

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

وعلاقته بمعالجة المعلومات

رندة محمد حسين حماد

رسالة ماجستير

القدس- فلسطين

1438 هـ / 2017 م

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

وعلاقته بمعالجة المعلومات

إعداد:

رندة محمد حسين حماد

بكالوريوس خدمة اجتماعية-جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

المشرف: د. عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1438 هـ / 2017 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة

المعلومات

إعداد الطالبة: رندة محمد حسين حماد

الرقم الجامعي: 21420048

المشرف: د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2017/5/6 م ، من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوقيعهم:

1. د. عمر الريماوي رئيس لجنة المناقشة التوقيع.....
2. د. نبيل عبد الهادي ممتحناً داخلياً التوقيع.....
3. أ. د. حسني عوض ممتحناً خارجياً التوقيع.....

القدس-فلسطين

1438هـ-2017م

الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر في مواجهة الصعاب إلى روح أبي الحنون رحمه
الله وأدخله فسيح جنانه

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها من علمتني لأصل إلى ما أنا
عليه.... أُمي الحبيبة

إلى من به أكبر وعليه أعتمد.. إلى الشمعة التي تنير ظلمة حياتي..
إلى من بوجوده أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إلى.. رفيق دربي في هذه الحياة زوجي
العزیز

إلى براعم حياتي وسر سعادتي أبنائي الاحباء
إلى القلوب الصادقة الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي أخوتي
وأختي الحبيبة

إلى كل طالب علم

أهديكم جهدي المتواضع

الباحثة: رندة محمد حسين حماد

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي التربوي وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: Randa Izmita

الاسم: رندة محمد حسين حماد

التاريخ: 6 / 5 / 2017 م

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.
بداية أحمد الله وأشكر فضله الذي من علي لإنجاز هذا العمل المتواضع ويسر لي طريقة من غير حول
مني ولا قوة.

وانطلاقاً من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني ويثلج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي،
ومشرفي الدكتور عمر الريماوي الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوماً عن مد يد
المساعدة لي، وحمداً لله بأن يسره في دربي ويسر به أمريوعسى أن يطيل عمره ليبقى نبراساً متلاًئلاً في
نور العلم والعلماء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ماتكبدوه من عناء في قراءة
رسالتي المتواضعة وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

ولم ولن أنسى أن أتقدم بفائق الشكر والتقدير والعرفان إلى كل من أشعل شمعة فيدروبعلمنا وإلى من
وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا إلى الأساتذة الكرام.

كما لايفوتني التقدم بجزيل الشكر والتقدير لجميع صديقاتي اللاتي لم يدخرن وسعاً في نصائحهن
ومساعدتهن لي في إنجاز هذه الرسالة.

الباحثة: رندة محمد حسين حماد

المخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة من جامعة القدس المفتوحة، وقد اختيرت بطريقة العينة الطبقية العشوائية، لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتصلب، وللمرونة، ومعالجة المعلومات جاء بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المرونة) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات، ولكن تبين وجود علاقة طردية بين المرونة والمعالجة المعمقة أي كلما زادت المرونة زاد مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. وتبين أيضاً وجود علاقة عكسية بين المرونة والمعالجة الموسعة أي أنه كلما زادت المرونة قلل ذلك من مستوى المعالجة الموسعة للمعلومات، والعكس صحيح، وتبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات، وتبين وجود علاقة طردية بين التصلب والمعالجة المعمقة أي كلما زاد التصلب زاد ذلك من مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح.

ولكن تبين أيضاً عدم وجود علاقة بين التصلب والمعالجة الموسعة، وتبين وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي، والكلية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (المرونة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي. وكانت الفروق بين سكان المدينة وسكان القرى، لصالح سكان المدينة، كما تبين وجود فروق

دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (المرونة) يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وكانت الفروق بين غير ذلك والعزاب وبين غير ذلك والمتزوجين، لصالح غير ذلك (المطلقين والارامل والخطاب).

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية.

ومن خلال نتائج الدراسة أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة استخدام أساليب تعليمية تراعي الأساليب المعرفية لدى الطلبة في الجامعة، ووضع برامج تتعلق بأساليب معالجة المعلومات لتدريب الطلبة، تلك الأساليب لرفع وزيادة مهارات معالجة المعلومات لديهم.

The Cognitive Method (Rigidity-Flexibility) of Al-Quds Open University Students and its Relationship with Information Processing

Prepared by: Randa Mohammed Hammad

Supervisor: Dr. Omar Rimawi

Abstract:

This study aims at identifying the level of the cognitive method (rigidity-flexibility) of Al-Quds Open University students and its relationship with information processing. The descriptive correlative method is used. The study sample consists of 377 male and female students. This sample was selected through the stratified random method, as it is appropriate for this study. The study indicates that the means of the total degree of rigidity-flexibility and information processing is medium. The study also indicates that there is no statistically significant relationship between the cognitive method (flexibility) and the total degree of information processing. However, it has been found that there is a direct proportionality between flexibility and the deepened processing i.e. the more the flexibility increases the more the level of deepened information processing increases, and vice versa. It has also been found that there is an inverse proportionality between flexibility and expanded processing i.e. the more the flexibility increases the less the level of expanded information processing becomes, and vice versa. A direct proportionality of statistical difference has been found between the cognitive method (rigidity) and the total degree of information processing. A direct proportionality has been found between rigidity and deepened processing. No relationship has been found between rigidity and expanded processing. It has been found that there are differences in the cognitive method (rigidity-flexibility) of Al-Quds Open University students attributed to the variable of gender in favor of males. There have also been statistically significant differences between the cognitive methods (rigidity-flexibility) attributed to the variables of educational level and college. There have also been differences between urban and rural residents in favor of the former. It has been found that there are statistically significant differences in the cognitive method (flexibility) attributed to the marital status in favor of (the divorced, the widows/widowers and fiancés). Finally, the study indicates that there are no statistically significant differences in the level of information processing of Al-Quds Open University students attributed to the variables of gender, education level, college, place of residence and marital status.

Upon the results of this study, I would like to put forward the following recommendations:

1- Employing educational methods, which take into account the various cognitive styles of the university's students.

2- Introducing programs relevant to methods of processing information in order to train students to use these methods so that their skills can be enhanced in this regard.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

ظهرت عدة مفاهيم معرفية في الآونة الأخيرة نتيجة النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجال علم النفس، ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية والتي تعرف على إنها تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، وهي بمثابة أسس يعتمد عليها في دراسة هذه الفروق بين الأفراد، سواءً في أساليب تعاملهم مع المواقف الخارجية، تربوية كانت أم مهنية أم اجتماعية. إن من بين الأساليب المعرفية أسلوب التصلب مقابل المرونة الذي يعد من الأساليب المرتبطة بالفروقات الفردية المتعلقة بتعامل الأفراد، وتأثرهم بالمتناقضات أو التداخلات الإدراكية الموجودة في الموقف، فالشخص الذي يتميز بالصلابة المعرفية يتميز بالجمود الفكري، أما الشخص المتميز بالمرونة المعرفية فهو الذي يتقبل آراء الآخرين حتى ولو كان مغايراً لرأيه، إذا اكتشف أنه خطأ (العمرى، 2007).

وتأتى أهمية الأساليب المعرفية من كونها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، حيث تمثل هذه الأساليب الوسائل المفضلة من قبل الأفراد في عمليات تناول المعلومات الخارجية من

حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها. فهي تشير إلى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الأفراد المواقف والحوادث الخارجية، والطريقة التي يفكرون من خلالها بمثل هذه المواقف (الزغول، 2003). كما دعم هذه الرؤية وتكن (Witkin, et al., 1977) حيث اوضح أن الأسلوب المعرفي هو طريقة مميزة لأداء الأفراد تظهر في نماذج سلوكه الإدراكية والعقلية (الشرقاوي، 2003: 223).

ومن هنا يمكن وصف الأسلوب المعرفي بأنه طريقة لتعامل الفرد مع المثيرات البيئية في كافة المواقف الحياتية والتي ينعكس من خلالها قدراته العقلية وإمكاناته المعرفية لهذا أشار الشرقاوي (1985) إلى أن الأساليب المعرفية طرق من خلالها يمكن الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في عملية الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات.

ولقد تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها أبعاد هامة داخل المجال المعرفي، وميزة هامة داخل مجال الشخصية حيث يلعب الأسلوب المعرفي للفرد دورا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله، فهو الطريقة الخاصة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعليم، ومن ثم فهو يشير إلى نموذج مميز أو استراتيجية مفضلة لتجهيز المعلومات، ويذكر (Witkin, et al., 1977) أن الأساليب المعرفية نماذج للتجهيز وتناول المعلومات بصرف النظر عما إذا كان المصدر الأساسي لهذه المعلومات، وهو العالم الخارجي المحيط بالفرد أو العالم نفسه المحيط بالفرد. لذلك تساهم الأساليب المعرفية في تفسير قطاع هام من الحياة النفسية للفرد، هذا بالإضافة إلى أن الخصائص التي تتميز بها وصفتها بعيدة عن أبعاد القدرات العقلية التي تستخدم عادة في تحديد النشاط العقلي للأفراد. وعن علاقة الأسلوب المعرفي بالذاكرة فقد اشار بيررا (Berry,1991) بأنه يلعب دوراً في معالجة المعلومات.

وتعد معالجة المعلومات من مقومات نجاح العملية التعليمية ان لم يكن أهمها، فالمعالجة تحقق الفوائد الآتية: تختصر الوقت والجهد للمعلم والطالب، وتحسن من جودة التعلم، وتساعد المتعلم على استرجاع معلوماته السابقة واستخدامها عند الحاجة، كما تعين المتعلم على فهم المحتوى، وربط المعلومات الجديدة

بالسابقة، بالإضافة إلى إنها تجعل المعلومات ذات معنى، وتساعد المعلم على استخدام طرق تعليمية فعالة تتفق مع الطريقة التي نظمت بها المعلومات (Jones, 1987).

كما تساعد معالجة المعلومات على زيادة التحصيل الأكاديمي حيث يعتمد ما يتعلمه الطالب من معلومات على نمط معالجة هذه المعلومات وتركيبها، فإذا تعلم الطالب معلومات دون فهم لتنظيم هذه المعلومات فإنه سوف يجد صعوبة في تذكرها (Becher, et al.,2001)

2.1 مشكلة الدراسة

رغم أهمية الأساليب المعرفية في العملية التعليمية إلا إنها لم تحظ بالعديد من الدراسات في البيئة الفلسطينية، مما أكسب البحث أهمية خاصة، بالإضافة إلى أهمية الأسلوب المعرفي الذي ركزت عليه الدراسة الحالية، وهو التصلب/ المرونة. وتتجسد مشكلة البحث من خلال التعرف على قوة وطبيعة العلاقة بين الجانب العقلي المتمثل بالأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) ومعالجة المعلومات. وتعد معرفة خصائص الأفراد ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساسا يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد المختلفون في أسلوبهم المعرفي أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، فقد اشار كاميرون ودوير (Cameron,& Dwyer, 2005) أن الأساليب المعرفية تساعد على فهم وتوضيح أثر المعرفة في متغيرات الشخصية، كما إنها تشير إلى الفروق الفردية في خصائص البنية المعرفية.

3.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتتحصر أهمية إجراءاتها في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية بموضوعها الذي يهتم بفئة الطلبة في المجتمع، كونها من أهم قطاعات المجتمع، الشباب يشكلون الركيزة الأساسية في أي مجتمع، وهذه الدراسة تركز على مدى قدرتهم على امتلاك مهارات معالجة المعلومات من خلال أحد الأساليب المعرفية الهامة ممثلاً في أسلوب التصلب/ المرونة وعلاقتها بمعالجة المعلومات.

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيريها، إذ تعد الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة التي بدأ يتوجه إليها البحث بعد النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس المعرفي كما أن هذه الدراسة تساعد على تقديم توصيات قد تسهم في تحسين المستوى العام لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

- تعدُّ هذه الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين-على حد علم الباحثة-التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومعالجة المعلومات، لذا فإن نتائج الدراسة يمكن أن تسهم في إثراء الموضوع من وجهة النظر المعرفية لفهم طبيعة هذه العلاقة.

الأهمية التطبيقية:

- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية أصحاب القرار في الجامعة من خلال تبني استراتيجيات معينة تساعد الطلبة على تنمية قدراتهم في معالجة المعلومات.

4.1 أهداف الدراسة

1. التعرف إلى العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) ومعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

2. التعرف إلى العلاقة مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

3. التعرف إلى الفروق في مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، الحالة الاجتماعية).

4. التعرف إلى مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

5. التعرف إلى الفروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، الحالة الاجتماعية).

5.1 أسئلة الدراسة

1. ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) ومعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

2. ما مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

3. هل يوجد فروق في مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس

المفتوحة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، الحالة الاجتماعية)؟

4. ما مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

5. هل توجد فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغيرات

الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، الحالة الاجتماعية)؟

6.1 فرضيات الدراسة

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) وبين معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

7.1 حدود الدراسة

التزمت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. الحدود الزمنية: العام الجامعي 2016/2017.
2. الحدود المكانية: جامعة القدس المفتوحة فرع (رام الله والبيرة) في محافظة رام الله والبيرة.
3. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع رام الله والبيرة في محافظة رام الله والبيرة.
4. الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة)، معالجة المعلومات، طلبة جامعة القدس المفتوحة).
5. المحددات الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

8.1 تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً

يعرف ميسيك (Messick, 1984) الأساليب المعرفية بأنها: "ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة" (العتوم، 2010).

الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة:

عرف المصري (1994)، الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة، بأن التصلب عبارة عن نسق معرفي مغلق، يصف الاتساق الذي يتميز به الفرد في توظيفه للمعلومات وفي مواقف متنوعة ومتباينة، ويلاحظ من خلال التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود ومسايرتها والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير وعدم تحمل الغموض. أما المرونة فهي عبارة عن نسق معرفي يصف الاتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات وفي مواقف مختلفة ومتباينة وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغيير وتحمل الغموض.

تعريف السرور (2002) الأسلوب المعرفي التصلب- المرونة يشير إلى القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف وهي عكس الجمود الذهني

يعرفه كاجان (Kagan, et al., 1974) بأنه "أسلوب الاداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيمي البيئة الخارجية" كما يعرفه ويتكن بأنه "مجموعة خصائص تميز الفرد كليا من حيث الوظائف العقلية والإدراك" (عياش، 2009).

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) المستخدم لأغراض البحث الحالي.

معالجة المعلومات: Information processing

عرفه عبيد (2009): معالجة المعلومات بأنها عملية تتضمن التحكم في تدفق المعلومات وتحويلها إلى معرفة كما تتضمن طرق استقبال المعلومات وتنظيمها وتشفيرها وتحليلها كذلك تضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة أو كيفية تذكرها والاحتفاظ بها واستعمالها وترابطها ودمج ما يستجد منها مع ما هو معروف منها وإعادة تركيبها.

أما حسين (2005) فقد عرفها بأنها: “عمليات يقوم بها العقل مثل الكمبيوتر باستقبال المعلومات ويجري عليها تعديل على شكلها ومضمونها ثم يقوم بتخزينها واستدعائها في وقت الاحتياج إليها”. معالجة المعلومات يقصد بها تنظيم المعلومات التي يتم تخزينها واستقبالها واستخدامها عملياً (زين العابدين، 2003).

ويعرفها البدران (2000): بأنها عملية انتباه فعال وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخرن والاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع بالمعلومات تبعا لنوع الهدف من التعليم.

التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس معالجة المعلومات المستخدم لأغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الأسلوب المعرفي

1.1.2 مفهوم الأساليب المعرفية:

يعتبر مصطلح الأسلوب المعرفي (style cognitive) إلى حد ما من المصطلحات حديثة الظهور في علم النفس، خاصة في مجال علم النفس المعرفي نتيجة للنمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة خلال العقدين الأخيرين (خرنوب، 2003) وتعود أصول هذه الأبحاث إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إذ أن جلها كان في مجال الفروق الفردية (differences Individual) والتمايز النفسي (Psychological Differentiation). وقد تطورت دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام (1948)، (1949)، (1955)، وقد كان هناك دعوة ونداء لعمل مفاهيم جديدة تعتبر أن النشاط الإدراكي

والشخصية عملية واحدة من خلال التوازن بين معلومات البيئة الخارجية (المجال الإدراكي) والبيئة الداخلية للفرد بما تحويه من انفعالات ودوافع (الخولي، 2002).

وقد تم تعريف مصطلح "أسلوب" style في قاموس "أكسفورد" بأنه: "الطريقة التي يمكن بها عمل شيء ما، وأن هذه الطريقة تكون متنسبة للمحتوى الذي يتعامل معه الشخص وهذا لا يمنع أن يؤثر هذا المحتوى على الطريقة التي نؤدي بها المهمة" (عبد الحي، 1988).

أما مصطلح المعرفة cognition فقد عرف بأنه: "جهد قصدي لإيجاد الأشياء والتعرف عليها لفهمها وتمييزها وتصنيفها ومعالجتها لموضوعات أي تعديلها بطرق عقلية مختلفة" (Diener, et al., 2003). ويعرف جولدشتاين وبلاكمان (Goldstein & Blakman 1978)، الأسلوب المعرفي أنه تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات ويشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم بيئته المعرفية وما فيها من موضوعات مدركة (ورد في: الكيلاني، 2005).

وهذا لا يختلف عن تعريف رايدنج وريزر (Riding, & Rayner, 2013) اللذين يريان أن الأسلوب المعرفي "يرتبط أشد الارتباط بشخصية الفرد ومزاجه، وأنه يؤثر على الطرق التي من خلالها يستجيب الفرد للأحداث في حياته والتي عن طريقها يرتبط بالآخرين ويتعامل معهم.

ولا تختلف هذه التعاريف أيضاً عن تعريف كاجان وزملاؤه (Kagan, et al., 1974) في أن الأسلوب المعرفي "يشير إلى التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية، وبالتالي فهو يعكس الأسلوب المنسق الذي يتصف بسمة الثبات النسبي لدى الفرد والذي يفضل في تنظيم إدراكه الحسي والعقلي للمثيرات المختلفة" (الخولي، 2002).

