استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self – Regulated Learning (SRL)

وعلاقتها بالتفكير الشمولي Comprehensive Thinking لدى مدرسي

ومدرسات المرحلة الإعدادية

م.د. شروق بشار طليع

وزارة التربية / المديرية العامة لإعداد المعلمين والتدريب والتطوير التربوي

Dr.shroqbashar@gmail.com

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل يمتلك مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

٢- هل يمتلك مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية التفكير الشمولي؟

٣- هل يوجد فرق ذو دلالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بحسب متغير الجنس؟

٤- هل يوجد فرق ذو دلالة في التفكير الشمولي بحسب متغير الجنس؟

٥- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي؟

٦- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسي المرحلة الاعدادية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي؟

٧- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسات المرحلة الاعدادية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومتوسط درجاتهن على اختبار التفكير الشمولي؟

وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار التفكير الشمولي، طبقتا الأداتين على عينة من مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية بلغت (٩٢١) بواقع (٤٧٩) مدرساً و(٤٤٢) مدرسة، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١- إنَّ العينة لديها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
٢- إنَّ العينة لديها التفكير الشمولي.
٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اداء المدرسين ومتوسط اداء المدرسات على اختبار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المدرسات.
٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اداء المدرسين ومتوسط اداء المدرسات على اختبار التفكير الشمولي لصالح المدرسات.
٥- إنَّ هنالك علاقة موجبة ضعيفة* ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي لدى المدرسين والمدرسات عينة الدراسة.
٦- إنَّ هنالك علاقة موجبة ضعيفة* ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي لدى المدرسين.
٧- إنَّ هنالك علاقة موجبة ضعيفة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي لدى المدرسات.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً – التفكير الشمولي

Abstract:
The current research aims to answer the following questions:

1. Do you have the teachers and middle school teachers organized learning strategies, self?
2. Are teachers of middle school having a totalitarian thinking?
3. Is there a difference is significant in the self-organized learning strategies, according to the variable of sex?
4. Is there a difference is significant in totalitarian thinking, according to the variable of sex?
5. Is there a correlation between the average school grades and middle school teachers on a scale organized learning strategy and self-average scores on the test totalitarian thinking?
6. Is there a correlation between the average middle school teachers of grades on a scale organized learning strategy and self-average scores on the test totalitarian thinking?

7. Is there a correlation between the average score on the middle school teachers organized learning strategies scale and self-test on the average their grades totalitarian thinking?

In order to achieve the objectives of this research, the researcher build structured learning strategies, self-scale, and testing of totalitarian thinking, tools were applied to a sample of teachers of middle school amounted to (921) of (479) and a teacher (442) school. After collecting and processing information statistically researcher found the following results:

1- The sample has a self-organized learning strategy.
2- The sample has a totalitarian thinking.
3- There are statistically significant differences between the average performance of teachers and the average performance of teachers to test self-organized learning strategies for the benefit of teachers.
4- There are statistically significant differences between the average performance of teachers and the average performance of teachers to test holistic thinking for the benefit of teachers.
5- If there is a weak positive relationship statistically significant between organized learning strategies and self-holistic thinking among teachers of the study sample.
6- that there is a positive relationship statistically significant between organized learning strategies and self-holistic thinking among teachers.
7- If there is a positive relationship between the weak statistically significant organized learning strategies and self-holistic thinking among teachers.

Keywords: Self-regulated learning - comprehensive thinking

الفصل الأول: مشكلة البحث:

على مدى السنوات الماضية، تم توجيه قدر كبير من الاهتمام نحو عوامل التفاهم التي تسهل اكتساب عمليات التعلم. وتتطلب هذه المهارات أنَّ يكون المدرسين والمدرسات على درجة عالية من النشاط خلال عملية التعلم الخاصة بهم، وذلك باستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً في غياب التوجيه الاجتماعي، وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية أنَّ التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المدرسين والمدرسات المعلومة والمهارة، مما يسهم في تحسين مستوى التعلم. وعليه؛ يكون دور المدرس تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية. ويولي الباحثون أهمية كبرى للتعلم المنظم ذاتياً، والمدرس والمدرسة الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي ويساهم أيضا في تكوين شخصية الطالب واستثمار طاقاته وإمكانياته وبنائها بطريقة صحيحة ليكون عنصرا هاما في مجتمعه مساهما في تنميته، لذا فإن التعلم المنظم ذاتياً له تأثير إيجابي في

النجاح الأكاديمي، فأحد الأسباب الرئيسية وراء اعتبار التعلم المنظم ذاتياً على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة القوية بين عمليات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي.

فضلاً عن ذلك نجد أنَّ طبيعة الأفراد ذوي التفكير الشمولي تميل نحو التفحص الذي يقود المشكلات التي تواجههم. إذ أشار علماء النفس والباحثون إلى ضرورة تنمية قدرات التفكير لدى المدرسين والمدرسات بشكل منهجي لكي يتمكنوا من تحويل هذه القدرات إلى تعلمهم الأكاديمي وسلوكهم الحياتي وأنَّ النظر إلى المشكلة بطريقة ذكية وتقييمها من أجل التوصل إلى حل المشكلة هي حاله إبداعية تتعلق بطريقة الفرد في النظر إلى المشكلة ووضع أفكار تلائم حل المشكلة بواقعية وليس بصورة غير قابلة للتطبيق، وقد أشار فيلدر (Felder) عام (2004) إلى أنَّ الأفراد ذوي التفكير الشمولي يجدون صعوبة في مواجهة المشكلات وتفسيرها ويفضلون السرعة وتكون طريقتهم في توليد الأفكار مفتوحة النهاية وحدسية Intuitive and open ended (Felder, 2004 :٣) .

