مكونات التعلم المنظم الذاتي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم

د/ فاطمة سحاب الرشيدي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
جامعة القصيم
المملكة العربية السعودية

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكونات التعلم المنظم الذاتي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم ، تكونت عينة هذه الدراسة من (٣٣٧) طالبة منهن (٥٢) متفوقات و(٢٨٥) عاديات ، تم استخدام مقياس التعلم الذاتي لبوردي (Purdie) وكذلك اختبار كالفورينا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠)

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي :

- إن مجال طلب المساندة الاجتماعية في مقياس التعلم الذاتي جاء في المرتبة الأولى.
- أن مهارات التفكير الناقد لطالبات قسم التربية الخاصة ليس ضمن المستوى المقبول تربويا في معظم المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التعلم المنظم الذاتي تعزى للتحصيل الأكاديمي (متفوقات / عاديات) في معظم المجالات باستثناء مجال (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)حيث كانت لصالح المتفوقات .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التفكير الناقد تعزى للتحصيل الأكاديمي ولصالح المتفوقات .
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التعلم المنظم الذاتي و التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحيه / التعلم المنظم الذاتي / التفكير الناقد .

Abstract

This study aimed The Relationship between Self-Regulated Learning and critical thinking The Department of Special Education students among Hish achievers and Normal achievers in the Department of Special Education at the University of alqaseem . The study sample consists of (337) students, (52) of whom are Hish achievers and (258) are Normal achievers. To achieve the aims of the study Purdie self-regulated learning , the research used California measurement 2000 after examining its sycometric characteristics.

- The results , that the area of seeking social assistance components ranked first.
- The results of the research show that the degree of critical thinking among members of the sample of the study is below the acceptable average.
- The results showed that there were no statistically significant differences at($0.05 \geq 5$)between the Hish achievers Normal achievers students on Self-Regulated Learning favor of the Hish achievers.
- The results showed that there were statistically significant differences at($0.05 \geq 5$) between the Hish achievers and Normal achievers students on the critical thinking dimensions in favor of the Hish achievers students.
- There is positive relationship between Self-Regulated Learning and critical thinking

(Keywords: Self-Regulated Learning, critical thinking).

مكونات التعلم المنظم الذاتي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم

تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل الهامة في حياة الطلبة وذويهم، بما توفره من برامج تعليمية متطورة وأنماط في التفاعل الاجتماعي، يجعلها تختلف اختلافا كبيرا عن النمط المعمول به في المراحل الدراسية السابقة ، فهي تعمل على صقل شخصية الطلبة ، وتنمي قدراتهم الذاتية في التعليم والتفكير واتخاذ القرارات الصائبة وتحمل المسؤولية في تحديد المنهج الملائم لطموحهم وقدراتهم العقلية ، وهي بداية بناء مستقبلهم الأكاديمي والوظيفي ، ونتيجة لذلك فقد تضاعفت الجهود المبذولة من قبل أصحاب القرار في سبيل تطوير البرامج التعليمية لإعداد الفرد القادر على مواكبة التطورات الحديثة في العملية التربوية ، لوصول الطلبة إلى مستوى النمو الملائم ، وبالتالي الانتقال من الدور التقليدي للطالب من متلقي للمعلومة إلى باحث متمرس يستطيع الحصول على المعارف والعلوم ذاتيا ، و بجهد شخصي وبتوجيه من المدرسين.

يعتبر التعلم الذاتي من التطورات التعليمة الهامة التي ظهرت مطلع الثمانينات من القرن الماضي ، حيث ركزت على مجموعة من البرامج والأساليب المتطورة التي يجب على المتعلم استخدامها لغايات النجاح في عملية التعلم المنظم (Zimmerman, 2000) .

ويعرف هارجس (hargis,2000) التعلم المنظم ذاتيا بأنه أسلوب أداء المهام التي يعمل فيها المتعلم على توظيف مهاراته وقدراته الكبيرة ، كوضع الأهداف لتنميه المعلومات و استخدام البرامج والاستراتيجيات المتطورة لتحقيق تلك الأهداف.

أما العريني (٢٠٠٥) فقد عرفته بأنها الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم، والتي تكون مرتبطة برغبته الذاتية وميوله ، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته العقلية والفكرية، بما يحقق له صقل و تطوير شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع البيئة المحيطة به .

أما الجراح (٢٠١٣) فقد عرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة من الآخرين .

وعرف بمبونتي (Bembenutty,2006) التعلم المنظم الذاتي بأنه تلك العملية الت يضع من خلالها المتعلم مجموعه من الأهداف المحددة ، ويراقب تعلمه بشكل منظم ،ويتحكم فيه.

يرى زيتون والعبدالله (٢٠٠٨) أن التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يعمل فيه الفرد على تقويم نفسه بالمواقف التعليمية المختلفة،لاكتساب المعلومات والمهارات اللازمة ،بحيث ينتقل محور الاهتمام تلقائيا من المعلم إلى الطالب،فالمتعلم هنا هو الذي يقرر البداية والنهاية ، والوسائل التعليمية الملائمة ،ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه ومدى التقدم في الجانب الثقافي والمعرفي،وعن أهمية القرارات التي يتخذها .

يرى بينتريتشو ديجروت (Pintrich & Degroot, 1990) أن الطالب يستخدم من خلال التعلم المنظم ذاتيًا مجموعه من الاستراتيجيات المحددة ،التي تجعله يصل إلى درجة كبيره من القدرة على استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة مرنه ،وأيضًا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية و التربوية المرجوة ، ومن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الإستراتيجية المعرفية وهي عبارة عن مجموعة الأساليب والطرق المعرفية التي يستخدمها الطلبة في عمليات التعلم والتذكر والفهم للمقررات الدراسية وربطها بمقررات تم تعلمها سابقا ، أما الإستراتيجية الثانية فهي الإستراتيجية المعرفية حيث يستخدم الطلبة هذه الإستراتيجية في تعلم وتذكر وفهم المقرر الدراسي الجديدة، وربطه بما تعلموه سابقا من مقررات أخرى.أما الإستراتيجية الثالثة فهي تنظيم الذات حيث تشير هذه الإستراتيجية إلى التناسق الكبير والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية ، بما يساعده على اختيار المعلومات وعمل روابط بين المعلومات التي تعلمها من قبل،وتتمثل في تجميع واختصار واختيار الفكرة الأساسية من الموضوع ، وهى تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في أداء المتعلم .

وللتعلم المنظم الذاتيا لعديد من الفوائد التعليمية،حيث أثبتت الدراسات أن الطلبة المنظمين ذاتيا هم أكثر تفوقا ونجاحا من أولائك الطلبة غير المنظمين ذاتيا . (Schloemer & Brenan, 2006) .

