الانماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي

د. نادية شريف *

مقدمة :

تعتبر ظاهرة الفروق الفردية من الظاهرات النفسية التي شغلت بال علماء النفس والتربية لمدة ليست بالقصيرة ، فقد ظهرت فيها أعداد هائلة من البحوث التي أكدت على أهمية أخذها في الاعتبار سواء في المواقف التعليمية أو عند وضع البرامج الدراسية . ومع ذلك فلم تخرج هذه الظاهرة من حيز التنظير الى حيز التنفيذ الكامل ، فما زالت المدرسة التقليدية تقوم على أساس وحدات دراسية أو فصول مدرسية تضم أفرادا يختلفون في سماتهم الشخصية وامكاناتهم العقلية . ومع ذلك فهم يخضعون جميعا لمقرر واحد ، وامتحان واحد وكتاب واحد ومتطلبات واحدة ، كما يطلب منهم أن يكونوا جميعا على استعداد كامل لمقابلة تلك المتطلبات بدرجة واحدة .

وقد أثار مفهوم الفروق الفردية وضرورة أخذه في الاعتبار في اية عملية تربوية عدة اسئلة مثل : ما هي أفضل أساليب التعلم التي تتناسب وهذا المفهوم ؟ . ويتفرع من هذا السؤ ال سؤ ال آخر ، وهو : أفضل الأساليب لمن ؟ . والواقع أن الاجابة عن هذين السؤ الين ليست بسيطة وانما تحتاج الى دراسات متفرقة حتى يمكن الخروج منها بنتائج من شأنها تطويع وتكييف المادة المتعلمة للأفراد حسب امكاناتهم واستعداداتهم بغرض الوصول الى المزاوجة بين الخصائص الشخصية للمتعلم من جهة ، وخصائص المواقف التعليمية من جهة اخرى . وقد أدت الدراسات في هذا الصدد الى ظهور مفهوم حديث يعرف باسم « التفاعل بين الطريقة والاستعداد » Aptitude Treatment Interaction ATI. (Berliner, 1973) ومؤداه أن المواقف التدريسية ليست هي المسئولة الوحيدة عن عملية التعلم ، بل ان التعلم يحدث نتيجة للتفاعل بين البيئة التعليمية بما فيها من منهج وطرق تدريس ومعلم ، ووسائل وادارة مدرسية من جهة ، وبين خصائص وسمات الشخصية من جهة أخرى .

وقد أشار كرونباخ (Cronbachoi١٩٧٥) الى ضرورة الاهتمام بكل من الطريقة والمتعلم عند وضع البرامج التعليمية ، كما نادى بأن الاهتمام بالطريقة دون المتعلم يؤدي حتما الى قصور في هذه البرامج .

* مدرس بكلية التربية في جامعة الكويت .

وكرد فعل لهذه البحوث ظهرت عدة اتجاهات في طرق التدريس وأساليب التعلم كان أهمها الدعوة الى أسلوب « التعلم الذاتي »(Self Learning) .

كذلك حملت الستينات موجة جديدة من الاهتمام بظاهرة الفروق الفردية في الادراك باعتبارها أحد الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) التي تميز الأفراد من تعاملهم مع المواقف الخارجية . وأظهرت نتائج تلك الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين الفروق في الصفات والخصائص الادراكية والتحصيل الدراسي ودوافع التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة المتعلمة (Wiqken, 1975) .

وقد أظهرت دراسات « وتكن » ،وزملائه ان هذه الأساليب المعرفية في الادراك تمثل أساسا يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع مواقف الحياة الخارجية . فكل فرد له أسلوبه المفضل في تنظيم ما يراه وما يدركه من حوله وله أسلوبه في تنظيم ما يحتفظ به في ذاكرته . كما أظهرت أن هناك نوعا من الثبات النسبي لدى الأفراد في أساليب ادراكهم لما يحيط بهم ، وبالتالي في أساليب تعاملهم مع المجال الخارجي الذي يوجدون فيه .

لذلك تعد معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد المختلفون في أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة سواء أكانت مواقف تعليمية في حجرة الدراسة أم في تفضيل نوع الدراسة أم في اختيار المهنة أم في نوع العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الأفراد .

لذلك فان الغرض الرئيسي من هذا البحث هو معرفة الى أي مدى يمكن أن تؤثر الأساليب المعرفية الادراكية(Cognitive Styles) على أداء الأفراد في مواقف التعلم الذاتي باعتباره أسلوب التعلم الذي نسعى اليه في الوقت الحاضر ليكون حجر الزاوية في بناء البرامج التعليمية من أجل تعليم مستمر للأفراد .

لذلك فسوف نستعرض أولا ، مفهوم الأساليب المعرفية الادراكية ، والدراسات المختلفة التي تناولته . . . ثم نتعرض ثانيا لمفهوم التعلم الذاتي وأهم خصائصه وسماته ، وأخيرا يأتي الجانب التجريبي لهذا البحث وسنتعرض فيه لخطة الدراسة ونتائجها .

ماذا يقصد بالأساليب المعرفية(Cognitive Styles)

يمكن تعريف الأساليب المعرفية بأنها الاختلافات الفردية في أساليب الادراك والتذكر والتخيل والتفكير ، كما انها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات (Messick , 1976).

والواقع ان مفهوم الاساليب المعرفية يهتم بالدرجة الأولى بالحالة(Manner) أو الشكل (Form) الذي يتم به اكتساب أو تعلم سلوك ما . . . فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتواه . وهو مفهوم يعمل على تجميع الخصائص الفردية في أنماط كلية

متمايزة ليس بغرض المفاضلة بين نمط وآخر ، وانما بغرض تحديد مجموعة من الخصائص والمواصفات التي تميز بين الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة(Witken, 1974) .

وقد أشار ميسك(Messick) (١٩٧١) الى أن هناك عشرة أنماط لهذه الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد . . . وقد نالت بعض هذه الأنماط عناية علماء النفس وأبحاثهم في حين أن بعضها الآخر ما زال غامضا وفي حاجة الى كثير من الأبحاث والتجارب . . .

ويعتبر بعد الاستقلال ـ عدم الاستقلال الادراكي — (Field Dependent Field Independent) من أكثر الأساليب المعرفية التي نالت عناية ودراسة علماء النفس . فقد اهتم وتكن وزملاؤه (١٩٥٤ ، ١٩٦٢) بدراسة تلك الأساليب الادراكية ومدى الفروق الموجودة بين الأفراد . . فقام بتصميم مجموعة من المواقف التجريبية والاختبارية التي تمكن عن طريقها تحديد الفروق الموجودة بين الأفراد . وقد كانت المواقف التي صممت لقياس الفروق تحاول جميعها تحديد ما اذا كان الفرد يستطيع ان يحتفظ في ادراكه لموضوع من الموضوعات او موقف من المواقف متميزا عن باقي المجال الذي يوجد فيه) .

