أثر استخدام نموذج كارول «التعلم للإتقان» في إتقان بعض المهمات التعليمية لطالب جامعي منخفض التحصيل الأكاديمي (دراسة حالة)

د. إسماعيل عيد الهلول*

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدف الدراسة إلى التعرف إلى مظاهر ضعف مستوى التحصيل الدراسي، والكشف عن أثر استخدام برنامج تدريب تربوي في ضوء نموذج «كارول» لإتقان مقرر نظريات التعليم، وارتفاع نسبة درجات المعدل الفصلي للمقررات الدراسية، والاختبارات التشخيصية لدى طالب يعاني من ضعف التحصيل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحث العديد من المقابلات الشخصية وتتبع تاريخ الحالة، وتطبيق الاختبارات التشخيصية، واختبار تحصيل لمقرر نظريات التعليم، وحساب المعدل الفصلي، قبل جلسات برنامج التدريب التربوي وبعده.

أظهرت نتائج التحليل الكمي والكيفي في الدراسة الحالية أن الطالب صاحب الحالة يعاني من تدني مستوى التحصيل الدراسي بصفة عامة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام البرنامج التدريبي كان فاعلاً في إتقان الطالب صاحب الحالة لمقرر نظريات التعليم، وارتفاع نسبة درجات بعض الاختبارات التشخيصية، في حين أن استخدام البرنامج التربوي لم يصل إلى درجة التأثير المطلوب في زيادة نسبة درجات المعدل الفصلي للطالب صاحب الحالة.

Abstract:

This study aims to identify the features of a weak level of learning achievement and it seeks to explore the effects of using an educational training program for perfecting a course on teaching approaches in the light of Carol's pattern as well as the rise of semester average marks and diagnostic tests for a low- achievement university student.

In order to achieve that objective, the researcher held personal meetings and administered case study histories and applied diagnostic tests as well as a test that would measure the achievement for a course on teaching approaches. He also administered a calculation of semester average, before and after the sessions of the educational training program.

Accordingly, the results of the qualitative diagnosis have shown that the student suffered from a general low educational achievement and they also have shown that using the educational training program was effective on perfecting the course on teaching approaches, on the part of the case student, as well as on the rise of the percentage of marks for some diagnostic tests. In the mean time, the use of the educational training program did not come up to the required degree of effectiveness as far as the increase in the percentages of semester marks of the case student.

مقدمة:

لم يعد مقرر نظريات التعليم مقرراً يشد اهتمام طلبة الإرشاد النفسي، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة مفاهيمه وتعددها، وعدم قدرة المتعلمين على تمثيل مفرداته جيداً، بالإضافة إلى أساليب التدريس التي تعتمد على مجرد ذكر معاني المصطلحات وتعدد المفاهيم و الخصائص، بالإضافة إلى أساليب التقويم المتبعة حالياً، والتي لا تتعدى أدنى المستويات المعرفية، مما يجعل وصول نسبة كبيرة من الطلبة إلى مستوى الإتقان من الأمور الصعبة.

فإخفاق بعض المتعلمين في أي مقرر دراسي أمر مقبول في واقع الاتجاه التربوي الحالي، حيث إن المفهوم السائد هو أن الفروق الفردية بين الأفراد لا يمكن إنكاره، إذ لابد من أن يتعلم بعض المتعلمين أكثر من غيرهم عند تعرضهم جميعاً لظروف تربوية واحدة، بسبب التفاوت بينهم في استعداداتهم وخبراتهم السابقة.

لذلك يرى «بلوم» أن كل معلم يبدأ مقرراً دراسيًا جديداً، أو فصلاً دراسياً جديداً يتوقع أن حوالي ثلث الطلبة سيتعلمون بشكل مناسب مما سيعلمه لهم، و يتوقع أن حوالي ثلثهم سيخفقون في تعلم ما سيعلمه لهم، وأخيراً يتوقع أن ثلثهم الآخر سيتعلمون قدراً كبيراً مما سيعلمه لهم (Bloom,1981: 153) . وبذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفكرة القائلة بالفروق الكبيرة بين نتائج المتعلمين النهائية في تحصيلهم هي أمر حتمي.

ومثل هذه التوقعات موجودة وسائدة في نظمنا التربوية في البلاد العربية، وإن حدث اختلاف في هذه التوقعات، فقد يحدث بالنسبة لتحديد نسب أعداد الطلبة الممتازين والمتوسطين، الذين هم فوق المتوسط، و دون المتوسط. فلو أن معلماً أثبت في كشف درجات طلابه الذين يعلمهم في مادة أو أكثر أن تسعين في المائة منهم حصلوا على معدل تسعين في المائة من الدرجات نتيجة امتحاناتهم، لاستهجن ذلك منه كثير من المربين وحتى من أفراد المجتمع، والذي يقبل منه أن يثبت في كشف درجات طلابه في المادة (أو المواد) التي يعلمها لهم، عدداً معيناً من الراسبين يقابلهم عدد معين من الممتازين، وعدد أكبر من المتوسطين من الذين هم فوق الوسط لاعتبر معلماً مثالياً، وكلما كان منحنى توزيع علامات طلابه قريباً من المنحنى الجرسي المقلوب كان أقرب إلى المثالية (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٦).

فأصحاب اتجاه إستراتيجية إتقان التعلم، يرون أن حقيقة وجود فروق جوهرية في مخرجات التعليم بين المتعلمين فكرة مصطنعة في خيال المربين، فرضوها على الواقع التربوي.

ويتحدى نموذج «كارول» هذا المفهوم الخاطئ ويؤكد أنه في حال استخدام أساليب التعليم الملائمة يمكن أن يحقق حوالي (٩٥) في المائة من الطلبة بالفصل الدراسي الواحد من النجاح بمعدل (٩٥) في المائة من الدرجات في تحصيل العلوم التي يتعلمونها هورتون (Horton,1981: 210) .

يؤكد «كارول» بأنه إذا ما قدمت لعينة من الطلبة بعض المواد الدراسية، مثل: الرياضيات والعلوم والأدب، بالظروف نفسها ستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتدالياً، وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً اعتدالياً من حيث الاستعداد، وقُدِّم لكل منهم تعليم يتناسب مع قدراته، واحتياجاته، مراعين عامل الوقت المتاح للتعلم وكمّ التدريس ونوعه، فإننا نتوقع تمكناً من التعلم (صيداوي، ١٩٨٦: ١٤٢) .

ويقوم التعلم بنموذج «كارول» على مبدأ فلسفي رئيس في التربية يتلخص في أن معظم التلاميذ بإمكانهم إتقان كل شيء تقدمه المدارس بالمستوى التحصيلي المطلوب، إذا أُخذت بعين الاعتبار ميولهم ومعارفهم السابقة، وتوافر لهم أسلوب تدريس جيد ووقت كاف للتعلم. ومن جهة أخرى لم يعد مقبولاً أن تصل فئة قليلة من الطلبة إلى درجة الكفاءة لمواكبة هذا الكم المتلاحق من التطورات العلمية المعاصرة. فعلى الباحثين أن يفكروا ملياً بالإستراتيجية التي تجعل من معظم الطلبة يصلون إلى الدرجة المنشودة من التعلم لتنشئة الجيل القادر على مواجهة المتغيرات المعلوماتية والتقنيات المتصارعة.

إن هذه الإشكالية دعت الباحث إلى مراجعة بعض أدبيات نظريات التعليم، فتوقف عند إستراتيجية التعلم من أجل التمكن (الإتقان) فرآها إستراتيجية ربما تكون ناجحة تهدف إلى الأخذ بيد الطالب لنيل درجة الإتقان في اكتساب المعرفة على صعيد الكم والكيف.

ويرجع مفهوم إتقان التعلم إلى كارول (Carroll,1963) والمسمى باسم (نموذج التعلم المدرسي Model of School Learning) ، ويدعم هذا العمل برونر (Bruner, 1966) وغلاسر (Glaser, 1976) و جودلاد واندرسون (Good lad & Anderson, 1969) وموريسون (Morrison , 1926) و سكنر (Skinner , 1954) وسبس (Suppes , 1966) ، حيث يُعتبر كل ما سبق من أعمال إرثاً ثقافياً لمفهوم إتقان التعلم عند بلوم (Bloom , 1966) .

وعلى الرغم من ظهور نموذج «كارول» قديماً ١٩٦٩م فإنه ما زال يعتبر نموذجا مرجعيا لأصحاب الاتجاه التربوي الحديث (إتقان التعلم) ، لما فيه من مزايا في تطوير طلابنا (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٥) .

وقد قسم «كارول» مكونات التعلم للإتقان إلى عوامل متصلة بالتعلم وهي: الموهبة والمثابرة والقدرة على فهم ما يتعلم، وعوامل أخرى متصلة بظروف التعلم وهي: فرصة

التعلم ونوعية التعليم، وهو ما يعرف بالمتطلبات السابقة لتعلم أي مهمة تعليمية، يذكرها (عبد الله، ٢٠٠٤: ١٦٨) بحسب وصف «كارول» لها:

- الموهبة: ويعرفها «كارول» بأنها مقدار زمن التعلم الضروري للتلاميذ لإتقان أهداف التعلم تحت الظروف المثلى للتعلم، وهذا التعريف يشير إلى أن التلميذ الذي يمتلك موهبة عالية لتعلم موضوع معين يستغرق من أجل إتقان تعلم هذا الموضوع زمناً أقل من الزمن الذي يستغرقه التلميذ الذي يمتلك موهبة أدنى لتعلم الموضوع نفسه، وأنه يمكن لجميع التلاميذ إذا ما أتيح لكل منهم الزمن الكافي لتعلمه، وقدمت لهم مساعدة تعلمه.

- المثابرة: مقدار الزمن الذي يرغب الطلبة في استغراقه في إتقان تعلم الهدف. وارتفاع مستوى المثابرة لدى الطلبة يدفعهم للاستمرار في التعلم زمناً أطول من الزمن المطلوب لإتقان تعلمه، حتى ولو كانت الظروف البيئية غير مريحة لتعلم الطلبة، كما أنها تدفع الطلبة للاستمرار في تعلم المحتوى حتى بعد حصوله على التغذية الراجعة بالفشل.

- قدرة المتعلم على فهم ما يتعلم: ويختص هذا المكون بالذكاء اللفظي، ويقصد به قدرة الطلبة على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددها والإجراءات التي ينبغي اتباعها في تعلم هذه المهمة، فقدرة االطلبة على فهمه، يستوجب توافر قدرة لفظية في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

- الفرصة المتاحة للتعلم: يعرفها «كارول» بأنها مقدار الزمن الذي يحدده المعلمون لتعلم الطلبة محتوى معيناً، والمعلمون الذين لا يستطيعون تحديد الزمن اللازم لتعلم طلابهم، يقدم لطلابهم غالباً قدراً من التعلم الذي لا يستطيعون تعلمه في الزمن الذي يحدد لهم.

- وأما نوعية التعليم: فتختص بتنظيم التعليم بشكل يسهل على الطلبة اكتساب المحتوى الذي يتعلمونه، وأما بالنسبة للمتغيرات التي تؤثر في نوعية التعلم، فتشمل دقة توجيهات المعلمين، ومدى مقابلة مهمة التعلم (محتوى التعلم) لسلوك الطلبة الذين يبدأون به تعلمهم لهذه المهمة، أي مراعاة أن يكون محتوى التعلم مناسباً لمستوى خبرات الطلبة السابقة قبل أن يبدأ تعلمه لهذا المحتوى، وفي الحالة التي تكون فيها نوعية التعليم ضعيفة، فإن كل الطلبة يحاولون الاعتماد على مصادره الخاصة به لمساعدته في تعلمه.

