Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 3, Issue 2 (2024) • P: 94 - 73
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

Self-organized Learning and its Relationship to Positive Thinking and Problem-solving among Taif University Students

Mrs. Ghadeer Abdullah Ayed Al-Otaibi
Taif University | KSA

Received: 08/10/2023
Revised: 19/10/2023
Accepted: 17/02/2024
Published: 30/02/2024

* Corresponding author: sgkas111@hotmail.com

Citation: Al-Otaibi, GH. A. (2024). Self-organized Learning and its Relationship to Positive Thinking and Problem-solving among Taif University Students. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 3*(2), 73 – 94. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D081023

2024 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed to identify the level of self-regulated learning, positive thinking, and problem solving among Taif University students, and to reveal the relationship between self-regulated learning and positive thinking among Taif University students, as well as revealing the relationship between self-regulated learning and problem solving among Taif University students. The study used the descriptive correlational method, and the sample consisted of (108) male and female students randomly selected from students at Taif University. The tools used included the self-regulated learning scale prepared by Farhan (2020), the positive thinking scale prepared by Al-Quraishi (2012), and the solution scale. The problems were prepared by Hebner and Patterson, and translated by Jarwan (1986). The study reached the following results: There is a statistically significant correlation between self-regulated learning and positive thinking among a sample of male and female students at Taif University. There is a statistically significant correlation between self-regulated learning and problem solving among a sample of male and female students at Taif University. Based on the results, the researcher recommended paying attention to establishing guidance programs to encourage students to engage in self-regulated learning, as well as holding training courses to train faculty members on using self-regulated learning and developing its skills among students.

Keywords: self-organized learning, positive thinking, problem-solving, Taif University students.

التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف

أ. غدير عبد الله عايض العتيبي
جامعة الطائف | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، والكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف، وكذلك الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، وقد تكونت العينة من (108) طالب وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب جامعة الطائف، وشملت الأدوات المستخدمة مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد فرحان (2020)، ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد القريشي (2012)، ومقياس حل المشكلات من إعداد هبنر وباترسن، والمعرب من قبل جروان (1986). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف، وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف. بناء على النتائج أوصت الباحثة بالاهتمام بإقامة برامج إرشادية لحث الطلاب على التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك عقد دورات تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المنظم ذاتيا وتنمية مهاراته لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا . التفكير الإيجابي . حل المشكلات . طلاب جامعة الطائف.

المقدمة.

يعد الارتقاء بالعملية التعليمية من أهم أسباب التقدم في المجتمع، حيث اهتم التربويون بتقديم أفكار وأساليب جديدة تزيد من العملية التعليمة، وكان من أهم هذه الأساليب التعلم المنظم ذاتيا حيث يهتم المتعلم بأدائه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف المطلوب بانتظام وأكثر فعالية، وكذلك يساعد المتعلم على تطوير نفسه والارتقاء بها ويزيد من قدراته على التفكير الإيجابي وامكانته على وضع الحلول الممكنه التي تساعده على حل المشكلة، حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتيا من أهم الأساليب الحديثة.

وهو مفهوم جذب انتباه صانعي السياسة والتربويين والآباء، ومن ثم أصبح بؤرة اهتمام العديد من البحوث والدراسات التربوية (علي، 2012، 151) حيث يعتبر التعلم المنظم ذاتيا توجها حديثا ناتجا عن التحول من النظرية السلوكية التي ترى التعلم استجابات تلاحظ وتقاس، إلى النظرية المعرفية التي تنظر إلى التعلم على انه عملية عقيلة تقوم على قدرة المتعلم على التفاعل مع المعلومات المقدمة له واستيعابها واسترجاعها وتطبيقها في مواقف الحياة (الشمراني، 1434 هـ، 16)، كما يعد التعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم، ومن تلك الخصائص تحصيلهم للمستويات المرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم حيث يوظف المتعلمون المنظمون لذواتهم الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية، وتحديدهم للأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف ومراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم ومرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقا لما تتطلبه ظروف التعلم (Zimmerman, B.J., 2002: 8).

ويعتبر التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو يساعد على توجه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، والإنسان يولد ولديه آلة التفكير وهي العقل ولو أردنا التسمية البيولوجية العلمية فهو المخ (Brain)، وان هذا العقل البشري يركز على شئ معين بحد ذاته فهو يحاول أن يلغي الفشل والتعاسة من حياته ليفكر بالسعادة، ويحاول دائما أن يلغي التعاسة من حياة الفرد، فالعقل (المخ) يعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة وإلغاء الخبرات غير السارة (زياد بركات، 2006، 4).

ويمثل أسلوب حل المشكلة نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تحول دونه أو تكون عقبة أمام تحقيقه وبمعني آخر يتضمن محاولة الإجابة عن سؤال أو أسئلة مثل: كيف أتخطى هذه العقبات أو كيف أواجه هذه الظروف الغامضة؟ (مارزانو وآخرون، 1998، 188).

ويحتل أسلوب حل المشكلات مكانا مهما في مجال تكوين وتناول المعلومات بل إن علم النفس المعرفي قد اعتبر أسلوب حل المشكلات متضمناً ومشتملاً على معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار وغيرها، وأن ممارسة الفرد لحل المشكلة يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات وغيرها، بينما حل المشكلة هو القدرة على تميز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف (عبد الحميد، 1999، 96).

لذلك تأتي أهمية الدراسة الحالية للتعرف على التعلم المنظم ذاتيا لطلاب جامعة الطائف وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات.

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم في جوهره عملية مستمرة وهذا يستلزم بالضرورة توافر مجموعة متنوعة من طرق التعليم والتعلم ومصادره ومن الأنواع التي تتصدر التعليم والتعلم المنظم الذاتي حيث يعد وسيلة للتعليم المستمر والذي يلازم الإنسان طيلة حياته وهو احد الأساليب التربوية التي أظهرتها البحوث المختلفة وأكدت على قيمتها وأهميتها، وينادي اليوم الاتجاه العالمي المعاصر بضرورة تبني أساليب التعلم الذاتي كتجديد تربوي، وهذا لم يظهر من فراغ أو من عدم، إنما ظهر نتيجة حتمية لعدة عوامل ومتغيرات طرأت على الساحة الدولية، كما نادي كثير من رجال التربية اليوم بأننا إذا أردنا من الفرد أن يقوم بمتابعة تعليمه ذاتيا فانه يجب أن نعده لذلك في مراحل الدراسة المختلفة حتى يكتسب المهارات والأساليب المناسبة، وفي هذا الإطار تبدوا ضرورة التعلم الذاتي من أجل تمكين النشىء من تلبية حاجاته التربوية الأساسية بنفسه وأن هذا النوع من التعليم يجعل الطالب إيجابيا مشاركاً في عملية التعلم حيث قد شرعت الكثير من الدول في استخدام التعلم الذاتي كأسلوب حياة بإجراء التجارب والممارسات المستحدثة له مثل الجامعات المفتوحة والتعليم عن بعد باعتبار أن هذا الأسلوب كنظام تعليمي يعد أفضل أساليب النمو الشامل لدى الطلبة، فالتعلم الذاتي أن يكون الفرد معلم وموجه لنفسه وهذه ضرورة حتمية تفترضها طبيعة الحياة المعاصرة التي لم تعد فيها المدرسة تعنى بمتطلبات التعليم والتعلم وبذلك فإن هنالك حاجة ملحة وماسة للأخذ بطريقة التعلم المنظم ذاتيا وتفرضها المتغيرات الكثيرة المحيطة به. (عامر، 2012، 7).

تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وأهميته في العملية التعليمة، ودوره الفعال بالارتقاء بالمتعلم واكتسابه المعلومات التي يحتاج إليها في الوقت الذي يريده، وكذلك ارتباط التعلم المنظم ذاتيا ببعض المتغيرات التي تلازمه وتجعل الفرد أكثر فعالية في العملية التعليمة والمجتمع.

حيث تم إجراء كثير من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها ببعض المتغيرات والتي تثبت فعالية التعلم المنظم ذاتيا وكان من هذه الدراسات دراسة (الشويخ، 2018) والتي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس دافعية الانجاز، واختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات، وبرنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

حيث يرتبط التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات تتأثر به وكان من أهم هذه المتغيرات من وجهة نظر الباحثة هي التفكير الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، حيث سعت الباحثة في هذا البحث إلى دراسة " التعلم المنظم ذاتيا لطلاب جامعة الطائف وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الطائف.
2- ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف.
3- ما مستوى حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف.
4- ما نوع العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف
5- ما نوع العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف.

