

التفكير المستقبلي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية

أ.م.د/ إفتكار أحمد قائد صالح

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك-قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة إب- الجمهورية اليمنية

Eftkar45@gmail.com

قبول البحث: 01/03/2024

مراجعة البحث: 18/02/2024

استلام البحث: 11/11/2023

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً. طبق لهذا الغرض مقياس تورانس الذي طورته صافية 2010 لقياس التفكير المستقبلي والذي أعد لطلبة المرحلة الثانوية، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً لبوردي Purdie بعد تعريبه وتطويره على عينه مكونه من (210) طالبا وطالبة، نصفهم ذكور، والنصف الآخر إناث. تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية ذي السفال أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (181,00) وبنسبة مئوية (49,3%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) في مستوى التفكير المستقبلي تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (108,50) وبنسبة مئوية (49,8%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير الجنس. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية. وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم اقتراح بعض التوصيات التربوية أهمها الاهتمام بدراسة التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً وتدريب المعلمين والطلبة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهذا النمط من التفكير.

الكلمات المفتاحية: التفكير المستقبلي، أنماط التعلم المنظم ذاتياً

Abstract

The Study aimed to determine the level of Future thinking among secondary school students and its relationship to the Self –organized learning Dish for this purpose Torrance scale developed by Safia 2010 to measure future thinking and prepared for secondary school students and the measure of the Self –organized learning scale Purdie after the Arabization and developed on the sample of (210) students, half male and half female chosen in a way ,a stratified cluster of all secondary school students in Dhi Asufal District . Results of the study showed that the level of Future thinking among students was medium with an arithmetic average of (181,00) and a percentage of (49,3%), the results also showed there are no statistically significant differences at the $a=0,05$ level of significance in the level of future thinking due to the variable sex. Results of the study also showed that the Self –organized learning of students, level was medium ,averaging arithmetic (108,50) and a percentage of (49,8%), the results also showed there are no statistically significant differences at the $a=0,05$ level of significance in the level of the Self –organized learning due to the variable sex. the results also showed there was no correlation statistically significant relationship between the Future thinking skills and the Self –organized learning among secondary school students, in light of the results of the study and discussion of the proposal to bite the educational recommendations including interest in the study Future thinking and The self –organized learning and train teachers and students to this type of thinking strategies and Learning.

Keywords: Future thinking , The self –organized learning.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم اهتماماً كبيراً بالمستقبل، وما يتصل به من أبحاث ودراسات في جميع المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية... الخ، والمشكلات والتحديات التي يتعرض لها الفرد بشكل يومي وتؤثر على حياته إيجابياً وسلبياً، وهذا يتطلب الاهتمام بالتعلم وتنشيط قدراته الإبداعية والتصورية ليكون قادراً على إنتاج المعرفة، وليس مستهلكاً لها، بحيث يكون له وجهة نظره وفلسفته الخاصة حول ما يقرأ، وهذا يتطلب الاهتمام بالبنية المعرفية للعلم، والبنية العقلية للفرد مما يساعده للعيش في عصر أصبحت المعرفة متاحة للجميع مما يتيح له ممارسة التفكير الحر، كونه يعمل على صقل شخصية المتعلم، والوصول به إلى درجة كبيرة من الوعي والإدراك بمتغيرات هذا العصر ومشكلاته المتعددة في المجالات المختلفة ومواقف الحياة العامة، كما تمكنه من مواجهة التحديات التي قد تواجه مجتمعاتهم في المستقبل.

والتفكير نشاط طبيعي لا يستغني عنه الإنسان في حياته اليومية، فهو نشاط عقلي يُميزه عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، كما أنه "عملية عقلية معرفية عليا تُبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك كعمليات عقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال (حبيب: 2003، 23).

وهذا يؤكد ضرورة بناء جيل المستقبل الواعي الذي يفكر في مجالات متعددة في حياته اليومية القائمة على الحداثة والتطور والإبداع المعرفي، كالتفكير نحو قضايا المستقبل وفهم متطلباته، والتخطيط للمستقبل؛ مما يساعد على تعلم عدد كبير من المفاهيم والقيم والاتجاهات، والتي تعتبر أساس لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل (المطيري، 2018). والدراسة الحالية تنظر باهتمام إلى التفكير المستقبلي باعتباره نمط التفكير الذي يستخدم المعلومات السابقة لتعلمها للتنبؤ بالأحداث المستقبلية، ولكونه كذلك يتكون من سمات وخصائص، كاعتماده على العقل، والحدس، والتساؤل، والبحث والتقصي، والخيال لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار. ويرتبط التفكير المستقبلي بالعديد من المهارات العقلية والنفس حركية التي يتطلب أدائها توظيف العقل، و الأداء الماهر لها، وتأكيداً لأهمية التفكير المستقبلي أعلنت لجنة السياسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1961م أن الهدف التعليمي الأهم هو: تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتمكين الطلبة لها بكفاءة عالية، وحاجتهم لها للتغلب على المشكلات المستقبلية.

كما تزايد الاهتمام بالدراسات المستقبلية في أوروبا، فظهر مركز الدراسات المستقبلية بباريس، كما تم إنشاء وزارة للمستقبل تابعة لمجلس الوزراء في سويسرا عام 1973م ، كما قدم Ziegler & Marian مدخل عديدة للدراسات المستقبلية التي يتم بواسطتها تحديد صورة مستقبل التعليم. كما نادت العديد من المؤتمرات التربوية إلى ضرورة تطوير التعليم بما ينمي التفكير المستقبلي لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم العام و التركيز على المهارات العلمية والتكنولوجية والمشاركة الفعالة في استشراف المستقبل؛ لتحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل يتناغم مع التطور العلمي والتكنولوجي ومن هذه المؤتمرات

- المؤتمر العلمي الأول الذي عقد عام 2013م بعنوان "التعليم والتحديات المستقبلية" وكان تحت شعار رؤية استشرافيه لمستقبل التعليم في مصر والوطن العربي في ضوء التغيرات المعاصرة.

- المؤتمر الدولي الأول عام 2015م (التربية آفاق مستقبلية) في اعداد المعلم في ضوء التغيرات المعاصرة خلال الفترة 12-14 إبريل، الذي حرصت توصياته على ضرورة إكساب المعلم صفات وأدوار جديدة، في ضوء التحديات المستقبلية. وأيضاً المؤتمر العلمي الثاني 2015 الذي عقد في جامعة دمشق، الكلية التربوية بعنوان (معلم المستقبل) اعداد وتطوير من أجل استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ظل تحديات العصر (المطيري، 2018، 54؛ الجريوي، 2020، 246).

- المؤتمر العربي للتنمية المستدامة الذي عقد في القاهرة 2019م المركز الإقليمي لدراسات التنمية المستدامة واستشراف المستقبل والذي أوصى بضرورة تضمين وإثراء المناهج الدراسية بمهارات التفكير المستقبلي.

وفي ضوء المميزات السابقة، أكدت العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة المطيري (2018)، ودراسة محمد (2018)، ودراسة الحسن (2019) على ضرورة تضمين المناهج الدراسية عامة، ومناهج العلوم خاصة، بمهارات التفكير المستقبلي؛ من أجل خلق جيل قادر على مواجهة التغيرات المتسارعة التي يعيشها، من خلال تغيير طريقة العرض لمادة العلوم باستخدام برامج ونماذج وأنشطة مختلفة.

وظهرت تعريفات متعددة للتفكير المستقبلي Future Thinking حيث

عرفة تور انس (Torrance, 2003, 54) بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من معالجة توقعاته للمستقبل، وتحديد سيناريوهاته، والتنبؤ بتغيراته بشكل واع وفعال.

وعرفه (Cornish, 2003): بأنه نشاط ذهني يوجه ويتحكم في العمليات، ويحقق عدد من الأهداف؛ إذ يرى أن الأفراد يمارسون هذا النمط من التفكير بغرض التخيل والتصور للاستمتاع وفحص التوقعات وتقييم قدراتهم التنبؤية.

كما عرفه بولوسكي واوكولي (Pawlowwski & Okoli, 2004, p15) بأنه عملية تهدف إلى إسقاط حال العالم اليوم على المستقبل بما يوضح تطوره مسبقاً، وما يمكن تجنبه و التأثير فيه والعمل على السيطرة عليه، وهذا يشمل نتائج البحوث والدراسات والطرق المستخدمة في التنبؤ في مجالات الحياة المختلفة كالتربية، والمواصلات... وغيرها.

أما ما كلويد (Macleod, 2005, 357) فعرفه بأنه قدرة الفرد على التفكير حول الذات والأحداث المستقبلية من خلال تخيله لذاته في المستقبل، والتخطيط وبناء التمثيلات العقلية نحو المستقبل ومعالجة توقعاته المستقبلية.

و يعرفه جونز وآخرون (Jones. et, al, 2012, p688) بأنه "عبارة عن استكشاف منظم للمستقبل، وهو ما يشجع على التحليل والنقد والتخيل والتقييم وتصور حلول المستقبل أفضل". كما يعرفه (الصفوري وعمر، 2013، 45) بأنه عبارة عن العملية التي تقوم على فهم وإدراك تطور الأحداث من الماضي إلى الحاضر والتنبؤ بالمستقبل لها؛ لمعرفة اتجاه وطبيعة التغيير باستخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها والاستفادة منها لفهم المستقبل.

أما كايا (Kaya, et, al, 2014, 36) فعرفه بأنه تلك العملية التي تقوم على فهم تطور الأحداث من الماضي مروراً بالحاضر، والاستفادة منها في المستقبل، مع إعمال العقل في تلك الأحداث لمساعدة الفرد على فهم المستقبل والتعامل معه بمهارة.

ويعرفه عبد الرحيم (12, 2015) بأنه عبارة عن قدرة الفرد (المتعلم) على التوصل إلى استنتاجات منطقية تتعلق بموضوع ما، ومحاولة الربط بين الأسباب والنتائج، وتحديد العلاقات بين الأفكار، وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على حدث أو مشكلة حالية، في ضوء المعلومات المتاحة، والكشف عن معوقات تحقيقها، ووضع تصورات مستقبلية بدلية لمواجهة مشكلة ما.

أما الجندي وسعودي (32.2019) فعرفاه بأنه عملية إدراك الفرد للمشكلات وقدرته على صياغة الفروض ومعالجتها من خلال خبراته السابقة، والوصول إلى الحلول وتقديم النتائج، وتتطلب هذه العمليات التساؤل والبحث واستخدام الخيال لتحويل الأفكار إلى صور ذهنية.

