البحث الرابع :

" أساليب التفكير " لستيرنبرج " وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة"

إعداد

د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة

" أساليب التفكير " لستيرنبرج " وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة"

د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الحالي إلي التعرف على أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة، وتحديد العلاقة بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإمكانية تحديد بعض المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير "لستيرنبرج". وتكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبا من طلاب التربية الخاصة، منهم (٣١) "إعاقة سمعية"، و(٤١) صعوبات التعلم، و(٣٢) اضطرابات اللغة والنطق. وعلي ضوء بيانات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده الباحث وبيانات النسخة القصيرة من مقياس أساليب التفكير الذي أعده "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩١) وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات. أظهرت النتائج وجود تباين في أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم،وجاءت أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والداخلي) في مراكز متأخرة ضمن ترتيب الأساليب المفضلة، كما تبين وجود اختلاف جزئي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا السائدة باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث، كما امكن استخلاص عدد من المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير.

Thinking styles to " Sternberg," and its relationship to Self – regulated Learning Strategies Among a sample of special education students in Jeddah

By : Dr .Essam El-Desouky Ismai IEL-Gebah

The present research aims to identify thinking styles preferences and Self – regulated Learning Strategies the most common I have all the specialty disciplines of Special Education, Faculty of Education in Jeddah, and determine the relationship between thinking styles and prevailing Self – regulated Learning Strategies, and the possibility of identifying some of the equations predictive linking Self – regulated Learning Strategies and thinking styles"to Sternberg. The research sample consisted of (104) students from special education students, of whom(31) "hearing impairment", and (41) learning disabilities, and (32) Language and speech disorders .In light of the data scale Self – regulated Learning Strategies prepared by the researcher and data version of the short-scale ways of thinking which was prepared by "Sternberg and Wagner" (1991), and using statistical methods appropriate to the nature of the data. The results showed a variation in the thinking styles of my favorite students of special education according to their specialties, and came ways of thinking-generating creative (legislative, and Judicial, and global, and internal) in the centers of late in the order of the methods preferred, as shown by the presence of different partial Self – regulated Learning Strategies prevailing in different specialization I have special education students, and the results indicated the existence of relations is positive and the other a negative statistically significant between some of the thinking styles and Self – regulated Learning Strategies in a sample research, also possible to draw a number of predictive equations that link the Self – regulated Learning Strategies and thinking styles.

• **مقدمة:**

يتميز العصر الحالي بالتغيرات المتلاحقة وكم المعرفة المتزايدة وتطورات معرفية شملت كافة مجالات الحياة. الأمر الذي يتطلب من القائمين علي العملية التعليمية ضرورة مواكبة هذه التغيرات من خلال إمداد الأفراد بالأساليب التي تحقق لهم النمو والتقدم ومسايرة التطورات المستمرة. لذلك حدث تحول في علم نفس التعلم من المنظور السلوكي إلي المنظور المعرفي؛ حيث يتم التركيز علي كيفية خزن المتعلم للمعلومات في الدماغ، وما يقوم به من عمليات معرفية. (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ٤٨)

وقد اتفق العديد من التربويين على أهمية التعلم مدى الحياة Lifelong Learning لمواكبة عصر العولمة والانفجار العلمي وفي سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصورات، منها "التعلم المنظم ذاتيا Self regulated learning"؛ وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (جيهان خليفة، ٢٠٠٦).

ويشير التنظيم الذاتي إلى رغبة المتعلم وجهده في محاولة المحافظة على شيء ما في صورة منظمة بغرض مساعدته في تحقيق أهدافه المرغوبة.(عبد المنعم الدردير، جابر عبد الله، ٢٠٠٥، ١١٦). ويحدث التعلم المنظم ذاتيا عندما يستجيب الطالب لعملية التعلم ذاتيا فيحدد أهدافه، ويختار استراتيجياته التعليمية ويقيم ما تعلمه. (محمد نمر، ٢٠٠٧).

والتعلم المنظم ذاتياً له دور هام في توجيه الأنشطة المعرفية، كما أنه يساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي؛ حيث أكد كل من "زيمرمان وباندورا" (Zimmerman & Bandura ,1994)؛ و"ولكر" (Walker, 2003)و"كوزنن" (Kosnin 2007)، على أن الطلاب الذين يوظفون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بالتفوق في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات.

ويعزو "ستيرنبرج" نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة، وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من كونه يعزى إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسئولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب التفكير كلما أمكن(عدنان العتوم، وآخرون،٢٠٠٧ ٣٥). وتتضح أهمية أساليب التفكير في التعرف على نمط التفكير السائد والمفضل لدى الفرد وتعليمه بطريقة تتفق مع نمط السيطرة الدماغية المهيمن بما يحقق نتائج إيجابية مرتفعة في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد ازداد الاهتمام بدراسة أساليب التعلم والتفكير والتفضيلا ت الدماغية خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين، وأدى ذلك إلى ظهور العديد من نظريات أساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة الأساليب والطرق التي يفضلها الفرد في تفكيره. وتعد النظرية الأكثر شيوعا وتقبلا هي نظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج" Sternberg's Theory of Mental Self–Government (١٩٨٨)، أو ما يعرف منذ عام (١٩٩٠) بنظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، كما أطلق

عليها ستيرنبرج، والتي تقوم على الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم. (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)

وأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن، وهي ليست قدرات وإنما هي أشكال للتفكير التي يجد الفرد أنها مناسبة وموافقة له، وهي ليست مستوى الذكاء ولكنها طريقة استخدام الذكاء، بيد أن أساليب التفكير تبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه موضوع ما. (Sternberg , 1994)

ويعد إدراك المتعلم للعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم من الأمور الهامة، فوعى المتعلم بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره يساعده علي فهم نفسه. ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيا بأنهم يختلفون في طرق تعلمهم اختلافاً جوهريا عن أقرانهم في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم. (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ١٠- ١١)

ومن خلال تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يستطيع الطلاب التعلم بتوجيههم إلى تحديد أهداف النشاط التعليمي واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم، ويأخذ الطلاب على عاتقهم بالتدريج تحمل المسئولية، وتقويم نتائج تعلمهم. (رجاء أبو علام ،٢٠٠٤، ١٩٣)

وفي إطار التداخل أو الجزء البيني بين المعرفة والشخصية قدم "ستيرنبرج" نظريته أساليب التفكير التي يري أنها الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائه، وهي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات، فهي طريقة الفرد في توجيه العقل. (Sternberg , 1988, 1990)

ويرى بسام إبراهيم (٢٠٠٩، ١٠١) أن وعى المتعلم بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره لها أهميتها في فهمه لنفسه، ولهذا ينادى المصلحون التربويون باستخدام استراتيجيات تعلم تؤدى إلى بذل النشاط الفعال خلال عملية التعلم وتكون في نفس الوقت بديلا لأسلوب التعلم التقليدي القائم على المحاضرة والتلقين.

ويميز عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم و التعلم المنظم ذاتيا، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعا ومستسلما، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل

المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجودٍ مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

ويرى كل من "بنتريك وديجروت" (Pintrich & DeGroot,1990) أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يتمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويشير محمد نمر (٢٠٠٧) إن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاثة مكونات أساسية هي المكون المعرفي ومكون ما وراء المعرفي والمكون الدافعي، وكل منها ضروري للتنظيم الذاتي؛ فالطلاب الذين يمتلكون مهارات معرفية ولكنهم لايمتلكون دافعية عالية لاستخدامها لا يصلون إلى مستويات مرتفعة من النجاح مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون مهارات ولديهم دافعية عالية، كذلك الذين عندهم دافعية ولكنهم لا يملكون المهارات المعرفية وما وراء المعرفية قد يفشلون في التعلم وتمثل هذه المكوناتٍ محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وأن ضعف مستوى الفرد في أيا منها يؤدى إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة.

وبعد الإطلاع علي بعض الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومنها "زيمرمان" (Zimmerman,1989)، وكمال عطية (٢٠٠٠)، و"شن" (Chen,2002) وربيع رشوان (٢٠٠٥)، و"ليندنر" وآخرون (Lindner, et. al., 2007)، وعصام الطيب، راشد مرزوق (٢٠٠٧)، وعبد الناصر الجراح (٢٠١٠)، وعلي ضوء بيئة البحث وعينته، أمكن تحديد ثلاثة محاور لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يتناول المحور الأول الاستراتيجيات المعرفية (التسميع والحفظ، التنظيم، البحث عن المعلومات)، ويتناول المحور الثاني الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط، المراقبة والتقويم الذاتي، الاحتفاظ بالسجلات)، ويتناول المحور الثالث الاستراتيجيات الدافعية (مكونات القيمة، مكونات التوقع، المكونات الوجدانية).

- **مشكلة البحث**:

اهتم العديد من الباحثين في العقود الأخيرة، منهم كل من ولترز (Wolters, 1998)، وعبد العال عجوة(١٩٩٨)، و"زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg, 2000)، وبينتريك(Pintrich, 2004)، ورمضان محمد (٢٠٠١)، وعبد المنعم الدردير(٢٠٠٣)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وربيع رشوان (٢٠٠٥)،

وإلهام وقاد (٢٠٠٨)، ومحمد سحلول (٢٠٠٩)، بالكشف عن كيفية تعلم طلاب الجامعة، لما لهذه المرحلة من أهمية في تقدم المجتمع وتطوره، من خلال بعض المتغيرات كأساليب التفكير واستراتيجيات التعلم ومهاراته، حيث تؤدي هذه المتغيرات دورا مهما في نجاح المتعلم في مواقف التعلم لكونها من الطرائق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلاب في تفاعلهم مع المقررات الدراسية ويتوقف عليها مستوى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي، وتساعدهم على الانتقال من عملية التلقين والتلقي السائدة في مراحل التعليم إلى تدريب الطلبة على ممارسة تلك المهارات والاستراتيجيات وإتقانها، كأحد العوامل المهمة في عملية التعلم.

وتتحدد مشكلة البحث في أن تقليدية طرق التدريس المتبعة تؤثر سلبا على تنمية أساليب التفكير لطلاب الجامعة، وهو ما يفرض تبني مداخل واستراتيجيات تعلم تتلاءم مع أساليب التفكير المفضلة لدي الطلاب في معالجة المعلومات، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة علي التساؤلات التالية:

- ما أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة؟.
- ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة؟.
- هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث ؟.
- هل يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة من خلال أساليب التفكير "لستيرنبرج".