ونظرا لأن الطلبة مختلفون في مستوى المعارف السابقة وفق اختلاف نشأتهم وبيئاتهم وتاريخ التعلم السابق، فإن نوعية التعليم وفرصة التعلم في المتغير الثاني الخاص بظروف التعلم، ستكون مختلفة وفقا لخصائص كل منهم واحتياجاته.

ويتوقف ضبط المتغير الثاني على دور المعلمين في تقديم تسهيلات وتوجيهات وإرشادات إلى الطلبة خلال المهمة التعلمية، وهنا على المعلمين أن يوائموا طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين الطلبة بغية تمكن كل منهم من المادة الدراسية، فقد يحتاج بعض الطلبة إلى إعطاء أمثلة ملموسة بينما يحتاج بعضهم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة (بلوم، ١٩٧١: ٨٢– ٨٣) .

ويرى «كارول» أن واقع منهج، وطريقة تدريس موحدة لجميع الطلبة في مقابل حقيقة أن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم، مما يؤثر على مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلم، وعليه فإن فرصة وقت موحد للجميع، يعد إجحافا بحق بطيئي التعلم، وإحباطا لسريع التعلم، لما قد يصيبه من ملل ناشئ عن زيادة الوقت، ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلم (سركز وخليل، ١٩٩٣: ١٢٠) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبين للباحث في أثناء تدريسه بقسم الإرشاد النفسي ومن خلال تدريس مساقات مختلفة، والعمل في الوحدة الإرشادية، والحالات التي كان يطلب منه التدخل لمساعدة بعض الطلبة ممن لديهم إنذار أكاديمي، تولد لديه إحساس بمشكلة الدراسة، ومما عزز هذا الإحساس ملاحظات هيئة التدريس الذين كانوا دائمي الشكوى من ضعف التحصيل لدى بعض الطلبة.

إن الرؤية الأولية التي تشكلت لدى الباحث هي أنه ربما يكون هناك مظاهر وأسباب تقف وراء انخفاض التحصيل عند الطالب صاحب الحالة، بعضها مرتبط بالطالب نفسه، وبعضها مرتبط بمدخلات التدريس والبعض الآخر مرتبط بتحضير وتنفيذ عملية التدريس، وإذا ما استطعنا الكشف عنها وتحديدها، فإنه يمكن ضبطها والتخفيف من حدتها بوساطة استخدام نموذج «كارول» باعتباره نموذجاً مرجعياً لأصحاب الاتجاه التربوي الحديث (إستراتيجية إتقان التعلم) ، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤل الرئيس الآتي: ما أثر استخدام نموذج «كارول» في إتقان المهمات التعليمية لطالب جامعي منخفض التحصيل الأكاديمي؟

ويتفرع من هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

- ما مظاهر انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة التي اختيرت للدراسة؟

- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على نسبة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة بمقرر نظريات التعليم؟
- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجة المعدل التراكمي الفصلي للطالب صاحب الحالة بمعدل (٣) درجات؟
- ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجات الاختبارات التشخيصية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في توظيف متغيرات نموذج «كارول» والتي تتلخص فيما يأتي:

♦ تبني المعلم عن اقتناع لفكرة مفادها أن جميع طلابه أو على الأقل معظمهم يستطيعون إتقان جميع المهمات التعليمية التي تقدم لهم أو معظمها.

♦ تطوير التقويم، وأساليب التعلم الفردية التصحيحية للوصول بنسبة كبيرة من الطلبة إلى حد إتقان التعلم.

♦ يمكن أن يفيد هذا البحث في تغيير رأي المسئولين التربويين في أن مفهوم تحقيق تكافؤ الفرص بالتعلم والمساواة لا يقتصر على مدخلات تعليم الطلبة بل أيضا ينطبق تماما على مخرجات تعلمهم.

هدف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

♦ الكشف عن مظاهر ضعف مستوى الإتقان لدى الطالب صاحب الحالة.

♦ التعرف إلى أثر استخدام نموذج «كارول» في إتقان تحصيل نظريات التعليم، وزيادة درجة المعدل التراكمي والاختبارات التشخيصية.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الإتقان:**

يعرف الباحث الإتقان بأنه الكفاءة في الوصول لمستوى محدد في الأداء لمهارة معينة أو معرفة محددة.

يشير (السيد، أحمد جابر، ١٩٩٢) لتحديد محك الإتقان إلى أن العلماء اختلفوا في تحديد محك الإتقان باختلاف الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، فقد حدد كل من بلوم (Bloom, 1976: 80) ولونج (long, 1981: 517) محك الإتقان بنسبة (٨٠٪) من درجات الاختبار الموضوعي الذي يقيس المادة الدراسية المتعلمة، في حين يرى بلوك وأندرسون (block & Anderson, 1975: 163) وأرلين (arlin, 1980: 1004) أن محك الإتقان يصل إلى (٨٥٪) من درجات الاختبار الموضوعي الذي يقيس المادة الدراسية المتعلمة (خلال – السيد، أحمد جابر، ١٩٩٢: ٢٤٦) .

ويقصد بالتعلم للإتقان في هذه الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها الطالب صاحب الحالة في امتحان التحصيل النهائي لمساق نظريات التعليم، بحيث لا تقل عن (٨٠) درجة أي ما تعادل ٨٠٪ (جيد جدا) .

◄ **التحصيل الدراسي**:

يقصد به مقدار ما استوعبه الطالب صاحب الحالة من معلومات في مساق نظريات التعليم من خلال دراسته له بمتغيرات نموذج «كارول» لقياس المستويات العقلية الآتية: (تذكر– فهم– تطبيق– تحليل) معبراً عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطالب صاحب الحالة من خلال الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

◄ **ارتفاع درجة المعدل التراكمي (٣) درجات**:

يقصد بارتفاع درجة المعدل التراكمي في هذه الدراسة، أن البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث في ضوء نموذج كارول، لم يقتصر تأثيره على إتقان المقرر المستهدف (نظريات التعليم) فقط، بل تعدى ذلك إلى إتقان جميع مقررات الفصل الدراسي المسجلة وقت تطبيق البرنامج، ومن ثم إلى ارتفاع درجة المعدل التراكمي في جميع المقررات المنجزة لدى الطالب صاحب الحالة.

◄ **برنامج التدريب التربوي**:

مجموعة إجراءات وفعاليات منظمة تقوم على أساس مسلمات نظرية «كارول» التعلم من أجل التمكن والتي تعتقد بإمكانية التقليل من أثر الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين عندما نوفر لهم الظروف التعليمية المناسبة.

الدراسات السابقة:

أجرى **هويدي** (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات إتقان التعلم في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة العلوم العامة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طالبات الصف الثامن تعزى إلى طريقة التدريب لصالح الطالبات اللواتي تعلمن باستخدام إستراتيجية إتقان التعلم.

أجرت **حميدة** (١٩٩٢) دراسة حول التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية موازنة بالطريقة التقليدية (المناقشة/ المحاضرة) ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية (التعلم بالإتقان) ومتوسط علامات طلاب المجموعة الضابطة (المناقشة/ المحاضرة) لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أجرى **براس (Brace, 1992)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر إستراتيجية التعلم للإتقان على مخرجات التعلم والاتجاهات نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة مخرجات التعلم بمادة الرياضيات أو اتجاه الطلبة نحوه.

أجرى **جمس وكمبر (kember, David, 1994 jones ,alice and)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعلم للإتقان، ولتحقيق ذلك قسم التلاميذ إلى عشرين صفاً من صفوف الصف السابع ، بلغ عدد المتعلمين فيها (٥٣٩) متعلماً ، نصفهم استخدم كمجموعة تجريبية تلقت تعليمها وفقاً لنظام التعلم للإتقان ، والنصف الآخر استخدم كمجموعة ضابطة ، تلقت تعليمها وفقا للطريقة التقليدية (المحاضرة/ المناقشة) ، أظهرت النتائج أن المتعلمين الذين أظهروا استعداداً عالياً أو متوسطاً في الاختبار ، وتلقوا تعليمهم وفقا لإستراتيجية التعلم للإتقان، أحرزوا تحصيلا واحتفاظا للمادة المتعلمة يفوق بشكل دال إحصائيا أقرانهم المماثلين لهم في الاستدلال الذين تلقوا تعليمهم وفقا للطريقة التقليدية. كما كشفت الدراسة أن طريق التعلم للإتقان أخفقت في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ ذوي الاستعداد المنخفض والذين يواجهون صعوبات في اللغة.

أجرى **حيدر** (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على تحصيل طلاب السادس الأساسي في مادة العلوم، ولتحقيق أغراض الدراسة طبق ١٢ اختباراً تكوينيا على ثلاث مجموعات متكافئة، وكان عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٥٠) طالباً قد درسوا باستخدام إتقان التعلم مع العروض العلمية، أما المجموعة التجريبية

الثانية فكان عدد أفرادها (٤٧) طالباً درِّسوا باستخدام إستراتيجية إتقان التعلم فقط، أما المجموعة الضابطة فكان عدد أفرادها (٤٩) طالباً وقد درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، كما حدد الباحث المتغيرات المستقلة بمستويات التحصيل (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع) ، بعض الأهداف الإدراكية (التذكر، والفهم، و التطبيق) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين تحصيل طلبة المستوي المنخفض والمستوى المتوسط في المجموعات الثلاث، وقد تفوَّقت مجموعة (الإتقان مع العروض العلمية) ، ومجموعة (الإتقان فقط) على المجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المستوى المرتفع في المجموعات الثلاث. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) في مستوى التذكر مقارنة بالمجموعتين الأخريين. ووجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) ، ومجموعة (الإتقان فقط) في مستوى الفهم موازنة بالمجموعة الضابطة. ووجود فروق ذات دلالة لصالح مجموعة (الإتقان مع العرض) في مستوى التطبيق مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أجرى **شاريستون وكينيدي (Christion, M, & Kennedy, M, 1999)** دراسة في إطار التعرف إلى أثار التحصيل في الذكاءات المتعددة، أشارت نتائجها إلى أن المعلمين الذين استخدموا نظريات الذكاءات المتعددة في ممارستهم الصفية قد حققوا فهما أكبر لتلاميذهم، بالإضافة إلى أنهم أصبحوا أكثر معرفة بقدراتهم وبجوانب القوة وجوانب الضعف لديهم، كما لوحظ أن المتعلمين كانوا أكثر تفاعلا في المواقف التعليمية نتيجة استخدامهم أنماط تعلم مناسبة مع ذكائهم القوي.

أجرى **المحزري المكتوبة، ٢٠٠٢)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية التعلم للإتقان وهي: إعادة التدريس، والتغذية الراجعة المكتوبة، والتعلم التعاوني على تحصيل الطلاب في الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب موزعين على أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة. المجموعة الأولى (إعادة التدريس) ، المجموعة الثانية (مجموعة التغذية الراجعة) ، المجموعة الثالثة (التعلم التعاوني) ، المجموعة الرابعة (الطريقة الاعتيادية) . وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تفوقت المجموعات التجريبية الثلاثة (مجموعة التغذية الراجعة ومجموعة التعلم التعاوني و مجموعة إعادة التدريس) على المجموعة الضابطة في التحصيل.