أهداف الدراسة.

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الطائف.
2- التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف.
3- التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف.
4- التعرف على طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف.
5- التعرف على طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف.

أهمية الدراسة.

- **الأهمية النظرية:**

- تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تقف على موضوع التعلم المنظم ذاتيا الذي يرتبط ارتباط كبير بالحياة الأكاديمية للطلبة ومستوى تحصيلهم.
- أهمية المرحلة العمرية التي تجرى عليها الدراسة.
- يعتبر متغير التعلم المنظم ذاتيا ومتغير التفكير الإيجابي من المتغيرات الجديرة بالبحث والدراسة.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في توضيح أهمية التعلم المنظم ذاتيا في رفع مستوى التفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى الطالب، والمساهمة في تفريد عملية التعلم ونقل مسؤولية التعلم إلى المتعلم نفسه وبالتالي تخفيف العبء على المعلم، بما يحقق أفضل استثمار لكلاهما.
- توعية الطلاب في أنحاء مختلفة من حياتهم المعرفية بإمكانية المساعدة على توجيه عقولهم والحصول على تحسن مستمر وتقدم في المعارف والمهارات.

حدود الدراسة.

- **الحدود الموضوعية:** التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات.
- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق إجراءات البحث على طلاب وطالبات جامعة الطائف.
- **الحدود المكانية:** طلاب وطالبات الدراسات العليا (بكلية الآداب) المستوى الثاني والرابع بجامعة الطائف.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق إجراءات البحث بالفصل الثاني للعام الدراسي (1443 هـ).

مصطلحات البحث.

- **التعلم المنظم ذاتيا:** يشير مصطلح التعلم المنظم ذاتيا (SRL) إلى " العمليات التي بها ينشط المتعلمون نشاطا شخصيا، والتي تساند العمليات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية؛ وهي موجهة بشكل منهجي وبانتظام نحو تحقيق الأهداف الشخصية. ومن خلال وضع الأهداف الشخصية، فإن المتعلمين يخلقون حلقة تغذية راجعة موجهة ذاتيا يجب عليهم أن يكونوا استباقيون من أجل وضع الأهداف، والانخراط في دائرة التنظيم الذاتي، ومعتقدات الدافعية الداعمة والضرورية للتعلم " (Zimmerman & Schunk, 2011: 1).
  - ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه " عملية ذهنية معرفية ينشط فيها المتعلم أدائه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام، وعلى أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن للمتعلم تطبيقها وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه " (قطامي، 2005: 31)
- **التفكير الإيجابي**: هو " عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم باستغلال الطاقات والإمكانات الكامنة لدى الفرد، ويقوم التفكير الإيجابي على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته والاختيار من بينها بما يلاءم الموقف الحالي وتوجيه سلوكه نحو تحقيق أهدافه والتخطيط الجيد للمستقبل " (الفقي، 2007: 54).
- **حل المشكلات**: وعادة ما يعرف حل المشكلة Problem solving الإنساني على أنه محاولة تتضمن هدفا ما وعقبات تحول دون تحقيقه. فالفرد يدرك هدفا ما، ويواجه صعوبات تعترض وصوله إليه، وتستثار دافعيته لتحقيق الهدف، ويعمل على التغلب على تلك العقبات (آل غالب وآخرون، 2013 م، 140).

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-التعلم المنظم ذاتيا (مفهومه:

لقد ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا سنة (1989) على يد كل من شينك وزيمرمان (Zimmerman & Schunk) في كتابها الذي حمل العنوان: (التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي: النظرية – البحث – التطبيق)، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث الحديثة نسبيا في الميدان التربوي، فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها رغم تعددها واختلافها على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم في تعلمه والإستراتيجية التي يستخدمها لتحسين نواتجه (أحمد، 2007، 67).

إن مصطلح التعلم المنظم ذاتيا يستخدم لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة (Perry et al, 2006, 237).

ويعد التعلم المنظم ذاتيا عاملا أساسيا، ومحورا يرتكز عليه التحصيل الدراسي، ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتيا والأحداث المخطط لها والضرورية التي تؤثر على تعلم الطالب ودافعيته، فالطالب المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناء على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتتلاءم مع أهداف المهمة وبالتالي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم (Ruohotie, 2002, 37).

كما أن التعلم المنظم ذاتيا هو الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم مراحل مستوى تعلمه والسيطرة عليها وإدامتها واستمراريتها وتوجيهها، أي امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل عملية التعلم، وتبدأ هذه العملية في وقت مبكر من حياة الإنسان فخلال السنة الثانية من العمر يظهر الأطفال بصورة متزايدة علاقات مركزية الذات والاستقلال، وعند اقترانها بالقدرة على تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عن رعايتهم تقود إلى بعد جديد في السلوك، فيبدأ الأطفال بتقويم متطلبات المواقف

الاجتماعية وغير الاجتماعية، إذا يقومون بمراقبة سلوكهم الخاص بهم طبقا لذلك فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التعلم الذاتي (البدران، 2015، 270).

والتعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتيا، ويعرف إمكانيته وحدوده وبناء على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلائم أهداف المهمة ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo & Gonzalez Torres, 2004, 22).

هذا وقد وضع كل من ليندر وهاوس (Linder & Harris 1993) ستة أسس للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1- **المعتقدات المعرفية:** وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهما لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحا وتحصيلا.
2- **الدافعية:** إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتيا فغالبا ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.
3- **ما وراء المعرفة:** وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الإستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.
4- **استراتيجيات التعلم:** إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولا عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.
5- **الحساسية للموقف:** وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين، مع تحديد المشكلة وحلها في سياق ما ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
6- **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 (الحسيان، 2010، 16- 17).

وإن الكثير من علماء النفس المعرفي يعتقدون أن كفاءة المتعلم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها، والمستوى العمري له، ولهذا فان الطلبة الأكبر سناً والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتيا بصورة أكثر فاعلية من الطلبة الأصغر سنا (Zimmerman, 1989, 222).

2-1-2-التفكير الإيجابي Positive Thinking.

يندرج التفكير الإيجابي تحت مظلة علم النفس الإيجابي، من كون الفرد كائن يحمل جوانب إيجابية وسلبية في حياته، وأن الخبرات التي يمر بها تشكل شخصيته، ومن خلاله نسعى لفهم الانفعالات الإيجابية، وعلم النفس يهتم بدراسة المشاعر الإيجابية مثل الأمل، والسعادة، والرضا، ومعرفة كيف يمكن للفرد اكتساب المهارات التي تسهم في ممارسة المشاعر الإيجابية، والجوهر الأساسي الذي يقوم عليه علم النفس الإيجابي فالفرد يولد ولديه العديد من المشاعر السلبية والإيجابية التي تستثار من خلال المواقف وخبرات الحياة، لذا وجب معرفة مصدر هذه الأفكار وتنميتها وتكوينها، وبالتالي نمو قدرات عقلية ومهارات إيجابية تساعد على صقل شخصية الفرد، ويرتبط التفكير الإيجابي ارتباطا وثيقا بالنجاح في كل مجالات الحياة، والفرد كي يحقق النجاح ويعيش سعيدا ويحيا حياة متوازنة يجب أن يغير نمط تفكيره وأسلوب حياته ونظرته تجاه نفسه والآخرين، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته (زيد وآخرون، 2013، 241).

مفهوم التفكير الإيجابي:

من حيث اللغة: فكر في الأمر، يفكر، فكراً: أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكر مبالغة في فكر، والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، وهذا قصر للتفكير على نوع من أنواعه، وهو حل المشكلات (المعجم الوسيط، 360هـ، 56).

وفي الاصطلاح يقول إدوارد ديبونو أحد أشهر الخبراء في علم التفكير: لا يوجد هناك تعريف واحد مرض للتفكير، لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير، أو عند مستوى أخر، وتعريف التفكير الذي اعتمده في كتابه " هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، ويعرف التفكير بوصفه مهارة بأنه: المهارة الفعالة التي تدفع بالذكاء الفطري إلى العمل (ديبونو، 2001، 7)

ويقول دبليو " هو قدرتنا الفطرية للوصول الى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية "(دبليو، 2003، 29).

كما يعرف بأنه هو مصدر قوة ومصدر حرية أيضا، مصدر قوة لأنه سيساعدك على التفكير في الحل حتى تجده، وبذلك تزداد مهارة وثقة وقوة ومصدر حرية لأنك ستتحرر من معاناة وآلام سجن التفكير السلبي وأثاره الجسيمة (الفقي، 2009، 181).