لذا تلخص مشكلة البحث الحالي من خلالي بيان أنَّ الجهات التربوية التعليمية ذات العلاقة المباشرة بالمدرسين والمدرسات بحاجة إلى معرفة خصائص القدرات العقلية العليا للمدرسين والمدرسات والعمل على تدريبهم للتعامل مع المعلومات، لتنمية قدراتهم العقلية العليا من أجل النجاح في المسيرة التعليمية، والتعرف على طبيعة العلاقات بين عناصر المعلومات فيما بينها واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياللتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم وتعمل على تعزيز قدراتهم.

أهمية البحث:

أصبح من الضروري تزويد المدرسين بالتعلم المنظم ذاتياً **حيث** يشكل دافعاً قوياً لدى الفرد في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج، وبالتالي زيادة ثقته بنفسه وثمار ذلك تفيض بالتأكيد على بقية المواد الدراسية مما يؤدى إلى زيادة القدرة الإنتاجية للعملية التعليمية ككل، ومن ثم ازدهار المجتمع كما يمثل التعلم المنظم ذاتياً مقدرة الفرد على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم، والتي تنطوي على اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية، والدافعية، والجوانب السلوكية لعملية التعلم (Wirth & Leutner, 2008: 103).

كذلك يمثل عملية موجهة ذاتياً حيث يقوم الافراد من خلالها بوضع أهداف تعلمهم والمراقبة والتنظيم والتحكم بمعرفتهم ودوافعهم وسلوكهم مسترشدين ومقيدين بأهدافهم الموضوعة وبالخصائص السياقية للبيئة **(Pintrich & Zusho, 2002: 64).**

لذا أخذ الاهتمام يتزايد في الوقت الحاضر على ضرورة اكتساب المدرسين والمدرسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك عن طريق تنمية دافعيتهم؛ ليكونوا منظمين ذاتيا من طريق جعلهم مسؤولين، وقادرين على تطوير ذاتهم.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً مفهومًا ضمنيًا في كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة فهو يشمل استراتيجيات ما وراء المعرفية (تعلم كيف تتعلم). ويذكر **(Zimmerman,2002)** إنَّ أهميته تكمن في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة الذي يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأنَّ يُمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهًا لذاته متفاعلًا إيجابيًا. بناء عليه فالتعلم ليس نشاطًا يحدث للمتعلم كرد فعل للتعليم، وإنما نشاط يُحدثه من خلال التعامل مع الموقف التعليمي بشكل نشط وفاعل**(Zimmerman, 2002: 8)**.

كما يعد التفكير الشمولي أحدى أهم أنواع التفكير حيث يفرض هذا النوع من التفكير أهميته لكونه وسيلة حتمية لاختبار ما تعاني منه الأفكار المطروحة من مظاهر الضعف وأوجه النقص كما يستدعي ترك العنان للفكر يرتاد ما يتراءى له من حلول، ويجوب أفاقاً تكثر فيها البدائل والخيارات التي يمكن أن يشكل كل منها حلاً موفقاً للمشكلة عن طريق انتقائه أفضل وأصوب الحلول **(Swartz & periking, 1990:63)**، كما يمثل قدرة الأفراد على التفكير بالمشكلات بطريقة كلية تاركاً التفاصيل من أجل إيجاد حل لهذه المشكلات،كما يشير الى التفكير الشمولي بانه هو قدرة معرفية تركز على إدراك الموقف بشكل عام والتعامل مع العموميات دون البحث عن التفصيلات والجزئيات**(Tony, 2002: 12)** .

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل يمتلك مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟
٢- هل يمتلك مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية التفكير الشمولي؟
٣- هل يوجد فرق ذو دلالة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بحسب متغير الجنس؟
٤- هل يوجد فرق ذو دلالة في التفكير الشمولي بحسب متغير الجنس؟

٥- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية على المقياس ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي؟

٦- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسي المرحلة الاعدادية على مقياس ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي؟

٧- هل هناك علاقة ارتباطية بين متوسط درجات مدرسات المرحلة الاعدادية على مقياس ومتوسط درجاتهن على اختبار التفكير الشمولي؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أهداف الدراسة وضعت الفرضيات الاتية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية في اختبار التفكير الشمولي.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بحسب متغير الجنس.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التفكير الشمولي بحسب متغير الجنس.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات مدرسي ومدرسات المرحلة الاعدادية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي.

٦- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات مدرسي المرحلة الاعدادية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الشمولي.

٧- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات مدرسات المرحلة الاعدادية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومتوسط درجاتهن على اختبار التفكير الشمولي.

حدود البحـث:

يقتصر البحث الحالي على مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في المدارس النهارية الاعدادية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى/ والمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الثانية، للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

تحديد المصطلحات:

أولاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: عرفها كل من:

(Niemczyk, 2012) الطريقة التي يوجه بها المتعلمون سلوكهم، ومعرفتهم، ومشاعرهم، من أجل تحقيق اهداف التحصيل المرغوبة. فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يبادرون ويوجهون جهودهم نحو التعلم، وبذلك فهم مشاركون نشطون في عمليات تعلمهم **(Niemczyk, 2012: 3119)**.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: خطة من أجل تحقيق الاهداف التعليمية، تتضمن الطرق والتقنيات التي من المؤكد أنَّ المدرس والمدرسة يفعلها في الواقع، لكي يصل الى الهدف وتقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها افراد العينة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدته الباحثة.

ثانياً: التفكير الشمولي (Comprehensive Thinking): وعرفه كل من: .

(Deamon, 2004) هو قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات بصورة كلية شاملة متجاوراً التفصيلات لإيجاد حل للموقف أو المشكلة**(Deamon, 2004, P.19)**.

