جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الموصل/ كلية الآداب
مجلة آداب الرافدين

مَجَلَّةُ

آدَابِ الرَّافِدَيْنِ

مجلة فصليَّة علميَّة مُحكَّمة

تصدر عن كلية الآداب – جامعة الموصل

العدد التسعون/ السنة الثانية والخمسون

صَفر – ١٤٤٤هـ / أَيلول ١٥/٩/٢٠٢٢م

رقم إيداع المجلة في المكتبة الوطنية ببغداد : ١٤ لسنة ١٩٩٢

ISSN 0378- 2867
E ISSN 2664-2506

للتواصل: radab.mosuljournals@gmail.com

URL: https://radab.mosuljournals.com

مجلة محكّمة تعنى بنشر البحوث العلميَّة الموثّقة في الآداب والعلوم الإنسانيَّة باللغة العربيَّة واللغات الأجنبيَّة

العدد: التسعون السنة: الثانية والخمسون/ صفر – ١٤٤٤هـ / أيلول ٢٠٢٢م

رئيس التحـرير: الأُستاذ الدكتور عمار عبداللطيف زين العابدين (المعلومات والمكتبات) كلية الآداب/ جامعة الموصل/ العراق

مدير التحـــرير: الأُستاذ المساعد الدكتور شيبان أديب رمضان الشيبانيّ (اللغة العربية) كلية الآداب/ جامعة الموصل/ العراق

أعضاء هيئة التحرير :

الأُستاذ الدكتور حارث حازم أيوب	(علم الاجتماع) كلية الآداب/جامعة الموصل/العراق
الأُستاذ الدكتورة وفاء عبداللطيف عبد العالي	(اللغة الإنكليزية) كلية الآداب/ جامعة الموصل/ العراق
الأُستاذ الدكتور مقداد خليل قاسم الخاتوني	(اللغة العربية) كلية الآداب/ جامعة الموصل/ العراق
الأُستاذ الدكتور علاء الدين أحمد الغرايبة	(اللغة العربية) كلية الآداب/جامعة الزيتونة/الأُردن
الأُستاذ الدكتور قيس حاتم هاني	(التاريخ) كلية التربية/جامعة بابل/العراق
الأُستاذ الدكتور مصطفى علي الدويدار	(التاريخ) كلية العلوم والآداب/جامعة طيبة/ السعودية
الأُستاذ الدكتورة سوزان يوسف أحمد	(الإعلام) كلية الآداب/جامعة عين شمس/مصر
الأُستاذ الدكتورة عائشة كول جلب أوغلو	(اللغة التركية وآدابها) كلية التربية/جامعة حاجت تبه/ تركيا
الأُستاذ الدكتورة غادة عبدالمنعم محمد موسى	(المعلومات والمكتبات) كلية الآداب/جامعة الإسكندريّة
الأُستاذ الدكتور كلود فينثز	(اللغة الفرنسية وآدابها) جامعة كرنوبل آلب/فرنسا
الأُستاذ المساعد الدكتور أرثر جيمز روز	(الأدب الإنكليزي) جامعة درهام/ المملكة المتحدة
الأُستاذ المساعد الدكتور سامي محمود إبراهيم	(الفلسفة) كلية الآداب/ جامعة الموصل/ العراق

سكرتارية التحرير:

التقويم اللغوي: م.د.خالد حازم عيدان – مقوم لغوي/ اللغة العربيَّة

م.م.عمَّار أحمد محمود – مقوم لغوي/ اللغة الإنكليزيَّة

المتابعة:

مترجم.إيمان جرجيس أمين – إدارة المتابعة

مترجم.نجلاء أحمد حسين – إدارة المتابعة

قواعد تعليمات النشر

١- على الباحث الراغب بالنشر التسجيل في منصة المجلة على الرابط الآتي:
https://radab.mosuljournals.com/contacts?_action=signup .

٢- بعد التسجيل ستُرسل المنصة إلى بريد الباحث الذي سجل فيه رسالة مفادها أنَّه سجَّل فيها، وسيجد كلمة المرور الخاصة به ليستعملها في الدخول إلى المجلة بكتابة البريد الإلكتروني الذي استعمله مع كلمة المرور التي وصلت إليه على الرابط الآتي:
https://radab.mosuljournals.com/contacts?_action=login .

٣- ستمنح المنصة (الموقع) صفة الباحث لمن قام بالتسجيل؛ ليستطيع بهذه الصفة إدخال بحثه بمجموعة من الخطوات تبدأ بملء بيانات تتعلَّق به وببحثه ويمكنه الاطِّلاع عليها عند تحميل بحثه .

٤- يجب صياغة البحث على وفق تعليمات الطباعة للنشر في المجلة، وعلى النحو الآتي :

- تكون الطباعة القياسية على وفق المنظومة الآتية: (العنوان: بحرف ١٦/ المتن: بحرف ١٤/ الهوامش: بحرف ١١)، ويكون عدد السطور في الصفحة الواحدة: (٢٧) سطرًا، وحين تزيد عدد الصفحات في الطبعة الأَخيرة عند النشر داخل المجلة على (٢٥) صفحة للبحوث الخالية من المصورات والخرائط والجداول وأعمال الترجمة، وتحقيق النصوص، و (٣٠) صفحة للبحوث المتضمنة للأَشياء المشار إليها يدفع الباحث أجور الصفحات الزائدة فوق حدّ ما ذُكر آنفًا .
- تُرتَّب الهوامش أَرقامًا لكل صفحة، ويُعرَّف بالمصدر والمرجع في مسرد الهوامش لدى وورد ذكره أول مرة، ويلغى ثبت (المصادر والمراجع) اكتفاءً بالتعريف في موضع الذكر الأول ، في حالة تكرار اقتباس المصدر يذكر (مصدر سابق).
- يُحال البحث إلى خبيرين يرشِّحانه للنشر بعد تدقيق رصانته العلمية، وتأكيد سلامته من النقل غير المشروع، ويُحال – إن اختلف الخبيران – إلى (مُحكِّم) للفحص الأَخير، وترجيح جهة القبول أَو الرفض، فضلًا عن إحالة البحث إلى خبير الاستلال العلمي ليحدد نسبة الاستلال من المصادر الإِلكترونيَّة ويُقبل البحث إذا لم تتجاوز نسبة استلاله ٢٠% .

٥- يجب أَن يلتزم الباحث (المؤلِّف) بتوفير المعلومات الآتية عن البحث، وهي :

- يجب أَن لا يضمّ البحث المرسل للتقييم إلى المجلة اسم الباحث، أَي: يرسل بدون اسم .
- يجب تثبيت عنوان واضح وكامل للباحث (القسم/ الكلية او المعهد/ الجامعة) والبحث باللغتين: العربية والإنكليزية على متن البحث مهما كانت لغة البحث المكتوب بها مع إعطاء عنوان مختصر للبحث باللغتين أيضًا: العربية والإنكليزية يضمّ أَبرز ما في العنوان من مرتكزات علمية .
- يجب على الباحث صياغة مستخلصين علميين للبحث باللغتين: العربية والإنكليزية، لا يقلَّان عن (١٥٠) كلمة ولا يزيدان عن (350)، وتثبيت كلمات مفتاحية باللغتين: العربية والإنكليزية لاتقل عن (٣) كلمات، ولا تزيد عن (٥) يغلب عليهنَّ التمايز في البحث.

٦- يجب على الباحث أن يراعي الشروط العلمية الآتية في كتابة بحثه، فهي الأساس في التقييم، وبخلاف ذلك سيُردّ بحثه ؛ لإكمال الفوات، أمَّا الشروط العلميَّة فكما هو مبيّن على النحو الآتي :

- يجب أن يكون هناك تحديد واضح لمشكلة البحث في فقرة خاصة عنوانها: (مشكلة البحث) أو (إشكاليَّة البحث) .
- يجب أن يراعي الباحث صياغة أسئلة بحثيَّة أو فرضيَّات تعبِّر عن مشكلة البحث ويعمل على تحقيقها وحلِّها أو دحضها علميًّا في متن البحث .
- يعمل الباحث على تحديد أهمية بحثه وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وأن يحدِّد الغرض من تطبيقها.
- يجب أن يكون هناك تحديد واضح لحدود البحث ومجتمعه الذي يعمل على دراسته الباحث في بحثه .
- يجب أن يراعي الباحث اختيار المنهج الصحيح الذي يتناسب مع موضوع بحثه، كما يجب أن يراعي أدوات جمع البيانات التي تتناسب مع بحثه ومع المنهج المتَّبع فيه .
- يجب مراعاة تصميم البحث وأُسلوب إخراجه النهائي والتسلسل المنطقي لأفكاره وفقراته.
- يجب على الباحث أن يراعي اختيار مصادر المعلومات التي يعتمد عليها البحث، واختيار ما يتناسب مع بحثه مراعيًا الحداثة فيها، والدقة في تسجيل الاقتباسات والبيانات الببليوغرافية الخاصة بهذه المصادر.
- يجب على الباحث أن يراعي تدوين النتائج التي توصل إليها ، والتأكُّد من موضوعاتها ونسبة ترابطها مع الأسئلة البحثية أو الفرضيات التي وضعها الباحث له في متن بحثه .

٧- يجب على الباحث أن يدرك أنَّ الحُكْمَ على البحث سيكون على وفق استمارة تحكيم تضمّ التفاصيل الواردة آنفًا، ثم تُرسل إلى المُحكِّم وعلى أساسها يُحكَّم البحث ويُعطى أوزانًا لفقراته وعلى وفق ما تقرره تلك الأوزان يُقبل البحث أو يرفض، فيجب على الباحث مراعاة ذلك في إعداد بحثه والعناية به .

تنويه:

تعبِّر جميع الأفكار والآراء الواردة في متون البحوث المنشورة في مجلتنا عن آراء أصحابها بشكل مباشر وتوجهاتهم الفكريَّة ولا تعبِّر بالضرورة عن آراء هيأة التحرير فاقتضى التنويه

رئيس هيئة التحرير

المحتـــــويـــات

العنـوان	الصفحة
بحوث اللغة العربية	
تنوع الأَوجه الإعرابيَّة للمرفوعات في كتاب) تمرين الطُّلَّاب في صناعة الإعراب (للشيخ خالد الأَزهريّ(ت905هـ) نسرين أَحمد حسين الساداني ّ ومحمد ذنون فتحي	30-1
الوعي بتاريخ العجم القديم في الشعر الجاهليّ - الأَكاسرة أُنموذجًا- إسلام صديق حامد و باسم إدريس قاسم	55 -31
التوجيه الصوتي لظاهرتي (الإظهار والإدغام) عند الدمياطي (ت:1117هـ) في كتابه (إتحاف فضلاء البشر) -دراسة تحليليَّة- كلالة أحمد كلالي و عبدالستار فاضل خضر	80 -56
دلالة ظاهرة العدول في كتاب (معترك الأَقران) للسيوطي (ت911هـ(التذكير والتأنيث - أُنموذجًا - ليندا باكوز أَبرم و منال صلاح الدين الصفَّار	105 -81
الإشاريَّات تمارة نبيل اليامور و آن تحسين الجلبي	116 -106
مقدمة في علم حروف الهجاء في باب الأَلف اللينة محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت817 هـ) تحقيق و دراسة رافع إبراهيم محمد إبراهيم	151 -117
(التشبيه المركَّب في كتاب مداواة النفوس وتهذيب الأَخلاق لابن حزم الأَندلسيّ (ت: 456هـ علي عبد علي الهاشميّ و شيماء أحمد محمد	185 -152
الشاهد النحويّ الشعريّ في شروح اللُّمع لابن جنّيّ (ت 392هـ) معجم وتوثيق _ باب المفعول المطلق أُنموذجا -- خالدة عمر سليمان و صباح حسين محمد	204 -186
التأويل في ضوء التداوليَّة المعرفيَّة نماذج مختارة من شعر محمد بن حازم الباهليّ علا هاني صبري و عبدالله خليف خضير	237 -205
التعليل الصرفي في الدرس اللغوي لأَبنية الأَفعال المزيدة عند ابن جِنّي (ت:392هـ): الخصائص محورًا مصعب يونس طركي سلوم و هلال علي محمود	273 -238
سيميولوجيا الاسم ودوره في تصوير البعد الاجتماعي للشخصيَّة الروائيَّة قراءة في رواية (رياح الخليج) لإبراهيم السيد طه حارث ياسين شكر الماشطة	295 -274
الإظهار في مقام ضمير الرفع (المتَّصل, المنفصل (دراسة نحويَّة دلالية في كتاب رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين للنوويّ ت 676 هـ فاتن سالم محمود و رحاب جاسم العطيوي	322 -296

مرويات الأسعديِ من كتاب الجيم لأبي عمرو الشيباني جمعٌ ودراسة سعد خطاب عمر	358 -323
موقف المستشرق غارسيه غومس من الشعر الأندلسي سعدية أحمد مصطفى	394 -359
الخوف الدينيّ في الشعر الأَندلسيّ في القرن الخامس الهجريّ رغدة بسمان الصائغ و فوَّاز أحمد محمد	428 -395
المرجعيّات الثقافية في رواية يوليانا لنزار عبدالستار قيس عمر محمد	454 -429
شعريَّة العنونة في شعر أحمد جار الله محمد طه عبد المعين	476 -455
ميميَّة ابن روميّ في رثاء البصرة دراسة أُسلوبيَّة طارق حسين علي	507 - 477
المشتقَّات في القصائد المعلَّقات دراسة صرفيَّة دلاليَّة معلقة زهير بن أبي سلمى أُنموذجًا نجيب محمود علاوي	540 -508
بحوث التاريخ والحضارة الاسلامية	
صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (ت: 764هـ/1363م) وعلاقته بعلماء عصره نهال عبد الوهاب وناصر عبد الرزاق عبد الرحمن	651 -541
حركة مجتمع السلم (حمس) ودورها السياسي في الجزائر أحمد خالد أحمد و سعد توفيق عزيز البزَّاز	693 -652
الجذور التاريخيَّة للمغول والبداية الرسميَّة لقيام دولتهم سنة 603هـ/ 1205م زياد علاء محمود و نزار محمد قادر	620 - 694
محكمة العدل الدوليَّة وقضايا العرب في المغرب العربي (1973-1998) (قضية شريط أوزو نموذجًا) أنسام أديب الضاحي و مجول محمد محمود	644 -621
هجرة القبائل من الجزيرة العربيَّة إلى العراق في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وعلاقتها بالسلطة العثمانيَّة هاشم عبد الرزاق صالح الطائي	691 -645
أزمة المياه وأثرها على دول حوض النيل من القرن العشرين ولغاية عام 2015 إطلال سالم القس حنا	720 -692
الملامح الاقتصاديَّة من خلال كتاب قوانين الدواوين لابن مماتي (606هـ-1209م(أشرف عبد الجبار محمد	740 -721
الأَحوال الاقتصاديَّة في العصر الراشدي نشتيمان علي صالح	767 -741
التحديَّات التي واجهت الملك فيصل 1921-1933 محمود أحمد خضر المعماريّ و عبَّاس إسماعيل الروَّاس	794 -768

جند السودان الغربي في عهد المرابطين وأسلحتهم فائز فتح الله الرعَّاش	795- 822
بحوث علم الاجتماع	
اضطرابات الأكل وعلاقتها بحل المشكلات لدى ربَّات البيوت في مركز مدينة أربيل مؤيَّد إسماعيل جرجيس و سلمى حسين كامل	823- 877
الحوار الدينيّ وبناء السلام وترسيخ التعايش السلميّ في العراق الحالي الحوار المسيحيّ-الإسلامي نموذجًا عذراء صليوا شيتو	878- 938
بحوث الفلسفة	
الذاكرة والتذكر بين هنري برجسون وبول ريكور – مقاربة مفاهيميَّة فنر ميسَّر سعيد و أحمد شيَّال غضيب	939- 965
بحوث الشريعه والتربية الاسلامية	
ياق القرآنيّ في ورود الصفات الخبريَّة الموهمة للتجسيم ياسر عبد العزيز سيدويش و ظافر محمد عبدالله	966- 995
بحوث المعلومات وتقنيات المعرفة	
التحوُّل لخدمات المعلومات الرقميَّة في المكتبات الجامعيَّة العراقيَّة سلام جاسم عبدالله العزيّ	996- 1020
بحوث علم النفس وطرائق التدريس	
تقويم كتاب مادة الأدب والنصوص للصف الرابع العلميّ من وجهة نظر تدريسيها عدنان حازم عبد أحمد	1021- 1045
المرونة المعرفيَّة وعلاقتها بأساليب التعلُّم لدى طلبة كليَّة التربية للعلوم الإنسانيّة في جامعة الموصل شيماء طلب النجماويّ	1046- 1103
بحوث القانون	
الإطار المفاهيميّ لمنظومة الأمن العام مصلح جميل أحمد و مجيد خضر أحمد	1104- 1146

CC BY

المرونة المعرفيَّة وعلاقتها بأَساليب التعلُّم لدى طلبة كليَّة التربية للعلوم الإِنسانيّة في جامعة الموصل

شيماء طلب النجماويّ *

تأريخ التقديم: 2021/6/22 تأريخ القبول: 2021/7/24

المستخلص:

استهدف البحث التعرف على مستوى المرونة المعرفية وأَساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإِنسانيّة والتعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية وأَساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإِنسانيّة، كما هدف البحث أيضًا إِلى التعرف على الفروق في العلاقة بين المرونة المعرفية وأَساليب التعلُّم وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور – إِناث) ، الصف الدراسي (الأوّل – الرابع)، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، استعملت الباحثة المقياس المطبق من (بلعربي، 2019) لقياس المرونة المعرفية والمعد بالأصل من (عبدالوهاب, 2011) ومقياس (شامخ، 2011) لقياس أَساليب التعلُّم، وتم التحقق من صدقهما بطريقة الصدق الظاهري وثباتها بطريقة إِعادة الاختبار، ولمعالجة البيانات إِحصائيًا, تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، لعينة واحدة، الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، الاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط. أَظهرت نتائج البحث أَنَّ الطلبة يتمتعون بالمرونة المعرفية، وأَساليب التعلُّم الأَكثر شيوعاً لدى الطلبة هو أُسلوب التعلُّم التقاربي يليه أُسلوب التعلُّم الاستيعابي ثم أُسلوب التعلُّم التلاؤمي أَو التكيفي، أَمَّا أَدنى أَساليب التعلُّم شيوعاً فكان أُسلوب التعلُّم التباعدي، وتوجد علاقة دالة إِحصائيًا بين المرونة المعرفية وأَساليب التعلم، ولا توجد فروق دالة إِحصائيًا وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إِناث)، وتوجد فروق دالة إِحصائيًا وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأوّل – الرابع) ولصالح الرابع.

