



جمهورية العراق  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة تكريت  
كلية التربية للبنات  
قسم العلوم التربوية و النفسية  
الدراسات العليا/ ماجستير

## التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية للبنات – جامعة تكريت وهي من  
متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

من

ماجد فرحان مديد

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

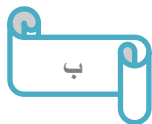
بشرى خطاب عمر

٢٠٢٠ م

١٤٤١ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ  
(أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)

سورة العلق، آية (١)



### {إقرار المشرف}

أقر بأن اعداد هذه الرسالة الموسومة (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة) التي قدمها الطالب ( ماجد فرحان مديد) قد تمت تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية للبنات/ جامعة تكريت، وهي من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

التوقيع:

اسم المشرف: بشرى خطاب عمر

المرتبة العلمية: أ.م.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠

### {توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية}

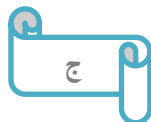
بناءً على التوصيات التي قدمها المشرف أشرح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع:

الاسم: زكريا عبد أحمد

المرتبة العلمية: أ.م.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠



## {إقرار المقوم اللغوي }

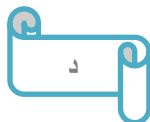
أشهد أنني قد قرأت الرسالة الموسومة (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة) التي قدمها الطالب ( ماجد فرحان مديد) و تم تصحيح الأخطاء اللغوية فيها و لأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

المرتبة العلمية:

التاريخ: // ٢٠٢٠



## {إقرار المقوم العلمي }

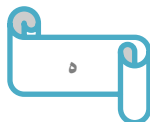
أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة) التي قدمها الطالب ( ماجد فرحان مديد) وقد جرى مراجعتها وتقويمها علمياً وهي صالحة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

المرتبة العلمية:

التاريخ: // ٢٠٢٠



## {إقرار لجنة المناقشة}

نشهد نحن رئيس ولجنة المناقشة أعضائها أدناه، قد اطلعنا على الرسالة الموسومة (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة) التي قدمها الطالب ( ماجد فرحان مديد) وناقشنا الطالب في محتوياتها وماله علاقة بها و أوصينا بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي وبتقدير ( ) .

### عضو اللجنة

التوقيع:

الاسم: ربيعة مانع زيدان

المرتبة العلمية: أ.م.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠

### رئيس اللجنة

التوقيع:

الاسم: نبيل عبد العزيز عبد الكريم

المرتبة العلمية: أ.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠

### عضو اللجنة(المشرف)

التوقيع:

الاسم: بشرى خطاب عمر

المرتبة العلمية: أ.م.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠

### عضو اللجنة

التوقيع:

الاسم: زبيدة عباس محمد

المرتبة العلمية: أ.م.د.

التاريخ: // ٢٠٢٠

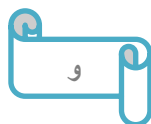
صدقت من قبل مجلس كلية التربية للبنات

التوقيع:

الاسم : أ.م.د باسم صالح حسين

عميد كلية التربية للبنات/ وكالة

التاريخ: / / ٢٠٢٠



## الإهداء

إلى أمي وأبي....

إلى أخوتي وأخواتي.....

إلى زوجتي وأطفالي ريم و الحسن.....

إلى أم زوجتي التي هي بمنزلة أمي.....

إلى صديقي وأخي فهد الرباح.....

إلى كل أحبائي وأصدقائي وأقربائي، إلى كل من تبسم في وجهي، إلى كل من أراد

لي الخير، إلى كل من دعا لي في ظهر الغيب، إلى كل من أحبهم وأجلهم ولهم

مكانتهم في قلبي....

إلى كل من لم يتسع المقام لذكرهم أو نسيت ذكرهم....

أهديهم ثمرة هذا الجهد المتواضع.

الباحث

## شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الانبياء والمرسلين وعلى اله وصحبه اجمعين.

في البداية أشكر الله عز وجل الذي كل ما شكرناه زاد نعمه علينا وكلما غفلنا عن شكره ارجعنا بفضل رحمته اليه، القائل (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ... ) فله الحمد والشكر من قبل ومن بعد.

كما وأتقدم بالشكر والعرفان لمشرفتي الأستاذ المساعد الدكتور (بشرى خطاب عمر) صاحبة القلب الطيب والعلم النافع والخلق الرفيع والأسلوب البديع، التي التمسيت فيها التواضع والجد والعطف والتعاون اللامتناهي، فشكراً من أعماق قلبي على ما قدمته من نصائح وارشادات وتعاون ومساعدة.

كذلك أشكر الدكتور والوالد والمعلم الغني عن التعريف الأستاذ الدكتور (نبيل عبد العزيز البدرى) على كل ما قدمه لنا من تدريس ومعلومات وارشادات ونصائح، فكان ابا واخا وصديقا ومعلما، نسال الله أن يحفظه ويمد في صحته وعمره.

كما اتقدم بالشكر لرئاسة القسم ولجميع أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية على ما قدموه لنا خلال سنتين، فلهم كل الشكر والتقدير والثناء.

كما أشكر حلقة المناقشة لجنة (السمنار) على ملاحظاتهم وارشاداتهم لنا، وجزيل الشكر أيضاً للمحكمين والخبراء الذين حكموا الاداتين، وما قدموه من ملاحظات وارشادات.

وأتقدم بالشكر والعرفان لأختنا الست حنان (ام عمر) التي كانت سبابة لعمل الخير لكل الموجودين في قسمنا والتي لم نطلب منها شيء الا كانت سبابة لفعله.

وأتقدم بالشكر لصديقي (اشرف حامد الدليمي، وشهاب العباد) والاصدقاء الاخرين الذي لا يتسع المقام لذكرهم على تعاونهم ومساعدتهم لي .

كما أشكر الدكتورة (حنين فرج عودة) لما قدمته لي من نصائح وارشادات ومعلومات في كل مرة استفسر واستعلم منها.

كما أشكر كل من ساعدني وقدم لي النصح والمعونة الذين لم أستطع ذكرهم أو نسييتهم، فالشكر للجميع دون استثناء مهما كان عددهم ومهما كان قربهم أو بعدهم.

الباحث



## مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١\_ التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.
- ٢\_ الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور\_ إناث) والتخصص (علمي\_ إنساني).
- ٣\_ التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.
- ٤\_ الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور\_ إناث) والتخصص (علمي\_ إنساني).
- ٥\_ العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.

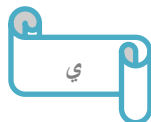
وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس ( التعلم المنظم ذاتياً)، المكون من (٣٢) فقرة ولكل فقرة (٥) بدائل هي (موافق بشدة، موافق، لا ادري ، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتبني اختبار التفكير التحليلي الذي أعده (حمزة، ٢٠١٩) المكون من (٣٠) موقف ولكل موقف بديلين (أ و ب)، وقام الباحث باستخراج الخصائص السايكومترية من تمييز وصدق بأنواعه المنطقي والظاهري والبنائي، أما الثبات فأستخرج بطريقة إعادة الاختبار و معامل ألفا كرونباخ.

وقد طبق الباحث الأدوات على عينة البحث التي اختيرت عشوائياً والمكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من الصف (الثالث) من طلبة جامعة تكريت من الدراسات الصباحية بواقع (١٥٠) طالباً وطالبة من الكليات العلمية، و (١٥٠) طالباً و طالبة من الكليات الإنسانية.

أما الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث فهي (مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ و الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثنائي).

وقد أظهرت نتائج البحث تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتياً، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور\_ إناث)، أما متغير التخصص فكان دالاً احصائياً لصالح التخصص الإنساني، أما بالنسبة لمتغير التفكير التحليلي فأظهرت النتائج تمتع الطلبة بالتفكير التحليلي، وليس هناك فروقاً ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور\_ إناث) وكذلك تبعاً لمتغير التخصص (علمي\_ إنساني)، كما أظهرت النتائج عدم وجود

تفاعل بين التخصص والنوع، وتشير النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين المتغيرين. وفي ضوء نتائج البحث تبلورت توصيات ومقترحات عدة.



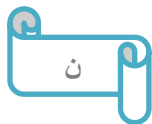
## ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ج	إقرار المشرف
د	إقرار المقوم اللغوي
هـ	إقرار المقوم العلمي
و	إقرار لجنة المناقشة
ز	الإهداء
ح	شكر و عرفان
ط_ي	مستخلص البحث
ك_ن	ثبت المحتويات
س_ع	ثبت الجداول
ع	ثبت الاشكال
ف	ثبت الملاحق
١	<b>الفصل الأول : التعريف بالبحث</b>
٣_٢	مشكلة البحث
١٠_٤	أهمية البحث
١١	أهداف البحث
١١	حدود البحث
١٣_١١	تحديد المصطلحات
١٤	<b>الفصل الثاني : الإطار النظري و دراسات السابقة</b>
١٧_١٥	أولاً: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً
١٨_١٧	خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً
١٩_١٨	التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي
٢٠_١٩	أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

٢١	مكونات التعلم المنظم ذاتياً
٢٢	نظريات التعلم المنظم ذاتياً
٢٢	التعلم المنظم ذاتياً من منظور اسلامي
٢٣	نظرية مايكن بوم و اسارنو
٢٤_٢٣	النظرية الظاهرانية
٢٦_٢٤	النظرية المعرفية الاجتماعية
٢٧_٢٦	نظرية براون
٣٠_٢٧	النظرية السلوكية
٣٢_٣٠	نظرية زيمرمان
٣٢	نماذج تناولت التعلم المنظم ذاتياً
٣٢	نموذج واين
٣٢	نموذج بوكارتس
٣٥_٣٣	نموذج بنتريش
٣٥	ثانياً: مفهوم التفكير التحليلي
٣٦	التفكير التحليلي وعلاقته ببعض انماط التفكير
٣٧	خطوات التفكير التحليلي
٣٩_٣٧	مهارات التفكير التحليلي
٣٩	ابعاد التفكير التحليلي
٤٠	مميزات التفكير التحليلي
٤٠	خصائص ذوو الاسلوب التحليلي
٤١	معوقات التفكير التحليلي
٤١	نظريات تناولت التفكير التحليلي
٤٥_٤١	نظرية هاريسون وبرايمسون
٥٠_٤٥	نظرية التحكم العقلي، اساليب التفكير لستيرنبرج وكريكوري
٥٢_٥٠	النظرية المعرفية

٥٣	النظرية السلوكية
٥٤	نماذج تناولت التفكير التحليلي
٥٦	المحور الثاني: دراسات سابقة
٥٩_٥٦	أولاً: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً
٦١_٥٩	ثانياً: دراسات تناولت التفكير التحليلي
٦٢_٦١	مناقشة الدراسات السابقة
٦٣	<b>الفصل الثالث إجراءات البحث</b>
٦٤	أولاً : منهج البحث
٦٤	ثانياً : مجتمع البحث
٦٧_٦٥	ثالثاً : عينة البحث
٦٧	رابعاً: اداتا البحث
٧٨_٦٧	الاداة الأولى: مقياس التعلم المنظم ذاتياً
٨٠_٧٩	الاداة الثانية: اختبار التفكير التحليلي
٨٠	التطبيق النهائي
٨١	الوسائل الإحصائية
٨٢	<b>الفصل الرابع : نتائج البحث و مناقشتها وتفسيرها</b>
٨٣	التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة
٨٦_٨٤	الفروق في التعلم المنظم ذاتياً
٨٧_٨٦	التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة
٩٠_٨٨	الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة
٩١_٩٠	العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة
٩٢_٩١	الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات
١٠٦_٩٣	المصادر

١٢٤_١٠٧	الملاحق
II_III	مستخلص الرسالة بالانكليزي



الصفحة	ثبت الجداول	رقم الجدول
١٩	التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي	-١
٢٠	الأبعاد التصورية (المفاهيمية) للتعلم المنظم ذاتياً	-٢
٣٣	مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً	-٣
٥٤	نماذج تناولت التفكير التحليلي	-٤
٦٥_٦٤	مجتمع البحث موزع بحسب (الكلية، التخصص، الصف، النوع)	-٥
٦٦	عينة اعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي (عينة التحليل الاحصائي)	-٦
٦٧	افراد عينة التطبيق النهائي موزعة على وفق متغيرات (النوع والتخصص)	-٧
٧٠	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً	-٨
٧١	أفراد عينة التطبيق الاستطلاعي	-٩
٧٢	عينة التمييز لفقرات التعلم المنظم ذاتياً	-١٠
٧٤_٧٣	القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	-١١
٧٥	قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس	-١٢
٧٦_٧٥	قيم معامل الارتباط للفقرة وعلاقتها بالدرجة الكلية للمجال	-١٣
٧٦	معاملات الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس	-١٤

٧٨	عينة الثبات موزعة بحسب الكلية والتخصص والنوع	١٥-
٨٠	اراء المحكمين في صلاحية مواقف اختبار التفكير التحليلي	١٦-
٨٣	المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً	١٧-
٨٤	المواصفات الإحصائية للتعلم المنظم ذاتياً	١٨-
٨٥_٨٤	نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) للتعلم المنظم ذاتياً على وفق متغيرات ( النوع - التخصص)	١٩-
٨٦	فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص في التعلم المنظم ذاتياً	٢٠-
٨٧	المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس التفكير التحليلي	٢١-
٨٨	المواصفات الإحصائية للتفكير التحليلي	٢٢-
٨٩	نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) للتفكير التحليلي على وفق متغيرات ( النوع - التخصص)	٢٣-
٩١	معامل الارتباط بين متغيري البحث	٢٤-

الصفحة	ثبوت الأشكال
٢٥	التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي
٣٦	التفكير التحليلي بوصفه جذرا مشتركا لعمليات التفكير الاخرى



الصفحة	تثبيت الملاحق	ت
١٠٨	تسهيل مهمة	-١
١١١_١٠٩	مقياس التعلم المنظم ذاتياً للمحكمين	-٢
١١٢	أسماء لجنة المحكمين و الخبراء الذين عرض عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي	-٣
١١٥_١١٣	مقياس التعلم المنظم ذاتياً بصورته النهائية	-٤
١٢٠_١١٦	اختبار التفكير التحليلي للمحكمين	-٥
١٢٤_١٢١	اختبار التفكير التحليلي بصورته النهائية	-٦

# الفصل الأول

## التعريف بالبحث:

- مشكلة البحث

- أهمية البحث

- أهداف البحث

- حدود البحث

- تحديد المصطلحات

## مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث الحالي في نوعية الأساليب والنشاطات التعليمية التي يتم من خلالها تعليم الطلبة، فهي غالباً تكون تقليدية وتلقينية ونمطية إلى حد كبير بالرغم من التقدم العلمي و التكنولوجي في كافة الميادين وخاصة في الميدان التربوي، فضلا عن نقص الكفاءة والخبرة لدى بعض المدرسين أو عدم توظيف تلك الامكانيات بالشكل الصحيح بما يخدم الطلبة، لذلك نلاحظ أن أغلب التعلم الذي يتم داخل المؤسسات التعليمية يكون بلا جدوى للمتعم لأنه تلقيني بالدرجة الأولى وهذا لن يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية، وكذلك عدم الاهتمام من جانب الطلبة في تطوير أنفسهم ذاتياً وشحنهم ليكونوا على مستوى مقبول من التعلم الذاتي، فالمشكلة ليست قاصرة على الاساتذة والأساليب التعليمية التقليدية بل يضاف إلى ذلك التقصير من جانب المتعلمين، فالمتعلم لكي يكون ناجحاً لابد أن تتوفر لديه مجموعة من العوامل الداخلية التي بدورها تجعله مستعداً لعملية التعلم مثل القدرة على الانتباه والادراك والتفكير بشكل سليم، وكذلك سلامة أعضاء الجسم الضرورية لعملية التعلم.

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل: (pintrich ,1995) و ( fellows ,et al,2000) أن التعلم المنظم ذاتياً لابد وأن يمارس في المراحل التعليمية المختلفة (الأساسية والثانوية والجامعية) بدلاً من الحفظ والاستظهار، ويؤكد (Eliam, et, al ,2009) على ضرورة أن نضع نصب أعيننا تقدير المتعلم لنفسه وتقييمه لقدراته ومهاراته من خلال تنمية التعلم المنظم ذاتياً والتعلم الوجداني وأساليب التعلم. (نور الدين، ٢٠١٥: ٤١٩)

وفي مرحلة التعليم الجامعي بصفة خاصة نجد أن مسؤولية الطلبة عن تعلمهم والمقاة على عاتقهم كبيرة، حيث يعتمد تقدم الطلبة وتعلمهم على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباءً علمية كثيرة على الطلبة يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة في الوقت الحالي أصبح للجهد الذاتي دور كبير في تحقيق مستويات أفضل في عملية تعلمهم.

إن نظم التعليم التي تركز على التلقين والحفظ بدون فهم تقف عاجزة عن تكوين نظام تربوي قائم على التفكير التحليلي لذا من المآخذ التي تؤخذ على بعض المتعلمين عدم الاهتمام بالتفكير بشكل عام وبالتفكير التحليلي بشكل خاص الذي يحل المشكلة ويجزئها للوصول الى الحل الامثل لها، فعدم القيام بالمجهود الذاتي للتعلم وعدم تحليل المواقف والمشاكل التي تعترض الفرد كلها عوامل تؤدي بنا إلى دراسة هذه المشاكل والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

فقد أشارت كل من دراسة (loury,2006) و(الشكعة، ٢٠٠٧) إلى أن غالبية الناس يفكرون بطريقة عادية ومبسطة تتماشى مع ما يمارسونه من أعمال فهم يتعاملون بنمطية مع المشكلات التي تواجههم مما يترتب على ذلك من أخطاء ومنها ضعف إدراك التفاصيل وتوهم الحياد والخلط بين التفكير بعقل متفتح وآخر منغلق وتفضيل الحلول الوسط والاهتمام بأجزاء وإهمال غيرها، وتشويه الواقع والظن بصواب الآراء الشخصية والتهويل والتبرير والتعميم وتعجّل الأحكام وضعف القدرة على التجريد وغياب لغة التواصل مع الآخر. (الشكعة، ٢٠٠٧: ٢١) و (loury,2006:159).

وربما لا يستخدم أغلب الناس طرائق تحليل المشكلة للوصول إلى تفاصيلها وقد ترجع أسباب ذلك إلى التزام الطرق التقليدية والنمطية في حل المشكلات من غير تمحيص أو تدقيق وعدم إخضاعها للتجريب أو إرجاعها إلى عناصرها وعواملها وإدراك العلاقات بينها لفهم بنيتها والاستفادة منها في مواقف لاحقة.

وانطلاقاً مما تقدم تأتي الدراسة الحالية محاولة للإجابة على السؤال "هل هناك علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة".

## أهمية البحث:

يُعدّ التعلم في جوهره عملية مستمرة وهذا يستلزم بالضرورة توافر مجموعة متنوعة من طرق التعليم والتعلم ومصادره ومن الأنواع التي تنصدر التعليم والتعلم المنظم الذاتي حيث يعدّ وسيلة للتعليم المستمر والذي يلزم الإنسان طيلة حياته وهو أحد الأساليب التربوية التي أظهرتها البحوث المختلفة وأكدت على قيمتها وأهميتها، وينادي اليوم الاتجاه العالمي المعاصر بضرورة تبني أساليب التعلم الذاتي كتجديد تربوي، وهذا لم يظهر من فراغ أو من عدم، إنما ظهر نتيجة حتمية لعدة عوامل ومتغيرات طرأت على الساحة الدولية، كما نادى كثير من رجال التربية اليوم بأننا إذا أردنا من الفرد أن يقوم بمتابعة تعليمه ذاتياً فإنه يجب أن نعده لذلك في مراحل الدراسة المختلفة حتى يكتسب المهارات والأساليب المناسبة، وفي هذا الإطار تبدوا ضرورة التعلم الذاتي من أجل تمكين النشء من تلبية حاجاته التربوية الأساسية بنفسه وأن هذا النوع من التعليم يجعل الطالب إيجابياً مشاركاً في عملية التعلم حيث قد شرعت الكثير من الدول في استخدام التعلم الذاتي كأسلوب حياة بإجراء التجارب والممارسات المستحدثة له مثل الجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد باعتبار أن هذا الأسلوب كنظام تعليمي يعد أفضل أساليب النمو الشامل لدى الطلبة، فالتعلم الذاتي أن يكون الفرد معلم وموجه لنفسه وهذه ضرورة حتمية تفترضها طبيعة الحياة المعاصرة التي لم تعد فيها المدرسة تعنى بمتطلبات التعليم والتعلم وبذلك فإن هنالك حاجة ملحة وماسة للأخذ بطريقة التعلم المنظم ذاتياً وتفرضها المتغيرات الكثيرة المحيطة به. (عامر، ٢٠١٢: ٧)

ويعود الاهتمام بهذا التوجه المعاصر في دراسة تعلم الطلبة إلى رفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم، وكذلك عدم الاهتمام بتأثير السياق الذي يتم فيه، لذا يعدّ التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى مواكبة التطور المعرفي، 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,et al,2002:7)

كما يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق الاهداف التعليمية يتطلب من الطلبة تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظم ذاتياً، فهو عملية مخططة وتقييمية وتكيفية مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم الطلبة بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع الانشطة الجامعية،

ويسعى الطلبة عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة وهذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتياً. إضافة إلى ذلك فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية تجلي أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي: أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضاً على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلبة التعلم المنظم ذاتياً يعكس هدف التعلم مدى الحياة و يؤدي درواً مهماً وأساسياً في حياة الطلبة، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماج الطلبة في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر ويمكن أن يتعلمه الطالب في أية مرحلة عمرية، كما يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، وكذلك يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يوجد تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط الطلبة سلوكياً ومعرفياً ودافعياً، ويعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، وكذلك فإن التعلم المنظم ذاتياً يشجع الطلبة للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم، ويُعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطلبة على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، وينشط عملية التعلم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة والبحث الذاتي عنها ومواصلة القراءة و الدراسة، ويتضح مما سبق الأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتياً في تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة طلابها، نظراً لإسهامه في زيادة وعي الطلبة بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية، في كافة فروع المعرفة، كما أن له دوراً كبيراً في رفع مستوى التحصيل الدراسي الأمر الذي يجعل تدريب الطلبة على هذا النوع من التعلم ضرورة قصوى خصوصاً في العصر الحالي الذي أضحى التغير المستمر سمة بارزة من سماته.

(الردادي، ٢٠١٩: ٢٥-٢٦)

ومن المبادئ المهمة في التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يوجه ذاتياً لما في ذلك من تأثير للجدد المبذول من قبل المتعلمين، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه، فمن أهم أهداف العملية التعليمية تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم

بخاصة في مرحلة التعليم العالي. (Boekaerts,1997:161)

ويُعد مصطلح التعلم الذاتي من المصطلحات التي شاعت كأحد الاستراتيجيات العلمية لإعادة التوازن المفقود بين المعلم والمتعلم، والذي يستجيب في الوقت نفسه العوامل أخرى متعددة زادت من ضرورة استخدام هذا النوع من التعلم، كما يُعدّ أحد المهارات الأساسية المهمة للتعلم الفعال المرجو في مجتمعٍ يهدف إلى التعلم المستمر، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، والتعلم الذاتي ظهر منذ أن وجد الإنسان على ظهر الأرض، واستمر على مر العصور من خلال محاولات الإنسان البحث عن المعرفة والمعلومات والإبداعات بنفسه وجهده الذاتي. (الردادي، ٢٠١٩: ١٨)

ويرى باندورا أنّ إجراءات التنظيم الذاتي تتم خلال تطبيق قابليات ومشاعر وسلوكيات التوجيه الذاتي وهي بدورها تعرف على أنها قدرة الفرد على الاستقلال والاعتماد على نفسه والتحكم بذاته وكلما ازدادت قدرات الفرد على التوجيه الذاتي كلما ازداد احتمال أن يقوم بتنظيم ذاته، وعلى سبيل المثال فإن الطالب الذي يكون قادراً على أن يجبر نفسه على الدراسة فإنه أكثر احتمالاً للتفوق من غيره ممن ليس له القدرة على فرض هذا النوع من التأثير على نفسه. (Bandura,1986:83)

وإن علماء النفس والتربية يعتقدون أن الطالب نفسه قادر على توجيه حياته وتصحيح سلوكه باختياره الأفضل وفق إمكانياته وقدراته ومستوى مهاراته، فقد ركزت النظريات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات على الاعتقاد بقدرة الطالب على تصحيح سلوكه إذا توفرت أمامه الوسائل والآليات العلمية التي تساعده في المبادرة على التغيير وإحداث التعديل المرغوب فيه، وعليه أخذ التربويون ينظرون إلى جزءٍ كبيرٍ من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم وجعلها أكثر فاعلية واستقلالاً وحيوية ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يعتمدها فيما تعلمه وما يريد تعلمه، كما أن على المعلم والمدرس أن يبذلا جهداً خاصاً في تزويد الطلبة والمتعلمين بالاستراتيجيات اللازمة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات بأنفسهم ومن ثم تنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها واكتسابها والاحتفاظ بها وتوظيفها في الوقت المناسب. (البدران، ٢٠١٩: ١٠٩)

وكذلك يشير التنظيم الذاتي للتعلم على الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم تعلمه والسيطرة عليه، أي امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تُسهل

عملية التعلم، ويُشير (فلافل، ١٩٧٧) بقوله: إن التنظيم الذاتي حقاً هو واحدٌ من العلامات البارزة المركزية والتطورية المعرفية في مرحلة الطفولة المبكرة. (flafell,1977: 64)

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 التعاون لدى الأفراد مع وجود مستوى 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، كما يشير (Bayer,1988) أن من الواجب علينا أن نعلم المتعلمين كيف يفكرون إذا لم يكونوا يعرفون ذلك ورفع مستوى من لديه مهارة التفكير، فالمعلمون يبتكرون يوماً موقفاً جديدة بطرح الأسئلة و تقويم الوظائف الكتابية وإجراء الاختبارات التي يفكر فيها المتعلمون، وبعدها يكون الفشل أو النجاح في التفكير، وفي خارج الجامعة يواجه المتعلمون مواقف متعددة من خلال التعامل مع الآخرين والانضمام إلى المنظمات الاجتماعية والسياسية حيث يكون المتعلم ذو التفكير الجيد له فرصة كبيرة لتحقيق النجاح، فإذا لم يتجه المعلمون إلى تعليم المتعلمين مهارات التفكير فإن فرص النجاح في حياة المتعلمين الأكاديمية والاجتماعية تصبح محدودة. (رزوقي ولطيف، ٢٠١٨: ١٣٠)

كما إن عصر علم النفس الحالي هو عصر التفكير، مع التأكيد على حاجة الفرد المتزايدة المتمتع بشيء من التفكير التحليلي، وإلى تجريب طرق جديدة وغير نمطية في حل المشكلات لا سيما ونحن نعيش في زمنٍ متسارعٍ مع كثرة ما يواجهنا من مصاعب وتحديات. (العرسان، ٢٠٠٦: ٨٩)

وللأهمية البالغة لعملية التفكير بشكلها العام يؤكد العلماء على أنماطه المختلفة ومنها نمط التفكير التحليلي لكونه يمكن الفرد من تجزئة المنبهات إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة. (الأسدي، ٢٠١٣: ١٩٩)

ويعد التفكير التحليلي مهارة عقلية تتطلب القدرة على تجزئة المواقف والأشياء والعلاقات إلى عناصرها، وسواء أكان التحليل علمياً أو فنياً أو أدبياً فإن الحكم عليه من خلال إيفائه بثلاث متطلبات أساسية هي الجدة والتوافق مع الواقع وإمكانية التطبيق، ويتمثل هذا النوع من



المكونات في الكشف عن الأسس المهمة التي يمكن من خلالها قبول أو رفض عملية التحليل فالنشاط التحليلي يجب أن يطلق تلك الإضافات الجديدة وذات القيمة الاجتماعية وهو ما أكده (شتاين، ١٩٦٨)، بأن الناتج التحليلي يجب أن يتصف بالجدّة والفائدة والقيمة الاجتماعية. (الأسدي، ٢٠١٠: ٨٧)

ويرى (سيجل)، (١٩٦٣)، أن التفكير التحليلي يحتاج الى التأمل في معالجة الحلول، فعند مقارنة الاستجابات التحليلية بغيرها كانت أكثر الاستجابات التحليلية هي استجابات أولئك الذين يتأملون الحلول المطروحة مقارنة باستجابات الذين يستجيبون بسرعة لأول حل يطرأ على عقولهم. (الوائل، ٢٠٠٨: ٥)

وللتفكير التحليلي القدرة على تحديد المشكلة وتحليلها إلى مكوناتها وتنظيم المعلومات وبناء معيار للتقويم ثم وضع الاستنتاجات واستعمال طرائق متنوعة لتجزئة المشكلة إلى أجزاء ومن ثم استخدام تلك الأجزاء لإدراك الموضوع الأصلي أو موضوعات أخرى مترابطة معه، والقدرة على تحديد السمات العامة لعدة مشكلات ثم استنباط الوصف الجامع لها، ويتباين توافر هذه القدرات بين الأفراد فمنهم من يتمتع بقدرات تحليلية عالية كالتصنيف وتحديد الأولويات وافترض الحلول وتقديم مبررات تلك الحلول، بينما هناك من يضع رسماً تصورياً ويحل وينظم المعلومات ولكنه يقدم حلاً واحداً فقط. (الأسدي ، ٢٠١٠ : ٨٣)

ومما يزيد أهمية هذا البحث أن التفكير التحليلي يساعد الفرد على اتخاذ قرارات سليمة تزيد ثقته بنفسه وتجعله أكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية وهذا ينعكس بشكل إيجابي على شخصية الفرد، وإن من الأهداف الرئيسة التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها في الجامعات هو كيفية اكتساب مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص، علماً إن للتعلم الإنساني طابعه العقلي المعرفي إذ لا يتم إلا بالتحليل والتركيب والموازنة والتجريد والتعميم. (العبيدي، ٢٠٠٥: ٤)

