عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل

أريج سليمان عمر المحتسب

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1434هـ -2013م

التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل

إعداد

أريج سليمان عمر المحتسب

بكالوريوس أساليب تدريس علوم – جامعة القدس المفتوحة– فلسطين

المشرف: د. محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
من كلية العلوم التربوية – برنامج أساليب التدريس

جامعة القدس

القدس – فلسطين

1434هـ -2013م

جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل

إعداد : أريج سليمان عمر المحتسب

الرقم الجامعي: 21020258

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 27 / 10/ 2013 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم :

1. د. محسن محمود عدس رئيس لجنة المناقشة التوقيع:.....
2. د. إبراهيم صليبي الممتحن الداخلي التوقيع:.....
3. أ. د.علم الدين الخطيب الممتحن الخارجي التوقيع:.....

القدس – فلسطين

1433هـ / 2013 م

الإهداء

إلى روح والدي الغالي الذي علمني الأمل والجد في العمل

إلى الذكرى الرائعة في حضورها والجميلة في سمائها

روح والدي الطاهرة طيب الله ثراها

إلى التي بدعائها دوماً أحظى بتوفيق من الله تعالى

جنتي في الأرض والدتي الحبيبة

إلى من تحلّو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء

أخوتي ، أخواتي ،أشبالهم وزهراتهم

إلى من لهم في قلبي منزلة

إلى الباحثين عن العلم وغارسي بذوره

أساتذتي وزملائي

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

أريج سليمان المحتسب

الإقرار

أقر أنا مقدمة هذه الدراسة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنهـــا نتيجـــة أبحـــاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيـــل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم : أريج سليمان المحتسب.

التوقيع :.....

التاريخ : 27 /2013/10

الشكر والعرفان

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده محمد بن عبد الله النبي إمام الأولين والآخرين وسيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين .

حقّ عليّ وقد بلغت هذه الرسالة نهايتها أن أنوه بفضل من توجها أستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور محسن محمود عدس ،الذي اتوجه إليه بكل معاني الإحترام والتقدير لفضله الكبير في غرس بذور هذه الدراسة ودعمه المتواصل لتنميتها ، فكانت ثمرة توجيهاته القيمة ، ومتابعته وتعاونه ، فقد كان لإرشاداته القيمة وحرصه وجديته وثقته الأثر الكبير في تنظيم هذا العمل وإتمامه، كما وأتقدم له بجزيل الشكر على سعة صدره ووقته وجهده الذي لم يبخل يوماً عليّ فيهما ، بارك الله في جهوده وسدد خطاه للعلم والخير دوماً.

كما وأسدي بالغ شكري وتقديري لأساتذتي في برنامج أساليب التدريس في جامعة القدس ولكل من الدكتور علم الدين الخطيب والدكتور إبراهيم صليبي لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهما القيمة ، كما وأقدم شكري لأعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة أساتذة جامعات وطننا الحبيب لما قدموه من نصائح وملاحظات قيمة .

ولايفوتني أن أقدم شكري إلى مديرية تربية وتعليم الخليل ممثلة بطاقمها ، ومديرات ومدراء مدارسها وطلابهم لما قدموه من عون في تطبيق الدراسة فإليهم جميعاً ولكل أهل العلم سأبقى ممتنة وشاكرة وداعية الله عزّ وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء .

الباحثة

أريج سليمان المحتسب

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام أدوات الدراسة والمتمثلة باستبانة التنظيم الذاتي للتعلم الذي أعدها بوردي(Purdy, 2003) وعدلها أحمد(2007) للبيئة العربية واستخدام اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) نموذج (1992) الذي أعده تورانس (Torrance) وعدله الشنطي (1983) للبيئة الأردنية، وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة وتم التحقق من ثباتها باستخدام الإختبار وإعادة الإختبار وحساب معامل الثبات له، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر تم اختيارها بالطريقة العنقودية وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

إن مستوى التنظيم الذاتي للتعلم جاء بدرجة مرتفعة بنسبه مئويه 73%، وأن المتوسط الحسابي لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستوى التفكير الإبداعي بلغ 44% وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم تعزى للجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم تعزى للفرع الدراسي ولصالح الفرع العلمي و متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول ولصالح طلاب مستوى المعدل العالي كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس والفرع الدراسي. وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات التفكير الإبداعي تعزى إلى المعدل في الفصل الدراسي الأول ولصالح طلاب مستوى المعدل العالي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(**0.388) وهي قيمة موجبة ومرتفعة بحيث كلما زاد التنظيم الذاتي للتعلم زاد التفكير الإبداعي لدى الطلبة والعكس صحيح. وبناء على ذلك توصي الباحثة الأخذ بأسلوب التنظيم الذاتي للتعلم في المدارس وتضمين برامج إعداد المعلمين التدرب على أساليب التنظيم الذاتي للتعلم وتوضيح أهمية وفوائد هذه البرامج .

Self-regulation of learning and its relationship to the creative thinking for the eleventh grade students in the Directorate of Education / Hebron

Prepared by:**Areej Suleiman Almuhtaseb**

Supervised by:**Dr. Mohsen Adas**

Abstract

This study aimed at exploring the self-regulation of learning and its relationship to the creative thinking for the students of eleventh grade students in the Directorate of Education / Hebron. To achieve the goal of the study, the researcher used descriptive relational approach in this study and data were collected using the scale of self-regulation of learning prepared by (Purdy, 2003) and amended by Ahmad (2007) to the Arab educational environment and the use of test creative thinking image of words (a) Model (1992) prepared by Torrance and amended by Shanti (1983) to the Jordanian educational environment, the validity has been checked by a group of arbitrators with competence and experience and have been making sure their persistence using the test and re- test calculate of it reliability. The instruments were applied to a sample of (480) students of eleventh grade students which were selected by cluster way .Data were analyzed using SPSS statistical packages. The findings of the study were:

The level of self-regulation was 73% and the level of creative thinking was 44%. And that there were no statistically significant differences in the measurement of the views of the averages for students to learn self – regulation based on the gender variable. There were statistically significant differences in the average self – regulation of learning attributable to the academic sections (scientific, literary) for the benefit of the scientific section branch and variable rate in the first semester and for the students level high rate as the results showed no differences in the averages creative thinking due to the variable gender and academic sections (scientific, literary). The presence of statistically significant differences in the averages creative thinking attributable to average in the first semester and in favor of higher average level students .The results showed a statistically significant relationship between self-regulation of learning and creative thinking from the viewpoint of the eleventh grade students in the Directorate of Education / Hebron, where the value of the correlation coefficient Pearson (0.388**) positive value and high. So that the more regulation self- learning has increased creative thinking among students and vice versa.

Accordingly, the researcher recommends applying the manner of Self-regulation of learning in the schools, and to include programs of training teachers of Self-regulation of learning methods and illustrate the importance and benefits of these programs.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

في ظل التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى فروع المعرفة، والزيادة المتنامية في أعداد الدارسين والراغبين في التعلم، وما يشهده العصر الحالي من تطورات ومستحدثات تكنولوجية، أصبح لزاماً على المتخصصين في مجال التعليم ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية والتعليمية التي تلائم هذا الوضع والعمل على تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعلم تقليدي يتمركز حول المعلم والكتاب المدرسي المقرر والذي يتطلب الحفظ والاستظهار، إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم ويتطلب المزيد من التفكير والتأمل. لذا كان التحدي الذي يواجه مصممي البيئات التعليمية هو كيفية تحويل بيئة التعلم من بيئة ساكنة تعتمد على التلقين والإلقاء وأحادية مصدر التعلم إلى بيئة تعلم نشطة تتطلب التفاعل والمشاركة والتعبير عن الآراء والأفكار والبحث عن المعلومات واستخلاصها وتنظيم وتلخيص واكتساب هذه المعلومات. (عبد الحميد، 2011)

ولقد شهد علم النفس التربوي تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام الباحثين وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، كان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً التي كانت نتاجاً للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكد على أن التعلم المنظم ذاتياً نشاط معرفي ودافعي وسلوكي للطلاب، والنماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس

المعرفي، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية (الحسينان، 2010)

وتظهر أهمية التنظيم الذاتي من خلال ما ذكره بيركنز وسلمان (Perkins & Salman,1992) بأنه لم يعد هناك عذر لجعل المعرفة تتكدس في برك معزولة في داخل عقول الآخرين(Metacognition, 2000)، إذ أن وجود الكم الهائل من المعلومات التي لايمكن لأي إنسان مهما بلغت قدراته العقلية الإلمام بها وهذا الامر دفع التربويون إلى جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم (أبو عليا والوهر، 2001، 1) وهذا يتفق مع اعتقاد علماء النفس بان الطالب نفسه يستطيع توجيه حياته وتغيير سلوكه لاختيار السلوك الأفضل له، فبما انه قادر على تعلم المهارات الحياتية المختلفة فهو قادر على مراقبة نفسه ومقارنة سلوكه على أساس معايير يحددها ويقتنع بفائدتها ويوجهها من خلال التعزيز أي قادر على تنظيم ذاته (Kanfar, 1973, 24-25) وهذا ما أكدته دراسة (Lindner,1993) ومن المهم القول بان معظم علماء النفس المعاصرين يعتبرون أن المعلومات الخاصة بكيفية معالجة المعلومات من قبل المتعلم أكثر أهمية من المعلومات نفسها أو الظروف المحيطة بها لأن من خلالها يصبح الطلاب عارفون ومفكرون (Lindner, 1993, 1-2).

واخذ الاهتمام يتزايد في الوقت الحاضر ويؤكد على ضرورة تعلم الطلبة التنظم الذاتي وذلك من خلال تنمية دافعيتهم ليكونوا منظمين ذاتيا من خلال جعلهم مسؤولون وقادرون على تطوير ذواتهم (Mcinerney, et al, 1997, 687)، فقد أشارت دراسة الريماوي وآخرون (2004) التي أجريت حديثاً على أن للتعلم علاقة بنوعين من النواقل العصبية هما الاستيل كولين والدوبامين لأهميتها في التعلم وهذا يتضمن مجالين:

الأول: إننا نتعلم كيف نميز الوضعية الأنسب لأداء الاستجابة وهنا يلعب الهيبوكامبس دوراً هاماً وأن الناقل العصبي الاستيل كولين ضروري لعمل الهيبوكامبس.

الثاني : إننا نتعلم الترابط بين الاستجابة ونتائجها فأجزاء مختلفة من الدماغ تنتج الدوبامين ولكن جزءا واحدا يقع خلف (الاميجدالا) يلعب دوراً هاماً لدفع الفرد أكثر للتعلم.

وتجدر الإشارة إلى دور فيتامين ب1 ويسمى بفيتامين الأعصاب الذي يدخل في تكوين الخلايا العصبية للمخ وهو ضروري للذكاء والقدره على التعلم ، حيث تمكن أهميته في إرجاع تكوين مادة الاستيل كولين الموجودة في منطقة التشابك العصبي في الأعصاب بعد تحلله إلى مادة (الاستيل و الكولين) بواسطة الاسيتيل كولين استيريز, حيث نحتاجه حتى يتم ارجاعه في مدة لاتقل عن 1

من 1000 من الثانية الواحدة , لأنه إذا نقص هذا الفيتامين فإنه لايتم تكون الاستيل كولين مرة أخرى ويقل مستوى الإدراك والتركيز لدى الطالب .

وبهذا فإنه يمكن القول إن الناقلات العصبية هامة جداً لجميع مجالات التعلم فالدماغ ليس حاسوبا ذاتي التنظيم لأنه يتغير عبر دورة الحياة وفقاً لما يتعرض له الفرد من خبرات فكلما اتيحت الفرصة للدماغ لممارسة وظائفه العقلية وكلما غيرنا في تركيبه وطورنا أنماط مختلفة من الترابطات لأصبح الدماغ قادراً على صنع شبكات عصبية تبعاً لتعقد التعلم بما يؤثر على قدرة الدماغ على التكيف مع البيئة والشبكات التي تعزز تبقى وتقوى والتي لا يتكرر تشغيلها تضمحل (الريماوي وآخرون، 2004، 180–182)، وهذا ما بينه يه (Yeh, 2000) عندما قال بأن التنظيم الذاتي يتضمن عمليات معرفية مثل الانتباه للتعلم ومعالجة المعرفة وإدماجها وتكرار قراءة المعلومات من أجل حفظها (Yeh, 2000, 1) . وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في جامعة نيو مكسيكو (New Mecssco) والمدارس العامة واتحاد المعلمين عام 1998 لإعداد وتطوير برنامج إعداد المعلمين من خلال التعلم المنظم ذاتياً اذ أظهرت الدراسة أن سبب تدهور إعداد المعلمين يرجع إلى زيادة الطلبة غير المتوقع ونتيجة تقاعد المعلمين ظهرت الحاجة لمعلمين جدد جيدي الإعداد ومن هنا جاء التأكيد على أهمية التنظيم الذاتي للتعلم (Paris &Winograd, 1998, 10-12).

ولكي يكون التنظيم الذاتي فعالاً لابد أن يتضمن خمسة أطر تعد من العناصر الضرورية لنجاح أي متعلم وهذه الأطر هي: (1.الواعز الداخلي. 2.الكفاءة الذاتية. 3.الإرادة الذاتية. 4.القدرات اللفظية والتي تستخدم كمقياس للسيطرة والضبط. 5. الأداء وهو الوسيلة العملية والتي تظهر من خلال النتائج)، كما أن اطلاع المعلم على طرائق التدريس المتنوعة واستخدامها لكي تصبح عملية التعلم ممتعة ومشوقة للطلبة ومتصلة بحياتهم اليومية وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، 2002، 25) فمعلم اليوم له أدوار متعددة لكونه محفزاً ومشجعاً وعاملاً مؤثراً في سلوك الطلبة وقائداً للصف ومرشداً ومستشاراً عند مرورهم بأزمات ومواقف صعبة (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم في الدول العربية، 2002، 166).

وقد أشار كل من باندورا و والتز(Pandoran& Waltz,1976) كما ورد في شلتز ,Sheltez) (1983 على أن للتوجيه الذاتي للفرد علاقة بالتوجه الزمني إذ يتفاعل مع الأحداث الاجتماعية الماضية والحاضرة فنحن نتأثر بالقوى الاجتماعية لكننا أيضاً قادرون على تنظيم هذه التأثيرات وتوجيهها وتقدير مداها (Sheltez, 1983, 408- 409).

ولكل عصر أنماط تفكير خاصة به ، فقد نظر إلى التفكير في القرن العاشر بصورة تختلف عما نظر إليه في عصر النهضة، فالأوقات المختلفة لها عمليات التفكير الفريدة بها وأنماط التفكير المعاصرة تعكس الحقبة الحاضرة. العلم مادة وطريقة حيث لم تعد مسألة كمية المعلومات التي يكتسبها الطالب هي هدف التربية وإنما كيفية اكتسابها ومعالجتها وتوظيفها في الميدان الذي يحتك به الطالب هو هدفها، وهنا تمكن جودة مخرجات عملية التعليم في انتقال أثر التدريب ولعل نمط التفكير الذي يخص شخص ما يختلف عن نمط التفكير الذي يخص شخص آخر، وأصبحت المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس والجامعات مطالبة بالتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعها، ومن هذه المتطلبات اكتساب المجتمع أنماط التفكير المختلفة. (نصر الله، 2008،2)

يمكن النظر إلى التفكير كسلوك رمزي، لأنه يتبادل ما يرمز إلى الأشياء الكائنة في البيئة فيعطيها مدلولات خاصة ويمكن النظر أن التفكير قوة يمكن أن يستعملها الإنسان على مستويين هما أولاً المستوى الحسي وفي هذا يشترك الإنسان والحيوان وهذه النظرة يدعمها علم النفس الحديث لأنه يثبت تجريبياً أن الحيوان تفكيره يرتبط بما هو حسي، ثانياً التفكير العقلي: ويركز على استخدام الإيغال في التجريد(التجريد هو الكلمات التي لها معنى وليس لها صورة) وهذه ميزة ينفرد بها الإنسان، ويتم التفكير العقلي على مستويات مختلفة يمكن إرجاعها إلى المستوى المعرفي الإداري ومستوى التفكير التذكري ومستوى التفكير الإبداعي ومستوى التفكير التقييمي، فالتفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلاً من معالجتها معالجة فعلية وهذا يمثل التفكير بمعناه العام أما التفكير بمعناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلاً ذهنياً وعملياً. (إبراهيم،2005)

وقد لعب المعلم وما زال الدور الأكبر في رعاية التفكير وتربيته ومهما كان المنهج المدرسي أنموذجياً وعناصره متكاملة، فإنه لا يكون مجدياً إذا قام بتنفيذه معلم غير مؤهل للقيام بالدور الكبير المسند إليه، فالمعلم هو محرك التغيير وقائد المسيرة التربوية إلى التفكير، وتتجلى مواصفات المعلم الممارس والمشجع على التفكير داخل حجرات الدراسة، بتقبل آراء وأفكار التلاميذ والإصغاء إليهم باهتمام، واستخدام أساليب حديثة في التدريس تساعد على التواصل والتفاعل مثل: أسلوب العصف الذهني، العمل بنظام المجموعات، وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل: الملاحظة، التصنيف، التحليل، التقويم، تعزيز روح المبادرة، والأصالة وتجنب أساليب التلقين وفرض الأفكار. (طافش، 2004، 8)

ولذا تعد تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الإبداعي الخلاق من الأهداف التربوية المهمة التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها بشكل مباشر. ويتم ذلك عن طريق استخدام أسلوب حل

المشكلات، والتفكير الناقد في التدريس، وذلك من خلال إتاحة الفرص في المنهاج لتحديد المشكلات وطرح الأسئلة والتنقيب عن معلومات مختلفة، وإعادة تنظيم أفكار متنوعة، وتقديم مجموعة من الأفكار والمقترحات بطريقة فاعلة، كما يتم استخدام أساليب التفكير الإبداعي المتنوعة من مهارات جمع البيانات، ومهارات حل المشكلات، والمهارات الذهنية، ومهارات صنع القرار، ومهارات التعامل مع الآخرين (الشديفات، 2004، 4).

ويشير جراون إلى أن التفكير الإبداعي يمثل النشاط العقلي الحركي، والهادف، وهذا النشاط يوجه من قبل الرغبة القوية في البحث عن الحلول التي لم تكن معروفة سابقاً وهذا التفكير يتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية، وانفعالية، وأخلاقية متداخلة تشكل الحالة الذهنية الفردية (جراون، 1999).

كما يعرف التفكير الإبداعي بأنه : تفكير مصاغ بطريقة تميل إلى النتائج الإبداعية فالمحك الأساسي والنهائي للإبداع هو الناتج، ونحن نسمي شخصاً ما مبدعاً عندما يحقق نتائج إبداعية وباستمرار، أي نتائج (أصيلة) ومناسبة، وفقاً لمحكات المجال موضوع النظر (جمل، 2005، 22)

وتعتبر تنمية التفكير من أهم الأولويات التي تقع على عاتق التعليم بصورة عامة، فالتفكير الإبداعي يحتل مكانة بارزة في العملية التعليمية، لأن التفكير الإبداعي هو تفكير في نسق مفتوح، وغير مقيد بروتين أو طريقة محددة، ويعمل على صقل مواهب الطلبة وقدراتهم، وخلق بيئة تربوية فعالة ونشطة (الشديفات، 2008، 5).

كما يمكن للمعلم أن يعمل على تنمية التفكير الإبداعي للطلبة من خلال: إعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية، ومن خلال تقبل أفكار الطلبة دون النظر إلى درجة موافقتهم عليها، ومن خلال تثمين أفكار الطلبة بالإشارة إلى أنها أفكار قيمة، ويكون أيضاً من خلال تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وإعطاءهم التغذية الراجعة وذلك بتشجيع الطلبة على الاستمرار، والتفكير في إبداعات أخرى، هذا إضافة إلى تشجيع الطلبة على المناقشة والتعبير بطريقة يتم من خلالها تطوير اتجاهات الطلبة نحو التفكير الإبداعي (السرور، 2000).

لذا فإنه بمقدار كفاءة المعلم على تمييز الفروق بين خصائص التلاميذ ومهاراتهم، وأساليبهم، تزداد فاعلية تناوله للبدائل التفكيرية، والاستراتيجيات التدريسية التي تلائمهم، وتساعدهم على إدراك وتنمية نواحي قدراتهم التفكيرية، فالمعلم المفكر أو الممارس لأنماط التفكير في تدريسه يجب أن

يفهم مواهب وإبداعات وقدرات الطفل المتنوعة، كما يجب أن يتحلى بمهارات واستراتيجيات تسمح له بتوجيه وإثارة جميع القوى الإبداعية الكامنة لدى الطفل. (المشرفي، 2005، 18)

2.1 مشكلة الدراسة

لقد تبين لدى بعض الباحثين أهمية التعلم المنظم ذاتياً ودوره في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي.

وخلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين وجد التربويون أن هناك ضرورة قصوى لتعليم الأطفال مهارات التفكير وأخذوا يوجهون اهتماماتهم نحو تطوير هذه المهارات فأصبحت فلسفة التربية والتعليم تركز على إعداد المواطن الذي يمتلك القدرة على التفكير.

وتنبع مشكلة الدراسة من أهمية موضوع التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي بوصفه ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في البيئة الفلسطينية والعربية بسبب ازدياد الضغوط والمتطلبات الاجتماعية، ونظراً لما تلعبه من دور في تحديد مستقبل الطالب فإن ذلك يضع الأسرة في وضع من التوتر النفسي لأن لديها أحلاماً تريد أن تحققها عن طريق نجاح ابنائها، فقضية الرسوب في المدرسة تسبب خيبة الأمل لدى الأسرة ولدى الطالب مما يؤثر على نمط تفكيره .

وتتمحور مشكلة الدراسة بالتعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الثاني: ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الثالث: هل تختلف متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول) ؟

السؤال الرابع : هل تختلف متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول) ؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟

4.1 فرضيات الدراسة:

انبثق عن أسئلة الدراسة الثالث والرابع والخامس الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول .

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل .

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل ، وإلقاء الضوء على مدى تطبيق أسلوب التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحدي عشر في مديرية تربية الخليل، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغيرات (الجنس، الفرع الدراسي، والمعدل في الفصل الأول).

6.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في:

1. قد تفيد هذه الدراسة مخططي المناهج الفلسطينية من أجل توظيف التفكير الإبداعي ومهاراته في مقرر الصف الحادي عشر.
2. من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة في تقديم معلومات للهيئة التدريسية عن مهارات التفكير الإبداعي المتوفرة في المقرر الدراسي لطلاب الصف الحادي عشر، قد يسترشد منها في عمليات التدريس والتوجيه والإرشاد.
3. وتعد هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات القليلة التي تطرقت لإستخدم التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر الأساسي، كما تبرز دور المعلم المهم في عملية التنظيم الذاتي للتعلم، وقد تثير هذه الدراسة اهتمام الطلبة لفهم هذا الأسلوب ومحاولة تطبيقه.

7.1 محددات الدراسة:

حددت هذه الدراسة بالمحددات الآتية :

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر (العلمي والأدبي).

المحدد المكاني: أجريت الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل.

المحدد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2012– 2013 م.

المحدد الموضوعي: التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر.

8.1 مصطلحات الدراسة:

التنظيم الذاتي : هو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه، ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات (أحمد، 2007، 77)

التفكير : عملية ذهنية نشطة، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو نشاط ذهني بسيط كما هو الحال في أحلام اليقظة، وقد يكون أمراً بالغ التعقيد كما هو الحال عند حل المشكلات واتخاذ القرارات (دجاني، 2005، 54).

التفكير الإبداعي: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً (جروان، 1999، 82).

والتفكير الإبداعي يشتمل ثلاث مهارات رئيسية هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)

الطلاقة : وتعني القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار أو المرادفات عند الاستجابة لمثير معين في فترة زمنية محددة وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع . (شواهين وآخرون،2009،16)

المرونة: هي القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لمثير معين. (الشيخلي، 2001).

الأصالة: وتعني التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار وهي تمثل جانب التميز للإبداع.(العتوم وآخرون،2007)

طلبة الصف الحادي عشر (الذكور والاناث) : هم عينة الدراسة ومجتمعها من فئة عمرية حوالي (17) سنة في السنة الأولى من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل في فرع الثانوية العامة (العلمي والأدبي) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري حول التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي وعدد من الدراسات السابقة التي وقفت عليها الباحثة العربية منها والغير العربية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 التنظيم الذاتي للتعلم

إن الاهتمام المتزايد بموضوع التعلم الدراسي الفعال كان سبباً في ظهور التعلم المنظم ذاتياً في الأوساط العلمية والبحثية خصوصاً في علم النفس التربوي.

ويذكر مونتالفو و جونزاليس توريس (Montalvo and Gonzalez Torres, 2004) أن دراسات علم النفس التربوي في السبعينيات والثمانيات الميلادية كانت تركز على دور المتغيرات المعرفية (معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية، المعرفة السابقة، عمليات التفكير)، وفي الثمانينات والتسعينيات ركزت الدراسات على الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعاليات الذات، العزو، الأهداف...الخ).

لقد بدأ الإحساس يتزايد لدى العلماء بأهمية العوامل الدافعية بجانب العوامل المعرفية في تفسير التعلم الدراسي الفعال، ونتيجة لذلك فقد تنوعت الجهود مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددة كلها تحاول إلقاء الضوء على أنواع السلوك ذات الأهمية في التعلم الفعال، كما ساعدت الباحثين اللاحقين على بناء نماذج تصورية انطلاقاً من النظريات والدراسات العلمية المتنوعة، وقد أثار ذلك الاهتمام بدراسة كيف ترتبط هذه المتغيرات وتؤثر على بعضها البعض وعلى نتائج التعلم، ومن تلك الجهود ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتياً ليصف العمليات المعرفية والما وراء معرفية والدافعية والسلوكية التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم.