- **أهمية البحث**:

تتحدد أهمية البحث في:

- التعرف على أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب التربية الخاصة الذين يتم إعدادهم للتعامل مع فئات خاصة، مما قد يفيد في إثراء الجوانب المعرفية والنفسية لديهم وينعكس على التعامل مع تلاميذهم فيما بعد.
- الربط بين تخصصى طرق التدريس وعلم النفس التربوي من خلال إلقاء الضوء علي العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب التربية الخاصة، مما قد يفيد في توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة علي استثارة أساليب التفكير للطلاب وتوفير الأجواء التربوية لتحسينها لأن ذلك سيسهم في تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي اللازمة لتعلم الطلاب مدى الحياة.
- توجيه النظر إلي استخدام طرق تدريس تتيح للطلاب الارتقاء بمستوي تحصيلهم من خلال أساليب التفكير المفضلة لديهم واختيارهم لاستراتيجيات التعلم التي تجعلهم أكثر إيجابية وأكثر نشاطا داخل قاعة المحاضرات.

- تقديم أداة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يمكن استخدامها في بحوث ودراسات مستقبلية، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها في تقييم استراتيجيات تعلم الطلاب داخل قاعة المحاضرات.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي التعرف علي:

- أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.
- العلاقة بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.
- المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير "لستيرنبرج" لكل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.

- **مصطلحات البحث**

١- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرر طلاب عينة البحث أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق أهدافهم الأكاديمية. والتي تعكسها استجاباتهم على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في هذا البحث.

٢ - أساليب التفكير Thinking Styles

يتبنى البحث الحالي تعريف "ستيرنبرج" (١٩٩٤) الذي يعرف أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية J أساليب التفكير . القدرات)، وتعرف أساليب التفكير إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب من الأساليب الثلاثة عشر على حده في مقياس أساليب التفكير.

٣- طلاب التربية الخاصة:

هم الطلاب الملتحقون بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجدة- جامعة الملك عبد العزيز، ووفقا لهذا البحث هم الطلاب الذين وصلوا إلى المستوي الرابع وحتي السابع ، ومسجلون في شعبة من الشعب الخمس (اضطرابات سلوكية وتوحد، واضطرابات اللغة والنطق، والإعاقة السمعية والإعاقة العقلية – الفكرية، وصعوبات التعلم).

- **المفاهيم الأساسية "إطار نظري"**

يتضمن البحث مفهومين أساسيين وهما:

- **أولا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-regulated learning strategies**

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي

تؤكّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي؛ حيث يجمع التعّلم المنظم ذاتيا بين كلّ من العوامل المعرفية والدافعية ; Zimmerman , 1989) . Wolters , 2003)

ويعود الفضل إلى "باندورا" (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي؛ حيث أشار إلى إن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وقد تعددت المفاهيم التي يدور حولها تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث يعرفها لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) على أنها مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية، وتشتمل على المكونات الفرعية التي تظهر في عدد من الاستراتيجيات الصريحة والضمنية، ويعرفها "بنتريك" (Pintrich, 2000) بأنها بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية،علي حين يعرفها "باندورا" (٢٠٠٢) بأنها عبارة عن الدرجة التي يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية، ويتصفون بنظام نشط في عملياتهم التعليمية الخاصة.

وتشير عبير عابدين (٢٠٠٦) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن مجموعة من الخطوات المتكاملة والتي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق أهدافه ,بينما يعرف عصام الطيب، راشد مرزوق (٢٠٠٨) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والسلوك الذي يستخدمه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية، بما يؤدى في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة.

ويرى محمود سالم، أمل زكى (٢٠٠٩، ٢٠٦) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب معلومات أو مهارات تشمل مدركات المتعلمين عن الهدف والوسيلة وهى تشمل بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات والتكرار واستخدام معينات الذاكرة .

ويرى ربيع رشوان (٢٠٠٦، ٥٥) أنه بالرغم من تعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها والتي تتمثل في:

- الاستراتيجيات أفعال عمدية تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
- تتولد تلك الاستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته.

- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختيارياً وتتصف بالمرونة؛ حيث تتضمن هذه الاستراتيجيات كلاً من المهارات المعرفية والإدارية والدافعية.
- الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ، تكتسب بمساعدة الآخرين وتستخدم في حل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- يتضمن النضج الاستراتيجي كلاً من التلقائية في استخدام الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها.

كما يشير محمود سالم، أمل زكى (٢٠٠٩، ٢٠٥) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتسم بخاصيتين هما:

- أنها تشبه المهارات الأخرى؛ حيث يمكن أن يصل فيها الفرد إلى مستوى الخبير ويؤديها بطريقة آلية مبسطة، أي يمكن تعلمها وتعليمها .
- أنها تقوم على أساس المعرفة والمهارات والمعتقدات الكامنة المتكاملة التي لها طابع شخصي خاص ناتج عن خبرات متعلمة .

وحددت دراسة (Montalvo & Gonzalez,2004) مجموعة من الصفات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتيا منها:

- يكون لديه دراية بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع استخدام التفاصيل، التنظيم).
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين أو من زملائه عند مواجهة الصعوبات.
- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية، وتحافظ على تركيزه وجهده عند أداء المهمة.

وقد أشارت دراسة كل من محمد نمر (٢٠٠٧)، وسهير السعيد (٢٠١١)، إلي أن تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يحسن مستوى أدائهم الأكاديمي، ويدعمهم بالفرص الكافية لتطوير وممارسة استقلاليتهم داخل قاعة الدراسة؛ حيث يعطى الطلاب فرص لتحمل المسؤولية الذاتية، ويمكنهم ذلك من تطوير استخدامهم للاستراتيجيات المختلفة. كما أشار أحمد حجازي (٢٠٠٩) إلي إن استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يزيد مع العمر، ويزيد عندما يعطى الطلاب أسبابا منطقيةٍ لاستخدام الاستراتيجية، وله تأثير إيجابي على التفكير، كما أنه يؤثر إيجابيا على عمليات الفهم، ويحسن تعلم الطلاب. وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، منها:

دراسة قام بها "ولترز" (Wolters, 1998) كان من بين أهدافها تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، ومدي تأثير العوامل البيئية علي استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات، لدى عينة مكونة من (١١٥) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أنَّ الطلاب المنظمين لمستوى الجهد في المهام التعليمية يستخدمون العديد من الاستراتيجيات (الدافعية Motivational والمعرفية Cognitive والإرادية Volitional)، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك ارتباطا قويا بين تنظيم الدافعية للطلاب وتوجيه أهدافهم، وبين استخدامهم لبعض الاستراتيجيات المعرفية ونوعية الدراسة التي يدرسونها.

وأظهرت دراسة "ولترز"(Wolters, 1999) التي أجريت علي عينة الدراسة من(٨٨) طالبا من طلاب الصف التاسع والعاشر، وجود علاقات موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية. كما أظهرت دراسة مصطفي كامل(٢٠٠٣) التي أجريت علي (٦٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلّم بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في ثلاث منها فقط :التسميع الذاتي لصالح (الفرقة الأولى)، والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة - وتنظيم الجهد لصالح (الفرقة الرابعة).

وفي دراسة نظرية قام بها "بينتريك" (Pintrich, 2004) بهدف التفريق بين مدخلين لبحوث الدافعية والتعّلم لدى طلاب الجامعة، ويشير إلى أنَّ أحدهما يسمى بمداخل الطلاب للتعلم the student learning (SAL) approaches to، الذي يقوم على المنحى الظاهراتي، ويسمى الآخر بمدخل تجهيز المعلومات the information processing approach (IP). ويذكر أنَّ الإطار المفاهيمي الذي قام بإعداده يقوم على منظور التنظيم الذاتي الذي حلَّ محلّ مدخل تجهيز المعلومات، وأنَّ الميزة للتعلم المنظم ذاتيا هي في كونه أكثر شمولا عن تحكم الطالب بحيث لا يتضمن فقط العوامل المعرفية، ولكن يتضمن أيضا العوامل الدافعية والوجدانية والعوامل السياقية الاجتماعية.

وهدفت دراسة إيناس خريبة (٢٠٠٤) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة، ومعرفة أثر اختلاف النوع على كل من ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتكونت العينة من(٤٤١) طالبا بالصفين الأول والرابع من كليات التربية والآداب والزراعة بجامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في مقياس ما وراء المعرفة ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة لصالح طلاب الفرقة الأولى في استراتيجيات التقويم الذاتي، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات، بينما كانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة في استراتيجيات

التسميع، والاستظهار ، في حين لم تكن هناك فروق بين الفرقتين في استراتيجيات التنظيم والتحويل ، وطلب المعلومات، وحفظ السجلات والمراقبة والتركيب البيئي، ومكافأة الذات.

وكان من بين أهداف دراسة ربيع رشوان (٢٠٠٥) البحث في علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، وقام ببناء مقياس للتعلم المنظم ذاتيا مستفيدا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند "بينتريك" وآخرين، واستراتيجيات زيمرمان"، وأشارت نتائج الدراسة إلى إنه لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجياتٍ التعلم المنظم، كما إن طلاب التخصصات العلمية كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات (تعّلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتيجيات التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، تنشيط الاهتمام، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).

وأظهرت دراسة "ديبنيدتو"(Dibenedetto, 2009) التي هدفت إلى دراسة الفروق في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المتخصصين وغير المتخصصين في العلوم، وكذلك دراسة الفروق في النوع، وشملت العينة (٥١) تلميذا وتلميذة في الصف الحادي عشر، إلي وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب ذوى الخبرة والتخصص، بينما لم تظهر النتائج فروق بين الذكور والإناث في عمليات التعلم المنظم ذاتيا. واستهدفت دراسة ابراهيم الحسينان (٢٠١٠) تحديد الفروق بين طلاب التخصصاتٍ النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعّلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي، وبلغت عينة الدراسة (٥١٩) طالبا من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصصاتٍ النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعّلم المنظم ذاتيا لصالح التخصصات العلمية.

