جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

قوة السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بليبيا

إعـداد
مرعية مصطفى العقيب
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

إشـــــراف

أ.د/ محمود أحمد أبو مسلم
أستاذ متفرغ علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة المنصورة

أ.د/ وليد محمد أبو المعاطي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٤ – إبريل ٢٠٢١

قوة السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بليبيا

مرعية مصطفى العقيب

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلي الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمطي السيطرة المعرفية وبعض أساليب التعلم وسمات الشخصية، وتعرف دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في نمطي السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية، وتعرف نمط السيطرة المعرفية وأسلوب التعلم وسمة الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة، ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقياس السيطرة المعرفية ومقياس أساليب التعلم وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عينة بلغت (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا، وتم اتباع المنهج الوصفي، وباستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين واختبار (ت) لمجموعة واحدة ، ومعامل ارتباط بيرسون، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أسلوبي (التأملي والفاعل) لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية لصالح الذكور في النمط الأول، ولصالح الإناث في النمط الثاني، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سمات (العصابية والانبساط والضمير) لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في سمتي الانفتاح والطيبة ، كما أشارت نتائج الدراسة إلي أن أسلوب التعلم السائد لدى عينة الدراسة هو الأسلوب العملي(التقاربي)، والنمط الثاني من السيطرة المعرفية هو السائد لدى عينة الدراسة، وسمة العصابية هي السمة السائدة لدى عينة الدراسة ، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في أساليب التعلم (التأملي – العملي – المنظر) ودرجاتهم في نمطي السيطرة المعرفية ، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في أسلوب التعلم الفاعل ونمطي السيطرة المعرفية، كذلك لم توجد علاقة دالة بين سمات الشخصية والنمط الأول للسيطرة المعرفية ، بينما وجدت علاقة سالبة بين سمات الشخصية (الانفتاح – الانبساط – الطيبة – الضمير) والنمط الثاني للسيطرة المعرفية بينما لم توجد علاقة بين درجات الطلاب على النمط الثاني للسيطرة المعرفية وسمة الشخصية العصابية، ولم توجد علاقة دالة بين درجات الطلاب في سمة الشخصية العصابية ودرجاتهم في أساليب التعلم (التأملي – العملي – المنظر) بينما وجدت علاقة سالبة بين درجاتهم في سمة العصابية وأسلوب التعلم الفاعل، كما وجدت علاقة سالبة بين درجاتهم في سمة الشخصية الانبساط وأساليب التعلم، كما وجدت علاقة سالبة بين درجات الطلبة في سمات الشخصية (الطيبة – الضمير) وأساليب التعلم (التأملي – العملي – المنظر) ، ولم توجد علاقة بين سمة الطيبة والضمير وأسلوب التعلم الفاعل .

Abstract

The present study aimed to reveal the relation between the two patterns of cognitive holding, some learning styles and personality traits, and understanding the differences implied by the two patterns of cognitive dominance, learning styles

and personality traits between the male and female students, as well as identifying the predominant pattern of cognitive dominance, learning style and personality trait among the sample of the study at hand. For achieving such objects, cognitive dominance scale, learning styles measure, together with the Big Five personality traits on a sample of 500 students of both genders in junior secondary education in Libya. Descriptive approach was applied, using T-Test for two separate groups and another T-Test for one group, and Pearson correlation coefficient. the study concluded a statistically significant difference between the average marks of males and females in the contemplative and active styles in favor of females, while a statistically significant difference between the average marks of males and females in the two patterns of cognitive dominance in favor of males on the first pattern and in favor of females on the second one. Moreover, statistically significant difference between the average marks of males and females in the neuroticism, extraversion, and conscientiousness characteristics in favor of males, nonetheless no differences were demonstrated between males and females in terms of openness and agreeableness. The study further concluded that the predominant learning style among the sample of study is the convergent style, and the second pattern of the cognitive dominance is prevailing among the sample of study, and neuroticism trait prevailed among the sample of study. A statistically significant positive relation between the marks of students in learning styles, including contemplative, convergent and theoretical learning styles, and their levels in the cognitive dominance were found; unlike their levels in the active learning style and the patters of cognitive dominance, where no statistically significant relation was found. However, a negative relation was found between the personality traits of openness, extraversion, agreeableness and conscientiousness, and the second pattern of cognitive dominance, while no relation between the students' marks on the second pattern of the cognitive dominance and the neuroticism trait, and no statistically significant difference between the marks of the students in the neuroticism trait and their levels in the contemplative, convergent and theoretical learning styles were found. A negative relation in their levels in the neuroticism trait and the active learning style was found, and a similar negative relation between their levels in the openness personality trait and learning styles were found. Also, a negative relation between the students' marks in the personality traits of agreeableness and conscientiousness and the contemplative, convergent and theoretical learning styles were found. No relation was found between agreeableness and consciousness, and the active learning style though.

مقدمة

أشار علماء النفس إلي أهمية دور البيئة وما يوجد بها من مثيرات متعددة يكتسب من خلالها الفرد الشيء الكثير، ولذلك أوصت هبه عبد النظير (٢٠١٩، ٢٨٠) بضرورة توفير بيئة تعليمية

تسمح للطالب باكتشاف نفسه، والوعي بإمكانياته، واستكشاف عالمه بالبحث عن الحقائق والخبرات الجديدة والتفاعل مع الأخرين بالإضافة إلي تشجيع المتعلمين للحصول على المسؤولية الأولية في دراستهم أكثر من الاعتماد على المعلم.

وتعد بيئة التعلم وما تحتويه من تفاعل بين مكوناتها المادية والمعنوية وما تتضمنه من تفاعل بين المعلم والمتعلم لها إسهام لا يمكن إنكاره في عملية التعلم، فإما أن تكون بيئة تعليمية تقليدية (شاهد واتبع لتتعلم) ويكون الدور الأكبر للمعلم في تنظيم واستنتاج الأفكار وتقديمها للمتعلم، وإما أن تكون بيئة تعليمية تتبع قاعدة (فكر لتتعلم أو تعلم لتفكر) حيث ينشط المتعلم ويكون للمعلم الدور الإرشادي والتعاوني. (محمد رزق ،٢٠٠٩، ٦٣).

ولذلك اتجه علماء النفس منذ وقت قريب نحو دراسة بيئة التعلم، للوقوف على العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيقها، فالمتعلمون يصيغون المهام التي ينشغلون بها ليس فقط على أساس التمثيلات المعرفية الذاتية ولكن تبعا لإدراكهم لبيئاتهم الخارجية، ومن هنا ظهر مفهوم السيطرة المعرفية Cognitive Holding . (هبه الناغي، ٢٠٠٨، ١٦٨)

فمفهوم السيطرة المعرفية يمثل أحد المفاهيم التي برزت حديثا في مجال إعداد الطالب بصورة خاصة وفي مجال علم النفس بصورة عامة، وهو يشير إلي حالة لدى الطالب تنشأ عن دفع أو حث وتحفيز موقف التعلم المتمثل في المعلم، وقاعة الدراسة ، وموضوع الدراسة للمتعلم لاستعمال أنواع المختلفة من الأنشطة المعرفية.(على الجبوري، ٢٠١٤، ٣) وقد صاغ ستيفنسون Stevenson(1998,396) استبيان السيطرة المعرفية لقياس تأثير الإعدادات المدرسية وأدوار المعلمين في دفع المتعلم إلى استخدام مهارات التفكير الدنيا والعليا في بيئات الفصول الدراسية .

ويرى والمسلي Walmsley (2003) أن السيطرة المعرفية تمثل الجهد المبذول بواسطة بيئة التعلم لدفع الطلاب إلي استخدام الأنواع المختلفة من المعرفة الإجرائية ويشير الجهد هنا إلي التأثير الإيجابي أو السلبي لبيئات التعلم على تحقيق الهدف وهذا الجهد ينشط عن طريق المهام المطلوبة من الطلاب داخل بيئة التعلم ، وتفسيرهم لهذه المهام يُبنى على أساس البنى المعرفية الداخلية الذاتية وعلى تأثير بيئة التعلم.

ويمكن التمييز بين نوعين للسيطرة المعرفية: هي السيطرة المعرفية من النمط الأول والسيطرة المعرفية من النمط الثاني حيث تشير السيطرة المعرفية من النمط الأول إلى دفع وتحفيز موقف التعلم للمتعلم لاتباع التعليمات والأوامر وممارسة الإجراءات النوعية الموجودة وميل المعلم وموضوع التعلم إلى تقليل الحاجة إلى المتعلم الفعّال إلى الحد الأدنى بحيث تنحصر مهمة المتعلم في النسخ

أو التفسير البسيط جدا للمعلومة بينما المعلم هو الذي يقع على عاتقه مسؤولية الأنشطة المعرفية من المستويات العليا ، أما السيطرة المعرفية من النمط الثاني فتشير إلى دفع وتحفيز موقف التعلم للمتعلمين لعمل الأشياء بأنفسهم والانشغال في أنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة من خلال تنفيذ الإجراءات من المستويات العليا ، وهذا الموقف يعوق تحقيق الأهداف من خلال التطبيق المباشر للإجراءات النوعية المرشحة من قبل المعلم. (لمياء الركابي،٢٠١٥، ٥٢٤)

وفي هذا الشأن ذكر فيلاجون (Villajuan (2019,1052 أنه بسبب التعليمات التقليدية التي يستخدمها بعض المعلمين يجد العديد من الطلاب صعوبة في التكيف مع بيئات التعلم التي في بعض الحالات تتعارض مع أساليب التعلم الخاصة بهم ، وقد أشارت دراسة الجميل شعله (٢٠٠٨ ،٦٥) إلي أن هناك الكثير من الطلاب يتمتعون باستعدادات وقدرات معرفية وعقلية مرتفعة إلا أن أدائهم الأكاديمي ضعيف مقارنة بمستوى قدراتهم ، بينما أخرين ذوي قدرات متوسطة إلا أنهم يعملون بشكل أفضل ، ومن جهة أخرى اتضح أن الطلبة ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل مما يدل على أن هناك عوامل غير عقلية تسهم في التحصيل الاكاديمي والتفوق الدراسي والنجاح الاكاديمي ولعل من هذه العوامل أسلوب التعلم للمتعلم وسمات شخصيته.

ويمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبيا والذي يشكل مؤشرا حول طرق استقبال وتخزين المعلومات، كما يمكن تصنيفه وقياسه وتقديره باستعمال وسائل القياس النفسي ، وتزداد فعاليته كلما كان الفرد على وعي تام بأسلوب تعلمه ، وتشمل دراسة أسلوب التعلم تشخيص الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي تؤدي به في النهاية إلي تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلي مخزون الطالب المعرفي ، وهذا يشير إلي أن أسلوب التعلم يعتبر وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمؤثرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية.(مها مظلوم،٢٠١٥ ، ٥٠٦)

وقد ذكر على جرادات (٢٠١١ ،٣) أن الطلاب يتعلمون حوالي (٢٠%) مما يسمعون، و(٣٠%) مما يشاهدون، و(٥٠%) مما يسمعون ويشاهدون، و(٧٠%) مما يقولون ويسمعون، وهنا تبرز أهمية البيئة التعليمية في إكساب الفرد مهارات لتنمية التفكير لديه، وهذا ما جعل النظريات التربوية المعاصرة تهتم ببناء الطالب لمعرفة نفسه والتركيز على التعلم السابق وأثرة في التعلم اللاحق.

