" البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع "

أ . د / إبراهيم سالم الصباطي أ . د / محمد عبد السلام سالم

د / حسام حمدي عبد الجميد

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لطلبة الجامعة والتعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور . إناث) والتخصص الدراسي في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي التي تميز كل نوع و العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي بالكفاءة التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية . جامعة الملك فيصل . أجريت الدراسة على عينة بلغ عد أفرادها (٢٢٧ طالب وطالبة) اختيرت بطريقة عشوائية من بين الطلبة المسجلين بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء من الجنسين (٩٨ طالب – ١٢٩ طالبة) من الأقسام العلمية المختلفة (التربية الخاصة – رياض الأطفال – التربية الفنية –التربية البدنية) .حيث تم تطبيق مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين) حيث أسفرت النتائج عن تمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق ، كما دلت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بُعد التنظيم الذاتي لإدارة الوقت والتنظيم الداخلي للسلوك لصالح عينة الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث علي بعدي التفكير التنظيمي الإيجابي" ، و الإفادة من الخبرات السابقة " والدرجة الكلية للمقياس . وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من التخصصات ذات الطبيعة الأكاديمية (التربية الفنية ، التربية البدنية) ، (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) على أبعاد المقياس ، ووجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين أبعاد مقياس التفكير التنظيمي والدرجة الكلية للمقياس .وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات اعتمادا على ما توصلت إليه من نتائج .

• **المقدمة** :

يعد التفكير من أكثر الموضوعات النفسية والمعرفية التي نالت اهتمام العلماء والباحثين بالبحث والدراسة والتجريب وذلك بسبب أهميته في حياة الأفراد والمجتمعات . ويشير الواقع التعليمي الحالي إلى أن التفكير الخطي هو السائد في مدارسنا حتى الآن في عمليات التعليم والتعلم ، حيث تقدم مفاهيم أو موضوعات أي مقرر منفصلة عن بعضها بعضا وهي تؤدي في النهاية إلى تراكم معرفي هائل غير مترابط يهدف إلى مساعدة الطلاب على اجتياز امتحانات تقتصر على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا . وعلى هذا فإن الاهتمام بالجانب العقلي وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساسية والهامة لمواجهة المستقبل . (سعيد المنوفي ،٢٠٠٢).

ويذكر العديد من الباحثين في المجال التعليمي التربوي، أمثال "هسيو (Hsu, 2005, 2) إلى أن التدريس التقليدي القائم على المحاضرة يستقبله الطلاب بشكل سلبي ، فيحفظون كما كبيرا من المعلومات المجزئة عن ظهر قلب ، ويعتقد التربويين المعاصرين أن المدخل المنظومي . الذي يتم بناءه اعتمادا

على أساسيات التفكير المنظومي . يعد مدخلا تكامليا ، ويعزز التعلم النشط ، ويساعد الطلاب على نمو التفكير الناقد ، كم يكسبهم مهارات حل المشكلات . ويضيف هارولدسون و سفير (Haroldsso & Sverdrup 2006) إلى أن المدخل المنظومي في التعليم يقدم إطارا مفاهيميا عاما ومفردات تعتبر ضرورية في إعداد البرامج والمناهج التربوية المتكاملة .

كما أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال (Scheetz & Yates, 2002) أن التعلم النشط يمد الطلبة بفهم أطول أمدا للمفاهيم العلمية والمهارات والتطبيقات ، حيث أكدت النتائج على أن الرؤية المنظومية تساعد الطلبة ليفهموا على نحو أفضل الارتباطات التي تتأثر وتؤثر في بعضها ، واتخاذ قرارات قصيرة أو طويلة المدى بصورة أكثر إيجابية .

وتعتمد تطبيقات التعلم للتفكير المنظومي . المدخل المنظومي . في بنائها على النظرية البنائية Constructivism Theory والتي تعتبر أن المعلومات غير المرتبطة بمعلومات المتعلم ليس لها قيمة في تكوينه المعرفي . إذ أن المعرفة الحقيقة هي تلك التي يقوم المتعلم بتركيبها واستدخالها في بنيته العقلية المعرفية الجديدة بصورة ذاتية اعتمادا على المعرفة السابقة الموجودة لديه ، حيث أن المعرفة الجديدة يتم إدراكها وفهمها من خلال تكاملها مع المعرفة السابقة، ولهذا فإن هناك العديد من المبادئ التربوية يمكن اشتقاقها من النظرية البنائية على النحو التالي (وليم عبيد ، وعزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٦٤) .

- بناء المنظومات وفهما يعد هدفا تعليميا اساسيا .
- المنظومات نشاط بنائي يستطيع المتعلم القيام به من خلال تزويده بمهام تساعده على تركيب معارفه الخاصة .
- إعطاء المنظومات الهادفة وذات المغزى تساعد المتعلم على تطوير فهمه فيما يتعلق بحل المشكلات .
- اقتراح العديد من الروابط والكلمات المفتاحية ، يساعد المتعلم على لإيجاد معنى للمعلومات الجديدة ، وتعطي نظاما شاملا للموضوعات المتعلمة .

- **مشكلة الدراسة** :

استمر تصنيف بلوم للعمليات المعرفية لفترة طويلة من الزمن حيث يركز بصفة أساسية على إدراك عناصر الموضوع بطريقة منفصلة عن بعضها لا تعكس العالم الحقيقي الذي يجب أن يعد له المتعلم كي يتكيف معه ، وفي هذا السياق يشير بينسون (Benson,2009) هو اعتبار تصنيف كل من هوبر وستيف (Hopper & Stave, 2008) لمهارات التفكير المنظومي هو أفضل بديل لتصنيف بلوم حيث يمكن الاعتماد عيه في اشتقاق الأهداف التربوية بما يسهم في تنمية المتعلم المنظومي الذي يمكنه أن يتعامل مع مشكلات الغد الأكثر تعقيدا .

وقد اتفق الباحثين والعلماء على أن تصنيف بلوم قد جزأ المعرفة وعزل بعضها عن بعض ، وظهرت الكثير من القصور الذي يمكن تلخيصها على النحو

التالي (وليم عبيد ، عزو عفانة ٢٠٠٣) (محمد عبد اللطيف ، ٢٠١٠) : تجزئة الأهداف التعليمية إلى جزئيات صغيرة غير مترابطة ، في الوقت الذي يتجه علم النفس التربوي المعاصر إلى التأكيد على تكامل الخبرات لأن مكونات المعرفة يحب أن تكون شبكة من العلاقات بدلا من عزلها عن بعضها البعض ، وأن العملية التجزيئية يمكن أن تفقد العمل التربوي جوهرة .

ولا شك أن كفاءة المعلم لا تتوقف فقط على قدر ما يمتلكه من معلومات أو مهارات تدريسيه ، أو في قدرته على نقل المعلومات وإكسابها للمتعلمين ، ولكن على قدرته في تنميه قدرات ومهارات المتعلمين وخاصة المهارات العقلية والمعرفية ، وأن امتلاك المعلم لهذه المهارات تساعد في إكسابها للمتعلمين .

وقد برزت في الآونة الأخيرة أهمية خاصة لنمط من التفكير والذي ظهرت لأن التفكير السائد في نظامنا التعليمي هو التفكير الخطي ،والذي أصبح غير ملائما إلى حد كبير مع التطور المعرفي الهائل والحاجة الماسة إلى إكساب الطلبة مهارات التفاعل مع المعرفة وإنتاجها بدلا من حفظها واستظهارها . كما أشار الباحثين والمنظرين أن مجال علم النفس التربوي في حاجة ملحة إلى البحوث والدراسات التي تتناول التفكير المنظومي ومهاراته ، وتحديد البنية العاملية لدى الطلبة الجامعيين .

- **ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية** :

- ما هي مهارات التفكير المنظومي المميزة للطلبة المعلمين بكلية التربية . جامعة الملك فيصل بالأحساء ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا على درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا على درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لطبيعة التخصص الأكاديمي ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين بكلية التربية وكفاءتهم التدريسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

- إعداد وتقنين مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة .
- التوصل إلى البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي ، بهدف التوصل إلى العوامل الأكثر ارتباطا بالنجاح الدراسي لطلبة الجامعة .
- التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور . إناث) في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي التي تميز كل نوع .
- تحديد الفروق بين المتعلمين في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي في ضوء طبيعة التخصص الأكاديمي للطلبة المعلمين .
- التوصل إلى العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي بالكفاءة التدريسية للطالب العلم بكلية التربية . جامعة الملك فيصل .

- **أهمية الدراسة** :

- تسهم الدراسة بشكل إيجابي في توجيه النظر إلى الاعتماد على التفكير المنظومي كأحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليمي لتنمية العمليات العقلية والمعرفية لدى الطلبة المعلمين بدلا من الاتجاه السائد حاليا والذي يعتمد على نمط التفكير الخطي والذى يعتمد بشكل أساسي على الحفظ والاستظهار .
- تزويد مجال علم النفس التربوي ، والمناهج وطرق التدريس بنتائج تخص البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة مما يسهم بشكل إيجابي عند وضع برامج تنمية التفكير بأنواعه المختلفة وخاصة لدى الطالب المعلم ..
- يمكن الاعتماد على ما تتوصل النتائج في صياغة الأهداف التعليمية الملائمة وبناء المناهج وطرق التدريس الحديثة التي تعتمد على المدخل المنظومي .
- إن ما تتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج عن الفروق في البنية العاملية لمهارات التفكير المنظومي يساعد في التعامل مع المتعلمين وفق النمط التعليمي الذي ينتمي إليه أو نوع جنسه وتخصصه الأكاديمي .

- **الإطار النظري** :

يستمد مفهوم النظام أصوله منذ فجر التاريخ حين بدأ الإنسان علاقاته ببيئته ، وأن مفهوم النظم موجود برمته فيما يطلق عليه النموذج الأيكولوجي ن بمعنى أن الأشياء يتصل كل منها بالآخر ، أي يتصل بعضها ببعض بطريقة حيوية بحيث أننا نؤثر في جزء من الأيكولوجيا ، ولكن إذا كانت الأيكولوجيا متكاملة بالقدر الكافي فإن هذا التأثير الجزئي سيؤثر بدورة في الأجزاء الأحرى (جابر عبد الحميد ،وطاهر عبد الرازق ، ١٩٩٧، ٣٨٠) .

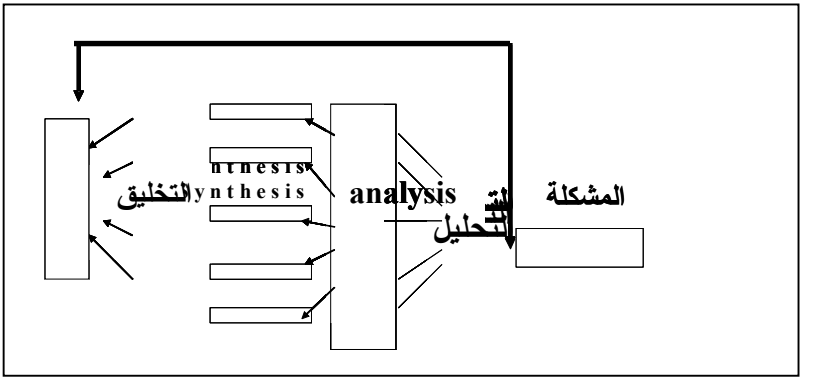
ويسعى التدريس المنظومي إلى تحقيق الجودة في التعليم ، وذلك بالاهتمام بالمدخلات وصولا للمخرجات التعليمية المناسبة ، فأسلوب النظم ينظر إلى التدريس على أنه نظام له مدخلاته ومخرجاته ، حيث يتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة تبادليا ، والمتكاملة وظيفيا ، والتي تعمل وفق نسق معين لتحقيق أهداف محددة (شمي ، ٢٠٠٨ ، ٣٥٣) .

ويشير فهمى (٢٠٠٦) إلى أن المدخل المنظومى هو بمثابة المظلة التربوية (Educational Umbrella) التي يندرج تحتها أكثر من استراتيجية وطريقة للتدريس والتعلم.