ويعد التعلم الذاتي من الأساليب الحديثة والفاعلة في عمليات التعلم في جميع المراحل التعليمية. والتعلم الذاتي نوع من أنواع التعليم يكون فيه المتعلم المسؤول عن التخطيط للدرس وللمادة العلمية التي يرغب في تعلمها وفي التنفيذ وفي التقويم. ومن مميزات هذا الأسلوب إمكانية تطبيقه في جميع مراحل التعليم كل حسب مادته وقدرته العقلية ومستواه العمري فهو نمط من التعليم المخطط والموجه ذاتياً أو فردياً والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية بمفرده وينتقل من نشاط إلى نشاط آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المحددة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي . (الحيله، 2003، 219).

واختلفت نظرة الكتاب للتعلم الذاتي فيرى كاندي (Candy, 1991) أن الكثيرين ينظرون إلى التعلم الذاتي كطريقة لتنظيم التدريس، بينما ينظر إليه البعض الآخر كصفة من صفات المتعلم .(Candy, 1991, 7)

وقد أشار نولز (Knowles ,1984) إلى أن التعلم الذاتي هو تقويم ذاتي يضمن أولاً مراجعة الأداء الحاضر ثم تحديد الطريقة المثلى لاستنفاذ الطاقة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف المستقبلية (Knowles, 1984, 70).أما توف Tough فقد أكد على أن الشخص المتعلم ذاتياً يتولى المسؤولية لتخطيط وتوجيه مادة التعلم، بينما يذكر مور Moor أن المتعلم المستقل ذاتياً هو الفرد الذي يحدد حاجات التعلم ويضع أهدافاً تعليمية ويطور معايير تقويمية (Brook Field, 1986, 40) . وقد أسمى روبرت جليسر(Robert Glaser) التعلم الذاتي التربية التكيفية لأن هدفه تحقيق تعليم يؤكد إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفريدة، أي التربية التي تسعى إلى تكييف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم (زيتون، 2005 م، ص287) والمتحمسين لبرامج التعلم الذاتي بعامة يرون أن مراعاة السرعة الذاتية للمتعلم من أهم الخصائص المميزة لهذا النوع من التعليم، وبالتالي فإن عامل الزمن يصبح خاضعاً لظروف كل متعلم (الحيله، 2004، 32).

وإن ما يميز التعلم الذاتي هو أنه موجه ذاتياً يعتمد المتعلم فيه على نفسه بالدرجة الأولى مما يكسبه الثقة بالنفس والاستقلالية والشعور بالمسؤولية والحرية وكلها صفات مطلوبة للكائن البشري الذي يفترض تميزه عن الآخرين فالاستقلالية عنصر قوي من عناصر النظم التربوية والاجتماعية (بوز، 2004، 338).

ويعني التنظيم الذاتي قدرة الفرد على فهم تعلمه والسيطرة عليه، أي قدرته على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل التعلم وتحدث في وقت مبكر من حياة الإنسان بحدود السنة الثانية من العمر حين يظهر الأطفال علامات مركزية الذات والاستقلال، وعند فهم قدرتهم على

تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عنهم تقود إلى بعد جديد في السلوك فيبدوأن بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببط وحذر إلى التنظيم الذاتي (Kopp, 1982, 199).

ومن المنظرين الذين أكدوا على التنظيم الذاتي سكنر (Skinner،1904) اذ يقول (تحكم في ظروفك أو شروطك وسوف تحصل على النظام) فالتعلم يظهر فقط عندما توجد بعض المحفزات لإخراجه ويمكن أن يتم التعلم في غياب التعزيز أو العقاب لأنه أكثر من مجرد ارتباطات بين الاستجابة ونتائجها (ريماوي، 2004، 180).

يقول باندورا (Bandura,1969) أن ترى يعني أن تعرف وان تعرف يعني أن تتخذ قرارا وان تتخذ قراراً يعني أن تمارس السلوك)، فمن خلال هذا القول يفترض باندورا أن لهذه النظرية ثلاثة عمليات معرفية واجتماعية وهي:

أ. التبادلية الثلاثية (فهناك علاقة تبادلية بين العمليات المؤثرة الثلاثة، الشخصية والسلوك والبيئة ويرى أن هذه التبادلية لا تعني التناسق في القوة أو الزمن فقد تكن التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية (بركات،2004، 2).
ب. التنظيم الذاتي حيث يرى بأن الأهداف الشخصية والغايات وكذلك التقويمات الذاتية يكون لها تأثيراً بارزاً في سلوك الفرد وتصرفه, والتنظيم الذاتي يضم نوعين من التنظيم هما التنظيم الذاتي السلوكي للفرد ويأتي من (انسجامه مع البيئة وتعديلها) ويعطي معلومات عن مدى دقة الطالب (مثلاً مراجعة الواجب البيتي). أما التنظيم الذاتي البيئي فيتضمن تسلسل سلوكي متداخل باستجابات منها تهيئة جو دراسي هادئ لإكمال الواجب أو تغيير نمط الغرفة لإنهاء الضوضاء الموجودة في الخارج (عبدالله، 2000، 504).
ت. الفعالية الذاتية وتعني اعتقاد الفرد بقدراته وقابلياته في تنظيم أعماله الضرورية في الحصول على الأداء المخصص لمهارة أو مهمة معينة، وهي أساسية في نظر باندورا لأنها ترتبط بناحيتين أساسيتين هما استعمال الطلبة لاستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية ومن عوامل الفعالية الذاتية هي الخبرة الحقيقية والخبرة التفويضية والإقناع اللفظي والإثارة الفسيولوجية أو الجسدية، أما العمليات الفرعية للتنظيم الذاتي فتتضمن الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي وردود الأفعال الذاتية.

ومن كل ما تقدم يرى باندورا (Bandura,1969) بأنه على الرغم من تأثر السلوك البشري بالمنبهات الاجتماعية الخارجية ولكن الفرد ليس آليا فاستجاباته تنشط ذاتياً تبعا للتوقعات المتعلمة

فيكون قادراً لأن يلاحظ ويفسر تأثيرات سلوكه الخاص به وبهذا يقرر أي نوع من السلوك يناسب المواقف التي تنتظمه وبهذا فإن الإنسان يختار السلوك ويشكله ليحصل على المكافآت ويتجنب العقوبة وبهذا يؤكد باندورا على التنظيم الداخلي للسلوك وتوجيهه من خلال الشعور بالذات والتعزيز الذاتي (شلتز، 1983).

1.1.1.2 مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

بالرغم أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً تناولته الكثير من النظريات العلمية في التعلم، إلا أننا يمكن ملاحظة أن تعريف التعلم المنظم ذاتياً كان يركز إما على وصف الظاهرة، أو أنه كان يشرح العلميات الأساسية المتضمنة فيه، حيث ركز بعض الباحثين على تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً وصفياً، بمعنى أنه يصف خصائص المتعلمين المنظمين لتعلمهم ذاتياً من خلال عدد من المحكات منها:

- أنهم أكثر مبادأة حيث يظهرون مثابرة غير عادية في المهام التعليمية.
- أنهم ذو ثقة مرتفعة في ذواتهم، كما أنهم يمتلكون خططاً وبراعة وحنكة في تناول المشكلات. (الحسينان، 2010، 16)

وقد وجدت الدراسات بشكل عام بأن الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً يتميز بالصفات التالية :

- على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم).
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.
- يظهر جهوداً كبيرة في المشاركة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الصفي (تحديد متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفصلية، تنظيم العمل الجماعي ، وكيف سيتم التقييم).

- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده على المهمة (Montalvo& Gonzalez Torres, 2004).

عرف ليندر وهاريس (Linder & Harris, 1993) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية، ووضع له ستة أسس هي:

- المعتقدات المعرفية: وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.
- الدافعية: إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.
- ما وراء المعرفة: وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.
- استراتيجيات التعلم: إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.
- الحساسية للموقف: وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلها في سياق ما، ويمكن تطويره من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- الضبط البيئي: ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

أما بينتريش وآخرون (Pintrich et, al, 1994, 139) يرى بأن التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

أما تعريف زيمرمان (Zimmerman, 2008) التعلم المنظم ذاتياً بعمليات التوجه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي– إلى مهارة أكاديمية كالكتابة وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية (Zimmerman, 2008, 166).

وتعرف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، باعتباره محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد.

2.1.1.2 أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة كبيرة في مجال المعلومات وتخزينها، وكذلك ظهور الحواسيب العملاقة وشبكات الانترنت، ونتيجة لذلك شهد العالم تطوراً في مختلف المجالات التربوية ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم، فقد أصبح لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أن يلم بها مهما كانت قدراته، ولذا بدأ الاهتمام ينصب على دور فعال ونشط للمتعلم، يمكنه من معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، ويمكنه من استرجاعها وفهمها من خلال تنظيم وتنظيم الذات، ولكي لا يبقى فقط متلقياً سلبياً للمعلومات.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان، 2010، 19).

كما توصل روزندال وآخرون (Rozendaal, et al, 2003) بعد استعراضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (الهواري والخولي، 2006).

3.1.1.2 التفسير النظري للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية:

بالرغم من وجود عدد من التوجهات النظرية المختلفة التي تفسر التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا التي حاولت تفسير التعلم المنظم ذاتياً للمهارات التعليمية الأكاديمية داخل وخارج المدرسة ، حيث تبحث الدراسة التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (Printrich, 2000) الذي يتم بناؤه وفق تصورات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي ومبادئ تعديل السلوك التي توصلت إليه النماذج السلوكية. وكانت أولى هذه المحاولات التي صاغها دولارد و ميللر (Dollard, Miller) في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام 1941، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي (ابو حطب وصادق، 1994، 346).

وكان لها الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم حيث افترضوا أن المحاكاة هي الميكانزم الأساسي لتعلم غالبية أنواع السلوك الاجتماعي(Hamilton &Ghatala, 1994, 288).

وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس، وتشبه إلى حد كبير ما أتى به سكنر(Skinner,1904) مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز، فالتعزيز لدى ميللر ودولارد(Dollard,Miller,1941) ناشئ عن خفض الباعث بمعنى أن الاستجابة ترمي دائماً إلى خفض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما.

أما المحاولة فهي التي صاغها جوليان روتير(Julian Routers) في كتابه (التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) الذي صدر عام (1954) وجاء تأكيداً لما ذكره ميللر و دولارد(Dollard, Miller,1941) من قبل وخاصة مفهوم التعزيز، لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند روتر(Routers,1954) فأصبح يسمى محل الضبط أو جهة الضبط، وفيه ميز بين الأشخاص الموجهين داخلياً، والأشخاص الموجهين خارجياً.

أما المحاولة الثالثة قام بها ألبرت باندورا وريتشارد ولترز(Albert Bandura and Richard Walters) في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام (1963) ثم كتاب مبادئ

تعديلات السلوك لباندورا (Bandura) الصادر عام 1969، وقدما في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي والتي تستند إلى مفهوم التطويع الفعال أو الاشتراط الإجرائي عند سكنر(Skinner,1904) وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أن باندورا Bandura وزميله سرعان ما ركزا على السلوك الاجتماعي مستقلاً عن مفهوم التعزيز في ذاته، ثم على المفاهيم المعرفية المعاصرة وخاصة في كتاب باندورا Bandura الصادر عام 1977 (أبو حطب وصادق، 1994، 346).

ويرى باندورا (Bandura,1977) أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا قائلاً :" سوف يكون المتعلم مرهقاً للغاية إن لم يكن معرضاً للمزالق، إذ كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، أي : أن الفرد يكون فكرة عن كيف يؤدي الأنماط السلوكية الجديدة، بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة، وبما أن الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثال شاهدوه على الأقل في صيغة مناسبة، وذلك قبل أن يؤدوا أي سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها" (جابر، 1999، 19).

وعبر ثلاث عقود تحت نظرية باندورا تدريجياً تجاه المنحى المعرفي حيث أعاد باندورا Bandura صياغتها، وأطلق عليها نظرية المعرفة الاجتماعية، وترتب على ذلك أن أصبح تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم من اهتماماتها.

4.1.1.2 الملامح الأساسية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura) :

أشار الزيات(1996) إلى أهم تلك الملامح في كتابه سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي وهي:

1. التبادلية الثلاثية: من أهم الملامح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا تأكيدها على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، بعدها محددات متشابكة، ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة (الفرد، السلوك، البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.

2. العمليات المعرفية: يؤكد باندورا Bandura بأن المتعلمين ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم الذهنية المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية، حيث تلعب المعرفة دوراً رئيساً ومركزاً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما.
3. ترى هذه النظرية أن محددات السلوك تنطوي على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية. (الزيات، 1996، 332– 364)

1.4.1.1.2التنظيم الذاتي للتعلم من منظور نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

تشير زيمرمان (Zimmerman,1990) إلى أن الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم ظهر من خلال التركيز على موضوع الضبط الذاتي، والذي قدمه كل من ثرسون وماهونى (Tharson&Mathoney, 1974)، في كتاب لهما يحمل عنوان (الضبط الذاتي للسلوك) وفيه عرف الضبط الذاتي بأنه: قدرة الشخص على التحكم في سلوكياته في غياب القيود الخارجية المباشرة (Zimmerman, 1990, 174).

ويصف باندورا Bandura هذه العملية بقوله: " في بادئ الأمر يكون الضبط الخارجي والمتمثل في الجزاءات الاجتماعية التي تحاول إعادة الشخص إلى طبيعته ضرورياً، ولكن لأن الآباء لا يستطيعون دائماً أن يكونوا موجودين ليوجهوا سلوكيات أطفالهم، كان لابد من الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي بالضبط الداخلي (الذاتي) من أجل إرضاء المتطلبات الاجتماعية والجزاءات الخارجية ويتم ذلك من خلال النمذجة والتعلم " (Zimmerman, 1990, 174).

2.4.1.1.2 افتراضات التعلم المنظم ذاتياً في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعية:

1.2.4.1.1.2 الحتمية التبادلية الثلاثية

أكد باندورا على الحتمية التبادلية الثلاثة بين ثلاث مؤثرات أو محددات ضمن نموذج التنظيم الذاتي للتعلم هي (المؤثرات الذاتية والبيئية والسلوكية) بعدها محددات متشابكة (Zimmerman, 1990)

ويفترض باندورا Bandura وجود السببية الثلاثية بين المحددات الشخصية والسلوكية والبيئية للتنظيم الذاتي للتعلم، وطبقاً للمنظرين المعرفيين الاجتماعيين، فإنه لا يتحدد التنظيم الذاتي من خلال العمليات الشخصية فقط، وإنما يفترض أن هذه العمليات تتأثر بالمحددات البيئية والسلوكية في شكل ثلاثي، فعلى سبيل المثال ترى زيمرمان Zimmerman أن حل الطالب لمسألة طرح مثل 8– 4= ؟ يفترض أنها تتحدد ليس فقط بالمعتقدات والعمليات الشخصية، وإنما أيضاً بالمثيرات البيئية، والاستجابات المنظمة ذاتياً، ويظهر جوهر الصيغة الثلاثية لباندورا في العبارة " السلوك هو ناتج لمصادر التأثيرات الذاتية والخارجية" ولذلك فهناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية وهي استراتيجية ضبط السلوك، واستراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي المستتر (الضمني) (رشوان، 2006، 16).

وتنظيم العوامل الشخصية (الذاتية) يشار إليه بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني والذي يتضمن عمليات المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة، واهتم أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية بشكل خاص بآثار العمليات ما وراء المعرفية على العمليات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة. والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقق مستوى الأداء المطلوب. وأثبت باندورا أن هذه العمليات تتفاعل تبادلياً مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي الخاص، وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى، وافترض باندورا أن القوة النسبية والتنميط الزمني للعلاقة السببية المتبادلة التأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أن تتبدل من خلال:

- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.
- نتائج الأداء السلوكي.
- التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضاً على التعلم والنمو، فمن المعتقد أن الطلاب الأكبر عمراً والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي (Zimmerman & Bandura, 1994)

2.2.4.1.1.2 الفعالية الذاتية

افترض الباحثون في التعلم الاجتماعي المعرفي أن فعالية الذات متغير رئيس ومؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم. ولمساندة هذا الافتراض وجدت الدراسات أن إدراك الطلاب لفعالية الذات ترتبط بجانبين في حلقة التغذية الراجعة التبادلية المفترضة، الأول: هو استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم، والثاني: هو المراقبة الذاتية، وقد أظهر الطلاب ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة نوعية أفضل من استراتيجيات التعلم ومراقبة ذاتية أكثر لنتائج تعلمهم، من الطلاب ذوي فعالية الذات المنخفضة، وكانت إدراكات الطلاب لفعالية الذات مرتبط إيجابياً أيضاً بنتائج التعلم مثل: المثابرة، واختيار المهمة، وأنشطة الدراسة الفعالة، واكتساب المهارة، والإنجاز الأكاديمي، ومن المفترض أن يتأثر الأداء السلوكي للطلاب بإدراكات فعالية الذات أيضاً (Zimmerman & Bandura, 1994).

3.2.4.1.1.2 العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي:

أحد افتراضات النظرية الاجتماعية المعرفية أن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي.

فقد قام باندورا (Bandura) بناء على النتائج التي توصل إليها في دراسة له عام (1969) ببحث لاحق عام (1976) استنتج منه نموذج للتنظيم الذاتي، حيث اشتمل على ثلاث عمليات رئيسية، تمثلت في ملاحظة الأداء وعمليات الحكم واستجابات رد الفعل، كما أكد في نفس البحث على الدور المتمايز الذي تلعبه فعالية الذات في سلوك الفرد، حيث يفترض أن معتقدات الإنسان حول فعالية ذاته تحدد سلوكه، ومقدار الجهد الذي يبذله في العمل ومدى مثابرته في مواجهة الصعوبات (Zimmerman, 1990).

كما قام باندورا (Bandura) بعمل تعديل على نموذجه الثلاثي المكونات، حيث أعاد تسمية مكون الأداء باسم الملاحظة الذاتية، بينما بقي المكونان الآخران دون تعديل ، وبالإضافة إلى تأكيده على أهمية الأبعاد المعرفية والسلوكية للتنظيم الذاتي، وركز على الدور الأساسي الذي تلعبه البيئة المادية والاجتماعية منتقداً بذلك وجهات النظر الأحادية للتنظيم الذاتي والتي تغفل التأثير التبادلي للبيئة في التنظيم الذاتي (Zimmerman, 1990).

ووفقاً لنظرية النمذجة فإن جهود الطالب من أجل ملاحظة ذاته وتقويمها والتفاعل ذاتياً معها تعد من المؤثرات السلوكية أثناء التنظيم الذاتي للتعلم، وذلك لأن هذه المكونات صريحة وقابلة للتوجيه، وذات تفاعل تبادلي مما يجعلها في منزلة جديرة بالاعتبار.

4.2.4.1.1.2 دور النمذجة في التعلم المنظم ذاتياً:

ترى زيمرمان (Zimmerman, 1990) أن اكتساب التنظيم الذاتي يتوقف على العمليات الداخلية والخارجية، لذا فإن بعض العناصر الخارجية مثل نمذجة الراشدين والتعزيز الاجتماعي، والتعلم اللفظي، أساليب يمكن أن تستخدم لاستثارة سلوك التنظيم الذاتي، حيث ينتقل التحكم في السلوك إلى المتعلم تدريجياً.

كما يتفق بندورا (Bandura) مع زيمرمان(Zimmerman) في أن الأساس في تنمية التنظيم الذاتي هو ملاحظة النماذج الاجتماعية، وهي تشرح عمليات الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، وردود الفعل الذاتي أمام المتعلمين، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف، الأمر الذي يترتب عليه تغير في معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه في الأحداث من حوله، إتقانه للمهمة... الخ. وإدراك المتعلم لفعاليته الذاتية لا يقوى إلا بتوفر قدر من التدعيم البيئي مثل النمذجة واللواحق المادية والاجتماعية.

ويرى شنك (Schunk,1984) أن كثيراً من الباحثين ركزوا على التدريب على الاستراتيجية كأسلوب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي بما يتضمنه من تدريب على تطبيق الاستراتيجية، وتدريب على تنفيذ ومراقبة استخدام الاستراتيجية بشكل منظم ذاتي مع إعطاء الطلاب معلومات حول قيمة الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها على مهام أخرى. كما يشير إلى أحد الإجراءات المناسبة والشائع استخدامها للتدريب على الاستراتيجية، والتدريب على التعليمات الذاتية، حيث يقوم الطالب أثناء مرحلة يطلق عليها النمذجة المعرفية بملاحظة النموذج وهو يعبر لفظياً عن القواعد والإجراءات الملائم استخدامها أثناء أداء المهمة، ثم يبدأ الطالب في محاكاة تلك التعليمات والتدريب عليها مع قيام النموذج أثناء أدائه المهمة (توجيه صريح). ثم يقوم الطالب بتوليد تعليمات صريحة لنفسه أثناء أدائهم للمهمة (توجيه ذاتي صريح)، بعد ذلك يهمس الطالب لنفسه بالتعليمات أثناء أدائه (تضاؤل التوجيه الذاتي) ثم يصل الطالب لمرحلة أدائه للمهمة بشكل صامت (تعليمات ذاتية ضمنية) .(شلبي، 2000، 36– 37)

ويشير (Hamilton &Ghatala, 1994, 316- 317) إلى عدد من الإجراءات التي يستطيع المدرسون استخدامها لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي بها:

1. التخطيط للهدف: حيث يستطيع المعلمون مساعدة طلابهم على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة، وذلك من خلال شرحهم لكيفية وضع أهداف تتسم بكونها محددة، وقريبة، ومتحدية، ولكونها واقعية في نفس الوقت، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة.
2. المراقبة الذاتية: حيث يستطيع المعلمون أن يساعدوا طلابهم على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم، وذلك من خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم.
3. التعزيز الذاتي: حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أحرزت، الأمر الذي يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد ونجاحه في إحراز تلك الأهداف وبذلك يساعد طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدراتهم.

5.2.4.1.1.2 تقييم النظرية المعرفية الاجتماعية

إن التنظيم الذاتي من وجهة نظر هذه النظرية ابتدأ من خلال التركيز على موضوع الضبط الذاتي والذي قدمه كلا من ثرسون وماهونى (Tharson&Mathoney, 1974)، وكان لجهود باندورا على الضبط الذاتي الأثر الأكبر في إبراز هذا المفهوم عندما أكد على عملية تحويل التحكم من العناصر الخارجية إلى العناصر الداخلية المتعلقة بالفرد نفسه، حيث أطلق على هذه العملية التنظيم الذاتي ولذلك يعتقد أن أول من استخدم مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم هو باندورا(Bandura).

وتؤكد النظرية على التأثير المتبادل بين ثلاث عوامل رئيسة في التعلم المنظم ذاتياً وهي الذات أو الفرد، والسلوك، والبيئة، كما تؤكد على أهمية الفعالية الذاتية والدور المهم الذي تلعبه العمليات الفرعية في التنظيم (الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، ردود الأفعال)، ولقد ساهم هذا التوجه النظري لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً في بناء نماذج له تعتمد على تلك العمليات الفرعية، وتؤكد الطبيعة التبادلية الثلاثية التي افترضها باندورا Bandoura ومن تلك النماذج نموذج زيمرمان Zimmerman ونموذج بينتريش Printrich.

إن تنمية التعلم المنظم ذاتياً يبدو من خلال هذه النظرية عبر أهم ملامحها الأساسي أي عبر نمذجة الأداء المطلوب، إن هذا الإسهام بالإضافة إلى إسهامها النظري قد جعل من النظرية أساساً للتطبيقات التربوية من خلال نمذجة التعلم المنظم ذاتياً وتعليمه للطلاب(الحسينان، 2010، 37-38).

كما تؤكد النظرية على استخدام الاستراتيجيات كعمليات مفتاحية للتنظيم الذاتي، لذلك ترى الباحثة أن التحدي الحقيقي للباحثين في المجال هو محاولة إبراز أهم تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها

الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً اعتماداً على توجهات النظرية التي فتحت منافذ عملية قابلة للتوسع في مجال التعلم المنظم ذاتياً.

5.1.1.4 التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (Printrich)

يعد بول بينتريش (Paul Printrich) من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتياً، ولعدة سنوات ظل المُنظر الرائد والباحث والمدافع عن التعلم المنظم ذاتياً في التربية، ولقد تركت وفاته المفاجئة في 12 يوليه 2003 فراغاً عميقاً في علم النفس التربوي، وكان ذلك صدمة شخصية عنيفة لزملائه وأصدقائه.

1.5.1.1.2 الافتراضات للتعلم المنظم ذاتياً:

على الرغم من أن هناك العديد من النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج وهي:

1.1.5.1.1.2 الافتراض المشترك الأول:

يطلق عليه افتراض البناء النشط، والذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج تعد المتعلمين مشاركون بناؤون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية)، وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، والآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونوا بنائين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

2.1.5.1.1.2 الافتراض الثاني: يسمى افتراض احتمال التحكم.

تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاداً معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم ، وأيضاً بعض خصائص بيئته، وهذا الافتراض لا يعني أن الأفراد سوف يراقبوا أو يمكنهم مراقبة والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن وهو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إن كل النماذج تعترف أن هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

3.1.5.1.1.2 الافتراض الثالث: ويسمى بافتراض الهدف، أو المعيار أو المحك.