- تفوقت مجموعات التغذية الراجعة و التعلم التعاوني على مجموعة إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

- تكافؤ مجموعتي التعلم التعاوني والتغذية الراجعة في متوسط التحصيل والاتجاهات.

- تكافؤ مجموعتي إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في متوسط التحصيل والاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

- بلغت الفاعلية الإتقانية لكل من مجموعة التغذية الراجعة (٧٨. ٢٦٪) ومجموعة التعلم التعاوني (٧٠. ٢١٪) وهذه النسبة فوق مستوى التعلم للإتقان، بينما مجموعة إعادة التدريس (١٦. ٠٧٪) و المجموعة الضابطة (٤٧. ١٦٪) وهذه النسبة تحت مستوى التعلم للإتقان.

أجرى **على** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق أغراض الدراسة، طبِّقت استبانة مهارات التذوق واختبار التذوق الأدبي على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، في إحدى مدارس الغردقة، أظهرت إحدى نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي، كما دلت النتائج على تميز إستراتيجية بلوم لإتقان التعلم بالفعالية في تدريس النصوص الأدبية مقارنة بالطريقة التقليدية، كذلك أسفرت النتائج عن نمو مهارات التذوق الأدبي لدى المجموعة التجريبية، وذلك موازنة بالمجموعة الضابطة، ويرجع ذلك إلى استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية بشكل أتاح لكل تلميذ التعلم وفقا لقدراته واستعداداته بالإضافة إلى ما وفرته من المساعدة والوقت الكافيين للتلاميذ.

أجرى **فريمان (Frieaman, 2003)** دراسة في أمريكيا هدفت إلى معرفة أثر شعور الفرد بكفاءته الذاتية واستثارة دافعيته في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة. حيث بينت نتائج الدراسة أن شعور الفرد بكفاءته الذاتية في مقدرته على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة واستثارة دافعيته قد زاد من قدرته على التذكر، واسترجاع المعلومات بدرجة كبيرة موازنة مع الأفراد الآخرين الذين لم تستثار دافعيتهم للتعلم في مواجهة مثل هذه المواقف التعليمية، فقد أظهر هؤلاء درجة أقل في استرجاع مثل هذه المعلومات إضافة إلى انخفاض مستوى دافعيتهم للتعلم.

قام **الدسوقي، وعبد الدائم** (٢٠٠٣) بدراسة للتعرف إلى علاقة التحصيل بالذكاءات المتعددة، استهدفت الدراسة البناء العاملي لنظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل وأنواع الذكاءات

المتعددة، وأساليب التعلم والتخصص، وأن تخصص العلوم كان له علاقة قوية بجميع أنواع الذكاءات المتعددة، مما يدل على الصلة القوية بين التحصيل في العلوم والذكاءات المتعددة.

أجرى **فلوجر (Floger, 2005)** دراسة هدفت إلى مقارنة الأثر التفاعلي للتعليم بوساطة إستراتيجية الإتقان والتعليم بالطريقة التقليدية مع الجنس والسلوك المعرفي للأداء القبلي والاستعداد وتوضيح أثره على تحصيل الطلاب في العلوم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم التصميم التجريبي، كما اُستخدم مقياس السلوك المعرفي والاستعداد و اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في البرنامج التدريسي المستخدم، وأظهرت النتائج- باستخدام تحليل التباين الثنائي- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم بالإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل.

أجرى **العريقي** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير، ولهذا الغرض وزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى (التجريبية) وعددها (٢٥) طالباً تعلموا بإستراتيجية الإتقان، والثانية (الضابطة) وعددها (٢٦) طالباً تعلموا بالطريقة التقليدية، وطبق اختبار تحصيلي واختبار القدرات العقلية. وأسفرت نتيجة الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء لصالح الطلاب الذين تعلموا باستخدام إستراتيجية التعلم للإتقان موازنة بالطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

قدَّم **صالح** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية موازنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس، وتكونت العينة من (٦٦) طالبة، وقُسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في فئة التحصيل (العليا، و الوسطى، و الدنيا) موازنة بالمجموعة الضابطة.

أجرى **شواشرة** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه الذاتي، واختبار قدرته خلال فصل دراسي كامل، كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة، ونفِّذ في غرفة الإرشاد التربوي في المدرسة. أظهر التحليل الكمي

والنوعي في هذه الدراسة بشقيها الشخصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

قامت **عليمات** (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر التعلم الذاتي (الإتقان) في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة قُسمت إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم للإتقان والاعتيادي لصالح التعلم للإتقان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التعليم والجنس في التحصيل المباشر لمفاهيم الجغرافيا.

قام **باترسيه و جوهنسون (Patriciah & Johnson, 2008)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل التعلم للإتقان على تحصيل الطلاب في الفيزياء، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للتعلم للإتقان، وأن إستراتيجية الإتقان تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب في مادة الفيزياء.

وقامت **السقاف** (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المدرسة اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية، ولتحقيق هدف الدراسة اُستخدام التصميم التجريبي، كما اختيرت (٣٤) تلميذة من تلميذات الصف السابع بمدرسة ابن سيناء في مدينة عدن، وقد دُرِّست المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وحدتي البيئة ومواردها والنظام البيئي وتوازنه، كما طبقّ اختبار تحصيل المفاهيم البيئية، ومقياس عمليات العلم، ومقياس الاتجاهات نحو البيئة، وجميعها من إعداد الباحثة. أدت إجراءات التعلم المتبعة في البرنامج المقترح وفق إستراتيجية «بلوم» إلى وصول المتعلمين لحد التمكن (٨٥٪) في كل من التحصيل وعمليات العلم كما أدت إلى نمو اتجاهاته نحو البيئة.

وقام **أبو حشيش والمصطفى** (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى اختبار تأثير طريقة التدريس التلقائية مقابل طريقة التدريس بلعب الأدوار ودراسة الحالة على فاعلية التدريس، وتحصيل الطلبة في كلية التمريض في الجامعة الأردنية، لتحقيق هدف الدراسة اُستخدام التصميم التجريبي، كما اختيرت (٧٢) طالبة من طالبات السنة الثانية من كلية التمريض، حيث

وُزِّعن عشوائياً على ثلاثة مجموعات متساوية، كما اختير ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من حملة الماجستير، وقد قدم كل منهم برنامجاً دراسياً موحداً بإستراتيجية تدريس مختلفة. كما استخدم اختبار تحصيلي طور من قبل الباحثين لقياس تحصيل الطلبة في البرنامج التدريسي الذي اعتمد في التجربة، ومقياس ريف (١٩٩٤) لقياس فاعلية التدريس. أظهرت النتائج- باستخدام تحليل التباين الثنائي- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزي لإستراتيجية التدريس المستخدمة من قبل المدرس، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس تعزى لإستراتيجية التدريس المستخدمة. كما خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن يتبنى المدرسون استراتيجيات التدريس التي تجعل الطالب مشاركاً نشطاً في تعلمه، وبما يناسب قدرات طلابهم والمادة الدراسية التي يقومون بتدريسها.

ويلاحظ من المجموعة السابقة من الدراسات أنها تناولت تحصيل مواد دراسية متنوعة في مراحل التعليم المختلفة وقد اتفقت معظم تلك الدراسات على الأثر الإيجابي للتعلم للإتقان، وأن إستراتيجية الإتقان تؤدي إلى رفع مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي ومنها دراسات:

هويدي (١٩٩٠) ، جمس وكمبر (kember, 1994 jones ,alice and) ، حيدر (١٩٩٩) ، المحزري، والباوي (٢٠٠٢) ، على (٢٠٠٣) ، صالح (٢٠٠٦) ، العريفي (٢٠٠٦) ، شواشرة (٢٠٠٦) ، عليمات (٢٠٠٨) ، باترسيه و جوهنسون (Patriciah & Johnson, 2008) ، أبو حشيش والمصطفى (٢٠١١) ، في حين اختلفت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تحصيل مجموعة التعلم للإتقان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل، ومنها دراسة: فلوجر (Floger , 2005) .

كما يلاحظ أهمية الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت بعض القضايا الشخصية مثل دراسة: شاريستون وكينيدي (Christion & Kennedy, (1999) ، وفرحالة. (Frie-man, 2003) والدسوقي، وعبدالدائم (٢٠٠٣) ، وشواشرة (٢٠٠٦) في تحفيز التعلم وتنشيطه داخل حجرات الدراسة وخارجها، بالإضافة إلى أن المعلمين الذين استخدموا بعض الاختبارات الشخصية الأخرى يحققون فهما أكثر لطلابهم.

وفي حدود علم الباحث لم يعثر على دراسات تناولت معرفة تأثير برنامج تدريب تربوي في معالجة انخفاض التحصيل وفق إحدى نظريات التعليم كدراسة حالة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغطي هذا الجانب، وفتح المجال أمام باحثين آخرين في تناول فاعلية نظريات التعليم المتباينة في رفع مستوى التحصيل كدراسات دينامكية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهجين: الوصفي ودراسة الحالة ذي الطابع التجريبي حيث اُستخدم المنهج الوصفي في كتابة الإطار النظري، وكذلك في تقنين أدوات الدراسة ومناقشة النتائج. أما المنهج التجريبي، فقد استخدم أثر فاعلية البرنامج المقترح، واعتمدت الدراسة شبه التجريبية طابعاً أشبه بالمجموعة الواحدة.

وأما الدراسة الحالية فهي السعي نحو جمع المعلومات لحل المشكلات الفردية، ويتضمن ثلاث عمليات أساسية هي التكهن pronosis، والتشخيص diagnosis، والعلاج treatment (أبوحطب، وصادق، ١٩٩١: ٧٤) .

عينة الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على طالب واحد منخفض التحصيل اختير في بداية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠ م، بالسنة الثانية قسم إرشاد نفسي، جامعة الأقصى.

أدوات الدراسة:

شملت هذه الدراسة الأدوات:

١. مقياس الذكاءات المتعددة

استخدم الباحث قائمة «تيلي» Teele 1999 وهو مقياس (١– أ) ، دلالات صدق وثبات عالية، إذ يتمتع بصدق البناء وصدق المحك، كما حُسب صدق المحك الخارجي– من طرف الباحث– لقائمة «تيلي» (الهلول، ٢٠٠٨: ٣٠٨) بحساب معامل ارتباط الرتب سيبرمان بين استجابات الطلبة المتفوقين والأساتذة بواقع (١٥) طالباً و (١٥) أستاذاً من تخصصات مختلفة، فكانت معاملات الصدق لسبيرمان للذكاء اللفظي (٠،٥٨٧) ، وللذكاء المنطقي الرياضي (٠،٧١٣) ، وللذكاء المكاني (٠،٥٠١) ، وللذكاء الموسيقي (٠،٥١١) ، وللذكاء الجسمي الحركي (٠،٤٠١) ، وللذكاء البين شخصي (٠،٦٩٣) ، وللذكاء الضمن شخصي (٠،٦٣٣) ، أي أن معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة المتفوقين على قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة، واستجابات أساتذة الجامعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١).