لذلك فقد صمم ثلاثة مواقف حسية ادراكية(Perceptual Tasks) كان الموضوع الخارجي في احد هذه المواقف هو جسم الفرد حيث يعرف هذ الموقف الاختباري باسم اختبار تعديل الجسم(Body - Adjustment Test) أما الموقف الثاني فيعرف باسم اختبار المؤشر والاطار(Rod - and Frame Test) أما الموقف الثالث فقد كان اختبار الأشكال المتضمنة (Embedded — Figure Test) (EFT) وفي كل هذه المواقف الاختبارية كان وتكن يحاول ان يحدد ما اذا كان الفرد يستطيع ان يجعل ادراكه لأي من هذه المواضيع (الجسم ـ أو المؤشر ـ أو الأشكال الهندسية) منفصلا ومتميزا عن المجال الذي يحيط بكل منها والذي يعتبر كل موضوع منها جزءا من هذا المجال . بمعنى آخر فقد طلب من الأفراد أن يتعاملوا مع أجزاء من المواقف محاولين فصلها عن باقي الموقف الكلي .

وقد توصل وتكن وزملاؤه الى اثبات وجود فروق واضحة بين الأفراد في أدائهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة ، ووجدوا أن هذه الفروق تتسم بالاتساق والتشابه في المواقف الاختبارية الثلاثة ، وأن الافراد يختلفون في قدرتهم على ادراك أجزاء المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل . . وظهر لهم أن هناك أفرادا يتميز ادراكهم للمواقف بأنه ادراك كلي Global يعتمد على درجة تنظيم المجال ، وسمي أصحاب هذا النمط باسم « النمط المعتمد على المجال (Field Dependent) . وبالمقابل فان هناك افرادا آخرين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية (Analytic) ويدركون اجزاءه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض ، وسمي نمطهم الادراكي بالنمط المستقل ادراكيا(Field Independent) .

ويمكن القول أن كلا من النمطين او البعدين المعتمد ـ والمستقل لا يمثل تصنيفا ثنائيا للأفراد

بحيث يصبح لدينا نمطان متمايزان في أساليب الادراك ، وانما هو توزيع متصل يبدأ من أحد الطرفين وينتهي بالطرف الآخر (Witken, 1962) .

وتقدر الابحاث والدراسات التي تمت في هذا الميدان بالالآف . . وقد أجمعت في معظمها على أن لكل نمط من النمطين خصائص وسمات تميزه عن النمط الآخر في أساليب ادائه وتعامله مع ما يحيط به .

فالنمط المستقل ادراكيا أكثر قدرة على تحليل المواقف وأكثر قدرة على تمييز نفسه عن الآخرين . . . كما ان له اسلوبه ومعياره الخاص الذي يكونه وينميه خلال مراحل حياته والذي يستخدمه في تفاعله وتعامله مع كل ما يحيط به ، والذي يساعده على توجيه سلوكه في وجه ما يقابله من متناقضات . . وبالتالي فان هذا المعيار الذي كونه لنفسه يجعله في غير حاجة الى اطار مرجعي خارجي يعتمد عليه أو يلجأ اليه عندما تظهر أمامه مشكلة أو يواجه مواقف جديدة (وتكن ١٩٧٣) .

أما اصحاب النمط المعتمد ادراكيا فيعتبرون أقل قدرة على تنظيم المواقف والمثيرات المحيطة بهم ، كما لا يمكنهم اضفاء شيء من التنسيق عليها . والواقع ان صاحب النمط المعتمد ادراكيا لم يستطع خلال مراحل نموه المختلفة أن ينمي معايير خاصة به يستطيع أن يستخدمها في تعامله مع العالم الخارجي . لذلك فانهم يواجهون صعوبات جمة حينما يحتاج الأمر للتعامل مع مواقف معقدة أو ذات طبيعة متناقضة ، كما أنهم لا يستطيعون أن يميزوا أو يفصلوا أنفسهم عن المواقف الخارجي المحيط بهم ليتمكنوا من توجيه سلوكهم الوجهة المناسبة .

أما فيما يتعلق بخصائص السلوك الاجتماعي لكلا النمطين ، فقد أوضحت الدراسات أن اصحاب النمط الادراكي المعتمد في حاجة دائما الى وجود الاخرين والى تأييدهم فهم ميالون الى الاجتماع مع الغير (وتكن ، مور ـ ١٩٧٤ (Witken and Moore,) .

وقد اشار كل من جستس وهولي وجرين(Justice, Holley and Green 1962) الى ان اصحاب النمط الادراكي المعتمد يفضلون العمل وهم قريبون ماديا وحسيا(Physically) من الاخرين .

كذلك أوضح كونستاد وفورمان (١٩٦٥)(Constadt and Forman) أن أصحاب النمط المعتمد يتميزون بأنهم يهتمون بتعابير وجه الآخرين ويطيلون النظرة في وجوه من يتعاملون معهم ، كما أنهم يتأثرون كثيرا بالجوانب والخبرات الانفعالية والعاطفية السائدة بالموقف .

وخلاصة القول عن السلوك الاجتماعي فان العديد من الادلة والبراهين أثبتت اهتمام أصحاب النمط المعتمد ادراكيا بطبيعة العلاقات السائدة في الموقف وتأثير تلك العلاقات الاجتماعية والانفعالية على أدائهم وسلوكهم ، وأنهم في حاجة الى تأييد الجماعة لهم ، كما أنهم يهتمون بمعرفة

رأي الجماعة عن سلوكهم .

والواقع أنهم بحكم اهتمامهم برأي الآخرين فان ذلك ينطبق ايضا على اختيارهم للمهنة او العمل الذي يقومون به . فهم يفضلون الأعمال التي تتطلب قدرا من الالتصاق والاندماج والتفاعل مع الغير ، مثل أعمال الجمعيات الخيرية او الارشاد والتوجيه أو الأعمال المرتبطة بالاقناع ، كذلك فانهم يفضلون دراسة الانسانيات بصفة عامة (De Russy and Futch, 1971) .