إن كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير، إن هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المنزل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف، المحك، المعيار) فإن الترموستات يراقب درجة حرارة المنزل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكيفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

4.1.5.1.1.2 الافتراض الرابع العام:

في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموغرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر (Wolters, et al, 2003).

2.5.1.1.2 إسهامات بول بينتريش (Paul Printrich) في التعلم المنظم ذاتياً:

1.2.5.1.1.2 النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

يعد هذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش Printrich وزملائه في (1990، 1991، 1994) في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً (Printrich, et al, 1994).

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما : المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية)، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة

بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم (Printrich& DeGroot, 1990).

يفترض هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي:

- الاستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، استخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).
- استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت كالضوضاء مثلاً، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت الدراسة، بيئة الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي). (حسن، 1999).

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاث مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً هاماً في دافعية المتعلم وهي:

- مكون القيمة: ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، وتهتم مكونات التوقع بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من التوجه الداخلي للهدف والتوجه الخارجي للهدف ، وقيمة المهمة.
- مكون التوقع: ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية، بحيث تتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: هل أستطيع أداء هذه المهمة ؟ وتتكون من ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء.
- المكون الوجداني: ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة، وهذا المكون هو: قلق الاختبار.

ويفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الاختيار (اختيار القيام بعمل ما دون آخر)، ومستوى المشاركة، أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو

العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)، ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات) (Printrich, et al, 1994).

2.2.5.1.1.2 الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش (Printrich)

ويعد إسهامه الثاني في التعلم المنظم ذاتياً، ففي عام 2000 قام بينتريش Printrich بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلال ذلك نموذجاً عاماً للتعلم المنظم ذاتياً هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية، والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتياً، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية، ونتائج الدراسات السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربعة أطوار، أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق والمحيط (Montalvo& Gonzalez Torres, 2004).

ومما لا شك فيه فإن الإطار المفاهيمي الذي شكله عمل بينتريش Printrich يعد أحد الإسهامات الكبرى في مجال التعلم المنظم ذاتياً، وفي تطوير هذا النموذج فإنه قد اعتمد على عمله وأعمال المنظرين الآخرين، كما أن هذا النموذج يعتقد أنه إطار معرفي اجتماعي، وعلى الرغم من ذلك فإنه يجمع عناصر من نظريات أخرى مثل: التجهيز المعرفي للمعلومات.
إن مصطلح إطار يعكس حقيقة أن بينتريش Printrich على غير مثال العلماء الآخرين الذين يستخدمون التمثيل المجازي لنماذج التعلم المنظم ذاتياً؛ فبينتريش عرض عمله في شكل جدول أو إطار مما جعله واضحاً ومميزاً عن غيره.
والأربعة المراحل التي تشكل صفوف الجدول هي العمليات التي تشترك فيها العديد من نماذج التنظيم الذاتي، مثل نموذج زيمرمان Zimmerman وتعكس عمليات: وضع الهدف، المراقبة، والتحكم والتنظيم وكذلك عمليات تأملية، وبالطبع فإن ليس كل تعلم أكاديمي يسير وفق هذه المراحل حيث توجد العديد من الفرص للطلاب حين يتعلمون فيها المادة الأكاديمية بشكل أكثر ضمنية أو بشكل غير مقصود، وبدون تنظيم ذاتي لتعلمهم كما في مثل هذه الطريقة الصريحة التي يقترحها النموذج، ويفترض هذا النموذج أن المراحل تبدو ذات صفة تفاعلية، وأن الأفراد قد يندمجون بشكل متزامن في مرحلة واحدة أو أكثر.

3.2.5.1.1.2 استبانة الإستراتيجيات الدافعة للتعلم

عمل على تطويرها بينتريش(Printrich) وزملاؤه، فاستبانة الإستراتيجيات الدافعة للتعلم تعد أداة تقرير ذاتي يستخدمها الطلاب لكي يقدروا أنفسهم على العديد من الفقرات المعرفية الدافعية، وقد

ظهر في نهاية الثمانينات من القرن الماضي، وتم الانتهاء منه نهاية التسعينيات ويعد أحد إسهامات بينتريش(Printrich) في التعلم المنظم ذاتياً.

ويتضمن المقياس (81) عبارة مقسمة في جزأين أحدهما خاص بقياس مكونات الدافعية ويتضمن (31) عبارة لقياس الفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية وقلق الاختبار، بينما يقيس الجزء الثاني استراتيجيات التعلم ويتضمن (50) عبارة، منها (31) عبارة لقياس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، و (19) لقياس القدرة على ضبط مصادر التعلم المختلفة (رشوان، 2006: 76).

ويستخدم المقياس للإجابات تقييم ليكرت الذي يتراوح من (1 إلى 7) حيث أن الاستجابة (1) تعني لا ينطبق علي على الإطلاق، والاستجابة (7) ينطبق علي بشدة ، مع عدم وجود مسميات معينة للأنواع الأخرى من الاستبجابات (Wolters, et al, 2003).

ويفترض المقياس أن استجابات الطلاب للفقرات سوف تتنوع حسب مجال المادة (قراءة، انجليزي، رياضيات، علوم، دراسات اجتماعية...الخ) وحسب السياق الصفي، بالإضافة إلى ذلك فإن الفقرات تتضمن عبارات مثل " في هذه المادة" لكي تزيد من احتمال أن الطلاب سوف يركزوا استجاباتهم على ما يقومون بفعله في مقررات أو تخصصات معينة، وبمعنى آخر، يفترض المقياس على المستوى النظري، تحديد المجال أو السياق في استخدام الطالب للاستراتيجية، ويعرف ذلك إجرائياً بشكل تجريبي في المقرر أو المستوى الصفي، إن هذا قد يجعل فقرات المقياس أقل استخداماً في الدراسات التي تهدف إلى قياس استخدام الاستراتيجية بشكل عام في المدرسة، أو تلك التي لا تأخذ في الاعتبار الموضوعات الدراسية أو المجال، أو تحديد المستوى الصفي (Wolters, et al, 2003).

2.1.2 التفكير الإبداعي

يعيش العالم الآن في عصر الانفجار المعرفي في جميع مجالات الحياة، حيث تتصارع العلوم المعرفية والتقنية، لذا تولي الشعوب المتقدمة حالياً اهتماماً واسعاً بعمليات التفكير، والاتجاه نحو تنمية القدرات الخاصة بها، لما له من أهمية بالغة في عمليات الوصول إلى المنتجات الإبداعية في المجالات الحياتية المختلفة، والتفكير الإبداعي غاية الدراسات التربوية ولتحقيق ذلك لابد أن يمتلك طلبتنا المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي وتنميتها، ولذا تسعى هذه الدراسة للكشف عن التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر، لذلك فإن هذا الفصل يهدف إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي وسبل تنميتها.

1.2.1.2 تعريف التفكير

التفكير لغة: الفُكرُ، الفِكرُ: إعمال الخاطر في الشيء وقال يعقوب: يقال ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة وأردف يعقوب قائلاً: والفتح فيه أفصح من الكسر (ابن منظور، 1979، 76– 77).

التفكير اصطلاحاً:

ذكر العديد من الباحثين تعريفات للتفكير منها:

التفكير: هو تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرمز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيماءات والتعامل مع الأشياء، والمواقف والأحداث التي يبحث فيها الشخص بهدف فهم موضوع معين (عبيد وعفانة، 2003، 22).

والتفكير عملية ذهنية نشطة، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو نشاط ذهني بسيط كما هو الحال في أحلام اليقظة، وقد يكون أمراً بالغ التعقيد كما هو الحال عند حل المشكلات واتخاذ القرارات (دجاني، 2005، 54).

فالتفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاث عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة والموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولا سيما الاتجاهات والميول (سعادة، 2003، 410).

ويعرفه درويش بأنه ذلك النشاط العقلي الذي يستخدمه الطلبة لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم في مراحل التدريس الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الإمكانات المتاحة (درويش، 2004، 24).

ويعرفه الحيلة أنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، البصر، السمع، الشم، والتذوق. (الحيلة، 2003، 401).

واجرائياً ترى الباحثة أن التفكير هو عملية عقلية داخلية يستخدمها الفرد في معالجة الموضوعات التي تحتاج إلى حل، وأن التفكير من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات.

2.2.1.2 خصائص التفكير

يتميز التفكير بعدد من الخصائص منها:

1. التفكير سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
2. التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
3. التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
4. الكمال في التفكير أمر غير ممكن الوقوع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.
5. يتشكل التفكير من تدخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير.
6. يحدث التفكير بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية (الحيلة، 2003، 401).

يمكن القول أن التفكير نشاط عقلي له عدة خصائص يجب أن تتوفر حتى يحدث التفكير، موقف أو مشكلة لحلها، وحتى يكون التفكير ذو فائدة يجب أن يكون هناك هدف يصبو إليه ويجب أن يكون التفكير متطور ومتجدد، ويتطلب خبرات ومعلومات متوفرة حتى تدفع الفرد إلى التفكير وحل الموقف المشكل.

3.2.1.2 أهداف التفكير:

- يهدف التفكير إلى تهيئة الطلبة وتدريبهم على التخطيط والمراقبة، والتقييم للعمليات الذهنية التي تمارس في مواقف التفاعل والتعلم.
- المفكرون قادرن على توجيه حياتهم بما لديهم من مهارات تفكير متقدمة.
- الاستماع بتركيز، وفهم متعاطف لأفكار الطلبة.
- زيادة درجة التأمل لدى الفرد، وتجنب القفز إلى النتائج لأن هذا يؤدي إلى تطور واضح في مهارة الوعي بالتفكير (قطامي، 2005، 27).

ومن أهداف التفكير أيضاً:

- تنمية القدرة على التخيل.
- إدراك وفهم الطفل لذاته.
- تنمية القدرة على حل المشكلات (مصطفى، 2002، 30).

وترى الباحثة أن من أهداف التفكير تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب، وأن يتسم تفكيرهم بالطلاقة والمرونة والجدة، ورفع مستوى الطلاب لاكتساب أكبر عدد ممكن من الخبرات التي تقع لهم.

4.21.2 أهمية التفكير

- المنفعة الذاتية للفرد نفسه أي نحرص على تعليم وتزويد الأفراد بمهارات التفكير الجيد.
- المنفعة الاجتماعية العامة حيث اكتساب أفراد المجتمع مهارات التفكير الجيد يستطيعون حل مشاكل مجتمعهم والمشاكل الاجتماعية.
- الصحة النفسية إن الصحة النفسية تنبع من التفكير السليم فالمفكرون لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والتغيرات.
- إتقان الفرد للتفكير الجيد واكتساب القدرة على التحليل والتقويم والنقد يجعله ملماً ولا يتأثر بأفكار الآخرين (عبيد وعفانة، 2003، 28– 29).

وإن من أهمية التفكير أنه يعود على الفرد بالفائدة الذاتية حيث يساعد الفرد على خوض التنافس في هذا العصر المتسارع المليء بالأحداث التي تحتاج إلى تفكير، وأنه يعود على المجتمع بالفائدة في إنتاج أفراد قادرين على النظر في الأمور بحكمة وفطنة وبعمق والعمل على حل مشكلات المجتمع، كما أنه يعود على المفكر بالصحة النفسية حيث أن الفرد المفكر القادر على التفكير يتمتع براحة نفسية جيدة.

5.2.1.2 أنواع التفكير:

يرى المهتمون في مجال التفكير(عبيد وعفانة، 2003، 41– 62) أن للتفكير عدة أنواع منها :

– التفكير البصري: وهو النظر المصحوب بالتدبر، والتفكير الذي يؤدي إلى إنتاج المعارف والمعلومات، والاكتشاف ومعرفة القوانين.

– التفكير الاستدلالي: هو عملية ذهنية معقدة، تستهدف حل مشكلة حلاً ذهنياً عن طريق الرموز والخبرات السابقة، وهي عملية تفكير تتضمن الوصول من مقدمات معلومة إلى نتيجة معينة والانتقال من المعلوم إلى المجهول.

– التفكير التأملي: وهو التأمل للموقف، وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، وهو تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة.

– التفكير المنظومي: بدأ التركيز على التفكير المنظومي في الآونة الأخيرة نظراً للتطورات السريعة في الأنماط العلمية والاجتماعية والثقافية، وكذلك للحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها من خلال الأقمار الصناعية والانترنت وأنظمة الاتصال. (عبيد وعفانة، 2003، 41 - 62).

– التفكير الناقد: هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي (الخليلي، 2005، 156).

– التفكير الإبداعي: هو القدرات العقلية الخلاقة التي تعمل على توليد أفكار جديدة وواقعية مرتبطة بالمحيط الذي يتفاعل معه الفرد (مطر، 2004، 15).

6.2.1.2 العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية التفكير

يمكن لمدارسنا بالرغم من كل ما تعانيه من نقص في إمكاناتها وأجهزتها أن تكون مدارس لتعليم التفكير وذلك من خلال:

- توفير مواد ومعلومات دراسية تتصف بالتنوع والدقة وسلامة العرض والأسلوب، فالمعارف والخبرات تشكل المحتوى الأساسي والضروري لتعليم التفكير.
- توفير جو تفاعلي بين المدرسة والمجتمع من أجل تطوير معارف وخبرات الطلبة، فالمجتمع والبيئة المحيطة بمثابة عناصر مهيئة ومثيرة تستثير الطلبة وتحرك استعداداتهم وميولهم وتنشطهم وتنمي تفكيرهم.

- أن تتحول اللجان المدرسية من لجان مظهرية إلى لجان عملية واجتماعية فاعلة تدير أنشطة وإجراءات يعبر منها الطلبة عن ميولهم ويوظفون فيها قدراتهم إلى أقصى ما تستطيعه هذه القدرات. (دياب، 2000، 95- 96).

7.2.1.2 دور المعلم في تعليم التفكير وتنميته

- يشكل المعلم أحد النماذج المهمة التي يتعامل معها الطلبة، فالمعلم الفعال يهيء فرصاً غنية لطلبته لتنمية تفكيرهم وإبداعاتهم.
- المعلم الفعال يستثير دافعية طلبته للإقبال على ممارسة أداءات تتطلب تفكيراً وممارسة إبداعية.
- المعلم يشكل سلطة معرفية يحترمها الطلبة ويقدروها بما يفرضه من مواد دراسية وخبرات تجعله يمتلك القدرة على التأثير في أذهانهم وسلوكهم.
- يشكل المعلم عنصراً حيوياً فاعلاً متفاعلاً مع الطلبة في سنوات نموهم وتطورهم يمكن أن يكون ذا أثر فاعل في تعليم التفكير وتنميته.
- حيث أن تدريب المتعلم على التفكير ليس بالأمر السهل فإن على المعلم أن يوفر للطالب جواً مثيراً للتفكير وذلك بأن يخلق لهم جواً يثر البحث والتفكير وأن يشعرهم بأن في بيئتهم حاجات لا يمكن تلبيتها ومشكلات لا يمكن حلها إلا بأعمال التفكير (دياب، 2000، 97- 98).

8.2.1.2 الإبداع

1.8.2.1.2 تعريف الإبداع

الإبداع لغة: بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه وبدأه وفلان بدع في هذا الأمر أي لم يسبقه أحد فيه، وأبدعت الشيء اخترعته لا على مثال (ابن منظور، 1993، 96).

الإبداع اصطلاحاً:

تعريف الجشطالت: الإبداع هو قدرة المبدع على إعادة دمج المعارف أو الأفكار بمعنى أو شكل جديد (عبد العزيز، 2006، 19).

تعريف التحليل النفسي: الإبداع هو محصلة لتفاعل الأنا والأنا الأعلى والهو وأن الإبداع يتحقق بكبت الأنا حتى تطفو على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور (جروان، 2002، 42)

تعريف تورانس(Torrance,2003) الإبداع: أنه التوصل إلى حلول جديدة وعلاقات أصيلة بالاعتماد على معطيات محددة، وذلك بعد أن يتحسس الفرد مشكلةً أو نقصاً أو ضعفاً في المعلومات والفكرة، ويضيف أن عملية الإبداع تشمل البحث عن إمكانيات مختلفة، والتنبؤ بتبعات هذه الإمكانيات ونتائجها، واختبار فرضيات وإعادة صياغتها حيث يتم التوصل إلى الحل الأفضل (جبر، 2004، 33).

فالإبداع ظاهرة متعددة الوجود وتتضمن إنتاجاً يتصف بالجدة والأصالة، والقيمة في المجتمع، ويتضمن إنتاج حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج (قطامي، 2005، 125).

وترى الباحثة أن الإبداع ظاهرة إنسانية وقدرة عقلية وإنتاج جديد وهادف موجه نحو هدف ما ويتصف هذا الإنتاج بالجدة والأصالة وأنه قابل للتحقق في الواقع.

2.8.2.1.2 قيمة الإبداع:

الإبداع هو المسؤول عما وصلت إليه البشرية من حضارات ومدنية ورقي عبر تاريخها الطويل، فلولا الإبداع لبقيت الحياة على صورتها البدائية حتى يومنا هذا، يضاف إلى ذلك أن الإبداع فيه متعة وسعادة نفسية وروحية للناس فضلاً عما له أثر في إرهاف إحساس الناس، وتنمية أذواقهم وخلقهم وضمائرهم ومشاعرهم الدينية والروحية والوطنية (مساد، 2005، 68).

وإن السلوك الإبداعي سلوك نشأ مع الإنسان منذ وجد على هذه الأرض، وإنه في كل لحظة من لحظات الحياة مطالب بأن يكون مبدعاً، أي مستعداً لأن يسلك بشكل يساهم في ترقية الحياة وجعلها أكثير يسراً وأيسر منالاً وأعذب مذاقاً وإذا ما كنا ندرك أن الإنسان في هذا السعي الدائم من أجل ممارسة الحياة بطريقة إبداعية فقد تمكن من أن ينشئ تلك التراكمات المتنوعة من الأبنية الثقافية وأن يمضي قدماً نحو آفاق المستقبل وأن يستشف مكنوناته بطاقة عقلية استدلالية مثابرة ومتواصلة. (حنوره، 1997، 6–7).

والمبدع مطالب أن يكون:

- متطلعاً محلقاً في الآفاق البعيدة القادمة.
- قادراً على أن ينظر إلى معطيات الواقع والمحتمل بأصالة وبنظرة جديدة مستغربة وغير تقليدية.
- مستعداً للتعامل مع العقبات المتوقعة والمصاعب المحتملة والمشكلات الناشئة عن حدوث تهدم في القيم بسبب السعي لولادة عالم جديد.

- أن تكون نظرته إلى ما يتحقق في وعيه من معطيات نظرة نافذة غير متعجلة وأن يكون مستعداً لتمحيصها من خلال نظرة نقدية تقويمية.
- عليه قبل كل ذلك أن يكون قادراً على تحمل التعب وبذل الجهد ومواصلة الأداء، في ظل أعتى الظروف وأقسى التحديات (حنوره، 1997، 6–7)

3.8.2.1.2 أنواع الإبداع

إن الإبداع يشمل موضوعات عديدة فقد يكون في صناعة الطعام أو الملابس أو القنبلة النووية أو في مجال الاتصالات أو طرق المواصلات وغيرها من أنواع الإبداع وهي كما يلي:

1. الإبداع التعبيري: يقصد به تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها.
2. الإبداع المنتج: يقصد به البراعة في التوصل إلى نواتج من الطراز الأول.
3. الإبداع الابتكاري: البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها بحيث يشكل ذلك إسهاماً أساسياً في تقديم أفكار أو معلومات أساسية جديدة وعادة ما يخضع إلى مواصفات تحددها مؤسسة معنية بحيث يحصل صاحبه على براعة اختراع.
4. الإبداع التجديدي: تقديم أفكار جديدة بعد اختراع قوانين ومبادئ في مدارس فكرية ثابتة مثل أفكار أدر ويونغ.
5. الإبداع التخيلي: يقصد به التوصل إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد تماماً يترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة كما هو في حالة أينشتاين وفرويد وفي شعراء المدرسة الرومانية والفنية المختلفة. (عبد العزيز، 2006، 35)

4.8.2.1.2 المكونات العامة للإبداع:

يذكر روس موني (Ross Mooney ,1950) أن هناك أربعة مناحي رئيسية بارزة في موضوع الإبداع، يعتمد عليها إلى حد بعيد الموقف الذي يتبناه الفرد لتعريف الإبداع وهذه المناحي هي:

1. البيئة الإبداعية: تتضمن البيئة الإبداعية الموقف الكلي المعقد، الذي يتم من خلاله استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي، والاستمرار في ذلك إلى أن يتم انجاز هذه العمليات، ويمكن لهذه البيئة أن تكون طبيعية أو نموذجية يتم تصميمها بحيث توفر أفضل الظروف لإثارة القدرة على التفكير الإبداعي، الإبداع ظاهرة اجتماعية وذات محتوى حضاري وثقافي، وأن الفرد يصبح جديراً بصفة المبدع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، وبهذا المعنى

يمكن النظر للإبداع باعتباره شكلاً من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الآخرين. (أبو جادو، 2004، 27)

2. العملية الإبداعية: يرى تورانس Torrance الإبداع أنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها وإعلان النتائج.
3. العملية الإنتاجية : يعرف الإبداع بأنه الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد أو أنه عملية يتحقق الإنتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذوي قيمة من أجل المجتمع (روشكا، 1989، 19)
4. الشخص المبدع: الإبداع هو المبادأة التي يبديها الطالب في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير (أبو سماحة، 1998، 198– 199).

1.4.8.2.1.2 مكونات الإبداع:

يتكون الإبداع من أربع مكونات هامة وهي كما يلي:

1.1.4.8.2.1.2 الطلاقة:

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها.

وهي في جوهرها عملية استدعاء وتذكر اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي:

1. الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات.
2. طلاقة المعاني.
3. طلاقة الأشكال.(جراون، 1999، 96– 99)

2.1.4.8.2.1.2 المرونة:

وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة:

المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

3.1.4.8.2.1.2 الأصالة:

تعد أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع، وتعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع، ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساساً للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف لنا أن نعرف أن فكرة أو حلاً لمشكلة ما يحقق شرط الأصالة ؟ إن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد.

4.1.4.8.2.1.2 الإفاضة:

وتعني القدرة إلى إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

2.4.8.2.1.2 مكونات التفكير الإبداعي "أبعاده الأساسية":

1. المناخ الذي يحدث فيه الإبداع Press.

يرى أنصار هذا الاتجاه أن الإبداع ظاهرة اجتماعية وذات محتوى حضاري وثقافي، وأن الفرد يصبح جديراً بوصف " المبدع" إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، إن تقبل مجتمع ما واعترافه بقيمة وأهمية عمل ما شرط أساسي لتفريد هذا العمل وإبرازه في سجل الحضارة الإنسانية.

2. الشخص المبدع (Person)

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية، فمثلاً يبرز جيلفورد (Guilford,1976) سمات وخصائص المبدع في تعريفه المشهور للإبداع:

"الإبداع سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات، وهي قدرات يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير الناقد.

3. العملية الإبداعية: Process

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء النفس المعرفين الذين أسرتهم فكرة الاستبصار التي جاء بها علماء الجشتالت.

4. الناتج الإبداعي: Product

يعني هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي، ومن التعريفات التي تبرز الناتج الإبداعي تعريف ولس Wellace الذي يرى أن الإبداع عمل هادف يقود إلى نواتج أصلية وغير معروفة سابقاً. (غانم، 2004، 140)

5.8.2.1.2 مراحل العملية الإبداعية:

1. مرحلة الإعداد: حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بتحديد المشكلة ومعرفة جميع الجوانب المرتبطة بها ومقارنتها مع المشاكل التي تشابهها والتعرف على طرق حلها السابقة للاستفادة منها في توليد حلول للمشكلة الراهنة كما فعل أرخميدس عندما فكر في مشكلة الأجسام المغمورة في الماء.
2. مرحلة الاحتضان: وتسمى بمرحلة الاختمار حيث يترك الفرد موضوع المشكلة وينصرف إلى نشاط آخر ليترك المجال لأفكاره لكي تختمر في ذهنه، حيث ذهب أرخميدس إلى الحمام لكي يستحم، بينما كانت الأفكار تختمر بذهنه لكي يعمل عقله بصورة لا شعورية للتوصل إلى حل للمشكلة وهي نشاط غير ظاهر يسمى بما قبل الاستبصار ويتصف بتشتت الانتباه.
3. مرحلة الإشراق أو التنوير: حيث تلمح فكرة عن حل المشكلة في ذهن صاحبها وهي عبارة عن شرارة تقدح زناد فكرة لتخبره بالحل ويأتي ذلك بشكل مفاجئ، حيث يتمسك الفرد بها لكي لا تفلت منه لأنها قد لا تعود إليه مرة أخرى.
4. مرحلة التحقق أو التنفيذ: وهي مرحلة اختيار الحل والتأكد منه، الوصول إلى الإنتاج الذي يتم التوصل إليه في ضوء الحقائق المعروفة والمنطقية أو في ضوء نتائج التجارب (عبد العزيز، 2006، 167– 168).