كما تعد قائمة «تيلي» للذكاءات المتعددة من الوسائل العلمية المهمة التي تساعد على اكتشاف الاستعدادات والقدرات العقلية لدى البشر، كما أنها صالحة إلى مرحلة ما بعد الدراسات العليا، وفي الدراسة الحالية تهدف القائمة إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المسيطرة – للطالب صاحب الحالة.

تحتوي قائمة « تيلي» للذكاءات المتعددة على (٥٦) صورة مرقمة، حيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وتقتصر القائمة على تحديد الذكاءات المسيطرة التي يمتلكها الطالب. وتؤكد القائمة على الطالب النظر إلى الصورة (١– أ) ، (١– ب) والتفكير في أي من الصورة تشبهه أكثر؟ ثم تؤكد عليه بالنظر إلى ورقة إجابته، ووضع العلامة أمام الرقم (١) ، إما في العمود (أ) أو العمود (ب) ، ثم القيام بالعمل نفسه لباقي الصور. وللتصحيح تستخدم أوراق مثقبة ثم تُسجل الدرجات في الصناديق المناسبة أسفل ورقة الإجابة لكل إجابة من الإجابات، وعند الانتهاء من التصحيح تسجل العلامات لكل الاستجابات في كل واحدة من الذكاءات السبعة، أعلى درجة ذكاء تأخذ (٨) درجات، وأقلها تأخذ صفر، وتتراوح درجة كل ذكاء فرعي بين صفر وثماني درجات.

٢. اختبارات الاستدلالات المنطقية:

وهي مهمات مستقاة من دراسات بياجيه وزملائه جمعها بيوني جلبرت (Bunney, M, Gllbert, 1974) ، وعرّب عبد الله المقوشي (١٩٩٢) هذه الأداة بعد التأكد من صدقها وثباتها . تتكون الأداة من (٢١) سؤالاً، وتعطى درجة صحيحة على كل إجابة صحيحة، ومن يحصل على (١٥) درجة فأكثر، فيعد أنه قد تخطى مرحلة التفكير المجردة، ومن يحصل على (١٠) درجات إلى (١٤) درجة فيعد في مرحلة التفكير الإنتقالي، أما من حصل على ٩ درجات فأقل فيعد في مرحلة التفكير المحسوس (المقوشى، ١٩٩٢: ٢٧٦– ٢٧٧) .

تأكيدا لما قامت به كريم (٢٠٠٤) من خلال تحققها من صدق الأداة وثباتها في البيئة الفلسطينية، فقد تحقَّق الباحث الحالي من صدق المقياس من خلال عرضه على ثلاثة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، حيث أجازوا صلاحية الاختبار، وأما عن ثباته ولغايات تأكيدية أيضاً فقد اُتبع أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق (Test- R-test) ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،٨٦) وهو معامل ثبات مناسب لغايات هذه الدراسة.

٣. مقياس دافعية الإنجاز:

أعد هذا الاختبار في الأصل ه. ج. م. هيرمان. Hermens بعنوان A Questionnaire Measure of Achievement Motivation، وقد قننه وعربه عبد الفتاح موسى (١٩٩١) ، يذكر هرمان أنه عند إعداد فقرات المقياس، استخدم الصفات العشر، التي تميز ذوي المستوى المرتفع في التحصيل الدراسي من ذوي المستوى المنخفض، وهذه الصفات هي: مستوى الطموح المرتفع، وتقبل المخاطر، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوتر العمل، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق وسلوك التعرف وسلوك الإنجاز.

ويتكون الاختبار من (٢٨) فقرة اختيار من متعدد، وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو/ ست (الرموز أ، ب، ج، د، هـ) ، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة.

يعطى المفحوص درجة على الاستجابة، تمتد من ١ إلى ٥ في الفقرة ذات الاختيارات الخمسة، وتمتد من ١ إلى ٤ في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة. وتحدد الدرجة على الاستجابة المعينة للمفحوص طبقاً لدرجة إيجابية الفقرة. ففي الفقرات الموجبة تعطى الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للاستجابات أ، ب، ج، د، هـ على الترتيب، ويعكس ترتيب الدرجات في الفقرات السلبية.

قُنن مقياس الدافع للإنجاز عربياً وفي البيئة الفلسطينية مرات عدة وحصل على قيم تدل على مستوى جيد من الصدق والثبات، كما اطمأن الباحث في دراسة سابقة لصدق المقياس (الهلول، ٢٠١١) .

٤. مقياس مفهوم الذات للراشدين (موسى، وأبوناهية، ١٩٨٤) :

يتكون المقياس من (٨٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، (٢٠) فقرة لكل بعد وهي (الأكاديمي، والجسمي، والاجتماعي، والنفسي) حيث أُعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي: (نعم، إلى حد ما، لا) ، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (صفر– ١٦٠) ، طبق أبو ناهية (١٩٩٩) المقياس على عينة قوامها (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وذلك للتأكد من ثبات المقياس وصدقه للتطبيق، مستخدما إعادة التطبيق و التجزئة النصفية، وكانت جميع الأبعاد دالة عند ٠,٠١.

٥. اختبار التحصيل الدراسي:

الهدف من الاختبار قياس مستوى التحصيل الدراسي للمعلومات في مقرر (نظريات التعليم) من خلال دراسة الطالب صاحب الحالة بوساطة متغيرات نموذج «كارول» (قدرة المتعلم على فهم ما يتعلم– المثابرة– والقدرة– ونوعية التعليم– وفرصة التعلم) وذلك تمهيداً للمقارنة في التطبيق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي من حيث أفضلهما، ومن حيث هدف اكتساب المعلومات الواردة بمقرر نظريات التعليم، ومدى تأثير ذلك على معدل الطالب الفصلي.

تصحيح الاختبار التحصيلي: إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ، والنهاية العظمى للاختبار (٦٠ درجة) .

مكونات اختبار التحصيل:

تكون الاختبار من (٦٠) مفردة، وهو من الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، واقتصر الاختبار على قياس أربعة مستويات معرفية هي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) وهو شامل لمحتوى نظريات التعليم، وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة بوضع علامة (x) على ورقة الإجابة المرفقة للاختبار المناسب من بين (أ، ب، ج، د) ، والجدول الآتي يوضح عدد مفردات الاختبار ككل، موزعة على موضوعات مقرر نظريات التعليم والمستويات العقلية التي يقيسها.

الجدول (١)

(يوضح رقم أسئلة الاختبار على بعض نظريات التعليم والمستويات المعرفية: تذكر- فهم- تطبيق- تحليل)

النظرية	رقم عبارات المستويات المعرفية				المجموع
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
النظرية النمائية المعرفية	١- ٢- ٣- ٤	٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦	٤٥- ٤٦	٥٣- ٥٤	١٢
نظرية تحليل المهمة التعليمية	٥- ٦- ٧	٢٧- ٢٨- ٢٩	٤٧	٥٥	٨
نظرية التعلم اللفظي ذي المعنى	٨- ٩- ١٠	٣٠- ٣١- ٣٢	٤٨	٥٦	٨
التعلم من أجل التمكن	١١- ١٢- ١٣	٣٣- ٣٤- ٣٥	٤٩	٥٧	٨
نظرية بنية المعرفة	١٤- ١٥- ١٦	٣٦- ٣٧- ٣٨	٥٠	٥٨	٨
نظرية تحليل النظم	١٧- ١٨- ١٩	٣٩- ٤٠- ٤١	٥١	٥٩	٨
نظرية التعليم الذاتي المعزز	٢٠- ٢١- ٢٢	٤٢- ٤٣- ٤٤	٥٢	٦٠	٨
عدد الأسئلة	٢٢	٢٢	٨	٨	٦٠

صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس، تخصص علم نفس تربوي بالجامعات الفلسطينية للتأكد من شمولية الاختبار لمحتوى بعض نظريات التعليم والتأكد من صحته، وطُلب من المحكمين تعديل مفردات الاختبار بالإضافة أو الحذف أو التعديل، حتى يحقق الغرض الذي وضع من أجله، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم، عُدِّلت بعض مفردات الاختبار التحصيلي، وأصبح في صورته النهائية، أنظر الملحق رقم (١، ٢) . «حذفت جميع الملاحق بناء على متطلبات النشر في المجلة».

صدق المعدل التراكمي:

لقد استشير أربعة من حملة الدكتوراة من تخصص علم النفس التربوي وطرق التدريس بالإضافة إلى عميد القبول والتسجيل في جامعة الأقصى باعتبارهم خبراء في الميدان، لإبداء الرأي في درجة زيادة المعدل التراكمي الفصلي، وبعد أن حُسب متوسط الزيادة لكل محكم، اتفق على أن زيادة (٣) درجات؛ أي ما يعادل (٣٪) على المعدل التراكمي الفصلي له أثر فعال على اتقان المقررات الفصلية المسجلة.

الصدق التمييزي للمعدل التراكمي (٣) درجات:

للتأكد من أن زيادة (٣) درجات على المعدل التراكمي له فاعلية جوهرية على تعلم الطلبة، حُسب الباحث الصدق التمييزي لطلبة الإرشاد النفسي لمن لديهم ما بين (٧٠-٧٥) ساعة إنجاز، باستخدام طريقة المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة نسبة متوسط درجات (١٥) طالباً وطالبة مرتفعي الدرجات بنسبة متوسط (١٥) طالباً وطالبة منخفضي الدرجات (المجموعة المرتفعة أعلى من المجموعة الدنيا بمتوسط (٣) درجات بالمعدل التراكمي) والجدول رقم (٢) يبين هذه المقارنة.

الجدول (٢)

المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المرتفعة	١٥	٧٦،٨	٠،٧٤٧	٤،٩	عند مستوى ٠،٠١
المنخفضة	١٥	٧٣،٨	١،٢٤٦		

من خلال الجدول (٢) يتبين وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، وأن الفرق بينهما له دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن زيادة (٣) درجات بالمعدل التراكمي الفصلي له فاعليته على تعلم الطلبة.

٦. برنامج التدريب التربوي:

صُمم برنامج تدريبي تربوي للتعرف إلى أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس بعض نظريات التعليم على نسبة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة لمقرر نظريات التعليم و زيادة درجات تحصيله في معدل الفصل الدراسي الأول لعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١، **وقد تضمن متغيرات نموذج «كارول» الآتية:**

- القدرة على فهم التدريس: ركز البرنامج في هذا المتغير على قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم، ويستوجب ذلك قدرة لفظية في استيعاب المعلومات المسموعة و

المقروءة، لذلك ركز البرنامج على تنشيط القدرات اللفظية من خلال قراءة الطالب صاحب الحالة المهمَّات التعليمية قراءة مسموعة سليمة بوجود متخصص في اللغة العربية، قبل حضور الطالب صاحب الحالة المحاضرة الخاصة بالمهمة التعليمية مع الطلاب المسجلين في مقرر نظريات التعليم.

- المثابرة: استثمار الطالب صاحب الحالة الوقت المستهلك في تعلم مقرر نظريات التعليم وبقائه نشيطا بدون إضاعة جزء منه بالشرود الذهني، وعدم تركيز الانتباه، لهذا صمم البرنامج مراعياً تنشيط التمثيل الإدراكي وخاصة (البصري، السمعي، الحسي) حيث يضع الطالب صاحب الحالة خطَّاً تحت المفاهيم الصعبة باللون الأصفر في الكتاب المقرر لنظريات التعليم، وخلال المحاضرة يقوم الباحث بشرح المفاهيم التي تحتها خط، مع تكرار شرح بعض المفاهيم أكثر من مرة، وتقديم بعض الأمثلة المحسوسة.

