التفكير البنائي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طالبات الجامعة

أ.م.د. صفاء محمد بحيري
أ.مشارك بكلية التربية
قسم التربية الخاصة – جامعة الدمام

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين عوامل التفكير البنائى (التعايش السلوكي – التعايش العاطفي – التفكير التصنيفى – التفكير القصرى – التفاؤل الساذج) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة . تضمنت عينة الدراسة (٢٦٠ طالبة) من جامعة الدمام – المملكة العربية السعودية – الفرقة الأولى ،يتراوح العمر الزمنى بين ١٨,٤–١٩,٩ سنة.

تم تطبيق قائمة التفكير البنائى ، O'Bryan O'Bryan,٢٠٠٢ المكونة من (٤٧) عبارة ، وتضمن خمس ابعاد وهى:التعايش السلوكى Behavioural Coping،التعايش العاطفي Emotional Coping،التفكير التصنيفى Categorical Thinking ،التفكير القصرى Esoteric Thinking،التفاؤل الساذج Naive Optimism). ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies إعداد بنتريش وآخرون (Pintrich et al.,١٩٩١،١٩٩٣) ، وتكون فى صورته النهائية من (٤٦) مفردة موزعة على بعدين هما:

(أ) الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية Cognitive and Metacognitive Strategies تشمل خمس مكونات هما (التسميع الذاتى Rehearsal – التوسع (التفصيلات) Elaboration – التنظيم Organization – التفكير الناقد Critical Thinking – التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء معرفية Meatacognitive Self Regulation)

(ب)استراتيجيات ادارة المصدر Resource Management Strategies وتشمل اربع مكونات: (ادارة الوقت وبيئة التعلم Regulation time & Study Environment – تنظيم بذل المجهود Effort Regulation – التعلم من الاقران Peer Learning – طلب المساعدة Help Seeking)

توصلت الدراسة الى : توافر بنية عاملية للتفكير البنائى لدى طالبات الجامعة ، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات الجامعة على مقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة من خلال أبعاد التفكير البنائى .

من توصيات الدراسة : الاهتمام بتنمية أساليب التفكير البنائى لدى الطلاب فى جميع مراحل التعليم. استخدام طرق جديدة ومبتكرة فى التدريس تتناسب مع مفاهيم ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

التفكير البنائي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طالبات الجامعة

أ.م.د. صفاء محمد بحيري
أ.مشارك بكلية التربية
قسم التربية الخاصة – جامعة الدمام

مقدمة البحث :

يشهد العالم اليوم ثورة معلوماتية وتكنولوجية شملت جميع جوانب حياة الإنسان ،وقد شكّلت هذه الثورة تحديًا للنظام التربوي بضرورة إصلاحه واستيعاب الكم الهائل من المعرفة واستغلاله عن طريق إعداد الكوادر العلمية والتربوية التي تأخذ دورها الفعّال في التنمية بجميع أبعادها ، ومواجهة التحديات التي تواجهه . لذا تسعى التربية المعاصرة لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكّر ، وتعتبر ذلك من أهم أولوياتها ، ليواكب التغيرات المعرفية والاجتماعية .

وقد أصبحت المعرفة هي السمة الأساسية للعصر الحديث ، حيث يُقاس تقدم الأمم بحجم وكم ما لديها من معلومات ومعارف ، بل وكيفية توظيف هذه المعلومات للوصول إلي الكفاءة الأكاديمية ، فالكفاءة الأكاديمية العالية هي الهدف الرئيسي الذى تسعى كافة المستويات التربوية الى تحقيقة والعمل علي كشف المتغيرات التي يمكن ان تسهم في رفع هذه الكفاءة . واتفق العديد من التربويين على أهمية التعلم مدى الحياة Life Long Learning لمواكبة عصر العولمة والإنفجار المعرفى،وفى سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصورات التى تساعد على التعلم مدى الحياة ومنها التعلم المنظم ذاتياً ، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشاطاً وفعالاً فى عملية التعلم(Bockaerts,١٩٩٩;Zimmerman,٢٠٠٠).

وبعد التوجهات الحديثة التي جاءت بها النظرية المعرفية ، ورغم القبول الأكاديمي لتفسيراتها ، إلا ان علماء النفس قد واجهوا أسئلة كبيرة ومحيرة وملحة كان من ضمنها ، لماذا لا يكون الإنسان الذكي شخصاً ناجحاً في حياته العملية (اليومية) رغم تمتعه بمستوي عال من الذكاء العقلي؟ أشارت نتائج الدراسات ان الذكاء كما يقاس تقليدياً غالبا لا يرتبط بحل المشكلات العملية أو النجاح في أي مسعى حياتي مهم (Epstein&Meier,١٩٨٩) .

لقد قام بعض العلماء المحدثين بتوظيف الجهود الكبيرة التي بذلها علماء النفس السابقين من أمثال إليس وبيك وسترنبرج سواء علي مستوي توسيع مفهوم الذكاء أو اكتشاف أسباب ومنشأ الاضطرابات

النفسية الانفعالية لصياغة أفكارهم في نظرية نتج عنها ما يسمي " بالتفكير البنائي" وقد تم تطوير التفكير البنائي ليواجه التساؤل: لماذا يتصرف الأشخاص الأذكياء بغباء (Antat et al.,١٩٩٩) . وقام ابشتاين Epstein وهو المنظر لمفهوم التفكير البنائي بتعريفة علي انه الدرجة التي من خلالها يمكن للتفكير التلقائي للشخص ان يسهل من حل المشكلات اليومية بأقل قدر من الضغوط والتوترات ، وان الأشخاص ذو التفكير البنائي الجيد يعتبرون مفكرين مرنين ، وانهم يكيفون تفكيرهم مع المواقف المختلفة (Epstein,١٩٩٨) . ويعد التفكير البنائي لإبشتين ١٩٧٣ نموذجاً يستخدمه الأفراد كطريقة لحل مشكلاتهم اليومية بسهولة ،وبحد أدني من الجهد ولو تحت ضغوط . وقد أوضح كارديج(Karadag,٢٠٠٨) ان المفكرين البنائيين مخططون بكل تأكيد ، ولا يمكن ان تكون عملية التفكير لديهم عشوائية . وأشار اميرمنم وآخرون (Ammermanm et al.,٢٠٠١) ان التفكير البنائي الجيد Good Constructive Thinking يسهل التكيف مع مشكلات الحياة في سلوك متصاعد وقوي لحل فعال بأقل تكلفة ممكنة نحو الضغوط الموجهة للذات والأذي للآخرين .

ويشير أوبراين(O'Bryan, ٢٠٠٢) إلى وجود نوعين من الذكاء: النوع الأول هو ذكاء العقل الاستدلالي ، الذي يمكن قياسه باستخدام مقاييس اختبارات معامل الذكاء، بينما النوع الثاني هو ذكاء العقل التجريبي الذي يفسر الذكاء الوجداني والعملي،وتقدم مفاهيم الذكاء التجريبي والتفكير البنائي الأوتوماتيكي، المفتاح لفهم واستيعاب نظرية الخبرة الذاتية المعرفية، التي تصف كيف يعمل العقل الوجداني أو الانفعالي.

ويرتبط التفكير البنائي بمقاييس نواتج متعددة للنجاح في الحياة اليومية، حيث يعد الذكاء مؤشراً ضعيفاً للنجاح في الحياة، بينما يرتبط التفكير البنائي بالنجاح في العمل والنجاح في العلاقات الاجتماعية، والتوافق السلوكي والتوافق الانفعالي ، فضلاً عن ارتباطه ارتباطاً سلبياً بالأعراض النفسية والبدنية ومشكلات ضبط النفس .

وأكدت اتواتير(Atwater, ١٩٩٢) على أن القدرة على التفكير البنائي قد تفوق اختبارات معامل الذكاء أو اختبارات الشخصية في التنبؤ بالأداء،واقترحت أيضاً أن القدرة على التفكير البنائي يعد مؤشراً أفضل للأداء وليست سمات محددة له .ولذلك يعد التفكير البنائي منبئًا جيدًا للأداء في مجالات الحياة المختلفة مثل :المدرسة، وأماكن العمل، والعلاقات الشخصية، في حين يعد كل من الذكاء المعرفي والتفكير التحليلي منبئًا جيدًا للأداء الأكاديمي عند فحص أية مسألة رياضية(أبو زيد الشويقي ،٢٠٠٩). ويشير التفكير البنائي إلى مدى تعلم الأفراد بصورة فعالة من خبرات الحياة، ويمكن أن يعمل أوتوماتيكيا بطرق من شأنها خفض التوتر الذى قد يتعرض له الفرد (O'Bryan, ٢٠٠٢) .

ولقد أصبح موضوع التعلم المنظم ذاتياً هو الموضوع الشائع في مجال علم النفس التربوي خلال السنوات القليلة الماضية ، وذلك لان الهدف الأساسي للتعلم هو تنشئة الطلاب وتشجيعهم علي استخدام استراتيجيات التعلم بشكل فعال وملائم وباستقلالية (Paris et al., ٢٠٠١) فالتعلم لا يُعتبر عملية تحدث للطلاب ، وانما هي عملية تحدث بواسطة الطلاب (Zimmerman,١٩٨٩) . والصفة المميزة للتعلم المنظم ذاتياً هي اندماج الطلاب وتبنيهم لأهداف ذاتية ، وهذا يتضمن قدرتهم علي تحديد الأنشطة المتطورة والناجحة في ضوء أمنياتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخاصة (Boekaerts,١٩٩٩) فهو تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلاب المولدة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم.

فمنذ أن ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتياً عام ١٩٨٩ على يد كل من (Zimmerman & Schunk) فى كتابهما المعنون (S.R.L and Academic Achievement) أصبح هذا المفهوم من المجالات الحديثة نسبياً فى ميدان علم النفس ، و أزدادت البحوث التى تناولت هذا المفهوم أو دارت حوله . والتى أجمع معظمها على استخدام هذا المفهوم ليصف التعلم الذى يوجه عن طريق وعى التلميذ بمعرفته و معتقداته ، وتلك الاستراتيجيات التى يسلكها ليقيم مدى تقدمه مقارنة بمعايير ثابتة ، تدعم دافعيته للتعلم. والتعلم المنظم ذاتياً يساعد على تعلم الطلاب وتحصيلهم بدرجة أفضل ويشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية وشعورية ومظاهر معرفية وما وراء معرفية لاندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية (Patrick & Middleton,٢٠٠٢) . ويستخدم مصطلح التعلم المنظم ذاتيا لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة (Perry et al., ٢٠٠٦) و يعتبر عاملاً أساسياً ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسى (Butler & Winne, ١٩٩٥). ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتيا، والأحداث الضرورية لتؤثر على تعلم الفرد ودافعيته (Ruohotie, ٢٠٠٢).

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، لتلائم أهداف المهمة، ويعدلها بناءً على السياق لكى يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo & Gonzalez Torres, ٢٠٠٤)

ويعرفه بنترِتش (Pintrich, ١٩٩٩) بأنه العملية التى يستخدم فيها الطلاب (الاستراتيجياتالمعرفية وما وراء المعرفية لينظموا معرفتهم) ، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات إدارة الموارد والتى يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم. كما عرفه بنترِتش(Pintrich, ٢٠٠٠) بأنه

العملية البنائية الفعالة والتى يضع المتعلمون أهداف تعلمهم الخاصة وفقا لها ، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم،ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم.

والتنظيم الذاتى لعمليات اكتساب المعرفة، والمهارة،فوحل المشكلات لا تُعتبر خاصية للتعلم الفعال فقط، ولكنها أيضا تُشكل فى نفس الوقت هدفًا أساسيا لعملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى عمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط، والمراقبة الدافعية، والوجدانية، والسلوكية(De Corte et al., ٢٠٠٠).

ويرى بنترتش وجارسيا (Pintrich & Garcia, ١٩٩٤) أن الطلاب يجب أن يستمروا فى عملية التعلم، وفى استخدام تعلمهم فى حل المشكلات بفعالية على مدى حياتهم، وعندما يعتبر الطالب التعلم والتفكير مدى الحياة هدفًا أعظم للتعلم، فعندئذ تصبح المعرفة وسيلة بدلاً من كونها غاية، وتصبح الأهداف الضمنية أكثر وضوحا.

وأساليب التفكير البنائي هى أحد أهم العوامل التي تسهم في تهيئة الطالبات لتحقيق النجاح العملي والعلمي ، وحاجة كل من طالبات الجامعة والقائمين علي العملية التعليمية إليها ، بهدف تحسين مستوي الكفاءة لدي الطالبات دفع الباحثة إلي التحقق من صدق البنية العاملية للتفكير البنائي ، وتحديد عواملة لدي طالبات الجامعة ، والكشف عن أكثر تلك العوامل قدرة علي التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية – إدارة الموارد)

مشكلة الدراسة : يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

(١) ما البنية العاملية للتفكير البنائي لدي طالبات الجامعة؟

(٢) ما درجة الارتباط بين درجات الطالبات في التفكير البنائي وبين درجاتهن في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

(٣) هل يمكن التنبؤ بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك من التفكير البنائي لدي طالبات الجامعة؟

أهداف الدراسة:هدف البحث الحالى الى مايلى:

(١) تسهم الدراسة الحالية فى معرفة عوامل التفكير البنائى فى البيئة السعودية.

(٢) التنبأ بأفضل عوامل التفكير البنائى (التعايش السلوكي – التعايش العاطفي – التفكير التصنيفى – التفكير القصرى – التفاؤل الساذج) ارتباطا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

أهمية الدراسة:

– توسيع دائرة الاهتمام بأساليب التفكير البنائى وفاعليتها فى العديد من المجالات.

- تنشط الدراسات نحو امكانية تنمية بعض أساليب التفكير ابنائى.
- تزويد المكتبات العربية بأداة لقياس استرتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس للتفكير البنائى.
- القاء الضوء على أهمية أساليب التفكير البنائى حيث تساعد الطلاب فى مواجهه الضغوط الاكاديمية ،ومتطلبات الحياة العملية .

مصطلحات الدراسة:

أولا: التفكير البنائي Constructive Thinking

عرف ابشتين (Epstein,١٩٩٨)التفكير البنائي بانه" قدرة الفرد علي التفكير بطريقة تحل المشكلات اليومية بأقل قدر من التوتر ، أو هو الدرجة التي يكون فيها التفكير التلقائي مساعداً علي حل مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر من التوتر .ويتضمن العوامل التالية:

(١) التعايش العاطفيّ Emotional Coping الدرجة التي يكون فيها الفرد قادر على مواجهة أو (التكيّف) حالات الضّيق بأقل قدر من التّوتر (Debra, ١٩٩٦) .

(٢) التعايش السّلوكي Behavioural Coping وهو يقيس مَيل الأفراد للتّفكير في الطرائق التي تعزّز من فعالية النشاط أو السّلوك (Debra, ١٩٩٦) .

(٣)التّفكير التّصنيفي Categorical Thinking : وهو مَيل الأفراد لرؤية العالم بلونين (الأبيض/الأسود) ، عدم الثّقة ، عدم القدرة على تحمّل وتقبّل الرأي والرأي الآخر(Debra, ١٩٩٦) .

(٤) التّفكير القاصر Esoteric Thinking:درجة اعتقاد الفرد بالظّواهر غير العلمية وغير العادية (Debra, ١٩٩٦) .

(٥) التّفاؤل السّاذج Naive Optimism :هو الدرجة التي يكون فيها الأفراد متفائلين بطريقة غير واقعية (Debra, ١٩٩٦) .

وتعرفه الباحثة – إجرائيا– بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لهذا الغرض.

ثانياً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning Strategies

السلوكيات الواعية أو الإجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يخطط لها ذاتياً وتتمثل فى:

(١) الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية Cognitive & Meta Cognitive Strategies

(أ) إستراتيجية التكرار Rehearsal Strategy : وتتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها.

(ب) إستراتيجية التوسيع – التفصيلات Elaboration Strategy :تساعد الطلاب علي تخزين

المعلومات في الذاكرة طويلة المدي ، وإعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة واخذ الملاحظات المبتكرة.

(ج) إستراتيجية التنظيم Organization Strategy : وتساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة.

(د)إستراتيجية التفكير الناقد Critical Thinking Strategy : يشير التفكير الناقد إلي الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.