ويتميز المتعلم ذو التفكير التحليلي الجيد بأنه: محب للاستطلاع و مستقل برأيه ولديه قدرة فائقة على اكتشاف العلاقات وإدراك أوجه النقص فيها وعلى قدر كبير من المرونة في معالجة المشكلات ومتفتح العقل على كل الخبرات التي يتعرض لها وواع بأهدافه ومثابر على تحقيقها، كما يواجه المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل ويهتم بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ويهتم بالتخطيط الجيد وفهم جميع المتغيرات، فعندما يواجه المتعلم مشكلة بالغة التعقيد يعمل على تجزئة المشكلة إلى أجزاء صغيرة، كما يقوم بتجزئة

الهدف النهائي إلى مجموعة من الأهداف الفرعية التي بدورها تعمل مجتمعة على تحقيق الأهداف النهائية لحل المشكلة فإن تحقيق هدف فرعي يفضي إلى تحقيق هدف فرعي آخر حتى يتم حل المشكلة، وإن للمتعم ذي التفكير التحليلي مهارات تتجلى في عملية فحص الأجزاء المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها من خلال تعريف وتمييز المفردات في تلك المعلومات، وإن وظيفة مهارة التحليل هي البحث في الخصائص الداخلية للأفكار، ومن هذه المهارات القدرة على تحديد المشكلة وتحليلها إلى مكوناتها وتنظيم المعلومات وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات واستعمال طرائق متعددة لتجزئة المشكلة إلى أجزاء ومن ثم استخدام الأجزاء لإدراك الموضوع الأصلي أو موضوعات أخرى مترابطة معه، والقدرة على تحديد السمات العامة لعدة مشكلات أو استنباط الوصف الجامع. (رزوقي وسهيل، ٢٠١٨: ٣٦)

ولقد بين (Sternberg, 1992) بأن المتعلم الذي يمتلك التفكير التحليلي أو المحلي يتصف بالصفات الآتية : يميل إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث التفاصيل ويتوجه نحو المواقف العلمية ويستمتع بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات فهو قد لا يرى الغابة ويرى الأشجار التي بداخلها ويفضل العمل بمفرده وهو منطوق ويكون توجهه نحو العمل أو المهمة ويتميز بالتركيز الداخلي ويفضل استخدام ذكائه في العمل وليس مع الآخرين كما إن إدراكه الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية قليل. و لديهم القابلية للشعور بوجود مشكلة معقدة، ويقتضي ذلك أن يكون المتعلم قادراً على أن يميز المهم والأهم من الأحداث والأشياء والخبرات، ولديه قابلية معرفة طبيعة المشكلة معرفة واضحة إذ لا يستطيع المتعلم أن يتناول حل أي مشكلة لم يكن مدركاً لطبيعتها وماهيتها وما لم تكن لديه القدرة على صياغتها بدقة وتحديدتها، ولديه استعداد على تذكر المشكلة طيلة مدة الدراسة ومعالجتها حتى لا يخطئ الطالب في بحثه عن حل المشكلة أو الإجابة على السؤال، من خلال الطريق الصحيح لإيجاد الحل المناسب لذلك، وأيضاً القدرة على صياغة الفروض التي تعد حلولاً ذكية مؤقتة للمشكلة أو الصعوبة فصاحب الذهن الخصب هو من يستطيع أن يتصرف في الألفاظ فيختار ما يناسب المقام والوضع، كما إن للأسلوب أثراً نافذاً في فهم المقصود من المشكلة، وايضا للشخص الذي يتمتع بالتفكير التحليلي القدرة على اختبار الحلول المقترحة اختباراً ناقداً وهذه الميزة من أهم ميزات التفكير التحليلي الجيد، إذ يستطيع من له هذه القدرة أن لا يقبل الحلول التي تم الوصول إليها أو التي تقدم إليه بدون شرط أو قيد وهذا ما يجعله ميالاً إلى البحث والاستقصاء عن أفضل الظروف وأنفعها وأنسبها، كما يملكون القدرة والاستعداد لإعادة اختبار النتائج لإثبات موثوقيتها، وذلك باستخدامها في مواقف أخرى وظروف متشابهة. (Sternberg, 1992: 38)

ومما يزيد أهمية الدراسة الحالية كون التفكير التحليلي له أهمية كبيرة لدى طلبة المراحل المختلفة عموماً وطلبة الجامعة خصوصاً فظهر ذلك الاهتمام واضحاً في دراسات عديدة أوصت بالاهتمام بالتفكير التحليلي وتنميته ومن هذه الدراسات دراسة (كريكوري وستيرنبرك، 1988)، ودراسة (عجوة 1989)، ودراسة (زهانك وستيرنبرك، 1989)، وكذلك دراسة (داي وفيلدهوزن، 1989)، ودراسة (زهانك، 2000)، ودراسة (ادريس، 2010) التي أشارت في توصياتها إلى أهمية التفكير التحليلي لدى طلبة المرحلة الجامعية. (العطواني، 2011: ٨)

ومن خلال ما سبق يتبين مدى أهمية كل من التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة على أنهما متغيران يستحقان الدراسة والبحث وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بينهما، فضلاً عن أهميتهما في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، كما أن أهمية البحث الحالي تتضح من خلال:

١\_ اهتمامه بمرحلة عمرية مهمة وهي المرحلة الجامعية والتي هي ركيزة مهمة في بناء المجتمع ونهضته.

٢\_ عدم توفر دراسة عربية أو محلية على حد علم الباحث تتناول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي في ضوء متغيرات (النوع و التخصص) وبذلك ستكون إضافة جديدة إلى مكتبتنا العراقية والعربية.

٣\_ سيُظهر البحث الحالي نتائج وتوصيات ومقترحات قد تساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية في تطويرها وتحديد أهدافها المنشودة.

٤\_ ندرة الدراسات التي تكشف عن متغيري الدراسة و اللذان يعكسان التوجه العلمي الحديث نحو فهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستخدامها وتوظيفها في التفكير التحليلي بالشكل المناسب.

٥\_ يسهم التعلم المنظم ذاتياً في خلق جوٍ دراسيٍ يحقق للطلبة أقصى مستوى من فهم المادة المتعلمة واستعادتها ويساعد الطلبة أيضاً في تنظيم تعلمهم لتحقيق مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

٦\_ يساعد التفكير التحليلي الطلبة على مواجهة متطلبات المستقبل من خلال اكسابهم خطوات التفكير التحليلي في استنتاج الافكار ووضع التفسيرات لها وإتاحة الفرصة لرؤية الاشياء بشكل أوضح وأوسع.

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١\_ التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة.
- ٢\_ الفروق في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور\_ إناث) والتخصص (علمي\_ إنساني).
- ٣\_ التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.
- ٤\_ الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور\_ إناث) والتخصص (علمي\_ إنساني).
- ٥\_ العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة تكريت الصف (الثالث ) للدراسة الصباحية بالتخصصين (علمي وإنساني) ومن النوعين ( ذكور و إناث) و للعام الدراسي ( ٢٠١٩ - ٢٠٢٠).

**تحديد المصطلحات:****أولاً\_ التعلم المنظم ذاتياً:**

١\_ عرفه زيمرمان (Zimmerman,1990): "هو مجموعة من الأهداف والتنظيمات والسيطرة النفسية والتقييم النفسي في مراحل متعددة في عملية الاكتساب لهذه العمليات التي تمكن المتعلمين ليكونوا على وعي تام بأنفسهم وذو معرفة في مجال تعلمهم." (Zimmerman1990:5)

٢\_ عرفه بينتريش (Pintrich, 2005): "بأنه عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة." (Pintrich, 2005:385)

٣\_ **عرفه الجراح (٢٠١٠):** "بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين." (الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٩)

٤\_ **عرفه الشريف والدسوقي (٢٠١٠):** "بأنه عملية عقلية ترتبط بعمليات معرفية وعمليات ما وراء معرفية، وتعتمد على المتعلم الذي يستخدم الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، ويمكن تدريب الطلاب عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم وبالمنهج الدراسي والبيئة المحيطة بالمتعلم، والهدف النهائي منه هو تحسين عملية تعلم الفرد." (الشريف والدسوقي، ٢٠١٠: ١٠١)

٥\_ **التعريف النظري:** تبني الباحث تعريف بنتريش (٢٠٠٥) المذكور انفاً، لأن الباحث قد تبني هذا النموذج وتعريفه في إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

٦\_ **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي قام الباحث بإعداده.

### ثانياً: التفكير التحليلي:

١\_ **عرفه كريكوري (Gregory, 1988):** "بأنه نمط من أنماط التفكير يزيد من قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها بحذر ومنهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المشاركة في توضيح الأشياء للوصول إلى استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق." (Gregory, 1988: 101)

٢\_ **عرفه قطامي (٢٠٠٠):** "بأنه تفكير منظم متتابع ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورهما، إذ يسير تفكير المتعلم عبر مراحل محددة بمعايير تحدد نجاحه فيها ويتطلب مستوى متقدم من العمليات الذهنية وهو مهارة ذهنية قابلة للتعلم والتدريب، ورفع كفاءة الذهن في إدارة المواقف التي يواجهها." (رعد و سهيل، ٢٠١٨: ١٦)

٣\_ **عرفه الجمل (٢٠٠٥):** "هو التفكير الذي يتضمن استخدام عمليات ذهنية منظمة متتابعة موجهة نحو هدف محدد – حل المشكلة – يتطلب امتلاك الفرد لكثير من المهارات والخصائص مثل القدرة على تحديد المشكلة ووضع الفرضيات، القدرة على اختبارها ووضع الحلول الممكنة والمناسبة واختيار الامثل وفق معايير مناسبة." (الجمل، ٢٠٠٥: ١٣)

٤\_ عرفه ترمان (2005, Tarman): "بأنه قدرة المتعلم على تحليل تفاصيل الموقف إلى أجزاء دقيقة أو تفصيلية لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معها والتفكير فيها بشيء مستقل." (Tarman,2005:20)

**التعريف النظري:** تبنى الباحث تعريف كريكوري (Gregory , 1988) المذكور انفا، لأن الباحث تبنى اختبار(حمزة،٢٠١٩) الذي بدوره أيضا تبنى تعريف ونظرية (كريكوري،١٩٨٨).

**التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها المستجيب من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التفكير التحليلي الذي أعده (حمزة،٢٠١٩).

## الفصل الثاني

### الإطار النظري و دراسات سابقة

#### المحور الأول: الإطار النظري

أولاً: التعلم المنظم ذاتياً

ثانياً: التفكير التحليلي

#### المحور الثاني : دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً

ثانياً: دراسات تناولت التفكير التحليلي

– مناقشة الدراسات السابقة

## المحور الأول: الإطار النظري

### أولاً: التعلم المنظم ذاتياً

#### مفهومه:

لقد ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتياً سنة (١٩٨٩) على يد كل من شينك وزيمرمان (Zimmerman & SCHUNK) في كتابها الذي حمل العنوان: (التعلم المنظم ذاتياً و التحصيل الاكاديمي: النظرية البحث - التطبيق)، و منذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث الحديثة نسبياً في الميدان التربوي، فقد توالى الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها رغم تعددها واختلافها على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في تعلمه والاستراتيجية التي يستخدمها لتحسين نواتجه. (أحمد، ٢٠٠٧: ٦٧)

إن مصطلح التعلم المنظم ذاتياً يستخدم لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة. (Perry et al , 2006 : 237)

و يُعد التعلم المنظم ذاتياً عاملاً أساسياً، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي، ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً والأحداث المخطط لها والضرورية التي تؤثر على تعلم الطالب ودافعيته، فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعاً ذاتياً، ويعرف إمكاناته وحدودها، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدها لتتلاءم مع أهداف المهمة وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة، وأن التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم. (Ruohotie, 2002: 37).

كما أن التعلم المنظم ذاتياً هو الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم مراحل مستوى تعلمه والسيطرة عليها وإدامتها واستمراريتها وتوجيهها، أي امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تُسهل عملية التعلم، وتبدأ هذه العملية في وقت مبكر من حياة الانسان فخلال السنة الثانية من العمر يُظهر الاطفال بصورة متزايدة علاقات مركزية الذات والاستقلال، وعند اقترانها بالقدرة على تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عن رعايتهم تقود إلى بعد جديد في السلوك، فيبدأ الاطفال بتقويم متطلبات المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية، إذ يقومون بمراقبة سلوكهم الخاص بهم طبقاً لذلك فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التعلم الذاتي. (البدران، ٢٠١٥: ٢٧٠)



والتعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعاً ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلائم أهداف المهمة ويعدلها بناءً على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة. (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004 : 22)

هذا وقد وضع كل من ليندر وهارس (Linder & Harris 1993) ستة أسس للتعلم المنظم ذاتياً هي:

١ - **المعتقدات المعرفية** : وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

٢ - **الدافعية** : إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، وتبرز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم .

٣ - **ما وراء المعرفة** : وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

٤ - **استراتيجيات التعلم** : إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

٥ - **الحساسية للموقف** : وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين، مع تحديد المشكلة وحلها في سياق ما ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٦ - **الضبط البيئي** : ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانيات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

(الحسيان، ٢٠١٠: ١٦\_١٧)

أما بينتريش وآخرون (Pintrich , ea , al) فقد بينوا التعلم المنظم ذاتياً على أنه: اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التالية: المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية. (Pintrich. P. R,1994:139)

وإن الكثير من علماء النفس المعرفي يعتقدون أن كفاءة المتعلم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها، والمستوى العمري له، ولهذا فإن الطلبة الأكبر سناً والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتياً بصورة أكثر فاعلية من الطلبة الأصغر سناً. (zimmerman, 1989:222)

### خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً:

لقد تم الاهتمام بالعديد من الأبحاث بوصف خصائص المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتياً وتعريفها وتحديدها، وبينت العديد من الدراسات الوصفية هذه الخصائص من خلال مجموعة من الصفات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه الصفات:

١ - **قادرين على تحديد أهدافهم:** أشار زيمرمان وآخرون (Zimmerman , et al,1992) أن أصحاب التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بقدراتهم على توجيه عمليات التعلم والإنجاز وذلك من خلال وضعهم أهدافاً تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم، فالمعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لا تعتبر المحدد الوحيد لتحسين الأداء وإنما لابد من دافع يستثير استخدام هذه الاستراتيجيات. ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتياً عن أقرانهم ليس فقط في أنهم قادرين على تحديد أهدافهم الذاتية ووضعهم خططاً لإنجاز هذه الأهداف بل أيضاً قادرين على مراقبة نجاحهم أو فشلهم في تحقيق هذه الأهداف ولديهم قدرة على تحصيل معلومات حول أدائهم واستخدام هذه المعلومات عند الحاجة إليها فيما بعد. (Sungur & Tekkaya , 2006: 307)

٢ - **متعلمون استراتيجيون:** يتميز المتعلمون المنظمون ذاتياً بأن لهم معرفة بالاستراتيجيات المعرفية (كالتنظيم، التوسيع، التسميع) تساعدهم في اكتساب المعلومات والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات، كذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية ومتى تستخدم وتقييم فعاليتها. (Luke , 2006 : 356)

٣ - يمتلكون دافعية للإنجاز وفاعلية ذات مرتفعة: يمتلك الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتياً دافعية أكبر للإنجاز وأكثر نشاطاً وإتقان للتعلم ويطلبون المساعدة من زملائهم ومعلميهم عند الضرورة، ويرى كورنو أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يمتلكون دافعية للتعلم تعكس تقييمهم للتعلم وامتلاكهم للإرادة التي تساعدهم على توجيه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية خلال عملية التعلم. (Chen , 2002 : 14).

٤ - لديهم وعي بالعمليات المعرفية : يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه المتعلمون المنظمون ذاتياً إلى أنهم أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسون بالفصل، كما أن درجة وعي التلميذ بقدراته تؤدي دوراً مهماً في تنظيم المتعلم لأدائه، لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على استعداده لتنظيم مفاتيح أدائه ذاتياً. (Zimmerman , 1990 :54)

٥ - متعلمون متعاونون : يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتياً بأنهم أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلاب حيث يتعاون الطلاب المنظمون ذاتياً مع بعضهم البعض أثناء عملهم بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة. (الطيب و راشد، ٢٠٠٧ : ١٥٩)

#### التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي:

لقد قارن بوبي (Bobbi, 1992) ما بين التعلم المنظم ذاتياً وبين التعلم التقليدي أو السائد حيث وجد أن التعلم المنظم ذاتياً يعطي مساحة أكثر من الحرية الفردية لدى المتعلم ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين الطلبة ويتيح الفرصة للاعتماد على أنفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم، أما في التعلم التقليدي فإن حرية التفكير عند المتعلم محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم وما تفرضه طبيعة المادة ونوعيتها ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على المنافسة وعلى المعلم وتوجيهاته فيما يتعلمون، وتفرض على المتعلم التقليدي طرق التفكير التقاربي و الانتاجي دوافعهم وبالتالي يعتمدون على التعزيز الخارجي أكثر من اعتمادهم على التعزيز الداخلي وذلك لأن تقييم التعلم لديهم يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى وليس ذاتياً وهم يستعملون الكتاب والمقررات الدراسية التي عليهم فهمها كما وردت.

والجدول التالي يوضح أهم الفروقات بين التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي

جدول رقم (١) التعلم المنظم ذاتياً والتعلم التقليدي

ت	دور الطالب في التعلم المنظم ذاتياً	دور الطالب في التعلم التقليدي
١	حرية التفكير والتعبير	التقييد بوجهة نظر المعلم وترتيب المادة أو المحتوى
٢	التعاون والتفاعل مع الأقران	المنافسة
٣	الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
٤	المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب
٥	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة: الاستقراء، الاكتشاف، الابداع، تفكير تباعدي	الاعتماد على التفكير الاستنتاجي والصمي والتقاربي
٦	الدوافع الذاتية	الدوافع خارجية
٧	التعزيز داخلي	التعزيز خارجي
٨	تقييم عملية التعلم يتم ذاتياً	تقييم عملية التعلم خارجية تعتمد على المعلم
٩	استخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على المرونة (مراجع، طرق البحث، اعادة تنظيم)	اقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل الكتاب والمنهج والمقررات الدراسية
١٠	استخدام استراتيجيات ماوراء معرفية اضافة إلى الاستراتيجيات الاخرى	استخدام أساليب تقوم على الحفظ ونادرا ما يستخدمون استراتيجيات ماوراء معرفية

(Bobbi,1992:5)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً:

بالرغم من أن التعلم المنظم ذاتياً يُمكن تمييزه بظروف المهمة، وسمات المتعلم، وعملياته، إلا أنه يتشارك في بعض السيناريوهات مع الصور، والأشكال التقليدية لبحوث التعلم، والباحثون في تعلم الطلاب المنظم ذاتياً يجب أن يركزوا على نفس التساؤلات العلمية المفتاحية مثل لماذا، وكيف ينظم الطلاب تعلمهم؟، وهذه التساؤلات الأساسية مرتبطة ببُعد سيكولوجي للتعلم، مثل الدافعية وطرق التعلم. (Zimmerman ، 1994 : 7).

وإن عمليات التعلم المنظم ذاتياً تعزز من تحصيل الطلاب، وإدراكاتهم لفعالية الذات لديهم. ولتفسير العلاقة بين عمليات التعلم والدافعية، بالإضافة إلى مظاهر أخرى للتعلم المنظم ذاتياً، فقد وضع (Zimmerman & Risemberg , 1997 : 107 - 108) نموذجاً مفاهيمياً يلقي الضوء على ستة أبعاد سيكولوجية أساسية، ويتمثل في جدول (٢) التالي :

جدول (٢) الأبعاد التصورية (المفاهيمية) للتعلم المنظم ذاتياً

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	ظروف المهمة	السمات المنظمة ذاتياً	المعتقدات والعمليات المنظمة ذاتياً
لماذا؟	الدافع	اختيار المشاركة	مدفوع داخلي	أهداف الفرد، وفعالية الذات، والقيم، والعزوات، الخ
كيف؟	الطريقة	ضبط الطريقة	مُخطط، أو روتيني	استخدام الاستراتيجيات، والراحة، الخ
متى؟	الوقت	حدود ضبط الوقت	مُحدد الوقت، وفعال	تخطيط وإدارة الوقت، الخ
ماذا؟	الأداء	ضبط الأداء	واعٍ لأدائه ونواتجه	المراقبة الذاتية، والحكم على الذات، وضبط الفعل، والإرادة، الخ
أين؟	بُعد بيئي	ضبط البيئة الفيزيائية	ذو مصادر، وحساس بيئياً	الاختيار والبناء البيئي
مع من؟	بُعد اجتماعي	ضبط البيئة الاجتماعية	ذو مصادر، وحساس اجتماعياً	اختيار النموذج، وطلب المساعدة، الخ

ففي العمود الأول من الجدول يوجد ستة أسئلة ضرورية لفهم جميع أشكال التعلم الإنساني، وكل سؤال يرتبط ببُعد نفسي (عمود ٢) مثل الدافعية، والطريقة، والوقت. وسؤال " لماذا ؟ " يسأل عن دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم، فلكي يكون الطالب قادراً على تنظيم دافعيته، يجب أن يكون قادراً على اختيار المشاركة، أو عدم المشاركة (ظروف المهمة)، وهذا يتضح في العمود الثالث من الجدول، أما العمود الرابع في الجدول، فيصف سمات الطلاب المدفوعين ذاتياً، والعمود الخامس يوضح أنماط العمليات، أو المعتقدات التي يعتمد عليها الطلاب المدفوعون داخلياً مثل: وضع الأهداف، والمعتقدات عن الكفاية الذاتية، والقيم الأكاديمية والعز، وكيفية مساعد الطالب على أن يصبح منظماً ذاتياً داخل بعد نفسي معين، من المهم أن نفهم هذه العمليات، والمعتقدات كي نستطيع تقييمها، ولنعرف كيف يمكن تدريسها.

(Zimmerman&Risemrbg,1997:107)

## مكونات التعلم المنظم ذاتياً:

قدم زيمرمان (Zimmerman) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونوا أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية:

**الأول/ ما وراء معرفي:** وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.

**الثاني/ دافعي:** وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفوؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً.

**الثالث/ سلوكي:** يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

ويقدم بوردي (Purdie) نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

**الأول/ وضع الهدف والتخطيط:** ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

**الثاني/ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

**الثالث/ التسميع والحفظ:** ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

**الرابع/ طلب المساعدة الاجتماعية:** ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

(الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٥)

## نظريات تناولت التعلم المنظم ذاتياً

## أولاً\_ التعلم المنظم ذاتياً من منظور اسلامي:

لقد اهتم الإسلام بالتعلم الذاتي حيث دعا المسلم من خلال النصوص الكثيرة إلى طلب العلم واستغلال المعارف البشرية في شتى المجالات التي تساعد الإنسان المسلم على فهم ما يحيط به وتطويره وتسخيره لخدمة الرسالة التي خلق الإنسان من أجلها، سواءً أكان هذا العلم دينياً أم دنيوياً، نظرياً أم تجريبياً فرض عين كان أم فرض كفاية، بل والسفر لاكتسابها أحياناً، فعن أبي الدرداء رضي الله عنه، قال : قال رسول الله صل الله عليه واله وسلم " من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة " ( ابن ماجة، ١٩٩٠ : ٨١).

فلم يلزم الإسلام جميع المسلمين بالاتجاه إلى علمٍ معين، بل ترك هذا الأمر مطلقاً حسب رغبة كل فرد وميوله، بل إن مقتضى الحال يدعو إلى أن يكون للمسلمين باع في كل علم من العلوم المفيدة وأن يكون لدى جماعة المسلمين الخبراء والمختصون في مختلف المجالات، وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة الكثير من المواقف التعليمية التي تحث الفرد على العلم والتعلم الذاتي والتفكر في مخلوقات الله، وتحثه على أن يستخدم طاقاته في اكتشاف هذا الكون من بديع صنع الله عزّ وجلّ، ولقد أثرت تعاليم الدين الإسلامي في المسلمين منذ الرعيل الأول لهم، فطفقوا يتعلمون ويعلمون، وأثروا البشرية بخلاصة فكرهم، الذي اعتمد عليه الغرب في كثير من الأحيان، ولعل الغزالي والزرنجي وابن خلدون والخطيب البغدادي- رحمهم الله وغيرهم من الأمثلة الرائدة الذين نبهوا إلى أهمية التعلم الذاتي، وأشاروا إلى بعض الأمور المتعلقة به، مثل مراعاة الفروق الفردية، والاهتمام بميول المتعلمين وقدراتهم، والدافعية للتعلم، وحرية الاختيار، والنشاط الذاتي، ومعرفة المتعلم بمدى تقدمه (التقويم الذاتي)، فألف برهان الدين الزرنوجي رحمه الله - المتوفى سنة ( ٥٩١ هـ ) كتابه " تعليم المتعلم طريق التعلم" ليدل عنوانه على ما تنادي به التربية الحديثة من تعليم المتعلم كيف يتعلم، فالأصل في التعلم عنده أن يتعرف المتعلم طرائق التعلم وشرائطه، ليصبح معلم نفسه، ولا شك أن المتعلم إذا اكتسب منهجية التعلم وطرائقه، سوف يساعده ذلك في التعلم مدى الحياة وبشكل فعال، ويُعد هذا الكتاب أول كتاب في طرائق التدريس يتحدث عن التعلم الذاتي وآدابه وأساليبه ويجمع بين النظرية التربوية التطبيقية وبين الرؤية التعبدية الشرعية بصورة متجانسة مندمجة تجسد التكامل الحقيقي بين الجانبين الإيماني والسلوكي. (الردادي، ٢٠١٩ : ١٨\_٢٠)

### ثانياً\_ نظرية ماين بوم و اسارنو (Meichenbaum & Asarnow 1979):

هذه النظرية تتعامل مع إجراءات على أساس مبادئ معرفية وسلوكية، فالتعلم المنظم ذاتياً برأيه يعمل بالتعليمات الذاتية والتحدث الذاتي، وهذه الطريقة لا تقتصر على مساعدة الشخص المتمرس دراسياً فقط بل تساعد الذين لديهم مشكلات سلوكية عامة أيضاً لقد وضع "ماين بوم وزميله" خمس نقاط أساسية (مشتركة ما بين التنظيم الذاتي والتعزيز الذاتي) بوصفها خطوة لتحسين طريقة فردية للتعلم تتيح للفرد فرصة الشعور بالثقة للشئ الذي هو قادر على القيام به وهذه النقاط هي:

أ\_ استعمال الطلبة المنظمين ذاتياً طرائق مساعدة ذاتية مثل التساؤل الذاتي والمراقبة الذاتية وطلب المساعدة واستعمال الوسائل المساعدة.

ب\_ التركيز الرئيس لطرائق المساعدة الذاتية هو التعلم من الملاحظة والتعلم الذاتي وتضم الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي.

ت\_ المناقشات اللفظية وهي طريقة مساعدة ذاتية تتيح للفرد استعمال عملياته المعرفية.

ث\_ ارتباط التعلم المنظم ذاتياً بالتخطيط والمراقبة العملية المعرفية والوجدانية التي تنجح بإنجاز مهمة مدرسية، وتكون النتائج أفضل مما هي عليه عندما يتمتع الطالب بقدر من الاستعداد والدافعية ونوعية التعليم زيادة على القدرة التعلم المنظم ذاتياً.

ج\_ تساعد نظرية الضبط الذاتي الفرد الذي لديه مشكلات سلوكية وذلك بالتعليم الذاتي والبيانات الذاتية التي تسمح للفرد بتوجيه نفسه خلال مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته مع تشجيع الفرد بالتحدث لتهدئة نفسه. (الصريفى، ٢٠٠٨: ٤٧)

### ثالثاً\_ النظرية الظاهرية:

إن مصطلحات علم الظواهر تمت صياغتها في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوروبيين وقد بدأ كرد فعل للنظريات الحتمية والنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني، والمدخل الظاهراتي يركز على فهم إدراكات وافتراسيات ومعتقدات وقيم الافراد وانسجامهم بسبب الامكانيات اللانهائية للتأثر والتفاعل، ويؤكد الظاهراتيون على أهمية ادراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان. (Zimmerman,2001:7).

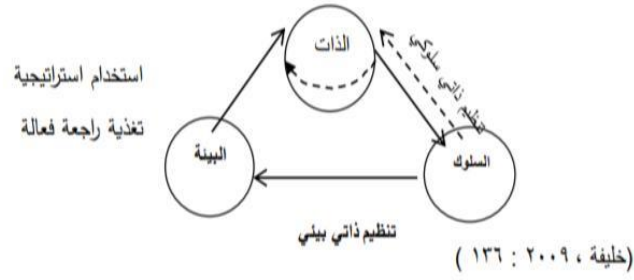


ويفترض في هذه الإدراكات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الأكاديمي والتحصيل، ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها أن تحرف المعلومات الداخلة، أما بشكل إيجابي أو بشكل سلبي وفقاً لمفهوم ذات الفرد، ويفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتياً هو أن نعزز أو نحقق مفهوم الذات لدى الفرد، فالذات تعد قوة منظمة للدافعية والسلوك، والدور الأساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية، لكي نسلك ونثابر في أنشطة التعلم بوصفها دالة لتقييم الهدف الشخصي، وارتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته بشأن كفاياته وقدراته الذاتية. كما يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي والأفراد لا يتعلمون كي يكونوا واعين ذاتياً أو متفاعلين ذاتياً، ولكنهم يكونوا كذلك بطبيعتهم وعلى أية حال، فالظاهراتيون يرون أن الدافع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشنت إدراكات الذات والهوية الذاتية. ولقد أكدوا أيضاً أهمية إدراكات قيمة الذات بوصفها عملية مفتاحية أساسية في الأداء السيكولوجي وتعد عملية التقييم الذاتي من أهم العمليات لتنمية منظومة الذات لاكتساب المعرفة عن الذات أو الاحتفاظ بإحساس تقدير الذات، كما أكدوا الطبيعة الموضوعية للبيئة الاجتماعية والفيزيقية بشكل أقل كما أكدوا الإدراك الذاتي للمتعلمين لها، وركزوا في توصياتهم تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب على كيف أن المعلمين يمكنهم تبديد الشكوك الذاتية لدى الطلاب بمساعدتهم على رؤية الارتباطات القوية في أنشطة التعلم، وعلى مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية والضبط وعلى وضع أهداف تعلم واقعية كما أنهم ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية عمليات منظومة الذات، ويركزون على تنمية إدراكات الذات كمفتاح لتنمية الأداء الظاهر. (الجنابي، ٢٠١٨ : ٥٦٤)

#### رابعاً\_ النظرية المعرفية الاجتماعية (١٩٨٦):

تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم عدة منها: التوقع، وتأثير النماذج الاجتماعية، والأهداف على عملية التعلم (رزق، ٢٠٠٩ : ١٠).

