التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة *

د. رامي عبد اللّه طشطوش **
د. سليمان الترجمي ***

* تاريخ التسليم: 26/ 1/ 2015م، تاريخ القبول: 10/ 3/ 2015م.
** أستاذ مساعد/ كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن.
*** أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم السعودية/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة. تكونت عينة الدراسة من (807) طالباً وطالبةً من جامعة طيبة بالسعودية للعام الجامعي 2012/ 2013م. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسان أحدهما مقياس التفكير التأملي الذي طوره الشديفات (2007) ، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده بوردي (Pur-die) ، وعدّله أحمد (2007) ليلائم البيئة العربية.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة جاء متوسطاً، وأن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة جاء مرتفعاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي تعزى لأثر النوع والكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي، لصالح طلبة السنة الأولى.

كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتياً تعزى لأثر النوع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية لصالح الكليات الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي لصالح طلبة السنة الأولى والثالثة والرابعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، التعلم المنظم ذاتياً، جامعة طيبة.

The Reflective Thinking and Self - Regulated Learning and the Relationship Between them Among Taibah University Student in Medina

Abstract:

The objective of the study was to identify the relationship between reflective thinking and self - regulated learning among Taibah University students. The sample of study consisted of (807) students selected from Taibah University in Saudi Arabia during the academic year 2012\2013. Two scales were used in data collection; the first was Al Shdaifat (2007) Reflective Thinking Scale; the second was Purdie Self - Regulated Learning Scale adapted by Ahmad (2007) to the Arab environment.

Results of the study indicated a significant correlation between reflective thinking and self - regulated learning among Taibah University students. Results of the study showed that reflective thinking among students was at moderate levels and the self - regulated learning was at high levels. Results indicated no significant differences in reflective thinking due to gender and faculty. Significant differences were found due to the level of education for the first year.

In addition to that, results of the study showed no significant differences in self - regulated learning due to gender. Significant differences were found due to faculty in favor of humanity colleges. In addition, significant differences were found due to the level of education for the first, third and fourth year.

Key words: *Reflective Thinking, Self - Regulated Learning, Taibah University.*

مقدمة:

يهدف التعليم الجامعي الوصول بالطالب إلى نمط من الشخصية المتفتحة الناضجة الناقدة لكل ما يدور من حوله، والتأمل العميق المتأني للأشياء والمفاهيم، والابتعاد ما أمكن عن إحساساته الداخلية المحدودة.وبناء على هذه الأهداف، ينبغي على التدريس الجامعي أن يركز على استخدام أساليب التعلم القائم على التفكير التأملي Reflective Thinking؛ بهدف زيادة قدرة الفرد على تعليم نفسه بنفسه، وأن يجد له نمطاً من التفكير المستقل الخاص به (رشوان، 2006) .

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم والملقاة على عاتقهم كبيرة؛ لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة في تقدم الطلبة، بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذي يبذله في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلبة يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلبة في عملية تعلمهم دور كبير في تحقيق مستويات أفضل من التعلم، ويعد التفكير من المفاهيم والموضوعات التي لاقت رواجاً في علم النفس في الآونة الأخيرة؛ إذ تزايد اهتمام العاملين والباحثين في قطاع علم النفس بدراسة هذا المفهوم، والتركيز على العوامل التي تؤثر به ويتأثر بها (بني مفرج، 2012) .

ويعدّ التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المركب الذي يمكن الفرد من مواجهة المشكلات المتنوعة بسهولة، ويشير رودجرز (Rodgers، 2002) إلى الصعوبات التي تواجه الباحثين في تحديد مفهوم التفكير التأملي، ومنها: عدم وضوح كيفية اختلاف التفكير التأملي عن أنماط التفكير الأخرى، والغموض الذي يحيط في مسألة تقييم المهارة المعرفية للتأمل، وعدم وجود فكرة واضحة عن كيفية حدوث عملية التأمل وما شكله، وصعوبة الدراسة والبحث في التفكير دون تعريف التأمل بشكل واضح.

ونتيجة لحداثة هذا المفهوم، واختلاف وجهات النظر في تعريفه، وإعطاء معنى واضح له، فقد تعددت التعريفات التي وردت في الأدب النفسي التي منها أن التفكير التأملي: قدرة حدسية لدى الشخص تمكنه من وصف المواقف والأحداث وتحليلها، واشتقاق الاستدلالات منها، ووضع قواعد مفيدة للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة؛ بحيث يمكنه ذلك من حل مشكلاته وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد (Schon, 1987) .كما عرَّف كاجان (Kagan, 1988) التفكير التأملي: بأنه طريقة الشخص المميزة في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط، وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبياً، مما يسهل إمكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الشخص.

ويشير كيمبر (Kember, 2000) إلى أن التفكير التأملي مفهوم عام يجمع الأنشطة العقلية المثيرة للعاطفة، والتي ينشغل فيها الأفراد باكتشاف خبرتهم للوصول إلى فهم وتقدير جيدين للموقف.ومن هذا المنطلق، يشتمل التفكير التأملي على نقد الافتراضات التي تدور حول عملية حل المشكلات.كما يمكن النظر إلى التفكير التأملي بأنه: نمط تفكيري يتضمن مجموعة من مهارات التفكير المتمثلة في: توليد المعرفة ذات المعنى، والحوار التأملي، وربط عناصر المعرفة، والتخطيط التأملي (العساسلة وبشارة، 2012) .

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، يتبين أنها تركز على اتباع المنهجية العلمية في معالجة الأمور، وهو ما تسعى إليه الجامعات في الوقت الحالي؛ إذ يركز المسؤولون والتربويون على بناء الشخصية الإنسانية للطالب، وتعويده على التفكير العلمي لمواجهة متطلبات الحياة العصرية، وإعداده إعداداً متكاملاً في جميع الجوانب العقلية، والنفسية، والبدنية، والاجتماعية.

وبناءً على ما سبق، ولأغراض الدراسة الحالية، تبنى الباحثان تعريف كيم (Kim, 2005) للتفكير التأملي بأنه: معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم؛ وصولاً إلى تحقيق أهداف التعلم، والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلّم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز.

ويحدد رودجرز (Rodgers, 2002) مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير التأملي؛ إذ يشير إلى أن التفكير التأملي هو عملية يصنع المتعلم من خلالها معنى تفاعلياً عميقاً يربط الخبرات السابقة بالأحداث الحالية بطريقة استقصائية علمية.

ويتصف أصحاب المستويات العليا من التفكير التأملي بالاهتمام بالأفكار والتجريد والرموز، والمشاكل الفلسفية والمنافسة والحوار، والتفكير التأملي العميق بالمعرفة من أجل المعرفة، بينما أصحاب المستويات الدنيا فيميلون إلى التفكير الواقعي وعمل الأشياء بدلاً من التفكير فيها (Riding & Cowley, 1986) .فالشخصية المتأملة تتميز بأنها متحفظة، ومحافظة، وهادئة المزاج، وعميقة الإدراك للأشياء ومترددة في التحدث واتخاذ القرار، ودائمة الإنطواء على الذات تتطلع للكمال في التفكير (Eysenck & Wilson, 1976) .

ويشير دانيلسون (Danielson, 2002) إلى أن تطوير المناقشة بطريقة تأملية يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهذا يعتمد على الخصائص المعرفية للمعلم، والإمكانات المتاحة، ومصادر المعرفة بعدها مادة المناقشة التأملية.

