



فاعلية برنامج كورت للتفكير لدى طلبة جامعة الأمير
محمد بن فهد على الذات الأكاديمية واتخاذ القرار

سامي جمعه سويد الشامسي

دكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م

فاعلية برنامج كورت للتفكير لدى طلبة جامعة الأمير
محمد بن فهد على الذات الأكاديمية واتخاذ القرار

سامي جمعه سويد الشامسي
PEI143BH213

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية

المشرف

الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب

ذي الحجة ١٤٤٠ هـ / أغسطس ٢٠١٩ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاعتماد

تم اعتماد بحث الطالب: سامي جمعه سويد الشامسي

من الآتية أسماؤهم:

The thesis of **sami juma s alshamsi** has been approved

By the following:

المشرف

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور / إيمان محمد مبروك قطب

د/ إيمان محمد مبروك قطب

التوقيع:

المشرف على التعديلات

الاسم: الأستاذ المشارك الدكتور / أمل محمود علي

أمل

التوقيع:

رئيس القسم

الاسم:

التوقيع:

عميد الكلية

الاسم:

التوقيع:

عمادة الدراسات العليا

الاسم:

التوقيع:

التحكيم

التوقيع	الاسم	عضو لجنة المناقشة
	الأستاذ المشارك الدكتور/ محمد صلاح الدين أحمد	رئيس الجلسة
	الأستاذ الدكتور/ والي عبدالرحمن أحمد عبدالرحمن	المناقش الخارجي الأول
	الأستاذ الدكتور/ إيمان حسنين محمد عصفور	المناقش الخارجي الثاني
	الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي	المناقش الداخلي
	الأستاذ المساعد الدكتور/ رقية ناجي إسماعيل	ممثل الكلية

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث: سامي جمعه سويد الشامسي

: التوقيع

: التاريخ

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student: **sami juma s alshamsi**

Signature:

Date:

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقراراً بحقوق الطبع وإثباتاً لمشروعية الأبحاث العلمية غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠١٩ © محفوظة

سامي جمعه سويد الشامسي

فاعلية برنامج كورت للتفكير لدى طلبة جامعة الأمير

محمد بن فهد على الذات الأكاديمية واتخاذ القرار

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

- ١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.
- ٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليمية، لا لأغراض تجارية أو ربحية.
- ٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخاً من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجارية أو ربحية.

أكد هذا الإقرار:

الاسم: سامي جمعه سويد الشامسي

التوقيع:

التاريخ:

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى ، صلوات ربي وسلامه عليه ، وعلى آله وصحبه ، ومن سار على دربه ، واهتدى بهداه إلى يوم الدين . أمّا بعد .

في بداية هذا العمل المتواضع الذي أسأل الله له القبول ، لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذتي الفاضلة الأستاذة المشارك الدكتورة/ إيمان محمد مبروك قطب ؛ لتفضلها بالإشراف على هذا البحث ، والتي لم تأل جهداً في توجيهي ودعمي ومساعدتي بكل ما هو مفيد ، ولكل ما أبدته من ملحوظات وإرشادات قيّمة ؛ لإخراج هذا البحث على أكمل وجه ، فجزاها الله خير الجزاء .

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة الدكتور/ والي عبدالرحمن أحمد عبدالرحمن، وإلى الأستاذة الدكتور/ إيمان حسنين محمد عصفور على تفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث ؛ حيث أكملنا بُنيانه وعظّمنا شأنه .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أصحاب السعادة محكمي الأدوات المستخدمة في البحث ، على ما أبدوه من ملحوظات وتوجيهات .

ويعتدّ الشكر والتقدير لإدارة جامعة الأمير محمد بن فهد، وللطلبة على تجاوزهم وتعاونهم ومشاركاتهم الفاعلة أثناء التطبيق الميداني لتجربة البحث .

وفي الختام اللهم إني أسألك السداد والفلاح والرشاد ، وأن يكون عملي هذا خالصاً لوجهك الكريم، وفي ميزان حسناتنا يوم نلقاك .