إن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد الإدارية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة (إبراهيم، 2005، 5).

أهمية التفكير الإيجابي.

مما يذكر في أهمية التفكير الإيجابي أن الإنسان باختلاف عمره والزمان والمكان الذي عاش فيه إلا أنه يسعى لإيجاد حياة مليئة بالتفاؤل والرفاهية والنجاح، وذلك في محاولة جاهدة منه لجلب الخير والنفع لنفسه ولغيره، وأن مما يحسن مستواه الفكري ويساعده للوصول لما يريد هو تبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه، ويدرب نفسه للتخلي عما قد يحد من قدراته وإمكاناته من أفكار متشائمة والتي تضيع جهوده وتعيق ما يود تحقيقه من طموحات وأهداف (الرقيب، 2008، 6).

وكما ذكرت السر(2014، 21) أن" أهمية التفكير الإيجابي تنبع من بث التفاؤل في النفوس، فكلما زادت مرونة الإنسان في التفكير كلما صار من السهل عليه تجاوز لحظات الفشل والتعامل معها على أنها خبرات يتعلمها ويستفيد منها "

2-1-3-حل المشكلات.

النشأة والمفهوم:

يعود الاهتمام بأسلوب حل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، عندما بدأ " ثورنديك " تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبة " كوهلر " بإجراء تجاربه على الشمبانزي وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات على انه عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطاء. ولم يتوقف الاهتمام بموضوع بين الباحثين، نظرا لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة. وتطورت أساليب حل المشكلات بدءا من أسلوب المحاولة والخطأ مرورا بأساليب الاكتشاف وأتباع القوانين ومعالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة وانتهاء بأسلوب العصف الذهني (جروان، 1999، 95).

ولقد أفرد جانييه R, Gagne نوعا خاصا من التعلم لحل المشكلات، لأنه يستلزم عمليات معرفية داخلية بدرجة أكبر مما نجد في أنماط التعلم الأقل، ويتطلب تعلماً في مستوى أعلى من تعلم المبادئ والقواعد، واستخدام المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها وتوليد مفاهيم وقواعد جديدة لتحديد المشكلة والبحث عن حل لها (عبد الحميد، 1999، 452).

أما أوزبل Ausubel, D فقد وصف عملية حل المشكلات باعتبارها نوعا دقيقا من التعلم. وان التعلم قد يكون ذا معنى أو قد يكون مجر استظهار، والتعلم ذو المعنى يحدث إذا حاول المتعلم أن يحتفظ بالمعلومات الجديدة بواسطة ربطها بما لديه من معلومات سابقة أما التعلم القائم على الاستظهار فيحاول المتعلم أن يتذكر فقط هذه المعلومات الجديدة في الموقف التعلمى والتعلم بالاستقبال، يتحدد فيه دور المتعلم في استقبال المعلومات والمعارف التي تعرض أمامه فقط، أما التعلم بالاكتشاف فالمتعلم يحصل بنفسه بعض المعلومات والمعارف في الموقف بشكل مستقل عما يعرض عليه (الشرقاوي، 1998، 187).

تعريف حل المشكلات:

لغة: مادته (حل)، وحل العقدة: فكها، ونقضها، فانحلت، ومنه المثل: "يا عاقد اذكر حلاً "؛ أي: اترك سبيلاً لحل ما أنت تعقده، فلا تكن عقدتك لا تحل، والحلال: صيغة مبالغة، والحال بمعنى الفاك، يقال: " فلان حلال للعقد، كاف للمهمات "؛ أي: يحل المشاكل، ويكفي في الأمور المهمة (المنجد، 2002، 146- 147).

والمشكلات مادتها (شكل)، وشكل الأمر: التبس، تقول العامة: شكل فلان المسألة "، إذا علقها بما يمنع تمامها المشكل، والمشكلة جمعها مشاكل، ومشكلات، وهي: الأمر الصعب، او الملتبس (المنجد، 2002، 398).

اصطلاحا: المشكلة.

جاء في (حريز، 2007، 17) تعريف المشكلة بأنها " الشعور، أو الإحساس بوجود صعوبة لا بد من تخطيها، أو عقبة لابد من تجاوزها؛ لتحقيق هدف، أو يمكن القول: أنها الاصطدام بواقع لا نريده، فكأننا نريد شيئاً، ثم نجد خلافه ".

اما العتوم (العتوم، 2004، 237) فقد عرف المشكلة بأنها:" عائق يواجه الفرد، ويمنه من تحقيق التوافق، أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر، والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات، وطرق مختلفة؛ للتخلص من هذه الحالة ".

في حين أشارت الخطيب (2018، 87) إلى أسلوب حل المشكلات " هو عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد باستخدام المعارف المهارات والقدرات والمعلومات التي سبق له تعلمها، في التغلب على بعض المشكلات البيئية من أجل الوصول إلى حل جديد من خلال إتباع بعض الخطوات المحددة مثل: (تحديد المشكلة، جمع المعلومات من أفضل مصادرها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، واستخدام النتائج وتطبيقها)".

2-2-الدراسات السابقة:

2-2-1-دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا: ومنها:

- **ودراسة (الردادي، 2013)** والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر التوحيد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وباستخدام المنهج التجريبي طبق اختبارا تحصيليا على عينة مكونة من (77) طالبا، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي.
- **هدفت دراسة (العمري، 2013)** الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الصفي والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 350 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى، كانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير مستوى التحصيل، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة تعزي لاختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي.
- **هدفت دراسة (العتيبي، 2013)** إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التحصيل الدراسية ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على 68 طالبا قسمت إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، تمثلت المجموعة الضابطة في طلاب مدرسة العروبة الثانوية، إما المجموعة التجريبية فتمثلت في طلاب مدرسة الإمام سعود الكبير الثانوية بمدينة الظهران. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد في منهج الفقه لدى طلاب الصف الثاني ثانوي في الاختبار ككل وفي كل مهارات التفكير الناقد.
- **هدفت دراسة (زنقور، 2013)** إلى التعرف على أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير البصري، وتنمية أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وكانت العينة عبارة عن عدد من طلاب الصف الثاني متوسط ببعض مدارس منطقة الباحة، وأستخدم الباحث مقياس للتعلم المنظم ذاتيا، واختبار مهارات التفكير البصري، كأدوات لجمع البيانات، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، وكان أهم النتائج هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي لاختبار مهارات التفكير وتنمية أبعاد التعلم المنظم ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية.
- **هدفت دراسة (رزق والخواجا، 2015)** إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، وتم استخدام المنهج الوصفي، اما الأداة فهي عبارة عن مقياس بوردي، وشملت عينة الدراسة 110 طالبا موهوبا، و110 طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، ومما أشارت نتائج الدراسة إليه وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ، والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية).
- **ودراسة (ال فرحان، 2015 هـ)**، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة، وباستخدام المنهج التجريبي طبق مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس عادات العقل، ومقياس أنماط التعلم على عينة مكونة من (64) طالبا، وقد أظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وعادات العقل.
- **دراسة (عبد ربه، 2017)** وهدفت إلى قياس الفاعلية النسبية لقبعات التفكير الست، والتعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير الجانبي والتحصيل ودافعية الانجاز في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات الآتية، اختبار التفكير الجانبي، واختبار تحصيلي في وحدة الهندسة، ومقياس دافعية الانجاز، ودليل المعلم الذي يتمثل في الإجراءات التي يقوم بها المعلم في مدارسة وحدة الهندسة في ضوء التعلم ذاتي التنظيم قبعات التفكير الست، وأسفرت نتائج

الدراسة عن فاعلية كل من المجموعتين التجريبيتين (التعلم ذاتي التنظيم، وقبعات التفكير الست) في تنمية التحصيل حيث كانت فاعلية التعلم ذاتي التنظيم أكثر فاعلية من قبعات التفكير الست لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- **أما دراسة (الشمري، 2017)** استهدفت الدراسة التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء، ومستوى الكفاءة الأكاديمية ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة والمعرفة والتغييرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، ومدى اختلافها خلال سنوات الدراسة الجامعية. بلغت عينة البحث الأساسية (80) طالبا وطالبة تتبعهم الباحث لمدة أربع سنوات دراسية، وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد بوردي (Purdie)، واستبانه الكفاءة الدراسية التي أعدها الباحث، ومقياس الحكمة والمعرفة من الأئمة السعادة الحقيقية التي وضعها سليمان وباترسون، وتوصل البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى جيد فيما يخص المتغيرات المدروسة كلها، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيها عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح السنة الرابعة في التعلم المنظم ذاتيا وفي الحكمة والمعرفة، بينما كان الفرق لصالح السنة الثالثة في الكفاءة الدراسية، كما توصل البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين متغيرات البحث للسنوات الأربع، عدا ما ظهر من علاقة عكسية غير دالة إحصائيا بين الكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة للسنة الأولى، والتعلم المنظم ذاتيا والحكمة والمعرفة للسنة الرابعة، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.(الشمري، 2017، 142)
- **في حين هدفت دراسة (الشويخ، 2018)** إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس دافعية الانجاز، واختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات، وبرنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