(رزوقي ونبيل،٢٠١٦) بانه القدرة العليا التي يمتلكها الافراد وتمكنهم من التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها بصورة شاملة (رزوقي ونبيل،٢٠١٦: ١٥٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: ميل المدرس والمدرسة لإدراك الصورة العامة للموقف أو المشكلة والتعامل مع العموميات دون البحث عن تفاصيلها، أو التعامل مع الجزئيات أو الخصوصيات والبحث عن تلك التفاصيل ويقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها افراد العينة في اختبار التفكير الشمولي الذي أعدته الباحثة.

الفصل الثاني: ادبيات البحث ودراسات سابقة:

أولاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(Self – Regulated Learning (SRL:

يُعبر التعلم المنظم ذاتياً عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه ولماذا يتعلم الفرد **(Winne, 1997: 106-136)**.

خصائص المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning :

١- يمثل قدرة الفرد مرحلة تغير سريع وصراع وانتقال من مرحلة التبعية الى مرحلة الاستقلالية.
٢- يشير ما يفهمه ويعتقد به حول جوانب الصواب والخطأ.
٣- أن المجتمع الذي يعيشون فيه، يميلون بالنظر الى أنفسهم وللحياة بطريقة ايجابية، نتيجة لشعورهم بالرضا ولقناعتهم بالقرارات التي اتخذوها في حياتهم، ولكونهم يجدون المبرّر الاخلاقي والديني الذي دفعهم إليه.
٤- يعد الرادع الذي يحتاجه الطالب لمواجهة الضغوطات السلبية التي تواجهه بقوة نحو عمل الصواب والابتعاد عن القيام بالأعمال وصنع الأهداف، والتركيز في الاستراتيجية، والمراقبة الذاتية **(DeLaPaz, 1999:2)**.

أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

١- يسهم في تكوين شخصية الفرد.
٢- القدرة على الحفاظ على الهدوء والاسترخاء، والقدرة على المنافسة في العديد من المواقف مع التحكم في مشاعر القلق، ومستوى عالٍ من الإيمان بالنفس، والإيمان الراسخ، والسيطرة، والشعور من الترابط في حالات الشدائد والمنافسة والأهداف الأكاديمية.
٣- يسهم على التعامل بشكل أفضل مع الآخرين في مواقف المنافسة والتدريب والحياة العملية **(Jule, 2004: 235)**.

من العرض السابق يمكن للباحثة أن تلخص سمات المتعلمين المنظمين ذاتياً، وخصائصهم فيما يأتي:

يكون على وعي بأهداف وخبرات تعلمه، ومراقبة ذاتية، وسلوكية لمدى تقدمه في عملية التعلم، مثابرٌ لا يملُّ بعد الفشل، ولكن يعيد المحاولات من جديد، لديه القدرة على تغير الظروف البيئية، والمجتمعات

غير الملائمة، وذلك لتناسب عملية تعلمه، ولديه القدرة على خلق بيئات اجتماعية وفيزيائية تحسن من تعلمه، مشاركٌ فعالٌ، ونشطٌ في عملية تعلّمه، يحدد أهدافه التعليمية بشكلٍ هرمي، ويضع لنفسه أهدافاً واقعية، وتقريبية.

ثانياً: التفكير الشمولي:

يمثل التفكير الشمولي بانه القدرة العليا التي يمتلكها الافراد والذي يتناول المسائل من جميع جوانبها، ويفكر في جميع ما يتصل بها.

يحتوي التفكير الشمولي على مفهومين مهمين هما:

١- التوقع **Anticipation**:

يعني التوقع التفكير في حدوث أمر ما في المستقبل بناء على شواهد وأدلة في الحاضر، فإن لم يكن هناك دليل فهو حدس، ام أسباب التوقع.

أوجه القصور الشائعة في التوقع:

- ترك التوقع.
- الإفراط في التوقع.
- التوقع بدون أدلة أو بأدلة ضعيفة.

خطوات التوقع:

- وضع خطة للتفكير.
- وضع خريطة للتفكير.
- عمليات التفكير.

فوائد التوقع:

- حسن الاختيار.
- الاستعداد للحياة.
- اتخاذ القرارات المناسبة.

٢- المشاركة **Participation**:

إحدى الأدوات التي يمكن من خلالها النهوض بالمجتمع والارتقاء به، والعمل على تحسين مستوى حياة المتعلمين عقليا وعلميا واجتماعيا واقتصاديا وذلك من خلال إسهام المتعلمين تطوعا في جهود التنمية سواء بالرأي أو بالعمل أو بالتمويل، وحث الآخرين على المشاركة، وعدم وضع العراقيل أمام

الجهود المبذولة من جانب المجتمع وغير ذلك من الأمور التي تؤدى إلى تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه .

إنَّ المتعلمين يجب أنَّ يشاركوا مباشرة في التعلّم وأنموذج التعلّم يمكن تطويره من خلال التفكير الشمولي مستنداً الى الأفكار البناءة لدى المتعلم وهي:

تساهم المشاركة مساهمة إيجابية في إنجاح البرامج التعليمية والاجتماعية، تحقق التعاون والتكامل بين المتعلمين، توفر إحساس قوى بالانتماء، تساهم المشاركة في إشباع الحاجات وحل المشكلات، تعلّم المعلومات اللازمة لممارسة الحياة، تنمى لدى المتعلمين روح العطاء وحب العمل التطوعي، تساعد على تحقيق أهداف التعليم، تحقق الجودة في الأداء.

ويرى **(Allen, 2009)** إنَّ التفكير الشمولي يقدم مساعدة كبيرة للناس فهو يساعد المتعلمين على الدراسة والكبار على اداء اعمالهم بشكل أفضل ويساعدنا ايضاً في اتخاذ القرارات الملائمة ويجعلنا مجتمّعاً نشيطاً (رزوقي ونبيل،٢٠١٦: ١٥٧-١٥٩).