ويمكن أجمال أهم سماته في الأتي : المنظومية (Systemization) – البنائية (Constructivism) - الكلية (Holism) – الاستمرارية (Continuity) - التغذية المزدوجة (Dual Feed) - الانتقائية (Selectivity) – الدينامية (Dynamics) - التكامل (Integration) – تعدد الرؤى (Multi vision) – الجودة الشاملة (Total Quality)

أشار تايسون ،آخرون (1997) Tyson , L. & others أن التفكير المنظومي هو عملية يتم من خلالها أخذ جميع جوانب الموقف أو المشكلة في الاعتبار، بهدف رئيسي وهو فهم النظام ككل، ويري البعض أن التفكير المنظومي هو مدخل كلي لحل المشكلات. ووصفه أكوف Ackoff (1981) أنه يجمع بين عمليتين متممتين لبعضهما وهما التحليل والتركيب ولكن بطريقة جديدة.

ويبين الشكل (١) ملخصا للتفكير المنظومي كمدخل لحل المشكلات .



(شكل ١) التفكير المنظومي كمدخل لحل المشكلات (في : عبد الوهاب كامل ٢٠٠٤)

وفي هذا السياق يشير باتستا (Wheatly .2006)إن قدرة التلميذ على تكوين الأبنية العقلية تنقله من التفكير بصوره محددة إلى الفكر الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في لعديد من الجوانب ، أي أنه ينظر إلى الأشياء بمنظار بنيوي أو منظار منظومي .

- **تعريف التفكير المنظومي** :

يصعب تعريف التفكير المنظومي أو الاتفاق على تعريف محدد له تتمثل فيه طبيعته والمهام التي يتطلب القيام بها ، ووسائله ، ونتائجه ، ، أو تحديد المظاهر التي يتجلى بها ، حيث تزخر أدبيات علم النفس بمترادفات كثيرة لمصطلح التفكير المنظومي ، Systemic Thinking ، والتفكير التشعيبي ، وحل المشكلات Solving problem thinking ، والتفكير الراجع ، Feed back thinking ، والتعلم المنظم Organizational Learning . وعلى الرغم من الصعوبات التي تواجه الباحثين والعلماء في محاولاتهم للاتفاق على وضع تعريف محدد للتفكير المنظومي ، يمكن استعراض عددا من التعريفات بهدف الوصول إلى تعريف يتفق مع أهداف الدراسة الحالية .

تعرف ريهام سالم (٤، ٢٠٠٢) التفكير المنظومي على أنه " النظرة الشمولية للموقف وإدراك كل مكوناته ، وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية " .

ويعرفه حسين الكامل (٢٠٠٤،) بأنه " مجموعة من العناصر توجد بينها علاقة وحدود واضحة تفصل النظام عن المحيط ، وعلاقات تبادلية مع بيئة النظام " .

أما عبد الوهاب كامل (٢٠١١) فقد أكد على دور الأنشطة المخية في الذكاء المنظومي وعرفة بأنه " منظومة الأداء للأنظمة المركبة Complicated systems مثل : المخ البشري ، الأقسام المخية كمنظومات متشابكة ومركبة ، بناء وتنظيم العمل كفريق ... إلخ ، ومن ثم فإن الذكاء المنظومي يتضمن التفاعلات المتبادلة والتغذية المرتدة بين العناصر المكونة للنظام من جانب والبيئة الخارجية من جانب آخر ، إذا هو المحصلة النهائية للعلاقات المتبادلة بين وظائف المخ الانفعالية والمعرفية والنفس . حركية .

- **مستويات التفكير المنظومي في ضوء نسق ستيف وهوبر**Stave and Hopper:

حدد ستيف وهوبر (Stave and Hopper, 2007) نسق للتفكير المنظومي تضمن سبعة مستويات متدرجة من البسيط إلى الأكثر تعقيدا على النحو .

- **المستوى الأول**:**التعرف على الارتباطات الداخلية** Recognizing Interconnections :

يعتبر المستوى الأساسي للتفكير المنظومي فهو بمثابة إدراك أن النظام موجود ويتشكل من أجزاء مترابطة تتصل داخليا ، ويشمل هذا المستوى القدرة على تحديد الأجزاء والكليات والخصائص المنبثقة من النظام ككل ، ويمكن تشبية ذلك بالقدرة على رؤية الأشجار والغابات ، فالتعرف على الروابط (الوصلات) الداخلية يتطلب فهم النظام ككل ، وكيف أن أجزاؤه ترتبط به .

- **المستوى الثاني** : **تحديد التغذية الراجعة** Identifying Feedback :

يتطلب هذا المستوى قدرة المتعلم على فهم علاقة السبب والنتيجة بين عناصر النظام ، والقدرة على وصف سلاسل من العلاقات السببية ، وإدراك أن السلاسل السببية المغلقة تؤلف التغذية الراجعة ، وتحديد دوائر التغذية الراجعة .

- **المستوى الثالث** : **فهم السلوك الديناميكي** Understanding Dynamic Behavior:

تعتبر التغذية الراجعة هي المسئولة عن توليد أنواع من السلوك التي تعرض بواسطة النظام ، وبالتالي يتطلب هذا المستوى فهم أنواع السلوك المرتبطة بأنواع مختلفة من أبنية التغذية المرتدة ، وإدراك تأثير تأجيل delays التغذية المرتدة على السلوك .

- **المستوى الرابع** : **تمييز أنواع المتغيرات والمتدفقات** Differentiating types of variables and flows :

لكي يصل المتعلم إلى هذا المستوى يجب أن يكون قادرا على فهم الفروق بين تحديد المعدلات والمستويات والتدفق المعلوماتي والمادي ، وبين فهم طريقة عمل المتغيرات المختلفة في النظام والذي يعتبر أمر بالغ الأهمية .

- **المستوى الخامس** : **استخدام نماذج مفاهيمية (مدركة عقليا)** Using conceptual Models :

يصل المتعلم إلى هذا المستوى عندما يكون قادرا على تفسير سلوك النظام اعتمادا على القدرة على تجميع المفاهيم السببية وتطبيقها والتغذية الراجعة وأنماط المتغيرات .

- **المستوى السادس** : **ابتكار نماذج المحاكاة** Creating simulation models :

يعتبر هذا المستوى مكونا متقدما للتفكير المنظومي ، بل يرى البعض أن نموذج المحاكاة يقف خلف تحديد التفكير المنظومي ، فهذا المستوى يتضمن استخدام البيانات الكيفية والكمية في النماذج ، والتحقق من صحة النموذج في ضوء بعض المعايير .

- **المستوى السابع** : **اختبار السياسات** Testing policies :

يتضمن هذا المستوى استخدام نماذج المحاكاة لتحديد النقاط المؤثرة ، مثل فهم سلوك النظام واختبار التأثيرات المنظومية للتغيرات في قيم المعلم (خواصه) وتركيبة .

- **الفروق بين التفكير الخطي والتفكير المنظومي**:

يعبر مفهوم التفكير الخطي Linear Thinking عن القدرة على التعامل مع المفاهيم والموضوعات المتتابعة أفقيا أو رأسيا والوعي بالعلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم أو الموضوعات ، وفي ضوء ذلك يشير العلماء إلى أن التفكير الخطي يمكن تنميته من خلال طرح منظومات في اتجاه واحد ، أما التفكير المنظومي فهو القدرة على التعامل مع المفاهيم أو المكونات الأخرى لبنية معينة من خلال منظومات تتضح فيها كافة العلاقات الأفقية والرأسية والدائرية والتي تربط المكونات بعضها ببعض في علاقات تبادلية ، كما تربط بين كل مكون بالإطار الكلي للبنية نفسها (وليم عبيد ، عزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٦٦) .

- **أهمية التفكير المنظومي** :

أظهرت نتائج الدراسات والتقارير التي تناولت المتغيرات المرتبطة بالتفكير المنظومي ، والمدخل المنظومي في التدريس أن له قيمة كبيرة في عدد من التخصصات الأكاديمية والتي تسهم في تنمية مهارات الطالب المعرفية .

- **أساليب تنمية التفكير المنظومي** :

دلت نتائج بعض الدراسات (Nejat, 2006) التي أجريت بهدف تنمية التفكير المنظومي على أنسب الأساليب التعليمية / التعلمية التي يمكن أن تستخدم في تنميته هي :

- النمذجة Modeling حيث أن النموذج Model يمكن أن يمثل نموذجا بسيطا لنظام في موضوع ما ، ومن خلاله يمكن توضيح وتطوير فهمنا لحقيقة النظام .
- المحاكاة Simulation يعتمد هذا الأسلوب على عملية التقليد والمحاكاة التي يقوم بها المتعلم للنموذج ، ويمكننا هذا الأسلوب من التعرف على مدى لتطور في اكتساب المتعلم لخصائص عملية التفكير المنظومي .
- النموذج والمحاكاة Modeling and Simulation : حيث يتم الدمج بين الأسلوبين بمحاكاة للزمان والمكان الذي تم فيه عرض النموذج بهدف التحقق من مستوى الفهم لتفاعل الأجزاء والنظام ككل .

- **الدراسات السابقة** :

. تناول كابرارو (2001) Capraro مفهوم التفكير المنظومي ، حيث قدما ورقة عمل بعنوان " إطار منهجي لتكامل التفكير المنظومي وديناميكيات التنظيم " حيث ناقشت هذه الورقة إطارا منهجيا لتكامل مجالات التفكير المنظومي وديناميكا النظام ، كما عرضت أربعة مستويات للتفكير المنظومي والآثار المترتبة على إدارة المنظمات ، وقد اشتملت المهجية التي عرضتها ورقة العمل على خمس مراحل رئيسية للتفكير المنظومي ، هي : هيكلة المشكلة ، ونموذج الحلقة السببية ، والنموذج الديناميكي ، وتخطيط السيناريو والنمذجة ، والتنفيذ والتعلم التنظيمي . وأهم خصائص هذه المراحل هي التتابع بمنهجية صارمة ، كما زودت ورقة العمل بتطبيقات واضحة للتفكير المنظومي ومنهجية النموذج أو النمذجة المنهجية .

أما سعيد المنوفي (٢٠٠٢م) فقد أجرى دراسة هدفت إلى قياس فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقرر حساب المثلثات للصف ألأول الثانوي وفق المدخل المنظومي ، كذلك أعد اختبارا تحصيليا في حساب المثلثات وأخر في التفكير المنظومي ، وطبق الأداتين قبل تدريس المقرر وبعد التدريس ، واشتملت عينة الدراسة على مجوعتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما ٥٢ طالب ، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في كل من الاختبار التحصيلي ، والتفكير المنظومي وذلك لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام منهجية المدخل المنظومي .

وبهدف تحديد إمكانية تنمية التفكير المنظومي لدى الطلبة أجرى حسين الكامل (٢٠٠٣) دراسة لمحاولة الإجابة على التساؤل التالي : إلى أي مدى يمكن أن يسهم تطوير وتدعيم التفكير المنظومي من خلال تدريس معطيات المناهج الدراسية ؟ وتكونت عينة الدراسة من (٢ طالب) بالصفين التاسع والعاشر طبق عليه برنامج دراسي أستغرق تطبيقه ١٣ حصة دراسية) ، كما أعد الباحث اختبارا لقياس القدرة على التفكير المنظومي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي : كلما زيادة خبرة المعلم تسهم في التحسن في تحصيل الطلبة ، وأن نجاح كل طالب يتوقف على دافعية التعلم ، والتعلم الاستكشافي ، كما أظهر التفكير المنظومي تطورا لدى أفراد الدراسة في استخدام الاختبارات بأنواعها المختلفة .

وفي دراسة أجراها حسن المالكي (٢٠٠٤) بهدف تحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم امتلاكها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة القراءة ، والتعرف على التدريبات المتضمنة لمهارات (التصنيف المنظومي ، والتحليل المنظومي ، والتركيب المنظومي ، وإدراك العلاقات المنظومية) ، واعتمدت الدراسة في أدواتها على استبانة تضمنت قائمة مبدئية بمهارات التفكير المنظومي استخدمت بهدف تحليل تدريبات كتاب القراءة في ضوء مهارات التفكير

المنظومي ، وطبقت بطاقة التحليل على كامل مجتمع الدراسة البالغ (٢١٦ تدريبا) في الكتاب المقرر ، وأظهرت نتائج التحليل أن تدريبات كتاب القراءة قد راعت مهارات التفكير المنظومي لكن بنسب متفاوتة .

