عمليات تجهيز المعلومات الضبوطة والآليّة للتعليم الأساسي والتعليم المبكر المرحلة المبكرة التربوية الفكرية

د/ نبيل فضل محمود شرف الدين
مدير علم النفس التعليمي
كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة

مقدمة:

شهدت المئات الأخيرة من القرن العشرين طفرة في دراسات تجهيز المعلومات، وهو الإتجاه الذي يسعى لدراسة العمل، وخاصة الذكاء الإنساني في إطار العمليات المعروفة المتضمنة فيه، والتي تحدد السلوك الإنساني القابل للملاحظة، وظهرت العديد من النظريات والتجارب المعروفة المتضمنة لطبيعة العمليات المعروفة وتصنيفهم، والمتميزة في تفسيرها على هذا الإتجاه (فؤاد أبو حطب، 1996: 131).

وقرر شندر وشيفرين (Schneider & Schiffrin، 1977; Schiffrin &) نظرية في تجهيز المعلومات، أطلق عليها نظرية العمليتين فيها تجهيز المعلومات (The Two Processes Theory) والجهيز الضبوط أو الموجه (Controlled Processing) والجهيز الآلي (Schneider & Schiffrin، 1977: 38) وريان (Automatic Processing). أن نموذج أو نمطي التجهيز (الموضوط والآلي) يساعدان في فهم عدد من النتائج المعروفة في التأثير البسيولوجي، خاصة في مجال دراسات أزمات الوعي والأداء العقلي، حيث تختلف نظرية العمليتين عن سابقتها (نظرية أتكسون وشيفرين، 1988) في تفهم تمايزها وإتجاهات ومجالات جديدة متعددة، رغم بقاء التمييز الأساسي (Schneider & Schiffrin، 1977: 1).

وحلي مفهوم نمطي التجهيز الضبوط والآلي اهتماما كبيرا، فهناك العديد من المحاولات لدراسات في إطار نظرية وتجريبية، أو تضمينها نماذج معروفة أخرى، وتطورت نماذج معروفة جديدة بنا على مفاهيمهما؛ حيث هدفت بعض هذه الدراسات إلى التأكد من الاتراضات النظرية لمفاهيم نظرية العمليتين (Balota et. Al., 1992) من خلال دراسة بعض متغيراتها في إطار النظرية. كما تتناول النظرية في إطار...
التعليمات الأدائية المتمثلة في اكتساب المهارة، وتاثير الاستدامة الدلالية على الأداء، واللاعث، وتنوع العمليات المعرفية المصاحبة (المضبوطة منها أو الآلية).


ويساعد التصنيف النظري للعمليات المعرفية المضبوطة والآلية في إجراء الدراسات العلمية المقدمة، والاستفادة التطبيقية المباشرة، فانصتار النظرية على هدد المطبقين من العمليات يؤدي إلى الفهم الجيد لها، والتعامل معها بأفضل استثمار ممكن.

كما يمكن الاستفادة من تصور أو اقتراح نظرية العمليتين (المضبوطة والآلية) في بعض الخصائص أو الميزات التي تمثل في إثارة الفكرة للمحترفين بأن:

۰ يكون فعالاً رغم الإمكانية المحدودة لنظام التجهيز، حيث يتيح أو يسمح نظام التجهيز الآلي للنظام المعتدل على الإمكانية المحدودة أن يكون متحركاً أو مكرساً لأزواج أخرى من التجهيز للمهام الجديده.

وجه الانتباه لمثيرات المهمة بعض النظر عن كون طبيعة التجهيز المضبوط نامية أو متطرفة.

۰ يكيف أو يضطير التغييرات الحادثة في البيئة، والتي تمثل نماذج لأنشطة متعلمة سابقة.

۰ يتعامل مع مواقف جديدة لم يكن قد تعلم التتابع الآلي لها.

حيث تتميز الآلهة عاملًا هامًا في اكتساب المهارة، والتي تكون ضمن مجموعة من العمليات والإجراءات المتعامدة بالآلية، وهو ما أدى إلى تحليلات لوغان (Logan, 1988) التي كشفت أن التجهيز يصبح أكثر آلياً في أكثر مراحل المهارة تطوراً أو تقدماً، ومن ثم تأخذ الآليات مكانة هامة في معدل اكتساب المهارة. إلا أن دور العمليات المضبوطة ليس بالأهمية فهو ما زودنا بالتحكم والضبط.

Hasher & Zacks, 1979: 363) ويؤكد ميريل وآخرون (Merrill, et. al, 1996: 60) على علاقة التجهيز الآلي بالقدرة على التعلم، وتفريق أكثر المهارات تعقيداً، والتي لا تقت اهتمام مطلقي وآلي الSTRACTS

لا تنتمي العمليات المعروفة المضبوطة والآلي الطرقية النسبية الكبرى إلى أداء المهارات المعروفة اليومية المعتادة أو الثقافية فقط، وإنما أيضًا ضمن بدرجة جوهرية في أداء المهارات المعروفة المعتادة أو الصعبة كالمهام المضبوطة (Dual Tasks)، وفي معظم الأدوات المتزامنة ( سواء اليدوية منها أو العملية التجريدية).


مشكلة الدراسة:

من نظرية مفهوم تجهيز المعلومات؛ المضبوط والآلي، وقد لقي اهتماماً كبيراً وليست مقاييسها تطوراً ومناقشة نظرية واسعة، تحدثت من خلالها خصائص هذه العملية.
تعد العمليات السائدة في التفسير والملاحظة في العلوم النفسية أمراً حيوياً، إذ تراعى في الدراسة المتخصصة في مجال التحسين، وكما في الدراسة العقلية، أن تكون في النتائج المستقلة، وتكتسب بعض الخصائص، كتطورها خلال المراحل العمرية أو التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى تأثيرها بالتكرار أو الممارسة. ومن خلال هذه المناقشات؛

نالشر هاشر وزاكس (1979: 380 374) في مقالهم "ثبات، العمليات المفترضة"، تعمليتها المتلقية للمتطلبات المضبوطة والآليات المتغيرين، العسر الزمني، والحالات النفسية (الإثارة والإثارة المرتفعة) والمسارية في إطار التفسير السكولوجي، مثبتنين إلى دعم اقتراحهما بوجود علاقة بين هذه المتغيرات وخصائص نمطية التحديز (المضبوطة والآليات المتغيرية)، حيث يرتبط التحديز المضبوط ارتباطاً مرتبطاً بهذه المتغيرات، بناءً على عكس ارتباطها بالتحفيز الآلي.

وفي هذا السياق، يذكر دالنزي (1996: 419) أنه طبقاً لاقتراح هاشر وزاكس (1979) في هذا السياق، فإن العمليات الآلية تكون أقل العملية المعرفية تأثيراً بالعمر والظروف المعرفية، وهو ما يؤكد إمكانية التوقع بكون الوظائف المعرفية الآلية قطوية المشاهد، وأنها لا تتأثر بأضخم أو أصغر التغيرات المعرفية العامة، إلا أن الملاحظة على علاقة أو ارتباط الذكاء بالظروف في العمليات المعرفية الآلية كذكراء المواقف المكانية لم تكن حاسمة أو قاطعة حيث أن بعض الدراسات لم تثبت أو تؤيد هذه العلاقة.

ويجري البعض الآخر دراستها أو تواجدها في بعض أنواع التخلف العقلي أو مستويات أخرى. (Dulaney et al., 1996: 419).

وقد أظهر دالنزي وزاكس (1996: 422) أن بعض النتائج العامة في الدراسات، فإن بعض النتائج العامة في الدراسات، فإن بعض النتائج العامة في الدراسات، فإن بعض النتائج العامة في الدراسات، فإن بعض النتائج العامة في الدراسات، فإن بعض النتائج العامة في الدراسات. (Dulaney et al., 1996: 419)

تشير "المواقف المكانية"، تكتمل اختباراً ثقلياً للآليات، ويتضح أنها تستخدم أو تستقر بعد، مدفوعاً فيها ما زالات في إطار الاستنتاج، وهذا هو الذي يمكن أن يسمح بإيجاد Dulaney et al., 1996: 422.

وقد أظهر، حيث يرون أن ذلك سوف يكشف عن فروق في الأداء بينهم وبين غير المتخلفين عقلانياً بصورة أكبر مما كشفت عنها دراستهم.

(1) احتفظ بتحديز المضبوط عقلانياً في التفسير المضبوط - أو المجهد - ونماذج (Effort) أصبح آمراً مشهوداً به أو موثوقياً جيداً، وغير قريب من المشاكل أو الشك، حيث إنهم.
لا يوجد نص يمكن قراءته بشكل طبيعي من الصورة المقدمة.
من بين العمليات الآلية، والتي تسمح بالتوجه المعرفي لاسباب روتين الأحداث في بيئتنا، بسبب مهارة المحاربين الفرعيين، وهي ما يجب أن تشارك بشكل متوقع. وتكون أقل تأثيراً أو تأثيراً بالظروف في العمر الزمني، والثقافة، والتعليم، والخبرات المبكرة (سابقة)، والذكاء، كما أنها تؤثر في العمليات المعقدة. ويمكن أن تكتسب عن طريق تأثير الممارسة.

بينما يمكن المصدر الثاني منها: في الممارسة، حيث تتضمن المناشط الحديثة للقراءة أو القراءة المهرة، ومهارات الاتصال، ومهارات الاكتشاف، والفرز الوردي في الذكاء، أو أنها تكون ناتجة (ناتج) عن الكلمة الهائلة من الممارسة، تحت بعض الظروف التي تنتج تطور في العمليات الآلية، حيث لا تسمح هذه الظروف بوجود أي الوعي المحدود جدًا أو كم عدد الممارسات الطفولية في حالة المهام التي تسمح بالتجهيز الآلي، ولكن فقير أو كم الممارسة يبدو أنه يكون ممكن أو موضع.

ويتطلب هاشر وزاكس (Hasher & Zacks: 360: 1979) على التباين في مدى الفروق الوردي في العمليات الآلية لوظيفة هذه العمليات، حيث يتنتج أو ينشأ المدى الأكبر من العمليات الناتجة عن الممارسة المنتجة، والمتى الأقل عن العمليات الناتجة عن الاستعداد الوراثي.


وفي هذا الإطار:

ظهرت في السنوات الأخيرة عدد من نظريات اكتساب المهارة، كشفت عن افتراض

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 20 - المجلة الثانية عشر - أبريل 2002(14)
 بعض ميكانيزمات اكتساب الألية . وفي هذا الإطار ، أوضح أكرمان (1988) ارتباط اكتساب المهارة بأنواع مختلفة من التدريب عند مراحل مختلفة من الممارسة ، وهي ما تقدّم الأطوار الثلاثة لأكتساب المهارة التي اقترحها فيتس Fitts فقطاً لأكرمان . يرتبط الأداء في بدايةه ارتباطاً مرتبطاً بالقدرة العقلية العامة ، والتي تحدد استراتيجيات الأداء أثناء الممارسة. بينما تتناقص قدرة التطور الثاني من المهارة على التنبؤ بالقدرات العامة ، وأن الأداء يصبح أفضل منذ السرعة الإدراكية. يرجع ذلك إلى تحسين تجميع الإجراءات وال استراتيجيات أثناء هذا التطور. وبالطور الثالث من اكتساب المهارة ، تتحسن القدرات العقلية على نحو متقارب، وذلك لا تتوانى السرعة الإدراكية بالأداء على المهمة بدرجة كبيرة، ويكون أفضل منذ بالأداء هي القدرات النفس الحركية Psychomotor، حيث تتعامل تقنية وتدعم المهارات العقلية بقدر الإمكان، وتصبح أفضل تقدير للغزالي الفردي هي التروق الفردية الناتجة عن سرعة ودقة الاستجابة الحركية. ( Speelman & Maybery, 1998 : 85)

إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول القدرات النظرية والحركة أو العصبية المعقدة على الاستعداد الوراثي كلها على حدة، وهو ما يحاول الباحث الحالي تضمينه بالدراسة. ويفضل السؤال عن كم الممارسة المطلوبة أو استعدادها، خاصة مع القدرات العقلية المختلفة من المتغيرين عقلية والمادية والسيكولوجية، وعن الاستراتيجيات العقلية المستخدمة في هذه الأداءات غير محدد، وأصبح دراستها أمر ملح وضروري، للوصول إلى فهم أفضل عن كيفية اكتساب الألية والمهارات العقلية، خاصة للفئات العقلية الأخرى مستوي، وعلاج هذه الخصائص بالمساركة، لدى كل عينة منهم، في إطار أنظمة تطوير تعليمنا الحالي.

وتتعدد تساؤلات الدراسة الحالية في:
1- هل تعكس فعالية عمليات تجهيز المعلومات (المضبوطة والآليّة) المستويات العقلية المختلفة (المتطرفين عقلياً - والأيانيون - والمتخلفين عقلياً) التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسيّ مؤثر الدراسة ؟
2- هل تتأثر فعالية عمليات تجهيز المعلومات (المضبوطة والآليّة) بالمرحلة العصرية أو التعليمية للتلاميذ ؟
3- هل يعتبر معدل التجهيز اللاي للمعلومات عن المستويات العقلية المختلفة (المتطرفين عقلياً - والأيانيون - والمتخلفين عقلياً) للتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسيّ ؟

(165) مجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 35 - المجلد الثاني عشر - إنديس 2-2002
ملعبات تظهر الملاحظات المضبوطة والأخلاقية للملابس المتخصصة عقباً والعاديين بمرحلة التعليم الأساسي ولامبرت مدارس التربية الفنية.

هل يختلف معدل التجهيز الآلي للمعلومات باختلال المرحلة العصرية أو التعليمية للتعليم الأساسي؟

أهداف الدراسة:

ولهدف الدراسة إلى:

التحقيق من:

- تأثير المستويات العقلية المختلفة (ال못يرون عقباً - والعاديين - والمتخفيين عقباً) على فعالية عمليات التجهيز المعلومات المضبوطة والأخلاقية، ومدى عملية اكتساب أو تحقق التجهيز الآلي للتعليم الأساسي.

- تأثير المرحلة العصرية أو التعليمية على فعالية عمليات التجهيز المعلومات المضبوطة والأخلاقية، ومدى عملية اكتساب أو تحقق التجهيز الآلي لدى فئات التعليم ذوي المستويات العقلية المختلفة بمرحلة التعليم الأساسي.

بالإضافة إلى:

- تصوير المهام للمسؤلون عن العملية التعليمية بنمط تجهيز المعلومات المضبوطة والأخلاقية، والمسؤلون عن الممارسات التربوية المحظية لخصائص عملياتها المتضمنة بها، للوصول لأفضل استثمار ممكن للعمليات المعرفية، خصوصاً بمرحلة التعليم الأساسي، حيث يعتمد تحقيقها على فعالية عمليات التجهيز المعرفي العام بالمراحل التعليمية التالية لها.

أهمية الدراسة:

ويمكن أن نفهم الدور في:

- إعادة تصور المهام بصورة ملائمة للتخصصين عقباً والعاديين بمرحلة التعليم الأساسي، وتصنيف التلميذ في الفصول والمدارس المختلفة طبقاً لفترات تعلميهم المختلفة (ال못يرون - العاديين) في إطار أزمة تجهيزاتهم المضبوطة والأخلاقية للمعلومات، ومعدلات اكتسابهم أو تحقيقهم للجهيز الآلي، كما تテスト منها نتائج الدراسة الحالية.

- التساهم في تقييم كم محتوي المقررات الدراسية المقررة في ارتباطها بأزمتنا التجهيز المعلومات المضبوطة والأخلاقية للمعلومات، والتكرارات أو الممارسات المؤدية لاكتساب أو تحقيق التجهيز الآلي، للتعليم ذوي المستويات العقلية المختلفة، في محاولة للوصول لتقييم النتائج الدراسية خاصة بمرحلة التعليم الأساسي.

- تصور المعلم والمسؤلون عن العملية التعليمية في الممارسات التربوية لاكتساب

الملحق المصري للدراسات النفسية - العدد 35 - الجزء الثاني عشر - أبريل 2004 (1421)
التجهيز الآلي لفئات المتطرفين عقليا والعاديين والمتفئفين عقليا بـ مدارس التعليم الأساسي والتدريبية الفكرية، بما يجعلنا نتجي لهؤلاء التلاميذ أن يحققوا أفضل معاييرًا
لاكتساب التجهيز الآلي.

- تضمن عينات الدراسة تلاميذ مدارس التربية الفكرية، والتي لا تزال في ترتيب
لأحق للتمام مدارس البالغين، خاصة ما يتعلق بدراسات أو بحووث تجهيز
المعلومات لديهم.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

مصطلح نظري التجهيز (المضبوط والآلي)

يعتبر شنيدر وشيفنر (Shiffrin & Schneider , 1977) Controlled (Schneider, 1977)
والتجهيز الآلي (Processing) (كانت تجهيز Automatic Processing ) للمعلومات، وهو يمثلان المفهوم الأساسي لنظرية العمليتين التي اقترحها. ويعتبر هذه هي
البداية الحقيقية لظهور المصطلحين، على الرغم مما كتبه بوستر وستندر (1975)
وأخرون قبلهم.