سمات التفكير الشمولي:

١- هو قدرة عقلية معرفية هادفة تؤدي الى اثارة دافعية الافراد للبحث، من أجل الاجابة على ما يعترضهم من تساؤلات.
٢- يستند الى الأنموذج الكلي تاركاً التفاصيل.
٣- يتعامل مع العموميات ولا يتعامل مع الجزئيات والتفصيلات.
٤- يتجاوز المعلومات المعطاة في الموقف.
٥- يفضل النشاطات التي تتطلب التأليف والتركيب **(Holt, 2004: 25)** (رزوقي ونبيل،٢٠١٦: ١٥٩-١٦٠).

أهمية تنمية التفكير الشمولي:

يساعد على زيادة مهارة الافراد على الشروع في العمل المشترك مع الآخرين بشكل عام، يطور القدرة على التخيل وتوليد الأفكار التي تساعد في حل المشكلات، يعد قدرة تساعد على تنمية مواهب الافراد في التخطيط والتنظيم والتفاهم وتحمل المسؤولية في جوانب الحياة كافة، يساعد على إدراك التناقضات، يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة، يساعد على تنمية الإنتاج المبدع للأفراد، يعمل على تنمية توقع الافراد بإمكانية التحكم الذاتي في التعلّم، يعمل على إدراك الخبرة المعرفية بشكل شامل بعد تحليلها، يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة الى نشاط عقلي يؤدي

الى اتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له، إذ تعد عملية التعلّم هي عملية تفكير، قدرة تمّكن الفرد من البحث عن وجهات نظر بديلة حول قضية ما، يساعد على الانفتاح نحو الأفكار الجديدة التي لا تتوافق بالضرورة مع أفكارهم السابقة، يعطي الفرد القدرة على الاتصال بصورة ناجحة مع الآخرين (Holt, 2004: 28) (رزوقي ونبيل،٢٠١٦: ١٦٣-١٦٤).

ثالثاً: دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

١- دراسة(Pintrich, et, al,١٩٩٤)

((المعتقدات الدافعية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً))

هدفت الدراسة تعرف إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الدافعية (القيمة الداخلية للمهمة، الفعالية الذاتية، قلق الاختبار) والتعّلم المنظّم ذاتياً (استخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة المصادر)، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين خصائص بيئة التعّلم وكلّ من الدافعية والتعّلم المنظّم ذاتياً، وإمكانية التنبؤ هذه المتغيرات في آخر العام الدراسي من خلال درجة المتعّلم فيها في بداية العام الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(١٠٠) طالب وطالبة (٥٥)ذكور، و٤٥ إناث)،واستخدم فيها استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلّم(MSLQ) وتوصلت إلى نتائج منها:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مكونات الدافعية باستثناء الفاعلية الذاتية، حيث توجد فروق دالة لصالح الذكور، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر.
- توجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وكل من القيمة الداخلية والفعالية الذاتية، ولا توجد علاقة دالة بينها وبين قلق الاختبار.
- توجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً وكلّ من الفعالية الذاتية، استخدام الاستراتيجيات المعرفية، كما أنه توجد علاقة سالبة دالة بينها وبين قلق الاختبار(Pintrichet.al,1994:139-161) .

٢- دراسة (Calskan & Selcuk, ٢٠١٠)

((استراتيجيات التنظيم الذاتي وعلاقتها في حل مسائل العلوم))

هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام معلمي ما قبل الخدمة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي في حل مسائل العلوم، وكل من الجنس والتحصيل الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي يعود لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة تعود لمتغير التحصيل، حيث وجدت علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي (١٩٢٦: ٢٠١٠ ,**Calskan&Selcuk**)

المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير الشمولي:

١- دراسة مكليفين (**McIlveene,2005**).

((التفكير الشمول وعلاقتها بنصفي كرة الدماغ))

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين التفكير الشمولي ونصفي كرة الدماغ، اذ بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) فرد أظهرت نتائج الدراسة أن الذين يسيطر عليهم النصف الأيمن من الدماغ يفضلون التعامل مع العموميات ولا يحبون الأعمال الروتينية ولديهم القدرة على إنتاج الأفكار وقد وصُفوا بأنهم يمتلكون تفكيراً شمولياً (**McIlveene,2005:20**).

٢- دراسة مزعل (٢٠١٠)

((التفكير الشمولي وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية))

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين التفكير الشمولي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ولتحقيق الهدف طبق اختبار التفكير الشمولي على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة في الدراسة الإعدادية، ومن كلا الجنسين ومن التخصصين (العلمي والأدبي)، وقد أظهرت النتائج:

- يتصف طلبة المرحلة الإعدادية بأنهم ذو تفكير شمولي.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير الشمولي في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التخصص في التفكير الشمولي ولصالح طلبة التخصصات العلمية (مزعل،٢٠١٠: ٧٨).

مدى الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة، يمكن بإيجاز ما أفيد منه في الآتـي:

١- التعرف على الاختبارات والمقاييس المعتمدة في هذه الدراسات والإفادة منها لتصميم أدوات هذا البحث مثل مقياس.

٢- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة والمعتمدة في إيجاد نتائج البحث (تحليل النتائج).

٣- أفادت الباحثة من تلك الدراسات بالاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع اليها والاستزادة منها.

٤- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الخلفية النظرية ومناقشة النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة. إذ يعد أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة مدرسي ومدرسات المدارس الإعدادية التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، والبالغ عددهم (١١٠٠) مدرساً ومدرسة، وبنسبة (٨٣،٧٪)، فقد بلغت العينة الاساسية من المدرسين والمدرسات (٩٢١) بواقع (٤٧٩) مدرساً و(٤٤٢) مدرسة.

