow, 1977).

وتأسيساً على ما سبق فإن الدراسة الحالية تتبنى فكرة التفاعل بين الاستعداد وطريقة المعالجة، من منطلق المفاهيم العلمية هى مجال اهتمامها وأن تحصيل المفاهيم هى دالة لبعض المتغيرات الخاصة مثل توجهات الهدف (التعلم / الدرجة) ولذلك الدراسة الحالية تهتم بدراسة

التفاعل بين خرائط المفاهيم وتوجه الهدف (التعلم / الدرجة) وأثره على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم لمادة الاقتصاد المنزلى لدى طالبات الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسي الأتى:

ما اثر التفاعل بين خرائط المفاهيم وتوجه الهدف (التعلم / الدرجة) على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلم لمادة الاقتصاد المنزلى لدى طالبات الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

ويتفرع من هذا لسؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما اثر استخدام خرائط المفاهيم فى تحصيل المفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى ؟
٢- ما أثر استخدام خرائط المفاهيم فى بقاء أثر التعلم للمفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى ؟
٣- إلى أى مدى يختلف تحصيل المفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى باختلاف توجهات الهدف (التعلم / الدرجة)؟
٤- إلى أى مدى يختلف تحصيل المفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى باختلاف توجهات الهدف (التعلم / الدرجة)؟.
٥- ما اثر التفاعل بين استخدام خرائط المفاهيم وتوجهات الهدف (التعلم / الدرجة) فى تحصيل المفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى ؟
٦- ما أثر التفاعل بين استخدام خرائط المفاهيم وتوجهات الهدف (لتعلم / الدرجة) على بقاء أثر تعلم المفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى الى :

١- قياس فاعلية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلميذات الصف الثانى الاعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى.
٢- قياس فاعلية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم على بقاء أثر التعلم لتلميذات الصف الثانى الاعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى.
٣- معرفة أثر توجهات الهدف (التعلم / الدرجة) على تحصيل تلميذات الصف الثانى الاعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى وبقاء أثر التعلم لديهن .

٤- معرفة أثر التفاعل بين استخدام خرائط المفاهيم وتوجهات الهدف (التعلم / الدرجة) على تحصيل تلميذات الصف الثانى الاعدادى فى مادة الاقتصاد المنزلى وبقاء أثر التعلم لديهن.

أهمية البحث :

وترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

١- توضيح فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء اثر التعلم .

٢- توضيح أثر توجهات الهدف (التعلم / الدرجة) على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء اثر التعلم.

٣- دراسة أثر التفاعل بين استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية للتدريس وبين توجهات الهدف (التعلم / الدرجة) على تحصيل المفاهيم العلمية وبقاء اثر التعلم.

٤- إعداد دليل المعلم فى مادة الاقتصاد المنزلى مزوداً بخرائط المفاهيم وأساليب استخدامها.

٥- إعداد إختبار تحصيلى للمفاهيم العلمية فى مادة الإقتصاد المنزلى .

٦- تقنين مقياس توجهات الهدف (التعلم / الدرجة).

٧- إعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم العلمية فى مادة الاقتصاد المنزلى.

الإطار المفاهيمى للبحث

مقدمة

منذ أوائل الستينات وعلى مدى خمسة عشر عاماً، قام "أوزوبل" بعدد كبير والتجار الميدانية في مجال التعليم المدرسى لمعرفة كيف يعمل المخ البشرى كيف نلقى المعلومات الجديدة وما يحدث للمعلومات بعد دخلوها المخ. ودراسة الحالات التي يستطيع فيها المتعلم أن يطبق ما تعلمه في المواقف الجديدة ودراسة ظاهرة النسيان. وبقاء أثر التعلم، وغير ذلك من المشكلات المدرسية، إلى أن توصل إلى صياغة هذه النظرية في التعلم (عماد ثابت، جمال حامد: ١٩٩٣، ١) والفكرة الأساسية في نظرية "أوزوبل" تخلص في أن العامل الأكثر تأثيراً على التعلم) هو مقدار وضوح وتنظيم المعرفة الراهنة عند المتعلم (Barbara: 2003) ولتوضيح ما يعنيه "أوزوبل" بذلك يمكن استعراض دراسة المفاهيم المختلفة المكونة لنظريته، وقبل أستعراض هذه المفاهيم تود الباحثة أن تشير إلى أن هناك بعدين أساسين على أساسهما يضع "أوزوبل" نظريته وهما:

- البعد الأول: يرتبط بأسلوبين من أساليب تعلم الفرد للمعرفة وهما:

١- أسلوب التعلم بالاستقبال Receplion Learning

٢- أسلوب التعلم بالاكتشاف Discovery Learning (Ausbel et al., 1978)

● البعد الثانى: يرتبط بأسلوبين بواسطتهما يستطيع المتعلم أن يدخل معلومات جديدة إلى بنائه المعرفى وهما:

١- أسلوب التعلم ذى المعنى Meaningful learning ويحدث عندما يقوم المتعلم بربط المادة المتعلمة الجديدة بطريقة منظمة وغير عشوائية بما لديه من معلومات ومعارف في بنيته المعرفية. وفى هذه الحالة يحدث نوع من الاتحاد والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة المرتبطة بها.

٢- أسلوب التعلم بالحفظ والاستظهار Rote learning ويحدث عندما يقوم المتعلم بحفظ المعلومات وصمها دون محاولة منه لربطها بما لديه من معلومات في بنيته المعرفية (Cavallo: 1996, 627)

ويذكر "أوزوبل" أن كلاً من البعدين مستقل عن الآخر إلى حد ما، وأنه بالجمع بينهما يصبح لدينا أربعة أنماط للتعلم هى:

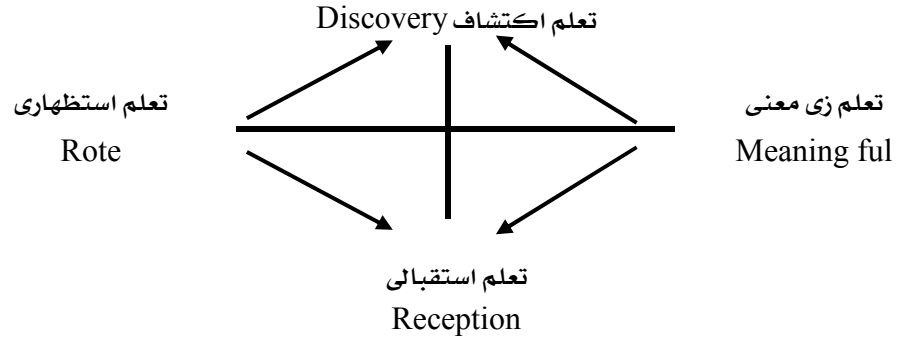
١- التعلم بالاستقبال القائم على المعنى Meaning ful receptional learning وفيه يتلقى المتعلم المعلومات معده ومرتبة منطقية في شكلها النهائي ويقوم بربطها بما لديه من معلومات سابقة موجودة في بنائه المعرفى.

٢- التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ Rote receptional learning وفيه يحصل المتلعم على المعلومات في صيغة منتظمة تامة، ويحفظها كما هى دون التأمل فيها أو ربطها بما لديه من رصيد من الخبرات أو المعلومات السابقة.

٣- التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى Meaning ful discovery learning وفيه يكتشف المتلعم العلاقات بين المعلومات والبيانات المقدمة له، وهو يستوعب خلال ذلك معانى هذه البيانات عن طريق ربط خبراته الجديدة بخبراته المعرفيه السابقة ،أى أن المتعلم يصل إلى المعلومات والمعارف بشكل مستقل عما يقدم له، ثم يقوم بربط هذه المعلومات بما لديه من معلومات سابقة في بنيته المعرفية.