وظهرت مصطلحات عديدة لعبت معنى نظري التجهيز السابقين (التجهيز
المضبوط والآلي) أو عملية، تتعلق مع أو تراقص من طبيعة النطاق أو خصائصه المميزة،
وأعمال المؤثر أو المؤثرية فيه. ومن هذه المصطلحات، التي عبّر جميعها عن
التجهيز المضبوط:

مصطلح التجهيز أو العمليات: المقصودة أو المتعمدة (Intentional)، والواضعية
والممتعة (Hasher & Zacks , 1979 : 357) (Conscious أو المدركة (Mc Evoy , 1988 ; Besson et. Al. , 1992 : Optional
أو غير الإسمية (Hasher & Zacks , 1979 ; Besson et. Al. , Effortful (89
Posner & Snyder s, 1975 ; Balota ) (Attentional Strategy – dependent ، والإستراتيجية أو التخطيطية )
89 : 1992) فهي عمليات غير آلية (Non Automatic - 89 من أمثلة هذا النوع من التجهيز أو العمليات ما يطلق عليه لوجان (Logan , 1988 ، التجهيز أو العمليات
المعتمدة على نظام الحسابي (Algorithmic Processing (1976) = 2002)
يربط مصطلح التجهيز أو العمليات المعززة النهائية للتعبير عن النمط الثاني من التجهيز (Schneider & Shiffrin, 1977) والذي اقترحه شنيدر وشفرين (Tzelgov et. Al, 1992) بالإضافة إلى مصطلح التجهيز المستقل (Non – Conscious) وهو نوع من تحليلات معززة غير ابتكارية أو غير واعية (Logan, 1988) أو العمليات المعززة النهائية على نظام الاسترجاع من الذاكرة (Memory – based Processing).


ويتطلب البحث الحالي استخدام مصطلح التجهيز أو العمليات المعززة النهائية للتعبير عن نمط التجهيز.

مفهوم نمط التجهيز (المضبوطة) يعرف شنيدر وشفرين (1997) التجهيز المضبوط بأنه: تشغيل وظيفة غير معتمد، يحدث تحت ضغط المحفوظ وإزائه، يسهل حدوته (أو تأسسه) وتشذيب والاستيافة منه (في المواقف الجديدة)، وعادة ما يحدث بطريقة متسلسلة (كالمقارنات المحددة)، ويتاثر بحمول الذاكرة (Schneider, 1997: 127)

وبمراجعة الإطار النظري (Schneider, 1977; Hasher & Zaches, 1979; Strayer & Kramer, 1990; Anderson, 1990) وجد الباحث الحالي أن العمليات المعززة النهائية المضبوطة تتبع الخصائص التالية:

- تحتوي تحت ضغط المحفوظ وإزائه.
- تتطلب الوعي أو الانتباه الوعي (النشاط أو الانتباه).
- مكونة بالنفس المحددة لنظام التجهيز.
- يمكن تعديله أو تغييرها طبقا للاحتياجات أو أثرا.
- من الصعب حدوثها متزامنة (أ حدوث أكثر من عملية واحدة منها في وقت واحد).
- تحدث دون تدريب موسيقى.

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 35 - المرحلة الثانية عشر - أبريل 2002 (18)
نبيل فضل محمود

ويستخدم في:

المواقف الجديدة (كالتي تختلف فيها نمط العلاقة بين المثير - الاستجابة زمن وقتي
لآخر) ، حيث يتم استخدام في ضبط النسب المعلومات، أو تنظيمها داخل أو بين مستويات
نظام التجزئة، والتي تفيد في التعلم الدائم (كالتحو في ذكاء طويلة المدى).

( Inhibition

وتتصف بقابلية للتنبيه)


تستفيد من الممارسة.

تتطور مع العمر الزمني (طبقا لمتغيرات يمكن أن تتيحنا بحدود النزعة النمائية لها).

ومن الأمثلة الشائعة للتجهيز أو العمليات المضبوطة: عمليات الاحتفاظ، والتسهيل
الذاتي والتخلي والتنظيم وجميع الأنشطة المتعلقة ببنيات أو تكنولوجيات تنبوية
( Elaborative Mnemonic Activites )

والذاكرة المتورطة في الذاكرة ( طويلة المدى )، وعمليات اتخاذ القرار، والتحكم
الاستراتيجي، وفهم اللغة ( Shiffrin & Schneider , 1977)

( Shiffrin & Schneider, 1977 ; Strayer )

فهى نتطلب سعة

جذيرة بالاهتمام، كما أنها عمليات متعمدة أو مقصودة، ومستفيد من الممارسة.

( Hasher & Zacks, 1979 : 356 - 358 )

بما أن التجهيز المضبوط داخل مهمة البحث في الذاكرة ليست مبسطة ( 1976 ) عندنا
(Distractors )

وتتبادل أدوار كل من مفردات الأهداف ( Target ) وفرادات المشتقات
خلال محاولات المفهومنات المختلفة، وهذا هو ما يحقق عليه التخطيط
( Shiffrin & Schneider ; Strayer )

المتنوع ( VM )

( & Kramer, 1990 : 67

ويعرف شنايدر وشيفيرن ( 1977 : 51 )

بأنه: تتبع متعلم، يستنير ( يحدث ) عن طريق مدخلات ملائمة، ويعمل مستقلاً على
ضبط المفهومنات، وقد يتطلب اتباع لحظي عند عرض الهدف أو المثير، ويحدث بطريقة
متوازية أو متأنية، ومن الصعب تعديله أو تغييره، أو تجاوذه، أو إلغاء تعلمه مرة واحدة
( Shiffrin & Load )

( Schifferin , 1977 : 127

ويتم تعلمه بعد الاستخدام المبكر أو المبدي أو يلي عمل
( Schifferin & Schifferin , 1977 ; Schifferin & Schifferin , 1977 ; Schifferin &

العمليات الفعَّالة للأنشطة البسيطة والآليّة للacente ميلادية مقتفيين منها، والذين بسرعة التعلم الأساسي، ولا يدري مدارس التربية الفكرية، 
Schneider, 1977; Hasher & Zuckes, 1979; Strayer & Kramer, 1990;
وجد الباحث الحالي أن العمليات المعروفة الآليّة تتبع الخصائص (Anderson, 1990)
التالية:

- تحدث دون ضبط المفهوم.
- تحدث دون قصد المفهوم أو وعياً.
- تحدث مستقلة عن الإمكانيات المحدودة لة التجهيز (تستنفّذ أقل طاقة من آلية التعبّة السعة المحدودة للمفهوم).
- تحدث متزامنة في غالبيتها (أي تحدث متزامنة مع غيرها من العمليات المعروفة الأخرى، في نفس الوقت).
- تحدث دون وجود تداخل مع الأنشطة المعروفة الآليّة الأخرى.
- لا تحتاج لمتطلبات انتباهية مرتفعة (لا تتطلب انتباهًا واعياً).
- لا تتأثر بالاستراتيجيات الانتباهية أو المقصودة الأخرى.
- تحدث بسرعة.
- تحدث مختلفة عن الإدراك الواعي (أي من الصعب استطاع أن يلمسها التأسيسية، أو التكوينية).
- من الصعب تعديله أثناء التنفيذ، أو التدخل في تغييرها بسهولة (من المرة الأولى).
- ترتّف عند مستويات ثابتة، تحت الظروف أو الشروط المختلفة من التجهيز.
- ويمكن الاستفادة منها في:
- تشفير الأتجاهات الأساسية لسباق المعلومات (الاسمية، والمكانية، والزمنية أو الوقتية) وتكرار حدوثها.
- كما أنها تحدث أو توظف لمنع المكونات الفرعية للمهارات المعقدة من تزويد (زيادة) حمل الذاكرة، أو الحمل الزائد (Over Loading) على نظام السعة المحدودة للتجهيز، ومن ثم، فهي تسهم للمفهوم بالاستمرار في إتمام أو إنجاز المهمة حتى في حالة المتطلبات غير العادية لها (وفي أوقات الضبط المرتفع أو الألم).
- ورغم أنها لا تحدث تمرة جديدة بطريقة مباشرة في الذاكرة طويلة المدى، إلا أنها تؤثر بصورة غير مباشرة في التعلم خلال المواضع القوية في التجهيز المضبوط.
( Schiffrin & Schneider, 1977)
وهي:
يمكن أن يستهيل بعضها بعملية مضبوطة.

كما يمكن أن يتم تعلمها بعد الاستخدام المنطقي أو المباني للتجهيز المضبوط.

وتطور معظم خصائص الآلية خلال الممارسة.

لا تتغير بالكثف أو المفعول أو التثبت ، ولا يمكن تجاهلها أو تعديلها أو إلغائها.

لها أصول موروثة (وراثية).

يمكن عن طريقها توقع حدود النزعة النمائية.

ومن الأمثلة الشائعة للتجهيز أو العمليات المعرفية الآلية؛ عمليات التشفير الإيجابي، والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى.

ويحدث التجهيز الآلي خلال نموذج البحث في الذاكرة لستنبرجر (1966) عندما تكون مفردات الأهداف Distractors ومفردات المشتقات Target في خطيط متساقط Schneider (1977: 51 ; Strayer & Kramer, 1990: 67)

تنمي التجهيز والتعلم:

يرى سبيمان ومايبر (1998) (تشابه التمييز)

بين خصائص العمليات المعرفية المضبوطة والآلية ، وخصائص عمليات التعلم الصريحة أو المنطقية والاجتماعية. حيث تتشابك العديد من الملاحج في هذا التمييز. فمثلًا: تتشابه خصائص العمليات المضبوطة بعمليات التعلم الصريحة في تضمينه ; للعوسي الشعور، والنص، وإحداث أو عمل متطلبات على المصادر الإنتاجية، في مقابل تشابه خصائص العمليات الآلية بعمليات التعلم الضميمة في حدوثها ; دون أو شعور، ودون قصد، وأقل كم أو نصيب من المصادر الإنتاجية.

ومن هذا الإطار ؛ ناقش هاشير وزاكس (1979: 366 - 367) Intentional Versus Incidental التعلم العرضي في مقابل التعلم المقصود . ( Learning )

كأن محل من خطسا خصائص اعتبارها هي المحاكاة الهامة المميزة لخصائص العمليات المضبوطة والآلية ، الموضوعة عند نهاية متصلك المتطلبات الإنتاجية ؛ حيث يربات حدوث العمليات الآلية تحت شرطي التعلم ; المقصود والعرضي بنفس الفعالية (بогдаية متكافئة) ، وذلك لأنها تتطلب أقل سعة ، بينما يكون أداء العمليات المجيدة عادة أفضل تحت شرط التعلم المقصود ، لأنها تتطلب حساسة أو نصيرية من

(2002) مجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - أبريل
عمليات تجهيز المعلومات الضببوطة والآليّة للمناطق المتطلّبين عاطفيًا والآليّين بمرحلة التعلم الأساسي وتعليم مدارس التربية الفنية

السماة الانتباهية، التي لا تكون ضرورية الحدوث، تحت شروط التعلم Allocation Of العرض.

التعريف على العمليات الضببوطة عن طريق الاستيتيان وأهميته:

وذكر هاشر وزاكس (1979: 362) أنّه في الحقيقة فان العمل على تطوير مهارات الوعي بالذاكرة تشير أو يدل على استخدام واستبطن عمليات الذاكرة المحددة، وأنها تتطور باتجاه بعضها البعض (hand in hand)، كما أن العمليات السمعية المحددة تكون وحدات في ذلك المدى الواصل للفرص الفردية الملاحطة.

ومن ثُمّ، يمكن أن تعتبر البروتوكولات الشفوية تعبيراً جيداً عن التجهيز الضببوط، حيث تكشف عن التكوين الغني لا يتضمنه، فهي تعبر نواحي الاستدلال أو التفكير الوعي. إلا أنها غير صالحة بنفس الدرجة للتفرز الألُي، ولذلك فهي لا تكون مصدراً مباشرة للمعلومات الخاصة به (Hunt & Lansman, 1984: 447).

( Speelman & Maybery, 1998: 82)

وبفضل الاعتماد في حالة المقارنات على القياس الزمني والأخلاقي (لم يتصف به التجهيز الألُي) بالإضافة إلى بروتوكولات التجهيز الضببوط، نتأكد من بعض النتائج.

الأنشطة الفرعية لمتطلّب التجهيز (ضببوط الألّي): (Schiffrin & Schneider, 1977: 159 - 161)

وتضمن نظرية العمليات (أ) نمطين فريعين أخرين لكلا منهما؛ حيث افترضت أن العمليات الضببوطة أو الموجهة تتضمن:

Accessible Control Processes

- عمليات يمكن التردد (أو الوصول) إليها
- وهي عمليات طبيعة، مضببوطة، يمكن إدراكها، واستبطنها، ويمكن تكونها أو بنائها، وتتغيراً، خلال إلقاء التعليمات، ومن أمثلتها، عملية التسبيع الذاتي،
- وعملية البحث أو التقصي في الذاكرة طويلة المدى.

Veiled Control Processes

- عمليات حجة أو مستترة (تحدث بسرعة مضمونة لا تكون بالضرورة عرضة للوعي، وليس من السهل استبطنها (وعي بحدودها)، ومن الصعب تعلّيها خلال إلقاء التعليمات، ومن أمثلتها، عملية المقارنة المتسلسلة للإفادات في مخزون الذاكرة قصيرة المدى.

كما افترضت أن العمليات الألّية تتضمن:
▪ مثلب فضل محمود ▪

▪ علبات آلية فاتحة أو حركية Actiona
▪ علبات داخلية مباشرة (تسهيل ما يسمى الانتهاء) أو الحالات التي تستجيب استجابات
▪ علبات خفيفة أو صريحة (كالضغط على مفتاح)
▪ علبات آلية معلوماتية
▪ الافتراض.

جداول الفصل والوصل لخصائص نمطي التجهيز:


ويُبدي أرجن (1988 : 515) أن تختلف تخصص أو تنميم العملية آلية إذا كانت تتضمن أو تنميم بعض أو كل الخصائص الدالة عليها، وذلك في ضوء اعتبار الآلية مطلقة في بعض حالاتها، ونسبة في حالات أخرى، وهذا ما يجعلها صعبة التشخيص المطلق، حيث لا تنتمي على سبيل المثال نظرية "المثال" للآلية أن أي من الخصائص المميزة لها تكون ضرورية أو كافية.

وقد وضعت الخصائص السابقة بصورة عامة غير المميزة لنوعي العمليات الآنية (سواء العصبية / الحركية أو المعلوماتية المعرفية).

ويتقد هذا الخصائص نمطي التجهيز ليست متقررة أو متفرقة أو مقسمة، وإنما تتعلق
متصل من عدد من الخصائص.

ويضح من دراسة خصائص نمطي التجهيز "الضبوط والآلي" (أنا ليست متضادة (عكس بعضها)، وإنما تعطى على مصل (Continuum)، توضع خصائص التجهيز
المضبوط فيه في أقصى طرف، وخصائص التجهيز الآلي في أقصى طرف الآخر،
وتتسب العملية المعرفية لأي من المتطوعين أو المتطوعين، طبقاً لدرجة قرب تطبيق
خصائصها مع خصائص أي من نمطي التجهيز.

وهو ما يؤكده هاشير وزاكس (1979 : 382) ونافذ رد نظرية لوجن (1988 : 495)، حيث لا تكشف الآلية عن طريق خصائص
مقسمة أو متفرقة جدولاً (محددة في جداول)، فحينما تفترض تقدير التجهيز الآلي

عملية تحكم العناصر المضبوطة: تنظيم التدريب النشط والاعة للتثقيف والتدريس والممارسة بناءً على التعليم الأساسي والتدريب المدرسي البديل.

على الاسترجاع من الذاكرة، فهي لا تعتمد على عدد تضمن عمليات الاسترجاع من الذاكرة في التدريب غير الآلي، وإنما لا يعتمد عليها بنفس الدرجة التي يعتمد التجهيز الثاني عليها. وهذا ما يمكن تطبيقه على معظم خصائص التجهيز السابقة.

وفي هذا:


ويقترح شنيدر (1985) أربعة مراحل أو أطوار (Phase) لهذا التحول أو الانتقال، خاصة مهمة البحث في الذاكرة حيث:

تهمل المرحلة الأولى منها: التجهيز المضبوط، وهو ما يتصف بتوازنه بحجم الذاكرة على الأداء.

وتتضمن المرحلة الثانية: تغيير الضغوط والآلي مما يمكن الدخول فيها بعد فترة من الممارسة, وتحتوي تخفيف حمل الذاكرة لأحجام المجموعات الكبيرة بها في الذاكرة.

وتتم في المرحلة الثالثة: درجة مساعدة ضعف التجهيز المضبوط، حيث تتم عملية مقاومة الذاكرة بأشكال المحدد، والمحترف أقصى درجة انتباه واعي (يقتظ) ل التشابه، بضعف تأثير حمل الذاكرة، ومن ثم يمضف توزيع الاتهام الواعي (اليقظ) لل مهمة.