والله وليّ التوفيق

الباحث

ملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية استخدام برنامج كورت للتفكير وأثره على فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار لديهم، لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد، ولحل إشكالية البحث وتحقيقاً لهدفه استخدم الباحث منهجاً تجريبياً؛ حيث طبّق البحث على عينة مكونة من (84) طالباً وطالبة (40) من الذكور، و(44) من الإناث، وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغير الدراسة الجنس، بحيث استخدمت العشوائية الكاملة (Randomization)، وقد طبّقت تجربة البحث بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ (٢٠١٥/٢٠١٦ م)، حيث قام الباحث بتطبيق برنامج كورت على المجموعة التجريبية، كما وقام باستخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ولصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الإناث، أي أن مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لديهن أعلى من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لدى الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس ولصالح الإناث.

Abstract

The effectiveness of "Kurt" program for thinking skills development and its impact on the self academic efficacy and decision-making of Prince Mohammed Bin Fahd University students

The current research aimed to identify the effectiveness of using Kurt program for thinking skills development and its impact on the self academic efficacy and decision-making of Prince Mohammed Bin Fahd University students, and in order to solve the research problem and achieve its goal, the researcher used an experimental approach; where he applied the research on a sample of (84) students consists of (40)males and (44) females, they were divided randomly to two groups, the experimental group and control group according to the study variable (gender), where the (Randomization) used, also the research test has been applied in the second semester of the academic year 1436/1437 H corresponding to (2015/2016) AD, where the researcher applied "Kurt" program on the experimental group, and he also used the self academic efficacy and decision-making measures after verifying the reliability and validity of the measures. **These results showed:** There were a significant differences at ($\alpha=0.05$) between the performance means on self academic efficacy measure as a whole, attributed to the group and in favor for the experimental group, as well as the differences in the effectiveness of self academic efficacy level attributed to gender in favor of females. There were a significant differences at ($\alpha=0.05$) between the performance means on decision-making measure as a whole, attributed to the group and in favor for the experimental group members, as well as there were not a significant differences attributed to the ability of decision-making attributed to gender. The results also showed a significant differences attributed to the interaction between group and gender in favor of females. There were a significant differences at ($\alpha=0.05$) between the performance means on self academic efficacy measure as a whole, attributed to the group and in favor for the experimental group members, as well as there were a significant differences attributed to the self academic efficacy level attributed to gender and in favor for the females, which means that the self academic efficacy level for females, is higher than the self academic efficacy level for males. There were a significant differences at ($\alpha=0.05$) between the performance means on decision-making measure as a whole according to tracking test, attributed to the group and in favor for the experimental group members, as well as the results showed that there is no significant differences attributed to the ability of decision-making level attributed to gender

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	صفحة العنوان
ب	البسمة
ت	الاعتماد
ث	التحكيم
ج	الإقرار
ح	حقوق الطبع
خ	الشكر والتقدير
د	ملخص البحث
ذ	ABSTRACT
ر	فهرس المحتويات
ش	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال التوضيحية
ط	فهرس الرسوم البيانية
ط	فهرس ملاحق البحث
١	الفصل الأول : مشكلة البحث وخطة دراستها :
٢	مقدمة البحث
٧	إشكالية البحث
٧	أسئلة البحث
٨	أهداف البحث
١٠	أهمية البحث
١٢	فروض البحث

١٢	.....مصطلحات البحث
١٤	الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة :
١٥	..... أولاً : الأدب النظري
٢٣	.....برنامج كورت للتفكير
٥٨	.....مهارة التفكير
٧٢	.....الفاعلية الذاتية
٧٧	.....الفاعلية الذاتية الأكاديمية
٨٠	.....أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية
٨١	.....مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية
٨٣	.....أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية
٨٣	.....مهارة اتخاذ القرار
٨٨	.....اتخاذ القرار
٩٨	.....مراحل اتخاذ القرار
٩٩	.....نماذج اتخاذ القرار
١٠٠	.....صعوبات اتخاذ القرار
١١٦	.....الفاعلية الذاتية واتخاذ لقرار
١٣٤	..... ثانيًا : الدراسات السابقة
١٣٤	.....دراسات تناولت الفاعلية الذاتية
١٣٩	.....دراسات تناولت الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار
١٥٥	.....دراسات تناولت برنامج كورت للتفكير
١٦٢	.....التعقيب على الدراسات السابقة
١٦٨	.....أوجه الإفادة من الدراسات السابقة
١٧٠	الفصل الثالث : الطريقة والاجراءات :
١٧١	.....منهج البحث
١٧١	.....مجتمع البحث