نوعية التعلم:

أعد الباحث اختبارات بنائية تشير إلى ما تعلمه الطالب، وما زال يحتاج إلى تعلمه، حتى يتقن جميع وحدات نظريات التعليم (النظرية النمائية المعرفية «بياجية»، نظرية بنية المعرفة « برونر»، نظرية التعلم ذي المعنى «أوزوبل»، نظرية تحليل المهمة التعلمية «جانييه»، نظرية التعلم من أجل التمكن «كارول و بلوم»، نظرية تحليل النظم «برتلانفي»، نظرية التعلم الذاتي «سكنر») ، و بعد تقسيم كل مهمة تعليمية يُراد تعلمها إلى وحدات صغيرة متتابعة كل واحدة منها تحقق هدفاً أو أهدافاً معينة، بهدف تقريب عرض المهمة التعليمية وتفسيرها وترتيبها من الوضع الأمثل لبنية الطالب صاحب الحالة المعرفية. ومن ثم عُرضت الاختبارات البنائية على اثنين من المحكمين أعضاء هيئة التدريس حملة الدكتوراه في علم النفس التربوي مما سبق لهم تدريس مساق نظريات التعليم من قبل بجامعة الأقصى، للتأكد من صياغة الأهداف التعليمية التي تتضمنها كل وحدة فرعية صياغة سليمة، وطلب من المحكمين تعديل ما يرونه مناسبا أو إضافته أو حذفه، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم عُدِّلت بعض الأسئلة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

فرصة التعلم:

يعد إعطاء فرصة وقت موحد لجميع الطلبة إجحافا بحق بطيء التعلم لذلك حرص الباحث على أن يطبق البرنامج على الطالب صاحب الحالة بشكل جماعي وفردي، فعلاوة على الوقت الذي يقضيه الطالب صاحب الحالة لقراءة المهمة التعليمية بوجود متخصص في اللغة العربية، وزمن الإجابة على الاختبار البنائي، والوقت الإضافي الذي يلزم للطالب

صاحب الحالة لتصحيح أخطاء تعلمه بتقديم المساعدة الإضافية في قاعة الإرشاد التربوي أو خارجها، استغرق البرنامج التربوي مدة عشرة أسابيع، بواقع جلسة أسبوعياً لمساعدة الطالب على تصحيح إجاباته، وقد تراوحت الجلسة ما بين ٢٠ – ٣٠ دقيقة.

توجيه المتعلم:

قبل حضور الطالب صاحب الحالة محاضرات المهمة التعليمية التالية يطلب منه الإجابة عن اختبار بنائي خاص بالمهمة التعليمية السابقة، تشير نتائج الإجابة إلى ما تعلمه الطالب، وما زال يحتاج إلى تعلمه، وهنا يكتشف المعلم والمتعلم الأخطاء الحاصلة في التعلم بعد وقت قصير من حصولها، ومن ثم تتوجه أنظار المعلم والمتعلم إليها.

ملخص الحالة:

ولد الطالب صاحب الحالة بتاريخ ١٠/ ٧/ ١٩٨٧، وعمره في فترة تطبيق الدراسة حوالي (٢٣) عاماً، وتتكون أسرته من ثلاثة عشر فرداً: الأب والأم والجدة وعشرة أبناء، وهو الطفل الثاني من حيث الترتيب، الأبوان على قيد الحياة، عمر الأب ٥٠ سنة يعمل في الوقت الحالي تاجراً للخضار والفواكه، ولكن حرفته الأساسية مزارع، يستطيع القراءة والكتابة بصعوبة، ولكنه يتمتع بقدرات حسابية عالية، تتسم شخصيته بالقوة والتسلط، ويعمل دائماً على فرض رأيه في البيت بينما خارج البيت يبدو هادئا ديمقراطياً، أما الأم (٤٧سنة) فهي غير متعلمة، وتعمل ربه أسرة، أما أخوته، فالأخ الأكبر متزوج يعمل سائق سيارة، وله أخوان يدرسان في التعليم الصناعي، وباقي أخوته مازالوا في المرحلة الابتدائية والإعدادية ، لم يوجد بينهم من هو متفوق في الدراسة حسب رأي الأب.

يقول والد الطالب: إن ابني دخل المدرسة وهو ابن سبع سنوات، وكنت أزور المدرسة في كل سنه مرة أسأل عن ابني (صاحب الحالة) ، وفي كل مرة يخبرني مدير المدرسة و أساتذته بأن وضع ابني التحصيلي مطمئن– مع عدم اقتناع الأب ـ الطالب صاحب الحالة أنهى المرحلة الإعدادية ولديه مشكلات في القراءة والكتابة.

كشف تاريخ الحالة أن الطريقة التي تمت بها تربية الطالب صاحب الحالة تتسم بالقسوة، وكثيراً ما كان يتعرض للعقاب الشديد من قبل الأب، وكان أكثر شيء يبغضه عندما تضرب الأم أمامه ضرباً مبرِّحاً من قبل الأب. وعندما بلغ ٦ سنوات كان يقوم بمساعدة الأب في الزراعة وخاصة في الإجازة المدرسية، أو حتى بعد الدوام المدرسي أو قبله. كان الطالب صاحب الحالة يتمنى لو لم يكن الأب على قيد الحياة حتى يتمكن من اللعب مع أطفال الحارة. وكان حبه في مرحلة الطفولة يتجه إلى الأم أكثر من الأب، إلا أنه في الكبر اتجه حبه إلى الأب أكثر من الأم، الأب كان شخصية مرموقة في الوسط المجتمعي،

الأب هو الذي يشتري له الملابس ويأخذه إلى الأسواق أو الرحلات، ويأخذه إلى الطبيب المختص عند المرض، صاحب الحالة يشعر بالسعادة بين أفراد أسرته وينعم بالحنان، ولم يكن راضياً عن نفسه معتقداً أن سبب شقائه ضعفه في التحصيل الدراسي.

لقد رسب الطالب صاحب الحالة بمساق مقرر نظريات التعليم مرتين– مقرر يدرسه الباحث الحالي ـ الطالب صاحب الحالة أخبر والده أن سبب رسوبه بالمساق الكراهية من قبل مدرس المقرر، الأب يكرر أن ما يهمه هو حصول ابنه على الشهادة الجامعية لكي يصبح مثل أولاد أقاربه وأصدقائه ، وهو لا يأبه أن يحصل ابنه على وظيفة بالشهادة الجامعية أم لا، لأن عمل الطالب مع والده في التجارة أفضل من الناحية الاقتصادية.

الطالب صاحب الحالة ذو تحصيل متدن ، وقد شخِّص من قبل بعض المحاضرين في كلية التربية على أنه ضعيف التحصيل اعتماداً على إنجازه الأكاديمي، وتقدير مساقاته المختلفة ، مع أنه لم تجر له أية اختبارات نفسية.

الخصائص الشخصية:

التاريخ النمائي: تقول والدة الطالب صاحب الحالة إن ابنها ولد بشكل طبيعي ، وأنه لم يكن يعاني من أية أمراض خطيرة أو مزمنة أو أية اضطرابات صحية ، وكانت صحته – على الدوام– ممتازة، بل أفضل من إخوته ، وعندما كان صغيراً لم يتأخر في المشي ، أو في نمو الأسنان أو في اكتساب اللغة وإنما كان طبيعياً. ولكنه لم يتوقف عن بلل فراشه إلا في سن الثامنة، ولم يعان من عادة قضم الأظافر أو نوبات عصبية أو تشنجية.

المهارات العملية:

ومن خلال مقابلة الوالد تبين أن الطالب صاحب الحالة يتمتع بمهارات تجارية وزراعية جيدة، فهو يساعد والده منذ الصغر، وخاصة بعد الدوام المدرسي أو إجازة الدراسة الصيفية، كما أن والده يعتمد عليه في بعض المهمات التجارية.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

خلال مقابلة زملاء الطالب تبين أنه ليس للطالب صاحب الحالة أصدقاء كثر، قليل الضحك، غير متعصب، غير منتم إلى حزب سياسي، له علاقة عاطفية مع الجنس الآخر من طرف واحد، تربطه علاقات جيدة مع زملائه وأقاربه وجيرانه.

مصادر التوتر:

يعاني الطالب صاحب الحالة من الأحلام الغريبة في بعض الأحيان وذلك يقلقه كثيرا، ويؤثر علي نفسيته في علاقته مع الآخرين، وهو يرجع ذلك إلى ضعفه في التحصيل

الدراسي. وبصفة عامة الأسرة تعاني من انخفاض مستوى تحصيل أبنائها في جميع المواد الدراسية.

توقعات المحاضرين:

الطالب غير معروف عند معظم المحاضرين ، ولكن من يعرفه يراه بأنه غير مشارك، غير منتبه، قدراته التحصيلية ضعيفة ، ليس لديه دافعية التحصيل العلمي .

الدافعية للتحصيل و الطموح المهني:

لقد طبق على الطالب مقياس دافعية الإنجاز هيرمان ، وحصل على علامة ٦٨،٣٨٪ وهذا يعني أن دافعية الطالب قابلة للنجاح في المهمات الأكاديمية ، وهي نسبة صالحة لإكمال تعليمه ، في حين يُعزى ضعفه في المهمات الأكاديمية إلى خبرته المدرسية المؤلمة ، حيث كان مهملاً جدا وغير مكترث في التحصيل الدراسي ، معتقدا أن المقررات الدراسية أعلى بكثير من قدرته العقلية ، بالإضافة إلى الهروب من المدرسة بالمرحلة الإعدادية، والمشاركة في كل ما يؤدي إلى تعطيل الدراسة، وكان حضوره في المدرسة ومذاكرته في البيت تحصيل حاصل ، معتمداً على فكرة قديمة بعد الانتهاء من الثانوية العامة سيلتحق بالأعمال الحرة لمساعدة والده في عمله ، وفي ظل هذه الأمور رسب الطالب في الثانوية العامة وذهب معظم زملائه إلى الجامعة وحزن حزناً شديداً، وأعاد الطالب صاحب الحالة دراسة الثانوية العامة مرة ثانية ، وحصل على معدل (٦٢٪) وهي نسبة تمكنه من دخول الجامعة ، فيمكن تلخيص حياة الطالب الجامعية على الرغم من ضعفه في التحصيل الدراسي إلا أن لديه حماساً للحصول على شهادة جامعية.