وبمقارنة هذه الجماعة بالجماعة المستقلة ادراكيا نجد العكس هو الصحيح فالمستقلون ادراكيا لا يولون اهتماما كبيرا بالعلاقات الانسانية او الاجتماعية ولا يهتمون كثيرا برأي الاخرين عنهم . . . كما أنهم لا يفضلون ولا يهتمون باختيار المجالات التي تتطلب اندماجا او تفاعلا مع الاخرين . . . وهم في اختيارهم المهني يفضلون المجالات المهنية ذات الطبيعة التكنولوجية او العلمية بصفة عامة .

أما فيما يتعلق بالفروق المجردة بين كلا النمطين من حيث أسلوب تعاملهم مع أي مادة متعلمة ، فان من اهم مشكلات أصحاب النمط المعتمد هي عدم القدرة على تنظيم المواقف الغامضة أو التي تحتاج الى اعادة تنظيم . فهم يتعاملون مع المادة التعليمية كما تقدم لهم دون أية محاولة من جانبهم من أجل تنظيم المعلومات او المواقف الواردة أمامهم .

كما أنهم كثيرا ما يواجهون بنوع من القلق والاضطراب وعدم التنظيم الذي يكون له تأثير بالغ على مستوى أدائهم مما يجعلهم في حاجة الى أفراد ذوي سلطة أو مركز أكبر للحصول على اطار مرجعي يعتمدون عليه في فهم المواقف الغامضة (Lezotte 1969 and Bruce 1970) .

وهكذا يتضح لنا من هذا العرض السابق لمفهوم الأساليب (الانماط) المعرفية في الادراك أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وادراكهم لمواقف الحياة المختلفة سواء منها المواقف التعليمية او المواقف الاجتماعية او المهنية . . . ولذلك يصبح لزاما على المهتمين بتربية النشء واعدادهم أن يراعوا مثل هذه الفروق وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي .

ولما كان أسلوب التعلم الذاتي هو احد أساليب التعلم التي ينادي علماء النفس ورجال التربية بضرورة الاخذ بها ، فان هذا يسوقنا الى اثارة عدد من التساؤلات ، مثل :

ما أسلوب التعلم الذاتي ؟ وما هي الأسس النفسية التي يقوم عليها ؟ وما هي طبيعته وأهم سماته ؟

ماذا نقصد بالتعلم الذاتي ؟

لقد أصبح من المتفق عليه بين رجال التعليم أن من أهم أهداف التربية اعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه . فما تتصف به الحياة المعاصرة والثقافة الحالية من سرعة في التغيير والتجديد يحتم على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة ، فلا يقتصر على سنوات المدرسة فحسب بل يستمر في تحصيل المعرفة خارج أسوار المدرسة غير مقيد بوقت معين أو بمكان محدد .

وتصبح مسئولية المدرسة في هذه الحالة هي تعويد تلاميذها على تحصيل المعرفة بأسلوب ذاتي بحيث تؤ صل لديهم حب الاستزادة من المعرفة ومواصلة القراءة والبحث والاطلاع وأن تعلم كل فرد كيف يعلم نفسه بنفسه(Learning How to learn) .

واذا حاولنا أن نحدد بشيء من الدقة المقصود بالتعلم الذاتي فيمكن القول بأنه ذلك اللون من التعلم الذي يقوم فيه التلميذ بالمرور بنفسه بالمواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة لاكتساب المهارات والمعلومات . . وبهذا المعنى فان العملية التعليمية تصبح موجهة نحو الفرد حيث يقوم التلميذ بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة ويكون أكثر ايجابية في عملية التعلم ، ويصبح المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر على متغيراتها ، وتخضع المناهج والأهداف والانشطة التعليمية لدوافع التلميذ ورغباته وقدراته (العربي ١٩٧٩) .

وترتبط الدعوة لاستخدام أسلوب التعلم الذاتي الى حد كبير بأفكار واراء أصحاب الاتجاه الانساني في عملية التعلم(Mumanistic Approach to Learning) حيث نادى أنصار هذا المذهب وعلى رأسهم(Mager) بضرورة جعل عملية التعلم عملية متمركزة حول المتعلم نفسه (Student - Centered Learning)وليس حول المادة التعليمية(Subject matter centered learning) أو حول المعلم(Teacher — Centered Learning) . ولذلك فهم يؤ منون بأنه من الضروري أن يمنح المتعلم الفرصة كي يختار ويحدد ويتحمل مسؤ ولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجها لذاته متفاعلا بطريقة ايجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به(Active Participant) . حيث أن فاعليته وايجابيته من شأنها ان تجعله شخصا راغبا في التعلم عاملا على نمو معارفه ، مستكشفا لما حوله ، راغبا في الابتكار والتجديد(Biggs and Hunt, 1962) .

وهكذا يتضح لنا أن أهم ما يمتاز به أسلوب التعلم الذاتي ، والذي يجعله مختلفا عن أساليب التعلم الأخرى التي عملت على مراعاة مبادىء ومفاهيم الفروق الفردية ، هو انه نوع من التعلم الموجه ذاتيا ، يكتسب فيه الانسان القدرة على ان يتعلم كيف يتعلم (Learning to learn) وتصبح الذات هي التي توجه الفرد وتدفعه الى القيام بذلك .

والواقع أن كل انسان يمتلك ميلا نحو تحقيق ذاته (ماسلو) ، وروجرز ١٩٥٤) بل ان الحاجة الى تحقيق الذات هي الحاجة الغالبة والقوة الدافعة للسلوك ، ولذلك وضعها ماسلو على قمة تنظيمه الهرمي للحاجات الأساسية الانسانية واعتبر الأشخاص المحققين لذواتهم هم

المتمتعون بالصحة النفسية . الاّ أنه يمكن القول أن مجرد تحقيق الذات والوصول الى هدف معين لا يضمن استمرارية الصحة النفسية . . . فحاجات الانسان متجددة ومتغيرة ، وكلما حقق هدفا ظهرت له أهداف أخرى . . . وبالتالي فليس المهم أن يصل الفرد الى القمة وانما الأهم من ذلك هو أن يحتفظ بها . . . ولهذا فان الفرد في حاجة دائمة ومستمرة لتحقيق ذاته . . . ومن هنا يصبح التعلم الذاتي وتنمية القدرة الذاتية على البحث والتنقيب والارتقاء هو الوسيلة التي تضمن للفرد حياة نفسية متجددة وتوجيها لأسلوب حياته وذلك من أجل استمرارية تحقيق مطالب الذات .