٤- التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ Rote discovery learning وفيه يصل المتعلم إلى حل المشكلة أو إلى المعلومات التي يستخدمها أثناء الدراسة عن حل للمشكلة المعروضة عليه بشكل مستقل عما يعرض عليه ،ولكى يحتفظ بها في الذاكرة دون ربطها بما لديه من

معلومات في بنائه المعرفى (أنور الشرقاوى: ١٩٨٨، ١٧٥- ٢٣٠) يوضح الشكل الأتى أبعاد التعلم عند "أوزوبل".



شكل (١) يوضح أبعاد التعلم عند "أوزوبل" (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ١٣١)

ويرى "أوزوبل" أن كل نوع من أنواع التعلم السابقة له فائدة في مواقف تعليمية معينة وفى تحقيق أهداف تعليمية بذاتها، إلا أن نوع التعلم الذى ينبغى الاهتمام به أكثر من غيره هو التعلم الاستقبالى ذى المعنى، وذلك للأسباب الآتية:

١- أن التعلم الاستقبالى هو الأكثر حدوثاً وبشكل أساسى ورئيسى داخل حجرات الدراسة.

٢- غالبية التعلم الذى يحدث لدى المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها يتم عن طريق المعلومات وليس عن طريق تقديم المعلومات وليس عن طريق إكتشافه لما يراد تعلمه.

٣- يصعب على المتعلم أن يتعلم كل ما يراد تعلمه بطريقة الاكتشاف (انتصار شبل: ٢٠٠٣، ٢٤)

٤- أن التعلم بالاكتشاف يستغرق وقتاً طويلاً (جابر عبد الحميد: ١٩٩٤، ٤٧٤)

كما يرى " أوزوبل "ان التعلم القائم على المعنى ليس مهمة سواء للمتعلم الذى يجب ان التعلم على المعنى ليس مهمه سواء للمتعلم الذى يجب ان يستوعب المادة الجديدة ،أو للمتعلم ،وأكد على أنها عمليه نشطه حيث يحدث فيها ما يلى.

١- نوعا من التحليل المعرفى اللازم لتحقيق من اى من سمات البنية المعرفية تكون مناسبة بدرجة أكبر لماده التعليم الجديدة ذات المعنى

٢- درجه من التوفيق Reconciliation مع الأفكار الموجودة في البنيه المعرفية ، اى ادراك أوجه الشبه والاختلاف ،وتقرير التناقضات الواضحة بين المفاهيم الجديدة ،وتلك التي تم اكتسابها من قبل

٣- أعاده صياغة ماده التعلم في ضوء كل من الخلفية الفكرية والمفردات اللغوية التي تميز كل متعلم (عبد الرحمن السعدنى : ١٩٨٨،٢٣٢)

٤- أساليب وإجراءات المناقشة والتوضيح التي تتوافر فيها أسس وقواعد التمايز التدريجى والتوفيق التكاملي ،وهاتان العمليتان تعملان على استيعاب المعلومات بشكل أفضل والاحتفاظ بها أطول مده ممكنه (أحمد الجوهرى :١٩٩٧،٧١)

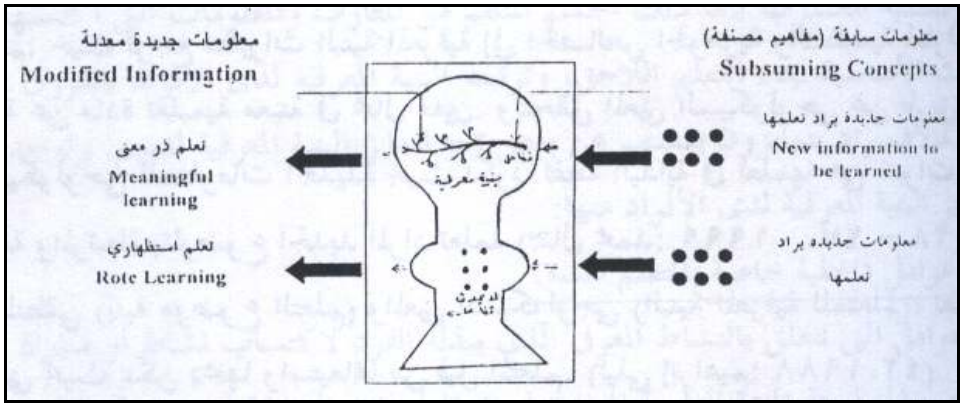
المفاهيم التي ترتكز عليها نظريه أوزوبل

أولا :ـ التعلم ذي المعنى Meaningful l learning

يعد التعلم ذات المعنى من المفاهيم المهمة والاساسية في نظريه "أوزوبل "ويعرف بأنه (دمج منطقي وغير عشوائى للمعرفة الجديدة في البنية المعرفيه للمتعلم West & Fenshein)

(1974 ويقصد "أوزوبل " بالدمج غير العشوائى للمعرفة أنها عملية ارتباط واندماج المعلومات الجديدة مع ما يماثلها من معلومات ومفاهيم مختزنه في البنية المعرفية تتم بوعي وإدراك من المتعلم ،وبذلك يتم التعلم ذى المعنى وأثناء حدوث هذه العملية فإن هناك تعديلا يتم في البنية المعرفية للمتعلم نتيجة حدوث تغيير في خلايا المخ مما يعطى للمفاهيم الناتجة معانى وأبعاد جديدة (عيد أبو المعاطى :١٩٨٨،١٧)

ويوضح شكل (٢) الآتي كيفيه حدوث التعلم ذي المعنى والتعلم الاستظهارى



شكل (٢) كيفيه حدوث التعلم ذى المعنى ،والتعلم الاستظهارى

ويشير التعلم بالاستظهار إلى أن المعلومات التي يتم تعلمها لن يتم ارتباطها لما هو موجود لدى المتعلم من معلومات، مما لا يحدث أى تغيير أو تعديل في البنية المعرفية للمتعلم (Douy las,1996)

ويتميز التعلم ذي المعنى بما يلي :

١) يتم الاحتفاظ به لمده أطول ،بحيث يحتفظ المخ بمعلوماته لمده طويلة

٢) أن المعلومات المصنفة تؤدى إلى زيادة عمليه التمايز المعرفي لتعلم تالي بشكل أسهل

٣) إذا حدث نسيان للتعلم ذا المعنى،فإن المفاهيم الأساسية تفقد بعض عناصرها الفرعية لكن تظل هذه المفاهيم مختلفة بالمعاني الجديدة التي اكتسبها ،وبذلك تستمر في أداء دورها الهام في تسهيل دخول معلومات جديدة ضمن البنية المعرفية للفرد (صلاح الدين حمامة : ٦٣،١٩٨٢)

٤) يساهم في زيادة ميول واتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية بشكل أكثر فاعليه (شعبان حامد :٢٧،١٩٨٨)

٥) يعزز قدره التلاميذ على استخدام المفهوم ، بمعنى أن يكون المتعلم قادراً على أن يعمم فهمه للمفهوم على أمثله جديدة ، كما يميز الأمثلة التي لا تنتمي للمفهوم .بالإضافة إلى استخدامه في حل المشكلات التي تواجهه أثناء المواقف الجديدة

المتطلبات التي يجب أن تتوافر في المادة التعليمية لتحقيق التعلم ذي المعنى :

١- المعنى المنطقي للمادة Logical meaning، ويتعلق ذلك بطبيعة المادة التعليمية نفسها حيث يمكن للمادة التعليمية أن تكون في البنية المعرفية للمتعلم بصوره أكثر ثباتاً كلما كانت قابه للاحتواء والتصنيف . فيمكن تحديد المعنى المنطقى المفهوم ما بمجموعه من العلاقات التي تربط هذا المفهوم مع غيره من المفاهيم التي يدخل معها في بنيه منطقيه واحده.