* مدرس مساعد/قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / جامعة الموصل.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية؛ أساليب التعلم؛ نظرية المرونة المعرفية لسبيرو؛ نظرية التعلُّم التجريبي لكولب.

أهميَّة البحث والحاجة اليهِ:

تُعَدُّ الجامعة من أبرز المراحل التعليمية التي تمثل قمة الهرم التعليمي وتهدف إلى إعداد الأفراد بصورة منتظمة وموجهة للحياة، وتسهم الجامعة في خلق شخصية الطالب الجامعي من خلال تهيئة الفرص للنمو المتكامل والمتوازن يستطيع أن ينهض بمسؤولياته في بناء المجتمع وتطويره (الأسدي، 2002، 167-168). كما أنَّها من المراحل المميَّزة في حياة الطالب فهي تتميز باختلاف التخصصات والمواد وايضاً تبرز فيها قدرات الطالب وامكاناته وطريقة استجابته للمواقف المختلفة في حياته اليومية وتظهر اثارها على تعامله في المواقف المختلفة سواءً في المواقف التعليمية أو في المواقف الاجتماعية (القحطاني، 2013، 151)، فضلاً عن ان الجامعة جزء من المجتمع الذي يشهد ظاهرة التغيير وعليها تقع مسؤولية إعداد الكفاءات والعقول المفكرة التي تتحمل المسؤولية في المجتمع، كما أنَّ من وظائف التعليم الجامعي تنمية الطالب وقدرته ومهاراته وقيمه وصقل مواهبه (الزهيري، 2004، 19).

وطلبة الجامعة هم شباب المستقبل وركيزة أساسية من ركائز المجتمع ولهم أهميَّة كبيرة بسبب دورهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في المجتمع وهم قوة فاعلة في نموه وتقدمه وبنائه كما أنَّهم يعدون طاقة محركة لوسائل الإنتاج وركناً أساسياً في تحمل مسؤوليات وأعباء المجتمع (السلطان، 2009، 18)، فضلاً عن أنَّهم أكثر شرائح المجتمع قدرة على البذل والعطاء بحكم تكوينهم الجسمي الذي يجعلهم في عنفوان الحيوية والنشاط، لذا يفترض ان يجري التعامل معهم بشكل يدفعهم إلى الدراسة والعمل البنّاء بأقصى طاقاتهم فهم الجيل الذي سيتحمل المسؤولية بأعبائها المختلفة ويواجه التحديات في جميع مرافق الحياة (البياتي وأدهم، 2009، 158)، ومِمَّا يؤكد أهميَّة هذه الشريحة ان الجامعة تتعامل معهم وتهتم بشؤونهم وتعمل على تحقيق ميولهم واستعداداتهم ومن خلال ذلك يمكن تجسيد المبادئ التربوية والصفات الخلقية والاجتماعية الحميدة فضلاً عن تقوية العادات السلوكية المرغوبة (مقابلة وعبدالناصر, 1994, 210) وهكذا فإنَّ الحياة الجامعية من المراحل المميَّزة في حياة الطلبة لما تمثله

من خبرة وتجربة جديدة وبدء حياة تختلف في بيئتها وعلاقاتها عما تعود عليه الطالب في مراحل دراسته السابقة (العكايشي, 2003, 4).

ولأنَّ البيئة دائمة التغيير في الحياة اليومية فهي تتطلب وتحتاج إلى نظام السيطرة المعرفية لتنظيم الأفكار والسلوكيات بصورة مرنة من أجل تحقيق الأهداف الموجودة لدى الفرد لاسيما أفراد المرحلة الجامعية لأنَّهم في بداية دخول معترك الحياة (بن حسن، 2017، 5).

لقد أكدت الدعوات التربوية في السنوات الأخيرة ضرورة العناية بتنمية المرونة المعرفية لدى المتعلمين من خلال توفير بيئة مرنة وآمنة للتعلُّم المعرفي مِمَّا يعينهم على فهم الخبرات أو الموضوعات المعرفية اعتماداً على أبنيتهم المعرفية وتوظيف المعرفة في المواقف الجديدة وتحقيق التكيف النفسي بوساطة خفض التوتر. كما أنَّ القصور في التعلُّم مرده جمود عملية التمثيل الذهني للخبرة المعرفية التي تعترض الفرد، إذ يمكن تعليم المرونة المعرفية بوساطة إعطاء الفرص المناسبة للطلبة للاطلاع على وجهات النظر المختلفة لدى الآخرين وتغيير نمط تفكيرهم تبعاً لما يعرض عليهم من مواقف سواء أكانت العامة أم الأكاديميّة (بشارة، 2020، 316).

والمرونة المعرفية تؤدِّي دوراً مميَّزًا في عملية التعلم؛ إذ تساعد الطلبة على تغيير استجاباتهم والتكيف مع الظروف الجديدة ومواجهة الصعوبات في المجالات الأكاديميّة المختلفة ومتابعة المهام الصعبة في المحتوى التعليمي في شتى جوانبه بسهولة ويسر، كما أنَّها تساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم بطرائق إبداعيَّة (كيشار، 2018، 15). كما أنَّ تطوير المرونة المعرفية أمر ممكن وذلك من خلال التدريب المرتبط بنمط شخصية المتعلُّم وقدرته على الإفادة من الخبرة التي يواجهها (الفريحات ونصر، 2018، 165).

وتتطلب تنمية المرونة المعرفية إعادة تنظيم الخبرة وصياغة المشكلة وبناء الأفكار وهذا لا يتوفر إلَّا بوجود بيئة تعليمية مرنة تقوم بعرض عناصر المعرفة بطرائق متنوعة وضمن أهداف مختلفة (خضر، 2008، 2).

ويُعدُّ بناء المرونة المعرفية وتنميتها رحلة غامضة، والمعلوم ان البشر لا يستجيبون بنفس الطريقة للصدمات أو لإحداث الحياة الضاغطة، فالطريقة التي قد تكون فعالة في بناء أو تأسيس المرونة لشخص معين قد لا تكون فعالة بالنسبة لشخص آخر، ويستخدم البشر استراتيجيات تأقلم أو مواجهة أو توافق متنوعة لبناء المرونة المعرفية (عبدالسلام، 2018، 38).

وتمثل المرونة المعرفية عنصراً حاسماً في تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد ويتعاملون مع الضغوط، وانها ذات صلة بالمظاهر والقوى الايجابية للحالة العقلية (وحيد، 2017، 7).

وتُعَدُّ المرونة المعرفية بعداً مميَّزًا من أبعاد الشخصية الإنسانيّة وهي تتقبل التغير المفاهيمي والمثابرة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك والتخلي عن أنماط قديمة وثابتة وهي تقع على إحدى طرفي متصل بينما يقع التصلب المعرفي في الطرف الآخر منه وتتضح المرونة المعرفية كلما استطاع الفرد معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما وتكييف استجابته حسب متطلبات الموقف الذي يواجهه فضلًا عن رغبته في أن يكون مرناً (بقيعي، 2013، 334) كما أنَّها تُعَدُّ وسيلة مميَّزة في تحديد الفروق بين الأشخاص في قدراتهم وتميز بين الأشخاص في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة ومشكلاتها الَّتي تُعَدُّ اساساً يعتمد عليها بدرجة كبيرة في تفسير كثير من جوانب شخصية الانسان، إذ يقوم بدور نشط في تحديد أنماط الاستجابة وأساليب التوافق في المواقف المختلفة سواء كان ذلك في ميدان حل المشكلات أم في الاتجاهات أم في تفاعل الشخص مع المواقف الاجتماعية (المياحي، 2020، 95).

وتوفِّر المرونة المعرفية لسلوك الفرد السيطرة الإرادية على استراتيجياته المعرفية وتشجيعه على الاستمرار في مواجهة الصعوبات كما أنَّ لها دوراً ايجابياً في قدرته على إدارة الوقت والاتصال الإيجابي بالآخرين وتتيح له تقبل وجهات النظر المختلفة ومعرفة كل البدائل والاختيارات المتاحة للموقف والاستعداد الجيد لمتطلبات هذا الموقف الذي يواجهه وتغيير طريقة تفكيره وفقاً لطبيعته كما أنَّها تمكنه من التعامل بمرونة مع مختلف الظروف والمواقف (قاسم وسحر، 2018، 102) وهناك بعض الفوائد لكون الفرد مرناً معرفيًا؛ إذ انه أكثر انتباهاً وإدراكاً وأكثر استجابة للتفاعلات

الاجتماعية كما أنَّه قادر على خلق المزيد من الافتراضيات حول الكيفية التي ينبغي ان تقدم فيها التفاعلات الاجتماعية وهذا يجعل من المرونة عنصراً فعالاً من عناصر التواصل الاجتماعي (صفية ورافع ، 2017، 1497).

ويرى فارانت وآخرون (Faraut & et.al, 2014) أنَّ المتعلمين الذين لديهم مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك كما أنَّها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تمكنهم من التحكم في انتباههم وسلوكهم كما أنَّهم يقومون بتقويم الترابطات بين أجزاء المعرفة وتنميتها والاستفادة منها في المواقف اللاحقة (الجريوي، 2020، 963).

ويضيف دينيس وفاندر (Dennis & vander, 2010) أنَّ أهميَّة المرونة المعرفية تبرز كوظيفة ذهنية ادائية تساعد الأفراد على تغيير وتنويع طرائق التعامل العقلي مع الأُمور بحسب طبيعتها من خلال تحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحل (زايد، 2020، 6).

وأشار مجموعة من الباحثين إلى ان المرونة المعرفية تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليست تغييراً في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط كما أنَّ هناك بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل الوعي والتمثيل العقلي وتوليد البدائل وتقييمها والمرونة المعرفية ليست القدرة على توليد العلاقات الداخلية بين الأشياء والمفاهيم فقط ولكنَّها أيضًا القدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينها (بقيعي، 2013، 335).

ومن العوامل المحددة لمستوى المرونة المعرفية لدى الفرد هي مدى ما يتوافر لدى الفرد في بنائه المعرفي (مخزونه المعرفي) وقدرة الفرد على بناء روابط بين ما يتوافر في معرفته السابقة بهدف توليد المعرفة الجديدة ومستوى الدافعية الذي يعين الفرد على حل الموقف المشكل واتجاه الفرد بخصوص الموقف الجديد الذي يعترضه، كما أشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American psychological Association, 2010) إلى العوامل المؤثرة في تكوين المرونة المعرفية ومنها الدعم والرعاية والثقة والتشجيع، قدرة الفردة على وضع خطط واقعية لذاته، النظرة الإيجابية للذات، تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والقدرة على ضبط الانفعالات (بشارة، 2020، 315)، وارتفاع المرونة المعرفية يعزز النواحي الانفعالية الإيجابية لدى الفرد

ويرفع من قدرته على التفاعل الاجتماعي السليم ويمكن الفرد من تطويع قدراته والتوافق مع البيئة الخارجية ويحسن ما يمر به الفرد من محن من خلال تأثير الأفكار على عاطفته في حين أنَّ انخفاض المرونة المعرفية يقلل من قدرة الفرد على استعمال المعلومات الاجتماعية والانفعالية (زايد، 2020، 8) .

وتتأثر المرونة المعرفية بوجود الدافعية العالية والرؤية الواضحة فإنَّ نموها يجعل من الطلبة أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات أمَّا الأفراد الذين ليس لديهم قدر كاف من المرونة المعرفية فإنَّهم يحتاجون إلى أن يكرسوا مصادر المعالجة المعرفية للتعامل مع أساس المشكلة في ابسط صورها (المحسن وعبدالفتاح، 2016، 116).

ويرى سبيرو وجينج (Spiro & Jehng, 1990) أنَّ الشخص المرن معرفياً هو من يمتلك قدرة مرتفعة على معالجة التمثيلات المعرفية ونقل المعرفة التي يكتسبها من موقف إلى موقف آخر وتكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية غير المتوقعة التي يواجهها (محسن وفجر، 2018، 300).

وترتبط المرونة المعرفية بتصوراتنا السابقة، مفاهيمنا، عواطفنا، تصرفاتنا ودوافعنا وعادة ما يؤثر تغير البيئة والموقف والسلوك على طريقتنا بالتفكير (المياحي، 2020، 101) كما أنَّها تشير إلى قدرة الطلبة على تغيير تفكيرهم من حالة إلى حالة أُخرى ومواجهة المتطلبات المختلفة للإحداث غير المتوقعة وتُعَدُّ أيضًا أحد مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات وتتضمن تفعيل وتعديل العمليات المعرفية استجابة للمتطلبات المتغيرة للمهام وعوامل السياق وتشمل القدرة على تحويل الانتباه وانتقاء الاستجابات المناسبة فهي تتضمن مستويين من العمل العقلي الذي يقوم به الفرد الأوّل هو تجاوز الفرد لمعتقداته وأفكاره القديمة والثاني هو التكيف مع المواقف الجديدة بهدف إحداث نوع من التكيف مع الأوضاع الجديدة مع توافر الرغبة في ذلك (البدرماني، 2020، 171).

وتؤثر المرونة المعرفية على إثراء تفكير الطلبة بمختلف أنواعه؛ إذ تتيح لهم فرصة تغيير زاوية التفكير ومعتقداتهم عن الأداء الإبداعي فالطلبة الذين يتميزون بالمرونة المعرفية يحاولون تطبيق الأفكار الجديدة لمواجهة المواقف غير المألوفة ولتكييف

سلوكهم للإبقاء بمتطلبات الموقف ولديهم مستوى عالي من الفاعلية الذاتية ومهارات المراقبة الذاتية (زايد، 2020، 7).

ويمتاز الطلبة ذوي المرونة المعرفية العالية بقدرتهم على تعديل وإعادة توليد المعرفة في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع متطلبات الموقف كما أنَّهم يتصفون بقدرتهم على التعامل مع المواقف الصعبة وابتكار حلولاً إبداعيَّة لها وقدرتهم على توظيف مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد ومن هنا فإنَّ المرونة المعرفية تؤدِّي دوراً مميَّزًا في صحة الأفراد من الناحية المعرفية وأيضًا في نموهم المعرفي (الفريحات ونصر، 2018، 165) في حين أنَّ القصور في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة يؤدي لمشكلات منها ما أشارت إليه دراسة توري (Torry, 2003) إلى أنَّ الطلبة الذين لا يتمتعون بالمرونة المعرفية عادة ما يكونون غير قادرين على استعمال أساليب ووسائل تعليمية متطورة في التعلُّم مِمَّا ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي (بن حسن، 2017، 5).