6.8.2.1.2 مستويات الإبداع:

- الإبداع التعبيري: يعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها، ومثال هذا النوع من الإبداع الرسومات العفوية للأطفال.
- الإبداع الإنتاج أو التقني: يشير إلى البراعة في التوصل إلى نواتج من الطراز الأول دونما شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج، ومثال ذلك تطوير آلة موسيقية معروفة، أو لوحة فنية، أو مسرحية شعرية.
- الإبداع الابتكاري: يشير إلى البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها دون أن يمثل ذلك إسهاماً جوهرياً في تقديم أفكار أو معارف أساسية جديدة، ويتميز هذا المستوى من الإبداع بأنه غالباً ما يخضع لمعايير ومواصفات تحددها عادة دوائر تسجيل براءات الاختراعات التي تشترط أن يكون العمل غير مسبوق ونافعاً.
- الإبداع التجديدي: يشير إلى القدرة على اختراق قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة وتقدم منطلقات وأفكار جديدة.
- الإبداع التخيلي: وهو أعلى مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً، ويترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة (جروان، 2002، 65- 66).

7.8.2.1.2 صفات وخصائص المبدعين:

يتميز المبدعون بعدد من الصفات العقلية والنفسية والشخصية التي يمكن أن تساعد المعلم على اكتشافهم ورعايتهم ومن تلك الصفات:

1. غريبو الأطوار، وغير مرغوب فيهم في غرفة الصف، وتحررهم العقلي، وقيمهم المختلفة قد تقودهم إلى أن يكونوا معيقين.
2. لهم طرائقهم الخاصة في النظر إلى الأمور، وهذا يقودهم إلى أسئلة غريبة وغير متوقعة في أوقات غير مناسبة، مما يبعث الضيق في نفس المعلم العادي.
3. يبدو عليهم الثقة في القدرة على تنفيذ ما يريدون.
4. لا يتبعون الأساليب الروتينية في أعمالهم.
5. مثابرون ولا يستسلمون بسهولة.
6. لا يقدِّرون كثيراً النظام التقليدي المدرسي.
7. يمتلكون قدرة كبيرة على تحمل المسؤولية.

8. لا يتكيفون مع رفاقهم، ولا يسايرونهم.
9. تبدو عليهم الرغبة في التفوق الأكاديمي.
10. يفضلون التنافس على التعاون. (العبيدي وآخرون، 2010، 94– 95)

8.8.2.1.2 السمات الشخصية التي تميز الأفراد المبدعين:

هناك العديد من السمات الشخصية التي يتميز بها الأفراد المبدعون منها:

- الاستقلال
- الانطواء.
- الثقة بالنفس.
- الميل للمغامرة.
- سعة الخيال.
- الاهتمامات المتنوعة.
- السيطرة.
- تقبل الذات.
- الاعتماد على النفس. (الميلادي، 2004، 69)

9.8.2.1.2 المقومات العلمية للإبداع

للإبداع عدة مقومات منها:

- رغم أن الإبداع ظاهرة مركبة، إلا أنها قابلة للدراسة والفهم والبحث والتمحيص.
- الإبداع ظاهرة إنسانية طبيعية لدى جميع الأفراد وليست قاصرة على ذوي المواهب والأذكياء، رغم وجوده بدرجات متفاوتة بينهم.
- الإبداع ظاهرة صحية لأن ما ينتج عنه من أعمال أو أنشطة يؤدي إلى تخفيف كثير من التوترات النفسية التي يعاني منها الأفراد.
- الإبداع ظاهرة ممتعة لما تعود به على أصحابها وأصدقائهم وأقاربهم بالرضا والإنجاز والإثابة والسعادة . (سعادة، 2003، 246).

9.2.1.2 الأهداف التي يحققها التفكير الإبداعي للطلبة:

1. زيادة وعيهم بما يدور حولهم.
2. معالجة القضية من وجوه متعددة.
3. زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.
4. زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف.
5. تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية التعليمية.
6. تسارع الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية.
7. زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها. (غانم، 2004، 37).

10.2.1.2 العلاقة بين الذكاء والإبداع:

يرى ستيرنبرج (Sternbreg ,1997) كما ورد في (النجاحى، 2005) أن الإبداع عملية تتضمن إنتاج شيء يتميز بالجدة والفائدة ، في حين يعرف الذكاء بالقدرة على التكيف مع البيئة وتشكيلها والقدرة على التكيف الهادف معها وهذا هو جوهر عملية الإبداع.

فحتى يتمكن الفرد من اختيار البيئة وتشكيلها ليكون قادراً على التكيف معها، فإن الأمر يتطلب القدرة على تخيل البيئة المناسبة للوصول إلى مستوى يجعل عملية التكيف ممكنة، فضلاً عن القدرة على تحويل هذا الوضع المثالي إلى واقع.

وفي المقابل فقد تحمل القدرة على التكيف صورة مغايرة، عندما يضطر الفرد لتغيير ذاته لتلائم البيئة، وفي العادة فإن هذا يتطلب قدراً قليلاً من الإبداع، وعلى العكس من ذلك فقد يؤدي ذلك إلى كبت الإبداع وإخماده، كما يحدث عندما يدرك الفرد أن التكيف مع البيئة المدرسية أو بيئة العمل يعني احتفاظ الفرد لنفسه بالأفكار الإبداعية.

إن الذكاء والإبداع يمثلان عمليات مختلفة، وقد يكون الذكاء ضرورياً بدرجات متفاوتة بشكل كبير في ميادين النشاط الإنساني المختلفة، فعلى سبيل المثال لا توجد حاجة كبيرة لمستويات متقدمة من الذكاء ليكون الفرد مبدعاً في مجال الفنون، ولكن الأمر يتطلب درجة متقدمة جداً من الذكاء للفوز بجائزة نوبل على أحد الأعمال الإبداعية في مجال الفيزياء. (النجاحى، 2005، 179)

إن البحوث الحديثة حول الإبداع توحي لدى الكثيرين بأن العلاقة الوظيفية بين الذكاء و الإبداع قد تكون أكثر تعقيداً للوهلة الأولى كما يبدو أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء والإبداع، ولكن هذه

العلاقة الإيجابية تميل إلى التلاشي في المستويات العليا من الذكاء، فعندما تتجاوز نسبة الذكاء 120، فإن الزيادة عن ذلك لا تتبعها بالضرورة زيادة في القدرة على الوصول إلى إنجازات إبداعية، علماً بأن نسبة الذكاء التي تبلغ (120) ليست متميزة بشكل خاص، فهي نسبة متوسط الذكاء لدى خريجي الجامعات، كما أن حوالي 10% من الجمهور العام تصل نسبة ذكائهم إلى هذا المستوى أو أكثر، هذه النتائج العملية ينبغي أن تؤخذ بشيء من الحذر، فالقدرة العقلية يتم تقديرها باختبارات نسب الذكاء، وهي أدوات للقياس النفسي يشك في صحتها، وقد رافق هذا الشك هذه الاختبارات منذ نشأتها على يد العالم الفرنسي بنيه، وعلى سبيل المثال: فقد كان أداء هنري بوانكارية عالم الرياضيات الشهير في اختبارات بنيه التي أجريت له مبكراً من السوء بحيث أنه كان سيعتبر أبله لولا أن نسبة ذكائه قدرت وهو طفل وليس وهو عالم رياضيات شهير، أي انه يجب علينا أن ننظر إلى ما هو أبعد من نسب الذكاء المحسوبة بأساليب القياس النفسي قبل الوصول إلى استنتاجات حول دور الذكاء في الإبداع. (أبو جادو، 2004، 33)

هناك علاقة بين الذكاء" نسبة الذكاء" والإبداع، إن علماء النفس مجمعون على توقع الأعمال المبدعة من الأذكياء أكثر من توقعهم إياها ممن لم يرزقوا هذه النعمة، فالذكاء ضرورة أساسية للإبداع، إلا أن الحد الأدنى المطلوب من الذكاء يختلف من نشاط إلى آخر في المجالات المختلفة، فإن توفر الذكاء مطلب أساسي للاكتشافات والاختراعات العلمية والثقافية والتكنولوجية والفنية.(عاقل، 1998، 401)

التفكير الإبداعي: تفكير في نسق لا تحده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعة كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق (الطيطي، 2001، 53).

والتفكير الإبداعي تفكير منفتح يخرج من التسلسل المعتاد في التفكير إلى أن يكون تفكيراً متشعباً ومتنوعاً يؤدي إلى توليد أكثر من إجابة واحدة للمشكلة. ويعرف بأنه: العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي تعتبر سابقاً أنها غير مترابطة (الحيزان، 2002، 24).

ويعرف جروان التفكير الإبداعي أنه نشاط عقلي مركب وهادف وتوجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة، تشكل حالة ذهنية فريدة (جروان، 1999، 82).

فالتفكير الإبداعي عبارة عن عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلاً أصيلاً لمشكلة أو اكتشاف شيء ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه (سعادة، 2003، 261).

والتفكير الإبداعي يسهم في تحقيق العديد من الأهداف التي تعود بالفائدة على الطلاب ومنها:

- زيادة وعيهم بما يدور من حولهم.
- معالجة القضية من وجوه متعددة.
- زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.
- زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف.
- تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية التعليمية.
- تسارع الطلبة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية.
- زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها. (قطامي، 2005، 125).

11.2.1.2 مهارات التفكير الإبداعي

من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والبحوث لاحظت الباحثة أن للتفكير الإبداعي عدة مهارات، وأن المهارات التي تناسب الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة هي الطلاقة والمرونة والأصالة لذا تناولت الباحثة هذه المهارات.

أولاً: الطلاقة: هي القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمسألة أو مشكلة، نهايتها حرة ومفتوحة، وتلعب الطلاقة دوراً مهماً في صورة التفكير الإبداعي عند الشخص وتتحدد هذه الطلاقة في حدود كمية، مقيسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها، أي أن الطلاقة هي: قدرة الفرد على استدعاء المعلومات المخزونة لديه كلما احتاج إليها وتتلخص الطلاقة في الأنواع الآتية (الطيطي، 2001، 55- 56):

أ. طلاقة الكلمات (اللفظ): أي سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدد.
ب. طلاقة التداعي: أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد.
ت. طلاقة التعبير: أي التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفاً معيناً، وصياغة أفكار وعبارات مفيدة.
ث. طلاقة الأفكار: وهي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.

ج. طلاقة الأشكال: أي تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.

يفضل بعض العلماء النفسانيين والتربويين في مفهوم الطلاقة في أكثر من جانب وجود طلاقة الأشكال البصرية في الفنون الشكلية، وطلاقة الأشكال السمعية في الموسيقا، وطلاقة الرموز اللغوية في التأليف الأدبي كالشعر والسجع، والطلاقة العامة المتعلقة بالمهن والحرف والبيع والإعلان والدعاية والخطابة والتدريس...الخ.

وترى الباحثة أن الطلاقة هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول والاستجابات لمشكلة ما في فترة زمنية محددة.

ثانياً: المرونة: وهي تغير الحالة الذهنية لدى الشخص بتغير الموقف، أي هي القدرة على التفكير بطرق مختلفة ورؤية المشكلة من زوايا متعددة (الطيطي، 2001، 55– 56).

وتعني القدرة على تغير الحالة الفعلية بتغير الموقف، حيث المرونة عكس الجمود العقلي، الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة وغير المحددة (المشرفي، 2005، 50).

وتتخذ المرونة مظهرين هما:

1. المرونة التلقائية: هي سرعة الفرد في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو مثير، ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف، ولا يكتفي بمجرد الاستجابة (الخليلي، 2005، 140).
2. المرونة التكيفية: وهي التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف (الطيطي، 2004، 53).

ثالثاً: الأصالة: الأصالة لغة تعني: التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار.أما اصطلاحاً: تعد عنصراً أساسياً في التفكير الإبداعي تقوم على إنتاج أفكار جديدة أو طريقة جديدة، وتقاس عن طريق احتساب كمية الاستجابات غير الشائعة أو غير المألوفة، التي تعد استجابة مقبولة لأسئلة اختبار تداعي الكلمات، أو إعطاء ارتباطات ومعان بعيدة وغير مباشرة بالنسبة لبنود اختبار النتائج البعيدة، وتقاس أيضاً بدرجة المهارة أو البراعة في اختيار عناوين بعض القصص (الطيطي، 2001، 55).

وتعتبر هذه المهارة أكثر المهارات ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، وجوهر الأصالة في إنتاج أفكار غير مألوفة، وغير متوقعة، وتنتج هذه الأفكار نتيجة قدرة العقل على صنع روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف الموجودة في النظام الإدراكي (جروان، 1999، 84).

يتضح للباحثة أن الأصالة هي قدرة الفرد في الخروج عن المألوف وإنتاج حلول وأفكار جديدة تتميز بالجِدَّة وندرتها بين أفراد المجموعة المحيطة به، أي قدرة الفرد على إنتاج أفكار عبقرية وماهرة غير شائعة.

12.2.1.2 افتراضات التفكير الإبداعي

- كل فرد لديه الاستعداد لممارسة التفكير الإبداعي عبر أي وسيط (موقف، نص، درس...الخ).
- تختلف درجات الاستعداد لممارسة التفكير الإبداعي باختلاف أهداف الفرد، وعملياته الذهنية وخبراته، وخصائصه الشخصية.
- ممارسة التفكير الإبداعي حق لكل فرد مثل الهواء على أن يكون ذا فائدة للفرد والمجتمع.
- التفكير الإبداعي متغير بيئي يمكن أن يورث للأفراد الذين يتعايشون في وسط بيئي يشجع فيه مماسة التفكير الإبداعي.
- الفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعون (قطامي، 2005، 141).

13.2.1.2 متطلبات ممارسة التفكير الإبداعي

1. التسامح مع غموض الفكرة أو نقصها.
2. الصبر والتأني في مرحلة الاحتضان الإبداعي.
3. التجرد من أفكارك الشخصية، وتحيزاتك، وتعصبك، والأحكام المنمطة.
4. الخروج من السياقات المألوفة لك (الرفاق، جماعة العمل، أبناء الجيل، المرحلة النمائية) والتفكير فيها كباحث موضوعي.
5. التغيير من الروتين المألوف (العطر الذي تستخدمه، الكتب التي تقرأها، الرفاق الذين تسير معهم ، الأماكن التي تتنزه فيها أو ترتادها...).
6. التدريب على ممارسة التفكير الإبداعي وفق نص منهجي (قطامي، 2005، 142).

14.2.1.2 خصائص التفكير الإبداعي

- عملية تقود إلى إنتاج شيء مختلف.

- عملية تحقق نتائج متميزة كما أنها تقدم حلولاً مبتكرة وغير مألوفة.
- عملية عقلية تسعى لمصلحة الفرد أو مصلحة المجتمع.
- تتسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات مما ساهم في الوصول إلى تفسيرات أو حلول لهذه المشكلات.
- الإبداع يوجد لدى كل فرد وليس أمراً مقصوراً على قلة مختارة بعينها، ولكنه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى البعض الآخر.
- الإبداع قابل للتعلم والتنمية بواسطة الأسرة وكل من يساهم في عملية التنشئة، فإحساس الفرد بما أنجزه يتمثل في رد الفعل الاجتماعي الذي يمارسه الآخرون تجاهه.
- عملية التفكير الإبداعي تعتبر عملية غير تقليدية أي لا يتبع الطرق المعتادة الثابتة، وتتضمن خاصية الجدة (المنسي، 2003، 23– 24)

15.2.1.2 خصائص المعلم الذي ينمي مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبته:

إنَّ للمعلم الذي يعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبته العديد من الخصائص التي تميزه وهي :

1. يمنح الوقت الكافي.
2. يعتبر الخطأ فرصة للتعلم.
3. يتقبل قرارات الطلاب.
4. متفائل بالنتائج.
5. متسامح وودود.
6. يقدر الأفكار الإبداعية.
7. يقدم المساعدة حين الحاجة.
8. يهتم بطرق تفكير الطلبة.
9. يصغي باهتمام للطلبة.
10. يسأل أسئلة مفتوحة.
11. يتفهم اهتمامات الأطفال ويلبيها.
12. يطلب الاعتماد على الذات.
13. يبدي اهتماماً حقيقياً وصادقاً. (جبر، 2004، 24)

ويشير عبيد وعفانة (2003) إلى أنه حتى يقوم المعلم بدوره في تنمية التفكير لابد أن يمتلك بعض المهارات التي تؤهله لذلك منها ما يلي:

1. البعد عن الأساليب التسلطية واستخدام التشجيع على التفكير الإبداعي والنقد والتجديد وتقدير جهود الطلاب.
2. توفير جو من الحرية بقدر الإمكان للطلاب للتعامل مع الأفكار والمفاهيم وأن يهيئ الفرص لإعادة التكوين والتشكيل.
3. يدعم الجهد الذاتي للطلاب نحو الاكتشاف ونحو التفكير الخلاق.
4. تضمين الأنشطة التعليمية المهارات التي تساعد على تنمية قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي أثناء دراستهم. (عبيد وعفانة، 2003، 62)

ويضيف مصطفى(2007) أن المعلم يعمل على تطبيق مهارات التفكير الإبداعي من خلال:

1. معرفة المعلم لأساليب التعامل مع الطلاب ومع أفكارهم المطروحة من جانبهم وتقبلها برحابة صدر، واحترام المبادرات الذاتية للطلاب واحترام أسئلتهم.
2. المبادأة من جانب المعلم في استثارة الطلاب تجاه المواقف والمشكلات الدراسية وغيرها.
3. تدريب الطلاب على تناول المعلومات من خلال مصادر المعلومات المتنوعة (مطبوعة وغير مطبوعة) في مكتبة المدرسة أو في المكتبة العامة.
4. مساعدة الطلاب على توضيح أفكارهم والتعبير عنها في بساطة، وإعادة بناء عباراتهم، وطرح أسئلة غير تقليدية عليهم.
5. حفز الطاقات العقلية والانفعالية للطلاب من خلال ممارسة الأنشطة التربوية المتنوعة.
6. عرض خبرات حسية داخل غرفة الدراسة وخارجها من واقع حياة الطلاب وتجاربهم العملية.
7. مراعاة حق الطالب في اختلاف آرائه مع آراء الكبار من معلمين وآباء.
8. مكافأة الطالب على انجازاته الإبداعية، وتحفيزه على الاستكشاف والبحث، والتجريب، مع إتاحة الفرص له للتعبير في مناخ من الهدوء وعدم التهديد، مع تشجيع إحساسه بتقدير الذات واحترامها.
9. تنويع الأنشطة التي يمارسها الطالب والتي تساعدهم في تنمية القدرات الإبداعية لديهم.
10. تركيز المعلم على التعليم الذاتي بحيث يستطيع الطالب أن يصل إلى المعلومات التي يحتاجها بنفسه، مع طرحه لحلول جديدة وأفكار مبتكرة. (مصطفى، 2007، 129– 130)

وتشير الباحثة أن على المعلم أن يتعرف على مواهب الطلاب، وتوفير جو من المرح، وتفعيل الأنشطة المثيرة للتفكير، فتح باب الحوار مع الطلاب وتشجيع إجابات الطلاب، وطرح الأسئلة المفتوحة التي تستدعي إجابات متعددة، وأن يعمل المعلم على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، حتى يتسنى له تنمية مهارات التفكر الإبداعي لديهم.

16.2.1.2 الأنشطة التعليمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي

تختلف الأنشطة الملائمة لتعليم مهارات التفكير الإبداعي عن غيرها من الأنشطة من عدة أوجه أهمها:

- أنشطة التفكير تحث الطلاب على البحث والتنقيب عن المعلومات المناسبة لكل نشاط.
- تهيئ الأنشطة التعليمية مواقف حقيقية للطلاب بهدف الكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية.
- تساعد الأنشطة التعليمية المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب لكي يستطيع تزويد كل طالب بما يناسبه من طاقة تجعله يمارس النشاط الذي يميل إليه بصورة فعالة.
- تركز الأنشطة التعليمية على استنتاج الطالب للأفكار والتفاعل معها بحيث لا يكون مستقبلاً للمعلومات فقط.
- تفتح الأنشطة التعليمية مجالات متعددة أمام الطلاب من أجل البحث والاستكشاف، والقراءة وحل المشكلات، والربط بين خبرات التعلم السابقة وخبرات التعلم التي قد يكتسبها مستقبلاً .(مصطفى، 2007، 126– 127).

17.2.1.2 كيف يحقق المعلم بيئة ثرية في مجال التفكير الإبداعي لدى الطلاب:

1. يحاول المعلم أن تكون المواقف التعليمية والتربوية التي يمر بها الطلاب مليئة بالمثيرات تتمثل في الوسائل التعليمية والملصقات والألوان والأصوات الصادرة عن التسجيلات السمعية والبصرية التي تجذب انتباههم، واستخدام الوسائط الالكترونية مثل برمجيات الحاسب الآلي التي تناسب اهتماماتهم المعرفية.
2. يحاول المعلم أن يجعل الطالب هادئاً ومسترخياً أثناء استماعه للدرس؛ لأن ذلك يساعده على التفكير الإبداعي، وبالتالي سوف يستطيع الطالب أن يستنتج ويحلل ويتذكر جيداً ما سمعه أثناء شرح الدرس.

3. يحاول المعلم أن يتحدث مع الطالب ويحاوره وأن يبحث عن المواقف التعليمية والتربوية التي تحفزه على الحديث والحوار والمناقشة؛ لأن ذلك يساعده على تنمية التفكير الإبداعي لديه، وبالتالي يستطيع الوصول إلى حلول مناسبة لمشكلاته الدراسية والحياتية.
4. تنمو مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب من خلال تحفيزه على التفاعل مع البيئة المدرسية ومن خلال ممارسته للأنشطة التربوية والعلمية ويستطيع الطالب اكتساب مهارات التفكير من خلال تعامله مع أفراد أسرته وزملائه في المدرسة؛ لأنه يكتسب خبرات جديدة لن تكون لديه من قبل، وهذا كله يساعده على التفكير الإبداعي، لأن اتجاهات البيئة تؤثر بشكل كبير على تعلم مهارات التفكير الإبداعي.
5. يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب من خلال تفاعله مع البيئة التي تتمثل في أفراد أسرته وأقاربه وزملائه في المدرسة وأصدقائه في النادي، فمن خلال تعامله مع هؤلاء جميعاً يكتسب خبرات جديدة لم تكن لديه قبل ذلك.
6. ينبغي تدريب الطالب على ملاحظة الأشياء والكائنات من حوله داخل غرفة الدراسة وفي غرف الأنشطة وفي مكتبة المدرسة وفي الشارع وفي السوق وفي النادي، ثم يتم تكليفه بوصف ما شاهده. (مصطفى، 2007، 127– 129)

2.2 الدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، حيث قامت الباحثة بتقسيمها إلى قسيمين هما الدراسات العربية والأجنبية وقسم كل منهما إلى قسمين دراسات تتعلق بالتنظيم الذاتي للتعلم، وأخرى تتعلق بالتفكير الإبداعي، وقامت الباحثة بعرضها معتمدة على التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالتنظيم الذاتي للتعلم

دراسة الحسينان (2010) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، كما هدفت للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والأسلوب الذي يفضله الطالب في التعلم (تعاوني، تنافسي، فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (519) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث ثـانوي في منطقتي الرياض والقصيم تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، منهم (218) طالباً من طلاب التخصصات النظرية، و(301) طالب من طلاب التخصصـات العلميـة وبواقع (244) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي، و(275) طالباً من طـلاب الصـف الثالـث ثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعـداد الباحـث، ومقيـاس الأسلوب المفضل للتعلم من إعداد الباحث.

حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المـنظم ذاتيـاً والتحصـيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، والحديث الـذاتي الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد، وكانت العلاقة بـين اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـاً والأسلوب المفضل للتعلم متباينة كما يلي: توجد علاقة موجبة بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني، والتنافسي والفردي.

كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصـات النظريـة والتخصصـات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثـاني والثالـث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية، كما أظهرت عدم وجـود فروق في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي فـي منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي لما وراء معرفي حيث كانت الفـروق لصالح الصف الثالث ثانوي.

وفي دراسة أجراها الجراح (2010) هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً. وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى معرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة مـا إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتياً عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتياً. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسـة اسـتخدم مقيـاس بـوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً.

وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جـاء ضمن المستوى المرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإنـاث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبـة

السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتياً. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها هونج وبنج ورويل (Hong, Peng& Rowell, 2009) للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيئية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة، وقيمة الدافعية والجهد والإصرار، والتخطيط واختبار الذات. وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستوى تحصيله الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و (407) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة متروبوليتان Metroplitan في الصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل. أما على مستوى الأبعاد فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

و دراسة جارنر (Garner, 2009) بعنوان صياغة العلاقات بين الوظائف التنفيذية والتعلم المنظم ذاتيأن حيث تناول الباحث كلاً من الوظائف التنفيذية والتعلم المنظم ذاتياً، وذلك لتوضيح العلاقة المفاهيمية المتبادلة، وتكونت عينة الدراسة من (108) طلاب جامعيين (60 إناث– 48 ذكور) من جامعة حكومية كبرى في أمريكا ومتوسط عمرهم (19.58 سنة) بانحراف معياري (1.49) وكانوا مقيدين في مقررات تمهيدية في علم النفس، وطبق على المشاركين مقياس الوظائف التنفيذية واستبانة الإستراتيجيات الدافعة للتعلم لبينتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991)، وتوصلت التحليلات إلى وجود نقاط للتداخل والانفصال، حيث وجد أن الوظائف التنفيذية الخاصة بالتنظيم والتحكم في الدافع والحافز الدافعي كانت منبآت باستخدام الاستراتيجية المعرفية والما وراء معرفية وتنظيم الجهد الأكاديمي، أما المكونات العزوية (أي الخاصة بالعز والسبي) والوجدانية للتعلم المنظم ذاتياً فقد فشلت في الارتباط بالوظائف التنفيذية.