ويستنتج من استعراض الدراسات السابقة الآتي:

- تناول العديد من الباحثين دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الجامعية، منها دراسات كل من "ولترز"(١٩٩٨)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وربيع رشوان (٢٠٠٥)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠)، مما يوضح مدى التركيز على هذه المرحلة لدى الباحثين في المجال التربوي، والتأكيد على أهمية الكشف عن الاستراتيجيات السائدة لدى طلاب الجامعة، وأن معرفة هذه الاستراتيجيات يساعد أعضاء هيئة التدريس علي توجيه عمليات التعلم في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

- توجه العديد من الباحثين إلي تحسين نوعية التعليم الجامعي، من خلال استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة تقوم على منظور التنظيم الذاتي كما أشار إلي ذلك "بينتريك" (٢٠٠٤) من أهمها: الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعة للتعلم، والتي تم اختيارها في هذا البحث.
- أكدت نتائج الدراسات علي أهمية دراسة التعلم المنظم ذاتيا وفق التخصص الدراسي؛ حيث أوضحت دراسة "ولِترز"(١٩٩٨) عن وجود ارتباط قوي بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ونوع الدراسة، كما أظهرت دراسة "مصطفي كامل"(٢٠٠٣) وجود فروق دالة إحصائيا في مقاييس الدافعية واستراتيجيات التعلّم التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقررات الدراسية المختلفة ،وكشفت دراسة كل من ربيع رشوان (٢٠٠٥)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن اختلاف بعض الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب باختلاف التخصص(علمي، وأدبي)، كما أظهرت دراسة "دِيبنيدتو" (٢٠٠٩) وجود فروق دالة إحصائية في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب ذوى الخبرة والتخصص.
- أكدت بعض الدراسات علي وجود فروق في مستوى مهاراتالتعلم واستراتيجياته تبعا لمتغير المستوى الدراسي، كدراسة كل من مصطفي كامل (٢٠٠٣)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠).
- تباين الأدوات المستخدمة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بين استخدام المقابلات المفتوحة أو استبانات التقرير الذاتي أو مقاييس مقننة إلا إنه يوجد اتفاق بشكلٍ كبير بين الدراسات فيما يتعلّق بمكونات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث ركزت على استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية، بينما اختلفتٍ في المكونات الفرعية، والتي تمثل استراتيجيات متنوعة للتعلم المنظم ذاتيا، ولذلك تبرز أهمية بناء أداة للتعلم المنظم ذاتيا تتلاءم وعينة البحث الحالي.

- **ثانيا : أساليب التفكير** Thinking Styles

قدم "ستيرنبرج" نظريته أساليب التفكير التي كان يري أنها الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، فأسلوب التفكير ليس مستوي الذكاء ولكنه طرق استخدام الذكاء، وهي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات، فهي طريقة الفرد في توجيه العقل. (Sternberg , 1988, 1990)

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد٠ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992, 68)

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقرارا لدي الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب علي العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق علي مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة

تحدث بشكل متتابع أو متآني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥).

وحدد "ستيرنبرج" (Sternberg , 1990, 1994 , 1997) ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس : الوظائف وتشمل أساليب التفكير(التشريعي، والتنفيذي، والحكمي)، والمستويات (العالمي، والمحلي) والنزعة (المتحرر، والمحافظ)، والأشكال (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلى) والمجال (الخارجي، والداخلي). ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة. ويوضح الجدول (١) خصائص الفرد في كل أسلوب من أساليب التفكير لنظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج".

جدول (١) أساليب التفكير، وخصائص الفرد لكل أسلوب من أساليب التفكير وفقا لنظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج"

الأسلوب	الخصائص
الوظائف Functions	
التشريعي Legislative	يحب الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقته الخاصة.
التنفيذي Executive	يتمسك بالقواعد الموضوعيه، وتطبيق القوانين وتنفيدها، ويتحلى بالوافعيه والموضوعية في معالجة المشكلات.
الحكمي Judicial	يحب الحكم علي الاخرين وعلي اعمالهم، وتحليل وتقييم الاشياء، وكتابه المقالات النقدية، والقدرة علي التخيل والابتكار
المستويات Levels	
العالمي Global	يفضل التعامل مع القضايا المجردة، والعموميات، ويتجاهل التفاصيل.
المحلي Local	يحب التعامل مع التفاصيل والمحددات، والامثله الملموسه، ويتجه نحو المواقف العملية.
النزعه Leaning	
المتحرر Liberal	يحب ان يقوم بالاشياء بشكل جديد، والميل إلي الغموض والمواقف غير المالوفه، ويتحدى التقاليد.
المحافظ Conservation	يحب التمسك بالقوانين، ويكره الغموض، ويحب المالوف، ويرفض التغيير، ويتميز بالحرص والنظام، ويحافظ علي التقاليد.
الاشكال Forms	
الهرمي Hierarchic	يعمل اشياء كثيرة في وقت واحد، ويضع الاهداف في صورة هرميه علي حسب أهميتها وأولويتها، ولديه واقعية ومنطقية في تناول المشكلات.
الملكي Monarchic	يتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، والاعتقاد في مبدا الغايه تبرر الوسيله، ومتسامح، وإدراكه قليل نسبيا للأولويات والبدائل، ولديه محدودية في القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي.
الاقلي Oligarchic	يحب عمل اشياء كثيرة في الوقت الواحد، ومتوتر، ولديه العديد من الاهداف المتناقضة.
الفوضوي Anarchic	يتسم بالعشوائيه في معالجه المشكلات، ومشوش، ومتطرف في مواقفه، ويكره النظام.
المجال Scope	
الداخلي Internal	يحب العمل وحيدا، منطوي، ويكون توجهه نحو العمل او المهمه، ويركز علي الاتجاهات الذاتية ولديه اكتفاء ذاتي.
الخارجي External	يحب العمل مع الاخرين، منبسط، لديه حس اجتماعي ، ويركز علي الامور الخارجية

- **المبادئ المميزة لأساليب التفكير** :

تتميز نظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج" بمجموعة من المبادئ (Sternberg, (1997 , 295-312) ؛ عبد المنعم الدردير، (٢٠٠٣)؛ السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)؛ منها:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلي تركيبه اكبر من مجموع هذه الأجزاء.
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا والقدرات.
- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط.
- الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف.
- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.
- يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم للأساليب .
- الأساليب تكتسب اجتماعيا.
- يمكن أن تختلف الأساليب أثناء الحياة
- الأساليب يمكن قياسها.
- الأساليب يمكن تعلمها.
- الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت أخر.
- الأساليب الأفضل في مكان ربما لا تكون الأفضل في مكان أخر.
- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو:هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف؟.

وفي إطار الاهتمام باستخدام أساليب التفكير، أجريت العديد من البحوث والدراسات لتحديد علاقاتها ببعض المتغيرات الأخرى، منها:

دراسة "جريجورينكو، ستيرنبرج" (Grigorrenko & Sternberg,1997) واستهدفت التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، وقد أجريت على عينة مكونة من (١٩٩) طالبا وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، التفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري بينما وجد ارتباط سالب دال بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن القدرات العقلية.

وهدفت دراسة "عبد العال عجوة" (١٩٩٨) إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" وكل من (الذكاء العام، والقدرات العقلية الأولية وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي)، وتكونت العينة من (١٣٢) طالبا وطالبة بالجامعة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دالا إحصائيا، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والعالمي؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصصات الأدبية .

وقد أجريت دراسة "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg,1998) علي(٦٢٢) طالبا وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج، وأظهرت وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(المحافظ، والهرمي، والداخلي) والتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب بين أساليب التفكير(التشريعي ، والمتحرر والخارجي) والتحصيل الدراسي٠ وأن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي٠ وبحث "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg, 2000) طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج "بيجز" لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدي عينة مكونة من (٨٥٤) طالبا وطالبة بإحدى الجامعات الصينية، وطبق عليهم استبانة "بيجز" لعمليات الدراسة (SPQ) "لبيجز"، وقائمة أساليب التفكير (TSI) الصورة القصيرة (٦٥) مفردة، وأظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وأساليب التفكير (التشريعي، والداخلي، والعالمي، والحكمي، والمتحرر، والهرمي، والفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وأسلوبي التفكير (الهرمي، والفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي٠

وأجريت دراسة رمضان محمد (٢٠٠١) علي عينة قوامها (٤١٧) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية، وأظهرت أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتحرري، والأقلي)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير(العالمي والداخلي)، بينما لا توجد فروق دالة في أساليب (التشريعي، والتنفيذي والمتحرر، والمحافظ، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي)، كذلك وجدت اختلافات في أساليب التفكير(المحلي، والتحرري، والهرمي، والملكي، والأقلي) باختلاف العمر الزمني أو المستوي الدراسي.

وقامت "بيرناردو" وآخرون (Bernardo & et. al., 2002) بدراسة علي (٤٢٩) طالبا وطالبة من جامعتين بالفلبين، وتبين وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظ ، والهرمي، والفوضوي والداخلي) والتحصيل الدراسي. وأجريت دراسة "زهانج" (Zhang, 2002) علي(٢١٢) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية وأظهرت وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي الحكمي، العالمي، المحلى، المتحرر، المحافظ) وكل من أنماط التفكير الكلى والتحليلي والمتكامل، بينما وجدت ارتباطات سالبة لأساليب التفكير(الهرمي والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي) وأنماط التفكير. وقامت أمينة شلبي (٢٠٠٢) بدراسة علي (٤١٧) طالبا وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير "لستيرنبرج وواجنر" الصورة الطويلة، وتبين وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي والكلى، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلى٠ ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي ووجود

ارتباط موجب دال إحصائياً الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

وقام عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) بإجراء دراسة علي (١٧٦) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا، تباين الطلاب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وكانت أكثر الأساليب تفضيلا هي (الهرمي، والخارجي، والأقلي)، كما وجدت علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" وأساليب التعلم "لبيجز" كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التخصص الأكاديمي(علمي، أدبي) وأسلوبي التفكير(المحلي، والهرمي). كما قامت "كريمان منشار"(٢٠٠٤) بدراسة علي عينة تكونت من(٣٢٣) طالبا من طلاب الجامعة، وتبين وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير(العالمي، والملكي)، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والهرمي، والأقلي، والفوضوي والداخلي، والخارجي)، كما كانت معاملات الارتباط موجبة دالة بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمحلي والمتحرر، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي)، كما أظهرت النتائج أن توجه طلاب الجامعة ينصب بالدرجة الأولى علي التحصيل الدراسي، بمعنى أخر التركيز علي الامتحانات فقط وكيفية النجاح فيها.

وأظهرت دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) التي أجريت على عينة من (١٧٦٠) طالبة بالقسمين العلمي والأدبي، إن أساليب التفكير السائدة لدى طالبات الجامعة بمدينة مكة المكرمة هي علي التوالي (العالمي، والتشريعي، والهرمي، والتنفيذي والمتحرر، والخارجي، والأقلي، والفوضوي، والملكي، والداخلي، والحكمي، والمحلي والمحافظ)، وإنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوي(٠.٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(الهرمي، والأقلي، والمحلي، والحكمي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أسلوبي التفكير(الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

وقام محمد سحلول (٢٠٠٩) بدراسة أجريت على عينة من (٨٠١) طالبا وطالبة، وتبين تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي والتنفيذي، والتشريعي، والمتحرر، والاقلي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، والداخلي، والفوضوي، والاقلي، والمحافظ والمتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوبٍ التفكير الملكي. أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات تمييزها ضعيفاً نسبياً وغير دالة إحصائيا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقا دالة إحصائيا في استراتيجيات ما وراء المعرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلميةٍ والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير وتوجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية.