الخصائص العقلية:

لقد طبق على شعبة الطالب مساق نظريات التعليم والتعلم– لأغراض هذه الدراسة– اختبار الاستدلالات المنطقية، فتبين أن الطالب صاحب الحالة حصل على درجة ضعيفة إذا ما قورنت درجته بالدرجة الكلية على اختبار الاستدلال المنطقي، ولكن إذا قورنت درجة الطالب صاحب الحالة بدرجة الطلاب الذين يدرسون معه في شعبة مساق نظريات التعليم والتعلم، فإن درجة الطالب متوسطة بالنسبة لدرجات أقرانه على اختبار الاستدلالات المنطقية. كما طبق على الطالب مقياس الذكاءات المتعددة ، فتبين أنه يمتاز بذكاء أعلى من المتوسط في الذكاء المكاني والذكاء الجسمي والذكاء الضمن شخصي والذكاء البين شخصي ، وأقل من المتوسط في الذكاء اللفظي والذكاء الموسيقي والذكاء الرياضي، من خلال اللقاءات المتكررة تبين للباحث أن الطالب صاحب الحالة مشتت الانتباه ، وضعيف التركيز ومندفع ومتهور في قراراته وخجول جدا إذ إنه لا يستطيع مشاركة أساتذته خلال المحاضرة ، ولا يبادر في المناقشة أو التعبير عن الرأي، أضف إلى ذلك فإن تاريخ الطالب

ضعيف في التحصيل الدراسي في مختلف المساقات الدراسية ، ووصل إلى حد رسوب الطالب في الثانوية العامة ، وربما ما جعل الأمور تسير إلى الأسوأ اعتقاد الطالب بأن وجوده في المدرسة لفترة قصيرة، وهو الحصول على شهادة الثانوية العامة ثم الانتقال إلى مساعدة والده في العمل، ناهيك عن الترفيع الآلي في المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية ، وتأنيب المعلمين وتوبيخهم وتوقعاتهم السلبية لقدرات الطالب.

أما تعليمه الجامعي فقد حصل على إنذار أكاديمي من قسم اللغة العربية، وحُوِّل إلى قسم الإرشاد النفسي، معظم تقديراته في مقررات قسم الإرشاد النفسي متوسطة، وقد رسب في مساق نظريات التعليم، ومساق فن الكتابة والتعبير أحد مقررات متطلبات الجامعة الإجبارية، ومن جانب آخر لدى الطالب صاحب الحالة دافعية للنجاح والحصول على شهادة جامعية، ولديه معرفة في بعض الأمور الإدارية، واكتسب ذلك من خلال عمله مع والده ، وأنه ليس لديه تاريخ مرض، ويمتاز بالذكاء الجسمي والذكاء المكاني والذكاء الضمن شخصي والذكاء البين شخصي، وقد تبين أنه قادر على الحب والعمل، وربما تكون هذه مؤشرات إلى أن الطالب لديه استعداد إذا استثمره جيداً، ربما يمكنه من النجاح في دراسته.

الجدول (٣)

يبين نتائج الطالب في اختبارات التشخيصية المبدئي

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجات
أ-	دافعية الإنجاز	٦٨،٣٨	مقبول
ب-	الذكاءات المتعددة		
١-	الذكاء المكاني	٨٨	جيد جدا
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٦٣	مقبول
٣-	الذكاء البين شخصي	٦٣	مقبول
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	ضعيف جدا
٥-	الذكاء الجسمي	٧٥	جيد
٦-	الذكاء اللفظي	٢٥	ضعيف جدا
٧-	الذكاء الموسيقي	١٣	ضعيف جدا
ج-	الاستدلالات المنطقية	٤٢،٢٨	ضعيف
د-	مفهوم الذات	٥١،٦٦	مقبول
و-	اختبار تحصيلي (درجة نهاية الفصل الأول لمقرر نظريات التعليم قبل تطبيق البرنامج التدريبي)	٤٠	ضعيف
هـ-	نسبة المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي	٦٥،٨٠	مقبول

معايير التصنيف التشخيصي النهائي:

- عدم قدرة الطالب على فهم طبيعة المهمة التعليمية.
- عدم استفادة الطالب من الوقت المستغرق في المذاكرة.
- ضعف الخبرة السابقة.
- عرض المقرر الدراسي لا يتكافأ مع بنية الطالب المعرفية.

الأهداف الدراسية والخطوط العريضة للبرنامج:

الجدول (٤)

يبين الأهداف التعليمية والخطوات العريضة لبرنامج تدريب الإتقان

الوحدة	البيان
هدف البرنامج	وصول الطالب صاحب الحالة إلى درجة إتقان بمساق نظريات التعليم، وارتفاع نسبة معدل الفصل الدراسي بثلاث درجات أو أكثر.
عينة الدراسة	طالب واحد (دراسة حالة).
منفذ البرنامج	الباحث.
مكان البرنامج	قاعة المحاضرات و الوحدة الإرشادية.
نوع التدريب	جماعي وفردي باستخدام الطريقة المباشرة وغير المباشرة.
عدد الجلسات	١٠ جلسات.
مدة البرنامج	فصل دراسي.
المدة الزمنية للجلسة الواحدة	نصف ساعة.
فنيات البرنامج	الأمثلة المحسوسة – تكرار بعض المعلومات أكثر من مرة واحدة– تنشيط القدرة اللفظية، العلاج بناء على الاختبارات البنائية، المقابلات.
تقويم البرنامج	التقويم القبلي و البعدي.

الجدول (٥)

يبين نتائج الطالب في اختبارات التشخيصية النهائية بعد تطبيق البرنامج التربوي

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
أ–	دافعية الإنجاز	٧٩،٤١	جيد
ب–	الذكاءات المتعددة		
١–	الذكاء المكاني	٧٥	جيد

الرقم	الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٥٠	مقبول
٣-	الذكاء البين شخصي	٧٥	جيد
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	ضعيف جدا
٥-	الذكاء الجسمي	٦٣	مقبول
٦-	الذكاء اللفظي	٤٨	ضعيف
٧-	الذكاء الموسيقي	٢٥	ضعيف جدا
ج-	الاستدلالات المنطقية	٥٢،٣٨	مقبول
د-	مفهوم الذات	٨٠	جيد جدا
و-	اختبار تحصيلي (درجة نهاية الفصل الأول لمقرر نظريات التعليم بعد تطبيق البرنامج التدريبي)	٨٣	جيد جدا
هـ-	نسبة المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي	٦٧،٦٠	مقبول

تصميم الدراسة:

- إجراء المقابلات وتاريخ الحالة.

- تطبيق الاختبارات التشخيصية: (الذكاءات المتعددة، ودافعية الإنجاز، والاستدلالات المنطقية، ومفهوم الذات) قبل تطبيق جلسات البرنامج التدريبي وبعدها.

- تطبيق اختبار تحصيلي في مقرر نظريات التعليم قبل جلسات البرنامج التدريبي وبعدها.

- حساب المعدل التراكمي قبل تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

- حساب المعدل التراكمي بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

- إعداد اختبار تحصيلي في وحدات مقرر نظريات التعليم وعرضه على مجموعة من المحكمين.

- إعداد برنامج تدريبي لتدريس نظريات التعليم باستخدام متغيرات نموذج «كارول» للتعلم من أجل التمكن.

- حُسب المعدل الفصلي بوساطة المعادلة الآتية: ناتج قسمة المجموع الناتج من ضرب عدد ساعات كل مساق بدرجته على عدد الساعات المسجلة في ذلك الفصل الدراسي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

◄ للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: «**ما مظاهر انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة التي اختيرت للدراسة؟**» كما يشير تاريخ الحالة والمقابلات الشخصية مع الطالب صاحب الحالة ووالديه وبعض الأصدقاء والأساتذة هناك بعض مظاهر ضعف للطالب صاحب الحالة في التحصيل الدراسي والذي يتمثل في الآتي: صعوبة القراءة، وتشتت الانتباه، وعدم المشاركة أثناء المهمات التعليمية، ومهمل غير مكترث، وخبراته المدرسية مؤلمة، والهروب من المدرسة، يشارك في ممارسات تؤدي إلى تعطيل المدرسة، تأنيب المعلمين وتوبيخهم له وتوقعاتهم السلبية لقدراته العقلية، ضعف التحصيل في معظم المقررات الدراسية، رسوب في الثانوية العامة، حصول على إنذار أكاديمي من قسم اللغة العربية، رسب مرتين بمقرر نظريات التعليم، معظم تقدير مقرراته الدراسية بقسم الإرشاد النفسي متوسطة، ربما كل هذه المظاهر أو بعضها أو بعض أخر لم يذكر، يشير إلى أن الطالب صاحب الحالة يعاني من ضعف التحصيل الدراسي.

وما يؤكد مظاهر انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطالب صاحب الحالة، نتائج الاختبار التشخيصي المبدئي الذي حسب وفق الدرجات والنسبة المئوية وتصنيف الدرجات وبعض الملاحظات الموثقة في التشخيص المبدئي لاختبارات دافعية الإنجاز، والذكاءات المتعددة، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات، واختبار التحصيل (نظريات التعليم) ، والمعدل الفصلي كما تبين من الجدول (٣) حيث اتضح منه انخفاض بعض الاختبارات التشخيصية المبدئية مثل: المعدل التراكمي (٦٥،٨٠) درجة، والاختبار التحصيل (نظريات التعليم) (٤٠) درجة وهو أقل من درجة المحك للوصول إلى حد النجاح (٢٠) درجة، والذكاء الرياضي (٢٥) ، والذكاء اللفظي (٢٥) درجة، والاستدلال المنطقي (٤٢،٢٨) درجة وهي أقل من درجة المحك بنسبة (١٨) درجة للوصول إلى درجة التفكير التجريدي، ومفهوم الذات (٥١،٦٦) درجة.

حيث يشير ضعف درجة الطالب على اختبار الذكاء اللفظي إلى عدم قدرة الطالب على فهم النصوص واللغة، وليس لديه مهارات سمعية عالية، أو إقناع الآخرين بوجهة نظره. كما يشير ضعف الطالب في الذكاء الرياضي إلى عدم قدرة الطالب على الاستدلال العددي، وحل المشكلات، وتصنيف المعلومات، والتعامل مع المفاهيم المجردة، وتنفيذ الحسابات المعقدة، والتعامل مع الأشكال الهندسية.

أما بالنسبة لدرجة الطالب الكلية على اختبار الاستدلال المنطقي المنبثق من نظرية بياجية فدَّل على أن الطالب لم يصل إلى مرحلة العمليات المجردة في النمو المعرفي، فهو لديه القدرة على القيام بمهمات المرحلة التي تسبق مرحلة التفكير التجريدي، وهي مرحلة العمليات المادية التي تبدأ من السنة السابعة، وحتى نهاية السنة الحادية عشرة، وفيها يكون الطفل قد كون بعض البنيات العقلية مثل: قدرة الطالب على تصنيف الأشياء وفقا لأبعاد متعددة، وإدراك الفرد لثبات كتلة المادة أو حجمها على الرغم من تغير شكلها، ويستطيع الطالب استخدام الاستدلال المنطقي في ترتيب مجموعة من الأشياء المادية الملموسة تنازلياً أو تصاعدياً وفق أساس الاختلاف فيما بينها، ويستطيع الطالب أن يقوم بعمليات عدة معرفية، لكن الطالب لم يصل إلى التفكير التجريدي أي لا يستطيع الطالب في هذه المرحلة القيام ببدائل عدة لحل المشكلة، أو لديه قدرة على الاستدلال المنطقي الافتراضي، أو تكوين الفرضيات واختبارها، ولا يستطيع تقويم الحجج والافتراضات والبحث عن الأدلة والعلاقات السببية، كما أنه ليس لديه القدرة على التفكير الاستقرائي أو التفكير الاستنباطي.