(هـ)استراتيجيات التنظيم الذاتى ما وراء المعرفية Meta Cognitive Self-Regulated Learning

ويشير إلي وعى ومعرفة وضبط الإدراك، وتوجد ثلاث عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي وهي:(التخطيط Planning، المراقبةMonitoring ، التنظيم Regulating).

(٢) استراتيجيات إدارة الموارد Resource Management Strategy

(أ) إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة Time & Study Environment Management Strategies : وتتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط، وإدارة وقت الدراسة.

(ب)إستراتيجية تنظيم الجهد Effort Regulation Strategy :وتتعلق بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.

(ج) إستراتيجية تعلم الرفاقPeer Learning Strategy : تتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتواصل إلي أستبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.

(د) إستراتيجية طلب المساعدة Help Seeking Strategy : وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين(عزت عبد الحميد،١٩٩٩)

المفاهيم الأساسية للبحث والإطار النظرى :

يعتبر التّفكير أحد العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية ، وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية ، واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات ، بل إن معظم الإنجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التّفكير ، هذا بالإضافة إلى أنّ الأسلوب الذي يفكر به الفرد يعد قوّة كامنة تؤثر على كافّة تفاعلاته (عصام الطيّب ، ٢٠٠٦) .

وللتَّفكير أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيّف مع عالمه الخارجي ، لأنَّ التَّفكير أحد الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين وتنمية ذاتّه (Sternberg & Grigorenko, ١٩٩٥ , Zhang, ٢٠٠١) . وقد توصّل إبشتين (Epstein, ١٩٩٨) إلى ما يسمى بذكاء العقل التجريبى Experiential Mind من خلال محاولته الإجابة على لماذا لا يكون الإنسان الذكي ناجحًا في حياته العملية ، رغم تمتّعه بمستوى عالٍ من الذّكاء . وقد أكدّت بعض الدراسات على وجود ما يسمى بالعقل التجريبى حيث أجرى (Sternberg & Wangra , ١٩٨٦) دراسات ذات مسميات مختلفة مثل : الذّكاء في الحياة اليومية ، تطوير الذّكاء العملي ، مقارنات غير ثقافية للذكاء العملي ، وقد أشارت النتائج بوضوح أنَّ الذّكاء كما يقاس تقليدًا غالبًا لا يرتبط بحل المشكلات العملية أو النّجاح في الحياة(Epstein & Meier, ١٩٨٩) . وقد عرّف إبشتين و مير (Epstein & Meier, ١٩٨٩) التَّفكير البنائي بأنّه " مفهوم يرتبط بقياس ذكاء النّظام الخبري وهو يشير إلى مدى تعلّم الفرد بفعالية من خبرات الحياة ، وبأساليب تقلل من ضغوط العمل .

وعرّفه (Alanna, ٢٠٠٥) إنّه عملية تأملية نشطة تعادل الخبرة وتوحّد الطرق المختلفة للمعرفة (السبب ، الشعور ، الحدس ، الخيال) لتعمل على بناء علاقات سويّة على الآخرين و بناء أفكار ومفاهيم جديدة ذات فائدة للجميع . بينما يصف اوبرين(O'Bryan, ٢٠٠٢) التفكير البنائي بأنّه التّفكير الذي يساعد الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر من الضغوط .

وتتبنّى الدراسة الحالية تعريف (O'Bryan, ٢٠٠٢) للتّفكير البنائي " بأنّه نوع من التّفكير الذي يساعد الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر من الضغوط " .

وعرّفه (De Bono (٢٠٠١ بأنّه الفحص المتأنّي للخبرة بهدف إنتاج أفكار ومفاهيم عملية جديدة نافعة للمجتمع (Alanna , ٢٠٠٥) . وقد خرجت النّظرية الخبرية المعرفية الذّاتية Cognitive Experiential Self-Theory لإبشتين نتيجة تأثّره بإطار كارل روجرز المفاهيمي الخاص بمفهوم الذات . حيث يرى إبشتين أنَّ النّظرية الخبرية المعرفية الذاتية (CEST) نظرية متكاملة عن الشخصية تفترض ثلاث نظم مفاهيمية توجّه الفرد ، وهي :

- النظام العقلاني (المنطق) : وهو مستوى واعٍ من الفكر يعمل ببطء وبصورة منطقية تحليلية
- النظام الخبري (التجريبي) : وهو نظام يتشكل من خبرات واضحة انفعالية سابقة ، ويعمل تحت تأثير العاطفة والخبرة الماضية .
- النّظام الترابطي : وهو يمكن ملاحظته من خلال الأحلام وحالات أخرى معدلة من الوعي ، ويعمل في مستوى اللاشعور ويتماثل مع امتداد واسع من المفاهيم الأولية لعملية التّفكير .

يرى إبشتين (Epstein, ١٩٩٨) أنَّ التّفكير البنائي الجيّد ينظر للمواقف على أنّها

تحدّيات وليس تهديدات ، وتعتبر الإخفاقات والرفض أشياء غير سارة ، ولكنّ تنظر للجانب الإيجابي من هذه الأشياء بواقعية ، أمّا التّفكير البنائي الضعيف فيركّز على الأحداث السلبيّة ، ويفكر بطريقة تصنيفية متطرّفة ، وتنظر للقضايا والمشاكل بصورة معممة .

وللتفكير البنائى ثلاثة عناصر تمثّل الأعمدة الأساسية للتّفكير البنائي الجيّد وهي : تقبّل ما لا يمكن تغييره، وتغيير ما يمكن تغييره ، معرفة الفرق بين الاثنين .

والتّفكير البنائي الجيّد Good Constructive Thinking يسهّل التكيّف مع مشكلات الحياة بأقل تكلفة ممكنة نحو الضغوط الموجهة للذّات والأذى للآخرين (Ammer manm, et al., ٢٠٠١) . وإنّ الأشخاص ذوي التّفكير البنائي الجيّد لديهم مجموعة من الأفكار التكيفية المألوفة التي تساعدهم على إدارة مشاعرهم Anat Drach – Zahavy & Anit Somech, (١٩٩٩).

ويرى إبشتين (Epstein, ١٩٩٨) أنّ الأشخاص ذوي التّفكير البنائي الجيّد يعتبرون مفكرين مرنين ، لأنّهم يكيفوا تفكيرهم مع المواقف المختلفة ، ولديهم ثقة بالنّفس لمواجهة المجهول وتعقيدات الواقع ،وتفكيرهم التّلقائي المعتمد على الخبرة يساعدهم على تكوين شعور جيّد نحو أنفسهم ونحو الآخرين ، والتّعامل مع مشاعرهم السّلبية بأقل قدر من التوتر ، واتّخاذ أفعالاً مؤثّرة لحل مشاكل الحياة اليومية .

وتلعب الثّقافة دورًا بالغ الأهميّة في تشكيل أساليب التّفكير البنائي وتكوينه لدى الفرد ، فقد توصّلت دراسة ميجان (O'Bryan, ٢٠٠٢) إلى تأثّر أسلوب تفكير الأبناء بأسلوب تفكير آباءهم ، وأنّ الإناث تتأثر بالتّفكير البنائي العام للأمهات أكثر من الذّكور .ودراسة لينسكي (Lensky, ١٩٩١) التي كان من نتائجها أن أساليب تفكير الآباء تؤثّر بشكل دال في أساليب تفكير الأبناء ، وأنّ الإناث أكثر محاكاة من الذّكور في بعض أساليب التفكير والمتمثّلة في كل من التفاؤل الساذج ، والتفكير التصنيفي .وقد توصّلت دراسة (Alanna, ٢٠٠٥) إلى أنّ لدى الإناث تفكيرًا بنائيًا أعلى من الذكور .

وتعرف نظرية (Cognitive Experiential Self–Theory (CEST نوعين من الذّكاء هما : الذكاء المنطقي (العقلاني) ، وهو مرادف للذّكاء الأكاديمي أو العقلي ، ويتم قياسه بواسطة اختبار الذكاء وهو مرتبط بالمعالجة التحليلية العقلانية الواعية ، والذّكاء البنائي وهو مرادف للذكاء العملي ، ونتاج للنظام التّجريبي الذي يعمل بشكل تلقائي وتحت تأثير العاطفة والخبرات الماضية (Debra, ١٩٩٦) .

وتشير نظرية (Cognitive Experiential Self–Theory (CEST إلى أنّ معظم

السلوك هو نتيجة الذّكاء العملي المرتبط بالتّفكير السّابق للوعي ، والإدراك ، وإنّ المعالجة التجريبية من المفترض أنّها توجه السّلوك ، وأنّ التّفكير البنائي أو العملي يمكن وصفه بأنّه متغيّر تكيفيّ واسع يمكن تمييزه عن الذّكاء الذي يُقاس من خلال اختبارات الذّكاء (Epstein & Meier, ١٩٨٩ ; Debra, ١٩٩٦) . ويرى إبشتين Epstein, ١٩٨٩ أنّ العقل التجريبي هو عقل يتعلم مباشرة من تجارب الحياة ، فهو غير مدرك وتلقائي أو أوتوماتيكي ، ويحدث بدون قصد من الفرد ويرتبط بالانفعالات والسبب في الانفعال ، ويوجد لدى الإنسان والحيوان ، ويسبق التّفكير المنطقي المتعمّد ، وهو أساس التّفكير البنائي ، بينما العقل المنطقي هو عقل يعمل وفق حسابات منطقية وهو مدرك وهادئ ومجازًا خالٍ من الانفعالات ويوجد فقط لدى الإنسان ويمكن قياس فاعليته من خلال اختبارات الذّكاء العقلية المتعارف عليها . ولمعرفة المهام الأساسية للعقل الخبري والتي تميّزه عن العقل المنطقي قام إبشتين في كتابه " **التّفكير مفتاح الذّكاء الوجداني** " بتحليل السّلوك اليومي للأفراد،وحدّد ثلاثة عشر عنصرًا يمكن من خلالها التّفرقة بين العقل الخبري والعقل المنطقي،وقد أوضح أن تلك الفروق هي فروق في الدرجة وليست فروق مطلقة **وهي:**

- يتعلم العقل الخبري من تجارب الحياة اليومية مباشرة ومن الخبرة الحياتية التي تؤثّر على العقل الخبري من خلال استخدام الخيال ، بينما العقل المنطقي يتعلم من خلال الكلمات والأرقام والرسوم البيانية ، وهو مهم في المدرسة ولكن العقل الخبري متّصل بالانفعالات والتكيّف على الأشخاص والبيئة المحيطة بالفرد .
- يرى العقل الخبرى العالم من خلال صورة ملموسة واستعارات القصص ، فى حين يرى العقل المنطقى من خلال الأرقام والكلمات.
- يمتلك العقل الخبري استراتيجيات بسيطة تمكّنه من الوصول إلى قرار سريع ، بينما العقل المنطقي أبطأ وعميق في تفكيره وقادر على تأجيل القرارات والتخطيط طويل المدى ، والموازنة بين الأمور .
- يفكّر العقل الخبري بطريقة كُلية ولا يهتم بالتفاصيل ، نظرًا لأنّه يقوم بمعالجة سريعة للمعلومات ، أما العقل المنطقي يفكّر بشكل تحليلي ويتهم بالتفاصيل .
- يفكر العقل الخبري من خلال الجمع بين سمات العناصر المتشابهة ظاهريًا (ترابطات) ، بينما يعقّد العقل المنطقي ارتباطات بين المثير والاستجابة (السبب والأثر) .
- يعمل العقل الخبري جنبًا إلى جنب مع الانفعالات ، في حين أن العقل المنطقي منفصل عن الانفعالات .
- يفسّر العقل الخبري الحدث الحاضر من خلال موقف انفعالي في الماضي بشكل لا شعوري

، في حين ان العقل المنطقي يفسّر الموقف الحالي من خلال تقييم واعٍ ومنطقي .

– يعمل العقل الخبري بشكل تلقائي وكامن موجّه من انفعالاتنا ، أمّا العقل المنطقي فيعمل بشكل واضح ومدرك وكأننا نسيطر بشكلٍ كليّ على أفكارنا .

– يدرك العقل الخبري معتقداته باعتبارها بديهيات ، في حين أنّ العقل المنطقي يطلب براهين ومبررات عقلية .

– يهتم العقل الخبري بالنتائج ، بينما العقل المنطقي يهتم بالعمليات والنتائج معًا .

– يفكر العقل الخبري من خلال أُطر وتصنيفات واسعة ، في حين يفكر العقل المنطقي من خلال تقسيمات دقيقة .

– يفكّر العقل الخبري بصور مختلفة باختلاف الحالة الانفعالية ، بينما العقل المنطقي أكثر اتساقًا وتكاملاً في عمله .

– يتغيّر العقل الخبري ببطء بالرغم من أنّه يقيم المواقف ويبدأ الفعل بسرعة أكبر من العقل المنطقي، بينما العقل المنطقي يتغيّر بسرعة مع سرعة التّفكير والتكيّف مع المعلومات الجديدة .

أبعاد التّفكير البنائي :

قام إبشتين بتقسيم التّفكير البنائي إلى ستة أبعاد رئيسيّة اعتمادًا على أسلوب التّحليل العاملي .. الأبعاد هي :

• **التعايش العاطفيّ Emotional Coping هو :** قدرة الفرد على التكيّف العاطفي الجيّد والتّعامل بفاعلية مع المشاعر السّلبية ، ويبيّن التكيّف العاطفي الدرجة التي يكون فيها الفرد قادر على مواجهة أو (التكيّف) حالات الضّيق بأقل قدر من التّوتر (Debra, ١٩٩٦) . يرجع التّكيّف العاطفي إلى نزعة عدم أخذ الأشياء بصورة شخصية ، وعدم الحساسيّة إلى الرّفض أو الاستنكار ، وعدم الإفراط في الحزن الفشل(Ammermanm, et al., ٢٠٠١) . وتحتوي المواجهة العاطفية على مفردات تستند إلى تقبّل الذّات ، عدم فرط التّعميمات السّلبية (غياب التّعميمات السلبية) عدم الحساسية الشديدة للنقد ،عدم الاهتمام بالتّفاصيل الناجمة عن سوء الحظ (تجنّب الهواجس) .

• **التعايش السّلوكي Behavioural Coping :** يرجع التّكيف السّلوكي لعمليات التّفكير التي تسهّل السّلوك الفعّال نحو حل المشكلات (Ammermanm, et. Al., ٢٠٠١) ، وهو يقيس مَيل الأفراد للتّفكير في الطرائق التي تعزّز من فعالية النشاط أو السّلوك (Debra, ١٩٩٦) .

يعتمد على الفعل بصورة أساسية (Epstein, ١٩٩٨) .ويشمل التعايش السّلوكي : التّفكير الإيجابي Positive Thinking،التّوجه بالفعل Action Orientation ،الشعور بالواجب

.Conscientiousness

• **التّفكير التّصنيفي Categorical Thinking** :يشمل عمليات التّفكير الصارمة والمتطرّفة (Ammermanm, et al., ٢٠٠١) ، وهو مَيل الأفراد لرؤية العالم بلونين (الأبيض/الأسود) ، عدم الثّقة ، عدم القدرة على تحمّل وتقبّل الرأي والرأي الآخر(Debra, ١٩٩٦) يتميّز التّفكير التّصنيفي بالتّطرف والصرامة وبوجود نماذج تفكير غير مرئية ، ويتصوّر إجابة واحدة فقط لأيّ مشكلة (Joseph, ١٩٩٧) .ويندرج تحت التّفكير التّصنيفي : التّفكير الاستقطابي Polarized Thinking ، عدم الثّقة بالآخرين Distrust Of Others ، عدم التّسامح (عدم التّحمّل) Intolerance .

• **التّفكير الخرافي الشخصي Personal Superstitious Thinking** :يشير إلى مدى التقيّد بالمعتقدات الخرافية (Ammermanm, et al., ٢٠٠١) ويقاس بدرجة تصديق الأفراد للمعتقدات الخرافية (Debra, ١٩٩٦) ، ومدى تعلّقهم بخرافات خاصّة (شخصية) .