كما أجرى كل من وود وسيلرس (2006) Wood & Sellers دراسة هدفت إلى قياس تطوير التفكير العام والتفكير المنظومي في بعض المناطق بكولومبيا ، وقد طبقت الدراسة على عينة الدراسة (٢٢ طفلا من المناطق الريفية) باستخدام الأنشطة الصفية اللاصفية ، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التفكير العام ، ومقياس التفكير المنظومي) وذلك قبل الأنشطة وبعدها للتحقق من مستويات النمو في التفكير العام والمنظومي . وقد أسفرت النتائج عن إسهام الأنشطة المدرسة الموجهة في تطوير كل من التفكير العام والتفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة .

وفي دراسة أجراها ماتيوس وجونز (2007) Mathews and Jones بهدف التعرف على أثر استخدام التفكير المنظومي في تحسين نتائج التعلم متعدد التخصصات ، وتوصلت الدراسة إلى أن التفكير المنظومي يعتبر أداه تستخدم بواسطة لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل ممارسة التكامل حيث ينمي التفكير النقدي في الفصل الدراسي ، فقد دلت نتائج الدراسة عن إسهام تنمية التفكير النقدي في تحسين ممارسة الطلاب للتفكير المنظومي بالتخصصات المتعددة من منظور كل من المعلم والمتعلم .

أما دراسة كل من ستيف وهوبر (2007) Stave and Hopper فقد حاولت الإجابة على التساؤل التالي : مما يتشكل التفكير المنظومي ؟ حيث اقترحت الدراسة تصنيف للتفكير المنظومي بهدف تنمية أثر المجهودات التربوية وقياسها ، وقد اشتق التصنيف من وجهة نظر أدب ديناميكا النظام والمقابلات مع التربويين المنظومين ، ودلت نتائج لدراسة على وجود إجماع على سبعة مكونات رئيسية للتفكير المنظومي تم ترتيبها في في تصنيف على غرار تصنيف بلوم للأهداف التربوية للتوصل إلى تصنيف جديد مقترح للتفكير المنظومي يستخدم لتحديد مؤشرات التحصيل في كل مستوى ، ولاختبارات قياس التحصيل الدراسي ، واعتبرها الباحثان أنها الخطوة الأولى في تطوير مقاييس تقيمية معيارية تعتمد بصفة اساسية على مستويات التفكير المنظومي .

كما هدفت الدراسة التي أجراها علي حسن وعبد الحميد عسقول (٢٠٠٧م) إلى التعرف على أثر استخدام الوسائل المتعددة على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التكنولوجيا ، واشتملت عينة الدراسة على (٨٥ طالبا) من طلاب الصف التاسع الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبي طبق عليه استخدام الوسائل المتعددة في دروس التكنولوجيا ، وضابطة لم تعرض للمتغير التجريبي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المنظومي

كما أظهرت النتائج ايضا وجود تأثير إيجابي دال للبرنامج المستخدم في تنمية التفكير المنظومي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

اجرى محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى تصميم اختبار تحصيلي وتجريبه في ضوء مستويات التفكير المنظومي كإطار بديل لتصنيف بلوم ، وقد اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (٧٠ طالبا) ، أما العينة الأساسية فقد بلغ قوامها (١٤٠ طالبا) ، منهم (٧٥ طالبا) ، و(٦٥ طالبة) من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة أسوان بمصر . وقد أظهرت النتائج أن التسلسل الهرمي لمستويات التفكير المنظومي المقترح ، إلا أن مستويات فهم السلوك الديناميكي أقل المستويات من حيث الدرجات ، وبالتالي جاء أعلى التسلسل الهرمي في حين أن ترتيبه الثالث في التصنيف .

كما أظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات تحصيل الطلاب في نهاية المرحلة الإعدادية مع كل من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لمستويات التفكير المنظومي ومستوى تحديد التغذية الراجعة ومستوى تمييز أنماط المتغيرات ، في حين لم يوجد ارتباط دال بين درجة تحصيل الطلاب مع المستويات الأربعة الأخرى .

أجرى (أبو زيد الشويقي ، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد القيمة التنبؤية لأبعاد التفكير البنائي بمتغيرات : الشعور بالسعادة ، استراتيجيات مواجهه الضغوط ، التحصيل الدراسي ، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس التفكير البنائي لـ "إبشتين" . قام الباحث بترجمة مقياس التفكير البنائي للغة العربية كما قام بحساب الخصائص السيكومترية والتحقق من مدى مناسبته للتطبيق على الثقافة العربية وبخاصة المصرية وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٥ طالبا) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية ، واستخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية ، واستخدام محك " كايزر " لتحديد العوامل المستخرجة ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود خمسة عوامل هي : العامل الأول : المواجهة السلوكية ، العامل الثاني : المواجهة الانفعالية ، العامل الثالث : مظاهر التفاؤل الساذج العامل الرابع : التفكير القطبي ، العامل الخامس : مظاهر التفكير المنمط (كأحد مظاهر التفاؤل الساذج ، كما استخدمت أسلوب "معامل ألفا كرونباك " لتحقق من ثبات المقياس .

هدفت دراسة عبد الحميد صلاح اليعقوبي (٢٠١٠م) إلى التحقق من فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لطالبات الصف التاسع بغزة ، وقد اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (٧٧ طالبة) من شعبتين تمثل أحدهما المجموعة التجريبية بينما الأخرى المجموعة الضابطة طبق عليهن اختبار تحصيلي قبل وبعد تعرضهن للبرنامج التقني لتنمية مهارات التفكير المنظومي ، وقد دلت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينتي الدراسة التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية . كما اظهرت النتائج ايضا وجود معاملات ارتباط دالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي.

كما هدفت دراسة زهانج (Zhang,2012) إلى التحقق من الصدق العاملي لقائمة أساليب التفكير ، بالإضافة إلى قائمة " تورانس " لأنماط التفكير، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة بلغت (٢١٢ طالب وطالبة) من طلبة الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الذي أظهرت نتائجه تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير عن عوامل قائمة أنماط التفكير لـ " تورانس " ، ووجد ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، العالمي ، المحلي ، المتحرر ، المحافظ) وكل من أنماط التفكير الكلي والتحليلي والمتكامل) .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من استعراض الدراسات السابقة يتبين الاختلاف بين الباحثين في المصطلح المستخدم ، فالبعض استخدم مصطلح التفكير المنظومي (Cavana. and Maanil . 2000)، (Witjes,2006) المالكي (٢٠٠٧م) والبعض الآخر أطلق عليه المدخل المنظومي ، المنوفي (٢٠٠٢م) بينما استخدم البعض مصطلح الاتجاه المنظومي ، وبتحليل تلك المصطلحات وجد الباحثين التشابة التام في المضمون بينها بينما الاختلاف فقط في الصياغة .

اختلفت منهجية الدراسات التي تناولت المفاهيم المرتبطة بالتفكير المنظومي فبعضها استخدم المنهج التجريبي مثل : اليعقوبي (٢٠١٠م) ، حسن وعسقول (٢٠٠٧م) ، المنوفي (٢٠٠٢م) ، بينما استخدم البعض ألأخر المنهج الوصفي مثل: محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م)، Stave and Hopper (2007) .

تنوعت عينات الدراسة حيث استخدم البعض عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مثل : المالكي (٢٠٠٧م) بينما اشتمل البعض الأخر على عينات من طلبة المرحلة الثانوية ، مثل : محمد عبد اللطيف (٢٠١٠م) ، بينما استخدم العض عينات من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ، مثل : Mathews and Jones (2007) .

بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ، فهناك شبة اتفاق بين نتائج الدراسات على أثر التدريس على تحسين مهارات التفكيرالمنظومي مثل : ويتجيس (Witjes,2006) ، و حسن وعسقول (٢٠٠٧م) ، و Mathews and Jones (2007) .

تنوعت مجالات التي تناولتها الدراسات السابقة ، حيث ركزت بعض الدراسات على التفكير المنظومي بالمقررات الدراسية ، مثل : حساب المثلثات سعيد المنوفي (٢٠٠٢م) ، مادة القراءة المالكي ، (٢٠٠٧م) مادة التكنولوجيا حسن عسقول (٢٠٠٣م) المناهج وطرق التدريس مثل حسين الكامل (٢٠٠٣) .

- **فروض البحث** :

في ضوء أدبيات الدراسة ، ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي :

- يتمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات .
- يمكن استخلاص عوامل التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل .
- توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس .
- توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع التخصص الأكاديمي .
- توجد علاقة إيجابية دالة بين التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لأفراد عينة الدراسة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التفكير المنظومي**:

يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه " النظرة الشمولية للموقف المرتبطة بالحياة الأكاديمية للطالب المعلم وإدراك كل مكوناته ، وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية " .

- **مهارات التفكير المنظومي** :

يعرفها الباحثين في ضوء الأبعاد المرتبطة بالتفكير المنظومي لطالب الجامعة . وتشمل الأبعاد : التنظيم الذاتي لإدارة الوقت ، التنظيم الذاتي للانفعالات ، التنظيم الداخلي للسلوك ، التفكير التنظيمي الإيجابي ، الإفادة من الخبرات السابقة ، ويعبر عنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته علي فقرات البعد .

- **الكفاءة التدريسية المدركة** :

تعبر عن إدراك الطالب لما يمتلكه من مهارات وكفاءة مرتبطة بالأداء التدريسي خلال التدريب الميداني ، ويتضمن مهارات التخطيط للدرس الأنشطة التعليمية ، التقويم . ويتحدد ذلك من خلال استجابات الطالب على العبارات المتضمنة في الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية .

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة ، اتبع الباحثين الإجراءات التالية :

- **أولا : منهج الدراسة** :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها ، حيث تقوم الدراسة بوصف وتحليل مستويات التفكير المنظومي وأبعاده المختلفة لدى أفراد عينة الدراسة بكلية التربية جامعة الملك فيصل .

- **عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة على عينة بلغ عد أفرادها (٢٢٧ طالب وطالبة) اختيرت بطريقة عشوائية من بين الطلبة المسجلين بكلية التربية جامعة الملك فيصل

بالأحساء من الجنسين (٩٨ طالب – ١٢٩ طالبة) من الأقسام العلمية المختلفة (التربية الخاصة – رياض الأطفال – التربية الفنية –التربية البدنية) .

- **أدوات الدراسة** :
- **مقياس التفكير المنظومي لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين)** :

لتحقيق أهداف الدراسة ، والتحقق من صحة فروضها تم إعداد مقياس التفكير المنظومي من قبل الباحثين ، وقد انتهج الباحثون الخطوات الآتية في إعداد المقياس . بعد تحديد الهدف من المقياس (قياس التفكير المنظومي لدى طلاب الجامعة) ، والاطلاع على مفهوم التفكير المنظومي وتحديده والتعرف على أبعاده ، والبحوث التي تناولت التفكير المنظومي بالدراسة والتفسير، والمتغيرات المرتبطة به . والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت إعداد وبناء وتقنين مقاييس التفكير ، واعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ، تمت صياغة مجموعة من الفقرات التي تهدف إلى تحديد مستويات التفكير المنظومي لدى طلاب الجامعة ، وقد بلغت عدد الفقرات (٦٠ فقرة) . وبناء على ما سبق أصبح المقياس يتكون من (٦٠ فقرة) موزعة على خمسة أبعاد على النحو التالي :

- **البعد الأول** : **التنظيم الذاتي لإدارة الوقت** :

ويعبر عن استجابات الطالب عن ما يراه في نفسه من قدرة على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام وتقدير جيد لقيمة اوقت ، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل ، والاستعداد الجيد لأداء المهام .