وتتم المرحلة الرابعة: ضعف التجهيز الآلي كمصدر على عملية التجهيز، فهي تسمح بتوسيع الوقت أو مشاطره (Perfect Time – Sharing) بين المهمة التي يوظف فيها التجهيز الآلي، ومهمة ثانية تتطلب مصادر انتباه عالية، ومن ثم يتوسع الاتهام أو يتحدد بالمهمة الثنائية، أو عندما تكون المهمة متزامنة، ولا يقل هذا من الأداء على المهمة الآلية (68 – 6790)

وهو ما يذكره لوجان (Logan, 1987 : 518) في نظرية للآليه، حيث يفترض أن الآليه تعكس التحول من التجهيز المعتمد على النظام العديدي أو الحسابي (والمقابل للجهيز المضبوط في نظرية شنيدر وشيفرن) إلى التجهيز المعتمد على الذاكرة (والمقابل للجهيز الآلي في نظرية شنيدر وشيفرن)، على الرغم من استخدام المصطلحات المستخدمة، بكلا النظريتين. فهو يري أنه:

= المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2000 = (24)
عند حل أي مشكلة معرفية جديدة، يتبع التهيج في البداية النظام العددي أو الحسابي، والذي يكون كلياً لائدة المهمة، بعدها يكتسب المفهومن خبرة، ويتعلم الحلول الجاهزة لهذه المشكلات، ثم يسترجعها من الذاكرة عندما يصادفون نفس المشكلات في مواقف جديدة. وبالمواساة والتدرّج يقومون تدريجياً على التهجين المستمر على النظام العددي أو الحسابي، وعندئذ يتصف تهجيزهم بالآليّة. (Logan 1988 : 493)

وتطلب التهجيز كلاً من النمطين مما (إلا بحدودات أو شروط إجراية خاصة) حيث يسمح كل منها بدرجة ما، تختلف باختلاف طبيعة المهمة والمحور معاً.

وفي هذا، يرى شنايدر وشفيفرد (1977 : 2) عن المهمة المعتمدة على التهجيز الأولي "كمعملية الاستراتيجية المطلوبة لتأدية المهام" تجد أنها تستعمل في استراتيجيات المعالجة المعTürkiye أو المحكمة، وهي الوعي أو البحث الواعي، بما يرتبط بها من مثيرات (في الذاكرة) أو مدخلات مقدرة موضع البحث أو التقصي (داخلية - خارجية)، بعدها يستمطن أو تضاف العمليات المعTürkiye اللاحقة بطريقة آلية.

هو ما يؤكّده هنت ولوانمان (1986 : 447) وغير الرغم من تمييزهما للمتعلقة التهجيز (الموضوعي والآلي) في نموذجهما الوحدود للانتباه وحل المشاكل، فإنهم يفترضان بشكل عام أن التفكير أو الاستنتاج - يسوس أو يعتمد على نمط التهجيز (الموضوعي والآلي) معاً.


والم يعد التمييز بين العمليات الموضوعيّة والآليّة بصورة قاطعة أو مقسمة، خذم غرض نظري متكامل ؛ (Neisser et. Al., 1981: 499) إلا أن التقييم أو التمييز السابق يمكن من إجراء دراسات موسعة في هذا المجال، وهو ما يؤكّد العلماء، حيث يرى بيسون وآخرون (1992 : 89) أن التمييز بين...
عمليات تجهيز المعلومات الضبطة والآليّة لإثارة المفهوم من المهام المعترف بها، وعمليات الاستجابة وهكذا، بحيث تكون هذه العمليات ضرورية للحصول على النتائج المطلوبة.

- كـ Strategy - dependent Processes (عمليات الاستراتيجية والهندسية) على سبيل المثال.

- في فهم الأداء على العديد من المهام المعترف بها، وعمليات الاستجابة وهكذا، بحيث تكون هذه العمليات ضرورية للحصول على النتائج المطلوبة.

- تتطلب الجهد العقل أو الانتقال الرعاي السهولة أثناء الأداء، وتتطلب الرؤية إلى الحلول أو الاستجابات الجديدة وتعمل بها، ومن ثم يمكن تعديلها أو تغييرها، حيث تعتمد عند الحاجة، وتعتمد المعرفة بالموضوع، والاحتياج والضغط. كـ Continuum (ದichotomy) (مزج أو مزيج بين استخدامات واسعة (يستخدم بتوسع)، في حدوث أو دراسة الانتقاء، فالفصول بينهما أو التعامل معهما كأنهما مفصلين بهدف ملتقى الدراسة العلمية فقط.

- مما تقدم:

يمكن تعريف عمليات تجهيز المعلومات الضبطة، بأنها: هي العمليات المعترف بها، المستخدمة في الأداء على المواقف أو المشكلات الفردية الجديدة، والتي تتطلب الجهود العقلية إلى الاعتناق أو الانتقال الرعاي السهولة أثناء الأداء، وتتطلب الرؤية إلى الحلول أو الاستجابات الجديدة وتعمل بها، ومن ثم يمكن تعديلها أو تغييرها، حيث تعتمد المعرفة بالموضوع، والاحتياج والضغط.

- كما أنها لا تحدث متائية بل متتابعة، وتتطلب المعرفة بالموضوع، وتعتمد المعرفة بالموضوع، وتعتمد المعرفة بالموضوع، وتعتمد المعرفة بالموضوع.

- وتتضح في الأداءات الجديدة وغير المألوفة أو الجديدة، وتتضح بالبلد والمنزل، وتعتمد المعرفة بالموضوع، وتعتمد المعرفة بالموضوع.

- ويمكن التوصل إلى كيفية حدوثها، وتعتمد في عملية التعلم والتعليم الإبداعي.

- وعمليات تجهيز المعلومات الآلية، بأنها: هي العمليات المعترف بها المتضمنة في الأداء، التي تتطلب مستوى نسبياً على وعي المفهوم أو الانتقاء به، غير مستنيداً جهوده العقلية، أو محددة بالخدمة العقلية للمفهوم، وهو ما يؤدي إلى حدوثه بطريقة متائية، وعادة ما تكون مجهزة بسببها الطازجة طويلة المدى، وتعتمد على تكتل (دون توفيق - ذاتية)

- دون تعديل أو تغيير وقت أو لحظة، وتعتمد عند استثمارها بمثيرات مألوفة، تعتبر ضمن المنظومة الكلية لأداء مثل هذه العمليات، وهو ما يعبر عن استنادها من الخبرة والمعمارية سواء الحياتية أو اليومية (منذ حطة الولادة) أو العملية المتضمنة (المحددة)، وهي صعبة القمع أو الكبت، وتعتمد في اختلاف أو اختيار طاقة الفرد على الاستجابة للمثيرات الجديدة، وتتطلب الطاقة العقلية لديه للحلول الجديدة وال.point. فهي غير مستندة للطاقة العقلية بما ينتج من استثمارها أو تنتج عن عملية التعلم المستقل، وتعتمد بالسرعة، وندرة الأخطاء، وصعوبة التوصل لكيفية أدائها.

- ويمكن تقديرها عن طريق حساب الأزمات المستقرة في الأداء على المهام المعترف بها.

ملاحظة: للمزيد من المعلومات وطريقة التحليل، يرجى الاطلاع على المقالات المقالات المكررة، والمقالات المكررة، والمقالات المكررة، والمقالات المكررة، والمقالات المكررة، والمقالات المكررة.
دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي هدفت استكشاف خصائص رأدوار نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي، والتأكد من تميز كلاً من التنسيق أو تضمينهما في الأداء المعرفي، والمتغيرات المرتبطة بها: وفي هذا الإطار:

أجري شنيدر وشيفرن (Schneider & Schiffrin 1977)، ثلاثة تجارب يهدف الاستكشاف أو التمييز بين خصائص مفهومي التجهيز المضبوط والآلي، والمترتبة بالحدود الإيطالية، ستخدمين أزمة الرفع والدقة كمقاييس للتكبير. وتم تطبيق أدوات الدراسة بشرطي التخطيط المتدرجة VM والمتقسام CM، والمتعرج متتاليًا لنمطي التجهيز المفترضين (المضبوط والآلي) على عينة الدراسة (التي تكمن من أربعية)

(4) من محوصين.

وكشفت نتائج التجربتين الأولى (1) والثانية (2) عن:

- تميز واضح في الأداء تحت شرطي التخطيط المتدرج VM والمتساوي.
- ما يدل على استخدام نمطين مختلفين من آليات أو ميكيومات الاصطدام هما: التقلسي المضبوط، والناقل الآلي على التوالي حيث:
  - تزداد أزمة الرفع زيادة كبيرة ومتصلة بتقلص حمل الذكاء (حزمة مجموعة VM) الذكاء، أو الأنهار الموضوعية كدالة خطيّة، تحت شرطي التخطيط المتدرج VM.
  - متقلبة أن التقلسي المضبوط يكون عملية مقارنة متساوية محددة، وهو ما يحث
  تحت شرطي التخطيط المتدرج (CM) حيث يحدث حمل الذكاء أقل تأثيراً في الأداء (تأثيرات الحجم الموضوعاتي) كما كشفت النتائج أن الأداء خارج شرطي التخطيط المتدرج (CM) أن أفضل أداء ومتفوق على عند مقارنته بأسهل شروط التخطيط المتدرج VM (والأداء يكون من خلال أصعب شروط التخطيط المتدرج VM) (FM) أفضل من الأداء خارج أسهل شروط التخطيط المتدرج VM.

وكشفت نتائج التجربة الثالثة (3) والمتضمنة ثلاثة تجارب فرعية (أل، ب، ج)

عن أنه:

- في حالة شرطي التخطيط المتدرج VM ي وغيرها الأداء عندما يكون هدفي

المحاولة:

Spacing (أ) في إطارين متتابعين أو متجرفين (تأثير 1)
ملخص تطوري المعلومات المستفوية والآلية للتلاميذ الطلابين فقلاً والعاليمين بصفة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية التربية في التعليم في حالة شرط التخطيط المشروع (VM) ومن ثم تستهدف الأدلة عندما يكون هدف المحاولة: 

أ) موضوع في نفس الاتجاه 
ب) أو مماثلين (II) (شائبة النسيج)، وهو ما يختلف عن انخفاض الأدلة تحت شرط التخطيط المشروع (VM) 

وتكتشف هذه النتائج عن تدعيم النموذجين، الكمي والكلي في تميز وتدعيم نمطية التجهيز؛ المضبوط والآلي، كل منها بنفس كفاءة الآخر، في تميز التمثيل. 

وأتبع شينير وشلة (1977), دراستهما بارعبة (Schiffrin & Schneider) تجربة أخرى تهدف لاختبار وتوسيع فروعها الموضوعية عن خصائص التجهيز المضبوط والآلي والنروق الكيفية بينهما، وتطراف الانتشار الآلي ودوره (أو تأثير) التصنيف والتنوع (أو تعلم) الاستبان الآلي وتأثيره، رصولا إلى صياغة نظرية عامة في تجربة المعلومات، مستخدمين نفس إجراءات نموذجية التخطيط، المناقشة والتنوع، مع بعض الاختلافات في الإجراءات النوعية، والتي من شأنها تحقيق هدف كل تجربة. 

وتوجد التجريبي (أ) والأمرية (2) (والتي أجريا على أربعة (4) من المفحوصين، الذين من كل نوع) عن: للمحاولة: المختبر النموذجي بين عمليتي الألكان (الشهية)، وألكان المضبوط (الممثلة للتجهيز المضبوط)، واعتادة آلي أو ميكانيزم البحث على طبيعة شروط إجراءات التدريب (تناسب - أو تنويع التخطيط بين المنجر - الاستجابة) وطبيعة (أو دور) الذاكرة طويلة المدى في التعلم النموذجي، الآلي. 

حيث كشفت التجربة الأولى (1)، التي صمتت لدراسة تطور التجهيز الآلي؛ أنه حتى في التعليم الأصلي بالاستجابة الآلية يمكن أن تأخذ آلاف المحاولات من الممارسة للتطور، وذلك في حالة ما إذا كان هناك التحسينات معرفة سابقاً، وخير منظمة لمجموعة الذكاء والتشكل، يكون إعادة التعليم بعد العكس (أو التحول) أبطأ حتى في حالة التطور. 

وكشفت التجربة الثانية (2) التي هدفت لاختبار تأثير عكس المجموعتين المتبقيتين تصنيفات معرفة جيدة أن إعادة التعليم بعد العكس (أو التحول) يمكن أن يتأخر جدًا.
حتى عندما يتم تصنيف المجموعات، ما دامت عملية الاكتشاف الآلي الأصلي تم تعلمهًا جيدًا (بشكل جيد).
وتضمنت التجربة الثالثة (3) تجربتين فرعيتين (أ، ب) وشهدت إلى اختبار أو دراسة تأكيد دور التصنيف في تطور الاكتشاف الآلي، وعملية التقييم المضبوط، وتكونت عينة المفحوصين من أربع (4) مفحوصين جدد (1) منهم من الذكور، و (3) منهم من الإناث. لم يقتصر ذلك على جميع جمعية، كل منهم ببركة وعشرون (24) جلسة، وсистемة كل منها جمعية واحدة، لينهي بها التجريبة (2 - 3)، وتمثل النتائج الجلسيات من الجلسة 25 - 28 التحورية (3 - 4)، والتي تفاقمت التغيير خلال الجلسيات النهائية للتحول للتدريب على إجراء التدريب المنطقي (VM  
كما ودفعت النتائج أنه في ظل شرط التخطيط المنطقي (CM)، فإن تعلم الفئة أو التصنيف لمجموعة الحروف المربكة بصرياً يأخذ مكانها بعد المجموعة والعشرة (25) جلسة تدريب، حيث أنه عند هذه النقطة يكون التصنيف المضبوط مازال مستخدماً، لكن تشوب عملية المقارنة من المفهود الرجال في الفئات أو التصنيف ككل (لذلك يمثل تأثير حجم مجموعة الذرة أو التوغر من 2، 3)، ويتم الاداء بطريقة جيداً عندما يتوجه التدريب لإجراء التدريب المنطقي (CM)، كما يتم تعلم الاكتشاف الآلي، واقتراحت النتائج أنه:
1 - يتم تعلم كل من الفئات أو التصنيف والاستجابات الآلية كتحديات كبيرة لمجموعة المفرودات المربكة، بصرياً.
2 - يؤدي التصنيف إلى التحسين في عملية التصنيف المضبوط وتكامي الاكتشاف السوي، لاكتشاف الآلي، مع تحسن مصاحبة في الأداء لكل من المفهودات التصنيفية وغيير التصنيفية.
وهذه النتائج تؤكد على دور التصنيف في التقييم المضبوط، وتشدرين الآلية، كما تضمنت الإشارة إليه في التجربتين السابقتين (1)، (2) خاصة كلا الاتجاهات المهمة التي تتناولها التجربة (3).
وتزودنا (أ) أو تدعم (ب) مجموعة التجربة الثلاثة السابقة (1)، (2)، (3) بدلالة مقنعة عن وجود الفروق الكيفية المتعلقة (أ) بالتصنيف المضبوط والاكتشاف الآلي، وصممت التجربة الرابعة (4)، والمتمضئة أربعة تجارب فرعية (أ، ب، ج، د)
= (200) سلسلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2002
عمليات تجسير المعلومات المضبوطة والألمية للمراهقين من الجنسين العربيين والخليجيين بطريقة التعليم الأساسي وتوليد مدارس التربية الذكية

بهدف دراسة أو اختبار قدرة المطورين على تكييـز الانتباه . مستخدمين أربعة ( 4 ) من المطورين ( الذين تم إجراء التجربة 3 جزء 1 عليهم من دراسة سكندر وشيفرین (1977) في مواجهة المشتقات عن طريق: (أ) المفردات أو الحروف العادية. (ب) الأهداف الحادة في المواضع التي يتم تجاهلها (ج) مفردات المواضع التي يتم تجاهلها والتي تم تدريب المطورين عليها سابقا لتكون مصاحبة لاستجابات الانتباه الآلي. حيث تم تقسيم الاضطرار في هذه الحالة إلى مجموع عن طريق قطر (تقسيم قطري ) أخذما يمثل موضع انتباه أو اهتمام المطور، والآخر الموضع الذي يتم تجاهلها. وكشفت النتائج أنه:

عادة ما يوجه التقسيم المضبوط للمواضع التي يرغب المطورون في الميل إليها (أو العناية بها)، لكن استجابات الانتباه الآلي هذه يمكنها أن تقر أو سحب نظام التجهيز المضبوط، ويمكنها أن تسبب الانتباه لمواضع الأكاسين التي يجب تجاهلها لذالك فاستجابات الانتباه الآلي لا يمكن تجاهلها. وسوف تعود وتم توجيه نمو أو تطور التجهيز المضبوط. وانتهت إلى صياغة نظرية عامة في تجهيز المعلومات، تمتد (أو بناء) على نمط التجهيز المضبوط والآلي.

هدف جاهز وزاكس (1979) (Hasher & Zacks) من النزعة التطورية للعمليات المعرفية المضبوطة (المجهدة) والآليات، عبر المراحل العمرية المختلفة (من مرحلة رياض الأطفال إلى سنوات الكهولة) . وتثير كل من: الحالة المزاجية أو النفسية (الاكتتاب)، والممارسة على هذه العمليات، وتحقيق هذه الأهداف أجريا أربعة تجارب:

1. (أ) أربعة مجموعات من أطفال الرياض وتعلم الصفوف: الأول، الثاني، والثالث:

 بالمدرسة الإبتدائية الكاثوليكية، في أدنهم على قائمة تقديم تكرار الحدوث (Frequency) للصور المألوفة وبلغت النسبة الكليه 40% من الأطفال والطلاب، موسعين بالتساوي على المجموعات الأربعة، ممثلين للجنسين بطريقة متكافئة، بمتوسط عمر قدره: 11 و 8، 5، 6، 7، 8، 7، 8، 8 على الترتيب.