• **التّفكير القاصر Esoteric Thinking** :مدى اعتقاد الأفراد في الظّواهر الغريبة والسّحرية والمثيرة للجدل العلمي والتي لا يمكن إثباتها بدليل موضوعي مثل : الأشباح ، التنجيم ، كسر المرآة ، وجود قط أسود في طريقك (Epstein, ١٩٩٨).درجة اعتقاد الفرد بالظّواهر غير العلمية وغير العادية (Debra, ١٩٩٦) .

• **التّفاؤل السّاذج Naive Optimism** :هو الدرجة التي يكون فيها الأفراد متفائلين بطريقة غير واقعية (Debra, ١٩٩٦) .درجة تفاؤل الأفراد بشكل غير واقعي (Epstein, ١٩٩٨

أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :Self-Regulated Learning Strategies

استخدم مفهوم التعلم الذاتي لوصف الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية ، ووعيهم بقدراتهم وإمكانياتهم الأكاديمية في تحديد نقاط القوة والضعف ، واستخدامها لمواجهة التحديات التي تتطلّبها المهام التعليمية ، ولديهم دافعية داخلية تنعكس في القيمة التي تحدد مدى تقدمهم وفهمهم وإرادتهم على تكرار المحاولة لتحديد المهام وذلك لاكتسابهم مهارات جديدة ورؤى عن أخطائهم في أثناء العمل(Pintrich , ٢٠٠٢) . ويعرفه بنتريس (Pintrich , ٢٠٠٠) بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة ، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظّموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم ، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم .

هذا وقد اتّفق كل من (Corno, ١٩٩٣, Butler & Winne, ١٩٩٥ , Schunk & Zimmerman, ١٩٩٨) على أنّ التعلم المنظّم ذاتيًا هو أسلوب لأداء المهمّة يقوم فيه المتعلم ببذل

جهود فعّالة لتحديث المعرفة والتفكير في استراتيجيات لاختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف ، ويقوم بمراقبة مستمر لأدائه ، فهو يعنى بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية ، وهذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم على درجة نجاحه في موقف تعلمه . وهو يمثل قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التى يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل، والفراغ (Boekaerts, ١٩٩٩). وتبعًا لوجهة نظر روهوت Ruohotie يشير التعلم المنظَّم ذاتيًا إلى التحكم الإداري (Volitional Control) للتعلم والعوامل الدافعية ، وعملية التحكم الإدراي تتضمَّن قدرة المتعلم على إدارة عملية الانتباه والإندماج في المشكلات المعروضة وحلها باستخدام استراتيجيات ضبط المصادر المعرفية وما وراء المعرفية ، ويمكن للمتعلمين أيضًا التحكم في انفعالاتهم واستخدام استراتيجيات لتنظيم الدافعية (Kinvinen, ٢٠٠٣) . ويرى بلير (Blair, ٢٠٠٣) بأنُها قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف ، وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة .

ويذكر (مصطفى كامل، ٢٠٠٥) أنها عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه معرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا ويتحمَّل مسؤولية أساسية من خلال تبنِّي معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتَّحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه . ويعرفه شنك(Schunk, ١٩٨٩) بأنه سلوكيات الطلاب المولدة ذاتيا، والموجهة بنظام نحو تحقيق أهداف التعلم. كما يعرفه بروفى (Brophy, ١٩٩٨) بأنه التعلم النشط الذى يتحمل فيه الطلاب المسئولية ليحفزوا أنفسهم للتعلم مع الفهم.

وقدَّم بنتريس (Pintrich, ٢٠٠٠) تصوُّرًا لمفهوم التنظيم الذاتي بأنه " بنية مكوّنة من العديد من المهارات المعرفية ، والدافعية ، والاجتماعية ، التي تؤثِّر في تعلُّم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية وتتمثَّل المهارات المعرفية في التسميع ، والتذكُّر ، والتنظيم ، والإسهاب . والمهارات المعرفية تتضمَّن : التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات . واستراتيجيات إدارة المصادر تشتمل على : بيئة الدراسة ، والوقت ، وتنظيم الجهد ، وتحمُّل المسؤولية ، وتعلُّم الأقران ، والبحث عن المساعدة .

وتتضمَّن استراتيجيات التعلم المنظَّم ذاتيًا أي أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تسهِّل من اكتساب وفهم ونقل المعرفة والمهارات (Ruohotie, ٢٠٠٢) .

العملية التي تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلُّمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظَّمة ودافع مستمر لأهدافهم (Shin, ٢٠٠٧) .

العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم الرامية التي تحقق الأهداف المنشودة (Jule, ٢٠٠٤) .

ويعرف (Pintrich & Degroot, ١٩٩٠) الاستراتيجية بانها الطريقة التي يتناول بها الفرد المهمة ، أما التعلم المنظَّم ذاتيًا فهو استخدام الطالب لاستراتيجيات محدَّدة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية وأيضًا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية.

وفى ضوء التعريفات السابقة للتعلم المنظَّم ذاتيًا ترى الباحثة أن هناك من ركَّز في تعريفه على الجانب السلوكي وما وراء المعرفي مثل (Schunk, ١٩٩٨) وهناك من ركَّز على الجوانب الدافعية والسلوكية وما وراء المعرفية (Pintrich, ٢٠٠٠ , Blair, ٢٠٠٣) . وعلى الرغم من تعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتياً فإنه يمكننا ملاحظة ثلاثة عناصر تبدو مهمة بشكل خاص للأداء في الفصل الدراسي :

الأول : التعلم المنظم ذاتياً يتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفية لدى المتعلم Metacognitive Strategies

مثل :- التخطيط Planning ، المراقبة Monitoring ، وتعديل Modifying معرفته .

الثاني : إدراك المتعلم وتحكمه بالجهد على المهام.

الثالث : الاستراتيجيات المعرفية الفعلية Actual Cognitive Strategies التي يستخدمها التلميذ للتعلم ليتذكر ويفهم المواد ، الاستراتيجيات المعرفية المختلفة مثل " التسميع ؛ التوضيح ؛ الاستراتيجيات التنظيمية قد يكون لها تأثير أبعد في المشاركة المعرفية في التعلم ، وتظهر النتيجة في المستويات الأعلى من الانجاز ، وتشكل هذه العناصر الثلاثة التعريف العلمي للتعلم المنظم ذاتياً (Pintrich&Degroot,١٩٩٠).

كما أشار إليه " Virtanen " على أنه عدة عمليات فرعية تتضمن :

التدبر Forethought : ويشمل معتقدات المتعلم الخاصة بقدراته على أداء العمل وكفاءاته الذاتية وتوقعاته للنجاح والفشل وترتبط هذه بالتنظيم الذاتي للمتعلم وتحكمه في المكون ما وراء المعرفي .

التحكم الإداري Volitional Control: ويشمل تركيز الانتباه ، التوجيه الذاتي ، والمراقبة الذاتية ، ويستطيع المتعلم أن يتحكم في تعلمه ويضعه تحت المراقبة باستخدام استراتيجيات تحكم معرفية ودافعية كما أنه يستطيع إدارة المصادر الخارجية مثل الوقت، التفاعل الاجتماعي والبحث عن مساعدة الآخرين .

التأمل الذاتي Self-Reflection: من خلال متابعة الفرد لتعلمه وأداءه حيث يتطلب التعلم المنظم

ذاتياً وعيا بعمليات التفكير حيث يقيم المتعلم أفعاله وتحصيله (Virtanen,٢٠٠٣) .

مما سبق تستخلص الباحثة أن " التعلم المنظم ذاتياً " عملية بنائية نشطه يكون التلميذ فيها مشاركا نشطاً في عملية تعلمه ، فيستطيع القيام بتنظيم تصرفاته وأفكاره ذاتياً ، ومراقبة دافعيته وسلوكه والتحكم فيه وتوجيهه نحو استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق أهداف التعلم .

ويتميّز التعلُّم المنظَّم ذاتيًا بثلاث سمات هي :

– الوعي بالتفكير Awareness of Thinking : أنَّ الوعي بالتَّفكير الفعَّال ، وتحليل الفرد الخاص ، وهذا يمثِّل ما وراء المعرفة ، أو التَّفكير حول التَّفكير .

– استخدام الاستراتيجيات Use of Strategies : حيث يتضمَّن التعلم المنظم ذاتيًا رصيدًا متناميًا من الاستراتيجيات للتعلم والدراسة ، وضبط الوجدان ، والسعي وراء تحقيق الأهداف ويجب التَّمييز بين (كون الفرد استراتيجيًّا) وبين امتلاك الفرد الاستراتيجية .

– الدافعية Sustained Motivation : ويتطلَّب الجهد والاختيار، وقيمة المهمة، والصعوبة المدركة ، والفوائد المحتملة للنجاح،واحتمالات الفشل ، وإدارك قدرة المتعلم على إكمال المهمة (Winograd, ٢٠٠١) .

وقد حدَّد كلٌّ من (Ruohotie, ٢٠٠٢ ; Butler, ٢٠٠٢ ; Perry et al., ٢٠٠٦)

خصائص المتعلمين المنظَّمين ذاتيًا :

- داعمون لنوعية معرفتهم ومعتقداتهم ودافعيَّتهم ومعالجاتهم المعرفية ونقاط قوتهم وضعفهم .
- يبحثون عن مواقف التحدي ويتغلبون على العوائق أحيانًا بطلب المساعدة من الزملاء .
- يضعون أهدافًا واقعية ، ويتعلمون معها بثقة .
- لديهم معلومات عن متى وأين ولماذا يكون استخدام بعض الاستراتيجيات مفيدًا .
- لديهم القدرة على تركيز انتباههم على تعلُّمهم وأدائهم في المهام المطلوبة .
- يلاحظون أدائهم أو يعدلونه (إذا لزم الأمر) ويقيِّمون تعلُّمهم وأدائهم استنادًا إلى أهداف واضحة وتحكم ذاتي دقيق .
- يعزون النتائج الضعيفة إلى خطأ الاستراتيجية أو الممارسة غير الكافية .
- استراتيجيون فهم يستخدمون العديد من استراتيجيات التعلم ويفهمون آثارها ، ويمتلكون رصيدًا منها من خلال التخطيط والمراقبة التي تفصل العلاقة بين المعرفة الجديدة والخبرة السابقة من أجل تحقيق أهداف المهام الأكاديمية .

لقد حلَّل المنظِّرون الإجرائيون عملية التعلُّم المنظَّم ذاتيًا إلى (المراقبة الذاتية – التعليمات

الذاتية – التقييم الذاتي – التقويم الذاتي – التقرير الذاتي) . ويؤكد الإجرائيون على دور العوامل الخارجية في التعلم المنظَّم ذاتيًا (Mace et al., ٢٠٠١) .

النظريات والنماذج المفسرة لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

تفترض نظريات التعلم المنظم ذاتياً ان التعلم ليس شيئاً يحدث للطلاب وانما شئ يحدث بواسطة الطلاب لذا فبدلاً من التركيز على دور المعلمين وغيرهم من التربويين فى اعداد تعلم يتلائم وكل متعلم من حيث قدراته العقلية وخلفيته الاجتماعية والثقافية فعلى العكس من ذلك تفترض نظريات التعلم المنظم ذاتياً ان الطلاب:

– يستطيعون تحسين قدراتهم على التعلم ذاتيا من خلال الاستخدام الانتقائى للاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية.

– ينشطون فيختارون ويبنون ويبدعون بيئات تعليمية متميزة.

– يستطيعون ان يلعبوا دوراً مهماً فعالاً فى اختيار نوع وكمية التعلم التى يحتاجون إليها لتحقيق أهدافهم التعليمية(Zimmerman,١٩٨٩).

النظرية المعرفية الاجتماعية :يرى بندورا (Bandura,١٩٧٨) رائد هذه النظرية أنَّ النظام الذاتي للتعلم يتفاعل بين العوامل السلوكية والذاتية والمؤثرات البيئية ، وينظر باندورا Bandura الى العلاقة بين تلك العوامل على أنها تبادلية ثلاثية الاتجاه ، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثة Triadic Reciprocity (Zimmerman, ٢٠٠٠) . وقد زوَّدتنا النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura بالأساس النَّظري لتطور نموذج التعلم المنظَّم ذاتيًا من حيث تفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية لمنح الطلاب فرصة التحكم في تعلُّمهم (Bandura, ١٩٨٦)

وتبعًا للنظرية المعرفية الاجتماعية ، فإنَّ التعلم المنظم ذاتيًا لا يتحدَّد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تتأثَّر بالأحداث السلوكية والبيئية بطريقة تبادلية ، فالأداء الإنساني ينظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئية والشخصية (Schunk, ١٩٨٩) . وتتضمَّن عملية التعلم المنظَّم ذاتيًا ثلاث عمليات هي : الملاحظة الذاتية ، والحكم على الذات ، ورد الفعل الذاتي ، وليس من المفترض أن تكون منعزلة ، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض ، فالملاحظة الذاتية تشجِّع المتعلم على تقييم ذاته ، وهذه الأحكام عن الذات تؤدي إلى ردود أفعال شخصية وسلوكية متعددة (Ruohotie, ٢٠٠٠) . ولا يعتبر التعلُّم المنظَّم ذاتيًا مهارة تتطور تلقائيًا كلما تقدَّم الأفراد في العمر ، بل أيضًا باعتباره معرفة الشخص وإحساسه بالقوة (القدرة) التي يحتاجها لتفعيل هذه المهارات في بيئات ذات علاقة (Zimmerman, ٢٠٠٠) .

النظرية البنائية ووجهة نظرها فى التعلم المنظم ذاتياً:

قد وضعت النظرية البنائية المعرفية عمليات التنظيم الذاتى فى ثلاث مراحل:

١- مرحلة الإعداد (التحضير للمستقبل) Forethought :وتتضمّن تحليل المهمّة مثل : (تحديد الهدف – التخطيط الاستراتيجي) والمعتقدات الدافعية الذاتية مثل : (فاعلية الذات ، وتوقعات النتائج ، والميل الداخلي أو القيمة ، ووجهة الهدف) . وهذه المرحلة تسبق الأداء الفعلي وتحدد الفعل (النشاط) ويجب أن تكون الأهداف محددة ومرتبة ، ويطلب من المتعلمين الاهتمام بـ : متى يبدؤون ؟ أين يعملون ؟ كيف يعملون ؟ ما الشروط التي تساعد أو تعوق أنشطة تعلمهم ؟

٢- مرحلة التحكم في الأداء أو التحكم الإرادي Performance or Volitional Control وتتضمّن :

(أ) التحكم الذاتي (مثل تعليم الذات Self Instruction) وهو عبارة عن اخبار الطالب نفسه كيف يبدأ العمل أثناء المهمة والتركيز على الانتباه الذى يجعل الطالب يبذل مزيا من الجهد لإعطاء انتباه انتقائى الى المعلومات المتعلقة بالمهمة (Ruohotie,٢٠٠٠).

(ب) استراتيجيات المهمة(مثل: الملاحظة الذاتية ، والتسجيل الذاتى ، والتجريب الذاتى)

٣- مرحلة التأمل (التفكير) الذاتي Self Reflection : تتضمّن التفكير بعد الأداء والتقويم الذاتي لنواتج التعلُّم مقارنة بالأهداف التي حُددت بالمرحلة الأولى (مرحلة الإعداد) . ويجب أن يسأل الطالب نفسه هل استكمل ما خطط لأدائه ؟ هل تشتت ذهنيًا ؟ وكيف يحضر للعمل ؟ هل يخطط وقتًا كافيًا أو يحتاج لوقت أكثر مما فكر فيه ؟(Chang, ٢٠٠٥) . وتعتبر هذه النظرية أكثر النظريات توضيحًا لعمليات التعلم المنظَّم ذاتيًا ، فقد حدَّدت مفهوم التعلم المنظَّم ذاتيًا ، وحدَّدت عملياته ، واستراتيجياته ، وخصائص المتعلمين المنظَّمين ذاتيًا . وقد تمَّ بناء استبيان بنتريس وآخرون (Pintrich,١٩٩٩) . وتؤكّد النظرية البنائية المعرفية على كيفية اكتساب التلاميذ وتطبيقهم للاستراتيجيات المعرفية (Paris et al. ,٢٠٠١) . وتعتبر عملية التعلُّم المنظَّم ذاتيًا من وجهة النظر البنائية متعددة الأوجه ، فالطلاب من المفترض أن يبنوا نظريات لتنظيم أربعة مكونات للتعلم : الكفاية الذاتية ، والقوة والضبط ، والتعلُّم والمهام الأكاديمية والاستراتيجيات (Zimmerman& Schunk, ٢٠٠١) .