ويمكننا اجمال أهم سمات التعلم الذاتي فيما يلي : ـ

يقوم أسلوب التعلم الذاتي على عدة مسلمات رئيسية كما أوضحها كيلر(Keller, 1969) وروجرز ١٩٦٥ ، وهي :

١) اتاحة الفرصة أمام المتعلم في عملية التعلم تبعا لسرعته واستيعابه وتبعا لوقته وقدراته الخاصة (The go at one's own pace (keller 1969) فليس هناك زمن محدد للانتهاء من جزء من الاجزاء .

٢) تفاعل الطالب مع كل موقف تعليمي بطريقة ايجابية(Active Participation) فالطالب ليس مستقبلا للمعلومات ، وانما مشارك وجامع لهذه المعلومات والمعارف التي تتسم بتنوعها وبتعدد مصادرها (قراءة الكتب ـ والمقالات ـ أو اجراء التجارب ـ أو الاستماع الى التسجيلات العلمية ـ أو مشاهدة الأفلام او الاستماع الى محاضرة جماعية ـ أو الاشتراك في اعمال جماعية مع عدد من الأقران) .

٣) الضبط والتحكم في مستوى اتقان المادة المتعلمة ، وهو ما يطلق عليه الكفاءة (Competancy) . فلا يسمح للطالب بأن ينتقل من الوحدة التي بدأها قبل التأكد من اتقانه لها . . ووصوله الى مستوى الأداء المحدد له سلفا في الأهداف السلوكية الخاصة بالجزء المدروس . . وهنا يأتي مفهوم التعلم من أجل الاتقان(Mastry Learning) (Bloom, 1969)،ومفهوم الكفاءة في التعلم(Competency Based Education)حيث يكون لدينا معيار محدد وواضح ويصبح تقييم الطلاب مرتبطا بمدى وصولهم الى المستوى او المعيار المحدد . . مع ترك الفرصة لكل دارس لأن يصل الى هذا المعيار وفق امكاناته واستعداداته ووقته الذي يحتاجه والمكان الذي يفضله . وبالتالي يصبح تقدم الطالب في الدراسة قائما على أساس استعداداته هو وليس استعدادات أو امكانات الجماعة التي ينتمي اليها ، وبالتالي يصبح اسلوب قياسنا لنمو الطالب ونمو معارفه من ذلك النوع المعروف باسم المقاييس المحكية المرجع(Criterion referenced measures) وبذلك تتلافى عيوب الأساليب التقليدية التي يفترض فيها المعلم أنه طالما درس هذا الجزء أو هذه الوحدة فان ذلك يعني ان كل طالب قد حصل الخبرات مهما تفاوتت مستويات هذا التحصيل .

والواقع أنه بالرغم من تعدد مصادر المعرفة وأساليب تقديمها للطالب الا أن ذلك لا يلغي دور المعلم ولا يقلل من الدور الذي يؤديه للعملية التعليمية . بل ان وجود المعلم وتفاعله المستمر مع التلميذ هو السمة التي تميز ذلك اللون من ألوان التعلم والتي تجعله مختلفا عن أساليب التفريد الأخرى مثل استخدام نظام البرمجة حيث الالات والأجهزة أو الكتاب المدرسي فقط . . . فالمعلم في هذا اللون له دور ايجابي وهو وان لم يعد المصدر الوحيد أو الرئيسي للمعرفة ، الا ان أهميته تزداد فيما يتعلق بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة التي أشرنا اليها ، ويصبح دوره هاما في توجيه الطالب الى استخدام تلك المصادر . . . فالمعلم موجود باستمرار لشرح الغامض ، او مقابلة الطلاب فرادا او جماعات لتوضيح نقطة غامضة على الجميع .

٤) التعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلم بعد ادائه للاختبار او اجابته على بعض الاسئلة التطبيقية التي عن طريقها يتحقق الطالب من مدى اتقانه للجزء الذي درسه ومدى وصوله وتحقيقه للمستوى (المحك) المحدد له سلفا .

وغالبا ما يحدد هذا المحك(Criterion) اللازم للنجاح في صورة نسبة مئوية يجب أن يصل اليها الطالب (٨٠٪ أو ٩٠٪) ، أو في صورة عدد محدد من الاجابات الصحيحة من العدد الكلي للأسئلة (٩ أسئلة من ١٠ مثلا) بحيث اذا أخفق الطالب في الوصول الى هذا المحك فانه تصبح أمامه الفرصة لأن يعاود الدراسة مرة أخرى ، وبحيث يشخص له المعلم نواحي الضعف في أدائه وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية ليركز على نقاط ضعفه و يتفهمها ليتقدم مرة أخرى الى أداء الاختبار واجتياز هذه الوحدة .

وهكذا ، وبعد أن عرضنا مسلمات التعلم الذاتي ، ومفهوم الأساليب المعرفية ، فان ذلك يقودنا الى تحديد مشكلة البحث وهي العلاقة بين الأساليب الادراكية المعرفية وبين أسلوب التعلم الذاتي .

مشكلة البحث :

يتضح من العرض السابق لكل من مفهومي الأنماط الادراكية (بعدي الاستقلال ـ الاعتماد الادراكي) ، والتعلم الذاتي ، **أن الفروق في الصفات والخصائص الادراكية لا بد وأن يكون لها علاقة كبيرة بطريقة التعلم** . فقد أثبتت الدراسات أن المواقف التدريسية التي تراعي الفروق الفردية والتي تراعي ايجابية المتعلم ونشاطه والتي تعطي للمتعلم حقه في اختيار ما يدرسه والطريقة التي يدرسه بها والوقت الذي يناسبه للدراسة ، مع التنويع الكبير والتوجيه المستمر لمصادر جمع المعلومات وتصنيفها وانتقاء ما يفيد منها . . . كل هذه عوامل تزيد من فاعلية عملية التعلم وتزيد من كفاءتها ، لذلك كان من المتوقع ان نجد فروقا واضحة بين مستوى تحصيل الطلاب الذين يدرسون بأسلوب التعلم الذاتي وبين أولئك الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي . ولذلك **فان**

أحد متغيرات البحث المستقلة هو أسلوب التعلم حيث يصبح له مستويان او نوعان : تعلم ذاتي × تعلم تقليدي .

كذلك أوضحت الدراسات التي سبق الاشارة اليها أن الأفراد يختلفون في أساليب ادراكهم للمواقف ، فمنهم من يتميز بقدرته على تحليل عناصر الموقف وادراكها بصورة تحليلية (المستقلون ادراكيا) ، ومنهم من يتميزون بادراك الموقف بصورته الكلية التي تعتمد على درجة تنظيم ووضوح المجال (المعتمدون ادراكيا) . فالى أي مدى يمكن أن نجد فروقا في تحصيل أصحاب كل نمط من النمطين الادراكيين ، وبالتالي فان المتغير المستقل الثاني لهذا البحث هو الأساليب . المعرفية الادراكية ببعديها . . المستقل ادراكيا (Field Independent) والمعتمد ادراكيا Field dependent) .