وقد فرضت التطورات الهائلة والسريعة في شتى فروع المعرفة، وتزايد الأعداد المقبلة على التعليم على المتخصصين في مجال التربية، ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع ووضع الحلول لها، وتمثَّل الحل فيما سمي في الفترة الأخيرة بالتعلم المنظم ذاتياً Self - Regulated Learning؛ إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين من التعلم المستمر طوال الحياة إلى جانب التفوق في الدراسة (حسن، 1995) .

ويرجع الفضل في التأكيد على عمليات التعلّم المنظم ذاتياً، والاهتمام بها إلى أعمال باندورا (Bandura) ، وآراء فيجوتسكي (Vygotskii) ، وآراء المدرسة المعرفية الاجتماعية، والنظرية البنائية، إذ أكدت هذه النظريات على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلّم، التي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتياً، التي كان لها الأثر الكبير في تحديد مفهوم التعلّم المنظم ذاتياً (رشوان، 2006) .

ومن المبادئ المهمة في التعلّم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً؛ لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، ومن الأفضل أن يكون المتعلّم مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه، فمن أهم أهداف العملية التعليمية تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلّم، بخاصة في مرحلة التعليم العالي (Boekaerts, 1997) .

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلّم الطلبة إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم، وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه، وتأكيد النظر إلى هذه العمليات بطريقة متكاملة، والاهتمام بالعملية والناتج في الوقت نفسه.لذا، يعدّ التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث.وينصب التأكيد هنا على النظرة التكاملية للعمليات المؤثرة في التعلم، وأن هذه العمليات تجمعها علاقة تبادلية من حيث التأثير والتأثر أكثر من ذلك التأكيد على دور هذه العمليات، وعلى دور المتعلم في تنظيمها بناءً على النواتج التي يتم تحقيقها، ويتضح من ذلك أهمية عمليات التخطيط والمراقبة والتنظيم (Wongsri, Cantwell & Archer, 2002) .

ويشير سينج (Singh, 2009) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم.كما يزيد التعلم المنظم ذاتياً التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوىً عالٍ من التفاعل بين المجموعات، ويستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية، كما يعتمد هذا النمط من التعلم على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، والتكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، ويستخدم أسلوب حل المشكلات، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

وينبع مفهوم التعلم المنظم ذاتياً من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم التي تؤكد أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها، وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة (Schunk, 2001) .وهنالك عدة تعريفات للتعلم المنظم ذاتياً وردت في الأدب النفسي، نذكر منها تعريف رشوان (2006) للتعلم المنظم ذاتياً بأنه: عملية فاعلة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط والتنظيم؛ بهدف توجيه وضبط معارفه ودافعيته.كما يعرَّف بأنه: عملية ذهنية معرفية منظمة يكون فيها الفرد مشاركاً بدافعية ومستوى معرفي وسلوكي نشط في عملية تعلمه، حتى يحقق هدفه من التعلم (Zimmerman,1995) .

أما قطامي وقطامي (2000) ، فقد عرفاه بأنه: أحد مظاهر التعلم الذاتي، الذي يمثل قدرة المتعلم على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.وقد عرّفه الجراح (2010) بأنه: قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمه، وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

ويعرّف التعلم المنظم ذاتياً أيضاً بأنه: الأساليب التي ينظم الطلبة معرفتهم من خلالها، كاستخدام الأساليب المعرفية وما وراء المعرفية، واستخدام أساليب إدارة المصادر التعليمية التي من خلالها يتحكم الطلبة بتعلمهم (Pintrich, 1999) .في حين يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: العملية التي تمكن المتعلم من ضضع أهدافه، ومراقبة تعلمه، وتنظيمهن والتحكم به (Bembe-nutty، 2006) .

ويعبر التعلم المنظم ذاتياً عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، فالفرد في فترة ما من نموه تتكون لديه فلسفة ذاتية عن التعلم، التي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم، وما الطرق والوسائل التي تساعد عليه، ولماذا يتعلم الفرد؟ (Winne, 1997) .ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلى الضبط الإرادي Volitional Control للتعلم، وعملية الضبط الإرادي التي تتضمن قدرة المتعلم على إدارة عملية الانتباه والاندماج في المشكلات المعروضة لحلها باستخدام استراتيجيات ضبط المصادر المعرفية وما وراء المعرفية، ويمكن للمتعلمين أيضاً التحكم في انفعالاتهم واستخدام استراتيجيات لتنظيم الدافعية (Kivinen, 2003) .

ولأغراض الدراسة الحالية تبنى الباحثان تعريف بيمبنوتي (Bembenutty, 2006) للتعلم المنظم ذاتياً، بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافا ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به.

العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً

تعتمد عمليات التفكير كنشاط عقلي على استقبال المثيرات والخبرات؛ ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد، ويستخدم الفرد لذلك نمطاً معيناً للتفكير.وبما أن التفكير التأملي يقع تحت مظلة التفكير العلمي، فهو تفكير منظم ومخطط له يضع الفرد لنفسه من خلاله مخططاً ذهنياً ذا مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى؛ مما يجعله يعتمد على عمليات التعلم المنظم ذاتياً (Paul, 1987) .ويعدّ التفكير التأملي مهماً لمساعدة الطلبة على إتقان مهارات تحليل البيانات والمعلومات الكثيفة التي يتعرضون لها أثناء تعلمهم؛ إذ إن عملية التعلم عملية معقدة تحتاج للإعداد والتخطيط السليم، الأمر الذي يقتضي من الفرد التفكير العميق المتأمل للمشكلات التي تواجهه، مما يزيد من فاعلية الطالب وإنجازاته في اكتساب المعرفة (Spangler, 1999) .

ويساعد التفكير التأملي المتعلمين على نقل خبراتهم إلى خبرات جديدة بفهم أعمق بالاستفادة من الخبرات والأفكار

السابقة.وبالتالي، فهو طريقة منظمة وصارمة ومضبوطة في التفكير تنبثق جذورها من عمليات الاستقصاء العلمي، وهذا يتطلب تفاعلاً مع الآخرين في سياقات اجتماعية متعددة تتطلب اتجاهات تعطي قيمة للأفراد ونموهم العقلي ذاتياً أو مع الآخرين (Rodgers, 2002) .

ويعدّ التفكير التأملي أحد العمليات الضرورية والمهمة في عمليتي التعليم والتعلم، وتتضح هذه الأهمية في تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمي، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعليمية.فالتفكير التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلم التوقف، ثم ملاحظة مواقف تعلمه مع الأخذ بالاعتبار الخبرات السابقة ذات العلاقة، ثم توليد معارف مفيدة من ذلك الموقف، مما يمكن المتعلم من إعطاء معنىً لعمليات تعلمه من خلال ربط الماضي بالحاضر مع المستقبل (Kim, 2005; Tan & Goh, 2008) .

ولدى مراجعة الأدب النفسي، يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً، لذا قام الباحثان بإلقاء الضوء على بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة: التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً منفردة.فقد أجرى باريد (Barid, 1991) دراسة هدفت التعرف إلى أهمية التفكير التأملي في تحسين تعليم وتعلم موضوع العلوم وزيادة فاعليته معرفياً ووجدانياً.تكونت عينة الدراسة من (13) طالباً معلماً (قبل الخدمة) ، و (14) معلماً أثناء الخدمة، و (64) طالباً من الصفوف الأساسية والثانوية.ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياساً للتفكير التأملي، واختباراً تحصيلياً، ومقياساً للقدرات العقلية، ومقياساً للسمات الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة تأثيراً واضحاً للتفكير التأملي في عمليتي التعلم والتعليم لدى مجموعات الدراسة الثلاث، كما عمل التفكير التأملي على تحسين معرفة أفراد الدراسة بالمفاهيم المعرفية في مادة العلوم، وفي مستوى الممارسة التعليمية التعلمية الصفية. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تأثير للتفكير التأملي في زيادة القدرات العقلية لدى أفراد العينة، وفي تطوير السمات الشخصية والمعتقدات المتصلة بطبيعة التعليم والتعلم لديهم.