وتفترض النظرية البنائية المعرفية أنَّ الأفراد يبنون نظرياتهم الخاصة بالكفاية الأكاديمية والجهد والمهام والاستراتيجيات ، وتوضّح كيف يحوّل الطلاب الواقع بناءً على الأسس العقلية المشتركة نتيجة تفاعلهم مع البيئة .

وتوجد عدَّة نماذج مختلفة للتعلم المنظَّم ذاتيًا تقدّم تراكيب وميكانيزمات مختلفة ، ولكنَّها تشترك

في بعض الافتراضات الأساسية عن التعلُّم والتنظيم (Pintrich, ٢٠٠٠) ، وهذه الافتراضات هي :

الافتراض الأول : الافتراض النشط (الفعّال) Active ، والبنائي Constructive ، الذي يأتي من وجهة نظر معرفية عامّة : وهي أنَّ المتعلّمين يُنظر إليهم على أنَّهم مشاركون نشطون في عملية التَّعلم ، ومن المفترض أن المتعلّمين يقومون ببناء معانيهم وأهدافهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم من المعلومات المتاحة في البيئة الخارجية بالإضافة إلى الذخيرة المعلوماتية في عقولهم (البيئة الداخلية) (Pintrich, ٢٠٠٠).

الافتراض الثاني : افتراض إمكانية الضبط Potential for Control ، حيث يفترض منظّرو التعلُّم المنظَّم ذاتيًا أنَّ المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا ويضبطوا وينظّموا مظاهر معينة لمعرفتهم ، ودافعيتهم ، وسلوكهم بالإضافة إلى بعض معالم بيئتهم (Pintrich, ٢٠٠٤) ، ولا يعني هذا أنَّهم يستطيعوا ذلك في كل وقت أو في كل السياقات ، بل مجرَّد أن قدرًا من المراقبة ، والضبط والتنظيم يعتبر أمرًا ممكنًا(Pintrich, ٢٠٠٠).

الافتراض الثالث : خاصّ بالهدف Goal والمحك Criterion أو المعيار Standard ، حيث تفترض نماذج التنظيم وجود نوع من الهدف أو المحك أو المعيار يمكن في ضوئها عقد مقارنات لتقييم ما إذا كانت عملية التعلُّم يجب أن تستمر كما هي ، أو إنَّ قدرًا من التغيير يعتبر ضروريًا (Pintrich, ٢٠٠٤) .

الافتراض الرابع: الأنشطة المنظَّمة ذاتيًاSelf-Regulatory Activities تعتبر وسائط بين السمات الشخصية ، وخصائص السياق البيئي ، والإنجاز أو الأداء الفعلي (ليس الخصائص الثقافية والسمات الشخصية وخصائص البيئة الدراسية للطلاب هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي ، ولكن التنظيم الذاتي الذي يقوم به الطلاب لمعرفتهم ، ودوافعهم ، وسلوكهم هو الذي يتوسط العلاقات بين الطلاب والسياق ، والتحصيل النهائي (Pintrich, ٢٠٠٤) .

بالرغم من تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فإنَّه توجد عدَّة خصائص محددة مشتركة بينها وهي :

أ- تعتبر الاستراتيجيات أفعالًا مدروسة تؤدي لتحقيق أهداف خاصة .

ب- تولد الاستراتيجيات من قبل الشخص وتتضمن كل من القوة والضبط بدلًا من الإذعان واتباع القواعد العقيمة .

ج- تطبق الاستراتيجيات بشكل اختياري ومرن .

د- تطبيق الاستراتيجيات خطط مساعدة كل المشكلات بشكل اجتماعي والتي تصبح مستقلة وبخاصة عندما ترتبط بمهام التعلم الأكاديمي (Paris et a١., ٢٠٠١) .

والمتعلمون المنظمون ذاتيًا يعرفون عددًا كبيرًا من استراتيجيات التعلم ، وأيضًا يفهمون كيف تعمل هذه الاستراتيجيات ، ومتى يستخدمونها وكيف يقيمون فعاليتها (Alderman, ٢٠٠٤)

ومن أكثر تصنيفات استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا وأوسعها انتشارًا هو تصنيف Pintrich et al الذي يتضمَّن استراتيجيات معرفية ، وما وراء معرفية ، واستراتيجيات إدارة الموارد (Ruohotie , ٢٠٠٢) .

أولًا : الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies : هذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة أو المهام الأكثر تعقيدًا (Pintrich, ١٩٩٩) . وتساعد الطلاب على ضبط تعلُّمهم ومعرفتهم حيث تتضمَّن استخدام التصور الحسي ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهمام التذكر والذي يساعد على عرض التطبيق الصحيح للاستراتيجية (Wolters et al. , ٢٠٠٣) والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى : استراتيجيات معرفية سطحية (التكرار – والتَّذكر الأصم) والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى ثم تكرار المادة المتعلمة، والاستراتيجيات المعرفية العميقة (الإتقان والتنظيم والتفكير الناقد) والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة (Vrugt & Oort, ٢٠٠٨) .

توجد عدَّة استراتيجيات يمكن أن يستخدمها الطلاب في مهام الذكر مثل : التكرار ، والإتقان ، والتنظيم ، والتفكير الناقد (Pintrich &Garcia, ١٩٩٤) . وتتضمن استراتيجية التكرار سرد وتسميع العبارات لكي يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص ، وتساعد الطلاب على تذكر معلومات محددة ، واختيار معلومات مهمة من القائمة أو النص ، والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (Pintrich &Garcia, ١٩٩٤). وتعكس استراتيجية الإتقان مدخلًا أعمق للتعلم عن استراتيجية التكرار بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص (Wolters et al. ,٢٠٠٣) . وتساعد في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ببناء ارتباط داخلي بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة (Ruohotie, ٢٠٠٢).

وعملية الإتقان هي عملية إضافة تفاصيل إلى المعلومات الجديدة بحيث تصبح أكثر معنى ، وبالتالي يحصل التشفير أسهل وأكثر تحديدًا ، وتستخدم هذه الاستراتيجيات خططًا تصورية موجودة في العقل لتضفي معنى على المعلومات الجديدة (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩) .

وتستهدف استراتيجيات التنظيم مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد المتعلمة ، وتمثل

إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها أو تجميعا أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر . ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات تلخيص مخطط للموضوع وعمل الخرائط ومعينات الذاكرة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩) .

وتتضمَّن هذه الاستراتيجيات السلوكيات المحددة مثل اختيار الأفكار الأساسية في النص ، وتلخيص النص أو المادة المتعلَّمة ، واستخدام العديد من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الأفكار في المادة مثل (رسم شبكة أو خريطة لأهم الأفكار) (Pintrich &Garcia, ١٩٩٤).

وتتضمَّن استراتيجيات التفكير الناقد تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل وتحليل المشكلات وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير (Pintrich, ٢٠٠٤) .

ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة أحد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم ، وغالبًا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد (Ruohotie, ٢٠٠٢) .

ثانيًا : الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive Strategies: تشير إلى عمليات اتخاذ القرار والتي تنظم اختيار واستخدام أنماط متعددة من المعرفة ، وتختلف ما وراء المعرفة عن المعرفة من حيث أن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة ، ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي (Schrow, ١٩٩٨) .

والمعرفة وما وراء المعرفة تعتبر محددة بمعرفة الطلاب عن الذات ، وعن المهمة ، وعن متغيرات الاستراتيجية ، والتنظيم الذاتي يشير إلى مراقبة الطلاب وضبطهم وتنظيمهم لأنشطتهم المعرفية ، وسلوكهم الفعلي ، وتشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ثلاثة أنواع عامة من الاستراتيجيات ، وهي : التخطيط ، المراقبة ، التنظيم (Pintrich, ١٩٩٩) . وتتضمَّن استراتيجة التخطيط وضع الهدف للدراسة ، وتفحص النص سريعًا ، وتوليد الأسئلة قبل قراءة النص ، وعملية تحليل مهمة للمشكلة (Pintrich, ١٩٩٩) . وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف محددة ، وتنشيط المعرفة السابقة حول المادة المتعلمة ، بالإضافة إلى تنشيط معرفة الطلاب ما وراء المعرفية حول أنفسهم أو حول المهمة (Pintrich, ٢٠٠٤) .

وتساعد استراتيجية التخطيط الطلاب على أن يقرروا أين ؟ ومتى ؟ يطبقون استراتيجيات معرفية محددة مثل التكرار وتحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية ، وعمليات التلخيص (Ruohotie, ٢٠٠٢) .

ومراقبة الفرد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي تُعتبر مظهرًا مهمًا للتعلم المنظم ذاتيًا ، فلكي تصبح منظمًا ذاتيًا فإنه يجب أن يكون هناك هدف أو محك أو معيار تقارن على أساسه وفي ضوئه

أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة (Pintrich, ١٩٩٩) .

وتتضمن عملية المراقبة الحفاظ على عملية الانتباه أثناء قراءة النص ، أو الاستماع للمحاضرة ، واختبار الذات عن طريق استخدام الأسئلة حول مادة النص لاختبار مدى الفهم ، ومراقبة فهم المحاضرة .

ونعتبر استراتيجيات التنظيم الذاتي ذات صلة قوية باستراتيجيات المراقبة ، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم وأداءهم في ضوء بعض الأهداف أو المحكات فإن عملية المراقبة تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم ذاتية من قبل الطلاب ، واستراتيجية التنظيم الذاتي تجعل التعلم أكثر فعالية ، وتحسن من الأداء لأن المتعلم يراقب تعلمه باستمرار ومن ثم ينظم ويعدل من سلوكه أثناء تقدمه في التعلم بشكل كبير مستمر (Ruohotie, ٢٠٠٢) .

ثالثًا : استراتيجيات إدارة الموارد Resource Management Strategies :تشير إلى الأنشطة التي تُدير وتضبط المادة المتعلمة ، والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه وتتمثل هذه الاستراتيجيات في إدارة وقت وبيئة التعلم ، وتنظيم الجهد وطلب المساعدة(Wolters et al., ٢٠٠٣). وتساعد الطلاب على التكيف في بيئتهم أو تغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم (Garcia & Pintrich, ١٩٩٤) . وتمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإدارة مثل الوقت ، والجهد ، ومكان الدراسة ، والآخرين كالمعلمين والأقران خلال استخدام استراتيجيات طلب المساعدة (Pintrich, ١٩٩٤) .

وتتضمَّن استراتيجية إدارة الوقت وضع جدول أعمال ، والتخطيط ، وإدارة وقت الدراسة ، ولا تتضمن وضع الخطوط العريضة لوقت الدراسة فقط ، ولكن أيضًا الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ، ووضع أهداف واقعية ، وتتنوع استراتيجية إدارة الوقت في المستوى من الدراسة والاستذكار ليلًا ؛ إلى جدول الأعمال الأسبوعي والشهري ، وتشير البيئة الدراسية إلى الوضع الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدراسي ، وينبغي أن تكون بيئة التعلم منظمة وهادئة وبعيدة نسبيًا عن المشتتات السمعية والبصرية (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩) .

وتعتبر بيئة التعلم من العوامل المؤثرة في الطلاب وبالتالي فإنه يجب تعديلها وضبطها لتلائم أهداف الطلاب وتساعدهم على المثابرة في مواجهة الصعوبات والأهداف المتعارضة (Patrick, ١٩٩٧) .

يتضمن تنظيم الجهد المحاولات التي يبذلها الطلاب لكي يؤدوا بشكل أفضل في المادة التعليمية أو المقرر الدراسي (Pintrich, ٢٠٠٤) . وإدارة الجهد هي أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وتعتبر حلقة وصل للتفاعل بين الدافعية والمعرفة (Ruohotie, ٢٠٠٢) . وتتعلق بقدرة

الطلاب على ضبط جهودهم ، والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير المُمتعة (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) .

ويعتبر تعلم الرفاق على التفاعل الاجتماعي ، فالمتعلم يكوّن المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة ، ومشاركة المعرفة مع الآخرين (Ruohotie, ٢٠٠٢) . والمتعلم المنظم ذاتيًا يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق حيث يستفيد منهم ويستخدمهم كمصدر للتعلم (Pintrich, ٢٠٠٤) .

وطلب المساعدة من الاستراتيجيات المهمة في عملية التعلم ، لأن الطلاب المنظمون ذاتيًا يعرفون متى ولماذا وممن يطلبون المساعدة ، وتعتبر استراتيجية سلوكية لأنها تتضمن سلوك الطالب الخاص به ، وتعتبر سلوكًا اجتماعيًا أيضًا (Wolters et al. , ٢٠٠٣) .

وطلب المساعدة هو المظهر الآخر للبيئة الذي ينبغي على الطلاب أن يتعلموا إدارته ، وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين (الزملاء – الرفاق – المعلمين) (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩) .

وتتطلب هذه الاستراتيجية :

– الكفايات المعرفية : (معرفة متى تكون المساعدة ضرورية ، وكيف يتم طلبها) .

– الكفايات الاجتماعية:(معرفة أن الآخرين يمكنهم المساعدة،ومعرفة أفضل شخص يمكن أن يقدم المساعدة)

– مصادر دافعية : (الأهداف ، والاتجاهات ، وكفاءة الذات ، والشعور المرتبط بإحساس الطالب بالقوة والضبط والرغبة في التحدي،والرغبة في التفاعل الاجتماعي مع المعلمين والزملاء الأكثر خبرة) (Newman, ٢٠٠٢) .

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا :

– يسهم في جعل الطالب أن يكون لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه (مصطفى كامل ، ٢٠٠٣) .

– يحدث تفاعلًا بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية ، وينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا داخل العملية التعليمية ، ويسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات (Missildine, ٢٠٠٤) .

– يساعد على تحكم المتعلم في عملية التعلم ، فمن خلاله يقوم الطلاب بتحديد أهدافهم ويختارون الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف (Jule, ٢٠٠٤) .

- يؤدي استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى اندماج الطلاب في دراسة محتوى المادة التعليمية واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر (Pintrich, ٢٠٠٣) .

- يرتبط التعلم المنظم ذاتيًا بالنجاح في المدرسة ، ويتعبر فشل الطلاب في تنظيم تعلمهم سببًا لانخفاض مستوى التحصيل الدراسى لديهم (Schloemer& Brenan, ٢٠٠٦) .

- الطلاب الذين يستطيعون أن ينظموا تعلمهم الخاص في مواجهة المشتتات والصعوبات المتعددة داخل حجرة الدراسة يؤدون ويتعلمون بشكل أفضل ممن تنقصهم قدرات التنظيم الذاتي(Pintrich & Zusho, ٢٠٠٢)

- وتنبثق ضرورة التعلم المنظم ذاتياً من أهمية " المهارة " في العصر الرقميDigital Age الذي نعيش فيه ، حيث أن المتعلم القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر- أيضا- على تطوير Upgrade مهاراته الرقمية من خلال هذا التنظيم، ويرى ماك مانوسMcmanus,١٩٩٦ أنه قد تزايدت أهمية التعلم المنظم ذاتياً مع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم ، حيث تعتمد فعالية استخدام التكنولوجيا على قدرة المتعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً،التي يتحملون خلالها مسئولية رئيسة عن جميع عمليات التعلم التي يستخدمون فيها هذه التكنولوجيا ، ويستفيدون من مصادر المعلومات والمقررات التي يدرسونها (مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٥)

ويكسب التعلم المنظم ذاتياً التلاميذ القدرة علي التعلم ، ويدعم معارفهم وسلوكهم ووجدانهم من خلال ضبط تفكيرهم عند اكتسابهم للمعرفة والمهارت ، كما يساعدهم علي تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفعالية في تنمية المهارات .

وفي ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة إلى النحو التالي:

(١) تتوافر بنية عاملية لقائمة التفكير البنائى لدى طالبات الجامعة

(٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات الجامعة على مقياس التفكير البنائى وابعاده (التعايش العاطفي – التعايش السلوكي – التفكير التصنيفى – التفكير القصرى – التفاؤل الساذج) ودرجاتهن على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياوابعاده (الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية – إدارة الموارد).