وكشفت نتائج تحليلات التباين: (جنس) × (صف) × (تكرار حدوث) عن:

تأثير دال للتكرار (001 < P فقط، بينما لا توجد فروق تطورية دالة إحصائية في

--- مجلة المصرية للدراسات النفسية --- العدد 25 - المجلد الثاني عشر - ابريل 2002 (11)---
نbelie فضل محمود

أداء تكرار الحدوث بين الصفوف المختلفة (العمر)، أو الجنس، في الوقت الذي تطور فيه مهارات الذكاء المجردة مع العمر الأعلى للصفوف الدراسية.

وكتشفت نتائج التجربة الثانية (2) والتي فارقت فيها بين مجموعتي طلاب الجامعة (التي تتكون من 40 طالب، تراوحت أعمارهم ما بين 18 - 24 سنة) والكبار من الكهولة (التي تتكون من 40 منهم، تراوحت أعمارهم ما بين 56 - 80 سنة)، بتوزيع عمر قدره 57 سنة في أديهم على قائمة تكرار الحدوث، كلمات مألوفة، عن:

زيادة تقديرات الحدوث لكل منهما بزيادة التكرار (001 > χ²)، ولم تكشف عن دلالة إحصائية للتعليمات الواضحة، إلا أنها كانت عن وجود تفاعلاً بين العمر والتكرار.

وتتركز هامش التجريبي (3) حول دراسة تأثير الحالة المزاجية (الاكتئاب)

حيث كشفت نتائج التجربة الثالثة (3) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الكبار (التي تراوحت أعمارهم من 19 - 40 سنة) من المكتبيين وغير المكتبيين، والذي بلغ عددهم 16 مفصلاً، والمصنفين طبقاً لدرجاتهم على اختبار الاكتئاب المستخدم (BDI)، وذلك في اكتشاف تكرار الحدوث على القائمة الاختبارية "صور شائعة" أو مألوفة، حيث كان أداهما متماثلاً.

وتدعم نتائج التجربة الرابعة (4) هذه النتائج، حيث أجريت على (200) طلاب الجامعة، تم تصنيفهم إلى مجموعتي من المكتبيين (51) وغير المكتبيين (49)، طبقاً لاختبار الاكتئاب المستخدم (BDI)، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتي في قدرتهم على تعرف الكلمات القديمة، في قائمة تكرار الحدوث "كلمات". بينما كشفت عن بعض الفروق الدالة الدافعة لبعض الفئات ك:\تواءق تحت شرط الترابط أو ارتباط الكلمات، بالإضافة إلى دلالة التفاعل بين مجموعتي التجربة ونوعية الأخطاء، لصالح نوع الخطأ الناتج عن ارتباط أو ترابط الكلمات، والتي كانت أفضل في حالة مجموعة غير المكتبيين. بينما لم يختلف نوعي الأخطاء الناتجة الأخرى؛ السبق، الكلمات المدفوعة، بينما كشفت عن وجود فروق بين المجموعتي في "تسهيل الذاتي"، ولم تكن الفروق خاصة، وهي ما كشفت عنه نتائج التجربة الثالثة (3).

وكشفت نتائج الدراسة عن صحة الفروض النظرية المنفردة حيث كشفت عن:

عدم اختلاف نتائج أداء تكرار الحدوث للمراحل العمرية المختلفة (رياض الأطفال - 3-11) بالإمكانيات للدراسات النفسية - العدد 35 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2004
للمهارات التعليمية العصبية والذكاء التوجيهي. لم تستطع المهام من الكرب (الممارسة) إلا بشكل ضعيف. ولا يوجد فروق بين مجموعتي الكبار، ومجموعتي المكتبيين وغير المكتبيين، وذلك في الأداء على مهمة تكرار الحدوث.

وقد قام ماكل ايفوي (1988) في دراسة أدار كن من النشاط الآلي والعمليات الاستراتيجية، أثناء أداء المحفرين على مهمة تسمية الصورة، مستخدمين أجهزة حديثة لدقة وتحسين أوقات كم الانتباه (كانتاكستكوب، والميكروفون، والفيديو). وتمت دراسة على 48 طالب من طلاب الجامعة المتخرجين، والذين يدرسون مقررات مقدمة في علم النفس. وكشفت الدراسة عن:

**Optional)**

**Strategic**

- كنواللية في تسمية الصورة، حيث:
- **Inhibition** (الاداء في إطار تصور الدراسة أو النموذج المبتنى).
- وهو ما يدعم أن تفاعل المهام الذكائية والاستراتيجية هي ناتج لكل من التأثيرات الميسرة أو المحيطة بالأداء.


وأظهرت تحليلات الفحوصات تنظيم أدائهم على كل من المهام أو للتأكيد على الاهتمام أو تشاو الأداء بين المهام، وكشفت النتائج عن:

- تأثيرات هائلة وكبيرة الأسبقية للتجهيز ككل المهام، ولحمل المذكرة على الأداء
عندما يزود نموذج التخطيط المتعدد لمهمة سترنبرج، مع مهمة الذاكرة السريعة (Running - Memory) وظائف الأداء تحت هذه الشروط، يمكننا أن نلاحظ (P300) المتدينة للأحداث (Event - Related Brain Potential) لتفاعلات تدفقات مكانتها ميكانيكية المعصم. واحتمال انعكاس توزيع الانتياب بين المهام.

كما كشفت أن الأداء في شرط أو نموذج التخطيط المتفرق لمهمة سترنبرج كان نسبياً P300 غير فعال عن طريق حمل الذاكرة أو متطلبات السمات المتزوية، أكثر من الذي يكون غير ساكنة لمعالجات حمل الذاكرة وأسماك التجهيز في المهام، وتنوع في شرط أو نموذج التخطيط المتفرق. وهذا P300 يظهر ليجنس إزالة توزيع Task – Relevant.

وردت تزيلجوفر وآخرون (1992) في خصائص التجهيز المقصود (Intentional) والآلي للمعلومات العميقة، من خلال ثلاثية تجربة هستوت التجربتين الأولي (1) والثانية (2) في اختبار صحة وتأكيد الانتياب الخصائص التأثير متغيرات الحجم، وتكونت عينة كل من التجربتين من 12 طالب جامعي، عرضت عليهم مثارات معقولة عدودية (أزواج عدودية) على شكل عرض كمبيوتر، وسجل الآداء عليها بطريقة آلية (فورمات)، حيث يقرر المحفص تطابق حجم الأعداد، بتنميط معايرة مختلفة. حيث تمت الإجراءات لتحقيق الفروض الموضوعية، باستخدام معيارين مختلفين للمستويات بالتجربة الثانية (3).

وكتبت نتائج التحليلات المتعددة لمساوات زمنية الرفع المفهومني بكلا من التجربتين عن: تأثير تطابق الحجم لكل من الأحكام الفيزيائية (الشكلية) والعديدة، وأن تأثير المسافة العدودية محدد في الأحكام العدودية، بينما لم يتضح تأثيره في الأحكام الفيزيائية.

وهو ما يؤكد آلية هذا الانتشار عن طريق استقلاليته ذاتية (Autonomous) على هذا النوع من المعلومات أو المهام العذبة حيث ينشط أو يظهر دون تضح تفسح أو تمده، كما يمكن تجاهل نتائجه.

وهيما التجربة الثالثة (3) إلى تأكيد وتمييز صحة الافتراضات، بعد إضافة
عمليات تعبير المعكولات المشتركة رابحة للتمايز التفوقين أو العلاليين بمرحلة التعليم الأساسي ولتلايد مدارس التربية الفكرية.

تعديلات تؤدي إلى المزيد من تعدد أو تركيب المثيرات العددي المكونة للهياكل المعترفية المستخدمة.

وتكون المعينة من 48 طالب جامعي، ومن لم يشاركون في التجربتين السابقتين. وتم توظيف إجراءات التجربتين السابقتين لتحقيق الأهداف عن طريق عرض الأزواج بطريقة Congruent (رقم صغير في العدد وصغير في الشكل) وبطريقة غير متطابقة Incongruent (رقم كبير في العدد وصغير في الشكل)، خلال أنوبية كلاود للعرض.

وكشفت النتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات أزمة الوجء المفصولين عن تأثيرات ناتجة عن المسافة العددية وتطابق المعاني على تطابق الحجم للمقارنة العددي، بينما لم تتصور هذه التأثيرات للمقارنات الفيزيائية (الشكلية).

ومن ثم يمكن تلخيص ما كشفت عنه التجربة الثلاثة في النتائج الأساسية التالية:

أولاً: وجود تأثير تطابق الحجم، والمسافة العددية، والتطابق الدلالي للأحكام العددية في نموذج مقارنة الزوج العددي، (انظر التجربة الثلاثة 3) بالإضافة إلى تفاعل تأثيري؛ تطابق الحجم والمسافة العددية، وذلك في حالة المقارنة بنموذج زوج الأرقام، وأيضاً المقارنة بالرقم (5) كمعيار داخلي بالذات، (انظر التجربتين 1، 2).

ثانياً: لأنه فقط يمكن الحصول على تأثير تطابق الحجم للأحكام الفيزيائية في التجربة الثلاثة. ويعود التأثير أصغر في حالة الأزواج أحادية الجانب Bilateral، وذلك الأزواج المحتوية على الرقم (5).

ويعود أن هذه النتائج تؤكد على شبلين هما:

الإطار الأول: أن تأثير تطابق الحجم فقط في جزء نتيجة لعلاقات الحجم بين الرقمين المقارنين للبعدين، والذي يكون محدوداً أساساً عن طريق تنسيق البعد الداخلي لكل رقم و هو ما يتفاوت مع مبدأ أو مسلمة التشغير المستقل، (Interdimensional).

. Independent Encoding.

الإطار الثاني: أن يحكم التجهيز المستقل للحجم العددي أو Autonomous Processing يسيطر عن طريق التشغيل العام والمعلومات المقسمة، والتي تختلف بدورها عن نشاط المعلومات العددي في المقارنات العددي المقصودة.

وتعتبر هذه النتائج مع الفكرة التي تطرح بأن يكون التجهيز المقصود The بالعربية 25- المجلد الثاني عشر - أبريل 2022=٢٠٢٢(٢١٤)
Algorithm based Intentional Processing
موسع بدرجة رئيسية على الحساب
بما يكون التجهيز الاستناعلي
موسع بدرجة كبيرة
. Memory based
. ريالية على الذاكرة

تعمّق:

يسحب من الدراسات السابقة تميز تقديم التجهيز الآلي والمخصص ككل بخصائصه
الكيفية والذاكرة المميزة، وتأثرها بالعديد من المتغيرات الهامة؛ كالانتباه، ودور الممارسة
وحجم وكم المثيرات المروضة، كما يبحث أيضا استخدامها لمهام معرفية متعددة تدبير
فعالية نظرية التجهيز.

ثانيا: الدراسات التي تناولت العلاقة بين فعالية عمليات هامشية التجهيز: المخصص
والآلي والتخلف العلن. وفي دراسات هدف إلى فهم طبيعة العمليات المعرفية
وفعاليتها وعثر اكتسابها لدى المتخلفين عقليا بمقترحات بالعذاب، حيث:

قام أليس وآخرون (1989) بتقييم التجهيز المجيد والآلي ضد
المتخلفين عقليا بمقترحاتهم بطلب الجامعة، مستخدمين اختبار تداخل الكلمة - اللون
(modified stroop color - word interference test)
المعدل للستروبر
من خلال إجراء ثلاثة تجارب مقارنة;

تناولت التجربة الأولى (1): مقارنة أداء عينة المتخلفين عقليا (عددهم 27; فرداء
بمتوسط عمر 7 أو 18 سنة، ومتوسط IQ = 22) بطلاب الجامعة (عددهم 29
طالب) على اختبار ستروب’ الموضوع أو المصمم للعرض باستخدام الكمبيوتر.

وكتفت النتائج عن: فرق دالة إحصائية بين المجموعتين في أورمة الأداء لصالح
المتخلفين عقليا، أي أن طلاب الجامعة هم الأسرع في أدائهم على الاختبار
المستعمد.

ولم تكشف النتائج عن علاقة بين IQ وتتأثر ستروب’ داخل مجموعة المتخلفين عقليا
، وتم تفسيرها ببنفسها أو عزوها إلى النذوع المحدد أو المقيد لذلكهم.

وكتفت النتائج بالناصر عن تأثير كبير لداخل ‘ ستروب’ عند المتخلفين عقليا، وهو
ما ينسب إلى فشل التجهيز المخصص (المجيد )، المستطلب لخفض استجابة القراءة
الآليه لهذه العينة. وفسرت بكونها تستك كن حتى سمة انتباهية لاستجابة القراءة
وتناولت التجربتين الثانية (2) والثالثة (3) تقييم معدل تطور الآليه المتخلفين عقليا

= (202) للدراسة النفسية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2004
العقول تجربة النمو التنموية والأخلاقية للتعليم المتنوع عملياً والممارسين بمرحلة التعليم الأساسي، وتبليغ مدارس التربية الفكرية،
والذي بلغ عددهم بالتجارب الثانية 15 بمتوسط عمري قدره 27 سنة، ومتوسط IQ 80 - 44، والتجارب الثالثة 20، بنحو 21 سنة، ومتوسط IQ 80 - 44، وطلاب الجامعة (والذي بلغ عددهم بالتجارب الثانية، بنحو عمري قدره 90 سنة، وبتجارب سابقة، مستخدمين ميزة "متوسط" (بفضل أنه تضرر مشاهلا لاستخدام الاستجابة الآلية (، وعن طريق القياس الفعلي والبعدي لتدريب الموسع (أربعة جلسات، يومنا لخمسة أيام)، وبنفس إجراءات التجربة الأولي (1) بالإضافة لتسجيل الأخطاء،
كشفت نتائج تحليل التباين عن:

- تأثيرات دالة إحصائية; للمجموعة IQ × اليوم، واليوم، وتفاعل بين المجموعة IQ، واليوم، والتفاعل بين المجموعة IQ × اليوم.
- وأوضحت أن التفاعل كان للتحسين الكبير الناتج عن التدريب لمجموعة المتخلفين، حيث الفرق الداخلي بين اليوم الأول وغيره من أيام التدريب، ويرجع أن التغيير في تدريج "متوسط" بعد التدريب يعود أو هو انعكس للآليات في خلايا أو كيحب استجابة القراءة.

كما كشفت النتائج أن الآليات في خفض الاستجابة كانت بنفس السطوع لكلا من المتخلفين عقلائيا وطلاب الجامعة، إلا أنها كانت على نحو أبعد كثيرا وأكثر كثافة جدا وتأثيرا في أداء المتخلفين عقليا، ووصف هذا الإصرار على الاستجابة الآلية بأنه نموذج ذاتي معرفي (Cognitive Inertia)
كما يعرفها كونين (Kounin) (1948)
وهدف إيليس وآخرون (Ellis et. Al., 1989 - B) المراجع، التحقق من عدم تطور ذاكرة المواضع المكانية بتطور العمر الزمني، والذكاء، وهو ما يعني كونها عملية آليه، ولذلك أجروا تجارب:

- تناولت التجربة الأولى (1): مقارنة تلاميذ الصف الثاني والسادس بمرحلة التعليم الأساسي، وسادسة الجامعة، والمتفوقين عقلائنا تحتنا معتدلًا (بمتوسط IQ = 82)، في أداء ذاكرتهم للمواضع المكانية (على مهمة مكونة من 100 صورة يشمها كتب - خاص استخدام إيليس وآخرون (1987)). بلغ عددهم 28 مفحوصاً من الجنسين، موزعين
- (متسامين) على الأربعة مجموعات وكشفت النتائج عن نتائج، عدم وجود فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواضع المكانية راجعة للعمر الزمني، أو

- مجلة المصرية للدراسات النفسية العدد 26 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2002 (21)
د. نبيل فضل محمود

IQ الصغراء ومجموعة ذوي التخلف العقلي المعتدل على المواضع المكانية كانت جيدة، كأداء طلاب الجامعة عليها، باستثناء بعض حالات التخلف العقلي وليس كليهم، على عكس أدائهم في التجهيز المجيد - كما يعكسة الاستعداد الحضاري أصبه العجز أو القصور لفئة المتحدرين عالياً.

أن أداء مجموعة متلازمة داون، كجماعة أقل ذقة في ذاكرة المواضع المكانية عن طلاب الجامعة، إلا أن العدد منهم كان أدائهم دقيق، وهو ما كشف عنه التجربة الثانية (2) والتي تكونت عينتها من 44 من المصابين بمتلازمة داون (بمتوسط عمر قريب من 22) ومتوسط IQ - 70 (44) و33 من طلاب الجامعة.


درس ديلاني وآخرون (1996)، لدى مجموعتين من المصابين بالتفصيل العقلي غير نووي (N = 42) والصبيائي بمتلازمة داون (N = 24 ساخن)، ومقارنةهم بالمتوسط من عامة المجتمع نفسها. (N = 21) وروعي تجلي المجموعات في العمر والظروف الفردية في الذكاء. حيث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية 30، 32، 33 سنة على الترتيب. وبلغ متوسط ذكاء مجموعتي التحليل 2، 49، 1، 44 على الترتيب.