وبعد استعراض الباحث لبعض الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات المرتبطة بالبحث الحالي، اتضح ما يلي:

- اختلاف نتائج الدراسات فيما يخص تفضيل الطلاب لأساليب التفكير؛ حيث كانت اساليب التفكير(التنفيذي، والحكمي، والمحلي)هي الأكثر شيوعا لدي طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية في دراسة "رمضان محمد" (٢٠٠١) وكانت أساليب التفكير(الهرمي، والخارجي، والأقلي) هي الأكثر تفضيلا لدي طلاب الجامعة في دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)، بينما كانت أساليب التفكير السائدة لدي طالبات الجامعة في دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) هي علي التوالي(العالمي، والتشريعي، والهرمي).
- اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي، فقد اتفقت دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ودراسة رمضان محمد (٢٠٠١) في وجود فروق وفقا للتخصص في أسلوب التفكير العالمي، بينما اختلفت نتائج الدراستين في باقي النتائج، علي حين أظهرت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) وجود تأثير للتخصص الدراسي على معظم أساليب التفكير وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي. ويري "ستيرنبرج" (١٩٩٧) أن نوع الدراسة متغير علي درجة عالية من الأهمية في تشكيل وتنمية أساليب التفكير .
- وجود علاقات متباينة سواء موجبة أو سالبة أو عدم وجود علاقات بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، كما في دراسات "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg , 2000)؛ عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)؛ وكريمان منشار (٢٠٠٤)؛ وإلهام وقاد (٢٠٠٨). وأن كل أسلوب للتعلم يرتبط بأساليب تفكير تميزه عن غيره.
- اختلفت نتائج الدراسات فيما يتعلق بدلالة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، فكان أسلوبي التفكير (التشريعي، والحكمي) هم الأكثر ارتباطا بالتحصيل الدراسي في دراسة "جريجورينكو وستيرنبرج" (١٩٩٧)، علي حين أظهرت نتائج دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دالا إحصائيا، وجاءت نتائج دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢)، متعارضة مع دراسة "جريجورينكو وستيرنبرج" (١٩٩٧)؛ حيث ارتبط كل من أسلوبي التفكير (التشريعي والعالمي) ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسي، ومتوافقة مع دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)؛ حيث ارتبط الأسلوب الهرمي ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق قيام العديد من الباحثين بدراسة أساليب التفكير وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، والعمر الزمني، والنوع (ذكر- أنثي)، والتخصص الدراسي وأساليب التعلم، وسمات الشخصية، إلا أن دراسة أساليب التفكير مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، وكانت دراسة محمد سحلول (٢٠٠٩) من ضمن عدد قليل من الدراسات التي حاولت الربط بين المتغيرين. لذا فإن البحث الحالي يعد محاولة للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي

طلاب التربية الخاصة. ويلاحظ أن معظم الدراسات التي أجريت علي طلاب الجامعة استعانت بطلاب الفرقة الثالثة، وقد يرجع ذلك إلي إن الطالب في هذه الفرقة يكون قد تكيف مع الدراسة الجامعية، ولهذا فضل الباحث اختيار عينة من الطلاب في تخصصات مختلفة بقسم التربية الخاصة، حيث يبدأ اختيار الطالب للتخصص مع بداية المستوي الرابع، واختيرت عينة البحث من المستويين الخامس والسادس.

- **فروض البحث**:

بناء على ما سبق من إطار نظري ودراسات سابقة، أمكن للباحث صياغة فروض البحث، فيما يلي:

- لا تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم.
- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة.
- توجد علاقات متباينة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث.
- يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات الثلاثة بالتربية الخاصة " قيد البحث" من خلال أساليب التفكير.

- **إجراءات البحث**:

- **أولاً: مجتمع البحث وعينته**

يتكون مجتمع البحث من (٣٨٨) طالبا من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، مسجلين في العام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢م، منهم (١٤٧) في المستويات الأولي لم يتم تخصصهم بعد، إضافة إلي (٢٤١) موزعين علي خمسة تخصصات كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢) أعداد طلاب التربية الخاصة في كل تخصص من التخصصات الخمسة

التخصص	اضطرابات سلوكية وتوحد	اضطرابات اللغة والنطق	الإعاقة السمعية	الإعاقة العقلية - الفكرية	صعوبات التعلم
العدد	١٣	٣٧	٣٢	٤٤	١١٥

وقد تم اختيار عينة البحث (١٠٤) طالبا بطريقة عشوائية من بين الطلاب في ثلاثة تخصصات، وهي (الإعاقة السمعية "٣١" ، وصعوبات التعلم "٤١" واضطرابات اللغة والنطق "٣٢").

- **ثانيا : أداتا البحث** :

١- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: (إعداد: الباحث)

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها طلاب التربية الخاصة في عملية التعلم، واستنادا إلي الأدبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تضمن المقياس(٤٥) مفردة تقيس ثلاث استراتيجيات وهي (المعرفية، و ما وراء المعرفية، والدافعية)، وتضمنت كل

استراتيجية ثلاثة أبعاد، واختير لكل بعد خمس مفردات، ويوضح جدول (٣) أبعاد كل استراتيجية وتعريفها وأرقام المفردات لكل بعد.

جدول(٣) أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتعريفها وأرقام المفردات لكل بعد

الاستراتيجيات	الأبعاد	تعريف أبعاد الاستراتيجية	أرقام المفردات
الاستراتيجيات المعرفية	التسميع والحفظ	حفظ المادة عن طريق تسميعها أو كتابتها مرات عديدة مما يساعد على استرجاعها.	١-١٠-١٩-٢٨-٣٧
	التنظيم	قيام الطالب بتدوين الملاحظات وترتيب المعلومات أثناء الشرح أو أثناء المذاكرة حتى يسهل فهم المادة المتعلمة.	٢-١١-٢٠-٢٩-٣٨
	البحث عن المعلومات	البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمقرر الدراسي.	٣-١٢-٢١-٣٠-٣٩
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	تحديد الهدف والتخطيط	وضع الطالب لاهداف عامة وأخري خاصة يسعى إلى تحقيقها من خلال التخطيط لها وفق جدول زمني محدد.	٤-١٣-٢٢-٣١-٤٠
	المراقبة والتقويم الذاتي	تقييم الطالب لاشكال السلوك الذي يقوم به ومدي اقترابه من الأهداف المراد تحقيقها.	٥-١٤-٢٣-٣٢-٤١
	الاحتفاظ بالسجلات	تسجيل الطالب للانشطة التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتدوين النتائج التي يتوصل إليها.	٦-١٥-٢٤-٣٣-٤٢
الاستراتيجيات الدافعية	- مكون القيمة	معتقدات الطالب في اهمية المقرر الدراسي وفائدته.	٧-١٦-٢٥-٣٤-٤٣
	مكون التوقع	اعتقاد الطالب في مقدرته على أداء المهام الدراسية المختلفة.	٨-١٧-٢٦-٣٥-٤٤
	المكون الوجداني	رد الفعل الانفعالي للطالب نحو المهام الدراسية كقلق الاختبار.	٩-١٨-٢٧-٣٦-٤٥

ويستجيب الطالب علي مفردات المقياس باختيار استجابة واحدة من بين الاستجابات الخمس المحددة لكل عبارة؛ حيث تعطي الاستجابة (تنطبق علىَ دائما) الدرجة(٥)، ثم تعطي الاستجابة الثانية (تنطبق علىَ كثيرا) الدرجة (٤) وهكذا حتى تعطي الاستجابة الخامسة (لا تنطبق علىَ إطلاقا) الدرجة (١) ويتم تحديد درجة كل بعد من أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال جمع درجات مفرداته الخمس.

- **صدق المقياس** :

اعتمد الباحث في حساب معامل صدق المقياس علي طريقتين:

- عرض المقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات واستبدال البعض الأخر وفقا لرأي بعض المحكمين. ومرفِق بالملحق (١) الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعد تعديله.
- قام الباحث بحساب صدق المقياس في صورته النهائية على صدق المحك الخارجي؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس والمعدل التراكمي لطلاب العينة الاستطلاعية المكونة من(٤٧) طالبا، وبلغت قيمة

معامل الارتباط (٠,٧١)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من و"ولكر" (Walker, 2003) و"كوزنن" (Kosnin ,2007).

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين:

- معامل "ألفا كرونباك" من خلال تطبيق المقياس علي عينة مكونة من (٤٧) طالبا من طلاب التربية الخاصة في التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢م، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (٤) معامل ثبات الأبعاد لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباك

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
التسميع والحفظ	.71	تحديد الهدف والتخطيط	.64	مكون القيمة	.57
التنظيم	.69	المراقبة والتقويم الذاتي	.62	مكون التوقع	.70
البحث عن المعلومات	.77	الاحتفاظ بالسجلات	.75	المكون الوجداني	.74

ويتضح من الجدول (٤) : أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقبولة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٥٧) لبعد مكون القيمة، و(٠,٧٧) لبعد البحث عن المعلومات.

- ب- الاتساق الداخلي لمفردات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ورصدت النتائج في الجدول (٥)

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ن= ٤٠)

البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
التسميع والحفظ	١	.63**	تحديد الهدف والتخطيط	٤	.60**	مكون القيمة	٧	.75**
	١٠	.64**		١٣	.64**		١٦	.48**
	١٩	.69**		٢٢	.88**		٢٥	.60**
	٢٨	.87**		٣١	.41**		٣٤	.77**
	٣٧	.49**		٤٠	.74**		٤٣	.52**
التنظيم	٢	.70**	المراقبة والتقويم الذاتي	٥	.70**	مكون التوقع	٨	.78 **
	١١	.58**		١٤	.68**		١٧	.67 **
	٢٠	.39**		٢٣	.69**		٢٦	.67 **
	٢٩	.83**		٣٢	.74**		٣٥	.54**
	٣٨	.88**		٤١	.51**		٤٤	.69 **
البحث عن المعلومات	٣	.86**	الاحتفاظ بالسجلات	٦	.47**	المكون الوجداني	٩	.39*
	١٢	.36*		١٥	.79**		١٨	.78 **
	٢١	.90**		٢٤	.87**		٢٧	.78**
	٣٠	.87**		٣٣	.72**		٣٦	.77 **
	٣٩	.85**		٤٢	.79**		٤٥	.72**

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

ويتضح من الجدول (٥): أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)، ماعدا المفردة (٩)، والمفردة (١٢) فكانت دلالتهما عند مستوي (٠,٠٥)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمفردات.