١٧١	..... عينة البحث
١٧٩	..... حدود البحث
١٧٩	..... أدوات البحث
١٧٩	..... مقياس فاعلية الذات الأكاديمية
١٨٥	..... مقياس اتخاذ القرار
١٩٠	..... برنامج كورت
١٩٦	..... إجراءات البحث
١٩٧	..... الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث
١٩٨	الفصل الرابع : تحليل نتائج البحث وتفسيرها :
١٩٩	..... مقدمة
١٩٩	..... تحليل نتائج السؤال الأول وتفسيرها
٢٠٣	..... تحليل نتائج السؤال الثاني وتفسيرها
٢٠٩	..... تحليل نتائج السؤال الثالث وتفسيرها
٢١٣	..... تحليل نتائج السؤال الرابع وتفسيرها
٢٢٠	..... تحليل نتائج السؤال الخامس وتفسيرها
٢٢٤	..... تحليل نتائج السؤال السادس وتفسيرها
٢٢٩	..... تحليل نتائج السؤال السابع وتفسيرها
٢٣٦	..... تحليل نتائج السؤال الثامن وتفسيرها
٢٣٨	الفصل الخامس : خاتمة البحث :
٢٣٩	..... ملخص البحث
٢٤٢	..... التوصيات
٢٤٢	..... المقترحات
٢٤٤	..... المراجع العربية
٢٥٠	..... المراجع الأجنبية
٢٦٦	..... الملاحق

ثانياً: فهرس الجداول:

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات المجموعة والجنس.	١٧٢
٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.	١٧٢
٣	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.	١٧٣
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.	١٧٣
٥	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس القبلي.	١٧٥
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.	١٧٦
٧	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.	١٧٦
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.	١٧٧
٩	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس القبلي.	١٧٨
١٠	قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.	١٨٢

١٨٣	قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.	١١
١٨٤	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية وأبعاده.	١٢
١٨٦	قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار.	١٣
١٨٨	قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس اتخاذ القرار مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.	١٤
١٨٩	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس اتخاذ القرار وأبعاده.	١٥
١٩٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.	١٦
٢٠٠	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.	١٧
٢٠٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.	١٨
٢٠٤	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.	١٩
٢١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.	٢٠
٢١٠	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.	٢١

٢١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.	٢٢
٢١٣	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.	٢٣
٢٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.	٢٤
٢٢١	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات	٢٥
٢٢٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.	٢٦
٢٢٥	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على قياس المتابعة.	٢٧
٢٢٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.	٢٨
٢٣٠	نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.	٢٩
٢٣٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.	٣٠
٢٣٤	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس المتابعة.	٣١

ثالثًا : فهرس الأشكال التوضيحية :

م	عنوان الشكل	الصفحة
١	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.	٢٠١
٢	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على البعد الطموح والمثابرة.	٢٠٦
٣	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد التحفيز.	٢٠٧
٤	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس اتخاذ القرار.	٢١١
٥	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على البعد المرونة والتركيز.	٢١٥
٦	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الأصالة.	٢١٦
٧	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد سعة الأفق.	٢١٧
٨	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (المتابعة).	٢٢٢
٩	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الطموح والمثابرة على اختبار المتابعة.	٢٢٦
١٠	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد التحفيز على اختبار المتابعة.	٢٢٧
١١	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس اتخاذ القرار على اختبار المتابعة.	٢٣١
١٢	التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الأصالة.	٢٣٣

رابعًا: فهرس ملاحق البحث:

م	عنوان الملحق	الصفحة
١	مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القراري صورتهم الأولية.	٢٦٧
٢	قائمة بأسماء محكمي أدوات البحث عبر مراحل .	٢٧٥
٣	مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القراري صورتهم النهائية.	٢٧٦
٤	برنامج كورت.	٢٨٢

الفصل الأول

مشكلة البحث وخطة دراستها

- مقدمة البحث.
- إشكالية البحث وتساؤلاته.
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- إجراءات البحث.
- مصطلحات البحث.