ويعرفه السيد (44, 2020) بأنه قدرة الفرد على صياغة الفروض الجديدة وعمل روابط جديدة باستخدام المعلومات المقدمة، للوصول إلى حلول جديدة من خلال التعديلات المناسبة عليها وإعادة صياغتها، ووضع البدائل وصولاً إلى نتائج منطقية وواضحة.

وفي ضوء التعريفات السابقة للتفكير المستقبلي يتضح أنها تركز على مجموعة المهارات العقلية ومهارات التفكير المتسلسلة والمتكاملة المؤدية لبعضها، والتي يجب إكسابها للطلبة خلال العملية التعليمية، والتي يستخدمونها في المواقف التعليمية أو الحياتية، والتي تساعدهم على تحليل الأحداث السابقة والحاضرة، للتنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتجنب عواقبها في المستقبل، ومثل هذا الدور ينبغي أن تركز عليه المؤسسات التعليمية المختلفة، سواء كان ذلك في المدارس أو الجامعات، حيث أن دورها اليوم لم يعد مقصوراً على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات فحسب أو الاكتفاء بتنمية مواهبه العلمية وتطوير قدراته العقلية بل إن فلسفتها التربوية اتسع نطاقها، وتعددت أغراضها واتجاهاتها لتشمل أيضاً الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم في مراحل الدراسة المختلفة وخاصة في المرحلة الثانوية و الجامعية وتعويد على التفكير المستقبلي الذي يحفز الأفراد ويوجههم لاستباق الأزمات والمشكلات ومنع حدوثها، كما يسهم بتوفير الأطر المفيدة لصنع القرار، وإعانتهم على رؤية الحاضر ووضع الأهداف وابتكار الوسائل لبلوغها. كذلك مواجهة متطلبات الحياة العصرية، ومشكلاتها، والتنبؤ بإيجابياتها وسلبياتها في المستقبل، وإعداده إعداداً متكاملًا في مختلف جوانبه العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية، والأخلاقية، وانطلاقاً من المفهوم التربوي للسياسات التعليمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالفرد كوحدة متكاملة لا تتجزأ، وإفساح المجال أمامه ليمارس الكثير من ألوان النشاط الفكري المنهجي واللامنهجي.

ويحدد تور انس (Torrance, 2003, 72) ست مهارات رئيسة للتفكير المستقبلي كما وضحتها (أبو صفية، 2010، 44-45 ؛ الخلف، 2018، 58-59)

في الآتي:

1. **التخطيط المستقبلي Futuristic Planning** : يعد التخطيط مهارة أساسية للتفكير المستقبلي، ومصدر الانطلاق فيه، ويعرف بأنه "الجهد العلمي المنظم والمتخصص الذي يهدف إلى وضع تصور للمستقبل باستخدام وسائل وأساليب متنوعة والاستفادة من الدراسات في الماضي والحاضر وذلك خلال فترة زمنية محددة" (الشيخ، 2014)، وفيها يقوم الفرد بتحديد أهدافه، ويضع خطة منظمة لتحقيقها ، **وتتضمن هذه المهارة** مجموعة من الأسئلة التالية: ما طبيعة المهمة؟ وما أهدافها؟، وما المعلومات والاستراتيجيات التي يحتاجها الفرد؟ وكم من الوقت تحتاج؟
2. **التنبؤ المستقبلي Futuristic Expecting** : ويقصد بأنها العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمتوقع حدوثها، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوعها، كما تعني أن يطور الفرد (المتعلم) تنبؤات، وتوقعات، واحتمالات، ومعارف، وأفكار تتصل بزمان لم يحل بعد، بالاستفادة من الخبرات والتجارب المتاحة.
3. **التخيل المستقبلي Futuristic Imagination** : وتعني قدرة الفرد (المتعلم) على إنتاج صور ذهنية غير مألوقة عبر التفكير خارج إطار المألوف للزمن الحالي، وتجاوزها إلى الزمن القادم، دون التقيد بضوابط أو حدود بهدف إنتاج تنبؤات وتوقعات وتخمينات مستقبلية غير عادية.
4. **التفكير الإيجابي بالمستقبل Positive Thinking in Future** : يعني قدرة الفرد على تقديم عدد من الحلول الفعالة للموقف المقلق، واختيار أكثرها فعالية، في ضوء الإمكانيات والخيارات المتعددة.
5. **تطوير السيناريو المستقبلي Developing Scenario Futuristic** : وتعني قدرة الفرد (المتعلم) على وصف وصياغة عدد من المشاهد المتتابعة الخاصة بتوقع حدث معين في زمن المستقبل ، وبيان كيفية تأثير تلك الأحداث على المحيط وذلك عبر المشاهد المتتابعة التي يمكن فهمها. ويتم التعبير عنها إما بالكلمات المكتوبة، أو عن طريق الخرائط الذهنية أو المفاهيمية، وهذه المهارة تتطلب من الفرد أن يتمتع بمهارات اتصال كافية تمكنه من كتابة وشرح السيناريو بوضوح يسهل للآخرين فهمها، ويرى تور انس أن مهارة كتابة السيناريو من أهم المهارات التي يمتاز بها المفكر المستقبلي النموذجي .
6. **تقييم المنظور المستقبلي Evaluating Perspective Futuristic** : وتعني قدرة الفرد (المتعلم) على إطلاق أحكام صحيحة على تفكيره المستقبلي، لذا فهو يحتاج إلى إستراتيجية معرفية وانفعالية من أجل الحكم على مساره وتوجيهه نحو المستقبل، وإلى وعي وإدراك لعمليات إصدار الأحكام على مدى صحة تفكيره المستقبلي من نقاط القوة والتعلم من الأخطاء. واشتقاق معايير محددة لتقييم منظوره فيما لم يحدث بعد، فيقيم رؤيته وتنبؤاته للتوقعات المستقبلية، كما يقيم علاقة كل هذه التنبؤات بالحدث

المتوقع. ولكي يتمكن المتعلم من إتقان هذه المهارات لابد أن يكون لديه دافعية ورغبة ذاتية لدراسة المستقبل، وقدرة على التخطيط بمرونة حسب أولويات المستقبل، وثقة بنفسه، وتكوين صورة إيجابية عن ذاته من حيث قدرته على دراسة المستقبل، والتنظيم الذهني ليكون قادراً على الوعي بالمستقبل، وتقديم حلول مبتكرة للمشكلات والتحديات المستقبلية، ثم اتخاذ القرار المناسب من خلال الاستفادة من خبراته السابقة لدراسة المستقبل. ولكي يتم ذلك لابد من توافر بيئة تعليمية وصفية مناسبة و معلم مؤهل وفعال وأساليب تقويم مناسبة ومتنوعة.

ومن النظريات التي اهتمت بالتفكير المستقبلي، نظرية التوقعات لكوت فردسن Gottferdson والتي فسر من خلالها كيفية تطور التفكير المستقبلي لدى المراهقين والشباب، ووصف كذلك مدى تصورهم للنتائج المستقبلية، كما أشار الى أن التفكير المستقبلي يظهر بدرجة كبيرة في مرحلة المراهقة التي يتطلعون إليها نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية (Gottferdson,2008,p2)، ونظرية اندرو ماكلويد Andrew Macleod والتي يرى فيها أن التفكير المستقبلي يساعد الأفراد على النظر إلى النتائج البعيدة التي يمكن تحقيقها في ضوء سلوكهم الحاضر من خلال معرفة الفرد بذاته والتخطيط لها، وتوقع الأحداث التي يمكن أن تحدث له، كما يرى أن للخبرات الماضية التي يمر بها الفرد أثر عميق في تطلعه نحو المستقبل (Macleod & Conway,2005,p357)، ومن أشهر النظريات وأكثرها تكاملاً نظرية تور انس (Torrance,2003)، حيث نادي من خلال نظريته في التفكير المستقبلي إلى ضرورة تطوير مهاراته بشكل منهجي ومقصود، حيث وجد تور انس سمات وخصائص للتفكير المستقبلي تميزه عن بقية أنماط التفكير الأخرى، عبر نموذج حل المشكلات المستقبلية الذي تم بناؤه عام 1974م، إذ يعتمد بصورة أساسية على العقل، باعتباره نشاطاً عقلياً يتأهل من خلاله الفرد إلى وضع تنبؤات للتحديات التي تواجهه في المستقبل، ووضع حلولاً أساسية لها بالاعتماد على خبراته السابقة، والاستعانة بالعمليات المعرفية، لتحقيق الأهداف المستقبلية، مثل، الإحساس بالمشكلات المستقبلية واستكشاف متغيرات وتطورات المستقبل، ووضع التنبؤات والتوقعات والتصورات والابتكارات والنواتج الإبداعية لحل هذه المشكلات، والتفكير في قضايا واقعية، أو يفترض حدوثها في المستقبل (Torrance,1999,p9-6؛ عبد الحسين،2020).

كما يؤكد تور انس أن التفكير المستقبلي ليس غيباً أو خرافة أو نوع من التنجيم، إنما هو عملية عقلية منهجية منظمة تستند إلى مناهج وأدوات علمية تسهل رصد المستقبل، وذلك نتيجة امتلاك الشخص (المتعلم) عدد من المهارات والتي تم ذكرها سابقاً (Torrance,2003,72). نستخلص مما سبق أن تور انس يرى أن المستقبل يظل في حالة تغيرات مفاجئة وتحولات سريعة متلاحقة، نتيجة تفاعل الخصائص العقلية للفرد والتي تتمثل بـ (التنبؤ، والتخيل، والتصور، والحكم والتجريد، والاستدلال وحل المشكلات)، لذا يظل الشخص الذي يمتلك تلك المهارات المستقبلية مشغولاً ومنهكاً في تشكيل تمثيلات عقلية بناءً على معالجة المعلومات المتوقعة في المستقبل التي تخضع لقانون التغيير والتطور. ونظراً لأهمية هذا النمط من التفكير كونه يعد مقوماً أساسياً للحفاظ على المجتمع وتطوره، ينبغي على واضعي المناهج وكل المسؤولين في المؤسسات التربوية الاهتمام بمراجعة وتقويم وتطوير المناهج الدراسية وأساليب واستراتيجيات التدريس والعمل على تطويرها في ضوء مهارات التفكير المستقبلي؛ لتواكب عمليات التغيير والتحولات التي يشهدها العالم اليوم، و لمساعدة الطلبة على ضبط وتوجيه مستقبلهم لفهم واستيعاب القضايا والمفاهيم المتعلقة بحياتهم في الحاضر والمستقبل، والتكيف والتعايش مع التغيير بدلاً من المعاناة منه، والإحساس بقدرتهم على التنبؤ بالأحداث وصياغتها، وتوضيح البدائل المستقبلية، والتأثير فيها بصورة مباشرة، والتحكم بحياتهم المستقبلية (الدر ابكه، 2018، 58).