(٣) يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة من خلال أبعاد التفكير البنائى.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى .

إجراءات الدراسة :

أولا: عينة الدراسة :

تضمنت عينة الدراسة طالبات جامعة الدمام – المملكة العربية السعودية – من الفرقة الأولى (٢٦٠ طالبة ادبى كلية التربية السنة الاولى) العمر يتراوح بين ١٨,٤-١٩,٩ سنة.

ثانياً: أدوات الدراسة :

(أ) مقياس التفكير البنائي Constructive Thinking : ملحق (١)

قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس الأجنبية حيث ان أغلب الدراسات الأجنبية استخدمت قائمة التفكير البنائى Constructive Thinking Inventory ,١٩٨٩ لابشتاين Epstein المكونه من (١٠٨) عبارة ، ولطول المقياس قامت الباحثة بترجمة قائمة التفكير البنائى (O'Bryan O'Bryan,٢٠٠٢) التى استخدمها فى دراسته "النمذجة الأبوية للتفكير ذى الاضطراب الوظيفى والبنائى" .

قامت الباحثة بترجمة قائمة التفكير البنائى (O'Bryan O'Bryan,٢٠٠٢) ، وعرض الصورة المبدئية للقائمة على المتخصصين فى المجال – ملحق (٢).

تم تطبيق قائمة التفكير البنائى المكونة من (٤٧) عبارة على عينة استطلاعية (١٠٠) طالبة بغرض الحكم على مدى ملاءمة العبارات ، والتأكد من مدى وضوح التعليمات .

يتم استجابة الطالبات من خلال مقياس "ليكرت" الخماسى (١-٥) وهى :(صحيحة تماما – صحيحة – غير متأكد- خاطئة – خاطئة تماما) ، ويتم تقدير المفردات التى تقيس أبعاد التفكير البنائى من خلال مقياس مدرج من (١-٥) لكل مفردة من مفردات القائمة بحيث تمثل الدرجة (١) مرتفعى التفكير البنائى ، وتمثل الدرجة (٥) منخفضى التفكير البنائى. يتكون من ٤٧ عبارة موزعة على خمس ابعاد وهى:

١- التعايش السلوكى **Behavioural Coping**: ٩ عبارات(١- ٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١)

٢- التعايش العاطفي **Emotional Coping** : ٩ عبارات(٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢)

٣- التفكير التصنيفى **Categorical Thinking** : ١٠ عبارات(٣- ٨- ١٣- ١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٥)

٤- التفكير القصرى **Esoteric Thinking**: ١٠ عبارات(٤-٩ – ١٤- ١٩-٢٤-٢٩-

(٣٤-٣٩-٤٤-٤٦)

٥- التفاؤل الساذج Naive Optimism : ٩ عبارات(٥-١٠- ١٥- ٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٧)

التحقق من صدق وثبات مقياس التفكير البنائى فى الدراسة الأجنبية:كان من خلال ثبات فروع المقياس هى:

المقياس الفرعي التعايش العاطفي : يقيس هذا المقياس الفرعي المكون من عشرة بنود تجنب التفكير السلبي (معامل ثبات الفا كرونباخ = .٩٢. ، الاختبار – إعادة الاختبار = ٩٠) . ولقد تم إجراء تحليل العوامل ولقد كانت جميع عناصر المقياس الأصلي مناسبة (مقياس ثبات ألفا كرونباخ = ٧٦.)

المقياس الفرعي التعايش السلوكي: يقيس هذا المقياس المكون من تسعة بنود الميل نحو التفكير بصورة تدعم العمل الفعال (معامل ثبات ألفا كرونباخ= ، ٨٢ ، الاختبار – إعادة الاختبار = ٨١.). ولقد أفضى تحليل العوامل إلى حذف عنصرين ليتبقى سبعة عناصر (معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٦٦.)

المقياس الفرعي للتفكير التصنيفي: يقيس هذا المقياس المكون من عشرة بنود الميل نحو قصر التفكير في العالم في مصطلحات بيضاء وسوداء مع تجاهل الفروق (معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٨٠. الاختبار – إعادة الاختبار = ٨١.) . (معامل ثبات ألفا كرونباخ= ٦٨.)

المقياس الفرعي للتفكير القصري: يقيس هذا المقياس المكون من عشرة بنود الاعتقاد في التفكير الخرافي الغير معتاد والرسمي (معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٨٦. ، الاختبار – إعادة الاختبار = ٩٠.). (معامل ثبات ألفا كرونباخ= ٦٤.).

مقياس التفاؤل الساذج: يقيس هذا المقياس المكون من تسعة بنود درجة تفكير الأفراد بصورة غير واقعية في أفكار تفاؤلية (معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٧٦. ، الاختبار – إعادة الاختبار =٧٤) ومن أمثلة بنود هذا المقياس هو " أعتقد أن أي شخص نشط يمكنه دوماً إيجاد الوظيفة" . ولقد تم إجراء تحليل العوامل وتبين أن جميع البنود مناسبة للمقياس الأصلى (معامل ثبات ألفا كرونباخ= ٥٧.).

التحقق من صدق وثبات مقياس التفكير البنائى فى الدراسة الحالية:

أ – صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدم صدق المحكمين، صدق المحك.

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على تسعه محكمين من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى بلغ عددهم (٥) ، واللغة الانجليزية ، بلغ عددهم (٤) محكمين• ، للتعرف على مدى مناسبة كل عبارة للهدف من المقياس ، كذلك الصياغة والسلامة اللغوية ، وقد أسفر التحكيم عن الاتفاق بنسبة تتراوح بين ٨٠% :١٠٠ % على (٥٤) مفردة ،تم تصحيح وتعديل صياغة بعض الكلمات والعبارات حسبما أشار السادة المحكمين (ملحق ٣) .

- صدق المحك:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير البنائى (إعداد/ الباحثة) ومقياس التفكير البنائى (إعداد / محمد حسين ،٢٠١٠) كمحك خارجى وذلك على مجموعة من طالبات الجامعة بلغ عددهن (٤٠) طالبة، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطالبات على المقياسين (٠,٧٠٩) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب – ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١)

قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير البنائى

ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٥٠)
٠,٨٥٣	٠,٨٧٩

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

(٢) مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies:

: ملحق (٣)

إعداد بنتريش وآخرون (Pintrich et al.,١٩٩١،١٩٩٣) ترجمة الباحثة الحالية ،وقد تم تطوير المقياس لمدى (١٢)عاماً بجامعة متشجان بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تم حساب الصدق من قبل معديها باستخدام التحليل العاملى،والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، بالإضافة الى استخدامها على نطاق واسع فى بحوث ودراسات بالبيئة الاجنبية (Roo,Moely

(Dahl & Anne ,٢٠٠٥; Chen,٢٠٠٢ ;Sachs,٢٠٠٠&) ، وفى البحوث والدراسات العربية (عزت حسن ،١٩٩٩ ؛ مصطفى كامل ،٢٠٠٣) .

قامت الباحثة الحالية التحقق من صلاحية القسم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك لارتباطة بمتغيرات الدراسة ، والذى يتكون فى صورته النهائية من (٤٦) مفردة موزعة على بعدين هما: الاستراتيجيات المعرفية والماوراء المعرفية ، واستراتيجيات إدارة المصدر :

(ب) الإستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية Cognitive and Metacognitive Strategies تشمل خمس مكونات هما:

١- التسميع الذاتى Rehearsal وتقيسه العبارات(١-٩-١٨-٣٠).

٢-التوسع (التفصيلات) Elaboration وتقيسه العبارات (٢-١٠-١٩-٣١-٤٠)

٣-التنظيم Organization وتقيسه العبارات (٣-١١-٢٠-٣٢).

٤-التفكير الناقد Critical Thinking وتقيسه العبارات (٤-١٢-٢١-٣٣-٤١).

٥-التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء معرفية Meatacognitive Self Regulation وتقيسه العبارات (٥-١٣-٢٢-٢٣- ٢٦-٢٩-٣٤-٣٩-٤٢-٤٦).

(ب)استراتيجيات ادارة المصدر Resource Management Strategies وتشمل اربع مكونات:

١- ادارة الوقت وبيئة التعلم Regulation time & Study Environment وتقيسه العبارات(٦-١٤-٢٤-٣٥-٤٣-٣٧-٣٨)

٢- تنظيم بذل المجهود Effort Regulation وتقيسه العبارات (٧-١٦-٢٨-٤٥)

٣- التعلم من الاقران Peer Learning وتقيسه العبارات (٣٦-٢٧-٤٤)

٤- طلب المساعدة Help Seeking وتقيسه العبارات (٨-١٥-١٧-٢٥)

جميع عبارات المقياس موجبة الاتجاه ، وأقصى درجة يمكن ان تحصل عليها المستجيبة على جميع عبارات المقياس (٢٣٠) ، بينما أقل درجة يمكن ان تحصل عليها هى(٤٦) ،وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس الى استخدام فعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنوعها ، اما الدرجة المنخفضة ، فتشير الى عدم الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

تحديد نوع الاستجابة: ويوجد أمام كل سؤال خمسة مربعات ترمز لتقدير الإجابات ، حيث استخدمت طريقة " ليكرت Likrt " لتقدير استجابات المفحوصين، وهى التى تتدرج فيها الاستجابة من أقصى درجات الموافقة إلى أقصى درجات الرفض، و تتدرج الاستجابات من أرفض بشدة إلى أوافق بشدة .وأعطيت لهذه الإجابات الدرجات ٥) ، ١ أرفض بشدة، ٢ أرفض، ٣غير متأكد ، ٤

أوافق، ٥ أوافق بشدة. كان السؤال يقيس الاعتقاد بصورة موجبة . التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم استخدم صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلى.

١– صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على تسعه محكمين من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى بلغ عددهم (٥) ، واللغة الانجليزية ، بلغ عددهم (٤) محكمين ،للتعرف على مدى مناسبة كل عبارة للهدف من المقياس ، كذلك الصياغة والسلامة اللغوية ، وقد أسفر التحكيم عن الاتفاق بنسبة تتراوح بين ٨٠% :١٠٠ % على (٥٤) مفردة ،تم تصحيح وتعديل صياغة بعض الكلمات والعبارات حسبما أشار السادة المحكمين .

٢– الاتساق الداخلى للمفردات Internal Consistency Validity

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ، والجدول (٢) يبين نتائج هذا الحساب.

جدول (٢)

الاتساق الداخلى لعبارات الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية (ن = ١٠٠)

التسموع الذاتى		التوسع		التنظيم		التفكير الناقد		التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء معرفية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٦	٢	٠,٤٤٤	٣	٠,٣٨٥	٤	٠,٥٠٦	٥	٠,٤٣٩
٩	٠,٤٧٣	١٠	٠,٤٦٣	١١	٠,٤٩٥	١٢	٠,٢٠٦	١٣	٠,٥١١
١٨	٠,٥١٤	١٩	٠,٥١٦	٢٠	٠,٤١٠	٢١	٠,٤٧٨	٢٢	٠,٤٠٥
٣٠	٠,٥٨٢	٣١	٠,٤٧٣	٣٢	٠,٥٩٢	٣٣	٠,٤٤٧	٢٣	٠,٤٤٢
		٤٠	٠,٤٢٣			٤١	٠,٤٠٣	٢٦	٠,٤٥٧
								٢٩	٠,٥٢٣
								٣٤	٠,٥٢٤
								٣٩	٠,٤٥٨
								٤٢	٠,٥٠٢
								٤٦	٠,٤٢٥

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا العبارة رقم (١٢) فهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (٣)

الاتساق الداخلى لعبارات استراتيجيات إدارة المصدر (ن = ١٠٠)

ادارة الوقت وبيئة التعلم		تنظيم بذل المجهود		التعلم من الاقران		طلب المساعدة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	٠,٤١٣	٧	٠,٥٠٢	٢٧	٠,٤٨٩	٨	٠,٤٩٦
١٤	٠,٤٨٦	١٦	٠,٤٨٥	٣٦	٠,٤٩١	١٥	٠,٥٥٩
٢٤	٠,٤٢٧	٢٨	٠,٤٤٨	٤٤	٠,٥٢١	١٧	٠,٤٥٦
٣٥	٠,٥٧٢	٤٥	٠,٤٠٣			٢٥	٠,٤٣٨
٣٧	٠,٤٢١						
٣٨	٠,٥٥٧						
٤٣	٠,٤١٦						

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ١٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
التسميع الذاتى	٠,٦٣٣
التوسع	٠,٦٥٩
التنظيم	٠,٧٠٦
التفكير الناقد	٠,٦٨٥
التنظيم الذاتي للعمليات ما وراء معرفية	٠,٦٧٤
الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية	٠,٦٩٥
ادارة الوقت وبيئة التعلم	٠,٥٩٣
تنظيم بذل المجهود	٠,٦٠٢
التعلم من الاقران	٠,٦٥٥
طلب المساعدة	٠,٥٨٤
استراتيجيات ادارة المصدر	٠,٦٤٧

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب – ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	ألفا كرونباخ (ن = ١٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٥٠)
التسميع الذاتى	٠,٨١٩	٠,٨٢٣
التوسع	٠,٨٠٥	٠,٨١٤
التنظيم	٠,٧٩٢	٠,٨٠٣
التفكير الناقد	٠,٨٢٤	٠,٨٢٨
التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء معرفية	٠,٧٩٤	٠,٧٣١
الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية	٠,٨٢٦	٠,٨٤٥
ادارة الوقت وبيئة التعلم	٠,٧٥٥	٠,٨٠١
تنظيم بذل المجهود	٠,٨٢٤	٠,٨٢٩
التعلم من الاقران	٠,٧٦٦	٠,٧٩٣
طلب المساعدة	٠,٨١١	٠,٨٤١
استراتيجيات ادارة المصدر	٠,٨٢٩	٠,٨٣٨
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٣٥	٠,٨٦٩

يتضح من جدول (٥)السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

بالنسبة للفرض الأول:

' تتوافر بنية عاملية للتفكير البنائى لدى طالبات الجامعة '

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٤٧) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (٢٦٠) طالبة من طالبات الجامعة. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٦) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٦,٦٣٨%) من التباين الكلى.

وجدول (٦) يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٦) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
١		٠,٥٢٢					٠,٥٤٩
٢				٠,٦٤٨			٠,٦٧٣
٣	٠,٤٩٢						٠,٥١٣
٤					٠,٦٦٠		٠,٦٩٣
٥		٠,٦٨٥		٠,٣٠٥			٠,٦٤٥
٦			٠,٥٣١				٠,٥٤٢
٧	٠,٧٠٣		٠,٣٢٧				٠,٧١٥
٨		٠,٣٠٤		٠,٤٧٦			٠,٤٤٢
٩					٠,٣٣٩		٠,٣٥١
١٠	٠,٦٤١						٠,٦٥٧
١١					٠,٥٨٨		٠,٥٩٢
١٢			٠,٦٩١				٠,٦٩٢
١٣		٠,٣٠٩		٠,٥٧٣			٠,٥٨٢
١٤		٠,٦٢٣			٠,٣١٢		٠,٦٤٣
١٥			٠,٣٠٣		٠,٤٥٧		٠,٤٦٢
١٦	٠,٥٨٧					٠,٣٥٥	٠,٥٩٣
١٧			٠,٣٨٩				٠,٤٠١
١٨		٠,٤٥٣					٠,٤٥٥
١٩				٠,٦٩٣			٠,٦٨٢
٢٠		٠,٥٦٩					٠,٥٨٨
٢١					٠,٦٧٢		٠,٦٩٤
٢٢			٠,٤٧٣				٠,٥٠٢

٢٣	٠,٦٠٨						٠,٦١٤
٢٤				٠,٣٧٣			٠,٣٩٤
٢٥					٠,٦١٥		٠,٦٢١
٢٦						٠,٤١٨	٠,٤٣٧
٢٧		٠,٧١١					٠,٧٢٥
٢٨					٠,٣٥٥		٠,٣٦١
٢٩	٠,٧١٥					٠,٣٠٧	٠,٧٢٢
٣٠				٠,٦٩٧			٠,٧٠١
٣١						٠,٣٤٨	٠,٣٥٩
٣٢		٠,٣١١			٠,٥٨٢		٠,٥٩٤
٣٣				٠,٥٢٢			٠,٥٣٧
٣٤	٠,٤٦٧						٠,٤٧٩
٣٥		٠,٤٧٥					٠,٥٠٧
٣٦					٠,٦٨٦		٠,٦٩٩
٣٧	٠,٦٨٢						٠,٧٠١
٣٨						٠,٥٢٥	٠,٥٤٨
٣٩				٠,٣٤٨			٠,٣٦٩
٤٠	٠,٣٠٣				٠,٧٠٢		٠,٧١١
٤١		٠,٦٠١					٠,٦٢٣
٤٢						٠,٦١٤	٠,٦٢٩
٤٣				٠,٤١٩			٠,٥٠٨
٤٤	٠,٥٣٩						٠,٥٤٩
٤٥					٠,٤٢١		٠,٤٦٥
٤٦		٠,٦٤٩		٠,٣١٨			٠,٦٩٢
٤٧				٠,٦٠٢			٠,٦١٣
الجذر الكامن	٦,٠٥٨	٥,٦١٨	٥,١٧٦	٤,٢٤٤	٣,٩٨٣	١,٥٤١	-
نسبة التباين	١٢,٨٨٩ %	١١,٩٥٣ %	١١,٠١٣ %	٩,٠٣٠ %	٨,٤٧٤ %	٣,٢٧٩ %	-
نسبة التباين التراكمية	١٢,٨٨٩ %	٢٤,٨٤٣ %	٣٥,٨٥٥ %	٤٤,٨٨٥ %	٥٣,٣٦ %	٥٦,٦٣٨ %	-

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن ٠,٣.