واستهدفت دراسة فرير (1995) الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبةً (135 ذكور و135 إناث) تراوحت أعمارهم بين (11.5 – 14) سنة.استخدم في الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس القدرة العقلية العامة مستوى (12 – 14) .أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الدرجة الكلية) وكل من التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الدرجة الكلية) لصالح الإناث.كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الأبعاد التالية: (التنظيم والتحويل، وطلب المعلومات، والتركيب البيئي، والتسميع والاستظهار، وطلب العون، ومراجعة السجلات) .وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث.

بينما حاول عبد الحميد (1999) دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق.تكونت عينة الدراسة من (435) طالباً وطالبةً.أظهرت أبرز النتائج تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة.وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة السنة الرابعة يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من طلبة السنة الأولى.

كما قام فرانسيس وتايسون ووليدر (Francis, Tyson & Wilder, 1999) بدراسة استهدفت معرفة فاعلية استخدام إجراءات التفكير التأملي التجريبي في اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة للتعليم.تكونت عينة الدراسة من (80) من الطلاب المعلمين، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب قبل التدريب وبعده لصالح استخدام البرنامج التدريبي، بمعنى أن البرنامج كان ناجحاً في تزويد الطلاب وإكسابهم المهارات بدرجة مرتفعة.

واستهدفت دراسة بركات (2005) التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وطلبة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق ذلك طبق مقياس إيزنك وويلسون على عينة من (400) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على المرحلتين الدراسيتين.خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات نوع الدراسة، والمرحلة التعليمية، وعمل الأم، ومهنة الأب.

وأجرى بمبنوتي (Bembenutty, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكل من التحصيل الأكاديمي، ومعتقدات فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبةً.ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) .أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، إضافة إلى مقدرة التعلم المنظم ذاتياً بالتنبؤ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين.

وقام الشكعة (2007) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والنوع والمستوى الدراسي.ولتحقيق ذلك، أجريت الدراسة على عينة من (461) طالباً وطالبةً (550 بكالوريوس و91

ماجستير) .وقد استخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة مقياس ايزنك وولسون للتفكير التأملي.أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية كان متوسطاً، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس وطلبة الماجستير لصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير النوع.

وأجرى فان (Phan, 2008) دراسة هدفت لاختبار نموذجين بنائيين منفصلين للمعتقدات المعرفية، وأساليب التعلم، والتفكير التأملي والأداء الأكاديمي بين طلبة التعليم العالي على مدى فترة (12) شهراً.تكونت عينة الدراسة من (616) طالبا وطالبة (271 إناثاً و345 ذكوراً) من طلبة السنة الأولى للفنون، و (582) طالباً وطالبةً (241 إناثاً و341 ذكوراً) من طلبة السنة الثانية للرياضيات في إحدى جامعات إيرلندا.ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم استبيان المعتقدات المعرفية، واستبيان التفكير التأملي. أشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر في أساليب تعلم الطلبة بدلاً من النقيض، وأشارت النتائج أيضاً أن كلاً من المعتقدات المعرفية وأساليب تعلم الطلبة تنبأت بالتفكير التأملي والأداء الأكاديمي، كما توسطت أساليب التعلم أثر المعتقدات المعرفية على التفكير التأملي والأداء الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في مستويات التعلم المنظم ذاتياً وفي التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع.

وهدفت دراسة الجراح (2010) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرّف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي.تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الإناث يتفوقن على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون بدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط يتنبآن بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة المشهراوي (2010) التعرف إلى العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة.تكونت عينة الدراسة من (485) طالباً وطالبة.ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الحاجة للمعرفة، ومقياس البيئة الصفية، ومقياس التفكير التأملي.أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الصعوبة في البيئة الصفية، لصالح الطلبة منخفضي الصعوبة.إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التفكير التأملي، لصالح الطالبات.

وهدفت دراسة غانيزاده (Ghanizadeh, 2011) بحث العلاقة بين التنظيم الذاتي وقدرة التفكير الناقد لدى عينة من (92) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية في معاهد اللغة بمدينة مشهد في ايران، والدور الذي أدته مدة خبرة التدريس في التنظيم الذاتي لديهم، كما هدفت الدراسة أيضاً لاختبار العلاقة بين العمر والتنظيم الذاتي لدى المعلمين؛ إذ طلب من المعلمين الإجابة عن مقياس واتسون – جلاسر للتفكير الناقد، ومقياس التنظيم الذاتي للمعلم.أشارت النتائج إلى أنه من بين مكونات التفكير الناقد كان لتقييم الحجج والتفسير الارتباط الأعلى بالتنظيم الذاتي للمعلمين، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي للمعلمين وخبرتهم التدريسية وأعمارهم.

كما أجرت دونللي (Donnelli, 2011) دراسة هدفت إلى تطوير وتقييم الخصائص النفسية لأداة تقيس تصورات أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ التي تمثلت بقدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.عرضت الأداة على مجموعة من (1336) خريج تمريض عبر الولايات المتحدة منهم (1276) إناثاً و (60) ذكوراً من جنسيات وأعمار مختلفة.تكونت الأداة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: إعداد الأهداف، واستراتيجيات التخطيط، والتطبيق.أشارت نتائج التقييم إلى أن الاستبانة لديها القدرة على تقديم نظرة قيمة لتصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه مقدمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإعداد السريري، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الأداة حفز المناقشات عن أهمية وفاعلية التوجه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الإعداد السريري؛ بحيث يتمكن طلبة التمريض من تحسين التفكير الناقد والتأملي، كما يمكن أن تخدم الأداة أيضاً كوسيلة لأعضاء هيئة التدريس للتأمل، بالإضافة إلى أنها يمكن أن تقدم لكلية التمريض بعض الأفكار لتغيير الممارسات السريرية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انصب اهتمام العلماء في الآونة الأخيرة على دراسة التفكير وأنواعه المختلفة ومنها التفكير التأملي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى؛ إذ يتضح من خلال مطالعة الأدب النظري والدراسات السابقة أهمية هذه القدرة في تحسين عملية التعلم والمخرجات التعليمية.وبحسب اطلاع الباحثين، فقد ندر وجود البحوث العربية والأجنبية التي تبحث في العلاقة بين متغيري التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً، فبرزت الحاجة لقياس مدى توافر مستويات هذه العملية الذهنية لدى طلبة الجامعات، ثم البحث عن العوامل المؤثرة فيها، مثل: النوع، والكلية، والمستوى التعليمي، والعوامل التي تتأثر بها، مثل: التعلم، والتعليم بعامة، والتعلم المنظم ذاتياً بخاصة؛ **لذا تركزت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما درجة التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة؟

2. ما درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟

3. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟

4. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟

5. هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من ناحيتين: الأولى نظرية، تتمثل في إلقاء الضوء حول دور متغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي في مستوى كل من التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي مراعاة هذه المتغيرات عند تعليم التفكير التأملي والتدريب على التعلم المنظم ذاتياً.إضافة إلى الإسهام في إعطاء تصور واضح حول مستوى كل من التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