وأجرى بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang &Tachiyama, 2008) دراسة تحليلية تجريبية على (157) طالباً وطالبة من جامعة هاوي منهم (79) طالباً وطالبة مجموعة تجريبية، و (78) طالباً وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم المنظم ذاتياً كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.

وفي دراسة أجراها أحمد (2007) على عينة تكونت من (128) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعاً لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي.

وقد كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي، ومع بعد وضع الهدف والتخطيط (0.67) ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63) ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44) كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى كلاسن وكراوكك و راجاني (Klassen, Krawchuk&Rajani, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك على عينة تكونت من (195) طالب بكالوريوس في كندا، وقد توصلت الدراسة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين بلغت (0.25) وكانت ذات دلالة إحصائية.

وفي دراسة ميولين (Mullen, 2007) التي هدفت إلى معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من قبل طلاب الرعاية الأولية (الإسعافية) في برنامج للرعاية الأولية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين (76) طالباً أنهو فصلين دراسيين من ثلاثة فصول مطلوبة للتخرج و(49) طالباً أنهو فصلاً واحداً من ثلاث فصول مطلوبة للتخرج، طبق عليهم استبانة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الذاتي (MSLQ) لبينتريش وديجروت (Printrich&Degroot,1990) وخرجت الدراسة إلى أن كلتا المجموعتين من الطلاب تستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، إلا

أن استخدام المجموعة التي أنهت فصلين من ثلاثة فصول مطلوبة للتخرج أفضل من المجموعة الأخرى.

أما دراسة أرتينو وستيفنز (Artino&Sthephens, 2006) هدفت إلى بحث مدى ارتباط المكونات الدافعية المختلفة للنظرية المعرفية الاجتماعية باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية في مقررات إلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من جامعة عامة كبيرة بالشمال الغربي بأمريكا منهم 45 من الإناث و 51 من الذكور.

واستخدمت الدراسة مقياساً يقيس قيمة المهمة والفعالية الذاتية، وأيضاً متغيرات الناتج التي تضمنت استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأشارت معاملات ارتباط بيرسون أن قيمة المهمة والفعالية الذاتية قد ارتبطت بشكل دال باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التفصيل، والتفكير الناقد، والتعلم الميتامعرفي بالإضافة إلى ذلك فإن النتائج من تحليلات الانحدار قد توصلت إلى أن قيمة المهمة والفعالية الذاتية كانت منبئات موجبة دالة لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المتنوعة.

كما أجرى عبد الأحد (2006) دراسة التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل، حيث هدفت إلى التعرف على أبعاد التوجه الزمني، ومستوى التنظيمي الذاتي، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق بين التوجه الزمني لأفراد العينة وفقاً لترتيبهم الولادي وعلاقة التوجه الزمني بالمتغيرات الآتية، الجنس، والتنظيم الذاتي، وعلاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي وفقا لمتغير الجنس.

أقتصر بحثه على طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ذات السنوات الخمسة للعام الدراسي (2005–2006) وتكون مجتمع البحث من (1807) طالب وطالبة موزعين على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الجانبين الأيمن والأيسر، وقد اختيرت عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث فقد تم الاعتماد على أداتين، الأولى مقياس التوجه الزمني المعد من قبل الفتلاوي (2000) والثانية مقياس التنظيم الذاتي المعد من قبل الهنداوي (2003) وتم استخراج صدق وثبات المقياسين، أما أهم النتائج التي توصل إليها البحث فكانت:إن اغلب أفراد العينة كان توجههم نحو المستقبل حيث بلغت نسبتهم (48.61%).

كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة كانوا يتمتعون بمستوى تنظيم جيد وان للترتيب الولادي أثر في توجه الفرد الزمني إذ أن الأفراد ذوي الترتيب الولادي الأول كان توجههم نحو الماضي أما الأفراد ذوي الترتيب الولادي الثاني فما فوق كان توجههم نحو المستقبل وأظهرت النتائج أن هناك علاقة

أرتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى مع التنظيم الذاتي.وبناءً على النتائج فقد تم صياغة بعض التوصيات والمقترحات.

وأجرى أندرتون (Anderton, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (28) معلماً ومعلمة من معلمي قبل الخدمة الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولايات ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتجيايت التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

كان من أهداف دراسة رشوان (2005) البحث في علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالنوع والتخصص الأكاديمي ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة (142 طالباً، و 158 طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، منهم (150) طالباً من التخصصات الأدبية و (150) طالباً من التخصصات العلمية، وقام الباحث ببناء مقياس للتعلم المنظم ذاتياً مستفيداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش وآخرون واستراتيجيات زيمرمان، وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
2. طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات (تعلم الأقران، والاحتفاظ بالسجلات، والتقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).
3. تم التوصل إلى نموذج عام يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وأجرى جود (Judd, 2005) دراسة لاستقصاء العلاقة بين بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (61) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحث (13) طالباً من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و (15) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناء على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملاً، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر

إيجاباً في التحصيل الأكاديمي، وإن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

ودراسة عبيدات والزعبي (2005) هدفت إلى استقصاء مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها. وتضمنت عينة الدراسة (198) معلمة من معلمات مديريتي معان والعقبة بالأردن بالإضافة إلى كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى. وخلصت النتائج إلى وجود تفاوت في درجة توافر مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من خلال تحليل المحتوى وتبين أن أكثر التكرارات لمهارات التعلم الذاتي كانت في مجال المتن ثم الأنشطة ثم أسئلة التقويم في الكتب الثلاثة مجتمعة.

وفي دراسة أجراها سوي- كو (Sui- chu, 2004) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (15) عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم، كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

دراسة عطا الله (2004) هدفت لمعرفة فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية. وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من مدرسة صحار الثانوية – بنين – بمنطقة شمال سلطنة عُمان، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار القبلي بين درجات طلاب المجموعتين وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث في مدى الإلمام بمحتوى الوحدة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وعزى الباحث هذا التفوق لصالح الحقائب التعليمية لأسباب تعود إلى طبيعة تكوينها والأسس والمعايير التربوية والنفسية التي تم مراعاتها. وقد أسهم ذلك بدور فعال في إثراء عملية التعلم وعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

دراسة الهنداوي (2003) أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج في تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين وتكونت عينة البحث من (147) طالباً وطالبة بواقع (73) للمجموعات التجريبية (ذكور وإناث) و(74) للمجموعات الضابطة (ذكور وإناث) وتم بناء مقياس للتنظيم الذاتي وباستخدام تحليل التباين الثلاثي والاختبار التائي كوسائل إحصائية توصلت الدراسة إلى أن للبرنامج أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعات التجريبية والضابطة ولصالح المجموعات التجريبية وكان هناك أثر لدرجة الذكاء في التنظيم الذاتي بينما لم تتوصل الدراسة إلى فروق تبعا لمتغير الجنس في التنظيم الذاتي.

وأجرى رداري (2002) دراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (239) طالباً وطالبة من الصف الثالث المتوسط، وطلبة الثالث الثانوي في مدرسة منارات المدينة المنورة، وقد بينت النتائج أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تفوقت الإناث على الذكور في مكون قلق الاختبار، كما تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية، وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

دراسة ستيفن چاي وآخرون (Stefanie Chye et al, 2002) التعلم المنظم ذاتياً عند طلبة المرحلة الثالثة (دور الثقافة والفاعلية الذاتية على الاستراتيجية المستخدمة والإنجاز الأكاديمي) هدف البحث إلى التعرف على دور الثقافة والفاعلية الذاتية على مدى استخدام طلبة الجامعة استراتيجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي، وقد تألفت عينة البحث من:

1. الطلبة المقيمين الاستراليين الدارسين في استراليا.
2. الطلبة السنغافوريين الدارسين في استراليا.
3. الطلبة السنغافوريين الدارسين في سنغافورة.

إن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية والاستراتيجية المستخدمة والإنجاز الأكاديمي وقد توصلت الدراسة إلى أن الاختلافات في الثقافة التعليمية تؤدي إلى التنوع في سلوك الطلبة، وان تأثير التنظيم الذاتي هي

أفضل وأكثر علاقة بالاستراتيجية المستخدمة من تأثير الثقافة وقد نوقشت الدراسة في ضوء المنظور المعرفي الاجتماعي.

دراسة كوفاج (Kovach ,2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس استراتيجيات مؤدية للتنظيم الذاتي في الإنجاز وقد تكونت عينة البحث من (65) طالب من كلية مدوسترن(Midwestern) الأمريكية من طلبة الصف الأول وقد درست مادة مبادئ المحاسبة في فصل تمهيدي بجزأين في غرفة الصف، تلقت المجموعة الضابطة والبالغة (30) طالب (50) دقيقة من التدريب بالطريقة الاعتيادية ولمدة أربعة أيام في الأسبوع في حين تلقت المجموعة التجريبية والبالغة (35) طالب (100) دقيقة من التدريب على الاستراتيجيات المؤدية للتنظيم الذاتي ولمدة يومين وكان مجموع الاستراتيجيات (12) مع سجل يومي للملاحظات يسجل فيه الطلبة الوقت الذي تم صرفه بالنشاط وكيفية تخطيطه وتنظيمه وقد أظهرت النتائج أن هذه الاستراتيجيات فعالة وتساعد على استيعاب المادة المعطاة وان القدرة على التنظيم الذاتي كان لها دور واضح في إنجاز طلبة المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد الحميد (1999) التعرف إلى تأثير مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، وقد تكونت عينة الدراسة من (435) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم والبحث عن المساعدة، كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من طلبة السنة الأولى.

2.2.2 التعليق على دراسات التنظيم الذاتي للتعلم

يلاحظ من الدراسات أن بعضها أظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي كدراسة (Anderton, 2006, Sui-Chu, 2004, Judd, 2005, Klassen et al, 2007, Bail et al, 2008K Hong et al, 2009، وأحمد 2007)، في حين أظهرت دراسة هونج وآخرون (Hong et al, 2009) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مكوني التعلم المنظم ذاتياً (الدافعية، والتذكر) وبين التحصيل الأكاديمي.

وكذلك أظهرت نتائج دراسة ردادي (2002) التي أشات إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد تباينت نتائج الدراسات ففي دراسة رداري (2002) أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، أما الإناث فيتفوقن في مكون القلق، إلا أن نتائج دراسة عبد الحميد (1999) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتياً التالية: التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، وهو ما أكدته نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al, 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

يلاحظ اختلاف في النتائج في ضوء متغير الجنس، ففي حين أظهر بعضها تفوق الإناث على الذكور، نجد بعضها الآخر أظهر تفوق الذكور على الإناث، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً، مما يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة.

كما لابد من الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتشابه مع دراسة أحمد (2007) في بعض الجوانب، إلا أنها تختلف معها في بعضها الآخر، فقد بحثت الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الإبداعي، فقد بحثت في ضوء متغير الجنس، والفرع الدراسي و المعدل في الفصل الدراسي الأول، في حين كانت عينة الدراسة في دراسة (أحمد، 2007)، من الطلاب الذكور، ومن مستوى السنة الثالثة فقط، كما أنها اهتمت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون وهو ما لم يكن ضمن أهداف الدراسة الحالية.

3.2.2 الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي

دراسة عساف (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة تربية عمان الثالثة، وعلاقته بمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (133) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: اتجاهات المعلمين نحو تنمية قدرات التفكير الإبداعي، اتجاهات المعلمين نحو الكشف عن المهارات الإبداعية وتحديدها، اتجاهات المعلمين نحو تشجيع وتبني الإبداع.

توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التكفير الإبداعي لدى الطلبة إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة تعزى لمتغير الخبرة (سنوات الخدمة) وفي ضوء نتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات.

دراسة أبو مزيد (2012) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من طلاب الصف السادس من مدرسة ذكور دير البلح الابتدائي "أ" للعام الدراسي 2011– 2012، حيث بلغ عددهم (83) طالباً، مجموعة تجريبية (43) طالباً ومجموعة ضابطة (40) طالباً، وتم إخضاع المتغير المستقل باستخدام النمذجة الرياضية للتجريب وقياس أثره على المتغير التابع " تنمية مهارات التفكير الإبداعي" ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي ودليل للمعلم، وتم تطبيق الاختبار قبل إجراء الدراسة على مجموعتي الدراسة، وبعد إجراء الدراسة تم تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في مهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في مهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في مهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي في مهارات التفكير الإبداعي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها استخدام النمذجة الرياضية في مناهج الرياضيات لإظهار دور المعرفة الرياضية في حل مشكلات حقيقية من واقع الحياة، والعمل على تدريب الطلاب– المعلمين في كليات التربية على كيفية استخدام النمذجة الرياضية في حل المشكلات الحياتية، وعمل

المعلمين على اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم وتنمية حب الاستطلاع لديهم والعمل على تنمية هذه القدرات في الاتجاه السليم.

وهدفت دراسة الناقة (2011) إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم، للفصل الدراسي الثاني من العام (2010/2009)، وتكونت عينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة، و (73) طالباً من محافظة خان يونس، وقد استخدم الباحث أداتين هما اختبار لقياس التفكير الإبداعي في الثقافة العلمية واستبانة للتعرف إلى مدى تشجيع المعلمين للتفكير الإبداعي، وقد تم التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية، كما يقيسها اختبار التفكير الإبداعي، وكانت درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكير الإبداعي أثناء تدريس الثقافة العلمية من وجهة نظرهم كبيرة جداً بنسبة (83.73)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكير الإبداعي أثناء تدريس الثقافة العلمية باختلاف متغيرات الدراسة، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

أما دراسة عياصرة وحمادنة (2010) فقد هدفت إلى معرفة درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد وفقاً لمتغيرات (المدرسة، جنس الطالب، التخصص) ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار تورانس Torrance للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) على عينة تكونت من 250 طالباً وطالبة منهم 112 طالباً و138 طالبة من الصف الثاني الثانوي في الفرعين العلمي والأدبي في مدينة اربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت (69.43) وهي ضمن المتوسط المقبول تربويا وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على الإختبار تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي ومتغير المدرسة ولصالح المدارس الخاصة ودلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس ولم تشر النتائج إلى وجود أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص والمدرسة على كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي وفي ضوء تفسير النتائج أوصى الباحثان اجراء المزيد من الدراسات المشابهة حول موضوع التفكير الإبداعي في مراحل دراسية مختلفة وفي ضوء متغيرات اخرى .

أما دراسة (Erdogan&Akkana, 2009) فقد هدفت إلى تحديد أثر نموذج فان هايل على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً، مقسمين إلى مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، واستخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة

التجريبية التي تم تدريسها باستخدام نموذج فان هايل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

في حين هدفت دراسة الشديفات (2008) إلى التعرف على دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس قصبة المفرق للمرحلة الثانوية حيث بلغت عددهم (79) معلماً ومعلمة، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق والبالغ عددهم (185) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (43) معلماً و (36) معلمة، و (95) طالباً و (88) طالبة، قام الباحث بإعداد وتطوير الاستبانة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق على الأداة ككل، كانت بدرجة كبيرة باستثناء الفقرة رقم 6 والتي كانت بدرجة متوسطة، وأن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة هي بدرجة متوسطة، كما وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، حسب متغيرات الدراسة بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، حسب متغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة السليتي (2006) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية التفكير والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة. اختيرت عينة الدراسة من أربع شعب، من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس مجتمع الدراسة، واحدة للذكور وهي مدرسة كفر سوم الثانوية للبنين، والأخرى للإناث وطالبات خرجا الثانوية للبنات، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الخطط الدراسية واختبارين تحصيلين، أحدهما قبلي والآخر بعدي لقياس أداء طلبة عينة الدراسة في القراءة الإبداعية والقراءة الناقدة، قبل تدريسهم وحدات المطالعة والنصوص، وبعد تدريسهم الوحدات بطريقة التعلم التعاوني، وتطبيق مقياس خاص يقيس اتجاهات الطلبة نحو القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاتجاهات والأداء القرائي بنوعية النقدي والإبداعي، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة القبلي، واستغرق تطبيق التجربة (33) حصة صفية

بواقع (3–4) حصص صفية أسبوعياً بواقع (45) دقيقة للحصة الواحدة، ثم قام بتطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً مدة ثلاثة شهور.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بتنمية مهارات القراءة الناقدة، فقد وجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة والنصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وبهذا تبين أن استراتيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر مهم في تنمية التفكير، مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار التفكير الكلي، وكذلك أظهرت نتائج الاختبار البعدي الخاص بالقراءة الإبداعية فروقاً ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا المطالعة والنصوص باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أداء الطلاب الذكور، ومتوسط تحصيل أداء الطالبات الإناث على اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اتجاهات الطلبة في المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية، ومن هنا يمكن القول أن استراتيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف العاشر نحو القراءة الناقدة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي: تشجيع المشرفين التربويين والمعلمين تطبيق هذه الطريقة على بقية مواد اللغة العربية المقررة للصف العاشر الأساسي، والمواد الدراسية الأخرى، وإعادة النظر في مناهج المطالعة والنصوص المقررة في الأردن، بحيث يتم معالجة الموضوعات من خلال الأنشطة اللغوية والقرائية، لتعزيز تعلم مهارات التفكير والإبداعي.

بينما هدفت دراسة (Park & Kwon, 2006) إلى وضع برنامج لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع في سيول، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (398) طالباً، مقسمين إلى مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، واستخدم الباحثان اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي.

توصلت الدراسة إلى أن نتائج الطلبة في المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة في مستويات التفكير الإبداعي وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

اما دراسة الأحمدي (2005) فقد هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتدريب معلمة اللغة العربية على تنمية التفكير والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد

أدوات البحث التالية: استبانة حول الكفايات الواجب توافرها لدى معلمة اللغة العربية لمواجهة تحديات العولمة، والاختبار المقالي لقياس مدى توافر هذه الكفايات لدى المعلمة، و الاختبار المهاري لقياس مدى توافر هذه الكفايات لدى المعلمة، والبرنامج المقترح لتدريب المعلمة على تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى الطالبات.

اقتصرت عينة البحث على 30 معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة منهج مدخل المشكلة أو منهج حل المشكلات، ويمثل هذا المنهج في أن تغير الظروف المحيطة بنظام معين تثير تحديات أمام النظم، فالمشكلة في عدم استجابة النظام للمتغيرات. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك عند تحديد المهارات، والمنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج، وتدريب المعلمات على الكفايات المتضمنة والتعرف على فعالية البرنامج.

وبعد تطبيق البرنامج وعمل القياس القبلي والبعدي بواسطة الاختبار المقالي والمهاري كان من أبرز النتائج ما يلي: إبراز الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلمة لمواجهة تحديات العولمة وهي القدرة على تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى الطالبات، وحدوث تحسن كبير لدى عينة البحث في القياس البعدي للاختبار المقالي، وحدوث تحسن لدى عينة البحث في القياس البعدي للاختبار المهاري، ويتصف البرنامج بدرجة من الفعالية في تدريب المعلمات على تنمية مهارات التفكر الناقد والإبداعي لدى الطالبات.

ومن أبرز توصيات الباحثة عقد دورات تدريبية لجميع المعلمات في مختلف التخصصات، وتدريبهم على تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى الطالبات.

أما دراسة الصليبي (2004) فقد هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين التفكير الإبتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية/ الفرع العلمي في منطقة الخليل، حيث تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة الذي تكون من طلبة الصفوف الحادي عشر والثاني عشر العلمي في المدارس التابعة لمكتب تربية الخليل ومكتب تربية جنوب الخليل الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والبالغ عددهم (4065) طالباً وطالبة وتم جمع البيانات باستعمال اختبار وتلي Wheatly للقدرة المكانية واختبار تورانس Torrance اللفظي (أ) للتفكير الإبتكاري وعمل لهما إجراءات الصدق والثبات وجمع علامات التحصيل في الرياضيات من سجلات مكاتب التربية والتعليم المعنية في الدراسة ، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط التفكير الإبتكاري ومتوسط التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة /الفرع الثانوية

العلمي في منطقة الخليل كما وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط التفكير الإبتكاري ومتوسط القدرة المكانية لدى طلبة المرحلة /الفرع الثانوية العلمي في منطقة الخليل. وقدم البحث عدة توصيات أبرزها : دعوة معلمي ومعلمات المدارس بجميع مراحلها إلى تطوير طرق التدريس لتشمل التفكير الإبتكاري والبحث عن المبتكرين ومحاولة اكتشافهم وتطوير هذه الملكة لديهم لايصال المبتكر الفلسطيني إلى المراتب المرجوه.

وقام أبو ريا (2004) بدراسة في منطقة الخليل هدفت إلى الكشف عن دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (140) معلماً ومعلمة منهم (41) معلماً و (99) معلمة من منطقة الخليل، حيث اظهرت نتائج الدراسة بأن دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأما دراسة ايديث (Edith, 2004) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين في مدينة أونتاريو الكندية لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم الموهوبين والعوامل المؤثرة بها. ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة منهجية البحث النوعي، حيث قامت بإجراء مقابلات نوعية معمقة مع (20) معلماً يدرسون المرحلة الأساسية. حيث طرحت عليهم أسئلة، وقد خلصت الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالمثابرة والقدرة على التعبير، كما رأى المعلمون أن الطلاب يعملون بحرية أكثر وتتفجر لديهم الخصائص الإبداعية مثل الابتكار والعصف الذهني عندما يقومون بالتعلم بشكل فردي، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين يؤيدون طرح البرامج الغنائية والنشاطات الأثرائية بشكل متماثل للموهوبين وغير الموهوبين في الغرفة الصفية لأنها من أهم العوامل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

دراسة منشار (2004) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير، ومدى مساهمتها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد قامت بتطبيق قائمة أساليب التفكير من إعداد سترنبرج Sternbreg(1991) واستبانة عمليات الدراسة، إعداد بيجز وترجمة أبي سريع وآخرون (1995) و مقياس أنماط التعلم والتفكير، إعداد تورانس Torrance وآخرون، ترجمة صلاح مراد (1988) على عينة تكونت من (323) طالباً (72 ذكور، 251 إناثاً) وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين والتحليل العاملي أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير الكلي، والملكي، كما وجدت معاملات ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم

العميق وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، كما كانت معاملات الارتباط موجبة ودالة بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، ما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد طلاب الجامعة بالدرجة الأولى ينصب على التحصيل، بمعنى آخر التركيز على الامتحانات فقط وكيفية النجاح فيها.

وأجرى الشهاب (2003) دراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى التعرف على دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المدراس الحكومية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين أنفسهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (501) معلماً ومعلمة و (42) مشرفاً تربوياً، من مجتمع الدراسة المكون من (2520) معلماً ومعلمة، و(64) مشرفاً تربوياً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين، وبدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرى كييف (Caeeve, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين خصائص المعلم وأسلوبه التعليمي وأداء الطلبة وتحصيلهم على اختبار تورانس Torrance للتفكير الإبداعي ، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (20) معلماً أمريكياً يدرسون مجموعة من (250) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة في لويزيانا. وقد تم تسجيل محاضرات وأنشطة المعلمين داخل الغرفة الصفية على أشرطة فيديو، ثم حسبت علامات الطلبة على اختبار تورانس Torrance للتفكير الإبداعي، وأظهرت الدراسة أن خصائص المعلم المرتبطة بدرجات عالية على التفكير الإبداعي هي استخدام أسلوب المجموعات، والتطبيق العملي للجوانب النظرية، وقابلية لتعلم مهارات التفكير.

وأجرى فان انتورب (Van Antwerp, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المعلم لأسلوب التخيل والتمثيل الخيالي كمتطلب أساسي من متطلبات التفكير الإبداعي على تحصيل الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة يدرسون في مدارس ضواحي مدينة كيب تاون في جنوب أفريقيا. وقام الباحث بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة دروساً تقليدية في التربية الفنية، بينما تدريس المجموعة التجريبية دروساً بأسلوب التخيل و محاكاة الواقع لمدة ستة أسابيع. وبعد ذلك أخضعت المجموعتين لاختبار

أعده الباحث خصيصاً يقوم على تخيل الرسومات والتعبير عنها لفظياً وكتابياً. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة خريشة (2001) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى إسهام معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهلاته في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير، وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (33) معلماً من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، طبق على العينة استبانة للتعرف على آرائهم في مستوى إسهامهم من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وتكونت كل الاستبانة والبطاقة من (55) مظهراً سلوكياً تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا منها (24) مظهراً للتفكير الناقد، و (31) مظهراً للتفكير الإبداعي. دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير والإبداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، فقد كان مستوى مساهمتهم أقل من المستوى المقبول تربوياً (85%)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة في مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات، نتيجة لملاحظتهم داخل حجرة الدراسة، وقدم البحث عدة توصيات أبرزها: تضمين كتب ومناهج الدراسات الاجتماعية، ومنها تاريخ مشكلات تتحدى تفكير الطلبة لحفزهم على استخدام مهارات التفكير والإبداعي، وزيادة اهتمام تدريب المعلمين في الوزارة لإكساب معلمي التاريخ كفايات تدريس مهارات التفكير والإبداعي.