يتضح من الجدول (٦) أن العامل السادس تشبع عليه عبارتين فقط هما (١٦، ٣٤) ولذا سوف يتم استبعاد هذا العامل لأنة لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser، ولكن لن يتم حذف العبارتين لتشبعها على العوامل الأخرى. وبذلك يصبح عدد العبارات (٤٧) عبارة متشبعة على خمسة عوامل وتفسر (٥٣,٣٦%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا:-

جدول (٧)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٩	عندما أواجه مهمة صعبة، أحاول التفكير في أشياء قد تساعدني على تحسين أدائى فيها.	٠,٧١٥
٧	عندما لا أعرف عواقب الأمور فإننى أتوقع الأسوء.	٠,٧٠٣
٣٧	عندما تكثر على الأعمال الواجب انجازها فأننى، أشعر بعدم الرغبة في القيام بها.	٠,٦٨٢
١٠	اشعربالضيق عندما أجتهد في محاولاتي ولا أوفق؛ لذ لا أحاول بذل قصارى جهدي.	٠,٦٤١
٢٣	عادةً ما أنظر إلى الجانب الحسن للأمور.	٠,٦٠٨
١٦	تعلمت أن لا أبالغ في طموحاتى ، لأن ما أتمناه قد لا يحدث.	٠,٥٨٧
٤٤	أحاول أن أبذل قصارى جهدي في معظم الأمور التي أنفذها.	٠,٥٣٩
٣	عندما يكون لدى عمل كثير مطلوب لانجازه في وقت محدد، فإننى أضيع الكثير من الوقت فى القلق بشأنه.	٠,٤٩٢
٣٤	إذا طلب منى أداء عملاً غير محبب لى ، فأننى اسعى للتفكير فيه بطريقة تدخل السرور إلى قلبى.	٠,٤٦٧

يتضح من الجدول (٧) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٦٧ ، ٠,٧١٥) وبلغ جذرها الكامن (٦,٠٥٨)، ويفسر هذا العامل (١٢,٨٨٩%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " المواجهة السلوكية ".

جدول (٨) درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٧	أشعر بالضيق ،إذا لم أتمكن من آدائى اى مهمة بطريقة جيدة .	٠,٧١١
٥	أشعر بالضيق الشديد عندما لا يتقبلني أي شخص.	٠,٦٨٥
٤٦	يقلقنى رأى الناس عنى.	٠,٦٤٩
١٤	لا أشعر بالقلق من عدم قدرتى على أداء بعض الأشياء.	٠,٦٢٣
٤١	أحب النجاح ولكن لا أشعر بالضيق الشديد عند الفشل.	٠,٦٠١
٢٠	إذا اصابني مكروهاً لا يأخذ الأمر مني وقتاً طويلاً حتى أنساه.	٠,٥٦٩
١	تفكيري في الأشياء السعيدة التي حدثت لى في الماضي أكثر من تفكيري فى الأشياء غير السارة.	٠,٥٢٢
٣٥	اشعر بضيق شديد إذ لم استطيع تكوين صداقات ، وينتابنى احساس بأنه لن يكون لى اى أصدقاء.	٠,٤٧٥
١٨	أقضي وقتاً طويلاً في التفكير في أخطائي حتى إذا لم يكن هناك شيئاً أفعله حيالها.	٠,٤٥٣

يتضح من الجدول (٨) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٥٣ ، ٠,٧١١) وبلغ جذرها الكامن (٥,٦١٨)، ويفسر هذا العامل (١١,٩٥٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " المقياس العاطفى ".

جدول (٩) درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٤٠	اعتقد ان الناس اما اصدقائى أو اعدائى.	٠,٧٠٢
١٢	اذا اساء الناس معاملتى ، فأننى أعاملهم بمثل ما يعاملوننى به.	٠,٦٩١
٣٦	توجد اجابتان فقط لاى سؤال ، احداهما صواباً والأخرى خطأ.	٠,٦٨٦
٢٥	الناس فى هذا العالم إما طيبون أو أشرار.	٠,٦١٥
٣٢	انا أثق فى معظم الناس.	٠,٥٨٢
٦	أعتقد فى وجود العديد من الطرق لعمل الأشياء ، ولكن توجد طريقة واحدة صحيحة.	٠,٥٣١
٢٢	أعتقد ان أغلب الناس يفكرون فقط فى أنفسهم.	٠,٤٧٣
٤٥	الشخص الوحيد الذى أثق به تماماً هو نفسى.	٠,٤٢١
١٧	أحاول ان أتقبل الناس كما هم.	٠,٣٨٩
٢٨	من الغباء الثقه التامه بأي شخص ، فعاقبة ذلك الندم.	٠,٣٥٥

يتضح من الجدول (٩) السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٣٥٥ ، ٠,٧٠٢) وبلغ جذرها الكامن (٥,١٧٦)، ويفسر هذا العامل (١١,٠١٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التفكير التصنيفى

جدول (١٠) درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٣٠	أعتقد فى وجود أفراد يمكنهم بث أفكارهم في عقول الآخرين	٠,٦٩٧
١٩	يستطيع بعض الأفراد قراءة أفكار الآخرين.	٠,٦٩٣
٢	لو أصررت على فعل شيء بقوة فهذا كفيلاً بحدوثة.	٠,٦٤٨
٤٧	أعتقد أن القمر أو النجوم يمكن أن تؤثر على تفكير الأفراد.	٠,٦٠٢
١٣	لا أؤمن بالأشباح.	٠,٥٧٣
٣٣	أعتقد أن هناك ناس يمكنهم التنبؤ بالمستقبل.	٠,٥٢٢
٨	أؤمن بوجود الأطباق الطائرة.	٠,٤٧٦
٤٣	لا أؤمن بالأشياء الجالبة للحظ.	٠,٤١٩
٢٤	أؤمن بالسحر المفيد والضار.	٠,٣٧٣
٣٩	لا أؤمن بأى خرافات	٠,٣٤٨

يتضح من الجدول (١٠) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٣٤٨ ، ٠,٦٩٧) وبلغ جذرها الكامن (٤,٢٤٤)، ويفسر هذا العامل (٩,٠٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التفكير القصرى ".

جدول (١١) درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيبا تنازليا

العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢١	اذا ابليت بلاءً حسناً فى اختبار هام ، أشعر اننى شخص ناجح فى الحياة.	٠,٦٧٢
٤	عادة ما أنظر الى الجانب الحسن من الأشياء.	٠,٦٦٠
٤٢	اعتقد ان اى شخص يريد وظيفة جيدة يمكنه الحصول عليها.	٠,٦١٤
١١	على الناس اظهار السعادة مهما كانت الظروف.	٠,٥٨٨
٣٨	اعتقد ان جميع الناس قلوبهم طيبة.	٠,٥٢٥
١٥	أعتقد انه يجب أن يحب كل فرد والديه.	٠,٤٥٧
٢٦	يأتى الخيرمن عمل الخير .	٠,٤١٨
٣١	عندما يحدث شيء جيد لي، أشعر أن الأشياء الجيدة ستتوالى بعد ذلك.	٠,٣٤٨
٩	أسعد عندما أكتشف أن شخصاً يبادلني نفس حبي له.	٠,٣٣٩

يتضح من الجدول (١١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٣٣٩ ، ٠,٦٧٢) وبلغ جذرها الكامن (٣,٩٨٣)، ويفسر هذا العامل (٨,٤٧٤%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التفاؤل الساذج ".

بالنسبة للفرض الثانى:

ينص هذا الفرض على أنه " **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات الجامعة على مقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طالبات الجامعة على أبعاد مقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٢٦٠)

الأبعاد	المواجهة السلوكية	المقياس العاطفى	التفكير التصنيفى	التفكير القصرى	التفاعل السياق	الدرجة الكلية
التسميع الذاتى	٠,٥٢١**	٠,٤٨٤**	٠,٥٨٢**	٠,٤٨١**	٠,٤٥٧**	٠,٦٠١**
التوسع	٠,٤٩٩**	٠,٤٥٧**	٠,٤٨٣**	٠,٥٧٩**	٠,٤٠٨**	٠,٥٧٨*
التنظيم	٠,٤٢٣**	٠,٤٠٥**	٠,٣٨٨**	٠,٤٦٢**	٠,٥٠٧**	٠,٥٢١**
التفكير الناقد	٠,٥٩٢**	٠,٥٢٨**	٠,٥٥٢**	٠,٥٩٨**	٠,٤٩٣**	٠,٦٥٨**
التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء معرفية	٠,٦٠١**	٠,٥٧٢**	٠,٥٦٩**	٠,٥٨٧**	٠,٦٢٨**	٠,٧٠٤**
الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية	٠,٦٨١**	٠,٦٣٤**	٠,٦٦١**	٠,٦٩١**	٠,٦٤٩**	٠,٧٩٠**
ادارة الوقت وبيئة التعلم	٠,٤٧٥**	٠,٤٩٠**	٠,٥٠٣**	٠,٤٦٩**	٠,٥٢٤**	٠,٥٨٦**
تنظيم بذل المجهود	٠,٤٤٩**	٠,٤٦٣**	٠,٤٦١**	٠,٤١٦**	٠,٥٨٦**	٠,٥٦٦**
التعلم من الاقران	٠,٣٦٩**	٠,٢٣٢**	٠,٢٩٠**	٠,٣٢٠**	٠,٢٣٨**	٠,٣٤٥**
طلب المساعدة	٠,٤٨٠**	٠,٤٤٥**	٠,٤٥٦**	٠,٤٠٢**	٠,٤٥٧**	٠,٥٣٢**
استراتيجيات ادارة المصدر	٠,٦١٢**	٠,٥٨٠**	٠,٦٠٣**	٠,٥٦٣**	٠,٦٤٣**	٠,٧١٤**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٦٩٠**	٠,٦٤٦**	٠,٦٧٣**	٠,٦٧٩**	٠,٦٧٨**	٠,٨٠٢**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات طالبات الجامعة على:

- بعد المواجهة السلوكية لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد المقياس العاطفى لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.

- بعد التفكير التصنيفى لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد التفكير القصرى لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد التفاؤل الساذج لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.
- الدرجة الكلية لمقياس التفكير البنائى ودرجاتهن على أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدرجة الكلية للمقياس.

بالنسبة للفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " **يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة من خلال أبعاد التفكير البنائى** "

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة حذف وإضافة المتغيرات تدريجيا Stepwise، وذلك على النحو التالى:

جدول (١٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير التابع	النموذج	المتغيرات المنبئة	الارتباط المتعدد (R)	الارتباط المتعدد (R²)	مربع الارتباط المتعدد المعدل	قيمة ف	دلالة ف	معامل الانحدار (B)	B المعيارية	قيمة ت	دلالة ت
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	١	المواجهة السلوكية	٠,٦٩٠	٠,٤٧٦	٠,٤٧٣	٢٣٣,٩	٠,٠١	٢,٢٢٨	٠,٦٩٠	١٥,٢٩	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٧٣,٢٦٦									
	٢	المواجهة السلوكية	٠,٧٥٥	٠,٥٧٠	٠,٥٦٧	١٧٠,٥	٠,٠١	١,٤٢٣	٠,٤٤٠	٨,٣٦٨	٠,٠١
		المواجهة العاطفية						١,٢١٢	٠,٣٩٦	٧,٥٢٤	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٦٠,٠٢٤									
	٣	المواجهة السلوكية المواجهة العاطفية التفكير القصرى	٠,٧٨٤	٠,٦١٥	٠,٦١٠	١٣٦,٣	٠,٠١	٠,٩٥٥	٠,٢٩٦	٥,٢٣٢	٠,٠١
								٠,٩٤٩	٠,٣١٠	٥,٩٢٧	٠,٠١
								٠,٨٨٧	٠,٢٩٨	٥,٤٥٦	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٥٣,٣٠٢									
	٤	المواجهة السلوكية المواجهة العاطفية التفكير القصرى التفاؤل الساذج	٠,٧٩٦	٠,٦٣٣	٠,٦٢٨	١١٠,٢	٠,٠١	٠,٧٤٣	٠,٢٣٠	٣,٩٥٥	٠,٠١
								٠,٧٧٩	٠,٢٥٥	٤,٧٦٢	٠,٠١
								٠,٧١٥	٠,٢٤٠	٤,٣٠٩	٠,٠١
								٠,٦٢٨	٠,٢٠٦	٣,٥٨٦	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٥٠,٧١٧									
	٥	المواجهة السلوكية المواجهة العاطفية التفكير القصرى التفاؤل الساذج التفكير التصنيفى	٠,٨٠٢	٠,٦٤٤	٠,٦٣٧	٩١,٨	٠,٠١	٠,٦٠٤	٠,١٨٧	٣,١٣٣	٠,٠١
								٠,٧٠٥	٠,٢٣٠	٤,٣٠٢	٠,٠١
								٠,٦٣٢	٠,٢١٢	٣,٧٩١	٠,٠١
								٠,٥٣٨	٠,١٧٧	٣,٠٥٥	٠,٠١
								٠,٤٩٧	٠,١٤٨	٢,٧٠٩	٠,٠١
		المقدار الثابت =٤٧,٩٦٨									

يتضح من الجدول (١٣) ما يلى:

- أن متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى لهم قدرة تنبؤية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- أسهم متغير المواجهة السلوكية بنسبة ٤٧,٦ % فى تباين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات الجامعة حيث جاء ترتيبه الأول فى معادلة الانحدار، ثم جاء متغير المواجهة العاطفية والذى ساهم بنسبة ٩,٤ % فى تباين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يساوى ٥٧ % من استخدام متغيرى المواجهة السلوكية

والمواجهة العاطفية. وجاء فى الترتيب الثالث متغير التفكير القصرى الذى ساهم بنسبة ٤,٥ % ليصبح مقدار التباين ٦١,٥ %، ثم جاء متغير التفاؤل الساذج الذى ساهم بنسبة ١,٨ % ليصبح مقدار التباين ٦٣,٣ %، وأخيرا جاء متغير التفكير التصنيفى فى الترتيب الخامس وساهم بنسبة ١,١% ليصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ٦٤,٤ % من استخدام متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى.