٢- مقياس أساليب التفكير: إعداد "ستيرنبرج وواجنر" (Sternberg & Wagner, 1991)

أعد هذا المقياس لقياس ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير كشفت عنها نظرية أساليب التفكير "لستيرنبرج"، وتتكون النسخة المطولة من(١٠٤) مفردة. وسوف تستخدم الدراسة الحالية النسخة القصيرة من هذا المقياس والتي قام بتقنينها علي البيئة السعودية (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)، ويتكون المقياس من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وعدل الباحث استجابات المقياس لتصبح خمسا بدلا من سبع استجابات؛ حيث تعطي الاستجابة (لا تنطبق عليك تماما) الدرجة (١)، ثم تعطي الخانة الثانية (لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة) الدرجة (٢)، وهكذا حتى تعطي الخانة الخامسة (تنطبق عليك تماما) الدرجة (٥)، ويتم تحديد كل أسلوب تفكير من خلال خمس فقرات موزعة عشوائيا داخل المقياس، ويعطي كل أسلوب تفكير درجته من خلال جمع درجات فقراته وليس للمقياس درجة كلية، وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير)علي حده.

- **تقنين المقياس**:

قام السيد أبو هاشم (٢٠٠٧) بالتعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" علي عينة من (٥٣٧) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج ما يلي :

- تتشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" على خمسة عوامل تفسر معا (٧٤,١٤٪) من التباين الكلي للمصفوفة.
- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية.
- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية.

- **صدق المقياس** :

قام الباحث بعرض مقياس أساليب التفكير على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس من كلية التربية بمدينة جدة، الذين أشاروا إلي وضوح الفقرات وسلامة اللغة وملائمتها لعينة البحث، ونصح اثنان من المحكمين بتقليل عدد الاستجابات أمام كل عبارة لتصبح خمس استجابات بدلا من سبع. ومرفق ملحق (٢) مقياس أساليب التفكير في صورته التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد تعديل استجاباته حسب آراء المحكمين.

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة معامل "ألفا كرونباك" علي عينة مكونة من (٤٧) طالبا من طلاب التربية الخاصة في التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢م، ويوضح

الجدول (٦) أرقام المفردات ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير.

جدول(٦) معامل ثبات المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباك

الأسلوب	أرقام المفردات	الثبات بطريقة ألفا كرونباك	الأسلوب	أرقام المفردات	الثبات بطريقة ألفا كرونباك
التشريعي	١ - ١٤ - ٢٧ - ٤٠ - ٥٣	.75	الهرمي	٨ - ٢١ - ٣٤ - ٤٧ - ٦٠	.70
التنفيذي	٢ - ١٥ - ٢٨ - ٤١ - ٥٤	.73	الملكي	٩ - ٢٢ - ٣٥ - ٤٨ - ٦١	.78
الحكمي	٣ - ١٦ - ٢٩ - ٤٢ - ٥٥	.70	الأقلي	١٠ - ٢٣ - ٣٦ - ٤٩ - ٦٢	.78
العالمي	٤ - ١٧ - ٣٠ - ٤٣ - ٥٦	.75	الفوضوي	١١ - ٢٤ - ٣٧ - ٥٠ - ٦٣	84
المحلي	٥ - ١٨ - ٣١ - ٤٤ - ٥٧	.68	الداخلي	١٢ - ٢٥ - ٣٨ - ٥١ - ٦٤	.76
المتحرر	٦ - ١٩ - ٣٢ - ٤٥ - ٥٨	.80	الخارجي	١٣ - ٢٦ - ٣٩ - ٥٢ - ٦٥	.76
المحافظ	٧ - ٢٠ - ٣٣ - ٤٦ - ٥٩	.75			

ويتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباك" لدرجات المقاييس الفرعية، تراوحت ما بين (٠.٦٨) للأسلوب المحلي إلى (٠.٨٤) للأسلوب الفوضوي، وهي جميعا قيم تعطي مؤشرا مقبولا للثبات، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الوثوق والاطمئنان إلى ثبات نتائجه في البحث الحالي لقياس أساليب التفكير.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي) بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) للتحقق من فروض البحث، وفيما يلي نتائج تلك الفروض وتفسيرها.

- **الفرض الأول**:

وينص علي "لا تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم"، ولاختبار هذا الفرض تم ترتيب متوسطات الطلاب في التخصصات الثلاثة قيد البحث(الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية– الفكرية) علي مقياس أساليب التفكير المستخدم، ورصدت النتائج في الجدول(٧)

جدول (٧) أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة

م	العينة الكلية ن=١٠٤		الإعاقة السمعية ن= ٣١		صعوبات التعلم ن=٤١		اضطرابات اللغة والنطق=٣٢	
	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م
١	التنفيذي	20.48	التنفيذي	21.26	التنفيذي	20.66	التنفيذي	19.50
٢	الهرمي	18.29	الخارجي	18.55	الخارجي	19.05	الهرمي	19.31
٣	الخارجي	18.17	الهرمي	17.74	المحلي	18.51	الأقلي	18.31
٤	المحلي	17.30	الأقلي	17.45	الهرمي	17.90	الفوضوي	18.22
٥	التشريعي	17.13	المتحرر	17.16	المتحرر	17.68	الملكي	18.00
٦	الأقلي	17.04	المحلي	17.06	التشريعي	17.22	التشريعي	17.82
٧	المتحرر	16.98	التشريعي	16.39	المحافظ	17.12	المحافظ	17.53
٨	المحافظ	16.73	الحكمي	15.68	الملكي	16.39	الحكمي	17.03
٩	الملكي	16.66	الملكي	15.65	الأقلي	15.73	الخارجي	16.69
١٠	الحكمي	15.98	الفوضوي	15.52	الحكمي	15.39	المحلي	15.97
١١	الفوضوي	15.63	المحافظ	15.39	العالمي	14,59	المتحرر	15.91
١٢	العالمي	14.67	العالمي	14.77	الفوضوي	13.71	العالمي	14.69
١٣	الداخلي	13.14	الداخلي	12.48	الداخلي	13.02	الداخلي	13.94

ويتضح من الجدول (٧) أن :

- أسلوب التفكير التنفيذي جاء في الترتيب الأول بالنسبة لعينة البحث ككل والتخصصات الثلاثة، بينما جاء أسلوب التفكير الداخلي في المرتبة الأخيرة للعينة ككل والتخصصات الثلاثة. وجاء أسلوب التفكير الهرمي في المرتبة الثانية بالنسبة لعينة البحث ولتخصص اضطرابات اللغة والنطق، بينما جاء في المرتبة الثالثة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة الرابعة لتخصص صعوبات التعلم. وجاء أسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل، وفي المرتبة الثانية لتخصصي (الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم)، علي حين جاء في المرتبة التاسعة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاء أسلوب التفكير العالمي في المرتبة قبل الأخيرة بالنسبة لعينة البحث الكلية ولتخصصي (الإعاقة السمعية . واضطرابات اللغة والنطق)، وفي المرتبة الحادية عشر لتخصص صعوبات التعلم.
- جاءت أساليب التفكير(التشريعي . والملكي . والحكمي) في مراكز متوسطة ما بين المركزين الخامس والعاشر بالنسبة لعينة البحث ككل، وتباين ترتيبها للتخصصات الثلاثة في ذات المراكز.
- أسلوب التفكير المحلي جاء في المرتبة الرابعة بالنسبة لعينة البحث ككل، بينما جاء في المرتبة الثالثة لتخصص صعوبات التعلم، والمرتبة السادسة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة العاشرة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. كذلك تباينت مراتب أسلوبي التفكير الأقلي والمتحرر للعينة مع ترتيبهما داخل التخصصات الثلاثة.

وبناء علي ما تقدم من نتائج تم رفض الفرض الأول؛ حيث اختلفت بعض أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب باختلاف تخصصاتهم، لذا أسفرت نتيجة هذا الفرض إلى" تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم"

- **الفرض الثاني**:

وينص علي" لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة". ولاختبار هذا الفرض تم ترتيب متوسطات الطلاب في التخصصات الثلاثة قيد البحث(الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم واضطرابات اللغة والنطق) علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم، ورصدت النتائج في الجدول (٨) ، حيث توضح تلك النتائج :

- احتلال استراتيجية التسميع والحفظ للمرتبة الأولى يليها استراتيجية المكونات الوجدانية بالنسبة لعينة الدراسة ككل وللتخصصات الثلاثة (الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق)
- جاءت استراتيجية البحث عن المعلومات في المرتبة الأخيرة سواء بالنسبة للعينة ككل أو لتخصصي (صعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق) وللمرتبة قبل الأخيرة لتخصص الإعاقة السمعية
- احتلال مكون التوقع للمرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل ولتخصصي(الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم)، وفي المرتبة الرابعة لتخصص(اضطرابات اللغة والنطق).

- احتلال مكون القيمة كاستراتيجية دافعية لمرتبة متوسطة بين الاستراتيجيات التسع؛ حيث جاء بالمرتبة الخامسة بالنسبة للعينة ككل ولتخصصي (الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم)، علي حين جاء بالمرتبة السادسة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.
- تباين الطلاب في إستراتيجيات(تحديد الهدف والتخطيط، والمراقبة والتقويم الذاتي، والاحتفاظ بالسجلات) وفقا لتخصصاتهم. فجاءت استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط في المرتبة السابعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة الثامنة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة الخامسة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاءت استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي في المرتبة الرابعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة السابعة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة الثالثة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاءت استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات في المرتبة التاسعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة السادسة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة السابعة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.

جدول (٨) استراتيجيات التعلم لدي طلاب التربية الخاصة

م	العينة الكلية ن = ١٠٤		الإعاقة السمعية ن = ٣١		صعوبات التعلم ن= ٤١		اضطرابات اللغة والنطق ن = ٣٢	
	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م
١	التسميع والحفظ	21.26	التسميع والحفظ	22.03	التسميع والحفظ	21.78	التسميع والحفظ	19.84
٢	المكونات الوجدانية	17.48	المكونات الوجدانية	16.90	المكونات الوجدانية	18.10	المكونات الوجدانية	17.25
٣	مكونات التوقع	15.98	مكونات التوقع	14.68	مكونات التوقع	17.17	المراقبة والتقويم الذاتي	16.13
٤	المراقبة والتقويم الذاتي	14.32	المراقبة والتقويم الذاتي	13.10	التنظيم	16.32	مكونات التوقع	15.72
٥	مكونات القيمة	14.13	مكونات القيمة	12.35	مكونات القيمة	15.37	تحديد الهدف والتخطيط	14.84
٦	التنظيم	13.96	التنظيم	11.77	الاحتفاظ بالسجلات	15.00	مكونات القيمة	14.28
٧	تحديد الهدف والتخطيط	12.93	تحديد الهدف والتخطيط	11.23	المراقبة والتقويم الذاتي	13.83	الاحتفاظ بالسجلات	13.31
٨	الاحتفاظ بالسجلات	12.92	البحث عن المعلومات	10.03	تحديد الهدف والتخطيط	12.73	التنظيم	13.06
٩	البحث عن المعلومات	11.88	الاحتفاظ بالسجلات	9.77	البحث عن المعلومات	12.63	البحث عن المعلومات	12.69

وبناء علي ما تقدم تم رفض الفرض الثاني جزئيا؛ حيث اختلفت بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا السائدة بين الطلاب باختلاف تخصصاتهم لذا تم قبول الفرض البديل الذي ينص على " تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جزئيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة".