أجرى جيرجوفيش (Gerjovich, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إبداعات الطلاب من خلال تفكيرهم الإبداعي والطريقة التي يتعلمون بها في المدارس الثانوية في ولاية نيومكسيكو الأمريكية. حيث تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العليا في المدارس التابعة لولاية نيومكسيكو الأمريكية. وقد استخدم الباحث استبانة طورها بنفسه حيث اشتملت على (67) فقرة موزعة على الأبعاد التالية: التعلم التنافسي، والتعلم الفردي، وأساليب التعلم البصرية والسمعية، وأسلوب التعلم بالمواد المحسوسة. وبعد توزيع الاستبانات واستردادها عقد الباحث مقابلات قصيرة مع الطلاب حيث طرح عليهم السؤال التالي: هل تعتقد أنك تبدع فقط عند استخدامك نمط تعلم معين؟

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن هناك ترابط إيجابي بين نمو التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث حول التوجه

نحو تنويع أساليب التعلم لمزيد من الإبداع والاكتشاف، ووافق الطلاب على أن إعطائهم خيار التعلم بحسب تفضيلاتهم سوف يشحذ هممهم لمزيد من المثابرة والإبداع.

كما أجرى موش ويارن (Moshe &Yaron, 1999) دراسة ميدانية لاستقصاء أثر برنامج تعليمي (الكورت) معد لتنمية التفكير الإبداعي بواسطة الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً تم تطبيق البرنامج عليهم خلال ثلاث سنوات، وقد تدرب الطلاب خلال تلك الفترة على حل المشكلات المعقدة، وإيجاد الحلول أثناء تأدية الاختبارات، والقدرة على تبني بعض البرامج لحل المشكلات، وذلك باستخدام تكنولوجيا الحاسوب، وقد استخدم الباحثان فكرة نظام الإشارة الضوئية، وما يرتبط بها من مواقف ومشكلات تواجه الطلبة عند ركوبهم في السيارات، وتم إعطاء الطلبة مجموعة من الخيارات والبدائل، وطلب منهم اختيار الموقف المناسب، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق واضحة في تطور مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

وأجرى تشوي (Tsuei, 1998) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برمجية اللوغو مقارنة بتعليم متعدد الوسائط على التفكير الإبداعي لطلبة الصف الخامس، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (117) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية وتعلمت بوساطة برمجية اللوغو، والثانية تجريبية وتعلمت بوساطة الوسائط المتعددة، والثالثة ضابطة وتعلمة بالطريقة العادية، واستغرق إجراء التجربة (6) أسابيع، وقد كشفت نتائج الدراسة أن المجموعة التي درست بوساطة الوسائط المتعددة تفوقت على المجموعة الضابطة والمجموعة التي درست بوساطة برمجية اللوغو في الأصالة، والطلاقة، والإسهاب، والقدرة الإبداعية الكلية.

أجرت كوتن (Cotton, 1997) دراسة تحليلية لتفضيلات المعلمين الأمريكيين حول أساليب التعلم التي تنمي التفكير الإبداعي. وقد هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدب التربوي والبحوث الأمريكية التي أجيت حول طرق المعلمين وتفضيلاتهم لأساليب التعلم الكفيلة بتنمية التفكير الإبداعي الخلاق عن الطالب الأمريكي. وتناولت الباحثة بالتحليل (56) بحثاً و (33) وثيقة صفية أو نظرية شملت جميع جوانب التفكير الإبداعي وخاصة المرونة والطلاقة والأصالة، وبعد التحليل الشامل استنتجت الباحثة الأسس التالية التي يفضلها المعلمون:

- ضرورة تدريس مهارات وتقنيات التفكير الإبداعي عبر مراعاة نمط التعلم الذي يفضله الطالب.
- إن تدريس مهارات التفكير الإبداعي يحسن التحصيل الأكاديمي للطالب.

- دعم مهارات التفكير الإبداعي عن طريق استخدام برامج وخاصة مثل برنامج الكورت، وتطبيق مقاييس التفكير الإبداعي مثل مقياس تورانسTorrance وروجرزRogers وروي Roy وأوتي Otte وغيرها من المقاييس.
- ضرورة تدريب المعلمين على امتلاك مهارات الكشف عن أساليب وأنماط التعلم التي يفضلها الطلاب.

وسعت دراسة ليفن (Levine, 1997) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإبداعي، والأسلوب المفضل لدى المتعلمين، من خلال تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ). تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً في إحدى الولايات التعليمية في الولايات الأمريكية، تم تقسيمهم إلى قسمين: ذوي إبداع عال، وهم المعلمون الذين حصلوا على (101) درجة فأكثر، وذوي إبداع منخفض وهم المعلمون الذين حصلوا على (98) درجة فأقل ، كما تم تحديد أساليب التدريس التي يتبعها كل منهم في التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلمون المبدعون يتسم بإثارة الدافعية والتفاعل بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، كما أشارت النتائج أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يكونون أكثر إبداعاً عندما يكون المعلم مبدعاً.

4.2.2 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- سعت بعض الدراسات السابقة التعرف على دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة كما في دراسات (الشديفات، 2008، أبو ريا، 2004، والشهاب، 2003).
- تبين من خلال الدراسات السابقة أن دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي هو بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين ، وبدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين كما في دراسة (منشار ،2004) .
- حاولت بعض الدراسات السابقة التعرف على تصورات المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي لدى طلبتهم المتفوقين كما في دراسة (Edith, 2004).
- أظهرت نتائج بعض الدراسات أن هناك ترابط إيجابي بين نمو التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب، كما في دراسة (Gerjovich,2000) و (Levine, 1997).
- دعت بعض الدراسات ضرورة تدريس مهارات وتقنيات التفكير الإبداعي عبر مراعاة نمط التعلم الذي يفضله الطالب كدراسة (Cotton, 1997)

- أما الدراسة الحالية فإنها تتفق مع الدراسات السابقة في تناول التفكير الإبداعي لـــدى الطلبـــة، لكنها تختلف عن تلك الدراسات في هدفها، وعينتها، وأدواتها فهي تهدف إلى علاقـــة التنظـــيم الذاتي للتعلم بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، وقـــد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة وتفسير نتائجها.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدراسة والتي شملت منهج البحث المتبع في الدراسة ووصف لمجتمع وعينة الدراسة واسلوب اختيارها والادوات التي أعدتها الباحثة ، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما يحتوي على كيفية تنفيذ الدراسة وإجراءاتها ، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يقوم على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع ، و هو يلائم طبيعة الدراسة و أهدافها . و يمثل المنهج المناسب و الأفضل – في رأي الباحثة– لمثل هذه الدراسات، وكذلك يشمل وجهة نظر الباحثة مستفيدة من المعطيات و النتائج الإحصائية.

2.3. مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف الحادي عشر (العلمي والأدبي) في مديرية تربية الخليل والذين يدرسون في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012 م، والبالغ عددهم (3206) طالباً وطالبة ، منهم (1394) ذكور، و(1812) إناث، ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد المجتمع، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم التخطيط التابع لمديرية تربية الخليل للعام الدراسي 2013/2012 م.

جدول (1.3). توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس والشعب والجنس والفرع للعام الدراسي 2013/2012 م

نوع المدرسة	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور علمي	1	12	480
ذكور أدبي	5	25	914
إناث علمي	3	15	534
إناث أدبي	10	31	1278
المجموع	19	83	3206

3.3. عينة الدراسة:

شكلت عينة الدراسة ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة حيث بلغ عدد افراد عينة الدراسة (480) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012 م . تم اختيارهم بالطريقة العنقودية . والجدول رقم (2.3) يبين خصائص العينة الديموغرافية :

جدول (2.3): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكور	215	46.5
	إناث	247	53.5
الفرع الدراسي	علمي	149	32.3
	أدبي	313	67.7
المعدل في الفصل الدراسي الأول	عالي	232	50.2
	متوسط	160	34.6
	منخفض	70	15.2

4.3. أداوات الدراسة وصدقها وثباتها:

1.4.3. الأداة الأولى وصدقها وثباتها.

1.1.4.3 الاداة الأولى : استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة التنظيم الذاتي للتعلم Self Regulation of Learning الذي أعدها بوردي Purdie (2003) وعدلها أحمد (2007) للبيئة العربية ومن خلال الاستفادة من اقتراحات وملاحظات بعض المحكمين من أساتذة تربويين تم بناء الاستبانة بشكلها النهائي ويشير ملحق رقم (1.3) إلى الإستبانة في صورتها المعدلة .

2.1.4.3 صدق الأداة الأولى : استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة أساتذة تربويين من جامعات وطننا الحبيب ، بلغ عددهم (13) محكماً كما يبين ملحق رقم (3.3) والذين اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات لتتناسب مع البيئة الفلسطينة وتلائم مستوى طلاب الصف الحادي عشر، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات والإضافات التي اتفق عليها وبناء الاستبانة بشكلها النهائي حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها المعدلة من الآتي :

القسم الاول: ويتكون من المعلومات العامة (المعلومات الشخصية) عن المستجيب وتشمل متغيرات الجنس ، الفرع الدراسي، والمعدل في الفصل الدراسي الاول .

والقسم الثاني: بنود الإستبانة والتي تتكون من (28) فقرة تقيس التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، وأعطيت كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أعارض، وأعارض بشدة) لتقدير مستوى التنظيم الذاتي للتعلم. هذا من ناحية، و من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للإستبانة وذلك كما هو واضح في الجداول (3.3).

جدول (3.3). نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة التنظيم الذاتي للتعلم مع الدرجة الكلية للإستبانة.

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	أبدأ بالتدقيق في المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	0.414	0.000
2	ألتقط الكلمات غير المعروفة وأدونها على أوراق خاصة.	0.388	0.000
3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.	0.459	0.000
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فإني أطلب من المعلم أن يشرحه لي.	0.373	0.000
5	أترك الأسئلة الصعبة في النهاية ثم أعود إليها.	0.278	0.000
6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي دارت في الحصة الصفية.	0.452	0.000
7	أقوم بعمل نفس التنسيق للأمثلة حتى أستطيع تذكر طريقة عمل الأمثلة المشابهة في الامتحان.	0.477	0.000
8	أناقش بعض الأشياء مع أصدقائي ونحن في الطريق إلى المدرسة.	0.449	0.000
9	أقوم بعمل جدول زمني لدراسة كل مادة دراسية.	0.559	0.000
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.	0.508	0.000
11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.	0.384	0.000
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.	0.400	0.000
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.	0.407	0.000
14	أحاول جاهداً تدوين الأمثلة التي يشرحها المعلم.	0.484	0.000
15	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.	0.448	0.000
16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.	0.316	0.000
17	أضع أهداف لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	0.508	0.000
18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الحصة الصفية.	0.491	0.000
19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.	0.471	0.000
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة الصفية فإني أطلب من المعلم أن يوضحها.	0.518	0.000
21	أضع تصور للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	0.452	0.000
22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.	0.492	0.000
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.	0.487	0.000

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.	0.602	0.000
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل بدء العمل.	0.511	0.000
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.	0.567	0.000
27	أقوم بقراءة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	0.479	0.000
28	أستعين بخبرة أخوتي الأكبر في فهم الموضوعات الصعبة.	0.399	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات استبانة التنظيم الذاتي للتعلم مع الدرجة الكلية للإستبانة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة و أنها تشترك معاً في قياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

3.1.4.3 ثبات الأداة الأولى: استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (64) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، و تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.92) وذلك كما هو موضح في الجدول (4.3).

جدول رقم (4.3) نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

أدوات الدراسة	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
التنظيم الذاتي للتعلم	64	28	0.92

نلاحظ من الجدول (4.3) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول ارتفاع مستوى الثبات في الاستبانة عند الدرجة الكلية حيث بلغ معامل الثبات (0.92).

2.4.3 الأداة الثانية صدقها وثباتها:

1.2.4.3 الأداة الثانية : اختبار التفكير الإبداعي

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) نموذج (1992) الذي أعده تورانس (Torrance) وعدله للبيئة الاردنية راشد محمد قاسم الشنطي (19:1983) وذلك لقياس درجات التفكير الإبداعي لأفراد عينة الدراسة، و يتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية تقيس المهارات التالية:

1. الطلاقة: وتتمثل في عدد الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.
2. المرونة: وتتمثل في تنوع فئات الإجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.
3. الأصالة: وتتمثل في عدد الإجابات الجديدة و الفريدة في نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

وتشكل هذه المهارات عناصر التفكير الإبداعي، و يحتاج كل من هذه الاختبارت السبعة للإجابة عليها في سبع دقائق بالإضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات و الإرشادات، أما الاختبارات السبعة التي يتضمنها اختبار تورانس Torrance للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) فهي:

الاختبار الأول: توجيه أسئلة وهو أن يقدم المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين.

الاختبار الثاني: تخمين الأسباب، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث.

الاختبار الثالث: تخمين النتائج، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة و المتوقعة في هذا الحادث.

الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج وهو أن يقدم المفحوص الإقتراحات حول تطور و تحسين شيء معين.

الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة، وهو أن يذكر المفحوص الإستخدامات البديلة و غير المألوفة لشيء معين.

الاختبار السادس: الأسئلة غير الشائعة، أن يذكر المفحوص أسئلة غير شائعة.

الاختبار السابع: افترض أن، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة من موقف مفترض و غير حقيقي.

وقد أوصى تورانس Torrance بحذف الاختبار الفرعي السادس، باعتبار أن البحوث المستمر أشارت إلى عدم إسهامه في الصدق للدرجة الكلية للاختبار (عياصرة وحمادنة، 2010). ويشير ملحق رقم (2.3) إلى الاختبار في صورته المعدلة.

2.2.4.3 صدق الأداة الثانية: اختبار التفكير الإبداعي

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة أساتذة تربويين من جامعات وطننا الحبيب ، بلغ عددهم (13) محكماً كما يبين ملحق رقم (3.3) لإبداء اقتراحاتهم وملاحظاتهم بما يرونه مناسب حول الاختبار من حيث السلامة اللغوية والوضوح، ومدى وضوح دقة تعليمات الاختبار ، ومدى ملائمة الاختبار لمستوى طلاب الصف الحادي عشر، ثم قامت بتعديل ما تم الاتفاق عليه لإخراج الإختبار في صورته النهائية ليناسب طلبة الصف الحادي عشر في البيئة الفلسطينية . هذا من ناحية و من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الاختبار أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للإختبار ، وذلك كما هو واضح في الجداول (5.3):

جدول رقم (5.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للإختبار.

عنصر التفكير الإبداعي	الاختبار	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	الاختبار الأول	0.532	0.000
	الاختبار الثاني	0.711	0.000
	الاختبار الثالث	0.661	0.000
	الاختبار الرابع	0.564	0.000
	الاختبار الخامس	0.619	0.000
	الاختبار السادس	0.633	0.000
المرونة	الاختبار الأول	0.435	0.000
	الاختبار الثاني	0.601	0.000
	الاختبار الثالث	0.587	0.000

عنصر التفكير الإبداعي	الاختبار	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
	الاختبار الرابع	0.448	0.000
	الاختبار الخامس	0.519	0.000
	الاختبار السادس	0.434	0.000
الأصالة	الاختبار الأول	0.569	0.000
	الاختبار الثاني	0.687	0.000
	الاختبار الثالث	0.642	0.000
	الاختبار الرابع	0.586	0.000
	الاختبار الخامس	0.611	0.000
	الاختبار السادس	0.679	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول(5.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي للاختبارات و أنها تشترك معا في قياس التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل، على ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

3.2.4.3 ثبات الأداة الثانية: اختبار التفكير الإبداعي

تم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (64) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين من زمن التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام test- re test وبلغ معامل الثبات (0.86). وذلك كما هو موضح في الجدول (6.3).

جدول رقم (6.3) نتائج معامل ثبات اختبار التفكير الإبداعي

أدوات الدراسة	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الطلاقة	64	6	0.71
المرونة		6	0.60
الأصالة		6	0.71
التفكير الإبداعي		18	0.86

نلاحظ من الجدول (6.3) ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول وبالنظر إلى محاور التفكير الإبداعي نجد أن معامل الثبات تراوح بين (0.60- 0.86) وبلغت قيمة معامل الثبات عند الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي (0.86) وهي بمستوى مرتفع وقابلة لإعتمادها قياس ما بنيت لقياسه .

5.3 إجراءات الدراسة

حتى يتسنى للباحثة توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية :

1. حصلت الباحثة على كتاب تسهيل المهمة من كلية العلوم التربوية / جامعة القدس الملحق رقم (4.3) ومن ثم الإذن الرسمي من مديرية تربية وتعليم الخليل لتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة الملحق رقم (5.3) .
2. قامت الباحثة بعد التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة (استبانة التنظيم الذاتي للتعلم واختبار التفكير الإبداعي) وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها بطبع و توزيع (480) استبانة و اختبار كرزمة واحدة على أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لجمع البيانات، وتم توضيح اجراءات الاجابة على أداتي الدراسة للأفراد المفحوصين والوقت المحدد للإجابة على اختبار التفكير الابداعي وهو سبع دقائق لكل جزء للاختبار وتنبيه الطلبة إلى انتظار التعليمات قبل تنفيذ النشاط الذي يلي النشاط الذي انتهى منه.
3. قام الطلبة بتعبئة الاستبانة و الإجابة على الاختبار بما هو مطلوب منهم وبعد ذلك قامت الباحثة بجمعها منهم وقد بلغ عدد الاستبانات والاختبارات المسترجعة (462) استبانة واختبار.
4. بعد استكمال جمع البيانات قامت الباحثة بمراجعة هذه الاستبانات للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي واعطاءها أرقاماً متسلسلة .
5. قامت الباحثة بتصحيحها ورصد درجاتها وإدخالها إلى جهاز الحاسوب لتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائيSPSS.

8.3 متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله مستويان :ذكر ،انثى .

الفرع الدراسي: وله مستويان :علمي وادبي .

المعدل في الفصل الدراسي الأول : وله ثلاث مستويات :

1. عالي: (80%) فما فوق .
2. متوسط: (70%- 79.9 %) .
3. منخفض: أقل من (70%)

المتغير التابع:

1. التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل .
2. التفكر الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.

9.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها وذلك لإدخالها للحاسوب وعمل المعالجة الإحصائية للبيانات.

تم معالجة الإستبانة وذلك بإعطائها أرقاماً متسلسلة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت (أعارض بشدة درجة واحدة ، أعارض بدرجتين ، لا أدري ثلاث درجات، أوافق أربع درجات، وأوافق بشدة خمس درجات) بحيث كلما زادت الدرجة كلما زاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.

أما الاختبار فقد تم تصحيحه وفق الخطوات التالية:

1. إعداد نماذج تصحيح استجابات و نماذج تفريغ لرصد الدرجات.
2. يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لاختبار الصورة اللفظية (أ) من مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في أبعاد الطلاقة، و المرونة، و الأصالة.

3. يحصل المفحوص على درجات الطلاقة و المرونة و الأصالة على الصورة اللفظية (أ) من مجموع الدرجات الفرعية للطلاقة، و المرونة، و الأصالة التي يحصل عليها في كل اختبار من الاختبارات الست للصورة اللفظية (أ).
4. تعطى للمفحوص درجة الطلاقة حسب عدد الأفكار على كل اختبار و عددها سبعة أفكار و بالنسبة لدرجة المرونة تعطى للمفحوص على أساس عدد فئات الاستجابات التي استجاب لها المفحوص في كل اختبار و عددها ثلاث فئات، تحسب الدرجة الفرعية للأصالة من مجموع درجات الأصالة التي حصل عليها المفحوص على كل استجابة حيث تعطى درجة للأصالة تتراوح بين صفر و ثلاث درجات حسب الآتي :

صفر: إذا لم تكن هناك إجابات نهائياً،أو كانت الإجابات لا معنى لها .

1 : إذا كانت الإجابات مألوفة و عادية.

2 : إذا كانت الإجابات غريبة نوعاً ما.

3: إذا كانت الإجابات غريبة تماما وندر أن ترد في إجابات معظم المفحوصين (عياصرة وحمادنة، 2010).

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار ت (t-test)، اختبار التباين الأحادي (one way analysis of variance)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، ومعامل الارتباط بيرسون (Person correlation) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

نتائج الدراسة

تم في هذا الفصل عرض للنتائج التي تم الكشف عنها حول التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بـــالتفكير الابداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل مرتبة حسب الأسئلة الواردة فيها بالاعتماد على التحليلات الاحصائية الوصفية والاستدلالية اللازمة .

1.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة لإســـتجابات الطلبة حول مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستوى التنظيم الذاتي للتعلم .

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى التنظيم الذاتي للتعلم	462	102.8	19.871

نلاحظ من الجدول (1.4) أن مستوى التنظيم الذاتي للتعلم من وجهة نظر طلبة الصـــف الحـــادي عشر في مديرية تربية الخليل جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوســـط الحســـابي (102.8) مـــع انحراف معياري (19.871) .

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة حول مستوى التفكير الإبداعي، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستويات التفكير الإبداعي.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى التفكير الإبداعي	462	82.64	23.872

يلاحظ من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستوى التفكير الإبداعي بلغ (82.64) مع انحراف معياري (23.872).

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

هل تختلف متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول)؟

وقد انبثق عن السؤال الثالث ثلاث فرضيات وفيما يلي عرض لنتائج فحص تلك الفرضيات.

1.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الأولى:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس".

لإختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار(ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
ذكر	215	100.88	19.015	460	1.208-	0.228
أنثى	247	103.12	20.569			

يلاحظ من الجدول (3.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.228) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى .

2.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

لإختبار الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي ، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الفرع الدراسي.

الفرع الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
علمي	149	105.67	13.489	460	2.702	*0.007
أدبي	313	100.36	22.090			

يلاحظ من الجدول (4.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي ، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.007) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة والتي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

3.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول ".

لإختبار الفرضية الثالثة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول ، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5.4).

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

المعدل في الفصل الدراسي الأول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	232	105.41	17.902
متوسط	160	104.14	17.963
منخفض	70	86.33	22.867
المجموع	462	102.08	19.871

يلاحظ من الجدول (5.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية وللتحقق من دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (6.4) .

جدول (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2010.017	2	10305.008	29.303	*0.000
داخل المجموعات	161416.332	459	351.670		
المجموع	182026.348	461			

يلاحظ من الجدول (6.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة وقبول الفرضية البديلة والتي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

ولإيجاد مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار(LSD)، كما هو موضح في الجدول رقم (7.4)

جدول (7.4) : نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

المعدل في الفصل الدراسي الأول		الفرق في المتوسطات	الدلالة الاحصائية
عالي	متوسط	1.39	0.51
	منخفض	19.08	*0.0001
متوسط	منخفض	17.81	*0.0001

يلاحظ من الجدول (7.4) أن الفرق هو بين عالي ومنخفض لصالح عالي ، وبين متوسط ومنخفض لصالح متوسط.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تختلف متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول) ؟

وقد انبثق عن السؤال الرابع ثلاث فرضيات وفيما يلي عرض لنتائج فحص تلك الفرضيات.

1.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس".

لإختبار الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار (ت) (t–test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس ، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (8.4).

جدول (8.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	215	81.37	23.018	460	1.066-	0.287
أنثى	247	83.74	24.584			

يلاحظ من الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.287) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الرابعة .

2.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي".

لإختبار الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (9.4).

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الفرع الدراسي.

الفرع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
علمي	149	83.32	22.534	460	0.423	0.673
أدبي	313	82.32	224.511			

يلاحظ من الجدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي ، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.673) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية الخامسة .

3.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول".

لإختبار الفرضية السادسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (10.4).

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

المعدل في الفصل الدراسي الأول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	232	85.92	23.834
متوسط	160	80.88	23.060
منخفض	70	75.80	24.273
المجموع	462	82.64	23.872

يلاحظ من الجدول (10.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية وللتحقق من دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي كما يظهر في جدول (11.4) .

جدول (11.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6273.052	2	3136.526	5.614	*0.004
داخل المجموعات	256427.303	459	558.665		
المجموع	262700.355	461			

* دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (11.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول، وذلك لأن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.004) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية السادسة وقبول الفرضية البديلة والتي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول .

ولإيجاد مصدر الفروق تم استخدام اختبار(LSD)، كما هو موضح في الجدول رقم (12.4)

جدول (12.4): نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.

المعدل في الفصل الدراسي الأول		الفرق في المتوسطات	الدلالة الاحصائية
عالي	متوسط	5.05	*0.038
	منخفض	10.12	*0.002
متوسط	منخفض	5.08	0.135

* دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (12.4) أن الفرق هو بين عالي ومتوسط وعالي ومنخفض لصالح عالي.

5.1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

" هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟ "

و تتحقق الإجابة عن السؤال الخامس من خلال فحص الفرضية السابعة .

1.5.1.4 نتيجة فحص الفرضية السابعة

" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.

لإختبار الفرضية السابعة تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) الذي يوضح العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (13.4) .

جدول رقم(13.4) : معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) الذي يوضح العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل

المجال	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
بين التنظيم الذاتي للتعلم التفكير الإبداعي	0.388^{**}	0.000^{*}

* دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (13.4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.388^{**}) وهي قيمة موجبة ومرتفعة وبمستوى دلالة منخفض يساوي(0.000) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية السابعة وقبول الفرضية البديلة والتي تقول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 المقدمة

تناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة " التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل"، كما تضمن الفصل التوصيات والبحوث المقترحه التي تراها الباحثة في ضوء النتائج .

2.5 مناقشة نتائج الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها

1.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الأول

ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل ؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي له (102.8) مع انحراف معياري (19.871) .