ويرى شنك (Schunk,2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية لديهم القدرة على تحقيق المهمات المقدمة لهم بكفاءة و ومهارة عاليه، وفي الجانب الأخر يميل الأفراد ذو والكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات صعبه إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالإحباط واليأس ، وبالتالي أداء هذه المهمات بأسلوب هزيلاً وتركها كما هي بدون أي تطوير عليها .

ويبين رشوان (٢٠٠٥) أن التعلم المنظم الذاتي يكون أكثر فائدة عندما يتم توجيهه ذاتيا ،حيث يعتبر أهم أهداف العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة ، إضافة إلى ذلك فان الطلبة اللذين لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في عملية التعلم في مراحل التعليم العالي المتقدمة ، يسهمون بشكل كبير في تطوير وتحسين جودة التعلم.

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم المنظم الذاتي ، ترى أنه لا توجد هناك بيئة تضمن التعلم الجيد ،حيث إن بيئات التعلم الملائمة تتطلب مجموعه من الطرق والأساليب الحديثة التي تعمل على اختيار وبناء المواقف الملائمة من أجل حدوث عملية التعلم الناجح (Zimmerman, 2002) ..

والأفراد اللذين يمارسون التعلم المنظم الذاتي كما يشير كاندي (andy,1991) لديهم العديد من السمات الشخصية التي تمكنهم من أداء المهمات التعليمية المطلوبة منهم وتحقيق الأهداف المرجوة ، حيث أن المتعلم ذاتيا يجب أن يميز بين المهام بما في ذلك عملية البدء في عملية التعلم، واختيار الأهداف، وتحديد الوسائل التي تمكنه من تحقيق تلك الأهداف.

ويرى وتلرس (Wotlers, 1996)أن الأفراد المتعلمون ذاتيًا لديهم القدرة على توجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم بشكل مباشر ،بالإضافة إلى قدرتهم على إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم،كما أن لديهم من الخصائص والمميزات التي تشير على أن

لديهم تنظيم ذاتي في عملية التعلم،ومن تلك الخصائص التحصيل الأكاديمي المرتفع ،نظرا لقدرتم على فهم الاستراتيجيات التعليمية التي تساعدهم على إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منهم بنجاح ، بالإضافة إلى تحديدهم للأهداف التعليمية الهامة مع إيجاد الدوافع لتحقيقها، بالإضافة إلى مراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة لها، وكذلك مرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقًا لما تتطلبها لمهام وظروف التعلم.

وللتعلم المنظم الذاتي كما يشير غباين (٢٠٠١) العديد من الاعتبارات التربوية والتي تشمل توجيه العملية التعليمية نحو المتعلم واحتياجاته وقدراته في إطار بيئته وظروفه وسماته الشخصية بدلاً من أن تكون موجهة نحو المادة التعليمية نفسها، فالعملية التعليمية ليست نشاطاً أو ظرفاً عابراً ، وإنما هي عملية مستمرة تصاحب الفرد مدى الحياة ، سواء كانت في إطار التعليم النظامي أو غير النظامي ، ولذلك فلابد من خلق آليات التعلم الذاتي واتجاهاته لدى المتعلم ،وتزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التي تيسر له التعلم وتساعده في اكتساب المهارات والمعارف التي يحتاج إليها بالاعتماد على نفسه في المقام الأول.

إن من أهم أهداف العملية التعليمية هو تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة،حيث تشترك المقررات المختلفة في تحقيق هذا الهدف،إذ إن تعليم التفكير يُمكّن الأفراد من مواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية المتسارعة ،مما يعزز من فرص التطور والنجاح لدى الأفراد والمجتمعات بشكل ايجابي ومنظم (Padilla, 1990) .

يعتبر التفكير الناقد من البرامج التعليمية الهامة التي تناولها المختصون بصوره كبيره ، لما له من أهمية كبيره في العمل على تنمية المهارات الأساسية في عملية التعلم والتعليم الأساسية .وتبرز جوانب تلك الأهمية في ميل المختصين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبنى استراتيجيات تعليمية تركز على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد ، إذ أن الهدف الأساسي من تنمية هذه المهارات هو تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ، والتي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم ، كما أن تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والبحث والاستفسار وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو

الاستكشاف يؤدي إلى توسيع أفاق الطلبة المعرفية بشكل كبير مما يزيد الوعي لديهم في مختلف مناحي الحياة(مرعي ، نوفل ،٢٠٠٧).

عرف فاشيون (Facione, 2010)التفكير الناقد بأنه الحكم الهادف والمنظم ذاتيا ، وهذه العملية تأخذ بعين الاعتبار الأدلة والبراهين والتصورات والسياقات والطرق والمعايير .

كما عرفه العتوم والجراح (٢٠٠٩) بأنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لم ظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج،والتفكير الناقد هو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات ،كما يعتبر عملية عقلية مركبة من مهارات وميول ورغبات .

يرى ناستيش (٢٠٠٦) أن التفكير الناقد يقوم على عددا من الأسس أبرزها إعطاء مجموعة من الأسئلة الهادفة والمنظمة والموجهة ، والتي تصب في صلب الموضوع، والثاني بان التفكير الناقد يستلزم الإجابة على هذه الأسئلة وذلك من خلال النظر والتفكير فيها بشكل منطقي ، والثالث أن التفكير الناقد يستلزم تصديق نتائج التفكير ، بحيث لا يكون التفكير مجرد مشاركة في تدريب عقلي .

توضح قطامي (٢٠٠١) أن التفكير الناقد كما جاء في واطسن – جلسر يتضمن ثلاثة جوانب رئيسية ومهمة وهي الحاجة إلى مجموعه من الأدلة والبراهين والشواهد التي تدعم الآراء والنتائج قبل إصدار الأحكام عليها ، وكذلك تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد القيم ووزن الأنواع المختلفة من الأدلة ، أما الجانب الثالث فيتمثل بمهارات استخدام جميع الاتجاهات والمهارات السابقة.

ويشير نبهان (٢٠٠٢) إلى مجموعة من السمات والمبادئ التي يجب توافره الدى الطلبة خلال ممارسة التفكير الناقد لكي يكونوا مفكرين ناقدين ، وتشمل التواضع الفكري حيث يتطلب من المعلمين ألا يدعوا أنهم يعرفون أكثر مما يعرفون حقيقة الموضوع ، فيجب أن يبدوا الحساسية ضد التحيز في طرح وجهة نظرهم الشخصية ،وكذلك الشجاعة الفكرية حيث يتطلب من المعلمين أن يحللوا كل ما تعلموه بأسلوب

منطقي، ولا يأخذوه بشكله الظاهري، فيجب عليهم أن ينظروا بنظرة أكثر تعمق إلى وجهات نظر معينه يعتقدون أنها سلبيه،وأن يلاحظوا المبررات التي تكمن فيها،وهذه الميزة تتطلب منهم الشجاعة كي يكونوا صادقين فيطرقهم الخاصة في التفكير،ويرحبوا بالاستماع للآخرين.