2.1.2 الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:

تشكل الأساليب المعرفية الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم الخبرات وتناول المعلومات، فهي طرق متميزة يمارسها الفرد على مدى واسع من النشاط العقلي المعرفي، بينما الاستراتيجيات تعبر عن طرق يمكن تعلمها لمواجهة المواقف المختلفة (رشوان، 2006).

ويميز ميسيك (Messick, 1984) بين الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية فيما يلي:

1- تعبر الأساليب عن نفسها في النشاط السلوكي بطريقة تلقائية بدون اعتبار للشعور أو الاختيار عبر مدى واسع من المواقف، أما الاستراتيجيات المعرفية فهي تعكس القرارات المقصودة وغير المقصودة لمعالجة المواقف المعرفية المختلفة.

2- الأساليب المعرفية أكثر عمومية من الاستراتيجيات المعرفية، فهي تعمل في مستوى أعلى بينما تعتبر الاستراتيجيات المعرفية دالة للمواقف أو متطلبات المهمة ومحتوى المشكلة، وأن الأساليب المعرفية تقف خلف انتقاء الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للتعامل مع المشكلة.

3- تتميز الأساليب المعرفية بأنها قابلة للتغيير والتبديل إذا ما ظهر عدم جدوى أي منها في موقف ما.

4- تتشابه الأساليب المعرفية مع الاستراتيجيات المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيات ومنشطات وموجهات لاكتشاف وحل المشكلات وتجهيز وتناول المعلومات (الزيات، 2001)

3.1.2 خصائص الأساليب المعرفية:

لقد أوضح وتكن وآخرون (Witkin, et al., 1977) السمات المميزة للأساليب المعرفية بوجه عام ويمكن تلخيص هذه "المميزات فيما يلي:

1. الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط أكثر من تعلقها بمحتواه وبالتالي فإنها تشير إلى الفروق بين الأفراد في طريقة ممارسة العمليات المعرفية المختلفة وأسلوبها، والتي منها الإدراك، والتفكير، والتعلم، وحل المشكلات.
2. الأنماط المعرفية تتصف بالثبات النسبي مع الزمن، وهذا الثبات لا يعني أنها غير قابلة للتعديل والتغيير تماماً بل من الممكن تعديلها ولكن في حالات معينة وضمن شروط خاصة مما يعكس إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في مواجهة المواقف المستقبلية (الزعبي، 2000)
3. الأساليب المعرفية هي أساليب ذات أبعاد منتشرة ولذلك فهي تعبر عن الشخصية ككل وليس عن المعرفة بمعناها الضيق.
4. تتصف الأساليب المعرفية بخاصية الإحكام القيمة مما يجعلها ثنائية القطب وتصنف الفرد وفق ذلك على متصل يبدأ بقطب ما وينتهي بقطب آخر.
5. يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية مما يساعد في التغلب على الكثير من الصعوبات التي تنشئ من اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس، والتي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة (رمضان، 2004).

4.1.2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة):

إن معرفة خصائص أي فرد من الأفراد يسهل معرفة كيفية التعامل معه، ومنها خصائص ذوي الأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) والتي يمكننا إيجازها فيما يلي (ميسون، 2010):

أ- الأفراد المتصلبون:

– يميل المتصلبون للتقبل المطلق للمواضيع أو رفضهم المطلق لها وعدم تحملهم للغموض.

- يعجزون عن القيام بالسلوك الملائم لمواجهة المواقف الجديدة، إذ يتمسكون بأنماط سلوكية محددة يصعب عليهم تغييرها إلى أنماط سلوكية ملائمة للموقف.

- لا يستطيعون تغيير اتجاهاتهم عادة لبناء جزء من شخصيتهم لحل مشكلة ذات عدة حلول ممكنة.
- يتسمون بقلّة الكفاءة الإنتاجية وضعف التخيل والعجز عن فهم العلاقات المعقدة والميل إلى ترك المجال عند تأزم الأمور.

- يتميزون بنظرة متسلطة للحياة، وعدم التسامح إزاء المعتقدات المخالفة والتسامح مع أصحابالمعتقدات المشابهة.

- لا تتواجد لدى المتصلبين نية لتغيير وجهات نظرهم مع أنهم يعرفون ما هو حقيقي وما هو زائف، بالتالي يعتمدون على تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائماً مع ما يعتقدون.
- يتميز المتصلبون كذلك بالميل إلهامال الأشخاص الذين يخالفهم في الاعتقاد.
- يتمسكون بأنماط فكرية محددة، ويواجهون بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت.

ب- الأفراد المرنون:

- لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لكونهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف.

- يتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس وذو شخصية متحررة.
- يتميز المرنون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة وهم أقدر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية.

- الأفراد المرنون يعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لأرائهم خصوصاً إذ كانوا أكثر خبرة منهم، إضافة إلى شكرهم لهم.

- حين مواجهتهم المشاكل يلتمسون الوسائل لحل هذه المشكلات، بدلاً من أن يعتدوا على وسائلهم القديمة، كما تجدهم يرغبون في التعلم والتغيير وتجريب الجديد باستمرار.

- المرنون أقدر على التكيف ويستطيعون تعديل استجاباتهم بتغير ظروف البيئة والمواقف، وربما يلجئون في بعض الأحيان إلى التغيير في البيئة في حد ذاتها.

مما ذكر نلاحظ تباين في الخصائص بين الأفراد المتصلبين والأفراد المرنين وكذا اختلافهم في تناولهم ومعالجتهم للمواضيع والمواقف، وهذا نابع عن تمايز الكيفية التي يفكر بها كل من الصنفين ومعتقداتهم، وهذا كله ينعكس في اختلاف النواتج والاستجابات المترتبة عن هذه المعالجة المعرفية بقطبيها.

ويعد روكيتش (Rockeach) للتصلب من المنظرين المهتمين بالبناء المعرفي للفرد ولاسيما التصلب- المرونة فالمتصلب عنده يتصف بالتسلطية والانغلاق المعرفي للمعتقدات واللامعتقدات. وعدم القدرة على مقاومة التغيير وعدم احتمال الغموض في حين أن المرونة عنده تعني العكس، إذ تتمثل بالقدرة على التغيير، واحتمال الغموض والتسامح مع الآراء المضادة والميل إلى التلقائية والانفتاح على الخبرات (حسن، 1995).

وقد اختلف الباحثون وعلماء النفس في النظرة الفلسفية عند دراسة الفروق الفردية في البناء المعرفي والإدراكي، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التسميات والتصورات حول الأساليب المعرفية. فقد اتخذها بعض المفكرين على إنها تفضيلات أو اتجاهات ثابتة نحو التفكير والتعلم والنشاط المعرفي، ومن أمثلة هذا الاتجاه ما اصطحه جاردنر (Gardner) الذي عرف الأسلوب المعرفي بأنه: اتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي، كما أطلق عليها البعض (Cognitive Strategies) والتي حددها ميسك (Messick, 1984) بأنها المدخل الرئيس لدراسة الوظائف العقلية، كما اصطح عليها البعض الآخر بالضوابط المعرفية (Cognitive Controls) التي توضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة التي تتكون من المجال الإدراكي للفرد، وقد تحدث ميسك باسم الاستراتيجيات المعرفية،

والتي يحتمل أن يقتصرها على مداخل عامة جداً في الوظيفة العقلية، ومستقلة عن المطالب العرضية (العمرى، 2007).

ومن التفسيرات التي تناولت الأساليب المعرفية، ما أشار إليه كاجان (Kagan, et al., 1974) عام 1963 من أن الأسلوب المعرفي هو: أسلوب الأداء الثابت نسبياً والذي يفضل الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية. ويعتبر كاجان أن الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات (الشرقاوي، 2003). وعلى ضوء ذلك تُعبّر الأساليب المعرفية عن الفروق الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتفكير كطرق مميزة للفهم، والتخزين، والاستفادة من المعلومات التي تواجه الأفراد، ويمكن أن نلاحظه. فالأساليب المعرفية تعطي وزناً أكبر لطريقة وشكل المعرفة (الخولي، 2002).

ويرى ميسك (Messick, 1984) الأساليب المعرفية على إنها متغيرات عالية الرتبة تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى شكل أنماط وظيفية مميزة للفرد (عياش، 2009) ويؤكد ميسك (Messick, 1984) أن الأساليب المعرفية تعبر عن الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، وتُعد طرقاً متميزة أو عادات غير بسيطة يمارسها الأفراد لتجهيز المعلومات، كما إنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون الأخرى، وإنما أساليب أداء شبه ثابتة عند الأفراد تشبه بدرجة كبيرة عادات عامة للتفكير تترتب من خلالها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي، وقد قدم ميسك ثلاثة تصورات عن الأساليب المعرفية هي كما يلي:

1. تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات، حيث

يمكن اعتبارها طرقاً متميزة، أو عادات لتجهيز المعلومات.

2. تشير الأساليب المعرفية إلى الأشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد فيتصور وتنظيممثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي إنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.

3. تعرف الأساليب المعرفية في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به، وبصفة خاصة الجانب المعرفي فيه.

أما كوستلين وجلوجر (Köstlin-Gloger,1987) فينظران إلى الأساليب المعرفية باعتبارها أبنية تفضيلية تتعلق بالكفاءة، تلك التي تبدو سائدة في مراحل الطفولة عند الإنسان وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة. وينظر جيلفورد (Guilford) للأساليب المعرفية من خلال نموذج الشهير عن "بنية العقل" فيعتبرها متعلقة بالقدرات المعرفية، وفي نفس الوقت سمات مزاجية للشخصية، وقد عرض لبعض الأساليب المعرفية التي يرى إنها تتلاقى مع أبعاد نموذج "بنية العقل" وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق عليها مصطلح "أساليب عقلية" (Mental Styles) (الفرماوي، 2009).

فبالأساليب المعرفية تعتبر إحدى المنظومات الفرعية للشخصية، التي تقع في مرتبة عليا داخل تنظيمها التدريجي، والتي تختص بتحديد الفروق بين الأفراد. ويمكن النظر إليها بوصفها إحدى التكوينات الفرضية، التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات والتي تصف طريقة الفرد المفضلة للأداء، والتي اعتاد على استخدامها عند معالجته لمختلف المهام العقلية، أو عند تنظيمه لخبراته الانفعالية والوجدانية المصاحبة لذلك، أو عند توجيهه لأدائه السلوكي الميسر لإنجاز المهام، كما إنها تتمايز عن المحتوى المعرفي، والمستوى المهاري لأنها لا تتعلق بمستوى إنجاز الهدف ولكن بكيفية إنجازة. وتتسم كذلك بالثبات النسبي عبر الزمن والمواقف، وهو ما يجعلها أقل تأثراً بالخبرة أو التدريب قصير المدى فتتميز الأساليب بالخصائص الآتية (عامر، 2003):

1. تكوينات فرضية، لا تخضع للأحكام القيمية.

2. متغيرات وسيطة: تتوسط المدخلات والمخرجات.

3. منظومة فرعية - من رتبة عليا - داخل المنظومة الهرمية الكلية للشخصية.
4. توجه السلوك وتنظيمه وهي ثابتة نسبياً عبر الزمن والمواقف يتميز استخدامها بالمرونة.
5. ثنائية القطب (أو متعددة الأقطاب).
6. تتعلق بطريقة الأداء وليس بمستواه وتتأثر بشكل محدود بالتدريب والممارسة.

5.1.2 تصنيف الأساليب المعرفية:

بدأت تصنيفات الأساليب المعرفية منذ أن قدم جاردنر (Gardner) تصنيفاً لهذه الأساليب عام 1953 (الحسيني، 1993).

وللأساليب المعرفية تصنيفات متعددة ويعود هذا التعدد إلى كثرة التصورات والمداخل النظرية والدراسات التي تناولت هذه الأساليب بالبحث والدراسة، ومن أهم تصنيفات الأساليب المعرفية: أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال، أسلوب الاندفاع في مقابل التروي، أسلوب تحمل الغموض في مقابل عدم تحمل الغموض، أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي، أسلوب التسوية في مقابل الإبراز، أسلوب التجريدية في مقابل العيانية، أسلوب الانطلاق في مقابل التقيد، أسلوب التمايز التصوري (الذواد، 2007؛ الشراقوي، 1995).

وقد صنف ميسك (Messick, 1984) الأساليب المعرفية، في ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية يمكن استعراض أهمها على النحو التالي: (الشراقوي، 2003)

1) أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي (Field Dependence Vs. Field Independence).

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل. أي أنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل. بمعنى أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي. فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في

الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً. في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له (الشرقاوي، 2003؛ الفرماوي، 1993.2009، Cowan, et al.)

(2) التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي (Cognitive Simplicity Vs. Cognitive Complexity)

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما إنه يكون أقل قدرة على إدراكها حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي (الطهراوي، 1997).

(3) المخاطرة في مقابل الحذر (Risk taking Vs. Cautiousness):

ويعكس هذا التصنيف الفروق الفردية التي توجد بين الأشخاص من حيث السرعة والمخاطرة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية. فالأفراد الذين يمتازون بنمط الحذر هم أكثر انتباهاً للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حيالها، وهم أقل ميلاً للمجازفة أو المخاطرة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم. أما فئة الأفراد ذوي نمط المخاطرة هم في الغالب أكثر ميلاً للمخاطرة والتجريب، وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة (الزغول، 2003)

(4) الاندفاع في مقابل التروي (Impulsivity Vs. Reflectivity):

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة. فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين

يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (عياش، 2009؛ Finch, et, al., 1982).

(5) التسوية في مقابل الإبراز (Leveling Vs. Sharpening):

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة ما يعاب عليهم استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة. إذ يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، فيحين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشد أو الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، وبذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة (الشرقاوي، 2003، Doyle & Rutherford, 1984).

(6) تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية (Tolerance for Ambiguous or Unrealistic Experience):

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة. إذ يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي (العتوم، 2010).

(7) التركيز مقابل السطحية (Focusing Versus Scanning):

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق الفردية بين الأفراد في درجة الانتباه وشدته، فيتميز الأفراد أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف، ودرجات عالية من تركيز الانتباه، وعدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات. أما أصحاب النمط السطحي، فيتميزون بالسرعة، والنظرة

السطحية للأمور، وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها مما يجعل ردود فعلهم وقراراتهم متسرعة وخاطئة (العتوم، 2010).

(8) الشمولية في مقابل التقييد (Inclusiveness Vs. Exclusiveness):

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات (عياش، 2009).

(9) الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد (Flexible Control Vs. Constricted Control):

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها. فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرها على الاستجابة، في حين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتتات بدرجة كبيرة، مما يجعل استجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات (الشرقاوي، 2003).

2.2 معالجة المعلومات

1.2.2 مفهوم معالجة المعلومات:

تتعدد تعريفات معالجة المعلومات حيث تعرف بأنها مجموعة من الآليات والمهارات المتعلمة والتي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها (عبد السميع، 2015).

وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص للمعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما تتطلب ذلك وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه” (مصعب، 2009).

ويرى شمك (Schmeck, 1983): أن معالجة المعلومات وعي عملية تحدث داخل الدماغ، وأن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق (Schmeck, 1983)، أما أبو حطب (1983) فيراها عملية عقلية وفقاً لتنظيمات معرفية مخزنة في الذاكرة بمساعدة الاحساس-الادراك (أبو حطب، 1983)، وينظر لها بأنها قدرة الطالب على ايجاد تنظيمات وتحليلات ولفظية تساعد على سرعة الفهم والاسترجاع.

بدأت الدراسات على نحو جاد ومستمر في بداية الثمانينات بالاستراتيجيات المعرفية (Cognitivestrategies). والتي تعني طرائق الفرد في استقبال لمعرفة أو التفاعل معها واصدار الاستجابة على نحو ما، وهي تشمل تنظيم المتعلم وتكيفه للعمليات المرتبطة بالانتباه والاستيعاب والترميز في الذاكرة، والاسترجاع، أي هي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات في الادراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات وكيفية معالجة الطالب للمعلومات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. فان معظم هذه الدراسات كانت تنصب على ضرورة التمييز بين القدرة (Ability) والعمليات المعرفية (Cognitive Processes) محكا لتوضيح الفروق في التحصيل الدراسي. فالعمليات المعرفية تتعلق بكيفية التعامل مع المعلومة وبطريقة معالجتها. حيث العمليات المعرفية هي: عبارة عن مهارات غير تنفيذية تستعمل في توظيف الاستراتيجيات التنفيذية في العمل واداء مهمة المعالجة. أما الخطط المعرفية فيعرفها (الزيات، 1998): تمثل الخطة المعرفية تصميم وتوليد للمعلومات والافكار والمنظومات المعرفية التي تشمل إلى جانب الاحداث والمواقف الاجتماعية وهي تمثل أحد النواتج المعرفية لتمثيل المعرفة (الزيات، 1998).

وتعد معالجة المعلومات من مقومات نجاح العملية التعليمية التعلمية إن لم تكن أهمها، لأن قيام المتعلم بمعالجة المعلومات تحقق الكثير من الفوائد للطالب والمعلم، بل تحقق الغاية من العملية التعليمية.

ويمكن أن نجل أهمية معالجة المعلومات في النقاط الآتية (Jones, 1987):

- تختصر الوقت والجهد على المعلم والطالب، وتحسن من جودة التعلم.
- تساعد المتعلم على استرجاع معلوماته السابقة بسهولة واستخدامها عند الحاجة.
- تعين المتعلم على فهم المحتوى، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة.
- تجعل المعلومات ذات معنى، وتساعد المعلم على استخدام طرق تعليمية فعالة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات.
- تساعد معالجة المعلومات المتعلم على زيادة التحصيل الأكاديمي حيث أن ما يتعلمه الطالب من معلومات يعتمد على نمط معالجة هذه المعلومات وتركيبها (Becher, et al., 2001).
- تساعد المتعلم على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وفهمها واستخدامها بسهولة.
- تكسب المتعلم القدرة على تحليل المعلومات لاختيار انسبها لاستخدامها في حل المشكلات الحياتية الدراسية.
- تكسب المتعلم القدرة على التعبير المبني على التفكير السليم.
- تساعد المتعلم على استنباط معلومات جديدة نتيجة قيامه بتنظيم المعلومات وتوظيفها (مصطفى، 2001).
- تعمق فهم المتعلم للمفاهيم والظواهر الجغرافية وبالتالي عدم تكون تصورات بديلة لتلك المفاهيم والظواهر.