أولاً: مقدمة البحث:

تعد العملية التعليمية وسيلة من الوسائل المهمة التي يتم من خلالها اكتساب الطالب والجماعات للعلم، والمعرفة، والقيم، والاتجاهات، فهي تؤدي دوراً أساسياً فاعلاً في بناء الطالب وإعداده لمواجهة متطلبات الحياة اليومية، ولإعداد المتعلم لمواجهة هذه التحديات، لا بد من بناء شخصيته المستقلة، وتربيته على الاعتماد على الذات، وزيادة مستوى طموحه، وثقته بنفسه، واحترامه لذاته، ليكون مسؤولاً عن تعلمه، ومبادراً نشطاً، وباحثاً مفكراً، مستجيباً للقضايا والمشكلات الحياتية باهتمام وفاعلية^(١).

وهذا يتطلب تحولاً في النظرة إلى التعليم والتعلم باعتبارهما عملية لا يحدها زمان أو مكان، وحاجة ضرورية لتسهيل تكيف الفرد مع المستجدات في بيئته؛ لذا أصبح التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، إضافة إلى تنمية المهارات المتنوعة التي تعين على حل المشكلات^(٢).

لذا يدعو التربويون إلى ضرورة توجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، فظهرت هناك نزعة قوية نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم، فلم يعد اهتمام العملية التربوية قاصراً على إكساب الطلاب المعارف والحقائق المتداولة، بل تعدتها إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل والنقد والتعميم، وحل المشكلات واتخاذ القرارات^(٣).

وقد كان للأبحاث العلمية الأثر الواضح في دراسة التغيرات التي أثرت على العملية التعليمية وما تركه من أثر على الطلبة، ومظاهر السلوك لديهم، والتي من أبرزها: عدم القدرة على التوافق مع التطورات والتغيرات المجتمعية، وتبني بعض الأحكام والتوقعات السلبية تجاه قدراتهم في الجوانب الحياتية المختلفة، والمعتقدات السلبية تجاه الذات والآخرين، بالإضافة إلى نمو الاتجاهات والأفكار الخاصة، وإصدار الأحكام، وتقييم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع في ضوء الخبرات الذاتية الخاصة لدى الطلبة. ولكي يتعامل الطالب مع هذه الآثار بفاعلية وبمزيد من الاستقلالية لابد من أن يكون لديه مستوى مقبول من الفاعلية الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات اتخاذ القرار.

(١) زيتون، تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. ط (١)، ص (٢٥).

(2) chrag, *Relativity In Encyclopedia of Educational Research 6th ed.*, p(254).

(٣) لانغريهر، تعليم مهارات التفكير (تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين)، ط (1)، ص (٥٦).

وبالحديث عن الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيرى راهيل وهابيه ولو وموهد ونورين وماريا (Rahil, Habibah, Loh, Muhd, Nooreen & Maria) أن الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويعتمد نجاح الأفراد في مواجهة مشكلاتهم قدرتهم على الانجاز بناءً على ما لديهم من كفاءة. فالفاعلية الذاتية كما يرى مادكس (Maddux) ليست مهارة وإنما هي أفكار الفرد عن قدراته وتوظيف مهاراته في ظروف معينة، فهي ليست مجرد توقعات حول السلوك إنما القدرة على ما يمكن القيام به فعلاً.^(١)