اما المتغير التابع : فهو درجات الطالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي الموضوعي المعد لقياس مستوى تحصيلهن الدراسي .

كذلك أشرنا الى أن أسلوب التعلم الذاتي يتسم بالعمل بأسلوب فردي في معظم الأحيان حيث ينظم المتعلم الأوقات التي يعمل فيها ويقوم بنفسه بجمع المعلومات من مصادرها المتنوعة ، كما يتطلب الأمر منه أن يقوم بعملية تنسيق بين المعلومات التي جمعها من مصادرها المختلفة سواء كانت مادة علمية مكتوبة أو أفلاما تعلمية أو غير ذلك . . . وما يتبع ذلك من تقديم تقارير مكتوبة أو بحوث قصيرة عن موضوع الدراسة . . بمعنى آخر فان المعلومات والمعارف والمهارات المطلوب من الطالب اكتسابها ليست مقدمة له بصورتها العادية البسيطة في كتاب مقرر مثلا أو في مذكرة محددة ، وانما المطلوب منه أن يقوم هو بنفسه بتنظيم هذه المعلومات أو اعادة تنظيمها أو اضفاء نوع من البنية(Structure) لها بقصد دراستها واستيعابها .

وقد أوضحت الدراسات في مجال الأنماط الادراكية أن أصحاب الانماط الادراكية المختلفة يختلفون في أسلوب تعاملهم الاجتماعي وفي حاجتهم الى مشاركة الجماعة او تأييدها ، كما أنهم يختلفون في قدرتهم على تنظيم المادة أو اعادة تنظيمها . . . لذلك فان السؤال الذي يتبادر الى الذهن في هذا الصدد هو : هل كل تلميذ يمكن ان تكون لديه القدرة التي تمكنه من المرور في خبرات التعلم الذاتي . . . أم أن هناك أفرادا قد يستطيعون اكتساب المعرفة عن طريق التعلم الذاتي ، وأن هناك أفرادا آخرين لن يستطيعوا ذلك أو قد يكون مستوى تحصيلهم أدنى من المجموعة الأخرى في ظل هذا الاسلوب الذاتي للتعلم ، في حين ان مستوى تحصيلهم ربما يكون أحسن في ظل لون آخر من المواقف التعليمية ولتكن الدراسة التقليدية مثلا .

بناء على ما تقدم يصبح من المتوقع ان نجد تفوقا واضحا في آداء وتحصيل أفراد المجموعة المعتمدة ادراكيا في ظل أسلوب التعلم التقليدي عن آدائهم في ظل أسلوب التعلم الذاتي ، بالمثل يصبح من المتوقع أن نجد تفوقا واضحا في آداء وتحصيل أفراد المجموعة ذات الاستقلال الادراكي في ظل أسلوب التعلم الذاتي عن آدائهم في ظل أسلوب التعلم التقليدي .

فروض البحث :

في ضوء ما سبق يمكننا أن نصوغ الفروض التالية لتكون موضعا للتحقيق التجريبي :

اولا : أن مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد سوف يكون مستوى تحصيلهن الدراسي أحسن من مستوى تحصيل الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل في ظل أسلوب التعلم التقليدي .

ثانيا : أن مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل سوف يكون مستوى تحصيلهن الدراسي أحسن من مستوى تحصيل الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد في ظل أسلوب التعلم الذاتي .

ثالثا : انه لن توجد فروق ذات دلالة في تحصيل مجموعة الطالبات ذوات النمط الادراكي المستقل عن الطالبات ذوات النمط الادراكي المعتمد .

رابعا : أنه لن توجد فروق ذات دلالة في تحصيل الطالبات اللاتي درسن الوحدة بطريقة التعلم الذاتي . . . وبين الطالبات اللاتي درسن الوحدة بطريقة التعلم التقليدي .

الموقف التجريبي ـ خطته وأدواته :

أولا : العينة :

أجرى هذا البحث على ٤٤ طالبة (مجموعتين) من الطالبات الدراسات لمقرر في علم النفس التربوي بجامعة الكويت . . ١٩٨٠ .

ثانيا : الأدوات :

طبق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية ـ الخضرى ١٩٧٠) على عينة البحث .

ويشتمل هذا الاختبار على مجموعة من المفردات التي تمثل أشكالا هندسية معقدة وتتضمن في داخلها شكلا بسيطا ولكن في صورة مختفية بحيث يحتاج اكتشافه الى بعض التفكير من جانب المفحوص . . والمطلوب من الطالبة أن تحدد بوضوح حدود الشكل البسيط المتضمن في الشكل المعقد باستخدام القلم الرصاص ولا يسمح للطالبة برؤية الشكلين البسيط والمعقد في آن واحد.

ويعطى المفحوص في هذا الاختبار درجة واحدة عن كل اجابة صحيحة ويتحدد النمط الادراكي (مستقل أو معتمد) بناء على الدرجة الوسيطة للمجموعة عينة البحث .

ثالثا : خطة البحث وخطواته :

١ ـ اعتبرت الدرجة الوسيطة (٩) كأساس لتحديد النمط الادراكي . فمن حصلت على

درجة مساوية أو أعلى من هذا الوسيط صنفت باعتبارها ذات نمط ادراكي مستقل ـ ومن حصلت على درجة أدنى من هذا الوسيط صنفت باعتبارها ذات نمط ادراكي معتمد ، وقد وصل عدد الحالات ذات النمط الادراكي المستقل الى ٢٤ طالبة وعدد الحالات ذات النمط الادراكي المعتمد الى ٢٠ طالبة .

٢ ـ تم توزيع المجموعتين على موقفى التجربة بطريقة عشوائية بحيث أصبحت احدى المجموعتين تمثل مجموعة التعلم الذاتي وأصبحت المجموعة الأخرى تمثل مجموعة التعلم التقليدي ، وبحيث أصبحت المجموعة الواحدة تضم في داخلها عشوائيا أفرادا يختلفون في أنماطهم الادراكية (مستقلين ـ معتمدين ادراكيا) .