ثالثا: أداتا الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

أ- تحديد هدف المقياس:

الخطوة الاولى والاساسية في إعداد المقياس هي تحديد الغرض أو الاغراض التي يهدف المقياس إلى قياسها.

ب- إعداد الفقرات الأولية للمقياس:

اعتمدت الباحثة في صوغ فقرات المقياس على مجموعة من المصادر والكتب المنهجية وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي ضوء ذلك تم إعداد المقياس بصورته الأولية مكوناً من (٥٢) فقرة تم عرضها على مجموعة من الخبراء.

جـ- صدق المقياس، الصدق الظاهري:

عرضت الباحثة فقرات المقياس البالغ عددها (٥٢) فقرة على مجموعة من الخبراء المتخصصين من اجل إعطاء الآراء بعد الحكم على:

- وضوح التعليمات والاسئلة ومدى تحقيقها للغرض المطلوب.
- صلاح كل فقرة من فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما تمت مقابلتهم شخصياً للاستماع الى آرائهم والإفادة منها، وفي ضوء ملاحظات الخبراء حذفت بعض الفقرات واجريت بعض التعديلات التي شملت اعادة صوغ بعضها، وبذلك تم الابقاء على (٤٤) فقرة صالحة بعد ان حصلت على اتفاق بنسبة (٨٠٪) فأكثر من آراء الخبراء، وبذلك حذفت (٨) فقرات.

د- صوغ تعليمات المقياس:

أعدت للمقياس تعليمات توضح لأفراد العينة كيفية الاجابة عن فقراته، وقد روعي في إعداد تعليمات المقياس أن تكون ملائمة للعينة وسهلة الفهم وواضحة، وقد تم ايضاح الغرض من المقياس، وهو التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتفكير الشمولي لدى مدرسي ومدرسات المدارس الاعدادية وذلك لأغراض البحث العلمي، وطلب منهم الاجابة عن جميع فقرات المقياس بكل صراحة وصدق وعدم ترك أية فقرة من دون إجابة، وأن الاستبانة معدة، لغرض الدراسة وليس لهدف اخر.

هـ- التطبيق الاستطلاعي المقياس:

لأجل التأكد من وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وملاءمتها والمدة التي يستغرقها الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٤٦) مدرساً ومدرسة اختيروا بصورة عشوائية، وإثناء اشراف الباحثة على التطبيق وجدت أن فقرات المقياس كانت مفهومة، وتعليمات الاجابة واضحة وقامت الباحثة بتسجيل وقت انتهاء أول إجابة عن المقياس وآخر إجابة، فكانت (٥٤-٦٣) دقيقة، وبذلك فأن معدل الوقت الزمني المستغرق للإجابة عن المقياس (٥٩) دقيقة.

و- التحليل الإحصائي للفقرات:

الهدف من تحليل فقرات المقياس هو تحسين المقياس بالكشف عن الفقرات الضعيفة، والعمل على اعادة صوغها أو حذفها أو استبعاد غير الصالحة منها، كما أن التحليل الاحصائي يساعد معد الاختبار على التأكد من ان فقرات المقياس تراعي الفروق الفردية بين المدرسين والمدرسات من حيث سهولتها وصعوبتها

وقدرتها على التمييز بين المدرسين والمدرسات ذوي القابليات العالية والمدرسين والمدرسات ذوي القابليات الواطئة.

ولأجل تحليل كل فقرة من فقرات المقياس اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- تحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة.
- ترتيب درجات افراد العينة الاستطلاعية تنازلياً بعد استبعاد المدرسين والمدرسات المتغيبين البالغ عددهم (٢١) لتحديد المجموعتين العليا والدنيا صار عدد المدرسين والمدرسات (١٢٥)
- اختيار أعلى (٢٧٪) من درجات افراد العينة لتمثل المجموعة العليا.
- اختيار أدنى (٢٧٪) من درجات أفراد العينة لتمثل المجموعة الدنيا.

وفيما يلي نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

١- معامل صعوبة الفقرة:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٤٦) مدرس ومدرسة، وبعد تصحيح الاجابات و استبعاد المدرسين والمدرسات المتخلفين البالغ عددهم (٢١) ، رتبت الدرجات تنازلياً ثم اختيرت اعلى (٢٧٪) من الدرجات وأدناها بوصفها افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات ، وهذه النسبة يؤيدها معظم المتخصصين بالاختبارات. ، ويرى بلوم (**Bloom**) أن فقرات المقياس تكون مقبولة إذا تراوحت معاملات صعوبتها بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠).

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال معادلة الصعوبة، وجد أنها تتراوح بين (٠.٠٣-٠.٦٨) لذلك عمدت الباحثة الى حذف الفقرات التي يقل معامل صعوبتها عن (٠.٢٠)، وهي (٨) فقرات، وبذلك كانت الفقرات جيدة من حيث (الصعوبة والسهولة).

٢- قوة تمييز الفقرة:

قامت الباحثة بحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس عن طريق تبويب درجات افراد العينة الاستطلاعية تنازلياً، وتحديد المجموعة العليا والدنيا من الدرجات بنسبة (٢٧٪) ومن ثم تم حساب تمييز الفقرة باستعمال معادلة التمييز. فوجد أن معامل تمييز الفقرات يتراوح بين (صفر – ٠.٦٥)، ويشير (**Eble**)

بهذا الخصوص إلى أن معامل التمييز إذا كان أكبر من (٠.٢٠) يعد مقبولاً. ، وبذلك تم حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (٠.٢٠) وكان عددها (٩) فقرات.