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فقد عرفها باندورا (Bandura) بأنها اعتقاد الفرد بمدى قدرته على تنفيذ سلوك أكاديمي محدد. وتعرف أيضاً بأنها اعتقادات الفرد المدركة لقدرته على أداء المهام الأكاديمية للوصول للمستوى المطلوب في مواضيع أكاديمية محددة، وأنها حكم الناس على قدرتهم وكفاءتهم في تنظيم وتنفيذ أنواع محددة من المهام، وهي العنصر أو المكون الذي من خلاله يتوقف الأداء الذهني للفرد، ونمو مهاراته المعرفية وفاعليته الذاتية. في حين عرفها زيمرمان (Zimmerman) أنها ثقة الطالب في قدرته على انجاز مهمات أكاديمية مختلفة ونجاح.^(٢)

كذلك تعد استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار من الطرق المعرفية التي ترتبط إيجابياً بدافعية التعلم والفاعلية الذاتية، إذ يكتشف الطالب خلال هذه العملية مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً، ويمكنه استخدامها للوصول إلى حل موقف جديد، وهي بحد ذاتها تعلم جديد؛ لأنها تمكن الطالب من اكتساب قواعد ذات مستوى أعلى يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة.^(٣)

كما يؤكد التربويون على أن التعليم بوجه عام، ليس مجرد نقل المعرفة العلمية للمتعلم بل هو عملية تعنى بنمو المتعلم عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وتعنى بتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، فهم يؤكدون على رفع مستوى تحصيل الطلبة، وزيادة مستوى الفاعلية الأكاديمية بشكل عام، ورفع قدرتهم على إنتاج وابتكار وتوظيف المعرفة في الحياة اليومية، واتخاذ القرارات بشكل سليم وصحيح.

(١) عبود، أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من ط (لبة الصف العاشر)، ص (١٤).

(٢) الرابع، التسوية الأكاديمية وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى ط (لبة جامعة اليرموك)، د. ط، ص (١٠).

(٣) الزغول، رافع والزغول، عماد، علم النفس المعرفي، ط (١)، ص (٢٢).

ومن خلال الإطلاع على نتائج الدراسات السابقة نجد أنها تناولت العوامل المؤثرة على فاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات. مثل دراسة كل من: سادلر وبولي، حيث كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة إحصائيًا بين التسوية الأكاديمي من جهة والاكتئاب والقلق والمعتقدات السلبية حول الذات من جهة أخرى. وفي دراسة اللحياني، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية.

وفي دراسة أوداسي، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية وكل من التسوية. أما في دراسة علي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. وفي دراسة بوزجيكلي واروجلو وهامركو، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني مع الحالة الاجتماعية الاقتصادية.

أما في دراسة ديماكافو ومايلونز وارجيروبولو وم- سك، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس صعوبات اتخاذ القرار (نقص المعلومات، معلومات غير متناسقة، وعدم الجاهزية) والدرجة لمقياس الأفكار المهنية (مقياس الأفكار المهنية) والارتباك في اتخاذ القرار، وصعوبة الالتزام ونقص تصميم والعزيمة. وفي دراسة مصبح، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات، بمعنى كلما زادت درجة فاعلية الذات لدى المرشدين زادت القدرة على اتخاذ القرار. وفي دراسة العتيبي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار ودرجة فاعلية الذات. وفي دراسة العطية، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين التسوية الأكاديمي والفاعلية الذاتية.

وتناولت بعض الدراسات أثر فاعلية الذات على بعض المتغيرات مثل دراسة كل من: فان وماك، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المهاجرين قد حصلوا على درجة متوسطة من مستوى الفاعلية الذاتية مقارنة بالطلبة المولودين في أستراليا. أما في دراسة لين وبيتز، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الصينيين أعلى من مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة التايوانيين. وفي دراسة وو ووانغ وليو وهو وهوانج، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية لها تأثير إيجابي على الثقة الاجتماعية. وعند دراسة جرادات، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى

الطلبة الذين من أسر ذوي دخل مرتفع أعلى بشكل دال إحصائيًا من الطلبة الذين هم من أسر مستوى دخلها منخفض.