ويمكن توضيح التصميم التجريبي وتوزيع أفراد العينة وفقا للنمط الادراكي والمواقف التعليمية التجريبية كما هو موضح بالجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

	أسلوب تعلم ذاتي	أسلوب تعلم تقليدي	
النمط المعتمد ادراكيا	ن = ١٠	ن = ١٠	٢٠
النمط المستقل ادراكيا	ن = ١٣	ن = ١١	٢٤

٣ ـ اختارت الباحثة وحدة من وحدات مقرر علم النفس التربوي الذي تقوم بتدريسه لطالبات جامعة الكويت (القسم التربوي) وكانت هذه الوحدة عن (النمو ـ مراحله وخصائص كل مرحلة وتطبيقاته التربوية) .

أ ـ قامت الباحثة باعداد قائمة بألوان النشاط المتنوعة التي سوف تقوم بها طالبات المجموعة التجريبية . وقد اشتملت هذه الأنشطة على ما يلي :

أ ـ اعداد قائمة بالأهداف السلوكية لكل جزء من أجزاء هذه الوحدة الدراسية وتوزيعها على المجموعة التجريبية .

ب ـ الكتاب المقرر (الجزء الخاص بالوحدة) .

ج ـ مذكرات خاصة بالموضوع لاستكمال بعض الجوانب التي أغفلت بالكتاب المقرر .

د ـ أسماء بعض المراجع والكتب التي يمكن الرجوع اليها مع تحديد الأجزاء التي يجب الاطلاع عليها .

ه ـ مشاهدة بعض الأفلام التعليمية عن الموضوعات المختلفة التي تتناول ظاهرة النمو .

و ـ الاجتماع مرة كل اسبوع بالطالبات أفراد المجموعة التجريبية لمناقشة المشكلات التي تواجههن أو لتوضيح بعض النقاط الغامضة .

المطلوب من الطالبات القيام به :

أ ـ فهم ودراسة قائمة الأهداف السلوكية لكل جزء من أجزاء الوحدة الدراسية .
ب ـ تقديم تقرير قصير بعد مشاهدة كل فيلم من الأفلام التعليمية والاجابة عن بعض الأسئلة المعدة لهن سلفا .

ج ـ دراسة أجزاء الوحدة ذاتيا لاحدى المجموعات . . أما المجموعة الأخرى (مجموعة التعلم التقليدي) فقد درست نفس الموضوع معتمدة على الكتاب المقرر والمراجع المرتبطة بالموضوع ، ولكن دون المرور في الخبرات الأخرى التى سبق عرضها على مجموعة التعلم الذاتي .

د ـ التقدم لآداء الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من الوحدة بحيث سمح لطالبات مجموعة التعلم الذاتي بالتقدم للامتحان في أي وقت ترى الطالبة أنها مستعدة لذلك ، أما مجموعة التعلم التقليدي فقد حدد موعد واحد للامتحان لجميع الطالبات في نهاية دراسة الوحدة .

رابعا : المعالجة الاحصائية :

رابعا : لما كان البحث يتعلق بدراسة متغيرين رئيسيين هما الأساليب الادراكية المعرفية بمستوييها (مستقل معتمد) ، والمواقف التعليمية بمستوييها (ذاتي × تقليدي) فقد قسمت عينة البحث الى أربع مجموعات فرعية واصبح لدينا تصميمٌ عاديٌ بسيطٌ هو ما يعرف ٢ × ٢

ولذلك فان المعالجة الاحصائية اعتمدت على تحليل التباين حيث استخدمت المتوسطات بدلا من الدرجات الخام ، وذلك نظرا لعدم تساوي المجموعات في عدد المفحوصين . (Edward, 1968), (Wiener, 1972)

النتائج :

يوضح الجدول رقم (٢) نتائج المجموعات في الاختبار التحصيلي ومنه تتضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعات الأربع :

جدول رقم (٢)

		التعلم الذاتي	التعلم التقليدي	
النمط المعتمد ادراكيا	م	٢١,١	٢٥,١	
	ع	٢,٥٦	٤,٥٣	م = ٤٦,٢
	ن	١٠,	١٠,	
النمط المستقل ادراكيا	م	٢٤,٤	٢٢,٧	
	ع	٤,٠١	٤,٦	م = ٤٧,١
	ن	١٣,	١١,	
		م = ٤٥,٥	م= ٤٧,٨	

ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين :

جدول رقم (٣)

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
النمط الادراكي	٢,٢٥	١	٢,٢٥	٠,١٣٩	٠,٠٥
طريقة الدراسة	١٤,٤٢	١	١٤,٤٢	٠,٨٩١	٠,٠٥
التفاعل	٨٨,١٩	١	٨٨,١٩	٥,٤٥	٠,٠٥
داخل المجموعات	٦٤٧,٤٣	٤٠	١٦,١٨٥		

ف (١,٤٠) ٩٥ = ٤,٠٨

ويتضح من الجدول رقم(٣) لتحليل التباين ما يلي :

١ ـ أظهرت النتائج أن التفاعل بين متغيري البحث ذو دلالة احصائية، حيث بلغت النسبة الفائية ٥,٤٥ وهي ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ .

٢ ـ لم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع الى اختلاف الأفراد في الأساليب المعرفية الادراكية . حيث بلغت النسبة الفائية ١٣٩, وهي غير ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ .

٣ ـ لم توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع الى اختلاف أساليب التعلم . فقد بلغت النسبة الفائية ٨٩١, وبالتالي فهي غير ذات دلالة احصائية على مستوى ٠,٠٥ .

مناقشة النتائج

١ ـ ما يتعلق بالتفاعل

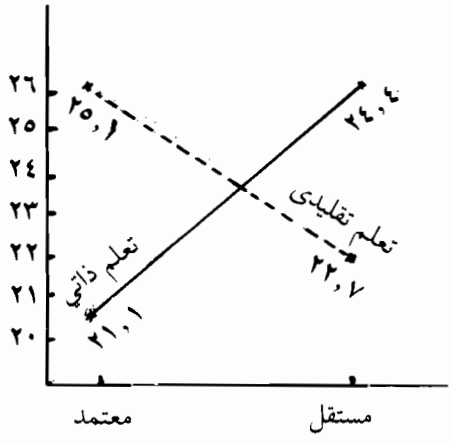
١ ـ يتضح من الجدول رقم (٣) أن التفاعل بين متغيري البحث كان ذا دلالة احصائية ، فقد بلغت النسبة الفائية ٥,٤٥ وهي ذات دلالة على مستوى ٠,٠٥ ، ويعني ذلك أن مفهوم التفاعل بين الطريقة والاستعداد(Berline, 1973) قد تأكد من خلال هذا البحث .