وتحلل هذه النظرية لباندورا (Bandura) السلوك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية، والشخصية الداخلية، والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن التعلم المنظم ذاتياً لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية، وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي :



### الشكل (١) يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي

فالأداء الإنساني ينظر له بوصفه سلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية، والبيئية، والشخصية، فمثلاً فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز (اختبار المهام - الجهد - المثابرة)، والسلوك أيضاً يؤثر في المتغيرات الشخصية، فعندما يؤدي الطلاب مهمة في الاحصاء (سلوك)، فإنهم يلاحظون تقدمهم، ويزيدون من فعالية الذات لديهم، كما تؤثر البيئة على السلوك، مثلما يحدث عندما يقدم الأستاذ صيغة احصائية جديدة (متغير بيئي) ويوجه الطلاب انتباههم نحو (سلوك)، والسلوك يؤثر على البيئة، حيث أن الطلاب إذا ما ارتبكوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك) فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغير بيئي) كما أن المتغيرات الشخصية والبيئية يؤثران في بعضهما فعندما يحاول الطلاب ذو فاعلية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ، ليجعلوا البيئة أقل تشتتاً، ويبدو تأثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد الأستاذ الطلاب بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي) مثل " اجابة صحيحة " فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي) وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى، أو في نمذجة التأثيرات ثنائية الاتجاه، فالتأثيرات البيئية قد تكون اقوى من التأثيرات السلوكية، أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية، و النمذجة المؤقتة للسببية التبادلية بين المؤثرات الشخصية، والبيئية والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال :

أ - الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي .

ب - نواتج الأداء السلوكي.

ت - التغيرات في السياق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور أن توقعات الناتج تحدد دافعية الفرد، وإن الافراد يكونون مدفوعين بالنتائج (العواقب) التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلاً من المكافآت الفعلية نفسها كما يتم التأكيد

على دور فاعلية الذات والتي تؤثر على اختبار المهام، والمثابرة، وبذل الجهد والتحصيل. وتبعا لنظرية المعرفة الاجتماعية فإن الوعي الذاتي يتضمن واحداً أو أكثر من الحالات مثل فاعلية الذات المدركة ذاتياً التي تنبثق من استجابات الملاحظة الذاتية المحددة، وتعد الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل الوقت، والمكان، ومدة استمرار الاداء. وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتياً ثلاث عمليات هي : الملاحظة الذاتية، والحكم على الذات، ورد الفعل الذاتي المفترض أن تكون منعزلة ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة. ويركز منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل النمذجة، أو الإقناع اللفظي، وعمليات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، فضلا عن ذلك فإن العوامل البيئية مثل طبيعة المهمة، والموقف قد درستها بشكل منظم، ويبدو أن النمذجة وخبرات الاتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفاعلية الذات، ويفترضون أن التعلم المنظم ذاتياً لا يعد مهارة تتطور تلقائياً كلما تقدم الأفراد في العمر وايضاً لا يتم اكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية، وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتياً، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً تتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من المتغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتياً مثل : الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة، والاساس المعرفي، والقدرة على عمل مقارنات اجتماعية، وعزوات القدرة. (خليفة، ١٣٧:٢٠٠٩-١٣٩).

#### خامساً\_ نظرية براون (Brown , 1987):

لقد ميزت براون (Brown , 1987) بين تعلم المعرفة وتنظيمها إذ يمكن أن يكون تعلم المعرفة مستقراً إلا أن الاستقرار قد يكون متأخراً أو ضعيفاً، ولقد بينت (براون) أن خطوة تنظيم الذات تعتمد المحيط بدرجة أكبر من اعتمادها العمر، ولقد ذكرت (براون) أن دخول الشعور (الوعي) إلى الروتين المرتبط بالاستراتيجيات يمثل شكلاً عالياً من ذكاء الانسان الناضج الذي يشخص المهارات ما بعد المعرفة العالية في تطورها عن طريق إدراك الذات يتمكن الفرد من تطوير ذكائه الشخصي بصورة فعالة. (Brown,1987:55)

ولقد حدد كل من سكاو ودينيز (schraw & dennis ,1994) خمسة مكونات للتنظيم الذاتي ولقد وضعت هذه المكونات ضمن قائمة الوعي بما وراء المعرفة لطلبة الجامعة

والمرحلة الثانوية، وقد تكونت من (٥٢) فقرة لقياس مكونين هما : المعرفة حول المعرفة و تنظيم المعرفة الذي يتضمن:

١ - التخطيط (planning): ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.

٢ - ادارة المعلومات (Information Management): وتعني القدرة على استعمال المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية، وتتضمن التنظيم، والتفضيل، والتلخيص.

٣ - المراقبة الذاتية (self – monitoring): وتعني وعي المتعلم بما يستعمله من استراتيجيات مختلفة للتعلم .

٤- تعديل الغموض (Debugging): وتعني القدرة على استعمال الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الاداء.

٥ - التقييم الذاتي (Self – Evaluation): وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة في أثناء حدوث التعلم وبعده. (العيثاوي، ٢٠١٤: ٤٧)

### سادساً\_ النظرية السلوكية: (Behavioral Theory):

تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتياً من أعمال ب. ف سكينر في التعزيز، وحسب هذه النظرية فإن السلوك الإجرائي (Opearent Behavior) ينبعث من حضور المثيرات التمييزية (Discrimination Stimu lus)، ويعتمد السلوك على توابعه، فالسلوكيات المعززة يحتمل أن تزيد، أما السلوكيات المعاقبة فيحتمل أن تقل، ومثال ذلك فإن مدح المعلم للطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار ما من الممكن أن يؤدي إلى تشجيع الطلاب على الاستعداد الجيد للاختبارات، لقد درست نظرية التعزيز كيف أن الأفراد يبنون مثيرات تمييزية ويوجدون فرص التعزيز، فالسلوك المنظم ذاتياً يتطلب اختيار الفرد بديلاً ما من بين عدة بدائل للفعل، وبشكل مثالي فإن الفرد قادر على تأجيل المعززات الفورية إلى أوقات مناسبة في المستقبل، مثل الطالب الذي يمكث في البيت ليلة الجمعة من أجل الدراسة للاختبار بدلاً من الخروج في ذلك اليوم، وهذا يعتبر من قبيل تأجيل التعزيز الفوري من أجل عائد آخر لاحق (عادة ما يكون أكبر)، وفي مشهد التعزيز يقرر الفرد أياً من السلوكيات يجب عليه أن ينظمها، يقرر المثيرات التمييزية التي عليه أن يؤسسها إضافةً إلى تقييم أدائه إذا ارتبط بمعيار ما ثم

إدارة التعزيز نفسه، وتشير النظرية السلوكية إلى دور التعزيز في التعلم المنظم ذاتياً من خلال العمليات المفتاحية التالية:

**أولاً: مراقبة الذات: (Self Monitoring)** تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالناس لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولاً. ومن الممكن تقييم سلوكياتهم بواسطة أبعاد مختلفة مثل: الكمية، النوعية الدرجة أو الأصالة، ففي أثناء إعداد الطالب لورقة بحثية نهاية الفصل الدراسي، فإنه يحتمل أن يقوم بتقييم عمله لتحديد الأفكار والوحدات الهامة، والوقت اللازم للانتهاء خلال المدة المطلوبة، وتحديد الطول الكافي للموضوع. وحسب نظرية التعزيز فإن مراقبة الذات تناسب بعض أنواع الأداء أكثر من غيرها مثل الأداءات في المهارات الحركية، والأعمال الفنية، والسلوكيات الاجتماعية، وأمثلة ذلك - كيف يقطع الشخص السريع مسافة ١٠٠ م بسرعة كبيرة جداً (مهارة حركية) - كيف يشعر الشخص بالراحة عندما يخدم الآخرين (مهارة اجتماعية). (Schunk, 2004: 66)

ويمكن أن نلاحظ أن المراقبة الذاتية تتضمن عنصرين أساسيين هما: الملاحظة الذاتية، والتسجيل، حيث تمثل الملاحظة الذاتية الخطوة الأولى في المراقبة الذاتية والتي تتطلب أن يكون الفرد واعياً أو قادراً على تمييز حدوث السلوك المستهدف والمطلوب التحكم فيه، ومصداقية هذا التمييز يعتمد جزئياً على وضوح واتساق المثير المراد ملاحظته، وأيضاً على خبرة الفرد في القيام بالتمييز، بينما يمثل التسجيل الخطوة الثانية في المراقبة الذاتية وذلك حين يسجل الفرد بعض أبعاد الاستجابة المستهدفة مثل تكرارها أو دوامها وبقائها.

ويمكن استعمال عدة طرق لمراقبة الذات على السلوك، ويعتبر التدريب ضرورياً، وتتضمن طرق مراقبة الذات ما يلي:

- ١ - الروايات أو السرد (Narration): وهي عبارة عن حسابات مكتوبة لسلوك الشخص والسياق الذي يحدث فيه، ويمكن أن تتراوح الروايات من المفصل جداً إلى غير المحدد.
- ٢ - حساب التكرار (Frequency counts): هي عملية حساب الحالات التي تتكرر في السلوكيات خلال الفترة الزمنية المعطاة، مثل أن يحسب الطالب لنفسه كم مرة يدور حول المقعد خلال (٣٠) دقيقة من جلوسه وهو يحل التمارين.

٣ - مقاييس المدة (Duration Measures): تسجيل مقدار الوقت لحدوث السلوك خلال الفترة المعطاة.

٤ - مقاييس عينة الوقت (Time – sampling): تقسم الفترة الزمنية إلى فترات أقصر، ويتم تسجيل كيفية حدوث السلوك غالباً في كل فترة قصيرة. مثال : الفترة الزمنية (٣٠) دقيقة اللازمة لدراسة موضوع ما يمكن تقسيمها إلى ست فترات قصيرة مدة كل فترة خمس دقائق، وبعد كل خمس دقائق يسجل الطلاب فيما إذا كانوا قد درسوا كل الوقت.

٥ - تقدير السلوك (Behavior rating): تتطلب عملية التقدير معرفة كيفية حدوث السلوك خلال الفترة الزمنية المعطاة وذلك مثل (دائماً ، أحياناً ، لا يحدث نهائياً . . . إلخ).

٦ - الذاكرة السلوكية والسجلات الأرشيفية (Behavioral traces and archival Records): هي سجلات دائمة موجودة بشكل مستقل في تقييمات أخرى مثل (عدد من صحف الأعمال المنجزة، عدد من المشكلات المحلولة بشكل صحيح)، وفي حال غياب السجل الذاتي فإنه يظهر عمل الذاكرة الانتقائية، ومن الممكن ألا تعكس الملاحظات وحدها السلوك المقصود بشكل دقيق. وربما يظهر السجل الذاتي في الغالب نتائج مفاجئة، فالطلاب الذين يعانون من صعوبات في المذاكرة من الممكن لهم أن يتعلموا وخصوصاً أنهم يهدرون أكثر من ( ٥٠ % ) من وقت دراستهم في مهمات غير أكاديمية. (Schunk, 2004:67)

ثانياً: تعليمات الذات: (Self – Instruction) يعرف ماك وآخرون (Mace et al)، التعليمات الذاتية بأنها : المثيرات المميزة التي تسبب سلوكاً محدداً أو لواحق سلوكية محددة تؤدي إلى التعزيز. فمن المنظور الإجرائي تقوم عملية المراقبة الذاتية بتزويد الفرد بمثير تمييزي لتنظيم مستوى سلوكه الذاتي وذلك طبقاً لمعايير التعزيز، في حين التعليمات الذاتية تزود الفرد بمثير هو المسؤول عن حدوث سلوك محدد أو لواحق سلوكية تؤدي إلى التعزيز. (mace et al,1989:35)

ويفرق شنك ( Schunk 2004 ) بين نوعين من التعليمات الذاتية :

- يتضمن النوع الأول من التعليمات الذاتية ترتيب البيئة من أجل إنتاج مثيرات تمييزية، حيث يحاول الأفراد أن يراقبوا بيئتهم ليكونوا على صلة بواحد أو أكثر من المثيرات التمييزية، والتي تسبب السلوك المرغوب فيه وهذا المثير التمييزي قد يكون لفظياً أو غير لفظي، وتكون لديه القدرة على إحداث السلوك المرغوب فيه حيث إن أداء هذا السلوك في الماضي نتج عنه

التعزيز، فالطالب الذي يرى أنه بحاجة إلى مراجعة مادة معينة وحتى لا ينسى ذلك يقوم بكتابة مذكرة لنفسه قبل النوم، وهذه المذكرة تقوم بتنبهه إلى ضرورة المراجعة في اليوم التالي، والتي سيترتب عليها إحراز التعزيز للحصول على درجات عالية بشكل أفضل .

- يعكس النوع الثاني من التعليمات الذاتية العبارات أو القواعد التي تقوم بدور المثبر التمييزي لتوجيه سلوك الفرد، حيث تصف عبارات التعليمات الذاتية كلا من الاستجابة التي يجب أن تؤدي والنتائج ( اللاحق ) من أدائها.

**ثالثاً: التعزيز الذاتي: (Self - Reinforcement):** يشير التعزيز الذاتي إلى العملية التي يقوم بها الأفراد بعد أداء الاستجابة حيث يستقبلون المثبرات المعززة التي تزيد من احتمالية حدوث الاستجابة في المستقبل. فالمعزز يتحدد بالأثر الذي يتركه، مثال على ذلك لنفرض أن طالبة اسمها (سارة) تستخدم (سارة) نظام النقاط لتكافئ نفسها بنقطة واحدة لكل صفحة تقرأها من كتاب التاريخ، وتحتفظ بسجل لكل اسبوع، فإذا تجاوزت نقاطها (٥%) فإنها تستطيع أن تكافئ نفسها بـ (٣٠) دقيقة كوقت راحة من يوم الجمعة. لذا يتوجب أن يعرف الفرد نظام التعزيز الذاتي، وبناء عليه يتم تحقيق الكسب المنتظم لوقت الراحة المعزز الذاتي، وإن ازدياد الأداء بمعدل عال كتحصيل منتصف العام الدراسي يجعل سلوكياته الأكاديمية تبدأ بالانتظام عن طريق احتمالية حدوث التعزيز. (Schunk, 2004 : 70\_69)

### سابعاً\_ نظرية زيمرمان (Zimmerman , 1989):

إن منظري التعلم الاجتماعي المعرفي ومنظري التعلم المعرفي يصورون التعلم الفعال بطرائق متشابهة. حيث يرون أن على المتعلمين إدراك حقيقة التعلم من خلال عدّة عمليات تحتاج إلى تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم ثم يقومون بنتائج جهودهم، وقد أخذ يزداد عدد المنظرين الذين أخذوا يعتقدون أن التعلم الفعال يتضمن سيطرة المتعلم على دوافعه وانفعالاته. (ابو علام، ٢٠٠٤: ١٩١) .

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير التعلم على أن المتعلمين متأثرين بعوامل داخلية أو مثبرات بيئية أيضاً فيحدث التعلم وفق هذه النظرية من التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية وتؤكد على أن البيئات التي يتفاعل معها المتعلمون ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد وهذا الاتجاه في التعلم يوفر تفسيراً مفيداً عن كيفية حدوث التعلم بالملاحظة وكيف يتم تنظيم الأفراد لأنفسهم من خلال سلوكهم. (غباري وآخرون، ٢٠١٠: ١٩١) .

وعلى هذا نجد أن التعلم بالتنظيم الذاتي يزيد الأداء أساساً من خلال وظائف الدافعية التي يتضمنها مثل المتعة الذاتية والتعزيز اللفظي على ما قام الفرد بإنجازه ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل المزيد من الجهد لأي أداء مرغوب فيه وكما أن مستوى الأفراد من دافعية البحث الذاتي تزداد من خلال عدّة وسائل والتي تتنوع طبقاً لنوع وكمية الحافز وطبيعة معايير الأداء. ( عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٩٢٧ ).

ومن هذه الوسائل :

**١\_ تحديد الأهداف:** يجب تحديد الأهداف المراد تحقيقها من النشاط التعليمي، فالمتعلمين بالتنظيم الذاتي يقرؤون ويدرسون وهم يعرفوا ما يريدون تحقيقه، مثال على ذلك إنهم ربما يرغبون في تعلم حقائق محددة، أو يكتسبون معلومات تمكنهم من الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان، وعادة ما يربطون أهدافهم في التعلم بأهدافهم وطموحاتهم بعيدة المدى.

**٢\_ التخطيط :** تحديد الخطوات المناسبة لاستخدام الوقت المتاح لإنهاء المهمة المطلوب تعلمها لتحقيق الأهداف المرسومة، فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يخططون مسبقاً لتعلم شيء ما ويستخدمون أهدافهم بفاعلية لتحقيق أهدافهم .

**٣\_ الدافعية الذاتية:** على المتعلم أن يكون ذا دافعية عالية لإنهاء مهمة التعلم بنجاح، وهو يستخدم استراتيجيات متنوعة للاستمرار بالعمل و الإبداع به.

**٤\_ ضبط الانتباه:** زيادة الانتباه إلى أقصى درجة للعمل الذي يتعلمه، إذ يحاول المتعلمون بالتنظيم الذاتي تركيز انتباههم على المادة الدراسية التي يدرسونها ويبتعدوا عن المشتتات.

**٥\_ تطبيق استراتيجيات التعلم:** اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد على تجهيز المادة التي يريدون تعلمها.

**٦\_ مراقبة الذات:** المتعلمون بالتنظيم الذاتي يراجعون أنفسهم و استراتيجياتهم باستمرار ويسيروا بخطى حثيثة نحو الهدف.

**٧\_ تقويم الذات:** تقويم النتائج النهائية لجهودهم، ليحددوا إذا ما كان ما تعلموه كافياً للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم.

**٨\_ التأمل الذاتي:** تحديد درجة نجاح وفاعلية استراتيجيات التعلم، وربما للتعرف على الفاعلية في المستقبل. (أبو علام ، ٢٠٠٤ : ١٩١) .



ويحدث التنظيم الذاتي بصفة عامة تبعاً لدرجة استعمال المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة، وهذه المكونات الثلاثية للتعلم المنظم ذاتياً (العمليات الذاتية والسلوك ، والبيئة) تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثر كلاً منها في الآخر، ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الآخر، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات، وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم. (رشوان، ٢٠٠٦: ١٠).

ويرى (Zimmerman, 1989) أن المحددات الذاتية للتنظيم الذاتي تشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه ذاتياً، وهي تتضمن عمليات ما وراء المعرفة التي تعمل على جعل المتعلم قادراً على دمج المعلومات التقريرية الخاصة بمعرفته بالمفاهيم والمعلومات الموقفية التي تشير إلى المعلومات المرتبطة باستعمال الاستراتيجية بفعالية، الأمر الذي يمكنهم من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه، وبذلك يسهم المتعلمون بفعالية لتحقيق أهدافهم التعليمية، ويرى أيضاً أن تحسين التنظيم الذاتي يتأثر بعوامل داخلية خاصة بالمتعلم، وعوامل خارجية خاصة بالنموذج الذي يشرح الخطوات أمام المتعلمين. (عبد الفتاح، ٢٠٠٥: ١٣٣)

### نماذج تناولت التعلم المنظم ذاتياً

وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج:

#### أولاً: نموذج واين (Winne) ذو المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتياً:

افترض هذا النموذج من قبل واين (Winne , 1995\_2002)، ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتياً يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية، وبصفة خاصة يركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية الراجعة، لوجود علاقات تبادلية بين التغذية الراجعة والعمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في الآخر.

#### ثانياً: نموذج بوكارستس (Boekarsts) للتعلم القابل للتكيف:

ويجب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها الطلاب وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتياً، وتبعاً لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتياً تعمل في ثلاث

مناطق مختلفة هي : منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أن يُنظر إليه على أنه الجانب الدافعي. ( الراددي، ٢٠١٩ : ٤٥ )

ثالثاً نموذج بنترتش للتعلم المنظم ذاتياً، نموذج الاطار العام:

لقد وضع بنترتش (Pintrich,2000) نموذجاً يمثل إطاراً عاماً مفاهيمياً للتعلم المنظم ذاتياً يصنف فيه التعلم إلى مراحل ومجالات مختلفة كما يتضح في جدول (٣) التالي

جدول (٣) مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً

مجالات التنظيم				المرحلة
السياق	السلوك	الدافعية/الحالة الوجدانية	المعرفة	
<ul style="list-style-type: none"> <li>إدراكات المهمة</li> <li>إدراكات السياق</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>تخطيط الوقت والجهد</li> <li>التخطيط لملاحظة السلوك ذاتياً</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>تبني توجه الهدف</li> <li>أحكام عن الفعالية</li> <li>سهولة الأحكام على التعلم</li> <li>إدراك صعوبة المهمة</li> <li>تنشيط قيمة المهمة</li> <li>تنشيط الاهتمام</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>وضع الهدف</li> <li>تنشيط المعرفة السابقة</li> <li>تنشيط المعرفة</li> <li>ما وراء المعرفة</li> </ul>	التدبر، التخطيط، والتنشيط
<ul style="list-style-type: none"> <li>مراقبة تغيير المهمة وظروف السياق.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الوعي، ومراقبة الجهد، واستخدام الوقت، والحاجة للمساعدة</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الوعي ومراقبة الدافعية والحالة الوجدانية</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الوعي ما وراء المعرفي بالمعرفة ومراقبتها (الشعور بالمعرفة، والأحكام عن التعلم)</li> </ul>	المراقبة
<ul style="list-style-type: none"> <li>تغيير المهمة أو إعادة النظر فيها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الملاحظة الذاتية للسلوك</li> <li>زيادة/نقص الجهد</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>اختيار وتعديل الاستراتيجيات لإدارة الدافعية والحالة الوجدانية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>اختيار وتعديل استراتيجيات التعلم المعرفية، والتفكير</li> </ul>	الضبط
<ul style="list-style-type: none"> <li>تغيير أو ترك السياق</li> <li>تقييم المهمة</li> <li>تقييم السياق</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>المثابرة، التوقف</li> <li>سلوك طلب المساعدة</li> <li>سلوك الاختيار</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ردود أفعال وجدانية</li> <li>العزوات</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الأحكام المعرفية</li> <li>العزوات</li> </ul>	رد الفعل والتأمل

وفي هذا الجدول يتضح أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من أربع مراحل يتم في كل منها أنشطة التعلم في أربعة مجالات مختلفة هي: مجال المعرفة، والدافعية/ الحالة الوجدانية، والسلوك، والسياق. والمراحل الأربعة والتي تمثلها الصفوف في الجدول هي : المرحلة الأولى : وتتضمن

التخطيط ووضع الهدف، بالإضافة إلى الإدراكات والمعرفة عن المهمة والسياق، والذات في علاقتها بالمهمة.

المرحلة الثانية : تهتم بعمليات المراقبة المتعددة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات، أو المهمة والسياق.

المرحلة الثالثة: تتضمن الجهود لضبط وتنظيم مظاهر مختلفة للذات أو المهمة والسياق.

المرحلة الرابعة: تمثل أنواعا مختلفة من ردود الأفعال، والتأملات عن الذات، والمهمة، والسياق.

وهذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا زمنيا (time - ordered sequence) والذي يتبعه الأفراد أثناء أدائهم للمهمة. ولكن لا يوجد افتراض قوي بأن هذه المراحل تُعتبر هرمية (hierarchically) أو خطية (linearly) والتي لا بد أن تحدث فيها مراحل سابقة قبل أن تحدث المراحل اللاحقة. ففي معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا فإن المراقبة، والضبط، وردود الأفعال يمكن أن تتم بشكل متزامن (simultaneously)، وديناميكي كلما تقدم الفرد في أداء المهمة، مع حدوث تغيير وتعديل في الأهداف، والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة، والضبط، وردود الأفعال.

وفي الواقع ليس كل أنواع التعلم الأكاديمي تتبع هذه المراحل، حيث يوجد العديد من المواقف التي يتعلم فيها الطلاب المادة التعليمية بطرق ضمنية، أو تلميحية، أو عفوية (بدون قصد) وذلك بدون أن ينظموا تعلمهم ذاتيا بنفس الطريقة الواضحة المقترحة في النموذج.

والأعمدة الأربعة تمثل المجالات المختلفة للتنظيم والتي يحاول المتعلم أن يراقبها، ويضبطها، وينظمها. والأعمدة الثلاثة الأولى للمعرفة، والدافعية / الحالة الوجدانية، والسلوك تعكس التقييم الثلاثي التقليدي للمجالات المختلفة من الأداء السيكولوجي، وكما أن المتعلم قد يحاول بنفسه ضبط، وتنظيم معرفته، ودافعيته، وسلوكه فإن هناك أفرادا آخرين في البيئة مثل المعلمين، والأقران، أو الأباء قد يحاولون تنظيم معرفة ودافعية وسلوك الأفراد عن طريق تقديم المساندة للأفراد في صورة ما هي المهمة التي تؤديها؟، وكيف تؤدي هذه المهمة؟، ومتى تؤديها؟. وبشكل عام فإن خصائص السياق، والمهمة (خصائص المهمة، ونظام التغذية الراجعة، وبنيات التقييم) يمكن أن تسهل أو تعوق محاولات الأفراد لتنظيم تعلمهم ذاتيا.

(Pintrich,2000: 389\_455)

وقد اعتمد الباحث نموذج بنتريش (٢٠٠٠) في إعداد مقياسه للأسباب التالية:

- ١\_ لحدائة النموذج مقارنة بالنماذج الأخرى التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً.
- ٢\_ قام بنتريش بمراجعة طويلة للنماذج والنتائج التي توصل إليها في أبحاثه في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلالها هذا النموذج المعتمد في الدراسة.
- ٣\_ قام الباحث بتبني المراحل الاربعة لنموذج بنتريش كمجالات لإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً وذلك حسب اطلاعه لم تستخدم أغلبها في بحوث ودراسات سابقة مما ينتج عنه إضافة لمكتبتنا العراقية والعربية.

### ثانياً: التفكير التحليلي:

#### مفهومه:

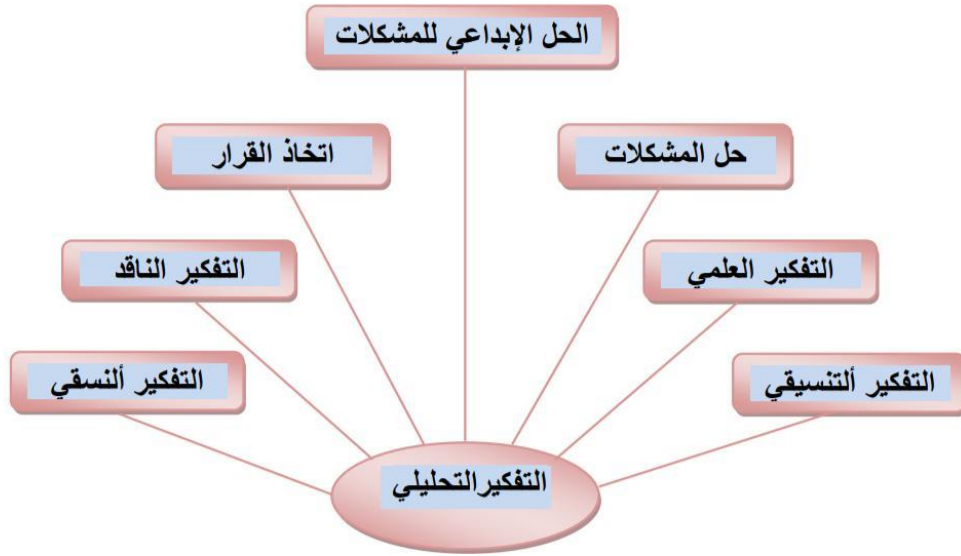
أشارت الدراسات العلمية إلى التفكير التحليلي بوصفه نمطاً من أنماط التفكير ظهرت أول إشارات في كتابات ديكارت بإنموذجه الذي شكل جوهر الفكر العلمي الحديث إذ بين إمكانية فهم سلوك الشيء فهماً كاملاً من خلال خصائص أجزائه، والتحليل عزل الشيء عن سواه لأجل فهمه، ولا يمكن الاستمرار في تحليل الأجزاء إلا باختزالها إلى أجزاء أصغر. (رزوقي وسهيل، ٢٠١٨: ١٤)

ويأتي التحليل في المستوى الرابع من التعقيد في المستويات المعرفية التي حددها بلوم وتتطلب مهارة التحليل من المتعلم تجزئة المعلومات إلى أجزائها الصغيرة وإيجاد فرضيات او مسلمات او إيجاد فروق بين الحقائق والآراء أو استكشاف علاقات سببية. (قاسم ، ٢٠٠٢: ١٣٢) .

وقد ركز تورنس على أنّ التحليل عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتناقض والنقص في الموضوعات وصياغة فرضيات جديدة والبحث عن الحلول وتعديل الفرضيات القائمة وإعادة صياغتها وإعلان النتائج. (ابو جادو، ٢٠٠٦: ٢٨)

ويمكن النظر إلى التفكير التحليلي كعملية عقلية ويقصد بالعملية في إطار علم النفس هو سلسلة من النشاطات الموجهة نحو هدف معين أو سلسلة من التغيرات التي تأخذ شكلاً معيناً، وإذا نظرنا إلى التفكير التحليلي من هذه الزاوية نجد أنه يمثل إحدى المراحل أو الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيداً مثل التفكير التنسيقي والناقد وحل

المشكلات واتخاذ القرار والتفكير العلمي والتفكير النسقي والحل الإبداعي للمشكلات كما موضح في الشكل رقم (٢).