٣- فعالية البدائل الخاطئة:

تم تحليل استجابات عينة الاستطلاع البالغ عددها (١٤٦)، وبعد استبعاد المدرسين والمدرسات المتخلفين البالغ عددهم (٢١) استعملت معادلة فعالية البدائل الخاطئة بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية في كل فقرة، ومع كل بديل خاطئ فيها، إذ يجب أن يكون ناتج هذه المعادلة سالباً لكي يكون البديل فعالاً، واتضح ان بعض البدائل الخاطئة لفقرات المقياس غير فعالة وكلها كانت ضمن الفقرات المستبعدة بسبب الصعوبة والتمييز.

ز- ثبات المقياس:

استخدمت معادلة (كيودر ريتشاردسون -٢٠) لحساب ثبات فقرات المقياس، وكان معامل ثبات هذه الفقرات (٠.٨٥) وهو ثبات مقبول، إذ تشير الادبيات الى أن المقياس يتصف بالثبات، إذا كانت قيمة ثباته (٠.٨٠) أو أكثر.

الأداة الثانية: اختبار التفكير الشمولي:

١- إعداد فقرات الاختبار:

أعدت الباحثة (٥٠) فقرة موزعة على خمس مكونات هي:

الجودة والتأمل في الأداء، التعامل مع العموميات دون اللجوء الى الجزئيات، التعامل مع المجردات والمواقف الغامضة، التخيل العقلي والأدراك الشمولي للموقف، سهولة التعامل مع الآخرين.

٢ - إعداد تعليمات الاختبار:

سعيت الباحثة الى أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ودقيقة أذ طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكر بأنه لا داعي لذكر الاسم وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وذلك ليطمئن المستجيب على سرية إجابته.

٢ – عرض الأداة على المحكمين المتخصصين:

قامت الباحثة بعرض (٥٠) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وبُيّنَ لهم الهدف من الدراسة والنظرية المتبناة والتعريف النظري المعتمد في التفكير الشمولي وخصائص الفرد ذي التفكير الشمولي مبيناً لهم أن لكل فقرة أربع بدائل للإجابة وقد حصلت الباحثة على موافقة السادة المحكمين على تعليمات الاختبار وطريقة أعداد الفقرات وقد تمت الموافقة على (٣٦) فقرةفي حين حذفت (٤) فقرات.

٣– تصحيح اختبار التفكير الشمولي:

صححت الباحثة الإجابات بنفسها، إذ أعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) بالنسبة إلى الفقرات الايجابية وتعكس بالنسبة إلى الفقرات السلبية إذ تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) وتم استخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع الاجابات، ولما كان اختبار التفكير الشمولي يتكون من (٣٦) فقرة، لذا فأن اقصى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (١٤٤) وأدنى درجة هي (٣٦).

٤ – التطبيق الاستطلاعي الأول:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٥) مدرس ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من غير عينة البحث بواقع (١٣) مدرس و(١٢) مدرسة.

ولقد تبين للباحثة أن تعليمات الاختبار وفقراته وبدائله كانت واضحة إذ لم يستفسر عنها أحد كما أن الوقت المستغرق للإجابة عن هذا الاختبار تراوح بين (٢٠– ٣٠) دقيقة وبمتوسط مقداره (٢٥) دقائق.

٥– التطبيق الاستطلاعي الثاني لتحليل الفقرات:

كان الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم من خلالها حساب صعوبة مواقف الاختبار، القوة التمييزية لمواقف الاختبار، فاعلية البدائل الخاطئة.

ولتحقيق ذلك عرض على المدرسين والمدرسات بلغ عددهم (٢٠٠) اختيروا بطريقة عشوائية كان (١٠٠) منهم من الذكور و(١٠٠) من الإناث وهي عينة مناسبة إذ يشير **(Nunnally)** إلى أن حجم عينة التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية يجب ألا يقل عن خمسة أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك للتقليل من أثر الصدفة.

أ – صعوبة مواقف الاختبار **Item Difficulty:**

أشار بلوم **(Bloom)** الى أن الاختبار يعد جيداً إذا كان معدل صعوبته يتراوح ما بين (٠.٥٠ – ٠.٦٠)، أو تراوحت صعوبة فقراته أو مواقفه ما بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) بينما أشار ألن **(Alen)** الى أن الاختبار الجيد هو الذي تتراوح صعوبة فقراته أو مواقفه ما بين (٠.٣٠ – ٠.٧٠)، بموجب معيار ألن **(Allen)** فقد قبلت مواقف الاختبار جميعها.

ب – القوة التمييزية لمواقف الاختبار **Item Discrimination:**

تم بتطبيق اختبار التفكير الشمولي على عينة التمييز والبالغ عددها (٢٠٠) مدرس ومدرسة، ولقد استعمل أسلوبان في حساب القوة التمييزية لمواقف اختبار التفكير الشمولي وهما كالآتي:

١ – أسلوب المجموعتين المتطرفتين **Extreme Group method:**

تم اختبار نسبة (٢٧٪) الدرجات العليا (٢٧٪) الدرجات الدنيا وهكذا فإن نسبة الـ (٢٧٪) العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن اعتمادها في تحليل الفقرات وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز عندما يكون توزيع الدرجات على الاختبار على صورة منحنى التوزيع الاعتدالي، الى أن الموقف يكون جيداً إذا كانت قوته التمييزية (٠.٣٠) فأكثر، وبموجب معيار **(Ebel)** فإن جميع فقرات الاختبار قد قبلت ولم تحذف أي فقرة.