كما يدل انخفاض درجة الطالب على مقياس مفهوم الذات على عدم رضا الطالب صاحب الحالة عن نفسه أو رفضه لذاته أو احتقاره لها، وبالتالي ينحدر نحو الدونية والإحساس بالنقص.

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني ونصه: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على درجة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة بمقرر نظريات التعليم**؟» حسبت الدرجة، وتصنيف الدرجات، والفروق بين اختبار التحصيل (نظريات التعليم) للفصل الأول قبل تطبيق البرنامج التدريبي، واختبار التحصيل (نظريات التعليم) للفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة، ويبين الجدولين (٦) ، (٧) تلك النتائج.

الجدول (٦)

يبين نتائج الطالب صاحب الحالة في اختبار التحصيل بعد تطبيق البرنامج التربوي

الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
اختبار تحصيل (مقاس بامتحان مقرر نظريات التعليم النهائي للفصل الثاني) بعد تطبيق البرنامج التربوي	٨٣	جيد جدا

يتضح من الجدول (٦) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق مستوى الإتقان المستهدف (٨٠٪ فأكثر للاختبار التحصيلي) وقد وصل إلى نسبة ٨٣٪ إتقان اختبار التحصيل (نظريات التعليم) بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ولمعرفة لصالح أي التطبيقين كان التحصيل يبين جدول (٧) هذه الأفضلية.

الجدول (٧)

يقارن بين اختبار التحصيل قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والفرق بينهما.

الاختبار	الدرجة		تصنيف الدرجة		الفرق
	درجة الفصل الأول قبل تطبيق البرنامج	درجة الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج	التصنيف قبل تطبيق البرنامج	التصنيف بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجة بين قبل وبعد تطبيق البرنامج
اختبار التحصيل (نظريات التعليم)	٤٠ درجة	٨٣ درجة	ضعيف	جيد جدا	٤٣ درجة

يتضح من الجدول (٧) أن الفرق بين اختبار التحصيل قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، أن هناك فرقاً جوهرياً قد طرأ لصالح اختبار التحصيل بعد تطبيق البرنامج التربوي. حيث بلغ اختبار التحصيل قبل تطبيق البرنامج التربوي (٤٠) درجة، بينما حصل الطالب صاحب الحالة بعد تطبيق البرنامج التربوي على (٨٣) درجة بفارق (٤٣) من الدرجات.

هذا يعني أن الطالب صاحب الحالة عندما درس مقرر نظريات التعليم باستخدام نموذج «كارول» لإتقان التعلم، قد تفوق على نفسه عندما درس المقرر «نظريات التعليم» نفسه باستخدام الطريقة العادية.

يؤدي هذا إلى الإجابة عن السؤال الثاني (بنعم) ، هناك أثر لاستخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على درجة إتقان تحصيل الطالب صاحب الحالة في مقرر نظريات التعليم.

وبالنظر إلى النتائج التي أسفر عنها الاختبار التحصيلي من تفوق درجة الطالب صاحب الحالة بعد استخدام البرنامج التربوي على درجته قبل استخدام البرنامج التربوي يتضح أن ذلك يرجع إلى استخدام نموذج «كارول» لإتقان التعلم.

ويمكن تفسير ذلك إلى إتاحة هذا البرنامج التربوي للطالب صاحب الحالة ممارسة عمليات التعلم بنفسه من خلال أخذ معنى للمعلومات المسموعة أو المقروءة، وترتيب عناصر المهمة التعليمية حسب الوضع الأمثل له، و من خلال تكرار التغذية الراجعة للباحث

والطالب صاحب الحالة، أي تكرار حصول الباحث والطالب صاحب الحالة على المعلومات التشخيصية التي تشخص بدقة نواحي تقدم وضعف تعلم الطالب صاحب الحالة، حيث يتم في ضوء هذه المعلومات تقديم المساعدة التصحيحية والعلاجية اللازمة للطالب صاحب الحالة، للتغلب على نواحي ضعفه بإتقان نواحي التعلم التي لم يسبق له أن أتقن تعلمها في التعليم الجماعي مع الطلاب الآخرين المسجلين بمقرر نظريات التعليم.

ويتفق هذا مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أثر استخدام استراتيجيات الإتقان في ارتفاع تحصيل الطلبة، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة هويدي (١٩٩٠) ، وأبو حشيش وآخرون (٢٠١١) ، وجمس وكمبر (kember, 1994 jones ,alice and) ، وحيدر (١٩٩٩) ، والمحزري، والباوي (٢٠٠٢) ، وعلي (٢٠٠٣) ، وصالح (٢٠٠٦) ، والعريفي (٢٠٠٦) ، وشواشرة (٢٠٠٦) ، وعليمات (٢٠٠٨) ، وباترسيه و جوهنسون (Patriciah & Joh-son, 2008) ، في حين اختلفت بعض نتائج الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، حيث توصلت قلة من الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعلم للإتقان ومجموعة التعلم التقليدي، وأن التعلم للإتقان لا يؤدي إلى زيادة التحصيل ومنها: دراسة براس (Prace, 1992) ، ودراسة فلوجر (Floger, 2005) .

◄ للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجة المعدل التراكمي الفصلي للطالب صاحب الحالة بمعدل (٣) درجة؟**»

حسبت الدرجة، وتصنيف الدرجة، والفروق بين المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي، والمعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة، ويبين الجدولين (٨) ، (٩) تلك النتائج.

الجدول (٨)

يبين نتائج الطالب صاحب الحالة في المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج

الاختبار	الدرجة	تصنيف الدرجة
المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التربوي	٦٧،٦٠	مقبول

يتضح من الجدول (٨) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق تحسناً ملحوظاً في درجة المعدل التراكمي، وقد وصل إلى نسبة ٦٧،٦٠ درجة في المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ولمعرفة لصالح أي التطبيقين كان الأفضل، يبين الجدول (٩) هذه الأفضلية.

الجدول (٩)

يقارن بين درجة المعدل التراكمي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي والفرق بينهما.

الاختبار	درجة		تصنيف الدرجة		الفرق
	المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج	المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج	التصنيف قبل تطبيق البرنامج	التصنيف بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجات بين قبل وبعد تطبيق البرنامج
المعدل التراكمي	٦٥،٨٠	٦٧،٦٠	مقبول	مقبول	١،٨٠ درجة

يتبين من الجدول (٩) الفرق في المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التربوي وبعده، أن هناك تحسناً قد طرأ لصالح درجة المعدل التراكمي بعد تطبيق البرنامج التربوي. حيث بلغت درجة المعدل التراكمي قبل تطبيق البرنامج التربوي (٦٥،٨٠) درجة، بينما درجة المعدل التراكمي للطالب صاحب الحالة بعد تطبيق البرنامج التربوي (٦٧،٦٠) درجة بفارق (١،٨٠) درجة.

وبذلك تكون الإجابة بالنفي عن السؤال الثالث حيث لم يوجد أثر فعال لاستخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على نسبة ارتفاع درجة المعدل التراكمي للطالب صاحب الحالة بمقدار (٣) درجات. وربما يرجع ذلك إلى أشياء متعددة من أبرزها: عدم انتقال الطالب صاحب الحالة خطوة بخطوة نحو الهدف التعليمي أو المهارة المطلوبة، ولذا فإن المعلم ليس بإمكانه تقديم التعزيز الكافي لكل خطوة، ولكل الطلاب في الوقت نفسه، مما يجعله مضطراً لتقديم التعزيز عند نهاية المهمة التعليمية.

ولا يمكن تجاوز هذه الصعوبات، إلا في حالة واحدة هي أن يكون الموقف التعليمي مكوناً من طالب واحد ومعلم واحد، وهو الموقف المثالي كما جرى في الدراسة الحالية لمقرر نظريات التعليم، ولأن المعلم لا يتمكن من تقديم المادة التعليمية في أجزاء، معززاً لاستجابة المتعلم في كل جزء لينتقل بذلك إلى الجزء الذي يليه، وهذا يؤكد أهمية استخدام إستراتيجية الإتقان في كل مهمة تعليمة.

◄ وللإجابة عن السؤال الرابع وينص على: «**ما أثر استخدام نموذج «كارول» في تدريس وحدات نظريات التعليم على ارتفاع درجات الاختبارات التشخيصية**؟» وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الدرجات، وتصنيف الدرجات، والفروق بين التشخيص المبدئي قبل تطبيق البرنامج التدريبي والتشخيص النهائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي للطالب صاحب الحالة على دافعية الإنجاز، والذكاءات المتعددة، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات، ويبين الجدول (٥) ، (١٠) تلك النتائج.

يتضح من الجدول (٥) أن الطالب صاحب الحالة قد حقق تحسناً ملموساً في درجات التشخيص النهائي في بعض الاختبارات، ولتحديد اتجاه التحسن يظهر من الجدول (١٠) هذا التحسن.

الجدول (١٠)

يقارن بين التشخيص المبدئي قبل تطبيق البرنامج التدريبي و التشخيص النهائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الرقم	الاختبار	الدرجة		تصنيف الدرجة		الفرق
		الدرجة المبدئية قبل تطبيق البرنامج	الدرجة النهائية بعد تطبيق البرنامج	التصنيف المبدئي قبل تطبيق البرنامج	التصنيف النهائي بعد تطبيق البرنامج	فرق الدرجات بين درجة التشخيص المبدئي ودرجة التشخيص النهائي
أ-	دافعية الإنجاز	٦٨،٣٨	٧٩،٤١	مقبول	جيد	١١،٠٣
ب-	الذكاءات المتعددة					
١-	الذكاء المكاني	٨٨	٧٥	جيد جدا	جيد	- ١٣
٢-	الذكاء الضمن شخصي	٦٣	٥٠	مقبول	مقبول	١٣
٣-	الذكاء البين شخصي	٦٣	٧٥	مقبول	جيد	١٢
٤-	الذكاء الرياضي	٢٥	٢٥	ضعيف جدا	ضعيف جدا	صفر
٥-	الذكاء الجسمي	٧٥	٦٣	جيد	مقبول	١٢
٦-	الذكاء اللفظي	٢٥	٤٨	ضعيف جدا	ضعيف	٢٣
٧-	الذكاء الموسيقي	١٣	٢٥	ضعيف جدا	ضعيف جدا	١٢
ج-	الاستدلالات المنطقية	٤٢،٢٨	٥٢،٣٨	ضعيف	مقبول	١٠،١٠
د-	مفهوم الذات	٦٦.٥١	٨٠	مقبول	جيد جدا	٣٠،٣٤

يتبين من الجدول (١٠) أن هناك تحسناً ملموساً قد طرأ لصالح درجات الاختبارات التشخيصية النهائية بعد تطبيق البرنامج التربوي في دافعية الإنجاز، والذكاء البين شخصي، والاستدلال المنطقي، ومفهوم الذات. حيث بلغت درجات مقياس دافعية الإنجاز للتشخيص المبدئي (٦٨،٨٣) وللتشخيص النهائي (٧٩،٤١) بفارق (١٠،٥٨) درجات، والذكاء البين شخصي للتشخيص المبدئي (٦٣) وللتشخيص النهائي (٧٥) بفارق (١٢) درجة، وفي الاستدلال المنطقي للتشخيص المبدئي (٤٢،٢٨) ، وللتشخيص النهائي (٥٢،٣٨) بفارق

(١٠،١٠) درجات. وفي مفهوم الذات للتشخيص المبدئي (٥١،٦٦) ، وللتشخيص النهائي (٨٠) بفارق (٣٠،٣٤) درجة.