ونظراً لأهميَّة موضوع المرونة المعرفية في حياة الطلبة فقد شغل حيزاً كبيراً في مجال الدراسات والبحوث فأشارت دراسة (جابر، 2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي في حين أوضحت دراسة (هلال، 2015) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في المرونة المعرفية (المحسن وعبدالفتاح، 2016، 118) أمَّا دراسة (عبد الحافظ، 2016) فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتوصلت دراسة (Kim & Omizo, 2003) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لصالح الذكور في حين أظهرت دراسة (Cartwright & et.al, 2010) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس أمَّا دراسة (Remer& Bevevsdof, 2010) فقد أشارت إلى ان الضغوط النفسية تضعف مستوى المرونة المعرفية, ومستوى المرونة المعرفية لدى الإناث كان أعلى منه عند الذكور ودراسة (Farrant & et.al, 2012) الَّتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى

المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في حين أوضحت دراسة (Cristian & Singer, 2013) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث أمَّا دراسة (Gunduz, 2013) فقد كشفت ارتباط المرونة المعرفية سلباً بالضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد (قاسم وسحر، 2018، 84).

وتستنتج الباحثة مِمَّا سبق أَنَّ المرونة المعرفية تُعَدُّ بعداً من أَبعاد الشخصية الإنسانيّة وعنصراً حاسماً في تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الأَفراد ويتعاملون مع الضغوط كما أَنَّها، وسيلة مميَّزة في تحديد الفروق بين الأَشخاص في قدراتهم وتميز بين الأَشخاص في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة ومشكلاتها فضلاً عن أهميتها كوظيفة ذهنية ادائية تساعد الأَفراد على تغيير وتنويع طرائق التعامل الفعلي مع الأُمور بحسب طبيعتها من خلال تحليل صعوباتها إِلى عوامل يمكن الاحاطة بها والاستفادة منها في إِيجاد الحل.

وهناك ارتباط بين المرونة المعرفية وأَساليب التعلُّم وذلك من خلال استثارة المرونة المعرفية في اثناء التعلُّم لمساعدة المتعلمين في تطوير أَساليب (استراتيجيات) لتطبيق معرفة جديدة في المواقف الصعبة في نشاطاتهم اليومية (الجريوي، 2020، 963) ولذلك أَخذ موضوع أَساليب التعلُّم لدى الأَفراد حيزاً من عناية العديد من العلماء والباحثين بوصفها ضرورة ملحة لتحسين وتطوير العملية التعليمية فضلًا عن دورها في مساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية وتنويع أَساليب التدريس بما يتفق مع أَساليب الطلاب في تجهيز المعلومات (الشمري وسالم، 2018، 112) كما يُعدُّ البحث في أَساليب التعلُّم اتجاهاً جديداً في علم النفس وضرورة تفرضها طبيعة التعليم والتعلُّم ولاسيَّما التعليم الجامعي الذي تؤدِّي فيه سمات شخصية المتعلمين وأَساليبهم ودوافعهم المعرفية الدور الرئيس؛ إِذ يركز هذا الاتجاه على كيفية حدوث التعلم، وليس كما كان سائداً على كمية ما تعلمه الطلاب واليه قد يرجع الاختلاف بين الأَفراد في الأَداء الأَكاديميّ لأَنَّها تتعلق بكيفية تناول الأَفراد المعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية (العبيدي وآمال، 2020، 288) كما احتل موضوع أَساليب التعلُّم اهتمام الباحثين في

مجال التربية خلال العقود الماضية بعدهِ احد المكونات الرئيسة للجهود التي بذلت من أجل فهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية – التعلمية وقد استعمل علماء النفس مفهوم أساليب التعلُّم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلِّم اثناء تفاعله مع مواقف التعلُّم الَّتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلِّم المعرفي وهذا يشير إلى أنَّ أُسلوب التعلُّم يُعَدُّ وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة الَّتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (الشيخ وايمن، 2015، 46) فالبعض يجد أساليب التعلُّم مهارات ذهنية أو قدرات عقلية يمكن تطويرها كما هو الحال في القدرات العقلية الأُخرى، وهذا يتطلب تطوير في قدرة الطلبة على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق من ذلك بأنفسهم وتنمية شخصياتهم بسائر سماتهم وخصائصها وجوانبها (العيسوي، 1989، 134).

ويوجه المختصون في علم النفس المعرفي اهتمامهم على العمليات العقلية المستخدمة في التعلُّم وذلك عن طريق ربط عملية التعلُّم بأُسس ونظم تجهيز ومعالجة تلك المعلومات وقدرة الطالب في التحكم في استعمال تلك المعالجات في مواقف أُخرى (الزيات، 1995، 315) ومن ثُمَّ يصير الهدف الأساسي من أساليب التعلُّم هو تزويد الطلبة بمهارات معرفية من حيث تفسير ومعالجة المعلومات عن طريق وحدة الادخال وهي الحواس الإدراكيَّة للمتعلِّم وإجراء المعالجات المختلفة عليها داخل الدماغ البشري واسترجاعها في مواقف متعددة وبكفاءة عالية (المهداوي، 2006، 5).

وان أهميَّة أساليب التعلُّم تنطلق من عدَّها الطريقة الرئيسة في إحداث التعلُّم لدى الطلبة فيجب مراعاة مستوى الطالب وخبراته السابقة بحيث تكون الأساليب التعليمية المستخدمة من المدرس ملائمة لأساليب التعلُّم المفضلة لدى الطالب ولقدراته بحيث تساعده على الاستقبال الفعال فضلًا عن العناية بتنوع الوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية (الساعدي وكريم، 2007، 2) إذ يؤكِّد التربويون أنَّ وضع الطلبة في ظروف تدريبية واحدة امر غير جيد كونها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة أنفسهم وللتغلب على ذلك وضعوا عدة طرائق لتعلُّم الطلبة (شوق، 1975، 121) فمن المعروف ان أساليب التعلُّم تبحث في الطرائق التي يستخدمها الطلبة في معالجة المعلومات المختلفة

اثناء عملية الإدراك ويأتي دور علم النفس التربوي ليوضح ذلك الارتباط بين أُسلوب التعلُّم وأَنماط السلوك ضمن معالجة الفروق الفردية بين الطلبة في المواقف التعليمية (عياش، 1989، 11) فالطرائق التقليدية للتدريس صارت عاجزة عن تلبية حاجات التعليم في عصرنا الحالي بعكس أَساليب التعلُّم وطرائق التدريس الحديثة التي مكنت المتعلُّم من الوصول إِلى المعلومة بيسر، ومن هنا فقد ظهرت الحاجة إِلى استعمال طرائق وأَساليب حديثة في التعلُّم تعتمد على المشاركة الفاعلة للطلبة؛ لأَنَّها تسعى إِلى مساعدة المتعلمين في بناء المفاهيم العلمية ومعارفهم عن طريق العمليات العقلية الَّتي تمارس عند تطبيق هذه الأَساليب، وبهذا يكون لها تأثير فعال في تعزيز جودة التعليم (عطاالله، 2019، 382) وتزويد الطلبة بالخبرات والاتجاهات الإيجابية للتعلُّم يساعدهم على مواجهة المعوقات ومشكلات المستقبل وهذا لا يتحقق إِلَّا من خلال توفير الخبرات والاتجاهات الإيجابية للتعلُّم يساعدهم على مواجهة المعوقات ومشكلات المستقبل وهذا لا يتحقق إِلَّا من خلال توفير الخبرات التي تسمح لهم بمتابعة التعلُّم كونها تساعدهم على اكتساب أَساليب جديدة ومن ثم تساعدهم على تكوين اتجاهات موجبة نحو المادة المتعلمة (خلف، 1997، 117) ومن أَجل أَن نحقق تعلُّم ناجح لدى الطلبة يتطلب منا معرفة ما يفضله الطلبة من أَساليب تعلُّم ويجب ان يكون ذلك قبل الشروع في العملية التدريسية (الساعدي وكريم، 2007، 2).

إِنَّ التنوُّع في أَساليب تعليم الطلبة من المدرس له تأثير إيجابي على الطلبة؛ لأَنَّ استعمال نوع واحد من أَساليب التعليم قد يكون إيجابي لبعض الطلبة وسلبي للبعض الاخر من خلال تطابقه وعدم تطابقه مع أَساليب تعلُّم الطلبة فالبعض يرغب في التعلُّم الاصم والبعض يرغب بالتفصيل والمشاركة والفهم وغيرها من الأَساليب (المهداوي، 2006، 5-6) وإِذا كان أُسلوب تعلُّم معين قد يُسهم بشكل أَكبر من غيره في النجاح الأَكاديميّ فإِنَّه ينبغي أَن يشجِّع الطلاب على تقوية هذا الأُسلوب؛ لأَنَّ أَغلب الأَفراد لديهم مزيج من أَساليب التعلُّم مع أُسلوب أَو أُسلوبين غالبين فإِنَّه يمكن تقوية أَو توسيع أَساليب تعلمهم الأَقل هيمنة وهذا سيقودهم إِلى نجاح أَكبر (الشمري وسالم، 2018، 111) إِذ يشير (بلوم) إِلى أَنَّ كل متعلُّم يتميز بأُسلوب تعلُّم خاص به ودور

المدرس هنا يطابق بين أُسلوبه التعليمي، وأُسلوب تعلُّم الطلبة (المهداوي، 2006، 6)، وهذه المعرفة من المدرسين لأساليب تعلُّم طلبتهم تساعدهم على تحسين أساليبهم التعليمية ويصير التطابق فيما بينها عالٍ مِمَّا يؤدي إلى نجاح طلبتهم في المواقف التعليمية المختلفة (التميمي، 1993، 3) وهكذا فإنَّ العناية بالكشف عن أساليب التعلُّم لدى الطلبة يعد احد أبرز المداخل المميَّزة التي تساعد المدرس على اختيار وانتقاء أفضل الاستراتيجيات التدريسية لتوصيل المادة العلمية إلى اذهان الطلبة بكل مهارة واتقان، وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعلمية المفضلة والخاصة بهم فإنَّنا نمنحهم فرص التوصل إلى الأدوات والطرائق التي يمكن أن تساعدهم في عملية التعلُّم والتعليم أو التدريس وفي مواقف حياتية كثيرة. (راضي، 2015، 335 –336).

وهكذا فإنَّ الاختلاف في أساليب تعلُّم الطلبة ليس بالأمر الجديد بل شغل المهتمين من التربويين تجسد ذلك بطبيعة البحوث التربوية والنفسية التي اكدت على وجود فروق عدة في أساليب تعلُّم الطلبة المختلفين ومن ذلك يكتسب المتعلِّم أساليب أكثر تطوراً من الأساليب السابقة ليستخدمها في المواقف الدراسية اللاحقة، وهذا بدوره يكسبه مهارات وخبرات ومعلومات تتم على شكل منظم عن طريق ما يقوم به من أنشطة تعليمية وفعاليات مختلفة طيلة حياته الدراسية ومن هذه الأنشطة المنتظمة أساليب التعلم، وهذا يعني ان يتحول التعلُّم الصفي إلى تدريب الطلبة على اكتسابهم مهارات تعليمية تمكنهم من تحقيق الاستفادة مِمَّا يتعلمون ويعتمدون على أنفسهم في ذلك (المهداوي، 2006، 4) وهذا لا يتم إلَّا من خلال معرفة المتعلِّم بأساليب التعلُّم الصحيحة؛ إذ يؤكد المختصون في علم النفس المعرفي، أنَّ التعلُّم هو تغير في السلوك الملاحظ للمتعلِّم وهذا التغير ناتج عن تغير في معرفة الفرد أي في بنائه المعرفي من حيث كمية المعلومات التي يحتفظ بها وكيفية تنظيمها وعلى هذا الأساس يتوجه العناية إلى التركيز على الفروق الفردية التي تظهر بين الأفراد في الوظائف المعرفية والتركيز على أساليب التعلُّم والتفكير التي نستعملها عندما نتعلَّم وعندما نفكر (القيسي وأماني، 2012، 950) وهكذا تُعَدُّ أساليب التعلُّم من العوامل البارزة التي تؤثر في عملية التعلُّم بشكل عام والتحصيل الدراسي خاصة حيث إنَّ الطلبة يستخدمون في تعلمهم أساليب متنوعة ومختلفة ووفقاً للفروق الفردية وتتأثر هذه الأساليب بدون شك

بكفاءتهم الذاتية نحو أنفسهم وتؤثر أيضًا في تحصيلهم الدراسي. (محمد وحصة، 2016، 4).

ويشير فيلافيرد وآخرون (villaverd & et.al, 2006) إلى أنَّ أساليب التعلُّم تُعَدُّ أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديميّ كما أنَّها تمثل جزءاً من تشكيل المتعلُّم الشخصي فهي تلخص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته ومواقفه حول كيفية حدوث التعلُّم (جاري، 2014، 20).

ويميل الطلبة عادة إلى التعلُّم عن طريق ترتيب وتنظيم خبراتهم وأفكارهم وفق الأساليب التي تعلموا من خلالها (ياسين، 1989، 25) كما أنَّ العرض الواضح والتنظيم الجيد للمادة الدراسية من المدرس يزيد من فاعلية أساليب التعلُّم لدى المتعلم؛ لأنَّ الطلبة بطبيعتهم ميالون لبعض المواد الدراسية بينما ينفرون من مواد دراسية أُخرى، ومن هنا نلاحظ اختلاف تحصيل المتعلُّم الواحد باختلاف المواد الدراسية المختلفة (توق وآخرون، 2001، 22) فقد توصل علماء النفس المعرفي إلى أنَّ الفروق بين الطلاب الأعلى تحصيلاً والطلاب الأقل تحصيلاً يرجع إلى استعمال المجموعة الأولى لأساليب التعلُّم الأكثر فاعلية وأُسلوب التعلُّم كعادات متعلمة لاكتساب ومعالجة المعلومات قد ييسر أو يعيق الأداء التعليمي، والمتعلُّم الناجح يميل إلى استعمال الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة التي يتعلمها والأهداف التي يعمل على تحقيقها (شامخ، 2011، 7) كما يشير كوهن (cohen, 2000) إلى أنَّ الطلاب يميلون إلى التعلُّم والتذكر والاستمتاع بالتعلُّم بدرجة أكبر فضلًا عن زيادة التحصيل وتحقيق درجات أعلى عندما يتعلمون من خلال أساليب تعلمهم المفضلة وانطلاقاً من أهميَّة تعلُّم المتعلمين في ضوء أساليب تعلمهم المفضلة؛ فهي تُعَدُّ مفتاح النجاح في الحياة الدراسية لما تستثمره من طاقات في حل المشكلات التي تواجههم وذلك من خلال تأثيرها في دافعية المتعلمين فضلًا عن أهميتها الكبيرة في تفسير بعض التغير الذي يحدث في التحصيل الدراسي للمتعلمين؛ إذ تُعَدُّ مذاهب عامة يستخدمها المتعلمون في التعلُّم وحل المشكلات وهي بذلك تعكس طرائق التعلُّم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عند المتعلُّم فلكل فرد طرائق في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلُّم وعليه فإنَّ أُسلوب التعلُّم عند الفرد مبني على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال

لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية، الاجتماعية) والمعرفية والشخصية (جاري، 2014، 20).

وتستنتج الباحثة مِمَّا سبق أَنَّ أَساليب التعلُّم تُعَدُّ من المكونات الرئيسة لفهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، فضلاً عن أَنَّها تمثل وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة الَّتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أَهميَّة البحث في النقاط الاتية:

1- أَهميَّة المرحلة الجامعية كونها تمثل قمة الهرم التعليمي وتهدف إِلى إِعداد الأَفراد بصورة منتظمة وموجهة وعليها تقع مسؤولية إِعداد الكفاءات والعقول المفكرة التي تتحمل المسؤولية في المجتمع فضلاً عن أهميتها في حياة الطالب حيث تبرز فيها قدراته وامكاناته وطريقة استجابته للمواقف المختلفة سواء التعليمية أَو الاجتماعية.