٢- المعنى السيكولوجي Psychological Meaning ويختص بطبيعة البنية المعرفية للمتعلم ، حيث ترجع متغيرات البنية المعرفية إلى الخصائص الجوهرية والتنظيمية لمعارف المتعلم الراهنة عن مادة تعلم معينة في مجال معين ، ويتحقق المعنى السيكولوجي عن طريق الترتيب السيكولوجي للمعلومات الجديدة بحيث تكون نقطه البدايه في تعلمها هي خبرات المتعلمين السابقة والمرتبطة بالموضوع الجديد المراد تعلمه (جمال محمد ٥٨٢٧،١٩٩٩) وبالتقاء المعنى المنطقي (بنية موضوع التعلم) والمعنى السيكولوجي (البنية المعرفية للمتعلم) تصبح ماده التعلم ممكنه المعنى بحيث يمكن دمجها واستيعابها من قبل المتعلم (ليلى ابراهيم: ٤٢،١٩٨٨)

ويرى "نوفاك" Novak أنه لا يدين توافر ثلاثة شروط لحدوث التعلم ذي المعنى هي (Novak:2003,2):

١- يجب أن يتصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى Meaning، لأنه لا يمكن تعلم اللغو او معلومات مشوشة.

٢- يجب أن يحاول المتعلم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة وثيقه الصلة بها والتى توجد لديه فعلاً

٣- يجب أن يمتلك مفاهيم متصلة ومرتبطة تكون بمثابة ركيزة فكريه للتعلم اللاحق (شعبان حامد : ١٩٨٨،٢٧)

العوامل التي تعوق التعلم ذى المعنى:

١- قد لا يمتلك التلاميذ المستوى العقلي المناسب لحدوث التعلم ذي المعنى لبعض المفاهيم وهؤلاء المتعلمون يظلون في مرحله العمليات الحسيه كما يرى "بياجيه" ولا يمكنهم تعلم المفاهيم الشديدة التجريد دون ان يصاحب ذلك أمثله ملموسه لتلك المفاهيم

٢- قد لا يمتلك هؤلاء التلاميذ الحماس اللازم لتعليم المادة بطريقه ذات معنى ،وقد يلجأ مثل هؤلاء التلاميذ للاستظهار عامدين بل يخدعون أنفسهم ومعلميهم في الاعتقاد بأن تعيرهم اللفظي عن المفاهيم المتسمة بالغموض وعدم الدقة هو تعيير ذو معنى حقيقي .

٣- أجراء بعض المعلمين على أن يستخدم الطلاب نفس أسلوبهم في تعريف مفهوم ما، أو اتباع خطوات معينة لحل مسألة ما، أو برهنة نظرية ما (فريدريك: ١٩٩٤، ١٠١)

ثانياً: البنية المعرفية Congnitive structure:

تعرف البنية المعرفية بأنها ذلك الجسم المنظم من المعارف والمعلومات التي اكتسبها المتعلم، وتمثل المتطلبات الأساسية لبناء التعلم اللاحق، وترتبط البنية المعرفية لدى الأفراد بالفروق الفردية ارتباطا وثيقا، فالأفراد يتمايزون بعضهم عن بعض تبعا لتمايز البنية المعرفية لديهم. وتوجد عوامل عديدة تسبب تمايز البنية المعرفية لدى الأفراد منها:

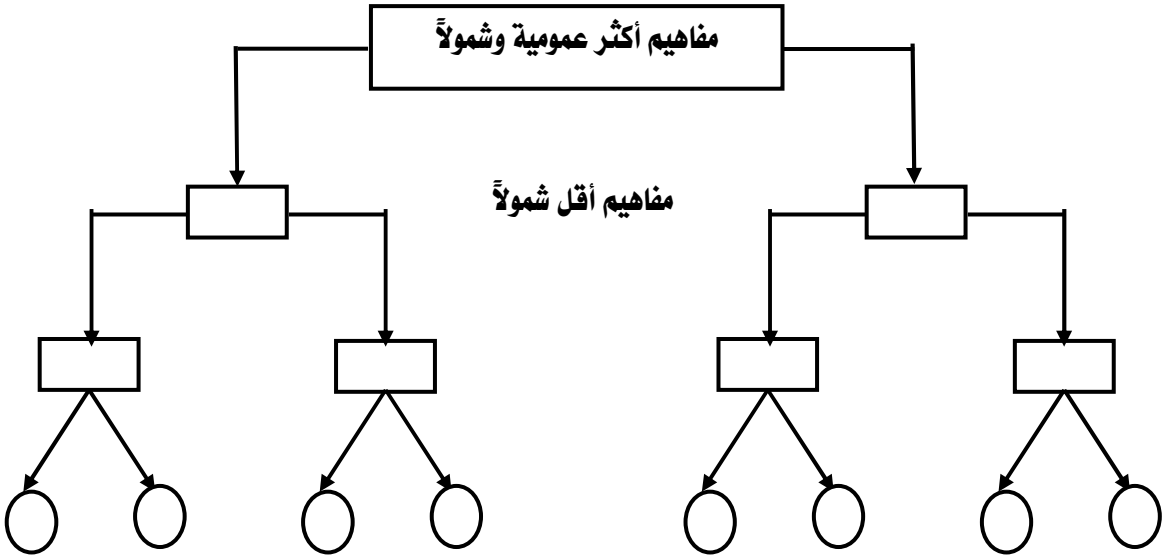
١ . عوامل داخلية خاصة بالمتعلم نفسه:

وهى العوامل التي تتعلق بالنشاط المعرفى الذى يبذله الفرد لاكتساب نشاط أو سلوك معين، وكذلك الجهد الذى يبذله لربط العلمية المراد تعلمها بالمعلومات السابقة في بنيته المعرفية.

٢ . عوامل خارجية:

وهى العوامل التي تتعلق بطريقة التعلم التي يستخدمها المعلم، فعندما لا يهتم المعلم في طريقة تدريسية بتكوين مفاهيم عامة أكثر شمولاً، عندئذ تكون المعلومات التي يتعلمها المتعلم مفككة وغير مترابطة وبالتالى يحدث تعلم بالاستظهار، وعندما يركز المعلم على زيادة كفاءة الترابط بين ما يراد تعلمه وبين المعلومات السابقة في بنية المتعلم يحدث التعلم ذى المعنى (عفت الطنطاوى: ٢٠٠٢، ٢٨٠ – ٢٨١).

يفترض "اوزوبل" أن طبيعة هذا الترابط والتنظيم طبيعة هرمية متدرجة من المفاهيم الأكثر شمولاً في القمة إلى المفاهيم الأقل شمولا وعمومية في القاعدة (عادل سرايا: ١٩٩٥ ، ٨٣) يوضح شكل (٣) التنظيم الهرمى للمفاهيم في البنية المعرفية للمتعلم



شكل (٣) التنظيم الهرمى للمفاهيم في البنية المعرفية للمتعلم

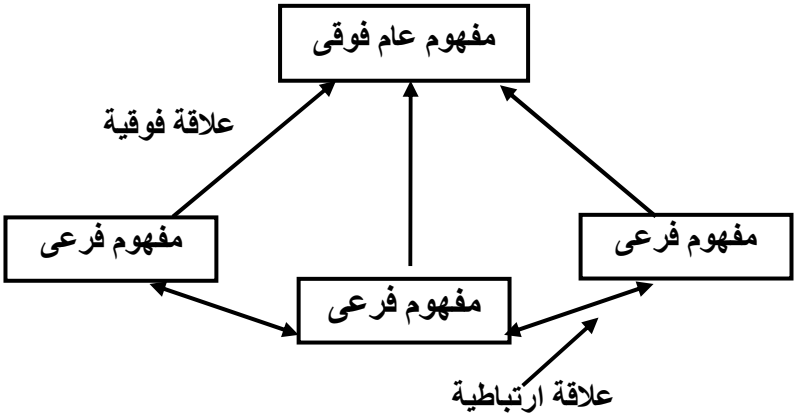
وبذلك يرى "أوزوبل" أن هناك توازن بين الطريقة التي يتم بها تنظيم مادة التعلم، والأسلوب الذى يتم به تنظيم المعرفة لدى المتعلم (البنية المعرفية) ويصف "أوزوبل" العقل الإنسانى بأنه منظومة لتخزين وتجهيز المعلومات على نحو مشابه لبنية مادة التعلم، ومعنى ذلك أن البنية مادة التعلم المنظمة هرميا تقدم ركائز Anchors تقوم عليها المعلومات الجديدة عند استقبالها أو

التعرض لها، كما تفيد في أن تكون مستودعا لتخزينها بعد ذلك (فؤاد أبو حطب، أمال صادق : ١٩٩٦، ٤٠٦- ٤٠٧).