- **البعد الثاني** :

التنظيم الذاتي للانفعالات . يعبر عن استجابات الطالب للفقرات التي تعبر عن قدرته على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والنظيم لانفعالاته .

- **البعد الثالث** :

التنظيم الداخلي للسلوك . تعبر عن رؤيه الطالب لقدرته على تنظيم سلوكه الذي يمكنه من حل مشكلاته ، واعتماده على نفسه في إنجاز المهام الأكاديمية ، ويساعده القدرة على تنظيم ما يقومون به من سلوك في النجاح الأكاديمي .

- **البعد الرابع** :

التفكير التنظيمي الإيجابي . يعبر هذا البعد عن ما يراه الطالب في نفسة من التفكير بصورة إيجابية عندما تواجهه مشكلة دراسية والقناعة بأن التفكير بشكل إيجابي سوف يساعد على التخفيف من حدة المشكلات أو المهام من خلال التفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل والتصرف بإيجابية وبطريقه خاصة في جميع المواقف .

- **البعد الخامس** :

الإفادة من الخبرات السابقة . تعبر عن ما يراه الطالب عن قدرته في الإفادة من خبراته التي سبق وأن مرت به والتي تظهر في تنظيم موضوعات الدراسة ، والتركيز على موضوعات محددة أكثر من غيرها ، وتنظيم طريقة التفكير مع الإفادة من جوانب النصح والخبرات التي تقدم له من الآخرين .

- **التحقق من المعاملات العلمية للمقياس** :

- **أولا** : **صدق المقياس** :

للتحقق من صدق مقياس التفكير المنظومي قام الباحثين باستخدامي طريقتي الصدق المنطقي ، وصدق الاتساق الداخلي ، وفيما يلي الإجراءات التي استخدمت للتحقق من صدق المقياس :

- **الصدق المنطقي** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية وعلم النفس التربوي ، والمناهج وطرق التدريس ، والتربية الخاصة ، بهدف التحقق من مدى ارتباط أبعاد المقياس بالهدف الرئيسي منه ، وكذلك التحقق من مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه ، كما تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة العينة الاستطلاعية من الطالبة والطالبات بالأقسام المختلفة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء وذلك بهدف التعرف على مدى فهم ما جاء بالفقرات وعدم وجود أي صعوبة في قراءتها أو الاستجابة لها .

وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على أتفاق أراء المحكمين ، وما أبداه أفراد العينة الاستطلاعية من ملاحظات وآراء بالإضافة إلى استبعاد فقرة واحدة من فقرات المقياس وأصبح عدد فقرات المقياس بعد هذا الاجراء (٥٩ فقرة) .

- **الاتساق الداخلي للمقياس** :

لتقدير الصدق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس . ويبين الجدول (١) نتائج هذا الإجراء.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي"

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١	,٤٤٢	١٦	,٣٩٩	٣١	,٤٨٢	٤٦	.٥٥١
٢	,٧٣٠	١٧	.٤٧٥	٣٢	,٥٥١	٤٧	.٤٢١
٣	,٦٦٣	١٨	,٤٤٩	٣٣	,٤٩٠	٤٨	.٧٠١
٤	,٦١١	١٩	,٤٧٧	٣٤	,٥٥٤	٤٩	.٥١١
٥	,٥٣٤	٢٠	,٥٩١	٣٥	,٦٧١	٥٠	.٦١١
٦	,٤١١	٢١	,٨٠١	٣٦	,٦٠٦	٥١	.٧١٠
٧	,٤٩٨	٢٢	,٦٣٣	٣٧	,٣٩٩	٥٢	.٤٩٩
٨	,٦١١	٢٣	.٦٠١	٣٨	,٤٧٤	٥٣	.٥٧٧
٩	.٧٧٦	٢٤	.٤٩٩	٣٩	.٦٥٦	٥٤	.٦٣٢
١٠	.٥١١	٢٥	.٥٨٧	٤٠	.٧٥١	٥٥	.٧٨٤
١١	.٧٠٢	٢٦	.٤٤٤	٤١	.٨٠٦	٥٦	.٨١٥
١٢	.٨٣٣	٢٧	.٥٧٦	٤٢	.٧٧٥	٥٧	.٦٤٥
١٣	.٦٣٦	٢٨	.٧٤٠	٤٣	.٥٦٧	٥٨	.٦٦٤
١٤	.٥٥٢	٢٩	.٥٧٦	٤٤	.٧٤٤	٥٩	.٧٦٥
١٥	.٥٦١	٣٠	.٦٥٧	٤٥	.٥٤٨		

يتضح من بيانات الجدول (١) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين فقرات مقياس التفكير المنظومي والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيم معاملات بين (٤١١.) أدنى قيمة للفقرة رقم (٦) ، وأعلى قيمة ارتباط والتي بلغت (٨٣٣.) للفقرة رقم (١٢) .

كما قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٥٥٧.) ، ولبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " (٦٧٣.) ، وبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " بلغت قيمة معامل الارتباط (٧٤٤.)، وبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " (٨١١.) ، وبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٦٩.) ، وتدل البيانات السابقة لقيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس أو بين درجات كل بعد من الأبعاد وادرجة الكلية أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي .

- **الصدق التمييزي** :

يهدف استخدام هذا النوع من الصدق التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة للسمة بين الأفراد.

وعليه ، فقد تم الحصول على الفروق بين المجموعتين (مجموعة الرُبيع الأدنى مع مجموعة الرُبيع الأعلى على مقياس التفكير المنظومي) للحصول على صدق تمييزي بين المجموعتين. و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين كما يبينها الجدول (٢) :

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس" التفكير المنظومي" لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن = ٥٥		الإرباعي الأدني ن = ٥٥		د . حرية	قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع			
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٩،٨٧	٢،٢١	٢٦،٧٧	٢،٥٤	١٠٨	٩،٥٦٨	دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٦،١٣	٢،٥٥	٣٢،٠٢	٢،٨١	١٠٨	١١،٢٦٠	دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣٤،٩٨	٢،٠٣	٣٢،٤٢	٢،٥٥	١٠٨	٨،١٥٢	دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٩،٧٧	٢،٧٧	٢٧،٥٢	٢،٠٨	١٠٨	٦،٧٥٧	دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٥،٤٧	١،٦٥	٢٣،٩٩	١،٧٦	١٠٨	٦،٣٧٩	دال
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	١٤٩،٣٣	٤،٠٥	١٤٤،٥٣	٤،٧٥	١٠٨	٧،٩٨٨	دال

قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢،٣٥) عند مستوى (٠١.)

يتضح من بيانات الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الارباعي الأعلى (أعلى ٢٥٪ . ن = ٥٥) والإرباعي الأدنى (أدنى ٢٥٪ ، ن = ٥٥) على درجات جميع أبعاد مقياس التفكير المنظومي لصالح الإرباعيات الأعلى ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٩،٥٦٨) ، كما بلغت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " (١١،٢٦٠) . وبالنسبة لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " فقد بلغت قيمة ؛ ت " (٨،١٥) ، في حين بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦،٧٥٧) لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " ، وقيمة " ت " لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " بلغت

(٦,٣٧٩) ، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس للتفكير المنظومي ، فقد بلغت قيمة " ت " (٧,٩٨٨) . وكانت جميع الفروق السبقة لصالح متوسطات درجات الإرباعي الأعلى بدلالة فروق عند مستوى (٠١.) حيث بلغت قيمة " ت " الجدولية (٢,٣٥) وتدل النتائج السابقة على تمتع المقياس بقدرة تمييزية ، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق .

- **ثانيا** : **ثبات المقياس** :
- **ثبات معامل " ألفا "** .:

قام الباحثين باستخدام طريقة " ألفا كرونباك " بهدف التحقق من ثبات المقياس حيث بلغت قيمة معامل " ألفا " للدرجة الكلية للمقياس (٧٠١.) . كما تم حساب معامل ألفا لكل بعد من بعاد المقياس ، حيث بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٦٤٣.) ، وبالنسبة لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات بلغت قيمة " ألفا " (٥٨٩.) ، بينما بلغت قيمة " ألفا "لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " (٥٦٨.) ، في حين بلغت القيمة لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " (٧٣٢.) ، كما بلغت قيمة معامل " ألفا " لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٧٧.) وتدل القيم السابقة لمعامل ألفا على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الخمسة .

- **تصحيح المقياس** :

يتم تصحيح المقياس باستخدام طريقة " ليكرت " على مقياس ثلاثي (موافق ، متردد ، غير موافق) بحيث تحصل الاستجابة " موافق " على ٣ درجات ، و " متردد " درجتان ، و" غير موافق " على درجة واحدة ، وتصل أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (١٧٧ درجة) في حالة الاستجابة بموافق بشدة على جميع فقرات المقياس ، بينما تبلغ أدنى درجة (٥٩ درجة) في حالة الإجابة بغير موافق غلى جميع الفقرات .

- **استبيان الكفاءة التدريسية المدركة (إعداد الباحثين)** :

هدفت الاستبانة إلى تحديد مدى إدراك الطالب المعلم بكلية التربية من كفاءته التدريسية من خلال ثلاث أبعاد رئيسية هي: التخطيط للدرس، الأنشطة الصفية، التقويم الصفي .

ولإعداد الاستبانة قام الباحثين بالاطلاع على المفاهيم والأدبيات التي تناولت عمليات التدريس ومهارات التدريس والكفاءة المرتبطة بها ، كما قام الباحثين بالاطلاع على مقاييس الكفاءة الأكاديمية والتدريسية المدركة .

وبناء على ما سبق قام الباحثين بتحديد ثلاث أبعاد رئيسية هي : التخطيط للدرس ، الأنشطة الصفية ، التقويم الصفي . كما تم صياغة مجموعة من العبارات المرتبطة بكل بعد من الأبعاد الثلاث تهدف إلى قياس مدى إدراك الطالب المعلم لامتلاكه للمهارات التي تتطلبها العملية التدريسية . بلغ عدد عبارات الاستبيان (٢٨ عبارة) موزعة على الأبعاد الثلاث كالتالي : كفاءة التخطيط للدرس (٨ عبارات)، كفاءة الأنشطة الصفية (١٠ عبارات) ، كفاءة

التقويم الصفي (١١ عبارة) . وقد اتبعت طريقة " ليكرت " في تصحيح الاستجابة علي العبارات في مقياس ثلاثي (تنطبق – إلى حد ما – لا تنطبق) بحيث يحصل الطالب على (٨٤ درجة) أعلى درجة في حالة الموافقة على جميع العبارات (٢٨ درجة) كأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في حالة عدم الموافقة على كل ما جاء بجميع العبارات .

- **التحقق من المعاملات العلمية للاستبانة** .
- **أولا** : **صدق الاستبيان** .
- **الصق المنطقي** .

للتحقق من صدق الاستبيان استخدم الباحثين " الصدق المنطقي " بعرض الاستبيان بأبعاده الثلاثة وعباراته على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك فيصل ٠ بلغ عددهم (ستة أعضاء هيئة التدريس) ، ومجموعة من المدرسين الخبراء في مجال التدريس بلغ عددهم (٨ من المدرسين) وذلك بهدف التعرف على آرائهم عن مدي ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه ، ومنسبتها للتحقيق من هدف الاستبيان في قياس الكفاءة التدريسية المدركة لي الطالب المعلم .

كما قام الباحثين بعرض الاستبيان على عينة استطلاعية من طلاب وطلبة كلية التربية الذين يمارسون خبرة التدريب الميداني بلغ عددهم (٤٨ طالب وطالبة) للوقوف على مدى إنقرائية عبارات الاستبيان وفهمهم لها .

وبناء على الإجراءات السابقة قام الباحثين بتعديل صياغة بعض العبارات بناء على أراء المحكمين أو أفراد العينة الاستطلاعية .

- **الصدق التمييزي** .