- **الفرض الثالث** :

وينص على: "توجد علاقات متباينة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث". وكانت نتائج معاملات الارتباط كما يبينها الجدول (٩)

جدول (٩) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتيجية / الأسلوب	التسميع والحفظ	التنظيم	البحث عن المعلومات	تحديد الهدف والتخطيط	المراقبة والتقويم الذاتي	الاحتفاظ بالسجلات	مكون القيمة	مكون التوقع	المكون الوجداني
التشريعي	.08	.09	-.05	.13	-.017	-.06	-.03	.04	-.36**
التنفيذي	.03	.10	.05	.06	-.080	.07	-.01	.24*	-.04
الحكمي	-.32**	.23*	.16	.28**	.38**	.06	.23*	-.05	.05
العالمي	.30**	-.03	-.02	.05	-.13	-.16	-.11	.20*	-.26**
المحلي	.14	.43**	.11	-.01	-.04	.15	.15	.22*	.06
المتحرر	.03	.08	.04	-.25*	.01	-.05	.16	.18	.17
المحافظ	.27**	.22*	-.16	.29**	-.26**	.05	-.01	.07	-.00
الهرمي	-.24*	-.01	-.20*	-.04	.01	-.21*	.03	-.18	.08
الملكي	-.23*	.26**	.30**	.21*	.51**	-.04	.26**	.34**	-.36**
الأقلي	-.06	.19	-.09	.48**	.16	.13	.12	-.10	.10
الفوضوي	-.11	-.13	-.16	.08	.29**	-.17	-.02	-.06	-.02
الداخلي	.07	.48**	-.35**	-.20*	-.31**	-.38**	.31**	-.03	.19
الخارجي	-.08	.39**	.26**	.32**	.03	.38**	.11	.25*	.19

* دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ** دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (٩) أنه توجد علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" والاستراتيجيات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا؛ حيث تبين أنه:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (العالمي . والمحافظ) واستراتيجية التسميع والحفظ، علي حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأساليب التفكير(الحكمي . والهرمي . والملكي). كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (المحلي . والمحافظ . والملكي . والخارجي) واستراتيجية التنظيم، علي حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوب التفكير الداخلي. وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي التفكير (الملكي . والخارجي) واستراتيجية البحث عن المعلومات، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(الداخلي . والهرمي).
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الحكمي . والمحافظ . والملكي . والأقلي . والخارجي) واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(المتحرر . والداخلي). كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الحكمي . الملكي . الفوضوي) واستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(المحافظ . والداخلي). وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير الخارجي واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(الهرمي . والداخلي).
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي التفكير(الحكمي . الملكي) واستراتيجية مكون القيمة، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوب التفكير الداخلي. كما توجد علاقة موجبة دالة

إحصائيا بين أساليب التفكير(التنفيذي . العالمي . المحلي . الملكي . الخارجي) واستراتيجية مكون التوقع. وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(التشريعي . العالمي . الملكي) واستراتيجية المكون الوجداني.

وبناء علي ما تقدم تم قبول الفرض الثالث جزئيا؛ حيث وجدت علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث .

- **الفرض الرابع**:

وينص على: "يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات الثلاثة بالتربية الخاصة من خلال أساليب التفكير". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression؛ وذلك من أجل ضبط أثر العلاقة البينية بين أساليب التفكير المختلفة، وتحديد أهم تلك الأساليب والتي تفسر أكبر قدر من التباين في درجات الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويقوم البرنامج الإحصائي بتحديد معاملات انحدار المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) التي لها تأثير علي المتغير التابع (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا)، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (١٠)، و(١١)، و(١٢).

جدول (١٠) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص الإعاقة السمعية

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	15.65	1.66		الثابت	6.82	1.84		الثابت	30.89	2.11	
الفوضوي	.80	.10	.48	الهرمي	-.64	.08	.46	الهرمي	-.59	.07	.89
التحرري	-.35	.08	.70	المحافظ	.63	.18	.75	الملكي	-.41	.08	.90
				الفوضوي	.43	.16	.80	التنفيذي	-.21	.05	.93
								الخارجي	-.21	.07	.94
								الفوضوي	.28	.10	.96
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	10.90	1.84		الثابت	11.79	1.67		الثابت	53.07	3.68	
الهرمي	-.74	.07	.62	التحرري	-.55	.08	.27	الهرمي	-.56	.09	.74
الفوضوي	.41	.09	.84	الفوضوي	.69	.10	.72	الملكي	-1.35	.10	.82
التشريعي	.27	.08	.87					المحافظ	1.32	.15	.89
العالمي	.19	.08	.90					التنفيذي	-.26	.09	.93
								الخارجي	-.57	.11	.95
								الأقلي	-.95	.22	.97
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	27.52	4.98		الثابت	-12.26	5.19		الثابت	44.54	4.03	
العالمي	-.353	.11	.29	العالمي	.70	.14	.21	التشريعي	-.90	.17	.42
المحافظ	1.27	.15	.46	التشريعي	.78	.14	.42	العالمي	-.71	.17	.58
الملكي	-.53	.09	.68	التنفيذي	.41	.13	.62	الفوضوي	-1.49	.25	.66
الأقلي	-.82	.20	.78	المحافظ	-.93	.22	.71	الهرمي	.56	.14	.83
الخارجي	-.37	.11	.84	الفوضوي	.61	.22	.78	المحافظ	.70	.29	.86

ويوضح الجدول (١٠) :

- أظهرت نتائج التحليل لدرجات تخصص الإعاقة السمعية إن بعض أساليب التفكير كان لها قيمة تنبؤية عالية، وكانت أقل قيمة تنبؤية تفسر(٧٠٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (استراتيجية التسميع والحفظ)، علي حين بلغت أعلي قيمة (٩٧٪) لأساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات.
- يسهم أسلوب التفكير الهرمي إسهاما كبيرا في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجية التنظيم، واستراتيجية البحث عن المعلومات واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات واستراتيجية المكون الوجداني)؛ حيث بلغت نسبة إسهامه في التنبؤ بهذه الاستراتيجيات علي الترتيب (٤٦٪، ٨٩٪، ٦٢٪، ٧٤٪، ١٧٪)، وكان معامل الانحدار موجبا في قياس بعض الاستراتيجيات، بينما كان سلبيا لاستراتيجيات اخرى، مما يعني أنه يقيس بصورة عكسية.
- يعد أسلوب التفكير الفوضوي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التسميع والحفظ، وكان الأسلوب الهرمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التنظيم والأسلوب الفوضوي (٤٥٪) هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي، والأسلوب العالمي هو الأكثر تنبؤا بإستراتيجيتي (مكون القيمة ومكون التوقع)، علي حين كان أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية المكون الوجداني).

جدول (١١) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص صعوبات التعلم

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	20.05	1.66		الثابت	1.71	3.77		الثابت	-1.90	2.29	
المحافظ	.38	.05	.30	الداخلي	-.65	.08	.51	الملكي	.89	.14	.52
التنفيذي	-.38	.07	.45	الملكي	.49	.08	.59				
المتحرر	.30	.05	.55	المحافظ	.41	.08	.68				
الملكي	-.21	.05	.63	الخارجي	.42	.17	.73				
الحكمي	.39	.08	.68								
المحلي	-.22	.09	.78								
الفوضوي	-.16	.06	.81								
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	4.34	3.35		الثابت	.75	3.17		الثابت	6.84	3.14	
العالمي	.47	.14	.22	الملكي	.39	.08	.40	العالمي	.60	.09	.19
الأقلي	.51	.11	.41	المحافظ	-.18	.07	.53	الداخلي	-.34	.07	.49
الفوضوي	-.48	.14	.55	الحكمي	.48	.14	.65	المتحرر	.22	.08	.56
				المتحرر	.27	.08	.72	الحكمي	.49	.13	.69
				الداخلي	-.18	.08	.75	التشريعي	-.43	.13	.74
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	.63	3.76		الثابت	18.88	3.07		الثابت	7.74	6.36	
الحكمي	.70	.20	.18	الهرمي	-.67	.12	.29	الملكي	-.32	.12	.26
المتحرر	.48	.14	.32	المتحرر	.42	.09	.44	الخارجي	.93	.21	.414
الفوضوي	-.33	.15	.40	الملكي	.39	.08	.51	الفوضوي	.63	.13	.57
				الحكمي	-.54	.14	.57	التشريعي	-.63	.18	.68
				الأقلي	.31	.09	.68				

ويتضح من الجدول (١١) :

- وجود قيم تنبؤية مقبولة لأساليب التفكير بالنسبة لتخصص صعوبات التعلم؛ حيث بلغت أقل قيمة (٤٠٪) لاستراتيجية مكون القيمة، وكانت أعلي قيمة (٨١٪) لاستراتيجية التسميع والحفظ.
- يعد أسلوب التفكير المحافظ هو أكثر الأساليب تنبؤا باستراتيجية التسميع والحفظ، والأسلوب الداخلي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التنظيم ولكن في اتجاه عكسي، والأسلوب الملكي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجيات (البحث عن المعلومات، والمراقبة والتقويم الذاتي، والمكون الوجداني) ولكن كان لاستراتيجية المكون الوجداني في الاتجاه العكسي، كما كان الأسلوب العالمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية (تحديد الهدف والتخطيط)، وكان الأسلوب الداخلي (٣٠٪) هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ولكن في اتجاه سلبي، وكان الأسلوب الحكمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية مكون القيمة، علي حين أسلوب التفكير الهرمي هو الأكثر تنبؤا في اتجاه عكسي باستراتيجية مكون التوقع.