ونستخلص مما سبق أهمية التفكير المستقبلي في العملية التعليمية حيث يُمكن الطلبة من تحقيق ما يريدون في حياتهم، من خلال مشاركتهم في صناعة مستقبلهم، وذلك بتحديدهم الخيارات المناسبة للمستقبل، وذلك بناءً على قاعدة المعلومات التي توفر لهم والتي تساعدهم على ذلك، كما تمكنهم من استكشاف المشكلات المستقبلية والاستعداد لمواجهةها. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة كلا من (Tsai & Lin (2016 دراسة (Kaya, et, al., 2014)، ودراسة ايزنكلاس وتري فاكس Eisienchlas & Trevakes(2005) والتي أكدت جميعها أهمية الاهتمام بالتفكير المستقبلي في المؤسسات التربوية، من أجل إعداد جيل قادر على إعمال العقل و التعامل مع التطورات والتغيرات الحياتية، وفهم القضايا المعاصرة والقدرة على معالجتها من أجل استشراف المستقبل، كما أكدت ضرورة تأهيل متعلمين قادرين على مواجهة هذه التغيرات في المستقبل في ضوء القدرة على التفكير المستقبلي من خلال الماضي والحاضر معاً. كما أكدت دراسة (Matthew,2013,637) أن عدم الاهتمام بتنمية هذه المهارات ينعكس سلباً على الفرد (المتعلم) حيث يؤدي به إلى الإحباط والعجز والضعف، والنظرة للحياة والمستقبل نظرة تشاؤم، مما يشعرهم بعدم الاستقرار، والإحساس بقرب نهاية العالم. لذا يعد التفكير المستقبلي من أهم المحاور الأساسية للدراسات التربوية في العصر الحالي؛ لأنه يركز على طبيعة التغيرات الفردية والجماعية، ووضع الأهداف والرؤية المستقبلية، مستنداً إلى التفكير التصوري بعيد المدى (عبد الحليم، 2022، 81).

التعلم المنظم ذاتياً ليس موضوعاً حديثاً إنما ظهر منذ أن خلق الله الإنسان على وجه الأرض، واستمر على مر العصور حيث حاول اكتشاف المعرفة وبحث عنها بنفسه وجهده الذاتي باستخدامه لوسائل وأدوات متعددة، وبرز في الوقت الراهن، على يد العديد من العلماء والمتخصصين في علم النفس التربوي، لكونه تعلم وظيفي، يمثل أحد الاستراتيجيات العلمية التي أعادت التوازن المفقود بين المعلم والمتعلم، وهو يهدف إلى إنشاء فرد (متعلم) يتمتع بالعديد من الصفات مثل، الإلمام بالمعارف والمهارات والخبرات الحياتية المختلفة التي تعدل من سلوكه، وتكيفه مع بيئته، من خلال مشاركته الإيجابية في أنشطة الحياة المختلفة، نتيجة التعلم الذاتي و المستمر مدى الحياة، مما ينمي

شخصيته من جميع جوانبها، ولكي يكون التعلم وظيفياً ويحقق الأهداف المنشودة، على المعلم إتقان عدد من المهارات التي تمكنه من استخدام مصادر متنوعة للمعرفة، وتوظيفها في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتنظيمها وتقييمها (الحسينان، 2010). (الردادي، 2019: 18).

وظهرت تعريفات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً منها تعريف بينترش (Pintrich, 2005): بأنه عملية بنائية يضع بموجها المتعلمون أهدافاً، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة وإدارة الوقت وبيئة الدراسة

ويعرفه ماك وتر (McWhorter, 2008): بأنه المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلبة دافعية - داخلية أو خارجية - للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم. أما جارنر (Garner, 2009): فعرفه بأنه التعلم الذي يكون فيه المتعلم على وعي بالاستراتيجيات الدافعية والإرادية، والتي تثير المتعلم وتحفزه على التقدم الفعال عند مواجهته للتحديات التي يتعرض لها أثناء عملية التعلم. وعرفه الحسينان، 2010: 19) بأنه عملية ذهنية ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد التلميذ فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه.

وللتعلم المنظم ذاتياً مهارات أو استراتيجيات أو مكونات يفترض من الطلبة ممارستها في تعلمهم الذاتي، وقد قدم بوردي (Purdie, 2007) كما ورد في الجراح (2010) نموذجاً يتضمن أربعة مهارات أو استراتيجيات للتعلم الذاتي، هي:

1. وضع الهدف والتخطيط: وفيها يقوم المتعلم بتحديد أهداف تعلمه الخاصة والعامة من المادة الدراسية أو المهمة التعليمية، ويحدد خطوات تنفيذها وتقييمها وفق جدول زمني محدد، ويختار الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية التي توصله إلى أهداف تعلمه .

2. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويقصد بها قيام المتعلم بعمل سجلات خاصة لمستوى التعلم الذاتي، ويمكن أن تكون كمكلف لوصف ومراقبة مستوى تعلمه.

3. طلب المساعدة : غالباً يكون التعلم المنظم ذاتياً موجهاً توجيهاً داخلياً من المتعلم ولكن يحتاج المتعلم أحياناً إلى مساعدة جزئية من الآخرين كمعلمه أو أحد أفراد أسرته أو أحد أصدقائه، حتى يستطيع أن ينجز مهمة التعلم في بعض مواقف التعلم وخاصة للمهام التعليمية الصعبة.

4. التسميع والحفظ: ويقصد به الحفظ والتسميع ذو المعنى، باعتباره حديث جهري أو صامت مع الذات.

وقد اهتم الباحثون في الولايات المتحدة الأمريكية بهذا المفهوم المنبثق من النظرية المعرفية الاجتماعية الحديثة، منهم بوستيان (Pustien, 2005) الذي أكد أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً مهمة بالنسبة لتعلم الطلبة في المدرسة كذلك بعد تخرجهم منها؛ كونها تنمي لديهم القدرة على التسيير الذاتي لمهاراتهم مما يكسبهم معرفة أكثر، فهو ينطلق من حريتهم وفرديتهم واعتمادهم على أنفسهم في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، كما يعتمد على دوافعهم الداخلية والتقييم والمراقبة الذاتية وتجمع كل هذه العوامل لتحدد مدى نجاح عملية التعلم (Famose, 2007). كما أكد بان دورا (Pandura, 2000) أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يتجلى في قدرة المتعلم على ضبط سلوكه من خلال تصورات واعتقاداته عن النتائج المترتبة عن سلوكه حيث يسهم التنظيم الذاتي في إحداث التغيرات التي تحدث في السلوك. كما وضع العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي للمعرفة عندما طور نظريته المعرفية الاجتماعية فهو يعتقد أن المتعلمين لديهم منظومة داخلية تنظم وتتحكم في عملية التعلم، ولا يحدث التعلم بفعل عوامل خارجية تشكل السلوك، إنما يبنون ويطورون معتقداتهم حول فاعليتهم الذاتية من خلال الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها، والتي تكون أداة لتحقيق أهدافهم، وأداة للتحكم في البيئة المحيطة بهم، وبالتالي فإن أداءهم التعليمي يكون محصلة لما يحملونه من معتقدات عن قدراتهم ومهاراتهم على إنجاز المهام التعليمية المنوطة بهم. وهذا يفسر تفاوت أداء المتعلمين على الرغم من تمتعهم بقدرات واستعدادات متشابهة.

وهنا يجب على الطلبة تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئة ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا يمثل الهدف الرئيس للتعلم المنظم ذاتياً، كونه عملية تربوية مخططة وتقييمية تتكون من عمليات واستراتيجيات مختلفة، يخطط لها المتعلم وينظمها، مما يساعده على التفاعل مع الأنشطة المعرفية بشكل فعال. ونستخلص مما سبق أن التعلم المنظم ذاتياً تعلم موجة ذاتياً، يعتمد على حرية وفردية المتعلم واعتماده على نفسه في التعلم وفق قدراته، وهذا يكسبه القدرة على التفكير بمرونة واستخدام أنماط متنوعة من التفكير، والشعور بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والحرية في التعلم، مما يحقق النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم وللتعلم المنظم ذاتياً ثلاث مكونات رئيسية ذات أهمية خاصة للأداء الصفي هي:

1. استراتيجيات ما وراء المعرفة: تهدف إلى التحكم في هذا التقدم والثقة بالوصول للهدف، وتتضمن التخطيط والمراقبة والتعديل.

2. إدارة المتعلمين وسيطرتهم على المهام التعليمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة وعزل المشتتات والحفاظ على المشاركة المعرفية.

3. الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلمون لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل، التسميع، والتفسير، والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الدراسي بنترش وديغروت (Pint rich & Degroot, 1999)

ونستخلص مما سبق: أن التعلم المنظم ذاتياً وسيلة للتعلم المستمر والفعال، وهو أحد الأساليب التربوية المهمة والقيمة والمتجددة التي تنادي بأهمية إعداد المتعلم في مراحل دراسته المختلفة ليكتسب المهارات والأساليب المناسبة ليقوم بمتابعة تعلمه ذاتياً، وتلبية حاجاته التربوية الأساسية بنفسه، مما يجعله مشاركاً إيجابياً في عملية التعلم، فالمتعلم يكون معلماً وموجهاً لنفسه لعملية تعلمه.

دراسات سابقة

دراسات ذات علاقة بالتفكير المستقبلي

- **دراسة البرجس (2022):** هدفت الى الكشف عن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات جامعة الجوف، تمثلت أداة الدراسة بمقياس للتفكير المستقبلي، تم تطبيقه على عينة تكونت من 713 طالبة من جامعة الجوف من الكليات العلمية والكليات الإنسانية، توصلت الدراسة الى أن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات كان متوسطاً، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المستقبلي وفقاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني)، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير المستقبلي والمعدل التراكمي لطالبات الجامعة.