وفي هذا الصدد قام كولب (Kolb,1976) بإعداد نموذج يعتمد على أربعة طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية (التعلم التجريبي)، والتصور العقلي المجرد (نشوء النظريات والاستراتيجيات والتعلم التحليلي)، والتجريب الفعال(التعلم من خلال العمل والنشاط والتعرض للمخاطر)، والملاحظة التأملية (رؤية المشكلات من خلال وجهات نظر متعددة قبل تحديد التعامل معها). (فضل الشيخ وأيمن عبد العزيز،٢٠١٤، ٧٥)

ولتدعيم ذلك يناط بالمعلم مساعدة المتعلمين ليصبحوا أكثر نشاطاً داخل حجرة الدراسة بدلا من استيعاب المعرفة بشكل سلبي، فعندما يشارك الطلاب في ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة فأنهم سيرون أن ما تعلموه ذو معنى ، ومما يعزز ذلك أتاحه الفرصة أمام الطلاب للتجريب ، فالتعلم التجريبي هو تعلم قائم على الخبرة ، ويعد نموذج كولب من نماذج التعلم القائمة على أساس نظرية التعلم الخبراتي، وهو نموذج لتفسير عملية التعلم على اعتبار أن للتعلم بعدين ، البعد الأول : ادراك المعلومات ويبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ، والبعد الثاني : معالجة المعلومات والذي يبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتجريب الفعال ، ومن خصائص هذا النوع من التعلم أنه من أفضل أنواع التعلم كمعالجة للمعلومات وهو تعلم متصل أساسه الخبرة. (حمزة الذنيبات واحمد العياصرة ،٢٠١٥، ١٩)

وتشير أساليب التعلم إلي مدى تفاعل المتعلم مع البيئة التعليمية التي يتعامل معها، كما تعبر عن مدى استجابة المتعلم لما يتعلمه، وهذه الأساليب تتغير مع الزمن، وتعتمد على الظروف والسياق التعليمي، وهي تدل المتعلم على نقاط القوة والمساحات التي ينبغي أن يهتم بها؛ لان المتعلم يركز في العادة على جوانب معينة ويهمل أخرى، وهذا يرجع إلى أن المدرس يستخدم طرقا متعددة في إيصال المعلومات، والطلاب لديهم أساليب متعددة يفضلونها في التعلم. (نورا جواد ،٢٠١٤، ١٠٦)

وتجدر الإشارة إلى أن أساليب التعلم قد تعتبر من العوامل المساهمة في تكوين أنماط السيطرة المعرفية، وهذا ما أشارت اليه دراسة بشرى السناوي (٢٠١٣) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم (حدسي – حسي) والسيطرة المعرفية.

وعلى الرغم من أن الذكاء يمكن اعتباره أقوى منبئ لنتائج تعلم الطلاب، إلا أن سمات الشخصية للمتعلم لها دور أيضا في الفروق الفردية في التعلم، فإذا كانت القدرات المعرفية تشير إلي ما يمكن أن يفعله الفرد، فإن سمات الشخصية تقدم معلومات حول ما سيفعله الفرد عند تعرضه لمواقف مختلفة . (Kokkinos ,kargiotidis ,2015,40)

وقد أهتم الباحثون في مجال علم النفس التربوي بدراسة سمات الشخصية باعتبار أن لها دورا رئيسيا في شخصية المتعلم، كما أنها من المتوقع أن تكون عنصرا فعالا في تحديد وتوجيه سلوكه ومدى تفاعله في المواقف التعليمية، وأن من أسباب النجاح أو الفشل في التحصيل الأكاديمي ما له علاقة بسمات الشخصية للمتعلم. (الجميل شعلة ،٢٠٠٨، ٦٠)

ومن ثم تعتبر سمات الشخصية من المتغيرات المهمة التي قد تؤثر في سلوكيات المتعلم والأساليب التي يتبعها في التعلم وطرق تفاعله مع البيئة التعليمية (مواقف التعلم).

وبناء على ما سبق فإن السيطرة المعرفية تشير إلي تحفيز المتعلم على السير وفقا لخطوات المعلم واتباع التعليمات، أو تحفيز المتعلم على الابتكار والاكتشاف والاعتماد على الذات أكثر من الاعتماد على المعلم ، بالتالي فان السؤال الذي يطرح نفسه هو : هل يستجيب المتعلمون لحث وتحفيز بيئة التعلم بنفس الطريقة ؟، أي هل يتحكم المعلم باعتباره من أكثر العناصر المهمة في البيئة التعليمية في رد فعل المتعلمون على اتباع إجراءات معرفية من النمط الأول أو من النمط الثاني للسيطرة المعرفية ، أم أن المتعلمون يختلفون فيما بينهم وفقا لعوامل معينة ؟

وفي هذا الشأن تحاول الدراسة الحالية التحقق من العوامل التي قد يكون لها تأثير في طريقة استجابة المتعلم للدفع أو الحث البيئي (السيطرة المعرفية) أثناء مواقف التعلم، من خلال التعرف على العلاقة بين السيطرة المعرفية وبعض أساليب التعلم وسمات الشخصية.

مشكلة الدراسة:

إن النظام التعليمي في ليبيا – كما هو في كثير من الدول الأخرى– يعطي اهتماما كبيرا لاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التي تعتمد على المعلم، مع إغفال دور المتعلم في العملية التعليمية واعتبار دوره مقتصراً على استقبال المعلومات وتخزينها فقط ، هذا النظام من شأنه أن يؤدي إلي ضياع حق المتعلم في التعلم بصورة صحيحة وبالشكل الذي يمكنه من توظيف قدراته وإمكانياته في مواجهه المشكلات التي يتعرض لها داخل وخارج البيئة التعليمية ، كما يؤدي هذا النوع من النظام التعليمي إلي الاهتمام بشريحة معينة من المتعلمين تتمثل في المتعلمين الذين يتحصلون على معدلات تحصيلية مرتفعة بغض النظر عن الإجراءات المعرفية التي يتبعونها للحصول على معدل تحصيلي مرتفع ، فالمتعلمون الذين يفضلون استراتيجيات وأساليب التعليم المعتمدة على المعلم مثل طريقة المحاضرة (السيطرة المعرفية من النمط الأول) هؤلاء ينتهي بهم الأمر عادةً بالتفوق في اختبارات التحصيل الدراسي، بينما الطلاب الذين يفضلون طريقة النقاش والحوار ويفضلون المشاركة في الوصول إلي النتائج وتحليلها وتفسيرها (السيطرة المعرفية من النمط

الثاني) عادةً يعانون عند التعامل مع المعلمين، ولذلك قد يكون في غاية الأهمية وعي المعلم بأهمية تحفيز وحث الطلاب على استعمال الأنشطة المعرفية المختلفة، مع مراعاة الفروق الفردية في أساليب تعلمهم وسماتهم الشخصية.

وباعتبار أن الطلاب يختلفون عن بعضهم البعض في نهج التعلم لهذا من المهم تطوير بيئات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وأهم هذه الفروق هي أساليب التعلم وسمات الشخصية (Altun ,2019,1) فقد يتصرف الطلاب ويؤدون بشكل مختلف في حجرة الدراسة بسبب سمات شخصياتهم البارزة وأساليب تعلمهم المفضلة ، فعدم مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم تؤدي إلي نتائج سلبية ويواجه المعلمون فصولا غير مستجيبة للتحفيز وحضورا ضعيفا .(Pornsa kulvanich , 2012, 2)

وحيث إن أساليب التعلم لا تعمل من تلقاء نفسها، بل ترتبط مباشرة بسمات الشخصية، لذا حث شميك (1988) Schmeck الباحثين على دراسة أساليب التعلم في سياق عوامل الشخصية باعتبار أن المتعلمين يلجأون حسب نوع شخصيتهم إلي أساليب تعلم مختلفة (Sadeghi , Bee tan & Abdullah , 2012, 11) . وفي هذا الشأن ذكر كوكينوس واخرون (Kokkinos,et al 2015, 40) أن سمات الشخصية التي جلبها المتعلمون إلي حجرة الدراسة يمكن أن تؤثر في نتائج التعلم لذلك يعتبر معرفة السمات الشخصية للطالب حجر الزاوية لفهم الفروق الفردية في التعلم ، حيث إن سمات الشخصية يمكن أن تعزز أو تعيق تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم ، ويضيف صدقي وخالد **Siddiquei&Khalid (2018,215)** أن سمات الشخصية تعتبر مصدرا ضروريا لفهم الفروق الفردية الأكاديمية ، حيث تساعد في اكتشاف السمات البارزة للمتعلمين مما يساعد في التنبؤ بأساليب تعلمهم وتفضيلاتهم التعليمية .

فهناك متعلمون على سبيل المثال يتمتعون بضمير حي يقظ وهناك متعلمون أقل ضميرا يفضلون معالجة المعلومات بشكل سطحي، فئتين تدلان على اختلاف سمات الشخصية للمتعلمين واختلاف أساليب تعلمهم، لذا يتساءل البعض هل يمكن أن تكون سمات الشخصية هي المفتاح لشرح مثل هذه الاختلافات الفردية في أساليب التعلم ؟.(Koseoglu,2016, 44)

لهذا يركز علماء النفس والتربويون اهتمامهم على بيئة التعلم ونتائج التعلم لمحاولة فهم كيفية توفير بيئة تعلم تراعي الفروق الفردية في معالجة وحفظ وتجهيز المعلومات ، ويستخدم الباحثون مصطلحات مختلفة مرتبطة بالفروق الفردية مثل سمات الشخصية وأساليب التعلم لتفسير هذه الفروق الفردية. (Marcela , 2014, 3474) ، كما أن التعرف على أساليب التعلم السائدة لدى

المتعلمين وسماتهم الشخصية يسمح للمعلمين باعتماد نهج تعليمي مناسب لتحسين مستوى الأداء الاكاديمي للطلاب.((Labib ,Pasina Abdelhadi &, 2019,963 و يرى ميسك Messick(1994) أنه يمكن لسمات الشخصية أن تسهل أو تعرقل أداء المتعلم ، حيث أن تحديد سمات الشخصية للمتعلمين قد يسهم في الكشف عن متطلبات التعلم وتلبية احتياجات المعلم والمتعلم .(Ngatirin, 2020, 49)

مما سبق يمكن القول: إن السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية لها دور بارز في مستوى تعلم المتعلم وأدائه الأكاديمي، إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول العلاقة بين هذه المتغيرات بالدراسة والبحث بشكل دقيق، وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في الأسئلة التالية:

١- ما دلالة الفروق بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بليبيا في نمطي السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية؟
٢- ما نمط السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية السائدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا؟
٣- ما دلالة العلاقة بين نمطي السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف على:

١- نمط السيطرة المعرفية وسمات الشخصية وأساليب التعلم السائدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا.
٢- دلالة الفروق بين الإناث والذكور وفقا لنمطي السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية.
٣- العلاقة بين نمطي السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تتناول الدراسة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية في عملية التعلم وهي نمط السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية وهي تؤثر تأثير مباشر في عملية التعلم.
٢- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تحسين الممارسات التعليمية في مجالات تربوية تعليمية كثيرة مثل: الإرشاد النفسي والتربوي، تخطيط وبناء برامج التعليم والتدريب الطلابي، دمج

الطلاب في الأنشطة التربوية التعليمية وفقا لتفضيلاتهم في أساليب التعلم، تحسين جودة عملية التقييم والتقويم والرفع من مستويات تحصيل الطلاب، التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في مواقف التعلم.