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن طلبة الصف الحادي عشر يبدأون بالتخطيط لمستقبلهم لذا فهم ينظمون طريقة تعلمهم من أجل الحصول على درجات عالية في الثانوية العامة من أجل تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، لذا جاء مستوى التنظيم الذاتي للتعلم من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل بدرجة مرتفعة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجراح (2010) التي أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى المرتفع. واختلفت مع دراسة هونج وبنج وروبل (Hong, Peng & Rowell, 2009) أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضاً لدى الطلبة على المقياس ككل، واتفقت هذه الدراسة مع النتيجة السابقة في مستوى الأبعاد فجاءت قيمة المهمة،

والجهد بمستوى مرتفع. كذلك اتفقت مع دراسة أحمد (2007) التي بينت أن التحصيل الأكـــاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطـــلاب منخفضـــي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد .

2.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الثاني:

ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل ؟

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن المتوسط الحسابي لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستوى التفكير الإبداعي بلغ (82.64) مع انحراف معياري (23.872).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن مستوى التفكير الإبداعي يتأثر بشكل إيجابي بالتنظيم الذاتي للـــتعلم، حيث أن الطالب كلما كان مرتباً ومعداً نفسياً ويعرف ما يريد ويعمل من أجل الوصول إليه كل ذلك يعمل على تنشيط التفكير الإبداعي لديه، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الناقـــة (2011) التـــي توصلت إلى أن تشجيع معلمي العلوم للتفكير الإبداعي أثناء تدريس الثقافة العلمية من وجهة نظرهم كبيرة جداً بنسبة (83.73) ، كذلك اتفقت مع دراسة الشديفات (2008)، التي أظهرت أن تقديرات المعلمين لدورهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مـــدارس قصـــبة المفرق على الأداة ككل، كانت بدرجة كبيرة.

3.2.4 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الثالث:

هل تختلف متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول ؟

وتمت مناقشة الفرضيات المنبثقة عن سؤال الدراسة الثالث على انفراد:

1.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فـــي متوســـطات التنظـــيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس".

أشارت نتيجة الفرضية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة بغض النظر عن جنسهم فإنهم في هذه المرحلة العمرية يضعون أهدافهم التي يريدونها ويبدأون بالتخطيط من أجل الوصول إليها، لذا لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في قياس متوسطات وجهات نظر الطلبة بخصوص التنظيم الذاتي للتعلم بناءً على متغير الجنس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشهاب (2003) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس. كذلك اتفقت مع دراسة هونج وبنج ورويل (Hong, Peng & Rowell, 2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية. واختلفت مع دراسة أبو ريا (2004) التي توصلت إلى وجود فروق لمتغير الجنس ولصالح الإناث. واختلفت أيضاً مع دراسة عبد الأحد (2006) التي بينت أن هناك فروقاً بين التوجه الزمني لأفراد العينة وفقاً لترتيبهم الولادي وعلاقة التوجه الزمني بالمتغيرات الآتية، الجنس، والتنظيم الذاتي، وعلاقة التوجه الزمني بالتنظيم الذاتي وفقا لمتغير الجنس.

2.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي ".

أشارت نتيجة الفرضية الثانية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي .

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن طلبة الفرع العلمي أكثر تنظيماً من طلبة الفرع الأدبي وذلك لأن طلبة الفرع العلمي في الغالب يتفوقون على الفرع الأدبي في الذكاء والتخطيط وتحديد الهدف، لذا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قياس متوسطات وجهات نظر الطلبة بخصوص التنظيم الذاتي للتعلم تعزى إلى متغير الفرع الدراسي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحسينان (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

3.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول ".

أشارت نتيجة الفرضية الثالثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول حيث كان الفرق هو بين عالي ومنخفض لصالح عالي ، وبين متوسط ومنخفض لصالح متوسط.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة أصحاب المعدلات العالية والمتوسطة لديهم تنظيم ذاتي للتعلم وإلا لما حصلوا على هذه المعدلات، من هنا فإن التنظيم الذاتي للتعلم يؤدي إلى تحسن في تحصيل الطالب وكذلك في طريقة تفكيره، لذا ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة بخصوص التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى المعدل في الفصل الدراسي الأول . حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجراح (2010) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتياً.

4.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل باختلاف (الجنس، الفرع الدراسي، المعدل في الفصل الدراسي الأول) ؟

وتمت مناقشة الفرضيات المنبثقة عن سؤال الدراسة الرابع على انفراد:

4.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس".

أشارت نتيجة الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة وعلى اختلاف جنسهم فإن التنظيم الذاتي للتعلم لديهم يؤدي إلى تحسن تحصيلهم وبالتالي فإنهم يحققون أهدافهم العلمية التي خططوا لها، لذا لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الناقة (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تشجيع معلمي العلوم للتفكير الإبداعي أثناء تدريس الثقافة العلمية تعزى إلى الجنس، واختلفت مع دراسة السليتي (2006) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أداء الطلاب الذكور، ومتوسط تحصيل أداء الطالبات الإناث على اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. واختلفت أيضاً مع دراسة الشديفات (2008) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة حول دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، حسب متغير الجنس ولصالح الذكور. كما اختلفت مع دراسة أبو ريا (2004) التي وجدت فروق لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

5.4.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي".

أشارت نتيجة الفرضية الخامسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة وعلى اختلاف الفرع الذي ينتمون إليه سواء كان علمياً أم أدبياً فإن التفكير الإبداعي عبارة عن موهبة يتم تنميتها من خلال عدة أمور، ومن هذه الأمور قدرة الطالب على تنظيم تعليمه، وتحديد أهدافه والتخطيط من أجل الوصول إليها، لذا لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الفرع الدراسي.وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عياصرة وحمادنة (2010) التي أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية على الإختبار تعزى لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصص العلمي .

6.4.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية السادسة والتي نصت على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول ".

أشارت نتيجة الفرضية السادسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول. حيث أن الفرق هو بين عالي ومتوسط ومنخفض لصالح عالي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن الطلبة أصحاب المعدلات العالية يكون لديهم القدرة على التفكير الابداعي أكثر من الطلبة أصحاب المعدلات المنخفضة، حيث أن الطبة اصحاب المعدلات العالية يكون لديهم قدرات أعلى على تنظيم تعليمهم ذاتياً، والتخطيط ووضع الأهداف والعمل على تحقيقها، لذا ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بحسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول. حيث أن ان الفرق هو بين عالي ومتوسط ومنخفض لصالح عالي. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة موش ويارن (Moshe & Yaron, 1999) التي أظهرت وجود فروق واضحة في تطور مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

5.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس :

هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟

وتمت مناقشة الفرضية المنبثقة عن سؤال الدراسة الخامس على انفراد.

1.5.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية السابعة والتي نصت على أنه:

" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل" .

أشارت نتيجة الفرضية السابعة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حيث أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (**0.388) وهي قيمة موجبة ومرتفعة بحيث كلما زاد التنظيم الذاتي للتعلم زاد التفكير الإبداعي لدى الطلبة والعكس صحيح.

وتفسر الباحثة النتيجة إلى أن الطالب كلما كان منظماً ذاتياً في تعلمه يكون لديه القدرة على وضع الأهداف، ويعمل على التخطيط لتحقيقها، وبالتالي يؤدي إلى تولد قدرات لدى الطالب في كيفية مواجهة المشكلات والعمل على حلها، وهذا بدوره يؤدي إلى أن يكون الطالب مبدعاً، لذا تبين لنا وجود علاقة موجبة ومرتفعة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2007) التي كشفت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي ومع بعد وضع الهدف والتخطيط (0.67) ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63) ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44) كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة رشوان (2005) التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

3.5 التوصيات والبحوث المقترحه:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يأتي:

1. الأخذ بأسلوب التنظيم الذاتي للتعلم في المدارس .
2. تضمين برامج إعداد المعلمين التدرب على أساليب التنظيم الذاتي للتعلم وتوضيح أهمية وفوائد هذه البرامج.
3. توفير الإمكانات المادية والمكانية والأدوات اللازمة في المدارس لتسهيل تطبيق أسلوب التنظيم الذاتي للتعلم ووضع أعداد مناسبة من الطلاب في كل فصل دراسي حسب سعة الفصل المحدد.
4. ضرورة عقد دورات تدريبية مطورة للمعلمين، لتدريبهم على كيفية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء تدريسهم الصفي، وتشجيع معلمي طلبة الصف الحادي عشر على استخدام أساليب التفكير الإبداعي في التدريس ووضع الاختبارات.
5. القيام بدراسات مشابهة للكشف عن درجة الممارسة الفعلية لخصائص التفكير الإبداعي.
6. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التنظيم الذاتي للتعلم وأساليبه وسبل تطبيقه والاستفادة منه في مراحل التعليم العام.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، مجدي (2005)، **التفكير من منظور تربوي**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

ابن منظور، جمال الدين وأبو الفضل، محمد (1979)، **لسان العرب**، المجلد الخامس، ط1، دار الكتب والمعارف، القاهرة.

ابن منظور، جمال الدين وأبو الفضل، محمد (1993)، **لسان العرب**، ط1، دار الكتب، لبنان، بيروت.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1994)، **علم النفس التربوي**، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو جادو، محمد صالح (2004)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن

أبو ريا، سعيد شريف (2004) **دور المعلمين في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة الجليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو سماحة، كمال (1998)، الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (127)، ص 119– 140.

أبو عليا، محمد والوهر محمود، (2001)، درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الأعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (28)، العدد (1)، ص 105– 140.

أبو مزيد (2012)، **أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أحمد، إبراهيم (2007)، التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية)، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد الواحد والثلاثون، الجزء الثالث، ص69– 143.

الأحمدي، مريم محمد (2005)، برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة، **مجلة القراءة والمعرفة**، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بركات، علي راجح، (2004) **نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي**. WWW.emory.edu/EDUCATION، تاريخ الدخول 2013/3/7.

بوز، كهيلا (2004)، "**طرائق تدريس التربية**"، الجزء الثاني، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

جابر، جابر عبد الحميد (1999)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، مدينة نصر.

جبر، دعاء (2004)، **تفكير مغاير " تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال**، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.

الجراح، عبد الناصر (2010)، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 6، عدد 4،ـ ص 333– 348.

جراون، فتحي (1999)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

جراون، فتحي (2002)، **الإبداع مفهومه ومعايره ومكوناته**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان .الأردن.

جمل، محمد (2005)، **تنمية مهارات التفكير الإبداعي**، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

حسن، عزت (1999)، دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (33)، 101 .152

الحسينان، إبراهيم (2010)، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم " دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم**، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الحمادي، علي (1999)، **صناعة الإبداع**، ط1، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

الحموري، هند والوهر، محمود (1998)، تطور القدرة على التفكير وعلامة ذلك بالمستوى العملي والجنس وفرع الدراسة، **دراسة العلوم التربوية**، المجلد الخامس والعشرون، العدد (1)، ص 96- 120.

حنوره، مصري (1997)، **الإبداع من منظور تكاملي**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الحيزان، عبد الإله (2002)، **لمحات عامة في التفكير الإبداعي- الرياض**، ط1، جامعة الملك سعود.

الحيلة، محمد محمود (2003)، **طرائق التدريس واستراتجياته**، ط2، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

الحيله، محمد محمود، (2004)، "**حقيبة في الحقائب التعليمية**"، دار المسيرة، عمّان.

خريشة، علي كايد سليم (2001)، مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير والإبداعي لدى طلبتهم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة الملك سعود ص 109- 150.

الخليلي، أمل (2005)، **الطفل ومهارات التفكير**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

دجاني، دعاء (2005)، رعاية تعليم التفكير للأطفال، **مجلة رؤى تربوية**، مركز قطان للبحث والتطوير التربوي، غزة.

ردادي، زين بن حسن (2002)، المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، **مجلة كلية التربية** ، الزقازيق، عدد 41، ص 171- 234.

درويش، إبراهيم (2004)، مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، 8(4)، 235– 263.

دياب، سهيل، (2000)، **تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا**، دار المنارة، غزة.

رشوان، ربيع (2006)، **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة**، عالم الكتب، القاهرة.

رشوان، ربيع (2005)، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة**، رسالة دكتواره غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر.

روشكا، ألكسندر (1989)، **الإبداع العام والخاص**، ترجمة: غسان عبد الحي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (144)، ص 205– 260.

الريماوي، محمد عودة وآخرون، (2004) **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي (1996)، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

زيتون، كمال عبدالمجيد، (2005)، "**التدريس نماذجه ومهاراته**"، عالم الكتب، القاهرة.

السرور، ناديا (2000)، **مقدمة في الإبداع**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

سعادة، جودت (2003)، **تدريس مهارات التفكير– مع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

السليتي، فراس (2006)، **التفكير والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص**، ط1، إربد، عمان، عالم الكتب الحديث.

الشديفات، باسل، (2008)، دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الأول الثانوي في مدراس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم، **مجلة علوم إنسانية**، السنة السابعة، العدد 45، ص 60– 90.

شلبي، سوسن (2000)، **أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

شلتز، داون، (1983) **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد دلي كربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد, بغداد.

الشنطي، راشد محمد قاسم (1983) **دلالة صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي – صورة معدلة للبيئة الأردنية – الاختبار اللفظي** "أ"**والاختبار الشكلي** "أ" رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن .

الشهاب، قيس حمدي (2003)، **دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدراس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شواهين ، خير سليمان و بدندي ، شهرزاد و بدندي ، تغريد (2009). **تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي** ،(ط1)، عَمان ، دار المسيرة.

الشيخلي، عبد القادر (2001)، **تنمية التفكير الإبداعي**، وزارة الشباب عمان، الأردن.

الصليبي، إبراهيم (2004)،**العلاقة بين التفكير الإبتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية/ الفرع العلمي في منطقة الخليل**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات قسم المناهج وطرق التدريس. مصر.

طافش، محمود،(2004)، **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

الطيطي، محمد (2001)، **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن.

الطيطي، محمد (2004)، **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط2، دار الميسرة، عمان، الأردن.

عاقل، فاخر (1998)، **الإبداع وتنميته**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

عبد الأحد، خلود بشير (2006)، التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل،**دراسات موصيلية**، العدد الرابع عشر، ص132– 160.

عبد الحميد، عبد العزيز، (2011)، أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي،**مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 75، الجزء الثاني، ص1050– 1100.

عبد الحميد، عزت (1999)، دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب طلية التربية، جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 33، ص 101– 152,

عبد العزيز، سعيد (2006)، **المدخل إلى الإبداع**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

عبدالله، محمد قاسم، (2000)، **الشخصية (استراتيجياتها، نظرياتها، وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية)**, ط1، دار المكتبين للطباعة والنشر.

عبيد، وليم، وعفانة، عزو (2003)، **التفكير والمنهاج المدرسي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

عبيدات، هاني حتمل والزعبي، طلال عبدالله، (2005)، "مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها"، **مجلة جامعة الملك خالد**، ج3، ع5، ص 1– 90.

العبيدي، محمد وآخرون (2010)، **الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم**، ط1، دار ديبونو، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان وآخرون (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط (1) ، عمان، دار المسيرة .

عساف، جمال (2013)، اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص 269- 292.

عطا الله، عبدالحميد زهري، (2004) "فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع95، 120- 209.

عياصرة محمد وحمادنة برهان (2010) درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اربد في الاردن، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)** مجلد 24 (9) 2590-2620.

غانم، محمود محمد،(2004)، **التفكير عند الأطفال**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية.

قطامي، نايفه (2005)، **تعليم التفكير للأطفال**، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف (2005)، **علم النفس التربوي والتفكير**، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة محمد محمود، (2002) **طرائق التدريس العامة**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مساد، عمر حسن (2005)، **سيكولوجية الإبداع**، ط1، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

المشرفي، إنشراح، (2005)، **تعليم التفكير الإبداعي لطفل لروضة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

مصطفى، فهيم (2002)، **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رياض الأطفال- الابتدائي- الإعدادي- الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، ط1، دار الفكر، القاهرة.

مصطفى، فهيم (2007)، **تعليم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة منهج تطبيقي شامل لتنمية التفكير في مراحل التعليم العام**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

مطر، نعيم (2004)، **أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية– غزة.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم في الدول العربية، (2002)، **الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام**، ط1، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي.

المنسي، محمود (2003)، **الإبداع والموهبة في التعليم**، دار المعرفة، الإسكندرية.

العتوم، عدنان وآخرون (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط(1)، عمان، دار المسيرة.

منشار، كريمان (2004)، دراسة للعلاقة بين أساليب التفكير، وأساليب التعلم، وأنماط التعلم والتفكير ومدى إسهامها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، الجزء4، العدد 28، ص220– 290.

الميلادي، عبد المنعم (2004)، **تنمية القدرات الإبداعية عند الطفل**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

الناقة، صلاح أحمد (2011)، مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص 167– 207.

النجاحي، فوزية محمود ،(2005): **الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع كيف يفكر طلفلك**، دار الكتاب الحديثة، كلية التربية، جامعة طنطا، قسم رياض الأطفال.

نصر الله، نوال (2008)، **أنماط التفكير السائد وعلاقتها بسيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الهنداوي، شذى جواد كاظم، (2003)، **أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين**, أطروحة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, ابن رشد، جامعة بغداد.

الهواري، جمال، والخولي، منال (2006)، التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 16 (25)، 113– 160.

المراجع الأجنبية

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. J**ournal of interactive online learning**, 5 (2), 156-177.

Artino& Stephens. J. (2006). Using social cognitive theory to predict students' use of self-regulated learning strategies in online courses. Paper presented at The Northeastern Educational Research Association **Conference. Kerkonkson. New York**.

Bail, F.; Zhang, T.; &Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program**. Journal of college reading and learning**, 39 (1), 54-73

BrookField, Stephen D. (1986). **"Understanding and Facilitating Adult Learning"**, Jossey Bass, Sanfrancisco

Caeeve, L. (2004).The Relationship of teacher believes and characteristics to creative thinking skills among middle- level students, **DAI ,54 (2). P, 450.**

Candy, Philp C. (1991) **Self Dirrection For Lifelong Learning**, ", Jossey Bass, Sanfrancisco,

Cotton, K.(1997). **Teaching Thinking skills through American teacher preferences methods: analytical meta-study of research series**. Boston: SIRS Publishers.

Edith, R. (2004). **An Insider's Perspective: Teachers Observations of Creative Thinking In Exceptional Children**. Exceptional Children Review, 16(4), pp30-77.

Erdogan ,T. &Akkana, R.(2009). **The Effect of Van Hiele Model Based Instruction on the Creative Thinking Levels of 6thGrade Primary School Students**, ERIC NO. ED 83779

Feldhusen J. F .(1998). **Creativity Teaching and Testing. Elsevier Science** Ltd, Retrieved March1, 2007, From: Education: The Complete Encyclopedia.

Garner. J.(2009). Conceptualizing of the relations between executive functions and self-regulated learning. **The Journal of Psychology**. 143(4). 405-426.

Gerjovich, W.(2000). The relationship between students' creativity and preferred learning styles. **Dissertation Abstract international**,48(7),P16 ñ A53.

Hamilton. R. &Ghatala. E. (1994). Bandura's social learning theory. cited in R. Hamilton & E. Ghatala (Eds). **Learning and Instruction**. p. 252-288. McGraw-Hill. Inc

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences**. Learning and Individual Differences**19, 269–276

Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students**. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

Kanfer, F.,(1973), "**Behavior modification: Ancoverview**" In C. Thoresen, Behavior modification education, (72nd) year book of the NSSE, Chicago University of Chicago press.

Klassen R.; Krawchuk, L.; &Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, 33 (4), 915-931.

Knowles, Malcolm, (1984) "**Andragogy in Action**", Jossey Bass, Sanfrancisco.

Kopp, C. B., (1982) "Antecedent of self regulation: Advelopmental perspective" **dEvelopmental psychology** 18 (2), p: 199-219.

Kovach, J., (2000). **Self-regulalory strategies in an accounting prnciples course: Effects on student achievement.** Paper presented October, 28-2000 at the Midwestren Educational Research. AssocationChicagoiIllinors. www. crelive process. Net book shelf/ art book.2. html-35k.

Levine, J. (1997). Personal creativity and Classroom Teaching Style of Year Inner-City Teacher, **DAI**. 57 (10), 4260

Lin dener, Reinhard,(1993). **Self-Regulated Learning Metacognition and Problem of Transfer,** 48th International Correctional Education Association Annual Confernce, July 12, Chicago, IL.

Linder. R and Harris. B (1993). Self Regulated Learning Meta Cognition and the Problem of Transfer. **Paper Presented at the 4th International**

Correction Education Association Annual Conference. July 12. Chicago.

Mclnerney, & ET AL, (1997). "**Effects of metacognitive strategy training within A cooperative group learning context o computer achievement and anxiety:** An aptitude-treutment interaction study Journal of Educational Psychology, 89 (4), (p: 686-695.

Metacognition, (2000). **What are the implications for instructional designs**,www.usack,ca/education/coursework/802 papers/Adkins/SEC4.HTM, 2000.

Montalvo. F.T. & Gonzalez Torres. M. C. (2004). Self-Regulated Learning And Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 2 (1). 1-34 .

Moshe, B., and Yaron, d. (1999). Integrating the Cognitive Research Trust (CORT) Programmed For Creative Thinking into A project - Based Technology Curriculum. **Research in Science and Technological Education**. 17 (2),313-319.

Mullen. P. (2007). Use of Self-Regulating Learning Strategies by

Paris, S. G. &Winograd, P. W., (1998) **The role of self-regulated learning contextual teachin principles and practices for teacher preparation**. www. google.com.

Park, J. & Kwon, O.(2006). **Cultivating Divergent thinking In Mathematics through an Open–Ended Approach**, ERIC NO. ED 752327.

Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated **Learning Journal of Early Adolescence**. 14. 139–161.

Pintrich. P. R.. &DeGroot. E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. 82(1). 33-40.

Stefanie Cye, Richard A. Walker and lanD. Smith, (2002). "**Self-Regulated Learning in tertiaiary Students:** The Role of Culture and Self-Efficacy on Strategy Use and AccdemicAchioevement" The University of Sdenc, Australiap: 91-16.

Students in the Second and Third Trimesters of an Accelerated Second-Degree Baccalaureate Nursing Program. **Journal of Nursing Education**.46. Iss. 9. pp. 406.

Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. **Education Journal**, 32 (2), 87-107.

Tsuei, M. (1998). The Effect of Logo Programming and Multimedia Soft ware on Fifth-Grade Students Creativity in Taiwan **DAI**. 59(06), p01987.

Van Antwerp, G.(2002). **Fantasy and imagination as prerequisites for creative thinking during foundation base Education**. Unpublished master thesis. University of South Africa. South Africa.

Wolters. C.. Pintrich. P. R. &Karabenick. S.A.(2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. **Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. and Prospective Validity.** Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health.

Yeh, K, (2000) **Self-egulated Learning: tpath to Success the university of Houston.**

Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. American Educational Research Journal. 45(1). 166-184.

Zimmerman.B.J. & Bandura. A. (1994). Impact of self-regulatory inflences on attainment in a writing course. **American Educational Research Journal.** 29. 845- 862.

Zimmerman.B.J. (1990). self- regulated learning and academic Achievement: the emergence of social cognitive perspective. **Educational Psychology Review**. 2. 173-201.

ملحق رقم (1.3) استبانة التنظيم بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

أخي الطالب..... أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **التنظيم الذاتي للتعلم و علاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل** " وتأتي هذه الدراسة كجزء من بحث علمي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس ، وبين أيديكم استبانة تهدف للتعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم ، لذا أرجو منكم الإجابة على فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية .

مع العلم أن المعلومات التي ستدلون بها ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثة : أريج سليمان المحتسب

إشراف : د. محسن عدس

القسم الأول: يحتوي هذا القسم على معلومات شخصية عامة لذا أرجو تعبئة البيانات التاليـــة بوضـــع إشارة (✓) في داخل المربع الذي ينطبق عليكم:

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الفرع الدراسي:** علمي ☐ أدبي ☐
3. **المعدل في الفصل الدراسي الأول:** .....

القسم الثاني :استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

فيما يلي مجموعة من الفقرات والمطلوب منك الاجابة عليها بوضع إشارة (✓) أمام االفقرة في الخانة التي تنطبق على رأيك.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
.1	أبدأ بمراجعة المادة الدراسية قبل الإمتحان بعدة أسابيع.					
.2	ألتقط الكلمات غير المألوفة وأدونها على أوراق خاصة .					
.3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات أثناء دراستي لهـــا حتى أستطيع تذكرها.					
.4	أطلب من المعلم شرح أية قضايا غامضة أجد صعوبة في فهمها .					
.5	عند جلوسي للإمتحان أترك الأسئلة الصعبة في النهاية ثم أعود إليها.					
.6	أحرص على كتابة ملاحظاتي عن المناقشات التي دارت في الحصة الصفية					
.7	أقوم بعمل نفس التنسيق للأمثلة حتـــى أســـتطيع تـــذكر طريقة عمل الأمثلة المشابهة في الامتحان.					
.8	أناقش بعض القضايا العلمية مع أصدقائي ونحـــن فـــي الطريق إلى المدرسة.					
.9	أقوم بعمل جدول زمني لدراسة كل المواد الدراسية .					
.10	أقوم بتسجيل النتائج التي أتوصل إليها فـــي أي نشـــاط دراسي أنفذه .					
.11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
.12	أطلب من أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لـــي					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
	الواجبات الدراسية الصعبة.					
13.	أقوم بتنفيذ أنشطة محددة حتى أحقق أهدافي الدراسية .					
14.	أحاول جاهداً تدوين الأمثلة والنقاط الأساسية التي يشرحها المعلم أثناء الحصة الصفية .					
15.	أسمّع لنفسي المفاهيم والمبادئ والنظريات حتى أحفظها.					
16.	أطلب من زملائي مساعدتي في حل المسائل الصعبة .					
17.	أضع أهداف لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية وأسعى إلى تحقيقها .					
18.	أدون ملاحظات عن مشاركاتي داخل الحصة الصفية باستمرار.					
19.	أكتب القوانين الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.					
20.	أحاول دائماً مراجعة أوراق امتحناتي لكي أقف على أخطائي لتلافيها مستقبلاً.					
21.	أضع تصور للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
22.	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع دراسي.					
23.	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
24.	أتابع دراسة موادي الدراسية أولاً بأول.					
25.	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل بدء العمل الدراسي.					
26.	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
27.	أقوم بقراءة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
28.	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر في فهم الموضوعات الدراسية الصعبة.					