- **دراسة الغانمي (2022):** هدفت الى الكشف عن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة قسم علوم الحياة ومعرفة دلالة الفروق لدى الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، تمثلت أداة الدراسة بمقياس للتفكير المستقبلي لتورانس، تم تطبيقه على عينة تكونت من (322) طالب وطالبة من كليتي التربية والعلوم في جامعة القادسية، توصلت الدراسة الى أن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المستقبلي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

- **دراسة نهاية وعبود (2021):** هدفت الى الكشف عن درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي بمحافظة بابل - العراق، تمثلت أداة الدراسة بمقياس للتفكير المستقبلي الذي تضمن مهارات (التخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، التخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي)، تم تطبيقه على عينة تكونت من 144 طالبا و طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلبة كلية التربية لممارتي التخطيط وحل المشكلات المستقبلية كان بدرجة عالية، إما مهارتي التخيل والتوقع المستقبلي كانت درجة امتلاكهم لها بدرجة متوسطة.

- **دراسة القحطاني (2020):** هدفت الدراسة الى تحديد مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أداة الدراسة باستنانه مكونة من 3 محاور لمهارات التفكير المستقبلي وهي: التخطيط المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، تم تطبيقها على عينة تكونت من (133) طالباً وطالبة في تخصصات الابتكار، المهوبة، الطب. وأظهرت نتائج الدراسة ان مستوى تطبيق طلبة جامعة الخليج العربي لمهارات التفكير المستقبلي بالنسبة للممارتي التخطيط المستقبلي ومهارة التنبؤ المستقبلي كان متوسطا بنسبة بلغت على التوالي 76.96%، 75% في حين جاءت مهارة حل المشكلات بمستوى مرتفع بنسبة 84.5%.

- **دراسة الدرابكه (2018):** هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، تمثلت أداة الدراسة باستنانه تكونت من ست مهارات للتفكير المستقبلي (التخطيط المستقبلي، التفكير الإيجابي، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، تطوير السيناريو المستقبلي، تقويم المنظور المستقبلي)، طبق على عينة تكونت من 70 طالباً من الصف العاشر، توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان متوسطاً لدى الطلبة غير الموهوبين، كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المستقبلي لصالح الطلبة الموهوبين.

دراسات ذات علاقة بالتعلم المنظم ذاتياً

- **دراسة الغامدي (2020):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد الانهماك، تمثلت أداة الدراسة بمقياس التعلم المنظم ذاتياً، الذي طبق على عينة تكونت من 118 طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً جاء بمستوى متوسط ما عدا مكون التسميع الحفظ والتسميع جاء بمستوى مرتفع.

- **دراسة وصال (2013):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً ومعرفة اختلاف هذه المكونات باختلاف الجنس والمستوى الصفّي، تمثلت أداة الدراسة بمقياس التعلم الذاتي الذي أعده كليري، الذي طبق على عينة تكونت من 350 طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً جاء مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين.

- **دراسة الجراح (2010):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً ومعرفة اختلاف هذه المكونات باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، وأيضاً إمكانية تنبؤ مكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، تمثلت أداة الدراسة بمقياس التعلم الذاتي الذي أعده بوردي (Purdie)، الذي طبق على عينة تكونت من 331 طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، توصلت الدراسة إلى أن مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع على بعد الحفظ والتسميع، أما بقية الأبعاد فتبين أنهم يستخدمونها بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في مستوى التعلم المنظم ذاتياً.

- **دراسة زيمرمان ومارتينيز - بونز (Zimmerman & martens Pons 1990):** هدفت الدراسة إلى التعرف على اختلافات الطلبة في التعلم الذاتي تبعاً للجنس والمرحلة والمهوبة بالفاعلية الذاتية واستعمال الاستراتيجية، تمثلت أداة الدراسة بمقياس لقياس التنظيم الذاتي تكون من 14 استراتيجيه. طبق المقياس على عينة تكونت من 90 طالباً وطالبة من المرحلة الخامسة والثامنة والحادية عشرة في مدارس مدينة نيويورك الأمريكية، توصلت الدراسة إلى تفوق الذكور في استعمال الفاعلية اللفظية على الإناث، في حين تفوقت الإناث في البناء البيئي والاحتفاظ بالسجلات اليومية وتحديد الأهداف والتخطيط.

دراسات ذات علاقة بالتعلم المنظم ذاتياً والتفكير

- **دراسة فيصل وحياة (2020):** هدفت الدراسة إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الأبتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي، تمثلت أداة الدراسة بمقياس تورانس الصورة ب لقياس الابتكار، ومقياس التعلم الذاتي الذي أعده بوردي (Purdie)، طبقت الأداة على عينة تكونت من 250

طالباً وطالبة من الصف الثاني والثالث الثانوي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- **دراسة مديد (2020):** هدفت إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة في العراق، تمثلت أداة الدراسة بمقياس للتعلم المنظم ذاتياً المعد من قبل الباحث، ومقياس التفكير التحليلي المعد من قبل حمزة (2019)، طبقت الأداة على عينة تكونت من 300 طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإبداعي كان مرتفعاً، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة حسب متغير النوع (ذكور-إناث)، وإنما كان الفرق لصالح متغير التخصص الإنساني، بالنسبة للتعلم المنظم ذاتياً أما بالنسبة للتفكير الإبداعي لا يوجد فروق سواء بالنسبة للنوع أو التخصص كذلك بالنسبة للتعلم المنظم ذاتياً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإبداعي.

- **دراسة الرشيد (2014):** هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، تمثلت أداة الدراسة بمقياس تورانس اللفظي لقياس الإبداع، ومقياس التعلم الذاتي الذي أعده بوردي (Purdie)، طبق على عينة تكونت من 176 طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطلبة في التفكير الإبداعي كان متوسطاً، كذلك بالنسبة للتعلم المنظم ذاتياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الإبداعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الإبداعي الكلي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وعطفاً على ما سبق يلاحظ أن هذه الدراسات أكدت الحاجة إلى الاهتمام بتنمية التفكير المستقبلي وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة في جميع مراحل التعليم لمواكبة التوجهات الحديثة في العملية التعليمية للعصر الحالي فهناك دراسات تحدثت عن أهمية التفكير المستقبلي كدراسة دراسة البرجس (2022)، دراسة نجاية وعبود (2021)، دراسة القحطاني (2020)، دراسة الدرابكه (2018)، ودراسات اهتمت بالتعرف على مستوى أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة مثل دراسة الجراح (2010) ولدى طلبة المرحلة الثانوية كدراسة الغامدي (2020)، ودراسات على طلبة المرحلة الأساسية كدراسة وصال (2013)، ودراسات اهتمت بالتعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية مثل، دراسة Zimmerman & martens Pons (1990)، ودراسات اهتمت بمعرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً بالتفكير الابتكاري مثل دراسة فيصل وحياة (2020) والإبداعي كدراسة الرشيد (2014)، وبالتفكير التحليلي كدراسة مديد (2020)، واتفقت هذه الدراسة مع هذه الدراسات من حيث التعرف على مستوى التفكير المستقبلي وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، واختلفت عنها في العينة والمتمثلة بطلبة الثانوية العامة، كذلك في إيجاد العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير المستقبلي وهي بذلك تعتبر أول دراسة على مستوى الوطن العربي والمحلي التي جمعت بين هذين المتغيرين.

كما استفادت الباحثة من توصيات هذه الدراسات- من حيث ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية، وهذا شكل حافزاً لدى الباحثة لإجراء هذه الدراسة: لأنها تعتبر من أول الدراسات التي بحثت عن مستوى التفكير المستقبلي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

مشكلة الدراسة:

إن الهدف الجوهرى للتربية في القرن الواحد والعشرون هو إعداد أفراد واعين بقضايا ومشكلات مجتمعاتهم، وهذا يتطلب امتلاكهم قدرات عقلية عالية، وآليات ذهنية رفيعة المستوى؛ ليستطيع أن يناقش، ويبدع، ويبدى رأيه بصراحة ووضوح عند اتخاذ القرارات، و اكتسابهم قدرات كافية من المعارف المعقدة، والمتشعبة، ومهارات تتصف بالشمول، والاتساع، والعمق وإعدادهم جيداً ليكونوا قادرين على حل المشكلات التي يتعرضون لها بأسلوب علمي، وذلك من خلال تحديد الفروض، واختبار الأفضل منها، واتخاذ القرارات الحياتية للوصول إلى الحل الأمثل (موسى، 2017).

فالتفكير السليم لدى طلبة المرحلة الثانوية يرتبط بمخرجات جودة التعليم المدرسي، الذي يؤكد على الابتعاد عن الممارسات التقليدية القائمة على الإلقاء، والعمل على ممارسة مهارات التفكير والتدريب عليها بواسطة أساليب التعليم الحديثة، إلا أن الواقع يشير إلى أن الطلبة لا زالوا يمارسون الأساليب التقليدية السائدة في المؤسسات التعليمية التي لم تحاول الخروج عليها.

ومن الأساليب التي ظهرت حديثاً التعلم المنظم ذاتياً كنظام تعليمي حيث يعد أفضل أساليب النمو الشامل للطلبة، فهو بمثابة القوة المحركة التي تمكن العبور بالعملية التعليمية إلى مواكبة التطور المعرفي، وتماشى الاتجاه العالمي المعاصر اليوم الذي نادى بضرورة تبني أساليب التعلم الذاتي كتجديد تربوي، ورفض التأكيد التقليدي على العمليات المنفصلة المؤثرة في عملية التعلم، فهو أحد المهارات الأساسية المهمة للتعلم الفعال المرجو في مجتمع يهدف إلى التعلم المستمر، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي (Wongsri, 2002,p7).

وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Felloes, et. al,2000) أن التعلم المنظم ذاتياً يجب أن يمارس في مراحل التعليم المختلفة (الأساسية والثانوية والجامعية) بدلاً من التلقين الحفظ والاستظهار، كما أكد (Eliam,et,al,2009) أهمية أن نأخذ بالاعتبار تقدير المتعلم لنفسه وتقييمه لقدراته ومهاراته من خلال تنمية التعلم المستمر ذاتياً والتعلم الوجداني وأساليب التعلم (نور الدين، 2015، 419).

ونظراً للتطور الحاصل في القرن الحادي والعشرين زاد انتشار المشكلات المستقبلية، قابلهما قلة الخبرات والمهارات لمعالجتها، نتيجة تدني تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة مما يسمح للتصورات السلبية بالتأثير على جهودهم ونشاطاتهم، وضعف تنشيط القدرات التصورية والإبداعية لهذه التحديات، كما يؤدي إلى الإحباط والعجز والتشاؤم، وضعف الانفتاح على الخبرات، ومستوى طموحاتهم مما يجعل توجهاتهم سلبية نحو الدراسة.