يرى لانغريهر (٢٠٠٠) انه عندما نفكر بأسلوب ناقد لا بد أن نكون ملمين بشكل كبير بالعديد من الجوانب المحددة من المعلومات ، كما يجب علينا أن نضع أنفسنا مكان الشخص الآخر لنوضح الأسباب التي جعلته يبني الحجج والبراهين على آرائه ومعتقداته ، من خلال مجموعه من الجوانب التي يمكننا انتقادها والتي تشمل صحة البيانات أو المعلومات ودقتها من خلال تحري الصدق ، ومدى ملاءمتها للموضوع ، بالإضافة إلى وجود أي تحيز أو عدم انسجام في البيانات ، حتى يصبح الفرد ذو تفكير عادل لا يقبل بالمعلومات بطريقه غير صحيحة .

والبيئة الصفية كما يشير كل من كيلنز وباول (Klenz, 2003, Paul,2003)من العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التفكير الناقد وتطويره ،حيث أن البيئة الصفية التي توفر للطالب فرصه للحوار والنقاش والتعبير عن الرأي والاستفاضة في المعلومات ، تختلف عن تلك التي لا تجعل الطال يتجاوز دور المستمع أو المتلقي للمعلومات، إضافة إلى ذلك فان جزءًا كبيرًا من البرامج التعليمية المصممة لتنمية هذا النوع من التفكير تتعلق بطبيعة البيئة المتوفرة في الغرفة الصفية،والتي يعتبر المعلم الركن الرئيسي فيها ،حيث تدعم هذه البيئة الشعور بالأمان النفسي والاجتماعي لدى الأفراد ،والحرية الفكرية للمتعلمين.

في حين يوضح جو وجوناثان (Joe & Jonathan,2006)أن التفكير الناقد لا يتم تنميته بجمع المعلومات فقط ؛ فالشخص الذي يتمتع بذاكره جيده ، ويعرف الكثير من الحقائق لا يكون بالضرورة مفكرا ناقدا .فيجب أن تكون لديه القدرة على استنتاج العواقب مما يعرفه،ويعرف كيف يستخدم المعلومات لغايات حل المشكلات ، ويبحث عن المصادر الوثيقة الصلة للمعلومات بالموضوع الذي يفكر فيه لكي يبقى على اطلاع تام بالمواضيع بشكل متواصل .

تعتبر فئة المتفوقين من فئات المجتمع التي تحتاج إلى رعاية ومتابعة مستمرة من قبل المختصين ، حيث أن استثمار مثل هذه العقول الإنسانية المبدعة يعتبر من الأشياء بالغة الأهمية في أي بيئة أو مجتمع لما له من آثار ايجابيه لحاضره البلد ومستقبله ، فالثروة البشرية لدى كل أمة من الأمم مصدر قوتها وتقدمها الأشخاص الذين لهم طابع تميز في البلد ، ويمثل المتفوقين والموهوبين خلاصة تلك الثروة وانجازاتها .

يعرف العاجز وفواد (٢٠١٢) المتفوق بأنه كل من لديه نسبة ذكاءأ على من مستوى العادي ينفي مجالاً وأكثر من مجالات النشاط العقلي، ويحظى بتقدير الجماعة،ولديه مستوى عالمنا لتحصيل الدراسي ،وقدرة مرتفعة على التفكير الناقد والإبداعي ،ولديه استعدادا تعليمية أو فنية أو حركية.

أما هيوارد واورلانسكي (Hayward, Orlansky)فقد عرفا المتفوقين بأنهم نوعية متميزة من الأفراد اللذين يمتلكون قدرة فائقة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة مثل المجال العقلي والابتكار والتحصيل الأكاديمي والفنون والقيادة الاجتماعية (جروان ،٢٠٠٤).

وعرفت زحلوق (٢٠٠١) المتفوقون تحصيليا" بأنهم أولئك الذين لديهم القدرة على أن يكون مستواهم التحصيلي مرتفعًا في مجال دراسياً وأكثر ،مقارنة مع غيرهم بنسبة تميزهم وتؤهلهم لأن يكونوا من أفضل لأفراد المجموعة التي ينتمون إليها.

يرى كل من ديفز وريم (Davis &Rimm,1998)أن للمتفوقين مجموعه من الخصائص وتشمل قوة الملاحظة، بالإضافة إلى امتلاكهم مخزون لغوي واسع وقدرة فائقة على التمييز والإبداع ،واسعة في المعلومات ، وحبال استطلاع ، والقدرة على التركيز والانتباه لمدة طويلة ، وكذلك تنوع الاهتمامات والقدرات.

ويمتاز الطلبة المتفوقين كما يشير الجندي (٢٠٠٦) بخصائص انفعالية وسما تشخيصية وقدرات عقلية وإبداعية تميّزهم عن الأطفال العاديين والتي تمثل بالسرعة في اكتساب وتذكّر المعلومات، والفضول في البحث عن المعلومات،والاتجاه للمثابرة الفعلية، والاستمتاع في حلال مشكلات، والاتجاه نحو الصدق والعدالة، والسعي إلى تنظيم الأشياء والأشخاص،والإبداع وإيجاد طرق جديدة في العمل.

ترى كلارك (Clark, 2000) بان الطالب المتميز هو الذي يستطيع العمل على تنظيم وترتيب أفكاره للتكيف مع الظروف الجديدة التي تحيط به سواء كانت إيجابية أم سلبية ، ويمتاز بالعديد من الخصائص والتي من أهمها قدرته الواسعة على معالجة الأمور بكل حكمة واقتدار ، واستخدام أسلوب حل المشكلات والاستقصاء في عملية التعلم ، وامتلاكه العديد من الاهتمامات المتنوعة،و التعبير عن آراءه وأفكاره بأسلوب علمي ومنطقي مستخدما الأساليب الابتكارية الحديثة بكل حرية ونزاهة ، وكذلك قدرته الكبيرة على المحاورة و التحدي الفكري ، و سهولة تواصله مع الآخرين .

والطلبة المتفوقين كما يشير الطنطاوي (٢٠٠٨) يتميزون بأنهم أسرع من أقرانهم العاديين في نموهم العقلي،كذلك يتميزون بقوة الذاكرة واليقظة و قدرتهم على الملاحظة و الاستيعاب وقوة الذاكرة، ولديهم قدرة فائقة على التحليل والتركيب والاستدلال و التعميم و التجريد و فهم المعاني و التفكير المنطقي وإدراك العلاقات بين الأشياء، بالإضافة أن لديهم حب التطلع للمستقبل و ويهتمون بالتنقيب و البحث عن أصل الأشياء وربط الأشياء السابقة باللاحقة ، وكذلك سرعة التعلم و الفهم والحفظ بسهوله بالإضافة على قدرتهم الكبيرة في تنظيم أفكارهم وصياغتها بلغة سليمة .