وبالرجوع الى جدول رقم (٢) تتضح الفروق الموجودة بين متوسطات أداء الطالبات في ظل الشروط التجريبية المختلفة ، حيث يظهر لنا أن أصحاب النمط الادراكي المعتمد كان متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي (٢١,١) أدنى من متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم التقليدي (٢٥,١) مما يؤكد صحة الغرض الأول من فروض البحث .

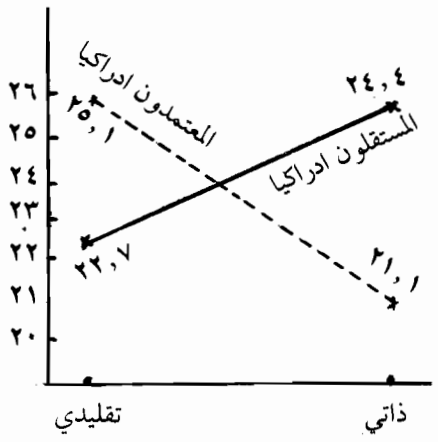
كما أن اصحاب النمط الادراكي المستقل كان متوسط آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي (٢٤,٤) أعلى من متوسط آدائهن في ظل اسلوب التعلم التقليدي (٢٢,٧) مما يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض البحث .

والواقع ان نتيجة التفاعل التي أسفر عنها البحث تتفق مع ما هو معروف عن مفهوم وطبيعة الأساليب المعرفية والأنماط المختلفة ، فقد سبق أن اشرنا الى أن أسلوب التعلم الذاتي . يتسم بالعمل بأسلوب فردي ولا يصبح هناك مجال للعلاقات الاجتماعية او التفاعل الاجتماعي . ولما كان أصحاب النمط الادراكي المعتمد يفضلون العمل في جو اجتماعي ، كما أنهم يستمدون معاييرهم من خلال رأي الجماعة كان من المتوقع أن نحصل على هذه النتيجة ، حيث يظهر لنا أن هذه المجموعة المعتمدة ادراكيا جاء أداؤها أفضل في ظل اسلوب التعلم التقليدي حيث الجماعة والمشاركة والعمل في جو اجتماعي متفاعل بصفة عامة ، في حين ان آداءهم في ظل أسلوب التعلم الذاتي لم يفسح لهم المجال لأن يأتي مستوى آدائهن بنفس الدرجة من الجودة . . والعكس صحيح فيما يتعلق بأصحاب النمط الادراكي المستقل ، فقد جاءت نتيجة آدائهن في ظل أسلوب التعلم الذاتي أفضل من آدائهن في ظل اسلوب التعلم التقليدي ، وهو ما يتفق أيضا وخصائصهن .

ويوضح الشكل رقم (١) طبيعة التفاعل التي أسفر عنها البحث حيث يظهر أن آداء أصحاب النمط الادراكي المعتمد في ظل أسلوب التعلم التقليدي أفضل من آداء أصحاب النمط المستقل ، وأن آداء اصحاب النمط المستقل في ظل أسلوب التعلم الذاتي أفضل من آداء الآخر من متغيرات البحث وهو أسلوب التعلم (ذاتي × تقليدي) .



شكل رقم (١)



شكل رقم (٢)

٢ : النمط الادراكي (المستقل المعتمد) .

بالنظر الى جدول رقم (٣) لتحليل التباين يتضح أنه لا توجد فروق دالة بين افراد مجموعة الطالبات ذات النمط الادراكي المستقل عن المجموعة ذات النمط الادراكي المعتمد وتؤكد هذه النتيجة السالبة صحة الفرض الثالث من فروض البحث حيث ان مفهوم الاساليب المعرفية لا يعني أن هناك نمطا او اسلوبا يفضل نمطا اخر من هذه الانماط الادراكية بمعنى اخر فأننا لا يمكننا أن نقول ان اصحاب النمط الادراكي المعتمد افضل في تحصيلهم واستيعابهم للمادة المتعلمة عن اصحاب النمط الادراكي المستقل . وبالتالي لم تظهر فروق ذات دلالة .

والواقع ان هذه النتيجة جاءت متمشية مع الفرضين الاولى والثاني من فروض البحث وما هو معروف عن طبيعة الاساليب المعرفية من حيث انها مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي و الذي يمارسه الفرد وليس بمستوى المهارة والاداء . كما أنه مفهوم غير ثنائي القطب ولا فرق في مستويات المهارة لدى اي من القطبين وان كل قطب منهما يتضح له قيمته في ظل شروط معينة ، وبالتالي فان هذه النتيجة تفسح المجال مرة اخرى لاظهار قيمة هذا المفهوم في ظل شروط اخرى هي ما يعبر عنه بمفهوم التفاعل بين الانماط والمواقف التعليمية .

الا انه يظل هناك سؤال ملح يحتاج الى اجابة . . . قد تكون اجابته من خلال بحوث ودراسات اخرى وهو : هل يمكن ان نحصل على نفس هذه النتيجة السالبة بين المعتمدين والمستقلين ادراكيا لو حدث واختير افراد العينة من الحاصلين على الدرجات الطرفية لكل القطبين .

بمعنى اخر . . . ان اساس تصنيف الطالبات (عينة هذا البحث) الى مجموعتين (مستقل - معتمد ادراكيا) قد تم بناء على استخراج وسيط العينة . الا اننا لو رجعنا الى توزيع الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على اختبار الادراك الاستقلالي لوجدنا ان المجموعة ذات النمط الادراكي المعتمد يتركز معظم افرادها قرب الوسيط بين الدرجة (٧ - ٩ -) مما يوضح ان المجموعة التي اطلق عليها النمط الادراكي تعد في الواقع حالة جدية وتقترب اكثر من المجموعة ذات الادراك المستقل . وبالتالي ربما كان ذلك هو السبب في هذه النتيجة ولو كانت الباحثة اختارت المجموعات الطرفية لكلا القطبين لربما جاءت النتائج غير ذلك .