أما الأهمية الثانية فهي تطبيقية، تتمثل في إفادة الباحثين وتشجيعهم على إجراء أبحاث مشابهة في بيئات مختلفة ولفئات عمرية مختلفة سواءً على مستوى المدارس أو الجامعات بما يفيدهم ويفيد المؤسسات والمجتمع بعمومه.كما أنها قد تفتح الباب أمام مزيد من الدراسات لطلبة الدراسات العليا.لذلك يتوقع أن تكون لنتائج هذه الدراسة تطبيقات واسعة في ميادين التعلّم المختلفة، وبخاصة مجال التعلم وتطبيقه.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات النادرة التي ربطت بين متغيرات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التأملي؛ إذ لاحظ الباحثان من خلال مراجعتهم للأدبيات السابقة اهتمام غالبية الدراسات بالتفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً كل على حدة، وندرة الربط بين كلاهما في دراسة مشتركة.وتعد هذه الدراسة استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تتجه للاهتمام بالعلاقة بين هذه المتغيرات، وهو اتجاه جديد استقطب انتباه واهتمام الباحثين في الفترة الأخيرة.

تعريف المصطلحات:

◄ **التفكير التأملي**: هو معالجة الفرد المتأنية والهادفة للأنشطة من خلال عمليات المراقبة والتحليل والتقييم؛ وصولا إلى تحقيق أهداف التعلم والمحافظة على استمرارية الدافعية، وبناء فهم عميق باستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة، ومن خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين بما يقود مباشرة إلى تحسين عمليات التعلم والإنجاز (Kim, 2005) .ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **التعلم المنظم ذاتياً**: هو العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافا ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به (Bembenut-ty، 2006) ، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **طلبة جامعة طيبة**: هم جميع الطلبة على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 – 2013م في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

- طلبة جامعة طيبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 – 2013م.
- تعميم النتائج على ما تتمتع به أدوات الدراسة من صدق وثبات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ الذي يقوم على وصف متغيري الدراسة كما هما لدى أفراد عينة الدراسة دون تغيير أو تعديل، بالإضافة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين والمنتظمين للدراسة في جامعة طيبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 – 2013م، والبالغ عددهم (20175) طالباً وطالبة حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة طيبة.اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية؛ إذ قسم طلبة الجامعة حسب الكليات والنوع، وسحبت عينة عشوائية نسبتها (4 %) من كل كلية حسب النوع والمستوى التعليمي، وبهذا كانت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تمثيلاً مناسباً، وبناءً على هذه النسبة بلغ عدد أفراد العينة (807) طالباً وطالبة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) :

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	367	% 45
	انثى	440	% 55
الكلية	علمية	383	%47
	انسانية	424	%53

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المستوى التعليمي	سنة اولى	304	%37
	سنة ثانية	185	%23
	سنة ثالثة	132	%17
	سنة رابعة	186	%23
المجموع		807	%100

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان هما كما يأتي:

- **أولاً – مقياس التفكير التأملي**: استخدم مقياس التفكير التأملي الذي طوره الشديفات (2007) ، إذ تكون هذا المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: توليد المعرفة ذات المعنى وفقراته (1 – 9) ، والحوار التأملي وفقراته (10 – 19) ، وربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي وفقراته (20 – 32) .

صدق المقياس: قام الشديفات (2007) بالتحقق من صدق المحكمين للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم أخذ ملحوظاتهم على فقرات المقياس وتعديله في ضوء آرائهم، التي تمثلت في حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، وزيادة تدريج البدائل من ثلاثة إلى خمسة بدائل.كما قام الشديفات (2007) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة من (251) من الطلبة؛ وفي ضوء التحليل العاملي تم حذف بعض الفقرات، وفرز الفقرات حسب مجالاتها التي تنتمي إليها. إضافة إلى التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل، حيث كانت معاملات الارتباط لجميع فقرات المقياس مقبولة.

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس التفكير التأملي من خلال عرضه على (10) أعضاء هيئة تدريس المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في مختلف الجامعات، وطُلب من أعضاء هيئة التدريس إبداء رأيهم في ملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وللمقياس ككل، وسلامة الصياغة اللغوية، واعتمدت (80 %) كنسبة مئوية لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتفقت جميع آراء المحكمين على فقرات المقياس وعلى سلامة الصياغة اللغوية لفقراته.

ولمزيد من التثبت، قدِّر الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة؛ إذ حسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) :

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة
1	0.77	0.73	12	0.63	0.55	23	0.68	0.65
2	0.67	0.59	13	0.67	0.59	24	0.66	0.66
3	0.79	0.73	14	0.74	0.65	25	0.78	0.66
4	0.87	0.77	15	0.76	0.66	26	0.75	0.64
5	0.81	0.68	16	0.72	0.65	27	0.70	0.58
6	0.74	0.64	17	0.77	0.75	28	0.70	0.70
7	0.79	0.70	18	0.65	0.66	29	0.59	0.56
8	0.78	0.63	19	0.63	0.63	30	0.50	0.51
9	0.69	0.65	20	0.68	0.69	31	0.54	0.46
10	0.77	0.75	21	0.65	0.69	32	0.30	0.32
11	0.71	0.67	22	0.69	0.70			

يلاحظ من خلال الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0،30 – 0،87) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0،32 – 0،77) ، وقد اعتمد الباحثان معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل (0،30) ، وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم لم تحذف أي من الفقرات.كما حُسبت قيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (3) .

جدول (3) :

قيم معاملات ارتباط المجالات بمقياس التفكير التأملي ككل

المجال	توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي
توليد المعرفة ذات المعنى			
الحوار التأملي	0.739 (**)		
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	0.712 (**)	0.845 (**)	
الدرجة الكلية	0.885 (**)	0.934 (**)	0.935 (**)

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) .

يُلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التفكير التأملي دالة إحصائياً، وقد تراوحت بين (0.712 – 0.845) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين

المجالات والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً أيضاً، وتراوحت بين (0.885 – 0.935) ، ويُعدّ ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس. وفي ضوء آراء المحكمين ومؤشرات صدق البناء، طبق المقياس دون تعديل في فقراته أو مجالاته.

ثبات المقياس: تحقق الشديفات (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة التطبيق مرة ثانية على العينة نفسها، أظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستقرار الكلي هو (0.77) ، أما معامل ثبات التجانس الكلي فقد استخدام له كرونباخ ألفا للأداء القبلي، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (0.92) ، وتعدّ هذه المعاملات مقبولة لتطبيق المقياس.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى التطبيق وإعادة التطبيق (Test - Retest) ، والثانية باستخدام معامل كرونباخ ألفا (α) ؛ أما بالنسبة لثبات الإعادة فقد طبق على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، إذ تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) بين (0.88 – 0.91) لمجالات المقياس، و (0.89) للمقياس ككل.كما حسب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ بلغت قيمة معامل الثبات بين (0.87 – 0.91) لمجالات المقياس، و (0.95) للمقياس ككل.ويبين الجدول (4) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α) .