مستخدمين اختبار تذكر المواضع المكانية (Location Memory Test) متفرجين أنها تعكس فعالية هذه العمليات وضعية الدراسة. وأجريت الدراسة من خلال جلسات تدريبية واختبارية في يومين متتابعين (عرضت تدريبين)، و25 عرضاً افتراضاً تعرض بصورة عشوائية. وكشفت النتائج أنه:

- يتكرر الأشخاص المتفرجين عاديين بدون التفخ العقلي غير النووي، أو المصابين بمتلازمة داون، وذلك في كل من يومي الاختبارات؛ اليوم الأول والثاني على التوالي.
- كانت مدى الترافق بين المجموعات أكبر في اليوم الأول للاختبار عن اليوم الثاني بـ 5/0.

(017) سلالة المصرية للممارسات النفسية - العدد 29 - المجلة الثاني عشر - أبريل 2004
بدأت تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواضع السكانية بين المجموعة المصابين بالتلف المتراجل غير الناعم، والمصابين بتلف متراجل داوم." إلا أن أداءهم العام أسوأ من مجموعة غير المصابين بالتلف المتراجل (المجموعة الضبابية من المدراء).

وتتبَّأ إلى استنتاج أن هذه الاختلافات الملحة في ذاكرة المواضع السكانية للأشخاص المصابين بالتلف المتراجل المتراجل كان راجعا إلى الفروق في Moderate Intellectual Impairment مستوي الضعف العقلي. (Etiology)

وتختلف ميزة وآخرون (1996، اكتساب التهيج الآلي للنالب (Merrill، et Al)، استخدموا أداة عرض الشرائح الكافية لعدسات التاكستروب W/6WA لاتشامستروب وعلى المنحوس الاستجابة الفئية.

وكونت الميزة من 46 طالبا في طالب جامعية (الAlabama) بمتوسط عمر 18 سنة وانحراف معياري - 4) ، و12 من كبار المختصين علنا بالمدرسة الثانوية، (IQ = 100) وانحراف معياري 15 سنة ولمتوسط عمر 40 وانحراف معياري 20 سنة، تم اختيارهم بطريقة تقع، نتائج في Category Detection Task الفئة. (Category Detection Task)

الموضوع - ثلاثة - أربعة صور - درجة مرتفعة

P

0.001

حيث انخفضت أزمات استجابات المعفونين من طلاب الجامعة للمثيرات ذات المألوفية، والمرتفعة والمنخفضة، عن الطلاب المتخلفون علية، بدلالة 0.01 < P

كما انخفضت أزمات الاستجابات من القسم الأول (1) من التدريب إلى القسم الخامس (5) منه، كما انخفضت الأزمة خلال حجم الأربعاء (4) صور الموضوعة على الشريحة من ثلاثة صور، والصورتين.

بالإضافة إلى تفاعلات ثانية وثالثة دالة للتغيرات السابقة.

والتي ما كشفت عنه تحليل بيانات لقيم الميل لأزمات استجابات المعفونين، كما كشفت عن تأثير دال لحجم الموضوع لكل المجموعات التحية، والتي تقل أو تتناقص، وفي نهاية التجربة تخفي بالمارسة.

وهي ما كشفت عنه نتائج التجربة الثانوية (2)، والتي هدفت إلى إمكانية تعليم نتائج التجربة الأولى (1) حيث كشفت عن نفس نتائجها الجوهرية. مستخدمين مهمة الاكتشاف والنتيجة البسيطة من Simple Search & Detection Task والمتضمنة مثيرات لأشكال Unfamiliar، تمثل مثيرات غير مألوفة، Anamalous Shapes غير عادية، المعفونين عند بداية التجربة.

وأبطروا المهمة المعروفة على عشرة (10) كبار من المتعلمين علية بالمدرسة الثانوية، IQ = 74، ووسط عمرهم 17 سنة بالاحراف معياري 0.1، ووسط عمرهم 74 سنة، واحراق معين 0.1، ومسخدمين كبيورس ماكينتوش لعرض Macintosh.

وتمت نفس إجراءات التجربة الأولى (1)، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، خلال أربعة (4) جلسات، موزعة على أربعة (4) أيام متتالية، تستغرق الجلسة الواحدة 40 دقيقة تقريباً، يستقبل المعفون خلالها 488 محاولة، بعدد كلية 2200 محاولة.

مع ملاحظة أنه تم استبعاد التحليلات الإحصائية بالأخطاء، حيث بلغت في مجملها أقل من 4% بالتجربة الأولى، و3% للتجربة الثانوية، وهذا ما جعل تحليل البيانات يقتصر على أزمات الاستجابات فقط.

الملخص:

(219) مجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 29 - المجلد الثامن عشر - أبريل 2002
وصفت هذه النتائج التي أظهرت التدريب الآلي لعينات المواصلات من الطلاب والطلاب، إذاً، أن هذه الدراسة قد نسبت نوعية التحصيل بما يخص الأداء الدراسي، حيث تساهم في تطور المهارات المعرفية للأشخاص المتخلفين عملياً، والتي تعكس التدريب الآلي.

نتيجة: (Ellis, et. al., 1989 – A, 1989 – B, Merrill, et. al., 1996, Dulaney, et. al.)
والتي نذكرها (العنوان)، 1996) للوقت بين طلاب المدرسة من المعلمين والمتعلم، علناً، تفضل نوعية، أو المبتذل، بما فوق، من الأعمدة المتغيرة المكونة، والتي استخدموا بها - من السياح المعرفة، اختيار تداخل الكلمة - النجاح، معدل لمعرفت، واختبار تذكر للمواضع المكانية، ومهمة اكتشاف الفئة، والاستجواب البسيط:

- وجود فروق بحثية بين بعض المجموعات في أزمة الأداء لصالح المتخلفين عملياً،
- أو أن طلاب المدرسة هم الأسرع على الاختبار.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في ذاكرة المواقف المكانية، والممثلة للتدريب الآلي، بالنسبة إلى IQ، على عكس آخرين في التدريب المجيد.
- يتذكر العابدون مواقف المكانية بصورة أفضل من المبتذل، بالتفريق العقلي غير النوعي، وتلاحظ داون، واللتي كانت الأسر في الأداء، إلا أنها لم تكن دالة.
- كما كنت مكتبة دراسات معدل تطور أو أداء المدرسة لدي طلاب المدرسة والمتعلمين عملياً، من خلال الممارسة أو التدريب الموضح:

	- تحسن كبير نتائج التدريس لمجموعة المبتدئين عملياً وطلاب الجامعة، كما كنت بتلك دراسة إيلس وأخرين (Ellis, et. al., 1989 – A، 1996 – B).

5ـ، كما كنت هذه دراسة دانلي وآخرين (1996، Dulaney, et. al.) انخفضت أزمة الاستجابة من قسم التدريب (1) إلى قسم التدريب (5)، كما كنت دانلي وآخرين (1996، Merrill, et. al.) خلال أربعة جلسات على أربعة أيام، تستفز كل جملة 60 دقيقة، تنقسم كل جملة إلى قسمين، وتتضمن 243 محاولة كلية.

- يمكن أيضا، عدم الاختبار بأنه أي من هذه الدراسات فعالة عمليات نمطية.
- تكون خدماتية للدراسات النفسية - العدد 35 - المجلد الثاني عشر – أبريل 2002 (120)
نبيل فضل محمود

التجهيز أو اكتساب التجهيز الآلي لدى فئة المتوقعين عقبا بالدراسة، كما لم تتناول دراسة الأزمة الحركية، وإلي أي نمط من العمليات يمكن أن تسبب هذه الأزمة، وتظهر أهمية دراستها بالبيئة العربية.

فروض الدراسة:

بناء على ما قدم؛ من إطار نظري ودراسات سابقة، يتعرض الباحث:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز الآلي في عينات الدراسة المختلفة، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
2. وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز المضبوط، بين عينات الدراسة المختلفة، لصالح المتوقعين عقبا، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز الآلي.
4. وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز المضبوط، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى.
5. وجود فروق دالة إحصائية في معدل اكتساب التجهيز الآلي لعينات الدراسة المختلفة، لصالح المتوقعين عقبا، بكل مرحلة عمرية أو تعليمية.
6. وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة في معدل اكتساب التجهيز الآلي، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى.

إجراءات الدراسة:

وتحقق من هذه الافتراضات كان يجب:

أولاً: اختيار العينة:

لا اختيار عينة المتوقعين عقبا والجدد من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بحلقتين؛ الأولي (مختصرا على الصف الرابع الابتدائي)، والثاني (مختصرا على الصف الثانوي الإعدادي)، طبق الباحث الحالي اختبارات:

- توجه التفكير الإبتكاري (صورة الأشكال) (عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطة) 1972،

ب- اختبارات أونيس - ليون - اللذان (من 11-16 عاما) (صالح مراد ومحمد عبد الغفار، 1986)

ج- جمع درجات اختبارات تحصيلهم الدراسي بالصفوف السابقة.

د- بالإضافة إلى اثربية ثلاثة على الأقل من معلميهم بالمواد الأساسية، لاختيار من بين ما قام الباحث باختيارهم بناءً على نتائج الاختبارات السابقة.

ومرخ ذلك من خلال أربعة مدارس بمرحلة التعليم الأساسي، وهي: مدرسة صاحب سالم الإبتدائية، ومدرستي: أجا الإعدادية للبنين، ومدرسة أجا الإعدادية للبنات، بالإضافة إلى مدرسة التربية الفكرية بمدينة أجا، والتتبع لإدارة أجا التعليمية، بوزارة التربية والتعليم بالدقهلية.

وينتاج عن هذه الخطوة:

تحديد المتتفوقين طبقًا لوقوعهم بالإرباعي الأعلى من درجات كل من الاختبارات الثلاثة الأولى على حدة. ثم إجماع ثلاثة من المدرسین على الأقل بأنهم هم أفضل التلامیذ.

بعدما يتم اختيار العاديين عن العينة الكلية باستثناء المتتفوقين منهم.

وفضل الباحث أن يعد تقييم تلاميذ مدارس التربية الفكرية، منصراً أن ذلك يوافق أو يلائم مع ما توصي به الدراسات السابقة في هذا المجال، وهي أن تحتوي على أكبر مدى من درجات التخلف العقلي، مستنذبين التلاميذ ذوي الإعاقات الحركية.

ويوضح الجدول التالي توصيف عينة الدراسة:

جدول (1)

<table>
<thead>
<tr>
<th>مرحلة التعليم الأساسي</th>
<th>مرحلة التعليم الأولي</th>
<th>المرحلة الثانية (الصف الثاني الإعدادي)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(بالمستوى الأولي)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(بالصف الثاني الإبتدائي)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(بالصف الرابع الإبتدائي)</td>
</tr>
<tr>
<td>نتائج</td>
<td>المجموعة</td>
<td>المجموعة</td>
</tr>
<tr>
<td>متتفوقين</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>عاديين</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

الحالة المصرية للمدارس الخاصة - العدد 25 - المجلد الثاني معره - أبريل 2002 (222)
ثانياً: إعداد الأدوات والإجراءات المستخدمة:

وجد الباحث الحالي بالإطلاع على التقارير الخاصة بالأدوات والاختبارات أو المهام المعرفية المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، أن: الاستخدام شفاثر وسكيتيرد (1977) لصدمة التقيم، كان بدفع التحقيق من بعض الفروض الخاصة بالتندرج نظرية العملية وتأم استخدامها رغم انتشارها، قد لا يناسب مع الأهداف الموضوعية.


قياس فعالية عمليات التجهيز الآلي؛

قام الباحث الحالي بإعداد مهمة أطلق عليها "مهمة التحقق من أكثر الحروف تكراراً"، ببناء على فكرة "الحدوث المتكرر" وذلك عن طريق:

- استخدام الحروف العربية الهجائية والتي تم عرضها في ثلاثة مجموعات متناوبة، يستغرق كل منها 2 ث ، وتتضمن كل مجموعة ثلاثة حروف، يكرر حرف منها في كل مجموعة، ودور المفهومن اكتشاف هذا الحرف أو التحقق منه، والإجابة بالإيجاب (نعم)، أو الرفض (لا) في حالة عرض حرف مختلف عنه في نهاية عرض المجموعات الثلاثة;

وروعى أن تكون:

- المفردات أو الحروف الهادفة (التي يجب التحقق منها) في الآلية متهمزة تماماً أو مختلفة ( بصورة شكلية أو سمعية) عن المفردات أو الحروف المعروضة بكامل مجموعة (أو بكل إطار) حتى يسهل الحكم عليها من فئة أخرى كان تكون: 

- متميزاً في حجمه ، B - أو في جرسها الصوتي، وذلك في حالة ما إذا كانت الإجابة خاطئة "بلا"، بينما تكون المفردات أو الحروف الهادفة هي نفس الحروف الأكثر تكراراً والتي يشترط فيها أن تكون متهمزة تماماً في الحجم أو الشكل والجرس الصوتي، وذلك في حالة ما إذا كانت الإجابة صحيحة "نعم". كان اختيار حرف "ط".
أو "صن" لتمييزها في الجم ، إلى جوار وضع مفردات مثل "2" مثل في نفس مجموعة الحروف أو الأطيار ، ثم اختيار المفردات من نوع الحروف المتيمزة السابقة مثل "8" و"9".

لختيار المثيرات أو الأهداف من ضمن عدد محدد من الحروف هي ( 0 ، 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9 )، لا تعتدنا، علي عكس التجهيز المضبوط، ويستدعي البحث الحالي أن هذا التحدي لعدد حروف الأهداف يؤدي إلى زيادة أو قرب تكون المفروض ، والذي يؤدي به إلى استدامة أمله المعرفية ( أو تجهيز المعلومة )، أن يكون من ضمن اختبارات المفردات أو الحروف الهادفة من الحروف غير المتواجدة بالمجموعات الثلاثة المعروضة، ومن ثم تسهيل الإجابة بالنفي ( لا ).

قياس فعالية عمليات التجهيز المضبوط،


اقترح مهمة "التحقيق من الحرف الأول تكرارا " وهي مهمة تقابل مهمة "الحدث المتكثر " لتدفق فعالية عمليات التجهيز المضبوط، والتي تتمحاز علي العد الحسابي. وفيها يقرر المفروض أقل الحروف العربية تكرارا خلاف الثلاثة مجموعات المعروضة، وكمان من الضروري تضمنها شكل من أشكال التخطيط المتغير، والذي يتميز بدرجة من الصعوبة ، تحتاج جهد يعفي، ولتحقيق ذلك، روعي:

أن تتباهي المفردات أو الحروف الهادفة مع مفردات مجموعات الحروف الثلاثة المعروضة بكل محاولة، وذلك في حجم الحروف أو في جرسها الصوتي، فتملا ينتم اختيار جميع مفردات المحاولة الواحدة من فئة الحروف ( هـ ، د ، ر ، و ) أو من فئة الحروف ( ط ، ك ، ل ، ح )، والمختلفة في الحجم.

تجلب لختيار المفردات أو الحروف الهادفة من الحروف غير المتواجدة بالمجموعات

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2002 (12)
 الثلاثة المعروضة. ومن ثم ينحصر الاختيار من الحروف الأقل تكرارًا أو الأكثر تكرارًا.

وقال أن يتحقق التنوع عن طريق استخدام الحرف الهدف في محاولة سابقة على أنه أكثر الحروف تكرارًا في محاولة تالية، وهكذا.

ان يتم اختيار المفردة الهدف أحيانًا من ضمن حروف آخر أو أول مجموعة معروضة، حتى يظل في ذاكرة المفحوص ويتأثر به في اختياره.

وروعي أن يتحقق في نمط التجهيز ان تكون:

- عدد المحاورات الصحيحة متساوية مع عدد المحاورات الخاطئة، وموزعة بطريقة عشوائية.

إعداد المهام المعترية كبرنامج كمبيوتر:

بعد إعداد المهام المعترية طبقاً للشروط الموضوعة، قام الباحث المحلي بتصميم Visual Basic بلغة IBM يقوم بحساب أزمة التجهيز المعترية والحركة، بالمللي ثانية والأخطاء لكل من تمس التجهيز المضبوط والأخرى للمفحوصين. وقام بإعداد التعليمات والإجراءات كالتالي:

- عندما يكون المتحمس مستعدًا ويأخذ موقفه المناسب من شاشة جهاز الكمبيوتر فإنه يضغط على مفتاح لوحة المفاتيح الرئيسي، يُظهر تتبه كرسالة مرئية بالخط العادي وصوتية معا مضمونة، إلى أن يبدأ المفتاحون ليبدأ المفتاحين في طريقهم الثلاثة مجموعات من الحروف العربية الهجائية المعدة مسبقا بالتابع كل(2 ت )، ومع نهاية عرض المجموعات الثلاثة يظهر الحرف الأخير مصححاً لعرض آخر مجموعة، ويأتي على الشاشة، إلى أن يرفع المفحوص إصبعه من على المفتاح الرئيسي، والذي يعني توصله للحل أو اتخاذ القرار.

علي المفحوص أن يقرر ما إذا كان الحرف الأخير هو أكثر أو أقل الحروف تكرارًا، طبقاً للتعليمات. عندما يرفع المفحوص إصبعه بقصر سرعة مكتملة يضغط على المفتاح الأيمن ، في حالة ما إذا كانت الإجابة (صحيفة) بالإجاب، أو الضغط على المفتاح الأيسر، في حالة ما إذا كانت الإجابة (خاطئة) بالنتيجة.