ويؤكد جان بياجي Jan page وبراندت Brandt أن الاهتمام بتنمية التفكير المستقبلي يتطلب التأكيد على أهمية ومراجعة شاملة للمناهج الدراسية، وأساليب العرض واستراتيجيات التدريس، لتصبح ذات اهتمام بتنمية وفهم عمليات التغيير، وتنمية مهارة الأفراد لضبط وتوجيه مستقبلهم، وتشجيعهم على عدم مخالفة التغيير، والإحساس بالقدرة على صياغة الأحداث والتأثير فيها بصورة مباشرة، فمثل هذا النوع من التفكير يشجع الفرد على التعايش مع التغيير بدلاً من المعاناة منه، ويدعم روابط الأفراد مع العالم الخارجي، كما يدعم استعادة الشعور بالتحكم في الحياة المستقبلية (Brandt,2000,2;page,1993,132).

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس اليمنية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً ؟

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إب ؟
2. ما مدى وجود فروق دالة إحصائية $\alpha (0,05 \geq)$ في درجة مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟
3. ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إب ؟
4. ما مدى وجود فروق دالة إحصائية $\alpha (0,05 \geq)$ في درجة أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha (0,05 \geq)$ بين مستوى التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة.

فرضية الدراسة:

ويمكن تعزيز الأسئلة بالفرضيات التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha (0,05 \geq)$ في درجة مستويات التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha (0,05 \geq)$ في درجة أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية هذه الدراسة الحالية من أهمية التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً ودورها في صقل الشخصية، إضافة إلى النقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً في المدارس اليمنية بصورة خاصة، ويمكن إيجاز هذه الأهمية بما يلي:
- تساهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول مستوى التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة إب، وبالتالي مساعدة المسؤولين في بناء المناهج والاستراتيجيات الملائمة لتعليم التفكير.
 - قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المرحلة الثانوية في اليمن كما تشكل إضافة معرفية في هذا المجال للقاءين على العملية التعليمية.
 - يتوقع من خلال إطار الدراسة النظري ونتائجها إفادة الباحثين وتشجيعهم على إجراء أبحاث مشابهة في البيئة اليمنية ولقنات عمرية مختلفة سواء كان ذلك على مستوى المدارس أو الجامعات.
 - توجيه المؤتمرات والندوات حول موضوع التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً، ومنها أنه أصبح مطلباً أساسياً في جميع المواد الدراسية، وذلك لاقتناعهم بأن التفكير لا يمكن تنميته بعيداً عن المناهج الدراسية.
 - إثارة اهتمام المسؤولين في المؤسسات التربوية نحو ضرورة إجراء عمليات تطوير للمناهج الدراسية من خلال تضمين المهارات التي يمكن من خلالها تنمية التفكير المستقبلي للطلبة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بالآتي:

- الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية (القسم العلمي).
- الحدود المكانية: مدارس البنات (السمح بن مالك، الثورة للبنات، مجمع بلقيس التربوي) مدارس البنين (سبأ النموذجية، خالد بن الوليد، الشهيد أبو رأس) بمديرية ذي السفال محافظة إب.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024م.
- الأدوات: تطبيق مقياس تورانس الذي طوره صفيه 2010، لقياس التفكير المستقبلي والذي أعد لطلبة المرحلة الثانوية، مقياس التعلم المنظم ذاتياً لبوردي Purdie

مصطلحات الدراسة

التفكير المستقبلي: هو مجموعة من العمليات العقلية، ومهارات التفكير المختلفة والتي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحديات المستقبلية، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة، وهذا يتطلب إدراك الفرد (المتعلم) لمعلومات عن الماضي والحاضر، واختيار البدائل المناسبة للتوصل إلى معرفة المستقبل وأحداثه (حسنين، 2014، 30). وتعرف الباحثة مستوى امتلاك مهارات التفكير المستقبلي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة الدراسة في مقياس التفكير المستقبلي لتورانس الذي طوره صفيه 2010م والمتضمنة بـ (التخطيط المستقبلي، التفكير الإيجابي في المستقبل، التنبؤ المستقبلي، التخيل المستقبلي، تطوير السيناريو المستقبلي، تقييم المنظور المستقبلي) وذلك تكييفه ليتناسب مع البيئة العربية.

التعلم المنظم ذاتياً : يأنه " عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم" (Zimmerman, 2008) التعريف الإجرائي للتعلم المنظم ذاتياً : مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة الدراسة في مقياس العلم المنظم ذاتياً لباندورا (Pandura,2000) والمتمثلة بـ (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، المساعدة من الآخرين، التسميع والحفظ) وذلك بعد تكييفه ليتناسب مع البيئة العربية.

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون من طلبة المرحلة الثانوية (القسم العلمي)، المسجلين في مدارس محافظة إب للعام الدراسي 2024/2023 م، والبالغ عددهم كما وردت في سجلات القبول والتسجيل (996) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (210) طالب وطالبة واختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المدارس	إناث	المدارس	ذكور
مجمع بلقيس التزوي	35	الشهيد	33
الثورة للبنات	32	سبأ	37
السمح بن مالك	38	خالد بن الوليد	35
المجموع	105	المجموع	105

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام

1. مقياس التفكير المستقبلي لتورانس والذي تم تعريبه وتطويره من قبل أبو صفية (2010). معامل الثبات ألفا- كرونباخ (0,89) ويهدف إلى قياس مستويات التفكير المستقبلي، يحتوي المقياس على (72) فقرة موزعة على ستة مستويات والجدول 2 يوضح ذلك:

جدول (2) مهارات التفكير المستقبلي وعدد كل مهارة وأرقامها

المهارات	رقم الفقرات
التخطيط المستقبلي	1-12
التفكير الإيجابي	13-24
التنبؤ المستقبلي	25-36
التخيل المستقبلي	37-48
تطوير السيناريو	49-60
تقييم المنظور المستقبلي	61-72
المجموع	72

وقد خصص لكل مستوى (12) فقرة، وذلك على سلم استجابة خماسي حيث يطلب من الطالب أن يحدد درجة موافقته أو معارضته لما جاء في العبارة، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (5 علامات للاختيار دائماً، و4 للاختيار غالباً، و3 للاختيار أحياناً، و2 للاختيار نادراً، وعلامة واحدة للاختيار أبداً، ملحق (1)).

ويتم الحكم على مستوى التفكير المستقبلي على كل مهارة من مهارات المقياس من خلال المتوسطات الحسابية حسب المعيار الآتي: المهارات منخفضة من (12-28) ، متوسط من (29-44) ومرتفع من (45-60). أما الدرجة الكلية فكالآتي: من (72-168) منخفضة، ومن (169-264) متوسط، ومن (265-360) مرتفع. **صدق الأداة:** يعد المقياس المستخدم صادقاً حيث استخرج له صدق البناء من قبل مقياس أبو صفية 2010 م ، وللتأكيد على صدق المقياس وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه طبق على 40 طالباً وطالبة خارج العينة الأصلية، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء الاختبار من خلال برنامج أ س س س من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) قيم معاملات الاتساق الداخلي بين درجات الطلبة في كل مهارة مع درجات اختبار التفكير المستقبلي الكلي

مستوى الدلالة	معامل الاتساق الداخلي	مجالات/مهارات المقياس
0,01	0,371*	التخطيط المستقبلي
	0,609**	التفكير الإيجابي
	0,409**	التنبؤ المستقبلي
	0,599**	التخيل المستقبلي
	0,351*	تطوير السيناريو
	0,798**	تقييم المنظور المستقبلي
	1	الكلي

قيمة (ر) عند (0,05) = 0,233 وعند (0,01) = 0,302

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي ذات دلالة مناسبة عند مستوى (0,01) وهذا يدل على ارتباط كل مجال باختبار التفكير المستقبلي الكلي، مما يؤكد على أن الاختبار على درجة عالية من اتساق مفرداته، مما يضمن إلى استخدامه.

ثبات الأداة: يعد المقياس المستخدم ثابتاً حيث استخرج له معامل الثبات ألفا- كرونباخ (0,89) من قبل أبو صفية وزملائه 2010م، وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة تطبيق وإعادة تطبيق المقياس، حيث اعتمد التطبيق الأول للصدق كتطبيق أول وبعد مضي أسبوعين تم إجراء التطبيق الثاني، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، حيث تراوح بين (0,85- 0,92) وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,86)، وهو جيد لأغراض الدراسة.

2. مقياس التعلم المنظم ذاتياً: بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات حول المقاييس المعدة للتعلم المنظم ذاتياً مثل مقياس بوردي 1996 Purdie والذي قام بتعريبه أحمد (2007) والذي تكونت من 28 فقرة موزعة على 4 مهارات كما في الجدول التالي:

جدول (4) توزيع الفقرات على مهارات التعلم المنظم ذاتياً

المهارات	عدد الفقرات
وضع الهدف والتخطيط	7-1
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	14-8
طلب المساعدة	21-15
الحفظ والتسميع	28-22
الكلي	28

وقد خصص لكل مستوى (7) فقرات، وذلك على سلم استجابة خماسي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي)، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان الآتية لهذه الاستجابات على الترتيب (1,2,3,4,5) ملحق (2)، ويتم الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتياً على كل بعد من أبعاد المقياس من خلال المتوسطات الحسابية حسب المعيار الآتي: المهارات منخفضة من (12- 28)، متوسط من (29-44) ومرتفع من (45-60).

صدق الأداة: للتأكد على صدق المقياس وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه طبق على 40 طالباً وطالبة خارج العينة الأصلية، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط على جميع الأسئلة بين (0,78- 0,92)، كما في الجدول (5)

جدول (5) قيم معاملات الاتساق الداخلي بين درجات الطلبة في كل مهارة مع درجات مقياس التعلم الذاتي الكلي

مستوى الدلالة	معامل الاتساق الداخلي	مهارات المقياس
0,001	0,616**	وضع الهدف والتخطيط
	0,716**	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة
	0,459**	طلب المساعدة
	0,594**	الحفظ والتسميع
	1	الكلي

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوح بين (0,73- 0,87) ووصل معامل الثبات الكلي للمقياس (0,84)، وهو جيد لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

أ- المتغيرات المستقلة وتشتمل على الآتي:

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).