2- أَهميَّة طلبة الجامعة كونهم شباب المستقبل وركيزة أَساسية من ركائز المجتمع ولهم أَهميَّة كبيرة في نموه وتقدمه وبنائه فهم الطاقة المحركة لوسائل الإِنتاج وركناً أَساسياً في تحمل مسؤوليات وأَعباء المجتمع فضلاً عن أَنَّهم أَكثر شرائح المجتمع قدرة على البذل والعطاء والجيل الذي سيتحمل المسؤولية بأَعبائها المختلفة ويواجه التحديات في جميع مرافق الحياة.

3- أَهميَّة المرونة المعرفية كونها تؤدِّي دوراً مميَّزًا في عملية التعلم؛ إِذ تساعد الطلبة على تغيير استجاباتهم والتكيف مع الظروف الجديدة فضلًا عن تغيير تفكيرهم من حالة إِلى حالة أُخرى ومواجهة المتطلبات المختلفة للإِحداث غير المتوقعة من خلال إِثراء تفكيرهم بمختلف أَنواعه إِذ تتيح لهم فرصة تغيير زاوية التفكير ومعتقداتهم بتطبيق الأَفكار الجديدة لمواجهة المواقف غير المألوفة فضلاً عن مساعدتهم في مواجهة الصعوبات في المجالات الأَكاديميّة المختلفة ومساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرائق إِبداعيَّة.

4- أَهميَّة أَساليب التعلُّم كونها تُعَدُّ من العوامل البارزة التي تؤثر في عملية التعلُّم وتمثل جزءاً من تشكيل المتعلِّم الشخصي من خلال تلخيص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته

ومواقفه حول كيفية حدوث التعلم، فضلاً عن أنَّها تبحث في الطرائق التي يستخدمها الطلبة في معالجة المعلومات المختلفة اثناء عملية الإدراك فضلًا عن تزويدهم بمهارات معرفية من حيث تفسير ومعالجة المعلومات وقدرتهم على التحكم في استعمال تلك المعالجات في مواقف أُخرى فضلًا عن كونها أحد أبرز المداخل التي تساعد المدرس على اختيار وانتقاء أفضل الاستراتيجيات التدريسية لتوصيل المادة العلمية إلى أذهان الطلبة بكل مهارة واتقان.

أهداف البحث Aims of the Research

يهدف البحث إلى التعرف على:

1- مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل.

2- أساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل.

3- العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل.

4- الفروق في العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وفقاً لمتغيري:

أ- الجنس (ذكور – إناث)

ب- الصف الدراسي (الأوّل – الرابع).

حدود البحث Limitations of Research

يقتصر البحث على طلبة الدراسة الصباحية في كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل للعام الدراسي (2020 – 2021) لكلا الجنسين (ذكور – إناث) وللصفين (الأوّل – الرابع).

تحديد المصطلحات Definition of Basic Terms

اولاً: المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

عرّفها كل من:

1- عبدالوهاب (2011) :

"تغيير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها وتوظيفها بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري" (عبدالوهاب، 2011، 25).

2- هلال (2015):

"القدرة على التحويل بين الاستجابات والمهام والسياقات المختلفة واخذ التناقضات الموجودة في موضوع واحد في الاعتبار" (الجريوي، 2020، 974).

3- العارضة (2016)

"قدرة عقلية ذات مرتبة عليا ويمكن تعلمها واكتسابها بطرائق شتى وهذه القدرة ذات صبغة تطورية يتمكن الفرد من خلالها من التعامل مع الخبرة التي تواجهه بأساليب واستراتيجيات مختلفة ومن زوايا متعددة بما يتناسب مع ما يستجد في هذه الخبرة (الموقف)" (العارضة، 2016، 599).

4- كيشار (2018)

"قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة والتفكير بمرونة وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة وإنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلات المعقدة وغير المتوقعة التي يواجهها" (كيشار، 2018، 20).

5- بلعربي (2019)

"نسق معرفي يصف الاتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات في المواقف المختلفة والمتباينة وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرّج مع الإقبال على التغير وتحمل الغموض" (بلعربي، 2019، 25).

وقد تبنت الباحثة التعريف النظري لـ (بلعربي، 2019) لاعتمادها على مقياسها في تطبيق البحث أمَّا التعريف الإجرائيّ فهو القدرة على تقديم التفسيرات البديلة والمتعددة لإحداث الحياة والسلوك الإنسانيّ فضلًا عن إنتاج أو توليد الحلول البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة (البدائل) وإدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها

(الضبط والتحكم) ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) من خلال إجابته على فقرات مقياس المرونة المعرفية.

ثانياً: أَساليب التعلُّم Learning Styles

عرَّفها كل من:

1- الفقهاء (2002)

"تركيب مفاهيمي يحدد طرائق الإدراك والتذكر وحل المشكلات ويتضمن طريقة الفرد في جمع المعلومات ومعالجتها واستعمالها في مواقف حياته المختلفة" (الفقهاء، 2002، 13).

2- الذهبي (2004)

"مجموعة الطرائق الشخصية المكتسبة المنتظمة ذهنياً داخل الفرد للتعامل مع المعلومات اثناء عملية التعلم" (الذهبي، 2004، 2).

3- اليوسفي (2009)

"الطرائق التي تؤدي بالطلبة إلى تعلُّم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك" (اليوسفي، 2009، 5).

4- البادري (2011)

"عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الَّتي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأَفراد؛ لتشكل طرائقاً تفصيلية ثابتة نسبياً لدى الأَفراد في معالجة المعلومات في المجال المعرفي والوجداني" (البادري، 2011، 792).

5- شامخ (2011)

"مجموعة الصفات والخصائص الجسمية والاجتماعية والنفسية التي يستدل من خلالها على أُسلوب التعلُّم الذي يتبعه الفرد في التعامل مع البيئة المحيطة" (شامخ، 2011، 17).

وقد تبنَّت الباحثة التعريف النظري لـ (شامخ، 2011) لاعتمادها على مقياسه في تطبيق البحث أَمَّا التعريف الإِجرائيّ فهو الكيفية التي يتم بها استيعاب الطلبة لما يقدم لهم من أَفكار ومعلومات عبر الدروس المختلفة ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل

عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) من خلال اجابته على فقرات مقياس أساليب التعلم.

الإطار النظري Theoretical framework:

لمَّا كان المتغيرين الأساسيين في هذا البحث هما المرونة المعرفية في ضوء نظرية سبيرو، وأساليب التعلُّم في ضوء نظرية كولب, فسوف يقتصر الإطار النظري على هاتين النظريتين وكما يأتي:

أوّلاً: نظرية المرونة المعرفية لسبيرو:

بدأت نظرية المرونة المعرفية في منتصف الثمانينات من القرن الماضي ببروز العديد من الابحاث حول هذه النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية على يد العالم سبيرو وزملائه الَّتي كانت استجابة لظاهرة (الحد من التحيز) التي تنتج من التبسيط الزائد وتجزئة المعرفة. فالتكرار وحده لا يمكن ان يكون للأفراد بنيات معرفية قوية الَّتي يحتاجونها في التعامل مع السياقات البيئية المعقدة (المياحي وأفراح, 2019, 78-79).

وإن نظرية المرونة المعرفية هي نظرية بنائية في عملية التعلُّم والتعليم التي تهدف إلى تصحيح المشكلات التي لها علاقة بالمعرفة المتقدمة وتمثل المرحلة التمهيدية في عملية التعلُّم في تعريف المتعلِّم للمحتوى من أجل ملاحظته واستعادته في اكتساب المعرفة المتقدمة يجب ان تكون مختلفة عن تلك الأهداف في التعليم التمهيدي, إذاً هدف النظرية معالجة المجالات السيئة التنظيم والمعقدة في المجال التربوي بشكل مختلف عن المجالات المنظمة والبسيطة، ومن أمثلة المجالات السيئة التنظيم هي (التاريخ والطب والقانون والتفسير الأدبي والمعلم التربوي) وتُعَدُّ أهدافاً أساسيَّة للتعليم المرن، أمَّا المجالات السوية التنظيم فلا يتعين عليهم تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة ومتفردة، ومن أمثلة هذه المجالات هي الرياضيات, ولذلك تقترح نظرية المرونة المعرفية بعض التقنيات في التدريس التي تهدف إلى تسهيل اتقان المعرفة في مستويات أكثر تعقيداً من التعلُّم وتجنب المشكلات المتعلقة بتطبيق طرائق التبسيط والنقل الَّتي بدورها تسمح لمزيد من المرونة المعرفية (وحيد, 2017, 22-23).

وترى نظرية المرونة المعرفية أنَّ عملية التعليم عملية معقدة متشعبة غير محددة البنية, ولذلك تسعى إلى تقوية الترابطات بين أجزاء المعرفة وتنميتها والاستفادة منها من خلال استدعائها في المواقف اللاحقة وحل المشكلات، كما أنَّها ترى أنَّ المعرفة يجب أن تقدم للمتعلمين بطرائق متنوعة ولأغراض مختلفة حتى تنمي لديهم مهارات المعالجة المعرفية المرنة وتساعدهم على بناء البنيات المعرفية, ولهذا نرى أنَّ التطبيقات التربوية هي تطبيق ما تعلمه الطالب المعلم في مواقف التدريس مع التأكيد على بناء المعرفة على مستويات التعليم المتقدمة (المياحي وأفراح, 2019, 78-79).

مبادئ نظرية المرونة المعرفية:

تقوم نظرية المرونة المعرفية على جملة من المبادئ, منها:

1- المبدأ الأوَّل: تجنب التبسيط الزائد (Avoid Oversimplifying)

يقصد بهذا المبدأ تأكيد التشابك والترابط بين المفاهيم, أي أنَّ التعليم القائم على هذه النظرية يجب ان يعكس التعقيدات التي تواجه المِمَّارسين بدلاً من المعالجة الخطية التي تواجههم.

2- المبدأ الثاني: التأكيد على التعليم القائم على الحالة (Emphasize Case_based Instruction) يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم عدد متنوع من الحالات تعمل بمثابة أمثلة أو تطبيقات للمعرفة للمتعلمين, وذلك لتجنب المشكلات التي قد تنجم عن استعمال عدد محدود من الحالات المتشابهة.

3- المبدأ الثالث: تقديم المحتوى بطرائق عدة (Provide Multiple Representation of Content)، يقصد بهذا المبدأ ضرورة تقديم المحتوى بطرائق عدة وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتقديم كل منهم ما فهمه بطريقته الخاصة, كذلك إتاحة الفرصة لهم لجمع حالات متوافقة وأُخرى مختلفة مع ما تم تقديمه.

4- المبدأ الرابع: تأكيد بنية المعرفة وليس نقلها (Emphasize Knowledge Construction not Transmission)

يقصد بهذا المبدأ مساعدة المتعلمين على بناء المخططات المعرفية المعقدة التي تشمل معارف إجرائية وواقعية حتى ينجحوا في التعامل مع الحالات المتشابهة.

5- المبدأ الخامس: دعم المعرفة المعتمدة على السياق (Support Context Dependent Knowledge) يقصد بهذا المبدأ تقديم المعرفة للمتعلمين من واقع حياتهم التي يعيشونها وبخبرات حقيقية يمرون بها؛ لأنَّ المعرفة التي يتم بناؤها في الوقت الحاضر هي نتاج التفاعل والترابط بين المعلومات والنشاط الفعلي والأدوات المستعملة والسياق والأسس الثقافية. لذلك لا يجب أن تقدّم هذه المعرفة للمتعلمين بأدواتها فقط وإنَّما يجب الحرص على تقديمها بسياقها وأسسها الثقافية التي انتجتها.

6- المبدأ السادس: دعم التعقيد في المعرفة (الترابط) (Support Complexity Interconnectedness)

يقصد بهذا المبدأ البعد عن إكساب المتعلمين معارف متجزئة عن سياقها. فيحتاج المتعلمون إلى التعرف على التناقضات في المعرفة بتطبيقها في سياقات مختلفة وعرضها من وجهات نظر مختلفة. وتقدم نظرية المرونة المعرفية هذا التعقيد من خلال استعمال طرائق ومناظير عقلية وتمثيلات مختلفة لتقديم المعرفة (بلعربي, 2019, 18-19).

أنواع المرونة المعرفيَّة:

صنف العلماء المرونة المعرفية بصفة عامة إلى نوعين رئيسين هما:

أ- المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility)

وتشير إلى المرونة التي تظهر لدى الفرد دون حاجة ضرورية يتطلبها الموقف. وتعني أيضًا قدرة الفرد السريعة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة أو موقف معين.

ب- المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility) : وهي أن يتجنب الفرد الحلول التقليدية للمشكلات، ويفكر في حلول جديدة, وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة ووضع الحلول لها. وتزداد لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الجديدة (عبدالسلام, 2018, 33).

مكونات المرونة المعرفية:

للمرونة المعرفية ثلاثة مكونات رئيسة هي:

1- الترميز المرن (Flexible Encoding)

هو القدرة على ترميز كل مثير باستعمال تمثيلات وتعريفات متعددة.

2- التجميع المرن (Flexible Combination)

هو القدرة على توليد استراتيجيات وتكتيكات متعددة للحل من خلال استعمال التفكير الاستقرائي, أي البدء بالعناصر المتوفرة والانتهاء بالحل.

3- المقارنة المرنة (Flexible Comparison)

هي القدرة على تغيير الحلول التكتيكية كلما حدث تغيير في المهمات, ويتم ذلك من خلال اختيار المتعلِّم لعناصر معينة للحل ومقارنتها بعدة أنماط أُخرى لتساعده على تغيير الحلول التكتيكية (عبدالحافظ, 2016, 391).

أبعاد المرونة المعرفية:

المرونة المعرفية تتضمن بعدين هما:

1- البعد التحكمي (Control): الذي يتعلق بميل الفرد إلى إدراك المواقف الصعبة على أنَّها مفيدة, أي أنَّه يقيس ميل الفرد إلى إدراك تعقيدات المواقف الصعبة.

2- بعد البدائل (Alternatives): الذي يتضمن قدرة الفرد على إدراك التغيرات المتعددة للإحداث والمواقف الحياتية وقدرته على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة, أي أنَّه يقيس القدرة على إدراك التغيرات المتعددة والبديلة للمواقف الصعبة والقدرة على إنتاج البدائل (قاسم وسحر, 2018, 101).

وقد يكون الأفراد الذين لديهم هذان البعدان أكثر عرضة للرد أو الاستجابة بشكل أكثر فاعلية أو تكيفاً لمواجهة تجارب الحياة الصعبة، في حين أنَّ الأفراد غير المرنين معرفيا الذين يفتقرون إلى هذه المهارات قد يكونون أكثر عرضة لردود الفعل المرضية كاستجابة على هذه التجارب (صفية ورافع, 2017, 1496).

تفسير المرونة المعرفية:

هناك وجهتا نظر تفسران حدوث المرونة المعرفية هما:

أ- وجهة النظر المتعلقة بالانتباه: تفسر المرونة المعرفية تبعاً للاختلاف في نوعية الانتباه إلى المثيرات المختلفة. فعندما يقوم الفرد بمميِّزة معقدة فإنَّ عليه أن يتكيَّف مع الظروف البيئية التي تؤثر عليها. ونتيجة لتغير هذه الظروف بشكل مستمر فهو بحاجة

لأنَّ يكون مرناً في تغيير انتباهه من مثير إلى آخر. فالمرونة المعرفية تعتمد بشكل كامل على عملية الانتباه التي تسمح له بالوعي للظروف البيئية التي يمكن أن تؤثر على المميَّزة, لذلك فهو بحاجة إلى مستوى عالٍ ومضبوط من الانتباه ليستطيع الاستجابة للمواقف المتغيرة وغير الروتينية, وكذلك بحاجة إلى استثمار المصادر التي قد تعوق من تلك الاستجابة.

ب- وجهة النظر المتعلقة بالتمثيل العقليّ: يُعَدُّ التمثيل العقلي عاملاً اساسياً ومميَّزًا في تفسير المرونة المعرفية. فهي تعود لطريقة تمثيل المميَّزة التي تحدد السلوك المناسب لها. فالسلوك الإنسانيّ ناتج عن عملية التمثيل العقلي التي تكتسب من خلال عملية التعلم. ولكي يستطيع الفرد ان يتكيف مع متطلبات المميَّزة الجديدة فهو بحاجة لأنَّ يكون مرناً معرفياً من خلال بناء تمثيلات جديدة أو تعديل التمثيلات العقلية السابقة؛ إذ أشار سبيرو في نظريته للمرونة المعرفية إلى ان إعادة تمثيل المعرفة من عدة وجهات نظر يساعد الفرد على تفسير المتغيرات في المواقف البيئية وعلى أن يكون أكثر مرونة معرفية فهو يقوم بإعادة تمثيل المعرفة من أجل تكيف استجاباته للتغيرات الأساسيَّة في المواقف المختلفة (خضر, 2008, 16-17).