٢ – علاقة الفقرة بالمجموع الكلي **Internal consistency method:**

قد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٠ – ٠.٦٧) وبذلك تكون جميع مواقف الاختبار مقبولة أذ اشار **(Ebel)** إلى أن الفقرة تعد جيدة إذا بلغت قوتها التمييزية (٠.٣٠) فأكثر، وكذلك نجد أن ألن **Allen**أشار الى أن قبول الفقرة يتحدد إذا حصلت على معامل ارتباط (٠.٣٠) فأكثر.

مؤشرات صدق الاختبار **Test Validity Indexes:**

تحقق للاختبار الحالي عدة أنواع من الصدق وكما يأتي:

١ – الصدق الظاهري **Face Validity:**

تحقق هذا النوع من الصدق في الاختبار الحالي من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس.

٢ –صدق البناء:

قامت الباحثة من خلال تطبيق اختبار التفكير الشمولي على عينة من المدرسين والمدرسات بلغ عدد أفرادها (٤٠) مدرسا ومدرسةً تم اختيارهم عشوائياً موزعين بالتساوي على وفق متغيري التخصص والنوع.

وبعد استعمال معادلة الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة هي (٥.٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح الذكور، وهكذا فقد عُدت هذه النتيجة مؤشراً لاستخراج صدق البناء لهذا الاختبار.

مؤشرات ثبات الاختبار:

١ – طريقة إعادة الاختبار:

تم حسب معامل الثبات للاختبار من خلال تطبيقه على عينة بلغت (٥٠) مدرس ومدرسة اختيروا بصورة عشوائية وكانت المدة بين التطبيقين هي أسبوعان وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وفي هذا الصدد يشير المختصون الى أنه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني يبلغ (٠.٧٠) فأكثر فإن ذلك يعد مؤشراً لثبات الاختبار.

٢ – معامل ثبات ألفا للاتساق الداخلي:

لحساب الثبات بهذه الطريقة سحبت (١٠٠) استمارة بصورة عشوائية من عينة تحليل الفقرات وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨٧).

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لأهداف الدراسة

اولاً: عرض النتائج :

١– تحقيقاً للهدف الاول تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الفرضي البالغ (١٦.٥) والمتوسط الحسابي (١٨.٤٦٣) وبانحراف معياري قدره (٥.٩٢٥) وقد بينت النتائج ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠.٠٦٦) وهي أكبر من الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٩٢٠)، أي إن العينة لديها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

الوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية ومستوى الدلالة لدرجات المدرسين والمدرسات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
١٦.٥	١٨.٤٦٣	٩٢١	٥.٩٢٥	٩٢٠	١٠.٠٦٦	١.٩٦	دالة

٢- تحقيقاً للهدف الثاني بفرضيته تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الفرضي البالغ (٩٠) والمتوسط الحسابي البالغ (١٠٥.٣٧٣) وبانحراف معياري قدره (١٥.١٦٠) وقد بينت النتائج ان هنالك فرقاً ذا دلالة احصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٠.٧٧٦) وهي أكبر من الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٩٢٠)، اي ان العينة لديها التفكير الشمولي كما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

الوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية ومستوى الدلالة لدرجات مدرسي ومدرسات في اختبار التفكير الشمولي

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	العينة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
٩٠	١٠٥.٣٧٣	٩٢١	١٥.١٦٠	٩٢٠	٣٠.٧٧٦	١.٩٦	دالة

٣- للتحقق من الهدف الثالث بفرضيته الذي ينص على (التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بحسب متغير الجنس) تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا الجنسين، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (٣).

جدول (٣)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات افراد عينة الدراسة على اختبار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بحسب الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
مدرسين	٤٧٩	١٧.٩٧٠	٦.٠١١	٩٦٩	٢.٦٣٦	١.٩٦	دالة
مدرسات	٤٤٢	١٨.٩٩٧	٥.٧٨٩				

اظهرت النتائج الموضحة في الجدول اعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اداء الذكور ومتوسط اداء الإناث على اختبار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الاناث.

٥- للتحقق من الهدف الرابع بفرضيته تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا الجنسين، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التوصل الى النتائج الموضحة في الجدول (٤).

جدول (٤)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات افراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الشمولي بحسب الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
مدرسين	٤٧٩	١٠٣.٣٠٩	١٤.٩٩٣	٩١٩	٤.٣٤٤	١.٩٦	دالة
مدرسات	٤٤٢	١٠٧.٦١٠	١٥.٠٣٧				

اظهرت النتائج الموضحة في الجدول اعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اداء الذكور ومتوسط اداء الإناث على اختبار التفكير الشمولي لصالح الاناث.

٥- للتحقق من الهدف الخامس بفرضيته تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة (٠.٣٤٩)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (٠.٠٦٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٩١٩)، اي إن هنالك علاقة موجبة ضعيفة* ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الشمولي لدى المدرسين والمدرسات عينة الدراسة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

معامل الارتباط ومربعه ونوع العلاقة لدى المدرسين والمدرسات عينة الدراسة

الاختبار	العدد	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	نوع العلاقة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٩٢١	٠.٣٤٩	٠.١٢١	ضعيفة
التفكير الشمولي	٩٢١			

٦- للتحقق من الهدف السادس بفرضيته تم احتساب قيمة معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة (٠.٤٠٦)، وهي أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت (٠.٠٨٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٧٧)، اي ان هنالك علاقة موجبة ضعيفة* ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الشمولي لدى الذكور، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معامل الارتباط ومربعه ونوع العلاقة لدى المدرسين عينة الدراسة

الاختبار	العدد	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	نوع العلاقة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٤٧٩	٠.٤٠٦	٠.١٦٤	ضعيفة
اختبار التفكير الشمولي	٤٧٩			