ب- المتغير التابع: ويتمثل في إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المستقبلي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً.

تطبيق أدوات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- توزيع المقياسين على أفراد عينة الدراسة في فترات مختلفة.
- جمع درجات كل مقياس وإدخاله في الحاسوب، ومعالجته إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية *Spss*.

المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات والإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية *Spss*. وذلك باستخدام (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المدى والنسبة المئوية، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة ومناقشتها: ما مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس مديرية ذي السفال محافظة إب ؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجات الطلبة الكلية على مقياس التفكير المستقبلي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لتطبيق مقياس مهارات التفكير المستقبلي

المتغير التابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	النسبة المئوية
التفكير المستقبلي	181,00	36, 11	16%	32%	49.3

يتضح من الجدول (6) أن مستوى التفكير المستقبلي بمجالاته الكلية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العامة ، كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (181,00) ونسبة مئوية (49.3)، وهذا يتفق مع دراسة البرجس (2022) ودراسة القحطاني (2020) ودراسة الرشدي (2014) حيث كان المستوى متوسطاً، ولا تتفق مع دراسة حافظ والجوري (2019) ودراسة الخليفة (2022)، ولا يتفق مع دراسة كلا من الغامبي (2022) ودراسة الدرابكة (2018) حيث كان مستوى التفكير المستقبلي مرتفع ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بالإحباط وفق الوضع الراهن في البلاد والذي انعكس سلباً عليهم بالتفكير بالمستقبل، ليس الطالب فقط بل على المعلم كذلك، وهذا ما لامتناه في الواقع عدم الإقبال على الدراسة على الجامعات بعد المرحلة الثانوية، والنظر إليها لم تعد تمثل أي مستقبل إليهم في ظل الظروف السائدة التي تعيشها اليمن من صراعات داخلية وخارجية وتقييد التعليم بمفاهيم مذهبية تحجب المعلم على تدرسيها للطلبة والتي تزيد من تفكك المجتمع وعزوف الطلبة على التعلم أو البحث عن المعرفة بنفسه والتفكير في السفر الى الخارج. وهذا ما أكدته نظرية ماكليود (Macleod, 2005) الذي يؤكد دور العوامل والظروف البيئية التي تحيط بالفرد هي التي تؤثر بشكل كبير في قدرة التفكير المستقبلي لديه (Macleod, 2005, 269) وأن ما يمر به المجتمع اليوم من أزمات ومشاكل يشق المجالات وما تعرض له من ضغوط وأحداث بيئية مؤلمة جعلت الطالب في المرحلة الثانوية يشعر باليأس والإحباط، فضلاً لعدم وجود فرص التعيين لمن تخرجوا من الجامعات مما جعلهم يعزفون عن التفكير في الالتحاق بالجامعة وهذا ملا مسته الباحثة في الواقع وغلق العديد من الأقسام في بعض الكليات نتيجة لعدم التحاق طلبة المرحلة الثانوية بالجامعة، وهذا ما أشار إليه ماكليود بأن البيئة المخيبة للأمال تجعل الأفراد يتسمون بضعف القدرة على التفكير المستقبلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماكليود ويومي (1996).

ب- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشتها: ما مدى وجود إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ في درجة مستويات التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.

ويرتبط به الفرضية " هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0,05$ في درجة مستويات التفكير المستقبلي لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟ وللإجابة على ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات والطلاب في مقياس مهارات التفكير المستقبلي وحساب قيمة (t) للفروق بين المتوسطات. والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (t) لنتائج تطبيق مقياس مهارات التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	الجنس	N	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	df	sig
التخطيط المستقبلي	ذكور	105	21.02	4.05	4.807	208	.988
	إناث	105	18.33	4.04			
التفكير الايجابي	ذكور	105	20.70	3.45	3.564		.158
	إناث	105	18.86	4.04			
التنبؤ المستقبلي	ذكور	105	20.66	4.16	1.860		.855
	إناث	105	19.59	4.15			

.964	1.565-	5.22	20.68	105	ذكور	التخيل المستقبلي
		5.70	21.86	105	إناث	
.000	1.226	7.86	18.93	105	ذكور	تطوير السيناريو
		5.43	17.79	105	إناث	
.000	3.388	7.88	18.70	105	ذكور	تقييم المنظور
		5.11	15.60	105	إناث	
.135	2.995	38.77	220.37	105	ذكور	الكلبي
		31.76	205.72	105	إناث	

يتضح من الجدول (8) : أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مقياس التفكير المستقبلي الكلي بشكل عام وفقاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة t المحسوبة (2,99)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) - وهذا يتفق مع دراسة كلاً من الغانمي (2022)، ودراسة نحابة وعبود (2021) ودراسة حافظ والجبوري (2019)، ودراسة الحويطي (2018) ولا تتفق مع دراسة الرشيد (2014) حيث كان الفرق لصالح الإناث، أما على مستوى كل مجال من مجالاته الفرعية، فقد وجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلبة في كلاً من مستوى (تطوير السيناريو)، وفي مستوى (تقييم المنظور) لصالح الذكور.

ويمكن أن تعزى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير المستقبلي إلى التماثل في المقررات الدراسية وتشابه المناخات الصفية لدى كلا الجنسين، والتشابه في الظروف البيئية والأحداث والصراعات التي تعيشها اليمن سواء كانت داخلية أم خارجية، كذلك توجه الطلبة نحو إتقان المعارف والمهارات التعليمية بالإضافة إلى تشابه الممارسات التدريسية في صفوف كلا الجنسين مما انعكس على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين بشكل عام.

ج-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشتها : ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إب ؟، و للتحقق من هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لدرجات الطلبة الكلية على مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لتطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتياً

المتغير التابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	النسبة المئوية
التعلم المنظم ذاتياً	108,50	14,45	0,12	0,58	49.8%

يتضح من الجدول (8): أن مستوى التفكير التعلم المنظم ذاتياً بأبعاده الكلية لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العامة ، كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (108) ونسبة مئوية (49.8%)، والنسبة 0.58% تدل على أن هناك بعض الطلبة ضمن المستوى المقبول من التعلم الذاتي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الرشيد (2014) حيث كان المستوى متوسطاً. ولا تتفق مع دراسة الجراح (2010)، ودراسة فيصل و بوجملين (2019)، ودراسة مديد (2020) ودراسة الغامدي (2020) حيث كان المستوى مرتفعاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الممارسات التدريسية في البيئة الصفية حيث أن المعلم داخل الفصل الدراسي يلعب دوراً هاماً في تنمية أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة حيث يشجعهم على التفكير واستخدام قدراتهم الكامنة عن طريق تيسير وإثراء المدرسة بالأنشطة التي تعزز لديهم الثقة بالنفس والبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، مثل، الألعاب والرحلات العلمية والمناقشات والأنشطة الفنية والرياضية، والتي من شأنها أن ترفع الكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة.

د- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها : ما مدى وجود فروق إحصائية عند مستوى $\alpha \geq (0,05)$ في درجة أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة تبعاً لمتغير الجنس.

ويرتبط به الفرضية " هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq (0,05)$ في درجة أبعاد التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس؟

وللإجابة على ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات والطلاب في مقياس مهارات التفكير التأملي وحساب قيمة (t) للفروق بين المتوسطات. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (t) لنتائج تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتياً

Sig	Df	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط	N	الجنس	أبعاد التنظيم الذاتي
.491	208	.063	3.18	12.49	105	ذكور	وضع الهدف والتخطيط
			3.37	12.46	105	إناث	
.585		2.183	2.87	12.75	105	ذكور	طلب المساعدة
			3.07	11.86	105	إناث	
.077		.617	2.60	12.58	105	ذكور	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة

			3.19	12.33	105	إناث	
			3.49	12.74	105	ذكور	
		3.536-	3.42	14.43	105	إناث	الحفظ والتسميع
			12.99	88.37	105	ذكور	
		1.093-	12.51	90.30	105	إناث	الكلي
.522							
.508							

يتضح من الجدول (9) أن قيمة t بلغت (1.093)، بمستوى دلالة 508، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى α ($\geq 0,05$) في درجة مستويات أبعاد التنظيم الذاتي الكلي وكل بعد على حده لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الكلي للذكور (88.37)، ولإناث (90.30)، وهذا يتفق مع دراسة الجراح (2010)، ودراسة مديد (2020)، ودراسة الغامدي (2020)، ولا تتفق مع دراسة الرشيد (2014) حيث كان الفرق لصالح الذكور، ودراسة فيصل و بوجملين (2019) حيث كان الفرق لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التشابه بين الطلاب والطالبات في خصائص المرحلة النمائية والتعليمية، كذلك إلى طبيعة الممارسات التدريسية السائدة، إذ تركز في معظمها على الإلقاء والشرح والتفسير، مع إغفال توظيف التعلم الذاتي في التعلم بسبب حاجة معلمي هذه الصفوف إلى قطع المحتوى التعليمي باعتباره الغاية النهائية للتعلم، كذلك تلعب أدوات التقويم المستخدمة في هذه المرحلة والتي تركز على الاختبارات التقليدية في تدني استخدام الطلبة لهذه الأبعاد، إضافة إلى ذلك التدريس في بيئة الصف التقليدية وعدم استغلال البيئة الواقعية في التعلم. وكان ترتيب المستويات بالنسبة للذكور كالتالي: (طلب المساعدة، الحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضع الهدف والتخطيط)؛ واتفقت نتائج دراسة الغامدي (2020) فيصل و بوجملين (2019) على حصول مستوى طلب المساعدة المرتبة الثانية.