وشكراً لتعاونكم

ملحق رقم (2.3) اختبار التفكير الإبداعي بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أخي الطالب.....أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف الحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس وهي بعنوان " **التنظيم الذاتي للتعلم و علاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل** " وبين أيديكم اختبار التفكير الإبداعي ليقيس قدرتكم على التفكير الإبداعي لذا أرجو قراءة الفقرات بتمعن والإلتزام بالوقت المحدد لكل فقرة من فقرات الإختبار . مع العلم أن المعلومات التي ستدلون بها ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط .

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثة : أريج سليمان المحتسب

إشراف : د. محسن عدس

القسم الأول : يحتوي هذا القسم على معلومات شخصية عامة لذا أرجو تعبئة البيانات التاليـــة بوضـــع إشارة (✓) في داخل المربع الذي ينطبق عليكم :

1. **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الفرع الدراسي :** علمي ☐ أدبي ☐
3. **المعدل في الفصل الدراسي الأول :** .....

القسم الثاني : اختبار تورانس للتفكير الإبداعي – صورة الألفاظ "أ"

الاختبارات من 1– 3

إسأل وخمّن

تعتمد الاختبارات الثلاثة الأولى على الصورة الموجودة أسفل هذه الصفحة، وستوفر لك هذه الاختبارات الفرصة لمعرفة مهارتك في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفها، وفي تخمين أسباب حدوث هذه الأشياء والنتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك.

والآن، انظر إلى الصورة، ما الذي يحدث؟ ما الذي يمكنك أن تقوله بكل تأكيد؟ ما الذي تحتاج أن تعرفه كي تفهم ما الذي يحدث؟ وما السبب في حدوثه؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟

الإجابة عن هذه الأسئلة في الصفحات الآتية:

الإختبار الأول

توجيه الأسئلة **(خلال سبع دقائق)**

اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر بها حول الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (2).

اكتب جميع الأسئلة التي تحتاج إليها كي تعرف ما يحدث في الصورة بشكل مؤكد.

- لا تطرح الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة.
- يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت ذلك.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....

الإختبار الثاني

تخمين الأسباب **(خلال سبع دقائق)**

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه، أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة لما يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (2).

يمكنك أن تذكر أشياء ربما حدثت قبل الأشياء التي تحدث في الصورة بوقت قصير، أو أشياء حدثت منذ وقت طويل وسببت ما يحدث في الصورة.

اكتب أكبر عدد من التخمينات للأسباب المحتملة ولا تخش من أن تخمن.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....

الإختبار الثالث

تخمين النتائج **(خلال سبع دقائق)**

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه كل ما يمكن أن تفكر به من نتائج لما يمكن أن يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (2).

يمكنك أن تذكر نتائج يمكن أن تحدث مباشرة بعد الأشياء التي تحدث في الصورة، أو بعد ذلك بوقت طويل.

اكتب أكبر عدد من التخمينات، ولا تخشى من أن تخمن.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....

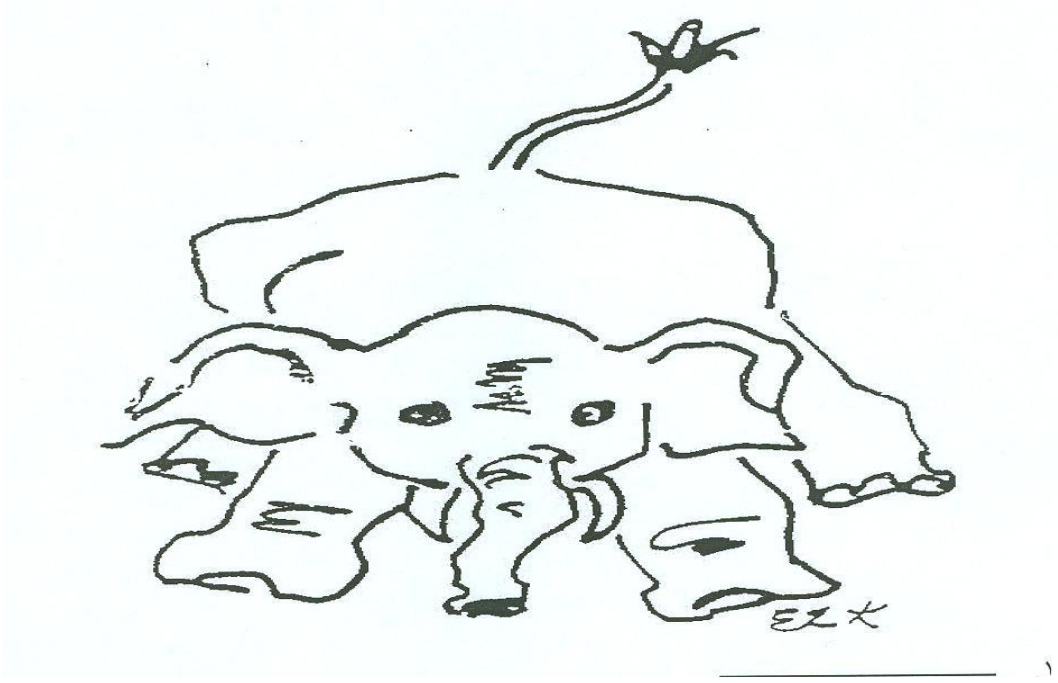
الإختبار الرابع

تحسين الإنتاج **(خلال سبع دقائق)**

في منتصف هذه الصفحة صورة للعبة من لعب الأطفال يمكن شراؤها من المحلات التجارية. وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله خمسة عشر سنتيمتراً ووزنه حوالي ربع كيلو غرام .

والمطلوب منك أن تكتب في الفراغات الموجودة على هذه الصفحة والصفحة التي تليها، أذكى الطرق وأكثرها إثارة وغرابة لتحويل دمية الفيل إلى لعبة أكثر متعة للأطفال الذين يلعبون بها.

(لا تقلق حول كلفة هذا التغيير، فالمهم فقط أن تفكر فيما يجعل هذه اللعبة أكثر متعة وإثارة).



١ _____

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....

9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....

الإختبار الخامس

استخدامات غير مألوفة **(خلال سبع دقائق)**

(علب الكرتون، علب الصفيح)

كثير من الناس يتخلصون من علب الصفيح الفارغة، رغم أن لها آلاف الاستخدامات المثيرة غير المألوفة.

والمطلوب منك أن تكتب في هذه الصفحة والصفحة التي تليها أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة وغير المألوفة التي يمكن أن تخطر ببالك.

- لا تقيد نفسك بحجم معين من هذه العلب، ويمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب التي تحتاج إليها.
- تذكر بأن لا تقيد نفسك باستخدامات شاهدتها أو سمعت بها، وفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الجديدة.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....

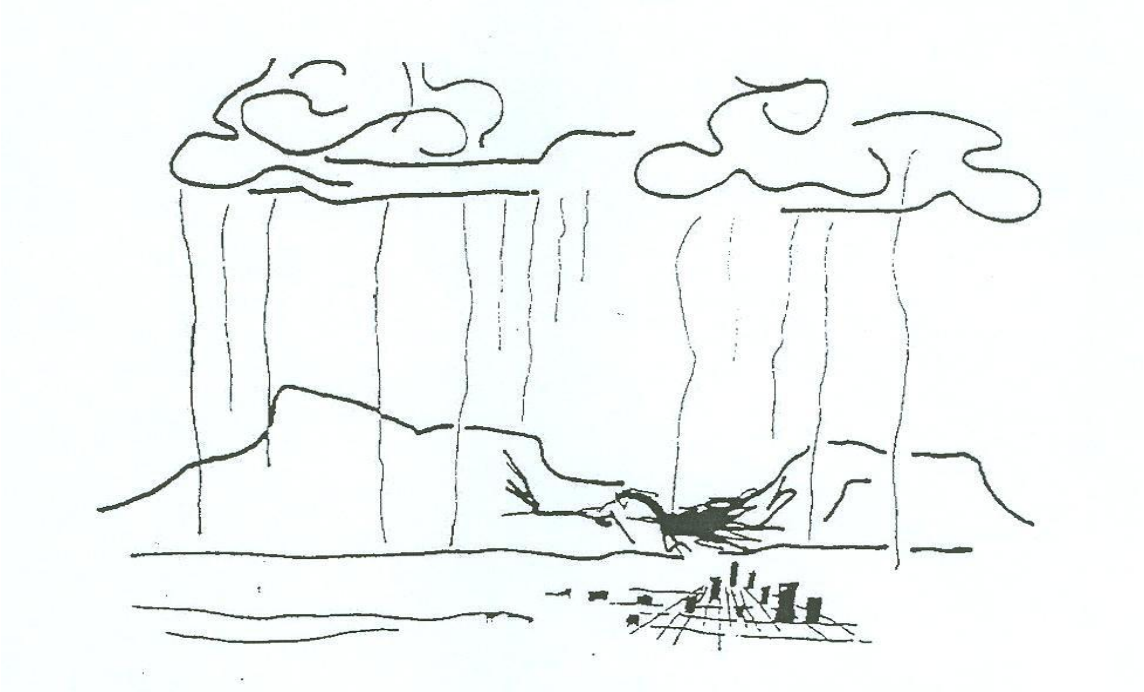
الإختبار السادس

افترض أن **(خلال سبع دقائق)**

فيما يلي موقف لا يمكن أن يحدث، افترض أنه قد حدث فعلاً، وسيعطيك هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك للتفكير في كل الأشياء الأخرى المثيرة التي ستحدث فيما لو حدث هذا الموقف الافتراضي. افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلاً، ثم فكر في جميع الأشياء الأخرى التي يمكن أن تحدث بسبب ذلك. وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك؟

الموقف غير الممكن : افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتصلها بالأرض، ما الذي سيحدث؟.

اكتب أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية :



..... .1

..... .2

..... .3

..... .4

..... .5

..... .6

..... .7

..... .8

..... .9

..... .10

..... .11

..... .12

..... .13

..... .14

..... .15

..... .16

..... .17

..... .18

..... .19

..... .20

ملحق (3.3) : قائمة أسماء المحكمين المحترمين .

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية / برنامج أساليب التدريس

حضرة الدكتور/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / تحكيم استبانة التنظيم الذاتي للتعلم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتة بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس ، ونظراً لما عرف عنكم من معرفة وسعة اطلاع يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم أداة الدراسة المرفقة "استبانة التنظيم الذاتي للتعلم " من حيث :

- السلامة اللغوية والوضوح .
- مدى ملائمة الفقرات لتحقيق الهدف .
- مدى ملائمة الفقرات لمستوى طلاب الصف الحادي عشر .
- اقتراح وتعديل ما ترونه مناسباً .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

أريج سليمان المحتسب

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية / برنامج أساليب التدريس

حضرة الدكتور/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / تحكيم اختبار التفكير الابداعي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتة بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس ، ونظراً لما عرف عنكم من معرفة وسعة اطلاع يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم أداة الدراسة المرفقة "اختبار التفكير الابداعي وهو في الاصل مقتبس من اختبارات تورانس للتفكير الابداعي " من حيث :

- السلامة اللغوية والوضوح .
- مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار .
- مدى ملائمة الاختبار لمستوى طلاب الصف الحادي عشر .
- اقتراح وتعديل ما ترونه مناسباً .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

أريج سليمان المحتسب

قائمة أسماء المحكمين المحترمين :

فيما يلي أسماء السادة المحكمين المحترمين الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة وقد شمل استبانة التنظيم الذاتي للتعلم واختبار التفكير الإبداعي .

الرقم	الاسم	المؤسسة التعليمية
1-	د. إبراهيم العرمان.	جامعة القدس
2-	د. إبراهيم صليبي.	جامعة القدس
3 -	د. إيناس ناصر.	جامعة القدس
4-	د. زياد قباجة.	جامعة القدس
5-	د. عفيف زيدان.	جامعة القدس
6-	د. غسان سرحان.	جامعة القدس
7-	د. كامل كتلو.	جامعة الخليل
8-	د. عبد الناصر السويطي.	جامعة الخليل
9-	أ . فضل أبو عقيل.	جامعة الخليل
10-	د. عادل ريان.	جامعة القدس المفتوحة.
11-	د. محمد عبد الفتاح شاهين.	جامعة القدس المفتوحة.
12-	د.فراس حمدان .	جامعة النجاح الوطنية
13-	د. معروف الشايب.	جامعة النجاح الوطنية

ملحق رقم (4.3) كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/13/05/102/12
التاريخ: 2013/05/06

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم
الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: **أريج سليمان المحتسب** ورقمها الجامعي (21020258)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني 2013/2012.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

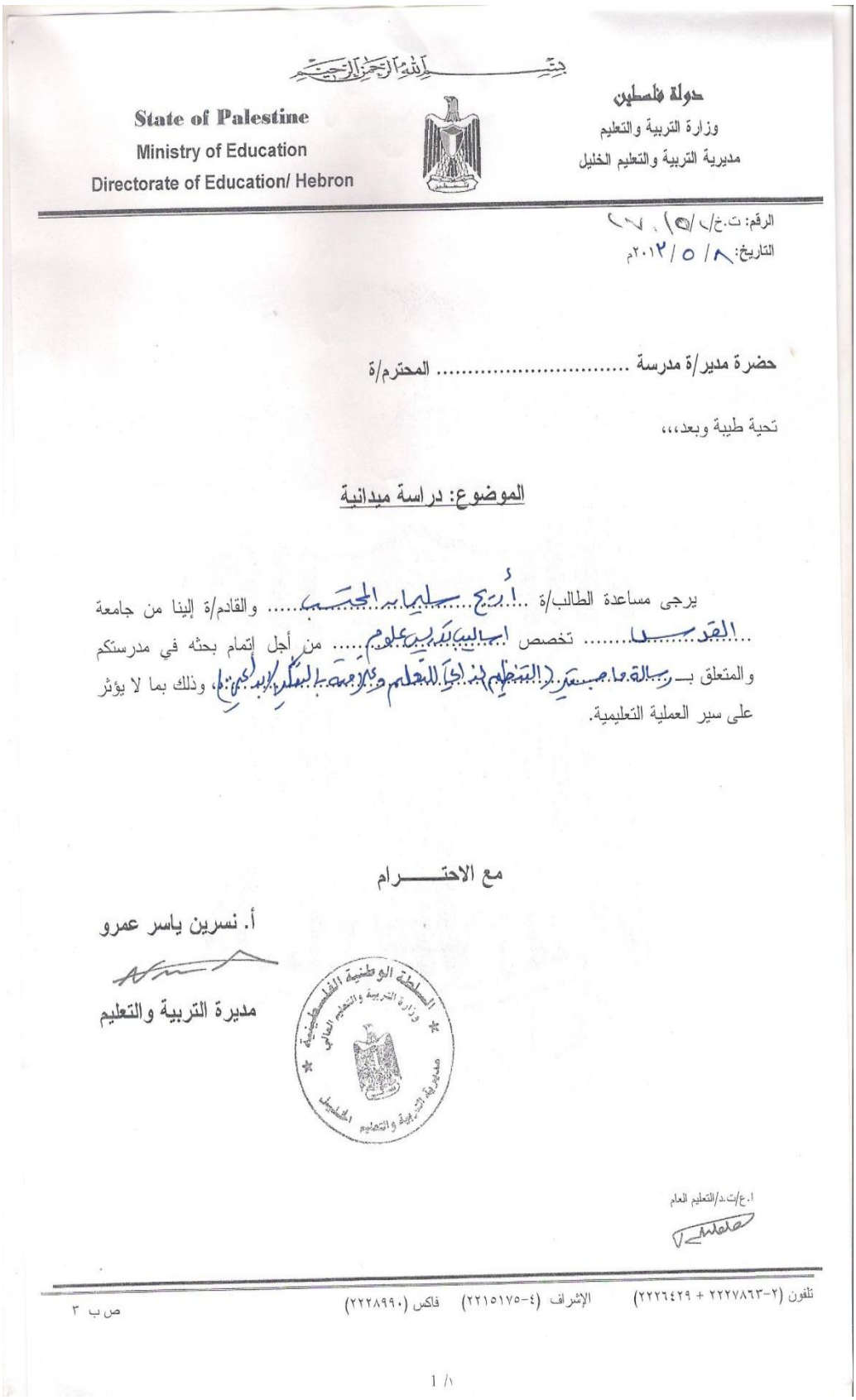
والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج أساليب التدريس / كلية العلوم التربوية

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق (5.3): تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم الخليل إلى مدراء المدارس



بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم الخليل

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education/ Hebron

الرقم: ت.خ/ل/ ٥٨٧
التاريخ: ٨/ ٥/ ٢٠١٢م

حضرة مدير/ة مدرسة ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: دراسة ميدانية

يرجى مساعدة الطالب/ة ...أريج سليمان الجعبة..... والقادم/ة إلينا من جامعة ...القدس..... تخصص ...الإرشاد التربوي..... من أجل إتمام بحثه في مدرستكم والمتعلق بـ ...رسالة ماجستير (التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقته بالتفكير الأخلاقي)، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. نسرين ياسر عمرو

مديرة التربية والتعليم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ا.ع/ت.د/التعليم العام

تلفون (٢-٢٢٢٧٨٦٣ + ٢٢٢٦٤٢٩) الإشراف (٤-٢٢١٥١٧٥) فاكس (٢٢٢٨٩٩٠) ص ب ٣

1 /١

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لعدد المدارس والشعب والجنس والفرع للعام الدراسي 2013/2012 م	70
(2.3)	خصائص العينة الديموغرافية	70
(3.3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة التنظيم الذاتي للتعلم مع الدرجة الكلية للإستبانة	72
(4.3)	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات استبانة التنظيم الذاتي للتعلم	73
(5.3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للإختبار	75
(6.3)	نتائج معامل ثبات اختبار التفكير الإبداعي	76
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستوى التنظيم الذاتي للتعلم .	80
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل لمستويات التفكير الإبداعي.	81
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس	82
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الفرع الدراسي	83
(5.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول	84
(6.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.	84

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(7.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الفروق في متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.	85
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الجنس.	86
(9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير الفرع الدراسي.	86
(10.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول .	87
(11.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.	88
(12.4)	نتائج اختبار (LSD) لمعرفة مصدر الفروق في متوسطات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل حسب متغير المعدل في الفصل الدراسي الأول.	88
(13.4)	معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) الذي يوضح العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل.	89

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
(1.3)	استبانة التنظيم بعد التحكيم	110
(2.3)	اختبار التفكير الإبداعي بعد التحكيم	113
(3.3)	قائمة أسماء المحكمين المحترمين	122
(4.3)	كتاب تسهيل مهمة	125
(5.3)	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية في الخليل إلى مدراء المدارس	126

فهرس المحتويات

الإقرار .....أ

الشكر والعرفان..... ب

الملخص بالعربية .....ج

المخلص بالانجليزية ..... د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها..... 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة..... 6

4.1 فرضيات الدراسة:..... 7

5.1 أهداف الدراسة: 8

6.1 أهمية الدراسة 8

7.1 محددات الدراسة:..... 9

8.1 مصطلحات الدراسة: 9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 10

1.2 الإطار النظري 10

1.1.2 التنظيم الذاتي للتعلم 10

1.1.1.2 مفهوم التعلم المنظم ذاتياً: 13

2.1.1.2 أهمية التعلم المنظم ذاتياً:..... 15

3.1.1.2 التفسير النظري للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية:..... 16

4.1.1.2 الملامح الأساسية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura) : 17

1.4.1.1.2التنظيم الذاتي للتعلم من منظور نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي: 18

2.4.1.1.2 افتراضات التعلم المنظم ذاتياً في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعية: 19
5.1.1.4 التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (Printrich)..... 23
1.5.1.1.2 الافتراضات للتعلم المنظم ذاتياً:..... 23
2.5.1.1.2 إسهامات بول بينتريش (Paul Printrich) في التعلم المنظم ذاتياً: 24
1.2.5.1.1.2 النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:..... 24
2.2.5.1.1.2 الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش (Printrich)..... 26
3.2.5.1.1.2 استبانة الإستراتيجيات الدافعة للتعلم..... 26
2.1.2 التفكير الإبداعي..... 27
1.2.1.2 تعريف التفكير 28
2.2.1.2 خصائص التفكير 29
3.2.1.2 أهداف التفكير: 29
4.21.2 أهمية التفكير 30
5.2.1.2 أنواع التفكير:..... 31
6.2.1.2 العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية التفكير 31
7.2.1.2 دور المعلم في تعليم التفكير وتنميته 32
8.2.1.2 الإبداع..... 32
1.8.2.1.2 تعريف الإبداع 32
2.8.2.1.2 قيمة الإبداع: 33
3.8.2.1.2 أنواع الإبداع..... 34
4.8.2.1.2 المكونات العامة للإبداع: 34
1.4.8.2.1.2 مكونات الإبداع: 35
1.1.4.8.2.1.2 الطلاقة:..... 35

2.1.4.8.2.1.2 المرونة:..... 35
3.1.4.8.2.1.2 الأصالة: 36
4.1.4.8.2.1.2 الإفاضة: 36
2.4.8.2.1.2 مكونات التفكير الإبداعي "أبعاده الأساسية":..... 36
5.8.2.1.2 مراحل العملية الإبداعية: 37
6.8.2.1.2 مستويات الإبداع: 38
7.8.2.1.2 صفات وخصائص المبدعين: 38
8.8.2.1.2 السمات الشخصية التي تميز الأفراد المبدعين: 39
9.8.2.1.2 المقومات العلمية للإبداع..... 39
9.2.1.2 الأهداف التي يحققها التفكير الإبداعي للطلبة:..... 40
10.2.1.2 العلاقة بين الذكاء والإبداع: 40
11.2.1.2 مهارات التفكير الإبداعي 42
12.2.1.2 افتراضات التفكير الإبداعي..... 44
13.2.1.2 متطلبات ممارسة التفكير الإبداعي..... 44
14.2.1.2 خصائص التفكير الإبداعي 44
15.2.1.2 خصائص المعلم الذي ينمي مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبته: 45
16.2.1.2 الأنشطة التعليمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي 47
17.2.1.2 كيف يحقق المعلم بيئة ثرية في مجال التفكير الإبداعي لدى الطلاب: 47
2.2 الدراسات السابقة 48
1.2.2 الدراسات المتعلقة بالتنظيم الذاتي للتعلم 48
2.2.2 التعليق على دراسات التنظيم الذاتي للتعلم..... 56
3.2.2 الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي 57

4.2.2 التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي..... 67

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 69

1.3. منهج الدراسة:..... 69

2.3. مجتمع الدراسة: 69

3.3. عينة الدراسة: 70

4.3. أداوات الدراسة وصدقها وثباتها:..... 71

1.4.3. الأداة الأولى وصدقها وثباتها. 71

1.1.4.3 الاداة الأولى : استبانة التنظيم الذاتي للتعلم 71

3.1.4.3 ثبات الأداة الأولى: استبانة التنظيم الذاتي للتعلم..... 73

2.4.3 الأداة الثانية صدقها وثباتها: 74

1.2.4.3 الأداة الثانية : اختبار التفكير الإبداعي..... 74

3.2.4.3 ثبات الأداة الثانية: اختبار التفكير الإبداعي 76

5.3 إجراءات الدراسة..... 77

8.3 متغيرات الدراسة: 78

9.3 المعالجة الإحصائية:..... 78

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 80

1.4 نتائج أسئلة الدراسة..... 80

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 80

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 81

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : 81

1.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الأولى: 81

2.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الثانية: 82

3.3.1.4 نتيجة فحص الفرضية الثالثة: 83
4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 85
1.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية الرابعة: 85
2.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية الخامسة: 86
3.4.1.4 نتيجة فحص الفرضية السادسة: 87
5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 89
1.5 الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 89
1.5 المقدمة 90
2.5 مناقشة نتائج الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها 90
1.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الأول 90
2.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الثاني: 91
3.2.4 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الثالث: 91
1.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى والتي نصت على أنه: 91
2.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية والتي نصت على أنه: 92
3.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة والتي نصت على أنه: 93
4.2.5 مناقشة نتيجة سؤال الدراسة الرابع: 93
4.3.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة والتي نصت على أنه: 93
5.4.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة والتي نصت على أنه: 94
6.4.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية السادسة والتي نصت على أنه: 95
5.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: 95
هل توجد علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم و التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية تربية الخليل؟ 95

1.5.2.5 مناقشة نتيجة الفرضية السابعة والتي نصت على أنه:..... 95
3.5 التوصيات والبحوث المقترحه:..... 96
المصادر والمراجع 97
المراجع العربية 97
ملحق رقم (1.3) استبانة التنظيم بعد التحكيم 110
ملحق رقم (2.3) اختبار التفكير الإبداعي بعد التحكيم 113
ملحق (3.3): قائمة أسماء المحكمين المحترمين 122
ملحق رقم (4.3) كتاب تسهيل مهمة 125
فهرس المحتويات.....130