أهداف نظرية المرونة المعرفية:

1- مساعدة المتعلمين على تعلُّم موضوع مهم ولكنه صعب كثير من الموضوعات الأساسيَّة نجدها صعبة في التعليم والتعلُّم وكثيراً ما يحدث لهذه الموضوعات حفظ الحقائق الموجودة بها والفهم السطحي لها بدلاً من الفهم العميق ذي المعنى لتلك الموضوعات.

2- تعزيز الاستعمال المرن للمعرفة في التعامل مع العالم الحقيقي الهدف الرئيس لهذه الطريقة هو تمكين المتعلمين من التطبيق المرن لمعرفتهم, كذلك تمكينهم من تكييف فهمهم وخبراتهم السابقة.

3- تفسير طرائق التفكير الأساسيَّة: لا تسعى هذه النظرية لتغيير فقط نوعية المعارف التي يكتسبها المتعلمون, وإنَّما تسعى أيضًا إلى تغيير المعتقدات المعرفية التي يوظفها المتعلُّم عند اكتساب واستعمال المعرفة.

4- دعم بيئات التعلُّم بالوسائط الفائقة لتعزيز التطبيق المرن للمعرفة؛ إذ تهدف النظرية إلى تصميم بيئات التعلُّم القائمة على الحاسوب إلى تقديم متطورات متعددة وغير خطيه

للمادة الدراسية, وذلك لتحقيق الأهداف الثلاثة السابقة. فالطريقة المرنة من شانها انت قدم رسالة معرفية مرنة (وحيد, 2017, 28).

ثانيًا: نظرية التعلُّم التجريبي لكولب:

يُعَدُّ مفهوم أساليب التعلُّم من المفاهيم التي ظهرت نتيجة تطور البحث في مجالات كل من علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي، ويرجع استعمال هذا المصطلح أو المفهوم إلى القرن التاسع عشر, إلَّا أنَّ الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلُّم لم تنشط إلَّا في الخمسينيات من القرن العشرين واستمرت خلال الستينات والسبعينات وازدهرت في الثمانينات بظهور نماذج لأساليب التعلُّم تُعَدُّ من أشهر وأكثر النماذج اعتماداً في الأبحاث النفسية والتربوية مثل نموذج كولب Kolb وغيره الكثير (خزام, 2015, 38).

يُعدُّ كولب أوّل من طوّر أُسلوب التعلُّم التجريبي (التعلُّم من الخبرة)؛ إذ اعتمد على مفاهيم كل من جون ديوي وجان بياجيه وكيرت ليفين وكارل يونغ في تكوين مفهوم أساليب التعلُّم من الخبرة الَّذي أُطلق عليها أساليب (التعلُّم التجريبي)؛ إذ يبين ان التعلُّم لدى الأفراد أفضل ما يكون عليه عن طريق الخبرة والدخول في تجربة جديدة, ومنشوراته الأُولى في عام (1971) ثم في عام (1976) عندما أعد كولب قائمة تقيس أساليب التعلُّم التجريبي التي تُعَدُّ الانطلاقة الأُولى في تداول هذا المفهوم الجديد وكذلك في عام (1984– 1985) طور كولب أداة لقياس هذه الأساليب سمَّاها (قائمة أساليب التعلُّم التجريبي) واستمر بتطوير هذا المفهوم إلى أن أثبت نجاح نظريته ((نظرية أساليب التعلُّم التجريبي)) وقد لقي نموذج كولب اهتماما ملحوظا من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في كثير من البحوث والدراسات النفسيَّة؛ لأنَّ علماء النفس يرون أنَّ نموذج التعلُّم الخبراتي أو التجريبي يُعدُّ نموذجًا معدًا بصورة جيدة وهو جدير بالعناية والتطبيق في المجال التربوي (شامخ, 2011, 39–40).

وضع كولب نموذجاً لتفسير عملية التعلُّم يقوم على أساس نظرية التعلُّم التجريبي. ويرى فيه ان التعلُّم عبارة عن بعدين. الأوّل إدراك المعلومات الَّذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة. والثاني معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال (السليماني, 2012, 20).

وأنَّ أُنموذج التعلُّم التعليمي لكولب (Kolb, 1984), أي التعلُّم من خلال الخبرة الحسية, يتكون من أربعة عناصر: التجربة العملية, الملاحظة والتأمل, تكوين المفاهيم المجردة واختبارها في ظروف جديدة، إذ من وجهة نظر كولب كي يكون المتعلُّم فاعلاً فعليه ان يخبر جميع هذه المراحل وذلك من خلال انخراطه بشكل كامل وبدون تحير في خبرات جديدة (خبرة حسية) وتأمل الخبرات من مناظير عدة (ملاحظة تأملية) وتشكيل تلك المفاهيم التي تكمل هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة) واستعمال هذه النظريات لصنع القرارات وحل المشكلات (تجريب نشط) (جاري, 2014, 37).

وأشار كولب (Kolb, 2005) ان نظريته للتعلُّم الاجتماعي بنيت على ست فرضيات هي:

1- يجب أن يتم التركيز في المقام الأوَّل على عمليات التعلُّم ذاتها بدلا من التركيز على نتائج التعلم.
2- إنَّ كل عمليات التعلُّم هي عبارة عن إعادة تعلُّم ويمكن تسهيل عملية التعلُّم من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب حول موضوع التعلُّم وتسعى لتطويرها ووضعها في صورة تمكن الدارسين من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع.
3- إنَّ التعلُّم يسعى لحل التناقض بين الأساليب المختلفة لعملية التوافق مع العالم.
4- إنَّ التعلُّم عباره عن عملية شاملة للتوافق مع العالم. فهو ليس مجرد نتاج للإدراك ولكنه يشمل الاداء الشامل للشخص بفكره وإدراكه وأُسلوبه.
5- إنَّ التعلُّم يكون نتاج تبادلات متناغمة بين الشخص والبيئة.
6- إنَّ التعلُّم عبارة عن عملية بناء المعرفة, فنظرية التعلُّم التجريبي عبارة عن نظرية بنائية يتم بواسطتها صياغة أو بناء المعارف الاجتماعية ومن ثم يتم استيعابها ضمن مكونات شخصية المتعلُّم (سخري, 2018, 51-52).

ومن خصائص هذا النوع من التعلُّم أنَّه من أفضل أنواع التعلُّم كمعالجة للمعلومات, وهو تعلُّم متصل اساسه الخبرة وعملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع

البيئة المحيطة به وانه يتضمن ما وراء الافعال بين الشخص والبيئة (السليماني, 2012, 20).

كما أنَّ عملية التعلُّم في نموذج كولب تتخذ هيئة دورة تتكون من أربع مراحل متتالية هي:

أ- الخبرات الحسية (Concrete Experiences): وتعني أنَّ طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وهؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة كما أنَّهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلًا من السلطة التي تتمثل في معلميهم اثناء عملية التعلُّم ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية وهم ذوو توجه اجتماعي ايجابي نحو الآخرين ولكنَّهم يرون أنَّ الأساليب النظرية في التعلُّم غير فعَّالة.

ب- الملاحظة التأملية (Reflective Observation): إذ يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلُّم ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز ولكنهم يتسمون بالانطواء.

ج- المفاهيم المجردة (Abstract Conceptualization): ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلُّم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي, والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلُّم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفًا نحو الأشخاص الآخرين.

د- التجريب الفعال (Active Experimentation): ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلُّم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل (ابو هاشم وصافيناز, 2008, 7).

ويرى كولب أنَّ أُسلوب التعلُّم يحدد بناءً على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة وتنتج هذه الدورة أربعة أساليب (سالم وأمل, 2009, 175) وصفها كولب على النحو الآتي:

1- الأُسلوب التباعدي (Divergent Style): تكون قدرات التعلُّم السائدة عند هذا الأُسلوب في اكتساب المعلومات هي الخبرة الملموسة وفي معالجتها هي الملاحظة التأملية، وهو يُعَدُّ تباعدي لأنه شخص يؤدي بشكل أفضل في الحالات التي تدعو إلى توليد الأفكار مثل جلسات العصف الذهني. والأشخاص اصحاب التعلُّم التباعدي لهم اهتمامات ثقافية واسعة ورغبة كبيرة لجمع المعلومات وهم يهتمون بالناس ويميلون إلى أن يكونوا بارعين وعاطفيين ويميلون إلى التخصص في الفنون وفي حالات التعلُّم الرسمي يفضلون العمل في المجموعات ويتصفون بعقل منفتح ويتقبلون التعليقات الشخصية.

2- الأُسلوب الاستيعابي (Assimilative style): تكون قدرات التعلُّم السائدة لهذا الأُسلوب في اكتساب المعلومات هي استيعاب المفاهيم المجردة ولمعالجة هذه المعلومات تستعمل الملاحظة التأملية. والأشخاص مع هذا الأُسلوب من التعلُّم يكونوا أفضل في فهم طائفة واسعة من المعلومات وتحويلها بشكل مختصر ومنطقي. والفرد ذو الأُسلوب الاستيعابي هو أقل تركيزا على الناس وأكثر اهتماما بالأفكار والمفاهيم المجردة والأشخاص بوجه عام مع هذا الأُسلوب يجدون صلابة النظرية منطقيًا أكثر من القيمة العملية وتزداد فعاليتهم في التعامل مع المعلومات والمهن العلمية، وفي التعليم الرسمي يفضل أصحاب هذا الأُسلوب القراءات والمحاضرات واستكشاف نماذج تحليلية وجعل الأُمور تأخذ وقتاً للتفكير بالأشياء.

3- الأُسلوب التقاربي (Convergent Style): تكون قدرات التعلُّم المسيطرة في هذا الأُسلوب هي استيعاب المفاهيم المجردة لاكتساب المعلومات والتجريب الفعال لمعالجتها. ويتعلُّم الأشخاص مع هذا الأُسلوب بشكل أفضل عند إيجاد الاستعمالات العملية للأفكار والنظريات فهم يمتلكون القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات استنادا إلى إيجاد حلول للأسئلة أو المشاكل وبشكل عام يفضلون التعامل مع مهام ومشاكل فنية وليس مع المسائل الاجتماعية والقضايا الشخصية وتعلُّم هذه المهارات ذات أهميَّة وفعالية كبيرة عند تخصصهم في المهن التقنية. وفي التعليم الرسمي فإنَّ

الشخص مع هذا الأُسلوب يفضل الخوض في التجارب والأفكار الجديدة والمحاكاة ومهام المختبرات والتطبيقات العملية.

4- الأُسلوب التلاؤمي أَو التكيفي (Accommodative Style): تكون قدرات التعلُّم المسيطرة في هذا الأُسلوب في اكتساب المعلومات هي الخبرة الملموسة ومعالجة هذه المعلومات تكون عن طريق التجريب الفعَّال، والأَشخاص مع هذا الأُسلوب في التعلُّم لديهم القدرة على التعلُّم عن طريق التدريب العملي والخبرة الخاصة ويتمتعون بتنفيذ الخطط ويشركون أَنفسهم في تجارب جديدة وصعبة كتحدي لأَنفسهم وللآخرين وقد يكون ميلهم للعمل المبني على المشاعر غريزي بدلا من التركيز على التحليل المنطقي وعند حل المشكلات يكون اعتمادهم بدرجة أَكبر على الناس للحصول على المعلومات أَكثر من اعتمادهم على تحليلهم التقني الخاص، هذا وهم أَكثر فاعلية في اشغال وظائف مثل التسويق أَو المبيعات. وفي حالات التعليم الرسمي يفضلون العمل مع الآخرين للحصول على مهام عمل ووضع الأَهداف والقيام بالعمل الميداني واختبار طرائق مختلفة لاستكمال المشاريع (شامخ, 2011, 250-256).

خصائص أَساليب التعلم:

هناك مجموعة من الخصائص التي تتميز بها أَساليب التعلُّم بصورة عامة هي:

1- أَساليب التعلُّم تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتوى هذا النشاط ومن ثُمَّ فإِنَّنا نشير إِلى الفروق الفردية في العمليات المعرفية مثل الإِدراك أَو التفكير أَو حل المشكلات.

2- أَساليب التعلُّم من الأَدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة إِذ إِنَّها تمكننا من النظر إِلى الشخصية نظرة كلية فهي ليست خاصة بالجانب المعرفي وحده من الشخصية وانما للشخصية ككل.

3- تتصف أَساليب التعلُّم بالثبات النسبي مع قابليتها للتغيير أَو التعديل ولكنها لا تتغير بسرعة اثناء حياة الفرد وهذا يعني أَنَّه يمكننا التنبؤ بالأُسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة.

4- أساليب التعلُّم ثنائية القطب مِمَّا يميزها عن القدرات العقلية كالذكاء فمن المعروف انه كلما زاد نصيب الفرد من القدرات العقلية كان ذلك أفضل ولكن بالنسبة إلى الأساليب فإنَّ كل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة أو محددة (سخري, 2018, 26-27).

دراسات سابقة Previous Studies

اولا: دراسات تناولت المرونة المعرفية:

1- دراسة المحسن و عبد الفتاح (2016):

((المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز))

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز والتعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية والتطرف الفكري والتعرف على الفروق في المرونة المعرفية تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتعرف على الفروق في التطرف الفكري تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص) ولتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحثان باستعمال مقياس المرونة المعرفية الذي طوره دينيس و فاندر (Dennis & Vander, 2010) بعد ترجمته وتطوير مقياس التطرف الفكري وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياسين، أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ ولكلا المقياسين. وتكونت عينة البحث من (3589) طالباً وطالبةً وتم معالجه البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون, الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، وأظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من المرونة المعرفية و وجود درجة متوسطة من التطرف الفكري وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والتطرف الفكري وبالاتجاه العكسي كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث وتبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التطرف الفكري تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

(الحسين وعبدالفتاح ، 2016)

2- دراسة وحيد (2017)

((دافعية الاتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة)):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الاتقان والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين دافعية الاتقان والمرونة المعرفية، ولتحقيق أهداف الدراسة, فقد قام الباحث ببناء مقياس لدافعية الإتقان وتبنى مقياس المرونة المعرفية ل (فاضل، 2015), وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياسين. أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ ولكلا المقياسين وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، مربع كاي^2، تحليل التباين الثلاثي، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، معامل الانحدار) وأظهرت النتائج ارتفاع درجة طلبة الجامعة على مقياس دافعية الاتقان والمرونة المعرفية وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين دافعية الاتقان والمرونة المعرفية.

(وحيد، 2017)

3- دراسة محسن و فجر (2018)

((المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة))

هدف البحث إلى قياس المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة في محافظة البصرة والتعرف على الفروق في المرونة المعرفية تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص). ولتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحثان ببناء مقياس للمرونة المعرفية وتم استخراج الصدق الظاهري والصدق التمييزي للمقياس. أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ وتكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين). وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية في المرونة المعرفية أي ان الطلبة يتمتعون بالمرونة المعرفية وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي _ إنسانيّ).

(محسن و فجر، 2018)

4- دراسة بلعربي (2019)

((المرونة المعرفية واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة علم النفس العيادي))

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المرونة المعرفية ومستوى اليقظة العقلية لدى طلبة علم النفس العيادي. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استعانت الباحثة بمقياس المرونة المعرفية الذي اعده (عبدالوهاب, 2011) ومقياس اليقظة العقلية الذي أعده (بيير وآخرون، 2006) وترجمه محمد السيد عبدالرحمن. وتم استخراج الصدق الظاهري والصدق العاملي لمقياس المرونة المعرفية, في حين تم استخراج الصدق التلازمي لمقياس اليقظة العقلية. أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ لمقياس المرونة المعرفية في حين تم إيجاد الثبات لمقياس اليقظة العقلية باستعمال طريقة التجزئة النصفية وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ. وتكونت عينة البحث من (309) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) وأظهرت النتائج تمتع طلبة علم النفس العيادي بمستوى من المرونة المعرفية واليقظة العقلية.