أما الإناث فكان الترتيب على النحو التالي: (الحفظ والتسميع، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وضع الهدف والتخطيط، طلب المساعدة)؛ وهذا يتفق مع دراسة الغامدي (2020) فيصل و بوجملين (2019) التي جاء فيها مستوى الحفظ والتسميع في الترتيب الأول. ودراسة Zimmerman & martens (1990) Pons التي أكدت تفوق الإناث على الذكور بالاحتفاظ بالسجلات وتحديد الأهداف والتخطيط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أساليب التدريس والتقويم التقليدية التي يمارسها المعلمون والتي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات دون العمل على تطبيقها وتحليلها وترتيبها، إلى جانب فطالاب الذكور يعتمدون كثيراً على طلب المساعدة من الآخرين وخاصة في ظل الظروف الحالية التي تعيشها اليمن، حيث يكثر الغياب عن الدراسة أو التأخر عن الحضور، مما يجعله يطلب المساعدة من الآخرين مثل، الأصدقاء والمدرس، كما الطلبة الذكور لا يكتثون كثيراً في تدوين الدروس والنقاط الهامة الواردة في الحصة الدراسية، واعتمادهم على الملخصات والتصوير من زملاءهم الحريصين على تدوين النقاط الهامة وهذا ما لامتته الباحثة أثناء تدريسها للطلاب والطالبات ولأحظت الفرق بين الجنسين فالإناث حريصات على تدوين الملاحظات وكتابة الدروس من الذكور، كما ان وضع الهدف والتخطيط لا تلاقي أي اهتمام من قبل الطلبة وذلك وظالما التدريس يعتمد على المعلم من حيث التخطيط والتنفيذ مع عدم وجود تكاليف وأنشطة تعتمد على البحث والتقصي.

هـ- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة ومناقشتها : هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α ($\geq 0,05$) بين مستوى التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الثانوية العامة.

وللتأكد من صحة ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً والتفكير المستقبلي بدرجته الكلية. كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10)

العلاقة الارتباطية بين درجات عينة الدراسة في اختبائي التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً		متغيرات الدراسة
مستوى الدلالة عند 0.05	معامل الارتباط لبيرسون	التفكير المستقبلي
0.000	.440**	

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط لبيرسون = (.440**). وهي دالة بين درجات طلبة المرحلة الثانوية في كل من مقياس التفكير المستقبلي والتعلم المنظم ذاتياً، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية، ويمكن تفسير ذلك بأن حدوث ازدياد في مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة يقابله ازدياد في مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتعزو الباحثة ذلك أن الطلبة وما يعانون من إحباط وفشل في مجتمع لا يهتم بالتعلم فالأرجح أن يقابلوا المهمات الجديدة والمستقبلية بسلبية، وبالتالي كلما قل التعلم المنظم ذاتياً عند الطلبة كلما قل فهمهم لمتطلبات الحياة المستقبلية والعكس صحيح، وبالتالي إذا كان هناك توجه نحو تعلم منظم ذاتياً بكل أشكاله وأنواعه، وإذا لم يكن هناك التفكير في المستقبل، كيف تزداد قابلية التعلم.

وباعتبار التعلم المنظم ذاتياً والتفكير المستقبلي من المتغيرات التي تتباين بين متعلم وآخر، وهذا يدل على أن أي شخص يمكنه أن يصبح متعلماً ذاتياً دون أي قيود، لكن الوضع الراهن قتل الدافعية والرغبة لدى المتعلم في التعلم وحسب المعرفة، ويعتمد هذا النوع من التعلم بدرجة كبيرة على جمع المعلومات المختلفة من مصادرها الموثوقة والمتنوعة، وتعلمها، ودراستها، فأكد هناك شيء خلف التعلم المنظم ذاتياً وهو التفكير في المستقبل.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة فيصل و بوجملين (2019) ودراسة الرشيد (2014) التي توصلنا إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير الابتكاري أو الإبداعي، وعابدين (1991) المشار إليه في عبد الرؤوف (2013) الذي أكد أن التعلم المنظم ذاتياً يتيح الفرصة أمام المتعلمين لاكتساب الثقة بالنفس واكتساب مهارات البحث العلمي والتشجيع على التفكير والإبداع، وتتفق مع دراسة مديد (2020) وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتياً والتفكير التحليلي.

وفي الأخير ترى الباحثة أن تدريب المعلمين وخاصة في المرحلة الثانوية على استخدام أبعاد واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، من حيث التخطيط ووضع الأهداف ومراقبة عملية التعلم وتقويمها، من شأنه أن يساهم في تكوين متعلم مستقل قادر على تحمل مسؤولية تعلمه وعلى التفكير المنطقي في معالجة المعلومات المتضمنة في البرامج الدراسية المختلفة، مما يزيد من متعة المتعلم وشغفه و دافعيته لطلب العلم والمعرفة.

لذا يجب على وزارة التربية والتعليم وكل القائمين على العملية التعليمية الاهتمام برفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وتحسين فاعلية تنظيمه لسلوكه و دافعيته ومعرفته، بما يسمح له بتنمية مهارات تفكير تسمح بمواصلة دراساته المستقبلية وبناء مشاريعه والتحكم في التطورات التقنية والتكنولوجيا المتسارعة.

فمهارات التعلم المنظم ذاتياً مهمة وحيوية لتعلم الطلبة في المدارس وكذلك مهمة لهم بعد تخرجهم منها، كونها تنمي لديهم على المدى البعيد القدرة على التسيير الذاتي لمهاراتهم و زيادة معرفتهم مما يسمح لهم بالنجاح في متابعة دراسات مستقبلية والجامعية منها على الأخص.

ولتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين لا بد للقائمين على العملية التعليمية من التنوع في استخدام أنماط واستراتيجيات وطرائق تقوم على التعلم الذاتي، يكون المتعلم فيها هو محور عملية التعليم، ويكون له الدور الأكبر فيها بطريقة تمكنه من توظيف قدراته العقلية، وممارسة مهارات التفكير المستقبلي بشكل فعال وبطريقة إبداعية. وهذا ما أكدته دراسة الحسن ومحمد (2019)، ودراسة همام (2019)، ودراسة موسى (2022)، والتي أكدت دور التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير المستقبلي للطلبة.

التوصيات والمقترحات:

- توجيه أنظار الباحثين التربويين إلى أهمية التفكير المستقبلي في تعلم وتعليم الطلبة وجعله هدف من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليم التفكير، ومراعاة البيئة التعليمية المناسبة لتنمية أنماط التفكير المختلفة مثل التفكير المستقبلي لدى الطلبة.
- الاهتمام بإعادة توزيع وتنظيم مقررات المرحلة الثانوية وفقاً لأنشطة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، وبشكل متوازن.
- ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلمين بأسس وأفكار وتطبيقات النظرية المعرفية الاجتماعية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مستوى التفكير المستقبلي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى فئات أخرى من الطلبة.
- تطوير برامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء أهداف التربية للمستقبل، وإعداد الفرد للقرن القادم.
- تقويم مناهج العلوم في مراحل التعليم العام (أساسي، ثانوي) في ضوء التوجهات المستقبلية.
- ضرورة تضمين مناهج العلوم بالقضايا المعاصرة، ومحاولة استشراف المستقبل، وتدريب الطلبة على ذلك من خلال استراتيجيات التفكير المستقبلي في مراحل التعليم العام من المدرسة إلى الجامعة.

المراجع العربية:

- أبو صافية، لينا علي (2010)، فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو موسى، إيمان حميد (2017). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير المستقبلي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البرجس، خولة بنت خليفة (2023). مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات جامعة الجوف، *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، (9)، 41 - 60.
- حافظ، ارتقاء يحي، الجبوري، علي محمود (2019). التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 22(3)، 711-726.
- الجراح، عبد الناصر (2010)، العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 333-348.
- الجريوي، سهام سليمان (2020). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (9)، 261 - 289.
- الجنابي، ندى صباح (2018)، التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، *مجلة الآداب*، مجلد(1)، عدد(127).
- الجندي، محمد نصر، سعودي، أمينة السد (2019). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(15)، 230-250.
- حافظ، عماد حسين (2015)، التفكير المستقبلي (المفهوم-المهارات- الاستراتيجيات)، ط1: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- الخلف، محمد مفضي (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8 (23).
- الدرايكة، محمد مفضي (2018)، مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين - دراسة مقارنة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(23)، 57-67.
- الراددي، فهد عايد (2019). التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي: النسخ العلمي للطباعة والنشر، المدينة المنورة، السعودية.

- الرشيدى، هدى سيار (2014)، التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- السيد، نبيل عبد الهادي (2020). أثر التفاعل بين ما وراء الانفعال والمستوى التعليمي في مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(109)، 407-460. <http://search.mandumah.com/Record/928943>.
- الصافوري، إيمان عبد الحكيم، عمر، زيزي حسن (2013). فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية التفكير المستقبلي باستخدام إستراتيجية التخيل من خلال مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (33)، 43-72.
- عبد الحسين، سرمد إبراهيم، العلي، ماجدة هليل (2021). علاقة مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 5(4)، 1-37.
- عبد الحليم، ريهام محمد (2022). فاعلية برنامج قائم على بحث الدرس ورحلات الويب المعرفية في تنمية التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية للمعلم لدى الطلاب المعلمين بشعبة بيولوجي، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، (1)، 77-136.
- عبد الرحيم، محمد السيد (2015). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ في تنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لعلم الاجتماع، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (75)، 1-57.
- الغانمي، إيمان كاظم (2022). التفكير المستقبلي لدى طلبة أقسام علوم الحياة، *مجلة نسق*، العراق، 34(4)، 17-1.
- فيصل، مطروني؛ حياة، بوجليل (2019)، التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر)، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (7)، العدد (1)، ص 213-190.
- القحطاني، سعيد مشيب على (2020)، مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق"، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، المجلد (11)، العدد (21)، ص 16-1.
- محمد، حنان (2018). تقوم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، *مجلة العلوم التربوية*، (37)، 264-304.
- مديد، ماجد فرحان (2020)، التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، العراق.
- مصطفى، أماني محمد (2020). برنامج أنشطة مقترح قائم على ريادة الأعمال لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الريادي في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*، القاهرة، 26(1)، 51-148.
- المطيري، وفاء بنت سلطان (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (61)، 53-77.
- موسى، رجاء محمد (2023). أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على الموديولات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في الدراسات الجغرافية لدى طالبات الصف الحادي عشر، *مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(1)، 157-181.
- نور الدين، غريب عبد الرحمن (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد.
- نهایة، أحمد صالح، عبود، أحمد حمزة (2021). درجة امتلاك طلبة كلية التربية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 29(2)، 18-

المراجع الأجنبية

- Jones, Al & Butting, C Hipkins, R, Mckim, A, Conner, L & Saunders, K. (2012). Developing Students, Futures Thinking in Science Education, Research in Science Education, 42:687-708. <http://www.springerlink.com>
- Cornish, E (2003). *Futurism: The exploration of the future*, New York: McGraw- Hill.
- Eilam, B, Zeinder, M & Aharon, I (2009). Student conscientiousness, self- regulated learning and Science Achievement: An Explorative field study. *Psychology in the schools*, 46(5), 420- 432.
- Kaya, H, Bodur, G & Yalntz, N (2014). The relationship between high school students attitudes toward future and subjective well- being, Procedia- Social and Behavioral sciences 116, 3869-3873. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.857>.
- Garner, J (2009). Conceptualizing of the relations between executive functions and self- regulated learning. *The Journal of psychology*, 143(4), 405-426.
- Gottgerdson, (2008). *stability of career aspiration: A test of Gottfredson's of circumscription and compromise*, A thesis submitted to the graduate faculty of Iowa state university Ames, Iowa, copyright, Kate E, Junk, 2008. All rights reserved.
- Famose, J (2007). *L'apprentissage autoregule au service de bien- etre*. Revue. EPS, n2.
- Macleod, & Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: *The role of income, social network, and planning ability*. Cognitive and Emotion, 19(3), 357-374.
- Matthew, B. (2013). *Future time perspective Examination of multiple conceptualizations and work- related correlates*, Diss. Georgia Institute of Technology.
- McWhorter, W (2008). The Effectiveness of using I ego mind storms robotic activities to influence self- regulated learning in a university introductory computer, program ming course (*unpublished doctoral Dissertation*). The university of North Texas.