٣- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع السيطرة المعرفية وعلاقته بأساليب التعلم وسمات الشخصية، لذلك فإنه من المتوقع أن هذه الدراسة تسهم في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة المتداخلة لكل من السيطرة المعرفية وسمات الشخصية وأساليب التعلم.

٤- من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة مسؤولي التربية والتعليم في مختلف المجالات التربوية والإرشادية وذلك بما تقدمة من نتائج قد تساعد في معرفة أثر سمات الشخصية للطالب وأساليب التعلم التي يتبعها في تنوع الإجراءات المعرفية الواجب استخدامها أثناء الموقف التعلمي، وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية المدرسين والمشرفين ومصممي المناهج في أن يستفيدوا من أهمية التنوع في المهام الدراسية والأساليب التربوية والطرق والإستراتيجيات التعليمية وفقا لنمطي السيطرة المعرفية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في أساليب التعلم وسمات الشخصية.

مصطلحات الدراسة:

- **السيطرة المعرفية:** عرفها Stevenson (1998,411) بأنها دفع أو حث بيئة التعلم للمتعلم لاستعمال إجراءات معرفية مختلفة ، وتنقسم السيطرة المعرفية إلي نمطين هما :
- **السيطرة المعرفية من النمط الأول:** وتشير إلي دفع وتحفيز موقف التعلم للمتعلم إلي اتباع التعليمات و الإرشادات التي يقدمها المعلم أو موضوعات التعلم.
- **السيطرة المعرفية من النمط الثاني:** وتشير إلي دفع وتحفيز موقف التعلم للمتعلم إلي الاعتماد على النفس أكثر من المعلم والانشغال في أنشطة معرفية مختلفة كحل المشكلات وتفسير المواقف الجديدة عن طريق ربطها بالمعلومات السابقة.

وفي الدراسة الحالية تشير السيطرة المعرفية إلى الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس السيطرة المعرفية أعداد ستيفنسون وريان (Stevenson & Ryan,1994) ترجمة وتعريب (عادل يوسف خضر ٢٠٠٢)

- **أساليب التعلم:** عرف كولب Kolb (2005,2) أساليب التعلم بأنها الطريقة المفضلة لدى الأفراد لأدراك المعلومات والتعامل معها ، وقد وضع كولب أربعة أساليب للتعلم وهي :

الأسلوب التقاربي: Converger style، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة فقط .

الأسلوب التباعدي : Diverger style ، ويظهر لدى الطلاب القادرون على توليد الأفكار ورؤية المواقف من زوايا متعددة وطرح الكثير من الحلول البديلة .

الأسلوب الاستيعابي: Assimilator style، ويتميز به الطلاب القادرون على فهم الموضوعات ذات الطبيعة النظرية وكذلك استيعاب الملاحظات والمعلومات في صورة متكاملة .

الأسلوب التكيفي: Accommodator، ويميز القادرين على التكيف مع المواقف المختلفة من أجل اكتساب معلومات وخبرات جديدة.

وفي الدراسة الحالية تتحدد أساليب التعلم إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج كولب، والذي أعده وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥)

– **سمات الشخصية:** سمات الشخصية والمتمثلة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عرفها كوستا ومكاري بأنها تنظيم هرمي لسمات الشخصية يتضمن خمسة عوامل أساسية هي الانبساط، العصابية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، يقظة الضمير. (John, at. el ,1991, 12) كما يلي:

الانبساط (E)Extraversionيمثل الفرد الحنون والعطوف نحو الأخرين، وأحيانا يستمتع بالتجمع الكبير و الحفلات، فهو يميل إلي التوكيد أو الجزم مثل معظم الافراد عندما تستدعي الظروف، وبالمقابل هناك ذو المستوى المنخفض من الطاقة والذي يفضل الحركة الثابتة والبطيئة كما أن تأثير الأثارة والتحفيز والتنشيط يكون ضئيل عليه وهو أقل ميلا لتجربة مشاعر السعادة والسرور عن الكثير من الأفراد.

العصابية (N) Neuroticism تتمثل العصابية في القلق والخوف (مترقب شرا) والشعور بالإحباط والقابلية للتهيج والغضب من الأخرين والميل إلي الحزن والوحدة والاكتئاب، ضعيف التحكم بدوافعه ورغباته ولكنه قادر على التعامل مع الضغوط مع معظم الناس.

الانفتاح على الخبرة (O) Openness to experience المنفتح على الخبرة هو شخص منفتح بشكل عام ، ولدية خيال متوسط واحيانا يحلم أحلام يقظة أو يسبح في خيالة ، وهو يستجيب بشكل خاص للجمال، كما يميل إلي الموسيقى أو الفنون أو الشعر أو الطبيعة ، وتتنوع مشاعره وتفاعلاته الوجدانية والتي تمثل أهمية بالنسبة له ، بالمقابل الفرد الذي نادرا ما يستمتع بالأنشطة المختلفة أو الجديدة ، ولدية رغبة ضئيلة للتنوع بحياته ، ولدية مستوى متوسط من حب الاستطلاع (الشغف) الفكري، وهو عادة يتوسط الطريق بمعتقداته الاجتماعية والسياسية والأخلاقية.

الطيبة (الوداعة – اللطافة) Agreeableness يمثل هذا العامل الفرد الذي يثق بالأخرين بسهولة وعادة يفترض حسن النية من جانب أي شخص يقابله، وهو شخص صريح (غير متحيز) ومخلص أمين ويجد صعوبة في الخداع والتلاعب بالأخرين.

يقظة الضمير Conscientiousness (C) هي سمة تميز الفرد الذي يتمتع بالكفاءة والبراعة والإدراك الجيد، وضبط الذات والدقة والصدق والوفاء والتسامح ولدية نزعة إلي التفكير قبل القيام بأي عمل ويتسم كذلك باليقظة والحذر والتروي قبل القيام باي عمل أو اتخاذ القرار.

وفي الدراسة الحالية تتحدد سمات الشخصية للفرد بناء على استجابته على بنود قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae,1992) ترجمها للعربية الانصاري١٩٩٧.

منهج الدراسة:

باعتبار أن الهدف من هذه الدراسة تعرف العلاقة بين السيطرة المعرفية وسمات الشخصية وأساليب التعلم، فإن الباحثة ستعتمد على المنهج الوصفي (الارتباطي) الذي يساعد على وصف العلاقة بين المتغيرات وصفا كمياً، أي تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها ببعض. (رجاء ابوعلام،٢٠٠٧: ٢١٣)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي بليبيا – بنغازي للعام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١م، والبالغ عددهم (٧٦٧٦) طالب وطالبة، منهم (٤٨٠٩) طالبه، و(٢٨٦٧) طالب موزعين على (٥٧) مدرسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة (٢٢١) طالب، و(٢٧٩) طالبة وهي تمثل نسبة (١٥%) تقريبا من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة من (١٢) مدرسة بطريقة عنقودية عشوائية كما يلي : يتكون مجتمع الدراسة من أربع مكاتب للخدمات التعليمية وفق الأحياء السكنية وهي مكاتب الخدمات التعليمية (البركة والسلاوي وبنغازي المركز وسيدي خليفة) ، بناء على الكثافة السكانية يشمل مكتب خدمات البركة على ٢٤ مدرسة، والسلاوي ١١ مدرسة، وبنغازي المركز ١٣ مدرسة، وسيدي خليفة ثلاث مدارس وقد قامت الباحثة بإعداد قوائم بحيث كل قائمة تتراوح من ١ الي ١٠ مدارس وفق الأحياء السكنية و يتم اختيار مدرسة للذكور ومدرسة للإناث

عشوائيا من بين كل قائمة، بالتالي شمل مكتب خدمات البركة على ثلاث قوائم باعتباره يشمل على ٢٤ مدرسة ومنها تم اختيار ست مدارس عشوائيا (ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث) ، ومكتب خدمات كلا من : السلاوي وبنغازي المركز وسيدي خليفة تم اختيار مدرسة للذكور وأخرى للإناث من كل مكتب خدمات.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي

١- مقياس السيطرة المعرفية: إعداد ستيفنسون وريان (Stevenson & Ryan,1994) ترجمة وتعريب (عبد القادر وخضر ٢٠٠٢).

٢- مقياس أساليب التعلم وفقا لنموذج كولب إعداد/ وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥)

٣- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أعدها كوستا وماكري(Costa McCrae,1992) ترجمها للعربية بدر الأنصاري (١٩٩٧).

وفيما يلي عرضا لأدوات الدراسة وطرق تقنينها.