- أن قيم " ف " وكذلك قيم " ت " كانت جوهرية عند مستوى ٠,٠١، الأمر الذى يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التى دخلت فى نموذج الانحدار) فى المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية .
- أسهمت المتغيرات المستقلة بنسبة ٦٤,٤ % فى تباين درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ترتبط ارتباطا موجبا ودال إحصائيا مع أبعاد التفكير البنائى حيث جاءت قيم معامل الانحدار(B) موجبة فى النموذج.
- يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالى :

درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتنبأ بها = ٤٧,٩٦٨ + (٠,٦٠٤ × درجة المواجهة السلوكية) + (٠,٧٠٥ × درجة المواجهة العاطفية) + (٠,٦٣٢ × درجة التفكير القصرى) + (٠,٥٣٨ × درجة التفاؤل الساذج) + (٠,٤٩٧ × درجة التفكير التصنيفى)

جدول (١٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير التابع	النموذج	المتغيرات المدخلة	الارتباط المتعدد (R)	مربع الارتباط المتعدد (R^2)	مربع الارتباط المتعدد المعدل	قيمة ف	دلالة ف	معامل الانحدار (B)	B المعيارية	قيمة ت	دلالة ت
استراتيجيات ما وراء المعرفة	١	المواجهة السلوكية	٠,٦٩١	٠,٤٧٨	٠,٤٧٦	٢٣٦,١	٠,٠٠١	١,٤٢	٠,٦٩١	١٥,٣٧	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٤٠,٧٢٨									
	٢	المواجهة السلوكية	٠,٧٥٨	٠,٥٧٥	٠,٥٧٢	١٧٣,٩	٠,٠٠١	٠,٩٤٧	٠,٤٦١	٩,١٢١	٠,٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٨٨	٠,٣٨٨	٧,٦٦٦	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٣٠,٢٧٦									
	٣	المواجهة السلوكية	٠,٧٨١	٠,٦١٠	٠,٦٠٦	١٣٣,٧	٠,٠٠١	٠,٦٩٢	٠,٣٣٧	٦,١٣٢	٠,٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٦١٠	٠,٢٨٩	٥,٤٨٤	٠,٠١
		التفكير القصرى						٠,٦١٢	٠,٢٧٤	٠,٢٧٤	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٢٥,٨٤٨									
	٤	المواجهة السلوكية	٠,٧٨٩	٠,٦٢٣	٠,٦١٧	١٠٥,٤	٠,٠٠١	٠,٦١١	٠,٢٩٧	٥,٣٣٥	٠,٠٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٥٣٦	٠,٢٥٤	٤,٧٦٦	٠,٠١
		التفكير القصرى						٠,٤٨٤	٠,٢١٧	٣,٦٦١	٠,٠١
		التفكير التصنيفى						٠,٣٧٣	٠,١٦١	٢,٩٢٠	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٢٣,٥٠٨									

يتضح من الجدول (١٤) ما يلى:

- أن متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفكير التصنيفى لهم قدرة تنبؤية باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ولم يظهر متغير التفاؤل الساذج ضمن المعادلة التنبؤية.
- أسهم متغير المواجهة السلوكية بنسبة ٤٧,٨ % فى تباين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طالبات الجامعة حيث جاء ترتيبه الأول فى معادلة الانحدار، ثم جاء متغير المواجهة العاطفية والذى ساهم بنسبة ٩,٧ % فى تباين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات ما وراء المعرفة يساوى ٥٧,٥ % من استخدام متغيرى المواجهة السلوكية والمواجهة العاطفية. وجاء فى الترتيب الثالث متغير التفكير القصرى الذى ساهم بنسبة ٣,٥ % ليصبح مقدار التباين ٦١ %، وأخيرا جاء متغير التفكير التصنيفى فى الترتيب الرابع وساهم بنسبة ١,٣% ليصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات ما وراء المعرفة ٦٢,٣ % من استخدام

متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى.

أن قيم "ف" وكذلك قيم"ت" كانت جوهرية عند مستوى٠,٠١، الأمر الذى يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التى دخلت فى نموذج الانحدار) فى المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية

أسهمت المتغيرات المستقلة بنسبة ٦٤,٤ % فى تباين درجة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ترتبط ارتباطا موجبا ودال إحصائيا مع أبعاد التفكير البنائى حيث جاءت قيم معامل الانحدار(B) موجبة فى النموذج.

يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالى :

درجة استراتيجيات ما وراء المعرفة المتنبأ بها = ٢٣,٥٠٨ + (٠,٦١١ × درجة المواجهة السلوكية) + (٠,٥٣٦ × درجة المواجهة العاطفية) + (٠,٤٨٤ × درجة التفكير القصرى) + (٠,٣٧٣ × درجة التفكير التصنيفى)

جدول (١٥)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى التنبؤ باستراتيجيات إدارة المصدر لدى أفراد عينة الدراسة

المتغير التابع	النموذج	المتغيرات المتنبئة	الارتباط المتعدد (R)	مربع الارتباط المتعدد (R^2)	مربع الارتباط المتعدد المعدل	قيمة ف	دلالة ف	معامل الانحدار (B)	B المعيارية	قيمة ت	دلالة ت
استراتيجيات إدارة المصدر	١	المواجهة السلوكية	٠,٦٤٣	٠,٤١٤	٠,٤١١	١٨٢,١	٠,٠١	٠,٧٠٣	٠,٦٤٣	١٣,٤٩	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٣٣,٠٣٧									
	٢	المواجهة السلوكية	٠,٦٩١	٠,٤٧٧	٠,٤٧٣	١١٧,٣	٠,٠١	٠,٤٧٦	٠,٤٣٦	٧,٤٧٠	٠,٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٣٥٩	٠,٣٢٦	٥,٥٨٩	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٢٨,٨٧٣									
	٣	المواجهة السلوكية	٠,٧١٠	٠,٥٠٤	٠,٤٩٨	٨٦,٦	٠,٠١	٠,٣٥٨	٠,٣٢٨	٥,١٢٥	٠,٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٢٧١	٠,٢٤٧	٤,٠٤٧	٠,٠١
		التفاؤل الساذج						٠,٢٧٣	٠,٢٣٦	٣,٧٠٢	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٢٦,٧١٣									
	٤	المواجهة السلوكية	٠,٧١٨	٠,٥١٦	٠,٥٠٨	٦٧,٨	٠,٠١	٠,٣١٥	٠,٢٨٨	٤,٤١١	٠,٠٠١
		المواجهة العاطفية						٠,٢٣٧	٠,٢١٦	٣,٥٠٤	٠,٠١
		التفاؤل الساذج						٠,٢٠٩	٠,١٨٠	٢,٦٩١	٠,٠١
		التفكير التصنيفى						٠,١٨٧	٠,١٥٥	٢,٤٨٦	٠,٠١
		المقدار الثابت = ٢٥,٤٩٩									

يتضح من الجدول (١٥) ما يلى:

- أن متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى لهم قدرة تنبؤية باستراتيجيات إدارة المصدر، ولم يظهر متغير التفكير القصرى ضمن المعادلة التنبؤية.
- أسهم متغير المواجهة السلوكية بنسبة ٤١,٤ % فى تباين درجات استراتيجيات إدارة المصدر لدى طالبات الجامعة حيث جاء ترتيبه الأول فى معادلة الانحدار، ثم جاء متغير المواجهة العاطفية والذى ساهم بنسبة ٦,٣ % فى تباين درجات استراتيجيات إدارة المصدر، وأصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات إدارة المصدر يساوى ٤٧,٧ % من استخدام متغيرى المواجهة السلوكية والمواجهة العاطفية. وجاء فى الترتيب الثالث متغير التفاؤل الساذج الذى ساهم بنسبة ٢,٧ % ليصبح مقدار التباين ٥٠,٤ %، وأخيرا جاء

متغير التفكير التصنيفى فى الترتيب الرابع وساهم بنسبة ١,٢% ليصبح مقدار التباين المتنبأ به فى استراتيجيات إدارة المصدر ٥١,٦ % من استخدام متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفاؤل الساذج، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى.

- أن قيم " ف " وكذلك قيم " ت " كانت جوهرية عند مستوى ٠,٠١، الأمر الذى يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التى دخلت فى نموذج الانحدار) فى المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية .
- أسهمت المتغيرات المستقلة بنسبة ٦٤,٤ % فى تباين درجة استراتيجيات إدارة المصدر.
- أن استراتيجيات إدارة المصدر ترتبط ارتباطا موجبا ودال إحصائيا مع أبعاد التفكير البنائى حيث جاءت قيم معامل الانحدار(B) موجبة فى النموذج.
- يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالى :

درجة استراتيجيات إدارة المصدر المتنبأ بها = ٢٥,٤٩٩ + (٠,٣١٥ × درجة المواجهة السلوكية) + (٠,٢٣٧ × درجة المواجهة العاطفية) + (٠,٢٠٩ × درجة التفاؤل الساذج) + (٠,١٨٧ × درجة التفكير التصنيفى)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مما سبق يتضح ان نتائج التحليل العاملى لقائمة التفكير البنائى قد أسفرت عن خمسة عوامل رئيسية يمكن اعتبارها ابعاداً لقياس أساليب التفكير البنائى وهى (المواجهة السلوكية – المواجهه العاطفية – التفكير التصنيفى – التفكير القاصرى – التفاؤل الساذج)،قد جاءت النتيجة السابقة متفقة مع النتائج التى توصلت اليها دراسة John,٢٠٠٥; Epstein & Meier,١٩٨٩;Epstein,٢٠٠١; Engin,٢٠٠٨ فى البيئة الغربية ، ويعنى ان هناك اتفاق بين نتائج العينة السعودية ونتائج العينات الغربية .

وقد جاءت المواجهه السلوكية والمواجهه العاطفية أكثر المقاييس الفرعية فى قائمة التفكير البنائى ارتباطاً باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهذا يعنى انه كلما زادت درجات الطالبات فى كل من مقياس المواجهه السلوكية والمواجهه العاطفية كلما زادت درجاتهن فى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يرجع لما لهما تأكيدات ايجابية أكثر لان التفكير السلوكى يعتمد على الفعل بصورة أساسية ، وان الطالبات ذوات التوافق السلوكى الجيد يفكرون بطرق تدعم وتطور العمل الناجح ، وذلك ناتج من ثقتهم بأن المهام ستؤدى على اكمل وجهه . وايضا ان الأشخاص ذوى التوافق السلوكى الجيد لا يحملون احقادا، ولا يبحثون عن الفشل ، واخفاقهم فى الماضى . كما انهم يتقبلون

الاصدقاء ، ويركزون طاقاتهم على تنفيذ خططهم ، ويبدءون اعمال ومهام دراستهم فى الحال بدلاً من التركيز على المواعيد المستحقة لتسليم هذه الاعمال لانهم يدركون قيمة الوقت.ويمكن القول بأن الطالبات ذوات القدرة على التوافق العاطفى الجيد باستطاعتهن التعامل بفاعلية مع المشاعر السلبية بشكل خاص ، كما يتصفون بأنهن أكثر هدوءاً وأقل توتراً فى حياتهن من الآخرين (Epstein,١٩٩٨) . يلى ذلك مقياس التفكير التصنيفى ومقياس التفكير القاصرى والتفاؤل الساذج، وقد أثبتت دراسة أبشتين Epstein,١٩٩٨ ان النساء يحصلون فيه على درجات أعلى نوع ما من الرجال ، لان التفكير القاصر غير واقعى ، والحصول فيه على درجات عالية فيه يشير الى افتقاد القدرة على التنظيم العقلى والى اخفاق فى استخدام قدرات الفرد الانتقادية ، يعتبر الأشخاص ذوى التفاؤل الساذج مفكرون ايجابيين الى درجة الإفراط ، ويمتلكون افكار جيدة وصحيحة ، يتمثل خطر التفاؤل الساذج لديهم فى انهم يخفقون فى اخذ احتياطاتهم الملائمة للمستقبل . والأشخاص الذين يحققون درجات مرتفعة فى التفاؤل الساذج يميلون الى التعميم من الخبرات السيئة والخبرات الجيدة على حد السوء (Epstein,١٩٩٨) .

وقد وجاءت النتائج الخاصة بالقدرة التنبؤية لقائمة التفكير البنائى أن متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى لهم قدرة تنبؤية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ومتغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفكير القصرى، التفكير التصنيفى لهم قدرة تنبؤية **باستراتيجيات ما وراء المعرفة**، ولم يظهر متغير التفكير القصرى ضمن المعادلة التنبؤية.

اما متغيرات المواجهة السلوكية، المواجهة العاطفية، التفاؤل الساذج، التفكير التصنيفى فلها قدرة تنبؤية **باستراتيجيات إدارة المصدر**، ولم يظهر متغير التفاؤل الساذج ضمن المعادلة التنبؤية. لان الأشخاص ذوى المواجهه السلوكية الجيدة أكثر تقبلاً للآخرين ، وأكثر تفاؤلاً وأكثر اعتماداً على الفعل من الأشخاص ذوى المواجهه العاطفية الجيدة، لذلك جاء متغير المواجهه العاطفية فى الترتيب الثانى فى القدرة التنبؤية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . ولان الأشخاص ذوى القدرة على التكييف العاطفى باستطاعتهم التعامل بفاعلية مع المشاعر السلبية بشكل خاص ، كما يتصفوا بأنهم أكثر هدوءاً وأقل توتراً فى حياتهم من الآخرين (Epstein,١٩٩٨). ونتيجة أنهم لايتصيدون العيوب أو ينتقدون أنفسهم أو الآخرين أكثر مما ينبغى، ولا يطلقون تعميمات مفرطة وأحكام عامة أو تفاعل مفرط مع الخبرات السابقة، ولا يركزون على الأحداث أو المصائب الماضية ، وهذه النتيجة جاءت مطابقة لدراسة (Chye, et al.,٢٠٠٣)بأن يتميز التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بخاصتين أساسيتين هما: الخاصية السلوكية: وهى السلوكيات والعمليات المباشرة التى يقوم بها الطالب بهدف

اكتساب المعلومات والمهارات التى تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التى تحقق أهدافه. الخاصية الثانية : ذاتية Personal وتتمثل فى ادراك المتعلم لذاتة Perceptions of Self وهى المعتقدات المتعلقة بقدرات الطلاب على تنظيم وتحقيق أفعالهم الضرورية بهدف إحراز مستوى معين من الأداء.

والتعلم المنظَّم ذاتيًا يحدّد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة ، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظَّمة ذاتيًا ، وبناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة ، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي ، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك ، وتحقيق المهام والأهداف التعليمية (Missldine, ٢٠٠٤) .

لم يسهم متغير التفكير القصرى فى تباين استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة فى :(التسميع الذاتى – التوسع – التنظيم – التفكير الناقد – التنظيم الذاتى للعمليات ما وراء المعرفية) ، لان التفكير القصرى غير واقعى ، والحصول على درجة عالية فيه يشير الى افتقاد القدرة على التنظيم المعرفى والى اخفاق فى استخدام قدرات الفرد الانتقادية ، ومن سماتهم ضعف فى التفكير الناقد ويعتمدون بشكل اساسى فى حياتهم على الانطباعات الوهمية مما يجعل هذا النوع أحد المعوقات التى تقف امام الطالبات فى امتلاك استرتيجيات ما وراء المعرفة. ويرى بتلار وكارتيير(Butler & Cartier , ٢٠٠٤) ان معرفة الذات أو المتغيرات الشخصية تعكس معرفة الطالبات عن أنفسهم وعن الآخرين كمتعلمين ، ومتغير الاستراتيجية يعكس معرفة الطلاب عن كيفية ووقت ومكان استخدام استراتيجيات التعلم المحددة ، ومتغيرات المهمة تعكس فهم الطلاب للعلاقات بين خصائص المهمة ومتطلبات المعالجة المرتبطة بها.

لم يسهم متغير التفاؤل الساذج فى تباين استراتيجيات ادارة المصدر المتمثلة فى (ادارة الوقت – تنظيم بذل المجهود – التعلم من الأقران – طلب المساعدة) وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة هاركيوسينز وآخرون(Harackiewicz, et al.,١٩٩٧)فى ان الطالبات اللاتى لديهن توجه نحو العمل والرغبة فى أداء العمل الجيد تفضلن آداء المهام الصعبة (لديهم مثابرة) وكانوا أكثر احتمالاً لاختبار أهداف الاتقان واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

كما ان القدرة على التوافق والمرونة فى التفكير والرغبة فى أداء العمل والمثابرة على أداء المهام يعد شكلاً من أشكال التفكير لبنائى التى تعد منبأ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أشار بوردى (Purdie, et al.,٢٠٠٦) الى ان من سمات المتعلم المنظم ذاتياً انه شخص لدية القدرة

على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية فضلاً عن قدرته على التحكم الخارجى فى صنع استجاباته ، وانه يمتلك عنصر المبادأة الذاتية Self-Initiatove بالنسبة لاختياره للأعمال التى يؤديها ، كما أنه يمكنه التحكم فى الطرق المتطلبة لإحراز أهدافة التعليمية.