ومن ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات أثر بعض المتغيرات في اتخاذ القرار مثل دراسة: أوبي وموهد، أظهرت نتائجها أن معظم الطلبة استفادوا إلى حد كبير في اتخاذ القرار من خلال خدمات الإرشاد المهني. وفي دراسة حسين ورفيقي، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين البروز المهني والاتجاهات المتوقعة في اتخاذ القرار. وقد أظهرت دراسة أوكديجي وأوفيونج واموه وساني وإيزه وافولابي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان الريف والطلبة سكان الحضر في اتخاذ القرارات المهنية، والسببي، الذي انتهت دراسته إلى العديد من النتائج من أهمها أن أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي، ثم أسلوب التفكير المثالي.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار مثل: السواط، التي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية ومستوى مهارة اتخاذ القرار المهني. وباكار وركريا ومحمد وهانابي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة تبعًا لمتغيري الجنس، والتخصص.

وتناولت مجموعة من الدراسات أثر برنامج كورت في بعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، وقد خلصت دراسة الجعفري، والمحميد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي. وفي دراسة اللولو، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى لإثراء منهج العلوم لمهارات تفكير علمي، كذلك وجود فروق ذات دلالة في التحصيل لصالح الإناث. وفي دراسة ادواردز وبالذوف أوضحت النتائج زيادة في تحصيل الطلبة وأن الممارسة والتعزيز يحسنان الأداء على الكورت.

وتناولت مجموعة من الدراسات أثر برنامج كورت في بعض المتغيرات مثل مهارات التفكير، فقد أشارت نتائج دراسة الخضراء، وأبو لطيفة إلى تحقق فاعلية وحدة تعليم مهارات التفكير الناقد المدججة في الوحدة التعليمية في تنمية التفكير وتحسين التحصيل.

وبعد ملاحظة الباحث لتفاوت مستوى الفعالية الذاتية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد، وترددهم في اتخاذ بعض القرارات الأكاديمية، وملاحظة ميل الطلبة لاستراتيجيات تدريس دون الأخرى مما قد يبنى بمدى أهمية وفاعلية هذه الاستراتيجيات بمهارات التفكير وأثرها على مستوى الفعالية الذاتية والقدرة على اتخاذ القرارات، فجاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر استراتيجية التدريس بالاستناد الى برنامج كورت CoRT للتفكير على الفاعلية الذاتية الاكاديمية، واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد. ويُعد برنامج كورت من البرامج السهلة والقابلة للتطبيق، حيث يعمل على توسيع إدراك الطلبة، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم كما أنه يحسن من مهارات اتخاذ القرار^(١).

ويتميز برنامج كورت بإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي اتخذه دي بونو، كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق دمج واختبار مواقف ومشكلات من محتوى المنهاج. كذلك صلاحية البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسة المختلفة بغض النظر عن مستويات الطلاب وقدراتهم العقلية من المرحلة الابتدائية مرورًا بالثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية. بالإضافة إلى أن البرنامج مكون من دروس مستقلة ليست مبنية بصورة هرمية متسلسلة، وذلك فيما عدا الجزء الأول "توسيع مجال الإدراك" تخدم كل منها أهدافًا محددة، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للطلبة بصورة متدرجة. وأخيرًا البرنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه والمواد التعليمية اللازمة وأدوات لتقويم لفحص مستوى التغير في تفكير الطلاب والاهتمام لدى الطلبة.

ويتكون برنامج كورت CoRT من ستة أجزاء مختلفة، ويجب البدء بالجزء الأول؛ لأنه يهدف إلى توسيع مجال الإدراك وهو جزء أساسي في البرنامج ككل، وهذه الأجزاء كما يصفها دي بونو^(٢) تشمل: كورت 1: توسعة مجال الإدراك Breadth، كورت 2: التنظيم Organization، كورت 3: التفاعل Interaction، كورت 4: الإبداع Creativity، كورت 5: المعلومات والعواطف Information and Feeling، كورت 6: العمل Action.

(١) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (٨٧).

(٢) دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير. ط (١)، ص (٤٧).