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعلم المنظم الذاتي والتفكير الناقد ، فقد هدفت دراسة العمري (٢٠١٣) إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم، .تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى . استخدمت الباحثة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتياً .وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً على بعدي(إدارة بيئة التعلم والسلوك،والبحث ومعلومات التعلم) جاء مرتفعاً،في حين جاء على بعد(السلوك التنظيم يغير التكيفي) ضمن المستوى المتوسط .كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لمتغير مستوى التحصيل،ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا،وما إذا كانت هذه المكونات تختلف اختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٣١) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا،وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع و الحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع ،وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة .كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون و ضع الهدف و التخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة 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 ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف و التخطيط، والتسميع و الحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتي .كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة،ووضع الهدف و التخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

أما دراسة ما توجا (Matuga, 2009) فقد هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً،وتوجهات الأهداف،ومراقبة الذات، والدافعية،والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون مساقات إلكترونية في الأحياء والجيولوجيا وعلوم البيئة .تكونت عينة الدراسة من(٤٠) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى، وقد استخدمت الدراسة مقياس حول الدافعية، ومقياس حول استراتيجيات التعلم وإدارة المصادر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توجهات الأهداف عملت على زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم،وأشارت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين توجهات الأهداف،وكافة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بيئة التعلم، ومراقبة الذات . كما أشارت النتائج إلى وجود أثر بين إتقان الأهداف ومراقبة الذات في زيادة تحصيل الطلبة،بين ما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة بين التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وأجرى كلمن إيلاموزيدنروأ هارون(Eilam, Zeidner, &Aharon, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتحصيل التحصيل الأكاديمي في العلوم . تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع وعددهم (٥٢) طالباً وطالبة،أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وتحصيل الطلبة.

وهدفت دراسة سحلول (٢٠٠٩) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء . تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة ،وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً ذات دلاله إحصائية في استراتيجيات ما وراء المعرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولم تظهر أي فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير وتوجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية، كما بينت النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً في أسلوب التفكير (المحافظ) وفي أهداف (الأداء) لصالح الذكور، كما وجدت فروقاً في أسلوب التفكير (الملكي) لصالح الإناث. ولم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في بقية أساليب التفكير و أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الجنسين.

وهدفت دراسة أحمد(٢٠٠٧)إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي،والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبع المستويات التنظيم الذاتي للتعلم، تكونت عينة هذه الدراسة من(١٢٨) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ومع بعد التسميع والحفظ،ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية ، كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل من هلدى الطلاب منخفض بمستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد،وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف

والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل ا لأكاديمي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة بمبنيوتي(Bembenutty,2006)إلى التعرف على العلاقة ما بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكلمن التحصيل الأكاديمي و معتقدات فاعلية الذات، تكونت عينة هذه الدراسة من(١٤٧) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين ، وقد أشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة.

وهدفت دراسة أبو طالب (٢٠٠٦) إلى قياس أثر التعلم الذاتي في تنمية مهارات التفكير الأساسية (معرفة – ملاحظة – مقارنة) ، تكونت عينه الدراسة من (١١٣) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة صنعاء بالجمهورية اليمنية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التعلم الذاتي في تدريس مقرر الجغرافيا يساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات .

أما دراسة الهنداوي (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج في تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس لدى طلبة معاهد أعداد المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من(١٤٧) طالباً وطالبة بواقع (٧٣) للمجموعات التجريبية(٧٤) للمجموعات الضابطة.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعات التجريبية والضابطة ولصالح المجموعات التجريبية، وكان هناك أثر لدرجة الذكاء في التنظيم الذاتي بين مالم تتوصل الدراسة إلى فروق تبع المتغير الجنس في التنظيم الذاتي.

أما الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد فقد هدفت دراسة الحدابي والاشول (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مدينة صنعاء ، تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالب وطالبه من الطلبة الموهوبين في اليمن ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة اكتساب

الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير الناقد لم يصل للحد المقبول تربويا ، كما انه لم توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي ذكور وإناث.

و هدفت دراسة النبهاني(٢٠١٠) إلى التعرف على الكشف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية في جامعة نزوى ،.تكونت عينة هذه الدراسة من (٣٣٢) طالبا وطالبه ، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المطلوب تربويا ، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث .

هدفت دراسة بيتشبورد (Beachboard,2010) إلى التعرف على العلاقة بين تقديم مهام وأنشطة في التفكير الناقد ضمن البرامج الدراسية، ومفهوم الطلبة عن القدرة الذي تسهم به جامعاتهم في تطورهم المعرفي العام وفي فهمهم للعمل، تكونت عينة الدراسة من(٢٠٠٠) طالبًا و طالبة من سنوات دراسية مختلفة في جامعات عدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائيًا بين آراء الطلبة فيما تقدمه لهم الجامعة من إسهامات تغني تحصيلهم المعرفي وفهمهم للعمل والحياة عمومًا،قبل وبعد تطبيقا لأنشطة الإثرائية في مهارات التفكير الناقد وكانت الفروق لصالح آراء الطلبة بعد تطبيقا لأنشطة الإثرائية عليهم.

وهدفت دراسة صالح (٢٠٠٨) إلى تحديد اثر دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ،وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا ،تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة عددها(٤٠) طالبا لكل مجموعه استخدمت الدراسة اختبار للتفكير الناقد واختبار تحصيلي،وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق دورة التعلم فوق المعرفية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المتبعة حالياً في المدارس،في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧ ،) إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الانروا ، تكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طالبا وطالبه ، وقد تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى امتلاك الطلبة عينة الدراسة لمهارات التفكير الناقد كان متدن جدا ، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي و ولصالح الإناث .

أما دراسة الشرقي (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى قياس التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض،ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير،والتحصيل الدراسي ،تكونت عينه الدراسة من (٢٨٨) طالبا من خمس مدارس ثانوية،وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب،والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية،أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية،كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي .

هدفت دراسة البرهان (٢٠٠١) إلى التعرف على أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على خصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء ، وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الإناث على اختبار التفكير الناقد أفضل من أداء الذكور وكانت الفروق ذات دلالة، كما أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عن أقرانهم متوسطي ومنخفضي التحصيل في درجاتهم في كل من اختبار التفكير الناقد واختبار الشخصية.