للتحقق من قدرة الاستبيان على التمييز بين مستويات الكفاءة التدريسية المدركة لدى الطالب المعلم ، استخدم الباحثين اختبار " ت " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدني على أستبانة الكفاءة التدريسية المدركة . ويبين الجدول (٣) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات استبيان " الكفاءة التدريسية المدركة " لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

الأبعاد	الإرباعي الأعلى ن = ١٢		الإرباعي الأدني ن = ١٢		د . حرية	قيمة " ت "	الدلالة
	م	ع	م	ع			
كفاءة التخطيط للدرس	٢٢,٣٤	١,٥٦	١٩,١٩	١,٦١	٢٣	٦,٧٤٥	دال
كفاءة تقديم الأنشطة الصفية	٢٦,٥٤	١,٥١	٢٢,٩٨	١,٣٨	٢٣	٨,٣٣٧	دال
كفاءة التقويم الصفى	٢٨,٧٧	١,٧٦	٢٦,٢١	١,٤٣	٢٣	٥,٤١٢	دال
الدرجة الكلية للاستبيان	٧٨,٥٥	١,٩٠	٧٥,٦٧	١,٨٧	٢٣	٥,١٧٩	دال

قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٥٠) عند مستوى (٠١ .)

يتضح من بيانات الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى للأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة التدريسية

المدركة للطالب المعلم ، فقد أظهرت النتائج وجود فروقي بين متوسطي درجات بعد " كفاءة التخطيط للدرس " حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦,٧٤٥) لصالح الإرباعي الأعلي ، بينما بلغت قيمة " ت " لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " (٨,٣٣٧) ، كما كانت قيمة " ت " المحسوبة لبعد " كفاءة التقويم الصفي " تبلغ (٥,٤١٢) ، وبالنسبة ل " الدرجة الكلية للاستبيان " فقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإرباعي الأعلى فقد لبغت قيمة " ت " المحسوبة (٥,١٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) . ويتضح من الإجراء السابق أن الاستبيان يتمتع بمستوي مطمئن من الصدق التمييزي .

- **الاتساق الداخلي** .

لحساب الصدق الداخلي للاستبيان قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت قيمة الارتباط لبعد " كفاءة التخطيط للدرس " (٧٧٩.) بينما بلغت قيمة الارتباط لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " (٦٨٩.) ، ولبعد " كفاءة التقويم الصفي " (٨٥٤.) وهي قيم تدل على أن الاستبيان يتمتع بمستوى مطمئن من الاتساق الداخلي .

كما قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة فقرات والدرجة الكلية للاستبيان . ويبين الجدول (٤) نتائج هذا الإجراء .

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة التدريسية المدركة للطالب المعلم

رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
١	.٨٣٣	٨	.٦٢١	١٥	.٤٩٩	٢٢	.٧٠٥
٢	.٦٢١	٩	.٥٨٨	١٦	.٦٠٨	٢٣	.٨١٠
٣	.٥٧٧	١٠	.٧٢٣	١٧	.٥٧١	٢٤	.٥٧٢
٤	.٧٧١	١١	.٥٩٨	١٨	.٦٠٢	٢٥	.٧٧٠
٥	.٥٥٥	١٢	.٦٣٣	١٩	.٨٦٥	٢٦	.٨٠٣
٦	.٦١١	١٣	.٧٤٠	٢٠	.٧٦٦	٢٧	.٥٧٣
٧	.٧٤١	١٤	.٨٠٣	٢١	.٥٥٤	٢٨	.٥٩٩

يتضح من بيانات الجدول (٤) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٤٩٩.) أدني قيمة ارتباط للفقرة رقم (١٥) وأعلى قيمة ارتباط بلغت (٨٣٣.) للفقرة رقم (١) . وتدل معاملات السابقة على الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان .

- **ثانيا : ثبات الاستبيان** .

لحساب ثبات الاستبيان قام الباحثين بحساب معامل " ألفا كرونباك " للدرجة الكلية للاستبيان وقد بلغت قيمتها (٦٠١) ، كما تم حساب معاملات " ألفا " لكل بعد من أبعاد الاستبيان وقد بلغت لبعد " كفاءة التخطيط للدرس " (٧٧٢.) ، أما بالنسبة لبعد " كفاءة تقديم الأنشطة الصفية " فقد بلغت قيمة " ألفا " (٦٠٩.) ، كما بلغت قيمة معامل ألفا " لبعد " كفاءة التقويم الصفي " (٨٠٢.) وتدل القيم السابقة لمعامل " ألفا " أن الاستبيان يتمتع بمستوى مطمئن من الثبات .

- **تطبيق أدوات البحث** .

تم تطبيق أدوات البحث بطريقة جماعية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ١٤٣٣/ ١٤٣٤ .

- **عرض النتائج ومناقشتها** .

قامت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة على درجات الأبعاد المستخدمة والدرجة الكلية للمقاييس ، وقد استخدمت المعاملات الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي ، الانحرافات المعيارية ، التحليل العاملي ، اختبار " ت " .

- **أولا** : **نتائج الفرض الأول** :

◄◄ نص الفرض الأول من الدراسة على :

" يتمتع مقياس التفكير المنظومي بدرجة مطمئنة من الثبات والصدق ".

وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحثين باتباع ما يلي :

- **ثانيا** : **حساب صدق المقياس** :

استخدمت الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس .

حساب الصدق الداخلي للمقياس : حيث دلت النتائج علي وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين فقرات مقياس " الذكاء الوجداني " والدرجة الكلية للمقياس ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١١) أدنى قيمة للفقرة رقم (٦) ، وأعلى قيمة ارتباط والتي بلغت (٠.٨٣٣) للفقرة رقم (١٢) وهي قيم دالة إحصائيا تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الاتساق الداخلي . كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، حيث بلغت أدنى قيمة لمعاملات الارتباط (٠.٥٥٧) لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " . وأعلى قيمة (٠.٨١١) لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " ، وتدل البيانات السابقة لقيم معاملات الارتباط سواء بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس أو بين درجات كل بعد من الأبعاد وادرجة الكلية أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي .

- **الصدق التمييزي** :

دلت نتائج هذا الإجراء على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس " الذكاء الوجداني " جدول (٢)، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٢٣,٥٤٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١) مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية ، وأنه على درجة مطمئنة من الصدق .

- **ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض الأول من الدراسة** :

- **حساب ثبات المقياس** :

حيث تم استخدام معامل " ألفا كرونباك " ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا " للمقياس ككل (٠.٧٠١) كما قام الباحثين بالتحقق من ثبات أبعاد ، حيث بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " (٠.٦٤٣) ، بالنسبة

لبعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " بلغت (٥٨٩.) ، بينما بلغت قيمة " ألفا " لبعد " التنظيم الداخلي للسلوك " (٥٦٨.) ، في حين بلغت لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " .(٧٣٢.) ، كما بلغت قيمة معامل " ألفا" لبعد " الإفادة من الخبرات السابقة " (٦٧٧.) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مطمئنة من الثبات سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الخمسة .

- **نتائج الفرض الثاني** :

◄◄ نص الفرض الثاني من الدراسة على :

"يمكن استخلاص عوامل التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك فيصل".

للتحقق من صحة الفرض الثاني من الدراسة استخدم الباحثين " أسلوب التحليل العاملي " Factor Analysis للتحقق من العوامل المستخلصة من تطبيق مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة ، حيث استخدم محك " كايزر " في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار التي تمثل البناء الأساسي ، حيث يتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح، كما استخدم الباحثين قيمة (+ - ٣, .) أو أكثر للدلالة على تشبع البند على العامل .

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود خمسة عوامل ، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح . ويبين الجدول (٥) العوامل المستخرجة ، والجذر الكامن ، ونسبة التباين لكل عامل ، والنسبة التراكمية للتباين .

جدول (٥) أبعاد المقياس المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل بعد والنسبة التراكمية للتباين

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٤,٥٦٣	١٣,٥٦٢	١٣,٥٦٢
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣,٨٥١	١٠,٧٦٥	٢٤,٣٢٧
التنظيم الداخلي للسلوك	٢,٦٧٧	٥,٣٢٦	٢٩,٦٥٣
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢,٠٣٦	٤,٨٨٦	٣٤,٥٣٩
الإفادة من الخبرات السابقة	١,٧٤٣	٣,٦٢٢	٣٨,١٦١

يوضح الجدول (٥) وجود خمسة عوامل تم استخلاصها من إجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس ، وقد تم حذف جميع التشبعات التي تقل عن (٣٥.) وفيما يلي درجات تشبع المفردات على العوامل المرتبطة بها . وتبين الجداول التالية نتائج هذا الإجراء .

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي" للعامل الأول " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت "

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
١	اعتقد أنه من الأفضل دائما الوصول إلى جدول استذكار منظم من أول يوم دراسي	.٤٨٢
٤	عندما تكون لدى مهام كثيرة أضع خطة لنجازها والتزم بها .	.٦٣٥
٢٥	أمورى الدراسية تسير بشكل ادي دون ترتيب أو تنظيم .	.٤٢٢
٢٧	أنجح في دراستي بفضل تنظيمي الجيد لأوقاتي .	.٥٩٢
٣١	للوقت قيمة كبيرة في حياة الإنسان .	.٤٨١
٣٧	لا اهتم بوضع مخططات للاستذكار .	.٥٣٥
٤١	لا أتغيب عن حضور المحاضرات مهما كانت الظروف .	.٤١٧
٤٧	وضع جدول بأوقات محددة يساعدني في إنجاز المام بشكل جيد .	.٤٧٢
٥٠	استعد للاختبارات من بداية الفصل الدراسي .	.٦١١
٥١	لا أؤجل عمل اليوم إلى الغد .	.٥٧٦
٥٥	اعتمد في استذكاري على آخر أسبوع قبل بداية الامتحانات .	.٥١١
٥٩	الوقت يضيع مني بسهولة .	.٤٩٩
	الجذر الكامن	٩,٨٠٩
	نسبة التباين	٩,٨٠٩

يتبين من الجدول (٦) أن نسبة التباين الكلية للعامل الأول قد بلغت(٩,٨٠٩٪)، وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (٩,٨٠٩) ، وتراوحت قيم تشبع الفقرات على هذا العامل ما بين (٤١٧. – ٦٣٥.) ويمكن تسمية هذا العامل بـ " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " حيث تشبع هذا العامل بالفقرات التي تشير إلى قدرة الطالب على تنظيم أوقاته لإنجاز المهام الي يكلف بها ، مثل : " اعتقد أنه من الأفضل دائما الوصول إلى جدول استذكار منظم من أول يوم دراسي " والتي بلغت درجة تشبعا على العامل (٤٨٢.) ، والفقرة :" عندما تكون لدى مهام كثيرة أضع خطة لنجازها وألتزم بها " . وبلغ قيمة تشبعها (٦٣٥.) ، والفقرة : " وضع جدول بأوقات محددة يساعدني في إنجاز المام بشكل جيد " وبلغت قيمة التشبع (٤٧٢.) .

ويمكن تفسير النتائج السابقة والتي أشارت إلى ارتباط الفقرات التي تعبر عن قدرة الطالب الجامعي على تنظيم أوقاته ، وتعني أن الطالب يضع أولويات زمنية للوصول إلى أهداف يسعى إلى تحقيقها ، وغالبا ما ترتبط بالمهام الدراسية الأكاديمية ، حيث ترتبط عملية تنظيم الوقت وإدارته بالنجاح الأكاديمي والتي تستمر منذ بداية الدراسة ،والالتزام بمواعيد المحاضرات ، وجداول الامتحانات ، وساعات الاستذكار ، وتنظيم أوقات دخول المكتبة ... كلها تتطلب القدرة على إدارة وتنظيم لوقت الطالب حتى يستثمر أوقاته في تحقيق المهام المطلوبة منه . وهو ما يتفق مع دراسة القاضي (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى قدرة طالب الجامعة على تنظيم وإدارة الوقت على الرغم من عوامل إضاعة الوقت لديه .