جدول (4) :

قيم معاملات ثبات الإعادة وألفا كرونباخ لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
توليد المعرفة ذات المعنى	0.91	0.91
الحوار التأملي	0.89	0.88
ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	0.88	0.87
الدرجة الكلية	0.89	0.95

تصحيح مقياس التفكير التأملي: تكون مقياس التفكير التأملي من (32) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، وغير متأكد وتأخذ (3) درجات، وغير موافق ولها درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (32 – 160) درجة.ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة تم تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1 – 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$\frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة

وبذلك يكون المستوى المنخفض للتفكير التأملي لدى الطلبة من 1.33+1= 2.33، ويكون المستوى المتوسط للتفكير التأملي من 1.33+2.34= 3.67، ويكون المستوى المرتفع للتفكير التأملي من 3.68–5.

- **ثانياً – مقياس التعلم المنظم ذاتياً**: استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده بوردي (Purdie) ، وعدله أحمد (2007) ليلائم البيئة العربية؛ إذ يتكون هذا المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مكونات، هي: وضع الهدف والتخطيط وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25) ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26) ، والتسميع والحفظ وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27) ، وطلب المساعدة الاجتماعية وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28) .

صدق المقياس: تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس بعد ترجمته بعرضه على اثنين من المتخصصين باللغة الإنجليزية للتحقق من سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس؛ إذ أجريت التعديلات المقترحة من قبلهم للخروج بالمقياس بصورته النهائية.كما أجرى التحليل العاملي للمقياس بعد تطبيقه على عينة من (160) طالباً وطالبةً، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته حسب ما جاءت في النسخة الأصلية. وقام أحمد (2007) بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه على عينة من (80) طالباً من كلية التربية؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.389 – 0.782) ، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) .

ولأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق مقياس التعلم المنظم ذاتياً من خلال عرضه على (10) أعضاء هيئة تدريس المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في مختلف الجامعات السعودية، وطُلب من أعضاء هيئة التدريس إبداء رأيهم في ملاءمة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه وللمقياس ككل، وسلامة الصياغة اللغوية، واعتمدت (80 %) كنسبة مئوية لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتفقت جميع آراء المحكمين على فقرات المقياس وعلى سلامة الصياغة اللغوية لفقراته.

وللمزيد من التثبت، حاول الباحثان التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (40) طالباً وطالبةً من جامعة طيبة؛ وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) :

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة
1	0.72	0.66	11	0.81	0.77	21	0.75	0.65
2	0.67	0.63	12	0.73	0.72	22	0.67	0.71
3	0.64	0.60	13	0.68	0.56	23	0.62	0.61
4	0.64	0.58	14	0.50	0.45	24	0.60	0.50
5	0.61	0.60	15	0.74	0.67	25	0.80	0.69
6	0.67	0.67	16	0.83	0.75	26	0.77	0.73
7	0.65	0.57	17	0.68	0.73	27	0.85	0.80
8	0.77	0.71	18	0.79	0.77	28	0.74	0.678
9	0.66	0.58	19	0.61	0.62			
10	0.71	0.66	20	0.71	0.69			

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.50 – 0.85) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.45 – 0.80) ، وقد اعتمد الباحثان معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.30) ، وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم لم تحذف أي من الفقرات.كما حُسبت قيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، والجدول (6) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (6) :

قيم معاملات ارتباط المجالات بمقياس التعلم المنظم ككل

المجال	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ
وضع الهدف والتخطيط			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.850 (**)		
التسميع والحفظ	0.788 (**)	0.897 (**)	
طلب المساعدة الاجتماعية	0.769 (**)	0.847 (**)	0.822 (**)
الدرجة الكلية	0.915 (**)	0.962 (**)	0.938 (**)

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس التعلم المنظم كانت ذات دلالة إحصائية، وقد تراوحت بين (0.769 – 0.897) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً أيضا، وتراوحت بين (0.915 – 0.962) ، ويُعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.وفي ضوء آراء المحكمين ومؤشرات صدق البناء، طبق المقياس دون تعديل في فقراته أو مجالاته.

ثبات المقياس: تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالباً من كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.78 – 0.84) ؛ إذ بلغ معامل الثبات لبعد وضع الهدف والتخطيط (0.83) ، ولبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.78) ، ولبعد التسميع والحفظ (0.84) ، ولبعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.79) .

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى التطبيق وإعادة التطبيق (Test - Retest) ، والثانية باستخدام معامل كرونباخ ألفا (α) ؛ أما بالنسبة لثبات الإعادة فقد تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (40) طالباً وطالبة من جامعة طيبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، إذ تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) بين (0.84 – 0.91) لمجالات المقياس، و (0.90) للمقياس ككل.كما حسب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α) لقياس الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ بلغت قيمة معامل الثبات بين (0.79 – 0.84) لمجالات المقياس، و (0.94) للمقياس ككل.ويبين الجدول (7) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا (α) .

جدول (7) :

قيم معاملات ثبات الإعادة وألفا كرونباخ لكل مجال من المجالات والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وضع الهدف والتخطيط	0.87	0.81

المجالات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.91	0.79
التسميع والحفظ	0.89	0.84
طلب المساعدة الاجتماعية	0.84	0.84
الدرجة الكلية	0.90	0.94

تصحيح مقياس التعلم المنظم ذاتياً: تكون مقياس التعلم المنظم ذاتياً من (28) فقرة بسلم إجابة خماسي يأخذ الأوزان التالية: موافق بشدة ولها (5) درجات، وموافق ولها (4) درجات، وغير متأكد وتأخذ (3) درجات، وغير موافق ولها درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس ككل ما بين (28 – 145) درجة.ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة تم تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1 – 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$\frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$ وهذه القيمة تساوي طول الفئة

وبذلك يكون المستوى المنخفض للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من 1.33+1= 2.33، ويكون المستوى المتوسط للتعلم المنظم ذاتياً من 1.33+2.34= 3.67، ويكون المستوى المرتفع للتعلم المنظم ذاتياً من 3.68–5.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، استخدم تحليل للتباين الثلاثي عديم التفاعل (3 - WAYS ANOVA without interactions) ، واستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية لحساب الفروقات الإحصائية تبعاً لمستويات متغيرات الدراسة المستقلة.
- للإجابة عن السؤال الخامس، استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **"ما درجة التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة؟ "**.للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة طيبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	3.21	0.86	متوسط
2	2	الحوار التأملي	3.19	0.89	متوسط
3	1	توليد المعرفة ذات المعنى	3.17	0.91	متوسط
الدرجة الكلية لمستوى التفكير التأملي			3.19	0.81	متوسط

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.17 – 3.21) ، إذ جاء مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21) ، تلاه في المرتبة الثانية مجال الحوار التاملي بمتوسط حسابي بلغ (3.19) ، بينما جاء مجال توليد المعرفة ذات المعنى في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17) ، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.19) .

وتشير نتيجة هذا السؤال إلى أن ممارسة طلبة جامعة طيبة لمهارات التفكير التأملي لم تصل إلى المستويات المرتفعة، ولم تحقق المستوى المطلوب من هذه المرحلة العمرية، والمستويات الأكاديمية، فيفترض في طلبة المرحلة الجامعية أن تصل مستويات التفكير التأملي إلى أكثر من المتوسطات الحسابية التي وصلوا إليها في هذه الدراسة.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة عمليات التعلم والتعليم التي يمارسها الطلبة، والتي تبتعد عن الحوار والتفاعل الشخصي مع عمليات العلم فقد أشار جريفث وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) إلى أهم طرق تنمية التفكير التأملي والمتمثلة بالحوار الشخصي والتفاعل الشخصي بين الطلبة والمعلم، وممارسة مهارات التفكير السقراطي التي تعتمد على طرح أسئلة ومفاهيم فلسفية تربوية لتعزيز المعرفة بخصوص القضايا المثارة.كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وطرق التدريس التي يمارسونها والتي تحمل الطابع التقليدي والروتيني، فتنمية التفكير التأملي تعتمد على توجيه أعضاء هيئة التدريس أسئلة تتحدى التفكير وتتناسب مع قدرات الأفراد واستعداداتهم؛ بحيث تساعدهم على استخدام المعرفة السابقة للحصول على معارف جديدة، فقد أوضح دانيلسون (Danielson, 2002) إلى أن تطوير مهارات التفكير التأملي يعتمد على خصائص المعلم المعرفية، والإمكانات المتاحة، ومصادر المعرفة باعتبارها مادة المناقشة التأملية.