الشكل (٢)

التفكير التحليلي بوصفه جذرا مشتركا لعمليات التفكير الأخرى

(عبد الحميد، ١٩٨٧: ١٢١)

التفكير التحليلي وعلاقته ببعض أنماط التفكير:

إنَّ للتفكير التحليلي علاقة بنوعي التفكير البنائي والتركيبى، فإذا كانت عملية التحليل تمكننا من تجزئة ما هو مركب إلى ما هو جزئي، وما هو معقد إلى ما هو بسيط فإنَّ كلاً من إعادة البناء والتركيب بين الأجزاء تؤديان إلى العكس حيث تجمع بين الأشكال المشتتة لتشكل مركبات أكثر تعقيداً، أما علاقة التفكير التحليلي بالتفكير التنسيقي فإن أهم ما يميز التفكير التنسيقي هو اعتماده على كل من التفكير التحليلي والتفكير التركيبى والجمع بينهما معاً وبالتالي ارتباط أحدهما بالآخر إلى حدٍ كبير وممارستها معاً بشكل متناغم إذا كنا نسعى إلى الإحاطة الكاملة بأي موقف أو مشكلة، وتسمى القدرة على ممارسة التحليل والتركيب معاً بالقدرة على التفكير التنسيقي. وبالنسبة لعلاقة التفكير التحليلي بالتفكير الناقد فإن أغلب الباحثين يجدون فروقاً واضحة بين ما نقصده بالتحليل وما نقصده بالنقد، فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار بعد المفاضلة بينها واختيار الأفضل. أما علاقة التفكير التحليلي بنوعي التفكير الإبداعي والإلتقائي هو ان التفكير الإبداعي يتم خلاله التشعب في التفكير أثناء البحث

عن حل لمشكلة ما، بينما التفكير الإلتقائي يجمع ما تم طرحه من افكار واختيار افضلها لتكون بؤرة الاهتمام، وفي ضوء هذا التمييز يُعدّ التفكير التحليلي أحد أشكال التفكير الإلتقائي. (عامر : ٢٠٠٧ : ١٠ - ١٣)

### خطوات التفكير التحليلي:

لقد صاغ ديوي طريقة التفكير التحليلي وفق مراحل مختصرة:

- ١ - وجود مشكلة تواجه الفرد وتدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية للحل.
- ٢ - الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة من أجل فهمها، وتحليلها.
- ٣ - وضع فروض بعد جمع المعلومات، وتحقيق المشكلة وتحليلها.
- ٤ - تحقيق هذه الفروض والبرهان عليها، وإثباتها بمعلومات أخرى، وبما لدى الفرد من خبرات سابقة.
- ٥ - الوصول إلى النتائج القطعية والقوانين والقواعد العامة. (رزوقي و محمد، ٢٠١٨: ٢١٠)

### مهارات التفكير التحليلي:

١\_ مهارة تحديد السمات والمكونات (**Attributing Skill**): وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف، أو أنها ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعا ويطلق عليها أيضا مهارة العزو أو الوصف.

٢\_ مهارة تحديد العلاقات (**Identifying Relation Ships Skill**): وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات بين الأحداث المختلفة فالعلاقات يمكن أن تكون علاقة سبب أو نتيجة أو علاقة راسية أو زمنية أو علاقة جزئية أو علاقة الكل بالجزء أو علاقة تحويلية.

٣\_ مهارة تحديد الأفكار الرئيسية (**Identifying Main Ideas Skill**): وهي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد واستخلاص الفكرة الرئيسية من النص القرائي أو الحوار الشفهي أو الاستقصاء العلمي.

٤\_ مهارة تحديد الأخطاء (Identifying Errors Skill): وهي تلك المهارة التي تستخدم لاكتشاف الأخطاء والذي يتضمن المعلومات والإجراءات والعمل على تصحيحها، وبالتالي فإن هذه المهارات تمكن الفرد من التفكير في الاتجاه الصحيح. ( علي ، ٢٠٠٣ : ٢١٢ )

ويتفق الكثير من الباحثين (قطامي،٢٠٠٧)، (حسين،٢٠٠٧) (Sternberg,r,j,1998) (kayton,vasloo,s,2008) أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي تعليمها للطلبة هي:

- ١ - تحديد السمات أو الصفات: أي القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء.
- ٢ - تحديد الخواص: أي القدرة على تحديد الاسم أو الملامح الشائعة أو الصفات المميزة لشيء أو فرد محدد.
- ٣ - إجراء الملاحظة: أي القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات.
- ٣ - التفريق بين المتشابه والمختلف: أي القدرة على تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، أو تحديد الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد .
- ٥- المقارنة والمقابلة: أي القدرة على المقارنة بين شيئين أو فردين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا.
- ٦- التجميع / التبويب: أي القدرة على تصنيف الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناء على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.
- ٧ - التصنيف: أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات.
- ٨ - بناء المعيار: أي القدرة على تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها.
- ٩ - الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات: أي القدرة على وضع البنود أو الأحداث في تسلسل هرمي بناء على قيم نوعية، أو ترتيب أحداث معينة زمنياً.

١٠ - رؤية العلاقات: أي القدرة على المقارنة بين الأفكار والأحداث لتحديد النظام بين اثنتين أو أكثر من العمليات.

١١ - إيجاد الأنماط: أي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نسق مكرر.

١٢ - التخمين / التنبؤ / التوقع: أي القدرة على استخدام المعرفة النمطية، والمقارنة، والتباين، والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع أحداث مشابهة في المستقبل.

١٣ - تحديد السبب والنتيجة: أي القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوة لأفعال وأحداث سابقة.

١٤ - إجراء القياس: أي القدرة على تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في مواقف جديدة بغرض حل مشكلة أو إنتاج إبداعي.  
(محمود، ٢٠١٧: ١٤٨)

#### أبعاد التفكير التحليلي:

ذكر (Clarke) أن هنالك أربعة أبعاد لعملية التفكير التحليلي هي:

١\_ بعد المنطق: ويقابل التفكير التباعدي عند كيلفورد (Culford) والإحساس بالثغرات عند تورانس (Torrance) ووظيفة المعرفة والتخيل عند بارنر (Prance).

٢\_ بعد الإحساس: ويكشف عن مكونات اللاشعور وما تحت الشعور التي توجه العقل.

٣\_ بعد الانفعال: ويشير إلى الخصائص الانفعالية المترابطة بتحقيق الاستثمار الأقصى من إمكانات الفرد كلها وصولاً للحلول المطلوبة لتجاوز المشكلة.

٤\_ بعد المعنى: والذي ينعكس في نواتج التحليل. (الأسدي، ٢٠١٠: ٨٥)



**مميزات التفكير التحليلي:**

يرى (قطامي وآخرون ٢٠٠٠) أنه يمكن تحديد عدد من المميزات التي يبني عليها التفكير التحليلي وهي :

١\_ إن التفكير عملية ذهنية نشطة يكون فيها الفرد واعياً ومنشغلاً بما يواجهه ويهدف إلى أن يتغلب على المشكلة وبذلك يكون نشطاً.

٢\_ إن التفكير يتضمن عمليات ذهنية متتابعة متسلسلة ومنتظمة تسير على وفق نسق وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ.

٣\_ التفكير التحليلي يتطلب من الفرد أن يستدعي الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجاً والأكثر ارتباطاً بالموقف المشكل الذي يواجهه.

٤\_ التفكير التحليلي ذو طبيعة محورية أي أن كل الفعاليات الذهنية المتمركزة نحو الموقف المشكل لفهم طبيعته وعناصره والعوامل المؤثرة فيه.

٥\_ التفكير التحليلي تفكير هادف يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني لذلك يكون سلوك الفرد مدفوعاً ومضبوطاً بالهدف ولهذا تزداد عمليات الضبط الذهني وتصبح أكثر دقة كلما اشتدت صعوبة المشكلة وسيطرتها على إداء الفرد ونشاطه.

٦\_ يمكن للفرد أن يفكر تفكيراً تحليلياً مجزأ لتفسير الغموض أو المخاوف.

٧\_ التفكير التحليلي تفكير منطقي يسير فيه الفرد على وفق منطق محدد ويصل فيه إلى تفسير الكثير من المواقف وحل المشكلات التي يواجهها بعد أن يعمل ذهنه في إدراك الموقف المشكل وتمثله. (قطامي، ٢٠٠٠ : ٦٧٨) .

**خصائص ذوي الأسلوب التحليلي:**

إنّ ذوي الأسلوب التحليلي يعتمدون العقل وقوانين المنطق ويناقشون القضايا بموضوعية ويتفوقون في معالجة القضايا المجردة والفرضيات، يركزون على الواجب الذي بين أيديهم ويؤدون مهامهم مستقلين دون مراقبة، ويطلبون التعليمات كاملة قبل البدء في تنفيذ نشاط ما ويفضلون البيئة الهادئة والمرتبطة. (الأسدي، ٢٠١٣ : ٢١٦) .

ولقد أشار هاريسون وبراميسون إلى الخصال المميزة للشخص ذو التفكير التحليلي، فهو منظم ويهتم بتفاصيل الأشياء والموضوعات، متحكم بسلوكه وأفعاله، منطقي في تفكيره ويميل

إلى استعراض كل البدائل، ويقارن بينها قبل اتخاذ القرارات، قادراً على الاحتفاظ على توجهه نحو تحقيق أهدافه، تزداد دافعيته للعمل عندما ينطوي الموقف الخاص على مشكلة، واقترابه من معالجة المشكلات يستند إلى الوقائع والمنطق أكثر من الانفعالات والوجدان، و يترك للأخرين اتخاذ المبادرة الاجتماعية، يميل إلى العمل كاستشاري أو خبير وليس قائداً أو رئيساً وأدرج كريتون (Kirton 1987) الشخص التحليلي تحت فئة أصحاب الأسلوب التكيفي وميز بينهم وبين أصحاب الأسلوب التجديدي، حيث أشار إلى إن الشخص التكيفي يميل إلى الدقة والنظام والمثابرة في أداء الأعمال والحفاظ على الدقة. (عامر، ٢٠٠٧ : ٤٨).

### معوقات التفكير التحليلي:

**المعوق الأول:** أنه متى نتوقف عن التحليل؟ فنظرياً يمكن تحليل أي شيء إلى مالا نهاية، ومالم نربط تحليلنا للموقف بهدف محدد فإن التحليل قد يصبح معوقاً للتفكير بدلاً من أن يكون ميسراً له.

**المعوق الثاني :** إن التحليل لايفضي غالباً إلى إنتاج شيء جديد لأنه يفتت المكونات الاساسية إلى ماتتركب منه من مكونات فرعية. ومن هذا المنطلق ابتكر الباحثون عدة أساليب او تكتيكات للتغلب على هذين المعوقين السابقين وبالتالي صممت أساليب بهدف تدريب الأفراد على كيفية التحليل الفعال للمشكلات، بما يسمح بتوجيه عملية التحليل وتنظيمها والتدريب على متى يجب التوقف عن التحليل الزائد، مقابل أساليب اخرى صممت بهدف استخدام التحليل كإجابة لتوليد الأفكار. (كاظم، ٢٠١٥ : ٣٢٢)

### نظريات تناولت التفكير التحليلي:

أولاً \_ نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982):

وتكشف هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير وتشرح أيضاً كيفية نمو الفروق بين الأفراد من حيث سيادة أساليب تفكير معينة لديهم وهذه الأساليب كما حددها هاريسون وبرامسون أسلوب التفكير التركيبي وأسلوب التفكير المثالي وأسلوب التفكير العملي وأسلوب التفكير التحليلي وأسلوب التفكير الواقعي ولما كانت هذه الأساليب لا تعمل منفصلة فإنها قابلة للاندماج الثنائي أو الثلاثي. (ابراهيم، ٢٠٠٧ : ١٠٠).

ووفقا لهاريسون وبرامسون فإن كلاً من نصفي الدماغ يؤديان وظائف عامة، فالنصف الأيمن يتحكم في الوظائف الحركية، فضلا عن وظائف عقلية أخرى مثل الحدس، والإدراك المجسم، والإدعاء غير اللفظي، والأعمال اليدوية، والانتاج الفني المجرد، أما النصف الأيسر فيتحكم في الوظائف العقلية المنطقية والحسابية فضلا عن الوظائف التحليلية والوظيفية والملاحظات البنائية. (حبيب، ١٩٩٥ : ٢٤٦).

وتم التوصل إلى هذه النتيجة من خلال دراسة مجموعة من الأفراد ذوي الاختلال والاضطراب الدماغي إذ وجد أن الأفراد من ذوي الخلل في الجانب الأيسر من الدماغ يعانون من فقدان القدرة على الكلام والكتابة وعدم القدرة على أداء الحسابات المنطقية، إلا إنهم يستمرون بالقدرة على أداء النشاطات غير الأكاديمية، أما الخلل في الجانب الأيمن من الدماغ فوجد أنه يؤدي إلى فقدان الاحساس المكاني، والمهارات غير اللفظية، والإحساس بالألوان، وكذلك الحدس. (محسن، ٢٠١٠ : ٤١).

وأن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ لدى الأفراد تسبب اختلافا في أساليب التفكير لديهم وفي طريقة تناولهم للمشكلات، وبناء على ذلك يتوقع هاريسون وبرامسون (١٩٨٢) أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر من الدماغ إلى استعمال أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن من الدماغ فقد تؤدي إلى استعمال أساليب التفكير التركيبي والمثالي لذلك يرى هارسون وبرامسون إمكان توقع أن يكون المهندسون والمحاسبون ذوو سيطرة عالية للنصف الأيسر من الدماغ وأن يكون الشعراء والكتاب ذوو سيطرة عالية للنصف الأيمن. (كامل، ١٩٩٣ : ٥٢).

ولقد بين هاريسون وبرامسون أن الطفل يكتسب الكثير من الخبرات والمعرفة خلال مرحلة الطفولة المبكرة مما يمكنه من تحقيق أعلى مستوى من الرضا وأدنى قدر من الإحباط، وهذا يؤدي إلى اكتساب الطفل أساليب تفكير تنمو بشكل تدريجي إلى أن يسود لديه أسلوب تفكير معين خلال مرحلة المراهقة والرشد ويكون ذلك الأسلوب إنموذجا أساسيا يستعمله الفرد في تفاعلاته الاجتماعية. (الأركوازي، ٢٠١٣ : ٣٨).

ويؤكد هاريسون وبرامسون (١٩٨٢) أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي يعكسان توجهاً قوياً نحو القيمة والتفكير الذاتي بينما يعكس أسلوب التفكير التحليلي والواقعي توجهاً قوياً وواضحاً نحو الحقائق والتفكير الوظيفي الشكلي، أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الرابط بين الجانبين، وقد يتجاهل أو يرفض كليهما، ويشير هاريسون وبرامسون إلى أن تصنيف

التفكير إلى تفكير وظيفي (Functional thinking) وتفكير ذاتي (Self – discipline Thinking )، يمثل تصنيف الحقيقة - القيمة (Value – Fact) وذلك بناء على ما أشار إليه ماكس فيبر (Max Vebver). (Harrison & Brasmsn , 1982 : 23).

وكما تبين فإن هاريسون وبرامسون قد صنفا أساليب التفكير إلى خمسة أساليب:

### ١ - الأسلوب التركيبي (Synthetic Style):

ووفقا لهاريسون وبرامسون فإن مصطلح (تركيب) يعني بشكل أساسي صنع شيء جديد أو أصيل من أشياء تبدو مختلفة بذاتها عن بعضها بعضا، لذلك فقد لاحظ أن الأشخاص الذين يعتمدون أسلوب التفكير التركيبي يقومون بعملية دمج للأشياء، فهم يفضلون اكتشاف علاقة بين شيئين أو أكثر لا يوجد بينهما إلا القليل من العلاقة أو أن العلاقة بينهما غير موجودة على الإطلاق فيقومون بإيجاد طريقة لوضع تلك الأشياء في تشكيلة جديدة ومبدعة. (harypursat , at all ، 2005 : 12).

وينعكس أسلوب التفكير التركيبي في ميل الفرد نحو بناء أفكار جديدة وأصيلة، والتطلع إلى وجهات النظر التي تتيح له حلاً أفضل، ومحاولة الربط بين وجهات النظر التي قد تبدو متعارضة، ولا يهتم الفرد ذو الأسلوب التركيبي بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما، كما يفترض عدم امكانية اتفاق أي شخصين فيما يتعلق بالحقائق، فضلا عن أن ما تهتمه ليس الحقائق إنما الاستنتاجات التي يجب التوصل إليها، كما يفترض أن الصراع بين الفكرة ونقيضها هو عملية ابتكارية. (الجمال ، ٢٠٠٥ : ٣١)

ويقوم الفرد ذو أسلوب التفكير التركيبي ببناء الافكار بعضها مع البعض الآخر وربطها بالفقرات العقلية من خلال الاستبصار (Insight) والحدس (Intuition) المؤديان إلى التخيل الابداعي (Creative Imagination)، إذ يكون التخيل الابداعي ذا طابع ذاتي ويكون اتجاه نشاط التفكير من الداخل إلى الخارج نحو الموضوع المستهدف. (محمد ، ٢٠٠٢ : ٨)

### ٢ - الأسلوب المثالي (Idealistic Style):

بين هاريسون وبرامسون أن الأشخاص الذين يستعملون أسلوب التفكير المثالي يرغبون في أن تكون لهم رؤية شاملة للأشياء، وأن يكون لهم توجه مستقبلي، كما يفضل أصحاب هذا الأسلوب التفكير بالأهداف ويهتمون بالقيم الاجتماعية، ويتصفون بالتشابه مع التركيبيين من

حيث أنهم يهتمون بالقيم أكثر من اهتمامهم بالحقائق، ويرغبون أن ينظر إليهم الآخرون على أنهم اشخاص داعمون ومنفتحون ومفيدون وموضع ثقة. (علي وصاحب ، ٢٠١٠ : ٢٨٨)

ويفضل الأفراد ذوو أسلوب التفكير المثالي الانفتاح والترحيب بالبدائل المتعددة لحل المشكلات، والستراتيجية الرئيسية بالنسبة له هي التفكير التمثيلي والذي يركز على الفهم الجيد، كما يرغبون بالعيش بانسجام مع الناس. (الجمل ٢٠٠٥ : ٣٢)

### ٣ - الأسلوب العملي (Pragmatic Style):

ويفضل الأفراد من ذوي أسلوب التفكير العملي إيجاد طرائق جديدة للقيام بالأشياء بما هو متوفر لديهم من أدوات، وهم يميلون إلى معالجة المشكلات بطريقة تدريجية، وتتساوى القيم والحقائق في أهميتها بالنسبة لأصحاب الأسلوب العملي، وهذا ما يؤكد أن ما يهم بالنسبة لهم هو قابلية شيء ما أو فكرة معينة للتطبيق، ويميل العمليون لأن يحظو برضا الآخرين أو قبولهم على الأقل كما يمتاز سلوكهم بالمرونة والقدرة على التكيف. (الطراونة والقضاة، ٢٠١٤ : ٩١)

والفرد العملي يهتم بما هو موجود فعلاً ولا يستغرق وقته في تحليل الأمور أو التنبؤ بما سيحدث في المستقبل، إنما يفضل ان يكون اجرائياً في تفكيره وعمله. (الزحيلي، ٢٠١٢ : ١٨٤)

### ٤\_ الأسلوب التحليلي (Analytic Style):

ويتعامل الشخص ذو أسلوب التفكير التحليلي مع المشكلات بطريقة متأنية ومنطقية ومنهجية، ويبدى اهتماماً كبيراً بالتفاصيل، ويميل التحليليون لأن تكون لديهم نظرية شاملة ويحللون ويحكمون على الأشياء من خلالها، كما أن التحليليون يرون العالم على أنه منطقي و عقلائي ومنظم وقابل للتنبؤ، ويرغب التحليليون أن يكونوا متأكدين من الأشياء وأن يعرفوا ما الذي يمكن أن يحصل في المستقبل. (harypursat , at all ، 2005 : 266) .

ويمتلك الفرد ذو أسلوب التفكير التحليلي القدرة على مواجهة المشكلات والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، والعمل على جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات وتكوين نظرة شمولية حول الموضوع. (المنصور، ٢٠٠٧ : ٤٣٢) .

فضلاً عن ذلك يميل الأفراد من أصحاب التفكير التحليلي لتوجيه الآخرين وإرشادهم والبعد عن العواطف والجوانب الذاتية كما يميلون إلى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، وينزعون إلى شرح الأشياء بدقة. (الطيب، ٢٠٠٦ : ٥١)

#### ٥- الأسلوب الواقعي (Realite Style):

يفضل الأفراد ذوو التفكير الواقعي الاعتماد على الملاحظة وما يُدرك من خلال الحواس ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب بالتجريب. (الزعيبي وشريدة، ٢٠٠٧ : ٤).

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي من خلال الميل إلى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشط وواضح وهو لا يتصف بالإسراع في التعبير اللفظي عن اتفاقه أو عدم اتفاقه في الرأي. (دعمس، ٢٠١٠ : ٥٢).

وعلى الرغم من تشابه أسلوب التفكير الواقعي والعملي إلا إن أوجه الاختلاف بينهما تكمن في الافتراضات والقيم والستراتيجيات ويعتمد التفكير الواقعي على ما هو حقيقي فهو يعتمد على ما يراه ويلمسه ويشعر به. (المنصور، ٢٠٠٧ : ٤٣٣).

وقد وضع هاريسون وبرامسون بروفيالات لأساليب التفكير التي يستخدمها الأفراد فهناك من يستعمل التفكير المسطح، إذ تضعف عنده القدرة على تبني أسلوب تفكير معين بالمقارنة مع الأفراد الذين يتبنون أساليب تفكير محددة، أما أصحاب التفكير أحادي الجانب فإنهم يستعملون نوعاً واحداً فقط من أساليب التفكير الخمسة، فضلاً عن الأشخاص الذين يستعملون أسلوبين من أساليب التفكير في مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة وهناك من يستخدم ثلاثة من أساليب التفكير وهؤلاء أشخاص نادرو الوجود نسبياً. (شريفه، ٢٠١٣ : ٢٨٠).

#### ثانياً\_ نظرية التحكم العقلي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبيرج وكريكوري:

تُعد هذه النظرية من أحدث وأكثر النظريات شيوعاً التي ظهرت لتفسير طبيعة أساليب التفكير، ظهرت النظرية في صورتها الأولى عام (١٩٨٨) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبيرج " (Sternberg) من مسماها عام (١٩٩٠) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية عام (١٩٩٧) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لستيرنبيرج، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من الدراسات حول تلك النظرية. (Sternberg & Lubart , 1991 : 5)، ولقد كانت الفكرة الرئيسية في نظرية التحكم العقلي

الذاتي هي أن الناس يحتاجون إلى أن يكتفوا أنفسهم عقلياً، وأساليب التفكير هي طريقهم لتحقيق ذلك. (Sternberg & Lubart ، 1991 : 614) .

لقد أشار ( ستيرن بيرج ) إلى مشاركة كريكوري (Gregory ، 1988) في تصنيف نظريته ووضع قواعد وأساليب التفكير فيها ومنها أسلوب التفكير التحليلي. (عجوة وأبو سريع، ١٩٩٩ : ٤٣).

والذي بين فيه الفرد الذي يفكر بشكل تحليلي وعرفه بأنه قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الأشياء ليتمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق مستنداً في تثبيت هذا إلى نظرية (ستيرنبرج) في التحكم العقلي. (Gregory ، 1988 : 101).

ويذكر كريكوري (Gregory) إن الأفراد يفضلون استعمال أسلوب معين في التفكير على أسلوب آخر ويعتمد ذلك على مدى مناسبة ذلك الأسلوب لقدراتهم وإمكاناتهم العقلية، ويرى أيضاً أنه من تحليل ما يقوله وما يفعله الناس يمكن تحديد أسلوب التفكير وأسلوب التعلم عند الناس. (سلمان، ٢٠٠٧ : ٣١) .

ويبين كريكوري (Gregory 1988) في مقياسه صفة الفرد الذي يفكر بشكل تحليلي ومنها، أنه يحلل المواقف، ويركز على البيانات، ويدقق في الأرقام، وهو منطقي، ويستخدم عقله في إدراك المواقف ومتأمل وواقعي ويجيد حل المشكلات، وحازم في قراراته كونها عن رؤية وبصيرة وتأمل، ويميز بسهولة بين الناس ويدرك طباعهم، يهوى جمع الحقائق وتحليل القضايا ويقدم أدلة تستثير انتباه الآخرين، وله القدرة على تقويم مواقف الناس، لا يصلح للعمل في مهنة كالرسم والكتابة، ولكنه منظم ومن سلبياته الصلابة مع شيء من القسوة، لا يترك شيء للظروف ويحتاج للأدلة والبراهين عند عرض أفكاره. (الاسدي ، ٢٠١٠ : ٨٨)

لقد تميزت هذه النظرية بمجموعة من المبادئ لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والمجال والميول، ويرى (ستيرن بيرج) أن هنالك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، تندرج تحت خمس فئات وهي تفضيلات في استخدام القدرات، ويمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الاجتماعي، وتختلف باختلاف الحياة (أي أنها ديناميكية وليست جامدة)، ويمكن تعلمها وقياسها، وهذه الفئات هي :

- أولاً: الوظائف **Functions**: (أسلوب التفكير التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي) .
- ثانياً: الأشكال **Forms**: (أسلوب التفكير الملكي ، الهرمي ، الأثلي ، الفوضوي) .
- ثالثاً: المستويات **Levels**: (أسلوب التفكير العالمي أو الشمولي، المحلي أو التحليلي) .
- رابعاً: المجالات **Scopes**: (أسلوب التفكير الداخلي، الخارجي) .
- خامساً: النزعات أو الميول **Leanings**: (أسلوب التفكير المحافظ ، المتحرر) .

### أولاً: الوظائف (Functions)

#### ١\_ الأسلوب التشريعي (Legislative Style):

يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يستمتعون بالابتكار والصيغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات ومستقلون ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الابتكارية، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب، مبتكر وفنان، وعالم، وأديب، ومعماري وسياسي.

#### ٢ . الأسلوب التنفيذي (Executive Style):

الأفراد أصحاب الأسلوب التنفيذي يتميزون بالمثل في اتباع القوانين الموضوعية، واستعمال الطرائق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقاً مثل: تطبيق القوانين، وتنفيذها كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المهن التنفيذية مثل المحامي، ورجل الدين.

#### ٣ . الأسلوب الحكمي (Judicial style):

الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات، ويميلون إلى الحكم على النظم القائمة، ويفضلون المشكلات التي تساعد على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وهؤلاء الأفراد يفضلون المهن الآتية: تقويم البرامج، والقضاء، وكتابة النقد، والإرشاد والتوجيه، ومحلي النظم.



**ثانيا : الأشكال (Forms)****١- الأسلوب الملكي (Monarchic Style):**

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائما نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستعملة، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعين بأنفسهم نسبياً ومتسامحون ومرنون.

**٢ - الأسلوب الهرمي (Hierarchic Style):**

هؤلاء الأفراد مدفوعون من طريق هرم للأهداف ويعرفون بأن ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية تبرر الوسيلة ويبحثون عن التعقيد ولديهم إدراك جيد للأولويات، وغالباً ما يكونوا حاسمين ومنظمين جدا في حلهم للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات.

**٣ - الأسلوب الأثلي (Oligarchic Style):**

ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة، وتترك هذه الأهداف على أنها متساوية الأهمية، ويعتقدون بأن الغاية لاتبرر الوسيلة ويبحثون عن التعقيد ( أحيانا نتيجة للإحباط )، وهم متسامحون ومرنون وحاسمون.

**٤\_ الأسلوب الفوضوي (Anarchic style):**

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خليطٍ من الأهداف والحاجات، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها، ويعتقدون بأن الغايات تبرر الوسائل، وهم متطرفون، منهم حاسمون أو غير حاسمين جدا وغير منظمين.

**ثالثا: المستويات (Levels)****١ - الأسلوب الشمولي (Global Style):**

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبياً، ويتجاهلون التفاصيل ويميلون للتجريد، وأحيانا يسترسلون في التفكير ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار والمفاهيم لديهم عالية الرتبة.

## ٢ - الأسلوب المحلي (Local Style):

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب منهم عمل التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويستمتعون بالتفاصيل.

### رابعاً: المجالات (Scopes)

#### ١\_ الأسلوب الداخلي (Internal style):

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائماً نحو العمل أو المهمة، لديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية، يفضلون دائماً الوحدة والعمل بمفردهم ويفضلون استعمال ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين.

#### ٢\_ الأسلوب الخارجي (External Style):

ويتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطون، وتوجههم يكون دائماً نحو الناس، ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر يميلون للعمل مع الآخرين، لديهم حس وإدراك اجتماعي أكثر ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، يبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين.

### خامساً : النزعات أو الميول (Leanings)

#### ١ - الأسلوب المحافظ (Conservative style):

يتصف هؤلاء الأفراد بالتقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المؤلف في الحياة والعمل، ويفضلون أقل تغيير ممكن.

#### ٢ - الأسلوب المتحرر (Liberal style):

إن هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والإجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، يسعون دائماً لزيادة رقعة التغيير. ( الطيب، ٢٠٠٦ : ٥٩ - ٦٥ )

ولقد استند ( كريكوري ) إلى المبدأ الذي يرى إن هدف الحياة الرئيس هو تحقيق الفردية وقد انبثقت العديد من القواعد الخاصة بذلك المبدأ وهي:

١\_ إن كل إنسان فريد بذاته ومتميز عن غيره جسدياً وعقلياً وانفعالياً.

٢\_ إن كل إنسان مجهز بما يحقق صفاته الفردية.

٣\_ إن كل إنسان يوجد ضمن عالم خارجي وموضوعي وبوسعه أن يشجع أو يحبط تحقيق الإنسان التفرد.

٤\_ إن لكل إنسان حياة نفسية داخلية ذاتية تدعى الذات (Ego) وهي تتكون من خصائص وتتضمن القصد ادراك الفهم .