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني " التنظيم الذاتي للانفعالات "

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٢	إذا سألت سؤلا ضعيفا أثناء الدرس ، لا أقلق حياله .	.٥٦٢
٧	لا يضايقنى على الإطلاق إذا حصلت على معدلات منخفضة .	.٦٦٥
٨	عندما أكتشف أنى وقعت في خطأ ما فإنى أصحح الخطأ فورا .	.٥٥٥
٩	لا أقلق على الأمور التى لا استطيع عمل شيء حيالها .	.٧٠١
١٠	عندما أحصل على معدل مرتفع أشعر بالثقة بالنفس .	.٦١١
١٢	لا يزعجني أبدا إذا لم استطيع أن أحقق المعدلات الدراسية التي أسعى إلى تحقيقها .	.٤٤٦
١٦	عندما يكون أدائي ضعيفا في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي .	.٤١٣
٢٠	عندما يكون لدي أعمال كثيرة يتعين علي إنجازها قبل وقت محدد ، فإني أضيع الكثير من الوقت في القلق بدلاً من إنجازها.	.٤٧٢
٣٠	عندما أواجهٍ بكم كبير من الأعمال على إنجازها ، أقول لنفسي أنا لن أستطيع أبدا إنجاز هذه الأعمال و أشعر بالإحباط واليأس .	.٦٣٣
٣٥	لا أسمح للأمور الصغيرة أن تزعجني .	.٦٧٥
٣٩	عندما يكون أدائي ضعيفا في امتحان مهم فإني أشعر بأني إنسان فاشل وأني لن أحقق أي نجاح في حياتي .	.٤٨٧
٤٠	أعتقد أن الأشخاص الذين ينظموا أوقاتهم لا يشعرون بأية قلق من الامتحانات .	.٥٣١
٤٦	أعتقد أن هناك إشارات تثير التفاؤل وأخرى تدعو للتشاؤم .	.٥٥٤
	الجذر الكامن	٨,٩٥٥
	نسبة التباين	١٨,٧٦٣

يتبين من الجدول (٧) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (٨,٩٥٥٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١٨,٧٦٣) ، وتراوحت قيم تشبع الفقرات على هذا العامل ما بين (٤١٣. – ٧٠١.)ويمكن تسمية هذا العامل بال " التنظيم الذاتي للانفعالات "حيث تشبعت على العامل فقرات المقياس التي تشير إلى قدرة الطالب المعلم على التحكم في انفعالاته ، فقد تشبعت عليه الفقرات مثل : " إذا سألت سؤلا ضعيفا أثناء الدرس ، لا أقلق حياله " وبلغت درجة التشبع (٥٦٢.) ، وفقرة " لا يضايقني على الإطلاق إذا حصلت على معدلات منخفضة " وبلغت قيمة التشبع (٦٦٥.) ، وبلغت أعلى قيمة تشبع للفقرة " أعتقد أن الأشخاص الذين ينظموا أوقاتهم لا يشعرون بأية قلق من الامتحانات " وبلغت درجة تشبعها (٥٣١.)

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء المرحلة العمرية ومستوى النضج التي وصل إليها طالب الجامعة والتي تمكنه من السيطرة على انفعالاته وتنظيمها بمستوي يمكنه من حسن التكيف مع البيئة الجامعية التي يعيش فيا ويتفاعل معها ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه(Hamchek , 2002 , p. : 239) من أن الذكاء الوجداني يعمل على إعادة توازن الفرد في العالم المحيط به ، حيث ينشط مع إدارته لذاته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة الخارجية ، كما يشير (Schulte , M. (2003) . من أن لديهم مستوى متميز من القدرة على تنظيم إدارة انفعالاتهم ، يعرفون مشاعرهم ويتعاملون معها ، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بكفاءة هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات

الحياة ، وهم الأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم ، والتميز بالكفاءة في حياتهم ، والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يرفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام ، أما من يفتقدون التنظيم والإدارة الذاتية لانفعالاتهم فإنهم يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات علمهم أو عملهم وتمنعهم من التمتع بفكر واضح مما يسهم بشكل سلبي في عدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما يعبر عنه البعد عن قدرته على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والنظيم لانفعالاته .

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث " التنظيم الداخلي للسلوك"

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٥	قدراتي تمكنني من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة .	.٥٨١
١٤	أنا من الأشخاص الذين يبادرون بالتصرف لحل المشكلات بدلاً من مجرد التفكير فيها	.٦٢٢
١٨	أعتمد على نفسي تماما ولا أتقبل النصح من الآخرين .	.٥٠٤
١٩	أحاول أن أبذل أقصى جهدي في معظم الأعمال التي أؤديها .	.٥٤٤
٢١	دائما ما أحصل على معدلات مرتفعة في المقررات التي أبذل جهدا كبيرا في استذكارها .	.٦٦٧
٢٣	لا يمكن أن يتحقق النجاح مصادفة .	.٧٣٥
٢٤	أعتقد أن حياتي تأثرت كثيرا بما أدرسه .	.٤١٧
٣٤	عندما يكون أدائي ضعيفاً في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي	.٤٧٢
٣٨	أهتم بالتركيز وتجنب الأخطاء عند أداء المهام الدراسية .	.٦٦٧
٤٣	أثق جدا في قدراتي على النجاح في كل ما أكلف به من أعمال .	.٧٨٦
٤٢	أميل للتعامل مع الموضوعات بطريقتي الخاصة .	.٥٨٨
٤٨	عندما يحدث لي أمر جيد ، فغالبا ما أظن أنه حدث بالحظ .	.٦٩٨
٥٦	كلما زاد جهدي في العمل ، كلما حصلت على نتائج أفضل .	.٥٣٣
٥٧	أعتقد أن الحظ والصفة يلعبا الدور الأكبر في النجاح .	.٧٨٦
	الجذر الكامن	٩.٦٤٩
	نسبة التباين	١١.٧٨٩

يتبين من الجدول (٨) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (٩.٦٤٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١١.٧٨٩) ويمكن تسمية هذا العامل بال " التوجه الداخلي للسلوك " فقد تشبع العامل على الفقرات مثل : " قدراتي تمكنني من النجاح حتى لو لم أذاكر بطريقة منظمة " وبلغت درجة التشبع (.٥٨١) ، والفقرة " عندما يكون أدائي ضعيفاً في عملٍ ما ، لا يزعجني ذلك لأن المهم أني قدمتُ أحسن ما في وسعي " بدرجة تشبع (.٤٧٢) ، " كلما زاد جهدي في العمل ، كلما حصلت على نتائج أفضل " بدرجة تشبع (.٥٣٣) أما أعلى درجة تشبع فقد بلغت (.٧٨٦) للفقرة " أعتقد أن الحظ والصفة يلعبا الدور الأكبر في النجاح " .

وتشير النتائج السابقة إلى مستوى النمو الذي وصل إليه طالب المرحلة الجامعية من قدرة على التنظيم الذاتي للسلوك وهو ما يرتبط بقدرته على التحكم في نواحي متعددة من شخصيته ، وهو يرتبط مع ما أشار إليه (عادل عز الدين ، ٢٠٠٩ ،٦١) أن هذه القدرة تظهر في هذه المرحلة بسبب: نمو الثقة بالذات والإحساس بالهوية ، تحقيق الاستقلال الانفعالي عن المحيطين به ، اكتشاف الميول والقدرات الذاتية . وتسهم العوامل السابقة في تحسين قدرة الطالب الجامعي بشكل كبير في تنظيم سلوكياته المختلفة .

وتشير تشبعات الفقرات السابقة بعامل " التوجه الداخلي للسلوك " أن الفقرات المتضمنة في هذا العامل ، مثل : التحكم في الجهد المبذول ، التعامل مع الموضوعات بطريقة خاصة ، الثقة في القدرة على النجاح ... وغيرها من العبارات التي تدل على أن التنظيم الذاتي للسلوك هو أحد عوامل التفكير التنظيمي .

جدول (٩) نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع" التفكير التنظيمي الإيجابي"

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
٣	عندما تواجهني مهمة صعبه أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤدي المهمة بأفضل ما أستطيعه من إتقان .	.٤٩٠
٦	إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي ، أحاول التفكير فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبء المهمة .	.٦٧٧
١١	عندما أواجه موقفاً يمثل تحدياً ، أحاول أن أتخيل أفضل ناتج وأتجنب التركيز على الجوانب السلبية .	.٥٢٢
١٣	أفضل النجاح، لكني لا أتعامل مع الفشل كمأساة.	.٦٧٠
١٥	أتعامل مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم	.٨٤٣
٢٦	أفضل التفكير بأسلوب علمي .	.٥٩٢
٣٢	لا أسمح للأمور التافهة أن تشغل تفكيري.	.٧٨٠
٣٣	عندما أواجه بموقف جديد ، أحاول أن أفكر في أفضل النتائج المحتملة لهذا الموقف .	.٦٣٥
٣٦	عندما يكون علي أداء أعمال لا أفضلها ، أحاول أن أتصرف بإيجابية كأن أفكر في أفكار سعيدة عند أداء هذه الأعمال .	.٧٢١
٥٢	أهتم بوضع أهدافا أحقق بها طموحاتي الدراسية .	.٤١٧
٥٨	لدي أسلوب خاص بي في التعلم والاستذكار .	.٤٧٢
	الجذر الكامن	١٢,١١٩
	نسبة التباين	١٩,٢٣٤

يتبين من الجدول (٩) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (١٢,١١٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١٩,٢٣٤) ويمكن تسمية هذا العامل بالـ " التفكير التنظيمي الإيجابي " حيث تشبع هذا العامل بدرجات فقرات مثل : عندما تواجهني مهمة صعبه أفكر بشكل إيجابي حتى أستطيع أن أؤدي المهمة بأفضل ما أستطيعه من إتقان " بدرجة تشبع بلغت (.٤٩٠) ، كما تشبع الفقرة " إذا كان علي القيام بعمل ثقيل على نفسي " ، " أحاول التفكير فيه بشكل إيجابي لأخفف عن نفسي عبء المهمة " (.٦٧٧) ، أما أعلى تشبع فقد ظهر في الفقرة " أتعامل مع أخطائي بشكل طبيعي لأني أشعر أنها ضرورية للتعلم " بدرجة تشبع بلغت (.٨٤٣)

يمكن تفسير نتائج العامل الرابع " **التفكير التنظيمي الإيجابي** " والتي تشبعت فقراته بالتفكير التنظيمي الإيجابي في ضوء المفاهيم التي احتوت عليها هذه الفقرات ، مثل : التفكير بإيجابية في المواجهة المواقف الصعبة ، التعامل مع الأخطاء بشكل عادي ، التفكير دائما في أفضل النتائج عند مواجهة المواقف الجديدة ، وعدم السماح للأمور التافهة بشغل التفكير ... وغيرها من المعاني التي ترتبط بتنظيم التفكير التنظيمي بطريقة إيجابية . كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما يعبر هذا البعد عن ما يراه الطالب في نفسة من التفكير بصورة إيجابية عندما تواجهه مشكلة دراسية والقناعة بأن التفكير بشكل إيجابي سوف يساعد على التخفيف من حدة المشكلات أو المهام من خلال التفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل والتصرف بإيجابية وبطريقه خاصة في جميع المواقف .

جدول (١٠) نتائج التحليل العاملي للعامل الخامس" الإفادة من الخبرات السابقة"

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	درجة التشبع
١٧	أتقبل النصح والإرشاد حتى من الأقل مني معرفة .	.٤٨٢
٢٢	أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف .	.٦٣٥
٢٨	أجد صعوبة في تغيير رأيي إذا وصلتُ إلى قرار ما .	.٥٥١
٢٩	لا أسمح للأمور الصغيرة أن تضيع وقتي .	.٤٢٢
٤٤	أحدد نقاطا رئيسية وأخرى فرعية عند تنظيمي لموضوعات الدراسة .	.٥٩٢
٤٥	أدون ملاحظاتي للنقاط الأساسية في المحاضرة.	.٤٨١
٤٩	يصعب علي التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري .	.٧٣٥
٥٣	من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة .	.٤١٧
٥٤	أعتقد أني إذا تصرفت بشكل جيد ، فإن أموراً جيده ستحدث لي .	.٤٧٢
	الجذر الكامن	١٠،٦٠٩
	نسبة التباين	١١،٤٠٩

يتبين من الجدول (١٠) أن نسبة التباين الكلية للعامل الثاني قد بلغت (١٠،٦٠٩٪) وأن قيمة الجذر الكامن قد بلغت (١١ ، ٤٠٩) ويمكن تسمية هذا العامل بالـ " الإفادة من الخبرات السابقة " حيث تشبع العامل بفقرات تدل على الإفادة من خبرات الطالب السابقة في عمليات التعلم مثل : " أستفيد من معلوماتي العلمية بإقناع الآخرين بما أعرف " وبلغت قيمة تشبع الفقرة (.٦٣٥)، والفقرة " من الأفضل أن ينظم الناس طريقة تفكيرهم عند مواجهتهم أي مشكلة " بدرجة تشبع بلغت (.٤١٧) ، أما أعلى درجة تشبع فقد ظهرت للفقرة " يصعب علي التركيز في موضوع واحد أثناء استذكاري " قد بلغت قيمة درجة التشبع (.٧٣٥) .