ثم يقوم البرنامج مباشرة أو فورياً (أولاً) بحساب الأزمة المستغرقة، منذ عرض آخر مجموعة حروف من المجموعات الثلاثة إلى أن يرفع المفحوص إصبعه من المفتاح.
المرجع: (1) "مبادئ الأذن والنظر، وهو ما يطلق عليه "الأزمة المعروفة".
(2) "أبلغوا عن الوضع للمشارك، وهو ما يطلق عليه "الأزمة المعروفة".
(3) في حالة ما إذا كانت الإجابة صحيحة، وهو ما يطلق عليه "الأزمة المعروفة".
(4) أما إذا كانت الإجابة خاطئة، تسجل بأن الإجابة خاطئة.
وتضمنت التعليقات:

- أن يقوم المفسّر بذلك بأقصى سعة ودقة ممكن.
- لا يرفع إصبعه من على المفتاح المرجعي؟قيل: 

أ - عرض آخر مجموعة حروف، وإلا أصحب الإجابة لاغية.
ب - التوسل إلى القرار بالإجابة الصحيحة (يمكن الكشف عنها حين نقل الأزمة المعروفة بشكل غير منطقي في مقابل زيادة غير عادية في الأزمة المعروفة لنفس المحاولة).

لا يتردد عندما تكون متأكد من الإجابة ( لأن ذلك سوف يضيع آثراك).

ورعى أن تتحقق بمفردات المهمة:

أن تكون:
- حروف عربية هجائية.
- مكتوبة بالخط العربي التقليدي
- Bold
- بحجم بنط.
- باللونين: الأبيض والأسود.
- كل مجموعة على هيئة هرم مفتوح.
- تحدد عددها بسمعة حروف (9) وهي لا تتعدي بذلك حدود سعة الاحتياط بالذاكرة.
- تسمية المدى التي طرحتها الدراسات السابقة وهي (7+2).
- الحروف الهدف موزعة على المواضع المكانيّة الثلاثة بالشكل الثلاثي خلال المحاولات.
- ويكون البرنامج من قسمين؛ يمثل الأول: القسم التدريبي؛ يبدأ المفسّر الضغط على مفتاح البداية، بعدها تظهر المقدمة للبرنامج، تشمل العنوان والتعريف به.
- ثم تظهر عبارة:

الجلسة الثانية للدراسات النفسية - العدد 35 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2007 (126)
بدأ التدريب الآن:

ويحتوي هذا القسم على: خمسة من المحاولات التدريبية؛ ثلاثة منها إجابات صحيحة،
واثنتين منها إجابات خاطئة، موزعة بطريقة عشوائية غير مقصودة، تظهر نتائجها على
الشاشة لتمثيل الفحوص لآدائه وما تلتيفته له. وتتمثل المحاولات التدريبية الخمسة
 أنماط المحاولات الاختبارية، ويتم خلالها إقامة التفاعلات.

و تحتوي التفاعلات حيث الفحوصات على الأداء بأقصى ما يمكنهم من سرعة ودقة.
(بأقصى سرعة ودقة ممكنين)، مع ملاحظة ضرورة تنفيذهم أن لا يكونوا بحد أو
بحسب أداءهم المفهوم، وأنه سوف يقاس على أفضل نتائجه. وتقدم هذه التفاعلات في بداية
الجلسات، ثم تعود أثناء المحاولات التدريبية، طبيعاً لما يتم تخليق من نتائج كل محاولة.

وتم إعداد البرنامج بحيث يقتصر ظهور النتائج المسجلة على الشاشة في المحاولات
التدريبية الأولي دون تسجيلها في ملف الفحوص، بينما تسجل محاكاة الدراسة
المتممدة في النتائج دون عرضها على الشاشة.

والمثل القسم الثاني من البرنامج: القسم الاختباري

ويبدأ بعبارة:

وعندما تكون مستعداً، بدأ الاختبار الآن:

ويتضمن هذا القسم على: ثلاثين محاولة اختبارية، يتم فيها تسجيل أزمة أداء
المفهومين وأخطرهم، والتعرف من بينهم بقدر الممكن. على كيفية أدائهم للمهمة المعرفية
 بطريقة شفوية، يصفون فيها ما يمكن أن يحدث). أعدت بحيث يتم تصفحها محاكاة
صحيحة، ويتصل نصفها الأخير محاكاة خانطة، ووزعت بطريقة عشوائية، لكي لا
يتوافق الفحوص الإجابية عليها. وعليه أن يتحقق مما إذا كانت الإجابات صحيحة أي لا.4.
ويستجيب بنفس الطريقة السابقة.

ويهدف هذا القسم: الحصول على البيانات الخام للمفهومين بأفضل طريقة ممكنة.

و يلاحظ: تعمد أن

تكون المحاولات التدريبية صعبة في مهمة "الحرف الأكثر تكرارا",
والتي تعكس العمليات المعرفية الآلية، وسهلة في مهمة "الحرف الأقل
تكرارا"، والتي تعكس العمليات المعرفية المستمرة، على عكس المحاكاة الاختبارية.
وتم تدريب المنهج الكلي على استخدام لوحة المفاتيح بما يتتيح لهم التعامل مع برنامج

= (٢٧٧) =الجلد المصري للدراسات النفسية - العدد ٥٥ - المجلد الثاني عشر - أيلول ٢٠٠٢
عمليات تطوير الممارسات الصغيرة والآليّة لتشجيع التفكير النقدي وفواعيل لخدمة التعليم الأساسي وتعميد مدارس التربية الابتدائية 

الاختيار من مفاتيح ضغط خاصة، عرفها الباحث لأداء الاختيار، بغض النظر عن معرفتهم السابقة باستخدام جهاز الكمبيوتر. فقام الباحث بتدريبهم على استخدام الضغط على مفاتيح الكمبيوتر التي سوف يتم استخدامها للتأكد والتمهيد قبل الدخول في التجربة أو الدراسة الأساسية.

ورفع تطبيق التجهيز الأول أولاً، أعقبه التجهيز المضبوط، متصورًا منه أن العكس قد يؤثر على أداء التجهيز الآلي عن طريق انتقال أثر التدريب.

كما روعي:

- أن يذكر الفحوص المنحوين بالتعليمات.
- وأن يقترح عليه بعض قترات الراحة عند الحاجة إليها.

ورغم وضع جدول خاص بجلسات الدراسة، بناء على رغبتهم طبًا نجدول دراستهم الأساسي، إلا أن الباحث كان يتيح الحرية للمحوسين الذين لا يفضلون الأداء في هذه الأوقات بعد تجريدهم منها بشكل عام قبل ذلك لأن يتركوا الجلسة ويضمنوا إلى حصصهم الدراسية لحين رغبتهم في الأداء مرة أخرى، وكان يسمح لهم الفحوص بذلك ويشجعهم حيث كان الأداء، سورة فردية.

مع استخدام الكمبيوتر الخاص به لأداء عينات الدراسة المختلفة.

وفي جلسات الأيام التالية يقال لهم: أريد منكم اليوم أداء أفضل من الأمس، ثم أريد أفضل من الأيام السابقة.

صدق البرنامج:

وإذا تم تصميم برنامج الاختيار قام بالتحقق من الصدق التاليمي له عن طريق بعض مفردات المهارات السريعة تستناد لما تم تدريجه، بعد تجربتها إلى شرائح شفافة مستخدمة جهاز العرض فوق الرأس لعرض الشرائح على شاشة أمام المحوسين، وتقدير أزمة أدائهم عليها، ووجد الباحث ارتباطات دالة مرتقبة 3، على عدد من طلاب التربية النوعية بلغت 22 طالب وطالبة.

ولحساب صدق التكوين الفردي، بالإضافة إلى ما ذكره الباحث الحالي من مراجعة للمهام المستخدمة بالدراسات السابقة، قام بحساب الفروق بين طلاب السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي وتلاميذ مدارس التربية الفكرية وطلاب المرحلة الثانوية. وذلك في الأخطاء للأداة على مستوى التجهيز الآلي والمضبوطengineering. وقبل النتائج عند النسب.
المنوية التالية على الترتيب (16%, 5%, 28%, 2%) للتجهيز الالي والنسب
المنوية التالية على الترتيب (44%, 36%, 47%, 30%) للتجهيز الضبوط. وهو
ما يشير إلى بعض خصائص نمطي التجهيز.
ثالثا: تطبيق الدراسة:
قام الباحث بإقامة شبه دائرية استغرقت مدة تطبيق الدراسة وهي نصف العام الدراسي
الأول 2002/2003 من اليوم الدراسي الأول حتى نهاية. وقام 1- باختيار عينات
أو مجموعات الدراسة بتطبيق المقياس أولا ثم الحصول على درجاتهم السابقة. وتحديد
مجموعات الدراسة في كشف عرض علي مندرسهم تحديدها من ما يجدوه الأفضل
خاصة من حيث تقويه الدراسة. 2- ثم قام بإعداد جدول خاص محاولا بكل الطرق
إتباعه خلال اليوم الدراسي. وذلك بعد الإطلاع على الجدول المدرسي الرسمي، ومحاولة
التفوق المستمر مع ظروف كل مدرسة أجريت بها الدراسة. محاولا عدم تعديل التلاميذ
على دراستهم واتباع نظام الجلسات التي أعدها، على أن يتم اختبارهم على مهمة التجهيز
الألي أولا لمدة ثلاثة أيام تعبر عن ثلاثة جلسات. يتبناها سبب التجهيز الضبوط بنفس
الطريقة. وبعد أن ينتهي ببدا بمجموعة تلاميذ آخر، بدأ بعينة المتوقعين وذلك لتشجيع
التلاميذ الآخرين على الاستمرار وميتم التدريب على الأجهزة في البداية.
رابعا: إجراء التحليلات الإحصائية:
والتحقق من الفروض الموضوعة قام بإجراء عدد من التحليلات الإحصائية على
البيانات التي جمعها خلال فترة تطبيق أو إجراء الدراسة، مستخدمة رزم برامج التحليلات
الإحصائية SPSS إجراء، المتوسطات والانحرافات المعيارية واتخبار "ت" لحساب
الفرص بين المجموعات. وتحليل التباين الأحادي لمجموعات كل مرحلة عمرية أو
تعليمية، وبين آداء المجموعات بالجلسات المختلفة.
النتائج وинтерپريرها:
أولا: نمطي التجهيز والمستوي العلقي:
لتحقيق من الفرضين الأول والثابتي والمرتبين بتأثير فعالية نمطي التجهيز الضبوط
والآلي بالمستويات العقلية المختلفة، والذي ينص الفرض الأول منها على "عدم وجود
ظروف دائرة إحصائيات في فعالية عمليات التجهيز الآلي، بين عينات الدراسة المختلفة، لكل
مرحلة عمرية أو تعليمية."
تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة مختلطة القدرة العقلية، في أزمات التحصيل الأولي لكل مرحلة تعليمية أو عمري على حدة، فيما يلي نتائج هذه التحليلات الخاصة بكل من:

- المرحلة التعليمية الأولى:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة مختلطة القدرة العقلية، في أزمات التحصيل الأولي المرحلة التعليمية الأولى، ولهما يلي نتائج هذه التحليلات:

جدول رقم (2)

<table>
<thead>
<tr>
<th>المصدر</th>
<th>مجموع المراعيات</th>
<th>مجموع المراعيات</th>
<th>د.ح.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>بين المجموعات</td>
<td>1683286522</td>
<td>3056769706</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>الخطأ (التالي)</td>
<td>1127437417</td>
<td>1127437417</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الكلي</td>
<td>4193036110</td>
<td>4193036110</td>
<td>84</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة بين المجموعات في الأزمة السمعية للتحديز الأولي، وهو ما يكن متوقعاً. ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقاً على الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار "دنكان" للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (3) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (3)

<table>
<thead>
<tr>
<th>استخدام مدي &quot;دنكان&quot; والخاصة بالأزمة السمعية للتحديز الأولي</th>
<th>المجموعات المتعددة للمتوسطات عن طريق</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول (3) تفوق مجموعة المتوقعين على مجموعة العاديين، وتلاميذ التحصيل الأولي، وتوق عاديين على مجموعة تلاميذ التحصيل الأولي، وذلك في السرعة المعرفية للتحديز الأولي بهذه المرحلة.

---

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 35 - الجزء الثاني - مارس - 2007 (100)
جدول رقم (٤) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة الحركية للتجميع الآلي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المصدر</th>
<th>مجموع مربعات</th>
<th>د.ح.</th>
<th>بين المجموعات</th>
<th>الخطا ( )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5.10</td>
<td>91.38</td>
<td>2</td>
<td>182.75</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>17.91</td>
<td></td>
<td>1422.47</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>84</td>
<td></td>
<td>1651.22</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويوضح وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمة الحركية للتجميع الآلي، وهو ما لم يكن متوقعاً أيضاً، ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقاً على الأخر، استخدم الباحث الحالي اختبار "ذنكان" للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (٥) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (٥) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدم مدي "ذنكان" الخاصة بالأزمة الحركية للتجميع الآلي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المصدر</th>
<th>مجموع مربعات</th>
<th>د.ح.</th>
<th>بين المجموعات</th>
<th>الخطا ( )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المجموعة الأولى بالائتمان بالائتمان</td>
<td>33.54</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجموعة الثانية بالائتمان بالائتمان</td>
<td>25.30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجموعة الثالثة بالائتمان بالائتمان</td>
<td>22.68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويوضح تفوق مجموعة المتوفين بالمرحلة على مجموعات تلذيب التربة الفكية، ولم توجد أي دلالة جوهيرية لفروق أخرى بين المتوفين والعاديين أو العاديين والمتفوقين. وهي ما يمكن أن ينسب إلى طبيعة عينة تلذيب التربة الفكية، وإعادة النظر أو مراجعة علاقة الجوانب النفس حركية أو العصبية بالمستوى العقلي.

ب- وبالنسبة للمرحلة التعليمية الثانية:

تم إجراء نسخ التحليلات لمجموعات المرحلة الثانية، تم عرضها فيما يلي:

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية في الأزمة المعرفية للتجميع الآلي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المصدر</th>
<th>مجموع مربعات</th>
<th>د.ح.</th>
<th>بين المجموعات</th>
<th>الخطا ( )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المجموعة الأولى بالائتمان بالائتمان</td>
<td>57.80</td>
<td>82</td>
<td>12499011.17</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموعة الثانية بالائتمان بالائتمان</td>
<td>141952.49</td>
<td>93</td>
<td>1321277.22</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الكلي</td>
<td>2910728.79</td>
<td>95</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ملاحظات تعبيرية عن المعلومات الضيقة وال跟她ية للتنمية التقليدية: ملاحظات وتعليقات مبسطة باللغة العربية وملاحظات تعلمية وتعليمية للإذاعة والتليفزيون.

التجهيز الآلي. لمعرفة أي من المجموعات أكثر ثقة على الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار دكان للمقارنات المتعددة للمتوسطات. ويوفر الجدول التالي (7) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (7) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات عن طريق استخدام مدي دكان الخاصة بالأوزان المعرفية للتجهيز الآلي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المجموعة</th>
<th>المتوسط</th>
<th>المجموعات المتوقعة بالحالة الثانية</th>
<th>المجموعات المتوقعة بالحالة الثانية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td>512,44</td>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td>1350,74</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td>1481,24</td>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td>1481,24</td>
<td>مجموعات العناصر بالحالة الثانية</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول فرق مجموعات المتوقفين على مجموعتي المعياري والتحديدي للتربية الفكرية.

جدول رقم (8) يوضح تحليل التباين الأواني لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة الحركية للتجهيز الآلي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستويات العقلية المختلفة في الأزمة الحركية للتجهيز الآلي</th>
<th>مجموعات الدراسة</th>
<th>مجموعات الدراسة</th>
<th>مجموعات الدراسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموعات الدراسة</td>
<td>مجموعات الدراسة</td>
<td>مجموعات الدراسة</td>
<td>مجموعات الدراسة</td>
</tr>
<tr>
<td>ف</td>
<td>1,059</td>
<td>19,12</td>
<td>38,26</td>
</tr>
<tr>
<td>غير ذات دالة</td>
<td>9,43</td>
<td>18,17</td>
<td>9,56</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموعات الكلية</td>
<td>1727,96</td>
<td>1727,96</td>
<td>1727,96</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح عدم وجود فرق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمة الحركية للتجهيز الآلي.

يتضح من جدول تحليل التباين السابق، ومدي دكان للمقارنات المتعددة للمتوسطات، وجود فرق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة ؛ المتوقعين والمتلفين بالحالة الأولي من التعليم الأساسي والمستوي الأول من مجموعة تلخيصية مدارس التربية الفكرية، حيث كشفت النتائج عن السرعة الدالة للمتفوقين عن كل من المحدثين والمتفوقين، وهي لا تؤكد صحة الفرص أو نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن عدم وجود فرق دالة بين المحداثين والمتفوقين عادلًا، ويأتي عزوا ذلك إلى طبيعة عينات الدراسة الحالية، خاصة في واقعنا أو أنشطة التعليمية الحالية، وأنظمة الأتيجات الفعلية أو الحقيقي بمدارس التربية الفكرية.