وجاء مجال ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي بالمرتبة الأولى، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إمكانية تطبيق محتويات هذا المجال في الغرفة الصفية، وعدم حاجاتها إلى مهارات معرفية معقدة كغيرها من مهارات التفكير التأملي، فعضو هيئة التدريس يسهُل عليه تحديد العناصر الرئيسة بالعمل، والتفاعل بإيجابية مع محتوى المادة الدراسية، وتنظيم أفكاره للوصول إلى الأهداف، والتدرج بالتخطيط في العمل للوصول إلى الهدف، كما أنه يستطيع تشجيع رفاقه بالعمل وتشجيع الطلبة ومشاركتهم بالتخطيط لإدارة العملية التعليمية، لأن هذا الإشراك يحقق لهم الأهداف التعليمية التي يطمحون لها.

بينما جاء مجال توليد المعرفة ذات المعنى بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة هذه المهارات التي تتطلب عمليات تدريبية معقدة، وأساليب تدريس تعتمد على عمليات عقلية عليا.وقد اتفقت نتائج هذا السؤال في مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة مع نتائج دراسة الشكعة (2007) ، التي كشفت أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة كان جيداً، ولم يجد الباحثان أي دراسة اختلفت في نتيجتها مع نتيجة هذا السؤال.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **"ما درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة"** ؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التسميع والحفظ	3.86	0.63	مرتفع
2	4	طلب المساعدة الاجتماعية	3.76	0.69	مرتفع
3	1	وضع الهدف والتخطيط	3.64	0.67	متوسط
4	2	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.60	0.67	متوسط
الدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم			3.72	0.58	مرتفع

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.60 – 3.86) ، إذ جاء مجال التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86) ، بينما جاء مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.60) ، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.72) .

تشير نتيجة هذا السؤال إلى أن ممارسة الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً كانت بمستويات مرتفعة، وتدل على وعي الطلبة لهذه المهارات وممارستهم لها في عمليات تعلمهم، واكتسابهم للمعرفة، فضلاً عن تأكيد أعضاء هيئة التدريس على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.وتدل هذه النتيجة على وجود دافعية عالية لدى الطلبة لعملية التعلم، وتنظيم معارفهم، إذ إن مهارات التعلم المنظم ذاتياً تعتمد بدرجة كبيرة على دافعية المتعلم للتعليم والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى توفر المعززات والحوافز الخارجية التي تساعد المتعلم على تنظيم عمليات تعلمه لتحقيق تعلم أفضل.

وربما يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى تأكيد المرحلة الجامعية، وتركيز أعضاء هيئة التدريس على عمليات التعلم الذاتي؛ ليكون الطالب باحثاً عن المعرفة، ومنظماً لها، إذ يشير شنك (Schunk, 2001) في هذا المقام إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم، والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات، ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة لأهمية التعلم المنظم ذاتياً ومهاراته في اكسابهم لعمليات العلم، وتنظيم معارفهم، واعتقادهم بأن ممارسة خطوات التعلم المنظم ذاتياً تساعدهم في الوصول إلى درجات التمكن المعرفي والعلمي، إذ تشمل عمليات التعلم المنظم ذاتياً على خطوات علمية مدروسة ومنظمة تهدف إلى إتقان المعرفة العلمية والتحصيلية.

وقد بين الجراح (2010) بأن التعلم المنظم ذاتياً يقوم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة تعلمه، وتسميع المواد وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، كما أشار بنترش (Pintrich, 1999) إلى أنه يهتم بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستخدام إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة في مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة مع نتائج دراسة الجراح (2010) ، التي أظهرت نتائجها أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، ولم يجد الباحثان أي دراسة اختلفت في نتيجتها مع نتيجة هذا السؤال.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **"هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي تعزى لمتغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة؟** "للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي حسب متغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	المستوى		توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الدرجة الكلية
النوع	ذكر	س	3.22	3.25	3.21	3.22
		ع	0.90	0.90	0.88	0.82
	انثى	س	3.12	3.13	3.22	3.16
		ع	0.92	0.89	0.84	0.80
الكلية	علمية	س	3.14	3.14	3.16	3.15
		ع	0.88	0.84	0.81	0.76
	انسانية	س	3.19	3.22	3.26	3.23
		ع	0.95	0.94	0.90	0.85
المستوى التعليمي	سنة اولى	س	3.31	3.31	3.34	3.32
		ع	0.92	0.92	0.89	0.84
	سنة ثانية	س	3.08	3.17	3.15	3.14
		ع	0.86	0.93	0.84	0.81
	سنة ثالثة	س	3.13	3.15	3.21	3.17
		ع	0.99	0.93	0.90	0.86
	سنة رابعة	س	3.04	3.02	3.07	3.05
		ع	0.87	0.75	0.78	0.69

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي.ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي (3 - WAYS ANOVA without interactions) عديم التفاعل على الدرجة الكلية والجدول (11) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (11) :

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع والكلية والمستوى التعليمي على مقياس التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	0.023	1	0.023	0.036	0.850
الكلية	0.140	1	0.140	0.215	0.643
المستوى التعليمي	7.980	3	2.660	4.098	0.007
الخطأ	519.927	801	0.649		
المجموع	529.927	806			

يبين الجدول (11) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر النوع، إذ بلغت قيمة ف (0.036) ، وبدلالة إحصائية (0.850) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية، إذ بلغت قيمة ف (0.215) ، وبدلالة إحصائية (0.643) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي، إذ بلغت قيمة ف (4.098) ، وبدلالة إحصائية (0.007) .

وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لأثر المستوى التعليمي على مقياس التفكير التأملي، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (12) .

جدول (12) :

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المستوى التعليمي

المستوى	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة
سنة أولى	3.32			

المستوى	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة
سنة ثانية	3.14	0.19		
سنة ثالثة	3.17	0.16	0.03	
سنة رابعة	3.05	*0.28	0.09	0.12

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين السنة الأولى والسنة الرابعة، وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى.أوضحت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع والكلية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والأحوال لكل من الطلبة الذكور والإناث، وبين الكليات العلمية والإنسانية، إذ يطبّق على جميع الطلبة النظام التعليمي نفسه، ويدرسهم مدرسون يتقاربون في المؤهلات والخبرات والدورات، كما أن النظام الداخلي للجامعة يطبق على الجميع ويمارسه جميع العاملين وأعضاء هيئة التدريس على جميع الطلبة في مختلف الكليات وعلى الجنسين.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال في متغير النوع مع نتائج دراسة بركات (2005) ، ومع نتائج دراسة الشكعة (2007) ، ونتائج دراسة فان (Phan, 2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع.بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة المشهراوي (2010) ، التي أظهرت وجود فروق في التفكير التأملي تعزى لمتغير النوع.كما اختلفت نتائج هذا السؤال في الكشف عن الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير الكلية مع نتائج دراسة الشكعة (2007) ، التي كشفت عن وجود فروق إحصائية في مستوى التفكير التأملي بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي بين السنة الأولى والسنة الرابعة وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى الدور الجديد للطالب في هذه المرحلة، إذ يحتاج الطالب في بداية مرحلة الجامعة إلى التفكير التأملي في مختلف الأنشطة الجامعية، والحياة الجامعية، والتأمل في النظام التعليمي وطبيعة الدراسة الجامعية في هذه المرحلة، فضلاً عن ضرورة التأمل في المواد الدراسية الجديدة التي تختلف في طبيعتها وتكوينها عن مواد المدرسة، وتحتاج لتأمل أكثر لتحقيق مبادئ التكيف الجامعي مع الحياة الجامعية ومع المواد الدراسية.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **"هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة"**؟ .للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي

المتغير	المستوى		وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	التعلم المنظم
النوع	ذكر	س	3.66	3.58	3.95	3.72	3.73
		ع	0.690	0.70	0.61	0.75	0.60
	انثى	س	3.62	3.62	3.79	3.80	3.71
		ع	0.66	0.64	0.64	0.63	0.55
الكلية	علمية	س	3.53	3.51	3.78	3.67	3.62
		ع	0.69	0.63	0.61	0.64	0.54
	انسانية	س	3.73	3.69	3.94	3.84	3.80
		ع	0.65	0.69	0.65	0.72	0.59
المستوى التعليمي	سنة اولى	س	3.75	3.69	3.97	3.83	3.81
		ع	0.67	0.70	0.63	0.77	0.62
	سنة ثانية	س	3.40	3.41	3.73	3.62	3.54
		ع	0.67	0.66	0.61	0.57	0.54

المتغير	المستوى		وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	التعلم المنظم
المستوى التعليمي	سنة ثالثة	س	3.72	3.63	3.93	3.73	3.75
		ع	0.63	0.60	0.65	0.64	0.51
	سنة رابعة	س	3.63	3.63	3.77	3.81	3.71
		ع	0.65	0.63	0.62	0.65	0.54

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع والكلية والمستوى التعليمي.ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل (3 - WAYS ANOVA without interactions) على الدرجة الكلية، والجدول (14) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (14) :

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع والكلية والمستوى التعليمي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	0.010	1	0.010	0.030	0.862
الكلية	4.224	1	4.224	13.305	0.000
المستوى التعليمي	6.232	3	2.077	6.543	0.000
الخطأ	254.322	801	0.318		
المجموع	267.066	806			

يبين الجدول (14) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر النوع، إذ بلغت قيمة ف (0.030) ، وبدلالة إحصائية (0.862) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية، إذ بلغت قيمة ف (13.305) ، وبدلالة إحصائية (0.000) ، وقد جاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المستوى التعليمي، إذ بلغت قيمة ف (6.543) ، وبدلالة إحصائية (0.000) .

وللكشف عن مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لأثر المستوى التعليمي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (15) .

جدول (15) :

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المستوى التعليمي

المستوى	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة
سنة أولى	3.81			
سنة ثانية	3.54	*0.27		
سنة ثالثة	3.75	0.06	*0.21	
سنة رابعة	3.71	0.10	*0.17	0.04

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) .

يتبين من الجدول (15) الآتي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة سنة ثانية من جهة وكل من طلبة سنة أولى وسنة ثالثة وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من طلبة سنة أولى وثالثة ورابعة.

كشفت نتائج هذا السؤال المتعلقة بالفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيرات النوع، والكلية، والمستوى التعليمي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع على الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.ومن الجدير بالذكر أن الباحثين لم يجدا أي دراسة اتفقت مع نتيجة هذا السؤال، واختلفت نتيجة هذا السؤال في متغير النوع مع نتيجة دراسة حسن (1995) ، ونتيجة دراسة فرير (1995) ، فقد أظهرت النتائج أن الإناث كنَّ أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل.كما اختلفت نتيجة هذا السؤال في متغير النوع مع نتائج دراسة الجراح (2010) ، التي كشفت أن الإناث يتفوقن على الذكور في مجال وضع الهدف والتخطيط.كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) ، التي كشفت أن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف نوعية الدراسة الأكاديمية التي يمر بها الطالب في الكليات الإنسانية عن الخبرات التي يمر بها طلبة الكليات العلمية، فقد تكون كمية المعارف والمعلومات التي يدرسها أكثر منها في الكليات العلمية، بالإضافة إلى اهتمام الكليات الإنسانية على الكم المعرفي، واهتمام الكليات العلمية على النوع المعرفي وعلى الخبرات والتجارب والأنشطة العلمية، مما يؤدي إلى حاجة طلبة الكليات الإنسانية إلى ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً لتخطيط وتنظيم وتخزين المعارف الكثيرة التي يكتسبها من المواد الإنسانية والاجتماعية والإدارية

والتربوية والشرعية وغيرها، في حين يهتم طلبة الكليات العلمية على مهارات التفكير العليا وممارسة النشاط والخبرة في عملية التعلم، مما يؤدي إلى ممارستهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لكن بمستوى أقل من ممارسة طلبة الكليات الأدبية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي، إذ كانت الفروق بين سنة ثانية من جهة وكل من سنة أولى وسنة ثالثة وسنة رابعة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من سنة أولى وثالثة ورابعة.ويظهر أن طلبة السنوات الأولى يتفوقون على طلبة السنوات المتقدمة في ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبخاصة مهارات التخطيط والاحتفاظ بالسجلات وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى حاجة طلبة السنة الأولى لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبخاصة في مجال طلب المساعدة الاجتماعية لتحقيق التكيف الأكاديمي مع المرحلة الجامعية، ومسايرة الكم المعرفي الذي يعطى في المرحلة الجامعية والذي يفوق ما يعطى في المرحلة المدرسية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) ، التي كشفت أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى، كما اختلفت مع نتائج دراسة الجراح (2010) ، التي كشفت أن طلبة السنة الرابعة يتفوقون بدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "**هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة** ($\alpha = 0.05$) **بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة طيبة؟**". للإجابة عن هذا السؤال، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) :

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة

المجال	الارتباط	توليد المعرفة ذات المعنى	الحوار التأملي	ربط عناصر المعرفة والتخطيط التأملي	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط	معامل الارتباط ر	0.315**	0.383**	0.338**	0.377**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	807	807	807	807
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	معامل الارتباط ر	0.350**	0.373**	0.364**	0.396**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	807	807	807	807
التسميع والحفظ	معامل الارتباط ر	0.380**	0.419**	0.369**	0.423**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	807	807	807	807
طلب المساعدة الاجتماعية	معامل الارتباط ر	0.309**	0.347**	0.334**	0.361**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	807	807	807	807
التعلم المنظم	معامل الارتباط ر	0.390**	0.439**	0.405**	0.449**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
	العدد	807	807	807	807

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتبين من الجدول (16) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة.وقد تعود هذه العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً إلى ضرورة ممارسة مهارات التفكير التأملي في عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وإلى طبيعة الأفراد الممارسين لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، فعادة ما يمارسون مهارات التفكير التأملي التي تقتضيها عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك بسبب تحليلهم للمهام التي يقدمها المعلم لهم، ووضعهم أهدافاً مناسبة لتعلمهم، ويمارسون مهارات التفكير التأملي في طريقة تنظيمهم للمعرفة، ومراقبتهم لعمليات تعلمهم الذاتية.

ويذكر مارزانو وآخرون (1999) أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يتصف بأنه على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها، ويهتم بتنفيذ خطة معينة، ولديه الوعي بالمصادر اللازمة للإنجاز، ولديه الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، ولديه القدرة على تقويم مدى كفاءة أدائه.ومن الجدير بالذكر أن الباحثين لم يجدا في حدود بحثهما واطلاعهما على دراسات سابقة تناولت العلاقة بين مستويات التفكير التأملي ومستويات التعلم المنظم ذاتياً.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية تشرف عليها الجامعات لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية ممارسة مهارات التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً في طرق التدريس والأنشطة التعليمية.
2. عقد ورش عمل لتدريب الطلبة على ممارسة مهارات التفكير التأملي سواء من خلال تطبيق أساليب تدريس تحاكي هذه المهارات أم من خلال برامج تدريبية تنمي هذه المهارات لدى الطلبة.
3. تفعيل دور المرشد في المؤسسات التعليمية من خلال تقديم برامج تربوية وإرشادية حول ممارسة مهارات التفكير التأملي في العملية التعليمية التعلمية وفي مختلف شؤون الحياة.
4. تفعيل دور المرشدات في الجامعات وبخاصة في مجال طلب المساعدة الأكاديمية، حيث كشفت النتائج وجود حاجة لطلب المساعدة الاجتماعية للإناث أكثر منها لدى الذكور.
5. دعوة الباحثين والدارسين للاستفادة من هذه الدراسة ونتائجها، والاستفادة أيضاً من أدواتها لتطويرها وتعديلها، لتتسق مع بيئتنا العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

1. أحمد، إبراهيم. (2007) . التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) . مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 31 (3) ، 69 – 135.
2. بركات، زياد. (2005) . العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6 (4) ، 97 – 126.
3. بني مفرج، أحمد. (2012) . التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
4. الجراح، عبد الناصر. (2010) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6 (4) ، 333 – 348.
5. رشوان، ربيع. (2006) . التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: دار عالم الكتب.
6. الشديفات، محمود. (2007) . أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآني في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثامن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
7. الشكعة، علي. (2007) . مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 21 (4) ، 1145 – 1162.
8. عبد الحميد، عزت. (1999) . دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 33، 101 – 152.
9. العساسلة، سهيلة وبشارة، موفق. (2012) . أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، 26، (7) ، 1655 – 1678.
10. فرير، فاطمة. (1995) . استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، 22، 159 – 192.
11. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000) . سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. مارزانو، ر.، وبيكرنج، د.، وأريدونو، د.، وبلاكبرون، ج.، وبرانت ر.، وموفت س. (1999) . أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي (ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف) . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
13. المشهراوي، بسام. (2010) . الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما

بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Barid , J. (1991) . The Importance or Reflect in Improving Science Teaching and Learning. Journal of Research in Science Teaching, 28 (2) , 163 - 182.*
2. *Bembenutty, H. (2006) . Self - Regulation of Learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4) , 221 - 248.*
3. *Boekaerts, M. (1997) . Self - Regulated Learning A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7 (2) , 161 - 186.*
4. *Danielson, Lana. (2002) . Developing and retaining qulity classroom teacher through mentoring, Clearing House, 75 (4) , 60 - 81.*
5. *Donnelli, Amber Lynn. (2011) . Faculty's Perceptions of Students' Abilities to Utilize Self - Regulated Learning Strategies to Improve Critical and Reflective Thinking in Making Clinical Decisions: A Methodological Study. Doctorate of Philosophy in Nursing School of Nursing, Graduate College, University of Nevada, Las Vegas, USA.*
6. *Eysenck, H. & Wilson, G. (1976) . Know Your Personality. London: Apelican Book.*
7. *Francis, A. ; Tyson, L. & Wilder, M. (1999) . An Analysis of The Efficacy of A Reflective Thinking Instructional Module on The Reflective Thinking Demonstrated in The Field Experience Logs of Early Elementary Perspective Teachers. Action in Teacher Education, 21 (3) , 38 - 44.*
8. *Ghanizadeh, A. (2011) . An Investigation into the Relationship Between Self - Regulation and Critical Thinking Among Iranian EFL Teachers. Journal of Technology & Education, 5 (3) , 213 - 222.*
9. *Griffith, B & frieden, G. (2000) . Faciliting in counselor education. Counselor Education and Supervision, 40 (2) , 81 - 93.*
10. *Kagan, J. (1988) . Teaching as Clinical Problem Solving: A critical Examination of Analogy and Its Implications. Teaching & Teacher Education, 6 (4) , 337 - 354.*
11. *Kember, D. (2000) . Development of a questioner aire to measure level of reflection thinking assessment and evaluation in higher. Journal of Lifelong Education 25, (4) , 381 - 395.*
12. *Kim, Y. (2005) . Cultivating Reflective Thinking: The Effects of A Reflective Thinking Tool on Learners` Learning Performance and Metacognitive Awareness in The Context of On - Line Learning. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.*
13. *Kivinen, K. (2003) . Assessing Motivation and The Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools. Partial fulfillment of The Requirements for The Ph. D. Degree, Department of Education, University of Tampere, Finland.*
14. *Paul, W. (1987) . Critical Thinking and Critical Person. New Jersey: Hillsdale.*
15. *Phan, Huy. (2008) . Predicting Change in Epistemological Beliefs, Reflective Thinking and Learning Styles: A Longitudinal Study. British Journal of Educational Psychology, 78, 75 - 93.*
16. *Pintrich, P. (1999) . The Role of Motivation in promoting and Sustaining Self - Regulated Learning. International Journal of educational Research, 31 (6) , 459 - 470.*
17. *Riding, R. & Cowley, W. (1986) . Extraversion and Sex Differences in Reading in Reading Performance. British Journal of Educational Psychology, 56, 88 - 94.*
18. *Rodgers, C. (2002) . Defining Reflection: Another look at john Dewey and reflective thinking. Teachers college record. 104, (4) : 842 - 866.*
19. *Schon, A. (1987) . Educating The Reflective Thinking Practitioner: Toward A New Design for Teaching and Learning in The Professions. San Francisco: Jossey Bass.*
20. *Schunk, D. (2001) . Social Cognitive Theory and Self - Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.) . Self - Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, (2nd ed. , Pp. 125 - 151) , New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.*
21. *Singh, P. (2009) . An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self - Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. Retrieved December 8, 2009 from http:// www. aseesa - edu. co. za/ metacog. htm.*
22. *Spangler, M. (1999) . Reflective Thinking Among Preservice Elementary Mathematics Teachers. Journal for Research in Mathematics Education, 30 (3) , 316 - 341.*
23. *Tan, K. & Goh, N. (2008) . Assessing Students` Reflective Responses To Chemistry - Related Learning Tasks. Paper Presented At The IAEA2008 Annual Conference "Re - Interpreting Assessment: Society, Measurement and Meaning", University of Cambridge, United Kingdom.*
24. *Winne. P. (1997) . Experimenting to Bootstrap Self - Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 89 (3) , 397 - 410.*
25. *Wongsri, N. ; Cantwell, R. & Archer, J. (2002) . The Validation of Measures of Self - Efficacy, Motivation and Self - Regulated Learning among Thai Tertiary Students. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (December,2002) , Brisbane.*
26. *Zimmerman, B. (1995) . Self - Regulation Involves More Than metacognitions: A Social Cognitive Perspective. Education Psychology, 30 (4) , 217 - 221.*