(بلعربي ، 2019)

5- دراسة بشارة (2020):

((العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديميّ لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال)):

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال والتعرف على القدرة التنبؤية لمكوني المرونة المعرفية بالتحصيل الأكاديميّ والتعرف على الفروق في المرونة المعرفية تبعاً لمتغيري (الجنس – المستوى الدراسي) والتعرف على الفروق في التحصيل الأكاديميّ بين الطلبة ذوي المستوى (المرتفع – المنخفض) من المرونة المعرفية. ولتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحث باستعمال مقياس دينيس وفاندر (Dennis & Vander, 2010) للمرونة المعرفية. وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس, أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ. وتكونت عينة البحث

من (270) طالباً وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين المتعدد، تحليل الانحدار). وأظهرت النتائج ان طلبة جامعة الحسين بن طلال يتمتعون بالمرونة المعرفية وكذلك أظهرت النتائج ان المرونة المعرفية تُعَدُّ متنبئاً جيداً بالتحصيل الأكاديميّ. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ولصالح الذكور وعدم وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديميّ بين فئة الطلبة ذوي المستوى (المرتفع – المنخفض) من المرونة المعرفية ولصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع .

(بشارة ، 2020)

6- دراسة زايد (2020):

((أنماط الاستثارة الفائقة والمرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديميّة لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين من طلبة كلية التربية))

هدف البحث إلى التعرف على أنماط الاستثارة الفائقة والمرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديميّة بين المتفوقين دراسياً والعاديين من طلبة كلية التربية والتعرف على العلاقة بين المتغيرات الثلاثة والتعرف على الفروق في التغيرات الثلاثة تبعاً لمتغيري (الجنس – المستوى الدراسي). ولتحقيق أهداف البحث فقد قامت الباحثة باستعمال مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الذي اعده (Falk & et.al, 1999) وتعريب الباحثة. وقامت الباحثة بإعداد مقياسي المرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديميّة. وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقاييس الثلاثة. أمّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ. وتكونت عينة البحث من (310) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، تحليل التباين). وأظهرت النتائج ان الطلبة يتمتعون بأنماط الاستثارة الفائقة والمرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديميّة وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة بين متغيرات البحث الثلاثة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة تبعاً لمتغير الجنس

(ذكور – إناث) لصالح الذكور وتبعاً لمتغير المستوى الدراسي (المتفوقين دراسياً – العاديين) ولصالح المتفوقين دراسياً. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة المعرفية لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الإناث وتبعاً لمتغير المستوى الدراسي (المتفوقين دراسياً – العاديين) ولصالح المتفوقين دراسياً. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس جودة الحياة الأكاديميّة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لصالح الإناث وتبعاً لمتغير المستوى الدراسي (المتفوقين دراسياً – العاديين) ولصالح المتفوقين دراسياً.

(زايد ، 2020)

ثانياً :- دراسات تناولت أساليب التعلُّم

1- دراسة شامخ (2011)

((بناء مقياس أساليب التعلُّم لدى طلبة الجامعة وفقا لنظرية السمات الكامنة))

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس أساليب التعلُّم لدى طلبة الجامعة وفقًا لنظرية السمات الكامنة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس لأساليب التعلُّم مكون من أربعة أساليب هي (أسلوب التعلُّم التباعدي, أسلوب التعلُّم الاستيعابي, أسلوب التعلُّم التقاربي, أسلوب التعلُّم التلاؤمي أو التكيفي). ويتألف المقياس من (68) فقرة من نوع المواقف اللفظية ببديلين, بديل يحاكي أسلوب التعلُّم المقصود وبديل لا يمت بصلة للأسلوب. وتم استعمال الصدق الوصفي أو ما يسمَّى أحيانًا بصدق المحتوى للمقياس وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة. وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (النسبة والتناسب, الوسيط, مربع كاي, التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسيَّة, برنامج راسكال). واعتمد الباحث في تحليل فقرات كل أسلوب تعلُّم من الأساليب الأربعة على حدة في نموذج راش (أحد نماذج السمات الكامنة).

(شامخ, 2011)

2- دراسة الحازمي وآخرون (2013)

((أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديميّة))

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديميّة وكذلك التعرف على العلاقة بين أساليب التعلُّم المفضلة لديهم

ومعدلاتهم الأكاديميّة. ولتحقيق أهداف البحث استعمل الباحثون قائمة أساليب التعلُّم المعدلة لكولب ومكارثي (Kolb & Mccarthy, 2005) والسجلات الأكاديميّة للطلاب وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس. أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ. وتكونت عينة البحث من (113) طالبًا بجامعة طيبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية, الانحرافات المعيارية, معامل ارتباط بيرسون)، وأظهرت النتائج تنوع أساليب التعلُّم المفضلة لدى الطلاب وكان ترتيبها كالآتي: الاستيعابي ثم التقاربي ثم التباعدي ثم التكيفي, وكذلك وجود علاقة بين أساليب التعلُّم لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديميّة بحيث أنَّ أُسلوب التعلُّم الاستيعابي احتل الترتيب الأوّل بنسبة (22.5%) يليه أُسلوب التعلُّم التقاربي بنسبة (20.5%) يليه أُسلوب التعلُّم التباعدي بنسبة (18.5%) ثم أُسلوب التعلُّم التكيفي بنسبة (6.5%) وكذلك وجد ان الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون الأُسلوب التقاربي في التعلُّم بنسبة (47.8%) وان الطلاب متوسطي التحصيل يفضلون الأُسلوب الاستيعابي في التعلُّم بنسبة (64%) وان الطلاب منخفضي التحصيل يفضلون الأُسلوب التقاربي في التعلُّم بنسبة (70%) وبذلك تختلف أساليب التعلُّم باختلاف المعدلات الأكاديميّة لطلاب الجامعة.

(الحازمي وآخرون, 2013)

3- دراسة إسماعيل (2014): ((أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلُّم والأساليب الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية)):

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التدريس المفضلة لدى طلبة كلية التربية تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتعرف على أساليب التعلُّم والأساليب الاجتماعية التي تسهم في التنبوء بأساليب التدريس المفضلة، ولتحقيق أهداف البحث فقدد قام الباحث باستعمال مقياس أساليب التدريس الذي أعدَّه جراشا وريتشمان (Grasha & Reichmann, 1996) ومقياس أساليب التعلُّم الّذي أعدَّه فيلدر و سولومان (Felder & Soloman, 1996)، وقام الباحث بإعداد مقياس للأساليب الاجتماعية، وتم استخراج الصدق التمييزي أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة الاتساق الداخليّ باستعمال معادلة الفاكرونباخ للمقاييس الثلاثة، وتكونت عينة البحث من (215) طالباً وطالبة،

وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، وأظهرت النتائج تفضيل الإناث وطلبة التخصص العلمي لأسلوبي الأنموذج الشخصي والميسر في التدريس أكثر من تفضيل الذكور وطلبة التخصص الأدبي وعدم وجود فروق دالة في تفضيل باقي أساليب التدريس تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي _ إنسانيّ) وكذلك أظهرت النتائج ان أساليب التدريس الأكثر تفضيلاً لدى طلبة كلية التربية هي الميسر والخبير والأنموذج الشخصي, والأقل تفضيلاً أسلوبي السلطة الرسمية والمفوض، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم النشط لأساليب السلطة الرسمية والأنموذج الشخصي والمفوض في التدريس أكثر من تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم التأملي وعدم وجود فرق دال بينهما في تفضيل باقي أساليب التدريس وتفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم البصري لأسلوب التدريس الميسر أكثر من تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم اللفظي وعدم وجود فرق دال بينهما في تفضيل باقي أساليب التدريس, وعدم وجود فروق دالة في أساليب التدريس المفضلة تعزى لباقي أساليب التعلم. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين درجات الطلبة في أساليب التدريس المفضلة ودرجاتهم في الأساليب الاجتماعية، وأنَّه يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة لدى طلبة كلية التربية من خلال بعض أساليب التعلُّم والأساليب الاجتماعيَّة.

(إسماعيل, 2014)

4- دراسة الشيخ وايمن (2015):

((أساليب التعلُّم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وعلاقتها بالنوع والتخصص)).

هدف البحث إلى التعرف على أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم. ولتحقيق هدف البحث استعمل الباحثان قائمة أساليب التعلُّم ل (كولب, 1985) وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستعمال معادلة سبيرمان براون. وتكونت عينة البحث من (383) طالبًا وطالبة وتم معالجة البيانات

إحصائيًا باستعمال (معامل ارتباط بيرسون, تحليل التباين الاحادي, اختبار دنكان للتحليل البعدي). وأظهرت النتائج ان أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم هي كثرة استعمال أُسلوب التعلُّم التباعدي وقلة استعمال أُسلوبي التعلُّم التقاربي والتماثلي.

(الشيخ وايمن, 2015)

5- دراسة الثبيتي وعمر (2016):

((العلاقة بين أَساليب التعلُّم لطلبة جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات))

هدف البحث إلى التعرف على أَساليب التعلُّم والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة شقراء والتعرف على الفروق في العلاقة بين أَساليب التعلُّم والتحصيل الدراسي تبعاً لمتغيرات (الجنس- الكلية- التخصص)، ولتحقيق أهداف البحث, قام الباحث باستعمال مقياس أَساليب التعلُّم ل انتوستل ورامسدين (Entwistle & Ramsden, 1983) والمترجم من (الصباطي ورمضان، 2000) وتم استخراج الصدق الظاهري للمقياس, أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ، وتكونت عينة البحث من (301) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أَساليب التعلُّم والتحصيل الدراسي وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأُسلوب السطحي والعميق وجود فروق في أُسلوب التعلُّم الاستراتيجي لصالح الإناث، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين كلية التربية وإدارة الأعمال في الأُسلوب العميق والاستراتيجي ووجود فروق في أُسلوب التعلُّم السطحي لصالح كلية إدارة الأعمال، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أُسلوب التعلُّم العميق ماعدا أُسلوب التعلُّم السطحي وترجع الفروق لصالح طلبة تخصص إدارة الأعمال. أمَّا أُسلوب التعلُّم الاستراتيجي فترجع الفروق لصالح طلبة تخصص الفيزياء، كما أظهرت النتائج وجود فروق في أَساليب التعلُّم (السطحي - العميق- الاستراتيجي) وترجع الفروق فيها لمستويات التحصيل على التوالي (منخفض - متوسط - مرتفع).

(الثبيتي و عمر ، 2016)

6- العبيدي و آمال (2020)

((الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلُّم لدى طلبة الجامعة))

هدف البحث إلى التعرف على الدافعية العقلية وأساليب التعلُّم لدى الجامعة والتعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية وأساليب التعلُّم والتعرف على الفروق في الدافعية العقلية تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص) والتعرف على الفروق في أساليب التعلُّم تبعاً لمتغيري (الجنس – التخصص)، ولتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحثان بإعداد مقياس اليقظة العقلية وأساليب التعلم، وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياسين، أمَّا الثبات فتم إيجاده بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية ولكلا المقياسين، وتكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة وتم معالجة البيانات إحصائيًا باستعمال (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الثنائي)، وأظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بالدافعية العقلية وكذلك يتمتعون بمستوى عالي من أساليب التعلُّم وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية العقلية وأساليب التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية العقلية تبعاً لمتغيري (الجنس– التخصص) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلُّم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث) كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أُسلوبي التعلُّم السطحي والاستراتيجي تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنسانيّ)، ولصالح التخصص الإنسانيّ وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في أُسلوب التعلُّم العميق تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنسانيّ).

(العبيدي و آمال ، 2020)

إجراءات البحث Research Methodology

يقصد بإجراءات البحث تحديد المجتمع الأصلي وسحب العينة ووصف اداتي البحث وتطبيقهما والوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل النتائج بحسب أهداف البحث الحالي وكما يأتي:

اولاً: مجتمع البحث Research Community:

تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة في جامعة الموصل والبالغ عددهم (5224) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2020 – 2021) وتضمن (6) أقسام إنسانيّة وانسجاماً مع حدود البحث فقد تم تحديد طلبة الصفين (الأوّل والرابع) والبالغ عددهم (2883)؛ إذ بلغ مجموع طلبة الصف الأوّل (1390) طالباً وطالبة في حين بلغ مجموع طلبة الصف الرابع (1493) طالباً وطالبة والجدول (1) يوضح مجتمع البحث.

جدول (1)

مجتمع البحث من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة مصفنين بحسب الجنس والصف

ت	الأقسام	الصف الأوّل		الصف الرابع		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	اللغة العربية	74	180	208	152	614
2	التاريخ	152	104	226	59	541
3	علوم القران	100	75	109	47	331
4	الجغرافية	109	126	157	53	427
5	اللغة الإنكليزية	67	135	98	224	524
6	علم النفس	92	176	98	62	428
	المجموع الكلي	594	796	896	597	2883

ثانياً: عينة البحث The Research Sample

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث تم سحب عينة عشوائية من الأقسام بلغ عـــددها (4) اقسام ومن ثم اختيرت عينة الطلبة بطريقة عشوائية متساوية للصفين (الأوّل والرابـــع) بلغت (200) طالب وطالبة وشكلت نسبة (7%) من المجموع الكلي لطلبـــة الصـــفين الأوّل والرابع في كلية التربية للعوم الإنسانيّة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة البحث من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة مصنفين بحسب الجنس والصف

ت	الأقسام	الصف الأوّل		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	اللغة العربية	12	13	13	12	25	25	50
2	التاريخ	13	12	12	13	25	25	50
3	الجغرافية	12	13	13	12	25	25	50
4	اللغة الإنكليزية	13	12	12	13	25	25	50
المجموع الكلي		50	50	50	50	100	100	200

ثالثاً: أداتا البحث Tools of Research

استعملت الباحثة اداتي لتحقيق أهداف البحث هما:

أ- مقياس المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

1- وصف المقياس Scale Description

اعتمدت الباحثة على مقياس المرونة المعرفية المطبق من (بلعربي، 2019) لقياس المرونة المعرفية والمعد بالأصل من (عبدالوهاب, 2011) على طلبة جامعة العربي بن مهيدي – أبرز البواقي ويتكون المقياس من (30) فقرة تم صياغتها على شكل فقرات موجبة موزعة على بعدين هما المرونة التلقائية وتقيسها الفقرات من (1-15) والمرونة التكيفية وتقيسها الفقرات من (16 -30) في ضوء مقياس ثلاثي الاستجابة (تنطبق تماماً، تنطبق, غير متأكد).

2- صدق المقياس Scale Validity:

يُعدُّ الصدق من العوامل الأساسيَّة التي يجب على مستخدم المقياس أو واضعه التأكد منه والاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه (السيد، 2006، 400) بمعنى ان المقياس يقيس الفعل الوظيفي الذي وضع من أجل قياسه دون ان يقيس وظيفة أُخرى إلى جانبه أو بديلة عنه (عريفج وآخرون، 2006، 111) وللتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري، ويقصد به مدى تمثيل الاختبار أو المقياس للمحتوى المراد قياسه (العساف، 1995، 43 -44)، ويشير ايبل (Ebel, 1972) إلى أن صدق المقياس يتحقق بعرض فقراته على مجوعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (Ebel, 1972, 555)؛ لذا قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية من ذوي

الخبرة والدراية العلمية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على فقرات المقياس، وبلغ[1] عدد الخبراء (8)، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق (80%)، وبناءً على ملاحظاتهم تم التعديل في لغة وأُسلوب بعض الفقرات وكما موضح في الجدول (3)، وبذلك صار المقياس بصيغته النهائية يتكون من (30) فقرة.