ثالثا: التعلم الفوقي Superordinate learning:

يحدث هذا النوع من التعلم عندما يستطيع المتعلم إدراك الخصائص والعلاقات الموجودة بين المفاهيم الفرعية، فإنه بذلك يكون مفهوما عاما أكثر شمولا وعلى درجة عالية من التمايز والفهم، ويمثل هذا المفهوم العام تعلما فوقيا، كذلك يحدث التعلم الفوقى نتيجة حدوث تمايز تدريجى للبنية المعرفية للفرد بحيث تكسب المفاهيم الفوقية معانى جديدة (جمال محمد: ١٩٩٩، ٢٨).

ويوضح شكل (٤) علاقة المفاهيم الفوقية (العامة) بالمفاهيم الفرعية بالبنية المعرفية.



شكل (٤) علاقة المفاهيم الفوقية (العامة) بالمفاهيم الفرعية بالبنية المعرفية

(السيد الشيخ: ١٩٩٥، ٢٤)

رابعا: الاحتواء (التضمين) Subsumpltion:

ويعنى استيعاب مفهوم أقل شمولية بواسطة مفهوم أكثر شمولية في معناه، و ترتبط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المعروفة من قبل، بحيث تعمل المفاهيم المعروفة من قبل كمصنفات، وتصبح ذوات معنى واضح ومحدد، وذلك عن طريق الرابطة التي تربطها بالمفاهيم الجديدة (فاطمة رزق: ١٩٨٨،٢١) وقد أطلق "أوزوبل" على عملية ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم التحتية الملائمة اسم عملية التضمين Subsumption وقد عبر عنها بالمعادلة الآتية.

مفهوم وجودة بالنية المعرفية (A) + تعلم مفهوم أو معلومات جديدة (a) = مفهوم معدل في البنية المعرفية (Aa)

ويشير جراي Gray إلى أن "أوزوبل" ينظر إلى عملية الاحتواء من ناحيتين:

أولهما: أنه يقدر ما يوجد في البنية المعرفي للمتعلم من تنظيم وثبات ووضوح، فإن ذلك تكون بمثابة جسرا أو معبرا يساعد في حدوث عملية الاحتواء أو الدمج.

وثانيهما: إن هذا التنظيم نفسه هو الذى يساعد عل أن تتم عملية الاحتواء أو الدمج في مكانها الصحيح من التنظيم الهرمى للبنية المعرفية (ناصر صلاح الدين: ١٩٩٨، ٣٣) ويوجد نوعان من التضمين هما:

١ ـ التضمين الاشتقاقى Derivative subumption:

ويحدث عندما توضح او تعزز الفكرة الجديدة فكرة موجودة في بنية المتعلم المعرفية.

٢ ـ التضمين الارتباطى Correlative subsumption:

ويحدث عندما توضح او تعزز الفكرة الجديدة بالفكرة الملائمة الموجودة في بنية المتعلم المعرفية (أشرف الوجيشى: ١٩٩٩، ١٨)

خامسا: التمايز التدريجى Progressive differentiation:

ويقصد به تقديم الأفكار الأكثر عمومية وشمولية للمادة التعليمية أولا، متبوعا بزيادة تدريجية في التفصيل والتخصيص، كما يقصد به إضافة معان وأبعاد جديدة للمادة التي يتعلمها الفرد وقد أكد "أوزوبل" على أهمية التمايز التدريجى، حيث أشار إلى أنه عندما تكتسب معرفة جديدة من خلال عملية التعلم القائم على المعنى، فإن المفاهيم وما بينها من علاقات تصبح أكثر تفصيلا وتعقيداً، وبالتالى يحدث تعديل جزئى في كل المفاهيم المترابطة والتى تصنف تحتها المعرفة الجديدة (فؤاد قلادة: ١٩٩٨، ٣٢٣ – ٣٢٤) فكلما استمر الفرد في عملية التعلم ذى المعنى، فإن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحا وثباتاً، ويرى أوزوبل أن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحاً وثباتا إذا بدأنا بالمفاهيم الأكثر عمومية ذوات العناصر الأكثر شمولاً، ثم يلى ذلك مرحلة إضافة التفاصيل والجزيئات الفرعية (صلاح الدين حمامة: ١٩٨٢، ٦٠)

سادساً: التوفيق التكاملي Integrative reconciliation:

عملية تشير إلى محاولة صريحة من المعلم لمساعدة التلاميذ في تحديد أوجه التشابهة والاختلاف بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات. وذلك عند كل مرحلة من مراحل التسلسل الهرمى ويعنى أن تكون الأفكار أو المعلومات الجديدة مرتبطة ارتباطا محكما بالمحتوى السابق تعلمه. بمعنى آخر يتم تنظيم محتوى التعلم بحيث يكون التعلم اللاحق مرتبطاً بعناية تامة، بما تعلمه التلميذ قبل ذلك. فإذا تم تنظيم المحتوى تبعاً لمبدأ التميز المتدرج. فإن التوفيق التكاملي يتبعه بطبيعة الحال. ومع ذلك يجب أن يهتم المعلم بعملية التوفيق التكاملى اهتماماً فائقاً (أحمد قنديل: ١٩٩٢، ٣٨)

وتنقسم هذه العملية إلى مرحلتين هما:

١. مرحلة التوفيق Reconciliation:

وهى عملية تنسيق بين ما قد يبدو ظاهرياً أنه اختلاف أو عدم اتساق بين المفاهيم.

٢. مرحلة التكامل Integrative:

وهى عملية إدراك للعلاقات الموجودة بين المفاهيم المتعلمة، وعندما يدرك المعلم أن معلومات معينة أصبحت مناسبة وذوات صلة بمفهوم، وتم تصنيفها تحت هذا المفهوم فإن عملية التوفيق التكاملى تكون قد حدثت بالفعل (عادل سرايا: ١٩٩٥، ٤٠)

إستراتيجية خرائط المفاهيم : Concepts Map Strategy

ماهية خرائط المفاهيم :

يوجد العديد من التعاريف لخريطة المفاهيم ومنها ما يلي:

يعرفها (محمد جمال الدين: ١٩٩٦، ٣٢٣) بأنها تقنية تكشف عن المخططات المعرفية السابقة عند المتعلم وبالتالى تصحيحها وتعلمه بموجبها، ومن ثم التأكد من سلامة التعلم بإعادة بناء الخريطة ويعرفها (Brain & Milderd: 1995) على أنها طريقة تعرض المعلومات في فرع من فروع المعرفة في صورة بصرية، ويعرفها "نوفاك" Novak وجودى Gurley على أنها عبارة عن تمثيلات ثنائية الأبعاد للعلاقات بين المفاهيم والكلمات التي ترتبط بها (فاتن عبد الحميد: ١٩٩٩، ٣٥) ويتفق كل من (Jan: 1997) و (Uastin: 2000) على أنها شكل تخطيطى يوضح كيفية تنظيم المفاهيم في شكل هرمى مكونا شبكة مفاهيمية تشتمل على مجموعة عقد ورباط توضح العلاقة بين المفاهيم ويعرفها (عبد الرحمن السعدنى: ١٩٨٨، ٢٢٣) على أنها رسوم تخطيطة ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات

المسلسلة بين المفاهيم في فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمى لهذا الفرع من المعرفة وفى ضوء التعاريف السابقة لخريطة المفاهيم، تعرفها الباحثة بأنه تمثيل تخطيطى يوضح البناء الهرمى للمفاهيم تنظم فيه المفاهيم في فئات متمايزة، بحيث تحتل المفاهيم الأكثر عمومية قمة الهرم والمفاهيم المتساوية في درجة العمومية على استقامة واحدة والمفاهيم الأقل عمومية تأتى أسفل هذا التنظيم الهرمى ثم تأتى الأقل الدالة على المفهوم لتحتل قاعدة الهرم وترتبط هذه المفاهيم بخطوط.