أولا : مقياس السيطرة المعرفية: إعداد ستيفنسون وريان (Stevenson & Ryan,1994) ترجمة وتعريب (عبد القادر وخضر ٢٠٠٢)، تقنين الباحثة على البيئة الليبية، ويهدف هذا المقياس إلي قياس تأثير موقف التعلم في تنشيط إجراءات النمط الأولى والنمط الثاني من المعرفة الإجرائية، وتم صياغة فقرات المقياس في ضوء ثلاث صيغ مميزه هي المعلم يشجع الطلاب للقيام بالنشاط، يشعر الطالب بأنه يجب أن يقوم بالنشاط، والطالب يقوم بالنشاط بالفعل. ويتكون المقياس من نمطين هما: السيطرة المعرفية من النمط الأول، والسيطرة المعرفية من النمط الثاني، حيث يتم قياس كل بعد من خلال مجموعة من الفقرات ويبلغ عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة، منها (١٧) فقرة لقياس النمط الثاني من السيطرة المعرفية، و(١٣) فقرة لقياس النمط الأول من السيطرة المعرفية، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية عن طريق:

صدق المحكمين: بعد تعديل صياغة بعض فقرات مقياس السيطرة المعرفية تم عرضها على عدد من الأساتذة في قسم التربية وعلم النفس جامعة بنغازي بليبيا في ضوء التعريف الإجرائي والنظري للسيطرة المعرفية لتحديد مدى انتماء الفقرات لما تقيسه وكذلك دقه وصحة صياغتها وتم أجراء التعديلات اللازمة على صياغة بعض الفقرات لضمان فهمها من قبل أفراد العينة.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٧١) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا، وحساب الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات كل نمط والدرجة الكلية له، وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات كل نمط من نمطي السيطرة المعرفية بالدرجة الكلية بين(٠,٢٩١) و (٠,٦٦٠) وهي قيم دالة عند مستوى(٠,٠١) و(٠,٠٥) ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بين مقياس السيطرة المعرفية إعداد ستيفنسون وريان (Stevenson & Ryan,1994) ترجمة وتعريب (عبد القادر وخضر ٢٠٠٢)، تقنين الباحثة على البيئة الليبية، ومقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد سالم العتيبي (٢٠٢٠) ، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين نمط السيطرة المعرفية الأول على المقياسين (٠,٧٤٥)، وبين نمط السيطرة المعرفية الثاني على المقياسين(٠,٨٤٨) ، وجميعها قيم معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

كما تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس السيطرة المعرفية وبلغت معاملات ألفا كرونباخ (٠,٧٠) للنمط الأول من السيطرة المعرفية، بينما بلغت (٠,٧١) للنمط الثاني من السيطرة المعرفية.

التجزئة النصفية: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، من خلال فصل إجابات عينة الدراسة التقنين (٧١) طالبا وطالبة في النصف الأول وإجاباتهم على العبارات في النصف الثاني لكل بعد، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين إجاباتهم في النصف الأول وإجاباتهم في النصف الثاني لكل نمط وظهر المتوسط (٠,٨٣) للنمط الأول للسيطرة المعرفية ، و(٠,٨٥) للنمط الثاني للسيطرة المعرفية و(٠,٦٨) للدرجة الكلية للمقياس.

ثانيا: مقياس أساليب التعلم: مقياس أساليب إعداد/ وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥) ، يهدف هذا المقياس الي قياس أساليب التعلم وفقا لنموذج كولب والذي يتحدد في أربعة أساليب هي(أسلوب التعلم التأملي ، العملي ، المنظر ، الفاعل) ، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية عن طريق :

صدق المحكمين: بعد اطلاع الباحثة على المقياس، قامت بتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الليبية مجال الدراسة، ثم قامت بعرض المقياس بصورته الأولية وصورته المعدلة على مجموعة من الأساتذة بقسم التربية وعلم النفس بجامعة بنغازي– ليبيا، وفي ضوء أراء

الأساتذة تم حذف بعض العبارات وذلك لأنها غير مناسبة للعينة، كما تم تعديل في صياغة بعض الفقرات الأخرى لتتماشى مع طبيعة العينة.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها ٧١ طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا، وحساب الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات كل أسلوب والدرجة الكلية له، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات كل أسلوب من أساليب التعلم بالدرجة الكلية للأسلوب بين (٠,٢٣٧) و(٠,٦٠٧) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) ، (٠,٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا: الثبات :

معامل الفا – كرونباخ: تم استخدام أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس أساليب التعلم وذلك بتطبيقه على عينة قوامها ٧١ طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى ثانوي بليبيا، وحساب ألفا كرونباخ لكل أسلوب و ظهر أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين(٠,٦٣ و ٠,٦٨) مما يشير إلى ثبات مقياس أساليب التعلم بالدراسة الحالية، بدرجة تمكن من استخدامه لقياس أساليب التعلم.

ثالثا: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: أعدها كوستا وماكري (Costa & McCrae,1992)ترجمها للعربية الأنصاري(١٩٩٧) وتهدف إلي قياس الأبعاد الأساسية للشخصية وتشمل على خمسة مقاييس فرعية وهي : العصابية، الانبساط، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، يقظة الضمير، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة عن طريق:

صدق المحكمين: بعد اطلاع الباحثة على المقياس، قامت بتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الليبية مجال الدراسة، ثم قامت بعرض المقياس بصورته الأولية وصورته المعدلة على مجموعة من الأساتذة بقسم التربية وعلم النفس بجامعة بنغازي– ليبيا، وفي ضوء أراء الأساتذة تم تعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى أما بدائل الإجابة على المقياس فقد أجمع الأساتذة الموافقة عليها.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها ٧١ طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى الثانوي بليبيا، وحساب الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدرجة الكلية له، وتراوحت قيم معاملات ارتباط درجات فقرات كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى بالدرجة الكلية بين(٠,٢٦٥) و(٠,٦٥٢) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) و(٠,٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا: ثبات المقياس:

معامل الفا كرونباخ: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى وذلك بتطبيقه على عينة قوامها ٧١ طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى ثانوي بليبيا، وحساب ألفا كرونباخ لكل عامل وجاءت معاملات ارتباط ألفا كرونباخ بين (٠,٦٢، ٠,٧٣) مما يشير إلى ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى بالدراسة الحالية، بدرجة تمكن من استخدامه لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما دلالة الفروق بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بليبيا في أساليب التعلم ونمطي السيطرة المعرفية وسمات الشخصية؟

لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التعلم تم استخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب التعلم

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = **221**)		الإناث (ن = **279**)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أساليب التعلم	التأملي	٢٩,٥١	٣,٢٧	٣٠,١٧	٣,٥٤	٢,١٢٦	٠,٠٥
	العملي	٢٨,٢٧	٣,٠٩	٢٨,٥٣	٣,٧٢	٠,٨٣٦	غير دالة
	المنظر	٢٩,٨٧	٣,٨٥	٢٩,٨٨	٤,٥٦	٠,٠٢٧	غير دالة
	الفاعل	٣٣,٤٧	٣,٨٢	٣٥,٤٥	٣,٦٤	٥,٩١٢	٠,٠١

يظهر من الجدول(١) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أسلوبي(التأملي، والفاعل) لصالح متوسط درجات الإناث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلي ميل الإناث إلي أسلوب التعلم التأملي وأسلوب التعلم الفاعل بأن طريقة ادراك ومعالجة المعلومات مبني بالدرجة الأولى على أسلوب التعلم التباعدي (التأملي) والتكيفي (الفاعل) ، ووفقا لذلك فإن الطالبات يعتمدن على الخبرات المحسوسة والملاحظة التأملية في تعلمهن ، حيث يتم استقبال المعلومات بطريقة حسية ومعالجتها بطريقة تأملية ، كما يتميزن باهتمامات عقلية واسعة والقدرة على رؤية المواقف من زوايا مختلفة، ويكون أدائهن أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة مثل العصف الذهني ، ويتسمن كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الأخرين وهذا ما يتفق مع طبيعة الإناث بشكل عام ، بالإضافة إلي أن الإناث

وفقا لأسلوب التعلم التكيفي يستقبلن المعلومات بطريقة حسية ويتم معالجتها بطريقة نشطة قائمة على التجريب العملي ، كما يفضلن العمل مع الأخرين والتعلم من خلال المحاولة والخطأ .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسان(2019) Hassan: حيث وجدت الدراسة فروقا في أساليب التعلم بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات ، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هونغ لو ولي جيا وبروس كلارك (2007)Hong Lu , Lei Jia , Bruce Clark ، وأيضا دراسة إيمان محاميد (٢٠١٢) و دراسة أديب نادر وضياء جميل (٢٠١٤) التي توصلت إلي عدم وجود فروق في النوع ترجع لأساليب التعلم ، وأيضا تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دلال القحطاني (2014) AL Qahtani التي توصلت إلي وجود فروق في أساليب التعلم تبعا للنوع لصالح الذكور .

ولمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في نمطي السيطرة المعرفية تم استخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول (٢) :

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = ٢٢١)		الإناث (ن = ٢٧٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أنماط السيطرة	النمط الأول	٤٣,٨	٨,٩٤	٤٢,٣٣	٨,٢١	٢,٠٥	٠,٠٥
	النمط الثاني	٦٢,٦	٨,٣٨	٦٤,٦٠	٧,١٦	٢,٨٠٢	٠,٠١

تبين من الجدول(٢) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية (الأول، والثاني) لصالح متوسط درجات الذكور في النمط الأول، ولصالح متوسطات الإناث في النمط الثاني ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلي وجود فرق في نمطي السيطرة المعرفية لصالح الذكور في النمط الأول ولصالح الإناث في النمط الثاني إلي ميل الذكور للتعامل مع مواقف التعلم بشكل سطحي، حيث يتم تأدية المهام بشكل روتيني وممارسة أنشطة معرفية تعتمد على الحفظ والاسترجاع، يميلون الي اتباع تعليمات المعلم والاعتماد على مبادرة المعلم في إيجاد الروابط الجديدة للمعرفة (النمط الأول للسيطرة المعرفية) ، في المقابل تميل الإناث إلي الاعتماد على أنفسهن في الحصول على المعلومات واكتسابها وحل المشكلات التي يتعرضن لها واستيعاب مواقف التعلم المختلفة، وهذا ما أشار اليه ستيفنسون (1997, 397) Stevenson أي أن الطلبة الذكور أكثر اعتمادا في دراستهم على

التعليمات الواضحة ويميلون إلي الحفظ ، بينما الإناث أكثر قدرة على البحث عن المعلومات ووصف الأفكار وربط التعلم الحالي بالتعلم السابق (النمط الثاني للسيطرة المعرفية) ، كما إن الذكور بطبيعتهم لا يترددون في طلب المساعدة والسؤال والاستفسار والتوضيح، بعكس الإناث حيث قد يترددن في طلب المساعدة والتوضيح لذا تلجأ الإناث إلي الاعتماد على النفس أكثر.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة رجاء و نادية (٢٠١٩) التي توصلت إلي أن الطلبة الذكور يتمتعون بسيطرة معرفية من النمط الأول بينما الإناث يتمتعن بسيطرة معرفية من النمط الثاني، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلا من : هنت وستيفنسون (Hunt & Stevenson , 1997) و دراسة فتحي عبد القادر وعادل خضر (٢٠٠٢) و دراسة محمد عبد العزيز جمعة (٢٠١٧) حيث توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية أيضا مع دراسة والمسلي (Walmsley,2003) التي توصلت إلي وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى ولصالح الذكور في قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

و لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في سمات الشخصية تم استخدام اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سمات الشخصية

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	الذكور (ن = ٢٢١)		الإناث (ن = ٢٧٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
سمات الشخصية	العصابية	٣٦,٣٥	٤,٦٩	٣٥,١٤	٤,٠٣	٣,١١	٠,٠٥
	الانبساط	٣٣,٦٤	٥,٩٦	٣١,٨٥	٦,٤٠	٣,٢١	٠,٠٥
	الانفتاح	٣٠,٥٠	٤,٧١	٣٠,١١	٤,٧٨	٠,٩٤	غير دالة
	الطيبة	٣٠,٠٦	٦,٢٢	٢٩,٣٥	٦,٤١	١,٢٧	غير داله
	الضمير	٣١,٨٧	٦,٤٧	٣٠,٢٧	٦,٠٩	٢,٨٥	٠,٠٥

وفقا للجدول (٣) يظهر وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في سمات (العصابية، والانبساط، والضمير) لصالح متوسط درجات الذكور، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في سمتي الانفتاح والطيبة بين الذكور والإناث ، وتفسر الباحثة النتيجة التي تشير إلي وجود فروق لصالح الذكور في سمة العصابية والانبساط ويقظة الضمير، بأن الطلاب الذكور بسبب طبيعة ظروف تنشئتهم الاجتماعية المرتبطة بالنوع في مجتمعاتنا العربية، وتعرضهم للكثير من المواقف والضغوط النفسية بسبب احتكاكهم بالبيئة الخارجية أكثر من الإناث يؤدي ذلك الي ارتفاع مستوى التوتر وسرعة الأثارة والقلق لديهم، كما تفسر الباحثة ارتفاع متوسط الذكور على عامل الانبساط مقارنة بمتوسط الإناث إلي أن احتكاك الذكور بالبيئة الخارجية المتمثلة في أقرأنهم ومعارفهم أكثر من الإناث يجعلهم أكثر تعرضا للمواقف الاجتماعية مما يتيح لهم الفرصة للمشاركة الاجتماعية وتبادل العلاقات وتكوين صداقات مما يكسبهم سمات الاجتماعية التي تجعل الفرد أكثر انبساطا في الظروف العادية، كما أن الإناث يحاولن التغلب على القيود التي يفرضها المجتمع من خلال بناء نشاطات جماعية والمشاركات الاجتماعية حيث نجدهن أكثر ميلا لحضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية .

وقد أشارت النتائج أيضا إلي ارتفاع متوسط درجات الذكور على عامل يقظة الضمير مقارنة بمتوسطات درجات الإناث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء السمات الفرعية لهذا العامل، والتي تعكس الالتزام بالواجبات والكفاءة والاقتدار وتحمل المسؤولية والقدرة على التدعيم الذاتي والطموح والاجتهاد والكفاح من اجل الإنجاز ومجابهة الصعاب وهي سمات يمتاز بها الذكور اكثر من الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عصام مرزوق (٢٠١٤) التي توصلت إلي عدم وجود تأثير دال لمتغير النوع على سمات الشخصية (ماعدا سمة العصابية وسمة يقظة الضمير) حيث توجد تأثيرات دالة لمتغير النوع على سمة العصابية ويقظة الضمير لصالح الذكور، وتتفق أيضا مع دراسة جوانا رنتانين (Johanna Rantanen(2007 التي توصلت الي وجود فروق بين الإناث والذكور لصالح الذكور في عاملي الانبساط والعصابية.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كلا من إيمان ذيب وعمر علوان(٢٠١٢) حيث يظهر أن الذكور أكثر انفتاح على الخبرة من الإناث ، بينما الإناث يتسمن بيقظة الضمير أكثر من الذكور ، أما دراسة سعود البادري(٢٠١٧) أظهرت أن هناك فروقا بين الإناث والذكور في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الإناث ، أما دراسة بشرى جاسم(٢٠١٧) توصلت إلي

عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في عاملي العصابية والقبول ، وتجدر الإشارة إلي أن نتائج الدراسة فيما يتعلق بفروق النوع جاءت مختلفة عن مجمل الدراسات السابقة، وترجع الباحثة السبب إلي طبيعة مجتمع الدراسة حيث يتسم مجتمع الدراسة بطبيعة تنشئة اجتماعية جادة وصارمة إلي حدا ما ، إلي جانب ما يمر به مجتمع الدراسة بسبب الحرب والصراع السياسي وسوء الأحوال الاقتصادية وانعدام الأمن في السنوات الأخيرة إلي وقت الدراسة الحالية .

السؤال الثاني: ما أنماط السيطرة المعرفية وأساليب التعلم وسمات الشخصية السائدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا؟

لمعرفة نمط السيطرة المعرفية السائد لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي وحساب النسبة المئوية لكل نمط من أنماط السيطرة المعرفية، ذلك باستخدام اختبار ت لعينة واحدة، والجدول (٤)يوضح ذلك :

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والنسبة المئوية لنمطي السيطرة المعرفية (ن = ٥٠٠)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أنماط السيطرة	الأول	٤٢,٩٩	٨,١٦	٣٩	%٦٦,١	٤٦,٥٩	٠,٠١
	الثاني	٦٣,٧٤	٧,٧٧	٥١	%٧٤,٩	٨٥,٥٩	٠,٠١

يتضح من(٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لنمطي السيطرة المعرفية لصالح المتوسط الحسابي، أي أن نمطي السيطرة المعرفية أعلى من المتوسط ، بالتالي يتضح أن النمط الثاني للسيطرة المعرفية هو السائد لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلي ميل الأفراد وفقا لخصائص هذا النمط إلي الاعتماد على أنفسهم أكثر من الاعتماد على المعلم في الحصول على المعلومات واكتشاف العلاقات بين المعلومات الحالية والمعلومات السابقة والتحليل والتفسير وحل المشكلات وصولا لتحقيق هدف التعلم، في حين يكون دور المعلم التوجيه أكثر من توفير المعلومات ويكون دور المتعلم فعالا ونشطا وليس مجرد متلق سلبي للمعلومات المقدمة من المعلم، هذه النتيجة تدعم النتيجة السابقة وهي أن أسلوب التعلم السائد هو أسلوب التعلم الفاعل(التكيفي) . وقد يرجع السبب أيضا إلي المرونة في النظام التعليمي بسبب جائحة كورونا، حيث أصبح الحضور إلي المدرسة غير إلزامي

للطلبة إلي جانب الاعتماد جزئيا على أسلوب التعلم عن بعد، وهذا ما أشارت إليه دارسة ستيفنسون وهانت (١٩٩٧) Hunt & Stevenson التي اهتمت بدراسة علاقة قوة السيطرة المعرفية للطلاب بدرجات متفاوتة من المرونة في تقديم المقررات التعليمية بإحدى المؤسسات التكنولوجية، وخلصت

النتائج إلى أن الطلاب الذين حضروا المقرر الثاني الذى تتوفر فيه المرونة والتفاعل بين الطالب والمحتوى وعناصر التعلم، لديهم قوة سيطرة معرفية مرتفعة (من النمط الثاني). وأرجع الباحثان ذلك إلى حضور الطلاب وتفاعلهم مع المقررات الدراسية دون قيد.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رجاء ونادية الزهيري (٢٠١٩)، ودراسة سالم العتيبي (٢٠٢٠) ، ودراسة عبير خضير(٢٠١٧) ، و دراسة بشرى السناوي (٢٠١٣) ، التي توصلت إلي أن النمط السائد لدى عينة الدراسة من أنماط السيطرة المعرفية هو النمط الثاني.

ولمعرفة أسلوب التعلم السائد لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي وحساب النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد أساليب التعلم، وذلك باستخدام اختبار ت لعينة واحدة، كما في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والنسبة المئويةلأساليب التعلم (ن = ٥٠٠)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أساليب التعلم	التأملي	٢٩,٨	٣,٤٤	٢٦	%٧٦,٦	٢٥,٢٤	٠,٠١
	العملي	٢٨,٤٢	٣,٤٦	٢٤	%٧٨,٩	٢٨,٥٨	٠,٠١
	المنظر	٢٩,٨٨	٤,٢٦	٢٦	%٧٦,٦	٢٠,٣٦	٠,٠١
	الفاعل	٣٤,٥٨	٣,٨٥	٣٠	%٧٦,٨	٢٦,٦١	٠,٠١

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لجميع أبعاد أساليب التعلم لصالح المتوسط الحسابي، أي أن أبعاد أساليب التعلم أعلى من المتوسط، وأن أسلوب التعلم السائد لدى عينة الدراسة هو أسلوب التعلم

العملي بنسبة مئوية (٧٨,٩%) يليه أسلوب التعلم المنظر والتأملي والفاعل بنسبة مئوية تتراوح بين (٧٦,٦% الي ٧٦,٨%).

وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة الحالية التي تشير إلي أن أسلوب التعلم السائد لدى عينة الدراسة هو أسلوب التعلم العملي(التقاربي) إلي أن عينة الدراسة تتمتع بسيادة النمط الثاني للسيطرة المعرفية بالتالي يميل أفراد الدراسة الي تجربة الأفكار والنظريات والتقنيات الجديدة ، يبحثون عن أفكار ومعلومات بأنفسهم أكثر من اعتمادهم على المعلومات التي تقدم لهم جاهزة من قبل المعلم ، كما يتميز الفرد على هذا الأسلوب بانه شخص عملي يميل إلي اتخاذ القرار وحل المشكلة ، ذلك لأن هذا الأسلوب من التعلم يقع بين محوري المفاهيم المجردة و التجريب الفعال، حيث يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأستخدام التجريب الفعال والمفاهيم المجردة وكذلك قدرتهم على حل المواقف والمشكلات، ولديهم قدرة على التحليل المنطقي و التفكير الاستنتاجي ، يميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة ، والسمة المميزة لهذا الأسلوب هي أن الأفراد يعتمدون على التصور التجريدي والتجربة الملموسة لذا فهم بحاجة إلي إدراك الكل والانتقال من الكل إلي الأجزاء .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمد الغامدي(١٤٣٤هـ /٢٠١٣م)التي أظهرت أن أساليب التعلم التي تفضلها عينة الدراسة على التوالي هي (الأسلوب التقاربي – الأسلوب التمثيلي – الأسلوب التكيفي – الأسلوب التباعدي)، ودراسة هالة أحمد وفضل الشيخ (٢٠١٤) توصلت إلي أن أسلوب التعلم المميز لعينة الدراسة هو الأسلوب التقاربي ، **وتختلف** نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة إيمان محاميد(٢٠١٢) التي توصلت الي أن أسلوب التعلم التكيفي جاء في المرتبة الأولى في حين جاء أسلوب التعلم التباعدي في المرتبة الأخيرة، كما تتفق مع دراسة مينغ لي وستيفن ارمسترونغ Ming Li & Steven Armstrong (2015) التي أشارت الي أن أسلوب التعلم الشائع لدى أفراد الدراسة هو أسلوب التعلم التكيفي ، أما دراسة أسامة الحازمي ومحمد حامد وجمال شاهين (٢٠١٣) أظهرت أن أسلوب التعلم الاستيعابي جاء في الترتيب الأول ، يليه أسلوبي التعلم التكيفي والتقاربي، يليه أسلوب التعلم التباعدي ، و دراسة أديب نادر وضياء جميل (٢٠١٤) نتج عنها أن أساليب التعلم السائدة لدى عينة الدراسة جاءت على التوالي (أسلوب التعلم التباعدي ، الاستيعابي ، التكيفي ، التقاربي) بينما دراسة دلال القحطاني AL Qahtani (2014) توصلت الي أن أسلوب التعلم التباعدي هو الأسلوب المفضل لدى عينة الدراسة ، ودراسة محمد عبدالله النذير (٢٠١٥) توصلت الي أن حوالي ٥٩,٩% من العينة يعد نمط تعلمهم الأعلى هو المتأمل، و دراسة محمود

السيد (٢٠١٧) توصلت الي أن أساليب التعلم الأكثر شيوعا لدى عينة الدراسة هو الأسلوب التباعدي.

ولمعرفة **سمات الشخصية** السائدة لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي وحساب النسبة المئوية لكل سمة من سمات الشخصية ، وذلك باستخدام اختبار ت لعينة واحدة، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والنسبة المئوية لسمات الشخصية (ن = ٥٠٠)

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
سمات الشخصية	العصابية	٣٥,٦٨	٤,٤٧	٣٦	%٥٩,٤	١,٦٨	غير دالة
	الانبساط	٣٢,٦٠	٦,٢٧	٣٦	%٥٤,٤	١١,١٠	٠,٠١
	الانفتاح	٣٠,٢٨	٤,٧٤	٣٣	%٥٥,٠	١٢,٨٤	٠,٠١
	الطيبة	٢٩,٦٦	٦,٤٣	٣٦	%٤٩,٤	٢٢,٤٤	٠,٠١
	الضمير	٣٠,٩٨	٦,٣٠	٣٦	%٥١,٦	١٧,٨٤	٠,٠١

يبين الجدول(٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لسمات الشخصية (الانبساط، الضمير، الانفتاح، الطيبة) لصالح المتوسط الفرضي مما يعني أن مستوى الطلاب أقل من المتوسط في هذه السمات ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لسمة الشخصية العصابية مما يشير إلي ارتفاع درجة سمة العصابية لدى عينة الدراسة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تشير إلي أن السمة السائدة لدى عينة الدراسة هي سمة العصابية وفقا للسمات الفرعية لعامل العصابية حيث تشير العصابية إلي الدرجة التي يكون عليها الفرد غير آمن وقلق ومحبط ، وقد يرجع السبب في ارتفاع مستوى العصابية لدى عينة الدراسة إلي ما يمر به مجتمع الدراسة من تدهور الوضع الأمني والاقتصادي والمعيشي في ظل الصراع والانقسام السائد في المجتمع إلي وقت الدراسة الحالية ، بالإضافة إلي ما يمر به مجتمع الدراسة من انتشار جائحة كورونا وما نتج عنها من آثار سلبية على المستوى النفسي والشخصي بشكل خاص ، والتي كانت سببا رئيسيا لارتفاع سمة العصابية لدى أفراد المجتمع بشكل عام وأفراد الدراسة بشكل خاص ، وهذا ما أشارت اليه دراسة كوكاجان وكافسيس , Kocjan

Kavcic(2021) حيث أشارت الي ارتفاع مؤشرات العصابية بسبب القلق النفسي والإجراءات الاحترازية المفروضة على الناس وحظر التجول أثناء جائحة Covid-19 .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جوانا رنتانين Johanna Rantanen(2007) التي توصلت الي أن مستوى العصابية يكون مرتفع في مرحلة المراهقة ثم يقل كلما تقدم العمر، بينما مستوى الانبساط والانفتاح على الخبرة والتوافق ويقظة الضمير يرتفع كلما تقدم العمر.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ساندرين هلال وفدوى الحلبية(٢٠١٨) التي توصلت إلي أن اكثر العوامل انتشارا لدى عينة الدراسة تمثلت في الانبساط تلاه يقظة الضمير ثم الانفتاح على الخبرة ، كما تختلف مع دراسة سعود البادري (٢٠١٧) التي توصلت الي انتشار عامل يقظة الضمير يليه عامل الانبساط يليه عامل المقبولية يليه عامل الانفتاح على الخبرة وأخيرا عامل العصابية لدى عينة الدراسة ، كما توصلت الدراسة الي وجود فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لصالح الطالبات.

السؤال الثالث: ما دلالة العلاقة بين أساليب التعلم وأنماط السيطرة المعرفية وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا؟

لمعرفة دلالة العلاقة بين أساليب التعلم ونمطي السيطرة المعرفية استخدمت الباحثة معامل ارتباط **بيرسون،** وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في أساليب ونمطي السيطرة المعرفية

(ن = ٥٠٠)

المتغيرات		أنماط السيطرة	
المتغيرات	الأبعاد الفرعية	النمط الأول	النمط الثاني
أساليب التعلم	التأملي	**.١٨٩	**.٣٣٩
	العملي	**.١٦٨	**.٣٤٨
	المنظر	**.٢٦١	**.٣٨٢
	الفاعل	**-.٠٠٤	**.٠١٨

**علاقة دالة عند مستوى(٠,٠١)

يظهر من الجدول (٧) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب في أساليب التعلم (التأملي، والعملي، والمنظر) ودرجاتهم في نمطي السيطرة المعرفية (الأول، والثاني)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في أسلوب التعلم الفاعل ونمطي السيطرة المعرفية ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة كما يلي :

يقع أسلوب التعلم التقاربي (العملي) بين محوري المفاهيم المجردة والتجريب الفعال، حيث يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأستخدام التجريب الفعال والمفاهيم المجردة وكذلك قدرتهم على حل المواقف والمشكلات، ولديهم قدرة على التحليل المنطقي و التفكير الاستنتاجي ، يميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة ، السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "كيف؟" ، يتجاوبون عندما تتاح لهم الفرص للعمل بشكل نشط في مهام واضحة المعالم ، يتعلمون بالمحاولة والخطأ ، لكي يكون التعلم فعالاً يجب على المعلم أن يعمل مع هؤلاء كمدرب ويقدم الممارسة والتغذية المرتدة الموجهة . والسمة المميزة لهذا الأسلوب هي أن الأفراد يعتمدون على التصور التجريدي والتجربة الملموسة لذا فهم بحاجة إلي إدراك الكل والانتقال من الكل الي الأجزاء .

أما أسلوب التعلم التباعدي التأملي يقع بين محوري الخبرة الحسية والملاحظة التأملية ، يتعامل هؤلاء المتعلمون مع المواقف الملموسة رغم اختلاف وجهات النظر وينظمون العلاقات بين الأحداث بطريقة هادفة نحو هدف معين بدلا من اتخاذ إجراء فوري يقومون بإبداء الملاحظات في البداية ، يمتلكون تنمية مهارات التفكير وادراك المعاني والقيم ، أيضا هم ناجحون تماما في أنشطة العصف الذهني، لديهم قوة في الخيال والإدراك وتحديد المشاكل وتقييمها من زوايا مختلفة ، السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "لماذا؟" لكي يكون التعلم فعالاً مع هؤلاء الطلاب يجب على المعلم أن يعمل كمحفز. فالمتعلمون ذوو أسلوب التعلم التباعدي لديهم القدرة على الأبداع واستيعاب الملاحظات المتنوعة للأفكار الجديدة والمبتكرة وهم أقل اهتماما للنظريات والتعميمات ويفضلون الحلول الابتكارية للمشكلات مقارنة بذوي أساليب التعلم الأخرى .

في حين أن أسلوب التعلم الاستيعابي المنظر يقع بين محوري الملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية والقدرة على وضع نماذج نظرية الي جانب الاستدلال الاستقرائي والقدرة على استيعاب المعلومات في صورة متكاملة والاهتمام بالتطبيق العملي للأفكار والميل للتخصص في العلوم والرياضيات بدلا من العلوم التطبيقية ، يفضلون التعلم من خلال الاعتماد على مصادر متعددة للمعلومات وينظمون

معلوماتهم خطوة بخطوة ، السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا؟" ، يتجاوبون مع المعلومات التي تقدم بطريقة منطقية ومنظمة ، يستفيدون إذا أتيح لهم وقتاً للتفكير ، لكي يكون التعلم فعالاً يجب على المعلم أن يعمل معهم كخبير.

يتضح مما سبق و من خلال خصائص أساليب التعلم الثلاثة (التأملي – العملي – المنظر) أن دور المعلم يتمثل في انه يعمل كمدرب ومحفز وخبير ، وان المتعلمون يعتمدون على انفسهم اكثر من اعتمادهم على المعلم، وهذا ما يفسر العلاقة الارتباطية الموجبة بين الأساليب الثلاثة(التأملي – العملي – المنظر) والسيطرة المعرفية من النمط الثاني اكثر من النمط الأول .

تتفق نتيجة هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة بشرى السناوي (٢٠١٣) وهي الدراسة الوحيدة على حد علم الباحثة التي تناولت أساليب التعلم والسيطرة المعرفية، وقد توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعلم (الحسي – الحدسي) ونمطي السيطرة المعرفية .

ولمعرفة دلالة العلاقة **بين نمطي السيطرة المعرفية وسمات الشخصية** استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، كما في الجدول (٨):

جدول (٨) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في نمطي السيطرة المعرفية وسمات الشخصية (ن = ٥٠٠)

المتغيرات		سمات الشخصية				
المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العصابية	الانبساط	الانفتاح	الطيبة	الضمير
أنماط السيطرة	الأول	-.٠٥٤	.٠٠٤	-.٠١٦	-.٠٣٨	-.٠٦٦
	الثاني	-.٠٦٥	**-.١٨٥	*-.١١٢	*-.١٠٥	**-.١٧٦

*دالة عند(٠,٠٥) **دالة عند(٠,٠١)

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين سمات الشخصية الخمسة ونمط السيطرة المعرفية الأول، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥) بين سمات الشخصية (الانبساط، والانفتاح، والطيبة، والضمير) ونمط السيطرة المعرفية الثاني، في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على نمط السيطرة الثاني وسمة الشخصية العصابية.

تفسر الباحثة نتيجة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين سمات الشخصية الخمسة ونمط السيطرة المعرفية الأول، إلي أن ادراك المتعلم لموقف التعلم يحفزه ويدفعه إلي اتباع الإجراءات والتعليمات التي يقدمها المدرس أي تقليد المدرس والاعتماد عليه في الحصول على المعلومات مما يحقق اجتياز المرحلة التعليمية، أي أن المتعلم يشعر بأنه مسير وليس مخير في اتباع التعليمات

بغض النظر عن سماته الشخصية، فالمتعلم يسعى الي اجتياز المقررات الدراسية بأسهل الطرق. تتفق هذه النتيجة مع دراسة افزال وزينب وسهيل (Afzaal zainah&suhali(2019 حيث أشارت إلي أن أسلوب الفرد فالتعلم مستقل عن شخصيته .

بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥) بين سمات الشخصية (الانبساط، والانفتاح، والطيبة، والضمير) ونمط السيطرة المعرفية الثاني ، وذلك يشير إلي انه كلما ارتفعت سمات الانبساط والانفتاح والطيبة والضمير كلما قلت مستوى السيطرة المعرفية من النمط الثاني، وبالرجوع الي السمات الأولية لعامل الانبساط(محبوب / حميم اجتماعي، يحب وجود الأصحاب في القيادة، حازم، يتحدث بجراءة، يقدم أفكار نشط يتوق للإثارة مرح، متفائل) يلاحظ أن الفرد كلما ارتفعت درجته على عامل الانبساط كلما كان يميل الي ممارسة المزيد من القيادة، والتمتع بالمزيد من النشاط البدني واللفظي، والألفة والانفتاح على الأخرين، والرغبة في المشاركة الاجتماعية، وهذه الصورة الانبساطية تمثل الأساس للأدوار الاجتماعية المتمثلة في : المبيعات ، السياسة ، الفنون ، والعلوم الاجتماعية .

أما الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الطيبة يسعون وراء الحميمية والتضامن في المجموعات التي ينتمون اليها، مما يمدهم بالمكافئات العاطفية، ويرتبط عامل الطيبة بمتغيرات إيجابية في الشخصية كالإنجاز، والمثابرة، والمسؤولية، والتنظيم، وهؤلاء الافراد يسعون وراء الإنجاز من خلال التطابق الاجتماعي ، احد طرفي بعد الطيبة الشخص المتكيف، الذي يميل إلي إخضاع حاجاته الشخصية إلي حاجات الجماعة وقبول النماذج المعيارية للجماعة أكثر من الإصرار على نماذجه المعيارية الشخصية، ويصبح في المستويات العليا من هذا العامل، شخص تابع وفاقد للإحساس بالذات، وتعد صورة الشخص الأكثر طيبة الأساس لأدوار اجتماعية مهمة مثل: التدريس، الخدمة الاجتماعية، علم النفس.

أما سمة يقظة الضمير تشير إلي المسايرة والتحكم في الاندفاعات، وتشمل السمات النموذجية التالية: النظام والتمكن والتأثر والثقة والتعاون، والكفاءة والالتزام بالواجبات والمثابرة والكفاح لتحقيق الأهداف وضبط الذات والتاني. وهناك من يرى يقظة الضمير تتضمن السلوك الموجه نحو الهدف من قبيل الفعالية، ومراعاة القانون وضبط الاندفاعية، فيقظة الضمير العالي يعني التركيز على عدد من الأهداف وإظهار انضباط الذات المصحوب بالتركيز.

وسمة الانفتاح على الخبرة تشير إلي الشخص المنفتح على الخبرة(المستكشف) له اهتمامات اكبر وخيال أوسع ويمكن القول بانه متحرر وقادر على التفكير والانتقاد، كما انه يتمتع بمبادئ

ولكنة يميل الي دراسة الأساليب الجديدة وأخذها في الاعتبار، وتمثل صورة الرائد(المستكشف) الأساس لعدد من الأدوار الاجتماعية الهامة مثل مدراء ومنظمي الأعمال، الفنانين والعلماء المنظرين خاصتاً في مجال العلوم الاجتماعية والطبيعية ، وعلى الرغم من أن السمات السابق ذكرها قد تكون سمات إيجابية إلا أن ارتفاع درجة الافراد في تلك السمات عن المتوسط قد يرهقهم ويسبب في نتائج سلبية على السلوك.

في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على نمط السيطرة الثاني وسمة الشخصية العصابية، وقد يرجع السبب في ذلك إلي أن الشخص العصابي شخص لديه خبرات غضب عالية، كما يميل الشخص العصابي للقلق ويسهل استثارته، ويحتمل أن يشكوا من الصداع والأرق و زيادة احتمال تعرضهم لاضطرابات العصابية في ظل الظروف الضاغطة المتكررة بالتالي قد يكون من الصعب على مثل هؤلاء إتقان مهارات التفكير العليا المتمثلة في النمط الثاني للسيطرة المعرفية.

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عصام مرزوق وياسر حسن (٢٠١٤) حيث أظهرت النتائج أن سمة الانبساط ارتبطت بالسيطرة المعرفية من النمط الأول، أما السمات ذات التأثيرات الدالة في السيطرة المعرفية من النمط الثاني هي (يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، فاعلية الذات)

ولمعرفة دلالة العلاقة بين **أساليب التعلم وسمات الشخصية** استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٩):

جدول (٩) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في أساليب التعلم

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العصابية	الانبساط	الانفتاح	الطيبة	الضمير
أساليب التعلم	التأملي	.٠٨٤	*-.٠٩٨	-.٠٣٤	*-.١١٤	**-.١٦١
	العملي	.٠٥٤	**-.١٦٣	-.٠٨٣	**-.١٨١	**-.١٨١
	المنظر	.٠٦١	**-.١٥٠	-.٠٧٤	**-.٢٠١	**-.١٨٤
	الفاعل	**-.١١٧	*-.٠٨٩	-.٠١١	.٠٢٦	.٠٢٤

وسمات الشخصية (ن = ٥٠٠)

يتضح من الجدول (٩)عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في سمة الشخصية العصابية ودرجاتهم في أساليب التعلم (التأملي، والعملي، والمنظر)، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة العصابية وأسلوب التعلم الفاعل عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة الشخصية الانبساط وجميع أبعاد أساليب التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمات الشخصية (الطيبة، والضمير) وأساليب التعلم (التأملي، والعملي، والمنظر) عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة (الطيبة والضمير) وأسلوب التعلم الفاعل ، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة الشخصية الانفتاح وجميع أساليب التعلم.

عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في سمة الشخصية العصابية ودرجاتهم في أساليب التعلم (التأملي، والعملي، والمنظر)، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة العصابية وأسلوب التعلم الفاعل عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة الشخصية الانبساط وجميع أبعاد أساليب التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمات الشخصية (الطيبة، والضمير) وأساليب التعلم (التأملي، والعملي، والمنظر) عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥)، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة (الطيبة والضمير) وأسلوب التعلم الفاعل ، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجاتهم في سمة الشخصية الانفتاح وجميع أساليب التعلم .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة المتمثلة في عدم وجود علاقة او علاقة سلبية بين سمات الشخصية وكلا من أساليب التعلم والسيطرة المعرفية من ناحيتين : الأولى وهي انه على الرغم من أن بعض سمات الشخصية تعتبر من السمات الإيجابية إلا أنها اذا ارتفعت لحد التطرف يمكن أن تأتي بنتائج عكسية .فعلى سبيل المثال ارتفاع درجة الفرد على عامل الضمير قد يؤدي الي الإجهاد ، وارتفاع درجته على عامل الطيبة قد يكون ضارا في بعض العلاقات والمواقف ، وكلما ارتفعت درجة الفرد على الانبساط كلما زاد خطر السلوكيات المنحرفة ، والانفتاح على الخبرة يمكن أن يصبح ضارا اذا انحرف كثيرا في عالم الخيال .(سارة النواوي،٢٠٢٠)

ومن ناحية أخرى يرى: فورنهام (١٩٩٢) أن أسلوب التعلم هو مجموعه فرعية من سمات الشخصية ولا يلزم دراسته وقياسه بشكل مستقل ما لم يكن أسلوب التعلم ذا أهمية في حد ذاته، ويبدوا أن سمات الشخصية التي لا علاقة لها بأسلوب التعلم قد تم تحديدها بالفعل على أنها ذات

أساس بيولوجي (Jackson , Jones,1996) . ويؤيد هشام حسين (٢٠١٧) وجهة النظر هذه بقوله أن أساليب التعلم وفقا لنموذج كولب من ضمن الأساليب المبنية على التفضيلات التعليمية الثابتة جزئيا، وليست مبنية على سمات الشخصية مثل نموذج Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من افزال وزينب وسهيل (zainah&suhali(2019 Afzaal ، ودراسة صدقي و خالد(2018) Siddiquei, Khalid حيث أظهرت دراستهما أن العصابية ترتبط سلبا مع أساليب التعلم الأربعة لكولب، كما أظهرت دراسة Ngatirin , Zainol (2020) عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم وسمات الشخصية، بينما دراسة ميرا كوماراجو (Meera Komarrajy, 2011) :وتوصلت الدراسة إلي أن اثنان من السمات الخمسة الكبرى للشخصية (الضمير والتوافق) كانت مرتبطة بشكل إيجابي مع جميع أساليب التعلم الأربعة (تحليل التوليف، منهجية الدراسة ، الاحتفاظ ، المعالجة التفصيلية) في حين أن العصابية كانت مرتبطة سلبا مع الجميع ، أما الانفتاح على الخبرة والانبساط ارتبطا بشكل إيجابي مع المعالجة التفصيلية ،و دراسة جين يونج كيم (Jin – Young Kim(2013 أشارت الي وجود علاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأساليب التعلم حيث يميل أصحاب الأسلوب التكيفي والأسلوب التباعدي الي أن يكونوا اكثر وعيا من أصحاب الأسلوب التقاربي والأسلوب الاستيعابي ، كما كان أصحاب الأسلوب الاستيعابي والأسلوب التباعدي اكثر ميلا للانفتاح على الخبرة من أصحاب الأسلوب التقاربي والأسلوب التكيفي، اما دراسة نور الدين و إحسان ومصطفى ومراد , Nurettin , Ihsan Mustafa &Murat(2013): وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والعوامل الخمس الكبرى للشخصية حيث كان الطلبة الذين يتسمون بالعصابية يفضلون أسلوب التعلم التباعدي ، بينما الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عليا من الانبساطية والتوافق والضمير الحي اليقظ والانفتاح على الخبرة يفضلون أسلوب التعلم الاستيعابي ، ودراسة احمد السعداوي (٢٠١٤) أظهرت عدم وجود فروق في عوامل الشخصية الخمسة تبعا لأساليب التعلم ، و دراسة اردال وزينب وفاطمة وسبيل Erdal , Zeynep , Fatma , Sibel (2014) أشارت إلي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم لدى الطلبة وسماتهم الشخصية ، و دراسة صدقي وخالد (Siddique & Khalid, 2018) أظهرت أن الانبساط يرتبط بشكل إيجابي مع جميع أساليب التعلم في حين أن العصابية ترتبط سلبا مع جميع أنماط التعلم.

التوصيات:

– ضرورة تنوع الأنشطة المعرفية وطرق التدريس التي يتبعها المعلم.

– زيادة وعي المعلمين والمتعلمين بمفهوم السيطرة المعرفية.

– تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع نموذج كولب لأساليب التعلم، وتبصير المعلمين والمتعلمين بتنوع أساليب التعلم.