وهو ما أكدته نفس التحليلات لمجموعات الدراسة تلخيصية الحالة الثانية من التعليم الأساسي والمستوي الثاني من مدارس التربية الفكرية، باستثناء وحيد وهو عدم وجود فرق دالة إحصائيا بين مجموعتي المتوقعين وتلخيصية مدارس التربية الفكرية في الأزمة الحالية.

الجلسة المصرية للدراسات النفسية، العدد 26 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2003 (131)
التركيبة التجهيز الآلي. ويمكن تفسير ذلك في إطار تفاعل المرحلة العمرية بالمستوى العقلي على فعالية عمليات التجهيز الآلي.

الجزء الخاص بالتجهيز المضبوط:
وللتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية في فعالية عمليات التجهيز المضبوط، بين عينات الدراسة المختلفة، لصالح الطلاب"، علية، في كل مرحلة عمرية أو تعليمية.

أجري تحليل التباين الحادي لمجموعات الدراسة المختلفة بكل مرحلة تعليمية أو عمرية. وفيما يلي نتائج تلك العمليات والخاصة بكل من:

1 - المرحلة التعليمية الأولى:

جدول رقم (9) : يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة ذات

المستويات العقلية المختلفة في الأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>متغيرات المجموعات كل في مرحلة</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>معادلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
<th>مرحلة الفحص</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دول الصخر</td>
<td>جميع المجموعات</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
</tr>
<tr>
<td>دول الصخر</td>
<td>جميع المجموعات</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
</tr>
<tr>
<td>دول الصخر</td>
<td>جميع المجموعات</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
</tr>
<tr>
<td>دول الصخر</td>
<td>جميع المجموعات</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
<td>22,495</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط، وهو ما كان متوقعا، ومتعرفا في المجموعات أكثر تفوقا، حتى الأخرى. استخدم الباحث الحالي اختبار دكال للمقارنات المتعددة للمراتب.

ويتضح الجدول التالي (10) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (10) : يوضح حساب المقارنات المتعددة للمراتب عن طريق استخدام مدي، مكنا، الخاصة بالأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط

<table>
<thead>
<tr>
<th>مجموعات الدراسة ذات المستوى العقلي المختلفة</th>
<th>المتوسط</th>
<th>المجموعة (الموطن)</th>
<th>المجموعة (الموطن)</th>
<th>المجموعة (الموطن)</th>
<th>المجموعة (الموطن)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
<td>مجموعة المدارس بالمنطقة الأولية</td>
<td>2377,23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول السابق (10) تفوق مجموعة المدارس على مجموعتي: العاديين وتعليم التربية الفكرية، وتفوق المدارس على مجموعة تلاميذ التربية الفكرية، وذلك في السرعة المعرفية للتجهيز المضبوط بهذه المرحلة.

جدول رقم (11) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدارسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة الحركية للتجهيز المضبوط

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>د.ج.</th>
<th>المجموع الكلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>د.ج. 11,49</td>
<td>200,18</td>
<td>2</td>
<td>82</td>
<td>133,15</td>
</tr>
<tr>
<td>(الخطأ)</td>
<td>182,09</td>
<td>84</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الكلي</td>
<td>384</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول (11) وجود فروق دلالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمة الحركية للتجهيز المضبوط، وهو ما لم يكن متوقعاً. ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقاً على الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار "ذو نكذاب" للمقارنات المتعددة للمستويات. ويوضح الجدول التالي (12) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (12) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمستويات عن طريق استخدام مدي "ذو نكذاب" الخاصة بالأزمة الحركية للتجهيز المضبوط لمجموعات الدارسة ذات المستويات العقلية المختلفة

<table>
<thead>
<tr>
<th>المجموعة</th>
<th>المجموعة المقابلة</th>
<th>المتوسط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>25.43</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>27.57</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</td>
<td>31.44</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول السابق (12) تفوق مجموعتي المتفوقين والعاديين على مجموعة تلاميذ التربية الفكرية، وذلك في السرعة الحركية للتجهيز المضبوط لهذه المرحلة.

ب - المرحلة التعليمية الثانية:

تم إجراء نفس التحليلات لمجموعات المرحلة الثانية، يتم عرضها فيما يلي:

جدول رقم (13) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدارسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة المعززة للتجهيز المضبوط

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>د.ج.</th>
<th>المجموع الكلي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>د.ج. 73,12</td>
<td>150,32</td>
<td>2</td>
<td>93</td>
<td>282,76</td>
</tr>
<tr>
<td>(الخطأ)</td>
<td>111,45</td>
<td>90</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع الكلي</td>
<td>242,77</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول (13) وجود فروق دلالة بين المجموعات في الأزمة المعززة

الجملة الإجمالية للدراسات النفسية - العدد 25 - البلد الثاني عشر - إبريل 2002 (124)
للتجهيز المضبوط. ولمعرفة أي من المجموعات أكثر تفوقًا على الأخرى، استخدم الباحث الحالي اختبار "دم كان" لمقارنتين المتعددة للمتوسطات. ويوضح الجدول التالي (14) نتائج هذه المقارنات.

جدول رقم (14) يوضح حساب المقارنات المتعددة للمتوسطات بطريقة "دمكان" الخاصة بالأزمنة المعرفية للتجهيز المضبوط لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مجموعة المتدنيين بالحالة الأولى</th>
<th>مجموعة المتفوقين بالحالة الأولى</th>
<th>المجموع</th>
<th>المتوسط</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>221,36</td>
<td></td>
<td>2078,28</td>
<td>2057,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن من الجدول السابق (14) تفوق مجموعة المتفوقين على مجموعتي العاديين وتعليمية التربية الفكرية. وتتفوق المتدنيين على مجموعة تعليمية التربية الفكرية، وذلك في السرعة المعرفية للتجهيز المضبوط بهذه المرحلة.

جدول رقم (15) يوضح تحليل التباين الأولي لمجموعات الدراسة ذات المستويات العقلية في الأزمنة الحرارية للتجهيز المضبوط.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>مجموع الدلالات</th>
<th>متوسط الدلالات</th>
<th>د.ج.</th>
<th>مجموع الدلالات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>1,44</td>
<td>20,10</td>
<td>92</td>
<td>16,10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>93</td>
<td>144,97,09</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>90</td>
<td>154,49</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في الأزمنة الحرارية للتجهيز المضبوط.

ويتضمن من جداول التحليل التباين السابقة، ومدي "دمكان" لمقارنتين المتعددة للمتوسطات، وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة ذات مستويات أو فئات العقلية المختلفة: المتفوقين والعاديين بالحالة الأولى من التعليم الأساسي والمستوي الأول من مجموعة تعليمية التربية الفكرية حيث كشفت النتائج عن الدرجة الدالة للمتفوقين عن كل من العاديين والمتخلفين علناً والخفيف بالأزمنة المعرفية، وهي ما تؤكد صحة الفرض، رابط الدلالات السبعة التي كشفت عن وجود فروق دالة بين المتدنيين والمتخلفين عملياً، وقد أكدت نفس التحليلات لمجموعات الدراسة تلاميذ الحالة الثانية من التعليم الأساسي والمستوي الثاني من مدارس التربية الفكرية، بإستثناء الأزمنة الحركية لتعليمية المرحلة التعليمية الثانية.

(135) مجلة الأدبية للدراسات النفسية - العدد 25 - المجلد الثاني عشر - إبريل 2002

=
ثانيا: نصي التجهيز والمرحلة التعليمية:

والتحقيق من الفرضين الثالث والرابع والخامس بتؤثر فعالية التجهيز المضبوطة والآلي بالمرحلة العملية أو التعليمية للتنشيد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار تدليد الفروق بين مجموعات الدراسة والمرحلتين التعليميتين، فيما يلي:

نتائج التحليلات:

- التجهيز الآلي والمرحلة التعليمية:

ينص الفرض الثاني على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ثلاثي الراحل العمرية أو التعليمية، لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز الآلي.

جدول رقم (16) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار تدليد الفروق بين مجموعات الدراسة بملتقى التعليم الأساسي من دارس التربية الفكرية في الأزمات المعرفية للتجهيز الآلي

<table>
<thead>
<tr>
<th>نوع المرحلة</th>
<th>المجموعة</th>
<th>العدد (ن)</th>
<th>المتوسط (م)</th>
<th>الدرجة المعياري (ج)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة التعدين بالمرحلة الأولى</td>
<td>26</td>
<td>88,78</td>
<td>188,75</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة التعدين بالمرحلة الثانية</td>
<td>26</td>
<td>85,73</td>
<td>185,37</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة الطالبين بالمرحلة الأولى</td>
<td>30</td>
<td>136,28</td>
<td>316,21</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة الطالبين بالمرحلة الثانية</td>
<td>30</td>
<td>134,29</td>
<td>314,28</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>المجموعة الثالثة بالمرحلة الأولى</td>
<td>32</td>
<td>99,77</td>
<td>249,75</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>المجموعة الثالثة بالمرحلة الثانية</td>
<td>33</td>
<td>97,98</td>
<td>249,75</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الأولى (1)</td>
<td>31</td>
<td>246,28</td>
<td>594,69</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الثانية (2)</td>
<td>33</td>
<td>268,88</td>
<td>600,81</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الثالثة (3)</td>
<td>32</td>
<td>264,14</td>
<td>600,81</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول رقم (17) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار تدليد الفروق بين مجموعات الدراسة بملتقى التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأزمات الحركية للتجهيز الآلي.

<table>
<thead>
<tr>
<th>نوع المرحلة</th>
<th>المجموعة</th>
<th>العدد (ن)</th>
<th>المتوسط (م)</th>
<th>الدرجة المعياري (ج)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالمرحلة الأولى</td>
<td>18</td>
<td>88,23</td>
<td>162,78</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالمرحلة الثانية</td>
<td>18</td>
<td>85,24</td>
<td>162,78</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالمرحلة الثالثة</td>
<td>20</td>
<td>95,30</td>
<td>185,78</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المتفوقين بالمرحلة الرابعة</td>
<td>20</td>
<td>95,30</td>
<td>185,78</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الأولى (1)</td>
<td>32</td>
<td>246,28</td>
<td>594,69</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الثانية (2)</td>
<td>33</td>
<td>268,88</td>
<td>600,81</td>
</tr>
<tr>
<td>مدارس التعليم الأساسية</td>
<td>السنة الثالثة (3)</td>
<td>32</td>
<td>264,14</td>
<td>600,81</td>
</tr>
</tbody>
</table>

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 30 – المجلد الثامن عشر – أبريل 2002 (1)
وتوضح من نتائج الجداول السابقة (11) (1) عدم تأثر العمليات المعرفية أو الحركية للتجهيز الآلي بالمرحلة التعليمية أو العمرية للتلاميذ بالتعليم الأساسي كجميزة كلية، أو بين مجموعتي المتقدمين والمتساويين، من ناحية الحلقتين، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، ويفسر الاتجاه النظري بضعف تأثير عمليات التجهيز الآلي بالمرحلة العمرية أو التعليمية، بينما لم تؤكد مجموعتي مدراء التربية الفكرية، ويمكن نسب ذلك أو عزوه إلى طبيعة مجموعة التربية الفكرية موضع الدراسة.

**- التجهيز المضبوط والمرحلة التعليمية:**

والتحقق من التردد الرابع والذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة في فعالية عمليات التجهيز المضبوط لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى. أجرى نفس التحليلات أو الحسابات، فيما يلي نتائج تلك العمليات:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرمز</th>
<th>الفئة</th>
<th>المجموعات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>21.4</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الأولى</td>
<td>178,13</td>
</tr>
<tr>
<td>20.4</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الثانية</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>2.24</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الأولى</td>
<td>425,30</td>
</tr>
<tr>
<td>2.14</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الثانية</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>2.10</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الأولى</td>
<td>281,14</td>
</tr>
<tr>
<td>2.05</td>
<td>مجموعتا المتقدمين بالمرحلة الثانية</td>
<td>23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

المجموعات المعرفية للجهيز المضبوط

الدالة عند مستوي II

*Journal of the Egyptian Psychological Society* - Volume 25 - Issue Two - April 2002
في جدول رقم (16) يوضح المتوسطات والانحرافات العنجارية واختبار "ت" لمجموعات الدراسة؛ بلغت التعليم الأساسي ومدارس التربية الفكرية في الأرمنية الحركية للتجهيز المضبوط.

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى</th>
<th>قيمة</th>
<th>الانحراف المعياري (م)</th>
<th>العدد</th>
<th>النوع</th>
<th>المجموعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.48</td>
<td>0.29</td>
<td>28</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المصنفون بالحلة الأولى</td>
</tr>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.44</td>
<td>0.24</td>
<td>28</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المصنفون بالحلة الثانية</td>
</tr>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.68</td>
<td>0.33</td>
<td>25</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المصنفون بالحلة الأولى</td>
</tr>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.61</td>
<td>0.29</td>
<td>25</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>مجموعة المصنفون بالحلة الثانية</td>
</tr>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.84</td>
<td>0.45</td>
<td>27</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>المجموعة الكلية للدراسة المرحلة الأولى</td>
</tr>
<tr>
<td>غرفة</td>
<td>0.75</td>
<td>0.35</td>
<td>27</td>
<td>مدارس التعليم الأساسي</td>
<td>المجموعة الكلية للدراسة المرحلة الثانية</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضمن من الجدول السابق (16) أن التجهيز المضبوط بالمرحلة العمرية أو التعليمية، حيث كشفت النتائج عن فروق دالة بين مجموعات الدراسة بلغت التعليم الأساسي الأولي والثاني في الأرمنية المعرفية عند مستوى دالة > 0.05 لصالح مجموعات التلاميذ بالحلة الأولى، وفي الأرمنية الحركية لتلاميذ التربية الفكرية. وهو ما يشير إلى كفاءة أو فعالية التجهيز المضبوط لدى المجموعات العمرية أو التعليمية الأخرى، للمجموعة الكلية ولمجموعتيつつوقين والمصنفون والمصنفون والمصنفون، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، ويؤكد مهمته تأثير عمليات التجهيز المضبوط بالمرحلة العمرية أو التعليمية، والانطلاق النظري للتطور بينما لم يتضح ذلك للأرمنية الحركية للتجهيز المضبوط لدى مجموعات حلقات التعليم الأساسي.

وعمن جداول النتائج السابقة من (16) إلى (16) يتضح أن تأثير عمليات التجهيز الآلي: السمعي والحركي، وآليات التجهيز المضبوط الحركي فقط بالمرحلة العمرية لتلاميذ حلقات التعليم الأساسي، بينما كانت الفروق واضحة جوهراً لمجموعتي تلاميذ التربية الفكرية، لكل من منظمي التجهيز، والعمليات المعرفية للتجهيز المضبوط لمجموعات حلقات التعليم الأساسي. وهو تشير إلى إتسامها مع نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، يعارض النظير عن الأسئلة السابقة.

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 95 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2004 (128)
ثالثا: معدل اكتساب الآليّة
و لتحقيق الفرضين الخامس والثالث والثانيين يتضح معدل اكتساب الآليّة بالمستوي أو النطاق العقلية والمدرسة المرجية أو العملية، استخدم طريقة تحليل التباين الأحادي، ومدّي دنكان لحساب المقارنات المتعددة للمستويات، واختبار "ت" لتقييم الفروق بين المجموعات. ويمكن تلخيصها في تقرير تقصمه الجداول التالية:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الثاني</th>
<th>المستوى الأول</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>المجموعات المدرسين</td>
<td>المجموعات المدرسين</td>
</tr>
<tr>
<td>المدرسين القدامى</td>
<td>المدرسين القدامى</td>
</tr>
<tr>
<td>المدرسين القدامى الذين تحسن غير داكن عن 1</td>
<td>المدرسين القدامى الذين تحسن غير داكن عن 1</td>
</tr>
<tr>
<td>تحسن غير داكن عن 1</td>
<td>تحسن غير داكن عن 1</td>
</tr>
<tr>
<td>تحسن غير داكن عن 1</td>
<td>تحسن غير داكن عن 1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (20) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت على عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة المعرفية للاختبار الآليّ.

يتضح من الجدول السابق (20) عدم وجود تحسن جوهري في الأداء الناجح عن الجلسة الثانية (اليوم الثاني) في مهمة التجميع الآلي، لأي من مجموعات الدراسة مختلفة مستوى القدرة العقلية. بينما يتضح وجود تحسن في الجلسة الثالثة (اليوم الثالث) للمدرسين بحلقة التعليم الأساسي، وذلك بالنسبة للجولة الأولى.

(22) مجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 20 - المجلد الثاني عشر - إبريل 2004
<table>
<thead>
<tr>
<th>مرحلة التعليم الأساسي</th>
<th>الهيئة الأولى</th>
<th>الهيئة الثانية</th>
<th>عينات الدفعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

وينضح من الجدول السابق عدم وجود تحسن في الأزمة الحركية للتجهيز الأولي لأي من مجموعات الدراسة على مدي الجلستين (اليومين التاليين).

ب- اكتساب الآليّة والمرحلة التعليمية:

وتتضح من صحة الفرص الساسة والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المراحل العمرية أو التعليمية لعينات الدراسة المختلفة في معدل اكتساب التجهيز الأولي، لصالح المراحل العمرية أو التعليمية الأعلى. أجريت نفس التحليلات والحسابات، وافهم بلي تلك النتائج.