- Piage, J.(1993). Education system as Agent of change (An overview of future Educational), in: slaughter R. NEW Thinking for NEW Millennium, London,p132.
- Pint rich, p &De Ggroot, E, (1999).Motivational and self- regulated learning components of classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*.82(1).33-40
- Pintrich, p ,R (2005). A conceptual framework for assessing Tricivation and self – regulated learning in college studietits, *Educational Psychology Review*, 16(4), 38507.
- Purdie, N (1996). Cultural differences in the use of strategies for self- regulated learning. *American Educational Research Journal*:33(4), 845-871.
- Tsai, M & Lin, H.(2016): The Effect of future Thinking Curriculum on future thinking and creativity of Junior high school students ,*Journal of Modern Education*, USA. 6(3),176-182.
- Torrance, E,P., & Torrance, J,P (1999). Participating teachers evaluate the future problem solving program,1978-80.Athens, GA: The university of Georgia. *Journal of creative Behavior* 31(2),21-33.
- Torrance, E,P.(2003).The Millennium: A Time for looking forward and looking Back, *Journal of secondary Gifted Education*, 15(1),6-19.
- Wongsri , N .(2002). *Measures of self- Efficacy motivation and self- Regulated learning among Thai .Tertiary students*. Paper presented at the Annual conference of the Australian Association for Research in: Education December, Brisbane.
- Zimmerman, B & martens Pons(1990).*Student Difference in self- regulated learning: Relating Grade*.
- Zimmerman, B,J(2008). Investigating self- Regulation and motivation: Historical Background, Method logical Developments, and future prospects, *American Educational Research Journal*,45(1),166-183.

مقياس مهارات التفكير المستقبلي

م	الفقرات	بدائل الإجابة تنطبق			
		لا إطلاقاً	نادراً	أحياناً	دائماً
1	أحاول أن أفهم المهام المستقبلية قبل تنفيذها				
2	أقوم بعمل خطة مستقبلية بعيدة المدى				
3	توصلت إلى نتائج مرضية في المهام التي خططت لها مسبقاً				
4	أقوم بجمع معلومات كافية حول المهام المراد التخطيط لها مستقبلاً				
5	خططت لمستقبلي المهني ولا زلت مستمراً بنفس الخطة المستقبلية				
6	أعمل على تحديث وتطوير خططي المستقبلية				
7	أقوم بعمل خطة مستقبلية قصيرة المدى				
8	أمتلك مهارة إدارة الوقت لتنفيذ الخطط المستقبلية				
9	أرسم خريطة ذهنية للخطط المستقبلية				
10	أفضل أن أترك حياتي المستقبلية بدون تخطيط				
11	أحدد بتحديد الأسباب المحتملة وقوعها قبل حدوث مشكلة ما.				
12	أحدد العواقب المتوقعة لحدوث مشكلة ما				
13	أمتلك مهارة تطوير تنبؤات دقيقة للمستقبل				
14	أستنتج قضايا مستقبلية معتمدة على تفكير عميق				
15	أتوقع احتمالات متعددة ومتشعبة لحدث متوقع في المستقبل				
16	أنتج تنبؤات جديدة حول المستقبل				
17	أنتج تنبؤات متنوعة حول المستقبل				
18	أخمن الحدث التالي لحدث معين				
19	أمتلك طابع متميز للتنبؤ في المستقبل				
20	أحاول أن أتوقع نتائج أفعالي قبل أن أبدأ بمهمة ما				
21	أستطيع أن أتنبأ بالكثير من الاحتمالات المستقبلية بجدية				
22	أجتهد في التنبؤ للمستقبل دون الاكتراث بآراء المستهزئين من حولي				
23	أستطيع التنبؤ متى قد تحدث مشكلة ما				
24	أحاول التنبؤ بمتغيرات المستقبل من تلقاء نفسي بالنادر.				
25	أشاعري نحو المستقبل مزيج من الأمل والحماس والشجاعة واليجابية				
26	أخصيصي وقتاً للاستعداد لحدث مستقبلي أمر ضروري للنجاح				
27	أستطيع التخيل المستقبلي للآثار المترتبة على مشكلة ما				

28	أحاول التنبؤ بمتغيرات المستقبل	
29	أحرص على تقديم تصورات مستقبلية لأي موضوع	
30	استطيع التنبؤ بالاحتمالات المستقبلية بجدية	
31	أثق بأنني قادر على وصف تنبؤاتي للمستقبل بشكل تسلسلي	
32	استطيع كتابة توقعات مستقبلية بشكل واضح	
33	اهتم بأموري المستقبلية بشكل يفوق اهتمامي بالحاضر	
34	مشاعري نحو المستقبل مزيج من الموهبة واليأس والسلبية	
35	استمتع بالحياة لحظة بلحظة ولا أرى التفكير في المستقبل يستحق الاهتمام	
36	امتلك دافعية وحساسية ومسؤولية بقضايا المستقبل وحلها.	
37	أكتب موضوع تعبير عن توقعاتي لشيء ما بشكل واضح	التخيل المستقبلي
38	اعبر عن أحداث المستقبل من خلال مشاهد مشوقة	
39	أصف تنبؤاتي للمستقبل بمشاهد متسلسلة	
40	أرسم الخرائط والأشكال التي تصف توقعاتي للمستقبل	
41	أرسم خريطة معرفيه أفضل بما توقعاتي لمسارات المستقبل	
42	أقدم وجهة نظري حول التصورات المستقبلية لأي مشكلة	
43	امتلك مهارات تمكنني من التنبؤ بالسيناريو الذي ستمير به حياتي	
44	استغرق وقتاً طويلاً في وضع تصورات حول مشكلات المستقبل	
45	مهاراتي في وضع التصورات حول قضايا المستقبل محدودة	
46	أفضل الكتابة الناقدة لقضايا الحاضر	
47	أفضل الكتابة التحليلية لحدث من أحداث الماضي	تطوير السيناريو
48	امتلك القدرة على سرد المواقف السابقة أكثر من وصف أحداث متوقعة	
49	أحاول تخيل تغيرات وتطورات لم يسبق لي أن عايشتها	
50	أُخيل نهاية مغايرة لأي قصة من وحي ما أتوقع حدوثه في المستقبل	
51	أفضل الكتابة التخيلية لتطورات أتوقع أن يشهدها المستقبل	
52	التخيل هواية أحب أن أمارسها دائماً	
53	امتلك قدرة على توليد عدد من الأفكار الإبداعية	
54	أفكر خارج إطار المؤلف	
55	أفكر خارج إطار الزمن الحاضر وأتجاوزته للزمن القادم	
56	أُخيل اختراعات وابتكارات قد تحدث في المستقبل	
57	امتاز برؤيتي غير العادية للأمور	تقييم التطوير المستقبلي
58	امتاز ببراء خيالي وتلونه في التعبير الكتابي	
59	أفضل استعارة قصص خيال علمي تعتمد على أفكار تخص المستقبل	
60	أفضل استعارة القصص الواقعية التي تعتمد على أحداث الماضي	
61	امتلك القدرة على تقييم تفكيري المستقبلي، ومراجعته ومراقبته.	
62	استطيع إطلاق أحكام صحيحة على ما يخص تنبؤاتي المستقبلية	
63	لدي القدرة على وضع معايير محددة لتقييم منظوري في حدث مستقبلي	
64	استطيع تقييم المقترحات المستقبلية وفقاً لمعايير الوقت والإمكانات.	
65	أقيم قراراتي المستقبلية وبناء عليه أقرر استخدامها أو تأجيلها أو تعديلها.	
66	استطيع مراجعة تصوراتي المستقبلية للوصول إلى النصوص الأفضل.	
67	لدي القدرة على معرفة قضايا المستقبل الأكثر أهمية.	
68	استطيع تصنيف مشكلات المستقبل بناء على المحتمل والممكن منه.	
69	استطيع نقد ما يعرض علي من معلومات وأفكار وآراء تخص المستقبل	
70	استطيع تحديد مزايا وعيوب كل مقترح من المقترحات المستقبلية.	
71	أرى أن علي الاستفادة من نقاط القوة والتعلم من الأخطاء لأطور تفكيري.	
72	أُجنب تقييم توقعاتي المستقبلية خوفاً من الفشل فيها.	

مقياس التعلم المنظم ذاتياً

المهارة	م	الفقرات	موافقة	موافقة	موافقة	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
وضع الهدف والتخطيط	1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع						
	2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات						
	3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها						
	4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأني أطلب من المدرس أن يشرحه لي.						
	5	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.						
	6	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الصفية.						
	7	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.						
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة.						
	9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية						
	10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها						
	11	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها						
	12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الصعبة						
	13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.						
	14	أحاول جاهداً تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.						
طلب المساعدة	15	أسمع لنفسني القوانين والنظريات التي أحفظها.						
	16	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة						
	17	أضع أهدافاً لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.						
	18	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الصف.						
	19	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.						
	20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فأني أطلب من المدرس أن يوضحها.						
	21	أضع تصوراً لتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.						
الحفظ والتسميع	22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.						
	23	أفرا الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.						
	24	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.						
	25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.						
	26	أراقب طريقي في حل الواجبات المطلوبة مني.						
	27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.						
	28	استعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة						