

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية



مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: علوم اجتماعية

الشعبة: علوم تربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبين:

- فاطمة الزهراء بونعامة

- نور الهدى بن خدة

مذكرة بعنوان:

أساليب التفكير وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية.

(دراسة ميدانية على عينة طلبة الماستر في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة)

نوقشت وأجريت علنا بتاريخ:

...../...../.....

لجنة المناقشة المكونة من الأساتذة:

الصفة	الدرجة العلمية	إسم ولقب الأستاذ
رئيسا	أستاذ تعليم عالي	د/محمد قوارح - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
مشرفا ومقررا	دكتور	د/إسماعيل الأعور - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة
مناقشا	أستاذ التعليم العالي	د/ عبد العزيز خميس - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة

السنة الجامعية: 2023/2022

جامعة قاصدي مرباح-ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية



مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: علوم اجتماعية

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبين:

- فاطمة بن عامة

-نور الهدى بن خدة

مذكرة بعنوان:

أساليب التفكير وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية.

(دراسة ميدانية على عينة طلبة الماستر في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة)

لجنة المناقشة مكونة من السادة:

الصفة	الدرجة العلمية	إسم ولقب الأستاذ
رئيسا	دكتور	د/محمد قوارح -جامعة قاصدي مرباح-ورقلة
مشرفا ومقررا	دكتور	د/إسماعيل الأعور -جامعة قاصدي مرباح-ورقلة
مناقشا	أستاذ التعليم العالي	د/ عبد العزيز خميس-جامعة قاصدي مرباح-ورقلة

السنة الجامعية: 2023/2022

إهداء

الحمد لله على وافر عطائه ومنه وله الشكر على توفيقه وإحسانه والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

إلى الظل الذي آوى إليه في كل حين والذي لا يمل العطاء إلى رمز التضحية والطيبة، إلى الرجل الصامد الصبور إلى القلب الطاهر الحنون إلى من رفعت رأسي عاليًا إفتخارا به ما إلى من سهر على تعليمي وبذل كل ما بوسعه ما ليراني ناجحة دوما إلى ينبوع المحبة والحنان والعطف "أمي"
و"أبي" العزيزان أطال الله في عمرهما وحفظهما لي دوما ورعاهما إلى كل من ذكرهم القلب ولم يخطهم القلم.

فاطمة - نور الهدى

شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفقنا إلى إتمام هذا العمل المتواضع، الحمد لله الذي أنار عقولنا بنور العلم والعمل، منا نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف:

أ.د- إسماعيل الأعور.

ونتقدم بأخلص تشكراتنا إلى أساتذتنا وجميع عمال جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كما لا ننسى الطاقم التربوي والإداري والطلبة في قسم علم النفس وعلوم التربية لاستقبالهم لنا

فمنا لهم أسمى عبارات الشكر والتقدير.

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية، ومعرفة الأسلوب المفضل من بين أساليب التفكير لدى أفراد العينة، ومستوى التعلم الذاتي، وكذا الكشف عن دلالة الفروق في التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وللخوض في هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لهذا التناول.

كما تم في اختبار تساؤلات الدراسة إحصائياً، استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة

وتكونت عينة الدراية الحالية من: (130) طالبا وطالبة من طلبة الماستر في قسم علم النفس وعلوم التربية، وأختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم التطبيق الميداني بجامعة قاصدي مرباح - ورقلة.

كما تم الاعتماد في جمع البيانات على الأداتين الآتيتين:

1-مقياس أساليب التفكير المصمم من طرف: "عمار رنا سام" سنة: (2016)

2-مقياس التعلم الذاتي المصمم من طرف: " مديد ماجد فرحان". سنة: (2020)

وبعدها التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين الدراسة، بحساب معاملات الصدق والثبات قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية، ثم عولجت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية: (SPSS) في نسخته الثانية والعشرون: (22).

وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- الأسلوب المفضل من بين أساليب التفكير جاءت على الترتيب الآتي: الأسلوب المحلي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب القضائي، الأسلوب العالمي، الأسلوب المالكي، الأسلوب التحرري، الأسلوب المحافظ، الأسلوب التشريعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

2-مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية في التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه).

وقد فسرت هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعي الدراسة الحالية: (أساليب التفكير، التعلم الذاتي)، وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات الموجهة لطاقم العمل التربوي بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة، وأفراد عينة الدراسة.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:

Abstract:

The current study seeks to reveal the relationship between thinking methods and self-learning among master students Psychology and Education Sciences and to know the preferred method of thinking among sample members, the level of self-learning, as well as the indication of differences in self-learning depending on the speciality of study members, For this study, the appropriate correlative descriptive approach was drawn upon.

The following statistical methods were used to test the study's questions statistically:

1. Pearson correlation coefficient: to know the relationship between the two variables: the method of thinking and self-learning.
2. Test: (T) knowing the preferred method of thinking, and the level of self-learning of the study sample members.
- 3- One-way differential analysis test: To know the significance of differences in self-learning in study sample members depending on the variable of the study specialization.

The current sample of expertise consisted of: 130 students and master students in the Department of Psychology and Education Sciences, the sample of the study was selected in a simple random manner, and the field application was carried out at the University of Kasdi Mrebah-Ouargla.

1. The scale of thought methods designed by: "**Amar Rana Sam**" Year: (2016)
2. Self-learning scale designed by: "**Madeed Majid Farhan.**" Year: (2020)

It then ascertained the psychometric characteristics of the two measurements studied, calculating the factors of honesty and stability before they were applied in the basic study, and then the data were processed using the Social Science Statistical Packaging Program (SPSS) in its 22nd edition: (22).

The study concluded with the following results:

- 1-Among the methods of thinking are: local, operational, hierarchical, judicial, global, proprietary, libertarian, conservative, legislative from the perspective of the study sample.

2-The level of self-learning among students of Master of Psychology and Education Sciences is high.

3-There are no statistically significant differences among students of Master's Psychology and Education Sciences in self-learning depending on the variable of the specialization: (educational psychology, clinic psychology, work and organization psychology, guidance and guidance).

These findings were explained in the light of the theoretical heritage and previous studies on the topics of the current study: "Thinking, self-learning". The study concluded with a series of suggestions for the educational staff of the University of Kasdi Mrebah-Ouargla.and members of the sample study.

فهرس المحتويات

I	شكر و عرفان.....	الإهداء
II	.....	.....
III	ملخص الدراسة باللغة العربية.....	.....
V	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	.....
VI	فهرس المحتويات.....	.....
IX	فهرس الجداول.....	.....
	فهرس الملاحق	.....
X	.....	.....
01	.....	مقدمة.....
الجانب النظري		
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها		
05	1-تحديد مشكلة الدراسة.....	.....
09	2- أهداف الدراسة.....	.....
09	3- أهمية الدراسة.....	.....
10	4-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....	.....
10	5-حدود الدراسة.....	.....
الفصل الثاني: أساليب التفكير		
13	تمهيد.....	.....
13	1-مفهوم أساليب التفكير.....	.....
15	2-أهمية أساليب التفكير.....	.....
17	3- خصائص أساليب التفكير.....	.....
18	4-أنواع أساليب التفكير.....	.....
20	5- أساليب التفكير.....	.....
23	خلاصة.....	.....
الفصل الثالث: التعلم الذاتي		
25	تمهيد.....	.....
25	1-مفهوم التعلم الذاتي.....	.....
27	2-أهمية التعلم الذاتي.....	.....
27	3-أهداف التعلم الذاتي.....	.....
28	4-خصائص ومميزات التعلم الذاتي.....	.....
31	5-مهارات التعلم الذاتي.....	.....
32	6-أساليب التعلم الذاتي.....	.....
39	خلاصة.....	.....
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية		

فهرس المحتويات

42	تمهيد.....
42	1-المنهج المتبع:.....
42	2-الدراسة الإستطلاعية:.....
42	1-2-أهداف الدراسة الأساسية الإستطلاعية.....
42	2-2-وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.....
42	2-3-وصف أداة جمع البيانات:.....
45	2-4-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....
50	2-الدراسة الأساسية:.....
50	1-2-وصف عينة الدراسة الأساسية.....
51	2-2-أداة جمع البيانات.....
51	2-3-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....
52	3-الأساليب الإحصائية المستخدمة.....
53	خلاصة.....
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
55	تمهيد:.....
55	1-عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول.....
56	2-عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني.....
57	3-عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثالث.....
58	4-عرض وتحليل نتيجة التساؤل الرابع.....
59	خلاصة والاستنتاج العام لنتائج:.....
الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
61	تمهيد:.....
61	1-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الأول:.....
63	2-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثاني:.....
65	3-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثالث:.....
67	4-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الرابع:.....
69	خلاصة:.....
71	اقتراحات الدراسة.....
74	قائمة المراجع.....
80	الملاحق.....

فهرس الجداول

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
43	يوضح خصائص العينة الأساسية الأولى.	01
44	يوضح توزيع توزيع عبارات مقياس أساليب التفكير على الأساليب التسعة (الأبعاد).	02
45	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير.	03
46	يوضح صدق الإتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير.	04
47	يوضح معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير.	05
48	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي.	06
48	يوضح صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي.	07
49	يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس التعلم الذاتي.	08
50	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص الدراسي.	09
55	يوضح نتائج إختبار (t-test) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير.	10
57	يوضح نتائج إختبار (t-test) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على التعلم الذاتي.	11
57	يوضح معاملات الارتباط بين التعلم الذاتي وأساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة.	12
58	يوضح نتائج إختبار التحليل التبايني أحادي الإتجاه: لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)	13

فهرس الملاحق
فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
80	يوضح الصورة الأولية لمقياس أساليب التفكير.	01
83	يوضح الصورة الأولية لمقياس التعلم الذاتي.	02
86	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة الحالية: (مقياس أساليب التفكير-مقياس التعلم الذاتي)	03
86	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير.	04
86	يوضح نتائج الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير.	05
90	يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير.	06
91	يوضح نتائج ثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير.	07
92	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي.	08
92	يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم الذاتي.	09
96	يوضح نتائج ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي..	10
97	يوضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التعلم الذاتي.	11
98	يوضح الصورة النهائية لمقياس أساليب التفكير.	12
100	يوضح الصورة النهائي لمقياس التعلم الذاتي.	13
102	يوضح المعالجة الإحصائية لتساؤلات الدراسة..	14
102	يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الأول.	15
105	يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثاني.	16
106	يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثالث.	17
106	يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية للفرضية الرابع.	18

مقدمة

تعتبر الحياة الجامعية بالنسبة للطالب مرحلة مهمة له من السعي البحثي، لتلبية طموحاته ورغباته وتحقيق أهدافه التكوينية وفقاً لتوجهاته من التخصصات العلمية المختلفة، بناءً على إختياراته وقناعاته بها، فرغبة الطلب لدراسة تخصص بعينه على غرار الآخر قد يتهيا لها نفسياً وبحثياً، وفقاً لها من حيث موائمتها لقدراته وإمكانياته واستعداداته الفكرية والتعليمية سعياً منه للتكوين التعليمي والعلمي ضمن مسارات من البحث والإطلاع والاكنتساب والتلقين من قبل أساتذته ذوي الإختصاص والخبرة، الأمر الذي قد يجد الطالب نفسه ضمن هذه الحياة الدراسية الجامعية موجهاً ذاتياً للتعلم والاكنتساب وفقاً لما يريد أو يصبوا الوصول إليه من أهداف دراسية أو علمية أو مهنية مستقبلاً.

فالتعلم الطالب ذاتياً معتمداً على قدراته وإمكانياته واستعداداته ورغباته لتحقيق طموحاته ما قد يجعل فكره يتسع بجملة من الآفاق والإطلاعات في مجال تخصصه، وقد يتأثر هذا التعلم الذاتي نوعاً وكيفاً، من حيث الأهداف المنشود إليها الطالب ومستوى سعيه في الوصول إليها بمجموعة من العوامل والأبعاد منها الدراسية أو الاجتماعية أو الشخصية المعرفية المتعلقة بمستوى وأسلوب تفكيره في الحياة الدراسية والتكوين العلمي بها ما قد تجده يسلك أساليب في حل مشكلاته ومواجهتها غرار عن الأخرى، أو ما قد ينهج منهاجاً للحياة في التكوين التعليمي الذاتي بشكل وأسلوب فكري عملي تبعاً لأفضليته في تحقيق أهدافه وطموحاته، الأمر الذي جاءت دراستنا لتسلط الضوء على موضعين هامين في حياة الطالب الجامعي وهما: أساليب التفكير وعلاقتها بالتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلم التربية.

و قد قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين:

القسم الأول: يتمثل في الجانب النظري: والذي يحتوي على ثلاثة فصول وهي كالاتي:

الفصل الأول: يشمل إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وأهدافها، وأهميتها، التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة وحدودها.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لأساليب التفكير الذي تطرقنا فيه إلى بدءاً بتمهيد للفضل، ثم تعريف

مفهوم أساليب التفكير وأهميتها، وخصائصها وأساليب التفكير وأنواعها وخلصاً.

أما الفصل الثالث: فهو يتضمن التعلم الذاتي، حيث تطرقنا فيه إلى تمهيد، ومفهوم التعلم الذاتي وأهدافه وخصائصه ومميزاته، ومهارات التعلم الذاتي وأساليبه وخلصاً.

أما القسم الثاني: يتمثل في الجانب الميداني وقد تضمن ثلاثة فصول هي كما يلي:

الفصل الرابع: وهو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة التي تم التطرق فيه إلى تمهيد ثم إلى المنهج المتبع الدراسة الإستطلاعية ووصف عينتها وأهدافها، وكذا وصف الأدوات المستخدمة فيها والتأكد من خصائصها السيكومترية، و بعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية حيث تم فيها التطرق إلى العينة ومواصفاتها وأداة جمع البيانات المستخدمة و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة وخلصاً.

الفصل الخامس: وهو فصل خاص بعرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة التي تم التوصل إليها.

الفصل السادس: تم التطرق فيه إلى مناقشة وتفسير نتائج تساؤلات الدراسة، على ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة.

وختمت الدراسة بتقديم بعض الإقتراحات الموجهة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعتماراتها

1-تحديد مشكلة الدراسة.

2-تساؤلات الدراسة

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

6-حدود الدراسة.

1_ تحديد مشكلة الدراسة:

وفي ظل الانفجار المعرفي القائم والثورة المعلوماتية أصبح لزاما على التربويين و المختصين, تطوير المناهج وأساليب التعليم لمواكبة هذا التطور الهائل في المعرفة , حيث يتم التركيز على عمليات التفكير والتعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يتعلمون وتنمية مهارات التفكير السليم لديهم, والتي تساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية(مزيان بشرى.2019.ص6)

كما يعد التعليم في جوهره عملية مستمرة وهذا يستلزم بالضرورة توافر مجموعة متنوعة من طرق التعليم ومصادره من الأنواع التي تنصدر التعليم والتعلم المنظم ذاتيا حيث يعد وسيلة للتعليم المستمر والذي يلزم الإنسان طيلة حياته و هو احد الأساليب التربوية التي أظهرتها البحوث المختلفة وأكدت على قيمتها وأهميتها(ماجد فرحان مديد,2020.ص4)

التعلم الذاتي من احدث المواضيع الهامة التي استحوذت على اهتمام علماء التربية باعتبارهم من أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يساهم في تطوير المتعلم سلوكيا ومعرفيا و وجدانيا, حيث يرى "عبد الفتاح " التعلم الذاتي بأنه الأسلوب الذي يعتمد على النشاط المتعلم حيث يتم من خلاله ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المهارات والمعارف, بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة. (بوبكري ليلي.2018.ص306)

وتكمن أهميته في جعل المتعلم محور العملية التعليمية, وعنصرا نشيطا أو فعالا لا ينتظر وصول المعلومات والمعارف إليه بل يسعى إلى تحصيلها بنفسه عن طريق ما يقوم به من خبرات سابقة ليعالج معرفيا ما يتلقاه ويستخلص المناسب, هذا يسمح له ببناء التمثلات التي تحدد أنماط سلوكياته, وتوجيهها في المواقف المختلفة.

ويرى "نشواتي" التعلم الذاتي نظام يهدف إلى تعليم الطالب من خلال قيامه بالأنشطة التعليمية معتمدا على نفسه, وفق قدراته وإمكاناته وحاجاته وبالطريقة التي يراها مناسبة للاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات, بالإضافة إلى مهارات التعلم الذاتي مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيه وإرشاده.

فهو أسلوب تعليم انتقل فيه الاهتمام من المعلم إلى المتعلم, حيث يجعل للمتعلم دور بارز في تعلمه ويوضح له كيف يتعلم ويبحث عن المعلومات والمعارف ومصادرها, وكيف يبني تعلمه بنفسه, ويكون المعلم مسيرا ومرشدا أو مصدرا احتياطي للمعرفة هو ما يعني"السعي إلى تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات, وكذا القدرات اللازمة لتكوين شخصية لها يتلاءم مع متطلبات الحياة السريعة.(بوبكري ليل.2018.ص308)

فقد تناولت العديد من دراسات التعلم الذاتي من بينها الدراسات العربية دراسة "عبيدي يمينة" (2018) بعنوان الفروق بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين التلاميذ السنة الثانية متوسط المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستخلص ما اذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف الجنس بالنسبة المتأخرين والمتفوقين دراسيا في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا,طبقت على عينة من (261) تلميذ وتلميذة من السنة الثانية من تعليم متوسط, كما خلصت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات المستخدمين

الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التلاميذ المتفوقين دراسيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير الجنس.

وإدراسة "ماجد فرحان مديد" (2020) بعنوان التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي، هدفت الدراسة على التعرف على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة والفروق في التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة وتوصلت نتائج البحث إلى أن تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع (ذكور، إناث) إما متغير التخصص فكان دالا إحصائيا لصالح التخصص الإنساني.

وإدراسة عبد الناصر الجراح (2010) بعنوان العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب و لمستواه الدراسي إضافة إلى تعرف قدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا وطبقت على عينة من طلبة الجامعة تكونت عينة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة كما تبين ان الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط وان الطلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة الاجتماعية.

وقد نبع اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير من كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء التعليم الجامعي أو قبل الجامعي، نظرا لان معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها المتعلمون تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، مع اكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير، والتي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة، وفهمها فهما جيدا، واختيار انسبها لهم، مما يؤدي الى ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم. (مزيان بشرى، 2019، ص2)

وتكمل أهمية التفكير في مساعدة الأفراد في التعامل مع ما يتعرض له، ومواكبة ما يستجد في الحياة التي يعيشها، لذا ابرز العديد من المهتمين بالتفكير مبررات تكمن خلف ضرورة التعلم الأفراد

للتفكير وتنميته لديهم، والتي من بينها تنشئة الفرد الذي يستطيع التفكير بمهارات عالية من اجل تحقيق الأهداف المرغوبة فيها وتنشئة الفرد المتكامل من النواحي الفكرية الروحية، الوجدانية، الجسمية بالإضافة إلى تنمية قدراته على حب الاستطلاع والتواصل مع الغير، بالإضافة على مساعدته على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التي تواجهه ومساعدته على الفهم العميق لكل ما يدور حوله (عصام محمد ماهر عبر السنتار، 2019، ص17)

كما تناول هذا المتغير العديد من الدراسات من بينها دراسة "محمد كادي" (2016) بعنوان أساليب التفكير علاقتها بالدافعية للإنجاز، هدفت الدراسة إلى التعرف على التباين قوة تفضيلات أساليب التفكير لدى التلاميذ المرحلة الثانوية من خلال عينة الدراسة وعلاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي هناك اختلاف في قوة تفضيلات تلاميذ المرحلة الثانوية في أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وهذا يعني أن التلاميذ لا يمتلكون أسلوب واحد إنما مجموعة من الأساليب ولكن يكون احد هذا الأساليب هو البارز أو السائد تبعا لقوة الرغبة والتفضيل في

أي موقف، ومنه كان الأسلوب الخارجي الذي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ مرتفعي الدافعية للإنجاز والأسلوب الملكي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً عند التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز، لا توجد أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرج والدافعية للإنجاز عند عينة مرتفعو الدافعية للإنجاز.

وإلى ذلك، هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الرياضيات تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة منهم (48) من الذكور (38) إناث يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التعلم السائد هو نمط الحس حركي كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً فروق دالة في كل من أساليب التفكير وأنماط التعلم.

وإلى ذلك، هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة (أسلوب التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير التحليلي، التفكير العلمي) الفروق في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة وفق المتغيرات (الجنس، المرحلة، التخصص) وقد أظهرت نتائج البحث أن جميع أساليب التفكير المجتمعة التي ينتمون إليها، أما فيما يتعلق بالفروق فلم تظهر أساليب التفكير التركيبي والتحليلي فروق ذات دلالة إحصائية وفق لمتغير (الجنس، المرحلة، التخصص).

وإلى ذلك، هدفت الدراسة إلى الكشف عن تباین أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة السنة الأولى ماستر بجامعة عمار التليجي وتسعى لذلك إلى معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير وتحديد الأساليب الأكثر شيوعاً بين الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير الأكثر شيوعاً بين الطلبة هي (التشريعي، الخارجي، الهرمي، العالمي، المتحرر) ولا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير الثمانية (الهرمي، الفوضوي، التشريعي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، الداخلي، العالمي) وبينما توجد فروق في أساليب الخمسة الآتية منها (الملكي، التنفيذي، المحلي) لصالح الذكور و(الانفعالي، الحكمي) لصالح الإناث.

وانطلاقاً مما ورد سابقاً جاءت هذه الدراسة الحالية بهدف محاولة الإيجابية عن التساؤلات التالية:

- 1- ما هي أساليب التفكير المعتمدة لدى الطلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟
- 2- ما مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟
- 3- ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل وتنظيم، إرشاد وتوجيه)؟

2_ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1-الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية

2-معرفة الأساليب المفضلة من بين أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة.

3-معرفة مستوى التعلم الذاتي، والكشف عن دلالة الفروق في التعلم الذات لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

3- أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهمية من أهمية متغيراتها (أساليب التفكير_التعلم الذاتي) إذا أن لهذين المتغيرين أهمية كبيرة في مجال العملية التربوية والتعليمية, زيادة لحدثة الدراسات التي ناولت أساليب التفكير عموماً, وعلى وجه الخصوص تلك التي جمعت بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي وهذا على مستوى كل الدراسات التي أقيمت على المستوى العالمي أو المنطقة العربية المتمثلة في الجزائر كإحدى هذه المناطق العربية والتي لا تزال تحتاج الى تعميق مثل هذه الدراسات,وعليه تكون هذه الدراسة التي نحن بصدد القيام بها إحدى الحلقات في سلسلة الدراسات والبحوث في مجال علم النفس وعلوم تربوية.

الأهمية العملية فتمثل في:

_ إسهام هذه الدراسة في معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي وتحسن المستوى العلمي لدى الطلب الجامعي.

_ كما ان هذه الدراسة تساعد الأستاذ في معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ليسهل عليه كيفية التعامل معهم لتحسين الأداء.

_ يسعى الطلبة عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي وهذا الأمر يحتاج إلى ان يكون لديهم مهارة, وهذا ما يقوم به التعلم الذاتي.

4_ التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

_ **التعلم الذاتي:** هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته و إمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله و اهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها.

يعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يتحصل عليها طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية حيال إستجاباتهم لبنود مقياس التعلم الذاتي لصاحبة ماجد فرحان مديد للموسم الجامعي 2023/2022 .

_ **أساليب التفكير:** هي مجموعة من الطرق ولاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لتنظيم أفكارهم.

في مختلف مواقف التعلم. ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يتحصل عليها طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية حيال إستجاباتهم لبنود مقياس أساليب التفكير لصاحبه عمار رنا سام للموسم الدراسي 2023/2022.

5_ حدود دراسة:

- 6-1- حدود البشرية: تتحدد الدراسة الحالية بطلبة علم النفس وعلوم التربية.
- 6-2- حدود الزمانية: تتحدد الدراسة الحالية زمنيا خلال السنة الجامعية 2023.
- 6-3- حدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانيا بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قصدي مرياح ورقلة.
- 6-4- الحدود الموضوعية: تتحد الدراسة الحالية موضوعيا بموضوعي: أساليب التفكير والتعلم الذاتي.

الفصل الثاني: أساليب التفكير

تمهيد.

1_ مفهوم أساليب التفكير.

2_ أهمية أساليب التفكير.

3_ خصائص أساليب التفكير.

4_ أنواع أساليب التفكير.

5_ أساليب التفكير.

خلاصة.

سنتناول في هذا الفصل ظاهرة عقلية وانسانية شديدة الاهمية وهي ظاهرة التفكير الانساني كما يعرف بأنها قدرة من القدرات العقلية العليا التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات الحية الأخرى ومن خلالها سنستعرض إلى مفهوم التفكير وأهميته وما هي أساليب التفكير المستخدمة

1_ مفهوم أساليب التفكير:

1_ التفكير: هو ما يجري في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل, بحيث تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو نراه, ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية.

ويعرف أيضا:"التفكير مفهوم معقد نستدل عليه من نتائجه, في تذكر وفهم المعرفة لعمل شيء ذو معنى كحل المشكلات والفهم التطبيق وغيرها".(العيصرة، 2012 ، ص28,29).

التفكير: بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة, وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حيناً وغازباً حيناً آخر, ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظراً في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً".

ويعرف أيضا :"التفكير مفهوم مجرد لان النشاطات غير مرئية وغير ملموسة, وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس في إلا نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أو منطوقة أو حركية, وهو مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابهة تعكس الطبيعة المعقدة للمخ البشري".(السعدي وثناء مليجي، 2006، ص 145).

بأنه ما يجول في العقل من عمليات تسبق القول والفعل ,أي أننا نبدأ بفهم ما نحس به ثم نعمل على تقييم ما نفهمه محاولين حل تعترضنا من المشكلات في حياتنا اليومية ,وباختصار فان التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاث عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق ثم معرفة المحتوى للمادة او الموضوع".

ويعرف ايضا:"هو سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر, وذلك عن معنى محدد".(الموسوي، 2016، ص 33)

ويعرف أيضا:" عبارة عن عملية نشطة تشمل على إحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة, وإنها تشكل حوارا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة".

وبينما يعرف آخرون:"بأنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل, بحيث تبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو ماراه, ثم نعمل على تقييم ما نفهمه, محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية, في الوقت الذي يؤكد فيه بعضهم على أن التفكير يمثل سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس الخمس وذلك بحثاً عن معنى محدد في الموقف التعليمي المطروح أو الخبرة التعليمية المتوفرة".(جودت، 2008، ص 39)

يعرف أيضا:" نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات, كما انه مجموعة من المعاني التي تثار في الذهن عندما يواجه الفرد مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين (حسين عبد العزيز دريني، 1987، ص47).

(2) مفهوم أساليب التفكير:

ويرى سيطرنبرج أسلوب التفكير: بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الإهمال وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدامات القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات الشخصية (أساليب التفكير_ القدرات) فأسلوب التفكير يشير إلى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه كما إن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطالب (الدردير، 2006، ص 150_ 149).

ويرى هاريسون وبرامسون "تعريف أساليب التفكير: بأنها مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته او بيئته وذلك حيا ل ما يوجهها الفرد من مشكلات (الطيب، 2006، ص45).

ويذكر فروم: تعريفاً للأساليب التفكير: بأنه طريقة تعامل الإنسان الخاصة مع بيئته إذ تشكل هذه الأساليب استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ويضيف انه يمكن الحكم على مثل هذه الأساليب من حيث ما تؤدي إليه من نتائج فهناك أساليب التفكير منتجة لحلول المشكلات أخرى غير منتجة وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف (الطيب، 2006، ص 44).

وقد كان تورنس أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام احد مصفى الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية إما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفصيل والتفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين كما أن أسلوب التفكير يقيس تفصيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين

فيشير قطامي إلى أن أسلوب التفكير كما يراه الدرلر هو مؤشر على أسلوب الحياة أن للمتعرف أسلوب حياة يختلف عن الرياضي من حيث درجة النشاط والحركة أو الوحدة والتفاعل مع الآخرين. (سولسو، 1996، ص 201_202).

كما عرفه دي بويروكوتز: بأنه مجموعة من الطرق المعرفية التي تستخدم في إصدار الأحكام وصنع القرار وحل المشكلات كل أسلوب من هذه الأساليب يساعد على فهم الشخصية والعلاقات المهنية بطريقة جيدة (الطيب، 2006، ص44)

2- أهمية أساليب التفكير:

يعد التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية, وسيطرة الإنسان على كافة الكائنات الحية, واكتشاف الحلول الفعالة للتغلب على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات, بل أن معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير, ولا تعود أهمية التفكير إلى كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب بل باعتباره ضرورة وجود, واستمرار بقاء الإنسان على الأرض, حيث أن التفكير له أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي, إذ يعد التفكير إحدى الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق وتحسين تنمية ذاته (الطيب، 2006، ص 19).

و يعد السلوك الإنساني من أهم المحاور التي تدور حولها الدراسات في كافة العلوم لما له من تأثير كبير على اكتساب العلوم والمعرفة بكافة فروعها وأوجهها. ويمكن اعتبار أن عملية التفكير لها الدور الحاسم في تكوين هذا السلوك (احمد قاسم، 2022، ص 69).

كما أن أسلوب الفرد في التفكير و استيعابه للمواد الدراسية يعد احد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي, لذلك يحتاج الكثير من الطلاب إلى اكتساب الأساليب المختلفة للتفكير التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية المختلفة وفهمها جيدا. (الطيب،2006، ص 19).

لذا فان دراسة أساليب التفكير لطلبة الجامعات يعد من الموضوعات العلمية المهمة والتي يمكن من خلالها توجيهها لطالب إلى التخصص الذي يمكن أن يقدم ويظهر فيه صور الإبداع، وان الاختلاف في أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة والذي يتبعه الفرد يعد تعبيراً عن شخصيته ومن ثم يمكن أن يقود إلى تحقيق أهدافه وقد يبعده عن تحقيقها.(احمد قاسم، 2022، ص 69).

إذ تشير أساليب التفكير إلى الطرائق والأساليب المفضلة لدى الأفراد في توظيف قدراتهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع مهام المواقف والأحداث والمشكلات التي تواجههم, وان لكل فرد أسلوب الخاص في التفكير. (احمد قاسم، 2022، ص 69).

كما وأن أساليب التفكير المتبعة مع الموقف الاجتماعية في مختلف الجوانب الحياتية قد تختلف عن أساليب التفكير عند حل المشكلات العلمية, مما يعني أن الفرد يستخدم أساليب عدة في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (الطيب، 2006، ص 44).

وترجع أهمية أساليب التفكير في الدراسات التربوية والنفسية إلى أنها تعطي تصورا واضحا عن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة وبصورة خاصة طلبة الجامعة, وكيفية تعاملهم مع المواقف والمشكلات التي تواجههم من خلال استخدام أسلوب تفكير خاص بهم, إذ تساعد أساليب التفكير في تفسير الفروق الفردية في الأداء المدرسي, والتي تعزل القدرات العقلية قادرا ضئيلا منه, فقد تكون القدرات متساوية لكن الفروق تظهر في طريقة التعامل مع المعلومات من خلال استخدام أساليب تفكير مختلفة, وكذلك تعزيز الثقة بنفس المتعلم, وتحفزهم وتجذب انتباههم داخل الحجرات الدراسية, كما ويعد استخدام أساليب التفكير المناسبة من قبل المعلم وسيلة لتحقيق أهداف المادة التعليمية ويزيد من فعالية المعلم الشخصية, ويمنحه الإحساس بالرضا النفسي من خلال استخدامه الأساليب المختلفة التي تساعد على التعامل مع الطلبة على اختلاف أساليبهم. (احمد قاسم، 2022، ص 69).

3- خصائص التفكير:

يعد التفكير سلوكا إنسانيا مميزا له عن غيره من الكائنات الحية الأخرى, كما إن تفكيره غير محدود بمعنى انه قادر على الابتكار والاكتشاف لكل ما هو جديد, فالتفكير يتميز كعملية عقلية معرفية بمجموعة من الخصائص تتمثل في :

1_ **نشاط عقلي غير مرئي:** بمعنى إن المتعلم لكي يتمكن من الوصول إلى حل لمواقف أو مشكلة معينة فانه يستدعي العديد من الخبرات السابقة المرتبطة بهذا الموقف, وان كانت عملية الاستدعاء لهذه المعلومات غير مرئية ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال حل المشكلة أو التعامل مع الموقف, وعليه فان المتعلم يعتمد على إدراكاته المباشرة والغير مباشرة.

2_ يرتبط بالنشاط العلمي للمتعلم: حيث يعتمد التفكير على النشاط العملي الذي يقوم به المتعلم, لم نجد على مر التاريخ أشخاصا لا يجيدون القراءة أو الكتابة يحبون التفكير ويميلون إلى استخدامه بل أنهم حتى في الكثير من المشكلات التي تواجههم يميلون إلى الحلول التقليدية التي لا طائل منها, وذلك على عكس الأفراد الذين يطلعون على كل ما هو جديد في المجال العلمي دائم التفكير.

3_ نشاط يتأثر بعملية التفاعل مع الآخرين: وذلك نتيجة الخبرات التي يكتسبها عن الآخرين, لذا فالأفراد الذين يتعاملون مع الآخرين, ويفتخون على المجتمع يكونون أكثر قدرة على التفكير من الأشخاص المغلقين على أنفسهم, لذا فهو سلوك هادف, لا يحدث في الفراغ أو بلا هدف, وإنما يحدث في مواقف معينة.

4_ يتطور وينمو تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته: فكلما زادت المرحلة العمرية للفرد كلما ارتفع في مستوى التفكير.

5_ مفهوم نسبي: فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق يمارس جميع أنواع التفكير. (عصام محمد عبد القادر، 2019، ص 17_15).

يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير و الموقف او الخبرة.

يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية.

يحدث نتيجة تداخل مجموعة من العوامل مثل(الزمان، المكان، المواقف، الخبرات السابقة).

مفهوم يشمل بداخله العديد من المهارات, كما انه يتطلب العديد من القدرات, لذا فهو مفهوم معقد تتوقف درجة التعقيد على نوع المهمة المسندة إلى المتعلم والمطلوب منه انجازها, وقدرته على ذلك, حيث أن بعض المهام تتطلب من الفرد انجازها إلى مجهود قليل بينما البعض الآخر يتطلب مجهودا كبيرا لا نجازها كما يرجع تعقيدها إلى تداخلها الكبير مع العمليات الأخرى مثل التذكر والإدراك والاستدعاء.

سلوك إنساني ضمني لا يمكن رؤيته ولكن يمكن الاستدلال عليه من خلال تعرض المتعلم لأنشطة تتطلب أنواع من التفكير لإجراء مهام معينة. (عصام محمد عبد الستار، 2019، ص 17_15).

ومن خلال الخصائص المذكورة يمكن القول أن التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية يمكن تعلمه من خلال التدريب والمران عن طريق الأنشطة، والمواقف الحقيقية البيئية المعدة لذلك بصورة غير مقصودة.

4-أنواع التفكير:

بالنظر إلى الأدبيات التربوية التي تناولت أنواع التفكير يتضح أنها كثيرة ومتعددة ولعل ذلك يرجع إلى انه عقلي معقد, لذا ركزت الأدبيات العديدة من الأنواع كان أبرزها مايلي:

1_ التفكير العلمي: يقصد به التفكير المنظم الذي يمكن إن يستخدمه الفرد في حياته اليومية, أو في النشاط الذي يبذله, أو من خلال تعامله مع العالم المحيط به, كما انو يساعد على تقديم الأدلة والبراهين التي تثبت صحة آرائه, فمن خلال الملاحظة والتجريب والتحليل يمكنه أن يقبل, أو يرفض شيء بعينه معتمدا في ذلك على تفكيره العلمي السليم.

وتتمثل مهارات التفكير العلمي مجموعة من القدرات العقلية المنظمة التي يحتاجها المتعلم في عمليات (الملاحظة والتصنيف، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات الزمانية والمكانية، الاتصال، الاستدلال، التنبؤ القياس، وصياغة الفرضيات، واختبار الفرضيات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، وتفسير البيانات والسلوك الدالة على كل مهارات.

2- التفكير المنطقي: نوع من أنواع التفكير التي يمارسها الفرد عند محاولة بيان الأسباب، والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، لكنه يعني الحصول على أدلة تثبت وجهة النظر أو تنفيذها، ولهذا النوع من التفكير مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي:

_ الشعور بالحيرة والتردد أو الحاجة إلى التفكير لمواجهة موقف أو صعوبة أو مشكلة.
_ تنظيم الخبرات الذهنية المتوافرة لدى الفرد، وحصرها في طريق خاص، كمراجعة جدول الأعمال الخاص به.

_ اختبار ما يتوافر من الآراء وتحليلها والمقارنة والمقابلة بينها.
_ اختبار أفضل البدائل للوصول إلى الحل الصعبة، أو إيجاد جواب لمشكلة عرضت للفرد.

3- التفكير الناقد: احد أنواع التفكير التي تعتمد في المقام الأول على الدقة في الملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات، ومناقشتها وتقويمها والتقدير بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية العملية، وبعدها عن العوامل الذاتية كتأثير بالنواحي العاطفية، أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية، ويتميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، بان الفرد يكون مدركا لطبيعة تفكيره ويرجع نفسه باستمرار سعيا لتحسين نوعية التفكير كما انه ليس مجرد سلسلة عشوائية من المكونات والخصائص بل أن كل مكوناته، وعناصره ومبادئه ومعاييرها وقيمه، تشكل شبكة عمل متكاملة يمكن تطبيقها بفاعلية، ليس فقط في الحقل التعليمي بل في كل مجال من مجالات الحياة، وتتلخص مهارات الناقد فيما يلي:

_ التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.

_ التمييز بين المعلومات والادعاءات

_ تحديد مستوى دقة العبارات.

_ تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

_ التعرف على الادعاءات والحجج.

- التعرف على الافتراضات غير المصرح به.

_ تحديد قوة البرهان.

_ التنبؤ بمتريبات القرار أو الحل. (عصام محمد، 2019، ص 29_31).

5- أساليب التفكير:

1-أساليب التفكير من حيث الشكل:

1-1- **الأسلوب الملكي:** يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على تركيز على هدف واحد طوال الوقت, لذا فإنهم يتصرفون بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت, كما يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة, ليس لديهم القدرة على صياغة المشكلات التي تواجههم بشكل دقيق, إلا أنهم يتسمون بشيء من المرونة عند التعامل مع غيرهم, غالباً ما يفضلون الأعمال التجارية, والعلوم لديهم قدرة محدودة في التحليل والتفكير المنطقي.

2-2- **الأسلوب الهرمي:** يقصد بهذا قدرة الفرد على القيام بأكثر من عمل في نفس الوقت, لذا يتصف أصحاب هذا الأسلوب بعمل أشياء كثيرة في الوقت واحد

, كما أنهم يقومون بترتيب أهدافهم التي يرغبون في تحقيقها في شكل هرمي حسب أهميتها, وأولويتها ولعل أهم ما يميز الواقعية, والمنطقية في تناولهم للمشكلات التي تواجههم.

2-3- **الأسلوب الفوضوي (العشوائي):** يقصد بهذا الأسلوب قدرة الفرد القيام بمهام الموكلة إليه مدفوعاً بالحاجات الأساسية التي يطلبها, لذا يتصف أصحاب هذا الأسلوب بان المحرك الرئيس لهم هو الحاجات والأهداف, كما أنهم عشوائيين في معالجتهم للمشكلات التي تواجههم, لا يفضلون النظام والترتيب, ولكن من الصعب تفسير الدوافع التي تقف وراء سلوكهم, وأنهم غالباً ما يتخذون موقفاً مغايراً تماماً لما يختاره الغالبية.

2-4- **الأسلوب الاقلي (الأحادي):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب باندفاعهم نحو أهداف متساوية الأهمية وغالباً ما يتصرفون بالقلق والتوتر, ذوي أفكار مشوشة: (غير واضحة ودقيقة), كما أنهم يمتلكون العديد من الأهداف غير الواضحة. (عصام محمد, 2019, ص 51).

2_ أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

1-2- **الأسلوب التشريعي:** يتمثل في قدرة الفرد على التجديد والابتكار وحل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها, ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالرغبة في الابتكار, والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات, وإنتاج الأشياء بطريقتهم الخاصة, كما أنهم يفضلون المشكلات التلقائية (غير معدة مسبقاً) كما يميلون لبناء النظام و المحتوى لكيفية حل المشكلة, فهم يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي, ولعل ابرز من يتصف بهذا الأسلوب هم الفنانون والمهندسين والمعماريون وصناع السياسة.

2-2- **الأسلوب التنفيذي:** يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الفرد على استخدام الطرق المتاحة لديه في التغلب على المشكلات التي تواجهه, ويعد هذا الأسلوب احد الأنواع التي تمتاز بالموضوعية, والواقعية في معالجة المشكلات المختلفة, حيث يمتاز أصحاب هذا الأسلوب بإتباع القواعد الموضوعية, واستخدام الطرق الموجودة, والمحددة مسبقاً لحل المشكلات, كما يميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها, والتفكير في المحسوس.

2-3- **الأسلوب الحكمي (القضائي):** يتمثل هذا الأسلوب في القدرة على التحكم في أفعاله, وذلك عن طريق استخدام العقل والحكمة وتجنب التهور والتسرع, ويتضح هذا الأسلوب في الأشخاص الذين يميلون إلى استخدام العقل أثناء التعامل مع الأفراد فهم يبتعدون عن التهور, والتسرع كما أن أهم ما يميزهم القدرة على التحليل, والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل كتابة النقد, وتقييم البرامج, والقدرة العالية في الحكم على أعمال الآخرين.

3_ أساليب التفكير من حيث المستوى:

الأسلوب العالمي: مما لا شك في إن هذا الأسلوب له أهمية كبيرة في حياة الأفراد, لذا تهدف العديد من المؤسسات على تربية الأجيال حتى لا يكونوا نسخة واحدة, ويتسم بهذا الأسلوب الأشخاص الذين يمتلكون قدرات عقلية عليا, حيث يميل هؤلاء الأشخاص إلى الابتكار والتجديد والبحث في كل ما هو مجرد وغامض.

الأسلوب المحلي: يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على التركيز على الأمور الدقيقة الواقعية, وتجنب كل ما هو مجرد, ولعل أهم ما يميز أصحاب هذا الأسلوب التركيز بشكل كبير على الأمور الواقعية التي يمارسونها بأيديهم, والبعد عن الأمور المجردة التي لا فائدة منها, وأنهم يجدون متعة كبيرة في فحص الأمور ومعرفة تفاصيلها الدقيقة (عصام محمد، 2019، ص 52).

4_ أساليب التفكير من حيث النزعة:

4-1- **الأسلوب المتحرر:** يتضح هذا الأسلوب في قدرة الأفراد على استخدام القوانين وما ورائها بشكل مميز ولعل أهم ما يميز أصحاب هذا الأسلوب الاهتمام بما وراء المعرفة, والاهتمام بالذهاب إلى ما وراء القوانين, والإجراءات والميل إلى الغموض والمواقف غير مألوفة ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

4-2- **الأسلوب المحافظ:** يتمثل هذا الأسلوب في القدرة الأفراد على التعامل مع الحقائق و الأمور الظاهرة أكثر من غيرها, ويتصف هؤلاء الأفراد بالتمثل بالقوانين ولا يجيدون التعامل مع ما هو غامض, ويحبون المألوف, ويرفضون التغيير ويتميز بالحرص والنظام.

5_ أساليب التفكير من حيث المجال:

5-1- **الأسلوب الخارجي:** يتمثل هذا الأسلوب في قدرة الأفراد في التعامل كفريق, ويعد العمل في الفريق احد الطرق التي يفضلها الكثير من الأفراد في التعامل مع المشكلات التي توكل إليهم, كما نرى الكثير من المتعلمين يميلون إلى التعلم عن طريق العمل في الفريق, وهذا يساعدهم في التعلم بسرعة وحل المشكلات الاجتماعية, كما يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالانبساط والعمل مع فريق ولديهم حس اجتماعي.

الأسلوب الداخلي: إذا كان العمل في الفريق احد أساليب المهمة في التفكير والتي يفضلها عدد كبير من الأفراد في التعامل مع المواقف الحياة المختلفة, فان العمل الانفرادي احد الأساليب التي يفضلها الكثير ويمتازون بالتركيز الداخلي, والتمركز حول المهمة التي توكل إليهم, فهم يفضلون الاعتماد على أنفسهم في التعامل مع المواقف, حيث يمكنهم ذلك من إيجاد حلول ابتكاريه. (عصام محمد، 2019، ص 54).

خلاصة:

وفي الأخير نستخلص إلى أن أساليب التفكير مجال واسع للبحث أمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية, فلا يمكن القول أن بعض الأساليب أفضل من الأخرى وإنما يوجد توافق أسلوب مع الموقف المتواجد به الفرد وهذا يشمل كل جوانب الحياة العامة والشخصية.

الفصل الثالث: التعلم الذاتي

تمهيد.

1- مفهوم التعلم الذاتي.

2- أهمية التعلم الذاتي.

3- أهداف التعلم الذاتي.

4- خصائص ومميزات التعلم الذاتي.

5- مهارات التعلم الذاتي.

6- أساليب التعلم الذاتي.

خلاصة.

يشهد العالم تطورات في شتى مجالات الحياة ، وتفرض طبيعة هذا التطور و التدفق متطلبات جديدة تهدف إلى تعلم الفرد كيف يعلم نفسه بنفسه تحقيقاً لمبدأ التعليم المستمر المعرفي التكنولوجي على التعليم و التعلم و التعلم مدى الحياة، ويعد التعلم الذاتي أحد المحاور المهمة لاستيعاب هذه التطورات السريعة والمتلاحقة، وسوف نتناول في هذا الفصل عرض المفهوم التعلم الذاتي وأهميته وأشكاله المستخدمة.

1_ مفهوم التعلم الذاتي :

النشاط الواعي للفرد، الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والافتناع الداخلي والتنظيم الذاتي ، بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء (مجدي عزيز إبراهيم، 2007، ص120).

عرفه "منصور" : بأنه العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم إن يكتسب بنفسه القدر الكافي من المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات والتقييم عن طريق الممارسات و المهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال التطبيقات التكنولوجية، إضافة إلى كثير من البحوث والدراسات الأخر التي تطرقت إلى تحديد مفهوم التعلم الذاتي(خماس العبيي ، 2012، ص1202).

"ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة ، يمكن ان يستخدم المتعلم في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية متعددة ، وذلك بهدف تحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد المتعلم(فوزي الشريبي،عق الطناوي، 2006، ص 44) .

هو أسلوب يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتشاف المعلومات ، اتجاهات والمهارات ، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم. (هبة أمين أبو رمان، نرجس عبد القادر حمدي، 2017، ص130)

التعلم الذاتي هو الاستمرار في اكتساب المعلومات و المهارات خارج الصف والمدرسة والجامعة معتمدين على أنفسهم(بدون معلم)،(مريم بنت محمد العرفج الغامدي، 1442هـ، ص49).

أورد النجدي و آخرون تعريفاً لبليشوب(1971): انه هو الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بنفسه بالمرور على مختلف المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات و المهارات بالشكل الذي يمثل فيه المتعلم محور العملية التعليمية ، وهذا يتم عن طريق تفاعله مع بيئة تشتمل على مواقف تعليمية يجد فيها المتعلم إشباعاً لدوافعه (شنين فاتح الدين، 2015/2016، ص 38).

كما يرى "نولز" (1975knowles): بأنه نشاط يعتمد على مبادرة الفردية الذاتية في التعرف على حاجاته للتعلم ، وكذا تحديد أهدافه التعليمية ومصادر المعرفة واختيار خطة تعليمية ملائمة لقدراته و إمكاناته وتقييم نواتج عملية تعلمه لم هو اختيار الوسائل المناسبة لذلك.

وقد اعتبر" السنبل عبد العزيز" (1987): التعلم الذاتي بأنه أسلوب يستخدم للتعبير عن كافة النشاطات والأساليب التربوية الحديثة ، التي تمكن الفرد من إكساب مهارات التعليم المستمر ، ولتعلم كيف يتعلم .

ويورد "جامل عبد الرحمن" في كتابه الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي نقلاً عن عزيز حنا الذي يرى بأن التعلم الذاتي عملية إجرائية مقصودة يحاول فيها المتعلم إن يكتسب بنفسه

القدر المقنن من المعارف , والمفاهيم , والمبادئ , والاتجاهات والقيم والمهارات مستخدما أو مستفيدا من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل في الكتب المبرمجة ووسائل وآلات التعليم والتقنيات المختلفة .

ويشير "بيرنت وآخرون: أن التعلم الذاتي يجب أن يصاحب بإشراف مباشر من المشرف وخاصة مع مجموعات العمل حتى يتم التأكد من أن الطلاب يصلون للهدف من خلال تطبيقهم لخطوات تعليمية معينة.

"ويرى خليل السعادات": أن التعلم الذاتي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويحل مشكلاته بنفسه ويتخذ قرارات بشكل مستقل وينمي فيه ملكة حب التعلم ، كما أنه تعلم يعتمد على نشاط الفرد الذاتي ورغبته في الحصول على المعلومات حسب استطاعته وقدرته الذاتية وهو الذي يحدد أهدافه ويحدد الطرق المناسبة للوصول إليها ويقيم نتائج ما وصل إليه بنفسه ، كما أنه عملية مستمرة تطلبها ظروف الحياة المعاصر ومما يميز التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية مناسبة لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية (شنين الفاتح الدين، 2015/2016، ص 38)

ومن خلال معارضنا لهذه التعارف نستخلص أن التعلم الذاتي بأنه يركز على الطلبة إذ يعملون ، ويسير إلى الحاجة لسما حلهم بالتعلم بمعدلات فردية ولكن باستخدام مداخل مختلفة تراعي الفروق الفردية.

2-أهمية التعلم الذاتي :

1-إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماما كبير من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوبا لتعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدرته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعية لتعلم

2-يأخذ المتعلم دورا ايجابيا ونشيطا في التعلم

3-يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعلم نفسه بنفسه و يستمر معه مدى الحياة

4-إعدادا لأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم

5-تدريب التلاميذ على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع

إن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليثمر التعلم معه خارج المدرسة مدى الحياة. (تيسير توفيق زيد الكيلاني ، 2013، ص 16).

من خلال ما تطرقنا إليه في عنصر أهمية التعلم الذاتي استنتجنا بان التعلم الذاتي يؤدي إلى استكمال برنامج التعليم في نم هو تطوره ويهيئ مزيدا من التعزيز والإثراء للجانب القوي في الشخصية وتذويب الفروق الفردية بين المتعلمين قليلها

3_ أهداف التعلم الذاتي :

- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه .
- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع .

- بناء مجتمع دائم التعلم .
- تحقيق التربية المستمر مدى الحياة (كريمان محمد بدير، 2008، ص 120)
- تلبية حاجات المتعلمين في حرية اتخاذ القرارات، واختيار الطريقة التي يتعلمون بها وحب الاعتماد على النفس والعمل المستقل .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين منحه وحتى في ذات المتعلم منحه آخر.
- صياغة النواتج التعليمية المرغوبة فيشكل أهداف سلوكية، تظهر فيشكل أهداف سلوكية، تظهر من خلال أنماط السلوك سواء في المجال المعرفي والانفعالي والنفس حركي
- التوظيف الفعال لمصادر التعلم، لأن المتعلم يستخدم هذه المصادر بنفسه، وعند الضرورة
- تحسين مفهوم الذات لكل متعلم نتيجة لتوفر مجموعة من البدائل والأنشطة التعليمية الملائمة له
- تنمية الدافعية الذاتية للمتعلم نحو التعلم، وكذلك وجهة الضبط الداخلي لديه .
- تدعيم فكرة التعليم المستمر والسع ينحو تأكيده. (مسعود بلويز، 2009_2010، ص 79).

تتمثل اهداف التعلم الذاتي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتلبية حاجاتهم وإعطائهم الحرية في اتخاذ القرارات لتتناسبهم كما يعلمهم الاعتماد على النفس ويساعدهم في اكتساب المعارف الايجابية التي تخدمهم في العملية التعليمية بوجه عام .

4_ خصائص ومميزات التعلم الذاتي:

4-1- تتمثل خصائص التعلم الذاتي فيما يلي:

4-1-1- مراعاة الفروق الفردية: ظهرت العديد من الدراسات السيكولوجية التي أوضحت انه كفروقا بين الأفراد في عمر واحد وفي نواحي كثير كالذكاء ,والقدرة على التحصيل والفهم والإدراك والاختلافات في الميول والاتجاهات والاهتمامات وتفاوتات في البحوث علمنا ان فردا نوع الواحد يختلفون فيما بينهم على هذا فالتعلم يجب أن يقابل متطلبات المتعلمين وفق أحتياجاتهم الفردية والتعليم المدرسي النمطي يصعب عليه مواجهة قضية الفروق الفردية, حيث أن المناهج المقررة, والكتب والأنشطة توضع عادة للمتوسط من المتعلمين في ضوء معايير خارجية يراها المرربون مناسبة للمرحلة عمرية المعينة ,ويتم إغفال ما بين التلاميذ من الفروق الفردية

والتعلم الذاتي يقدم خلال هذه القضية, فهو يسمح للمتعلم بتجزئته استخدام الوقت ويسمح لكلم تعلم أني حدد المسار الذي يناسبه في سعيه لتحقيق الأهداف الموضوعه (عبد الرحمان عبد السلام جامل ، 1998 ، ص23).

كما انه يتحل لمتعلم فرصة التعلم في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو الدراسة المستقلة ,وفقا لسرعته الذاتية ويرى الباحث المبدأ الفروق الفردية يعد من أهم المبادئ التي يراعيها التعلم الذاتي ,وذلك عن طريق التشخيص الدقيق للخصائص المميز لكل متعلم , سواء أكانت نفسية أم عقلية , ويقوم بعد ذلك بإعداد المواد التعليمية وطرق التدريس و الأنشطة التعليمية التي تلائم اساليب التعلم لكل فرد متعلم , او لكل مجموعة من المتعلمين يتفوقون في القدرات والحاجات والرغبات (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 1998، ص 23)

4-1-2- إجابتيه المتعلم وتفاعله:

أوضحت الدراسات التربوية أيضا أن التعلم الذاتي يتم من خلال نشاطا لمتعلم, وان أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل والنشاط والمبني على ايجابية المتعلم في البحث عن المعلومات والربط و الاستنتاج ,

وعلى عكس ما يتم في التعلم النمطي الذي يؤدي السلبيّة المتعلم حيث يتسم المتعلم بالسلبيّة، والاعتماد على المدرس في مختلف المواقف التي يمر بها وتؤدي تلك السلبيّة إلى أن ضعف لديه القدرة على الخلق والإبداع (عبد الرحمن عبد السلام جامل ، 1998، ص24).

الى جانب ان التعلم الذاتي يتميز بتوفير إشكال متنوعة ومتعددة من ايجابية وتفاعل المتعلم في المواقف التعليمية , كالتفاعل بين المتعلم والبرنامج التعليمي بحيث يمكن تلقي تغذية راجعة عن مدى صحته واستجابته وعن مدى التقدم الذي يحرز بما يؤدي إلى دافعيته الذاتية ورغبته الحقيقية في التعلم بالإضافة إلى تفاعل المتعلم بغيره من المتعلمين , سواء كان هذا التفاعل يتم من خلال مجموعات صغيرة أم مجموعات كبيرة, مما يؤدي إلى تنمية الإحساس بالمشاركة والمسؤولية الاجتماعية , والتعلم من الآخرين , وتنمية الثقة بالنفس, والقدرة على تعلم أشياء جديدة والنجاح في المواقف المختلفة. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص24).

4-1-3- حرية المتعلم في متابعة المجالات المختلفة وفقا لتوجهاته الذاتية :

من اهمال مبادئ التي اصبحت ركنا اساسيا في التعليم المعاصر، ديمقراطية التعليم، وان التعلم حق لكل مواطن باختلاف مستوياتهم، ومذاهبهم، ومراكزهم الاجتماعية، ولذا يدعو بعض المربين إعطاء المتعلم الحرية في تقدير ما يريد أن يتعلمه و إعطاء الفرصة لكل طالب لأن يتقدم في كل مجال من مجالات الدراسة فبقدراته الخاصة مما يؤدي إلى إتاحة الظروف النفسية التي تدفعها ليتعلم أكثر فعالية.(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص 25/24).

ولكي يؤدي الفرد عمله بنجاح يجب أن يتاح للمتعلم الفرصة لتوجيه ذاته بما يساعده على تنمية جوانب شخصيته وزيادة دافعيته نحو تعلم أشياء جديدة واتخاذ القرارات المتعلقة بأسلوب العمل الذي يسلكه في دراسته , ولا سبيل إلى ذلك بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطالب ,وتلك القدرات تجد فرصتها أكثر في الجهد الذاتي والنشاط المنبثق من داخل المتعلم وهذا ما يؤكد هو يدعو إليه أسلوب التعلم الذاتي

(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص25/24).

4-1-4- التقويم الذاتي للمتعلم :

يتميز التعلم الذاتي بأنه يسمح للتلميذ بتقويم وتوجيه نفسه ذاتيا، ولا ينقل الطالب من وحدة إلى آخر إلا بعد إن يتم إتقانه للوحدة موضع الدراسة , ويعد التقويم الذاتي في راء الكثيرين من الشروط الضرورية لتدعيم الاستقلالية لدى المتعلم(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص 26/25)

ويؤكد جلاسر glaser بأنه أحسن طريقة للتقويم هو أن يقوم التلاميذ وفق المستويات هم أنفسهم وليس بالمقارنة مع تلاميذ آخرين عن طريق ما يعرف باسم الاختبارات محكية المرجع، وهي الاختبارات التي يحدد فيه المعلم محكا ينبغي أن يصل إليه التلميذ .

ومن أهم ما يتضمنه أسلوب التعلم الذاتي، التقويم الذاتي بوسائله المتنوعة والمتمثلة في الاختبار القبليّة، والتي تهدف إلى القبليّة والتي تهدف إلى تحديد وضع المتعلم من حيث مدى استعداده للدراسة والمستوى الذي سوف يبدأ منه لا اختبارات التبعيّة والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على معرفة مدى نموه وتقدمه في دراسات مكونات المادة التعليمية، كما تمده بالتغذية الراجعة الفورية عن مستوى الإتقان لما تعلمه ومدى تحقيقه للمستوى الموضوع للإتقان حيث تتخذ قرارات مناسبة , أما بالانتقال إلى أقسام الأخر من دراسة المحتوى أو اختيار بدائل أخر ثم الاختبارات النهائية وهي الشكل الثالث من أشكال التقويم الذاتي والتي

تهدف إلى الحكم على مدى إتقان المتعلم للتعلم ووصوله إلى الأهداف الموضوعية وتقرير، ما إذا كان يحتاج إلى مزيد من الوقت للدراسة أم انتقال أقسام الأخرى. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، 25)

تلك هي وسائل التقويم الذاتي، وهي متنوعة كما أشيرت إليها وتهدف في بدايتها إلى وضع المتعلم في المكان المناسب من حيث استعداداته وقدراته، وتهدف في أثناء العملية التعليمية إلى مساعدة المتعلم وإعطاء التغذية الراجعة والفورية لتصحيح المسار وفي نهايتها تحدد مدى وصول المتعلم إلى تحقيق الأهداف الموضوعية وهي مراحل كلها تهدف إلى مساعدة المتعلم وبنائه وليس الناحية الهوائية. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، 26/25).

4-2- تتمثل مميزات التعلم الذاتي فيما يلي:

- 1- يطور عملية التعلم بحيث يصل المتعلم الناقص نمو يؤهله الفروق الفردية التي تميزه عن غير من المتعلمين، بمساعدة المتعلم على التحصيل الناقص بدرجة ممكنة عن طريق حاجاته التعليمية الفردية .
- 2- يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهداف واقعية لكل متعلم بحيث يجد كل متعلم أهداف تعليمية تناسب حاجاته وقدرته
- 3- يوفر خصوصية أخلاقية لعملية التعلم بحيث يتلقى كل متعلم التوجيه والرعاية والإرشاد في جو من الثقة والأمن بعيداً عن التشهير والحر... (كريمان محمد بدير، 2008، ص 162)
- 4- يوفر دافعية قوية للمتعلمين من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والنشاطات والأهداف
- 5- يعطي الفرصة للمعلم لمتابعة كل متعلم مما يمكن المعلم من الحصول على فهما فضل للمتعلم من خلال اطلاعه على واقعه وحاجاته وقدرته وسرعة تعلمه ونوع النشاطات التي يختارها
- 6- يعود المعلم على الاعتماد على النفس فتقوى لذلك شخصيته ويتولد لديه الميل إلى الابتكار .
- 7- يعود الطلاب على مواجهة المشكلات والعمل على حلها مما يكون لها لأثر الإيجابي على نمو الطالب (خاصة في مرحلة الدراسة الأولى)
- 8- يوثق الصلة بين المعلم والمتعلمين. (كريمان محمد بدير، 2008، ص 162)

نستنتج من هذا العنصر أن هناك فروق فردية بين الأفراد في السن وفي نواحي كثيرة والتعلم الذاتي يقدم حل هذه المسألة بإعطاء الوقت لكل متعلم حتى يأخذ حقه الكافي لاتخاذ مساره المناسب كما ان المتعلم له دوره في استراتيجية التعلم الذاتي من خلال الأنشطة المنجزة المبنية على ايجابية المتعلم في شغفه وبحثه عن المعارف والمعلومات وان له حرية البحث وغير مقيد في مختلف المجالات.

5_ مهارات التعلم الذاتي :

لا بد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية لتعلم الذاتي أي تعليمة كيف يتم التعلم . ومن هذه المهارات:

1. مهارات المشاركة بالرأي.
2. مهارات التقويم الذاتي.
3. التقدير للتعاون.
4. استعداد لتعلم.

5. الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية. (كريمانيدير، 2008، ص 212)

وعلى المعلم الاهتمام بتدريب تلاميذه على التعلم الذاتي من خلال :

1. تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المفتوحة
2. تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام .
3. تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ أو استخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة .
4. ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم .
5. إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي
6. طرح مشكلات حياتية واقعية للنقاش . (كريمانيدير، 2008، ص 212)

يعد التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يساهم في تطوير الإنسان سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم وامتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات

6_ أساليب التعلم الذاتي :

1_ التعلم المبرمج:

بأنه أسلوب تدريس يسمح بتقديم شرح محتوى المادة العلمية في مجموعة من الخطوات المتكاملة والمتتابعة منطقيا يطلق عليها لفظ " برنامج " والتي تنتقل بطالب تدريجيا من السهل إلى الصعب أي من المؤلف إلى غير المؤلف, ووفقا لهذه الطريقة لا يشعر الطالب بالانتقال المفاجئ إلى خطوات تالية قبل استيعاب شرح الخطوات السابقة لها , أي انه بموجب هذه الطريقة يمكن الحد من ردود الفعل ذات الواقع الشيء على استمرارية العملية التعليمية لكثير من الدارسين "كما يعرف أيضا بأنه " نوع من التعليم الذاتي الذي يعمل في قيادة التلميذ وتوجيهه نحو السلوك المنشود برنامج تعليمي أعدت فيه المادة التعليمية إعدادا خاصا وعرضت في صورة كتاب أو آلة تعليمية

كما يعرف أيضا بأنه " طريقة من طرق التعلم ,تمكن الفرد من أن يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة وترتيبها , منطقيا وسلوكيا بحيث يستجيب لها المتعلم تدريجيا, حيث يتأكد قدر من صحة استجابته , حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب فيه.

ويرى آخرون " أن التعليم المبرمج محاولة للوصول إلى هدف أو أكثر من أهداف التعليم عن طريق تحليلًا لخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذا الهدف التعليم عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذا الهدف تحليلًا دقيقًا ,ثم تقديمها إلى الدارس تدريجيا وعلى خطوات حتى يتمكن الدارس في تفويم هذه العملية والتأكد من تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعية"

ويمكن تعريف التعليم المبرمج بأنه عبارة عن برنامج تعليمي منظم متتابع الخطوات يتدرج من السهل إلى الصعب ,وقد يطبع في كتاب أو بأي شكل الكتروني آخر ويتم إعداد البرنامج بطريقة تساعد المتعلم على الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد حسب سرعته الخاصة وفي شكل

خطوات تسمى اطارات ,ويزود المتعلم بالتعزيز, ولا يمكنه الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا بعد الإجابة على الخطوة الأولى.(" سعاد بوغناقة حرم جديدي, 2005/2006: 40.42).

يعتبر التعليم المبرمج نوع من أنواع التعلم الذاتي, يأخذ فيه المتعلم دورا ايجابيا وفعالا , ويقوم فيه البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية وقد كرس هذا الأسلوب مفهوم التعليم الذاتي, حيث يتحمل المتدرب مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الأزمنة لتنمية وتطوير أداه من خلال قيامه بمجموعة من الخطوات المرتبة والتي خططت بعناية بشكل مسبق, ويبنى هذا النوع من التعليم على مبادئ أساسية تتلخص في مايلي:

1 مبدأ بناء المادة التعليمية: يعتمد التعلم المبرمج على تجزئة المادة الدراسية إلى وحدات صغيرة وتقديمها للدارس في تسلسل منطقي يتكيف وقدرات كل متعلم, حيث تؤدي في النهاية إلى استيعاب الدارس الهيكل البنائي و الكلى للمادة العلمية موضوع الدراسة.

2 مبدأ التكيف: يشترط في البرنامج التعليمي أن يكون متناسبا ومستوى المتعلمين فلا يكون شديد السهولة لا شديد الصعوبة.

3 مبدأ الاثارة: يجب إثارة الرغبة المتعلم واهتمامه بشكل دائم من خلال اشتراكه في عملية التعلم حتى لا يشعر بالملل

4 مبدأ التقويم: المستمر في جميع المراحل يعتمد التعليم المبرمج على التقويم الفوري والمستمر للإجابات, حتى يتمكن الدارس من تعديل الأخطاء ومعالجة جوانب الضعف"(سعاد بوغناقة حرم جديدي, 2004/2005, ص 40.42)

2- التعليم بالكمبيوتر:

يعد التعليم بالكمبيوتر أحد أساليب التعلم الذاتي ، ويعرف "جرالدينج" الكمبيوتر بأنه : آلة تمنح المتعلم الفردية في التعلم ، وتساعده على أن يتحكم في الانتقال من خطوة إلى خطوة ، وفي التعمق في الدراسة ويساعد المتعلم في اكتساب استجابة مستقلة في تعلمه الخاص

ويشير "أحمدا للقاني" و آخرون:إلى أن التعلم بالكمبيوتر أصبح يسهم في العملية التعليمية ، وخاصة في التعليم الفردي ويؤدي دورا هاما في تعلم المواد الدراسية بطريقة فردية أو جماعية ، وذلك عن طريق برمجة المواد ، وبواسطة الكمبيوتر يستطيع الطالب دراسة المادة المقررة وفقا لقدراته وإمكاناته في الوقت المتاح له ، ويمكن عن طريق تحديد مستوى الطالب الدراسي ، وخاصة في تعليم اللغات الأجنبية حيث يعمل على تحديد المستوى الدراسي في كل مرحلة من مراحل التعليم قبل الانتقال إلى المرحلة التالية

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام الكمبيوتر في التعليم يؤثر على رفع التحصيل لدى الدارسين وخصوصا الدارسين في المدارس الأولى بالإضافة إلى انه يعمل على اختزال وقت الدارسين اللازم لتعلمهم وبين "فؤاد قلادة وآخرون" استخدامات الكمبيوتر في التعليم من خلال الآتي :

-الكمبيوتر كمعلم خصوصي: حيث نادي المرربون بأن أفضل وسائل التعلم هو التعلم الفردي الموجه لكل تلميذ حسب قدرته وسرعته في التعلم ، والكمبيوتر يستطيع أن يعمل بطريقة شخصية ، وفردية ، وبصور فائقة في الدقة،(عبد الرحمن عبد السلام جامل ، 1998، ص 31/30) ، والعلوم، والاجتماعيات،

والموسيقى، والكمبيوتر يتمتع بخصائص تجعل عمل المدرس أيسر ، وذلك أن الكمبيوتر يجعل الطالب مواظبا على أداء الدرس حتى يتقنه إلى مستوى التمكن ، لا يتوقف عن العمل إلا أن يتوقف التلميذ ، كما انه يقدم المعلومات بصورة شقية ومحفزة لدراسة بما يقدمه من تدعيم للمادة المجردة برسوم توضيحية ورسوم متحركة ، إلى جانب السرعة أن الكمبيوتر اقتصادي التكلفة ، حيث أن البرنامج الواحد يعلم الآلاف التلاميذ إلى جانب السرعة في تقديم المعلومات ، وتعلمها في وقت اقل وقيامه بتقويم أعمال الطلبة ويعالج نواحي الضعف فيه على نحو فردي(عبد الرحمن عبد السلام جامل ، 1998، ص 30)

كما تقدم المدارس والجامعات للطلاب معامل مجهزة بأجهزة الكمبيوتر ، والبرامج المختلفة التي تقوم بإعداد المقالات ، وتحليل البيانات إحصائيا ، وحل المشكلات الرياضية ، واستخدامه كأداة حاسبة لإجراء العمليات الحسابية الطويلة ، كما يستخدم كمساعد للمعلم ،(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص 31)

فيقوم المدرسون بإعداد البرامج التعليمية في المواد الدراسية المختلفة بعد إتقان لغات البرمجة ، هذه البرامج تساعد المدرسين في أداء عملهم ، وعطي فرصة لتقديت تعليم ذي جودة مرتفعة في الأماكن ذات الكثافة السكانية العالية ، حيث تعجز الطريقة التقليدية عن القيام بدور ، بالرغم من المزايا التي تؤكد عليها الدراسات التربوية إلا انه يمكن القول بان الكمبيوتر يحد من ابتكاره الإنسان ويغفل العنصر البشري (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص 31).

3_ الحقائق/الرزم التعليمية :

هي إحدى أساليب التعلم الذاتي ويمكن تعريف الحقيبة التعليمية على أنها نظام تعليمي ذو المحتوى يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية ذاتيا ، وفق قدراتهم وحاجاتهم ، واهتماماتهم ، وإنها عبارة عن مجموعة من التوجيهات و الإرشادات التي ينبغي السير بها خطوة بخطوة من اجل إتاحة الفرصة للطلاب لكي يختار ما يناسبه من النشاطات العديدة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة تحديدا دقيقا

ويعرف "سميث" الحقائق التعليمية :بأنها البرامج المحكمة التنظيم والتي تقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التي يكون من شأنها مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف معينة وتعد الحقائق التعليمية من أهم المواد التعليمية فائدة في إثراء المواقف التربوية بالمشيربات المتعددة ؛ وذلك بعد إن تطورت وتعددت أهدافها ، ومعان الحقائق التعليمية حديثة النشأة إلا لها جذورا في الماضي ،(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 1998، ص32_33).

وخاصة حينما قامت "هيلين بارك هرست" بتطبيق طريقتها المعروفة باسم طريقة "دالتن" وكانت تهدف إلى تقديم مجموعة من الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ على تحقيق الأهداف التربوية ، وتمكنه من المحتوى الدراسي المقرر وفق قدراته وسرعته الذاتية.

وتفيد الحقائق التعليمية كثيرا في الحالات التي نريد استخدامها ، مثال ذلك عندما نجد طالبا متفوقا يستطيع بمفرده التعامل مع مفاهيم أو مهارات الجديدة، أو انه يستطيع أن يسبق زملاءه الآخرين في استخدامه ذا الأسلوب التعليمي أو عندما نجد طالبا مهتما بموضوع ما أو بمفهوم معين، أو بمهارات محددة ، ويستطيع أن يحقق ما يريد عن طريق الحقيبة وفي الوقت الذي يريده ، أو عندما نجد طالبا بطيئا في التعلم ، ولكنه يستطيع التعامل مع موضوع أو مفهوم أو مهارة معينة سبقه فيها الطلاب من زملاءه الآخرين ، أو عندما نجد طالبا عاديا يحرص على تعلم شيء جديد وبطريقة متميزة ، لأنه

يستخدم في الحقيقة التعليمية أسلوباً يدفعه للعمل بمفرده وحسب طاقته ، وبموجب النشاطات المتعددة التي تحويها تلك الحقيقة (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 1998، ص 33).

4- التعلم بالاكشاف:

يعرف بل "bell" "الاكتشاف عامة بأنه الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستخدماً في ذلك مصادره وطاقته الخاصة فيزيائية كانت أم ذهنية، ويرى هندام وآخرون، أن الشرط الأساسي للتعلم بالاكشاف هو إلا تعرض المادة على التلميذ في شكلها النهائي، إذ ينبغي عليه أن يعيد تنظيمها أو أن يقوم بتحويلها على نحو آخر قبل أن يمثلها في بنيتها المعرفية. (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 1998: 33_34).

ويعد برونر brunner من أكثر الدعاة في علم النفس التربوي المعاصر لما يسمى بالتعلم الاكتشاف learning discovery ويرى انه مطلب تربوي هام في عصر محل التعلم بالحفظ والصم وطرق التفكير المقيد. (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 1998، ص 33_43).

ويعرف احمد اللقاني التعليم بالاكشاف بأنه أسلوب خاص للتعلم على المستوى المدرسي، لا يعطي فيه التلاميذ خبرات التعلم كاملة بل تهيأ فيه الفرصة أمامهم للتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، والتي يمكنهم من الملاحظة، وجمع المعلومات، ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النتائج بأسبابها بقصد التوصل إلى الأدلة ومقارنتها بعضها ببعض، وصولاً إلى المفاهيم، والتعميمات والمبادئ العامة. ومن أهم أسس طريقة التعليم بالاكشاف التركيز على بنية المادة الدراسية (خصائص مفاهيم، أفكار رئيسية)، واكتساب التلاميذ مهارات التفكير وأساليب البحث التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في تحصيل معرفة من مصادرها، هو ما يعبر عنه بمفهوم التعلم الذاتي ويساعد على تحقيق هذا المفهوم بأحسن صورة من خلال تزويد التلاميذ بمهارات الملاحظة، والمقارنة، واستنتاج، والتحليل والتعليل، والتفسير، وغيرها من المهارات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم وتجعلهم قادرين على أن يفكروا تفكيراً ذاتياً بقدر الإمكان حتى بعد انتهاء حياتهم المدرسية (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 1998: 34).

5 التعليم الفردي خطة كيلر (التعليم الفردي).

ظهر هذا الأسلوب في التعليم الجامعي على يد كيلر، وعرف باسم نظام التعلم الفردي وتقوم هذه الخطة على تحويل العملية التربوية إلى عملية فردية، ولكن دون التخلي عن العنصر الإنساني، ويبدو إضافة عوامل تدريب باهظة التكاليف مثل نظام التعليم المبرمج ونظام التعميم بالكمبيوتر وقد انتشرت هذه الخطة انتشاراً واسعاً في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أن قدمت في جامعة برازيليا الجديدة، وأصبحت من أبرز ملامح تفردى التدريس في المستويات الجامعية.

وتتمتاز هذه الخطة بعدة خصائص يمكن إجمالها كما يلي:

1- إمكانية التعلم كل فرد تبعاً لسرعته الذاتية. حيث يسمح لكل متعلم بحرية الانتقال بين اجزاء وموضوعات المنهج تبعاً لسرعته الذاتية

2- الاستعانة ببعض الكلاب المتدربين الذين انهموا مقرراتهم بنجاح، وذلك للاستفادة منهم كمساعدين وشرح توضيح بعض النقاط الغامضة على الطلاب، وكذلك المساهمة في تقويم الطلاب تقويماً مرحلياً مما يحقق تفاعل العنصر البشري في هذه الخطة

3-الضغط أو التحكم في مستوى الإتقان, وهو ما يطلق عليه اسم الكفاءة فلا يسمح للطالب بان ينتقل من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ,ووصول إلى مستوى الأداء سلفا والموضح في الأهداف السلوكية الخاصة بالوحدة موضوع الدراسة ,, ومن هنا يظهر مفهوم التعلم من اجل الإتقان.

4-الالتزام المكتوب (العقد) بين الطالب والأستاذ الذي يوضح فيه بعض الشروط , مثل ما الذي يجب أن يتعلمه الطالب؟ وماهية الطريقة أو الأسلوب الذي سيظهر به الطلاب تحصيلهم؟ وما هي المصادر المتنوعة التي ينبغي أن يرجع إليها الطالب؟ ويمكن استخدام طرق التدريس التقليدية, كالمناقشة ,أو المحاضرات كوسيلة مساعدة لفهم الوحدة موضوع الدرس .

1-ويقوم المعلم بتضمين هذه المظاهر في مقرر معين, وذلك بتقسيم المادة العلمية إلى سلسلة من الوحدات الصغيرة , ثم تجهيز المواد الخاصة بكل وحدة, والتي تتكون من أهداف تعليمية وأسئلة مساعدة الدراسة, وإيضاحات للنقاط الغامضة.(عبد الرحمن عيد السلام جامل، 1998، 36).

خلاصة:

في ختام هذا الفصل يتبين لنا أن التعلم الذاتي هو تعلم مستقل ، يشير إلى طريقة التعلم بمرعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، اعتمادا على مداخل تعليمية مختلفة تتماشى مع حاجات

المتعلمين المتباينة دون الاعتماد الكلي على المعلم ، وهذا ما دعت إليه المناهج التربوية الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية كهدف أساسي للوصول للاستقلالية الذهنية و الاجتماعية عند المتعلم.



الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات المهنجية للدراسة

تمهيد:

1-المنهج المتبع.

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1-أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-2-وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.

2-3-أدوات جمع البيانات.

2-4-الخصائص السيكومترية للدراسة.

3-الدراسة الأساسية:

3-1-وصف عينة الدراسة الأساسية.

3-2-أدوات جمع البيانات.

3-3-إجراءات الدراسة الميدانية.

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

خلاصة.

تمهيد:

بعد تناولنا للجانب النظري لهذه الدراسة، سوف نتطرق للجانب الميداني، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من خلال التعرف على المنهج المتبع والأدوات التي تم الإعتماد عليها في جمع المعلومات، بالإضافة إلى تحديد العينة ونوعها والخصائص السيكومترية لها، لنخلص في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب النتائج.

1-المنهج المتبع: يرجع استخدام المنهج المستخدم في أي بحث علمي إلى طبيعة المشكلة موضوع الدراسة، وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية أفراد عينة الدراسة.

2-الدراسة الاستطلاعية: يتم في الدراسة الاستطلاعية، التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات : (الأمن النفسي، الدافعية للإنجاز)، ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- 1-التعرف على عينة وحجم المجتمع الأصلي للدراسة الحالية.
- 2-معرفة مدى وضوح البنود وملاءمتها للعينة الموجهة إليها وهم طلبة السنة ثانية والثالثة جامعي.
- 3-التأكد من الخصائص السيكومترية لأدواتي القياس: (مقياس أساليب التفكير، والمقياس التعلم الذاتي)
- 4-التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة.

1-2-وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة على عينة قوامها: (30) طالبا وطالبة من طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية، وباختلاف التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)، بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح -ورقلة.(الجزائر).

جدول رقم(01): يوضح خصائص العينة الإستطلاعية.

المجموع	التخصص الدراسي				المتغيرات المؤسسة
	إرشاد وتوجيه	علم النفس العمل والتنظيم	علم النفس العيادي	علم النفس التربوي	
30	09	06	07	08	جامعة قاصدي مرباح (ورقلة-الجزائر)

من خلال الجدول رقم (01): نلاحظ أن عدد طلبة الماستر أفراد عينة الدراسة بالتخصص علم النفس التربوي بلغ بـ: (08) طلبة، في قدر عدد الطلبة بالتخصص علم النفس العيادي بـ: (07) طلبة، وفي

التخصص علم النفس العمل والتنظيم قدر ب: (06) طلبية، وفي تخصص إرشاد وتوجيه قدر ب: (09) طلبية.

1-3- أدوات جمع البيانات المستخدمة:

1-3-1- مقياس أساليب التفكير: تم الإعتماد في أداة جمع البيانات في الدراسة الحالية على مقياس أساليب التفكير من إعداد الباحثة " رنا سام عمار" سنة (2016)، لتقيس تسعة أساليب وهي: الملكي، الهرمي، التشريعي، المحلي، المتحرر، المحافظ، العالمي، القضائي، التنفيذي، كما أن القائمة تتكون من ستة وثلاثون بنداً لكل أسلوب أربع بنود، بالإضافة أن كل فقرة تقابلها ثلاث بدائل يختار منها الفرد في العينة بديلاً واحداً، والبدائل هي: ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ قليلاً، لا ينطبق عليّ، يقابلها مفتاح التصحيح التالي: بهذا الترتيب: 01، 02، 03. (عمار، 2016، ص 133-134) (أنظر الملحق رقم 01)

والجدول الآتي يوضح توزيع عبارات القياس على أساليب التفكير التسعة كالاتي:

جدول رقم (02): يوضح توزيع عبارات مقياس أساليب التفكير على الأساليب التسعة: (الأبعاد)

رقم الفقرات	الأسلوب	رقم الأسلوب (البعد)
من 01 إلى 03	الأسلوب الملكي	01
من 04 إلى 07	الأسلوب الهرمي	02
من 08 إلى 10	الأسلوب التشريعي	03
من 11 إلى 14	الأسلوب المحلي	04
من 15 إلى 18	الأسلوب التحرري	05
من 19 إلى 21	الأسلوب المحافظ	06
من 22 إلى 25	الأسلوب العالمي	07
من 26 إلى 29	الأسلوب القضائي (الحكمي)	08
من 30 إلى 33	الأسلوب التنفيذي	09

(عمار، 2016، ص 74) (أنظر الملحق رقم 01)

1-3-2- مقياس التعلم الذاتي:

تم الإعتماد في الدراسة الحالية على مقياس " التعلم الذاتي" المعد من طرف مديد ماجد فرحان سنة 2020 والذي يتكون من (32) فقرة، مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية موزعة على (04) مجالات متساوية الأهمية: يوقع (08) فقرات في كل مجال.

أما بدائب الإجابة فقد تكون المقياس من خمس بدائل هي: (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة) ومن أجل احتساب الدرجة الكلية للمستجيب في المقياس كانت أوزان البدائل هي: (01-02-03-04-05) على التوالي وبهذا أعلى درجة على المقياس هي (160) وأدنى درجة (32) وبمتوسط فرضي (96). (مديد، 2020، ص68-69) (أنظر الملحق رقم: 02).

4-1- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة:

1-4-1- الصدق : ومن أجل التأكد من صدق أداة الدراسة اعتمدنا على نوعين من الصدق، وهما صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي.

ثانيا : أساليب التفكير:

أ / صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (30) فرد وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :
— ترتيب الأفراد تنازلياً حسب الدرجة الكلية من العليا إلى الدنيا، وأخذ نسبة (33% العليا)، ونسبة (33% دنيا)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئة العليا والدنيا ثم حساب نسبة (ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن=10) و(ن=10)، كما هو موضح في الجدول الموالي :

جدول رقم (03): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	10	68.40	2.98	—	18	0.000	0.05
العليا	10	87.80	3.04	14.371			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (03) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (— 14.371) وهي دالة عند درجة الحرية (18)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فمقياس أساليب التفكير مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية. (أنظر الملحق رقم: 03-04).

ب – صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن فقرات أداة الدراسة مترابطة فيما بينها، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

جدول رقم (04): يوضح صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.309*	.016	18	0.358**	.004
2	0.165	.207	19	0.369**	.005
3	0.339**	.008	20	0.145	.270
4	0.291**	.024	21	0.316*	.014
5	0.462**	.000	22	0.308**	.000
6	0.581**	.000	23	0.289*	.025
7	0.586**	.000	24	0.486**	.000
8	0.287*	.026	25	0.010	.938
9	0.080	.543	26	0.362**	.004
10	0.345**	.007	27	0.404**	.001
11	0.358**	.005	28	0.276*	.033
12	0.409**	.001	29	0.355**	.005
13	0.357**	.005	30	0.338**	.008
14	0.547**	.000	31	0.390**	.002
15	0.239	.066	32	0.374**	.003
16	0.097	.463	33	0.354**	.005
17	0.370**	.004	//	//	//

توضح النتائج في الجدول رقم (04) صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم الذاتي، حيث قدرة قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة بين (0.010) و (0.586)، حيث تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وتم حذف الفقرة رقم (2 . 9 . 15 . 16 . 20 . 25) لأنها لم تكن دالة عند هذه المستويات، لنتحصل على أداة تتكون من (27) فقرة تقيس أساليب التفكير لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس وعلوم التربية. (أنظر الملحق رقم: 05)

2- الثبات :

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها، وقمنا بحساب كل من معامل ثبات الفاكرونباخ وثبات التجزئة النصفية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي .
جدول رقم (05): يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب التفكير

التجزئة النصفية (جتمان براون)		ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الأبعاد
(R) بعد التعديل	(R) قبل التعديل			
0.808	0.682	0.803	27	الأداة ككل (أساليب التفكير)

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ لمقياس أساليب التفكير قدرت بـ(0.803)، أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحها بمعادلة جتمان براون من (0.682) إلي (0.808)، مما يدل على أن مقياس أساليب التفكير يتمتع بقدر عالي من الثبات، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية. (أنظر الملحقين: رقم 07-06)

ثانياً : التعلم الذاتي:

أ / صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (30) طالب وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :

— ترتيب الأفراد تنازلياً حسب الدرجة الكلية من العليا إلى الدنيا، وأخذ نسبة (33% العليا)، ونسبة (33% دنيا)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئة العليا والدنيا، ثم حساب نسبة (ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن= 10) و(ن= 2 = 10)، كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم (06) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	10	99.60	11.03	—	18	0.000	0.05
العليا	10	133.60	6.25	8.474			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (— 8.474) وهي دالة عند درجة الحرية (18)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فامقياس التعلم الذاتي مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية. (أنظر الملحق رقم 08)

ب — صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن فقرات أداة الدراسة مترابطة فيما بينها، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

جدول رقم (07): يوضح صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الذاتي

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.421**	.001	17	0.231	.076
2	0.336**	.009	18	0.511**	.000
3	0.365**	.004	19	0.483**	.000
4	0.467**	.000	20	0.648**	.000
5	0.434**	.001	21	0.270*	.037
6	0.378**	.003	22	0.428**	.001

.126	0.200	23	.014	0.314*	7
.001	0.413**	24	.000	0.597**	8
.001	0.426**	25	.001	0.423**	9
.002	0.390**	26	.000	0.349**	10
.021	0.298*	27	.010	0.524**	11
.000	0.436**	28	.010	0.331**	12
.036	0.271*	29	.000	0.519**	13
.000	0.458**	30	.000	0.630**	14
.001	0.634**	31	.000	0.577**	15
.000	0.510**	32	.003	0.378**	16

توضح النتائج في الجدول رقم (07) صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم الذاتي، حيث قدرة قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة بين (0.200) و (0.634)، حيث تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وتم حذف الفقرة رقم (17 - 23) لأنها لم تكن دالة عند هذه المستويات، لنتحصل على أداة تتكون من (30) فقرة تقيس التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية. (أنظر الملحق رقم 09)

2- الثبات :

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها، وقمنا بحساب كل من معامل ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي .
جدول رقم (08): يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس التعلم الذاتي

التجزئة النصفية (سبرمان براون)		ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	الأبعاد
(R) بعد التعديل	(R) قبل التعديل			
0.825	0.702	0.858	30	الأداة ككل (التعلم الذاتي)

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ لمقياس التعلم الذاتي قدرت بـ(0.858)، أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحها بمعادلة سبرمان براون من (0.702) إلى (0.825)، مما يدل على أن مقياس التعلم الذاتي يتمتع بقدر عالي من الثبات، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية. (أنظر الملحق رقم: 10-11)

3- الدراسة الأساسية:

3-1- العينة ومواصفاتها: شملت عينة الدراسة الأساسية لهذه الدراسة والمتمثلة في عدد من الطلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية، والبالغ عددهم (13) طالبا وطالبة، بمختلف تخصصاتهم الدراسية: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)، حيث تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم تطبيق الدراسة الأساسية بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة: (الجزائر).

وفيما يلي سوف يتم توضيح خصائص العينة المختارة التي تم التطبيق عليها في الجداول الآتية:

أ-التخصص الدراسي:

جدول رقم(09): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص الدراسي.

المجموع	التخصص الدراسي				المؤسسة
	إرشاد وتوجيه	علم النفس العمل والتنظيم	علم النفس العيادي	علم النفس التربوي	
130	36	28	30	36	جامعة قاصدي مرباح- ورقلة
%99.98	%27.69	%21.53	%23.07	%27.69	العدد %

من خلال الجدول رقم(09) نلاحظ أن عدد طلبة الماستر بالتخصص علم النفس التربوي تقديرياً: (36) طلباً، وبنسبة مئوية قدرت بـ: (%27.69)، في قدر عدد الطلبة بالتخصص علم النفس العيادي بـ: (30) طالباً، وبنسبة مئوية قدرت بـ: (%23.07)، أما الطلبة بالتخصص علم النفس العمل والتنظيم قد عددهم بـ: (28) طالباً، وبنسبة مئوية قدرت بـ: (%21.53) بينما قدر عدد الطلبة بالتخصص إرشاد وتوجيه بـ: (36) طالباً، وبنسبة مئوية قدرت بـ: (%27.69).

2-2-أداتي جمع البيانات المستخدمة:

2-2-1-مقياس أساليب التفكير: إتمدنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على مقياس أساليب التفكير المصمم من طرف: "رنا سام عمار" سنة: (2016)، الذي يضم في صورتها الأولية من: (33) فقرة، موزعة على تسع أبعاد، وهم: (الأسلوب الملكي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب التشريعي، الأسلوب المحلي، الأسلوب التحرري، الأسلوب المحافظ، الأسلوب العالمي، الأسلوب القضائي، الأسلوب التنفيذي) ، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس، حيث تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات عاليتين، حيث أصبح المقياس يضم (27) فقرة من أصل (33) فقرة، وعليه تم إتخاذ مقياس أساليب التفكير، كصورة نهائية للكشف عن أهداف الدراسة الأساسية للدراسة الحالية. (أنظر الملحق رقم12)

2-2-4-مقياس التعلم الذاتي: إتمدنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على مقياس التعلم الذاتي الدراسي من إعداد: "مديد فرحان ماجد" الذي يضم في صورته الأولية من: (32) فقرة، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس، حيث تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات عاليتين، وأصبح المقياس يضم (30) فقرة من أصل: (32) فقرة، وعليه تم إتخاذ مقياس التعلم الذاتي، كصورة نهائية للكشف عن أهداف الدراسة الأساسية للدراسة الحالية. (أنظر الملحق رقم 13).

2-3-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية : أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة ما بين 17أفريل إلى غاية 28 أفريل من السنة الدراسية 2023/2022، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية: (مقياس أساليب التفكير والتعلم الذاتي) على عينة من طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية، وأجري التطبيق بشكل جماعي وذلك بأخذ بضعة دقائق من كل طالب بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وهذا بعد الإتفاق معهم ، مع الحصول على موافقة الأساتذة ورئيس القسم علم النفس وعلوم

التربية، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للعمال من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية، ومن هذه الإجراءات:

-شرح طريقة الإجابة على مقياسي الدراسة الحالية، والتأكد من عدم نسيانهم لأي فقرة من الفقرات لم يجيبوا عليها في كلا المقياسين: (أساليب التفكير، التعلم الذاتي)، التأكد من تسجيل جميع البيانات فيما يتعلق ب: (التخصص الدراسي).

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قــــمنا بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1-إختبار(ت) لعينتين غير متجانستين (مستقلتين): بحساب صدق المقارنة الطرفية لأداتي الدراسة: (أساليب التفكير- التعلم الذاتي).
- 2-معامل ألفا كرونباخ: لقياس ثبات أداتي الدراسة: (أساليب التفكير والتعلم الذاتي)
- 3-إختبار: (ت) لحساب الأسلوب المفضل للتفكير ومستوى التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا فيما يتعلق بالتساولين: الأول والثاني للدراسة الحالية.
- 4-معامل الارتباط برسون : لحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد أداة الدراسة، وكذا لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة: (أساليب التفكير والتعلم الذاتي) ، فيمل يتعلق بالتساؤل الثالث.
- 5-إختبار التحليل التبايني أحادي الإتجاه: لمعرفة دلالة الفروق في التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)، فيما يتعلق بالتساؤل الرابع للدراسة الحالية ويجدر الإشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته الخامسة والعشرون: (25).

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام من خلال قياس الخصائص السيكومترية وانتهاء بالدراسة الأساسية التي شرحنا فيها طريقة المعاينة في هذه الدراسة والصورة النهائية لأدوات جمع البيانات كما أشرنا إلى إجراءات التطبيق بالجامعة، بالنسبة لطلبة الماجستير بقسم علم النفس وعلوم التربية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

- 1- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول.
 - 2- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني.
 - 3- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثالث.
 - 4- عرض وتحليل نتيجة التساؤل الرابع.
- خلاصة.

تمهيد:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صلاحية الأداة المستخدمة، نتطرق في هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة المتحصل عليها حسب ترتيبها، والمطبقة على عينة قوامها (130) طالب مستوى ماستر تخصص علم النفس وعلوم التربية، ثم تفسير ومناقشة هذه الفرضيات كما يلي:

1 — عرض وتحليل نتيجة التساؤل الأول: ينص التساؤل الأول على ما يلي: — ما هي أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟
للتحقق من هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد أساليب التفكير وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:
المتوسط النظري = (الدرجة القصوى + الدرجة الدنيا) / 2

جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار (t test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أساليب التفكير:

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة	ترتيب الأبعاد
الأسلوب الملكي	2	4	4.95	0.971	129	11.19	.000	0.05	6
الأسلوب المحافظ	2	4	4.53	0.989	129	6.204	.000	0.05	8
الأسلوب التحرري	2	4	4.63	1.100	129	6.534	.000	0.05	7
الأسلوب التشريعي	2	4	3.984	1.120	129	— 0.157	.867	0.05	9
الأسلوب العالمي	3	6	6.630	1.575	129	4.564	.000	0.05	5
الأسلوب القضائي	4	8	8.8615	1.636	129	6.002	.000	0.05	4
الأسلوب التنفيذي	4	8	9.492	1.485	129	11.457	.000	0.05	2
الأسلوب المحلي	4	8	9.715	1.605	129	12.183	.000	0.05	1
الأسلوب الهرمي	4	8	9.223	1.792	129	7.779	.000	0.05	3

//	0.05	.000	14.134	129	6.478	62.030	54	27	الأداة ككل (أساليب التفكير)
----	------	------	--------	-----	-------	---------------	-----------	----	-----------------------------

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير الموجه لطلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية كان أكبر من المتوسط النظري، كما تم حساب المتوسط الفرضي لأداة الدراسة وكان مقدراه (54)، وتم اختبار الفرق بين المتوسطين وتبين أنه لصالح المتوسط الحسابي باعتماد الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية (14.134) في حين بلغت القيمة الاحتمالية (sig) (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) عند درجة الحرية (123) وهي دالة إحصائية، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يفضلون أساليب التفكير. كما نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على كل أسلوب من أساليب التفكير كانت أكبر من المتوسطات النظرية في كل الأساليب إلا الأسلوب التشريعي، وأن الفرق بين هذه المتوسطات كان دال إحصائياً إلا الأسلوب التشريعي حيث قدرت القيمة الاحتمالية به (0.876)، وهذا يجعلنا نستنتج أن أفراد عينة الدراسة يفضلون كافة أساليب التفكير إلا الأسلوب التشريعي، وقد جاء تفضيلهم لهذه الأساليب بالترتيب التالي: احتل الأسلوب المحلي المرتبة الأولى من حيث الأفضلية لدى طلبة الماستر، يليها الأسلوب التنفيذي في المرتبة الثانية، ثم الأسلوب الهرمي في المرتبة الثالثة، ثم الأسلوب القضائي المرتبة الرابعة، يليها الأسلوب العالمي في المرتبة الخامسة، يليها الأسلوب الملكي في المرتبة السادسة، يليها الأسلوب التحرري في المرتبة السابعة، يليها الأسلوب المحافظ في المرتبة الثامنة. (أنظر الملحق رقم 15-14)

2 — عرض وتحليل نتيجة التساؤل الثاني: ينص التساؤل الثاني على ما يلي: — ما مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟
 للتحقق من هذه التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس المعتمد (التعلم الذاتي) في هذه الدراسة هو (90)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:
 • المتوسط النظري = $2/(1 \times 30) + (5 \times 30) = 90$

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار (t test) لعينة واحد لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم الذاتي:

المتغير	عدد الفقرات	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
التعلم الذاتي	30	90	113.81	13.83	129	19.62	.000	0.05

من خلال الجدول رقم (11) يتبين أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على استبيان التعلم الذاتي البالغ عددها (130) طالب قد بلغ (113.81)، وبانحراف معياري قدره (13.83)، كما تم حساب الوسط الفرضي لأداة الدراسة وكان مقدراه (90)، وتم اختبار الفرق بين المتوسطين وتبين أنه لصالح المتوسط الحسابي باعتماد الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية (19.92) في حين بلغت القيمة الاحتمالية (sig) (0.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) عند درجة الحرية (129) وهي

غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع. (أنظر الملحق رقم 16)

3 — عرض نتيجة التساؤل الثالث: ينص التساؤل الثالث على ما يلي: — ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى عينة الدراسة؟
لاختبار هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط برسون من أجل التعرف على العلاقة بين التعلم الذاتي وأساليب التفكير لدى أفراد العينة، فكانت النتائج كما يلي:
جدول رقم (12): يوضح قيم معاملات الارتباط بين التعلم الذاتي وأساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة.

المتغيرات	المؤشرات	عدد الأفراد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة
أساليب التفكير		130	0.427**	0.000	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
التعلم الذاتي					

يوضح الجدول رقم (12) قيمة معامل الارتباط برسون بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى أفراد العينة التي قدرت بـ(0.427) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس وعلوم التربية، وقد جاءت العلاقة بين المتغيرين موجبة قريبة من المتوسط أي كلما زاد تفضيل الطلبة لأساليب التفكير كلما زاد تعلمهم الذاتي. (أنظر الملحق رقم 17)

4 — عرض وتحليل نتيجة التساؤل الرابع: ينص التساؤل الرابع على ما يلي: — هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)؟
وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Wa Aniva والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار التحليل التبايني أحادي الإتجاه: لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	م.د
التعلم الذاتي	بين المجموعات	391.341	3	130.447	.676	.568	0.05
	داخل المجموعات	24310.228	126	192.938			
	الإجمالي	24701.569	129				

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن مجموع المربعات قدر بـ(391.341) ومتوسط المربعات قدر بـ(192.938) عند درجة الحرية (3) وهذا فيما بين المجموعات، أما داخل المجموعات فقد قدر مجموع المربعات بـ(24310.228) وقدر متوسط المربعات بـ(192.938) عند درجة الحرية (126)، وبهذا يكون المجموع الكلي بالنسبة لمجموع المربعات هو (24701.569) ودرجة الحرية (129)، وعليه قدرة قيمة (F) بـ (0.676)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قدرة القيمة الاحتمالية (0.568) وهي أكبر من

(0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص. (أنظر الملحق رقم 18).

خلاصة:

تم في هذا الفصل عرض نتائج تساؤلات الدراسة، بعد تحليلها إحصائياً والكشف عن دلالتها الإحصائية، إضافة إلى العرض الجدولي لهذه النتائج رقمياً، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. يفضل أفراد عينة الدراسة كافة أساليب التفكير تقريباً وجاء تفضيلهم لهذه الأساليب بالترتيب التالي: احتل الأسلوب المحلي المرتبة الأولى من حيث الأفضلية لدى طلبة الماستر، يليها الأسلوب التنفيذي في المرتبة الثانية، ثم الأسلوب الهرمي في المرتبة الثالثة، ثم الأسلوب القضائي المرتبة الرابعة، يليها الأسلوب العالمي في المرتبة الخامسة، يليها الأسلوب الملكي في المرتبة السادسة، يليها الأسلوب التحرري في المرتبة السابعة، يليها الأسلوب المحافظ في المرتبة الثامنة.
 2. مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع.
 3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس وعلوم التربية.
 4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه).
- والتي سيتم في الفصل الموالي الوقوف على مناقشتها في ضوء جملة من اليراهين والتبريرات المنطقية بناء وإعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الأول.

2-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثاني.

3-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثالث.

4-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الرابع.

خلاصة

تمهيد:

من خلال مات م التطرق إليه في الفصل السابق من عرض وتحليل للنتائج المتوصل إليها بالنسبة لتساؤل الدراسة والفرضيات الثلاث، سيتم في هذا الفصل إحاطة هذا النتائج بجملة من الأسباب والعوامل في ضوء ما هو منصوص عليه نظرياً في الإطار النظري والكتابات العلمية والدراسات السابقة فيما يتعلق بمجال وموضوع الدراسة الحالية.

1- مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الأول: ينص التساؤل الأول على الآتي: ما هي أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟

ويعد المعالجة الإحصائية نتجت نتيجة التساؤل الأول على أن أساليب التفكير تأتت حسب أفضليتها لأفراد عينة الدراسة على الترتيب الآتي: الأسلوب المحلي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب القضائي، الأسلوب العالمي، الأسلوب الملكي، الأسلوب التحرري، الأسلوب المحافظ، الأسلوب التشريعي، ويمكن مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الأول بالوقوف على جملة من العوامل والأسباب كالاتي:

قد يعود ترتيب أساليب التفكير إلى الأسلوب المحلي ثم التنفيذي والهرمي: كون أن جل هذه الأساليب الثلاثة من التفكير تتسم بالعملية والواقعية، فالطلاب يميلون إلى إستخدام الأساليب ذات العملية والضمان لها من النجاح في تحقيق أهدافهم على أرض الواقع سواء الدراسي أو المهني أو العملي في الحياة العملية، فالعملية والواقعية عند الطلاب تساهم في تفعيل قدراتهم وأهدافهم لتبني الأسلوب الأنسب واقعيًا وعمليًا وفق معطيات الواقع الذاتي والاجتماعي والدراسي في تحقيق الأهداف على مختلف الأصعدة العملية والشخصية لديهم. وهذا ما يؤكد "وقاد" (2008) إلى أن ضعف الإهتمام بتحديد التفكير التي يجب أن يكتسبها الطلبة تؤدي إلى إكسابهم أنماط مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم إلى نتائج غاية في السوء مثل تأثرهم بالأقوال المتواترة وقبولها كما هي، دون البحث فيها والانقياد للعواطف والهروب من مواجهة المشكلات أو طرحها على غيرهم لحلها وبذلك يغلب على تفكيرهم الآلي الروتيني الذي لا يذهب وراء الأشياء الموجودة، وإنما هو تفكير بنسب الموقف لأقرب موقف مشابهه ويطبق عليه نفس ما طبقه في الموقف السابق. (وقاد، 2008، ص06-05)

ودراسة: "زهايح" (ZHANG. A2000) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى ستبرنيرغ وأساليب التعلم لدى بيجز لدى طلبة الجامعيين الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ حجم العينة: (132) طالباً وطالبة تم التوصل إلى وجود علاقات إرتباطية دالة بين أساليب التفكير: (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير: (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، التحرري، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق وعلاقة بين أسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق، وكما توصلت الدراسة إلى أن أساليب التفكير المولدة للإبتكارية:

(التشريعي، التحرري، الحكمي) أكثر إرتباطاً بأسلوب التعلم العميق. (ZHANG, 2000, P134)

فالواقعية والعملية تساهم في رسم خطط عملية ذات أهداف ملائمة ومحددة من حيث الأولوية، إضافة إلى إتمامهم بسمة المرونة التي قد تجعل تفكيرهم يتعاطى للأخذ والعطاء مع الظروف والمعطيات والتعليمات الطارئة التي قد تعيق سيرهم العملي لتحقيق أهدافهم، وعليه ما يسمح لهم بقبالية التعديل وإعادة رسم الخطط وتجديد المجال التنفيذي لها.

وكما جاء في المرتبة الثالثة الأسلوب القضائي والأسلوب العالمي، فالطلاب يتعايشون ضمن واقع إجتماعي يتماثلون لمعايير ومبادئه الأتية والمعاصرة للمواقف والأحداث المحيطة لهم، وعليه فتجد معظم مجريات حياتهم وأعمالهم سواء منها الدراسية والاجتماعية تتوقف على مبدأ العيار الاجتماعي، وعليه فالطلاب يتماثلون بقيم الجماعة والأفكار والمعتقدات السارية بها، خوفاً من النقد والأحكام الموجهة لهم، فمن الطلاب

من يستندون إلى السير وفق المعطيات السارية أنيا، ويتغيرون أو يتقدمون وفقها وبذلك تتقيم سلوكياتهم وسماتهم على ذلك الأساس من حيث القبول أو الرفض لها.

وإضافة إلى ذلك ما جاء في الترتيب الأخر الأسلوبين الملكي والتحرري: وهذا الأخير قد نجده يتلمس كذلك المعيار الاجتماعي والذات الاجتماعية ورؤية الأهداف بصورة شكلية تحصيلية وفق ما يتماشى معها معظم الطلاب، من تحصيل المعدل للانتقال أو الشروع لأي عمل بحثي لضمان التخرج فحسب، وعليه يتسم تفكيرهم بالتحرر على المبادئ والمعتقدات ذات التنشئة الاجتماعية، وإنما التمثل للأفكار والسبل الجديدة والمتحررة رغبة في التغيير والتجديد عن الواقع المعاش شخصيا.

وحيث نجد أن الأسلوبين: المحافظ والتشريعي أنيا في المرتبة الأخيرة وهذا قد نجدهما أنهما يمثلانه القلة القليلة من الطلبة حيث أن جل مواصفاته وبنوده ذات النوع الإيجابي الجاد عمليا وفكريا وعمليا، ورفضهم للتغيير الذي يحاكي به الواقع عمليا قد يرجع لقناعاتهم بسلامة ورجاحة المنطق الذي يمثلونه سواء إجتماعيا أو شخصيا أو دراسيا أو مهنيا، وحرصهم والتزامهم بالقوانين والأنظمة نتاجا لاستقرار النمط لديهم من حيث المبدأ الذي يمثلون له ولديهم قناعة به.

إضافة إلى النمط التشريعي الذي جاء كأدنى أسلوب عند الطلبة كون أنه يستند للجدية والابتكار والتخطيط الفردي لحل المشكلات وعمل الأشياء بالطريقة الفردية الخاصة، كون أن الطلاب قد يتأصلون بجملة من الأفكار الذاتية وذات الجدارة من حيث المنطق والعملية وكذا التفرد في الابتكار والتجديد اللذان لا يمثلان المؤلف بها فكريا وعمليا على أن المعطيات والظروف الخارجية الغير المتاحة لذلك النوع من التحفيز للابتكار الذاتي والفردي والذي قد يحيط من قدرات الطلاب ويجعلهم رهنا لمعطيات ذات السلطة والمحدودية في التفكير والأداء والإنجاز ويقمع ما تجول به عقولهم من أفكار جادة قد تبرزهم وتثبت جدارة قدراتهم وإمكانياتهم على أرض الواقع، وعليه رجع هذا الأسلوب إلى الرتبة الأخيرة كونه لا تتوفر له معطيات الأداء والتحفيز وتشجيع الخطى والخطط الفردية ذات الابتكار والتجديد. ولعل هذا ما يلخص ويدعم ما أشرنا إليه: دراسة كل من "زهايج" و "ستينبرغ" (ZHANG & STEMBERG, 2000) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة المتداخلة بين نظرية ستينبرغ لأساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب جامعة "هونج كونج" بلغ عددها (854) طالبا وطالبة بواقع (362) ذكور، و(492) إناث وعينة من طلاب جامعة "نانجين" (NANJIN) في الصين بلغ عددها (125) طالب وطالبة بواقع (114) ذكور و(101) إناث، وأظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير: (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وعلاقة موجبة إحصائيا دالة بين أساليب التفكير: (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق وأخيرا علاقة موجبة دالة بين أساليب التفكير الهرمي والفوضوي وأسلوب التعلم التحصيلي، وخلص الباحثان إلى أن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستينبرغ غير متميزة عن أساليب التعلم لدى بيجز. (ZHANG & STERNBERG, 2000, P94)

2-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثاني: ينص التساؤل الثاني على الآتي: ما مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماجستير علم النفس وعلوم التربية؟ وبعد المعالجة الإحصائية نتجت نتيجة التساؤل الثاني على الآتي: أن مستوى التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، ويمكن تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني على الوقوف بجملة من الأسباب والعوامل كالاتي:

قد يرجع المستوى المرتفع للتعلم الذاتي لدى طلبة الماجستير علم النفس وعلوم التربية إلى النظام البيداغوجي الساري المفعول بالجامعة التي ينص على تكليف الطلاب بالبحث والإطلاع والتقصي ويعطي مساحة للطلاب في إبداء أفكارهم وقدراتهم ولمستهم العلمية، إضافة إلى مزامنتهم لواقع التعلم الإلكتروني الذي يباشر عبر المنصات والوسائط الإلكترونية التعليمية التي تعطي فرصة للطلاب من البحث وطرح أفكاره ومشاريعه

الذاتية عبر جامعات ودول العالم المختلفة وعليه ما ساهم في تحفيز قدراته وإمكانياته ومكتسباته العلمية للتقدم في الإنجاز والتطلع الذاتي العملي تكويناً وتعليمياً ضمن أوساط الجامعة وغيرها في الحياة العملية. ولعل هذا ما يدعم ويتفق مع نتيجة التساؤل الثاني: دراسة "جريكور ينكو" وستيرنبرغ" **GRGORENKO & STERNBERGE (1997)** إلى حدوث تحسن كبير في كل من الإنجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انطباعهم عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب تعلم، وأن إتاحة فرصة للطلاب ليتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم وزيادة درجة الدافعية عندهم. (العنوان، 2010، ص02) ويشير كذلك "مديد" (2020) إلى التنظيم الذاتي للتعلم على الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم تعلمه والسيطرة عليه، أي إمتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل عملية التعلم. (مديد، 2020، ص07)

وما أضافته دراسة: "الفليت" (2015) التي هدفت إلى تحديد التعلم الذاتي اللازم للطلب الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة ودرجة ممارستهم لها، وإستخدمت المنهج الوصفي حيث تم تحديد مهارات التعلم الذاتي موزعة على خمس محاور وتضمنها في الإستبانة وتم التأكد من صدقها وثباتها وتطبيقها على عينة قوامها: (149) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة لأهم النتائج الآتية: أن درجة ممارسة الطلاب لمهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة حيث بلغت نسبة: (78.23%). (الفليت، 2015، ص53) إضافة إلى أنه قد يرجع نظام الذي قد يتعايش معه الطلاب وهو نظام ال م د الذي يركز على مجهود وقدرات الطالب الذاتية في الإنتاج والاكساب وبناء المعرفة العلمية، وكذا يستند على محكات من التقويم الذاتي التي قد يدركها الطلاب ويحرصون على تحقيقها ذاتياً من خلال إبداء مجهودات ذاتية على مستوى مذاكرتهم للمادة العلمية وفهمها وتحليلها وإعادة بناءها ذاتياً بما يسمح له من الفهم العملي والبنائي لها، وعليه يساهم في ملامسته لواقع المعرفة العلمية فهما وعملاً وعليه يصل لمرتبة التعلم الذاتي من الإنجاز والكفاءة العلمية، إضافة قد تكون العوامل الذاتية أحد أهم الأسباب التي قد تحرض قدرات الطالب وكفاءاته وملكاته الفكرية والعلمية للبحث والفهم الذاتي سبيلاً لإنتاج المعرفة والتكوين العلمي ضمن تخصصاتهم العلمية بالجامعة، رغبة وشغفا في الوصول إلى الكفاءة العلمية التي قد يحصلها مسيرة تكوينه الجامعي الأكاديمي، وهذا بدوره ما يجعله يخلق الأساليب والوسائل والقدرات والإمكانيات الذاتية الكامنة في استثمار المعطيات المتاحة من مكتبة وكتب وتلقين الأساتذة وتفعيلها مع ما لديه من قدرات ذاتية وصولاً للمعرفة العلمية الحقة لتكوينه الجامعي العلمي. وهذا ما تدعمه دراسة: **عبد الأحد" (2006)** من بين أهداف الدراسة التعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وقد شملت عينة الدراسة: (300) طالبا وطالبة تم إختيارها بالطريقة العشوائية التطبيقية من طلبة معهد إعداد المعلمين في الموصل وقع تم إستخدام المقياس المعد من قبل (الهنداوي 2003)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة كانوا يتمتعون لمستوى التنظيم الذاتي للتعلم الجيد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي للتعلم، وكانت أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي. (عبد الأحد، 2000، ص131)

ودراسة كذلك: "الجراح" (2010) التي من لبن أهدافها التعرف على مستوى امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً ومعرفة اختلاف هذه المكونات باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، وأيضاً إمكانية التنبؤ مكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، وشملت عينة البحث (331) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يستخدمون مهارات التعلم المنظم ذاتياً وعلى مستوى مرتفع وعلى مكون الحفظ والتسميع، أما بقية الأبعاد فتبين أنهم يستخدمونها على مستوى متوسط. (الجراح، 2010، ص333)

3- مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الثالث: ينص التساؤل الثالث على الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية؟ وبعد المعالجة الإحصائية نتجت نتيجة التساؤل الثالث على الآتي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير

والتعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه يمكن مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل بجملة من الأسباب والعوامل كالآتي:

قد يعود إمتثال الطالب لجملة من أساليب التفكير التي تدعوا إلى العملية والمنطقية والمرونة وترتيب الأولوية، ما يجعلهم يتعاملون مع المعطيات البيداغوجية والأنظمة التعليمية بالجامعة بشيء من الواقعية والمنطقية من إستثمار المعطيات والبدائل المتاحة وصولاً للتعلم الذاتي وبناء المعرفة. ولعل هذا ما يؤكده: **"طافش" (2004)** إلى أن أسلوب التفكير يرادف أسلوب التعلم لأنه الطريقة التي يستقبل بها الفرد الخبرة وينظمها ويسجلها ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي، ومعرفة كل من أساليب تفكير المتعلمين وأساليب تعلمهم يساعد على إختيار طرق تدريب وطرق تقويم تتلائم معها، مما يساعد على تحسن أداء المتعلمين. (طافش، 2004، ص125)

وما تؤكده دراسة: **كريكور: (GROGORY1988)** التي استهدفت التعرف على علاقة أساليب التفكير ببعض القدرات والأداء الأكاديمي شملت الدراسة عينة قوامها: (199) طابا وطالبة من طلاب المدارس العليا المنفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت النتائج أنه توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى دلالة (0.05) بين أسلوب التفكير التشريعي والحكمي وكل من التفكير التحليلي والإبتكاري، وتوصل الباحثان إلى نتيجة عامة أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال أساليب التفكير كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية والذكاء. (GROGERY, 1988, P101)

إضافة إلى الطلاب الذين يتمتعون بالتعلم الذاتي تكون لديهم القدرة الفكرية في أساليب فكرية معرفية في كيفية التعامل مع مواقف الضاغطة أثناء الدراسة ومشكلاتهم في الحياة الدراسية وغيرها، وهذا بدوره قد يجعل الطلاب يماثلون أسلوب من التفكير يستند للمنطق والتفرد الذاتي من التعلم، وعليه فالأسلوب التفكير يعتبر كسبيل وحل للطلاب في فهم الواقع والتأليف النفسي والفعلية معه وتخطي المشكلات والعقبات الدراسية والحياتية التي قد تعرقل سير تكوينه التعليمي الجامعي، وطموحاته الذاتية داخله. ولعل هذا ما تؤكده دراسة: **"مراد" (1989)** إلى وجود علاقة واضحة بين أساليب تفكير الفرد وبين سلوكه وطريقة تعامله مع المعرفة والمعلومات وإستخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات، كما يمكن ملاحظة الفروق بين الأفراد من أساليبهم في أداء ما يوكل إليهم من مهام في مواجهتهم للمشكلات الحياتية. (مراد، 1989، ص125)

إضافة إلى أن الواقع الاجتماعي البيداغوجي سواء للطلاب داخل أسرهم أو داخل الحرم التربوي الجامعي، الذي قد يحرص على تنشئة الأبناء على التفكير في حل مشكلاتهم والاعتماد الذاتي في الوصول للحلول الممكنة لها، وهذا بدوره ما يجعل الطلاب يعتمدون على ذواتهم فكرياً ودراسياً وحياتياً في مواجهة مواقف الحياة، وعليه هذه التنشئة قد تساهم للطلاب في تفعيل قدراتهم الفكرية وامتثالهم لأساليب من التفكير الجدي والواقعي المرن الذي يدفعهم إلى رسم الخطط والأهداف ذات الصدى العملي، وعليه ما يجعل تكوينهم الإيجابي يستند للتعلم الفردي الذاتي بحثاً عن المعرفة والكفاءة العلمية لتخصصاتهم ودراساتهم وأبحاثهم الجامعية. ولعل هذا ما تشير إليه وتتفق مع نتيجة التساؤل الثالث دراسة **"الشافعي" (2007)**: التي هدفت إلى معرفة الشخصية وأساليب التفكير لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية وأنماط التعلم والمسيطرة عليهم، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين هذه المتغيرات تبعا للوظيفة والخبرة والراتب والعمر، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن أساليب التفكير المسيطرة على أفراد العينة كانت مرتبة كالآتي: التفكير التحليلي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العملي، التفكير التركيبي، وأن أنماط التعلم المسيطرة على أفراد العينة كانت مرتبة كالآتي: النمط الأيمن، النمط الأيسر، النمط المتكامل، وكما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين سمات الشخصية وكل من إستراتيجيات التفكير وأنماط التعلم. (الشافعي، 2007، ص152)

ودراسة : "الدردير" (2004): التي هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لستيرنبرغ بأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة كلية التربية بقنا، ومدى تمايز أساليب التفكير عن أساليب التعلم وتكونت عينة الدراسة من (176) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير لستيرنبرغ وأساليب التعلم لبيجز، وأن أساليب التفكير غير متميزة من أساليب التعلم، أي وجود علاقات متداخلة بين بعض أساليب التفكير لستيرنبرغ وأساليب التعلم لبيجز. (الدردير، 2004، ص91)

4-مناقشة وتفسير نتيجة التساؤل الرابع: ينص التساؤل الرابع كالآتي: هل توجد فروق في التعلم لدى طلبة الماجستير علم النفس وعلوم التربية؟ وبعد المعالجة الإحصائية نتجت نتيجة التساؤل على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الماجستير علم النفس وعلوم التربية في التعلم تبعاً لمتغير التخصص المدرّس: (علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه)، ويمكن تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل بجملة من الأسباب والعوامل كالآتي:

إلى أن البيئة الجامعية للطلاب الماجستير في علم النفس وعلوم التربية متقاربة بشكل كبير ومن أغلب الجوانب والأصعدة سواء البيداغوجية والدراسية والاجتماعية من حيث تعامل الأساتذة والإدارة الجامعة مع الطلاب، حيث أن النظام التدريسي التربوي لكافة التخصصات الثلاثة واحد يستندون بطابع التلقين للمعرفة والمادة العلمية وتقويم ما عند الطلاب من سلوكيات وقدرات ذاتية وتعليمية، وهذا ما يجعلهم على مستوى موحد من التعلم الذاتي، كونهم يتلقون على نفس النمط من النظام من طرف الأساتذة والإدارة الجامعية. وهذا ما تشير إليه دراسة: " الهزيمية" (2010) التي هدفت لمعرفة درجة ممارسة الطلبة لمبادئ التعلم الذاتي ومنهجية البحث العلمي، وقد طبقهما على عينة تتكون من (683) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، وقد توصل الباحث إلى أن درجة ممارسة مبادئ التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس، أو البرنامج الدراسي، وعدم وجود فرز ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مبادئ التعلم الذاتي تعزى لمتغيرات الجنس أو البرنامج التدريبي والتخصص الدراسي. (الهزيمية، 2010، ص180)

إضافة قد يعود التعلم الذاتي إلى العوامل الداخلية للطالب الماجستير كونهم مقبلين على رسالة التخرج بشيء من الجد والاجتهاد في أبحاثهم وهذا بدوره ما يحرض قدراتهم الذاتية ويحفزها للابتكار والإبداع الذاتي، ويجعلهم يجدون حولا ذاتية وسبيلا للوصول إلى أهدافهم الدراسية والحياتية لاستكمال مذكراتهم والنجاح في المسيرة التكوينية للدراسة الجامعة. وهذا ما تدعمه دراسة: **FERNATE AND OTHERS 2009** التي هدفت لتحليل فعالية فرص إتقان عملية البحث التي تعزز جودة نتائج التعلم، والكشف عن طرق تقديم الدراسات: (الأكاديمية القائمة على البحوث في التعليم العالي لدى طلبة الماجستير، وتكونت عينة الدراسة (21) طالبا من برنامج الماجستير بجامعة إسبانيا، حيث أظهرت الدراسات الأكاديمية القائمة على البحث تسمح للطلاب بتطوير القدرات المتعلقة بالبحث من خلال تشجيع التفكير العلمي الناقد، حل المشكلات، استخدام إستراتيجيات تحليلية تمكن الطلاب من وضع التعلم في سياق ذي معنى، وتهيئة بيئة تشجع البحث وتدعمه، ويؤكد على العلاقة بين النشاط البحثي والتعليم في مجالات البحوث متعدد التخصصات. **(FENATE, AND OTHERS, 2009, P29-30).**

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مناقشة نتائج فرضيات الدراسة، وذلك بالوقوف على جملة من التبريرات والعوامل الواقعية وفقا لما يعايشه الواقع حول موضوع الدراسة الحالية: (أساليب التفكير - التعلم الذاتي)، إستناد لما هو منصوص عليه في الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراية الحالية.



الخاتمة

1-إستنتاج عام للدراسة:

بعد تعرضنا للفصول النظرية والميدانية لهذه الدراسة، التي كان الهدف منها هو الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية ، والكشف عن أفضلية أي الأساليب من أساليب التفكير لدى عينة الدراسة، والتعرف عن مستوى متغير التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وبعد اختبار تأثير متغير وسيطي وحيد بحكم أهميته في هذه الدراسة وذلك إنطلاقاً من إطلاعنا على بعض الدراسات السابقة وما يشهده الواقع العملي وهو: التخصص الدراسي في متغير التعلم الذاتي، وعليه توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية :

1-يفضل أفراد عينة الدراسة كافة أساليب التفكير تقريبا وجاء تفضيلهم لهذه الأساليب بالترتيب التالي: احتل الأسلوب المحلي المرتبة الأول من حيث الأفضلية لدى طلبة الماستر، يليها الأسلوب التنفيذي في المرتبة الثانية، ثم الأسلوب الهرمي في المرتبة الثالثة، ثم الأسلوب القضائي المرتبة الرابعة، يليها الأسلوب العالمي في المرتبة الخامسة، يليها الأسلوب الملكي في المرتبة السادسة، يليها الأسلوب التحرري في المرتبة السابعة، يليها الأسلوب المحافظ في المرتبة الثامنة.

2-مستوى التعلم الذاتي لدى طلبة الماستر علم النفس وعلوم التربية مرتفع.

3-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس وعلوم التربية

4-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التعلم الذاتي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي: (علم النفس التربوي، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، إرشاد وتوجيه).

وتبقى هذه النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها.

1-إقتراحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت وجود علاقة موجبة بين كل من أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية، وانطلاقاً من ذلك نتقدم ببعض الاقتراحات الموجهة للطلبة ولأعضاء هيئة التدريس الجامعي والمشرفين بها، وهي كالآتي:

1-حرص الطلبة الجامعيين على تنمية جوانب التفكير، من حيث كثرة الإطلاع والبحث والخوض ضمن مشاريع دراسية جادة بعيداً عن الرتابة، من حيث الإعتماد على قدراتهم وإمكاناتهم.

- 2-إشراف أعضاء الهيئة التدريسية من أساتذة ومشرفين على بحث التلاميذ بالقيام بمشاريع ووضعيات إدماجية بمشكلات دراسية، تستثير جوانب فكرية معرفية، مما تفعل لديهم أساليب التفكير الذي يدعو إلى خلق تلاميذ بنواتج علمية تعليمية نوعية.
- 3-قيام الباحثين والطلبة المقبلين على شهادة دكتوراه أو ماجستير، ببرامج تدريبية إرشادية تسعى إلى تحسين وتنمية أساليب التفكير والتعلم الذاتي لدى التلاميذ بمختلف الأطوار الدراسية خاصة منها المراحل الدراسية المبكرة.

المراجع

- طافش، محمود.(2004). تعليم التفكير: مفهومه- أساليبه- مهارته- ط1، عمان _ الأردن دار جهينة للنشر والتوزيع،.
- الشافعي، مجدي.(2007). إستراتيجيات التفكير وأنماط التعلم وبعض سمات الشخصية لدى موظفي الخطوط الجوية العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرياض. المملكة السعودية العربية.
- ستيرنبرغ، روبرت.(2004). أساليب التفكير، ترجمة عادل سعيد يوسف القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،.
- الدريير، عبد المنعم أحمد.(2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، القاهرة، عالم الكتب.
- عمار، رنا سام.(2026). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيله الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة في اخصص التربية الخاصة، جامعة دمشق، كلية التربى، قسم التربية الخاصة.
- مديد، ماجد فرحان.(2020). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية للبنات، جامعة تكريت لنيل متطلبات درجة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة تكريت، قسم العلوم التربوية والنفسية، جمهورية العراق.
- العلوان، أحمد فلاح.(2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(07)، عددها في يناير(2010).
- وقاد، إلهام.(2008). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية لمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مراد، صلاح أحمد.(1989). أنماط التفكير لمعلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد(12)، الجزء الأول.
- الجراح، عبد الناصر.(2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة البرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجله، العدد(333)، ص27-318.
- عبد الأحد، خلود بشير.(2006). التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، دراسات موصلية، العدد(14).
- مديد، ماجد فرحات.(2020). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية للبنات، جامعة تكريت وهي من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، قسم العلوم التربوية والنفسية، الدراسات العليا، جامعة تكريت: جمهورية العراق: بغداد.

-الفليت، جمال كمال.(2015). مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلاب الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد(10)، العدد(02).

-الهزايمة، علي عبد الرؤوف. (2010). مفاهيم الدراسات العليا بالجامعات الأردنية الحكومية لمبادئ التعلم الذاتي ومنهجية البحث العلمي ودرجة ممارستهم لها أثناء دراساتهم العليا وإقترح خطة تطوير، أطروحة دكتوراه غير منشورة، أربد-الأردن: جامعة اليرموك.

1. مجدى عزيز ابراهيم,2007,التفكير من خلال اساليب التعلم الذاتي,ط1, القاهرة, عالم الكتب للنشر والتوزيع..

2. خماس العيبي,تقنياتالحدیثة والتعلم الذاتي,مجلة الكلية الدجلة الاهلية, العدد203,دجلة2012.

3. _تيسير توفيق زيد الكيلاني,2013, التعلم الذاتي , جامعة العلوم والتكنولوجيا, ط2, صنعاء للطبع والنشر.

4. _سعاد بو عناقة حرم جديدي,فعالية التعلم المبرمج باستخدام الحاسوب في تخصص علم المكتبات,رسالة الدكتوراء,كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية,قسنطينة الجزائر,2005_2006.

5. _عبد الرحمان عبد السلام جامل,1998, التعلم الذاتي بمديولات التعليمية اتجاهات المعاصرة,ط1, عمان, دار المنهاج للنشر والتوزيع..

6. _فاتح الدين شنين,دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية,رسالة دكتوراء , كلية العلوم الانسانية والاجتماعية,ورقلة الجزائر,2015_2016.

7. _فوزي الشريبي,عفت الطناوي,2006, المديولات التعليمية مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية,ط1, القاهرة , مركز الكتاب للنشر..

8. _مريم بنت محمد العفرج الغامدي,2020, رحلة التعلم والتعلم الذاتي ,ط1, السعودية, جميع الحقوق محفوظة للنشر..

9. _مسعودي لويزة ,اتجاهات الطلبة نحو استخدام الأنترنت في تحقيق التعلم الذاتي ,رسالة ماجستير, كلية العلوم الاجتماعية والانسانية,جامعة محمد لخضر باتنة,2009_2010.

10. _ هبة امين ابو رمان ,نرجس عبد القادر حمدي, اثر استخدام تطبيق الواتساب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها, المجلة التربوية الاردنية,العدد2,الاردن,2017.

11.الدردير عبد المنعم احمد(2006), دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي, ط1, القاهرة, مصر ,عالم الكتب النشر والتوزيع..

12. _الطيب عصام على(2006),اساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة, القاهرة ,مصر, عالم الكتب للنشر .

13. _سولسر روبرت(1996),علم النفس المعرفي ,ترجمة محمد نجيب الصبورة ,مصطفى محمد كامل, الكويت, دار الفكر.

المراجع

14. _ العياصرة وليد رفيق(2012), استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته, ط1, الاردن, عمان دار اسامة للنشر والتوزيع.
15. _ عبد الرحمان محمد السعدي وثناء مليجي السيد عودة(2006), التربية العلمية مداخلها و استراتيجياتها, القاهرة , دار الكتاب الحديث,.
16. _ الموسوي عبد العزيز حيدر(2008), التفكير والتعلم المهاراته, ط1, عمان _ الاردن, دار المنهجية للنشر والتوزيع.
17. _ جودت احمد سعادة(2008), تدريس مهارات التفكير, ط1, الاردن, الشروق لنشر والتوزيع.
18. _ عصام محمد عبد الستار(2019), اساليب التفكير بين النظري والتطبيقي, الاسكندرية, دار التعليم الجامعي.
19. _ توفيق جنان محمود(2019) اساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح , دراسة ميدانية مقدمة المؤتمر العلمي الخامس, كلية التربية الاساسية, جامعة كريمان.
20. _ الخزاعي على صكر جابر وعزيز ايمان فخري(2015), اساليب التفكير وتداخلاتها الثنائية , مجلة كلية التربية الاساسية العلوم التربوية والانسانية, جامعة بابل.
21. _ مرعى وليد فائق واحمد محمود على(2020), تعليم التفكير في اللغة العربية, ط1, بغداد, دار الصادق الثقافية.
22. _ احمد قاسم محمد حمى, خدر حسين خلو(2022), دراسة مقارنة في اساليب التفكير بين طلبة, مجلة العربية العلوم ونشر الأبحاث المجلد السادس, العدد(8).

المراجع الأجنبية:

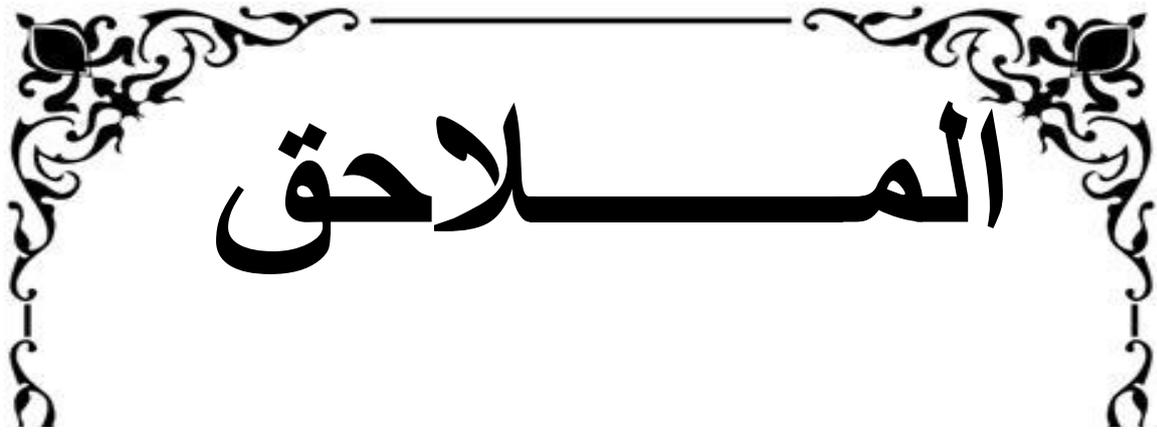
-FENATE, ANDRA, AND SURIKOVA, SVETTNINA, DAIGA AND ROMEVO CRISTINA SANCHEZ(2009) RESEARCH-BASED ACADEMI STUDIES: PROMOTION OF THE QUALITY OF LERNING OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION? NQTIONAL UNIVERSITY OF DISTANCE EDUCATION , SPAIN, PAPER PERESTED AT THE EURPEAN CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCH. UNIVERSITY OF VIENNA 28-30SEPTEMBER.

-GREGORY, A.H, (1988). COGNITIVE CONTROL A STUDY OF INDIVIDUAL CONSISTENCIES IN COGNITIVE BEHAVIOR. PSYCHLOGY ISSUES-VOL(10) NO: (15).

-CANO, F& HEWITT.H.E, (2000). LERNING AND THIAKING DTYLES: AN ANALYSIS OF THEIR INTERRELATIONSHIP AND IN OUENCE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.21. VOL. ZOLSSUE.4PP: 413-430.

-ZHANG & STERNBERG; A. J(2000). ARE LERNING APPROACHES AND THINKING STYLES RELATED? A STUDY IN TWO CHINESE POPULTIONS, THE JOURNAL OF PSUCHOLOLOGY, VOL. 134, NO5.

-ZHANG, L. F.(2000). RELATIONSHIP BETWEEN THINING STYLE INVERTORY AND STYDY PROCESS QUESTION NATIVE PERSONALITY AND INDIVIDUAL DIFFERENCES. VOL:02.



الملحق رقم(01): يوضح الصورة الأولية لمقياس أساليب التفكير



جامعة قاصدي مرباح- ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية



عزيزي الطالبعزيزتي الطالبة: تحية طيبة.

أضع بين أيديكم مجموعة منالفقرات التي تعبر عن شعورك الداخلي لذا أرجو منكم المساهمة في انجاح البحث وذلك بالتفضل بقراءة كل فقرة بدقة والتحري في اختيار إجابة واحدة تناسبك، وذلك بوضع علامة(X) أمام البديل الذي ينطبق عليك، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وان أفضل جواب هو ما تشعر به أنه يعبر عن موقفك فعلا، وحسب ما تتطلبه طبيعة الأسئلة وعدم ترك أي فقرة بدون تأشير، علما أن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث، ولا يسعني إلا أن أقدم لكم بالشكر والامتنان لتعاونكم معنا

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

المستوى: أولى ماستر ثانية ماستر

التخصص: علم النفس التربوي علم النفس العيادي علم النفس عمل وتنظيم اد وتوجيه

لا ينطبق علي	ينطبق علي قليلا	ينطبق علي كثيرا	العبارة	الرقم
			أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها	1
			أركز على موضوع واحد عندما أتحدث	2
			أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى	3
			أرتب الأعمال التي أقوم بها حسب أهميتها	4
			أنظم وقتي بين الدراسة واللعب	5
			أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسية للدرس وأفكاره الفرعية	6
			قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها	7
			أحب كتابة القصة والشعر	8
			أحب أن أجرب ما يخطر ببالي	9
			أهتم بالمشكلة التي تواجهني	10
			أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي أقوم به	11
			أحب جمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها	12
			أفضل معرفة التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها	13
			أحب حل المسائل بطرق جديدة	14
			في جامعتي لا أستطيع القيام بالانشطات التي أحبها	15
			احل المشكلات التي تواجهني بطريقة مختلفة عن الآخرين	16
			أهتم بتعلم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي	17

18	أتقيد بما يقوله لي الأستاذ لإتمام الوظائف المطلوبة مني		
19	أحب التعلم في قاعة المخبر		
20	أحب إتباع قواعد محددة عند حل المشكلات		
21	أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص الجامعة		
22	أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل		
23	اهتم بالخطوات العامة لإكمال العمل الذي أقوم به		
24	أحب القيام بالأعمال التي يحبها الناس		
25	أحب الأسئلة التي يطلب فيها ترتيب الأشياء		
26	أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها		
27	أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين آراء أصدقائي حول موضوع معين		
28	أحب أن أقارن الوظائف التي يقوم بها أصدقائي		
29	أفضل الوظائف التي لها قواعد محددة لانجازها		
30	أفضل القيام بالأعمال إلي لها خطة واضحة		
31	أحب حل المشكلات بالطريقة التي تناسبني		
32	أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة		
33	أعبر عن أفكاري بالرسم		

الملحق رقم(02): يوضح الصورة الأولية لمقياس التعلم الذاتي

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أحدد أهدافي أسعى جاهدا لتحقيقها					
2	أخطط مسبقا قبل إنجاز مهامي وواجباتي					
3	أنظم وقتي جيدا من أجل تحقيق أهدافي					
4	ألتزم بالمعايير والقوانين التي أضعها لنفسي					
5	يمكنني حل المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافي					
6	أأخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيدا					
7	أستطيع تنفيذ اي مهمة توكل إلي					
8	أواجه أفكارى ومشاعري نحو عملية التعلم					
9	أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية					
10	أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفظي وفهمي لها					
11	أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة					
12	يمكنني تحديد أسباب اخفاقاتي الدراسية وتجاوزها					

					أقوم بتدوين ملاحظات الأستاذ للاستفادة منها	13
					أفكر بكل خطوة أقوم بها للتأكد من نجاحي في تحقيق أهدافي	14
					أتحكم بأفكاري لأنجز مهامى الدراسية بدقة	15
					يمكننى تحفيز نفسى ذاتيا عندما أخفقى تحقيق أهدافي	16
					أبتعد عن الافكار السلبية التي تحبطني	17
					أبذل المزيد من الجهد لرفع ادائى التحصيلي	18
					أكافئ نفسى بطريقة ما عند حصولي على تقدير عالي	19
					ابحث عن طرق وأساليب جديدة تزيد من فهمي للمادة	20
					أتحكم بانفعالاتي أمام زملائي وأساتذتي	21
					أعزل نفسى بعيدا عن المشتتات أثناء دراستي	22
					أعزو نجاحي وفشلي إلى قدراتي وإمكانياتي	23
					أبحث عن معلومات جديدة في مجال تخصصي الدراسي	24
					أفضل الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو فكرة	25
					أتبع جدول أعمال يومية وفق إطار زمني منظم	26
					أفكر بالخطوات التي أتبعها في حل المشكلات	27

الملاحق

					يمكنني الاستفادة منالخبرات السابقة في مواقف جديدة	28
					أمارس قراءة دقيقة للمعلومات والمصطلحات والمفاهيم غير المألوفة	29
					أفضل المواد الدراسية التي تنمي لدي حب البحث والاستطلاع	30
					أصوغ المادة التي أقرأها على شكل أسئلة حوارية أو مناقشات	31
					يمكنني تقييم مستواي التحصيلي وإنجازاتي الدراسية	32

الملحق رقم (03) يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسية: (مقياس أساليب التفكير- مقياس التعلم الذاتي)

أولاً: أساليب التفكير:

الملحق رقم(04): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس أساليب التفكير:

Group Statistics

	VAR00036	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اساليب_التفكير	الفئة الدنيا	10	68.4000	2.98887	.94516
	الفئة العليا	10	87.8000	3.04777	.96379

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اساليب_التفكير	Equal variances assumed	.004	.950	-14.371-	18	.000	-19.40000-	1.34990	-22.23603-	-16.56397-
	Equal variances not assumed			-14.371-	17.993	.000	-19.40000-	1.34990	-22.23611-	-16.56389-

الملحق رقم(05) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التفكير

Correlations

		الفقرة 1	الفقرة 2	الفقرة 3	الفقرة 4	الفقرة 5	الفقرة 6	الفقرة 7	الفقرة 8	الفقرة 9	الفقرة 10	الفقرة 11	اساليب_التفكير
الفقرة 1	Pearson Correlation	1	.237	.286*	-.091-	-.030-	.192	.150	.045	-.010-	.192	.101	.309*
	Sig. (2-tailed)		.069	.027	.487	.819	.142	.252	.730	.939	.142	.441	.016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 2	Pearson Correlation	.237	1	.155	-.038-	-.057-	-.137-	.071	-	.124	.086	.088	.165
	Sig. (2-tailed)	.069		.237	.775	.665	.295	.587	.540	.344	.513	.505	.207
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 3	Pearson Correlation	.286*	.155	1	.156	.098	.262*	.033	.055	-.102-	.121	.081	.339**
	Sig. (2-tailed)	.027	.237		.233	.458	.043	.802	.678	.437	.356	.537	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 4	Pearson Correlation	-.091-	-.038-	.156	1	.293*	.013	.224	-	-.320*	-.267*	.255*	.291*
	Sig. (2-tailed)	.487	.487	.233		.043	.802	.678	.437	.356	.537	.008	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	Sig. (2-tailed)	.487	.775	.233		.023	.919	.085	.772	.013	.039	.049	.024
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 5	Pearson Correlation	-.030-	-.057-	.098	.293*	1	.425**	.279*	-	-.165-	-.135-	.028	.462**
	Sig. (2-tailed)	.819	.665	.458	.023		.001	.031	.837	.207	.305	.834	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 6	Pearson Correlation	.192	-.137-	.262*	.013	.425**	1	.378**	.126	-.124-	.121	.203	.581**
	Sig. (2-tailed)	.142	.295	.043	.919	.001		.003	.339	.346	.356	.120	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 7	Pearson Correlation	.150	.071	.033	.224	.279*	.378**	1	.151	-.177-	.052	.236	.586**
	Sig. (2-tailed)	.252	.587	.802	.085	.031	.003		.250	.176	.693	.069	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 8	Pearson Correlation	.045	-.081-	.055	-.038-	-.027-	.126	.151	1	.248	.166	-.046-	.287*
	Sig. (2-tailed)	.730	.540	.678	.772	.837	.339	.250		.056	.206	.729	.026
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 9	Pearson Correlation	-.010-	.124	-	-.320*	-.165-	-.124-	-.177-	.248	1	.279*	.030	.080
	Sig. (2-tailed)	.939	.344	.437	.013	.207	.346	.176	.056		.031	.648	.543
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 10	Pearson Correlation	.192	.086	.121	-.267*	-.135-	.121	.052	.166	.279*	1	.210	.345**
	Sig. (2-tailed)	.142	.513	.356	.039	.305	.356	.693	.206	.031		.107	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 11	Pearson Correlation	.101	.088	.081	.255*	.028	.203	.236	-	.030	.210	1	.358**
	Sig. (2-tailed)	.441	.505	.537	.049	.834	.120	.069	.729	.648	.107		.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
اساليب التفكير	Pearson Correlation	.309*	.165	.339*	.291*	.462**	.581**	.586**	.287*	.080	.345**	.358**	1
	Sig. (2-tailed)	.016	.207	.008	.024	.000	.000	.000	.026	.543	.007	.005	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

الفقرة	الفقرة 12	الفقرة 13	الفقرة 14	الفقرة 15	الفقرة 16	الفقرة 17	الفقرة 18	الفقرة 19	الفقرة 20	الفقرة 21	الفقرة 22	اساليب التفكير

الفقرة 12	Pearson Correlation	1	.196	.279*	-.009-	-.072-	.235	.138	.092	.008	.202	.541**	.409**
	Sig. (2-tailed)		.133	.031	.944	.586	.071	.292	.485	.951	.122	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 13	Pearson Correlation	.196	1	.348**	-.083-	.019	.177	.171	-.047-	-.080-	.044	.201	.357**
	Sig. (2-tailed)	.133		.006	.531	.885	.176	.190	.724	.543	.739	.123	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 14	Pearson Correlation	.279*	.348**	1	.198	-.225-	.269*	.073	.124	-.073-	.075	.245	.547**
	Sig. (2-tailed)	.031	.006		.130	.084	.038	.580	.345	.577	.570	.059	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 15	Pearson Correlation	-.009-	-.083-	.198	1	-.051-	.195	-	.089	.158	-.230-*	.017	.239
	Sig. (2-tailed)	.944	.531	.130		.700	.135	.896	.498	.228	.045	.898	.066
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 16	Pearson Correlation	-.072-	.019	-.225-	-.051-	1	-.069-	.131	-.015-	.175	.098	-.095-	.097
	Sig. (2-tailed)	.586	.885	.084	.700		.300	.320	.912	.180	.457	.468	.463
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 17	Pearson Correlation	.235	.177	.269*	.195	-.069-	1	.144	.088	-.014-	.141	.176	.370**
	Sig. (2-tailed)	.071	.176	.038	.135	.300		.271	.502	.913	.283	.178	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 18	Pearson Correlation	.138	.171	.073	-.017-	.131	.144	1	.108	-.052-	-.010-	.078	.358**
	Sig. (2-tailed)	.292	.190	.580	.896	.320	.271		.412	.694	.942	.556	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 19	Pearson Correlation	.092	-.047-	.124	.089	-.015-	.088	.108	1	.174	.198	.226	.369**
	Sig. (2-tailed)	.485	.724	.345	.498	.912	.502	.412		.184	.130	.083	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 20	Pearson Correlation	.008	-.080-	-.073-	.158	.175	-.014-	-	.174	1	-.061-	.062	.145
	Sig. (2-tailed)	.951	.543	.577	.228	.180	.913	.694	.184		.646	.640	.270
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 21	Pearson Correlation	.202	.044	.075	-.230-*	.098	.141	-	.198	-.061-	1	.167	.316*
	Sig. (2-tailed)	.122	.739	.570	.045	.457	.283	.942	.130	.646		.203	.014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 22	Pearson Correlation	.541**	.201	.245	.017	-.095-	.176	.078	.226	.062	.167	1	.308**
	Sig. (2-tailed)												
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	Sig. (2-tailed)	.000	.123	.059	.898	.468	.178	.556	.083	.640	.203		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
اساليب_التفكير	Pearson Correlation	.409**	.357**	.547**	.239	.097	.370**	.358*	.369**	.145	.316*	.308**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.005	.000	.066	.463	.004	.005	.004	.270	.014	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة 23	الفقرة 24	الفقرة 25	الفقرة 26	الفقرة 27	الفقرة 28	الفقرة 29	الفقرة 30	الفقرة 31	الفقرة 32	الفقرة 33	اساليب_التفكير
الفقرة 23	Pearson Correlation	1	.102	-.128-	-.177-	.238	.298*	.026	.015	-	-.166-	.249	.289*
	Sig. (2-tailed)		.436	.328	.175	.068	.021	.843	.911	.288	.205	.055	.025
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 24	Pearson Correlation	.102	1	-.120-	-.055-	.147	.008	.213	.230	.236	.329*	.285*	.486**
	Sig. (2-tailed)	.436		.362	.678	.261	.950	.103	.077	.070	.010	.027	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 25	Pearson Correlation	-.128-	-.120-	1	-.002-	-.125-	-.097-	.055	-.011-	.064	-.265*	.161	.010
	Sig. (2-tailed)	.328	.362		.986	.342	.461	.675	.931	.628	.041	.220	.938
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 26	Pearson Correlation	-.177-	-.055-	-.002-	1	.135	-.007-	.119	.144	.337*	.380**	.128	.362**
	Sig. (2-tailed)	.175	.678	.986		.305	.958	.365	.273	.008	.003	.330	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 27	Pearson Correlation	.238	.147	-.125-	.135	1	.282*	.172	.044	-	.049	.186	.404**
	Sig. (2-tailed)	.068	.261	.342	.305		.029	.189	.738	.696	.708	.155	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 28	Pearson Correlation	.298*	.008	-.097-	-.007-	.282*	1	.053	-.035-	.062	-.141-	.274*	.276*
	Sig. (2-tailed)	.021	.950	.461	.958	.029		.686	.793	.640	.282	.034	.033
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 29	Pearson Correlation	.026	.213	.055	.119	.172	.053	1	-.042-	-	.206	-.022-	.355**
	Sig. (2-tailed)	.843	.103	.675	.365	.189	.686		.751	.614	.114	.868	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرة 30	Pearson Correlation	.015	.230	-.011-	.144	.044	-.035-	-.042-	1	.399*	.245	.050	.338**
	Sig. (2-tailed)	.911	.077	.931	.273	.738	.793	.751		.002	.059	.706	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 31	Pearson Correlation	-.140-	.236	.064	.337**	-.051-	.062	-.066-	.399**	1	.151	.144	.390**
	Sig. (2-tailed)	.288	.070	.628	.008	.696	.640	.614	.002		.249	.274	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 32	Pearson Correlation	-.166-	.329*	-.265-*	.380**	.049	-.141-	.206	.245	.151	1	-.008-	.374**
	Sig. (2-tailed)	.205	.010	.041	.003	.708	.282	.114	.059	.249		.949	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 33	Pearson Correlation	.249	.285*	.161	.128	.186	.274*	-.022-	.050	.144	-.008-	1	.354**
	Sig. (2-tailed)	.055	.027	.220	.330	.155	.034	.868	.706	.274	.949		.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
اساليب التفكير	Pearson Correlation	.289*	.486**	.010	.362**	.404**	.276*	.355**	.338**	.390*	.374**	.354**	1
	Sig. (2-tailed)	.025	.000	.938	.004	.001	.033	.005	.008	.002	.003	.005	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (06) يوضح نتائج ثبات الفا كرونباخ لمقياس أساليب التفكير:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	03	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	03	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.803	27

الملحق رقم (07) ثبات التجزئة النصفية لمقياس أساليب التفكير:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	03	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.684
		N of Items	14 ^a
	Part 2	Value	.650
		N of Items	13 ^b
		Total N of Items	27
		Correlation Between Forms	.682
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.811
	Unequal Length		.811
		Guttman Split-Half Coefficient	.808

10, الفقرة 8, الفقرة 7, الفقرة 6, الفقرة 5, الفقرة 4, الفقرة 3, الفقرة 1. a. The items are:

الفقرة 11, الفقرة 12, الفقرة 13, الفقرة 14, الفقرة 17, الفقرة 18.