أنواع خرائط المفاهيم:

هناك أربعة تصنيفات رئيسية لخرائط المفهوم، ويتميز كل منها بأشكال مختلفة في تقديم المعلومات وهي:

١- خرائط المفهوم العنكبوتية: حيث توجد العناصر الرئيسية في مركز الخريطة وتتشعب منها المفاهيم أو العناصر الفرعية نحو الخارج من مركز الخريطة.

٢- خريطة المفهوم الهرمية: تقدم المعلومات بشكل منحدر من أعلى إلى أسفل حسب أهميتها، بحيث تكون المعلومات شديدة الأهمية في مكان أعلى الخريطة، ثم يليها المعلومات الأقل أهمية.

٣- خريطة المفهوم الخطية: (وحيدة المصدر) تنظم المعلومات في شكل خطى.

٤- خريطة المفهوم على شكل نظام: تنظيم المعلومات حسب درجة تشابها بحيث تكون لها مدخلات ومخرجات للنظام (http://classes.aces.aviuc.edu).

خطوات بناء خريطة المفاهيم:

١- تخير الموضوع الذى سترتسم له خريطة مفاهيم، وليكن وحدة دراسية أو جزء منها.

٢- تخير الكلمات الافتتاحية أو العبارات التي تشتمل على الأشياء أو الأحداث، وضع تحتها خطاً أو أعطها رقماً.

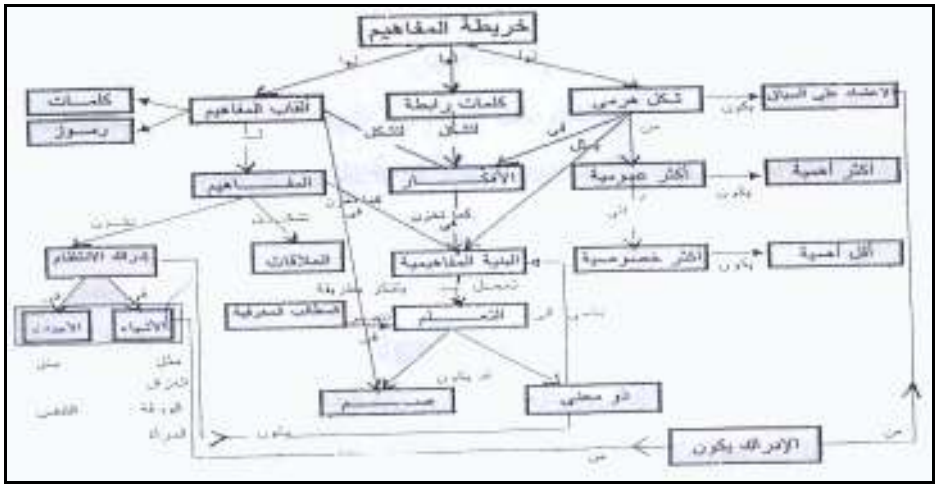
٣- أعد قائمة بالمفاهيم ورتبها ترتيبا تنازليا تبعا لشمولها وتجريدها.

٤- صنف المفاهيم (حسب مستوياتها، ولعلاقات بينها).

٥- ضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم التي تليها في مستوى تالي، ورتب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.

٦- أربط المفاهيم المتصلة أو التي تنتهى لبعضها البعض بخطوط، واكتب على كل خط حروف الجر أو العبارات التي توضح العلاقة بين المفهومين (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ١٤٥)

شكل (٥) الآتي يوضح خريطة مفاهيم لبيان المفاهيم والأفكار المتضمنة في رسم خرئاط المفاهيم.



شكل (٥) خريطة المفاهيم توضح المفاهيم والأفكار المتضمنة في رسم خرائط المفاهيم

استخدام خرائط المفاهيم:

نتيجة لما تتمتع به خرائط المفاهيم من مرونة، فإن لها استخدامات في مجالات كثيرة منها:

١- تستخدم خريطة المفاهيم كأدوات تعليمية حيث يستخدمها المعلم كأداة مرشدة وموجهة للتعلم ذى المعنى وذلك من خلال:

- مساعدة التلاميذ على كيفية ربط وإدراك المفاهيم بوعى داخل بنياتهم المعرفية.
- مساعدة التلاميذ على حدوث تعزيز جيد للتعلم ذى المعنى لديهم (Lancraflt: 1996)

٢- يستخدم في تصميم التعليم ووضع تنظيمات ومعالجات لموضوعات الكتب الدراسية (Greg Freeman: 2003).

٣- تستخدم كأداة منهجية في تخطيط المناهج وتطويرها (Novak; 1998)

٤- يستخدم في برامج إعداد المعلمين (كمال زيتون: ٢٠٠٢، ١٣٩).

٥- يستخدم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ (عادل سرايا: ١٩٩٥، ٥٨).

التطبيقات التربوية لخرائط المفاهيم:

لقد أشار "Novak" في كتابة "تعلم كيف تتعلم" Learning how to learn إلى بعض هذه التطبيقات.

١- فحص ما يعرفه المتعلمون بالفعل.

٢- رسم خريطة لعملية التعليم.

٣- استخراج المعاني المتضمنة في الكتب المدرسية وفهمها.

٤- تفسير الأحداث التي يلاحظها المتعلمون.

٥- التخطيط لكيفية كتابة البحوث والدراسات. (Novak and Gowin: 1984, 40-49)

دور خرائط المفاهيم في تنمية التحصيل الدراسي:

يشير علماء النفس إلى أن معدل تذكر الفرد واسترجاعه اللاحق للمعلومات يتوقف بصورة كبيرة على كيفية استقبال وتخزينه لهذه المعلومات، من حيث الجهد العقلي المبذول سواء أكان في تجهيز المعلومات أو معالجتها ، والمعالجة الأكثر عمقاً تستخدم أكبر شبكة من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبينها وبين المعرفة المماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى (محمد المفتي، محمد سليمان: ١٩٨٦، ١١٦) وهذا ما تحققه خرائط المفاهيم حيث أن خرائط المفاهيم هي تمثيل ظاهر وواضح للمفاهيم وللقضايا التي لدى الشخص، وبالتالي تسمح للمعلمين والمتعلمين أن يتبادلوا وجهات النظر في السبب الذي من أجله يكون ارتباط معينا خاصا بالقضية ربطا جيدا وسليما، أن يدركوا روابط مفقودة بين المفاهيم (Novak: 2003, p.23).