جدول (21) بلغ خلا دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت على عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مرحلة التعليم الأساسي</th>
<th>الهيئة الأولى</th>
<th>الهيئة الثانية</th>
<th>عينات الدفعة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

#انظر الروابط والتفاصيل الكاملة في الملف الأصلي.
ويتضح من الجدول السابق (22) عدم وجود تحسن جوهري في الأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط لأي من مجموعات الدراسة باستثناء مجموعة المتوقعين بالحالة الثانية من التعليم الأساسي وذلك بالحالة الثانية (اليوم التالي) من التدريب. بينما حدث تحسن جوهري بالحالة الثالثة بمقارنتها بأزمة أمام الجلسة الأولى، والبعض من الجلسة الثانية، باستثناء مجموعة المستوى الأول من مدارس التربوية الفكرية.

جدول (23) يلخص دلالة التحسن الناتج عن جلسات الممارسة التي أجريت على عينات الدراسة ذات المستويات العقلية المختلفة في الأزمة الحركية للتجهيز المضبوط.

<table>
<thead>
<tr>
<th>مدارس التربية الفكرية</th>
<th>المرحلة التعليم الأساسية</th>
<th>المرحلة الأولى</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموعة المستوى الأول (اليوم الثاني)</td>
<td>مجموعة المتوقعين</td>
<td>مجموعة المتوقعين</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
</tr>
<tr>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
<td>عدد وجود تحسن</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويتضح من الجدول السابق (23) عدم وجود فروق أو تحسن في الأزمة المعرفية للتجهيز المضبوط. وقد لاحظ الباحث بعض الاختلافات في النتائج، يستنادها إلى مشكلة الفيبر، وبالرغم من التعلمات، إلا أن التعليم يرفعه إصبعهم من على المفتي المركزي للإجابة وهو يكلمهم التفكير، إلا أنها لم تشر إلى وجود فروق جوهري من الجداول السابقة يتضح ما يأتي:

ضعف تحسن الأداء في الجلسة الثانية (اليوم الثاني) ويتكون التحسن في الجلسة الثالثة (اليوم الثالث من التدريب) أفضل، كما يشير إلى استفادة التجهيز المضبوط من الممارسة بطريقة أكبر من استفادة التجهيز الآلي منها، وهو ما يشير إلى دعم التصور النظري بعدم استفادة التجهيز الآلي من الممارسة، ويوضح هذا في عدم تحسن الأزمة الحركية؛ حيث لم تتر النتائج إلى تأثرها مطلقاً بالممارسة وهو ما يفوق التساؤل بطبيعة العمليات الحركية، ومستوي تمييزها في الارتباط بالآلة، كما تتشابه أيضاً تميز المتوقعين من حلقة التعليم الأساسي في الاستفادة من الممارسة خاصة ما يتعلق بالتجهيز المضبوط، وهو ما يشير لصحة الفرض الخامس، بينما لا تشير إلى صحة الفرض السادس، حيث

= (23) =الجلسة الكبرى للدراسات النفسية - العدد 25 - الجلد الثاني عشر - أبريل 2002
تفضيلات تقييم الخدمات الفنية والآليّة للتعليم الفني في مدارس التعليم الأساسي والمتوسطي، وتقييم جودة التعليم الفعلي في مدارس التعليم الأساسي والمتوسطي.

لم يتضح تأثير عملية اكتساب الآلية بالمرحلة العمرية أو التعليمية (وهو ما يطرح تساؤلات خاصة بطبعية العملية الآلية نفسها) كما يُعطى النتائج شيء من الأول يتحسن تعلم التلاميذ القابلين للتعلم (تلاميذ التربوية الفكرية) باستخدام الفنيات الخاصة بذلك.

تفسير النتائج:

بلاحظ أن النتائج لترفض الطرح النظري السابق كلية، ولا تؤثر على النتائج فيه.

ويُجدر بالبحث تفسيرها في إطار:

- الاستراتيجية القرآنية المستخدمة:

حيث لم يحلل الباحث سؤال المحققين شفوعا على الكيفية التي يعودون بها هذه المهام، وحاول تفسير النتائج طبقا لها أو في ضوءها كالتالي:

استخدم الباحث في دراسته أسلوب البروتوكولات الشفوية لوصف كيفية أداء المحققين لأداؤهم، في محاولة من خلالها تأكيد بعض تفسيرات نتائج الدراسة الحالية، وذلك في أدائهم على المهمة التي تعكس فعالية العمليات المضبوطة وهي مهمة "الحرف الأقل تكرارا" (وأوضح أن المحققين يصفون العمليات أثناء مهمة العمليات المضبوطة بطريقة أفضل وهو ما يؤكد خصائص التجهيز المضبوط).

حيث يمكن تفسير الفروق بين تلاميذ الحلقتين الأولي والثاني وبين تلاميذ المستويات أو الفئات العربية من خلالها، حيث وجد أن تلاميذ الحلقتي الأولى يستخدمون استراتيجيات معرفية بدائية (خاصة مجموعة الماديين) لا تناسب مع إمكانياتهم أو سعتهم المعرفية وطبيعية المهمة، مما يجعل أحيانا لا يتوصلون إلى الإجابة الصحيحة (و يتصورون إليها عن طريق الصدفة) 

و هذا ينطلق بصورة أكبر على تلاميذ مدرسة التربوية الفكرية، الذين لم يتوص نتائج من أيا استراتيجيات أداء واضحة، غير ما يمكن أن يقوله متفق عليه الدائرة لدينا. (والتا بلغت نسبة أخطائهم 28% أثناء التجهيز الآلي، 7% أثناء التجهيز المضبوط) وهو ما أدى إلى تلميذ المتفوقين والماديين بالحالة الواحدة في شرحهم للكيفية الأداء التي تتبناها ( استراتيجياتهم المعرفية).

حيث أكدت البروتوكولات الشفوية استخدام فئة المتفوقين علئا استراتيجيات معرفية تتميز بالاختراق المعرفي؛ كاستراتيجية الاستعداد (أو الاستحال المعرفي) وليست النتيجة أو عزل المفقودون الحروف التي يكشفون تكرارها فورا، وغيرهما؛ ك استراتيجيات التخيل السريع، التنظيم، التصميم الذاتي، وهي استراتيجيات وظيفية هادفة، على
عكس استخدام البعض لأستراتيجيات عشوائية لا تعتزم على أي أساس منطقى صحيح.

وإذا هي تلاميذ ضعف ذكوريتهم أو سعتهم المعرفية بالمرحلة، كان:

- يستخدمون أستراتيجيات تستند على المدخلات العملية بطرقية أكتر وهي أستراتيجيات غير
  اقتصادية، كاستراتيجية التجميع والبحث، والتي يقوم فيها المنحوتين بتجميع
  الحروف في كلمات، ثم إعادة البحث في هذه الكلمات، أو أستراتيجية الكود الظهاري
  والتي تجاوز فيها المفروض الاحتفاظ بالتسعة حروف (9) أولاً، ثم عددهم
  وتصنيفهم العدد والالتراري، ثم ترتيبهم حسب تكرارهم ثم الحكم أو القرار.

من الأستراتيجيات غير المعالجة (رغم أنها الأستراتيجية المعتمدة على المهمة بصورة
  مباشرة وصريحة).

- أو يكون غير قادر على العمل بأي استراتيجية في ذهنها (فيما كان لم يجد
  أستراتيجية للتعامل مع مطلبات المهمة) حيث أنهم هم أنفسهم الذين لا يعرفون كيف
  يؤديون أي ما لا يجدون لهم أستراتيجية واضحة، ولذلك فقد:

- يختارون آخر حرف يمكن استجاعه أو الاحتفاظ به، أو أسريل حرف يمكن أن
  يتكرره (إذا أن يصادف الصدفة ويكون صحيحًا) أو يكون خطأً (وهو ما يظهر
  بشكل لا شك فيه عند المتخلفين عاليًا بمدارس التربية الفكرية).

- أو أن يختاروا حروف غير موجود بمجموعات الحروف المعروضة.

- أو أن يختاروا الحروف الأكثر كرارًا، ويخططوا بين تنفيذها المهمة والمهنة التي
  تمكن المعلمات المعرفية الآلية.

طبيعة العينة:

ومحاولة تفسير نتائج مجموعة تلاميذ التربية الفكرية غير المتسقة مع بعض نتائج
الدراسات السابقة، فيما تصل منها بالأخطاء أو الأزمة المستمرة، رفع الباحث لأحد
المستويين ليسأل عنهم بطريقة ودية وغير رسمية فصارحوا أنهم يخافون ذكائهم
الحقيقي (IQ) الأقل من 50% - 70% حتى بعد التلاميذ مكانًا بالمدرسة، بما يتلاهم
ذلك مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأسرة التلاميذ.

ويمكن تقبل هذا التفسير عند معرفة طبيعة عينة المستوى الأول منهم، والتي كانت
تقترب مما كانت عليه الدراسات السابقة، لأن معظمهم كانوا من المحولين من مدارس
العاديين بمرحلة التعليم الأساسي.

الأبريل 2002
عمليات تفسير المعلومات الضوئية والألية للتعليم المنحني علني والمادي بمرحلة التعليم الأساسي والمادي بمرحلة النزهة الفكرية:

- تضمين التفسير العصبي:
  
  ويرى الباحث تضمين التفسير العصبي إلى جانب التفسيرات المعروفة، خاصة فيما يتعلق بالأرمنية الحركية، حيث يتوقع تأثير اختلاف النشاط العصبي أو الفسيولوجي المرتفع للمتطرفين عن غيرهم من المadden، وبالطبع تلاميذ التربية الفكرية.

تعقيبة:

تقدم نتائج الدراسة الحالية إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال مع مراعاة:

- التوسع في عدد الجلسات المطلوبة للاكتساب الآلي، ودراسة أثر المارسة في ضوء النماذج المعروفة الأكثر تطوراً كنظرية "لوجان" للآليات على سبيل المثال.
- مراجعة مفهومي الآلي والضبط في ارتباطهما بالمهمة المعروفة المستخدمة، والممارسات المتقدمة؛ معرفة كانت ودرجة تنفيذها (أم حركية ومدي التعلم) المنتسب إليها، وإنتاج العملية الآلية نفسها (صناعتها) عن طريق المارسة والتدريب، ومناشدة كونها نظرية أم لا، وإمكانات المحروض.
- تطوير بعض الإجراءات والمهام المعروفة المستخدمة في تقييم فعالية نمط التجهيز الضيوي والآلي في ضوء أو إطار أدوات مطورة ومنطقية طيلة ما استُحدث أو لما تم تطويره من نظريات معروفة في هذا المجال، ويفضل الباحث الحالي أن تحل الأشكال السائدة ملحل الحروف العربية بمهمة " узнаها أكثر الحروف تكراراً " كمهما حدث متكدر.

حوث مقررة:

ويقترح إجراء العديد من الدراسات منها:

- إجراء دراسات مقتدنة لتحديد فعالية عمليات تجهيز المعلومات؛ الضبطية والآليات، واكتساب التجهيز الآلي لدى الفئات التعليمية الخاصة منهم؛ كنوي صعوبات التعلم، والمضطربين افتعالاً، ومثل تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة العلاقة بين بعض مفاهم التعلم، كـ "تعلم المنطق والإبداعي، وفعالية نمط التجهيز (الضبطية والآلي) ومدي إسهام كلاً من النطاقين فيما بينهما،
- دراسة الاستراتيجيات أو الخطط المعروفة المتقدمة في التجهيز الضيوي للوصول إلى الجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 36 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2002 (420)
الخط التي يتبعها المفهومنين للوصول إلى أسرع وأدق أداء ممكن، ويوصى باستخدام تكتيكات متقبلة جديدة ومتطورة، وينضل تطبيقاتها على الكبار وطلاب مرحلة التعليم الثانوي، متفقا قدرهم على وصف كيفية الأداء بشكل أكثر فائدة أوفلابوية للباحثين. حيث وجد من دراسته التنظيمية للنتائج بروتوكولات شفوية خصبة يجب وضعها في إطار خطة دراسة علمية مقنعة.

- دراسة خصائص الشخصية محاولة الجوانب الوجدانية أو الانفعالية منها في علاقتها بفعالية نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي، حيث أظهر البحث أثناء دراسته الحالية اختلاف أداء عينات الدراسة بالتنغشة الراجعة الإيجابية منها، حيث تحسن أداء المتقنين عمليا والمتدنيون نتيجة الدعم بينما لم يكن ذلك في صالح المتفوقين عمليا، وخاصة أثناء أداء المحاولات الاختبارية.

- دراسة خصائص الأساليب المعرفية؛ خاصة ما يتعلق بالتدليل / الابتكار، وذلك في علاقتها بفعالية نمطي التجهيز؛ المضبوط والآلي، حيث أظهر البحث أثناء دراسته الحالية أن بعض المتقنين يتحلون استجاباتهم لأول ولهة، ويجوزون حريصون على الوصول لأفضل نتيجة (خاصة أسرعها) لدرجة أنهم يقومون من مقدمتهم (جستهم) لحرصهم على الوصول لذلك، ولا يفضلون أخذ فرصات راحة بين المحاولات، بينما يطلب زملائهم من المتفوقين بعد الأداءات المسبحة، ليستخرجون اتراهم ولا يشعرون بالحرج الذي يشعر به بعضهم برغم التعليمات. وهذه الملاحظات هي ما جعلت البحث الحالي يوصي بضرورة دراسة بعض خصائص الشخصية والأساليب المعرفية في علاقتها بنمط تجهيز المعلومات؛ المضبوط والآلي.

- إعادة دراسة عوامل تجهيز المعلومات المضبوط والآلي للمتفوقين عمليا، متساويين، مسويين، و أنواع التلفظ العقلي، والإعاقات المختلفة في إطار ما تم استحداثه في هذا المجال من أدوات وأجهزة ونظريات خاصة بالتلفظ العقلي وتصنيفاته. (واستطعا طبقة البيانات الرسمية).

وصوصيات ومقترحات:

وبوصفي الباحث:

- بالاهتمام بتصميم وحدات دراسية تعتمد على نمطي التجهيز الآلي والمتصل في الأمثلة (40) = métier المصرية للدراسات النفسية - العدد 35 - المجلد الثاني عشر - أبريل 2002.
من مهارات تعلم العلوم الإضافية والأندية للتعليم الثانوي والمدارس الاعدادية، أو الحلول الجاهزة التي تمت دراستها واتباعها بمرحلتين تعليمية سابقة، والمؤدية إلى التجهيز المضبوط أو الهادف إلى (أو المستند عليه) تنظيم المستويات العقلية العليا، على أن تدرس أو تقوم الوحدات المعتمدة على تطبيقات التجهيز الأكلي والمضبوط بطريقة تكاملية متكاملة، ويشمل مخطط، لمزيد من التخصص ويدعم تنسيق الطاقة الذكية لدى التلاميذ.

- اهتمام المتعلم بالمواقف التعليمية الجديدة، والوصول بها إلى مستوى الإجادة أو الإتقان، وتحليل هذه المواقف إلى نماذج أو أشكال مهارة في المذاكرة يستنتجها التلاميذ بصورة مباشرة إذا ما تعرض المفسر أو الطلاب أو واجهوا نفس المواقف مرة أخرى (ثانية)، مبتعدين التكرار أو المراء، والتدريب، والتمارسة، والوصول بها إلى ما يشبه مفهوم التعلم المتنفس.

- مراقبة تدريس عمليات تقييم الطلاب (خاصة تلاميذ التعليم الأساسي) عامل إتقان أو إجادة المهارات الأساسية لكل علم من العلوم الأساسية من خلال سرعتهم في استدعائها (محرك السرعة) كعامل من عوامل تقييم الدرجة الكلية للتعليم.

- الوصول بمبادئ العلوم الأساسية إلى حد استرجاعها آليا، والوصول بها إلى الحد.

- إن لم يكن هذا تجاوزا - الذي تكون فيه جزء من سلوكيات عامة أو مفهومية، خاصة أساسيات ومنبئات جميع العلوم الأساسية، كالقراءة فقواعده اللغة، ومبادئ علم الصيد والجزر والهندسة، أو علوم الرياضيات بوغرام، بالإضافة إلى أساسيات الصحة العامة، والوصول بها إلى ما وصل إليه حفظ: جدول الضرب، (المصغر والتكبير)، والأناشيد القومية، آداب الطريق العام، والازم بالإقانة، وحفظ الأطفال للقرآن، والأحاديث النبوية (عن ظهر قارب)، والأمثلة النشبية والبكتيريات، وعلوم اللغة والدين، والمفهوم من المهارات الخاصة، بالإضافة إلى المدارس والثواب، والثواب والثواب وال뉖 والطرق والأدوات، ومهرة قيادة السيارة (بالطرق السريعة والمتوسطة)، خاصة بنهاية مرحلة التعليم الأساسي بحلقات (الأولى والثانية).

- ولا تتعلق الآلية أو الوصول إليها الاهتمام بالتكار أو إنهاء بالتطوير الدائم للآداء (أو التحسن) بما يعني ضمنا دمج وتفعيل كل النطاقين ضمنا للوصول لأفضل ابتكار ممكنا.
المرجع

1. صلاح مراد ومحمد عبد الغفار: اختبار أوتيس - لينون للقوة العقلية العامة. دار النهضة العربية، القاهرة 1985 م.
2. عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب: اختبارات توراس للتفكير الابتكاري. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1973 م.
3. فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1966 م.