أما دراسة رولاند (Ruland, 2000) فقد هدفت على التعرف عناصر البيئة الصفية و القدرة على التفكير الناقد، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن – جليسر (Watson–Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث أشارت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية لها اثر قوي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد بان التعلم المنظم الذاتي من الاستراتجيات التعليمية الهامة والمستخدمة في مختلف المراحل التعليمية ، وقد أظهرت الدراسات السابقة اختلاف مكونات التعلم المنظم الذاتي لدى العينات في مختلف الدراسات ، وهناك ندره في الأبحاث التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم الذاتي والتفكير الناقد ، لذلك يعد هذا البحث من البحوث الأصيلة في موضوعها، والجديدة في طرحها ومنهجها ومعالجتها للموضوع على مستوى المملكة العربية السعودية .

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما يشير الأدب التربوي والنفسي حول موضوع التعلم الذاتي المنظم من أهميه كبيره ، من خلال تشجيع الطلبة على ممارسة استراتيجياته ، إذ ما يزال البحث في موضوع التعلم الذاتي يشغل بال الباحثين ، حيث أن هذه الطريقة من الطرق الحديثة لها فاعليه كبيره في إنجاح العملية التعليمية ، وتؤكد الاتجاهات الحديثة إلى الدور الكبير للمتعلم في العملية التعليمية، حيث أن لديه القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل التعلم ، خصوصا إذا ما صاحب هذه ألاستراتيجيه استخدام بعض أنماط التفكير المختلفة كالناقد والابتكاري .

لذا تتمحور مشكلة هذه الدراسة من خلال الإجابة على السؤال التالي : ما علاقة التعلم المنظم الذاتي بالتفكير الناقد لدى طالبا تقسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .

وينبثق عن التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مكونات التعلم المنظم الذاتي لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .
- ما مستوى التفكير الناقدلدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .
- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله0.05 ($\alpha \geq$) لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات/ عاديات) لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التعلم المنظم الذاتي.

- "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 ($\alpha \leq$) لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات/ عاديات) لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس مهارات التفكير الناقد .
- ما هي العلاقة بين مكونات التعليم المنظم الذاتي بالتفكير الناقدلدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم الذاتي و التفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم.
- التعرف على مكونات التعلم المنظم الذاتي لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .
- التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .
- التعرف على الفروق بين الطالبات المتفوقات والعاديات في مستوى التعلم المنظم الذاتي .
- التعرف على الفروق بين الطالبات المتفوقات والعاديات في مهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة :

- تأتي أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على موضوع نفسي وتربوي هام ألا وهو التعلم المنظم الذاتي ، في مرحلة من مراحل الحياة كثرت فيها المتطلبات والحاجات التربوية والتعليمية ، يصاحبه في ذلك تسهيلات واضحة نتيجة قدرة الفرد الحصول على المعارف والعلوم .

- وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في تزويد الطالبات بالوعي الكافي والذي تمكنهن من استكشاف اثر التعلم المنظم الذاتي في امتلاك أو وجود درجة كافية من المعرفة اللازمة لصقل شخصيتهن .
- على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التعلم المنظم الذاتي ، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها بأنها من الدراسات القليلة في الوطن العربي حسب علم الباحثة تناولت هذا الموضوع وعلاقته بالتفكير الناقد .
- وترجع أهمية هذه الدراسة أيضا في أن نتائجها تعطي الفرصة لتقديم البرامج التربوية والتوجيه النفسي للطلبة.

مجالات الدراسة:

- المجال البشري :طالبات قسم التربية الخاصة .
- المجال المكاني :جامعة القصيم / كلية التربية .
- المجال الزماني :تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العامالدراسي١٤٣٤/١٤٣٥.

التعريفات الإجرائية :

- التعلم المنظم الذاتي :هو عبارة عن عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي له لتحقيق أهداف التعلم ,Ruohotie). (2002 ويعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التعلم المنظم الذاتي المعد لهذه الغاية .
- التفكير الناقد :هو عبارة عن عملية عقلية تعتمد على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي ، تهدف إلى إصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الأدلة والحجج المقدمة (علي ، ٢٠٠٩) . ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس كالفيورنيا للتفكير الناقد المعد لهذه الغاية .

- المتفوق/ المتفوقة : هو الطالب/الطالبة الذي يرتفع في انجازه أو تحصيله الدراسي والأكاديمي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من اقرأنه أي إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن (90%) ، حيث يكون المتفوقون أعلى فئة من الطلبة في التحصيل الأكاديمي(السرور ،2003) .
- وتتمثل الطالبات المتفوقات في هذه الدراسة بطالب شعبة التربية الخاصة في جامعة القصيم الحاصلات على تقدير ممتاز في المعدل التراكمي (٤،٥- ٥).
- العاديات: وتتمثل الطالبات العاديات في هذه الدراسة بطالبات شعبة التربية الخاصة في جامعة القصيم والحاصلات على معدل تراكمي(٢- اقل من ٤،٥).
- الطريقة و الإجراءات .

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي تحاول من خلاله وصف لظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها،والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة.

أفراد الدراسة :

يتكون أفراد هذه الدراسة من الطالبات الملتحقات في شعبة التربية الخاصة ، والبالغ عددهن (٣٣٧) طالبة (٢٨٥) عاديات و (٢٥) متفوقات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق الأهداف والإجابة على أسئلة الدراسة ،استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

أولا : مقياس التعلم المنظم الذاتي .

تم استخدام مقياس التعلم الذاتي لبوردي (Purdie)والذي قام بتعريبه احمد (٢٠٠٧) واستخدمه الجراح (٢٠١٠) على البيئة الأردنية، ويهدف إلي قياس التعلم المنظم الذاتي ، تكونت الصورة الأصلية للمقياس في نسخته الأصلية والمعربة من(٢٨) فقره ، بحيث خصص لكل فقره سلم استجابة خماسي (موافق بشده ، موافق ، غير متأكد، معارض ، معارض بشده) ، أما مجالات المقياس فهي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، والتسميع والحفظ وطلب المساندة الاجتماعية .

صدق المقياس :

للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في جامعة القصيم ، وذلك من اجل التحقق من صدق المقياس ومدى ملائمته للبيئة السعودية ، وقد تم الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات ولم يتم حذف أو إضافة أي فقره وبالتالي بقي الاختبار مكونا من (٢٨) فقره .

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية ، وكان معامل الثبات للمقياس ككل مساويا (٠,٨١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، ثم تم تصحيح المعامل باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) فكان معامل الثبات بعد التصحيح مساويا (٠,٨٩) وهو دال عند (٠,٠١) وهي معاملات ثبات مقبولة في هذه الدراسة .