وتشير كثير من الدراسات إلى أن التعلم الأكثر احتفاظاً في الذاكرة هو التعلم ذو المعنى حيث أنه في التعلم ذي المعنى لا يحث تراكم نتيجة للمعرفة الجديدة، مما يؤدى إلى الإخفاق وعدم القدرة على التحصيل، ولكن تتفاعل هذه المعرفة الجديدة مع المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم. وهذا ما تعمل عليه خرائط المفاهيم، حيث أنها تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيمي الأعم والأشمل تمثل قمة الهرم، ثم تندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية وهى بذلك تيسر التعلم ذا المعنى الذى يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمادة المتعلمة لأنه بذلك تم درج المفاهيم في البينة المعرفية للمتعلم من الأكثر شمولية إلى الأقل شمولية كما أنه من العوامل التي تجعل التعلم ذا معنى ويسهل الاحتفاظ به مبدأ التمايز المتقدم أو التدريجى، حيث أن "المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحا وثباتا إذا بدأنا بالمفاهيم الأكثر عمومية ذات العناصر الأكثر شمولا. ثم يلى ذلك مرحلة إضافة التفاصيل الفرعية (بثينة حسين عمارة: ١٩٨١، ٤٢).

وهذا ما تحققه خرائط المفاهيم من تدريجها للمفاهيم، كلما ازداد عدد المفاهيم المرتبة هرميا ثم التأكد من حدوث التمايز التدريجى الذى يحقق التعلم ذا المعنى، أى أن التمايز التدريجى يكون باستخدام سلسلة هرمية من المفاهيم في ترتيب تدريجى من الأعلى للأدنى شمولية، ويسميه

أوزوبل مدخل من القمة للقاع وهذا يساعد الطلاب في تنظيم وبناء المعلومات الجديدة ويجعل التعلم أكثر معنى، فهي تيسر تعلم العديد من المواقف الصعبة في المواد الدراسية وعند التحقق في رسم خرائط المفاهيم نجد أنها تعتمد على التدرج بالمفاهيم من المفاهيم الأكثر عمومية، أى أنه يتم إضافة تفصيلات كثيرة إلى المفهوم إلى أن يحدث تمايز لهذا المفهوم، ويلى ذلك في القاعدة أمثلة محسوسة توضح هذا المفهوم، وكلما زاد عدد المفاهيم المرتبة هرميا ثم التأكد من حدوث التمايز التدريجى الذى يحقق التعلم ذا المعنى.

كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن التفاعل الإيجابى الذى نتيجة استراتيجية خرائط المفاهيم بين المعلم والطلاب من ناحية، وبين الطلاب و بعضهم البعض من ناحية أخرى في إعداد وبناء الخرائط يؤدى لحدوث تعلم ذى معنى ناتج من شعور الطلاب بالمسئولية في اكتساب المفاهيم مما يدفعهم للبحث عن المزيد من الترابط بين هذه المفاهيم وبعضها البعض وبينها وبين ما يوجد لديهم في البنية المعرفية مما يجعل التعلم أكثر بقاء واستقرارا حيث أن التعلم ذا المعنى يتطلب جهدا واعيا من جانب المتعلم وذلك لربط المعرفة الجديدة التي يتم تعلمها بالمفاهيم والمعاني ذات الصلة والموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، حيث يتم هذا الربط بشكل منطقي (فؤاد قلادة: ١٩٨٢، ٨٩).

مما ييسر على الطالبات تعلم العديد من المواقف الصعبة في المادة الدراسية بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمعلم للقيام بدورة الحقيقي في عملية التعلم من خلال التوجيه والإرشاد للطالبات في المراحل المتعددة لإعداد الخريطة من تحديد للمفاهيم، وتصنيفها من حيث درجة عموميتها أو خصوصيتها، وتحديد العلاقات بين هذه المفاهيم، والأمثلة التي توضح هذه المفاهيم التي تأتى في قاعدة الخريطة، ولذلك لا يصبح دور المعلم مقصوراً على تلقين المعلومات.

المحور الثاني: توجهات الهدف Goalorinetation :

ظهر مفهوم توجه الهدف Goal Orinetation من خلال بحوث دويك Dewek عام ١٩٨٦ والتي حدد فيها مفهوم توجه الهدف على أنه بعد من أبعاد الشخصية Personality dimension وافترض أن الأفراد يكون لديهم تفضيلات مختلفة لتوجه الهدف في مواقف الإنجاز ، كما حدد دويك نوعين لتوجهات الهدف هما :

(أ) توجه هدف التعلم Learning Orientation .

(ب) توجه هدف الدرجة Grade Orientation .

(welle, et al.,2001)

وتؤدي توجهات الهدف (التعلم/الدرجة) إلى أنماط استجابة مختلفة للتعامل مع المهمة الصعبة، فالأفراد ذو توجه التعلم يتبعون نمط استجابة مناسبا ، حيث يثابرون، ويبذلون الجهد، ويستمتعون بصعوبة المهمة، بينما الأفراد ذو توجه هدف الدرجة يتبعون نمط استجابة غير مناسب ، حيث ينسحبون من المهمة ويقومون بعمل عزو سلبي للقدرة ، ويقررون ميلهم المنخفض نحو المهمة . ومن الملاحظ أن كلا التوجهين (التعلم/الدرجة) غير متعارضين ، حيث وجد الباحثون أن الأفراد يمكن أن يكونوا مرتفعين أو منخفضين في كل من التوجهين، فعلى سبيل المثال نجد أن الأفراد المرتفعين في كلا التوجهين يكون أداؤهم في المهام البسيطة التي تتيح لهم فرصة أكبر لإظهار قدراتهم وعلى النقيض فالأفراد ذو توجه هدف التعلم يكونوا أكثر رضا عن أدائهم في المهام الصعبة التي تتيح لهم فرصة أكبر للبراعة في المهمة. (Button, et al.,1996)

كما عرف (Necoulase, 1984) أن توجه الهدف يسهل من أداء الأفراد في الظروف المختلفة، كما حدد "دويك" أن توجه الهدف لدى المتعلم من أهم الفروق الفردية فمن ثم تم تعريفه على أساس الأنشطة المطلوب إنجازها، وهي توجه الإتقان (التعلم) ، وتوجه هدف الأداء (الدرجة) وهما يمثلان توجهات البراعة في الأداء والمشاركة في التعلم.

ويشمل توجه الاتقان (التعلم) الإيمان بأن الجهد يؤدي إلى التطوير في المخرجات (النتائج) حيث يركز الأفراد على ذو توجه الهدف (التعلم) على إنجاز المهمة، أما الأفراد ذو توجه هدف الأداء (الدرجة) يكون إنجاز المهمة هو أعلى درجة من درجات الأداء لديهم وإن توجهات الهدف (التعلم/الدرجة) ترتبط بالمعتقدات الفردية المختلفة حيث أن توجه هدف الإنجاز يرتبط بالاعتقاد أن النجاح يتطلب القدرة العالية بينما يرتبط توجه هدف التعلم بالاعتقاد بأن النجاح يتطلب الاهتمام والجهد والمثابرة. (Necoulase,1992)

كما أن توجه التعلم يرتبط ايجابيا بالقدرة على التفكير وتفتح الذهن كما يرتبط سلبيا بتقليل الغموض وعمق التفكير والتعقيد (Kolb,1988).

مفهوم توجه الهدف:

لقد تم تعريف توجهات الهدف على أنها جزء من الأهداف المحددة للأداء وأنها أيضا تعتبر من مستويات التحضير اللاحقة للأداء (knefer,1991)، ويرى البعض أن هناك صلة ما بين الانجاز والالتزام بالهدف ذلك لأن الأفراد ذو المستويات العالية من الحاجة إلى الإنجاز هم الأكثر تقييما للأداء العالي.

وقد عرف توجه الهدف بأنه متغير تنظيمي ثابت نسبيا يأخذ شكلان اثنان هما:

- توجه هدف التعلم : تزداد الكفاءة عن طريق التركيز على تطوير المهارات الجديدة،

- توجه هدف الأداء: حيث يتم إظهار الكفاءة عن طريق سد المقاييس المعيارية وهي أحكام مناسبة للأداء (Dewek,1986) .