ويرتبط هذا العامل والذي يشير إلى أن التفكير التنظيمي يعتمد بشكل أساسي علي أن نجاح الطالب يظهر في قدرته على الإفادة من خبراته السابقة ويؤكد ذلك على العلاقة بينة وبين نمط من التفكير وهو " التفكير البنائي "

هو أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد ، حيث يدل هذا النوع من التفكير على مدى قدرة الفرد على التعلم مما اكتسبه من الخبرات التي سبق وأن مر بها في الماضي ، حيث يساعد ذلك في قدرة الفرد على حل مشكلات حياته اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن ، وتزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية للفرد ، فهي تزيد من قدرة الطالب على التفاعل الجيد في حياته الأكاديمية سواء على المستويين النفسي والعقلي (الداخلي) ، أو المستوى الاجتماعي (الخارجي) (O, Bryan, 2002,12).

كما يمكن تفسير هدا العامل أيضا في ضوء التراكم المعرفي والاجتماعي ، ولما مر به الطالب من خبرات ومعارف خلال مراحل تعلمه السابقة وميله إلى الاستفادة منها في خبراته الجديدة والتي يرى أنها تلعب دورا كبيرا في نجاحة في حياته الجامعية وفي تشكيل مستقبله المهني والاجتماعي .

- **الفرض الثالث** .

◄◄ نص الفرض الثالث من الدراسة على :

" توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس " .

للتحقق من صحة الفرض الثالث من الدراسة قام الباحثين باستخدام اختبار " ت " لتحديد الفروق بين الجنسين (ذكور – إناث) على أبعاد مقياس التفكير المنظومي .

جدول (١١) نتائج اختبار" ت " لدلالة الفروق بين الجنسين على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة

أبعاد المقياس	الذكور ٩٨		الإناث ١٢٩		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٥,٣٣	٢,٥٨	٢٩,٨٩	٢,٠٦	١٤,٣٤	دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٥,٧٦	٢,٨١	٣٢,٤٤	٢,١١	٩,٦٧	دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣١,٩٧	١,٩٩	٣٤,٨٢	٢,٦٦	٩,٢٥	دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٨,٠٣	٢,٣٢	٢٧,٩٨	٢,٤٥	.١٥٧	غ دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٤,٩١	١,٧٨	٢٥,٠٢	١,٩٧	.٤٤	غ دال
الدرجة الكلية	١٤٥,٩٣	٤,٨٧	١٤٧,٠٥	٤,٦٦	١,٧٥	غ دال

❖ قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.)

يظهر الجدول (١١) نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين الجنسين على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بُعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " لصالح عينة الإناث حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٤,٣٤) وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمة " ت " الجدولية التي تبلغ قيمتها (٢,٣٦).

وتدل هذه النتيجة على أن الإناث ترين في أنفسهن القدرة على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام وتقدير جيد لقيمة الوقت ، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل ،والاستعداد الجيد لأداء المهام الأكاديمية بشكل أفضل مقارنة بالذكور، وتتفق هذه النتيجة والتي تدل على تفوق الإناث في التنظيم الذاتي للوقت مع ما

توصل إليه " كينج " (King,2009) في دراسته التي أظهرت تفوق الإناث مقارنة بالذكور في التخطيط والتنظيم لإنجاز المهام ، وقد أرجع الباحث ذلك إلى طبيعة الإناث في التنظيم والسيطرة على الوقت . بينما أظهرت النتائج تفوق الذكور علي متوسط درجات بعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٩,٦٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة نوع الجنس . حيث يظهر الذكور سيطرة في المواقف الانفعالية كالخوف والقلق والغضب والتي يصعب على الإناث السيطرة عليها وإدارتها ، وقد ظهر ذلك أيضا في استجابة الطالبات على عبارات المقياس والمفهوم الإجرائي للبعد والذي يشير إلى القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية التي يمر بها في حياته الأكاديمية مثل القلق ، ومواجهة حالة الفشل أو الأخطاء التي قد يتعرض لها وشعورة بالثقة في النفس عند إنجاز المهام بنجاح ، وأن ما قد يحققه من نجاح انما يرجع إلى قدرته في السيطرة والنظيم لانفعالاته . ويختلف ذلك مع النتائج التي توصل إليها جيري (Geery,1997) في دراسته تفوق الإناث على أبعاد (تصور العواطف – دمج العواطف – الدرجة الكلية الذكاء الوجداني) والذي يرجعه الباحثين إلى الاختلاف في طبيعة عينة الدراسة والمقياس المستخدم والأبعاد المتضمنة في المقياس .

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات بعد "التنظيم الداخلي للسلوك" لصالح الإناث فقد بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٩,٢٥). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة محتوى الفقرات التي يتضمنها المقياس والتي تعبر عن رؤيه الطالب لقدرته على تنظيم سلوكه الذي يمكنه من حل مشكلاته ، واعتماده على نفسه في إنجاز المهام الأكاديمية ، ويساعده القدرة على تنظيم ما يقومون به من سلوك في النجاح الأكاديمي . وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسة أجراها (Yamauchi, 2007) على تنظيم الذات الأكاديمية فقد أظهرت تفوق الطالبات في بعد التنظيم الذاتي للسلوك.

وقد أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث علي بعدي " التفكير التنظيمي الإيجابي "، و " الإفادة من الخبرات السابقة " حيث بلغت قيم " ت " المحسوبة (١٥٧.) ، (٤٤.) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور – إناث) علي البعدين ، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين على متوسطي الدرجة الكلية لمقياس "التفكير المنظومي" فقد بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١,٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين على الدرجة الكلية للمقياس المستخدم. ويمكن تفسير تلك النتيجة إحصائيا حيث تفوق الذكور على بعض أبعاد المقياس المستخدم ، بينما تفوقت الإناث على أبعاد أخرى وترتب على ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للمقياس . وتدل النتائج السابقة على تحقق صحة الفرض الثالث من الدراسة جزئيا .

- **نتائج الفرض الرابع** .

◄◄ نص الفرض الرابع من الدراسة علي .

" توجد فروق دالة إحصائيا على متوسطي درجات أبعاد مقياس التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لنوع التخصص الأكاديمي" .

للتحقق من الفرض الرابع من الدراسة تم تصنيف عينة الدراسة في فئتين وفقا لطبيعة التخصص الأكاديمي ، التخصص الأول ويشمل (التربية الفنية ، التربية البدنية)، بينما يشمل التخصص الثاني (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) . ويبين الجدل التالي نتائج هذا الإجراء. حيث استخدم اختبار " ت " لتحيد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة من التخصصات الأكاديمية ذات الطبيعة الأكاديمية ، ويبين الجدول (١٢) نتائج هذا الإجراء .

جدول (١٢) نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين التخصص الأكاديمي على أبعاد مقياس التفكير المنظومي لطلاب الجامعة

أبعاد المقياس	التخصص الأول		التخصص الثاني		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	٢٧,٧٣	٢,٥٨	٢٧,٠٩	٢,٤٣	٢,٠٤	غ دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	٣٤,٤٦	٢,٨١	٣٤,٥١	٢,١١	١,٦٦	غ دال
التنظيم الداخلي للسلوك	٣٣,٦٣	٢,٠٦٩	٣٣,٧٠	٢,٤٧	.٠٨٩	غ دال
التفكير التنظيمي الإيجابي	٢٨,١١	٢,٣٢	٢٨,٨٨	٢,٧٠	١,٧١	غ دال
الإفادة من الخبرات السابقة	٢٥,٥٤	١,٧٨	٢٥,٣٣	٢,٠٤	١,٦٢	غ دال
الدرجة الكلية	١٤٩,٤٧	٤,٨٧	١٤٩,٥١	٤,٦٦	١،٩٩	غ دال

❖ قيمة " ت " الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.)

أظهرت بيانات الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من التخصصات ذات الطبيعة الأكاديمية (التربية الفنية ، التربية البدنية) ، (رياض الأطفال، التربية الخاصة) على أبعاد مقياس التفكير المنظومي ، حيث بلغت قيم " ت " المحسوبة لأبعاد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت "(٢,٠٤) ، " التنظيم الذاتي للانفعالات "(١,٦٦)" التنظيم الداخلي للسلوك " (٠٨٩.) ، "التفكير التنظيمي الإيجابي "(١,٧١). " الإفادة من الخبرات السابقة "(١,٦٢)، " الدرجة الكلية ؛ (١،٩٩) وجميعها قيم غير دالة إحصائيا حيث تبلغ قيمة " ت " الجدولية (٢,٣٦) عند مستوى (٠١.) لدلالة الطرفين .

وتشير النتائج السابقة أن التخصص الأكاديمي لا يسهم في التفكير المنظومي بشكل دال مما يدل على تساوى أثر التخصص العلمي على القدرة على التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابة في البيئة التعليمية والخبرات التعلمية التي يمر بها الطلاب خلال حياتهم الأكاديمية الجامعية ، كما يمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء شمولية العينة في التخصصات المختلفة في تشمل أفراد من الجنسين (بنين وبنات) ومن المستويات الدراسية المختلفة (متفوقين ومتوسطين وأقل تحصيليا) .

- **نتائج الفرض الخامس** .

◄◄ نص الفرض الخامس من الدراسة على .

" توجد علاقة إيجابية دالة بين التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لأفراد عينة الدراسة "

للتحقق من صحة الفرض الخامس من الدراسة قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الخمسة ، والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي بالأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة الكفاءة التدريسية المدركة للطالب المعلم . ويبين الجدول (١٣) نتائج هذا الإجراء

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد كل من مقياس التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة والدرجة الكلية

الأبعاد	استبيان الكفاءة التدريسية			
	التخطيط	الأنشطة	التقويم	د الكلية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	.٧٨٣	.٨٦١	.٥٤٨	.٦١١
التنظيم الذاتي للانفعالات	.٠٢١	.٦٦٤	.٧٦٥	.٤٣٣
التنظيم الداخلي للسلوك	.١٠٢	.٤٥٥	.٧٧٣	.٦٥٤
التفكير التنظيمي الإيجابي	.٥٧٤	.٧٣٢	.١٠٧	.٤٥٧
الإفادة من الخبرات السابقة	.٠٣٧	.٠٤٤	.٠٧٨	.٠٦٥
الدرجة الكلية	.٤٥٥	.٧٤٣	.٦٣٤	.٤٦٦

يتضح من بيانات الجدول (١٣) وجود معاملات ارتباط إيجابية دالة بين أبعاد مقياس التفكير التنظيمي ، والدرجة الكلية للمقياس ، وأبعاد استبيان الكفاءة التدريسية المدركة للطلاب المعلمين ، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين بعد " التنظيم الذاتي لإدارة الوقت " وأبعاد التخطيط ، الأنشطة ، التقويم والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.٧٨٣) ، (.٨٦١)، (.٥٤٨) (.٦١١) على التوالي .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضود متطلبات الكفاءة التدريسية من تنظيم للوقت وإدارته خلال العملية التدريسية حتى تتحقق هذه الكفاءة ، فالتخطيط يتطلب تنظيم وقت فعاليات الدرس على الزمن المخصص ، وكذلك الأنشطة المقدمة ، وتوقيتات إجراء التقويم ، مما يظهر أثر التدريب النظري والعملي بالكلية ، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه (منى حسن ، ٢٠٠١) أن تحسين مستويات فعالية الذات الأكاديمية يمكن أن يتحقق من خلال تحسين مستويات الكفاءة الأكاديمية المدركة للطلبة ، أو من خلال برامج التعليم المصممة لتزويد المتعلمين بالخبرات والكفاءة الموضوعية ، والبرامج التي تعتمد على أسلوب التبادل الإرشادي بين الزملاء ، ومن خلال مشاركة الطلاب في تحديد بنية الأهداف التعليمية ، والبرامج التربوية في مجالات متخصصة مثل برامج التربية الميدانية ، وبرامج الأنشطة العلمية .