٣ - اسلوب التعلم

يتضح من الجدول رقم (٣) لتحليل التباين انه لا توجد فروق ذات دلالة بين اداء المجموعة التي درست عن طريق التعلم الذاتي وتلك التي درست عن طريق التعلم التقليدي . . . . وهذا يؤكد صدق الفرض الرابع من فروض البحث والواقع انه بالرغم من تحقق صدق الفرض الرابع الا انه لا يعني ان مفهوم التعلم الذاتي لم تتأكد قيمته أو ان ذلك يعني ان نستمر في استخدام اسلوب التعلم التقليدي ، في مدارسنا وانما يعني ذلك ان قيمة واهمية طريقة تعليمية من الطرق تتوقف على تفاعلها مع استعدادات المتعلم وامكانياته وخصائصه فما يصلح للفرد لا يصلح للجميع وهذا هو ما تحقق من الفرضين الاول والثاني الا أنه يظل هناك تحفظ لا بد وان يوضع في الاعتبار وهو أن اسلوب التعلم الذاتي يعد اسلوبا جديدا على الطالبات عينة هذا البحث . وبالتالي لابد وان نضع ذلك في اعتبارنا خاصة واذا علمنا ان هذا الاسلوب في الدراسة والتعلم يلقى على الطالبات عبئا كبيرا فيما يتعلق بجمع المادة العلمية ، وضرورة تنقله ما بين الوان متعددة من النشاط ، وما يتبع ذلك من ضرورة تقديم تقارير مكتوبة او بحوث قصيرة . . . وهو اسلوب لم تتعوده الطالبات بعد . . . كما أن المدة التي درست فيها هذه الوحدة لم تستغرق سوى ستة اسابيع وبالتالي فربما تعتبر مدة غير كافية لان تتقن الطالبات مهارات التعلم الذاتي . . وهكذا يستلزم الامر ضرورة القيام بأبحاث اخرى متنوعة للوقوف على مدى اهمية وقيمة اسلوب التعلم الذاتي في المواقف المتنوعة ومع الافراد المختلفين ولفترات زمنية اطول .

الخلاصة

مما سبق يمكن القول بأن هذا البحث قد حقق ما يلي :

١ - ان مفهوم التفاعل بين الطريقة والاستعداد من الضروري اخذه في الاعتبار عند تقديم المواقف التعليمية كشرط اساسي لنجاح اي عملية تعلم .

٢ - ان مفهوم الاساليب والانماط المعرفية لا يعني ان هناك نمطا يفضل نمطا اخر في استيعاب او تحصل المادة الدراسية . . . ويتفق ذلك مع ما جاءت به معظم الدراسات السابقة .

٣ ـ لم يتفوق اسلوب تعلم على اسلوب اخر في هذا البحث . فلم تظهر فروق بين من تعلموا بالطريقة الذاتية ومن تعلموا بالطريقة التقليدية . وهذا نتيجة طبيعية لما سبق الاشارة اليه من أنه ليس هناك اسلوب تعلم بفصل اسلوبًا اخر بصورة مطلقة وانما يكون الاسلوب افضل عندما يراعى خصائص المتعلم واستعداداته .

ما يثيره من بحوث اخرى

١ ـ هل يمكن أن توجد فروق بين الانماط المعرفية الادراكية لو اختبرت عينة البحث من الحاصلين على الدرجات الطرقية في اختبارات الاستقلال الادراكي بدلا من المتركزين حول الوسط او الوسيط . ؟

٢ ـ هل يمكن ان توجد فروق بين الطريقة الذاتية والطريقة التقليدية لو تم تدريب الافراد ولفترات طويلة على استخدام اسلوب التعلم الذاتي ؟

المراجع

ـ الخضري ، سليمان . . . وآخرون : اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٦ .

ـ العربي ، صلاح : التعليم الذاتي وتكنولوجيا التعليم في مجال اللغات الاجنبية ـ تكنولوجيا التعليم ، العدد الأول ، يونيه ١٩٧٨ .

— Berliener , D.C. and Cohen,: «Trait — Heatment interaction and Learning» Kellinger (ed) Review of Research in Education. Vol. 1. 1973.

— Biggs, M.J. and Hunts, M.P. : Psychological Boundation of Education Second ed. Harper and Row, N.W. 1962.

— Bloom, B.S.: Learning for Mastery Education Comment, 1, No. 2. Los Angelos. Unv. of California Center for the study of evaluation. 1968.

— Cronbach , L.J. and Snow, R.E.: Aptitudes and Instructional Methods. A handbook for research on interaction. N.Y. Irvington Publishers, 1975.

— De Russy, E.A. and Futch. E.: Field— dependence, independence as related to college curricula. Perceptual and Motor Skills, 1971, 33.

— Edwards, A.L.: Experimental design in Psychological research.

Rinhart and Com. Inc., N.Y. 1968.

— Justice, M.F. and Holley and Green., : Field dependency, intinacy of topic and interperson distance. Doctoral dissertation. Unv. of Florida 1969.

— Konstadt, N. and Forman, E. : Field dependence and external directedness. Journal of Personality and Social psychology. 1965. 1.

— Keller, F.S.: and Good-bye— Teacher. Journal of applied Behavioral analysis, 1968.

— Lezotte, Lawrence, W.: The relationship between cognitive styles, scholastic ability and Learning of structured and unstructured materials. Doctoral dessertation, 1967.

— Maslow, A.H., : Motivation and Personality. N.Y. and Harper, 1954.

— Messick, S., : Individuality in Learning. Jossey—Bass Washington, 1976.

— Rogers, Carl : Freedom to Learn. Cplumbus Ghio; Charles E. Merrill, 1969.

— Wiener , B.J.: Statistical Principles in experimental design, (2nd ed.) N.Y. Mc — Graw Hill, 1971.

— Witken , H.A. and Moore, C.A.: Cognitive Style and the teaching learning process. A paper presented at the amual meeting of the A.E.R.A. Chicago 1974, 1975.

— Witken , H.A. and Dyk, R.B. and others: Psychological diffentiation. N.Y. Wisley, 1962.

— Witken , H.A.: Field dependence — independence. A bibliography through 1972. Princktors, N.J. Educational Testing Service, 1973.

COGNITIVE STYLES AND SELF-STUDY LEARNING SITUATIONS.

N.Sharif

This study investigated me effects of cognitive styles on student's achievement in a self study learning situation.

The concept of cognitive style is conceptualized as a consistent way of acquiring knowledge and organizing it. It is a set of Stable altitudes, P preferences, or habitual strategies that determine a person's typical modes of perceiving, remembering, thinking and problem solving .

The concept of self-study learning situations can be defined as a learning situation in which the learner is an active participant, who is provided with optional activities, such as reading and summarizing supplementary course material, and written or oral reports or Films. It is a kind of learning situation, in which the learner learns how to learn. .

The main purpose of the study was to examine whether or not differences in cognitive styles can lead to differences in achievement through self study situations and the traditional study situation.

The main **hypothesis** were:,

1 — Achievement of the studends with field independent cognitive style will be better man student with field- dependent . cognitive style.

2 — Achievement of students who study the unit through self study situations, will be better than those who study through traditional situation.

3 — The interaction effect will be significant.