جدول (3)

صياغة الفقرات قبل التعديل وبعده لمقياس المرونة المعرفية

ت	مضمون الفقرة قبل التعديل (حسب تسلسلها في المقياس)	مضمون الفقرة بعد التعديل
1	اسعى لكي اتوائم مع مكونات المشكلة لكي اصل إلى حلها	اتوائم مع مكونات المشكلة حتى اصل إلى حلها
3	يمكنني تغيير وجهتي الذهنية حول المشكلة التي تواجهني	استطيع تغير وجهتي الذهنية حول المشكلة التي تواجهني
7	تحليل المشكلة إلى عناصر بسيطة يسهم في إنتاج أفكار متنوعة لحلها	احلل المشكلة إلى عناصر بسيطة للمساهمة في إنتاج أفكار متنوعة لحلها
9	يمكنني تعديل سلوكي بناء على متطلبات المواقف التي تواجهني	إعداد سلوكي بناءً على متطلبات المواقف التي تواجهني
15	لا امانع ان اتوقف عن الاستمرا في حل مشكلة ما حتى تتوائم وجهتي مع الحلول المقترحة	استمر في حل مشكلة ما حتى تتوائم وجهتي مع الحلول المقترحة
23	لا امانع في تغيير اتجاهاتي نحو موضوع ما طالما هذا يؤدي إلى نتائج إيجابية	اغير اتجاهي نحو موضوع ما طالما هذا يؤدي إلى نتائج إيجابية
25	لامانع في تكرار محاولاتي كل مشكلة ما مهما كلفني ذلك من وقت وجهد	اكرر محاولاتي لحل مشكلة ما مهما كلفني ذلك من وقت وجهد

3- ثبات المقياس Scale Reliability

يشير الثبات إلى الاتساق في النتائج (الزوبعي وآخرون، 1981، 30) وأن يعطي الاختبار نتائج متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك؛ إذ ما استعمل ذلك المقياس أكثر من مرة أو بطرائق أُخرى (الروسان، 1999، 33) ولأجل الحصول على ثبات المقياس اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest Method) ويقصد بها تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة تطبيق الاختبار نفسه على الأفراد أنفسهم تحت الظروف نفسها التي سبق اختبارهم فيها وتستند فكرة هذه الطريقة إلى حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأوّل والتطبيق

الثاني (الظاهر وآخرون، 2002، 140) ويشير الثبات على وفق هذه الطريقة إلى مقدار الارتباط بين الدرجات وبذلك يمكن الحصول على ثقة عالية باستقرار نتائج التطبيق وعدم تعرضها للتغيرات العشوائية في الظروف المحيطة بالمقياس (Anastasi & Susana, 1997, 91) ولإيجاد الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث الأساسيَّة بلغ عددها (40) طالبًا وطالبة اختيروا من الصفين الأوّل والرابع من قسمي (علوم القران وعلم النفس) في كلية التربية للعلوم الإنسانيّة, وتم تطبيق المقياس عليهم ثم اعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد أُسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأوّل ودرجات التطبيق الثاني وكان معامل الارتباط (0,82) وهو معامل ثبات جيد وبذلك صار المقياس جاهزاً لتطبيقه على عينة البحث الأساسيَّة والجدول (4) يوضح عينة الثبات

جدول (4)

عينة الثبات من طلبة كلية التربية مصنفين بحسب الجنس والصف

ت	القسم	الصف الأوّل		الصف الرابع		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	علوم القران	4	6	6	4	20
2	علم النفس	6	4	4	6	20
	المجموع	10	10	10	10	40

ب- مقياس أساليب التعلُّم Learning Styles Scale

1- وصف المقياس Scale Description

اعتمدت الباحثة على مقياس أساليب التعلُّم الذي بناه (شامخ، 2011) والمطبق على طلبة جامعة بغداد ويتكون المقياس من (68) فقرة وتقيس أربعة أساليب من أساليب التعلُّم بمعدل (17) فقرة لكل أُسلوب من أساليب التعلُّم ويوجد أمام كل فقرة بديلين للإجابة هما (أ ، ب) بحيث ان احدهما يمثل الأُسلوب أي (يتناسب مع أُسلوب التعلُّم المقصود) والأخر لا يمثل الأُسلوب أي (لا يتناسب مع أُسلوب التعلُّم المقصود) والجدول (5) يوضح توزيع الفقرات على أساليب التعلم.

جدول (5)

توزيع الفقرات على كل أُسلوب من أَساليب التعلم

ت	الأَساليب	الفقرات
1	الأُسلوب التباعدي	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49، 53، 57، 61، 65
2	الأُسلوب الاستيعابي	2،6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46، 50، 54، 58، 62، 66
3	الأُسلوب التقاربي	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51، 55، 59، 63، 67
4	الأُسلوب التلاؤمي أو التكيفي	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48، 52، 56، 60، 64، 68

2- صدق المقياس Scale Validity:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (8) وهم نفس الخبراء الذين عرض عليهم مقياس المرونة المعرفية وبناءً على ملاحظاتهم تم إِجراء تعديلات لفظية على المقياس. وبذلك صار المقياس بصيغته النهائية يتكون من (68) فقرة.

3- ثبات المقياس Scale Reliability

تم اعتماد طريقة إِعادة الاختبار وقد قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية من خارج عينة البحث الأَساسيَّة بلغ عددها (40) طالبًا وطالبة (وهي نفس العينة في تجربة مقياس المرونة المعرفية) من الصفين الأَوّل والرابع وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,84) وهو معامل ثبات جيد وبذلك صار المقياس جاهزاً لتطبيقه على عينة البحث الأَساسيَّة

رابعاً: التطبيق النهائي للمقياسين The Ultimate Application of the Two Scales

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين بصورتهما النهائية على أَفراد عينة البحث والمتكونة من (200) طالب وطالبة بتاريخ (2021/1/24) وعند توزيع المقياسين على أَفراد العينة وضحت الباحثة أَهميَّة البحث وفائدته وبينت انه فقط للأَغراض العلمية ولا توجد هناك إِجابة صحيحة أَو خاطئة فضلًا عن الإِشارة إِلى سرية المعلومات وعدم اطلاع أَشخاص آخرين عليها سوى الباحثة.

خامساً: تصحيح اداتي البحث Correction of the Research Tools

أ- مقياس المرونة المعرفية:

اعتمدت الباحثة في تصحيحها للمقياس على الطريقة التي اتبعتها (بلعربي، 2019) فقد أعطت الأوزان (3، 2، 1) على التوالي للبدائل (تنطبق تماماً، تنطبق، غير متأكد) على اعتبار ان (3) تمثل الفقرة الأكثر انطباقاً على المستجيب و (1) تمثل الفقرة الأقل انطباقاً وتحسب الدرجة الكلية للمجيب من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها في كل فقرة من فقرات المقياس علماً أنَّ أعلى درجة للمقياس هي (90) وأقل درجة هي (30) والمتوسط الافتراضي للمقياس (60).

ب-مقياس أساليب التعلم:

اعتمدت الباحثة في تصحيحها للمقياس على الطريقة التي اتبعها (شامخ، 2011) فقد أعطيت لكل فقرة في هذا المقياس استجابتين (أ , ب) بحيث أنَّ أحدهما يمثل الأسلوب (يقيس أسلوب التعلم)، والآخر لا يمثل الأسلوب (لا يقيس أسلوب التعلم) وأُعطيت الأوزان (1، صفر) بمعنى انه ليس (أ) دائما هي الاجابة الصحيحة أو (ب) دائما هي الاجابة الصحيحة ومفتاح التصحيح يوضح ذلك[2] وتحسب الدرجة الكلية للمجيب من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها في كل فقرة من فقرات المقياس علماً ان أعلى درجة للمقياس هي (68) وأقل درجة هي (صفر) والمتوسط الافتراضي للمقياس (34).

سادساً: الوسائل الإحصائية Statistical Means

لمعالجة البيانات الواردة في البحث استعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ويرمز لها باختصار (SPSS)؛ إذ تم تحويل المعلومات إلى رموز أي ارقام وتمت المعالجة باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث وهي:

1- معامل ارتباط بيرسون الَّذي استعمل في حساب ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار ولإيجاد العلاقة بين متغيري البحث.

2- الاختبار التائي لعينة واحدة الَّذي استعمل لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي للمقياسين.

3- الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط الَّذي استعمل للتعرف على دلالة معامل الارتباط بين متغيري البحث.

4- الاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط الَّذي استعمل لإيجاد دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين متغيري البحث تبعا لمتغيري (الجنس, الصف).

عرض النتائج ومناقشتها :

الهدف الأوَّل: التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل.

لأجل تحقيق هذا الهدف تم قياس مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد العينة البالغ عددهم (200) طالب وطالبة فأظهرت النتائج ان درجات أفراد العينة بشكل عام تتراوح بين (47 – 81) درجة بمتوسط قدره (72,2967) درجة وبانحراف معياري قدره (8,52412) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في مستوى المرونة المعرفية لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الافتراضي للمقياس البالغ (60) درجة تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج أنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (20,401) درجة وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) ويشير هذا إلى وجود فرق دال معنوياً بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي للمقياس وهذا يعني أنَّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى من المرونة المعرفية أعلى من المتوسط الافتراضي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي للمرونة المعرفية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الافتراضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المرونة المعرفية	200	72,2967	8,52412	60	20,401	1,960	0,05

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ المرونة المعرفية تُعَدُّ بعداً مميَّـزًا مـن أبعـاد الشخصية ومن المتغيرات التي لها تأثير إيجابي وفعال على حياة الفرد؛ لأنَّهـا تمكـن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية وتشـجعه علـى مواجهة الصعوبات التي تعترضه فضلاً عن ان الطرائق التي يتبعها الطلبة في مواجهة المهام والمواقف المختلفة تمكنهم من تكييف استجاباتهم تبعاً للموقف الذي يوجدون فيه، كما أنَّ لديهم إمكانية في تغيير وتعديل الاستراتيجيات المعرفية التي يسـتخدمونها فـي مواجهة الظروف والمواقف الطارئة وغير المتوقعة وكذلك قدرتهم على تكييف وتعديل ابنيتهم المعرفية تبعاً للإحداث في المواقف التي يتعرضون لها.

الهدف الثاني: التعرف على أساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربيـة للعلـوم الإنسـانيّة /جامعة الموصل.

لغرض تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليهـا مـن تطبيق مقياس أساليب التعلُّم على أفراد العينة البالغ عددهم (200) طالب وطالبة، وقـد أظهرت النتائج ان الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة والانحرافـات المعياريـة كانـت كالاتي بالنسبة لأُسلوب التعلُّم التباعدي كان الوسط الحسابي (10,5261) والانحـراف المعياري (3,44214) أمَّا الأُسلوب الاستيعابي فكان الوسـط الحسـابي (11,4625) والانحراف المعياري (3,20371) أمَّا الأُسلوب التقـاربي فكـان الوسـط الحسـابي (11,8245) والانحراف المعياري (3,15462) أمَّا الأُسلوب التلاؤمـي أو التكيفـي فكان الوسط الحسابي (10,8334) والانحراف المعياري (4,25661) وعند مقارنـة المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة مع المتوسط الافتراضي للمقيـاس والبـالغ (34) تبيَّن أنَّ المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة أعلى من المتوسط الافتراضي ولغـرض التحقق من دلالة الفرق بـين المتوسـطات الحسـابية لـدرجات الطلبـة والمتوسـط الافتراضي، تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحـدة وعنـد مقارنـة القيمـة التائيـة المحسوبة (20,356) لجميع أساليب التعلُّم مع القيمة التائية الجدولية البالغـة (1,960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) تبيَّن أنَّ القيمة التائية المحسوبة أكبـر من القيمة التائية الجدولية مِمَّا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بـين المتوسـطات الحسابية وكما موضح في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأَساليب التعلم

الأَساليب	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التباعدي	200	10,5261	8,5	3,44214	8,324	1,960 (0,05) (199)	يوجد فرق دال
الاستيعابي		11,4625	8,5	3,20371	13,077		يوجد فرق دال
التقاربي		11,8245	8,5	3,15462	14,904		يوجد فرق دال
التلاؤمي أو التكيفي		10,8334	8,5	4,25661	7,752		يوجد فرق دال
الدرجة الكلية		44,6465	34	7,39642	20,356		

ويتَّضح من الجدول (7) ان الأُسلوب التقاربي في التعلُّم حصل على متوسط حسابي (11,8245) أعلى من الأوساط الحسابية الأُخرى للتعلُّم ويليه الأُسلوب الاستيعابي بمتوسط حسابي (11,4625) ويليه الأُسلوب التلاؤمي أو التكيفي بمتوسط حسابي (10,8334) ثم اخيراً الأُسلوب التباعدي بمتوسط حسابي (10,5261) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة الذين يستخدمون الأُسلوب التقاربي في التعلُّم لديهم القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة لاكتساب المعلومات ومعالجتها من خلال التجريب الفعال وبذلك يكون لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، فضلًا عن انهم يفضلون الخوض في التجارب والأفكار الجديدة والمحاكاة ومهام المختبرات والتطبيقات العملية. أمَّا الطلبة الذين يستخدمون الأُسلوب الاستيعابي في التعلُّم فلديهم القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة لاكتساب المعلومات ومعالجتها من خلال الملاحظة التأملية ويكون بذلك لديهم اهتمام كبير بالأفكار والمفاهيم المجردة فضلًا عن قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة. أمَّا الطلبة الذين يستخدمون الأُسلوب التلاؤمي أو التكيفي في التعلُّم فلديهم القدرة على استعمال الخبرات الحسية

لاكتساب المعلومات ومعالجتها من خلال التجريب الفعَّال ولديهم القدرة على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الاخرين في حين ان الطلبة الذين يستخدمون الأُسلوب التباعدي في التعلُّم يكون تعاملهم مع الخبرات الحسية ومعالجتهما من خلال الملاحظة التأملية فيكون لديهم اهتمامات ثقافية واسعة ورغبة كبيرة لجمع المعلومات ويفضلون العمل في مجموعات ولديهم اهتمام بالناس من خلال المشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة الموصل.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستعمال معامل ارتباط بيرسون علاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة؛ إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (0,504) وللتعرف على دلالة معامل الارتباط فقد تم استعمال الاختبار التائي الخاص بذلك وتبيَّن أنَّ القيمة التائية المحسوبة تساوي (8,211) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,960)، وهي ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط بين المرونة المعرفية وأساليب التعلم

المرونة المعرفية / أساليب التعلم	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
			المحسوبة	الجدولية	
التباعدي	200	0,324	4,819	1,960	توجد علاقة دالة
الاستيعابي		0,328	4,886		توجد علاقة دالة
التقاربي		0,447	7,031		توجد علاقة دالة
التلاؤمي أو التكيفي		0,376	5,710		توجد علاقة دالة
الدرجة الكلية		0,504	8,211		

ويتَّضح من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية بين متغيري المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم إذ بلغت قيمة المتغيرين (0,504) ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود

ارتباط بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وذلك من خلال استثارة المرونة المعرفية في اثناء التعلُّم لمساعدة المتعلمين في تطوير أساليب (استراتيجيات) لتطبيق معرفة جديدة في المواقف الصعبة في نشاطاتهم اليومية، فضلاً عن أساليب التعلُّم تبحث في الطرائق التي يستخدمها الطلبة في معالجة المعلومات المختلفة اثناء عملية الإدراك فضلًا عن تزويدهم بمهارات معرفية من حيث تفسير ومعالجة المعلومات وقدرتهم على التحكم في استعمال تلك المعالجات في مواقف أُخرى.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وفقاً لمتغيري:

أ- الجنس (ذكور – إناث)

ب- الصف الدراسي (الأوّل – الرابع)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الارتباط لكل متغير ومن ثم تحويل معاملات الارتباط إلى درجات معيارية وقد تم إجراء المقارنة باستعمال الاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

المتغيرات		العدد	معامل الارتباط	الدرجة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	ذكور	100	0,572	0,648	0,689	1,960	لا يوجد فرق دال
	إناث	100	0,499	0,549			
الصف الدراسي	الأوّل	100	0,535	0,597	2,626		دال إحصائيًا لصالح الرابع
	الرابع	100	0,753	0,984			

ويتَّضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة من كلا الجنسين يمتلكون القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة للمواقف المختلفة والتمكن من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والحفاظ عليها فضلاً عن استعمالهم أساليب متنوعة ومختلفة في تعلمهم ووفقاً للفروق الفردية وتتأثر هذه الأساليب بدون شك بكفاءتهم الذاتية نحو أنفسهم فضلاً عن تعرضهم لمواقف تعليمية واحدة ومناهج موحدة ونفس الأساتذة لذلك لا توجد فروق بينهم في حين توجد فروق دالة إحصائيًا وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأوَّل – الرابع) ولصالح الرابع ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة صارت لديهم القدرة على تعديل وإعادة توليد المعرفة في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع متطلبات الموقف، الأمر الذي يجعلهم يتبنون أو يتبعون أساليب تعلُّم عميقة وأكثر مرونة في الصفوف الدراسية المتقدمة فضلاً عن كونها تستمر في التغير بصورة تصاعدية من صف لآخر في اثناء مرحلة الدراسة الجامعية؛ لأنَّها ثابتة ثباتاً نسبياً بمعنى أنَّ أساليب التعلُّم تنمو وتتحسن نسبياً بمرور الزمن.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات Conclusions, recommendations and suggestions

الاستنتاجات:

من خلال ما توصَّلت اليه الباحثة من نتائج يمكن استنتاج المؤشرات الآتية:

1- امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة للمرونة المعرفية.