24, الفقرة 23, الفقرة 22, الفقرة 21, الفقرة 19, الفقرة 18, الفقرة 18. b. The items are:

الفقرة 26, الفقرة 27, الفقرة 28, الفقرة 29, الفقرة 30, الفقرة 31, الفقرة 32, الفقرة 33.

ثانيا : التعلم الذاتي:

الملحق رقم(08): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم الذاتي:

Group Statistics

	VAR00035	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعلم الذاتي	الفئة الدنيا	10	99.6000	11.03731	3.49030

الفئة العليا	10	133.6000	6.25744	1.97878
--------------	----	----------	---------	---------

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التعلم الذاتي	Equal variances assumed	6.987	.017	-8.474-	18	.000	-34.00000-	4.01220	-42.42933-	-25.57067-
	Equal variances not assumed			-8.474-	14.244	.000	-34.00000-	4.01220	-42.59153-	-25.40847-

الملحق رقم (09) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعلم الذاتي:

Correlations

		الفقرة 1	الفقرة 2	الفقرة 3	الفقرة 4	الفقرة 5	الفقرة 6	الفقرة 7	الفقرة 8	الفقرة 9	الفقرة 10	التعلم الذاتي
الفقرة 1	Pearson Correlation	1	.259*	.470**	.291*	.470**	.088	-.020-	.288*	.075	.174	.421**
	Sig. (2-tailed)		.046	.000	.024	.000	.501	.879	.026	.570	.184	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 2	Pearson Correlation	.259*	1	.056	.036	.101	.212	.204	.229	.115	.143	.336**
	Sig. (2-tailed)	.046		.670	.786	.443	.105	.118	.078	.380	.277	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 3	Pearson Correlation	.470**	.056	1	.233	.325*	.154	-.015-	.121	.198	.156	.365**
	Sig. (2-tailed)	.000	.670		.073	.011	.239	.912	.356	.129	.233	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 4	Pearson Correlation	.291*	.036	.233	1	.209	.082	.185	.383**	.174	-.030-	.467**
	Sig. (2-tailed)	.024	.786	.073		.110	.531	.158	.003	.183	.646	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 5	Pearson Correlation	.470**	.101	.325*	.209	1	.244	.284*	.376**	.012	.064	.434**
	Sig. (2-tailed)	.000	.443	.011	.110		.030	.028	.003	.926	.626	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 6	Pearson Correlation	.088	.212	.154	.082	.244	1	.249	.192	.078	.022	.378**
	Sig. (2-tailed)											
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

	Sig. (2-tailed)	.501	.105	.239	.531	.030		.055	.143	.555	.870	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 7	Pearson Correlation	-.020-	.204	-.015-	.185	.284*	.249	1	.310*	.096	-.052-	.314*
	Sig. (2-tailed)	.879	.118	.912	.158	.028	.055		.016	.466	.693	.014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 8	Pearson Correlation	.288*	.229	.121	.383**	.376**	.192	.310*	1	.411**	.266*	.597**
	Sig. (2-tailed)	.026	.078	.356	.003	.003	.143	.016		.001	.040	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 9	Pearson Correlation	.075	.115	.198	.174	.012	.078	.096	.411**	1	.269*	.423**
	Sig. (2-tailed)	.570	.380	.129	.183	.926	.555	.466	.001		.038	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 10	Pearson Correlation	.174	.143	.156	-.030-	.064	.022	-.052-	.266*	.269*	1	.349**
	Sig. (2-tailed)	.184	.277	.233	.646	.626	.870	.693	.040	.038		.006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
التعلم الذاتي	Pearson Correlation	.421**	.336**	.365**	.467**	.434**	.378**	.314*	.597**	.423**	.349**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.009	.004	.000	.001	.003	.014	.000	.001	.006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة 11	الفقرة 12	الفقرة 13	الفقرة 14	الفقرة 15	الفقرة 16	الفقرة 17	الفقرة 18	الفقرة 19	الفقرة 20	الفقرة 21	التعلم الذاتي
الفقرة 11	Pearson Correlation	1	.044	.237	.101	.225	.418**	.094	.319*	.018	.295*	.047	.534**
	Sig. (2-tailed)		.738	.068	.442	.083	.001	.474	.013	.893	.022	.724	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 12	Pearson Correlation	.044	1	.418**	.388**	.318*	.267*	.084	.361**	.066	.266*	.185	.331**
	Sig. (2-tailed)	.738		.001	.002	.013	.039	.524	.005	.614	.040	.157	.010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 13	Pearson Correlation	.237	.418**	1	.401**	.091	.074	.149	.402**	.029	.476**	-.014-	.519**
	Sig. (2-tailed)	.068	.001		.002	.487	.574	.257	.001	.826	.000	.914	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 14	Pearson Correlation	.101	.388**	.401**	1	.304**	.225	.214	.537**	.324*	.653**	.245	.630**

	Sig. (2-tailed)	.442	.002	.002		.000	.084	.101	.000	.012	.000	.030	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 15	Pearson Correlation	.225	.318*	.091	.304**	1	.268*	.126	.322*	.389**	.367**	.297*	.577**
	Sig. (2-tailed)	.083	.013	.487	.000		.038	.339	.012	.002	.004	.021	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 16	Pearson Correlation	.418**	.267*	.074	.225	.268*	1	.184	.416**	.150	.184	-.044-	.378**
	Sig. (2-tailed)	.001	.039	.574	.084	.038		.159	.001	.253	.159	.737	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 17	Pearson Correlation	.094	.084	.149	.214	.126	.184	1	.028	.022	.103	.052	.231
	Sig. (2-tailed)	.474	.524	.257	.101	.339	.159		.834	.869	.432	.694	.076
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 18	Pearson Correlation	.319*	.361**	.402**	.537**	.322*	.416**	.028	1	.187	.486**	.009	.511**
	Sig. (2-tailed)	.013	.005	.001	.000	.012	.001	.834		.153	.000	.947	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 19	Pearson Correlation	.018	.066	.029	.324*	.389**	.150	.022	.187	1	.218	.208	.483**
	Sig. (2-tailed)	.893	.614	.826	.012	.002	.253	.869	.153		.094	.111	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 20	Pearson Correlation	.295*	.266*	.476**	.653**	.367**	.184	.103	.486**	.218	1	.232	.648**
	Sig. (2-tailed)	.022	.040	.000	.000	.004	.159	.432	.000	.094		.074	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 21	Pearson Correlation	.047	.185	-.014-	.245	.297*	-.044-	.052	.009	.208	.232	1	.270*
	Sig. (2-tailed)	.724	.157	.914	.030	.021	.737	.694	.947	.111	.074		.037
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
التعلم الذاتي	Pearson Correlation	.534**	.331**	.519**	.630**	.577**	.378**	.231	.511**	.483**	.648**	.270*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.010	.000	.000	.000	.003	.076	.000	.000	.000	.037	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة 22	الفقرة 23	الفقرة 24	الفقرة 25	الفقرة 26	الفقرة 27	الفقرة 28	الفقرة 29	الفقرة 30	الفقرة 31	الفقرة 32	التعلم الذاتي
الفقرة 22	Pearson Correlation	1	.095	.243	.042	.135	.335**	.167	.121	.008	.276*	.001	.428**

	Sig. (2-tailed)		.468	.062	.748	.305	.009	.204	.358	.950	.033	.995	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 23	Pearson Correlation	.095	1	.100	-.057-	.034	.045	-.028-	.013	-.058-	.287*	-.004-	.200
	Sig. (2-tailed)	.468		.448	.663	.794	.730	.833	.924	.659	.026	.977	.126
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 24	Pearson Correlation	.243	.100	1	.184	.336**	.239	.239	.120	.340**	.150	.204	.413**
	Sig. (2-tailed)	.062	.448		.130	.009	.066	.066	.363	.008	.254	.119	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 25	Pearson Correlation	.042	-.057-	.184	1	.291*	.093	.351**	.144	.235	.130	.033	.426**
	Sig. (2-tailed)	.748	.663	.130		.024	.479	.006	.274	.071	.321	.801	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 26	Pearson Correlation	.135	.034	.336**	.291*	1	.231	.284*	.198	.399**	.297*	.209	.390**
	Sig. (2-tailed)	.305	.794	.009	.024		.076	.028	.130	.002	.021	.109	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 27	Pearson Correlation	.335**	.045	.239	.093	.231	1	-.028-	.035	.307*	.334**	.247	.298*
	Sig. (2-tailed)	.009	.730	.066	.479	.076		.834	.789	.017	.009	.057	.021
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 28	Pearson Correlation	.167	-.028-	.239	.351**	.284*	-.028-	1	.359**	.166	.161	.137	.436**
	Sig. (2-tailed)	.204	.833	.066	.006	.028	.834		.005	.204	.220	.298	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 29	Pearson Correlation	.121	.013	.120	.144	.198	.035	.359**	1	-.042-	.045	.012	.271*
	Sig. (2-tailed)	.358	.924	.363	.274	.130	.789	.005		.749	.731	.928	.036
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 30	Pearson Correlation	.008	-.058-	.340**	.235	.399**	.307*	.166	-.042-	1	.309*	.330*	.458**
	Sig. (2-tailed)	.950	.659	.008	.071	.002	.017	.204	.749		.016	.010	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 31	Pearson Correlation	.276*	.287*	.150	.130	.297*	.334**	.161	.045	.309*	1	.310*	.634**
	Sig. (2-tailed)	.033	.026	.254	.321	.021	.009	.220	.731	.016		.016	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة 32	Pearson Correlation	.001	-.004-	.204	.033	.209	.247	.137	.012	.330*	.310*	1	.510**
	Sig. (2-tailed)	.995	.977	.119	.801	.109	.057	.298	.928	.010	.016		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

التعلم الذاتي	Pearson	.428**	.200	.413**	.426**	.390**	.298*	.436**	.271*	.458**	.634**	.510**	1
	Correlation												
	Sig. (2-tailed)	.001	.126	.001	.001	.002	.021	.000	.036	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (10) يوضح نتائج ثبات الفا كرونباخ لمقياس التعلم الذاتي:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	03	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	03	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
.858	30

الملحق رقم(11) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس التعلم الذاتي:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	03	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	03	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.778
		N of Items	15 ^a

Part 2	Value	.744
	N of Items	15 ^b
	Total N of Items	30
	Correlation Between Forms	.702
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.825
	Unequal Length	.825
	Guttman Split-Half Coefficient	.824

a. الفقرات 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، الفقرات 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15.

b. الفقرات 16، 18، 19، 20، 21، 22، الفقرات 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32.

الملحق رقم (12): يوضح الصورة النهائية لمقياس أساليب التفكير

الرقم	العبارة	ينطبق علي كثيرا	ينطبق علي قليلا	لا ينطبق علي
1	أفضل أن أقوم بوظيفة واحدة في الوقت المحدد لها			
2	أحب إنهاء الوظيفة التي أقوم بها قبل أن أنتقل إلى وظيفة أخرى			
3	أرتب الأعمال التي أقوم بها حسب أهميتها			

			أنظم وقتي بين الدراسة واللعب	4
			أستطيع أن أربط بين الفكرة الرئيسية للدرس وأفكاره الفرعية	5
			قبل حل أي وظيفة أحدد الخطوات التي سأقوم بها	6
			أحب كتابة القصة والشعر	7
			أهتم بالمشكلة التي تواجهني	08
			أفضل معرفة التفاصيل الخاصة بالعمل الذي أقوم به	09
			أحب جمع معلومات جديدة عن الوظائف التي أقوم بها	10
			أفضل معرفة التفاصيل عن المشكلة التي أتعامل معها	11
			أحب حل المسائل بطرق جديدة	12
			أهتم بتعلم المزيد من المعلومات حتى لو كانت لا تتعلق بدراستي	13
			أثقيد بما يقوله لي الأستاذ لإتمام الوظائف المطلوبة مني	14
			أحب التعلم في قاعة المخبر	15
			أتحدث مع رفاقي عن أشياء تخص الجامعة	16
			أحب حل المسائل التي تركز على التفاصيل	17
			أهتم بالخطوات العامة لإكمال العمل الذي أقوم به	18
			أحب القيام بالإعمال التي يحبها الناس	19
			أحب القيام بوظائف أستطيع من خلالها أن أقارن بين طرق حلها	20
			أحب الوظائف التي تتطلب المقارنة بين آراء أصدقائي حول موضوع معين	21
			أحب أن أقارن الوظائف التي يقوم بها أصدقائي	22
			أفضل الوظائف التي لها قواعد محددة لانجازها	23

الملاحق

24	أفضل القيام بالأعمال إلي لها خطة واضحة			
25	احب حل المشكلات بالطريقة التي تناسبني			
26	أحب الأشياء التي أستطيع القيام بها من خلال تعليمات محددة			
27	اعبر عن أفكارني بالرسم			

الملحق رقم(13): يوضح الصورة النهائية لمقياس التعلم الذاتي:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أحدد أهدافي أسعى جاهدا لتحقيقها					
2	أخطط مسبقا قبل إنجاز مهامي وواجباتي					
3	أنظم وقتي جيدا من أجل تحقيق أهدافي					
4	ألتزم بالمعايير والقوانين التي أضعها لنفسي					
5	يمكنني حل المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافي					
6	أأخذ قراراتي بعد دراسة المشكلة جيدا					
7	أستطيع تنفيذ اي مهمة توكل إلي					

					أواجه أفكاري ومشاعري نحو عملية التعلم	8
					أراقب نفسي للتأكد من انجازاتي الدراسية	9
					أراجع المادة الدراسية للتأكد من حفظي وفهمي لها	10
					أعدل أهدافي وخططي الدراسية عند الحاجة	11
					يمكنني تحديد أسباب إخفاقاتي الدراسية وتجاوزها	12
					أقوم بتدوين ملاحظات الأستاذ للاستفادة منها	13

					أفكر بكل خطوة أقوم بها للتأكد من نجاحي في تحقيق أهدافي	14
					أتحكم بأفكاري لأنجز مهامى الدراسية بدقة	15
					يمكنني تحفيز نفسى ذاتيا عندما أخفق في تحقيق أهدافي	16
					أبذل المزيد من الجهد لرفع أدائى التحصيلي	17
					أكافئ نفسى بطريقة ما عند حصولي على تقدير عالي	18
					أبحث عن طرق وأساليب جديدة تزيد من فهمي للمادة	19
					أتحكم بانفعالاتي أمام زملائي وأساتذتي	20
					أعزل نفسي بعيدا عن المشتتات أثناء دراستي	21

					أبحث عن معلومات جديدة في مجال تخصصي الدراسي	22
					أفضل الأسئلة التي تتطلب أكثر من إجابة أو فكرة	23
					أتبع جدول أعمال يومية وفق إطار زمني منظم	24
					أفكر بالخطوات التي أتبعها في حل المشكلات	25

					يمكنني الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة	26
					أمارس قراءة دقيقة للمعلومات والمصطلحات والمفاهيم غير المألوفة	27
					أفضل المواد الدراسية التي تنمي لدي حب البحث والاستطلاع	28
					أصوغ المادة التي أقرأها على شكل أسئلة حوارية أو مناقشات	30
					يمكنني تقييم مستواي التحصيلي وإنجازاتي الدراسية	31

الملحق رقم(14): نتائج المعالجة الإحصائية لتساؤلات الدراسة:

الملحق رقم(15) يوضح المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الأول:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_الملكي	130	4.9538	.97139	.08520

One-Sample Test

Test Value = 4						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_الملكي	11.196	129	.000	.95385	.7853	1.1224

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_المحافظ	130	4.5385	.98951	.08679

One-Sample Test

Test Value = 4						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Difference	

					Lower	Upper
الأسلوب_المحافظ	6.204	129	.000	.53846	.3668	.7102

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_التحرري	130	4.6308	1.10066	.09653

One-Sample Test

Test Value = 4						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_التحرري	6.534	129	.000	.63077	.4398	.8218

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_التشريعي	130	3.9846	1.12052	.09828

One-Sample Test

Test Value = 4						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_التشريعي	-.157-	129	.867.	-.01538-	-.2098-	.1791

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_العالمي	130	6.6308	1.57568	.13820

One-Sample Test

Test Value = 6						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_العالمي	4.564	129	.000	.63077	.3573	.9042

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_القضائي	130	8.8615	1.63657	.14354

One-Sample Test

Test Value = 8						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_القضائي	6.002	129	.000	.86154	.5775	1.1455

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_التنفيذي	130	9.4923	1.48505	.13025

One-Sample Test

Test Value = 8						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_التنفيذي	11.457	129	.000	1.49231	1.2346	1.7500

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأسلوب_المحلي	130	9.7154	1.60539	.14080

One-Sample Test

Test Value = 8						
95% Confidence Interval of the Difference						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_المحلي	12.183	129	.000	1.71538	1.4368	1.9940

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	---	------	----------------	-----------------

الأسلوب_الهرمي	130	9.2231	1.79260	.15722
----------------	-----	--------	---------	--------

One-Sample Test

				Test Value = 8		
				95% Confidence Interval of the Difference		
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الأسلوب_الهرمي	7.779	129	.000	1.22308	.9120	1.5341

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اساليب_التفكير	130	62.0308	6.47827	.56818

One-Sample Test

				Test Value = 54		
				95% Confidence Interval of the Difference		
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الملحق رقم(16) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثاني:						

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعلم_الذاتي	130	113.8154	13.83781	1.21366

One-Sample Test

				Test Value = 90		
				95% Confidence Interval of the Difference		
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
التعلم_الذاتي	19.623	129	.000	23.81538	21.4141	26.2166

الملحق رقم(17) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الثالث:

Correlations

	التعلم_الذاتي	اساليب_التفكير
التعلم_الذاتي	1.000	
اساليب_التفكير		1.000

اساليب_التفكير	Pearson Correlation	1	.427**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	130	130
التعلم_الذاتي	Pearson Correlation	.427**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	130	130

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم(18) يوضح نتيجة المعالجة الإحصائية لنتيجة التساؤل الرابع:

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
علم النفس التربوي	36	111.6944	16.38609	2.73102	106.1502	117.2387	72.00	139.00
علم النفس العيادي	30	113.2333	10.55587	1.92723	109.2917	117.1750	91.00	137.00
علم النفس العمل والتنظيم	28	114.0000	12.58453	2.37825	109.1202	118.8798	88.00	134.00
ارشاد وتوجيه	36	116.2778	14.54571	2.42429	111.3562	121.1993	68.00	139.00
Total	130	113.8154	13.83781	1.21366	111.4141	116.2166	68.00	139.00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	391.341	3	130.447	.676	.568
Within Groups	24310.228	126	192.938		
Total	24701.569	129			

التعلم_الذاتي		Subset for alpha = 0.05	
	التخصص	N	
Tukey HSD ^{a,b}	علم النفس التربوي	36	111.6944
	علم النفس العيادي	30	113.2333
	علم النفس العمل والتنظيم	28	114.0000
	ارشاد وتوجيه	36	116.2778
	Sig.		.551

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 32.102.

- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.