٧- للتحقق من الهدف السابع بفرضيته تم احتساب قيمة معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة (٠.٢٦٩)، وهي أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت (٠.٠٨٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٤٠)، اي إن هنالك علاقة موجبة ضعيفة دالة احصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الشمولي لدى المدرسات، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معامل الارتباط ومربعه ونوع العلاقة لدى المدرسات عينة الدراسة

الاختبار	العدد	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	نوع العلاقة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	٤٤٢	٠.٢٦٩	٠.٠٧٢	ضعيفة
اختبار التفكير الشمولي	٤٤٢			

ثانياً: تفسير النتائج:

١- اشارت نتائج الدراسة الى أنَّ كلاً من المدرسين والمدرسات يمتلكون القدرة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد يعزى السبب الى أنَّ المناهج الدراسية وضعت مفرداتها بحيث تنمي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أو الى استخدام بعض المدرسين طرائق واساليب تدريس تساعد على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عمليتي التعلم.

٢- اشارت النتائج الى أنَّ كلاً من المدرسين والمدرسات يمتلكون التفكير الشمولي، وقد يعزى السبب زيادة تفاعلهم ومشاركتهم أو الى استخدام بعض المدرسين استراتيجيات تدريس متنوعة التي تعد التفكير الشمولي محور العملية التعليمية.

٣- اشارت نتيجة الدراسة الى تفوق الاناث على الذكور في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد يعود السبب في انخفاض اداء المدرسين بالنسبة إلى اداء المدرسات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الى قلة اهتمام المدرسين في الوقت الحاضر في رفع مستواهم العلمي بسبب انشغالهم بأمور ترفيهية بعيدة عن الدراسة وانغمارهم بها طول الوقت.

٤- اشارت نتيجة الدراسة الى تفوق الاناث على الذكور في اختبار التفكير الشمولي، وقد يعود السبب الى شعور المدرسين بعدم الفائدة في الحياة اليومية من التفكير الشمولي أو قد يكون بسبب عدم اهتمام اغلب المدرسين بالاهتمام بتوفير بيئة تعليمية مشوقة، والاكتفاء بالطرائق التقليدية.

٥- وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي، وقد يعزى ذلك الى أنَّ التدريس بصورة عامة يهتم بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاهتمام بتنمية التفكير الشمولي، واما بالنسبة الى ضعف العلاقة بينهما فقد ترجع الى أنَّ بعض المدرسين لا يتدربون على كيفية اتباع خطوات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٦- وجود علاقة موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي، وقد يعزى السبب الى ارشادات بعض المدرسين وتوجيهاتهم واستخدامهم طرائق تدريس متنوعة تساعد على احترام آراء الافراد ومقترحاتهم ووجهات نظرهم.

٧- وجود علاقة موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي، وقد يعزى السبب الى قيام بعض المدرسات باستخدام اساليب تعليمية مشوقة تقوم على زيادة فرص التعاون الذي يُعدَّ ذا فعالية على التعلم مما يساعد على زيادة اهتمام المدرسات بالمادة الامر الذي قد يؤدي الى زيادة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١- اعتماد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من المدرسين والمدرسات التي تعمل على تنمية التفكير الشمولي لدى الطلبة.

٢- ضرورة الاهتمام بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاهتمام بتنمية التفكير الشمولي لدى الطلبة،

٣- عقد دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات في المرحلة الإعدادية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الشمولي.

المقترحات:

واستكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. اجراء دراسات أخرى تبحث علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتفكير الشمولي في متغيرات أخرى.

٢. اجراء دراسات تجريبية بتباع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعتمد على تنمية التفكير الشمولي.

المصادر العربية والأجنبية:

١- رزوقي، رعد مهدي ونبيل رفيق محمد (٢٠١٦): التفكير وانماطه، الجزء الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٢- رشوان، ربيع. (٢٠٠٦). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، مصر.

٣- مزعل، طيبة حسين (٢٠١٠): التفكير الشمولي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الدراسة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات- جامعة بغداد.

٤- اللقاني، أحمد حسين (١٩٨٩): المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، ط٣، القاهرة.

5- Caliskan, S. &Selçuk, G. (2010). Pre-service teachers' use of selfregulation strategies in physics problem solving: Effects of gender and

academic achievement. International Journal of the Physical Sciences 5(12).

6- De Bono (1967): New Thinking, New York, Basic Books.
7- DeLaPaz, S (1999): Teaching Writing Strategies and Self-Regulation Procedures to Middle School Students with Learning Disabilities. Focus on Exceptional Children, vol.31, No5.
8- Felder. R. M.: (2004): Learning styles and strategies, North Caralina, state univercite.
9- Holt R.R.: (2004), Can psychology meet einstein's challenge, political psychology, Vol. 5, No. 2.
10- Johnson, E. (2002). Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay. California: Corwin Press, In.
11- Jule, S. (2004): Self-regulation in College composition: No writer left Behind, Doctor of philosophy, the university of Arizona.
12- Niemczyk, M. (2012). Self-Regulation and Motivation Strategies. In Seel, N. (Eds.), Encyclopedia of the Sciences of Learning. New York: Springer Science.
13- Pintrich, P. &Zusho, A. (2002). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. In Smart, J. (Eds.), Higher Education: Handbook of Theory and Research (pp.55-128). Volume XVII.Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
14- 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. 14.
15- Swartz, (1990) J. perikin, N. teaching Thinking Issuse An Approaches, Midwest, publication.
16- Tony, A.: (2002), Introduction psychology, ISTED, Vol. 1, U.S.A.
17- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. Educational Psychologist, 30, 4.
18- Wirth, J., &Leutner, D. (2008). Self-regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. Journal of Psychology, 216(2).
19- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, Volume 41, Number 2.
20- Zimmerman. B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. American Educational Research Journal. 45(1).