ثانيا : اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ٢٠٠٠ .

California Critical Thinking Skills Test (CCTST)

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠) والتي قام بتقنينه على البيئة العربية كل من مرعي ونوفل (٢٠٠٧) ، وذلك بعد تعديل فقراته بما يتناسب والبيئة السعودية ، وتقسم فقرات الاختبار الأربع والثلاثين بطريقتين ، أولهما : (التحليل والتقويم و الاستدلال) ، حسب مفهوم دلفي

(Delphi) وثانيهما : فقرات تقيس مهارات (الاستنتاج) ومهارات تقيس مهارات الاستقراء (Facione& Facione,2002) ، وللاختبار ست درجات التحليل والتقويم الاستدلال و الاستنتاج و الاستقراء ، والدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد ، والعينة المستهدفة للاختبار من (١١-٢٤) سنة .

صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في جامعة القصيم ، وذلك من اجل التحقق من صدق المقياس ومدى ملائمته للبيئة السعودية ، وقد تم الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين حيث تم إعادة صياغة الفقرات ولم يتم حذف أو إضافة أي فقره وبالتالي بقي الاختبار مكونا من (٣٤) فقره توزعت على مهارات التفكير الخمس.

ثبات الاختبار :

قامت الباحثة بحساب الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات للمقياس ككل مساويا (٠,٧٩) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) ، ثم تم تصحيح المعامل باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) فكان معامل الثبات بعد التصحيح مساويا (٠,٨٨) وهو دال عند (٠,٠١) .

المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية التالية من اجل التوصل إلى نتائج الدراسة :

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٢- اختبار ت (T-test) .

٣- معامل ارتباط بيرسون .

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمهارات التفكير الناقد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المقبولة
١	مهارة التحليل	٢،٩٢	٠،٧٤١	٣،٦
٢	مهارة الاستقراء	٣،٠٠	٠،٧٣٥	٣،٦
٣	مهارات الاستنتاج	١،٩٥	٠،٨٠٥	٢،٤
٤	مهارات الاستدلال	٦،١٧	١،١٤٩	٧،٢
٥	مهارات التقييم	٣،٨٦	١،٠٣٧	٣،٦
٦	الاختبار الكلي	١٧،٩١	٣،٢٤٠	٢٠،٤

يبين الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس مهارات التفكير الناقد لطالبات قسم التربية الخاصة ليس ضمن المستوى المقبول تربويا في معظم المجالات حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهارة التحليل (٢،٩٢) والدرجة المقبولة تربويا (٣،٦) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجال مهارة الاستقراء (٣،٠٠) والدرجة المقبولة تربويا (٣،٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال مهارة الاستنتاج (١،٩٥) والدرجة المقبولة تربويا (٢،٤) ، أما مجال مهارات الاستدلال فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٦،١٧) والدرجة المقبولة تربويا (٧،٢) ، أما في مجال مهارة التقييم فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣،٨٦) والدرجة المقبولة تربويا (٣،٦) ، أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي لكافة المجالات (١٧،٩١) والدرجة المقبولة تربويا (٢٠،٤) وهذا يدل على أن درجة توافر مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم ليس مقبولا تربويا في معظم المجالات باستثناء مهارة التقييم .

وتعزو الباحثة أسباب ضعف اكتساب طالبات كلية التربية لمهارات التفكير الناقد كون أن المناهج الدراسية والمقررات الدراسية في المراحل الدراسية السابقة ، قد لا تنمي هذه المهارات نظرا لكثرة المعلومات التي تعطى للطالبات واستخدام أسلوب التلقين وحشو المعلومات من قبل المدرسات ، بعيدا عن تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات ، أضف إلى ذلك فان الغرف الصفية للمقررات التربوية والإنسانية تكون فيها أعداد الطالبات أكثر من المقررات العلمية ، وبالتالي يؤثر هذا على أسلوب إعطاء المحاضرات ، حيث يغيب أسلوب المناقشة الفاعلة وتبادل الأفكار والمعلومات بينهن مما يؤثر على اكتساب الطالبات لمهارات التفكير الناقد .

وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة كل من الحدابي والاشول (٢٠١٢) وكذلك دراسة النبهاني (٢٠١٠) وكذلك دراسة مرعي ونوفل (٢٠٠٧) والتي أشارت جميعها إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المدارس والجامعات متدني ودون المستوى المطلوب تربويا .

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 ($\alpha \geq$) لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات/ عاديات) لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التعلم المنظم الذاتي.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم للتعلم المنظم الذاتي حسب متغير التحصيل الأكاديمي (متفوقات/ عاديات)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٣) وضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات / عاديات) على مقياس التعلم المنظم الذاتي لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم .

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
وضع الهدف والتخطيط .	متفوقات	٣،٤٤	٠،٩١٤	٢،١٨٦-	٦٢	٠،٠٣٣
	عاديات	٢،٩١	١،٠٢٧			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	متفوقات	٣،٩٤	٠،٧٥٩	٣،٢٥٤-	٦٢	٠،٠٠٢
	عاديات	٣،٢٨	٠،٨٥١			
التسميع والحفظ	متفوقات	٣،٣٨	٠،٦٠٩	٢،٤٥٣-	٦٢	٠،٠١٧
	عاديات	٢،٩١	٠،٣٩٣			
طلب المساعدة الاجتماعية	متفوقات	٤،٠٣	٠،٨٢٢	١،٣٢١-	٦٢	٠،١٩١
	عاديات	٣،٧٥	٠،٨٨٠			

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التعلم المنظم الذاتي تعزى للتحصيل الأكاديمي (متفوقات / عاديات) في معظم المجالات باستثناء مجال (الاحتفاظ

بالسجلات والمراقبة) حيث كانت لصالح المتفوقات ، إذ بلغت قيمة(ت) (٣،٢٥٤-) بمستوى دلالة (٠،٠٠٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلاله 0.05 (≥α).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات المتفوقات والعاديات هن نتاج بيئة تعليمية واحده وبالتالي فان الأهداف الموضوعة لكلا الطرفين أهداف واحده مشتركه، حيث يخضعن إلى فلسفة واحده وتقارب في البيئة الثقافية والاجتماعية ، بحيث تطبق نفس الأنشطة والبرامج التعليمية ، فهذه المتغيرات تؤدي إلى عدم وجود فروق جوهرية بينهما ، ولاسيما أن الطالبات اللواتي أجريت عليهن الدراسة من الطالبات الجامعيات ، حيث يتحملن مسؤولية التعلم ،ويدركنا لأهداف ويشاركن في مجريات المحاضرة .