٥\_ إن لكل إنسان عقل يعمل كألة لاتخاذ القرار والتوفيق في حياته السيكولوجية والداخلية وعالمه الخارجي. (Gregory , 1988: 3)

### ثالثاً\_ النظرية المعرفية (Gog native Theory):

وتعرف النظرية المعرفية بأنها: تحليل المعلومات والبيانات المعرفية على مجموعة من العمليات العقلية الأساسية التي يوصفها العقل البشري عند تناوله مجموعة من المعلومات بهدف الوصول إلى الحل المناسب، ومن العوامل الأساسية في عملية التحليل هذه، هي فاعلية الجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية تحليل البيانات وفعاليتها لديه، فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني، وهذه المصفاة تتحكم عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات العصبية التي تصل إلى المخ، أما باقي المثيرات فتعالج تبعاً أو تبقى للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. (الزيات، ١٩٩٧: ٨٩).

إن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى نسبة ذكاء الفرد، إذ إن ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط تفكيره وسعة فاعليته، فالأشخاص الأكثر ذكاءً تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، بسبب ارتفاع درجة اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفض من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى بمعنى أن المعلومات التي تتجمع في الذاكرة قصيرة المدى تمتاز بسهولة العتبة التي تفضل بين مستوى الذاكرتين (طويلة المدى) و(قصيرة المدى) وهذا ما يساعد على خزن أكبر عدد من المعلومات في الذاكرة طويلة المدى الأمر الذي يسهل على الفرد استرجاعها والاستفادة منها في حل المسائل اليومية التي تواجهه بسهولة ويسر، كما يؤثر البناء المعرفي للفرد من الناحيتين الكمية والكيفية وحسن تنظيم البناء على زيادة فعالية التفكير بأنواعه المختلفة ومنها التفكير التحليلي إذ تكتسب المثيرات موضوع

التفكير معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها. (الزيات، ١٩٩٧: ٨٦).

ومن منظري النظرية المعرفية بياجيه (Piaget)، إذ يرى أن البنية العقلية للفرد تتبلور بعد تفاعل الكائن الحي مع البيئة وتخضع باستمرار لإعادة التنظيم وذلك بدمج بنى جديدة ويتضمن مفهوم البنى أو البنية عند بياجيه من ثلاث أفكار رئيسة هي أن البنية تنظيم كلي، وإنها تتحول من شكل إلى آخر أي لديها القدرة على تحويل شكلها وإنها ذاتية التنظيم، والبنية هي نظام يتحدد باعتباره كلاً موحداً بناءً على القوانين التي تحكم العلاقات بين الأجزاء والعناصر التي يتركب منها هذا الكل، وقد فرق بياجيه بين هذه البنى الأولية والبنى النفسية التي هي الصورة المتطورة أو المعدلة التي تتخذها الأبنية البيولوجية نتيجة لتفاعلها مع البيئة وخبراتها وهي لا تنتقل عن طريق الوراثة وإنما تنتقل عن طريق التعلم لتشكل أساس معرفي للفرد. (الازيرجاوي، ١٩٩١: ٣١٨).

ويرى بياجيه أن المخططات الذهنية والصور الذهنية (Schem) مفاهيم هامة، إذ يرى أن الفرد يقوم بعمليتين أساسيتين هما التنظيم (Organization) والتكيف (Adaptation)، وإن عملية التنظيم هي عمليات تشمل التصنيف وترتيب الأشياء والأحداث والعمليات في نظام مترابط بشكل منطقي في ذهنه، ويرى أن العمليتين تتحدان لنتجاً مخططاً ذهنياً يستطيع الفرد بواسطته أن يفرق بين المواقف المختلفة التي يشاهدها أو يتعرض لها أو ان يعمم بين الخبرات والمواقف المشابهة. وعندما يواجه الفرد موقفاً ما فإنه يقارنه مع مخططاته الذهنية السابقة الموجودة لديه ويقوم بعملية الموائمة والتمثيل حتى يستطيع اتخاذ موقف أو استجابة تشمل الخبرة الجديدة بحيث يمكن أن يفسر ويفهم ما يواجهه من مشكلات ومواقف في المستقبل. (قطامي، ٢٠٠٠: ٣٧).

ويرى بياجيه عند دخول الأطفال مرحلة العمليات الأساسية يبدأ تفكيرهم بالتميز ما بين الحقيقي (الواقعي) وبين المحتمل (النظري) ويبدأون بامتلاك القابلية على معالجة المشاكل قبل (التسلسل-والتصنيف-والحفظ) ويبدأ الأطفال بأعمار ١١-١٢ سنة بتكوين منظومة فهم للمنطق الأساسي عند نهاية الفترة العملية الواقعية يمتلكون الأدوات المعرفية لبعض أنواع المشاكل المنطقية ولفهم العلاقات المفاهيمية بين العمليات الرياضية. (ابراهيم، ٢٠٠٧: ٢٥).

إن المرحلة المعرفية تعني نمطاً من التراكيب المعرفية والعمليات العقلية، والمفاهيم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة عمرية والتي تختلف عنها لدى الأطفال في مرحلة عمرية

أخرى. ولا بد من التتابع، إذ لا يمكن للطفل أن ينتقل إلى مرحلة دون أن يمر بالمرحلة السابقة لها والتقدم الذي يحرزه الطفل عبر هذه المراحل يقرر قدرته على التكيف مع البيئة والذي يعني التفاعل بين الخبرة والنضج ومعدل التقدم في كل مرحلة منها لا يمكن اعتباره تعليم أو توجيه معرفي. (عبد الهادي، ٢٠٠٠: ٧٩-٨٠).

والتفكير التحليلي من وجهة نظر المعرفيين، هو تحليل المعلومات والبيانات التي يتعرض لها الفرد في أثناء تفاعله مع البيئة بهدف الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد من الناحيتين الكمية والكيفية وحسن تنظيم البناء على زيادة فعالية التفكير بأنواعه المختلفة ومنها التفكير التحليلي إذ تكسب المثيرات موضوع التفكير معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها. (الزيات، ١٩٩٧: ٨٦-٨٧).

فالنمو العقلي أو المعرفي في نظر بياجيه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن في إثناء التفاعل مع البيئة وذلك باستخدام عمليتي التمثيل والمواءمة بصورة متكاملة، ويحدث الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى مرحلة تليها بصورة تدريجية، وهكذا فإن الفرد يدرك البيئة من خلال البنى العقلية التي لديه إذ تتكون تلك الابنية العقلية عن طريق التسلسل والتنظيم والتصنيف وتكوين العلاقات بين المعلومات والبيانات التي يحصل عليها الفرد. (عبد الهادي، ٢٠٠٧: ٧٦).

أما جانبيه فيعتمد على التفكير التحليلي في عرض نموذج " تحليل العمل " فيشير جانبيه إلى ضرورة تحليل المعلومات للكشف عن القدرات العقلية المتضمنة في العمل، وهذا التحليل يكون ضرورياً عندما يكون العمل مكوناً من قدرات أعلى وأصعب وقدرات فرعية متتابعة، إذ يفيد هذا التحليل في تحديد المقدرات الأساسية للتعلم وتحليلها إلى مقدرات فرعية بسيطة وتقديم مخططات توضح التتابعات المختلفة للعمل والمقدرات المتضمنة فيه وتجزئة الموضوع المراد تعلمه إلى أجزاء متسلسلة تسلسلاً هرمياً منطقياً بحيث يقود تعلم كل مهارة جزئية في هذه السلسلة إلى تعلم المهارة الجزئية التي تتصل بها أو تترتب عليها حتى نصل إلى تعلم المهارة الأساسية. (الوقفي، ٢٠٠٣: ٢١٥)

### رابعاً\_ النظرية السلوكية (Behavioral Theories):

يؤكد صاحب النظرية السلوكية (سكنر) إن السلوك يتشكل ويبقى تتابعه ويطلق على هذه التبعات مصطلح (المعززات) ووظيفتها تكرار السلوك المعزز والسابق لتعزيزه مباشرة والتعزيز يقوي الاستجابة والموقف ككل، وهذا يتضمن بالطبع عمليات وخطوات التفكير التي أدت إلى حل المشكلة، ويرى سكنر إن التفكير هو الفعل نفسه (يقصد السلوك) وأنه يخضع للتحليل بمفاهيم العلوم الطبيعية نفسها وتقنياتها، والتي يمكن التنبؤ به على وفق المتغيرات المسيطر عليها وكما إن المفاهيم والطرائق التي نشأت لتحليل السلوك هي مناسبة تماماً لما يطلق عليه تقليدياً اسم (العقل البشري) وقد استنتج إن التفكير هو السلوك اللغوي ببساطة. (الحمداني، ١٩٨٩: ١٠٠)

ولم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر وإنما أكدت على أن الخبرة والتعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير، ويرى السلوكيون الجدد إن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دوراً هاماً في تشكيل السلوك وحدوث التعلم من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير والاستفادة من معلومات الذاكرة، ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم هي بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير لأن الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة. (الحكيم، ٢٠١٠: ٣٣)

وقد حصل التفكير التحليلي على اهتمام العديد من علماء النفس في المدرسة السلوكية تعدد سلوك متضمن المحاولة والخطأ، ويؤكد السلوكيون على أن التكوين العقلي يتم من خلال البيئة والتفاعل معها وإن التطور العقلي يحدث من خلال الارتباط بين المثير والاستجابة. (عبد الهادي، ٢٠٠٧: ٨٩)

## نماذج تناولت التفكير التحليلي:

لقد وضعت نماذج كثيرة لبرامج مواقف تعليمية على وفق أسلوب حل المشكلات بشكل نماذج ذات خطوات متتابعة وعلى النحو الآتي:

## جدول (٤) نماذج التفكير التحليلي

انموذج (Diggoty,1972)	انموذج (klausmiar,1971)	انموذج (polya,1966)
<ol style="list-style-type: none"> <li>١. فهم المشكلة.</li> <li>٢. إيجاد العلاقة بين المعلومات المتوافرة والمجهولة.</li> <li>٣. تنفيذ الخطة للوصول إلى الحل.</li> <li>٤. اختيار الحل.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. إدراك المشكلة وملاحظتها.</li> <li>٢. إدراك المتطلبات العامة من طرائق حلول وابعاد.</li> <li>٣. استرجاع المعلومات المتوافرة والحصول على معلومات وطرائق جديدة.</li> <li>٤. تطبيق المعلومات والأساليب.</li> <li>٥. تفسير الحلول والتنبيه بكل حل.</li> <li>٦. تقويم نوعية الحل المقبول.</li> <li>٧. استخدام الحلول والأساليب الجديدة في مواقف أخرى.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. فهم المشكلة ومعرفة المطلوب بوضوح.</li> <li>٢. وضع خطة للعمل لفهم الروابط بين عناصر المشكلة.</li> <li>٣. تنفيذ خطة الحل.</li> <li>٤. مراجعة الحل والتأكد من صحته.</li> </ol>
انموذج (lester,1980)	انموذج (clark,1976)	انموذج (tanner,1975)
<ol style="list-style-type: none"> <li>١. الانتباه للمشكلة.</li> <li>٢. الإحاطة بالمشكلة.</li> <li>٣. تحليل الهدف.</li> <li>٤. تطوير الخطة.</li> <li>٥. تنفيذ الخطة.</li> <li>٦. تقويم الخطة والحل.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. الشعور بالمشكلة.</li> <li>٢. تحديد مصطلحاتها.</li> <li>٣. جمع الأدلة التي تساعد في الحل.</li> <li>٤. صياغة الفرضيات.</li> <li>٥. إما ان ينجح الحل أو يعيد خطوة.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. تحديد المشكلة.</li> <li>٢. ملاحظة الشروط والحالات المحيطة بالمشكلة.</li> <li>٣. تكوين فرضيات للحلول الممكنة.</li> <li>٤. دراسة الفرضيات وتمحيصها لاستنتاج القيمة الممكنة لكل منها.</li> <li>٥. اختبار صحة الفرضيات واختيار الفرضية التي تنتج الحل الأمثل.</li> </ol>
انموذج (المابنجهام، ١٩٩٥)	انموذج (Sternberg,1992)	انموذج (Heany,1988)
<ol style="list-style-type: none"> <li>١. تحديد المشكلة والشهور بحاجة لحلها.</li> <li>٢. توضيح المشكلة وفهم طبيعتها وأجزاءها.</li> <li>٣. جمع البيانات والمعلومات عن</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. إحساس بوجود مشكلة.</li> <li>٢. تحديد طبيعة المشكلة والتعرف على أسبابها.</li> <li>٣. تحديد متطلبات حل المشكلة.</li> <li>٤. وضع خطة لحل المشكلة.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>١. تحديد المشكلة أو فهم معناها.</li> <li>٢. إعادة صياغة المشكلة في صيغة تسمح للبحث فيها.</li> <li>٣. التخطيط المفصل للعمل.</li> <li>٤. تنفيذ العمل.</li> </ol>

<p>المشكلة. ٤.تنظيم أكثر البيانات اتصالا بالمشكلة. ٥.تقديم الحلول المختلفة الممكنة. ٦.اختبار الصحيح من الحلول. ٧.وضع الحل موضع التنفيذ. ٨.تقويم عمليات حل المشكلات التي اتبعت.</p>	<p>٥.بدء تنفيذ الخطة. ٦.متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة. ٧.مراجعة الخطة وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة. ٨.تقديم الحل والاستعدادات للمشكلات الجديدة.</p>	<p>٥.استنتاج. ٦.تفسير النتائج. ٧.تقويم خطوات الحل والنتيجة النهائية.</p>
<p>انموذج (جابر، ٢٠٠٠)</p>	<p>انموذج (peter,Abelard,200)</p>	<p>انموذج (الحيلة، ١٩٩٩)</p>
<p>١.حدد المشكلة وملكيته. ٢.حدد قيمة الهدف. ٣.حلل الموقف المشكل. ٤.قدر تقديرا في الحلول المقترحة. ٥.نفذ حل افضل وقومه.</p>	<p>١.تحديد المشكلة. ٢.تحديد المتناقضات وعرضها. ٣.تكوين احكام ومعان حقيقة. ٤.مراجعة المادة لنرى فيما اذا كانت توجد تغيرات في الفقرات. ٥.البحث عن الفقرات التي تدعم الرأي المعتمد عليه. ٦.الوصول إلى النتيجة.</p>	<p>١.تقديم المشكلة على هيئة سؤال مكتوب. ٢.الطلب إلى المتعلمين طرق الحلول وخطواتها بشكل منطقي والاستماع للاستجابات. ٣.تزويد المتعلمين بتغذية راجعة مباشرة. ٤.تصحح مسار المتعلمة ذاتها في ضوء التغذية الراجعة. ٥.تزويد المتعلمين بالمعلومات حول الخطوات اللاحقة بعد اجتياز الخطوات الناجحة. ٦.تعزيز المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات.</p>

(رزوقي و سهيل، ٢٠١٨: ٤١\_٤٣)



## المحور الثاني: دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً

### ١\_دراسة ابو العلاء (٢٠٠٣) :

استهدفت الدراسة الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى طلبة الكلية في سلطنة عمان، وشملت عينة الدراسة من ( ١٢٠ ) طالباً من طلاب المرحلة الثالثة وللتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية، كما استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو من أعداد الباحث، أما الوسائل الاحصائية المستخدمة فقد استخدم الباحث الاختبار التائي، فأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسط الدرجات لصالح مرتفعي التحصيل في استراتيجيات ( التفصيل، التنظيم، التخطيط، التنظيم البيئي، التنظيم الجهد )، لا توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي منخفض التحصيل في الاستراتيجيات ( التسميع، تعلم الأقران، البحث عن المساعدة). (ابو العلاء، ٢٠٠٣ : ٩٩).

### ٢\_دراسة عبد الاحد (٢٠٠٦) :

من بين أهداف الدراسة تعرف مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وقد شملت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية من طلبة معهد إعداد المعلمين في الموصل، وقد تم استخدام المقياس المعد من قبل ( الهنداوي، ٢٠٠٣ ) لقياس التعلم المنظم ذاتياً، وتم استخراج صدق وثبات المقياسين، وأشارت النتائج أن أفراد العينة كانوا يتمتعون بمستوى تنظيم ذاتي للتعلم جيد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي للتعلم وكانت أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي. ( عبد الاحد، ٢٠٠٦ : ١٣١ )

### ٣\_دراسة التميمي (٢٠١٠) :

استهدفت الدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وبحسب الجنس والتخصص والصف، وبلغت عينة البحث الأساسية من (٥٠٠) طالباً وطالبة بواقع (١٩٩) طالبا وطالبة في الاختصاص العلمي، وبواقع (٣٠١) طالباً وطالبة في الاختصاص الإنساني، وحدد الباحث اداة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج زميرمان، وتكونت فقرات المقياس من (٥٠) فقرة موزعة على عشر استراتيجيات، وقد تحقق

الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الاجراءات، صدق المقياس (الظاهري، البناء)، ثبات المقياس بطرقتي: اعادة الاختبار والتجانس الداخلي من خلال معادلة الفا كرونباخ وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الجامعية لديهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في استعمال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، باستثناء استراتيجية مكافأة الذات دالة إحصائياً لصالح الذكور. (التميمي، ٢٠١٠: م)

#### ٤\_ دراسة الجراح (٢٠١٠):

من بين أهداف الدراسة تعرف مستوى امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً ومعرفة اختلاف هذه المكونات باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، وأيضاً إمكانية تنبؤ مكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، ومعرفة هل أن التحصيل الأكاديمي يختلف باختلاف الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتياً والمستوى المرتفع، وقد شملت عينه البحث (٣٣١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة اليرموك، وقد تم استخدام مقياس (بوردي) لقياس التعلم المنظم ذاتياً وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يستخدمون مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعلى مستوى مرتفع على مكون الحفظ والتسميع أما بقية الأبعاد فتبين أنهم يستخدمونها على مستوى متوسط. (الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٣)

#### ٥\_ دراسة الشمري (٢٠١٧):

استهدفت الدراسة التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتياً المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء، ومستوى الكفاءة الأكاديمية ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة والمعرفة والتغيرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، ومدى اختلافها خلال سنوات الدراسة الجامعية. بلغت عينة البحث الأساسية (٨٠) طالباً وطالبة تتبعهم الباحث لمدة أربع سنوات دراسية، وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس التعلم المنظم ذاتياً إعداد بوردي (Purdie)، واستبانة الكفاءة الدراسية التي أعدها الباحث، ومقياس الحكمة والمعرفة من الأئمة السعادة الحقيقية التي وضعها سليمان وباترسون ( - Selig 2002 man & Peterson )، وتوصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد فيما يخص المتغيرات المدروسة كلها، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها عند مستوى دلالة (٠,٠١) ولصالح السنة الرابعة في التعلم المنظم ذاتياً وفي الحكمة والمعرفة، بينما كان الفرق لصالح السنة الثالثة في الكفاءة الدراسية، كما توصل البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث للسنوات الأربع، عدا ما ظهر من علاقة عكسية غير دالة إحصائياً بين الكفاءة الدراسية والحكمة

والمعرفة للسنة الأولى، والتعلم المنظم ذاتياً والحكمة والمعرفة للسنة الرابعة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات. (الشمري، ٢٠١٧: ١٤٢)

#### ٦\_دراسة زيمرمان ومارتينيز - بونز (zimmerman & martines pons , 1990)

استهدفت الدراسة إلى تعرف اختلافات الطلبة في التعلم الذاتي تبعاً للجنس والمرحلة والموهبة بالفعالية الذاتية واستعمال الاستراتيجيات، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من طلبة المرحلة الخامسة والثامنة والحادية عشرة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية من ثلاث مدارس اعتيادية، ومن مدرسة للموهوبين من مدينة نيويورك الأمريكية، ومن الطبقة المتوسطة، حيث بلغ حجمها (٩٠) طالباً وطالبة بواقع (٣٠) طالباً وطالبة لكل مرحلة من المراحل الثلاث، وقد أعد الباحثان مقياساً لقياس التنظيم الذاتي يتألف من (١٤) استراتيجيات وطلب من العينة وصفها من خلال إكمالهم الواجب واستعدادهم للامتحان وعند الدراسة في البيت وتقدير فاعليتهم اللفظية والرياضيات، وقد استعمل تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) والمقارنات المتعددة واختبار الكفاية الرياضية، فكانت النتائج كالآتي: تفوق طلبة المرحلتين الثامنة والحادية عشرة على المرحلة الخامسة على مقياس التنظيم الذاتي، تفوق الطلبة الموهوبون في استعمال الاستراتيجيات المؤدية إلى التنظيم الذاتي، ولديهم كفاية لفظية ورياضياتية أكثر من الطلبة العاديين، تفوق الذكور في استعمال الفاعلية اللفظية على الإناث، في حين تفوقت الإناث على الذكور في البناء البيئي والاحتفاظ بسجلات يومية وتحديد الأهداف والتخطيط واستعمالهن الإستراتيجيات المنظمة أكثر من الذكور.

(Zimmerman & Martinez – Pons,1990: 51\_59)

#### ٧\_دراسة بنتريش وديكروت (Pintrch & Deycroot,1990):

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مكونات الدافعية (فاعلية الذات القيمة الداخلية، قلق الاختبار، بعض أبعاد التعلم منظم ذاتياً والاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي) وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمي، وتألفت عينة الدراسة من (١٧٣) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع المدرسة العالمية في شرق مشكان، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم بعد أن قاما بتطوير المقياس ( الفاعلية الذاتية، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، استراتيجيات معرفية، ما وراء المعرفة، اداء المصادر )، واستخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاختبار التائي، تحليل الانحدار، أما نتائج الدراسة فقد أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين فاعلية الذاتية والقيمة الداخلية باستعمال استراتيجيات المعرفية

وكذلك بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية للتنظيم الذاتي.  
(Printrch & Deyroot : 1990 : 33 – 40)

### ثانياً: دراسات تناولت التفكير التحليلي

#### ١\_دراسة الطواب (١٩٩١):

استهدفت الدراسة التعرف على التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة في مصر مقابل ما توصلت إليه الجامعات الأجنبية، وعلاقة التفكير التحليلي بالتخصص (علمي ، إنساني) وشملت الدراسة عينة قوامها (٢٥٠) طالباً وطالبة جامعية في المرحلة الرابعة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والإنسانية في التفكير التحليلي ولصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير التحليلي. (الطواب، ١٩٩١ : ٥٤١) .

#### ٢\_دراسة الأسدي (٢٠١٠):

استهدفت الدراسة قياس التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، والموازنة في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور\_ إناث)، والموازنة في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفق متغير التخصص (علمي إنساني)، والتعرف على العلاقة بين التفكير التحليلي والأفكار المتضادة لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين التفكير التحليلي والأسلوب الفارسي والحرفي لدى طلبة الجامعة، شملت الدراسة عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة في جامعة بغداد، أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتصفون بالتفكير التحليلي، وتفوق الذكور على الإناث في التفكير التحليلي، وتفوق الطلبة في الأقسام العلمية على الأقسام الإنسانية في التفكير التحليلي. (الاسدي، ٢٠١٠ : ١٥٠ - ٢٠٨) .

#### ٣\_دراسة العطواني (٢٠١١):

استهدفت الدراسة قياس التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وبحسب متغير النوع (ذكور- إناث) والفرق في الدلالة بين الذكور والإناث في كل من الحساب الذهني والتفكير التحليلي، شملت الدراسة عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من الجامعة المستنصرية واختيروا بشكل مرحلتين المرحلة الأولى قصدية باختيار خمس كليات ذات التخصصات العلمية التي تستعمل في مناهجها العمليات الحسابية وهي (الهندسة ، التربية ، العلوم ، التربية الأساسية ، الإدارة والاقتصاد)، أما المرحلة الثانية فقد تم اختيار الأقسام العلمية بصورة عشوائية وموزعين بحسب

متغير النوع وبنسبة تتفق بين أعدادهم في الأقسام (١٨١) للذكور و (٢١٩) للإناث، أظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث لديها تفكير تحليلي، توجد علاقة موجبة دالة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي توجد فروق دالة إحصائية في العلاقة بين الحساب الذهني والتفكير التحليلي ولصالح الإناث. (العطواني، ٢٠١١ : ٦٦\_٩٨)

#### ٤\_ دراسة الرازقي (٢٠١٥):

استهدفت الدراسة التعرف على درجة التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيري النوع والتخصص، تعرف العلاقة بين التفكير التحليلي وعادات العقل لدى طلبة الجامعة، التفكير التحليلي والإبداع لدى طلبة الجامعة، شملت الدراسة عينه قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة في جامعة بغداد، أظهرت نتائج الدراسة إن طلبة الجامعة يمتلكون القدرة على التفكير التحليلي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التحليلي وفقاً لمتغيري التخصص والنوع (ذكور ، إناث) لدى طلبة الجامعة كانت نتيجة علاقة التفكير التحليلي مع عادات العقل علاقة طردية ايجابية، إما علاقة بعض عادات العقل بالإبداع وعلاقة التفكير التحليلي بالإبداع فكانت علاقة غير ذات دلالة إحصائية العلاقة بين متغيرات البحث التفكير التحليلي وعادات العقل. (الرازقي، ٢٠١٥ : ١٣٦ - ١٥٥)

#### ٥\_ دراسة حمزة (٢٠١٩):

استهدفت الدراسة التفكير التحليلي وعلاقته بالعوامل السبع الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، وتمثل مجتمع البحث بطلبة الصفوف الثانية والرابعة في كليات جامعة بغداد للتخصصين (العلمي، والإنساني) ومن النوعين (الذكور والإناث) للعام الدراسي (٢٠١٧\_٢٠١٨) وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث بلغت عينة التحليل الاحصائي (٤٠٠) طالب وطالبة، كما بلغت عينة التطبيق النهائي (٤٠٠) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية (spss)، وقد توصلت البحث إلى نتائج، أن أفراد عينة البحث يتمتعون بالتفكير التحليلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التحليلي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية والتخصص، بينما توجد فروق تبعاً للتفاعل بين الجنس والمرحلة. (حمزة، ٢٠١٩: ط\_ي)

**٦\_ دراسة وكر وآخرون ( Walker & et . al . 1979 ):**

استهدفت الدراسة التعرف على أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة، شملت الدراسة عينة قوامها (٨٦) طالبا جامعيًا في الولايات المتحدة الأمريكية، قام الباحث بتصميم اختبار لقياس أنماط التفكير يتكون من ستة مواقف أو مشكلات يتطلب حلها وأن تتوافر في الطالب أساليب التفكير الآتية ( التفكير التحليلي والتفكير الحدسي والتفكير الاستدلالي )، وأظهرت نتائج الدراسة إن (٧٢%) من طلبة الجامعة لديهم تفكير تحليلي، و (١٣%) من طلبة الجامعة لديهم تفكير حدسي و (١٥%) لديهم تفكير استدلالي. (Walker & et . al,1979:211)

**٧\_ دراسة كريكوري (Gregory , 1988):**

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والأداء الأكاديمي، شملت الدراسة عينة قوامها (١٩٩) طالبا وطالبة من طلاب المدارس العليا المتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أسلوب التفكير التشرعي والحكمي وكل من التفكير التحليلي و الابتكاري، توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أسلوب التفكير الهرمي والتفكير الابتكاري، وتوصل الباحثان إلى نتيجة عامة أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية والذكاء. (Gregory ,1988 :101)

**مناقشة الدراسات السابقة**

استطاع الباحث أن يطلع على (١٤) دراسة تناولت منها (٧) التعلم المنظم ذاتياً و (٧) التفكير التحليلي، وفي ضوء ما تقدم من استعراض لتلك الدراسات يمكن استنتاج ما الاتي:

**١\_ الأهداف:**

تنوعت وتعددت الأهداف ويمكن حصرها بما يلي:

**التعلم المنظم ذاتياً:** هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى التنظيم الذاتي للتعلم ومكوناته وعلاقته بكل من توجهات الهدف والانجاز الاكاديمي ومكونات الدافعية والاستراتيجيات المعرفية والاداء الاكاديمي والكفاءة الاكاديمية والحكمة والجنس والتخصص.

**التفكير التحليلي:** التعرف على التفكير التحليلي وعلاقته بالنوع والتخصص وعادات العقل وانماط التفكير السائدة والأداء الأكاديمي والعوامل السبع الكبرى للشخصية، اما البحث الحالي فقد هدف إلى عدة أهداف تم ذكرها في الفصل الأول.

## ٢\_ العينة:

اعتمدت الدراسات على عدد من العينات المختلفة فالأغلب اعتمد طلاب الجامعة، ومنها اعتمد طلاب الدراسات العليا، وأيضاً طلاب المدارس. اما البحث الحالي فقد اعتمد على طلبة الجامعة في جامعة تكريت.

كما اختلف عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة فقد كان الاحد الادنى (٨٦) طالباً جامعياً في دراسة ولكر وآخرون (Walker & et . al . ، 1979)، أما الحد الاعلى فقد كانت دراسة التميمي (٢٠١٠) لعينة حجمها (٥٠٠) من الطلبة، أما عينة البحث الحالي فقد بلغت (٣٠٠) طالباً وطالبة من الاختصاصيين (العلمي، الإنساني) من طلبة جامعة تكريت.

## ٣\_ الاداة:

تنوعت الأدوات المستخدمة في مقياس التعلم المنظم ذاتياً و التفكير التحليلي إذ استخدمت عدد من الدراسات في قياسها أدوات جاهزة مثل دراسة عبد الاحد (٢٠٠٦)، ودراسة الجراح (٢٠١٠)، في حين قامت دراسات أخرى بينهاها و إعداد أدوات لقياسها مثل دراسة ابو العلا (٢٠٠٣) و دراسة حمزة (٢٠١٩)، أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً وتبني مقياس التفكير التحليلي لـ (حمزة، ٢٠١٩).

## ٤\_ الوسائل الاحصائية:

اختلفت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية كل حسب الأهداف والفرضيات والمقاييس المستخدمة، وقد كان أبرز هذه الوسائل هي: الاختبار التائي، تحليل الانحدار، إعادة الاختبار والتجانس الداخلي من خلال معادلة الفا كرونباخ، وكذلك الحقيبة الإحصائية (spss)، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت: ( مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين التائي).

**٥\_ النتائج:** اختلفت النتائج في الدراسات السابقة في المتغير الأول والثاني، أما نتائج الدراسة الحالية سوف يتم عرضها في الفصل الرابع.

## الفصل الثالث

### منهج البحث و إجراءاته

أولاً- مجتمع البحث

ثانياً- عينة البحث

ثالثاً- أدوات البحث

أ- التعلم المنظم ذاتياً

ب- اختبار التفكير التحليلي

رابعاً- التطبيق النهائي

خامساً- الوسائل الإحصائية



## منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج ومجتمع وعينة البحث والأساليب التي استعملت في إعداد أداتي البحث وإجراءات تطبيقهما على عينة البحث الحالي وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

## أولاً: منهج البحث:

اتباع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه يُعدُّ أنسب المناهج ملائمةً لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق بينهما، إذ يُعنى هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات، ويُعنى بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً. فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. (ملحم، ٢٠١٠ : ٣٦٩).

## ثانياً: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية الصباحية في جامعة تكريت للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، للصف الثالث، من الذكور والإناث موزعين على (٢١) كلية تمثل الاختصاصات العلمية والإنسانية، بواقع (١١) كلية تمثل الاختصاصات العلمية، و(١٠) كليات تمثل الاختصاصات الإنسانية، وبلغ العدد الاجمالي لطلبة الصف الثالث (٥٠٠٦) <sup>١</sup> طالب وطالبة، موزعين بواقع (١٨٢٥) ضمن الاختصاصات العلمية و (٣١٨١) ضمن الاختصاصات الإنسانية، وبواقع (٢٨٩٦) طالباً من الذكور، و (٢١١٠) طالبة من الإناث، وجدول (٥) يوضح مجتمع البحث

## جدول (٥)

مجتمع البحث موزع بحسب (الكلية، التخصص، الصف، النوع)

المجموع	عدد الطلبة		اختصاصها	الكلية	ت
	الصف الثالث				
	ذكور	إناث			
492	229	263	الكلية العلمية	التربية للعلوم الصرفة	1
101	76	25		التمريض	2
75	43	32		طب الاسنان	3
117	38	79		الطب	4

<sup>١</sup> حصل الباحث على هذه البيانات من شعبة التخطيط والمتابعة \_ جامعة تكريت

320	138	182	الكليات الإنسانية	الهندسة	5
36	16	20		الطب البيطري	6
149	39	110		الزراعة	7
61	28	33		هندسة النفط والمعادن	8
122	36	86		علوم الحاسوب والرياضيات	9
269	150	119		العلوم	10
83	49	34		الصيدلة	11
60	23	37		العلوم السياسية	12
153	28	125		التربية الأساسية (الشرقاط)	13
129	17	112		التربية البدنية وعلوم الرياضة	14
105	33	72		الآداب	15
772	303	469		التربية للعلوم الإنسانية	16
484	484	0		التربية للنبات	17
168	48	120		العلوم الإسلامية	18
679	163	516		الإدارة والاقتصاد	19
446	37	409		الحقوق	20
185	132	53		التربية (طوز خور ماتو)	21
5006	2110	2896		/	المجموع

### ثالثاً: عينة البحث:

تعرف العينة على أنها جزء من المجتمع، ممن تتم دراسة الظاهرة عليه، حيث يختارها الباحث لغرض إجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ٦٧).

واختار الباحث الصف (الثالث) كعينة تطبيق بحثه لكونها المرحلة التي يكون فيها الطلبة في أوج عطائهم وقدرتهم في التعبير عن آرائهم بحرية وبدون قيود، ويعد الصف الثالث هو الصف الذي تكون به شخصية الطلبة أكثر تفهماً وانسجاماً مع الحياة الجامعية.

وقد اعتمد الباحث في بحثه الحالي على عينتين، عينة التحليل الإحصائي (عينة البناء) وعينة التطبيق التي تم تطبيق أداتا البحث عليها.

#### أ - عينة اعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي:

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية وبالغلة (٣٨٠) طالباً وطالبة موزعين حسب متغيرات (النوع\_ التخصص) وتمثل (٨ %) من مجتمع البحث

وتتضمن هذه العينة عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة كعينة تمثيلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، و(٤٠) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية، و(٤٠) طالباً وطالبة كعينة ثبات للأداتين، والجدول (٦) يوضح ذلك.

#### جدول (٦)

عينة إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي (عينة التحليل الاحصائي)

المجموع	المرحلة الثالثة		التخصص	الكلية
	إناث	ذكور		
57	29	28	الكلية العلمية	كلية الزراعة
39	20	19		كلية طب الاسنان
37	18	19		كلية علوم الحاسوب والرياضيات
20	10	10		كلية العلوم
37	18	19		كلية هندسة النفط والمعادن
37	18	19	الكلية الإنسانية	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
39	20	19		كلية العلوم الاسلامية
37	19	18		كلية الادارة والاقتصاد
37	18	19		كلية الحقوق
40	20	20		كلية الآداب
380	190	190		المجموع

#### ب\_ عينة التطبيق النهائي (عينة البحث الرئيسية):

شملت عينة البحث الحالي (٣٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي من طلبة الصف الثالث موزعين بالتساوي بين (٨) كليات ضمن جامعة تكريت على وفق متغيرات النوع (الذكور، الإناث) ، والتخصص (العلمي، الإنساني)، وتمثل (٦%) من حجم مجتمع البحث. وجدول (٧) يوضح ذلك.

## جدول (٧)

أفراد عينة التطبيق النهائي موزعة على وفق متغيرات (النوع والتخصص)

المجموع	الإناث	الذكور	النوع	الكلية
	الثالث	الثالث	التخصص	
37	18	19	الكلية العلمية	كلية التربية للعلوم الصرفة
39	19	20		كلية الزراعة
37	19	18		كلية الهندسة
37	19	18		كلية العلوم
37	19	18	الكلية الإنسانية	كلية التربية للعلوم الإنسانية
37	18	19		كلية الآداب
39	19	20		كلية الإدارة والاقتصاد
37	19	18		كلية الحقوق
300	150	150	/	المجموع

## رابعاً: أدوات البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي فمن الضروري أن يهيئ الباحث مقياسين أحدهما لقياس التعلم المنظم ذاتياً والآخر لقياس التفكير التحليلي، لذلك قام الباحث بإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً وتبني اختبار التفكير التحليلي، وفيما يأتي الإجراءات التي اعتمدت في عمليتي الإعداد والتبني للمقياسين:

## الأداة الأولى: مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

عملية إعداد أي مقياس يجب أن تمر بعدة خطوات أساسية هي:

أ. تحديد المفهوم المراد قياسه.

ب. تحديد مجالات المفهوم.

ت. صياغة الفقرات لكل مجال.

ث. إجراء تحليل الفقرات. (Allen & yen, 1979: 118).

أ\_ تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً: اطلع الباحث على عدد من البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتعلم المنظم ذاتياً من أجل إعداد الأداة المناسبة لقياس التعلم المنظم ذاتياً كدراسة أبو (العلاء، ٢٠٠٣)، ودراسة (عبد الاحد، ٢٠٠٦)، ودراسة (التميمي، ٢٠١٠)، ودراسة (الجراح، ٢٠١٠)، ودراسة (الشمري، ٢٠١٧)، ونظراً لمحدودية المقاييس المحلية والعربية وعدم مناسبتها لعينة البحث لاختلاف البيئات والثقافات واستنادها إلى نماذج عدة إلا أن الباحث

استند إلى أنموذج بينتريش (Pintrich,2000) إطاراً نظرياً في معالجة البحث الحالي، فسيقوم الباحث بإعداد مقياس على وفق هذا الأنموذج وحدد التعريف النظري لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً اعتماداً على تعريف (Pintrich,2005) بأنه: (عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة). (Pintrich, 2005: 385).

**ب\_ تحديد مجالات التعلم المنظم ذاتياً:** قام الباحث بتحديد مجالات التعلم المنظم ذاتياً وفق أنموذج بينتريش (Pintrich, 2000) وهي كالاتي:

**١\_ التخطيط:** هو وضع الاهداف بالإضافة إلى الادراكات والمعرفة عن المهمة والسياق والذات في علاقتها بالمهمة.

**٢\_ المراقبة:** هي العملية التي تهتم بالمراقبة المتعددة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات أو المهمة أو السياق.

**٣\_ الضبط:** يتضمن الجهود لضبط وتنظيم مظاهر مختلفة للذات او المهمة او السياق.

**٤\_ رد الفعل والتأمل:** هي العملية التي تمثل أنواعاً مختلفة من ردود الأفعال والتأملات عن الذات والمهمة والسياق. (Pintrich, 2000: 455)

**ت\_ إعداد فقرات المقياس:**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتياً والاستفادة منها قام الباحث بصياغة فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً بعد تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس وتعريف كل مجال بحيث تكون الفقرات معبرة عن المجال، ومنسجمة مع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس. وتمت صياغة (٣٢) فقرة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية موزعة على (٤) مجالات متساوية الأهمية بواقع (٨) فقرات لكل مجال، ومن أجل صياغة فقرات المقياس صياغة سليمة التزم الباحث بجملة من الشروط الواجب توافرها واتباعها في الصياغة وهي:

**١\_** أن تكون صياغة الفقرة بلغة مفهومة تلائم طبيعة أفراد العينة.

**٢\_** أن تعطي كل فقرة فكرة واحدة فقط.

**٣\_** الابتعاد عن استعمال التعميمات المطلقة مثل دائماً أو غالباً.

٤\_ كل فقرة يجب أن تصاغ بجملته قصيرة بحيث أن المستجيب لا يملّ عند الإجابة عنها.

٥\_ أن تصاغ الفقرات بصيغة ضمير المتكلم. (حبيب، ١٩٩٦: ٢٦٩)

أما بدائل الإجابة فقد تكون المقياس من خمس بدائل هي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة). ومن أجل احتساب الدرجة الكلية للمستجيب في المقياس كانت أوزان البدائل هي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي وبهذا حسبت أعلى درجة للمقياس (١٦٠) وأدنى درجة (٣٢) وبمتوسط فرضي (٩٦).

#### إعداد تعليمات المقياس:

إن تعليمات المقياس هي الدليل الذي يوضح للمستجيب كيفية الإجابة على الفقرات (جون وألبرت، ١٩٨٢: ٢٣٤)، لذلك تم الاهتمام في إعداد تعليمات المقياس لكي تكون واضحة وسهلة الفهم، ولم يتم التطرق للهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة. أيضاً أشار الباحث بأن إجابة المستجيب لن يطلع عليها أحد سواه، فضلاً عن التنبيه لعدم وجود إجابة صحيحة أو خاطئة، كونها تعبر عن تفضيلات للتعلم المنظم ذاتياً وأن الإجابة لأغراض البحث العلمي، وأنه لا حاجة لذكر الاسم، وذلك للاطمئنان على سرية الإجابة.

#### صلاحية فقرات المقياس (الصدق الظاهري):

من أجل الاطمئنان على مدى صلاحية فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً فقد تم عرض المقياس بصيغته الأولية ملحق (٢) المكونة من (٣٢) فقرة بواقع (٨) فقرات لكل مجال على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (٢٠) محكماً ملحق (٣)، وهذا ما يشير إليه أصحاب الاختصاص في مجال البحوث التربوية والنفسية بضرورة الاستعانة بأراء المحكمين للتحقق من صدق الأداة. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٩٢)

وقد تضمن ذلك عرضاً للتعريف النظري الذي اعتمده الباحث ومجالاته وتعريف كل مجال منها، وعرض الفقرات في المجال الخاص بها، وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآراءهم في:

١\_ مدى صلاحية البدائل.

٢\_ مدى ملاءمة الفقرة للمجال التي تنتمي إليها.

٣\_ مدى صلاحية الفقرات لمقياس ما وضعت من أجله.

٤\_ للمحكمين إمكانية إضافة فقرة أو حذف واقتراح التعديل المناسب لأي فقرة تحتاج إلى ذلك بما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث.

وقد اعتمد الباحث قيمة (مربع كأي) المحسوبة معياراً لإبقاء الفقرة من عدمها، من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية لمربع كأي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) تبين أن قيم كاي المحسوبة لجميع الفقرات دالة إحصائياً، وكما موضحة في جدول (٨).

#### جدول (٨)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

ت	ارقام الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	13_12_7_6_5_4_3_2_1 31_30_29_19_18_15_14	20	%100	/	/	20	دالة
2	20_17_16_11_10_9_8 27_26_25_24_23_22_21 32_28	18	%90	2	%10	12,8	دالة

وبذلك لم يتم حذف أية فقرة من فقرات المقياس.

#### التجربة الاستطلاعية:

إن الغرض من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو معرفة مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى، كذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيب لغرض تلافئها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية ملحق (٤)، ومعرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيب في استجابته على فقرات المقياس، لذا سعى الباحث إلى تطبيقه على عينة عشوائية اختيرت من مجتمع البحث مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من جامعة تكريت ومن كلا التخصصين العلمي والإنساني بواقع (٢٠) طالباً وطالبة من التخصص العلمي و(٢٠) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)  
أفراد عينة التطبيق الاستطلاعي

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
١	الأداب	إنساني	10	10	20
٢	العلوم	علمي	10	10	20
	المجموع الكلي		20	20	40

وقد طُلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أي غموض يواجههم وإبداء ملاحظاتهم على غموض الفقرات. وقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة، كما تراوح مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس ما بين (١٠\_٢٠) دقيقة وبمعدل (١٥) دقيقة.

ث\_ التحليل الإحصائي للفقرات:

يشير ايبيل (Ebel) إلى أن التحليل الإحصائي للفقرات يُعد أداة فعالة لتحسين الاختبار، كما يسهم في تجميع الفقرات عالية الجودة لتكون دقيقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وقد استخدم الباحث الأساليب التالية لتحليل الفقرات إحصائياً:

١\_ القوة التمييزية للفقرات:

إن القوة التمييزية للفقرات تعني قدرتها على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الخاصية التي تقيسها الفقرات، وإن حساب القوة التمييزية للفقرة يعدُّ من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة أو الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (Ebel, 1972: 399). وحتى يتم الإبقاء على الفقرات المميزة واستبعاد الفقرات غير المميزة تمَّ استخراج القوة التمييزية للفقرات وكما يأتي:

أ\_ تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) طالباً وطالبة من كليات جامعة تكريت وجدول (١٠) يوضح ذلك.



## جدول (١٠)

عينة التمييز لفقرات التعلم المنظم ذاتياً

المجموع	الصف الثالث		التخصص	الكلية
	إناث	ذكور		
37	19	18	الكلية العلمية	كلية الزراعة
39	20	19		كلية طب الاسنان
37	18	19		كلية علوم الحاسوب والرياضيات
37	18	19		كلية هندسة النفط والمعادن
37	18	19	الكلية الإنسانية	كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
39	20	19		كلية العلوم الاسلامية
37	19	18		كلية الإدارة والاقتصاد
37	18	19		كلية الحقوق
300	150	150		المجموع

ب\_ احتساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ج\_ ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة للحصول على مجموعتين متطرفتين لكل مجال على حده.

د\_ تم اختيار نسبة (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات وذلك لتحديد مجموعتين متطرفتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، تماشياً مع ما أوصى به كيلي (Kelley, 1939) باعتماد نسبة (٢٧%) من الأفراد في كل من المجموعتين المتطرفتين (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤). وقد اشتملت المجموعتين على (١٦٢) من الطلبة ولكل مجموعة (٨١) طالباً وطالبة.

هـ\_ تم تطبيق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، واعتبرت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠). وقد أظهرت النتائج أن الفقرات جميعاً مميزة لذلك لم تحذف أية فقرة وبقي المقياس كما هو، وجدول (١١) يوضح ذلك

## جدول (١١)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المستخرجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.7407	.46845	4.0988	.84565	5.977
2	4.6049	.56301	3.7407	.87718	7.462
3	4.6420	.53171	3.4815	1.05013	8.873
4	4.4938	.59421	3.6049	1.12560	6.285
5	4.4198	.75605	3.6667	1.11803	5.022
6	4.5802	.54461	3.5185	1.10805	7.739
7	3.9383	1.02890	3.3704	1.13407	3.338
8	4.3951	.62608	3.2840	1.06342	8.104
9	4.5062	.57279	3.5062	.95031	8.111
10	4.6296	.51099	3.7037	1.25941	6.131
11	4.4074	.54263	3.5432	1.00062	6.833
12	4.3704	.69722	3.7284	.98758	4.779
13	4.4691	.65358	3.3457	1.39786	6.552
14	4.5802	.60959	3.4938	1.06211	7.984
15	4.4691	.57198	3.2963	1.08909	8.581
16	4.4815	.67289	3.7654	.96529	5.477
17	4.5432	.67174	3.5432	1.12971	6.848
18	4.7160	.48048	3.7901	.97103	7.692
19	4.4568	.75910	3.2099	1.18021	7.189
20	4.6420	.53171	3.6790	1.08198	7.189

4.418	1.18764	3.8025	.70907	4.4815	21
7.579	1.20876	3.2963	.77659	4.5062	22
3.868	1.04940	3.5432	.98052	4.1605	23
7.585	1.21450	3.3333	.70907	4.5185	24
6.122	1.36671	3.2099	.86084	4.3086	25
10.009	1.04630	2.8272	.71189	4.2346	26
6.670	1.00554	3.7037	.59030	4.5679	27
4.902	1.01242	4.0000	.55777	4.6296	28
7.152	1.10484	3.3210	.75113	4.3827	29
7.540	1.24808	3.3580	.63416	4.5309	30
6.272	1.09291	3.5926	.69144	4.4938	31
7.579	1.13039	3.4815	.77718	4.3457	32

## ٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

يعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس، إذ يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله أم لا، فهي تمتاز بأنها تقدم لنا مقياساً متجانساً. (عبد الرحمن، ١٩٩٧: ٢٠٧) ولتحقيق ذلك قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس فتبين أن جميع الفقرات ارتباطها قوي مع الدرجة الكلية للاختبار ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول (١٢) يوضح ذلك.

## جدول (١٢)

قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,420	9	0,498	17	0,492	25	0,400
2	0,387	10	0,438	18	0,465	26	0,475
3	0,537	11	0,443	19	0,455	27	0,464
4	0,377	12	0,284	20	0,273	28	0,292
5	0,354	13	0,488	21	0,249	29	0,432
6	0,512	14	0,577	22	0,426	30	0,500
7	0,242	15	0,550	23	0,265	31	0,473
8	0,428	16	0,410	24	0,554	32	0,419

قيمة  $r$  الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) تساوي (0,113).

## ٣\_ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث استمارات العينة السابقة وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على كل مجال من مجالات مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ولم يتم استبعاد أية فقرة والجدول (١٣) يوضح ذلك.

## جدول (١٣)

قيم معامل الارتباط للفقرة وعلاقتها بالدرجة الكلية للمجال

الاول التخطيط		الثاني المراقبة		الثالث الضبط		الرابع رد الفعل والتأمل	
رقمها في المقياس	معامل الارتباط	رقمها في المقياس	معامل الارتباط	رقمها في المقياس	معامل الارتباط	رقمها في المقياس	معامل الارتباط
1	0,512	9	0,582	17	0,578	25	0,540
2	0,501	10	0,589	18	0,498	26	0,526
3	0,572	11	0,555	19	0,559	27	0,542

0,429	28	0,541	20	0,431	12	0,525	4
0,545	29	0,365	21	0,643	13	0,510	5
0,640	30	0,627	22	0,601	14	0,595	6
0,525	31	0,393	23	0,598	15	0,462	7
0,459	32	0,567	24	0,465	16	0,499	8
8 فقرات		8 فقرات		8 فقرات		8 فقرات	

قيمة ٢ الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩) تساوي (٠,١١٣).

#### ٤ \_ علاقة المجال بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس:

ومن الأساليب الأخرى في الصدق البنائي استعمل الباحث درجة كل مجال بالمجالات الأخرى وعلاقة كل مجال بالدرجة الكلية، ومن ملاحظة جدول (١٤) يظهر أن جميع معاملات الارتباط موجبة وعالية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود عامل عام بين مجالات التعلم المنظم ذاتياً.

#### جدول (١٤)

معاملات الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس

رد الفعل والتأمل	الضبط	المراقبة	التخطيط	الدرجة الكلية للمقياس	المجالات
.821	833	.824	.774	1	الدرجة الكلية للمقياس
.505	.512	.544	1		التخطيط
.544	.586	1			المراقبة
.600	1				الضبط
1					رد الفعل والتأمل

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

يتفق المختصون في القياس النفسي على أن الخصائص السيكومترية تتضمن قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه وأن يقيس بدرجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن، وإن الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكومترية للمقياس، إذ يمكن أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس ما أعد لقياسه بمعنى أن يكون صادقاً. ويؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة عالية من الدقة وبأقل خطأ ممكن بمعنى أن يكون ثابتاً. (عودة، ١٩٨٥: ١٤٥)، وقد تحقق الباحث من صدق وثبات المقياس وكما يأتي:

#### أولاً - صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في إعداد المقاييس النفسية، فهو يشير إلى قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله. والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها بشكل جيد (Ebel, 1972: 408)، المتمثلة بقياس المفهوم أو السمة التي وضع من أجل قياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣٠٦)، وقد تحققت في مقياس التعلم المنظم ذاتياً عدة مؤشرات للصدق تمثلت بـ:

١- **الصدق المنطقي:** هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال تعريف التعلم المنظم ذاتياً و مجالات المقياس ومن خلال التصميم المنطقي لل فقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لكل مجال من مجال المقياس. (Allen & yen, 1979). ويقدر الصدق المنطقي للمقياس بإجراء فحص منظم لمجموعة المجالات والفقرات التي يتضمنها المقياس لتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي أو المفهوم الذي أعد المقياس لقياسه. (فرج، ١٩٨٠: ٢٥٤).

٢- **الصدق الظاهري:** وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس التعلم المنظم ذاتياً من خلال عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية لتقدير مدى صلاحية وملائمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله، وكما مر ذكره في إجراءات إعداد المقياس، وبعد كل من الصدق المنطقي والظاهري ممثلين لصدق المحتوى.

٣- **صدق البناء:** يعكس صدق البناء درجة الدقة التي تتمكن منها الاداة من قياس ما صممت من أجله وقد تم حساب القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال ومصفوفة الارتباطات الداخلية لمجالات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون.

#### ثانياً - ثبات المقياس:

ويقصد بالمقياس الثابت ذلك المقياس الذي يعطي تقديرات أو قياسات ثابتة إذا ما كرر تطبيقه على المجموعة نفسها مرتين بينهما فاصل زمني. (الزويبي وآخرون، ١٩٨١: ٣٠)، ولغرض التحقق من ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً اعتمد الباحث طريقتين هما:

## أ\_ الاختبار- إعادة الاختبار (Test – Retest):

يسمى معامل الثبات الذي يحصل عليه بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Stability) أي استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر مدة من الزمن. وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين الدرجات التي نحصل عليها من جراء تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين. (عودة ، ١٩٨٥ : ٣٤٥)

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طُبِّقَ المقياس على عينة من طلبة جامعة تكريت اختيرت بالطريقة العشوائية من كليتي الزراعة والآداب بالتساوي بلغ عددها (٤٠) طالباً وطالبة وكما مبين في جدول (١٥)، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adams,1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams,1964:58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني تبين أن معامل الثبات (٨٧%) وهو معامل ثبات جيد إذ أشار العيسوي إلى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر فإن ذلك يعدُّ مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية. (العيسوي ، ١٩٨٥ : ٥٨)

## جدول (١٥)

## عينة الثبات موزعة بحسب الكلية والتخصص والنوع

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
١	الآداب	إنساني	10	10	20
٢	الزراعة	علمي	10	10	20
			20	20	40
			المجموع		

## ب\_ معامل ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha):

تعتمد هذه المعادلة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس، وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته. وتشير نانلي (Nunnally,1978) أن معادلة ألفا كرونباخ تزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally,1978:230)، وقد تبين أن معامل الثبات تتراوح (٨٥%) ويعدُّ معامل ثبات جيد.

## الأداة الثانية: اختبار التفكير التحليلي:

اعتمد الباحث في قياس التفكير التحليلي على الاختبار المعد من قبل حمزة (٢٠١٩) الذي يتكون من (٣٠) موقف لكل موقف بديلين للإجابة أحدهما يمثل التفكير التحليلي والآخر لا يمثل، وللأسباب الآتية قام الباحث بتبني الاختبار وتطبيقه على العينة:

١\_ بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وكذلك شبكة الانترنت وجد أن هذا الاختبار أدى إلى تحقيق نتائج سليمة، وهو ملائم لعينة الدراسة الحالية.

٢\_ حداثة المقياس إذ أعدته حمزة سنة (٢٠١٩).

٣\_ تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، إذ معامل صدقه وثباته عاليين.

٤\_ تم تطبيقه على طلبة الجامعة.

الخصائص السايكومترية للاختبار:

### ١\_ مؤشرات صدق اختبار التفكير التحليلي:

أولاً: الصدق:

أ\_ **صدق المحتوى:** هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس مستنداً إلى آراء الخبراء في الميدان ( Allen & Yen , 1979 : 95 ). ويحتوي على نوعين من الصدق هما:

١\_ **الصدق المنطقي:** من خلال تحديد تعريف للتفكير التحليلي ومن خلال التمثيل المنطقي للمواقف، لقد عد هذا الصدق متوافراً في المقياس الحالي من خلال التحقق من إن مواقف الاختبار تقيس الغرض الذي وضعت من أجله بعد إجراء التحليل للفقرات.

٢\_ **الصدق الظاهري:** من خلال عرض مواقف المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. ( Allen & Yen , 1979 : 96 ) لقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق في الاختبار الحالي، وذلك عندما عرض على مجموعة من الخبراء ملحق (٥) في علم النفس للأخذ بآرائهم بشأن صلاحية مواقف اختبار التفكير التحليلي وملائمتها لمجتمع الدراسة، وبعد جمع وتحليل آراء المحكمين باستخدام مربع كاي لمعرفة دلالة



الفروق بين آراء المحكمين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اظهرت النتائج صلاحية جميع مواقف الاختبار، والجدول (١٦) يوضح ذلك

### جدول (١٦)

آراء المحكمين في صلاحية مواقف اختبار التفكير التحليلي

ت	ارقام الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		مستوى الدلالة 0,05	قيمة مربع كاي
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	14_13_10_9_8_7_6_5_1 23_22_19_18_17_16_15 29_28_24	20	%100	/	/	دالة	20
2	25_21_20_12_11_4_3_2 30_27_26	18	%90	2	%10	دالة	12,8

### التجربة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير التحليلي ملحق (٦) على العينة الاستطلاعية ذاتها للمقياس الأول وذلك للتعرف على مدى وضوح مواقف الاختبار ومعرفة مدى الزمن الذي يستغرقه أفراد العينة في الإجابة وقد تراوحت من (١٠\_٢٠) دقيقة وبمدى مقداره (١٥) دقيقة.

### ثبات المقياس

يعد الثبات من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في المقاييس التربوية والنفسية، فالثبات يعني الاتساق في النتائج، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها، إذ قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة الثبات ذاتها التي طبقت للمقياس الأول وبعد مرور (١٥) يوماً تم إعادة تطبيق الاختبار وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين تبين ان معامل الثبات (٨٥%) وهذا يعد مؤشراً جيداً للثبات.

### التطبيق النهائي:

بعد أن استكمل الباحث إجراءات إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتياً ملحق (٤) والتحقق من صدق و ثبات اختبار التفكير التحليلي ملحق(٦) قام الباحث بتطبيق المقياس والاختبار خلال الفترة من ٢٠١٩/١٢/٨ ولغاية ٢٠١٩/١٢/٢٦ على عينة البحث التطبيقية والبالغة (٣٠٠) طالب وطالبة، وكما موضحة في جدول (٧).

## الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١\_ مربع كأي: استعمل لمعرفة الفروق بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومواقف اختبار التفكير التحليلي.
- ٢\_ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استعملت في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- ٣\_ معادلة بيرسون: استعمل في استخراج صدق البناء المتمثل في (ارتباط كل درجة بالدرجة الكلية وبدرجة المجال وارتباط المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية وحساب معامل الثبات للأداتين وحساب معامل الارتباط بين درجات افراد العينة على المقياس والاختبار).
- ٤\_ معامل الفاكرونباخ: استعمل لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- ٥\_ الاختبار التائي لعينة واحدة: استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المتحققة للدرجات والأوساط الفرضية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً واختبار التفكير التحليلي.
- ٦\_ تحليل التباين التائي: استعمل لمعرفة دلالة الفروق بين الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي تبعاً لمتغيري (النوع و التخصص).

## الفصل الرابع

نتائج البحث و مناقشتها وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات

## عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يستعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث، في ضوء أهدافه المرسومة، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

## أولاً- عرض النتائج وتفسيرها: التعرف على:

## ١ \_ التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة:

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد (عينة التطبيق النهائي) وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أن المتوسط المحسوب للعينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً (١٢٩,٥٢٦) درجة وإن الانحراف المعياري (١٢,٩٧٧) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٩٦) درجة، تبين أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق اختبر بالاختبار التائي لعينة واحدة وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أن الفرق بين المتوسطين هو ذو دلالة إحصائية، وتشير النتيجة إلى تمتع العينة بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتياً والجدول (١٧) يوضح ذلك

## جدول (١٧)

المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً

المتغير	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				النظري	المحسوبة	
التعلم المنظم ذاتياً	129.526	12.977	299	96	44.745	0.05

ويتضح من الجدول أعلاه أن طلبة الجامعة لديهم تعلم منظم ذاتياً بمستوى عالٍ، ويرى الباحث أن هذه النتيجة متفقة مع دراسة (التميمي، ٢٠١٠) ودراسة (الجراح، ٢٠١٠) ودراسة (الشمري، ٢٠١٧) التي بينت بأن طلبة الجامعة يمتلكون تعلماً منظماً ذاتياً.

وتفسيراً لما سبق فإن طبيعة تفكير الطالب الجامعي المنظمة ومواجهته للمشكلات الاجتماعية والعلمية السائدة في محيطه الجامعي، وقدرته على التحكم في سلوكه ومعرفته وبيئته

التعليمية وتمتعه بالاستقلالية والضببط، وكون الطالب الجامعي أكثر نشاطاً وتفاعلاً وتفهماً، وكذلك يحلل المهام المختلفة التي تقدم له ويضع الأهداف المناسبة لتعلمه ويعد الأساليب المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ويواجه عملية تعلمه ويعدل من اتجاهاته وخطته واستراتيجياته، كل هذه المعطيات تؤدي بدورها لتمتع الطلبة بالتعلم ذاتي التنظيم.

٢\_ الفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني): عليه تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد العينة إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) على أساس النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني)، وكانت النتائج كما في الجدولين (١٨) و (١٩).

#### جدول (١٨)

##### المواصفات الإحصائية للتعلم المنظم ذاتياً

النوع	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	125.9333	13.65930	75
	إنساني	132.2800	10.65118	75
	المجموع	129.1067	12.61519	150
إناث	علمي	126.7333	14.43563	75
	إنساني	133.1600	11.40417	75
	المجموع	129.9467	13.35965	150
المجموع	علمي	126.3333	14.01134	150
	إنساني	132.7200	11.00587	150
	المجموع	129.5267	12.97783	300

#### جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) للتعلم المنظم ذاتياً على وفق متغيرات ( النوع - التخصص)

مستوى الدلالة	القيمة الفاتية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
0,05						
غير دال	3.840	.332	52.920	1	52.920	النوع

التخصص	3059.213	1	3059.213	19.166	3.840	دال
النوع *التخصص	.120	1	.120	.001	3.840	غير دال
تباين الخطأ	47246.533	296	159.617			
الكلية	5083506.000	300				

من ملاحظة القيم الواردة في الجدولين (١٨) و (١٩) أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

١\_ متغير النوع ( ذكور - إناث ): لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٠,٣٣٢) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١ - ٢٩٦)، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (التميمي ٢٠١٠) حيث أكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع، ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة الذكور والإناث على حد سواء من خلال تقديم المعلومات والمعارف مهما كان شكلها ونوعها بطريقة متساوية لجميع الطلبة، كذلك صممت المناهج الدراسية بما تحتويه من أنشطة تعليمية بطريقة تؤدي إلى اعتماد الطلبة على التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك تلقي الطلبة لنفس المعلومات والدروس والمحاضرات والمشاركة الفعالة فيما بينهم في مختلف النشاطات كلها عوامل تؤدي إلى تقارب تعلمهم الذاتي.

٢\_ متغير التخصص (علمي - إنساني): هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (١٩,١٦٦) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١, ٢٩٦)، فالتخصص الدراسي دال لصالح التخصص الإنساني لأن المتوسط الحسابي لهم والبالغ (١٣٢,٧٢٠) أكبر من متوسط التخصص العلمي البالغ (١٢٦,٣٣٣) أي إن الطلبة ذو التخصص الإنساني يمتلكون تعلمًا منظمًا ذاتياً أكثر من التخصص العلمي، ويمكن تفسير ذلك لأن أكثر المواد الدراسية في التخصص الإنساني لا تحتاج إلى مدرسين وقواعد وقوانين للتطبيق لذا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم والعكس صحيح، وكذلك لديهم الوقت وعدم الخوض في المسائل العلمية بقدر أصحاب التخصص العلمي وكذلك كثرة العلاقات الاجتماعية لدى طلبة

التخصص الإنساني مما تكسبهم الخبرات والاطلاع على تجارب الآخرين للاستفادة منها في عملية تعلمهم الذاتي، والجدول (٢٠) يوضح ذلك

جدول (٢٠)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة 0.05
علمي	150	126.333	6.387	14.01134	دال
إنساني	150	132.720		11.00587	إحصائيا

٣\_ التفاعل بين المتغيرات النوع والتخصص: أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين التخصص و النوع إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٠,٠٠١) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١ - ٢٩٦) وهذا يعني أن التفاعلات غير دالة إحصائيا.

### ٣\_ التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة:

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحث بتطبيق الاختبار على (عينة التطبيق النهائي) وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج أن المتوسط المحسوب للعينة على اختبار التفكير التحليلي (١٨,٩١٠٠) درجة وإن الانحراف المعياري (٣,٧٥٠٨٤) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للاختبار والبالغ (١٥) درجة، تبين أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين، ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق اختبر بالاختبار التائي لعينة واحدة وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أن الفرق بين المتوسطين هو ذات دلالة إحصائية، وتشير النتيجة إلى تمتع العينة بالتفكير التحليلي والجدول (٢١) يوضح ذلك

## جدول (٢١)

المتوسط المحسوب والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على اختبار التفكير التحليلي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط المحسوب	المتغير
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	1.960	18.055	15	299	3.75084	18.9100	التفكير التحليلي

ويتضح من الجدول أعلاه أن طلبة الجامعة لديهم تفكير تحليلي بمستوى دال، ويرى الباحث أن هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من (ولكر واخرون، ١٩٧٩)، (الاسدي، ٢٠١٠) و (العطواني، ٢٠١١) و (الرازقي، ٢٠١٥) و (حمزة، ٢٠١٩)، التي بينت بأن طلبة الجامعة يمتلكون تفكيراً تحليلياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة هم من طلبة الجامعة وبعمر الشباب ولديهم الدافعية وهذه الفئة العمرية أكثر تفاعلاً مع الواقع وما فيه من صعوبات وكذلك نتيجة شعورهم العالي بالمسؤولية فهم قادرون على تحليل ما يواجهونه من تحديات بمختلف الوسائل المتاحة، وكذلك انتشار وسائل الاتصال الحديثة بمختلف أنواعها الأثر الواضح في تقديم الحلول المناسبة فيما بينهم عن طريق تبادل المشكلات واقتراح الحلول وتقديم النصح بطرائق أكثر جدوى في مواجهة مشكلات المجتمع وذلك من خلال نمو قدراتهم العقلية ومنها التفكير التحليلي.

إذ بين كريكوري بأنهم قادرون على استيعاب التفاصيل وصولاً إلى إدراك الموضوع بشكل متكامل، وبما إن جذور القدرات التحليلية موجودة منذ الطفولة وذلك لتراكم خبرات الطفولة مع توافر التجارب المؤلمة، فإن التفكير التحليلي يتواصل بالتراكم مع الأفراد في مراحل العمر كافة إذ أن العائلة والمدرسة والجامعة وبعض أنواع المهن المؤقتة التي يمارسها البعض تعدّ مصادرراً لتجارب الفرد تقوده إلى تثبيت قدرته على التحليل، كما إن تجانس أفراد العينة كونهم طلبة جامعة وربما من أعمار متقاربة يعد مؤشراً لتعرضهم لنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية وأساليب التنشئة الاجتماعية فهو يرفع من تقارب خبراتهم وزيادة قدرات التفكير التحليلي لديهم. (Gregory, 1988, 120)



٤\_ الفروق في التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور\_ إناث) و التخصص (علمي\_ إنساني):

وللتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات البحث في التفكير التحليلي تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد العينة إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) على أساس النوع (ذكور- إناث) والتخصص (علمي - إنساني)، وكانت النتائج كما موضح في الجدولين (٢٢) و (٢٣).

#### جدول (٢٢)

##### المواصفات الاحصائية للتفكير التحليلي

النوع	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	علمي	17.8933	3.27799	75
	إنساني	18.8533	3.82980	75
	المجموع	18.3733	3.58510	150
إناث	علمي	19.5333	3.58048	75
	إنساني	19.3600	4.11865	75
	المجموع	19.4467	3.84697	150
المجموع	علمي	18.7133	3.51857	150
	إنساني	19.1067	3.97162	150
	المجموع	18.9100	3.75084	300

## جدول (٢٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي (٢ x ٢) للتفكير التحليلي على وفق متغيرات ( النوع - التخصص)

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دال	3.840	3.262	86.403	1	86.403	النوع
غير دال	3.840	.841	11.603	1	11.603	التخصص
غير دال	3.840	1.745	24.083	1	24.083	النوع*التخصص
			13.799	296	4084.480	تباين الخطأ
				300	111483.000	الكلية

القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجاتي حرية (١، ٢٩٦) تساوي ٣,٨٤٠

من ملاحظة القيم الواردة في الجدولين (٢٢) و (٢٣) أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المعطيات الآتية:

١\_ متغير النوع ( ذكور - إناث ): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع (ذكور- إناث) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة والبالغة ( ٣,٢٦٢ ) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( ٣,٨٤٠ ) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجاتي حرية ( ١ ، ٢٩٦ )، وبهذا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطواب، ١٩٩١) ودراسة (الرازقي، ٢٠١٥)، فيما اختلفت مع دراسة (الاسدي، ٢٠١٠) ودراسة (حمزة، ٢٠١٩) التي تشير إلى تفوق الذكور على الإناث في التفكير التحليلي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة في المراحل الدراسية عموماً والجامعة بشكل خاص والتي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية لجميع الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً أو حسب مستواهم الدراسي، حيث صممت المفردات الدراسية بما تحتويه من معلومات ومهارات وأنشطة تعليمية بطريقة تؤدي إلى اكساب الطلبة مهارات التفكير المختلفة و باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية. ومن جانب آخر فإن مهارات التفكير التحليلي عبارة عن قدرات معرفية وهي نتاج تفاعل الفرد وبيئته، وبالتالي فإنه يمكن تنمية هذه القدرات وإكسابها للطلبة وفقاً لطبيعة المناهج التعليمية، وهنا يمكن القول إن جميع الطلبة خضعوا لاهتمام متساو تقريباً من

خلال تنميتهم معرفياً وكذلك إكسابهم المهارات والقدرات في شتى المجالات دون تمييز بما في ذلك خضوعهم جميعاً لأنظمة تعليمية واحدة وكذلك الإمكانيات المتاحة من مكتبات ووحدات الأنترنت وغيرها من الوسائل الداعمة للعملية التعليمية، وكذلك فإن الظروف الحالية التي يمر بها البلد أسهمت في تنمية قدرات المرأة ومهارات التفكير التحليلي لديها مما أسهم في تساوي الجنسين في التفكير التحليلي.

٢\_ متغير التخصص ( علمي - إنساني ) : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير التخصص ( علمي - إنساني ) إذ كانت القيمة الفئوية المحسوبة والبالغة (٠,٨٤١) وهي أقل من القيمة الفئوية الجدولية البالغة (٣,٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢٩٦، ١) والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطواب، ١٩٩١)، ودراسة (حمزة، ٢٠١٩)، واختلفت مع دراسة كل من دراسة (الأسدي، ٢٠١٠) ودراسة (الرازقي، ٢٠١٥) بتفوق الطلبة في الأقسام العلمية على الأقسام الإنسانية في التفكير التحليلي، ويرجع السبب في ذلك إلى أن البيئة الجامعية تحتوي على متغيرات متعددة وتقدم معلومات علمية عديدة قائمة على التحليل وغالباً ما تكون مهتمة بالتفاصيل وتفحص الأجزاء حتى يتم الفهم الكامل للموضوع، وقد يرجع ذلك إلى تشابه الطرائق والإستراتيجيات التي يتبعها تدريسي التخصصين العلمي والإنساني وبالتالي فإن طريقة تفكير الطلبة سوف تكون متقاربة مع اختلاف المحتوى.

٣\_ التفاعل بين المتغيرات النوع والتخصص: أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين التخصص والنوع إذ كانت القيمة الفئوية المحسوبة والبالغة (١,٧٤٥) وهي أقل من القيمة الفئوية الجدولية البالغة (٣,٨٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢٩٦، ١) وهذا يعني أن التفاعلات غير دالة احصائياً.

##### ٥\_ العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) قد بلغ (٠,٣٢٢) والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

## جدول (٢٤)

## معامل الارتباط بين متغيري البحث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	معامل الارتباط	العينة
0,05	298	0,322	300

قيمة  $r$  الجدولية تساوي ٠,١٤٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١

قيمة  $r$  الجدولية تساوي ٠,١٣٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وتشير النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين المتغيرين أي أنه كلما كان الفرد قادراً على استخدام التعلم المنظم ذاتياً ازداد تمكنه من القدرة على استخدام التفكير التحليلي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً والذي يتمتع به طلبة الجامعة من حيث وضعهم للأهداف والتخطيط لها والوعي بالمظاهر المختلفة للذات وضبطهم لها وردود أفعالهم وتأملاتهم الذاتية لها دور في زيادة فاعلية تفكيرهم التحليلي وزيادة قدرتهم على تحديد المشكلات و تحليلها واستخلاص الأفكار الرئيسية بطريقة منطقية وعقلانية.

## ثانياً: الاستنتاجات

بعد أن أكمل الباحث إجراءات دراسته، وعرض النتائج التي وصلت إليها الدراسة وتفسيرها، يستنتج الباحث ما يلي:

١\_ إن طلبة الجامعة يمتلكون تعلمًا ذاتيًا منظمًا بمستوى عالٍ وذلك بحكم عمرهم وطبيعة دراستهم والخبرات المتراكمة التي يتم اكتسابها خلال دراستهم السابقة.

٢\_ إن قدرة الأفراد للقدرات العقلية المعرفية ومنها التفكير التحليلي يساعد على التمكن من التعلم المنظم ذاتياً.

٣\_ إن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التفكير التحليلي مما يساعدهم في حل المشكلات التي يعانون منها خلال مسيرتهم التعليمية والحياتية.

٤\_ إن التعلم المنظم ذاتياً يكون أكثر فعالية عندما يتميز الفرد في استخدام التفكير العلمي وأهم أنواعه هو التفكير التحليلي الذي يمكنه من فهم الاجراء واكتشاف الروابط.

## ثالثاً: التوصيات

- ١\_ على الجامعة أن تعمل على تطوير المناهج العلمية بما يحقق تفعيل وتعريف الطلبة بالتعلم المنظم ذاتياً وإيضاحه واستراتيجياته وأهدافه بما يحقق لهم الاستفادة من هذا النوع من التعلم.
- ٢\_ أن تتضمن المواد الدراسية مواقف تشجع على استخدام التعلم المنظم ذاتياً.
- ٣\_ أن يعمل الطلبة بأنفسهم على إيجاد طرق التعليم المناسبة التي تطور من مستواهم العلمي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ٤\_ تشجيع الباحثين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على البحث في أنماط التفكير المتنوعة ومنظريها وأدوات قياسها لوضع إطار لدراسة التفكير التحليلي بصورة منهجية.
- ٥\_ مساعدة الطلبة وتشجيعهم على استعمال التفكير التحليلي في مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم الحالية والمستقبلية.

## رابعاً: المقترحات

- ١\_ إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة كالمرحلة المتوسطة والاعدادية.
- ٢\_ إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة التعلم المنظم ذاتياً مع أحد هذه المتغيرات ( التفكير الناقد، التصور العقلي، التفكير الاستكشافي).
- ٣\_ استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده الباحث في دراسات أخرى.
- ٤\_ إجراء دراسات أخرى تتناول التفكير التحليلي وعلاقته بأحد هذه المتغيرات ( التمايز النفسي، مرونة الذات، الوظائف التنفيذية).

المصادر

العربية

الأجنبية

## المصادر

### المصادر العربية

- **القرءان الكريم**
- ابراهيم، انوار عمر، (٢٠٠٧): اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ابراهيم، ايمان يونس، (٢٠٠٧): تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات التفكير المعرفي لأطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.
- ابن ماجه، الحافظ ابو عبد الله، (١٩٩٠): سنن ابن ماجه، القاهرة، دار احياء الكتب العربية.
- ابو العلاء، مسعد ربيع عبد الله، (٢٠٠٣): التعريف بين الطلاب ذو التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، مصر.
- أبو جادو، محمود محمد علي، (٢٠٠٦): نظرية الذكاء الناجح الذكاء التحليلي والابداعي والعلمي برنامج تطبيقي، دار دييونو للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- ابو علام، رجاء محمود، (٢٠٠٤): التعلم اسسه وتطبيقاته، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- احمد، ابراهيم احمد، (٢٠٠٧): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)، مجلة كلية التربية ج(٣) ٣١.
- الاركوازي، زينب عبد علي مراد، (٢٠١٣): اساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى اساتذة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الازيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١): اسس علم النفس التربوي، ط١، الموصل، دار الكتاب للطباعة والنشر.

- الاسدي، عباس حنون مهنا، (٢٠١٠): التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب (الفراسي- الحرفي) لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية الآداب، اطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الاسدي، عباس حنون مهنا، (٢٠١٣): علم النفس المعرفي، ط١، مطبعة العدالة، بغداد، العراق.
- البدران، عبد الزهرة لفته، (٢٠١٥): العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية، مجلة اداب البصرة، العدد ٧٥.
- البدران، عبد الزهرة لفته، (٢٠١٩): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته باستراتيجيات التذكر لدى طلبة المرحلة الاعدادية، جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الانسانية، مركز البحوث النفسية.
- التميمي، حيدر شمسي حسن، (٢٠١٠): معتقدات الذات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الجراح، عبد الناصر، (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، محله، عدد ٣٣٣ - ٣١٨، ٢٧.
- الجمل، محمد، (٢٠٠٥): العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- الجنابي، ندى صباح عباس، (٢٠١٨): التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، مجلة الاداب، م (١)، ع ١٢٧، كانون الاول.
- جون، نيل و ألبرت، روبرت، (١٩٨٢): التجريب في العلوم السلوكية، ترجمة موفق الحمداني، عبد العزيز الشيخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٥): دراسات في اساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.



- حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٦): التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- الحسيان، ابراهيم بن عبد الله، (٢٠١٠): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، اطروحة دكتوراة.
- الحكيم، رفاة مهدي علي، (٢٠١٠): التفكير الناقد وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى معلمي كربلاء، جامعة كربلاء، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الحمداني، موفق، (١٩٨٩): الطفولة سلسلة بيت الحكمة، مطابع جامعة الموصل، العراق، دار الكتب للطباعة والنشر.
- حمزة، نور كريم، (٢٠١٩): التفكير التحليلي وعلاقته بالعوامل السبعة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.
- خليفة، وليد احمد، (٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي، المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بلهاء : اكتشاف ورعاية الموهوبين ( بين الواقع والمأمول)، ٨٢\_٨٤٠.
- داوود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين، (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- دعمس، مصطفى نمر، (٢٠١٠): مهارات التفكير، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الرازقي، سعد صالح كاظم، (٢٠١٥): التفكير التحليلي وعادات العقل وعلاقتها بالابداع لدى طلبة الجامعة، جامعة ديالى.
- الرادادي، فهد عايد، (٢٠١٩): التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، الناسخ العلمي للطباعة والنشر، المدينة المنورة.

- رزق، محمد عبد السميع، (٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعادين من طلاب الجامعة، مجلة كلية جامعة المنصورة، (٧١) ج١، ٤٣\_٤٣.
- رزوقي، رعد مهدي و سهيل، جميلة عيدان، (٢٠١٨): التفكير وانماطه سلسلة (٢)، دار الكتب العلمية.
- رزوقي، رعد مهدي و لطيف، استبرق مجيد علي، (٢٠١٨): التفكير وانماطه سلسلة (١) دار الكتب العلمية.
- رزوقي، رعد مهدي و محمد، نبيل رفيق، (٢٠١٨): التفكير وانماطه (٣) ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
- رشوان، ربيع عيدة احمد، (٢٠٠٦) : التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط ١، عالم الكتاب، ٣٨ عبد الخالق ثروت. القاهرة.
- الزحيلي، غسان، (٢٠١٢): اساليب التفكير لدى طلبة التعلم المفتوح، رياض اطفال ومعلم صف، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، ع٢٤، ١٦٨\_٢٠٠.
- الزعبي، طلال عبد الله و الشريدة، محمد، (٢٠٠٧): اساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثيرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، ع٢٤.
- الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم وآخرون، (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- الزيات، فتحي مصطفى، (١٩٩٧): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- سلمان، فاطمة، (٢٠٠٧): اساليب التفكير وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي عند طلبة الجامعة، جامعة بغداد كلية التربية للبنات، اطروحة دكتوراة غير منشورة.
- الشريف، إيمان والدسوقي ، وفاء، ( ٢٠١٠ ):أثر البناء المتنامي لمف الإجاز الالكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية،

مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، المجلد ١٦، العدد (٤) ..

• شريفة، بن غزفة، (٢٠١٣): اتخاذ القرار وعلاقتها بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين في المؤسسات العمومية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف الجزائر.

• الشكعة، (٢٠٠٧): مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١)، العدد (٤).

• الشمري، صاحب أسعد، (٢٠١٧): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية\_ المجلد الثامن\_ع(٢٣) آب ٢٠١٨.

• الصريفي، أنعام قاسم، (٢٠٠٨): توسيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، اطروحة غير منشورة، كلية التربية، المستنصرية، بغداد، العراق.

• الطراونة، صبري و القضاة، محمد امين، (٢٠١٤): العلاقة بين مقاومة الاغراء وانماط التفكير السائدة، لدى الطلبة الجامعيين، المجلة الاردنية في العلوم والتربية، مجلد عشرة، ع١٤.

• الطواب، سبد محمود، (١٩٩١): التفكير التحليلي عند طلاب الجامعة، المؤتمر السابع لعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

• الطيب عصام علي و راشد مرزوق راشد، (٢٠٠٧): النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع ١.

• الطيب، عصام علي، (٢٠٠٦): اساليب التفكير نظريات ودراسات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب ط١.

- الطيب، محمد احمد، (٢٠٠٦): التفكير عند طلاب الجامعة دراسة امبريقية في ضوء نظرية بياجيه من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، جامعة عين شمس، كلية التربية، مجلة النهضة المصرية.
- عامر، طارق عبد الرؤف محمد، (٢٠١٢): اسس واساليب التعلم الذاتي، ط١، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عامر، ايمن، (٢٠٠٧): التفكير التحليلي القدرة والمهارة والاسلوب، الطبعة الاولى، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الاحد، خلود بشير، (٢٠٠٦): التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين في مدينة الموصل، دراسات موصلية، العدد (١٤).
- عبد الحميد، شاكرا، (١٩٨٧): العملية الابداعية في وقت التصوير، الكويت، عالم المعرفة، العدد (٩٠١).
- عبد الرحمن، سعد، (١٩٩٧): القياس النفسي، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد الرحمن، محمد السيد، (١٩٩٨): نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- عبد الفتاح، فوقية، (٢٠٠٥): علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، جودت، (٢٠٠٧): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الهادي، نبيل احمد، (٢٠٠٠): نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- العبيدي، سعيد موسى علوان، (٢٠٠٥): مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب مدرسة الموهوبين، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ابن الهيثم.
- عوجة، عبد العال و أبو سريع، رضا، (١٩٩٩): قائمة اساليب التفكير كراسة التعليمات، الطبعة الاولى، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، القاهرة.

- العرسان، ابراهيم، (٢٠٠٦): اصول علم النفس العام، الطبعة الاولى، دار ومكتبة النهضة ودار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- العطواني، منى محمد مكطوف، (٢٠١١): الحساب الذهني وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- علي، بشرى حسين و صاحب، عناد، (٢٠١٠): اساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الاطفال، كلية التربية الاساسية، مجلة كلية التربية الاساسية، ٦٣٤، ٢٧٩\_٣٣٠.
- علي، عبد الكريم، (٢٠٠٣): موقع الضبط النظرية والمفهوم، ط(١)، الموصل.
- عوده، احمد سليمان، (١٩٨٥): القياس والتقويم في العملية التدريسية، جامعة اليرموك، الاردن.
- العيثاوي، رواء رشيد حميد، (٢٠١٤): السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى، رسالة ماجستير، علم النفس التربوي.
- العيسوي، عبد الرحمن، (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- غباري، ثائر احمد، ابو شعيرة، خالد محمد، (٢٠١٠) : سيكولوجيا النمو الانساني بين الطفولة والمراهقة، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- فرج، صفوت، (١٩٨٠): علم النفس والقياس النفسي، الطبعة الاولى، مكتبة مدبولي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- قاسم، الصراف، (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.

- قطامي، يوسف، (٢٠٠٠): تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان.
- كاظم، سعد صالح، (٢٠١٥): التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، مجلة ديالى، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية.
- كامل، عبد الوهاب محمد، (١٩٩٣): النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات، ٤٤.
- محسن، عذراء صادق جعفر، (٢٠١٠): اساليب التفكير وعلاقتها بالادارة المالية الشخصية لدى موظفي الدولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- محمد، طارق (٢٠٠٢): انماط التفكير الاستراتيجي، واثرها في اتخاذ القرار، دار الكتاب، عمان، الاردن، ط١.
- محمود، سماح محمود ابراهيم، (٢٠١٧): برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي واثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٦)، العدد (٨).
- ملحم، سامي محمد، (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، أربد، الأردن.
- المنصور، غسان، (٢٠٠٧): اساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس، مجلة جامعة دمشق، ٢٣(١)، ٤١٧\_٤٥٥.
- نور الدين، غريب عبد الرحمن، (٢٠١٥): برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد.
- الوائلي، جميلة رحيم، (٢٠٠٨): استخدام اسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك النقيص والنقصان التدريبي في تنمية التفكير التحليلي لدى طلبة الابتدائية، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

- الوقفي، راضي، (٢٠٠٣): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان، منشورات كلية الاميرة ثروت.

#### المصادر الاجنبية

- Adams, G.S. (1964): **Measurement & Evaluation psychology & Guidance**, hole new york.
- Allen, M.J, & Yen, W.M., (1979): **Introduction Measurement Theory**, California, Brook, Co.
- Bandura , (1986): **social foundation of thought and action - A social cognitive theory** , Englewood cliffs . nj . prentice hol.
- Bobbi A. (1992) : **Courtier engagement style regulated learning guide to threatened ad word wide web** ( Electronic rersion).
- Boeklerts, M. (1997): **Self - Regulated Learning A New Concept Embraced By Researchers**, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7 (2), 161 – 186.
- Brown, Ann. (1987) : **Metacognition ,Executive Control, Self-Regulation** ,And Other More Mysterious Mechanisms.
- Chen , C . S . ( 2002 ): **Self - Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course** , Information Technology . Learning and Performances Journal , 20 , ( 1 ).Delta Kappan(76)(2).

- Eble.R.L (1972): **Essential of Education Measurement**, New jersy,prentice-hilled.,pp.102-139. Newyork: Guilford press.
- Flavell, j, wellman, h, (1977): **metamemory in. R. v, kail ir, & j. Hagen (Eds) perspectives on the development of memory and congnition.**
- Gregory, A., H., (1988): **Cognitive control a study of individual consistencies in cognitive behavior**, Psychology. Issues, Vol. (10), No. (15).
- Harrison, A & Bramson, R. (1982): **Styles of Thinking, Strategies for a skinng questions making decisions and solving problems** N. Y. Anchor press.
- harypursat,Rikesh, lubbe Sam & klopper, Rembrandt (2005): **The Thinking Styles of a Group of Information Systems and Technology Students**,Alternation 12.1 a 263-280 issn 1023-1757.
- Laury, A., A., (2006): **The effect of the use of tabas questioning strategies on Bahraini, 10<sup>th</sup> grade female students**, attadriss Mohammed v University, morocco, 2.
- Luke , J . ( 2006 ): **The Power of Strategy Instruction** . Evidence for Education , 1 ( 1 ) , pp . 1 - 11 .
- Mace, F. C. Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989): **Operant and research on self-regulation.cited** in B. Zimmerman & D. Schunk (1998), self-regulated learning and academic



achievement: Theory, research and practice, pp. 27-50. New York: Springer Verlag.

- Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004): **Self-regulated learning**: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1, 1-34.
- Nunnally, J. C., (1978): **Psychometric Theory. 2nd Ed**, New York, McGraw-Hill. of student learning, New York, Macram. Hill.
- perry, N. E., Phillips, I. & Hutchinson, L. (2006): **Mentoring student teachers to support self-regulated learning**. *The Elementary School Journal*, 106, 3, 237.
- Pintrich, P. R. (2005): **A conceptual framework for assessing Trictivation and self - regulated learning** in college studietits, *Educational Psychology Review*, Vol 16 (4), 38507.
- Pintrich p. R.Y de groot. E.V. (1990): **Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance** ( Electronic version ) American psychological inc.
- Pintrich, P. R. (2000): **The role of goal orientation in self-regulated learning**. In M. Boekaerts P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994): **Classroom and individual differences in early adolescents' motivation**

and self-regulated Learning Journal of Early Adolescence.139.Psychology, Vol. (81) No.(3),Pp(329-339.

- Ruohotie, P. (2002): **Motivation and self- regulation in learning**, Theoretical Understanding for Learning in the Virtual University , Finland : Rece, 37-70.
- Schunk, D,H.(2004): **learning Theories**, : An Educational Perspective,4th. Ed, New Jersey.
- Sternberg A,& LubartT(1991): **Creating Creativeminds** , phi delta kappan (76) (2)
- Sternberg. R. (1992): **Thinking styles: Theory and assessment at the inter- face between intelligence and personality**. New York: Cambridge University press.
- Sungur , S . , & Tekkaya , C . ( 2006 ): **Effects of Problem - Based Learning and Traditional Instruction on Self - Regulated Learning** . The Journal of Educational Research , pp . 307.
- Tarman, H., F., (2005): **Cognitive model for adapter interfaces**, <http://www.ICNFD.com>.
- Walker, R. and et .al ., ( 1979): **Written Piagetian Instruments** ,Its Development and Science Education 36 (2).
- Wongsri, N.et al (2002): **Measures of Self - Efficacy, Motivation and Self - Regulated Learning among Thai Tertiary Studients**. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education December, Brisbane.

- Zimmerman , B . J . ( 1990 ) : **Self - regulated learning and academic achievement** : An Overview , Educational Psychologist , 25 ( 1 ) , 3 - 17.
- Zimmerman, (1989): **“A social Cognitive View Of Self-Regulated Academic Learning ”**, Journal Of Educational
- Zimmerman, B. J. (1994): **Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education**. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (p.7). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997): **Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation**. In G. D. Pyle (Ed.), Handbook of academic learning (pp107). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J & Martinez-Pons ,M (1990): **“Student Difference In Self Regulated Learning : Relating Grade**
- Zimmerman, B.J.(2001): **American Educational Research Journal**,Vol. 45, Iss. 1; pg. 166.

الملاحق

## ملحق (١)

## تسهيل مهمة

Republic of Iraq  
Ministry of Higher Education and  
Scientific Research  
Tikrit University  
College of Education for Women  
Higher Studies



جمهورية العراق  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة تكريت  
كلية التربية للبنات  
شعبة الدراسات العليا

التاريخ: ٢٠١٩/١٢/٢٠

العدد: ٢٠٢١ / ٧ / ٢

الى / جامعة تكريت / الكليات كافة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

انطلاقاً من مبدأ التعاون بين مؤسسات الدولة ، يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا ( ماجد فرحان مديد) ماجستير/ قسم العلوم التربوية والنفسية ، المقبول في كليتنا للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨ لغرض اكمال بحثه الموسوم (التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة)

مع التقدير...

د.م.أ. د.علي مؤيد سلطان  
العميد وكالة  
٢٠١٩/١٢/٢١

د.علي مؤيد سلطان  
م. العميد للشؤون العلمية  
٢٠١٩/١٢/



نسخة منه الى ///

- مكتب السيد العميد / للعلم ... مع التقدير .
- مكتب السيد م. العميد للشؤون العلمية / للعلم ... مع التقدير .
- الدراسات العليا / مع الاوليات.
- الصادرة.

cedw@tu.edu.iq  
Email: [www.tu.edu.iq](mailto:www.tu.edu.iq)

العراق - محافظة صلاح الدين - تكريت  
ص . ب . : (٤٢)

## ملحق (٢)

## مقياس التعلم المنظم ذاتياً للمحكمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

علم النفس التربوي

استبيان آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة.....

يروم الباحث القيام بالبحث الموسوم **(التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة)** ولتحقيق أهداف البحث تطلبت الحاجة إلى إعداد مقياس يقيس التعلم المنظم ذاتياً.

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة علمية يرجى التفضل بقراءة فقرات المقياس بمجالاته الأربعة (التخطيط، المراقبة، الضبط، رد الفعل والتأمل) وتحديد مدى صلاحيتها أو عدم صلاحيتها وإبداء التعديلات التي ترونها مناسبة، علماً أن بدائل الاجابة هي (موافق بشدة، موافق، لا ادري، غير موافق، غير موافق بشدة).

وتبنى الباحث تعريف (بننريش ٢٠٠٥) للتعلم المنظم ذاتياً: وهو عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة و إدارة الوقت وبيئة الدراسة.

شاكرين تعاونكم معنا... مع التقدير

الباحث

ماجد فرحان مديد

المشرف

أ.م.د. بشرى خطاب عمر

١\_ **التخطيط:** هو وضع الاهداف بالإضافة إلى الادراكات والمعرفة عن المهمة والسياق والذات في علاقتها بالمهمة.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			أحدد أهدافي وأسعى جاهداً لتحقيقها	١
			أخطط مسبقاً قبل انجاز مهامي وواجباتي	٢
			أنظم وقتي جيداً من أجل تحقيق اهدافي	٣
			التزم بالمعايير والقوانين التي اضعها لِنفسي	٤
			يمكنني حل المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافي	٥
			أأخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيداً	٦
			أستطيع تنفيذ أي مهمة توكل إلي	٧
			أوجه افكاري ومشاعري نحو عملية التعلم	٨

٢\_ **المراقبة:** هي العملية التي تهتم بالمراقبة المتعددة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات أو المهمة أو السياق.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية	١
			أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفطي وفهمي لها	٢
			أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة	٣
			يمكنني تحديد أسباب اخفاقاتي الدراسية وتجاوزها	٤
			أقوم بتدوين ملاحظات الاستاذ للاستفادة منها	٥
			أفكر بكل خطوة أقوم بها للتأكد من نجاحي في تحقيق أهدافي	٦
			أتحكم بأفكاري لأنجز مهامي الدراسية بدقة	٧
			يمكنني تحفيز نفسي ذاتياً عندما أخفق في تحقيق أهدافي	٨

### ٣\_ الضبط: يتضمن الجهود لضبط وتنظيم مظاهر مختلفة للذات أو المهمة أو السياق.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			أبتعد عن الافكار السلبية التي تحبطني	١
			أبذل المزيد من الجهد لرفع ادائي التحصيلي	٢
			أكافئ نفسي بطريقة ما عند حصولي على تقدير عال	٣
			ابحث عن طرق واساليب جديدة تزيد من فهمي للمادة	٤
			أتحكم بانفعالاتي امام زملائي وأساتذتي	٥
			أعزل نفسي بعيدا عن المشتتات أثناء دراستي	٦
			أعزو نجاحي وفشلي إلى قدراتي وامكانياتي	٧
			أبحث عن معلومات جديدة في مجال تخصصي الدراسي	٨

### ٤\_ رد الفعل والتأمل: هي العملية التي تمثل انواعا مختلفة من ردود الافعال والتأملات عن الذات والمهمة والسياس.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			أفضل الاسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو فكرة	١
			أتبع جدول أعمال يومية وفق إطار زمني منظم	٢
			افكر بالخطوات التي أتبعها في حل المشكلات	٣
			يمكنني الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة	٤
			أمارس قراءة دقيقة للمعلومات والمصطلحات والمفاهيم غير المألوفة	٥
			أفضل المواد الدراسية التي تنمي لدي حب البحث والاستطلاع	٦
			اصوغ المادة التي أقرأها على شكل أسئلة حوارية أو مناقشات	٧
			يمكنني تقييم مستواي التحصيلي وانجازاتي الدراسية	٨



## ملحق (٣)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين لمقياس واختبار البحث

ت	الاسم	الجامعة/ الكلية/ التخصص
١	أ.د شروق كاظم سلمان	جامعة بغداد/ كلية الاداب/ علم النفس التربوي
٢	أ.د نبيل عبد العزيز البدري	جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي
٣	أ.د هادي صالح رمضان	جامعة كركوك/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ علم النفس التربوي
٤	أ.د واثق عمر موسى	جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات/ علم النفس
٥	أ.د ياسر خلف رشيد الشجيري	جامعة الانبار كلية التربية للعلوم الإنسانية/ ط.ت عامة
٦	أ.م.د احمد نصر مبارك	الجامعة العراقية/ كلية التربية/ علم النفس التربوي
٧	أ.م.د ازهار محمد مجيد السباب	جامعة بغداد/ كلية الاداب/ علم النفس التربوي
٨	أ.م.د افاق باسم	الجامعة العراقية/ كلية التربية/ علم النفس التربوي
٩	أ.م.د ثناء عبد الودود عبد الحافظ	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ علم النفس التربوي
١٠	أ.م.د حميد سالم الجبوري	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ علم النفس التربوي
١١	أ.م.د زبيدة عباس محمد	جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي
١٢	أ.م.د سلمان عبد الواحد كيوش	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ علم النفس التربوي
١٢	أ.م.د شيماء عبد العزيز العباسي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ علم النفس التربوي
١٤	أ.م.د عمار العبيدي	جامعة الانبار كلية التربية للعلوم الإنسانية/ علم النفس التربوي
١٥	أ.م.د غزوان رمضان صالح	جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي
١٦	أ.م.د قصي حميد حامد	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ علم النفس التربوي
١٧	أ.م.د. صافي عمال صالح	جامعة الانبار كلية التربية للعلوم الإنسانية/ علم النفس التربوي
١٨	أ.م صاحب أسعد الشمري	جامعة سامراء/ كلية التربية/ علم النفس التربوي
١٩	م.د العامر عبد الرحمن محمود	الجامعة العراقية/ كلية التربية/ ط.ت كيمياء
٢٠	م.د محاسن احمد حسين البياتي	الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي

ملاحظة: لقد تم عرض المقياس والاختبار للمحكمين جميعا.

## ملحق (٤)

مقياس التعلم المنظم ذاتياً بصيغته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

علم النفس التربوي

مقياس التعلم المنظم ذاتياً بصيغته النهائية

عزيزي الطالب....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة..

يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن شعورك الداخلي، لذا أرجوا منكم المساهمة في إنجاح البحث وذلك بالتفضل بقراءة كل فقرة بدقة والتحري في اختيار إجابة واحدة تناسبك، وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علماً انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإن أفضل جواب هو ما تشعر به انه يعبر عن موقفك فعلاً، وحسب ما تتطلبه طبيعة الاسئلة وعدم ترك أي فقرة بدون تأشير، علماً ان إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث. ولا يسعني إلا أن أتقدم لكم بالشكر والامتنان لتعاونكم معنا ...

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

انثى

ذكر

التخصص

الكلية

--	--	--	--

الباحث

ماجد فرحان مديد

ت	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أحدد أهدافي وأسعى جاهداً لتحقيقها					
٢	أخطط مسبقاً قبل إنجاز مهامي وواجباتي					
٣	أنظم وقتي جيداً من أجل تحقيق أهدافي					
٤	التزم بالمعايير والقوانين التي أضعتها لنفسي					
٥	يمكنني حل المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافي					
٦	أأخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيداً					
٧	أستطيع تنفيذ أي مهمة توكل إلي					
٨	أوجه افكاري ومشاعري نحو عملية التعلم					
٩	أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية					
١٠	أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفظي وفهمي لها					
١١	أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة					
١٢	يمكنني تحديد أسباب اخفاقاتي الدراسية وتجاوزها					
١٣	أقوم بتدوين ملاحظات الاستاذ للاستفادة منها					
١٤	أفكر بكل خطوة أقوم بها للتأكد من نجاحي في تحقيق أهدافي					
١٥	أتحكم بأفكاري لأنجز مهامي الدراسية بدقة					
١٦	يمكنني تحفيز نفسي ذاتياً عندما أخفق في تحقيق أهدافي					
١٧	أبتعد عن الافكار السلبية التي تحبطني					
١٨	أبذل المزيد من الجهد لرفع ادائي التحصيلي					
١٩	أكافئ نفسي بطريقة ما عند حصولي على تقدير عالٍ					
٢٠	أبحث عن طرق واساليب جديدة تزيد من فهمي للمادة					

					٢١	أتحكم بانفعالاتي أمام زملائي وأساتذتي
					٢٢	أعزل نفسي بعيداً عن المشتتات أثناء دراستي
					٢٣	أعزو نجاحي وفشلي إلى قدراتي وإمكانياتي
					٢٤	أبحث عن معلومات جديدة في مجال تخصصي الدراسي
					٢٥	أفضل الاسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو فكرة
					٢٦	أتبع جدول أعمال يومية وفق إطار زمني منظم
					٢٧	أفكر بالخطوات التي أتبعها في حل المشكلات
					٢٨	يمكنني الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة
					٢٩	أمارس قراءة دقيقة للمعلومات والمصطلحات والمفاهيم غير المألوفة
					٣٠	أفضل المواد الدراسية التي تنمي لدي حب البحث والاستطلاع
					٣١	اصوغ المادة التي أقرأها على شكل أسئلة حوارية أو مناقشات
					٣٢	يمكنني تقييم مستواي التحصيلي وإنجازاتي الدراسية

## ملحق (٥)

## اختبار التفكير التحليلي للمحكمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

علم النفس التربوي

## استبيان آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اختبار التفكير التحليلي

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة.....

يروم الباحث القيام بالبحث الموسوم **(التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة)** ولتحقيق اهداف البحث اعتمد الباحث اداة جاهزة وهو اختبار التفكير التحليلي، المعد من قبل حمزة (٢٠١٩) المطبق على طلبة جامعة بغداد، علما ان الاختبار بصيغته النهائية مكون من اربع مكونات موزع عليها (٣٠) موقفا ولكل موقف بديلان احدهما يمثل التفكير التحليلي والاخر لا يمثلها ويعطى لها عند التصحيح (١) للبديل الذي يقيس التفكير التحليلي و (صفر) للبديل الذي لا يقيسه وعلى المستجيب اختيار البديل المناسب، ثم تتوضح تفاصيل المكونات في مضمون المقياس وذلك لرؤيته انها ملائمة لبيئة البحث، واعتمدت حمزة تعريف **كريجوري (١٩٨٨) للتفكير التحليلي**: هو قدرة الفرد على مواجهة المشكلات من خلال تفكيك اجزائها بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتركيز عليها بتأمل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار فضلا عن جمع افضل قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الاشياء ليتمكن الحصول على استنتاجات عقلانية بالاعتماد على الاسباب والحقائق.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم فإن الباحث يود الاستفادة من رأيكم فيما اذا كانت هذه الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما اعدت لقياسه ام غير صالحة واجراء التعديلات التي ترونها مناسبة.

شاكرين تعاونكم معنا.... مع التقدير

الباحث

ماجد فرحان مديد

المشرف

أ.م.د. بشرى خطاب عمر

١ \_ **المكون المعرفي:** يفكر بطريقة منظمة تتميز بكونها تسلسلية تتابعية تراكمية ويميل إلى حل المشكلات التي تتطلب منه التركيز على التفاصيل والتعامل مع كل جزء للمشكلة بكل اتقان ويقوم تدريجياً بتوليد أكبر قدر من الحلول.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			عند لقائي بالآخرين فإنني : أ_ انشغل بالحديث معهم دون النظر مباشرة إلى وجوههم. ب_ انظر بشكل دقيق إلى وجوههم.	١
			عندما اسعى لحل مشكلة ما انظم افكاري بطريقة تبدأ ب: أ_ الفكرة الرئيسية وصولاً للأفكار الفرعية. ب_ الأفكار الفرعية وصولاً للفكرة الرئيسية.	٢
			عند النقاش مع الآخرين فإنني: أ_ اركز على التفاصيل. ب_ اركز على الفكرة الرئيسية	٣
			عند مواجهتي لمشكلة ما فإنني: أ_ اطلب مساعدة الآخرين في حلها. ب_ احل المشكلة إلى اجزاء ثم اعيد تركيبها بتأن.	٤
			عندما اكون في موقف يتطلب توضيح وجهة نظري فإنني: أ_ اقدم فكرة تلخص ما يدور في ذهني ب_ اسعى إلى توضيح افكاري بشكل مفصل.	٥
			اثناء مواجهتي لمشكلة غير متوقعة فإنني: أ_ اشعر بالقلق غالباً. ب_ اسعى لإيجاد أكثر من طريقة لحلها.	٦
			عند قيامي بمعالجة امر ما فإنني: أ_ اهتم بجمع معلومات دقيقة ومفصلة عنه. ب_ اركز على النتيجة النهائية ومدى نجاحها.	٧
			عند تفكيري بحل المشكلات التي تواجهني فإنني احلها بصورة:	٨

			أ_ منظمة ودقيقة. ب_ تلقائية وبسيطة
--	--	--	---------------------------------------

٢\_ **المكون الإدراكي:** يفكر بطريقة مستقلة في تأدية الواجب الذي بين يديه فهو يميل إلى بناء نظام لحل المشكلات ويطلب تعليمات دقيقة وكاملة قبل ان يبدأ بتنفيذ الواجب ويقوم بتأمل الموقف قبل ان يقدم الاستجابة.

ت	ال فقرات		التعديلات
	صالحة	غير صالحة	
١	عند مشاركتي في حوار عام فإنني : أ_ اتحدث بتلقائية. ب_ اركز على الافكار قبل ان اتحدث		
٢	تجعلني مشكلات الحياة اشعر بأني: أ_ افكر واهتم بها. ب_ لا اهتم بها.		
٣	عندما اتمكن من حل مشكلة بكل سهولة ذلك يدل: أ_ اني افكر بها بشكل دقيق. ب_ المشكلة لم تكن صعبة.		
٤	اثناء تصفحي لكتاب جديد فإنني: أ_ اركز اهتمامي على جزء معين. ب_ اهتم بتفكيك كل الاجزاء التي يحتويها.		
٥	عندما يعرض علي صديق رأيا في مشكلة تخصني فمن الافضل لي ان: أ_ اخذ برأي صديقي واثق به. ب_ اناقش رأيه بدقة حتى لو لم يتفق معي.		
٦	عندما تختلف افكاري مع افكار صديق لي فإنني: أ_ اتمسك بأفكاري. ب_ ابحث عن طريقة لكي تتلاءم افكارنا معا.		
٧	عند تفكيري في ايجاد حل لمشكلة ما فإنني: أ_ استعين بالمصادر المتوافرة لإيجاد الحل المناسب. ب_ اعتمد على التفكير والتأمل للوصول إلى حل.		
٨	اذا طلب مني حل خصام بين صديقين اعرفهما فإنني: أ_ اقبل وجهة نظر واحد تتفق مع افكاري.		

			ب_ احتوي وجهات النظر المختلفة واحللها.
--	--	--	--

٣\_ **المكون التنسيقي:** يعتمد على العقل في مناقشة وتحليل القضايا بطريقة موضوعية ويفضل التعامل بصورة مباشرة مع القضايا المجردة.

ت	الفقرات		التعديلات
	صاحبة	غير صاحبة	
١			عندما اتعرض لمشكلة معقدة افضل ان: أ_ اجمع معلومات كثيرة حتى لو استغرق ذلك وقتنا طويلا. ب_ اكتفي بالمعلومات التي لدي.
٢			اكثر ما يهمني في مجال عملي هو: أ_ استعمال المنهج العلمي في تفكيري ب_ قضاء الوقت في العمل دون تفكير بشيء مهم.
٣			عندما اتعرض لموقف غامض فإني: أ_ اشعر بالتوتر والضيق. ب_ استفسر وابحث عن حل للوصول إلى فهم دقيق للمشكلة.
٤			عندما اشاهد فلما روائيا طويلا اركز على: أ_ فكرة الفلم الاساس. ب_ ما يحتويه الفلم من افكار.
٥			عندما يحصل شجار بين زملائي ويطلب مني حل الشجار فإني: أ_ احاول مصالحتهم دون معرفة تفاصيل المشكلة. ب_ اهتم بتفاصيل المشكلة من كل جوانبها.
٦			عندما اشارك في مؤتمر علمي يحضره زملائي فإني: أ_ اعارض افكارهم واستهزئ بها. ب_ اهتم بأفكارهم حتى لو اختلفت مع افكاري.
٧			عندما يؤمن صديق لي بفكرة ما واشعر بأنها غير صحيحة: أ_ اصحح رأيه بموضوعية. ب_ اتفق معه.
٨			عندما اتعرض للنقد من قبل الاخرين فإني: أ_ اتجنب النقد.



			ب_ احاول مناقشتهم من اجل فهم اسباب النقد.
--	--	--	---

٤\_ **المكون الوجداني:** يفضل التفكير في البيئة الهادئة والمرتبة ويتميز بكونه منظما جدا ويعمل بهدوء في اجواء مليئة بالراحة والاطمئنان.

التعديلات	صلاحية الفقرة		الفقرات	ت
	غير صالحة	صالحة		
			تتصف طريقتي في التعامل مع المشكلات الصعبة ب: أ_ التفكير بهدوء للوصول لحل مناسب لها. ب_ اتجنبها ولا افكر بها.	١
			عندما يعرض علي صديق مشكلة ويطلب حلها فاني: أ_ افكر بدقة وهدوء واعرض عليه مجموعة من الحلول. ب_ اقترح عليه أول حل يخطر في ذهني لكي اتجاوز المشكلة.	٢
			اذا طلب مني انجاز بعض الاعمال فاني: أ_ اطلب المساعدة من الاخرين للهروب من العمل. ب_ اعمل بدقة وهدوء حتى انجز العمل.	٣
			عندما تواجهني مشكلات جديدة اتعامل معها ب: أ_ هدوء وتأن وحذر. ب_ أول حل يخطر بذهني.	٤
			عندما اشترك في السفرات الخارجية فاني: أ_ اهتم بالطبيعة واميل إلى البقاء وحيدا. ب_ استمتع بوقتي مع الاخرين.	٥
			عندما اتذكر ما يقوله الاستاذ اثناء المحاضرة فإن السبب يعود إلى: أ_ اني انتبه واركز على ما يقوله الاستاذ. ب_ اني اعتمد على ما يسجله زملائي من ملاحظات.	٦

## ملحق (٦)

## اختبار التفكير التحليلي بصيغته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تكريت/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ ماجستير

علم النفس التربوي

## اختبار التفكير التحليلي بصيغته النهائية

عزيزي الطالب.... عزيزتي الطالبة

تحية طيبة..

يضع الباحث بين يديك مجموعة من المواقف التي تواجهك في حياتك اليومية والأكاديمية، والمطلوب منك معرفة التصرف الذي تفضل إتباعه إزاء تلك المواقف من خلال اختيار بديل واحد من البديلين الموجودين تحت كل موقف، علماً إن الإجابة ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، ولا حاجة لذكر الاسم. كل الشكر والامتنان لتعاونكم.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

الكلية	التخصص	ذكر	انثى

الباحث

ماجد فرحان مديد

- ١\_ عند لقائي بالآخرين فإنني :  
 أ\_ أنشغل بالحديث معهم دون النظر مباشرة إلى وجوههم. ب\_ أنظر بشكل دقيق إلى وجوههم.  
 ٢\_ عندما أسعى لحل مشكلة ما أنظم أفكاري بطريقة تبدأ ب:  
 أ\_ الفكرة الرئيسية وصولاً للأفكار الفرعية. ب\_ الأفكار الفرعية وصولاً للفكرة الرئيسية.  
 ٣\_ عند النقاش مع الآخرين فإنني:  
 أ\_ أركز على التفاصيل. ب\_ أركز على الفكرة الرئيسية.  
 ٤\_ عند مواجهتي لمشكلة ما فإنني:  
 أ\_ أطلب مساعدة الآخرين في حلها. ب\_ أحلل المشكلة إلى أجزاء ثم أعيد تركيبها بتأن.  
 ٥\_ عندما أكون في موقف يتطلب توضيح وجهة نظري فإنني:  
 أ\_ أقدم فكرة تلخص ما يدور في ذهني. ب\_ أسعى إلى توضيح أفكاري بشكل مفصل.  
 ٦\_ أثناء مواجهتي لمشكلة غير متوقعة فإنني:  
 أ\_ أشعر بالقلق غالباً. ب\_ أسعى لإيجاد أكثر من طريقة لحلها.  
 ٧\_ عند قيامي بمعالجة أمر ما فإنني:  
 أ\_ أهتم بجمع معلومات دقيقة ومفصلة عنه. ب\_ أركز على النتيجة النهائية ومدى نجاحها.  
 ٨\_ عند تفكيري بحل المشكلات التي تواجهني فإنني أحلها بصورة:  
 أ\_ منظمة ودقيقة. ب\_ تلقائية وبسيطة.  
 ٩\_ عند مشاركتي في حوار عام فإنني :  
 أ\_ أتحدث بتلقائية. ب\_ أركز على الأفكار قبل ان أتحدث.  
 ١٠\_ تجعلني مشكلات الحياة أشعر بأنني:  
 أ\_ أفكر وأهتم بها. ب\_ لا أهتم بها.  
 ١١\_ عندما أتمكن من حل مشكلة بكل سهولة ذلك يدل:  
 أ\_ اني أفكر بها بشكل دقيق. ب\_ المشكلة لم تكن صعبة.

١٢ \_ أثناء تصفحي لكتاب جديد فإنني:

أ\_ أركز اهتمامي على جزء معين. ب\_ اهتم بتفكيك كل الاجزاء التي يحتويها.

١٣ \_ عندما يعرض علي صديق رأيا في مشكلة تخصني فمن الافضل لي ان:

أ\_ اخذ برأي صديقي وأثق به. ب\_ أناقش رأيه بدقة حتى لو لم يتفق معي.

١٤ \_ عندما تختلف أفكارى مع أفكار صديق لي فإنني:

أ\_ أتمسك بأفكارى. ب\_ أبحث عن طريقة لكي تتلاءم أفكارنا معا.

١٥ \_ عند تفكيري في إيجاد حل لمشكلة ما فإنني:

أ\_ أستعين بالمصادر المتوافرة لإيجاد الحل المناسب. ب\_ أعتمد على التفكير والتأمل للوصول إلى حل.

١٦ \_ اذا طلب مني حل خصام بين صديقين أعرفهما فإنني:

أ\_ أقبل وجهة نظر واحد تتفق مع أفكارى. ب\_ أحتوي وجهات النظر المختلفة واحلها.

١٧ \_ عندما أتعرض لمشكلة معقدة أفضل ان:

أ\_ أجمع معلومات كثيرة حتى لو استغرق ذلك وقتاً طويلاً. ب\_ أكتفي بالمعلومات التي لدي.

١٨ \_ أكثر ما يهمني في مجال عملي هو:

أ\_ إستعمال المنهج العلمي في تفكيري. ب\_ قضاء الوقت في العمل دون تفكير بشيء مهم.

١٩ \_ عندما أتعرض لموقف غامض فإنني:

أ\_ أشعر بالتوتر والضيق. ب\_ أستفسر وأبحث عن حل للوصول إلى فهم دقيق للمشكلة.

٢٠ \_ عندما أشاهد فلماً روائياً طويلاً أركز على:

أ\_ فكرة الفلم الأساس. ب\_ ما يحتويه الفلم من أفكار.

٢١ \_ عندما يحصل شجار بين زملائي ويطلب مني حل الشجار فإنني:

أ\_ أحاول مصالحتهم دون معرفة تفاصيل المشكلة. ب\_ أهتم بتفاصيل المشكلة من كل جوانبها.

٢٢ \_ عندما أشارك في مؤتمر علمي يحضره زملائي فإنني:

أ\_ أعارض أفكارهم واستهزئ بها. ب\_ أهتم بأفكارهم حتى لو اختلفت مع افكارى.

- ٢٣ \_ عندما يؤمن صديق لي بفكرة ما وأشعر بأنها غير صحيحة:  
 أ \_ أصحح رأيه بموضوعية. ب \_ أتفق معه.
- ٢٤ \_ عندما أتعرض للنقد من قبل الآخرين فإنني:  
 أ \_ أتجنب النقد. ب \_ أحاول مناقشتهم من أجل فهم أسباب النقد.
- ٢٥ \_ تتصف طريقتي في التعامل مع المشكلات الصعبة بـ:  
 أ \_ التفكير بهدوء للوصول لحل مناسب لها. ب \_ أتجنبها ولا أفكر بها.
- ٢٦ \_ عندما يعرض علي صديق مشكلة ويطلب حلها فإنني:  
 أ \_ أفكر بدقة وهدوء وأعرض عليه مجموعة من الحلول. ب \_ أقترح عليه أول حل يخطر في ذهني لكي أتجاوز المشكلة.
- ٢٧ \_ اذا طُلب مني إنجاز بعض الأعمال فإنني:  
 أ \_ أطلب المساعدة من الآخرين للهروب من العمل. ب \_ أعمل بدقة وهدوء حتى انجز العمل.
- ٢٨ \_ عندما تواجهني مشكلات جديدة اتعامل معها بـ:  
 أ \_ هدوء وتأن وحذر. ب \_ أول حل يخطر بذهني.
- ٢٩ \_ عندما أشارك في السفرات الخارجية فإنني:  
 أ \_ أهتم بالطبيعة وأميل إلى البقاء وحيداً. ب \_ أستمتع بوقتي مع الآخرين.
- ٣٠ \_ عندما أتذكر ما يقوله الأستاذ اثناء المحاضرة فإن السبب يعود إلى:  
 أ \_ اني انتبه واركز على ما يقوله الأستاذ. ب \_ اني اعتمد على ما يسجله زملائي من ملاحظات.

**Republic of Iraq**

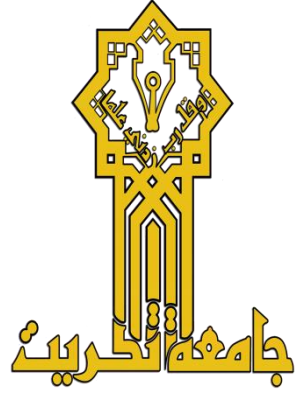
**Ministry of Higher Education and Scientific Research**

**University of Tikrit**

**Education College for Girls**

**Educational and Psychological Sciences Department**

**Postgraduate / MA**



**Self-organized learning and its relationship to  
the analytical thinking of university students  
For University Students**

**A message submitted to the Council of the College of  
Education for women - Tikrit University as part of the  
requirements for obtaining a master's degree in educational**

**Psychology**

**By the student**

**Majid Farhan maded**

**Supervised By**

**Assistant Professor, Doctor**

**Bushra Khattab Omer**

**2020 A.d**

**1441 A.h**

## **Summary of the research**

**The current research aims to identify:**

**1\_ Self-organized learning for university students.**

**2\_ Differences in self-organized learning for university students according to gender (male\_ female) and specialization (scientific-human).**

**3\_ Analytical thinking for university students.**

**4\_ Differences in analytical thinking for university students according to gender (male-female) and specialization (scientific-human).**

**5\_ The correlation between self-organized learning and analytical thinking for university students.**

**To achieve the research objectives, the researcher has prepared a scale (self-organized learning), which consists of (32) paragraphs and each paragraph (5) alternatives are (strongly agree, agree, do not know, do not agree, strongly disagree), and adopted the analytical thinking test prepared by ( Hamzah, 2019), which consists of (30) positions, and each position has two alternatives (A and B). The researcher extracted psychometric properties of distinction and validity in its logical and structural logical types. As for persistence, it was extracted using a retest method and the Alpha Kronbach coefficient.**

**The researcher applied the two tools to the research sample, which was randomly selected, consisting of (300) male and female students from the (third) grade of students from Tikrit University, from morning studies of (150) students, (150) students from scientific colleges, and (150) students and ( 150) A student from the Humanities Faculties.**

**The statistical methods used in the research (Kay square, Pearson correlation coefficient, Fakronbach equation, T-test for one sample, and binary variance analysis).**

**The results of the research showed that the students enjoyed a high level of self-organized learning, and no significant differences emerged according to the gender variable (male-female). As for the specialization variable, it was statistically significant for the benefit of human specialization. As for the variable of analytical thinking, the results showed that the students enjoyed analytical thinking, not There are statistically significant differences according to the type variable (male - female) and also according to the specialty variable (scientific - human), as the results showed that there is no interaction between specialization and gender, and the result indicates a positive correlation between the two variables. In light of the results of the research, several recommendations and proposals developed.**