2-2-2-دراسات تناولت التفكير الإيجابي وعلاقتها ببعض المتغيرات ومنها:

- **دراسة احمد، الصاحب (2014)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة استدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك أدوات الدراسة التالية: مقياس التفكير الإيجابي، مقياس الدافعية، مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (344) طالبا وطالبة من الدراسة الصباحية من كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي 2012- 2013. لذا فقد تم استخدام ثلاثة أدوات لتحقيق متطلبات البحث، وكانت أهم وابرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو مهنة التدريس. من ذلك وضعت الباحثتان عدد من المقترحات والتوصيات.
- **دراسة (خليل، 2014)** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة القيم بمهارات التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي وبين الاتجاهات نحو القيم كفرض رئيسي. وأيضا وجدت الدراسة الحالية صحة العديد من الفروض ومنها وجود علاقة بين التوقعات الإيجابية والتفاؤل وبين قيمة السلام والأمان، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا وبين قيمة الانجاز.
- **دراسة البري (2016)** سعت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات السعوديات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لصلتها بشخصية الفرد وقدراته وصحته النفسية وتكامله النفسي بوجه عام في محاولة للوقوف على الدور الذي تلعبه الأفكار الإيجابية كمتغير معرفي، تمثلت عينة الدراسة في (54) طالبة من طالبات الجامعة واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس التفكير الإيجابي لعبد الستار إبراهيم (2008)، كما اتبعت المنهج الوصفي ألارتباطي في دراستها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التفكير الإيجابي والمعدل الدراسي، كما أوصت الدراسة بإجراء العديد من الدراسات التي تخص المجال التعليمي لدورة في إعداد جيل المستقبل.
- **دراسة مطامر، نغلي (2017)** هدفت إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطيه متعددة بين كل من درجات مقياس أساليب التفكير ودرجات مقياس التفكير الإيجابي والفعالية الذاتية العامة لدى مستشاري التوجيه المدرسي بولاية عين الدفلى، واستخدمت

الباحثتان المنهج الوصفي ألارتباطي، وكذلك أدوات الدراسة التالية: مقياس أساليب التفكير، مقياس التفكير الإيجابي، مقياس الفعالية الذاتية، وكانت عينة الدراسة مكونة من عدد (50) مستشار، وكانت أهم وأبرز نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التفكير ودرجات مقياس التفكير الإيجابي لدى مستشار التوجيه المدرسي. وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التفكير ودرجات مقياس الفعالية الذاتية العامة لدى مستشار التوجيه. وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس التفكير الإيجابي ودرجات مقياس الفعالية الذاتية العامة لدى مستشار التوجيه المدرسي.

- **دراسة أبو العطا (2017)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي في ضوء مجموعة من المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، سبب الإعاقة، درجة الإعاقة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واشتملت عينة الدراسة العشوائية 316 شخص من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة ن ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها هو وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل من " فاعلية الذات، التفكير الإيجابي " مع الدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية تعزى إلى متغير سبب الإعاقة، وأخرى تعزى لمتغيرات الدراسة، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدعم النفسي الاجتماعي بين المتزوجين والحالات الاجتماعية الأخرى لصالح المتزوجين، أما أهم التوصيات فأكدت على ضرورة التركيز على استمرارية برامج الدعم المختلفة ووضع إستراتيجية لدى المؤسسات العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة الدعم النفسي الاجتماعي ووضع الفعاليات ضمن الخطة السنوية.
- **دراسة إبراهيم (2019)** هدفت الدراسة إلى قياس إسهام التفكير الإيجابي في الأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في مدينة بغداد بالعراق ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام عينة مكونة من (400) معلمة من معلمات رياض الأطفال، واعتمدت الباحثة بإعداد مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الأداء الوظيفي على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية توصلت إلى إن معلمات الرياض يتمتع عدد لا باس به منهن بالتفكير الإيجابي والأداء الوظيفي فضلا عن وجود علاقة دالة إحصائيا طردية جيدة بين التفكير الإيجابي والأداء الوظيفي للمعلمات حيث يسهم التفكير الإيجابي بنسبة 49% في الأداء الوظيفي.

2-2-3-دراسات تناولت حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

- **هدفت دراسة (طلافحة، 2013)** إلى معرفة أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (486) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي الذي طوره (الصمادي، 1992). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلة من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى. وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق في الذكاء العاطفي وأبعاده والقدرة على حل المشكلات وأبعادها للجنس، كم أظهرت النتائج أيضا وجود فروق في القدرة على حل المشكلات وأبعادها (الثقة، والتجنب، والضبط الشخصي) تعزى للتخصصات العلمية.
- **دراسة أبو عقيل (2013)** للكشف عن المستوى التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (307) طالبا وطالبة موزعين على ست كليات اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات استخدم مقياس التفكير الذي وضعه كل من هاريسون وبرامسون (Bason & Harrison)، واختبار نموذج سيمبليكس (Simplex) في حل المشكلات، وبينت النتائج إن مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل متوسط، وأشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة الخليل وبين حل المشكلات التي تواجههم، ومن جانب أخر تبين إن لدى الإناث درجات تفكير تحليلي في حل المشكلات أعلى من الذكور، وان لدى طلبة كلية العلوم تفكيرا تحليلا وقدرة على حل المشكلات أعلى من طلبة الكليات الأخرى، وان لدى طلبة السنة الثالثة تفكيرا تحليليا أعلى من طلبة المستويات الأخرى، ولا يوجد فروق على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تعزى للمستوى.
- **كما هدفت دراسة (الزعبي، 2014)** إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (98) طالبا وطالبة وزعوا إلى مجموعتين تجريبه (48 طالبا) وضابطة (50 طالبا). وقد أظهرت النتائج تحسنا في مهارات التفكير الإبداعي الرياضي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية. كما وجدت الدراسة فروقا داله إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الطلاقة والمرونة

والأصالة وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج تحسنا في مستويات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية، مقارنة مع مستويات المجموعة الضابطة، وتوزعت نتائج طلبة المجموعة التجريبية في المستويات (1، 2، 3).

- **دراسة الزهراني (2015)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على المتعلقات الخرافية الأكثر انتشارا لدى طلاب جامعة اليرموك، ومستوى حل المشكلات الرياضية والاجتماعية لديهم. وتكونت العينة من (112) طالبا وطالبة يحملون معتقدات خرافية. قسموا لمجموعتين، طلب من أفراد المجموعة الأولى حضور الاختبار دون إحضار المتعلق الخرافي معهم وقد حضر الاختبار (78) طالبا وطالبة فقط بينما تخلف (34) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج إن المتعلق الخرافي قد فسر ما نسبته 5.4 % من القدرة على حل المشكلات الرياضية، في حين فسر ما نسبته 9.2% من القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- **دراسة نمر (2015)** هدفت دراسة نمر إلى معرفة مستوى سعة الذاكرة العاملة والدافعية وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت من (919) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، منهم (389) طالبا، و(530) طالبة، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة. أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية حل المشكلات لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى فاعلية حل المشكلات لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى فاعلية حل المشكلات تعزى إلى متغير الكلية، لصالح الكليات العلمية مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية حل المشكلات ككل، تعزى للتفاعل بين متغيري: الجنس ونوع الكلية، لصالح الذكور في الكليات العلمية، وكما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية وفاعلية حل المشكلات، كما بينت النتائج إن كلا المتغيرين المستقلين (سعة الذاكرة العاملة، والدافعية) لهما القدرة على التنبؤ بفاعلية حل المشكلات حيث جاءت سعة الذاكرة العاملة في المرتبة الأولى، يليها الدافعية في المرتبة الثانية.
- **دراسة شارما (Sharma. 2015)** بدراسة عن العلاقة بين المرونة وحل المشكلات الاجتماعية لعينة بلغت (211) من المراهقين والمراهقات تتراوح أعمارهم بين (13- 16) عاما يدرسون في المدارس المتوسطة الانجليزية في مدينة حضرية في شمال الهند. وكشفت الدراسة إن المراهقين ذو المرونة المرتفعة كانوا أفضل بكثير في مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وتوجه إيجابي متفوق تجاه المشكلات بشكل عام ونهج عقلاني لحل هذه المشكلات. وكون المرونة هي بنية دينامية لتدريب حل المشكلات، يمكن استخدامها لتعزيز صمود المراهقين لمواجهة قضايا الصحة النفسية الناشئة عن الوسط الحضري الهندي التقليدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

- **من حيث الهدف:** تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث بحثت بعض الدراسات في علاقة التعلم المنظم ذاتيا بمتغيرات أخرى مثل تنمية التفكير وتنمية مهارات الكتابة وتنمية مهارات التنظيم الذاتي ومستوى الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي وتحسين بعض مهارات الكتابة وتنمية عادات العقل وتنمية مهارات التفكير الناقد، بينما تناولت دراسات علاقة التفكير الإيجابي بمتغيرات أخرى مثل أساليب التعامل مع الضغوط النفسية والدافعية الأكاديمية الذاتية والقيم والتحصيل الدراسي وأساليب التفكير والدعم النفسي الاجتماعي والأداء الوظيفي، بينما تناولت دراسات علاقة حل المشكلات بمتغيرات أخرى مثل التحصيل الأكاديمي والمستوى التحليلي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي والقدرة التنبؤية للتفكير الخرافي ومستوى سعة الذاكرة العاملة والدافعية والمرونة.
- **من حيث العينة:** تناولت بعض الدراسات عينة من الطلاب، شملت بعضها الجنسين واقتصرت بعضها على الذكور، بينما اقتصر البعض الأخر على الإناث، وكذلك تناولت بعض الدراسات عينة من المراهقين والمراهقات، ومعلمات رياض الأطفال، والأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، ومستشاري التوجيه المدرسي، والمعلمين، والموهوبين والغير الموهوبين.
- **من حيث النتائج:** ارتبط التعلم المنظم ذاتيا ارتباط إيجابي في تنمية التحصيل (عبد ربة، 2017) (الردادي، 2013)، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية (الشويخ، 2018) (ال فرحان، 1436)، وتحسين مهارات الكتابة (السواط، 1434)، وتنمية مهارات التفكير الناقد (العتيبي، 2013). وارتبط التفكير الإيجابي ارتباط إيجابي بالمتغيرات التالية: أسلوب موجهة المشكلة (منشد، 2013)، والدافعية الأكاديمية (احمد، الصاحب، 2014)، الاتجاهات نحو القيم (خليل، 2014)، والمعدل الدراسي (البري، 2016)، أساليب التفكير (مطامر، نغلي، 2017)، فاعلية الذات (أبو العطا، 2017)، الأداء الوظيفي (إبراهيم، 2019).

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الطائف للعام الدراسي 1443هـ/ 2022م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
إناث	**102**	**49.04**
ذكور	**106**	**50.96**
المجموع	**108**	**% 100**

يوضح الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب النوع، وقد جاء في المرتبة الأولى (الذكور) بنسبة (50.96%)، ثم (الإناث) بنسبة (49.04 %).

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لجمع المعلومات، وهما مقياس التعلم المنظم ذاتيا، والتفكير الإيجابي، وحل المشكلات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتيا قام (فرحان، 2020) بصياغة عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيا بعد تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس وتعريف كل مجال بحيث تكون العبارات معبرة عن المجال، ومنسجمة مع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس. وتمت صياغة (32) عبارة مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية موزعة على (4) مجالات متساوية الأهمية بواقع (8) عبارات لكل مجال، ومن أجل صياغة عبارات المقياس صياغة سليمة التزم (فرحان، 2020) بجملة من الشروط الواجب توافرها وإتباعها في الصياغة وهي:

1- أن تكون صياغة العبارة بلغة مفهومه تلائم طبيعة أفراد العينة.
2- أن تعطي كل عبارة فكرة واحدة فقط.
3- الابتعاد عن استعمال التعميمات المطلقة مثل دائما أو غالبا.
4- كل عبارة يجب أن تصاغ بجملة قصيرة بحيث أن المستجيب لا يمل عند الإجابة عنها.
5- أن تصاغ العبارات بصيغة ضمير المتكلم.

أما بدائل الإجابة فقد تكون المقياس من خمس بدائل هي (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة) ومن أجل احتساب الدرجة الكلية للمستجيب في المقياس كانت أوزان البدائل هي (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي وبهذا حسبت أعلى درجة للمقياس (160) وأدنى درجة (32) وبمتوسط فرضي (96).

إعداد تعليمات المقياس:

تم الاهتمام في إعداد تعليمات المقياس لكي تكون واضحة وسهلة الفهم، كذلك أشار إلى إن إجابة المستجيب لن يطلع عليها أحد سواه، فضلاً عن التنبيه لعدم وجود إجابة صحيحة أو خاطئة، كونها تعبر عن تفضيلات للتعلم المنظم ذاتيا وأن الإجابة لأغراض البحث العلمي، وانه لا حاجة لذكر الاسم، وذلك للاطمئنان على سرية الإجابة (فرحان، 2020، 69).

- الخصائص السيكومترية للمقياس.

قام مُعد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي

يتفق المختصون في القياس النفسي على إن الخصائص السيكومترية تتضمن قدرة المقياس على قياس ما اعد لقياسه وان يقيس بدرجة مقبولة من الدقة وبأقل خطاء ممكن، وان الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكومترية للمقياس، إذا يمكن توفر هذه الإجراءات مقياسا يقيس ما أعد لقياسه بمعنى إن يكون صادقا. ويؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياسا يقيس بدرجة عالية من الدقة وبأقل خطاء ممكن بمعنى أن يكون ثابتا (عودة، 1985: 145)، وقد تحقق من صدق وثبات المقياس كما يأتي:

أولا: صدق المقياس.

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في إعداد المقاييس النفسية، فهو يشير إلى قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله. والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد (Ebel, 1972:408))، المتمثلة بقياس المفهوم أو السمة التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980: 306)، وقد تحققت في مقياس التعلم المنظم ذاتيا عدة مؤشرات للصدق تمثلت بـ:

1- الصدق المنطقي: هذا النوع من الصدق يتحقق من خلال تعريف التعلم المنظم ذاتيا ومجالات المقياس من خلال التصميم المنطقي للعبارات بحيث تغطي المساحات المهمة لكل مجال من مجال المقياس.(Allen&yen, 1979)) ويقدر الصدق المنطقي للمقياس بإجراء فحص منظم لمجموعة المجالات والعبارات التي يتضمنها المقياس لتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي او المفهوم الذي اعد المقياس لقياسه (فرج، 1980: 254).

2- الصدق الظاهري: وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس التعلم المنظم ذاتيا من خلال عرضه بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية لتقدير مدى صلاحية وملائمة عبارات المقياس وتعليماته وبدائله، وكما مر ذكره في إجراءات إعداد المقياس، ويعد كل من الصدق المنطقي والظاهري ممثلين لصدق المحتوى.

3- صدق البناء: يعكس صدق البناء درجة الدقة التي تتمكن منها الأداة من قياس ما صممت من اجله وقد تم حساب القوة التميزية وعلاقة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون.

ثانيا: ثبات المقياس.

ويقصد بالمقياس الثابت ذلك المقياس الذي يعطي تقديرات أو قياسات ثابتة أذا ما كرر تطبيقه على المجموعة نفسها مرتين بينها فاصل زمني. (الزوبعي وآخرون، 1981: 30)، ولغرض التحقق من ثبات مقياس التعلم المنظم ذاتيا اعتمد طريقتين هما:

أ- الاختبار – إعادة الاختبار.

يسمى معامل الثبات الذي يحصل عليه بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار أي استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر مدة من الزمن. وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين الدرجات التي نحصل عليها من جراء تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين. (عودة، 1985: 345)

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة من طلبة جامعة تكريت اختيرت بالطريقة العشوائية من كليتي الزراعة والآداب بالتساوي بلغ عددها (40) طالبا وطالبة وكما مبين في جدول (2)، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (14) يوما من التطبيق الأول، أذا يرى (Adams, 1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams, 1964:58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني تبين إن معامل الثبات (87%) وهو معامل ثبات جيد إذا أشار العيسوي إلى أنه إذ كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (0، 70) فأكثر فان ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، 1985:58).

جدول (2) عينة الثبات موزعة بحسب الكلية والتخصص والنوع

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
1	الآداب	إنساني	10	10	20
2	الزراعة	علمي	10	10	20
المجموع			20	20	40

ب- معامل ألفا كرونباخ.

تعتمد هذه المعادلة على حساب الارتباطات بين العبارات الداخلة في المقياس، وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد عباراته. وتشير نانلي (Nunnally, 1978)أن معادلة ألفا كرونباخ تزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally, 1978:230)، وقد تبين أن معامل الثبات تتراوح (85%) ويعد معامل ثبات جيد

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

قد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة البحث التالي كالتالي:

- **أولا: الصدق.**

جدول (3) قيم معاملات الارتباط في عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيا

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.628	13	0.650	25	0.607
2	0.619	14	0.732	26	0.659
3	0.643	15	0.775	27	0.769
4	0.676	16	0.695	28	0.651
5	0.714	17	0.708	29	0.671
6	0.696	18	0.695	30	0.631
7	0.525	19	0.587	31	0.685
8	0.778	20	0.732	32	0.667
9	0.791	21	0.648		
10	0.630	22	0.676		
11	0.711	23	0.634		
12	0.621	24	0.687		

يتضمن الجدول رقم(3) وجود ارتباطات بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 01).

- ثانيا- الثبات.

وقد تحققت من ثبات أداة الدراسة باستخدام عينة استطلاعية بلغت(108) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة جامعة الطائف وقد بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا المحسوب (0، 96)، والجدول(4) يبين قيمة معامل الثبات:

جدول (4) قيم معامل الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

الثبات	قيمة معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	0.96

ثانيا- مقياس التفكير الإيجابي: إعداد القريشي (2012).

قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الإيجابي من إعداد القريشي (2012)، وهو الصورة المختصرة لمقياس إبراهيم (2010) الأشهر عربيا، ويتكون في الأصل من (110) عبارة قام القريشي باختزاله إلى (30) عبارة. (أبو شاويش، 2015، 62).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (30) عبارة موزعة على (9) أبعاد والجدول (5) يوضح أبعاد مقياس التفكير الإيجابي والعبارات المنتمية لكل مجال، الجدول التالي يوضح الإبعاد كما وضحها معُد المقياس.

الجدول (5) أبعاد مقياس التفكير الإيجابي

الرقم	المجال	العبارات
1	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	4
2	الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا	8 -5
3	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	12 -9
4	الشعور العام بالرضا	17 -13
5	التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين	19 -18
6	السماحة والأريحية	23-20
7	الذكاء الوجداني	26 -24
8	تقبل غير مشروط للذات	28 – 27
9	تقبل المسؤولية الشخصية	30 -29

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بطريقة المقارنة الزوجية، وتتراوح درجات المقياس ما بين (صفر- 30) وتشير الدرجات التي تقل عن (15) درجة عن تدني درجات التفكير الإيجابي.

وقام معُد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

صدق المقياس

صدق المقياس يعني التأكد من أنه سوف يقيس ما أعد لقياسه، كما يقصد بالصدق وشمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات، 2001:12)

صدق الاتساق الداخلي.

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى قوة ارتباط العبارة أو البند من الأداة والدرجة الكلية (الأغا والاستاذ، 2004:124)

تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المجال والدرجة الكلية للمجال بواسطة برنامج (SPSS).

تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل مجال كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (6) معاملات الارتباط بين عبارات المجال والدرجة الكلية للمجال

المجال	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المجال	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	1	**0.67	0.01	السماحة والأريحية	1	**0.77	0.01
	2	**0.66	0.01		2	**0.79	0.01
	3	**0.54	0.01		3	**0.81	0.01
	4	**0.74	0.01		4	**0.83	0.01
الضبط الانفعالي	1	**0.78	0.01	الذكاء الوجداني	1	**0.77	0.01
	2	**0.85	0.01		2	**0.84	0.01
	3	**0.67	0.01		3	**0.76	0.01
	4	**0.77	0.01		4	**0.79	0.01
حب التعلم	1	**0.85	0.01	تقبل غير مشروط للذات	1	**0.79	0.01
	2	**0.78	0.01		2	**0.82	0.01
	3	**0.69	0.01		3	**0.83	0.01
	4	**0.78	0.01		4	**0.87	0.01
الشعور العام بالرضا	1	**0.85	0.01	تقبل المسئولية الشخصية	1	**0.88	0.01
	2	**0.78	0.01		2	**0.79	0.01
	3	**0.83	0.01		3	**0.85	0.01
	4	**0.78	0.01		4	**0.79	0.01
التقبل الإيجابي	1	**0.74	0.01				
	2	**0.84	0.01				
	3	**0.83	0.01				
	4	**0.79	0.01				

(**) قيمة r الجدولية عند 0.01 ودرجة حرية (34) تساوي 496؛ (*) قيمة r الجدولية عند 0.05 ودرجة حرية (34) تساوي 388

ثبات المقياس.

تم حساب الثبات لمقياس التفكير الإيجابي بطريقتين:

أ- معامل كرونباخ ألفا.

تم حساب الثبات الكلي لاستبانه التفكير الإيجابي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وهو معامل قياس لثبات الاختبار (بطارية الاختبار، الاستبانة) ويتم حسابه عن طريق برنامج الحاسوب SPSS والذي من خلاله تحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تميزه ضعيف او سالب (التل، 2006:76) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7) معامل الثبات كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات المقياس

المجال	معامل كرونباخ ألفا
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	0.75
الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا	0.69
حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	0.84
الشعور العام بالرضا	0.78
التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين	0.77
السماحة والأريحية	0.82
الذكاء الوجداني	0.79
تقبل غير مشروط للذات	0.87
تقبل المسؤولية الشخصية	0.88
المقياس الكلية (التفكير الإيجابي)	0.91

يتضح من الجدول رقم (7) للمقياس ككل (0.91 (وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

ب- التجزئة النصفية.

تم حساب الثبات الكلي لمقياس التفكير الإيجابي بين العبارات الزوجية والعبارات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون ثم إيجاد معامل الثبات المعدل وكما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8) معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الثبات المصحح
توقعات الإيجابية والتفاؤل	4	0.78	0.88
الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا	4	071	0.97
حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	4	0.81	0.9
الشعور العام بالرضا	5	0.79	0.87
التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين	2	0.69	0.82
السماحة والأريحية	4	0.73	0.84
الذكاء الوجداني	3	0.77	0.86
تقبل غير مشروط للذات	2	0.84	0.91
تقبل المسؤولية الشخصية	2	0.65	0.79
المقياس الكلية (التفكير الإيجابي)	30	0.89	0.94

*تم استخدام معادلة جتمان في المجالات التي عدد عباراتها فردي

يتضح من الجدول السابق إن معامل الثبات للمقياس (التفكير الإيجابي) بلغت (0.89) ومعامل الثبات المعدل (0.94)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي في الدراسة الحالية:

اولا: الصدق.

جدول (9) قيم معاملات الارتباط في مقياس التفكير الإيجابي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.438	13	0.312	25	0.458
2	0.289	14	0.355	26	0.404
3	0.447	15	0.495	27	0.424
4	0.303	16	0.522	28	0.472
5	0.382	17	0.459	29	0.428
6	0.317	18	0.347	30	0.343
7	0.132	19	0.485		
8	0.315	20	0.412		
9	0.442	21	0.399		
10	0.360	22	0.454		
11	0.223	23	0.321		
12	0.539	24	0.340		

يتضح من الجدول رقم(9) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 01).

ثانيا: الثبات.

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام عينة استطلاعية بلغت(108) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة جامعة الطائف وقد بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا المحسوب (0، 85)، والجدول(10) يبين قيمة معامل الثبات:

جدول(10) قيم معامل الثبات

الثبات	قيمة معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	0.85

ثالثا- مقياس حل المشكلات.

تم استخدام مقياس حل المشكلات الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن، والمعرب من قبل جروان (1986)، والذي يتكون من (29) عبارة، منها (16) عبارة ذات اتجاه إيجابي و(13) عبارة ذات اتجاه سلبي.

تصحيح مقياس حل المشكلات

تكون مقياس حل المشكلات من (29) عبارة والتي جاءت أرقامها كالتالي:

- العبارات الإيجابية:(27، 25، 1، 3، 4، 6، 11، 13، 14، 15، 18، 19، 23، 24، 28).
- العبارات السلبية: (2، 7، 9، 10، 12، 16، 17، 20، 21، 22، 26، 27، 29).

حيث يضع المستجيب إشارة أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك على سلم من خمس درجات هي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات الإيجابية، ويتم عكس المقياس عندما تكون العبارات ذات اتجاه سلبي، وتكون أعلى علامة كلية (145) وأدنى علامة (29) يحصل عليها المفحوص.

وقام معُد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أولا: صدق المقياس.

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية، على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. وطلب منهم أبداء أرائهم حول مدى ملائمة العبارات للمقياس ككل، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية وملائمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء أراء واقتراحات

المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل العبارات التي اجمع (80%) من المحكمين على أهمية تعديلها، ومن الأمثلة على هذه التعديلات إضافة كلمة " لحل المشكلة " في نهاية العبارة (14) لتصبح " عادة ما اخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل المشكلة ". استبدال كلمة " تحيرني " في العبارة (22) بكلمة " تواجهني " لتصبح العبارة " عندما تواجهني مشكلة فإن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به " لم يقترح أي من المحكمين حذف عبارات من المقياس. وبذلك تم أخراج المقياس بصورته النهائية بعد إجراء التحكيم.

ثانيا: الثبات.

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (25) طالبا وطالبة، وتم ذلك حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (11) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس القدرة على حل المشكلات

المجالات	الاتساق الداخلي
مقياس حل المشكلات	0.74

الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات في الدراسة الحالية:

- صدق الأداة:

جدول (12) قيم معاملات الارتباط في عبارات مقياس حل المشكلات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.442	13	0.503	25	0.552
2	0.483	14	0.639	26	0.468
3	0.522	15	0.551	27	0.404
4	0.484	16	0.602	28	0.431
5	0.523	17	0.529	29	0.490
6	0.513	18	0.560		
7	0.506	19	0.533		
8	0.536	20	0.498		
9	0.631	21	0.515		
10	0.602	22	0.425		
11	0.548	23	0.519		
12	0.547	24	0.512		

يتضح من الجدول رقم(12) وجود ارتباطات بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0، 01).

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام عينة استطلاعية بلغت(108) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة جامعة الطائف وقد بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا المحسوب (0، 92)، والجدول (13) يبين قيمة معامل الثبات:

جدول(13) قيم معامل الثبات لمقياس حل المشكلات

الثبات	قيمة معامل كرونباخ ألفا
الدرجة الكلية	0.92

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام الاختبارات والأدوات الإحصائية الوصفية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة عن طريق استخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) عن طريق حساب التالي:

- التكرارات النسبية والتكرارات التراكمية.
- كرونباخ ألفا.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- اختبار(ت) للعينات المستقلة.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الفرضي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم المكون من (32) عبارة عن طريق الخطوات التالية: جمع بدائل الاستجابة على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (1 + 2 + 3 + 4 + 5 = 15)، تقسيم الناتج على عدد البدائل (5/15=3)، ضرب الناتج في عدد عبارات المقياس الكلي، وبناءً على ذلك تكون المتوسط الفرضي الكلي = (97).

بعد ذلك تم إجراء اختبار "ت" للعينة الواحدة، للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما يتضح من جدول (14).

جدول(14) نتائج اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق في التنظيم الذاتي للتعلم بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد العينة (ن =208)

المتغير	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي للتعلم	**140.41**	**18.68**	**96**	**34.28**	**.001**

يتبين من النتائج الواردة في جدول (14)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، مما يشير إلى ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة طلاب جامعة الطائف.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العمري، 2013) في وجود مستوى مرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة الدراسة. في حين تختلف مع نتائج دراسة (الشمري، 2017) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة الدراسة.

ويمكن إن تعزى هذه النتيجة إلى معرفة طلاب جامعة الطائف بأهمية التنظيم الذاتي للتعلم والحرص على الحصول على المعلومات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بها، وكذلك تعدد وسائل الحصول على المعلومات التي يستخدمها الطالب حاليا والتي تساعده على اكتساب المعلومات المناسبة له في مجال دراسته.

4-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الإيجابي المكون من (15) عبارة عن طريق الخطوات التالية: جمع بدائل الاستجابة على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم (0+1 = 1)، تقسيم الناتج على عدد البدائل (2/1=0.5) ضرب الناتج في عدد عبارات المقياس الكلي، وبناءً على ذلك تكون المتوسط الفرضي الكلي = (15).

بعد ذلك تم إجراء اختبار "ت" للعينة الواحدة، للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الذاتي والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما يتضح من جدول (15).

جدول(15) نتائج اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق في التفكير الإيجابي بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد العينة (ن =208)

المتغير	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفكير الإيجابي	**25.50**	**3.92**	**15**	**38.64**	**.001**

يتبين من النتائج الواردة في جدول (15)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الإيجابي والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، مما يشير إلى ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة طلاب جامعة الطائف.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (منشد، 2013) في وجود مستوى مرتفع من التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة. في حين تختلف مع نتائج دراسة (ابراهيم، 2019) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة.

ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى إن التفكير الإيجابي من دلالات الصحة النفسية الجيدة وهذا ما يتمتع به طلاب جامعة الطائف، كذلك قدرتهم على التعامل مع الضغوطات التي يواجهونها أثناء الدراسة مما يجعل تفكيرهم إيجابي.

4-3-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: ما مستوى حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الفرضي لمقياس حل المشكلات المكون من (29) عبارة؛ حيث تم إجراء اختبار "ت" للعينة الواحدة، للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي لمقياس حل المشكلات والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، كما يتضح من جدول (16).

جدول(16) نتائج اختبار"ت" لتحديد دلالة الفروق في حل المشكلات بين المتوسط الفرضي والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد العينة (ن =208)

المتغير	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حل المشكلات	101.82	17.82	87	11.99	.001

يتبين من النتائج الواردة في جدول (16)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المتوسط الفرضي لمقياس حل المشكلات والمتوسط التجريبي لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، مما يشير إلى ارتفاع مستوى حل المشكلات لدى عينة طلاب جامعة الطائف.

حيث تختلف النتائج مع نتائج دراسة كلاً من (ابوعقيل، 2013) و(شاهين، 2013) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

حيث تعزى هذه النتيجة إلى معرفة طلاب جامعة الطائف بأهمية حل المشكلات بالطريقة العلمية الصحيحة التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة لصالحهم وعدم الاستعجال في اتخاذ القرار المناسب.

4-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: ما العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإيجابي لدى الطلاب في جامعة الطائف؟.

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإيجابي لدى الطلاب في جامعة الطائف والجدول(17) يبين ذلك:

جدول (17) معامل ارتباط بيرسون للتعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإيجابي لدى الطلاب في جامعة الطائف

المقياس	التفكير الإيجابي	الدلالة الإحصائية
التعلم المنظم ذاتياً	**.549	0.001

يتضح من الجدول (17) وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب في جامعة الطائف.

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف حيث بلغت قيمة الارتباط (0، 549) وهي دالة عند مستوى دلالة (0، 001).

5-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وحل المشكلات لدى الطلاب في جامعة الطائف؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعلم المنظم ذاتياً وحل المشكلات لدى الطلاب في جامعة الطائف والجدول(18) يبين ذلك:

جدول (18) نتائج معامل ارتباط بيرسون للتعلم المنظم ذاتياً وحل المشكلات لدى الطلاب في جامعة الطائف

المقياس	حل المشكلات	الدلالة الإحصائية
التعلم المنظم ذاتياً	00.275	0.001

يتضح من الجدول(18) وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية للتعلم المنظم ذاتياً وحل المشكلات لدى الطلاب في جامعة الطائف.

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف حيث بلغت قيمة الارتباط (0، 275) وهي دالة عند مستوى دلالة (0، 001).

التوصيات والمقترحات

1. إقامة برامج إرشادية لحث الطلاب على أهمية التعلم المنظم ذاتيا من خلال عرض تعليمي ومنشورات.
2. عقد دورات تدريبه لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المنظم ذاتيا وتنمية مهاراته لدى الطلبة.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى.

4. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التفكير الإيجابي وتنميته لدى طلبة جامعة الطائف.
5. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول حل المشكلات وتنميتها لدى طلبة جامعة الطائف.
6. دراسة التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالإبداع لدى طلاب جامعة الطائف.
7. دراسة التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلاب جامعة الطائف.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- ال غالب، ليلى جابر، محمود، ماجدة حسين، الديب، مصطفى محمود (1433). علم النفس المعرفي. ط2. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- ال فرحان، إبراهيم أحمد (1436ه) ز" فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة ام القرى.
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2010). علم النفس العصبي المعرفي رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، ياسمين طه. (2019). إسهام التفكير الإيجابي في الأداء الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- أبو العطا، منذر يوسف سلمان. (2017). فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي والاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية.
- أبو العقيل، إبراهيم. (2013). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، 1-28.
- أبو شاويش، نازك خليل (2015). " فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل للتفاؤل لدى مريضات سرطان الثدي " رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الأقصى.
- احمد، إبراهيم احمد، (2007): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (تنبئية)، مجلة كلية التربية. ج(3) 31.
- احمد، سوزان، الصاحب، منتهى. (2014). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الاكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن هيثم، جامعة بغداد.
- الاغا، إحسان والاستاذ، محمود. (2004). مقدمة في تصميم البحث التربوي، فلسطين: غزة.
- البدران، عبد الزهرة لفته، (2015): العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة اداب البصرة، العدد 75.
- بركات، زياد أمين (2006). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة " دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات "، مجلة دراسات عربية في علم النفس، جامعة القدس المفتوحة، المجلد (4)، العدد (3)، 85- 138.
- البري، مروة عبد القادر. (2016). العلاقة بين التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات السعوديات. مجلة الشرق الأوسط. جامعة عين شمس. مصر (ع38).
- التل، سعيد. (2006). الاحصاء في البحث العلمي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): تعليم التفكير –مفاهيم وتطبيقات، الامارات، دار الكتاب الجامعي.
- حريز، سامي محمد هشام (2007). المهارة في ادارة الازمات وحل المشكلات، الاسس النظرية والتطبيقة، ط1، دار البداية، عمان، الاردن.
- الحسيان، إبراهيم بن عبد الله، (2010): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أطروحة دكتوارة.
- الخطيب، منى فيصل (2018). تأثير استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات البيئية والحس العلمي لدى طالبات كلية البنات، مجلة التربية العلمية، مصر، 21 (1)، 79- 134.

- خليل، نسرين يعقوب محمد. (2014) القيم وعلاقتها بمهارات التفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز. مج25. (ع99). مصر: مجلة كلية التربية، جامعة بنها.
- دبليو، سكوت. (2003). قوة التفكير الإيجابي في الأعمال، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
- الدليمي، ناهدة زيد، وآخرون. (2013). مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بالحصيلة المعرفية بالكرة الطائرة. مجلة العلوم الانسانية. كلية التربية صفي الدين الحلي. جامعة بابل، العراق.
- ديبونو، أوار. (2001). تعليم التفكير، ط1، دمشق: دار الرضا للنشر والتوزيع.
- الردادي، فهد عايد (2013). " فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي مقرر التوحيد لدى طلاب الصف الثاني متوسط " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة طيبة.
- رزق، عبد الله محمد، الخواجا، احمد يوسف (2015): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة الغير الموهوبين (المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين) تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الرقيب، سعيد بن صالح. (2008). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. ماليزيا: الجامعة الإسلامية.
- الزعبي، علي. (2014). أثر إستراتيجية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم الصف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (3)، 305-302.
- زنقور، ماهر محمد (2013): أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير البصري والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة، مجلة تربويات الرياضيات، مج 16، ج 1.
- الزهراني، مبارك. (2015) القدرة التنبؤية للتفكير الخرافي في حل المشكلات الرياضية والاجتماعية لدى طلاب جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون، (1981):الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- السر، حنان أحمد. (2014). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية منهاج التفكير الإيجابي لدى طلبتهم في ضوء الكتاب والسنة وسبل تفعيله، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- السواط، حمد حمود (1434هـ). " فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الانجليزية بجامعة الطائف " رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة ام القرى.
- شاهين، محمد، (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 33 (4)، 16-1.
- الشرقاوي، انور محمد (1998). التعلم نظريات وتطبيقات، ط5، القاهرة، الانجلو المصرية.
- الشمراني، عائشة سعد (1434هـ). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى متعلمي اللغة العربية ومتعلماتها "، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الشمري، صاحب أسعد (2017): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – المجلد الثامن – ع(23) اب 2018.
- الشويخ، سعاد عبد السلام (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للانجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع(19)، 80- 122.
- طلافحة، فواد. (2013). أثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الاولي في جامعة مؤتة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 14 (4)، 518-544.
- عامر، طارق عبد الرؤف محمد، (2012): أسس وأساليب التعلم الذاتي، ط1، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، جابر(1999). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، ط9، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عبد ربه، سيد عبد الله (2017). الفاعلية النسبية لقبعات التفكير الست والتعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل والتفكير الجانبي ودافعية الانجاز في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، مجلد (20)، العدد (4).
- عبيدات، ذوقان. (2001). البحث العلمي – مفهومه وادواته واساليبه، عمان: ط1 دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- العتيبي، نايف عضيب (2013): برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل الدراسية ومهارات التفكير الناقد في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- علي، نجوى حسن (2012): مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات التربية بجامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج20، ع2، ص 151- 184.
- العمري، وصال هاني (2013): درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج21، ع4، ص 95- 127.
- عوده، احمد سليمان، (1985): القياس والتقويم في العملية التدريسية، جامعة اليرموك. الاردن.
- العيسوي، عبد الرحمن، (1985): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- فرج، صفوت، (1980):علم النفس والقياس النفسي، الطبعة الاولى، مكتبة مدبولي، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- فرحان، ماجد (2020). " التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة " رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات – جامعة تكريت.
- الفقي، إبراهيم. (2007). قوة التفكير. القاهرة: دار الراية للنشر والتوزيع.
- الفقي، ابراهيم. (2009). قوة التفكير الإيجابي، ط1، الراية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- القريشي، علي تركي (2012). التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة (رسالة دكتورة)، العراق: مجلة القادسية للعلوم الانسانية، ع2، مجلد 5، 249-292.
- قطامي، يوسف محمود. (2005). نظريات التعلم والتعليم، ط1. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- مارزانو وبيكرنج وأريدوندو وبلاكبورن وبرانت وموفت (1998). أبعاد التعلم "دليل المعلم " ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مطامر، فاطمة الزهراء، نغلي، نعيمة. (2017). علاقة أساليب التفكير بالتفكير الإيجابي والفعالية الذاتية العامة لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، دراسة ميدانية بولاية عين الدفلى (رسالة ماجستير غير منشورة).
- المعجم الوسيط 2. (360 ه). مجمع اللغة العربية، ط3، القاهرة: مكتبة النهضة.
- المنجد في اللغة (2002)، ط39، دار المشرق، بيروت.
- منشد، حسام. (2013). التفكير الإيجابي وعلاقته باساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة).
- نمر، عنبر. (2015). سعة الذاكرة العاملة والدافعية وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Adams, G.s.(1964):Measurement &Evalutionpsyology &Guidance, hole new York.
- Allen, M.J, & Yen, W.M., (1979):Introduction Measurement Theory, California, brook, co.
- Eble.r.l (1972):Essenthai of Education Mesurement, New jersy, prentice –hilled., pp.102-139.Newyork: Guilford press.
- Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., c. (2004): Self- regulated learning:current and Future directions. Electronic Journal of Research in Educational P sychology, 2, 1, 1-34.
- Nunnally, J.C., (1978):psychometric theory.2 nd Ed, New York, Mcgraw-Hill. of Student learning, New York, Macram. Hill.
- Perry, N. E., Philips, I. & Hutchinson, L. (2006):Mentoring student teachers to support self-regulated learning. The Elementary school journal, 106, 3, 237.
- Ruohotie, P. (2002): Motivation and self- regulation in learning, Theoretical Understanding For Learning in the Virtual University, Finland: rece, 37-70.
- Sharma, B.(2015).A Study of resilience and social problem solving in urban indin adolescents. the internaonal journal of Indian psychology, 2(3), 2349- 3429.
- Zimmerman, (1989): ' Asocial Cognitive Viem Of self- Regulated Academic Learning ', Journal of Educational.
- Zimmerman, Barry (2002). Becoming a Self –Regulated Learner: An Overview. Theory lnto Practice, 41(2), 64-71.
- Zimmerman, Barry & schunk, Dale (2011). Self-Regulated Learning and Prformance: An Instruction and an Overview. (In)
- Zimmerman, Barry & schunk, Dale (Eds). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York: Routledge