علاوة على ذلك فان طبيعة المقررات الدراسية تعتمد على الحفظ أكثر من اعتمادها على عملية الفهم والاستنتاج والتحليل ، أضافه إلى ذلك فان جميع الطالبات المتفوقات والعاديات يلجئن إلى المساندة الاجتماعية نظرا لطبيعة المجتمع والبيئة الدراسية خصوصا أن استخدام نظام الدائرة التلفزيونية المغلقة يجعل من جميع الطالبات بحاجه إلى الدعم الاجتماعي ، أما وجود فروق في مجال الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة حيث كانت الفروق لصالح المتفوقات ، حيث يعود ذلك إلى أن المتفوقات أكاديميا يتعاملن مع النجاح والفشل بطريقة أكثر منطقية من العاديات ، وهنأك ثر اهتماما للتعلم والتخطيط السليم واتخاذ القرارات الملائمة ، بالإضافة إلى القدرة على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لمواجهة المشكلات التعليمية والاجتماعية ، هذا الأمر يجعل من الضرورة أن تراقب الطالبة المتفوقة نشاطاتها الدراسية والاجتماعية وتعمل على تنظيمها وتسجيل النتائج للحصول على الفائدة المرجوة .

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضا إلى أنه كلما كان المستوى الدراسي مرتفعا للطالبة ،تكون أكثر مرونة وإدراكا للأمور، فتدرك بأن الحصيلة المعرفية التي كونتها خلال فتره دراستها السابقة يجب أن تحتفظ بها ،لحين استخدامها وقت الحاجة.

وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة أحمد(2007) والتي أشارت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم الذاتي في بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة ماتوجا ,Matuga

(2009) ،والتي أشارت نتائجها إلى عد م وجود علاقة بين التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.وتختلف نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة كل من العمري(2013)وكذلك نتائج دراسة(Eilam, Zeidner, &Aharon, 2009)، وكذلك نتائج دراسة (Bembenutty,2006)، و نتائج دراسة الهنداوي (٢٠٠٣) والتي أشارت جميعها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي والذكاء لدى الطلبة.

- السؤال الرابع:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات/ عاديات) لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس مهارات التفكير الناقد.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة امتلاك طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمهارات التفكير الناقد حسب متغير التحصيل الأكاديمي (متفوقات / عاديات) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر التحصيل الأكاديمي (متفوقات / عاديات) لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس مهارات التفكير الناقد

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة التحليل	متفوق	32	٣،٠٦	٠،٨٠١	١،٥٣٤	٦٢	٠،١٣٠
	عادي	32	٢،٧٨	٠،٦٥٩			
مهارة الاستقراء	متفوق	32	٣،٣١	٠،٦٤٤	٣،٧٣٧	٦٢	٠،٠٠٠
	عادي	32	٢،٦٩	٠،٦٩٣			
مهارات الاستنتاج	متفوق	32	٢،١٣	٠،٩٠٧	١،٧٣٤	٦٢	٠،٠٨٨
	عادي	32	١،٧٨	٠،٦٥٩			
مهارات الاستدلال	متفوق	32	٦،٧٨	٠،٨٣٢	٤،٩٨٣	٦٢	٠،٠٠٠
	عادي	32	٥،٥٦	١،١٠٥			
مهارات التقييم	متفوق	32	٤،٥٠	٠،٦٢٢	٦،٢٦٧	٦٢	٠،٠٠٠
	عادي	32	٣،٢٢	٠،٩٧٥			
الاختبار الكلي	متفوق	32	١٩،٧٨	٢،٣٦٦	٥،٦٥٤	٦٢	٠،٠٠٠
	عادي	32	١٦،٠٣	٢،١١٣			

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم على مقياس التفكير الناقد تعزى للتحصيل الأكاديمي متفوقين عاديين ، إذ بلغت قيمة (ت) لمجال الاستقراء (٣،٧٣٧) بمستوى دلالة (٠،٠٠٠) ، ومجال الاستدلال ، إذ بلغت قيمة(ت)(٤،٩٨٣) بمستوى دلالة (٠،٠٠٠) ومهارة التقييم إذ بلغت قيمة (ت) (٦،٢٦٧) بمستوى دلالة (٠،٠٠٠)، والمقياس الكلي إذ بلغت قيمة (ت) (٥،٦٥٤) بمستوى دلالة (٠،٠٠٠)

والحفظ إلى (٠،٧٠٨).أما في مجال طلب المساعدة الاجتماعية فقد وصل الارتباط إلى (٠،٧١٧) وجميع الارتباطات للمجالات كافه داله إحصائيا عند مستوى دلاله (٠،٠١).وهذا يشير إلى وجود علاقة طردية التعلم الذاتي المنظم كلما زادت مهارات التفكير الناقد . .

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات تدرسها الطالبات في الجامعة ، حيث أن جميع هذه المقررات تتيح الفرصة للطالبات لاستخدام أسلوب النقاش والحوار بأسلوب منظم ،فأسلوب التعلم المنظم الذاتي يعمل على إكساب الطالبات المهارات الأساسية في التعلم والحياة ، كما أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق، فإننا لا نعمل على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية فقط، بلوتس اعد أيضاً علي تنمية قدرات التفكير لديهم (Myers & Jones, 1993, p.29).

وتتفق نتائج هذه الدراسة ودراسة أبو طالب (٢٠٠٦) والتي أشارت نتائجها إلى أن استخدام التعلم الذاتي في التدريس يساعد على تنمية مهارات التفكير وتتفق النتائج أيضاً ونتائج دراسة رولاند (Ruland, 2000) فقد والتي أشارت نتائجها إلى أن العناصر في البيئة الصفية متنبئ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

توصيات :

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي :

- يجب الاهتمام بالتعلم المنظم الذاتي ومهارات التفكير الناقد وإعداد البرامج التربوية التي تؤدي إلى رفع مستوى الطلبة في هاذين المجالين بشكل عام.
- إجراء دراسات وخاصة في البيئة السعودية للكشف عن مدى العلاقة بين التعلم المنظم الذاتي ومتغيرات أخرى . وكذلك إجراء الدراسات التطبيقية؛لأجل بناء برامج تدريبية للطلاب والطالبات سواء في المدارس أو الجامعات ، وكذلك توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع كفاءته.

أن تتضمن أهداف التعليم في الجامعات الاهتمام بالتعلم المنظم الذاتي وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة .

ـــ ضرورة عمل دورات تدريبيه لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على أهمية الاهتمام بالتعلم المنظم الذاتي وأثره على التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير المختلفة .

المراجع باللغة العربية :

- أبوطالب ، فاطمة محمد (٢٠٠٦) . أثر التعلم الذاتي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقر الجغرافيا بأمانة العاصمة الجمهورية اليمنية.رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة صنعاء ، اليمن .
- أحمد،إبراهيم إبراهيم .(2007) .التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية(دراسة تنبؤية) مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس 69-135.- البرهان، فاطمة (٢٠٠١). أثر متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي على الخصائص الشخصية ودرجات التفكير الناقد لطلبة الصف العاشر في مدينة الزرقاء.رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، الأردن .
- الجراح ، عبد الناصر (٢٠١٠) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبه جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، عدد٤ ، مجلد٦، ٣٣٣-٢٤٨.
- الجندي، غادة مظهر (2006) . الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي .رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- جروان،فتحي(٢٠٠٤) .الموهبة والتفوق والإبداع. عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الحدابي ، داوود والأشول ، الطاف (٢٠١٢) . مدى توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء وتعز. المجلة العربية لتطوير التفوق – جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية ، عدد٣، مجلد٥.
- حسامو، سهى والعبد الله ، فواز (٢٠١٢) . أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الالكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين. المجلة الأردنية للعلوم التربوية ، عدد٨، مجلد٨ ، ١-٣٤.

- رشوان ، ربيع (٢٠٠٥) . توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة بنها ، مصر .
- زيتون،عدنان والعبدالله، فواز(2008). كفايات التعلم الذاتي ومهاراته .دمشق :دون مكاننشر.
- زحلوق ، مها(٢٠٠١) . المتفوقون دراسيا في جامعة دمشق واقعهم حاجاتهم مشكلاتهم .مجلة التربوية والنفسية –جامعة دمشق،عدد١، مجلد١٧، ١١–٥٥.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٣).مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- سحلول ، محمد عبدالله (٢٠٠٩) . استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية .رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة اليرموك ، اربد .
- الشرقي،محمد(٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات .مجلة العلوم التربوية والنفسية– جامعة البحرين ، عدد٦، مجلد٦، ١١٦.
- صالح،مدحت(٢٠٠٨) .فعالية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية . مجلة التربية العلمية –الجمعية المصرية،عدد٣، مجلد٤٢، ١١.
- العتوم،عدنان والجراح ،يوسف وعبدالناصر، ذياب (٢٠٠٩) . تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية.عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العريني، سارة إبراهيم (٢٠٠٥). التعليم عن بعد. مطابع الرضا، الرياض
- العمري ، وصال (٢٠١٢) درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العلي المنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض

المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية – غزه ، عدد٤، مجلد٢١، ٩٥-١٢٧.

- الطنطاوي ،رمضان عبد الحميد(٢٠٠٨).الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم. عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- العاجز ، فواد و مرتجى ، زكي (٢٠١٢) . واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزه وسبل تطويره .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،عدد ١،جزء٢٠،٣٣٣-٣٦٧.
- علي ، إسماعيل (٢٠٠٩). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق . عمان : دار الشروق للنشر .
- غباين، عمر محمود، "التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية"، دار المسيرة، عمّان، ٢٠٠١ .
- قطامي ، نايفة (٢٠٠١) .تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- لا نغريهر ، جون (٢٠٠٢) . تعليم مهارات التفكير . ترجمة منير حوراني ، العين : دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع .
- مرعي ، توفيق ونوفل ، محمد (٢٠٠٧) مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الانروا) . مجلة المنارة – جامعة آلالبيت، عدد٤، مجلد١٣، ٢٨٩-٣٤١.
- النبهاني ، سعود سليمان (٢٠١٠) . مستوى درجة التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى بسلطنة عمان . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والتربوية ،عدد ٢، مجلد٧.
- ناستيش ، جيرالد (٢٠٠٦) . تطبيق التفكير الشامل – دليل التفكير النقدي عبر المنهاج الدراسي . ترجمة راتب صويص ، بيروت : الدار العربية للعلوم .
- نبهان، سعد سعيد(٢٠٠١) . برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة . رسالة دكتوراه غير منشوره،جامعة

عين شمس كلية التربية.

- الهنداوي، شذى جواد كاظم(٢٠٠٣) .أثر تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، ابن رشد،جامعة بغداد.

- Beachboard, M.R. &Beachboard, C. (2010). Critical-Thinking Pedagogy and Student Perceptions of University Contributions to Their Academic Development. *The international Journal of an Emerging Tran discipline*, Idaho State University,USA, 13, 117-135.
- Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 221- 248.
- Candy, P. (1991). Self-direction for lifelong learning. Jossey-Bass. SF.
- Clark .B ,(2000), Growing Up Gifted Columbus, Oh: Charles E. Merrill.
- Davis, G., &Rimm, S. (1998). Education of the gifted and talented. (4th Ed.). USA: Allyan Bacon. 269–276
- Eilam, B., Zeidner, M., and Aharon, I. (2009). Student Conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420-432.
- Facione, P.A, (2010). CriticalThinking: What It Is and Why It Counts. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Hargis , j . (2000). The Self-Regulated Learner Advantage: Learning Science on the Internet. *Electronic Journal of Science education*, 4(4),4, 1-20.
- Joe, L. & Jonathan, C. (2006). Open Course Ware on Critical Thinking ,Logic and Creativity Module: About Critical Thinking. In , http://philosophy.hku.hk/think

- Klenz, S. (2003). Critical Thinking and creative Thinking. Retrieved May 19.2008, from: http:\\ sasked .sk/ docs/e 14. Htm.
- Matuga, J. (2009). Self- regulation, Goal origination and academic achievement of secondary student in online University. Course Educational Technology and Society, 12 (3), 4- 11.
- Paul, R.(2003). Critical Thinking: Fundamental to Education for A free Society. *Educational Leadership*, 42, PP 4-16.
- Padilla ,M.(1990).The Science Process Skills .Research Matters – To the Science Teacher No . 9004 , Publication Of The National Association For Research In Science Teaching (NARST).
- Pintrich, P &Degroot, E .(1990) . Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance, *Journal of Educational Bsychology*,1(82) ,1-33.
- Ruland, J.P.(2000). Relation Ship Of Classroom Environment To GrowthIn Critical Thinking Ability Of First Year Student,Dal-A60 (8).
- Ruohotie ,P(2002): Motivation and Self regulation in learning ,in Ruohotie ,P & Niemi,H: Theortical *Understanding for Learning in the Virtual University* ,Finland :RECE, 37-70
- Schunk, D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quarterly, 19, 159-172.
- Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- Wolters, C (1996) : Issues in self regulated learning Met cognition, conditional knowledge and the regulation of motivation, Doctor of philosophy, the university of Michigan.
-

- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming Self-regulated Learner: an Overview. Theory into Practice. 14 (2), 65-70.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation. (p. 13-39). NY. Academic Press.