ويرى بنتريش (Pintrich,٢٠٠٤) ان المتعلمين يواجهون مواقف متعددة تستدعى التنظيم الذاتى وذلك فى مجال التعلم الاكاديمى ، كما أنهم يملكون الاختيار والضبط فى حياتهم ولديهم متطلبات أكاديمية واجتماعية وشخصية عديدة فإنهم يجب ان يتعلموا كيف يديرون وقتهم وجهودهم ليصبحوا ناجحين ، مع اعتبار الاجتماعية للتعلم فإن قدراتهم على طلب المساعدة من الأقران أو من المعلمين تساعد على النجاح.

التوصيات :

- الاهتمام بتنمية أساليب التفكير البنائى لدى الطلاب فى جميع مراحل التعليم.
- تضمين محتويات التفكير البنائى فى المقررات الدراسية للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة.
- تشجيع القائمين على العملية التعليمية على تعزيز وتقوية استخدام مهارات التفكير البنائى لدى الطلاب فى المراحل الدراسية المختلفة.
- إفساح المجال للبيئة التربوية الملائمة فى مختلف المراحل التعليمية التى تساعد على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- استخدام طرق جديدة ومبتكرة فى التدريس تتناسب مع مفاهيم ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- مراعاة توفير بيئة اثرائية تراعى الفروق الفردية.

بحث ممول من عمادة البحث العلمى – جامعة الدمام – برقم (٢٠١١٠٩٧)

المراجع:

(أ) المراجع العربية:

أبوزيد سعيد الشويقي (٢٠٠٩) : التفكير البنائي وعلاقته بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٩)، العدد٦٥، أكتوبر، ص ص-١ ٤٥.

جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم .سلسلة المراجع فى التربية وعلم

النفس، الكتاب العاشر، القاهرة، دار الفكر العربى.

طه عبد العظيم (٢٠٠٧): العلاج النفسى المعرفي ، مفاهيم وتطبيقات ، الاسكندرية ،دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر .

عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٣٣) ، ١٠١-١٥٢.

عصام على الطيب (٢٠٠٦): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣) : بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعليم في لدى عينة من طلاب الجامعة.المؤتمر العلمي الثامن للتعلم الذاتى وتحديات المستقبل (الفترة ١١-١٢ مايو)كلية التربية ،جامعة طنطا.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥) : مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم في ضوء وثيقة المستويات المعرفية للتعلم ، المؤتمر العلمي السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، مج(١).

(ب) المراجع الاجنبية:

Alanna Kim Hewlett (٢٠٠٥) : Constructive thinking From Theory to Practice : An Exploratory Study , PHD thesis of Philosophy , University of Manitoba

Alderman ,M.K.(٢٠٠٤):Motivation for Achievement :Possibilities for Teaching and Learning (٢nd ed.)Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ammerman, Robert ,T.et al.(٢٠٠١): Constructive Thinking, Psychology of Addictive Behaviors, Vol ١٥(٢), P.٨٩-٩٦.

Anat Drach-Zahvy, Anit Somech(١٩٩٩): Constructive Thinking: a Compex Coping Variable that Distinctively influences the effectiveness of Specific Difficult Goals, Personality and Individual Differences, Vol (٢٧),P٩٦٩-٩٨٤.

Atwater, L. (١٩٩٢): Beyond Cognitive Ability: Improving the Prediction of Performance. Journal of Business and Psychology, (٧), ٢٧-٤٤.

Bandura A. (١٩٨٦) : Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory. Englewood Cliffs? NJ: Prentice-Hall .

Bandura, A. (١٩٧٨). The Self System in Reciprocal Determinism. **American Psychologist,** ٣٣, ٤،٣٤٤-٣٥٨.

Blair , c (٢٠٠٣) : Self-Regulation and School Readiness ER.JC Documets, Clearing House on Elementary and Early Childhood Education Champaign In. , ED ٤٨٢٨٧٩.

Boekaerts , M. (١٩٩٩): Self-Regulated learning: Where we Are Today?. International J.of Educational Research, ٣١, ٦, ٤٤٥-٤٥٧.

Brophy, J. E. (١٩٩٨):Motivating Students to learn. New York: McGraw-Hill.

Butler, D. L. (٢٠٠٢). Individualizing Instruction in Self-Regulated learning. J. of **Theory Into Practice,** ٤١, ٢, ٨١-٩٢.

Butler, D. L., &Winne, P. H.(١٩٩٥):Feedback and Self-Regulated learning : A Theoretical Synthesis. Review of Educational Research, ٦٥, ٣, ٢٤٥-٢٨١.

Butler, D. L., & Cartier, S. (٢٠٠٤): Promoting effective task interpretation as an important workhabit: A key to successful teaching and learning. ***Teachers College Record,*** ١٠٦, ٩, ١٧٢٩-١٧٥٨.

Chang M.(٢٠٠٥) : Applying self-regulated learning strategies in A web-based Instruction - an Investigation of Motivation Perception. Computer Assisted language Learning,Issue٣,Vol.١٨.July,PP.٢١٧-٢٣٠.

Chye. S.. Walker. R.A. & Smith. I.D. (٢٠٠٣): Self-regulated learning intertiary students; The role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement. Paper presented at AARE Conference.
.http://www.swin.edu.au/aare/٩٧.pap/CHYES٩٧٣٥٠

Corno, I (١٩٩٣) : The Role of Volition In Learning and Performance In I . Darling – Hammond (ES) , Review of Research In Education : American Educational Research Association . , ١٩, ٣ – ٣٤ .

De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (٢٠٠٠): Self-Regulation: A Characteristics and Agoal of Mathematics Education. In P.

R. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), Self regulation: Theory, research, and applications (pp. ٦٨٧-٧٢٦). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Debra I.Garland (١٩٩٦) : Practical Thinking , Academic Average , and the Relationship to the Constructive Thinking Inventory , Master thesis of Arts in school Psychology at Mount Saintvincent University .?

Epstein, S. (٢٠٠١): Constructive thinking Inventory ,ents. Psychological Assessment Resources,inc. Vol ٩(٢), May ٢٠٠١, ٢١٥-٢٢٧.

Epstein ,S.(١٩٩٨): Constructive Thinking : The Key to Emotional Intelligence .West Port , CT, USA : Greenwood Publishing Group, Incorporated.

Epstein, S., & Meier, P. (١٩٨٩): Constructive Thinking: A broad Coping Variable With Specific Components. Journal of personality and social psychology, ٥٧, ٣٣٢-٣٥٠.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (١٩٩٤). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In D. H. Schunk & B. J. mmerman(Eds.), Self-Regulation of learning and Performance: Issues and Educational Applications (pp. ١٢٧-١٥٣). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (٢٠٠٢): Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, ٩٤(٣), ٦٣٨-٦٤٥.

John R. Hurley(٢٠٠١): Related Measures of Constructive Thinking and Raional Thinking the J.of Psychlogy, ١٢٥(٢),٢٩٩-٢٣٥.

Joseph Marold Stewart (١٩٩٧) : Practical Intelligence : Assessing Its Convergent and Discriminate Validity with Social , Emotional , and Academic Intelligence , PHD of Philosophy , University of Southern Mississpi ,USA.

Jule, S (٢٠٠٤): Self Regulation in College Composition : No writer left Behind, Doctor of Philosophy, the university of Arizona.

Karadag ,E.(٢٠٠٨): The Adaptation of the): Constructive Thinking Inventory (CTI) to Turkish, Language Validity & Psychometric Investigation, Educational Sciences : Theory & Practice .Vol.٨, PP. ٢٤٩-

٢٥٩.

Kivinen K. (٢٠٠٣) : Assessing Motivation and the Use of learning Strategies by Secondary School Students in Three International School. Academic Dissertation,PHD Faculty of Education, University of Tempere.

Lensky , Helene , Robin , (١٩٩١) : Gender Differences in The Perceived Thinking Styles of College Students and Their Parents , M. A, Michigan state University , A AT ١٣٤٦٢٨٦ .

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (٢٠٠١). Operant Theory and Research on Self Regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), **Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (٢nd ed., pp. ٣٩-٦٨). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

Missildine, M (٢٠٠٤): The Relations Between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance Among Fifth and Sixth Grade learners, PHD, faculty of Auburn university.

Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (٢٠٠٤): Self-Regulated learning: Current and Future Directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, ٢, ١, ١-٣٤.

Newman, R. S. (٢٠٠٢). What do I Need to do to Succeed When I don't Understand What I'm Doing!?: Developmental Influences on Students' Adaptive Help Seeking. In A. Wigfield & J.Eccles (Eds.), **Development of achievement motivation** (pp. ٢٨٥-٣٠٦). San Diego, CA: Academic Press.

O'Bryan, M. (٢٠٠٢): Where did they learn to Think That Way? Parental Modeling of Dysfunctional and Constructive Thinking. PHD., University of Cincinnati, United States. Ohio, AAt ٣٠٦٩٩٥٠.

Paris, S. G., & Winograd, P. (٢٠٠١):The Role of Self-Regulated learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project: Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and learning Strategies to Improve Student Success in and Beyond School. (pp. ١-٢٣).

Patrick, H. (١٩٩٧). Social Self-Regulation: Exploring the Relations Between Children's Social Relationships, Academic Self-Regulation, and School Performance. **Educational**

Psychologist, ٣٢, ٤, ٢٠٩-٢٢٠.

Patrick, H., & Middleton, M. (٢٠٠٢): Turning the Kaleidoscope: What we See when Self Regulated learning is Viewed with a Qualitative lens. Educational Psychologist, ٣٧, ١, ٢٧-٣٩.

Perry, N. E., Phillips, l. & Hutchinson, L. (٢٠٠٦): Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated learning. The Elementary School Journal, ١٠٦, ٣, ٢٣٧-٢٥٤.

Pintrich P. & DeGroot E. (١٩٩٠) : Motivational and Self-Regulated learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, Vol. ٨٢(١), ٣٣-٤٠.

Pintrich P. & Schunk D. (٢٠٠٢) : Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Pintrich P. (٢٠٠٤) : A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, Vol. ١٦, No. ٤, PP.٣٨٥-٤٠٧

Pintrich, P. R. (١٩٩٩): The Role of motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated learning. International Journal of Educational Research, ٣١, ٤٥٩-٤٧٠.

Pintrich, P. R. (٢٠٠٠): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. ٤٥١-٥٠٢). San Diego,CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (٢٠٠٣). A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology,** ٩٥, ٤, ٦٦٧-٦٨١.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (١٩٩٤): Self Regulated learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In P. R. Pintrich ,D.R. Brown ,&C.E. Weinstein(Eds.),Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. Mc Keachie (pp. ١١٣-١٣٢).Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (٢٠٠٢). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), **Development of**

achievement motivation (pp. ٢٤٩-٢٨٤). San Diego, CA: Academic Press.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (٢٠٠٦): Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, ٨٨, ١, ٨٧-١٠٠.

Ruohotie P. (٢٠٠٠) : Conative Constructs in learning. In: P. Pintrich & P.Ruohotie P.(eds), Conative Constructs and Self-Regulated Learning, Hämeenlinna, Research Centre for Vocational Education.

Ruohotie, P. (٢٠٠٢): Motivation and Self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.), Theoretical Understandings for learning in the Virtual University (pp. ٣٧-٧٠). Hameenlinna, Finland: RCVE.

Schloemer, P., & Brenan, K. (٢٠٠٦). From Students to learners: Developing Self-Regulated learning. **Journal of Education for Business,** November/December, ٨١-٨٧.

Schraw, G. (١٩٩٨). On the Development of Adult MetaCognition. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), **Adult learning and Development: Perspectives from Educational Psychology** (pp.٨٩-١٠٦). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .

Schunk , D-H . (١٩٩١) : Self-Efficacy and Academic Motivation J. of Educational of Psychologist , V . ٢٦ , N. ٣, ٢٠٧-٢٣١.

Schunk D.H. & Zimmerman , (١٩٩٤) : Social Origns of Self Regulatory Competence . Education Psychologist , Vol , ٣٢. pp, ٨٦ – ٩٨ .

Schunk D.H. & Zimmerman , (١٩٩٨) : Social Origins of Self Regulatory Competence . Education psychologist , Vol , ٣٢. pp, ٨٦ – ٩٨ .

Schunk, D. H. (١٩٨٩): Social Cognitive Theory and Self-Regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-Regulated learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice (pp. ٨٣-١١٠). New York: Springer-Verlag.

Shin, M (٢٠٠٧) : The Effects of Self Regulated learning Environments on

Achievement and Motivation in Problem Solving, Dissertation a Submitted to Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, college of education, the Florida State University.

Sternberg , R. & Grigorenko , E . (١٩٩٥) : Styles Of Thinking in the School , European Journal for High Ability , Vol,٦ , pp.٢٠١-٢١٩ .

Stewart, J.(١٩٩٧): Practical Intelligence : Assessing its Convergent and Discriminate Validity with Social, Emotional , and Academic Intelligence. Ph.D, The University of Southern Mississippi.USA.

Vrugt, A., & Oort, F. J. (٢٠٠٨): Metacognition, Achievement Goals, Study Strategies and Academic Achievement: Pathways to Achievement. **Metacognition Learning,** ٣٠, ١٢٣-١٤٦.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (٢٠٠٣). Assessing academic Self-Regulated learning. Paper Prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Sponsored by Child Trends, National Institutes of Health.

Zimmerman B. (٢٠٠٠) : Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. R., Pintrich & M. Zeidner (Eds.),Handbook of Self-Regulation (pp. ١٣-٣٩). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B & Schunk . D .(٢٠٠١): Self – Regulated learning and Academic Achievement . Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum .

Zimmerman, B. J. (١٩٨٩): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic learning. J. of Educational Psychology, ٨١, ٣, ٣٢٩-٣٣٩.

Zimmerman, B. J. (١٩٩٨). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Selfregulated learning: From teaching to reflective practice** (pp. ١-١٩). New York: Guilford Press.

Zhang , L . (٢٠٠١) : Do Thiking Styles Contribute to Achievement Beyond Self – Rated Abilities ? , The Journal of Psychology , Vol ١٣٥ , No. ٦, pp.٦٢١ – ٦٣٨ .

The Construction Thinking and its Relation to Self-regulated Learning Strategies of the University Students

Safaa Mohamed Behiry-
Associate Professor – College of Education
- Department of Special Education - Dammam University

This Study aimed at knowing the relationship between the aspects of positive thinking (Behavioral **Coping** - Emotional **Coping** - Categorical Thinking- **Esoteric** Thinking- Naïve Optimism), and strategies of Self-Regulated Education of university students. The sample of study included ٢٦٠ students from Dammam University – KSA – first year. The age group is between ١٨,٤ and ١٩,٩ years.

O'Bryan O'Bryan's list of positive thinking (٢٠٠٢) was applied. It consists of ٤٧ expressions and includes ٥ dimensions which are: Behavioral **Coping** - Emotional **Coping** - Categorical Thinking- **Esoteric** Thinking- Naïve Optimism, and the scale of Self-Regulated Learning Strategies prepared by Pintrich et al.., (١٩٩١،١٩٩٣) which consisted in its last version of ٤٦ words distributed between two dimensions:

a- Cognitive and Metacognitive Strategies.

This consists of ٥ components: (Rehearsal – Elaboration – Organization – Critical Thinking – Metagognitive Self-Regulation).

b- Resource Management Strategies.

This consists of ٤ components: (Time Regulation and Studying Environment – Effort Regulation – Peer Learning – Help Seeking).

Findings of the Study:

The study proved the existence of a working structure for positive thinking in university students. There is a positive connecting relationship between the grades of university students that statistically points at the scale of Positive Thinking, and the grades on the scale of Self- Regulated Learning Strategies. It is possible to predict Self- Regulated Learning Strategies in university students through the dimensions of Positive Thinking.

Recommendations of the Study:

Attention should be given to the development of Positive Thinking methods in students at all levels of education. New and innovative ways of teaching that suit the concepts and skills of Self- Regulated Education should be implemented