2- امتلاك طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانيّة لأساليب التعلُّم التالية على التوالي: (التقاربي, الاستيعابي, التلاؤمي أو التكيفي, التباعدي).

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية وأساليب التعلم.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين المرونة المعرفية وأساليب التعلُّم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

5- وجود فروق دالة إحصائيًا وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأوّل – الرابع) ولصالح الرابع.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تتقدَّم الباحثة بالتوصيات الآتية:

1- إعطاء أهميَّة كبيرة لدور المرونة المعرفية والبحث عن متطلباتها لتطبيقها في المحاضرات الجامعية من المدرسين.

2- العمل على وضع مناهج وبرامج موجهة نحو تنمية أَساليب التعلُّم للنهوض بالعملية التربوية وتحقيق الهدف المنشود وذلك بمساعدة المتعلمين على تحسين أَساليبهم في التعلُّم من خلال المناهج والبرامج التعليمية المعدة وفق هذا الغرض.

3- رفد مناهج طرائق التدريس في كلية التربية للعوم الإنسانيّة بأَساليب التعلُّم الحديثة لكي يكون إعداد التدريسي متكاملاً ومن ثُمَّ يعلم الطلبة ولاسيَّما طلبة المراحل الأُولى كيفية استعمالها في حياتهم الدراسية.

المقترحات :

استكمالاً لنتائج البحث تقدم الباحثة مقترحات لدراسات مقبلة كما يأتي:

1- إجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية ومتغيرات أُخرى مثل (الثقة بالنفس، التفكير الإيجابي، مستوى الطموح).

2- إجراء دراسة مقارنة للمرونة المعرفية بين طلبة كليتي التربية للعلوم الإنسانيّة والعلوم الصرفة.

3- إجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين أَساليب التعلُّم ومتغيرات أُخرى مثل (الذكاءات المتعددة, العوامل الخمسة الكبرة للشخصية، التوافق الدراسي).

4- إجراء دراسة مقارنة لأَساليب التعلُّم بين الطلبة المتفوقين والعاديين.

المصادر :

1- أبو هاشم، السيد محمد وصافيناز احمد كمال (2008)، أَساليب التعلُّم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديميّة المختلفة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (25).

2- إسماعيل، إبراهيم السيد (2014)، أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلُّم والأساليب الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، العدد (16).

3- الاسدي، سعيد جاسم (2002)، التوافق الاجتماعي لدى طلبة الكليات الاهلية، **مجلة كلية المأمون الجامعة**، بغداد، العدد (8).

4- البادري، سعود بن مبارك (2011)، **تطبيقات علم النفس مهنة وتربية، دار الكتب الجامعي**، العين- دولة الامارات العربية المتحدة.

5- البدرماني، محمد عاطف محمد (2020)، الفروق في المرونة المعرفية في ضوء مستويات مختلفة من الكفاءة الأكاديميّة المدركة لدى الطلاب المتفوقين عقلياً بكلية التربية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (26)، العدد (4).

6- البياتي، محاسن احمد وادهم إسماعيل (2009)، التعلُّم المنظم ذاتياً وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل، **وقائع المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكلية التربية الأساسيَّة**، المجلد (4).

7- التميمي، هشام محمد جمال (1993)، **أنماط التفضيلات المعرفية لدى الطلبة المتفوقين في الجامعة الأردنية وعلاقة ذلك بمستواهم التعليمي وخبرة مدرسيهم**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

8- الثبيتي، عمر عواض وعمر عواض العزيزي (2016)، العلاقة بين أساليب التعلُّم لطبة جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة كلة التربية**، جامعة الازهر، العدد (171)، الجزء (1).

9- الجريوي، سهام بنت سلمان محمد (2020), دور تقنية البيانات الضخمة في تنمية المرونة المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي من وجهة نظر طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (110).

10-الحازمي، محي الدين وآخرون (2013), أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديميّة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (28)، الجزء (1).

11-الذهبي، جمال حميد قاسم (2004)، أساليب التعلُّم وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، العدد (5)، السنة (2).

12-الروسان، فاروق (1999)، **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار الفكر، الجامعة الأردنية، ط1.

13-الزهيري، اموش عبدالقادر (2004)، **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل.

14-الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم وآخرون (1981)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

15-الزيات، فتحي مصطفى (1995)، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، سلسلة علم النفس المعرفي (1)، دار الوفاء، المنصورة.

16-الساعدي، فاضل شاكر وكريم عبد ساجر الشمري (2007)، أساليب التعلُّم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية – بغداد، **مجلة كلية الآداب**، العدد (78).

17-السلطان، ابتسام محمود محمد (2009)، **المساندة الاجتماعية وإحداث الحياة الضاغطة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

18-السليماني، مرفت بنت محمد حمزة (2012)، **أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلُّم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.

19-السيد، فؤاد البهي (2006)، **علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة.

20-الشمري، صالح راضي وسالم حسين الحسيني (2018)، أساليب التعلُّم وفقاً نموذج (جراشا ورتيشمان) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديميّ لدى عينة من طلال المرحلة الثانوية في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، العدد (178)، الجزء (1).

21-الشيخ، فضل المولى عبدالرضا وايمن محمد طه (2015)، أساليب التعلُّم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وعلاقتها بالنوع والتخصص، **مجلة كلية التربية الأَساسيَّة للعلوم التربوية والإنسانيّة**، جامعة بابل، العدد (24).

22-الظاهر، زكريا محمد وآخرون (2002)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1.

23-العارضة، محمد عبدالله جبر (2016)، حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، المجلد (35)، العدد (169)، الجزء (3).

24-العبيدي، صباح مرشود منوخ وامال جدوع احمد العزاوي (2020)، الدافعية العقلية وعلاقتها بأساليب التعلُّم لدى طلبة الجامعة، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانيّة**، المجلد (5)، العدد (27).

25-العساف، صالح بن حمد (1995)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مطبعة شركة العبادات للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.

26-العكايشي، بشرى احمد جاسم (2003)، **التوافق في البيئة الجامعية وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

27-العيسوي، عبدالرحمن(1989)، **علم النفس في المجال التربوي**، دار العلوم العربية، بيروت.

28-الفريحات، عفاف متعب، ونصر يوسف مصطفى (2018)، القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الاسري والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديميّة بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (8)، العدد (24).

29-الفقهاء، عصام نجيب (2002)، أنماط تعلُّم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات (الجنس ، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، دخل الاسرة)، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، المجلد (29)، العدد (1).

30-القحطاني، محمد بن مترك (2013)، الأسلوب المعرفي (تحمل – عدم تحمل الغموض) وعلاقته بالدافع للانجاز الدراسي لدى طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة التربوية**، المجلد (27)، العدد (108)، الجزء (1).

31-القيسي، طالب ناصر واماني عبدالخالق (2012)، التمثيل المعرفي وعلاقته بأَساليب التفكير والتعلُّم لدى طلبة المرحة الإعدادية، **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد (23).

32-المحسن، سلامة عقيل وعبدالفتاح فرح حنو (2016)، المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (32)، العدد (4)، الجزء (2).

33-المهداوي، زياد عبدالجبار جواد (2006)، **أَساليب التعلُّم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالى.

34-المياحي، ايمان ناظم وأفراح طعمة (2019)، المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة بحوث علوم الميناء**، المجلد (2)، العدد (1).

35-المياحي، ميساء عبد حمزة (2020)، التدريس الابداي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة ومدرساتها، **مجلة نسق**، جامعة البصرة، العدد (25).

36-اليوسفي، علي عباس (2009)، أَساليب التفكير والتعلُّم عند طلبة كلية الفقه, **مركز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي**, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الكوفة.

37-بشارة، موفق سليم (2020)، العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأَكاديميّ لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال، **مجلة جامعة الحسين بن طلال**، المجلد (6)، العدد (2).

38-بقيعي، نافز احمد عبد (2013)، ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأُولى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (14)، العدد (3).

39-بلعربي، كوثر (2019)، **المرونة المعرفية واليقظة العقلية لدى عينة من طلبة علم النفس العيادي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانيّة، جامعة العربي بن مهيدي- ام البواقي.

40-بن حسن، محمد علي محمد (2017)، **المرونة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلاب جامعة ام القرى**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.

41-توق، محي الدين وآخرون (2001)، **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

42-جاري، نعيمة (2014)، **علاقة أساليب التعلُّم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

43-خزام، جمانة عادل (2015)، **أُسلوبا التعلُّم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

44-خضر, عبدالكريم إسحاق (2008)، **تنمية المرونة المعرفية واثرها في اكتساب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية**، أطروحة دكتوراه، جامعة الأردن، اربد، الأردن.

45-خلف، ياسين احمد (1997)، **تكنولوجيا التعليم والاتجاهات الحديثة في التدريس**، جامعة عدن، صنعاء.

46-راضي، عبود جواد (2015)، بناء وتطبيق مقياس أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية على وفق نموذج كوفيلد، **مجلة كلية التربية**، العدد (19).

47-زايد، امل محمد (2020)، أنماط الاستثارة الفائقة والمرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديميّة لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلبة كلية التربية ، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ، العدد (4)، الجزء (2).

48-سالم، محمود عوض الله وامل عبدالمحسن زكي (2009)، المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً لدى عينة طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلُّم المختلفة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد (3) العدد (3).

49-سخري، زهية، (2018)، **أساليب التعلُّم القائمة على نموذج كولن لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

50-شامخ، هشام جمعة صويح (2011)، **بناء مقياس أساليب التعلُّم لدى طلبة الجامعة وفقاً لنظرية السمات الكامنة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

51-شوق، محمود احمد (1975)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، مطبعة جامعة الرياض، الرياض.

52-صفية محمد، ورافع زغول (2017)، اثر الكفاءة في اللغة الثانية على الذاكرة العالمة والمرونة المعرفية لدى الطلبة ثنائيي اللغة في مدينة عكا, **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة)**، المجلد (31) 9.

53-عبدالحافظ، ثناء عبدالودود (2016)، التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، كلية التربية للعلوم الإنسانيّة – ابن رشد، جامعة بغداد، **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانيّة والاجتماعية**، المجلد (2)، العدد (217).

54-عبدالسلام، اماني حسن حسين (2018)، **الاسى النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط للموظفين المقطوعة رواتبهم**، رسالة ماجستير, كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

55-عبدالوهاب، صلاح شريف، (2011)، المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، **مجلة بحوث التربية النوعية**، مصر، العدد (20).

56-عريفج، سامي سلطي وآخرون (2006)، **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار يافا العلمية للنشر.

57-عطاالله، فاضل عبدالعباس (2019)، علاقة بعض أساليب التعلُّم في اكتساب الأطفال المفاهيم الأوّلية في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال، **مجلة مسار للعلوم الاجتماعية والتربوية**، المجلد (6).

58-عياش، آمال ناجي (1989)، **مدى التوافق في الأساليب المعرفية الإدراكيّة بين معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية وطلبتهم واثره على تحصيل الطلبة في العلوم في اتجاهاتهم العلمية**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

59-قاسم، امنة قاسم إسماعيل وسحر محمود محمد (2018)، السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، **المجلة التربوية**، العدد، (53).

60-كيشار، احمد عبدالهادي ضيف (2018)، فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، العدد (179)، الجزء (2).

61-محسن، عبدالكريم غالي، وفجر، حسين كاظم (2018)، المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة ، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانيّة**، المجلد (43) العدد (2).

62-محمد ، علا عبدالرحمن علي وحصة غازي البجيدي (2016)، أساليب التعلُّم المفضلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والمعدل التراكمي، **مجلة دراسات الطفولة**، المجلد (19)، العدد (71).

63-مقابلة، نصر، وعبدالناصر الجراج (1994)، دراسة لاتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة اليرموك نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية)، **مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد (10) ، العدد (4).

64-وحيد، مصطفى فاضل (2017)، **دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

65-ياسين، محمد حسين (1989)، **تجريب استخدام بعض نظريات التعليم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

66- Anastasi, Anne & Susana Urbina (1997), **Psychological testing**, prentice – hall, New Jersey.

67- Ebel, Robert L (1972), **Essentials of Educational Measurement**, Prentice-Hall, Inc, New Jersey.

الهوامش:

(1) أسماء السادة الخبراء في العلوم التربوية والنفسية

1- د. فضيلة عرفات محمد/ استاذ/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

2- د. ندى فتاح زيدان/ استاذ/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

3- د. احمد يونس محمود/ استاذ/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

4- د. ياسر محفوظ حامد/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

5- د. فاطمة محمد صالح/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية العلوم الإسلامية.

6- د. علاء الدين علي حسين/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

7- د. تنهيد عادل فاضل/ استاذ مساعد/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

8- د. علي سليمان حسين/ مدرس/ جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانيّة.

(2) مفتاح التصحيح*

الفقرة	البديل	الفقرة	البديل	الفقرة	البديل	الفقرة	البديل
1	أ	18	أ	35	أ	52	أ
	ب		ب		ب		ب
2	أ	19	أ	36	أ	53	أ
	ب		ب		ب		ب
3	أ	20	أ	37	أ	54	أ
	ب		ب		ب		ب
4	أ	21	أ	38	أ	55	أ
	ب		ب		ب		ب
5	أ	22	أ	39	أ	56	أ
	ب		ب		ب		ب
6	أ	23	أ	40	أ	57	أ
	ب		ب		ب		ب
7	أ	24	أ	41	أ	58	أ
	ب		ب		ب		ب
8	أ	25	أ	42	أ	59	أ
	ب		ب		ب		ب
9	أ	26	أ	43	أ	60	أ
	ب		ب		ب		ب
10	أ	27	أ	44	أ	61	أ
	ب		ب		ب		ب

11	أ	28	أ	45	أ	62	أ
	ب		ب		ب		ب
12	أ	29	أ	46	أ	63	أ
	ب		ب		ب		ب
13	أ	30	أ	47	أ	64	أ
	ب		ب		ب		ب
14	أ	31	أ	48	أ	65	أ
	ب		ب		ب		ب
15	أ	32	أ	49	أ	66	أ
	ب		ب		ب		ب
16	أ	33	أ	50	أ	67	أ
	ب		ب		ب		ب
17	أ	34	أ	51	أ	68	أ
	ب		ب		ب		ب

* البديل المظلل يمثل أُسلوب التعلُّم ويأخذ الدرجة (1) والبديل غير المظلل لا يمثل أُسلوب التعلُّم ويأخذ الدرجة (صفر) .

Cognitive Flexibility and its Relation to Learning Styles Among Students of the College of Education for Humanities at the University of Mosul

Shaima Talib Najmawi *

Abstract

The research aimed to identify the level of cognitive flexibility and learning styles for students of the College of Education for the Humanities and to identify the relationship between cognitive flexibility and learning styles for students of the College of Education for the Humanities. The research also aimed to identify

* **Asst.Lect/ Department of Educational and Psychological Sciences / College of Education / University of Mosul.**

the differences in the relationship between cognitive flexibility and teaching methods according to the gender variables (males - females), and the academic grade (first - fourth). The study sample consisted of (200) male and female students. The researcher used the scale applied by (Belarbi, 2019) and originally prepared by (Abdulwahab, 2011) to measure cognitive flexibility and the (Shamekh, 2011) scale to measure learning styles. Their validity was verified by the apparent validity and stability by retesting. To treat the data statistically, Pearson's correlation coefficient, t-test for one sample, t-test for the significance of the correlation coefficient, z-test for the difference between the two correlation coefficients were used. The results of the research showed that students have cognitive flexibility, and that the most common learning styles for students is the convergent method, followed by the absorbing learning method, then the adaptive or adaptive learning method. The least common learning method was the divergent learning method. There is a statistically significant relationship between cognitive flexibility and learning styles. There are no statistically significant differences according to the gender variable (male - female). There are statistically significant differences according to the academic grade variable (first - fourth) and in favor of the fourth.

Key words: cognitive flexibility; learning styles; Spiro’s theory of cognitive flexibility; Kolb’s theory of experiential learning**.**