المقترحات:

–إجراء بحوث وإعداد برامج قد تؤدي لتنمية السيطرة المعرفية.

– إجراء دراسة تتناول علاقة سمات الشخصية والسيطرة المعرفية.

قائمة المراجع

١- أديب نادروضياء جميل.(٢٠١٤). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢(١٢)، ٤٣٢-٤٨٤.

٢- أسامة الحازمي و محمد حامد و جمال شاهين .(٢٠١٣). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. رابطة الاكاديميين العرب، ٢٨(١)، ١٦٩-١٩٢.

٣- إيمان ذيب وعمر علوان(٢٠١٢) التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية وفق قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة . مجلة الأستاذ، (٢٠١)، ٤٦٣-٥٤٠.

٤- إيمان محاميد. (٢٠١٢). اثر أساليب التعلم في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، كلية التربية –الأردن.

٥- بشرى احمد الجاسم. (٢٠١٦). قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية – الزقازيق. ع٩٠. ٢٥٣-٢٩٥.

٦- بشرى السناوي.(٢٠١٣). ما وراء الذاكرة وعلاقته بأساليب التعلم والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة تكريت ، العراق.

٧- الجميل محمد شعله. (٢٠٠٨). الفروق بين المتفوقين والعاديين بكلية المعلمين جامعة ام القرى في كل من سمات الشخصية وأساليب التعلم. مجلة التربية –جامعة الازهر، ١٣٨(١) . ٥٣-٨٧.

٨- حمزة سليمان الذيبات. (٢٠١٩). اثر استخدام نموذج كولب في اكتساب المفاهيم الكيميائية ومهارات العمل المخبري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢(٤٦) . ١٧-٣١.

٩- رجاء ياسين عبدالله و نادية الزهيري .(٢٠١٩). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الباحث، ٢١، ٢٦٤-٢٨٣.

١٠-سارة النواوي.(٢٠٢٠ ،أكتوبر،٢٨). سمات شخصية قد تقودك لعواقب وخيمه ، الشروق WWW.SHOROUKNEWS.COM

١١-سالم معيض العتيبي. (٢٠٢٠) *التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة* ، رسالة دكتوراه جامعة ام القرى، كلية التربية.

١٢-ساندرين هلال و فدوى الحلبية. (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٨ (٧)، ١-١٧.

١٣- سعود مبارك البادري. (٢٠١٧). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والحاجات النفسية والميول المهنية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الثاني عشر بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ع٤. ١٤٥-١٨٣.

١٤-عبير خضير عباس. (٢٠١٨). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*. (٤٣) ، ٩٦-١١٦.

١٥-عصام مرزوق و ياسر حسن .(٢٠١٤) بنية انتظام الذات الأكاديمية كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية والمعتقدات الذاتية وقوة السيطرة المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي*، ع٢١. ٢٣٩-٣٥٥.

١٦-علي ذياب جرادات .(٢٠١١). *اثر استخدام التعليم المستند الي نموذج كولب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى* الطلبة. رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية والنفسية – جامعة عمان العربية، الأردن.

١٧-فتحي عبدالقادر و عادل خضر .(٢٠٠٢). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي. *مجلة كلية التربية الزقازيق*، ع٤٢. ١٠٢-١٥٣.

١٨- فضل المولى الشيخ و ايمن عبدالعزيز .(٢٠١٤). أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية – جامعة الخرطوم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم التربوي. *مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية*، ع٦. ٧١-٩٤.

١٩- لمياء الركابي و نورا جواد .(٢٠١٥). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية* – الجامعة المستنصرية، ع٤٠. ٥١٧-٥٤٠.

٢٠-ليث الموسوي (٢٠١٤) . *قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي* . رسالة ماجستير . كلية التربية جامعة بابل .

٢١-محمد النذير .(٢٠١٥). أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*– جامعة الملك سعود، ع٤٩. ٨٣-١٠٠.

٢٢- محمد عبدالسميع رزق .(٢٠٠٩). تقييم مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*–المنصورة. ١٧(٢)، ٥٨-١١٦.

٢٣- محمد عبدالعزيز جمعه .(٢٠١٧). أساليب اتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا. *مجلة كلية التربية*، ٨٩(٢) . ٣١٤-٣٦٨.

٢٤-مها هادي مظلوم.(٢٠١٥). أسلوبي التعلم (السطحي – العميق) لبنج زلجى طلبة جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم*، ٢٤(١)، ٥٠٤-٥١٩.

٢٥- نهلة مختار و احمد السعداوي .(٢٠١٤). التشوة الادراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، ٢١١(٢). ١٤١-١٦٨.

٢٦- نورا حازم جواد .(٢٠١٤) *التوقعات المستقبلية وعلاقتهما بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.

٢٧- هبه الناغي .(٢٠٠٨). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات واجراءاتها لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*، ٣(٢) . ١٦٦-٢١١.

٢٨- هبه محمد عبدالنظير .(٢٠١٩). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير السابر و قوة السيطرة المعرفية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية* – بور سعيد، ع٢٥. ٢٧٦-٣١٥.

٢٩-هشام بركات حسين (٢٠١٧) .فاعلية برنامج مقترح لتدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أساليب تعلم الموهوبين ، *مجلة تربويات الرياضيات*. (٢٠)٢، ٥٨ -٩٨

٣٠-وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥). *الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم لدى المجودين والمجددين من طلاب الجامعة*، رسالة دكتوراة . كلية التربية جامعة المنصورة .

31- AL Qahtani, D. (2014). Assessing Learning styles of Saudi Dental students using Kolb's learning style inventory , *Journal of Dental Education* . 78 (6). 927-933.

32- Afzaal,s.,Zainah,N.,& Suhali,w.(2019). Evaluating students personality and learning styles in higher education ; pedagogical considerations. *international journal of learning teaching and educational research,*145-164.

33- Altun ,H & Serin,o(2019) Determination of learning styles and achievements of talented studets in the fields of talented and mathematics. *Cypriot journal of educational sciences,* (14), 80-89.

34- Ana-Mary & Villajuan,L.(2019).Relationship between Learning Styles & Academic Achievement in Mathematics of Grade 8 Students. International Journal of English, Literature and Social Science (IJELS) 4(4). 2456-7620.

35- Baltaoglu,M & Guven,M(2019). relationship between self- efficacy , learning strategies and learning styles of teacher candidates (Anadolu university example) .*south African journal of education* 39(2) 1-11

36- Constantinos,M., Kokkinos , Kargiotidis,A,.& Markos,A. (2015). The relationship between learning and study strategies and big five personality traits among junior university student teachers. *Learning and Individual Differences* ,(43). 39–47.

37- Costa & McCrae, (1992). The Five-Factor Model. Issues and Applications. *Journal of Personality,* 60 (2).

38- Hong LU, Lei Jia, Shu-hong cong & Bruce clark(2007).the relationship of kolb learning styles , online learning Behaviors and learning Outcomes . *Educational technologh & society ,* 10(4). 87-196.

39- Hunt,W & Stevenson,j.(1997) Pilot study cognitive holding power associated with different degrees of flexibility in delivery . *Australian vocational education review* .(4), 8-15.

40- Jackson, c & jones.m. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style . *personality and individual differences*, 20(3).

41- John,o. & Donahue,E.(1991) Big five inventory. *journal of personality and social psychology,www.https//psycnet.apa.org.*

42- Kim ,J,Y.(2013) *Effects of personality traits and kolb learning styles on learning outcomes in a blended learning environment* . Advanced institute of convergence information technology research center.
43- Kocjan,G. & Kavcic,T.(2021)Resilience matters ;Explaining the association between personality and psychological functioning during the COVID-19 pandemic. *intrnational journal of clinical and health psychology* 21(1) 100-198,
44- KOLB,A & KOLB,D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces. Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education,* 4(2), 193-212.
45- Komarraju ,M. , Steven,J., Ronald ,R & Schmeck ,A (2011). The Big five personality traist , learning styles and academic achievement. *personality and individual differences* (51). 472-477.
46- Koseoglu,Y. (2016). To what Extent can the Big five and learning styles predict Academic Achievement . *Journal of Education and practice* , 7(30) . 43-51.
47- Labib ,W., Pasina,I & Abdelhadi,A.(2019).Learning style preferences of architecture and interior design students in Saudi arabia : A survey . *methodsx journal homepage* (6) 961- 967*; www.elsevier,com*.
48- Marcela,V. (2014). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* (174). 3473-3478.
49- Ming Li., Steven, J.& Armstrong.(2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences* , (86) , 422–426.
50- Ngatirin,N,R (2020). LEARNING STYLES AND PERSONALITY TRAITS OF COMPUTER SCIENCE UNDERGRADUATES IN MALAYSIA, *The Online Journal of New Horizons in Education - January* 2020 ,10(1).
51- Pornsakulvanich,V. (2012). an analysis of personality traits and learning styles as predictors of academic performance. *Abac journal*. 32 (3) .1-19.
30- Rantanen, J., Metsäpelto, R.-L., Feldt, T., Pulkkinen, L. & Kokko, K. (2007). Long-term stability in the Big Five personality traits in adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology,* (48). 511–518.
52- Sadeghi.N, Kasim.z.m & Tan.h.t.(2012). learning styles, personality types and reading comprehension performance . *English language Teaching* 5(4). *116-132.*

53- Siddiquei ,N,L & Khalid,R.(2018). The relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners . *Open Praxis, vol*.10, p.p249-263.
54- Stevenson,J & G,Evans(1994).Conceptualization and measurement of cognitive holding power . *journal of educational measurement* ,31(2),161-181.
55- Stevenson,J.(1998) Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools. *learning and instruction* 8(5), 393-410.
56- Unaldi ,i., ibrahimoglu,n & baglibel.(2013). The relationship between personality traits and learning styles: Aciuster analysis . *international journal of management in education* ,2(3)
57- Walmsly , B (2003). Partnership-Centered Learning. The Case For pedagogic balance in technology education. Journal of technology education,14(2) , 56-69.
58- Xin,Z. & Zhang,L(2009) Cognitive holding power,fluid intelligence,and mathematical achievement as predictors of childrens realistis problem solving. *learning and individual differences* 19(1),124-129.
59- Xin,Z.(2008). Fourth- Through Sixth-Grade Students' Representations of Area-of-Rectangle Problems. Influences of Relational Complexity and Cognitive Holding Power. *The Journal of Psychology*, 142(6).581–600
60- Yanardoner,E.,Kiziltepe ,Z. & Seggie,F,N.(2014) The learning styles and personality traits of undergraduates : A Case at a state university in Istanbul . *Anthropologist*,18(2). 591-600
61- Zeki,C & Güneyli,A (2014). Student Teachers' Perceptions about Their Experiences in a Student Centered Course. *South African Journal of Education,* 34(3). 1-11.