جدول (١٢) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص اضطرابات اللغة والنطق

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	29.86	1.91		الثابت	-22.52	1.05		الثابت	-19.03	2.70	
الحكمي	-.68	.08	.85	الحكمي	1.79	.08	.93	الحكمي	1.38	.20	.94
الداخلي	.11	.05	.87	المتحرر	.32	.07	.97	المتحرر	.28	.07	.95
								الخارجي	.48	.14	.96
								الملكي	-.24	.11	.97
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	-12.90	.889		الثابت	1.59	2.06		الثابت	-8.57	1.48	
الخارجي	.74	.047	.90	الأقلي	.79	.11	.63	الخارجي	.77	.11	.92
الحكمي	.60	.108	.94					الحكمي	.72	.14	.94
المتحرر	.16	.041	.96					العالمي	-.21	.08	.97
الهرمي	.14	.048	.98								
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	-2.53	2.120		الثابت	.57	.60		لا توجد متغيرات مستقلة لها دلالة احصائية للتنبؤ بهذه الاستراتيجية			
الملكى	.93	.117	.68	الحكمي	.83	.05	.93				
				التحررى	.15	.04	.96				
				الملكى	-.08	.03	.97				

ويتضح من الجدول (١٢):

- وجود قيم تنبؤية عالية لأساليب التفكير بالنسبة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق؛ حيث بلغت أقل قيمة(٦٣٪) لاستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي علي حين بلغت أعلي قيمة (٩٨٪) لاستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط.
- تباين أساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكان الأسلوب الحكمي من أكثر الأساليب ظهورا للتنبؤ بمعظم الاستراتيجيات؛ حيث بلغت نسبة إسهامه في التنبؤ باستراتيجية التسميع والحفظ (٨٥٪)، وبلغت (٩٣٪) في التنبؤ باستراتيجية التنظيم، كما بلغت(٩٤٪) في التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات، وبلغت (٤٪) في التنبؤ باستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، وبلغت(٢٪) في التنبؤ

باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، علي حين بلغت نسبة إسهامه (٩٣٪) في التنبؤ باستراتيجية مكون التوقع.

- عدم وجود متغيرات مستقلة (أساليب تفكير) لها دلالة إحصائية للتنبؤ باستراتيجية المكون الوجداني.

ويتضح من الجداول (١٠، ١١، ١٢):

- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث أظهرت نتائج التحليل لدرجات تخصص الإعاقة السمعية إن بعض الأساليب كان لها قيمة تنبؤية عالية، وكانت أقل قيمة تنبؤية تفسر(٧٠٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (استراتيجية التسميع والحفظ)، علي حين بلغت أعلي قيمة(٩٧٪) لأساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات.
- تباين أساليب التفكير من حيث نوعها وعددها في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المختلفة، فالأسلوب الملكي يمكن من خلاله منفردا التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات لتخصص صعوبات التعلم، وبلغت نسبة اسهامه (٥٢٪) كما ينبئ باستراتيجية مكون القيمة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق وبلغت نسبة إسهامه (٦٨٪). كذلك الأسلوب الأقلي الذي ينبئ باستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي لتخصص اضطرابات اللغة والنطق، وبلغت نسبة إسهامه (٦٣٪). بينما تراوحت أساليب التفكير التي يمكن من خلالها التنبؤ بالاستراتيجيات الأخرى بين أسلوبين وسبعة أساليب .
- إمكانية تحديد معادلات تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من تخصصات التربية الخاصة الثلاثة من خلال أساليب التفكير، فمثلا يمكن التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات لتخصص الإعاقة السمعية، من خلال المعادلة التالية:

- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات=٣٠,٨٩ − ٠,٥٩× الهرمي − ٠,٤١× الملكي − ٠,٢١× التنفيذي − ٠,٢١× الخارجي + ٠,٢٨× الفوضوي
- ✓ كذلك يمكن التنبؤ بنفس الاستراتيجية لتخصص صعوبات التعلم من خلال المعادلة التالية:
- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات= − ١,٩٠+٠,١٤× الملكي
- ✓ ولتخصص اضطرابات اللغة والنطق، تكون المعادلة التنبؤية لاستراتيجية البحث عن المعلومات علي الصورة:
- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات = − ١٩,٠٣+١,٣٨× الحكمي +٠,٢٨× المتحرر+٠,٤٨× الخارجي − ٠,٢٤× الملكي
- ✓ ويلاحظ من المعادلات الثلاث اشتراك أسلوب التفكير الملكي في كل منها، ولكن تختلف نسبة إسهامه في التنبؤ لكل تخصص؛ حيث بلغت (١٪) لتخصص الإعاقة السمعية، و(٥٢٪) لتخصص صعوبات التعلم، و(١٪) لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.

وبناء علي ما تقدم تم قبول الفرض الرابع؛ حيث أمكن استخلاص معادلات تنبؤية لكل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات

الثلاثة بالتربية الخاصة من خلال أساليب التفكير، باستثناء استراتيجية المكون الوجداني لتخصص اضطرابات اللغة والنطق .

- **مناقشة النتائج**:

◄◄ تشير النتائج إلي وجود اختلاف بعض أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم، واتفاقها في البعض الأخر. وهذا يحقق بعض خصائص نظرية "ستيرنبرج" من حيث :

✓ تباين الطلاب في قوة تفضيلهم للأساليب: فكانت أكثر الأساليب تفضيلا بالنسبة لعينة البحث هي (التنفيذي، والهرمي، والخارجي)، علي حين كانت الأساليب الأقل تفضيلا(الداخلي، والعالمي، والفوضوي) علي الترتيب. وفضل الطلاب في تخصص الإعاقة السمعية أساليب التفكير(التنفيذي، والخارجي، والهرمي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والعالمي، والمحافظ). كما فضل الطلاب في تخصص صعوبات التعلم أساليب التفكير(التنفيذي، والخارجي، والمحلي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والفوضوي، والعالمي)، بينما فضل الطلاب في تخصص اضطرابات اللغة والنطق أساليب التفكير(التنفيذي، والهرمي، والأقلي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والعالمي، والمتحرر). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ورمضان محمد (٢٠٠١)، وأمينة شلبي (٢٠٠٢) في إن التخصص الأكاديمي له تأثير دال علي معظم أساليب التفكير، وأن متغير الدراسة يساعد علي تشكيل وتنمية أساليب التفكير.

✓ اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي، فقد اتفقت دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ودراسة رمضان محمد (٢٠٠١) في وجود فروق وفقا للتخصص في أسلوب التفكير العالمي، بينما اختلفت نتائج الدراستين في باقي النتائج، علي حين أظهرت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) وجود تأثيرإيجابي للتخصص الدراسي على معظم أساليب التفكير وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلى. ويري "ستيرنبرج" (١٩٩٧) أن نوع الدراسة متغير علي درجة عالية من الأهمية في تشكيل وتنمية أساليب التفكير .

✓ تفضيل الطلاب في كل تخصص لأسلوب واحد من كل فئة من الفئات الخمس (الوظائف- الأشكال- المستويات- المجال- الميول)، فقد فضل الطلاب في التخصصات الثلاثة الأسلوب التنفيذي من الوظائف، والأسلوب الهرمي من الأشكال، والأسلوب المحلي من المستويات، والأسلوب الخارجي من المجال، أما بالنسبة للطلاب في تخصصي الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم فقد فضلوا الأسلوب المتحرر من الميول، علي حين فضل الطلاب في تخصص اضطرابات اللغة والنطق الأسلوب المتحرر من الميول.

✓ أساليب التفكير المفضلة في بيئة ما قد لا تكون الأفضل في بيئة آخري: حيث أسفرت نتائج البحث الحالي أن أساليب التفكير المفضلة لدي عينة البحث تتمثل في الأسلوب (التنفيذي، والهرمي، والخارجي)، وهي تصنف ضمن أساليب التفكير البسيطة كما أشار إلي ذلك كل من Zhang (2002) ؛ Bernardo, et al (2002)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Chin, (2001) التي أسفرت نتائجها عن أن طلاب الجامعة بالصين يفضلون

أسلوبي التفكير (الداخلي والتشريعي)، ويبرز هذا أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الثقافات. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣) التي أسفرت نتائجها عن تفضيل طلاب كلية التربية لأساليب التفكير(الهرمي، والخارجي، والأقلي)، وتختلف عن نتائج دراسة (إلهام وقاد، ٢٠٠٨) التي اظهرت نتائجها تفضيل الطالبات بجامعة أم القرى لأساليب التفكير(العالمي، والتشريعي، والتنفيذي) علي الترتيب.

- جاءت أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، والحكمي، والعالمي والداخلي) في مراكز متأخرة ضمن ترتيب الأساليب سواء لعينة البحث ككل، او لكل تخصص علي حدة، وقد يرجع ذلك إلي إن طرائق التدريس بالجامعة ما زالت تعتمد بشكل كبير علي الإلقاء والتي تجعل الطلاب يهتمون بالحفظ، ولا تتيح لهم فرص حقيقة للابتكار والإبداع، كما أن طبيعة المحتوي الدراسي الذي يقدم للطلاب لا يستثير فكرهم وقدراتهم، وإنما يتم تنظيمه بشكل يسهل عليهم حفظه واسترجاعه بسهولة.
- تشير النتائج إلي احتلال استراتيجية التسميع والحفظ للمرتبة الأولى يليها استراتيجية المكونات الوجدانية بالنسبة لعينة الدراسة ككل وللتخصصات الثلاثة (الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق) ويرجع الباحث ذلك إلى إن عمليتي التدريس والتقويم بالكلية تشجعان بقدر كبير علي عملية حفظ واسترجاع المعلومات، فالطلاب يفضلون حفظ ما هو موجود في المقرر الدراسي استعدادا للامتحان الذي يعتمد بشكل كبير علي استرجاع المعلومات. ويقوم التعلم علي أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وهذا ما أكده احتلال استراتيجية المكونات الوجدانية للمرتبة الثانية واحتلال مكون القيمة لمرتبة متوسطة. كما أن الطلاب لايبحثون عن المعلومات، وهذا ما أكده احتلال استراتيجية البحث عن المعلومات للمرتبة الأخيرة سواء بالنسبة للعينة ككل أو لتخصصي (صعوبات التعلم . اضطرابات اللغة والنطق) وللمرتبة قبل الأخيرة لتخصص الإعاقة السمعية، وتتمشى هذه النتيجة مع احتلال أسلوب التفكير التنفيذي للمرتبة الأولى من أساليب التفكير لدي عينة البحث، لأن الطلاب في استراتيجية التسميع والحفظ يفعلون ما يطلب منهم ويفضلون المحتوي المنظم والطرق المألوفة في حل المشكلات، ويتحدد هدفهم في إنجاز المقرر الدراسي عن طريق حفظ المعلومات واسترجاعها في الامتحان. وقد جاءت استراتيجية مكون التوقع في المرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل ولتخصصي(الإعاقة السمعية- صعوبات التعلم)، وفي المرتبة الرابعة لتخصص (اضطرابات اللغة والنطق)، وهذا يفسر اعتقاد الطلاب في مقدرتهم علي أداء المهام الدراسية المختلفة، وأن مجهودهم في التعلم يعطي نتائج ايجابية ويحقق أهدافهم.
- تفسر النتائج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بينها درجة عالية من الترابط، يؤدي إلى إنتاج تعلم فعال، فاستراتيجية التسميع والحفظ كمكون معرفي تترابط مع المكونات الوجدانية ومكونات التوقع كإستراتيجيتين من الاستراتيجيات الدافعية، وأن مراقبة الطالب لأدائه نحو إنجاز المهام الأكاديمية يولد تغذية راجعة داخلية من خلال استراتيجية المراقبة

والتقويم الذاتي كاستراتيجية ما وراء المعرفية، التي احتلت مرتبة متقدمة ضمن ترتيب الاستراتيجيات، وتصف التغذية الراجعة طبيعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي يستخدمها الطلاب.

- تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين أسلوبى التفكير العالمي والمحافظ واستراتيجية التسميع والحفظ على ضوء أن الطلاب الذين يتميزون بهذين الأسلوبين يفضلون التركيز علي العموميات والتجريدات في التعامل مع المقررات الدراسية وعمل الأشياء بالطرق التقليدية التي تم تجريبها لتحقيق أهدافهم من الدراسة بالكلية، والتى قد تتوافق مع نظم التقويم المتبعة والتى تركز على استرجاع المعلومات.
- كل من الأسلوبين (العالمي، والمحافظ) لم يرتبطا بمكون القيمة أى أن الطلاب يرغبون في النجاح، ولهم هدف ويخططوا من أجله، وهو التخرج والحصول على شهادة، ويؤكد ذلك ارتباط الاسلوب المحافظ مع استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط ارتباطا موجبا، كما يقومون بعملية تنظيم المعلومات وتدوين الملاحظات وترتيب المعلومات أثناء المحاضرة أو اثناء المذاكرة حتى يسهل فهم المادة التعليمية، وهذا ما يؤكد ارتباط الاسلوب المحافظ مع استراتيجية التنظيم، وأن هؤلاء الطلاب لديهم قلق عال من الاختبار، وهذا ما يؤكده ارتباط الأسلوب العالمى ارتباطا سالبا دالا عند مستوى (٠,٠٥) مع المكون الوجداني، وأن هؤلاء الطلاب لديهم اعتقاد في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة وان طريقتهم التى تم تجريبها من قبل توصلهم لأهدافهم من الدراسة وهذا ما اكده ارتباط الاسلوب العالمى بمكون التوقع ارتباطا موجبا.
- جاءت نتائج الاستراتيجيات الدافعية متوافقة إلى حد كبير؛ حيث ارتبط أسلوب التفكير الملكى بكل من مكون القيمة ومكون التوقع ارتباطا موجبا على حين ارتبط هذا الأسلوب ارتباطا سالبا مع المكون الوجداني؛ حيث إن الطالب الذى لديه معتقد في أهمية المقرر الدراسى وفائدته ولديه مقدرة على أداء المهام الدراسية لا يكون لديه قلق من الاختبار.
- أظهرت النتائج أن أساليب التفكير تعد منبئات فعالة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويدعو هذا إلي أهمية الكشف عن الأساليب المفضلة لدي الطلاب، حتى يتمكن القائمون على العملية التعليمية من توجيه عمليات التعلم ، وتحسين نوعية التعليم الجامعي، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- تنويع طرائق التدريس ونظم التقويم في الجامعة لكي ترقي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب وتحفزهم على استخدام أساليب التفكير المولدة للابتكارية والإبداع.
- الاهتمام بإعداد البرامج التربوية التي تساعد طلاب الجامعة على تقوية وتعزيز أساليبهم في التفكير واستخدام الاستراتيجيات الفعالة للتعلّم المنظم ذاتيا، وإعداد الدورات اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم التعلم المنظّم ذاتيا وأساليب التفكير منذ المراحل التعليمية المبكرة قبل الالتحاق بالمرحلة الجامعية.
- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وتقييمها خلال إنجاز المهمات التعليمية.

- **بحوث مقترحة**:

يقترح الباحث القيام بإجراء البحوث الآتية:

- التطورات النمائية لإستراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً وأساليب التفكير خلال المراحل الدراسية المختلفة.
- أثر التدريب على استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً في تحسين أساليب التفكير لدي طلاب الجامعة.
- تأثير بيئة التعلم بالجامعة على استخدام استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً وأساليب التفكير.
- أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بأساليب التفكير واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعّلم المنظم ذاتيا.
- طرائق التدريس ونظم التقويم بالجامعات وتأثيرها علي أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التنبؤ بالنجاح الدراسي لطلاب الجامعة في ضوء أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- **المراجـــع**:

- ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، **رسالة دكتوراة منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد إبراهيم حجازي (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في ضوء الأسلوب المعرفي(الاندفاع / التأمل)، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، **مركز البحوث التربوية** – كلية التربية – جامعة الملك سعود، ص ص١- ٥٣.
- إلهام إبراهيم وقاد(٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراة منشورة**، جامعة أم القري.
- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢)٠ برofيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة "، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ج(١٢) ، ع (٣٤)، ص ص ٨٧- ١٤٢ ٠
- إيناس محمد خريبه (٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- بسام عبد الله إبراهيم (٢٠٠٩). **التعلم المبنى على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جيهان قرني خليفة (٢٠٠٦). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه منشورة**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز – نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤). **التعلم: أسسه وتطبيقاته**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رمضان محمد رمضان(٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوي الدراسي، **مجلة كلية التربية ببنها**، يناير ص ص ١١- ٤٠.
- سهير السعيد جمعة (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- عبد العال عجوة (١٩٩٨)٠ أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية ببنها**، ج (٩)، ع(٣٣)، ص ص ٣٦٣- ٤٢٥.
- عبد المنعم أحمد الدرير(٢٠٠٣). أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية- دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ج(٢)، ع(٢٧)، ص ص ٩- ٨٦.
- عبد المنعم أحمد الدرير، جابر محمد عبد الله (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)**، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ج(٦)، ع(٤)، ص ص ٣٣٣- ٣٤٨
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
- عدنان العتوم ،عبد الناصر الجراح ،موفق بشارة (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام على الطيب ، راشد مرزوق راشد (٢٠٠٨). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ع(١) ، ص ص ١٢٧- ٢٨٠.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**ع١٠، ص ص١٩٩- ٢٣٨.
- كريمان عويضة منشار(٢٠٠٤). دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدي إسهامهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، ج(٤) ع(٢٨)، ص ص١٧١- ٢٠٩.

- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع٢، ص ص ٢٥١- ٢٨١.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم – رؤية بنائية**، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد السيد نمر (٢٠٠٧). أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محمد عبد الله سحلول (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، **دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمود عوض سالم، أمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٩). ***صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي***. القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، **المؤتمر العلمي الثامن عشر**"التعلم الذاتي، وتحديات المستقبل"، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١- ١٢ مايو، ص ص ٣٦٣- ٤٣٠
- يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ج (١٥)، ع(٤٩)، ص ص ٣٧٥- ٤٤٦.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. **Journal of Applied psychology**: **An International Review**, 51, pp. 269-290.
- Bernardo , A ., Zhang , L. & Callueng , C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students**, The Journal of Genetic Psychology,** Vol.(163), No.(2), pp. 149-163.
- Chen, C.S. (2002). Self- Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course**,** information technology, **Learning and performances journal,** Vol.20**,** No.(1), pp.11-25.
- Dibenedetto, M. K. (2009). A micro analytic Study of Self – Regulated Learning Processes of Expert, non – Expert, and at – risk Science Students, **Ph. D.** New York, University of New York.
- Grigorenko, E. & Sternberg , R . (1997). Styles of thinking , abilities , and academic performance, **Exceptional Children** , Vol. 63 , pp. 295-312 .
- Kosnin, A., M. (2007). Self– Regulated Learning and Academic Achievement in Malaysian and Ergraduates, **International Education journal**, Vol.(8), No**.**(1), pp. 221 – 228.

- Lindner, R., Good Pasture, J. & Thomas, M. (2007). A Study of the Self – Regulated Learning Inventory on AHBCU Student Population in Allied Health. The Internet **Journal of Allied Health Sciences and Practice**, Vol. (5), No.(4) pp.1-5.
- Montalvo. F.T. & Gonzalez T. M. C. (2004). Self-Regulated Learning And Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Vol.(2), No.(1), pp. 1-34.
- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, Vol.(82), No.(1), pp. 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement**, Journal of Educational psychology**, Vol.(92), No.(3), pp. 544 – 555.
- Pintrich, P. R . (2004). A Conceptual Frame work for Assessing Motivation and Self–regulated Learning in College Students, **Educational psychology Review**, Vol.(16), No.(4), pp. 385 – 407.
- Sternberg , R . (1988). Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development, **Human Development** , Vol.31 , pp.197-224. 48
- Sternberg , R . (1990). Thinking Styles: Keys to understanding Student performance, **Phi Delta Kappa** , Vol. 71 , pp.366-371.
- Sternberg , R . (1992). **Thinking styles**: T**heory and assessment at the interface between intelligence and personality**, New York: Cambridge University press .
- Sternberg , R . (1994). Allowing for thinking styles, **Educational Leadership** , Vol .(52), No. 3 , pp. 36-40 .
- Sternberg , R . (1997). **Thinking styles** . New York, Cambridge University press .
- Walker, J., M., T. (2003). Teacher Classroom Management Practices as Context for Student Self– regulated Learning, **ph. D.**, Vanderbilt University
- Wolters, C., A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation**, Journal of Educational Psychology**.**Vol .**(90), No.(2), pp. 224 - 235.
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort,

and classroom performance,**Learning and Individual Differences** .(11) pp. 281- 299.

- Wolters, C., A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an and Reemphasized Aspect of Self –Regulated Learning, **Educational psychologist**,**Vol.**38, **No.**(4), pp.189 – 205.
- Zhang , L. & Sternberg , R . (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students , **Educational Research Journal** , Vol.13 , pp . 41-62.
- Zhang , L. & Sternberg , R . (2000).Are Learning Approaches and Thinking Styles Related ? A Study in Two Chinese Populations , **The Journal of Psychology** , Vol.(134) , No.(5), pp.469-489.
- Zhang , L. (2000). Relationship Between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire, **Personality and Individual Differences**, Vol.(29) , pp.841-856.
- Zhang , L. (2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance, **Educational psychology**, Vol.(22), No.(3) , pp . 331-348 .
- Zimmerman, B. (1989). Asocial Cognitive View of Self–regulated Academic Learning, **Journal of Educational Psychology**, Vol.(81), No.(3), pp.329 – 339.
- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, **American Educational Research Journal**, Vol.(31), No.(4), pp. 845 – 862.

****