وعرف (Colquitt & simmering, 1998) توجه الهدف بأنه متغير مزاجي ثابت وله شكلان:

(أ) توجه التعلم Learning Orientation: وفيه يكون التركيز على زيادة الكفاءة عن طريق تنمية مهارات جديدة.

(ب) توجه الدرجة Grade Orientation : وفيه يتم إثبات الكفاءة عن طريق مقابلة المعيار الذي يمثل الحكم المناسب.

وعرف(Brett & walle,1999) توجه الهدف بأنه مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز. وأوضح أن الأفراد في مواقف الإنجاز يتبعون نوعين لتوجه الهدف هما :

- توجه الهدف نحو التعلم لتنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة والتفوق في مواقف جديدة.
- توجه الهدف نحو الدرجة لإثبات كفاءة الفرد عن طريق البحث عن الأحكام المناسبة وتجنب الأحكام السلبية على كفاءته.

وعرف (Roedel & schraw, 1994) توجه الهدف بأنه السلوكيات والاتجاهات المرتبطة بتوجهات التعلم والدرجة. وواضح أن توجه التعلم يوصل الفرد إلى استجابات مناسبة مثل زيادة الجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات، وتوجه الدرجة يوصل الفرد إلى سلوك غير مناسب مثل تعظيم الذات ونقص المثابرة وتعلم المساعدة. (Button, et al.,1996)

ووجد أن توجه الهدف يتكون من بعدين مستقبلين هما توجه هدف التعلم ، وتوجه هدف الدرجة، وأن الأفراد يمكن أن يكونوا مرتفعين أو منخفضين في كلا البعدين وأن بناء توجه الهدف يمتلك خصائص الحالة State والصحة Trait وأثبت البحث في مجال علم النفس التربوي وجود فروق بين فردية في توجهات الهدف لدى المتعلمين، حيث يوجد نوعان من توجهات الهدف هما:

- التوجه نحو التعلم (أو الإتقان) Learning (ormastery) Orientation
- والتوجه نحو الدرجة (أو الأداء) Grade (or performance) Orientation

وتعكس هذه التوجيهات أفكار مختلفة عن النجاح وأسبابا مختلفة للاستمرار في التعلم، واعتبر بعض الباحثين أن كلا من توجه التعلم والدرجة طرفان لبناء واحد أو بناءان منفصلان ، وتناول البعض الآخر كلا التوجهين كنهايتين لمتصل ، واقترح آخرون أنهما يعدان مستقلان . وأيدت البحوث الحديثة الصدق البنائي لتوجهات التعلم والدرجة كأبنية مستقلة (Ford, et al.,1998)

أبعاد توجهات الهدف:

إن توجه الهدف يقدم دليل تحليلي مقترح على أنه مفهوم ثنائي الأبعاد على أن يكون البعد الأول هو توجه هدف (التعلم) والبعد الثاني توجه هدف (الأداء) أكثر من كونه سلسلة متصلة أحادية الأبعاد فالأفراد قد يكونوا مرتفعين أو منخفضين في كلا من توجهات (التعلم والأداء). ولم يتوصلوا إلى الآن إلى مدى يمكن تقييم الحالة ثنائية الأبعاد (FelebetJelly, 1997)، وقد تم تقسيم توجهات الهدف أيضا إلى

(أ) توجه هدف التعلم لتطوير الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة وإتقان مواقف جديدة.

(ب) توجه هدف الإنجاز لتوضيح وإثبات كفاءة الفرد عن طريق البحث (أو مباشرة) الأحكام المرغوب فيها وتعزيزها وتجنب الأحكام السلبية (Nukluce, 1984) وأنشأ(Vandewall, 1997) نموذج لتوجهات الهدف يشمل ثلاث أبعاد هي :

- توجه التعلم Learning Orientation ويركز على تنمية الكفاءة عن طريق اكتساب مهارات جديدة والتفوق في المواقف الجديدة، والتعلم من خلال الخبرة.
- توجه الاثبات Proving Orientation ويركز على إثبات الكفاءة عن طريق الحصول على الأحكام المناسبة من الآخرين.

(ج)- توجه التجنب Avoiding Orientation ويركز على تجنب نفي الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين وبذلك قسم فاندوال Vandewall ، توجه الدرجة إلى بعدين هما:

- توجه الإثبات .
- وتوجه التجنب.

واقترح (Elliot, 1994) أن الاختلاف بين بعدي توجه الإثبات وتوجه التجنب مناسب بصفة خاصة لتنظيم الذات Self-regulation ، حيث أن توجه الإثبات قائم على أساس التمسك بالنتائج الإيجابية (بالمقارنة بالآخرين) وتوجه التجنب قائم على أساس تجنب النتائج السلبية. وتناول البحث الحالي توجهات الهدف على أساس أنها مكونة من بعدين مستقلين هما توجه التعلم وتوجه الدرجة.

خصائص الأفراد ذوي توجهات الهدف:

فيما يتعلق بخصائص الأفراد ذوي توجهات الهدف المختلفة ذكر (Johnson, et al., 2000) أن توجه الهدف نحو التعلم يجعل الفرد يعتقد بأن الكفاءة يمكن تنميتها ، ويقيم الكفاءة في

علاقتها بالكفاءة السابقة ، ويختار المهام الصعبة ويثابر في أدائها . وفي المقابل فإن توجه الهدف نحو الدرجة يجعل الفرد يعتقد بأن الكفاءة غير قابلة للتغيير ، ويقيم كفاءته في علاقتها بكفاءة الآخرين، ويختار المهام التي يستطيع أن يثبت فيها كفاءته ويتجنب الفشل ، فالأفراد ذوو توجه هدف (التعلم) يعتقدون بأن بذل الجهد يوصل إلى تحسين النتائج، ويركزون على تنمية المهارات الجديدة، ويحاولون فهم المهام المكلفين بها ، والوصول إلى مستوى الإتقان . بينما يعتقد الأفراد ذوو توجه هدف (الدرجة) بأن القدرة يتم إثباتها عن طريق الحصول على درجات أعلى من الآخرين ، والنجاح بأقل جهد (Ford, et al., 1998) ويقوم الأفراد ذو توجه الهدف (التعلم أو الدرجة) بتكوين نظريات ضمنية مختلفة عن العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي، فالأفراد ذو توجه الدرجة يميلون إلى تكوين نظرية وجودية Entity theory عن قدراتهم ، فهم يرون أن القدرة ثابتة ولا يمكن التحكم فيها . وفي المقابل فإن الأفراد ذوي توجه التعلم يميلون إلى تكوين نظرية نمائية Incremental theory عن قدراتهم فهم يرون أن القدرة قابلة للتعديل، ويمكن تنميتها عن طريق الجهد والخبرة، كما أن توجهات الهدف تؤثر في رؤية الأفراد عن بذل الجهد ، ففي حالة توجه التعلم يعتقد الفرد بأن الجهد يوصل إلى النجاح حيث يرى الفرد أن الجهد وسيلة لتنشيط القدرة على إنجاز المهام واستراتيجية لتنمية القدرة المطلوبة للتفوق في المهمة المستقبلية، وفي حالة توجه الدرجة يعتقد الفرد بأن الجهد المرتفع دليل على انخفاض القدرة، حيث يرى أن الفرد المرتفع في القدرة لا يحتاج إلى بذل جهد كبير لإنجاز المهمة (Brett & walle, 1999).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- **إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٣)** : توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد ٢٧.

٢- **إبراهيم بسيوني عميرة و فتحي الديب (١٩٨٧)**: تدريس العلوم والتربية العلمية، ط١١، القاهرة دار المعارف.

٣- **أحمد ابراهيم الجوهري (١٩٩٧)**: فعالية استخدام دائرة التعلم والمنظم المتضمن في تحسين المفاهيم العلمية وأنماط التعلم والتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة طنطا.

٤- **أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٢)**: التدريس الابتكاري، ط١، دار الوفاء، المنصورة.

٥- **أحمد النجدي وآخرون، (١٩٩٩)**: تدريس العلوم، دار النهضة العربية، القاهرة.

٦- **إسماعيل محمد الأمين (٢٠٠١)**: طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيقات، ط١- دار النهضة العربية- القاهرة.

٧- **أشرف رجب الوحيشي (١٩٩٩):** فعالية كل من خريطة الشكل (V) والأنماط المعرفية على التحصيل.

٨- **السيد شهدة (١٩٩١)** : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٩- **انتصار نبيل عبد الصادق (٢٠٠٣):** فعالية استخدام المنظمات المتقدمة الأوزوبل في التحصيل وبقاء وانتقال أثر التعلم في مادة إدارة المنزل لدى طالبات الفرقة الأولى.

١٠- **أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٨):** التعلم –نظريات وتطبيقات ، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

١١- **أنور محمد الشرقاوي ، جمال محمد علي ، (٢٠٠٩):** دارسة طولية للعلاقة بين توجهات الأهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس- العدد الثامن عشر.

١٢- **إيزيس عازر نوار (٢٠٠٣):** استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

١٣- **بثينة حسين عمارة (١٩٨١):** نظرية أوزوبل في التعلم وتطبيقاتها العملية في التخطيط للتعلم الجيد، القاهرة، صحيفة التربية، العدد الرابع.

١٤- **جمال عبد الحميد جابر (١٩٨١):** علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٥- **جمال محمد كامل (١٩٩٩):** اثر التفاعل بين القدرتين (المكانية والاستدلالية) والمعالجين التدريسيتين (تحليل المهمة – المنظم المقتدم) على كل من أداء مهارات الرسم الهندسي ومستويات التفكير الهندسي لطلاب الأول الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ- جامعة طنطا.

١٦- **حسن العارف (١٩٩١)** : أثر تدريس وحدة علاجية مقترحة باستخدام خرائط المفاهيم على تحصيل واتجاهات التلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم، المؤتمر الثاني للجنة المصرية للتربية العلمية .

١٧- **حسن حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣):** التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ط١، المكتب العلمى للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

١٨- **حسين زيتون (٢٠٠٢):** تصميم التدريس، رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس المجل (١)، علم الكتب، القاهرة.

١٩- **رشدي طعمة (١٩٨٧)** : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه ، استخداماته ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٠- **رضا حجازي (١٩٩١)** : بيان فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في استراتيجيات حل مشكلات الكيمياء وتعديل أنماط التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثانى الثانوي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢١- **رمزية الغريب (١٩٧٠)** : التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار المعارف، القاهرة.

٢٢- **رمزية الغريب (١٩٨٩)** : القياس اللابارافترى في العلوم السلوكية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة .

٢٣- **سامي محمد الفطايري : (١٩٩٦)** ، فعالية خرائط المفاهيم والشكل Vee في خفض قلق التحصيل لمادة المنطق بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، العدد ٥ .

٢٤- **شعبان حامد على إبراهيم (١٩٨٨)**: أثر استخدام نموذجي بتدريس أوزوبل ودورة التعلم على التحصيل الدراسي وفهم عمليات التعلم والاتجاهات نحو العلوم البيولوجية لدى الطلاب المعلمين والمعلمات، رسالة دكتوراه (غير منشورة) –كلية التربية – جامعة طنطا.

٢٥- **صلاح الدين محمد حمامة (١٩٨٢)**: دراسة تجريبية نحو تطبيق بعض فروض نظرية أوزوبل في تدريس علم الأحياء في المدرسة الثانوية بطنطا، رسالة دكتوراه (غير منشورة) –كلية التربية- جامعة طنطا.

٢٦- **عادل السيد سرايا (٩٩٥)**: دراسة التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعه العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في تعلم المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٧- **عبادة أحمد عبادة (٢٠٠٢)** : فعالية استخدام التعلم المتقدم وخرائط المفاهيم في تدريس تكنولوجيا الإلكترونات والأجهزة في تنمية عمليات العلم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي السابع، كلية التربية، جامعة طنطا .

٢٨- **عبد الرحمن السعدني (١٩٨٨)**: أثر كل من التدريس بخريطة المفاهيم والأسلوب المعرفي على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي للمفاهيم البيولوجية المتضمنة في وحدة التغذية في الكائنات الحية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) –كلية التربية- جامعة طنطا.

٢٩- **عبد الرحمن عيسوي (١٩٧٤)** : علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الجامعية، القاهرة .

٣٠- **عبد الله محمد الخطايبة (٢٠٠٨)** : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة تصنيف الكائنات الحية واحتفاظهن لها، مجلة كلية التربية- جامعة اليرموك، العدد الخامس.

٣١- **عرفة أحمد ، محمد نجيب (٢٠٠٤)** : أثر استخدام خرائط المفاهيم على كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة البيولوجي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بالإمارات، العدد الأول .

٣٢- **عفت مصطفي الطناوي (٢٠٠٢)**: أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٣- **عماد ثابت، جمال حامد (١٩٩٣)**: مدى مساهمة نموذج الخبرة المتقدم في بناء أثر تعلم الهندسة الفراعنة وتخفيف مستوى القلق الرياضى لدى طلاب التعلم الثانوى وبقاء أثر التعلم لديهم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

60- **Adenwalla, Odomella, (2001):** The theory underlying concept maps and how to construct them. http://www.cmap.coginst.uwf.edu.jtm.

61- **Ames (1992) :** A test of the influence of Goal Orientation on the feed back – seeking process . **Applied Psychology** , Vol. 82, No. 3 , P. 390-396 .

62- **Ames, (1988):** Can teacher attitudes about learning be changed. **Journal of Computing in Teacher Education**, vol. 15, No. 2.

63- **Anderson of Hong (2003) :** on using concept maps to assess the comprehension effect of reading expository test, **Journal of Research in Science teaching** Vol. 27, No 4, P.317-327.

64- **Ausabel, D., Novak, J. & hanesian, H. (1978):** Psychologyy. Acoginitive view (2nd ed) New York: Holt, Rinehart & Winston.

65- **Ausubel, D. (1963):** The psychology of meaning ful verbal learning. New York. Grune & Stratioon, a subsumption theory. http://www/tip.psycholog.org.htm.

66- **Azment, et al., (1988) :** Dimensions of a achievement motivation in school work. **Journal of Educational Psycology**. Vol. 84, P.290-299 .

67- **Barbara Bowen (2003):** Eduction psychology, David Ausbel, http://www.csuchico-edu/ah24/edite2460.htm.

68- **Bertt & Walle (1999) :** Goal orientation and goal content as predictors of performance in training program. **Journal of Applied psychology**. Vol. 84. No.6 863-873.

69- **Biter (2005) :** The concept mapping, http://www.user.edte.utwente.nt.htm

70- **Bradty (1999):** Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. Applied psychology. **The American psychological Association. Inc**. Vol. 84, No. 6. p. 863.

71- **Brain, R. Gaines & Mildred, G. Sho (1995):** Concept maps as hypermedia cmponents, http://www.ksicpsc.vcalgary.ca/artical/concept/mapcmg.htm.

72- **Browen (2000) :** The effectiveness outcome goals, learning goals and self talk training in improving on individual's team-playing behaviour. Diss. Abs. Int, Vol.61, No I, p. 257.

73- **Button, Snalhieu, J. zajac, D (1996) :** Goal orientation in organizational behavior and Human Decision Processes, vol.67, No.1, pp 226-298

74- **Cavallo Annm.L (1996):** Meaning full learn reasoning a bility and students understanding and problem solving of topics in genetics **Journal of Research in Science Teaching**, vol. Issue, B., August.

75- **Charles, C (1976):** Individual Zing Instruction New Yoric, C.V. Mosbyco, p: 45.