وتهدف الأساليب المعرفية -بالأساس- إلى تزويد الطالب بمهارات معرفية واجتماعية وغيرها من خلال عملية تنشيط القدرات العقلية وتفعيلها في استقبال المعلومات الدراسية ومعالجتها داخل الدماغ واسترجاعها

بكفاءة. وقد أدى هذا إلى دراسة العمليات المعرفية لدى الطلبة بتحليلها إلى استراتيجيات معرفية، أو أساليب معرفية، ان الاستراتيجيات المعرفية هي عبارة عن طرائق عامة يستعملها الأفراد في المهام العقلية، أي إنها طرائق للإدراك والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات واستعمال الأسلوب المعرفي، وأسلوب التعلم بحسب بعض الدراسات له قدرة فيالتنبؤ بسلوك الأفراد بالمجال المعرفي وطريقتهم في التعامل مع المعلومات، ومعالجتها (الزيات, 1998).

إن المعالجة المعلوماتية تكتسب بوساطة التنشئة الاجتماعية (المؤسسات التربوية، العائلة، الوسائل الاعلامية. الخ) وهي بذلك تمثل المدخلات (Input) للنظام التعليمي وتتعرض هذه المعالجة المعلوماتية للعقل والتغيير أثناء الدراسة وبذلك تمثل عمليات (Processes) ويفترض بالطالب ان يمتلك معالجة معلوماتية عالية المستوى (مستوى علمي مرتفع) مما يجعل تلك المعالجة جزءا من المخرجات (out puts) وهكذا فالمعالجة المعلوماتية للطالب تعد عنصرا من عناصر النظام التعليمي (الشرقاوي, 2003).

إن اتجاه معالجة المعلومات يعد أحد المداخل المعرفية للتعلم الذي يساعد الطلاب على عمليات استقبال المعلومات وتشفيرها وتخزينها ثم معالجتها عن طريق التصنيف واشتقاق العلاقات مع المعلومات الممثلة في البناء المعرفي، وعليه فإن قيام المتعلم بمثل هذه العمليات من شأنه أن يعطي صفة الوظيفية لتلك المعلومات، وبالتالي يستخدمها في حل المشكلات التي تواجهه (جروان, 2002).

ويفترض المدخل وجود ثلاثة مستويات لتجهيز المعلومات، كل مستوى يحدد درجة مختلفة من القدرة التذكيرية للمعلومات: الاول، هو المستوى السطحي أو هامشي المعالجة (Shallow Level)، وهو مستوى من التحليل ينصب الاهتمام فيه على الخصائص الفيزيائية للمثير، مثل شكل الكلمة أو حجم الحرف أو الخطوط، وهذا المستوى ينتج آثاراً ضعيفة للذاكرة. الثاني، المستوى المتوسط (middlelevel) وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على الخصائص الصوتية (الفونولوجية) (Phonological)

للمثير. حيث يتم التجهيز في ضوء التلميحات الصوتية مثل السجع أو التشابه بين الكلمات. الثالث، المستوى العميق (Deep level) وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على دلالة المعنى (semantic) المرتبط بالمثير مثل المترادفات والمترابطات ودمج الكلمة داخل الجملة، وهو ينتج آثاراً قوية للذاكرة، وهذه المستويات تعبير عن مستويات جودة التجهيز (جروان، 2002) وتشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن عادات لتكوين وتناول المعلومات. ولكنها إذا كانت كذلك فإنها لا تعد عادات بسيطة بالمعنى التقني لنظريات وتقنيات التعلم، وذلك لأنها ليست استجابات مباشرة لقواعد ومبادئ الاكتساب والانطفاء كما إنها تشبه بدرجة كبيرة العادات العامة للتفكير، أي أنها عادات ترتب فيها انماط الاستجابات المختلفة في ترتيب تفضيلي (أبو حطب وعثمان، 1978).

2.2.2 مهارات معالجة المعلومات:

يميز جروان (2002) بين مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وبين مهارات معالجة المعلومات وتحليلها، ويرى أن الثانية تشمل المهارات الفرعية الآتية: التطبيق، والتفسير، والتلخيص، والتعرف على العلاقات والأنماط. أما الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب وتنظيم المعلومات، فينظر إليها على إنها مهارات فرعية لمهارة جمع المعلومات وتنظيمها. وتعرف مهارات معالجة المعلومات إجرائياً: بأنها مجموعة الأداءات العقلية التي يقوم بها الطالب أثناء القيام بسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب. ولقد تعددت مهارات معالجة المعلومات حيث كادت تفقد تصنيفها الأساسي، وتندرج تحت مسميات أخرى للتفكير، ومن بين هذه المهارات هي ما أورده جروان (2002): مهارة التفسير، مهارة تحديد العلاقات والأنماط: (مهارة تحديد العلاقات الارتباطية، مهارة تحديد العلاقات السببية، مهارة تحديد علاقات التناظر (جروان، 2002).

وتحتل الأساليب المعرفية مكانة مهمة في علم النفس: حيث تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، كما تأتي أهميتها كذلك من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات، كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في حياته. وتعتبر الأساليب المعرفية إحدى المحددات الهامة للفروق الفردية في عمليتي العليم والتعلم، فهي تحدد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في استقباله ومعالجته للمعلومات، ومن هنا يبرز دور نمط الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطالب في تجهيزه للمعلومات ابتداءً من استقباله للمعلومة وهضمها وتمثيلها واستيعابها في ذاكرته طويلة المدى ثم استرجاعها مرة أخرى عند مواجهته لأي موقف مشكل (الشرقاوي، 1995).

3.2.2 الافتراضات التي يقوم عليها اتجاه تجهيز المعلومات (معالجة المعلومات):

يعتبر اتجاه تجهيز المعلومات أحد الاتجاهات الهامة والتي تلقى قبولا من قبل العديد من علماء النفس وعلم النفس المعرفي المعاصرين، حيث يقوم هذا الاتجاه على عدد من الافتراضات التي مكنت الباحثين المهتمين بهذا الاتجاه من تحقيق التناسق المأمول مع كثير من الشواهد النظرية والعملية من جهة، ومع بعض فروع العلوم الأخرى كالعلوم العصبية من جهة ثانية (رشوان، 2006).

ويرى الزيات أن التعلم المعرفي طريقة الفرد المميز ومستوى استقباله ومعالجته للمادة وكيفية تعميمه وتميزه وتحويله وتخزينه لها، وكم وكيف المترابطات التي يستخدمها أو يشقها أو ينتجها بين المعلومات الجديدة والمعلومات القائمة في البناء المعرفي له حيث أن التعلم المعرفي كتجهيز ومعالجة المعلومات يقوم على الافتراضات الآتية (الزيات، 1996):

1. أن التجهيز والمعالجة القائمة على المعنى وعند مستوى أعمق يؤديان إلى تعلم واحتفاظ أكثر وديمومة وفاعلية من التجهيز والمعالجة الحاسوبية، وعند المستوى السطحي أو الهامشي.

2. يقوم التجهيز أو المعالجة الأعمق للمعلومات على إيجاد أو استنتاج أو اشتقاق أو إنتاج أنماط من العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق للفرد والمعلومات الجديدة المراد تعلمها مثل علاقة التكامل والترابط والتوافق.

3. يعد نموذج تجهيز المعلومات أفضل النماذج المعرفية التي تقدم تفسيرات جديدة ومقنعة للتعلم المعرفي ومحدداته، وهذه التفسيرات المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات تقوم على الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية الداخلية والميكانيزم التي تحكم عملها من ناحية، وعلى المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى.

4. العمليات المعرفية يمكن فهمها بصورة أكثر وضوحاً بمقارنتها بالعمليات والمراحل التي يتم عن طريقها تجهيز المعلومات في الحاسب الآلي (الزيات، 1998).

5. إمكانية إخضاع العمليات المعرفية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد واختيار المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة منها، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي، مما يساعد في توضيح كيفية تكوين وتناول المعلومات بالنسبة لهذه المثيرات حتى ظهور الاستجابة (الشرقاوي، 2003).

6. يمكن تحليل السلوك المعرفي إلى سلسلة من المراحل أو الخطوات التي يمكن النظر إليها وإلى كل منها على أنها وجود فرض مستقل تحدث في طياته مجموعة من العمليات الإجرائية الفريدة في نوعها والتي تؤثر على المدخلات المعلوماتية المشتقة من المثيرات، وكل خطوة أو مرحلة تتكون فيها بعض المعلومات التي تنتقل للخطوة أو المرحلة التالية، وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائية التي ماهي إلا محصلة لتلك المراحل والعمليات والمستويات التي تكون السلوك الإنساني نتيجة لتفاعلها من أهم الافتراضات التي قدمها اتجاه تكوين للمعلومات (حبيب، 2003).

4.2.2 أنماط معالجة المعلومات:

ويقصد بها مجموعة الآليات التي يفضلها المتعلم عند اكتساب المعلومات المختلفة، والتي تمكنه من استيعاب المادة التعليمية. ويعرفها (Arnett & Di, Lollo, 1979) بأنها هي الطريقة المفضلة لدى الفرد لاكتساب المعلومات والاحتفاظ بها داخل أنظمة الذاكرة المختلفة لحين الحاجة إليها. وتختلف أنماط معالجة المعلومات من فرد لآخر. فهناك على سبيل المثال من يفضل المعالجة البصرية للمعلومات ولديه الملكة على اكتساب تلك المعلومات بسهولة ويسر (Blank, 1974)، في حين ان البعض الآخر لا توجد لديه تلك الملكة والتي تعتمد على المعالجة البصرية للمعلومات، ومن ثم فإنه يهتم بالمعلومات السمعية (Anourova et al., 2001) والتي تسهم في إدخال المعلومات بسهولة داخل أنظمة الذاكرة. ولكن بعض الأفراد يفضلوا الجمع بين النمطين السابقين (Carterette & Jones, 1967). وذلك يعتمد بصورة كبيرة على المادة المتعلمة وطبيعتها. فمثلا مادة الرياضيات من المواد الطبيعية والتي عند استذكارها تفضل النمط السمعي، في حين ان مادة الجغرافيا تشتمل على النمطين تبعا لنوعية المعلومات التي يراد استقبالها ومعالجتها.

ووضح العديد من الباحثين (Arnett & Di, Lollo, 1979; Asarnow & Sherman, 1984;) إلى وجود ثلاثة أنماط متباينة لمعالجة المعلومات لدى المتعلمين، والتي تشتمل على كل من:

1. النمط البصري (Visual information Processing): ويرتبط هذا النمط بمناطق الإثارة داخل المخ البشري. حيث أثبتت العديد من الدراسات النبورولوجية والتشريحية إلى أن مناطق الإثارة البصرية تتركز في الفص الخلفي والفصيين الصدغيان الأيمن والأيسر (Hellige, 1996). حيث يحدث تدفق عصبي موجب التزايد للخلايا الموجودة بتلك المناطق لتحدث إثارة كبيرة للمعلومات البصرية والتي تساعد في عملية اكتسابها (Klymenko & Coggins, 1990). ويتميز اصحاب هذا

النمط بالقدرة الهائلة على استقبال المعلومات ومعالجتها بالنمط البصري والاحتفاظ بها بأنظمة الذاكرة المختلفة في وقت أقل بكثير من المعلومات التي يستلزم أن تعالج بالنمط السمعي. ويقصد بالنمط البصري هو تفضيل المتعلم استخدام الورقة والقلم للمساعدة على اكتساب المعلومات ونقلها من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة طويلة المدى مروراً بالذاكرة البصرية. ولقد بينت العديد من الدراسات إلى أن نمط المعالجة البصري للمعلومات يناسب طبيعة المواد العلمية مثل الرياضيات والعلوم (Yukawa, et al., 1980)، ولكن المتميزون في هذا النمط يستخدموا هذا النمط أيضاً لاكتساب المعلومات المتعلقة بالمواد الأخرى مثل التاريخ.

2. النمط السمعي (Auditory Information processing): ويرتبط هذا النمط بمناطق الاستئارة داخل المخ البشري والتي تتركز في الفص الجداري وأجزاء من الفص الأمامي (Atienza, Cantero, & Escera, 2001; Giard, Perrin, & Pernier, 1991; McCrimmon, Deary, & Frier, 1997). حيث يحدث تدفق عصبي للخلايا المخية التي تقع بالمناطق المشار إليها سابقاً لتحديث نوع من أنواع الإثارة التي تسهم في انتقال المعلومات واكتسابها بين أنظمة الذاكرة المختلفة. ويقصد بالنمط السمعي هو تفضيل المتعلم استخدام الحفظ والتكرار للمساعدة في فهم المعلومات واكتسابها ومن ثم نقلها من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة طويلة المدى مروراً بالذاكرة قصيرة المدى (Anourova et al., 2001; Pichora-Fuller, 2003). ولقد بينت بعض الدراسات أن هذا النمط هو المفضل للمعلومات التي تتعلق ببعض المواد مثل الأدب والشعر (Anourova et al., 2001)، ولكن هناك العديد من يفضل استخدام هذا النمط لمعالجة بعض الأساسيات في المواد الطبيعية مثل القوانين بالفيزياء.

3. النمط المتكامل (Integration between visual and auditory information): وفيه تكون الإثارة داخل المناطق البصرية والسمعية بصورة متوازنة ومتوازنة (Diamond, et al., 1997)

(Olson, Gatenby, & Gore, 2002; Surakka, et al., 1996). وفيه يفضل المتعلمون المزج بين الاستراتيجيات المختلفة والتي تتوافق مع النمطين السابقين، واستخدام النمط الذي يلائم كل منهما مع المزج بين عمليات اكتساب المعلومات بين كل من النمط البصري والسمعي. ويعتبر هذا النمط من الأنماط الملائمة لمادة مثل الجغرافيا، وذلك لاشتمالها على كل المعلومات الأساسية والخرائط، والتي كل منهما يستلزم نوع من أنواع المعالجة المتكاملة بين كل من النمط البصري والسمعي.

ويختلف الطلاب المتعلمين في الأنماط المختلفة لمعالجة المعلومات. فهناك النمط البصري حيث يفضل أصحاب هذا النمط استخدام المعالجة البصرية في اكتساب المعلومات المختلفة. كما بينت دراسة (Arnett & Di, Lollo, 1979) تأثير مدى ارتباط معالجة المعلومات باستخدام النمط البصري بالعمر والقدرة على القراءة. والتي بينت أن الذين يواجهون مشكلات بالنمط البصري قد ارتبطوا بصعوبات بالقراءة أو ما يطلق عليه ديسلكسيا Dyslexia. بالإضافة إلى الاعتقاد بوجود خلل في المناطق البصرية المسؤولة عن اكتساب المعلومات البصرية بالنصف الكروي الأيسر، وهو ما أكدته دراسة (Goldstand, et al, 2005) التي تناولت العلاقة بين النمط البصري لاكتساب المعلومات وتأثيره على التحصيل الأكاديمي لمجموعتين من المتقنين للقراءة.

كما أن هناك بعض المتعلمين يفضلون معالجة المعلومات بالنمط السمعي، وفيه يفضل استخدام أسلوب الحفظ بصوت مرتفع والتكرار في اكتساب المعلومات (Robinson, & Pollack 1973) حيث يفضلوا استقبال المعلومات عن طريق الجهاز السمعي لاكتساب المعلومات المختلفة. كما بينت دراسة (Pichora, Fuller, 2003) أن أي تأثير تناقضي يحدث بمعالجة المعلومات السمعية يؤدي إلى تناقص تدريجي بالقدرات المعرفية لدى الأفراد. وعلى الأخص ممن يواجهون مشكلات بالسمع مثل الأفراد المتقدمين في العمر، مما يؤثر على استيعابهم في معالجة المعلومات التي يستقبلوها عن طريق الجهاز السمعي.

وهناك أساليب معرفية متعددة يستخدمها الأفراد بمستويات متباينة، ويعد الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة (Rigidity-Flexibility) واحداً من الأساليب المعرفية المهمة حيث أظهرت دراسات متعددة فاعلية هذا الأسلوب في التكيف والتوافق مع الظروف المتغيرة فالمرونة أهميتها في مرحلة الحكم كما أن لها أهميتها في مرحلة الإنتاج الفكري (أبو حطب وعثمان، 1978).

كما أن المرونة كمهارة تفكيرية تعد من المكونات الأربعة الرئيسة لعملية الإبداع بالمفهوم السيكومنتري، ومن أبرز مهارات التفكير المتشعب أو المنتج ولا غنى عن مرونة التفكير في التكيف مع المستجدات والمعلومات الجديدة التي يواجهها المعلم والمتعلم في المؤسسة التعليمية وخارجها، ولا غنى عن هذه المهارة في حياتنا العملية التي تتزايد مشكلاتها تعقيداً يوماً بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وفي جانب آخر أظهرت دراسة أوندا (Onda,1974) علاقة التصلب بضعف التحصيل والإنجاز إذ أظهرت نتائج الدراسة أن ذوي التحصيل المنخفض قد اتصفوا بالتصلب (Onda, 1974).

كما أن المرونة في التفكير تعد إحدى الخصائص الضرورية في معالجة المشكلات بصورة فعالة وفي إجادة الاتصال مع الآخرين ولعب الأدوار والتفاوض وحل النزاعات والتوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات كما ان التصلب أو الجمود الذهني يتناقض مع العقل العلمي الذي يفتح دائماً على الخبرات ويتغذى من التجارب (جروان، 2002).

ويفترض تصور معالجة المعلومات أن المعرفة يمكن تحليلها إلى سلسلة من المراحل أو الخطوات بحيث ينظر إلى كل مرحلة منها علانها وجود فرضي مستقل تحدث في طياته مجموعة من العمليات الإجرائية الفريدة في نوعها بحيث تترك بصماتها على المعلومات الواردة. ويفترض هذا التصور أن الاستجابة النهائية هي عبارة عن المخرجات الناتجة عن هذه السلسلة من المراحل والعمليات، مثال ذلك: الإدراك، ترميز المعلومات، استدعاء المعلومات من الذاكرة، تكوين المفاهيم، الحكم، وإنتاج اللغة). ولأن كل مكونات تصور معالجة المعلومات تتصل ببعضها البعض عضويًا ووظيفيًا فيكون من الصعب تحديد

المرحلة الأولى، ولكن من أجل فهم أكثر ملاءمة يمكننا ان نفكر في تعاقب هذه المراحل بحيث يصبح ادخال المنبهات أو ورودها هو نقطة البداية (سولسو, 1996).

ولقد تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها أبعاداً هامة داخل المجال المعرفي، وميزة هامة داخل مجال الشخصية، حيث يلعب الأسلوب المعرفي للفرد دوراً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله، فهو الطريقة الخاصة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، ومن ثم فهو يشير إلى نموذج مميز أو استراتيجية مفضلة لتجهيز المعلومات، ويذكر وتكن (Witkin, et 1977 al., أن الأساليب المعرفية نماذج لتجهيز وتناول المعلومات بصرف النظر عما إذا كان المصدر الأساسي لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالفرد أو هو الفرد ذاته. لذلك تساهم الأساليب المعرفية في تفسير قطاع هام من الحياة النفسية للفرد هذا بالإضافة إلى أن الخصائص التي تتميز بها وصفتها بعيدة عن أبعاد القدرات العقلية التي تستخدم عادة في تحديد نوع النشاط العقلي للأفراد (الشرقاوي، 1995).

3.2 الدراسات السابقة

تعد عملية استعراض الدراسات السابقة ومناقشتها خطوة مهمة في البحث العلمي، لأنها تمكن الباحث من معرفة موقع البحث الحالي من البحوث التي سبقته، وهي تفيد الباحث في تحديد أهدافه ووسائل الوصول إليها بدقة، وقد تمكن الباحث من الاطلاع على العديد من الدراسات التي أجراها مجموعة من الباحثين في بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة تناولت دراسات عن الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة)، حيث اكتسبت الباحثة إضافات معرفية حول موضوع البحث، وقد اختيرت بعض الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث، وفق الآتي:

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة):

دراسة الجراد (2014): التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قامت الباحثة ببناء كل من اختبار التفكير المرن، ومقياس الدافع المعرفي على عينة بلغت (480) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ولقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: (1) يتصف طلبة الجامعة بالقدرة على التفكير المرن. (2) لا يختلف الذكور عن الإناث من طلبة الجامعة في التفكير المرن. (3) لا يختلف طلبة الأقسام العلمية عن طلبة الأقسام الإنسانية في التفكير المرن. (4) يتصف طلبة الجامعة بالدافع المعرفي. (5) لا يختلف الذكور عن الإناث من طلبة الجامعة في الدافع المعرفي. (6) لا يختلف طلبة الأقسام العلمية عن طلبة الأقسام الإنسانية في الدافع المعرفي. (7) هناك علاقة موجبة بين التفكير المرن والدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة.

دراسة التميمي (2014): أثر برنامج إرشادي معرفي في خفض التصلب في التفكير لدى طالبات المرحلة الإعدادية. تكون مجتمع البحث من (2769) طالبة في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى/ قضاء الخالص، تم اختيار عينة البحث بطريقة طبقية عشوائية إذ بلغت عينة الدراسة (399) طالبة من إعدادية العراقية للبنات، ومن الصفوف الرابع والخامس بفرعيهما العلمي

والأدبي. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها: (1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي. (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده. (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الفقي (2014): أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم والأسلوب المعرفي على تحصيل واتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو تكنولوجيا التعليمتكنولوجيا التربية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة في التربية شعبة التعليم العام والفني بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، موزعين على أربع مجموعات تجريبية. أما أدوات الدراسة فقد شملت: اختباراً تحصيلياً لقياس الجوانب المعرفية للتعلم؛ مقياس اتجاهات لقياس اتجاهات العينة نحو مقرر تكنولوجيا التعليم؛ مقياس الأسلوب المعرفي التصلب/ المرونة. تمّ التوصل من خلال النتائج إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مقرر تكنولوجيا التعليم من خلال استخدام نمطين من أنماط تقديم السقالات التعليمية في دعم التعلم بمقرر تكنولوجيا التعليم.

دراسة الشيخ (2012): هدفت هذا لدراسة التعرف إلى الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقين ومنخفضي التحصيل، طبقت الدراسة على عينة قوامها (333) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتم استخدام إختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (الصورة الجمعية)، بالإضافة إلى السجلات المدرسية لدرجات الطلبة عام (2010-2011) كشفت الدراسة عن أن هنا كفروق ذات دلالة إحصائية في إختبار الحس العددي ومهاراته (تأثير العمليات على الأعداد، إدراك الكم المطلق والنسبي للعدد، العلامة العددية المميزة واستخدامها، الحساب الذهني والتقدير التقريبي) لصالح المتفوقين من الجنسين. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في إختبار الحسا لعددي ومهاراته (تأثير العمليات على الأعداد، إدراك الكم المطلق

والنسبي للعدد، العلامة العددية المميزة واستخدامها، الحساب الذهني والتقدير التقريبي) لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي. كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إختبار الحس العددي ومهاراته (تأثير العمليات على الأعداد، إدراك الكم المطلق والنسبي للعدد، العلامة العددية المميزة واستخدامها، الحساب الذهني والتقدير التقريبي) بين الذكور والإناث.

دراسة عثمان (2010): الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي. هدفت هذه الدراسة إلى إعداد واختبار مقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي، والتعرف إلى الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية الملائمة لذلك الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة من جميع الشعب الأدبية والعلمية بكلية التربية بجامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة الإيجابية من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة لأدلة تدعم البناء العاملي لمقياس المرونة الإيجابية، والاتساق الداخلي للبنود، وهذا يجعلنا نثق في مقياس المرونة الإيجابية لما يتمتع به من خصائص سيكومترية مقبولة على الطلاب الجامعيين في مصر.

دراسة السامرائي، والناصر (2009): دراسة مقارنة للصلابة والمرونة الفكرية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة في محافظة بغداد، الكشف عن صفتي المرونة والتصلب الفكري لدى شخصيات المديرين والمديرات في المدارس المتوسطة بين المديرين في العام الدراسي (2007-2008) في صفتي المرونة والصلابة الفكرية. اختير (62) مدير و (50) مديرة. استعملت أداة جاهزة لقياس جانب من جوانب الشخصية المتمثل في الصلابة والمرونة الفكرية في شخصيات المديرين والمديرات. أوضحت النتائج أن المديرين اتصفوا بصفة الصلابة على حساب صفة المرونة وأنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث وهذا يشير إلى أن المديرين يعتقدون بأن منصب الإدارة يبيح لهم الإنفراد بالرأي، وأنهم على درجة من الوعي الفكري تسمح لهم بالتغاضي عن آراء الآخرين وعدم الاهتمام بها.

دراسة الزهيري (2007): علاقة الأسلوب المعرفي التصلب-المرونة في تعلم مهارتي الاستقبال والإعداد بالكرة الطائرة: بحث مسحي على عينة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية للبنات. تعرّف الأسلوب المعرفي التصلب والمرونة لدى أفراد العينة وتعرّف مستوى تعلم مهارتي الاستقبال والإعداد بالكرة الطائرة لدى أفراد العينة. شملت العينة طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية للبنات وكان عدد الأفراد (40) طالبة. تم استخدام المقياس النفسي لقياس الأسلوب المعرفي التصلب المرونة المعد من قبل وهيب الكبيسي كأداة للقياس. تبين من خلال النتائج أن هناك علاقة ارتباط غير معنوية بين الطالبات اللواتي امتزن بالأسلوب المعرفي التصلب ومهارتي الاستقبال والإعداد بالكرة الطائرة. وتبين وجود علاقة ارتباط معنوية بين الطالبات اللواتي امتزن بالأسلوب المعرفي المرن ومهارتي الاستقبال والإعداد بالكرة الطائرة.

دراسة كرمان (2005): بعنوان: الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار. هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الأسلوب المعرفي، التصلب - المرونة لدى متخذي القرار الإداري في الوزارات وما يتبعها من جهات، كما هدفت إلى الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي، التصلب - المرونة وفق متغيرات: الجنس، العمر، المستوى التعليمي، التخصص العلمي، مدة الخدمة، والمركز الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (286) متخذاً فعلياً للقرار الإداري في (12) وزارة و(4) من أهم الجهات التابعة لها، اختيروا بالطريقة العمدية (المقصودة) بواقع (167) مديرة إدارة، و(85) مديراً عاماً، و(16) وكيلاً، منهم (245) ذكوراً و(23) أنثى، وقد تراوحت أعمارهم ما بين 19- 59 سنة، استخدم مقياس الأسلوب المعرفي التصلب المرونة ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الإداري، وبيّنت النتائج أنّ غالبية أفراد العينة مرنون ولديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار الإداري، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي التصلب- المرونة وفق متغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة جرادات (2005): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر التفاعل بين النموذج التدريسي لجانيه والاسلوب المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا. وتكونت عينة الدراسة من (156) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية من بين طالبات الصف العاشر في مديرية تربية ذيبان في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث دليلاً للمعلم عن طريق إعادة صياغة وحدتي (العلاقات والاقترانات، واقترانات كثيرات الحدود) من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسيب استخدام النموذج التدريسي لجانيه، واختباراً تحصيلياً في وحدتي الدراسة ومن ثم عرضهما على مجموعة من المحكمين واستخدام اختبار التفكير الرياضي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الفوري والمؤجل في وحدتي الدراسة وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطالبات المتأملات والمندفعات في التحصيل الفوري والمؤجل في وحدتي الدراسة وهذه الفروق لصالح الطالبات المتأملات. وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين طريقة التدريس والاسلوب المعرفي في كل من التحصيل الفوري والمؤجل في وحدتي الدراسة. وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين طريقة التدريس والاسلوب المعرفي في التفكير الرياضي لدى طالبات أفراد الدراسة.

دراسة الغامدي (2004): بعنوان: النمو الأخلاقي وعاقته بسمة التصلب - المرونة لدى عينة من المراهقين بمدينة مكة المكرمة. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجات ومراحل النمو الأخلاقي، ثم دراسة العلاقة بين النمو الأخلاقي وسمة التصلب - والمرونة لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (80) مراهقاً، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المراهقين، ممثلة للمجتمع من مدينة مكة المكرمة، دون ضواحيها، وقد استخدم الباحث اختبار النمو الأخلاقي، ومقياس التصلب من إعداد سويف 1985، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من النمو الأخلاقي وسمة التصلب والمرونة.

دراسة العدل (2000): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة كل من استراتيجية التجهيز والأسلوب المعرفي وطريقة قياس الذاكرة والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينهم على درجات طلاب المرحلة الثانوية في كل من الاستدعاء والتعرف من الذاكرة في اطار وظيفتي التخزين والتجهيز معا، واشتق الباحث عينة الدراسة من طلاب الصف الاول الثانوي بمحافظة الاسماعيلية وبلغ عدد الطلاب (540) طالباً واستخدم الباحث إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، من إعداد اولتمان وراسكني ووتكن وإختبارات الذاكرة العاملة من إعداد الباحث وإختبار القدرات العقلية مستوى (10-17) اعداد فاروق عبد الفتاح (1984)، وتوصل الباحث إلى أن الفروق بين نوعي التجهيز دالة إحصائياً في إختبارات الاعداد والكلمات والرموز والأشكال لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي، ووجود تأثير للتفاعل الثنائي بين استراتيجية التجهيز وطريقة القياس على درجات الطلاب في إختبارات الأعداد والكلمات والأشكال وعدم وجود تأثير للتفاعل الثلاثي لمتغيرات استراتيجية التجهيز والأسلوب المعرفي وطريقة القياس على درجات الطلاب في إختبارات الذاكرة العاملة.

أما دراسة **لابانت ودوير (Labant & Dwyer, 2002)** التي اهتمت بدراسة تأثير استراتيجية التسميع اللفظية المتعددة في التذكر المباشر والأي لموضوعات التعلم المختلفة، فقد هدفت إلى استقصاء ثلاثة أنواع مختلفة من استراتيجية التسميع اللفظية في تسهيل إنجاز الطلبة في موضوعات التعلم المختلفة في إختبار التذكر الفوري والمؤجل، وقد تم تطبيقه على (248) طالباً تم اختيارهم عشوائياً في ضمن أربع معالجات، وقد تفاعلت المجموعات الأربع مع معالجات التعلم المختلفة، وأكملوا معايير القياس. وقد تم تطبيق إختبار التذكر المؤجل بعد مدة أسبوعين، وقد تم تحليل التباين المتعدد لقياس تأثير المتغيرات المستقلة في المجموعات الأربع، وقد أشارت الدراسة إلى أن الوقت للمهمة وأنواع التسميع اللفظي التي استخدمت في هذه الدراسة لن تؤثر في إنجاز الطلبة في موضوعات التعلم المختلفة.

دراسة رانس وفينكاترامايا (Ranc & Venkatramaiah,1980): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التصلب وعدم الاتزان الانفعالي ونماذج اتخاذ القرار وتكونت عينة الدراسة من (150) فتاة أعطوا إختبار أزينك (Esenck) الشخصية وإختبار آخر لاتخاذ القرار الذي يتكون من (15) موقف ذات بدائل متعددة. واستخدم في هذه الدراسة تحليل التباين كوسيلة احصائية وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الدراسة إلى أن المتطرفات يملن إلى التهرب وعدم الإتزان الإنفعالي والمغامرة كما أن الفتيات غير المتزنات إنفعالياً يتخذن قرارات شخصية بالتهرب والمغامرة.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بمعالجة المعلومات:

دراسة عبد السميع (2015): هدف البحث إلى بناء برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية. وبلغت عينة البحث (80) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر الإبتدائية المشتركة، وتم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة المحتوى المقرر بالطريقة التقليدية، وقد أشارت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات معالجة المعلومات وتتل ذلك في وجود فرق دال إحصائياً في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تصويب المفاهيم البديلة لدى المجموعة التجريبية. ويوصي البحث بضرورة إعادة صياغة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات معالجة المعلومات باستخدام الخرائط الذهنية.

دراسة علي (2014): هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة منهم (100) طالب. و (100) طالبة توزعوا على فرعي الدراسة، (100) في التخصص العلمي، و(100) في التخصص الأدبي. قام الباحث

بتعديل إختبارأساليب معالجة المعلومات وتم التأكد من صدقه وثباته. ولإختبار فرضيات الدراسة استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الاناث، وأن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

دراسة أبو المعاطي (2014): هدفت الدراسة التعرف إلى نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف، وأثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض اتجاههم نحوه. وأجريت الدراسة على عينة بلغت (363) طالباً بالصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين من جامعة الطائف، وتم تعيين (24) طالباً منهم لإجراء الدراسة التجريبية، حيث طبق عليهم البرنامج المقترح باتباع المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف بلغت (42.2%)، ووجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في خفض اتجاهات الطلاب نحو العنف، كما ان حجم تأثير البرنامج في خفض الاتجاه نحو العنف كبير. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

دراسة البنا (2011): هدفت إلى معرفة مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف، على عينة مكونة من (129) طالباً بالأقسام العلمية والأقسام الأدبية بجامعة الطائف. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد/ المستقل عن المجال) ومهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطية والعلاقات السببية وعلاقات التناظر والدرجة الكلية) لطلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف وأخيراً توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقاً لتخصص طلاب جامعة الطائف لصالح طلاب الأقسام العلمية.

دراسة انشيفا (Encheva,et al. 2006) تقييم مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي ومهارات إتخاذ القرار لدى طلاب الهندسة في مادة الرياضيات، وشملت الدراسة عينة من طلاب الهندسة تم تدريسهم بطريقة تقليدية تضمنت تدوين الملاحظات في قاعة الدراسة، وحل واجبات منزلية، وتكرار عملية الاستنكار، وتلقي تعليمات أثناء الدراسة (تم كتابتها على اوراق خطوة خطوة ثم توزيعها على الطلاب)، وحل مشكلات تحتوي أمثلة صحيحة لغرض تعزيز الفهم، وأمثلة خاطئة لغرض بناء المفاهيم الصحيحة وبعد الانتهاء من التدريس تم إختبار الطلاب عدة إختبارات موضوعية هدفت لتقييم معرفة طرق مختلفة لحل المشكلات والقدرة على إدراك الإجابات الصحيحة والمفاهيم الصحيحة، وتقييم مستوى الثقة بالإجابات الصحيحة والتمييز بين المشكلة التي ليس لها حل والمشكلة التي تفتقر لبعض المعلومات لحلها، وتوصلت الدراسة إلى أن الطريقة التقليدية في تقديم الدروس تنتج نجاح أكثر في معالجة المعلومات ومهارات التفكير المفاهيمي ومهارات اتخاذ القرار، وأن هذه الدراسة تساعد الطلاب في التعامل مع المشكلات المعقدة، كما اثبتت فعالية الإختبار الموضوعي الذي يعزز متطلبات اتخاذ القرار لدى الطلاب في وقت قصير، اضافة لقدرته على قياس مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي لدى الطلاب.

دراسة حبشي (2005): هدفت التعرف إلى أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، وتكونت عينة الدراسة من (352) من طلاب كلية التربية جامعة المنيا تم اختيارهم في ضوء التخصص والفرقة الدراسية والنوع، حيث يبلغ عدد الذكور (173) طالباً وعدد الاناث (179) طالبة وقام الباحث باستخدام الأساليب الاحصائية للتحقق من الشروط السيكومترية ومنها معاملات الارتباط ومقاييس النزعة المركزية وتحليل الانحدار المتعدد وإختبارات للمجموعة المستقلة وتحليل التباين الثلاثي المصدر، وتوصل الباحث إلى إسهام كل من نماذج التعلم العقلية لذوي التحصيل المرتفع وتوجهات الهدف واستراتيجيات تنظيم التعلم في استراتيجيات معالجة

المعلومات، حيث كان لنماذج التعلم العقلية لذوي التحصيل المرتفع تأثيراً مباشراً على متغير استراتيجيات تنظيم التعلم وكذلك إلى عدم تأثير التحصيل على متغيرات البحث، أما التخصص فكان له دور في اظهار الاختلافات في توجه الهدف.

دراسة الميهي (2002): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية استراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من طالبات كلية التربية بالكويت، وتوصل الباحث إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية عند اعتبار التحصيل مؤشراً لهذه الفعالية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الكسب الفعلي في الإختبار التحصيلي للطالبات عينة البحث، وأن الأساليب المقترحة لتجهيز المعلومات قد حققت فعالية عالية في مجال اكتساب الطالبات للقيم البيولوجية، وتوصل أيضاً إلى أن متغير أسلوب التعلم لا يؤثر كثيراً في تغيير القيم البيولوجية ونموها.

دراسة زين العابدين (2003) والتي هدفت لتعرف أثر معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة من طلاب الفرقين الثالثة والرابعة، وكانت أدوات الدراسة بناء إختبار للتعرف على مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، وتوصلت الدراسة إلى تدني أداء طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات في معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، ولا يوجد فرق بين أداء طلاب الفرقة الثالثة وأداء طلاب الفرقة الرابعة في مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، كما انه هناك علاقة موجبة متوسطة بين مهارة التلخيص ومهارة التعرف على العلاقات والأنماط، ويمكن تحسين مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة مدى أهمية التعرف إلى مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) ومعالجة المعلومات والعلاقة بينهم لدى شريحة الطلبة من جامعة القدس المفتوحة، لما لها من أثر على حياتهم وإدراكهم لقدراتهم، وبالرغم من تعدد الدراسات حول الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) ومعالجة المعلومات والعلاقة بينهم، إلا أن معظم الدراسات لم تتناول العلاقة بينهم بالإضافة إلى ندرة الدراسات المتعلقة بهذه المتغيرات.

الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي من حيث الأهداف كانت كالاتي:
دراسة الجلاد (2014) التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي، ودراسة التميمي (2014): أثر برنامج إرشادي معرفي في خفض التصلب في التفكير، دراسة الفقي، (2014): التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم والأسلوب المعرفي على تحصيل، الشيخ (2012): الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) وعلاقته بالحس العددي، ودراسة عثمان (2010) الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي، ودراسة السامرائي، والناصر (2009) دراسة مقارنة للصلاية والمرونة الفكرية، دراسة الزهيري (2007) علاقة الأسلوب المعرفي التصلب- المرونة في تعلم مهارتي الإستقبال، ودراسة كرمان (2005): الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار، ودراسة جرادات (2005) أثر التفاعل بين النموذج التدريسي لجانيه هو الأسلوب المعرفي في التحصيل، ودراسة الغامدي (2004) النمو الأخلاقي وعاقته بسمة التصلب- المرونة، ودراسة (Ranc & Venkatramaiah,1980): العلاقة بين التصلب وعدم الاتزان الانفعالي ونماذج اتخاذ القرار.ومن حيث المنهج امتازت بالتنوع، منها الوصفي، وصفي ارتباطي، والمنهج التجريبي، ومن حيث المتغيرات تنوعت منها (الجنس، التخصص،

المستوى التعليمي، مدة الخدمة، المركز الوظيفي. ومن حيث العينة كانت الاكثر على الطلبة بمختلف الاعمار. وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة بين (40-480) فرداً.

الدراسات المتعلقة بمعالجة المعلومات:

دراسة (العدل، 2000): استراتيجية التجهيز والأسلوب المعرفي وطريقة قياس الذاكرة والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينهم أما دراسة لابانت ودوير (Labant& Dwyer, 2002) استراتيجية التسميع اللفظية المتعددة في التذكر المباشر والاني، ودراسة عبد السميع (2015): الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة، أما دراسة علي (2014): أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ودراسة أبو المعاطي (2014): تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية، ودراسة البنا (2011): تجهيز (معالجة) المعلومات لدى الطلاب طبقاً لنموذج تجهيز المعلومات وذلك في ضوء كل من مهارات معالجة المعلومات والأسلوب المعرفي، ودراسة (Encheva, et al. 2006) تقييم مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي ومهارات اتخاذ القرار، ودراسة حبشي (2005): أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات، ودراسة زين العابدين (2003) أثر معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة.ومن حيث المنهج امتازت بالتنوع، منها الوصفي، والمنهج التجريبي، ومن حيث المتغيرات تنوعت منها (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي). ومن حيث العينة كانت الأكثر على الطلبة بمختلف الأعمار. وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة بين (80-540) فرداً.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بمجتمع الدراسة (طلبة جامعة القدس المفتوحة) حيث لم تجد الباحثة دراسات تحدثت حول هذا العنوان أو تعرضت له، كما أن إضافة بعض المتغيرات الأخرى مثل: مكان السكن، الحالة الاجتماعية. ساهمت في أن تعد الدراسة الحالية إضافةً نوعيةً لجسم المعرفة في هذا المجال.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة والمنهجية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة والمنهجية

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للمنهجية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها. والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي

تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة، والبالغ عددهم (6500)، حسب دائرة القبول والتسجيل في جامعة القدس المفتوحة فرع رام الله.

3.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (377) طالب وطالبة، وقد استخدمت الباحثة طريقة العينة العشوائية البسيطة حيث اعتمدت الباحثة في اختيارها على نوع متغيرات الدراسة وقد شكلت العينة ما يقارب 6% من مجتمع الدراسة، وقامت الباحثة بتوزيع (400) استبانة استرجع منها (377) استبانة وهي العينة التي تم اجراء التحليل الاحصائي على اساسها.

4.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ويظهر أن نسبة (37.9%) للذكور، ونسبة (62.1%) للإناث. ويبين متغير المستوى الدراسي أن نسبة (17%) لسنة أولى، ونسبة (16.2%) لسنة ثانية، ونسبة (24.1%) لسنة ثالثة، ونسبة (42.7%) لسنة رابعة فأكثر. ويبين متغير الكلية أن نسبة (46.4%) للكليات العلمية، ونسبة (53.6%) للكليات الإنسانية. ويبين متغير مكان السكن أن نسبة (24.7%) للمدينة، ونسبة (71.1%) للقرية، ونسبة (4.2%) للمخيم. ويبين متغير الحالة الاجتماعية أن نسبة (74.5%) للعزاب، ونسبة (22.8%) للمتزوجين، ونسبة (2.7%) لغير ذلك.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	143	37.9
	أنثى	234	62.1
	المجموع	377	%100
المستوى الدراسي	أولى	64	17.0
	ثانية	61	16.2
	ثالثة	91	24.1
	رابعة فأكثر	161	42.7
	المجموع	377	%100
الكلية	علمية	175	46.4
	انسانية	202	53.6
	المجموع	377	%100
مكان السكن	مدينة	93	24.7
	قرية	268	71.1
	مخيم	16	4.2
	المجموع	377	%100
الحالة الاجتماعية	أعزب/عزباء	281	74.5
	متزوج/ة	86	22.8
	غير ذلك	10	2.7
	المجموع	377	%100

5.3 أدوات الدراسة

في ضوء مراجعة عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها، ومراجعة الأدب التربوي ذوي العلاقة بموضوع الدراسة، تم تبني مقياس الأسلوب المعرفي التصلب- المرنة من إعداد الدليمي (2013)، وتكونت الأداة من (33) فقرة، ومقياس معالجة المعلومات م إعداد الجاف وجاني (2011)

وتكونت الأداة من (25) فقرة، وكانت الفقرات السالبة (3، 5، 8، 10، 13، 17، 20) مقسمة على مجالين معالجة معمقة (14)، والمعالجة المفصلة والموسعة (11)، وبعد التحكيم من ذوي الخبرة في مجال علم النفس ومناهج البحث والإرشاد النفسي والتربوي، بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة البنود لما وضعت لقياسه، والكشف عن وضوح العبارات ووضوح الصياغة اللغوية، ومراجعة بنود المقياس وتقويمه وتحديد الموقع المناسب لها على المقياس، والكشف عن تناسب البنود مع الأهداف، فقد صيغت فقرات المقياس لتكون استجابة المفحوصين وطريقة التصحيح وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المفحوصين على الفقرات وطريقة التصحيح كالآتي: بشكل كبير جداً (5 درجات)، بشكل كبير (4 درجات)، بشكل متوسط (3 درجات)، بشكل قليل جداً (2 درجة)، بشكل قليل (1 درجة).

تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (377) استبانة.

6.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بتبني مقاييس من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص، وتم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على أن هناك إتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.443**	0.000	12	0.412**	0.000	23	0.560**	0.000
2	0.488**	0.000	13	0.466**	0.000	24	0.451**	0.000
3	0.433**	0.000	14	0.319**	0.000	25	0.467**	0.000
4	0.490**	0.000	15	0.480**	0.000	26	0.444**	0.000
5	0.421**	0.000	16	0.390**	0.000	27	0.178**	0.000
6	0.558**	0.000	17	0.440**	0.000	28	0.458**	0.000
7	0.381**	0.000	18	0.266**	0.000	29	0.373**	0.000
8	0.385**	0.000	19	0.402**	0.000	30	0.439**	0.000
9	0.403**	0.000	20	0.362**	0.000	31	0.458**	0.000
10	0.421**	0.000	21	0.556**	0.000	32	0.418**	0.000
11	0.481**	0.000	22	0.499**	0.000	33	0.279**	0.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.409**	0.000	10	0.151**	0.003	19	0.473**	0.000
2	0.467**	0.000	11	0.500**	0.000	20	0.569**	0.000
3	0.152**	0.003	12	0.334**	0.000	21	0.456**	0.000
4	0.501**	0.000	13	0.140**	0.006	22	0.523**	0.000
5	0.156**	0.002	14	0.307**	0.000	23	0.493**	0.000
6	0.119*	0.021	15	0.357**	0.000	24	0.529**	0.000
7	0.459**	0.000	16	0.481**	0.000	25	0.472**	0.000
8	0.242**	0.000	17	0.141**	0.006			
9	0.547**	0.000	18	0.507**	0.000			

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

7.3 ثبات الدراسة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفاء، وكانت الدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة (0.857)، و(0.802) لمستوى معالجة المعلومات، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

معامل الثبات	المجالات
0.801	المرونة
0.760	التصلب
0.700	معالجة معمقة
0.790	معالجة موسعة
0.802	الدرجة الكلية لمعالجة المعلومات

8.3 إجراءات الدراسة

جرت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد مجتمع الدراسة.
2. تحديد عينة الدراسة، واختيارها.
3. بناء أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي المنشور في هذا المجال، والإجراءات الملائمة التي قام بها الباحث.
4. حساب معايير الصدق والثبات لأدوات الدراسة.
5. تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.

6. جمع البيانات.

7. معالجة البيانات واستخلاص النتائج والتوصيات والمقترحات.

9.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وإختبار (ت) (t- test)، وإختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات" وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة اعتمدت الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي للدرجة
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هو الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	المرونة	2.791	0.595	92.10%	مرتفعة
2	التصلب	3.440	0.510	68.80%	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمرونة (2.79) وانحراف معياري (0.595) وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي (المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاء بدرجة مرتفعة. وتبين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتصلب (3.44) وانحراف معياري (0.510) وهذا يدل على أن الأسلوب المعرفي (التصلب) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاء بدرجة متوسطة أيضاً.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة للأسلوب المعرفي.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأسلوب

المعرفي

الدرجة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم في الاستمارة	الرقم
منخفضة	44.60%	1.316	2.23	أكره الناس بسبب آراءهم	13	1
متوسطة	51.20%	1.050	2.56	أعتقد أن آراء معظم زملائي غير صحيحة	15	2
متوسطة	51.60%	1.313	2.58	أبتعد عن الأعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير	28	3
متوسطة	52.20%	1.321	2.61	أخشى الناس الذين يحاولون اكتشاف شخصيتي	12	4
متوسطة	52.80%	1.266	2.64	أمتنع عن الاستفسار عن النقاط الغامضة	19	5
متوسطة	53.20%	1.073	2.66	أعتقد ان معظم الناس يخالفوني الرأي	3	6
متوسطة	54.60%	1.220	2.73	لا أنسجم مع الأشخاص الذين يختلفون معي في النظرة إلى الحياة	5	7
متوسطة	55.20%	1.192	2.76	أحاول الابتعاد عن الشخص الذي يحاول إثبات وجهة نظره	26	8
متوسطة	57.20%	1.105	2.86	من الصعب أن أعيد النظر في قراراتي	21	9
متوسطة	57.60%	1.235	2.88	أفضل تنفيذ آرائي دون مناقشة	6	10
متوسطة	57.60%	1.259	2.88	أشعر بأن النقد غير مستحب	29	11
متوسطة	58.20%	1.313	2.91	أفكر دائما في إحداث الماضي بدلاً من الحاضر	30	12
متوسطة	60.80%	1.202	3.04	أعتقد أن هناك حلا واحدا صحيحا للمشكلة	25	13
متوسطة	61.60%	1.039	3.08	أعتقد ان قراراتي هي الأصوب وعلى الآخرين الآخذ بها	2	14
متوسطة	62.00%	1.096	3.10	أعتقد أن معظم الناس غير جديين	17	15
متوسطة	62.80%	0.948	3.14	أعتقد أن جميع آرائي صحيحة	9	16
متوسطة	63.00%	1.226	3.15	لا أحب تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب	31	17
متوسطة	63.60%	1.185	3.18	أفضل أن أكون مختلفا عن زملائي في كل شيء	16	18
متوسطة	64.40%	1.289	3.22	يصعب على أن أتوقف عن النقاش حين يحدث في مناقشة حامية	10	19

الدرجة	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم في الاستمارة	الرقم
متوسطة	64.40%	1.260	3.22	يجب لا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين	11	20
متوسطة	64.80%	1.130	3.24	اشعر ان الناس لا يدركون ما هو لصالحهم	8	21
متوسطة	65.60%	1.130	3.28	من الطبيعي أن يكون الشخص متمسكا بالتقاليد الاجتماعية السائدة	20	22
متوسطة	66.00%	1.078	3.30	أميل إلى التمسك بأرائي مهما اختلفت مع الآخرين	4	23
متوسطة	66.20%	1.124	3.31	من الضروري في المناقشات أن اكرر ما أقوله حتى يفهم الآخرون	32	24
متوسطة	67.20%	0.984	3.36	يصعب على تغيير رأي كونته في مسألة معينة	23	25
متوسطة	68.00%	1.102	3.40	أعتقد أن على الشخص أن يبدو مختلفا عن الآخرين	7	26
متوسطة	70.80%	1.028	3.54	لا أحب تغيير قراراتي مهما كانت الاسباب	1	27
متوسطة	71.00%	1.145	3.55	أعتقد بأنني أقوم بأعمالي بدقة	14	28
متوسطة	73.40%	1.077	3.67	أفضل عمل الأشياء بمفردي دون طلب مساعدة الآخرين	22	29
عالية	73.60%	1.008	3.68	أعتقد أنني دقيق في التمييز بين الصواب والخطأ	33	30
عالية	74.80%	1.081	3.74	ليس من السهل أن اترك عملا تعودت عليه	24	31
عالية	75.20%	1.073	3.76	أعتقد أن الشخص الكفو هو من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة	18	32
عالية	77.80%	1.123	3.89	أحاول الاحتفاظ بأصدقاء ثابتين	27	33

يلاحظ من الجدول السابق. رقم (2.4) أن (29) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، (4) وفقرت جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أحاول الاحتفاظ بأصدقاء ثابتين" على أعلى متوسط حسابي (3.89)، ويليها فقرة "أعتقد أن الشخص الكفو هو من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة" بمتوسط حسابي

(3.76). وحصلت الفقرة "أكره الناس بسبب آرائهم" على أقل متوسط حسابي (2.23)، يليها الفقرة "أعتقد أن آراء معظم زملائي غير صحيحة" بمتوسط حسابي (2.56).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الدرجة
1	معالجة معمقة	3.40	68.00%	0.48	متوسطة
2	معالجة موسعة	3.17	63.40%	0.40	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.30	66.00%	0.38	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30) وانحراف معياري (0.38) وهذا يدل على أن مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال معالجة معمقة على متوسط حسابي ومقداره (3.40)، يليه مجال معالجة موسعة بمتوسط حسابي (3.17).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معالجة معمقة.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة معمقة.

الرقم	الرقم في الاستمارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
4	4	أستطيع أن أعرف جيداً الإجابة الصحيحة عن الأسئلة	3.78	0.947	75.60%	عالية
1	1	أحبب اجابة جيدة عن الامتحانات المقالية التي تتطلب مقارنة الأفكار ببعضها البعض	3.77	0.928	75.40%	عالية
2	2	أتمل بعمق في الموضوعات التي قرأها	3.71	1.010	74.20%	عالية
5	7	أتعلم المفاهيم الجديدة بالتعبير عنها بكلماتي الخاصة	3.60	0.997	72.00%	متوسطة
12	19	المعلومات الجديدة تجعلني أفكر بالأفكار المشابهة لها	3.58	1.054	71.60%	متوسطة
14	25	أميل إلى تفسير المعلومات التي أقرأها	3.55	1.108	71.00%	متوسطة
13	21	أتعلم أفكاراً جديدة من مقارنتها بالأفكار المشابهة لها	3.54	1.013	70.80%	متوسطة
7	9	أحصل على درجات جيدة عند كتابتي للتقارير	3.39	1.041	67.80%	متوسطة
8	11	تفكيري سريع في حل المشكلات التي أجابها	3.39	1.062	67.80%	متوسطة
11	16	أحول الحقائق إلى قوانين استخلصها من خبرتي وتجربتي	3.23	1.141	64.60%	متوسطة
9	12	أكتب ملخصاً للمادة التي أقرأها	3.13	1.257	62.60%	متوسطة
10	15	عند تعلم المفاهيم الجديدة أضغ لها تطبيقات عملية	3.11	1.191	62.20%	متوسطة
6	8	أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات	3.00	1.163	60.00%	متوسطة
3	3	أجد صعوبة في التعامل مع أسئلة تتطلب مقارنة مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض	2.95	1.072	59.00%	متوسطة

الرقم	الرقم في الاستمارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
		الدرجة الكلية	3.40	0.48	68.00%	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معالجة معمقة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.40) وانحراف معياري (0.458) وهذا يدل على أن مجال معالجة معمقة جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(11) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "أستطيع أن أعرف جيدا الإجابة الصحيحة عن الأسئلة" على أعلى متوسط حسابي (3.78)، يليها فقرة "اجيب اجابة جيدة عن الامتحانات المقالية التي تتطلب مقارنة الأفكار ببعضها البعض" بمتوسط حسابي (3.77). وحصلت الفقرة "أجد صعوبة في التعامل مع أسئلة تتطلب مقارنة مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض" على أقل متوسط حسابي (2.95)، يليها الفقرة "أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات" بمتوسط حسابي (3.00).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معالجة موسعة.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة موسعة

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم في الاستمارة	الرقم
متوسطة	73.00%	1.091	3.65	لي أسلوبى الخاص في حل المسائل	18	7
متوسطة	72.40%	1.037	3.62	أحاول بدراستي أن أجد إجابات الأسئلة الموجودة في ذهني	22	9
متوسطة	69.00%	1.066	3.45	أجيب إجابة جيدة في الامتحانات التي تتطلب حقائق علمية	23	10
متوسطة	68.20%	1.134	3.41	أبحث باستمرار عن الحقائق العلمية	24	11
متوسطة	63.40%	1.164	3.17	أجد مشقة في تنظيم المعلومات التي أتذكرها	13	4
متوسطة	61.80%	1.144	3.09	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكارى	5	1
متوسطة	61.00%	1.131	3.05	أجد صعوبة في تنظيم المعلومات التي أتذكرها	17	6
متوسطة	58.60%	1.250	2.93	أحفظ عن ظهر قلب المواد التي لا أفهمها	6	2
متوسطة	58.60%	1.071	2.93	أجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة تتطلب تقويماً ناقداً	10	3
متوسطة	57.00%	1.151	2.85	أجد صعوبة في تذكر التعريفات	20	8
متوسطة	55.20%	1.351	2.76	احتفظ بجدول يومي لساعات دراستى	14	5
متوسطة	63.40%	0.40	3.17	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معالجة موسعة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.17) وانحراف معياري (0.405) وهذا يدل على أن مجال معالجة موسعة جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "لي أسلوبى الخاص في حل المسائل" على أعلى متوسط حسابي (3.65)، يليها فقرة "أحاول بدراستي أن أجد إجابات للأسئلة الموجودة في ذهني" بمتوسط حسابي (3.62). وحصلت الفقرة "احتفظ بجدول يومي

لساعات دراستي” على أقل متوسط حسابي (2.76)، يليها الفقرة” أجد صعوبة في تذكر التعريفات”
بمتوسط حسابي (2.85).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية:

“لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات”

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات.

جدول (6.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات.

مستوى الدلالة	معامل بيرسون	المتغيرات	
0.001	0.168	المعالجة المعمقة	المرونة
0.000	-0.186	المعالجة الموسعة	
0.535	0.032	الدرجة الكلية	
0.000	0.386	المعالجة المعمقة	

0.917	0.005	المعالجة الموسعة	التصلب
0.000	0.268	الدرجة الكلية	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للعلاقة بين معالجة المعلومات والمرونة (0.032)، ومستوى الدلالة (0.535)، أي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (المرونة) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ولكن تبين وجود علاقة طردية بين المرونة والمعالجة المعمقة أي كلما زادت المرونة زاد مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. وتبين أيضاً وجود علاقة عكسية بين المرونة والمعالجة الموسعة أي أنه كلما زادت المرونة قلل ذلك من مستوى المعالجة الموسعة للمعلومات، والعكس صحيح.

وتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية للعلاقة بين معالجة المعلومات والمرونة (0.268)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (التصلب) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتبين وجود علاقة طردية بين التصلب والمعالجة المعمقة أي كلما زاد التصلب زاد ذلك من مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. ولكن تبين أيضاً عدم وجود علاقة بين التصلب والمعالجة الموسعة.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغيرات

الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس”

تم فحص الفرضية الأولي بحساب نتائج إختبار توالمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

فيالأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب لمتغير الجنس.

جدول (7.4): نتائج إختبار "ت"لعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
المرونة	ذكر	143	2.89	0.610	2.591	0.010
	أنثى	234	2.73	0.578		
التصلب	ذكر	143	3.51	0.486	2.128	0.034
	أنثى	234	3.39	0.520		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية لمجال المرونة (2.591)، ومستوى الدلالة

(0.010)، وقيمة "ت" لمجال التصلب (2.128) ومستوى الدلالة (0.034)، أي أنه توجد فروق في

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وكانت

الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي”

ولفحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الأسلوب

المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب

المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية	المجال
0.57	2.85	64	أولى	المرونة
0.54	2.63	61	ثانية	
0.59	2.79	91	ثالثة	
0.61	2.82	161	رابعة فما فوق	
0.46	3.53	64	أولى	التصلب
0.52	3.32	61	ثانية	
0.44	3.43	91	ثالثة	
0.55	3.45	161	رابعة فما فوق	

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة

جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9.4):

جدول (9.4): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المرونة	بين المجموعات	1.921	3	0.640	1.818	0.143
	داخل المجموعات	131.406	373	0.352		
	المجموع	133.328	376			
التصلب	بين المجموعات	1.455	3	0.485	1.877	0.133
	داخل المجموعات	96.407	373	0.258		
	المجموع	97.862	376			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية لمجال المرونة (1.818) ومستوى الدلالة (0.143)، وقيمة ف لمجال التصلب (1.877) ومستوى الدلالة (0.133)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية”

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار “ت” والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب لمتغير الكلية.

جدول (10.4): نتائج اختبار “ت” للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الكلية.

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة “ت”	مستوى الدلالة
المرونة	علمية	175	2.815	0.592	0.720	0.472
	إنسانية	202	2.771	0.598		
التصلب	علمية	175	3.418	0.518	0.750	0.454
	إنسانية	202	3.458	0.503		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة “ت” للدرجة الكلية لمجال المرونة (0.720)، ومستوى الدلالة (0.472)، وقيمة “ت” لمجال التصلب (0.750) ومستوى الدلالة (0.454)، أي أنه لا توجد فروق في

الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن”

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرونة	مدينة	93	2.91	0.60
	قرية	268	2.73	0.58
	مخيم	16	2.98	0.62
التصلب	مدينة	93	3.48	0.46
	قرية	268	3.41	0.53
	مخيم	16	3.60	0.38

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المرونة	بين المجموعات	2.812	2	1.406	4.029	0.019
	داخل المجموعات	130.516	374	0.349		
	المجموع	133.328	376			
التصلب	بين المجموعات	.795	2	0.398	1.532	0.217
	داخل المجموعات	97.067	374	0.260		
	المجموع	97.862	376			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية لمجال المرونة (4.029) ومستوى الدلالة (0.019)، وقيمة ف لمجال التصلب (1.532) ومستوى الدلالة (0.217)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن. وأنه توجد فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن. وتم فحص نتائج إختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (13.4): نتائج إختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن لمجال المرونة.

مستوى الدلالة	الفروق في المتوسطات	المتغيرات	
0.013	0.178*	قرية	مدينة
0.666	-0.069	مخيم	
0.013	-0.178*	مدينة	قرية
0.105	-0.247	مخيم	
0.666	0.069	مدينة	مخيم
0.105	0.247	قرية	

وكانت الفروق بين سكان المدينة وسكان القرى، لصالح سكان المدينة.

نتائج الفرضية الخامسة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي

(التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية”

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الأسلوب

المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب

المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

المجال	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرونة	أعزب/عزباء	281	2.77	0.55
	متزوج/ة	86	2.76	0.67
	غير ذلك	10	3.37	0.65
التصلب	أعزب/عزباء	281	3.43	0.48
	متزوج/ة	86	3.42	0.57
	غير ذلك	10	3.78	0.51

يلاحظ من الجدول رقم (14.4) وجود فروق ظاهرية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى

طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل

التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15.4):

جدول (15.4): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المرونة	بين المجموعات	3.501	2	1.751	5.043	0.007
	داخل المجموعات	129.826	374	0.347		
	المجموع	133.328	376			
التصلب	بين المجموعات	1.257	2	0.628	2.432	0.089
	داخل المجموعات	96.605	374	0.258		
	المجموع	97.862	376			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية لمجال المرونة (5.043) ومستوى الدلالة (0.007)، وقيمة ف لمجال التصلب (2.432) ومستوى الدلالة (0.089)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التصلب) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وتم فحص نتائج إختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (16.4): نتائج إختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية لمجال المرونة.

مستوى الدلالة	الفروق في المتوسطات	المتغيرات	
0.902	0.008	متزوج/ة	أعزب/عزباء
0.002	-0.597*	غير ذلك	
0.902	-0.008	أعزب/عزباء	متزوج/ة
0.002	-0.606*	غير ذلك	
0.002	0.597*	أعزب/عزباء	غير ذلك
0.002	0.606*	متزوج/ة	

وكانت الفروق بين غير ذلك والعزاب وبين غير ذلك والمتزوجين، لصالح غير ذلك (المطلقين والارامل والخطاب).

4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يختلف مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس”

تم فحص الفرضية الأولي بحساب نتائج اختبار “ت” والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب لمتغير الجنس.

جدول (17.4): نتائج اختبار “ت” للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة

المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة “ت”	مستوى الدلالة
معالجة معمقة	ذكر	143	3.45	0.52	1.344	0.180
	أنثى	234	3.38	0.46		
معالجة موسعة	ذكر	143	3.18	0.42	0.453	0.651
	أنثى	234	3.16	0.39		
الدرجة الكلية	ذكر	143	3.33	0.42	1.150	0.251
	أنثى	234	3.28	0.36		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.150)، ومستوى الدلالة (0.251)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة

المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي”

ولفحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية	المجال
0.56	3.44	64	أولى	معالجة معمقة
0.50	3.37	61	ثانية	
0.44	3.42	91	ثالثة	
0.46	3.39	161	رابعة فما فوق	
0.48	3.14	64	أولى	معالجة موسعة
0.43	3.19	61	ثانية	
0.36	3.20	91	ثالثة	
0.38	3.15	161	رابعة فما فوق	
0.46	3.31	64	أولى	الدرجة الكلية
0.41	3.29	61	ثانية	
0.35	3.33	91	ثالثة	
0.36	3.29	161	رابعة فما فوق	

يلاحظ من الجدول رقم (18.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (19.4):

جدول (19.4): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
معالجة معمقة	بين المجموعات	0.248	3	0.083	0.349	0.790
	داخل المجموعات	88.349	373	0.237		
	المجموع	88.597	376			
معالجة موسعة	بين المجموعات	0.227	3	0.076	0.459	0.711
	داخل المجموعات	61.487	373	0.165		
	المجموع	61.714	376			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.110	3	0.037	0.242	0.867
	داخل المجموعات	56.459	373	0.151		
	المجموع	56.568	376			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.242) ومستوى الدلالة (0.867) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية”

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب لمتغير الكلية.

جدول (20.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
معالجة معمقة	علمية	175	3.43	0.51	1.096	0.274
	انسانية	202	3.38	0.45		
معالجة موسعة	علمية	175	3.21	0.41	1.677	0.094
	انسانية	202	3.14	0.39		
الدرجة الكلية	علمية	175	3.33	0.40	1.540	0.124
	انسانية	202	3.27	0.36		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.540)، ومستوى الدلالة (0.124)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن”

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال
0.39	3.46	93	مدينة	معالجة معمقة
0.51	3.38	268	مخيم	
0.48	3.41	16	قرية	
0.40	3.23	93	مدينة	معالجة موسعة
0.39	3.15	268	مخيم	
0.48	3.11	16	قرية	
0.33	3.36	93	مدينة	الدرجة الكلية
0.40	3.28	268	مخيم	
0.42	3.28	16	قرية	

يلاحظ من الجدول رقم (21.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة

القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (22.4):

جدول (22.4): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة

المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.440	0.824	0.194	2	0.389	بين المجموعات	معالجة معمقة
		0.236	374	88.209	داخل المجموعات	
			376	88.597	المجموع	
0.231	1.471	0.241	2	0.482	بين المجموعات	معالجة موسعة
		0.164	374	61.232	داخل المجموعات	
			376	61.714	المجموع	
0.258	1.361	0.204	2	0.409	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.150	374	56.160	داخل المجموعات	
			376	56.568	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.361) ومستوى الدلالة (0.258) وهي أكبر من مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس

المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية”

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى

معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الحالة الاجتماعية	المجال
0.48	3.40	281	أعزب/عزباء	معالجة معمقة
0.50	3.40	86	متزوج/ة	
0.43	3.52	10	غير ذلك	
0.40	3.17	281	أعزب/عزباء	معالجة موسعة
0.39	3.15	86	متزوج/ة	
0.48	3.20	10	غير ذلك	
0.38	3.30	281	أعزب/عزباء	الدرجة الكلية
0.41	3.29	86	متزوج/ة	
0.33	3.38	10	غير ذلك	

يلاحظ من الجدول رقم (23.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة

القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (One-Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (24.4):

جدول (24.4): نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
معالجة معمقة	بين المجموعات	0.150	2	0.075	0.317	0.728
	داخل المجموعات	88.447	374	0.236		
	المجموع	88.597	376			
معالجة موسعة	بين المجموعات	0.067	2	0.033	0.203	0.817
	داخل المجموعات	61.647	374	0.165		
	المجموع	61.714	376			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.085	2	0.043	0.283	0.754
	داخل المجموعات	56.483	374	0.151		
	المجموع	56.568	376			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.283) ومستوى الدلالة (0.754) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1 مناقشة النتائج

ويعرض هذا الفصل تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ومن ثم استخلاص التوصيات في ضوء النتائج.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هو مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى

طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة)

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاءت بدرجة متوسطة. أن (29) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، (4)

وفقرت جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أحاول الاحتفاظ بأصدقاء ثابتين" على أعلى متوسط، يليها

فقرة "أعتقد أن الشخص الكفو هو من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة" بمتوسط حسابي (3.76).

وحصلت الفقرة "أكره الناس بسبب آراءهم" على أقل متوسط حسابي (2.23)، يليها الفقرة "أعتقد أن آراء

معظم زملائي غير صحيحة" بمتوسط حسابي (2.56).

وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام الطلبة في جامعة القدس المفتوحة إلى استمرار الصداقة بينهم لاشتراكهم في آرائهم (التصلب- والمرونة)، وربما يعود ذلك لاملاكهم مقدرة عالية في بناء الثقة مع بعضهم البعض وتتوفر لديهم المرونة في التعامل مع المشكلات، وتتفق الدراسة مع دراسة (الجلاد، 2014) التي أشارت إلى اتصاف طلبة الجامعة بالمقدرة على التفكير المرن، وقد كانت أقل الفقرات: أكره الناس بسبب آرائهم بمتوسط حسابي (2.23) ثم يليها أعتقد أن آراء معظم زملائي غير صحيحة بمتوسط حسابي (2.56)، وتعزو الباحث أن عدم اتفاق آراء الناس مع الطلبة قد يعود إلى اختلاف التفكير أو المزاجية أو العمر والخبرة في الحياة، حيث يختلف في أفكارهم وتفكيره، وهذا ما أشار إليه المعرفيون، حيث قالوا حتى لو عشنا نفس الحدث فالتفكير يختلف من شخص لآخر. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عثمان (2010)، حيث أظهر مقياس المرونة الإيجابية خصائص سيكومترية مقبولة على الطلاب الجامعيين في مصر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاءت بدرجة متوسطة.

حيث جاءت بدرجة عالية، و(11) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "أستطيع أن أعرف جيدا الإجابة الصحيحة عن الأسئلة" على أعلى متوسط حسابي (3.78)، ويليهما فقرة "أجيب إجابة جيدة عن الامتحانات المقالية التي تتطلب مقارنة الأفكار ببعضها البعض" بمتوسط حسابي (3.77). وحصلت الفقرة "أجد صعوبة في التعامل مع أسئلة تتطل بمقارنة مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض" على أقل متوسط حسابي (2.95)، يليها الفقرة "أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات" بمتوسط حسابي (3.00).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تركيز المعلم في المدرسة بشكل كبير على أدنى مستويات بلوم (المعرفة والتذكر، والفهم والاستيعاب) مما أكسب الطلبة المقدرة على الإجابة الصحيحة عن الأسئلة المقالية التي تتطلب مقارنة الأفكار ببعضها البعض، وربما يعود ذلك إلى تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على الأسئلة التي تتطلب المستويات الدنيا من هرم بلوم، وتتعارض الدراسة مع دراسة التي أشارت إلى أن الطريقة التقليدية في التدريس تنتج نجاحاً أكثر في معالجة المعلومات ومهارات التفكير، وقد كانت أقل الفقرات: أجد صعوبة في التعامل في التعامل مع أسئلة تتطلب مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض بمتوسط حسابي (2.95) ثم تليها أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات بمتوسط حسابي (3.00)، وتعزو الباحثة ذلك لعدم تعود الطالب على المستويات العليا من هرم بلوم (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) لأن معظم تركيزهم في المدارس على مستويات التذكر والمعرفة، والفهم والاستيعاب، وربما يعود ذلك إلى الطريقة المتبعة عند المدارس أثناء تعلمهم بالتركيز على الحفظ والتذكر فقط، وربما يعود أيضاً إلى تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس في أسئلتهم على الإكثار من التذكر والاستيعاب. ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الميهي، 2002) حيث بينت فالية عالية، اي متوسط حسابي عالي.

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الآتية:

“لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات”

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات؟

يتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المرونة) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ولكن تبين وجود علاقة طردية بين المرونة والمعالجة المعمقة أي كلما زادت المرونة زاد مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. وتبين أيضاً وجود علاقة عكسية بين المرونة والمعالجة الموسعة أي أنه كلما زادت المرونة قلل ذلك من مستوى المعالجة الموسعة للمعلومات، والعكس صحيح. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معالجة المعلومات بصورة موسعة يؤدي إلى ايجاد معلومات وبيانات منظمة وبالتالي التقليل من المرونة والقدرة على تكيف المعلومات التي نحتاجها. وتبين أيضاً أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأسلوب المعرفي (التصلب) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتبين وجود علاقة طردية بين التصلب والمعالجة المعمقة أي كلما زاد التصلب زاد ذلك من مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. ولكن تبين أيضاً عدم وجود علاقة بين التصلب والمعالجة الموسعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، الكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس “

يتبين وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. وتعزو الباحثة ذلك إلى كون الذكر أكثر تعرضاً للضغوطات النفسية والاجتماعية في الحياة مما أكسبهم (التصلب- والمرونة) في التعامل مع مشكلات الحياة، وربما يعود ذلك إلى اختلاطهم بالمجتمع وبالتالي لديه قدرة أكبر على تطويع المعلومات لصالحه بناء على خبرته الحياتية وقدرة على التكيف أكثر من الأنثى، مما أكسبهم المقدرة على المرونة، واتفقت مع دراسة كرمان (2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي التصلب-المرونة وفق متغير الجنس لصالح الذكور، وتتعارض الدراسة مع دراسة (الجلاد، 2006)، ودراسة السامرائي، والناصر (2009) ودراسة الشيخ (2012): التي أشارت إلى ان لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الأسلوب المعرفي. ودراسة السامرائي، والناصر (2009) أوضحت النتائج أن المديرين اتصفوا بصفة الصلابة على حساب صفة المرونة وأنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب-

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي”

أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي. وتعزو الباحثة إلى اختلاط الطلبة بجميع المستويات الدراسية

مع بعضهم البعض وخاصة عند اشتراكهم في النشاطات التربوية وإجراء البحوث ومشاريع التخرج، مما اكسبهم المقدرة على (التصلب- والمرونة) في التعامل معاً.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية “

يتبين عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الكلية، وتعزو الباحثة ذلك إلى انفتاح الطلبة على المجتمع الفلسطيني وخاصة أثناء اختلاطهم في التطبيق العملي للمقررات الدراسية. ومنها التربية العملية (1) والتربية العملية (2) والتدريب الميداني في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية مما سهل على بعضهم التعاون والمرونة في الدراسة. واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجلال (2014) حيث أظهرت عد وجود فروق بين طلبة الأقسام العلمية عن طلبة الأقسام الإنسانية.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن”

أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت الفروق بين سكان المدينة وسكان القرى، لصالح سكان المدينة. تعزو الباحثة ذلك إلى انفتاح طلبة المدينة أكثر في العلاقات الاجتماعية واكتساب الخبرة في التعامل مع مؤسسات الاجتماعية والثقافية والأندية في المجتمع الفلسطيني والتي شجعت على المرونة بين الطلبة.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي (التصلب -

المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية”

عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التصلب) بينما تبين وجود فروق دالة إحصائية

في الأسلوب المعرفي (المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وكانت

الفروق بين غير ذلك والعزاب وبين غير ذلك والمتزوجين، لصالح غير ذلك (المطلقين والارامل

والخطاب). وتعزو الباحثة ذلك إلى الأسلوب المعرفي والخبرة الحياتية عند المطلقين والارامل في كيفية

التعامل مع مرونة الحياة الاجتماعية والتغلب على بعض المواقف التي تتطلب ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يختلف مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغيرات الجنس،

المستوى الدراسي، الكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الجنس “

يتبين عدم وجود فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير

الجنس، وكذلك للمجالات، وتعزو الباحثة ذلك إلى طرق التدريس المناسبة التي استخدمها أعضاء هيئة

التدريس في الجامعة، مما أكسب الطلبة (ذكور، وإناث) في كيفية تخزين المعلومات بالشكل الصحيح

في البيئة المعرفية واستدعائها بسهولة (في الامتحان)

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي”

يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك للمجالات. تعزو الباحثة ذلك إلى تشابه طرق التدريس المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس لأنهم تعرضوا لنفس ورش العمل والدورات التدريبية في استخدام طرق التدريس المناسبة للأهداف التعليمية، حيث ان بعضهم يحملون ديبلومات في الإشراف التربوي، ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس بالإضافة إلى خبرة بعضهم في التدريس في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية، ما أثر ايجابياً على مساعدة الطلبة في تخزين المعلومات في بنيتهم المعرفية بالشكل الصحيح، وتتفق الدراسة مع دراسة (زين العابدين، 2003) التي أشارت إلى انه لا توجد فروق بين أداء طلبة الفرقة الثالثة والرابعة في مهارات معالجة المعلومات.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات

لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الكلية “

يتبين عدم وجود فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات. تعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الدورات التدريبية وورش العمل التي تلقها أعضاء هيئة التدريس في كافة الكليات في طرق التدريس المناسبة، والتي تم تطبيقها عملياً في أثناء تدريسهم للطلبة، وربما يعود ذلك إلى اهتمام الطلبة بالعملية التعليمية مما يجعلهم يهتمون بتخزين المعلومات وحفظها بشكل مناسب، وربما يعود ذلك على تعلم الطلبة طرق التدريس المناسبة في أثناء التطبيق العملي لمقررات عديدة منها التربية العملية. ولم تتفق مع نتائج دراسة البنا (2011) والتي أظهرت وجود

فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقاً لتخصص طلاب جامعة الطائف لصالح طلاب الأقسام العلمية.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن “

يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن درجة اهتمام الطلبة بمعالجة المعلومات لا تعتمد على مكان السكن كون أن المعرفة والمعلوماتية أصبحت متوفرة في جميع المناطق وبالأخص أن هناك انتشاراً واسعاً للإنترنت في فلسطين مما ساهم في قدرة الأفراد باختلاف أماكن سكنهم من معالجة المعلومات والاستفادة منها

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

“لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية”

يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وكذلك للمجالات، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام الطلبة في معالجة المعلومات وحفظها واستدعائها بشكل مناسب، وربما يعود ذلك إلى اهتمامهم بالتفوق والنجاح والحصول على علامات عالية بعض النظر عن حالته الاجتماعية من أجل التخرج لإكمال دراسات عليا، أو من أجل الحصول على وظيفة بعد التخرج لتأمين حياة كريمة لهم.

5. 2 التوصيات

بعد الانتهاء من تفسير نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام الجامعة بموضوع الأساليب المعرفية للفروق بين سكان المدينة وسكان القرى.
2. ضرورة استخدام أساليب تعليمية تراعي الأساليب المعرفية لدى الطلبة في الجامعة.
3. عقد دورات تدريبية للمشرفين الأكاديميين في الجامعة حول كيفية تدريب الطلبة على كيفية معالجة المعلومات من خلال الأسلوب المعرفي.
4. وضع برامج تتعلق بأساليب معالجة المعلومات لتدريب الطلبة تلك الأساليب لرفع وزيادة مهارات معالجة المعلومات لديهم.
5. إجراء المزيد من الأبحاث بموضوع الأساليب المعرفية ومعالجة المعلومات، بمتغيرات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو المعاطي، وليد محمد (2014). أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف. مجلة العلوم التربوية، 26 (2)، 311-334.
- أبو حطب، فؤاد (1983). القدرات العقلية. ط 3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، وعثمان، سيد احمد، (1978). التفكير دراسات نفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- البدران، عبد الزهرة لفته (2000). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية المستنصرية، العراق.
- البنا، حمدي عبد العظيم (2011). مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (3)، 171-194.
- التميمي، قادسية محمد حسين (2014). أثر برنامج إرشادي معرفي في خفض التصلب في التفكير لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى. كلية التربية للعلوم الإنسانية. العراق.

- الجاف، رشدي؛ جاني، نوال (2011). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات، مجلة آداب المستنصرية، 55(1)، 1-49.
- جرادات، موسى محمد (2005). أثر التفاعل بين النموذج التدريسي لجانيه والأسلوب المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- جروان، فتحي (2002). تعليم التفكير ومفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الجلاذ، علا احمد محمد (2014). التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، بغداد، العراق.
- جمعة، سيد يوسف (2002). اضطرابات السلوكية وعلاجها، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- حبشي، نجدي (2005). أثر استراتيجيات تنظيم التعلم ونماذج التعلم العقلية على استراتيجيات معالجة المعلومات لدى طلاب كلية التربية بالمنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس 8 (18)، 248-289.
- حبيب، جاسم، كريم (2003). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن.
- حسن، علي (1995). دراسة مقارنة لأسلوبين المعرفيين للقادة والمنتمين لمنظمتي الطلبة والشباب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.

- حسين، عبد الهادي (2005). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الحسيني، منصور (1993). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاسكندرية، مصر.
- خرنوب، فتون محمد (2003). بعض الأساليب المعرفية وسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، مصر.
- الخولي، هشام (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- الدليمي، حاتم (2013). الاثر الأسلوب التضمنين (الاحتواء) وفق الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) في تعلم مهارة المناولة والاستلام بكرة اليد. مجلة علوم الرياضة جامعة ديالي. 5(1) 200-229.
- الذواد، الجوهرة عبد الله (2007). الاعتماد-الاستقلال عن المجال وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس ذوات المناصب الادارية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات نفسية، 17 (1)، 113-176.
- رشوان، عصام (2006). علم النفس المعرفي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

- رمضان، احمد ثابت (2004). أثر تفاعل الأسلوب المعرفي والمعالجات على التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التاريخ الطبيعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- الزعبي، احمد محمد (2000). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الاداء على بعض إختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.
- الزغول، رافع؛ والزغول، عماد (2003). علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الزهيري، نجلاء عباس (2007). علاقة الأسلوب المعرفي التصلب-المرونة في تعلم مهاتي الاستقبالوالإعداد بالكرة الطائرة. مجلة الرياضة المعاصرة، 6 (7)، 178-196.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي نماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- زين العابدين، شحاته (2003). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة. مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس جامعة المنوفية، 17 (1)، 161 - 196.
- السامرائي، مهدي صالح؛ الناصر علاء (2009). دراسة مقارنة للصلاية والمرونة الفكرية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة في محافظة بغداد. مجلة الأستاذ، (91)، 297-330.
- السرور، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

- سولسو. روبرت (1996). علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق، الكويت، دار الفكر الحديث.
- الشراقوي، أنور (1985). الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب المسنين من الجنسين. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت 13 (4)، 89-13.
- الشراقوي، أنور (1995). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الشراقوي، أنور (2003). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الشراقوي، أنور (2003). علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- الشيخ، عبير (2012). الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقين ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، الكويت.
- الطهراوي، جميل (1997). سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عامر، ايمن (2003). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.

- عبد الحي، سليمان (1988). الأساليب المعرفية في تحصيل المفهوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المانيا، مصر.
- عبد الرحمن مصيلحي (2002). الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) للمعلم وعلاقته بالضغط المهنية. وبعض المتغيرات الديمغرافية، بحوث تربوية نفسية اجتماعية، 2 (114)، 473-456.
- عبد السميع، عبد العال (2015). برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (63) 235-253.
- عبيد، وليم (2009). استراتيجيات التعلم في سياق ثقافة الجودة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
- العتوم، عدنان (2010). علم النفس المعرفي-النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عثمان، محمد (2010). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، 2 (34)، 573 - 539.
- العدل، عادل محمد (2000). أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة. مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)، 3(24)، 231-153.
- علي، جاسم محمد (2014) أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة ديالى، (24)، 202-218.

- العمري، منى (2007). الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- عياش، ليث (2009). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الغامدي، يوسف بن صالح (2004). النمو الأخلاقي وعاقته بسمة التصلب - المرونة لدى عينة من المراهقين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- فخري، عبد الهادي (2001). علم النفس المعرفي. دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الفرماوي، حمدي (2009). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الفقي، ممدوح سالم محمد (2014). أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم والأسلوب المعرفي على تحصيل واتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية. مجلة دراسات وبحوث. 1 (22)، 68-9.
- الكبيسي، وهيب (1989). الأسلوب المعرفي التصلب المرونة وعلاقته بحل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- كرمان، انتصار (2005). الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

- الكيلاني، حامد (2005). أثر التفاعل بين النموذج التدريسي وكل من الأسلوب المعرفي ومستويات التحصيل السابق في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- المصري، عبد المجيد (1994) أثر الجنس والأسلوب المعرفي التصلب-المرونة على التوافق الشخصي والاجتماعي عند الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.
- مصطفى، محمد (2001). دور كل من الاستقلال الادراكي، وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي لدى طلبة الفنية. مجلة علم النفس. 45 (11)، ص 16-51.
- مصطفى، يوسف (2007). الأسلوب المعرفي. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، عدد (81) 416-444.
- مصعب، محمد شعبان علوان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- ميسون سميرة (2011). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتسوري قسنطينة، الجزائر.
- الميهي، رجب السيد (2002). فعالية استراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة. مجلة التربية العلمية، 5(2)، 97-134.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

- Anourova, I., Nikouline, V. V., Ilmoniemi, R. J., Hotta, J., Aronen, H. J., & Carlson, S (2001). Evidence for dissociation of spatial and nonspatial auditory information processing. **Neuroimage**, 14(6), 1268-1277.
- Arnett, J. L., & Di Lollo, V (1979). Visual information processing in relation to age and to reading ability. **Journal of Experimental Child Psychology**, 27(1), 143-152.
- Asarnow, R. F., & Sherman, T (1984). Studies of visual information processing in schizophrenic children. **Child Development**, 249-261.
- Barry, N. H (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. **Psychology of Music**, 20(2), 112-123.
- Becher, P., Orlich, M., & Thiel, H. J (2001). RNA recombination between persisting pestivirus and a vaccine strain: generation of cytopathogenic virus and induction of lethal disease. **Journal of virology**, 75(14), 6256-6264.
- Berry, L.H(1991). **Visual Complexity and Pictorial Memory: A Fifteen-Year Research Perspective**.
- Blackman, S., & Goldstein, K. M (1982). Cognitive styles and learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 15(2), 106-115.
- Cameron, B., & Dwyer, F (2005). The effect of online gaming, cognition and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives. **Journal of Interactive Learning Research**, 16(3), 243.
- Campbell, A. J., & Mewhort, D. J (1980). On familiarity effects in visual information processing. **Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologies**, 34(2), 134.

- Cowan, P. A., Field, D., Hansen, D. A., Skolnick, A., & Swanson, G. E (2014). **Family, self, and society: Toward a new agenda for family research**. Routledge.
- Di Lollo, V., & Dixon, P (1988). Two forms of persistence in visual information processing. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 14(4), 671.
- Di Lollo, V., Hanson, D., & McIntyre, J. S (1983). Initial stages of visual information processing in dyslexia. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 9(6), 923.
- Diamond, B. J., Deluca, J., Kim, H., & Kelley, S. M (1997). The question of disproportionate impairments in visual and auditory information processing in multiple sclerosis. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 19(1), 34-42.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. **Annual review of psychology**, 54(1), 403-425.
- Doyle, W., & Rutherford, B (1984). Classroom research on matching learning and teaching styles. **Theory into practice**, 23(1), 20-25.
- Eggins, A (1980). The interaction between structure in learning materials and the personality of learners. **Research in Science Education**, 10(1), 139-146.
- Encheva, S., & Tumin, S (2006). Application of association rules for efficient learning workflow. In **International Conference on Intelligent Information Processing** (pp. 499-504). Springer US.
- Finch Jr, A. J., Pirito, A., & Brophy, C. J (1982). Reflection-impulsivity and WISC-R performance in behavior-problem children. **The Journal of psychology**, 111(2), 217-221.

- Frank, B. M (1983). Flexibility of information processing and the memory of field-independent and field-dependent learners. **Journal of Research in Personality**, 17(1), 89-96.
- Giard, M. H., Perrin, F., & Pernier, J (1991). Scalp topographies dissociate attentional ERP components during auditory information processing. **Acta Oto-Laryngologica**, 111(sup491), 168-175.
- Goldstand, S., Koslowe, K. C., & Parush, S (2005). Vision, visual-information processing, and academic performance among seventh-grade schoolchildren: a more significant relationship than we thought?. **American Journal of Occupational Therapy**, 59(4), 377-389.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S (1978). **Cognitive style: Five approaches and relevant research**. John Wiley & Sons.
- Hellige, J. B (1996). Hemispheric asymmetry for visual information processing. **Act a neurobiological experimentalism**, 56, 485-497.
- Hynd, G. W (1983). **The school psychologist: An introduction**. Syracuse University Press.
- Jones, F. L (1987). Current techniques in bankruptcy prediction. **Journal of accounting Literature**, 6 (1), 131-164.
- Kagan Block, J., Block, J. H., & Harrington, D. M (1974). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity. **Developmental Psychology**, 10(5), 611.
- Klymenko, V., & Coggins, J. M (1990). Visual information processing of computed topographic electrical activity brain maps. **Journal of Clinical Neurophysiology**, 7(4), 484-497.
- Köstlin-Gloger, G (1978). Kognitive Stile im Entwicklungsverlauf. Zeitschrift für Entwicklungspsychologies und **Pädagogische Psychologie**, 10(1), 52-74.

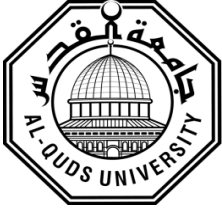
- Labant, C., & Dwyer, F (2002). The effect of varied verbal rehearsal strategies on immediate and delayed retention of varied learning objectives. **International Journal of Instructional Media**, 29(1), 93.
- Lungo, P. J (1980). A comparison between the inductive guided-discovery and the deductive exposition methods of teaching biology in a laboratory setting to freshman-level students with varying cognitive styles and ability levels. **Dissertation Abstracts International**,40(571), 2-571.
- McCrimmon, R. J., Deary, I. J., & Frier, B. M (1997). Auditory information processing during acute insulin-induced hypoglycaemia in non-diabetic human subjects. **Neuropsychologia**, 35(12), 1547-1553.
- McKenna, F. P (1984). Measures of field dependence: Cognitive style or cognitive ability? **Journal of Personality and Social Psychology**,47(3), 593.
- Messick, S (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. **Educational psychologist**, 19(2), 59-74.
- Olson, I. R., Gatenby, J. C., & Gore, J. C (2002). A comparison of bound and unbound audiovisual information processing in the human cerebral cortex. **Cognitive Brain Research**, 14(1), 129-138.
- Pichora-Fuller, M. K (2003). Processing speed and timing in aging adults: psychoacoustics, speech perception, and comprehension. **International Journal of Audiology**, 42, S59-S67.
- Pichora-Fuller, M. K., & Souza, P. E (2003). Effects of aging on auditory processing of speech. **International journal of audiology**, 42(sup2),11-6.
- Refshauge, C., Dreiling, R., Blank, L., Freeman, R., & Adams, R. N (1974). New high performance liquid chromatographic analysis of brain catecholamines. **Life Sciences**, 14(2), 311-322.
- Riding, R., & Rayner, S (2013). **Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior.**Rutledge.

- Robinson, C. E., & Pollack, I (1973). Interaction between forward and backward masking: a measure of the integrating period of the auditory system. **The Journal of the Acoustical Society of America**, 53(5), 1313.
- Rose, S. A., & Blank, M (1974). **The potency of context in children's cognition: An illustration through conservation**. *Child development*, 499-502.
- Schmeck, R. R (1983). **Learning styles of college students. Individual differences in cognition**, 1, 233-279.
- Surakka, V., Tenhunen-Eskelinen, M., Hietanen, J. K., & Sams, M (1998). Modulation of human auditory information processing by emotional visual stimuli. **Cognitive Brain Research**, 7(2), 159-163.
- Wielkiewicz, R. M (1990). Interpreting low scores on the WISC—R Third Factor: It's more than distractibility. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(1), 91.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Oltman, P. K., Good enough, D. R., Friedman, F., Owen, D. R., & Raskin, E (1977). Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: A longitudinal study. **Journal of educational Psychology**, 69(3), 197.
- Yukawa, H., Kobayashi, K., & Hakoda, M (1980). Study on performance of electrokinetic filtration using rotary drum vacuum filter. **Journal of chemical engineering of japan**, 13(5), 390-396.
- Zhang, Z. H., Francis, J., Weiss, R. M., & Felder, R. B (2002). The renin-angiotensin-aldosterone system excites hypothalamic periventricular nucleus neurons in heart failure. **American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology**, 52(1), H423.

الملاحق

ملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	التخصص	جهة العمل
(1)	أ.د. نادي ساري الديك	اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة
(2)	أ. د. محمد احمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
(3)	د. كمال سلامة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
(4)	د. راتب أبو رحمة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
(5)	د. عفيف زيدان	كلية العلوم التربوية	جامعة القدس
(6)	د. محسن محمود عدس	عميد كلية التربية	جامعة القدس
(7)	د. معتصم مصلح	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
(8)	د. انشراح الجبريني	فلسفة وعلم نفس	جامعة القدس المفتوحة
(9)	د. ايناس ناصر	كلية العلوم التربوية	جامعة القدس



ملحق (2): الاستبانة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا/ برنامج الارشاد النفسي والتربوي

حضرة المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "الاسلوب المعرفي (المرونة - التصلب) لطلاب جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهم بمعالجة المعلومات"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي. أرجو التكرم بتحكيم استبانته الدراسة لما عهدناه فيكم من خبرة ومعرفة علمية في البحوث العلمية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

اعداد: رندا حماد

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع اشارة (/) داخل الدائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

الجنس: () ذكر () أنثى

المستوى الدراسي: () سنة أولى () سنة ثانية () سنة ثالثة () سنة رابعة

الكلية: () علمية () انسانية

مكان السكن: () مدينة () قرية () مخيم.

الحالة الاجتماعية: () اعزب/ عزباء () متزوج/ة () غير ذلك (خاطب/ة، مطلق/ة..)

المقياس الأول: مقياس الاسلوب المعرفي (التصلب-المرونة)

الرقم	الفقرات	تنطبق	لا تنطبق	تعديل
1	أكره تغيير قراراتي مهما كانت الاسباب			
2	اعتقد ان قراراتي هي الصواب وعلى الاخرين الاخذ بها			
3	اعتقد ان معظم الناس الذين يخالفوني الراي شواذ			
4	اميل الى التمسك باراتي اذا اختلفت مع الاخرين			
5	يصعب على الانسجام مع الاشخاص الذين يختلفون معي في النظرة الى الحياة			
6	أفضل تنفيذ ارائي دونما مناقشة			
7	اعتقد ان على الشخص ان يبدو مختلفا عن الاخرين ولا ينبغي ان يجاريهم			
8	اشعر ان الناس لا يدركون ما في صالحهم			
9	ارى ان من الطبيعي ان لا تغتفر مخالفة الصديق مهما كانت الاسباب			
10	أجد من الصعوبة على ان اتوقف عن النقاش حين انغمس في مناقشة حامية			
11	ارى ان من الحكمة ان لا يغير الشخص اسلوب تعامله مع الاخرين			

			أخشى الناس الذين يحاولون التعرف حقيقة شخصيتي كي لا يخيب توقعهم	12
			تعلمت كراهية عدد من الناس بسبب ما يحملونه من آراء	13
			اعتقد بأنني أقوم بأعمال بدقة من معظم الناس	14
			اعتقد ان آراء معظم زملائي غير ناضجة	15
			أفضل ان اكون مختلفا عن زملائي في كل شيء	16
			اعتقد ان معظم الناس لا يتناولون امورهم بجدية كافية	17
			اعتقد ان الشخص الكفو هو من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة	18
			امتنع كثيرا عن الاستفسار عن النقاط الغامضة	19
			ارى ان من الطبيعي ان يكون الشخص متمسكا بالتقاليد الاجتماعية الصارمة	20
			من الصعب ان اعيد النظر في قراراتي	21
			أفضل عمل الأشياء بمفردي دون طلب مساعدة الاخرين	22
			يصعب على تغيير رأي كونته في مسألة معينة	23
			ليس من السهل ان اترك عملا اعتدت عليه	24
			اعتقد ان هناك حلا واحدا صحيحا لمعظم المشكلات	25
			ابتعد عن الشخص الذي يحاول اثبات وجهة نظره	26
			احاول الاحتفاظ باصدقائي ومعارفي وعدم تغييرهم	27
			ابتعد عن الاعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير	28

			اشعر ان النقد مغرض وغير مستحب	29
			أفكر دائماً في احداث الماضي بدلا من الحاضر	30
			ارى من الطبيعي ان يعتقد كل شخص ان عائلته أفضل من أي عائلة اخرى	31
			أجد من الضروري في المناقشات ان اكرر ما اقول عدة مرات لاطمئن ان غيري فهمني	32
			اعتقد انني دقيق في معرفة الصواب والخطأ	33
			اضع نفسي في مستوى اعلى من الاخرين	34
			ابتعد عن تغيير نمط حياتي مهما كانت الاسباب	35
			أفضل ان يكون الجميع تحت سيطرتي	36
			اعتقد ان جميع ارائي صحيحة	37
			اعتقد ان اختيار الشخص لاصدقائه يجب ان يشبهونه في معتقداته هو أفضل اساليب الحياة	38

معالجة المعلومات

الرقم	الفقرات	تنطبق	لا تنطبق	تعديل
1	اجيب اجابة جيد عن الامتحانات المقالية التي تتضمن قياسي بمقارنة الافكار وتوصلي الى فكرة محددة بخصوصها			
2	أجد صعوبة في تعلم كيفية دراسة معينة			
3	بعد مطالعتي لأية مادة دراسية أتأمل وأفكر بعمق في الموضوعات التي قرأتها			
4	أجد صعوبة في ملاحظة الاختلافات بين الافكار التي تبدو متشابهة			
5	دائما تعيش معي الموضوعات التي ادرسها خلال اليوم			
6	أستطيع ان أضمن جيدا الاجابة الصحيحة عن الاسئلة			
7	أجد صعوبة في ايجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن افكاري			
8	احفظ عن ظهر قلب المواد التي لا افهمها			
9	اتعلم المفاهيم الجديدة بالتعبير عنها بكلماتي الخاصة			
10	أجد مشقة في التوصل الى استنتاجات			
11	احصل على درجات جيدة لكتابتي التقارير			
12	عندما اتعلم درسا من المادة اقوم عادة بتلخيصه بأسلوبي الخاص			
13	أجد صعوبة في الاجابة عن اسئلة تتطلب تقويما انتقاديا			
14	تفكيري سريع في حل المشكلات التي اجابها			
15	اكتب ملخصا للمادة التي اقرؤها			
26	أجد مشقة في تنظيم المعلومات التي اتذكرها			
17	احتفظ بجدول يومي لساعات دراستي			
18	اقوم بتعلم كلمات وافكار جديدة بتصور موقف عملي			
19	احول الحقائق الى قوانين استخلصها من خبرتي وتجربتي			
20	أهمل الاختلافات الموجودة في المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة			
21	أستطيع ان اصمم طرائق خاصة بي لحل المسائل			

			تجعلني الافكار الجديدة افكرا بالافكار المشابهة لها	22
			أجد مشقة في تذكر التعاريف	23
			اقوم بحفظ المادة عن ظهر قلب كما هي في دفتر المحاضرات	24
			اتعلم افكار جديدة من مقارنتها بالافكار المشابهة لها	25
			احاول بدرستي ان أجد اجابات الاسئلة الموجودة في ذهني	26
			اجيب اجابة جيدة في الاختبارات التي تتطلب حقائق وردت في الكتاب المنهجي	27
			ابحث باستمرار عن الحقائق التي تكمن وراء الاشياء	28
			اتعلم كلمات وافكارا جديدة بربطها بالكلمات والافكار التي اعرفها سابقا	29

ملحق (3): الاستبانة بعد التحكيم



بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. لذا أرجو من حضرتكم التكرم بتعبئة الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً أنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات التي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم،

الباحثة: رندة حماد

إشراف: د. عمر الريماوي

القسم الأول: المعلومات والبيانات الأولية

الرجاء وضع إشارة (/) داخل الدائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

الجنس: ذكر أنثى

المستوى الدراسي: سنة أولى سنة ثانية سنة ثالثة سنة رابعة

الكلية: علمية إنسانية

الحالة الاجتماعية: أعزب/عزباء متزوج/ة غير ذلك

القسم الثاني:

يرجى الإجابة على فقرات كل من المقياسين الآتيين بوضع إشارة (X) في العمود المناسب بجانب كل فقرة.
المقياس الأول: مقياس الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة)

الرقم	الفقرات	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1.	لا أحب تغيير قراراتي مهما كانت الأسباب					
2.	اعتقد ان قراراتي هي الأصوب وعلى الآخرين الاخذ بها					
3.	اعتقد ان معظم الناس يخالفوني الرأي					
4.	أميل إلى التمسك بآرائي مهما اختلفت مع الآخرين					
5.	لا أنسجم مع الأشخاص الذين يختلفون معي في النظرة إلى الحياة					
6.	أفضل تنفيذ آرائي دون مناقشة					
7.	أعتقد أن على الشخص أن يبدو مختلفا عن الآخرين					
8.	اشعر ان الناس لا يدركون ما هو لصالحهم					
9.	اعتقد أن جميع آرائي صحيحة					
10.	يصعب علي أن أتوقف عن النقاش حين يحتد في مناقشة حامية					
11.	يجب لا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين					
12.	أخشى الناس الذين يحاولون اكتشاف شخصيتي					
13.	أكره الناس بسبب آرائهم					
14.	أعتقد بأنني أقوم بأعمالي بدقة					
15.	أعتقد أن آراء معظم زملائي غير صحيحة					
16.	أفضل أن أكون مختلفا عن زملائي في كل شيء					

					17. أعتقد أن معظم الناس غير جديين
					18. أعتقد أن الشخص الكفو هو من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة
					19. أمتنع عن الاستفسار عن النقاط الغامضة
					20. من الطبيعي أن يكون الشخص متمسكاً بالتقاليد الاجتماعية السائدة
					21. من الصعب أن أعيد النظر في قراراتي
					22. أفضل عمل الأشياء بمفردي دون طلب مساعدة الآخرين
					23. يصعب علي تغيير رأي كونته في مسألة معينة
					24. ليس من السهل أن اترك عملا تعودت عليه
					25. أعتقد أن هناك حلا واحدا صحيحا للمشكلة
					26. أحاول الابتعاد عن الشخص الذي يحاول إثبات وجهة نظره
					27. أحاول الاحتفاظ بأصدقاء ثابتين
					28. أبتعد عن الأعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير
					29. أشعر بأن النقد غير مستحب
					30. أفكر دائما في إحداث الماضي بدلا من الحاضر
					31. لا أحب تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب
					32. من الضروري في المناقشات أن اكرر ما أقوله حتى يفهم الآخرون
					33. أعتقد أنني دقيق في التمييز بين الصواب والخطأ

المقياس الثاني معالجة المعلومات

الرقم	الفقرات	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1.	اجيب اجابة جيدة عن الامتحانات المقالية التي تتطلب مقارنة الأفكار ببعضها البعض					
2.	أتأمل بعمق في الموضوعات التي قرأها					
3.	أجد صعوبة في التعامل مع أسئلة تتطلب مقارنة مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض					
4.	أستطيع أن أعرف جيداً الإجابة الصحيحة عن الأسئلة					
5.	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكارى					
6.	أحفظ عن ظهر قلب المواد التي لا أفهمها					
7.	أتعلم المفاهيم الجديدة بالتعبير عنها بكلماتي الخاصة					
8.	أجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات					
9.	احصل على درجات جيدة عند كتابتي للتقارير					
10.	أجد صعوبة في الإجابة عن أسئلة تتطلب تقويماً ناقداً					
11.	تفكيري سريع في حل المشكلات التي أواجهها					
12.	أكتب ملخصاً للمادة التي أقرأها					
13.	أجد مشقة في تنظيم المعلومات التي أتذكرها					
14.	احتفظ بجدول يومي لساعات دراستي					
15.	عند تعلم المفاهيم الجديدة أضع لها تطبيقات عملية					
16.	أحول الحقائق إلى قوانين استخلصها من خبرتي وتجربتي					
17.	أجد صعوبة في تنظيم المعلومات التي أتذكرها					
18.	لي أسلوبى الخاص في حل المسائل					
19.	المعلومات الجديدة تجعلنى أفكر بالأفكار المشابهة لها					
20.	أجد صعوبة في تذكر التعريفات					

					21. أتعلم أفكاراً جديدة من مقارنتها بالأفكار المشابهة لها
					22. أحاول بدراستي أن أجد إجابات الأسئلة الموجودة في ذهني
					23. أجب إجابة جيدة في الامتحانات التي تتطلب حقائق علمية
					24. أبحث باستمرار عن الحقائق العلمية
					25. أميل إلى تفسير المعلومات التي أقرأها

يرجى التأكد من الإجابة عن كل فقرات الاستبيان

مع بالغ شكري وتقديري/ الباحثة


ملحق (4): كتاب تسهيل المهمة

14 Dec 2016 10:31
 Ramallah & Al-Birek Branch
 Ramallah - P.O. Box: 1750
 Tel: 02/2967113 - 02/2967114 - 02/2967115
 Fax: 02/2950244
 Email: ramallah@qou.edu

No. 2989 - 1/2
جامعة القدس المفتوحة
 فرع رام الله والبيرة
 رام الله - ص.ب 1750
 هاتف: 02/2967113 - 02/2967114 - 02/2967115
 فاكس: 02/2950244
 بريد إلكتروني: ramallah@qou.edu

Ref :
 Date :

التاريخ 2016/12/14



حضرة أ.د. بونس عمرو حفظة الله ورعاها
 رئيس الجامعة
 بواسطة د. حسين حمائل مدير فرع رام الله والبيرة المحترم،،،
 بحية طيبة وبعد،،،

صفحة ٠٢ و. بونس عمرو حفظة الله
 لجنة طبية رعية:
 أوصى بخدمتكم بالمواقفة مع تداع
 الاستشارة. بما أنه صنف موافقة مستقة
 وتكم كإجراء مع الإقدام بال
 الموضوع: توزيع استبانة

14.12.14
 د. مصطفى د. مصطفى

نهدبكم أطيب التحيات، وأرجو من حضرتكم الموافقة على توزيع استبانته على طلبة الفرع لاستكمال
 متطلبات رسالة الماجستير بعنوان "الأسلوب المعرفي (التصليب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس
 المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات" والعدد المطلوب توزيعه (400) استبانته.

٠٢ رتبة ص.ب ١٧٥٠
 ص.ب ١٧٥٠
 منسقة وحدة الخريجين
 رتبة حماد
 رتبة عبد

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،
 د. د. حسين حمائل
 14.12.14

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
104	أسماء المحكمين.....	(1)
105	الاستبانة قبل التحكيم.....	(2)
111	الاستبانة بعد التحكيم.....	(3)
116	كتاب تسهيل المهمة.....	(4)

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	50
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	52
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	52
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	53
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	57
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي	58
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	60
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة معمقة	61
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معالجة موسعة	63
6.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ومستوى معالجة المعلومات	64
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الجنس	66
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي	67
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي	67
10.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الكلية	68
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن	69
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن	70

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
13.4	نتائج إختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن لمجال المرونة	70
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	71
15.4	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	72
16.4	نتائج إختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية لمجال المرونة	72
17.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الجنس	73
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي	74
19.4	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير المستوى الدراسي	75
20.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة حسب متغير الكلية	76
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن	77
22.4	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير مكان السكن	77
23.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	78
24.4	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية	79

فهرس المحتويات

الإهداء.....	أ
إقرار:	Error! Bookmark not defined.
شكر وتقدير	ب
المخلص:	ج
Abstract:	هـ
الفصل الأول	2
خلفية الدراسة ومشكلاتها	2
1.1 مقدمة.....	2
2.1 مشكلة الدراسة	4
3.1 أهمية الدراسة	4
4.1 أهداف الدراسة	5
5.1 أسئلة الدراسة.....	6
6.1 فرضيات الدراسة	6
7.1 حدود الدراسة.....	8
8.1 تعريف مصطلحات الدراسة نظرياً وإجرائياً	9
الفصل الثاني.....	12
الإطار النظري والدراسات السابقة	12
1.2 الأسلوب المعرفي.....	12

12	1.1.2 مفهوم الأساليب المعرفية:
14	2.1.2 الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:
14	3.1.2 خصائص الأساليب المعرفية:
15	4.1.2 خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة):
20	5.1.2 تصنيف الأساليب المعرفية:
23	2.2 معالجة المعلومات
23	1.2.2 مفهوم معالجة المعلومات:
27	2.2.2 مهارات معالجة المعلومات:
28	3.2.2 الافتراضات التي يقوم عليها اتجاه تجهيز المعلومات (معالجة المعلومات):
30	4.2.2 أنماط معالجة المعلومات:
35	3.2 الدراسات السابقة
35	1.3.2 الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي (التصلب-المرونة):
41	2.3.2 الدراسات المتعلقة بمعالجة المعلومات:
45	3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
48	الفصل الثالث
48	إجراءات الدراسة والمنهجية
48	1.3 منهج الدراسة
49	2.3 مجتمع الدراسة
49	3.3 عينة الدراسة
49	4.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

50	5.3 أدوات الدراسة
51	6.3 صدق الأداة
53	7.3 ثبات الدراسة
54	9.3 المعالجة الإحصائية
56	الفصل الرابع
56	1.4 تمهيد
57	2.4 نتائج أسئلة الدراسة
57	1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
60	2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
64	3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
65	4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
73	4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
81	الفصل الخامس:
81	مناقشة النتائج والتوصيات
81	1.5 مناقشة النتائج
90	2.5 التوصيات
91	قائمة المصادر والمراجع
104	الملاحق
118	فهرس الجداول