يتضح من ارتفاع بعض درجات الاختبارات التشخيصية على التقويم النهائي، وخاصة الاختبارات التي لها علاقة بالتحصيل، وجود مؤشر على وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي ومتغيرات نموذج «كارول» (القدرة على فهم التدريس، والمثابرة، والقدرة، ونوعية التعليم، وفرصة التعلم) ، وربما ما أدى إلى تحسين قدرة الطالب لفهم طبيعة المقررات الدراسية، تنشيط قدرته اللفظية في استيعاب المعلومات المسموعة أو المقروءة، كما حرص الباحث على زيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في المذاكرة مثابراً في التعلم، وتقليل الفترة الزمنية التي يتخللها الشرود الذهني ' وعدم التركيز، وصعوبة المصطلحات، من خلال قراءة الطالب قراءة سليمة ومعرفة معنى المصطلحات، وأهداف ومحتوى المقرر، كما حرص الباحث أن يعرض الوحدات التعليمية بصورة قريبة جداً لبنية الطالب المعرفية، فكان الباحث في كل مرة يميل إلى إعطاء أمثلة ملموسة، وإعادة العرض، وتحديد الزمن المناسب مع قدرات الطالب واستعداداته، حتى تتلاءم طريقة التدريس وعرض المهمات التعليمية مع بنية الطالب المعرفية بهدف زيادة الطالب لدافعية الإنجاز، فإدراك الطالب صاحب الحالة أن زيادة إتقانه للمهمات التعليمية مقترناً بزيادة تقدير الباحث والمعلمين والأهل له، أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات لديه، وذلك يتفق مع ما تشير إليه النظريات المفسرة لتقدير الذات، نظرية «روزنبرج» (Rosenberg,1979: 73) ، «كوبرسميث» coopersmith في (سلامة، ممدوحة، ١٩٩١: ٧٠٥) ، «زذيل» zille في (كفافي، علاء الدين، ١٩٨٩: ١٠٥) حيث إن جذور تقدير الذات تكمن في إدراك الفرد للقبول والاحترام الذي يتلقاه الفرد من الأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي المحيط به.

اتفقت نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى علاقة بعض القضايا الشخصية والتحصيل الدراسي وحل المشكلات ومن أمثلة هذه الدراسات. شاريستون وكينيدي (Christion & Kennedy, (1999) ، وفريمان، (Frieaman, 2003) والدسوقي، وعبدالدائم (٢٠٠٣) ، وشواشرة (٢٠٠٦) .

توصيات الدراسة:

- دعوة الباحثين إلى تصميم مقياس وفق معادلة «كارول» وهي درجة تعلم التمكن، وتساوي (الزمن الحقيقي مقسوماً على الزمن اللازم) ، حتى يمكن تطبيق مقياس تعلم التمكن على العينات المستهدفة مستقبلاً بشكل جمعي.
- ضرورة تحسين ممارسات التدريب وأساليبه باستخدام إستراتيجية (نموذج

كارول) للتعلم من أجل التمكن في تدريس نظريات التعليم، حيث إن هذه الإستراتيجية تتيح للطالب إمكانية التعرف على نقاط الضعف في تعلمه، وتساعده في علاجها بشكل فعال.

- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام إستراتيجية (نموذج كارول) من أجل إحداث تعديلات جوهرية في خصائص معظم المتعلمين.

بحوث مقترحة:

يقترح الباحث إجراء بحوث أخرى عن:

- إستراتيجية (نموذج كارول) للتعلم من أجل التمكن بشكل جمعي.
- إستراتيجية (نموذج كارول) للتعلم من أجل التمكن وخاصة في مقررات يعاني منها الطلبة من تدني التحصيل.
- مقارنة بين إستراتيجية التعلم من أجل التمكن و إستراتيجية تعلم أخرى.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. أبو حشيش، محمد. والمصطفى، عبيدات (٢٠١١) . تأثير طريقة التدريس التقليدية مقابل طريقة التدريس غير التقليدية على فاعلية التدريس وتحصيل الطلبة في كلية التمريض في الجامعة الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٥ (١) .

٢. أبوحطب، فؤاد و صادق، آمال (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. بلوم بنيامين، وآخرون (١٩٧١) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة أمين المفتي وآخرون، القاهرة: دار ماكجر وهل للنشر.

٤. حميدة، فاطمة إبراهيم (١٩٩٢) . التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية، ٧ (٤٦) ، ١١٧– ١٥٨.

٥. حيدر، عبد الواحد سعيد محمد (١٩٩٩) . أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلاب السادس الأساسي في مادة العلوم. رسالة الماجستير غير منشورة، عدن اليمن.

٦. الدسوقي، عصام. وعبدالدايم، السيد (٢٠٠٣) . البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات. اختبار لصدق نظرية جاردنر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١١٦) ، ٢٩٥– ٣٧٥.

٧. سركز، العجلي. وخليل، ناجي (١٩٩٣) . نظريات التعليم، بنغازي: منشورات جامعة قازيونس.

٨. السقاف، اتقاف محمود علي حسن (٢٠١٠) . فاعلية برنامج قائم على التعلم من أجل الإتقان لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية المفاهيم والاتجاهات البيئية وبعض عمليات العلم الأساسية. مجلة جامعة أسيوط العلمية، كلية التربية، العدد السادس والعشرون، الجزء الأول.

٩. السيد، أحمد جابر أحمد (١٩٩٢) : أثر استخدام استراتيجية التعلم من أجل الإتقان في تدريس التاريخ بالصف الأول الثانوي على التحصيل وبقاء أثر التعلم، المجلة التربوية– مصر، ٧ (١) ، ٢٥٥ – ٢٨٠.

١٠. شواشرة، عاطف حسن (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة) . مجلة البحث الإجرائي في التربية، عمان: الجامعة العربية المفتوحة، ١ (١) .

١١. صالح، (٢٠٠٦) . أثر استخدام إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: كلية التربية، جامعة عدن.

١٢. صيداوي، أحمد (١٩٨٦) . قابلية التعلم. بيروت: معهد الانماء العربي.

١٣. العريقي، عبد الرحمن بن حمد (٢٠٠٦) . أثر استخدام إستراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل طلاب الصف الثاني ثانوي (شرعي) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير.

١٤. عبد الله، عبد الرحيم صالح (٢٠٠٤) . اتجاه تربوي حديث، إتقان التعليم، الحلقة الأولى: مفهوم إتقان التعلم، واستراتيجيات تحقيقه، مجلة التربية، قطر: ٣٣ (١٤٨) ، ١٦٤- ١٧٩.

١٥. عليمات، عبير راشد (٢٠٠٨) . نموذج من التعلم المفرد في مادة الجغرافيا ومدى فاعليته في تحصيل طلبة الصف السادس مقارنة بالطريقة الاعتيادية، جامعة البلقاء التطبيقية.

١٦. على، رقية محمود أحمد (٢٠٠٣) . أثر استخدام إستراتيجية التعلم في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات لتذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جمهورية مصر العربية.

١٧. كريم، سوسن سعيد (٢٠٠٤) . أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفكير التجريدي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

١٨. كفافي، علاء الدين (١٩٨٩) . تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع٣٩، مجلس النشير العلمي الكويت، جامعة الكويت.

١٩. موسى، رشاد. وأبو ناهية، صلاح الدين (١٩٨٤) . مفهوم الذات للراشدين، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

٢٠. المحزري، عبد الله عباس. و الباوي (٢٠٠٢) . أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار متغيرات إتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها.

٢١. المقوشي، عبد الله (١٩٩٢) . قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجية لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية – جامعة الملك سعود في الفصل الأول وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة الملك سعود، ٤ (١) ، ١– ٢١.

٢٢. ممدوحة، سلامة (١٩٩١) . المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة الدراسات النفسية، ك١، ج٣، القاهرة: تصدر عن رابطة الاخصائين المصرين، .

٢٣. الهلول، عيد الهلول (٢٠٠٨). بروفيلات الذكاءت المتعددة لطلبة التخصصات الأكاديمية المختلفة بجامعة الأقصى بغزة. مجلة التربية، ع. ١٣٦ (الجزء الثاني) ، جامعة الأزهر بمصر.

٢٤. الهلول، عيد الهلول٢٠١١) . أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة، (٢٢) ، ١٦١– ٢١٦.

٢٥. هويدي، زيد محمد (١٩٩٠) : إتقان تعلم العلوم باستخدام طريقة التعليم المبرمج، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك.

ثانياً- المراجع الاجنبية:

1. *Bloom,B. S. (1981) . All our Children Learning. New York: McGraw- Hill Co.*
2. *Brace, D. L. (1992) . A study of Group- based Mastery Learning Strategies. Diss. Abs. Int, 53 (6) , p. 1775.*
3. *Bruner, J S. (1966) . Toward a Theory of Instruction, Mass.: Harvard University Press,.*
4. *Christistion, M, & Kennedy, M, (1999) . Multiple intelligences: theory Digest from worldwide.*
   Web: http:// www. ed. gov/ data bases/ ERIC Digests/ ed 44/ 350html.
5. *Coffey, S. A (1986) . «Comparison of the Effects of three Remediation Strategies Wi n a Mastery learning System in High School Chemistry«. Diss. Abst. Inter.- A. 44 (10) thi.*
6. *Floger, E. L (2005) . Efficacy of Mastery Learning as a method of Instruction Leaders, EdD,A shland – University (0462) Diss. Abs. Int. , Vol. 66- 02A, p. 472.*
7. *Frieaman, S. (2003) . The relationship between anxiety and self perceived competence in children Dissertation Abstracts. 63 (9) . 497- A.*

8. *Gones, Alice and kember, David (1994) : Approaches to learning and student Acceptance of self- study packages Educational and training Technology International, 31 (2) 219- 244.*
9. *Glaser, R. «Adapting The Elementary School Curriculum to individual performance» In proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing problems. Princeton, N. J. Educational, Testing Service.*
10. *Goodlad, J. I. (1959) . Of Anderson, R. H. The Nongraded Elementary school New York. Har Court, Brace.*
11. *Horton, L(1981) . «Mastery Learning: Sound in Theory, But…» In Clarizio, H. F. Etal. (Editors) Contemporary Issues in Educational Psychology 4 ch. Ed Boston: Allyn and Bacon.*
12. *Morrison, H. C. (1926) . The practice of Teaching In the Secondary School Chiacago University of Chicao Press.*
13. *Skinner, B. f. (1954) . «The Science and the Art of Teaching«. Harvard Educational Review, 24 (2) , 86- 97.*
14. *Patriciah,W. W & Johnson, M. C (2008) . Effect of Mastery Learning Approach on Secondary Students Physics Achievement, Eurasia. Journal of Mathematics, Science and Teaching Education, 4 (3) , 293- 302.*
15. *Rosenbeg, M. (1979) . Conceiving the self, self, New York: Basic Book inc*
16. *Supper, P. «The Uses of Computers in Education« Scientific American, American , 215 (51) , 206 – 221.*
17. *Teele, Sue (1999) : Rainbows of Intelligence, Exploring How Students Learn Sue Teele & Associates, U. S, Redland CA.*