كما أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة بين بعد " التنظيم الذاتي للانفعالات " وكل من الأنشطة والتقويم والدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.٦٦٤) ، (.٧٦٥) ، (.٤٣٣) علي التوالي ، بينما

لم تظهر علاقة ارتباطية دالة بين نفس البعد و التخطيط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠٢١.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إدراك الطالب المعلم لما يمتلكه من قدرات تمكنه من التحكم والسيطرة بشكل إيجابي على فعاليات الدرس من خلال ما يقمه من أنشطة وأساليب تدريسيه تساعده في التفاعل مع التلاميذ ويحتاج ذلك إلى القدرة على فهم التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وهو ما يتفق مع ما أشار إليه - أبو ناشي ، منى سعيد (٢٠٠٢) بأن التنظيم الذاتي يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والنجاح وهو من متطلبات العملية التدريسية الناجحة .

كما أظهرت النتائج أيضا وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين درجات بعد " التنظيم الداخلي للسلوك " وأبعاد الكفاءة التدريسية التالية : الأنشطة ، التقويم ، والدرجة الكلية للكفاءة التدريسية ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٤٥٥.) ، (٧٧٣.) ، (٦٥٤.) على التوالي ، بينما لم تكن قيمة معامل الارتباط ، بين درجة البعد و التخطيط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (١٠٢.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

وبالنسبة لبعد " التفكير التنظيمي الإيجابي " فقد دلت النتائج على وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بين درجات البعد ودرجات أبعاد الكفاءة التدريسية : التخطيط ، الأنشطة والدرجة الكلية للكفاءة التدريسية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٥٧٤.) ، (٧٣٢.) ، (٤٥٧.) على التوالي . بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائيا مع درجات بعد التقويم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (١٠٧.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

وقد دلت النتائج بعد " الإفادة من الخبرات السابقة " على عدم وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا مع أبعاد الكفاءة التدريسية والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠٣٧.)، (٠٤٤.) ، (٠٧٨.) ، (٠٦٥.) وهي قيم غير دالة إحصائيا .

وتشير النتائج السابقة إلى عدم وجود علاقة دالة بين بعد الإفادة من الخبرات السابقة في إدراك الطالب المعلم للكفاءة التدريسية ، والتي يمكن تفسيرها في ضوء أن الطلب يمر بأول خبرة تدريسية ، وليست لديه الخبرة في إدارة المواقف الصفية ، أو كيفية التصرف في المواقف الانفعالية ، كلها عوامل أدت إلى عدم وجود معاملات ارتباط دالة بسبب حداثة ما يمر به من مواقف تدريسية على الرغم من أهمية هذه العلاقة .

كما أظهرت نتائج معاملات الارتباط للدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيا بأبعاد الكفاءة التدريسية :

التخطيط ، الأنشطة ، التقويم والدرجة الكلية حيث بلغت قيم معاملات الارتباط : (.٤٥٥) ، (.٧٤٣) ، (.٦٣٤) . (.٤٦٦) ، وهي قيم دالة موجبة إحصائيا .

وتدل نتائج العلاقات الارتباطية بين أبعاد التفكير المنظومي والكفاءة التدريسية المدركة لدى الطالب المعلم على أن امتلاك الطالب لمهارات التفكير المنظومي ، والقدرة على توظيف أبعادها في العملية التدريسية من العوامل المهمة في نجاحه ورفع مستوى الكفاءة التدريسية .

- **توصيات الدراسة** .

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي :

- استخدام مقياس " التفكير المنظومي لطلبة الجامعة " في تحديد طبيعة التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة لدى طلبة الجامعة ، وذلك بعد ما أكدت نتائج الدراسة على تمتعه بدرجة مطمئنة من الصدق العاملي والتمييزي ، وأيضا الثبات .
- إعداد وتطوير مقياس التفكير المنظومي وتقنينه على عينات من الأعمار لمختلفة من الطلبة بالمراحل التعليمية المتوسطة والثانوية بالمدارس السعودية.
- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أهمية التفكير المنظومي في تطوير لقدرات الطالب الجامعي على التوافق بنجاح مع الحياة الجامعية معرفيا واجتماعيا وشخصيا ، يجب أن تراعي المناهج وطرق التدريس المستخدمة تنمية قدرة الطلاب علي التفكير باستخدام التفكير المنظومي وتطبيقه في حياته الجامعية والمجتمعية .
- مراعاة الفروق الفردية (نوع الجنس – طبية التخصص الأكاديمي) بين الطلاب وفقا لمهارات التفكير التنظيمي المطلوب تنميتها .

- **قائمة المراجع** :

١. أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٩) . التفكير البنائي وعلاقته بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٦٥) ، المجلد التاسع عشر ، أكتوبر .

٢. محمد عبد اللطيف أحمد (٢٠١٠) . " تصميم اختبار تحصيلي وتجريبة في ضوء التفكير المنظومي كإطار بديل لتصنيف بلوم "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العشرون ، العدد ٦٨ ، يوليو ٢٠١٠م .

٣. أمين فاروق فهمى (٢٠٠٦) . مدخل المنظومى كآلية شاملة في إعداد المواطنة لعصر العولمة "أهم سمات ونواتج التعلم بالمدخل المنظومى" المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم نحو التنمية المستدامة في الوطن العربي ، القاهرة ، ص ص ٢ . ١٨ .

٤. ابر عبد الحميد، عبد الرازق طاهر (1978) . أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، الدوحة .

٥. حسن محمد المالكي (2004) . أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية . مجلد (١) جامعة عين شمس .٨ يوليو ص ص ٨٨ - ١٠٧ .

٦. حسين الكامل (٢٠٠٤) . " التفكير المنظومي ، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم " ، جامعة عين شمس ، بدار الضيافة ٣ . ٥ ابريل.

٧. ريهام السيد سالم : (1999) . " فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الأساسي "، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٨. سعيد المنوفي (٢٠٠٢) . " فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية " ، المؤتمر الرابع عشر " مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء " المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٩. سعيد القاضي (٢٠٠٧). إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس) ٢١- ٢٦ نوفمبر ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي . مصر .

١٠. عادل عز الدن الأشول (٢٠٠٩) . علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١١. . عبد الوهاب محمد كامل (٢٠١٠) . الذكاء المنظومي ووظائف المخ ، دراسة تحليلية للمفاهيم والتطبيقات " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الواحد والعشرون ، العدد ٦٩أ ، ص ص ١٠٢ . ١٣١ .

١٢. عبد الحميد صلاح اليعقوبي (٢٠١٠) . " برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

١٣. على حسن ، عبد الحميد عسقول (٢٠٠٧) . " أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة " ، المؤتمر العلمي الثاني ، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد " رؤية مكتسبة " جامعة أسيوط ، المجلد الرابع ، ابريل.

١٤. منى حسن السيد (٢٠٠١) . '' أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات '' المجلة المصرية للدراسات النفسية ' المجلد الحادي عشر ' فبراير ' العدد (٢٩) ص ص ٣٤ - ٣٦ .

١٥. منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية : دراسة عامليه ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد (١٢) ، العدد (٣٤) ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦. نادر شمى , و سامح إسماعيل، (2008) . مقدمة في تقنيات التعليم ،ط١ عمان : دار .الفكر.

١٧. وليم عبيد ، عزو عفانة (٢٠٠٣) . التفكير والمنهاج المدرسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

18. Benson,A.(2007). Developing a Systems Thinking Capacity in Learners of all Ages , Systems Thinking in Schools , A Waters Foundation Program .

19. Capraro , M (2001) . Defining Constructivism : ItsInfluence on the problem Solving Skills of Students , Paper presented at the Annual Meeting of the South West EducationalResearch Association, new Orleans , Ecbruary.

20. Geary , L. (1997) . A exploratory study of the ways in which superintendents use their Emotional Intelligence to address conflict in their educational organizations (leadership). D.A.I., vol. 58 , No. 11 (A) , P : 4137 .

21. Hamachek, D. (2002) . Dynamic of self under standing and self knowledge : Acquisition, advantages , and relation to emotional intelligence . Journal of Humanistic counseling , education and development , vol. 38 (4) , pp : 230-244 .

22. Haroldsson, H. V, Belyazid,S and Sverdrup,H(2006). CausL loop Diagrams – promoting deep learning of complex systems in engineering Education , 4th Pedagogical Inspiration Conference 1. June 2006 Lund University , Sweden .

23. Hsu.C, Wang. H& Chen, Y . (2005). Evaluating Effects of Systems thinking Model on Curriculum and instruction Reform in Taiwan . National Taichung Teachers college . Taiwan Department of Elementary Education . p1 – 26 .

24. Hopper. M . and Stave, K (2008) Assing the Effctiveness of Systems Thinking Interventions in the Classroom . Proceedings Society. Athens . Greece , Joly 20 – 24 , 2008 .

25. O,Bryan,M. (2002). Where did they learn to think way ? Parental modeling of dysfunctional and constructive thinking , Doctoral Dissertation Cincinnati University (UMI,3069950).

26. Mathews, L. G and Jones A .(2007) . Using Systems Thinking to improve Interdisciplinary Learning outcomes ; Reflections on a pilot study in Land Economics Selected paper prepared for presentation at the American Agricultural Economics Association Annual Meeting Portland OR, july 29 – August 1, 2007 .

27. Nejat, p (2006). System Thinking Basics . Online .23-8-2012

28. Available at : http// ce. Sharif. edu / Nejat/ System%20 thinking %20Basics. Ppt.

29. Scheetz,M .and Yates, Y (2002) . Systems Thinking ; Visual Tools for Increasing Student Learning . Systems Thinking and Dynamic Modeling Conference , June 29 .

30. Schulte , M. (2003) : Emotional Intelligence : A predictive or descriptive construct in ascertaining leadership style or new name for old knowledge ? D.A.I. vol. 63 , No. 10 (A) , P : 3590 .

31. Stave.K and Hopper ,M (2007) What Constitutes Systems Thinking? A proposed Taxonomy. International System Dynamics Conference in Boston, Massachusetts .

32. Tyson , L. & others (1997) : A Multidimensional Framework for Interpreting Conceptual Change Events in The Classroom , Science Education , Vol.(81) , No (4)

33. King , D. (2009) : Measurement of differences in Emotional Intelligence of preset vice educational leadership students and practice , Administrators as measured by the multifactor Emotional Intelligence scale . D.A.I. , vol. 60 , No. 3 (A) , P: 606..

34. Wheatly, G. "Constructivism Perspectives on Science and Mathematics". Science Education, 75, No 1 (1991) , 9-2□

35. Wood , T , Sellers , P .(2006)." Assessment of Problem-Centered

36. Mathematics Program : Third Grade" . Journal for Research in Mathematics Education .Vol 27. No(2) . Pp 337 . 353.

37. Yamauchi, L, Greene, W: Culture, Gender, and the Development of perceived Academic Self – Efficacy among Hawaiian Adolescents ; Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago IL , March 24 – 28 , 2007.

38. Zhang, L. (2012) Thinking styles ; Their relationship with modes of thinking and academic performance. Educational psychology . Vol.22. No.3 pp.331 – 348.

❋❋❋❋❋❋❋