ثانياً: إشكالية البحث:

نظراً لحدوث نقلة نوعية في التفكير التربوي، حيث أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية بدلاً من المادة الدراسية فقد أخذت البحوث التربوية والنفسية مساراً جديداً إذا اتخذ من الطالب واحتياجاته هدفاً جديداً للعملية التعليمية. واتجهت تلك البحوث إلى محاولة الوصول إلى استراتيجيات وطرائق من شأنها أن تسهل عملية التعلم وإكساب المعرفة ومعالجتها، وتبين ما يمتلكه الطالب من مهارات، وتؤثر بشخصيته، بحيث تؤثر هذه الطرق على مستوى الطالبة الأكاديمية، وعلى مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، مما قد يشعر الطلبة بحاجتهم إلى رفع مستوى فاعلية الذات، وشغفهم لتنميتها، بهدف التوجه للنظرة الإيجابية نحو الذات، والابتعاد عن الأنماط السلبية في التفكير.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات تدني قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات الأكاديمية^١،^٢،^٣،^٤، ومواجهة صعوبات فيها؛ حيث يحتاج الطالب إلى اتخاذ القرار في العديد من مواقف مثل اختيار المواد التي يرغب في تسجيلها، والالتحاق بإحدى شعب المواد التعليمية دون غيرها، واستخدام طريقة معينة في تنفيذ ما يطلب منه من المشاريع وغيرها من القرارات، التي قد تستدعي لأن يتعامل معها الطالب بطرق تفكير أخرى ليتجاوزها بسهولة ونجاح، ودون أن تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، بحيث يتعرف الطالب على ما يمتلك من المهارات ويسعى إلى تنميتها ويستطيع بذلك اتخاذ قراراته بشكل أفضل. لذلك جاء البحث بتجربة تطبيق برنامج كورت للتفكير وكطريقة حديثة للتدريس، من الممكن أن يكون لها أثر في رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة، ويكون لها أثراً في رفع مستوى إمكانية اتخاذ القرارات لديهم بشكل فاعل. وبشكل محدد فإن المشكلة تتحدد بتدني مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وضعف إتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الامام محمد بن فهد.

ثالثاً: أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق حاول الباحث في هذا البحث أن يجيب عن السؤال الرئيس التالي:

¹ Chemers, *Academic SelfEfficacy and First Year College Student Performance and Adjustment*. 93(1), (59).

² (2) Harrise, *Developing selfRegulated Learners the Role of Private Speech and SelfInstruction*, 25 (1), p(37).

³(3) Chemers, *Academic SelfEfficacy and First Year College Student Performance and Adjustment*. 93(1), (59).

⁴ Schunk, *SelfEfficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and selfevaluation*, 19, 161.

⁵ Greene, *predicting high school students, cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation*, 29, p(465).

ما فاعلية برنامج كورت للتفكير لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على الذات الأكاديمية واتخاذ القرار؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟

السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟

السؤال الثالث: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟

السؤال الرابع: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟

السؤال الخامس: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ككل لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟

السؤال السادس: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟

السؤال السابع: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار ككل لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟

السؤال الثامن: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. إبراز أهمية مهارات التفكير في تشكيل شخصية المتعلم وضرورة التركيز عليها في التدريس بوجه عام ، وذلك من خلال تضمين وإثراء المناهج بمهارات التفكير المختلفة.
٢. إلقاء المزيد من الضوء على طرائق التدريس التي تتيح الفرصة للمتعم ليعلم ليكون محوراً للعملية التعليمية -التعلمية تحقيقاً لمبدأ أن المتعلم يتعلم ذاتياً بشكل نشط وفعال، وفقاً للنظرية البنائية.

٣. الكشف عن أثر التدريس باستخدام برنامج كورت لتعليم التفكير في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الامير محمد بن فهد.
٤. معرفة أثر برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد.
٥. معرفة أثر برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد.
٦. معرفة أثر برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد.
٧. معرفة أثر لبرنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد.
٨. معرفة أثر برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة.
٩. معرفة أثر برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة.
١٠. معرفة أثر لبرنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة.
١١. معرفة أثر لبرنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً واناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة.

خامساً: أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي (عملي).

الأهمية النظرية:

يتوقع من هذه الدراسة الكشف عن أثر استراتيجية التدريس باستخدام برنامج كورت للتفكير في تدريس طلبة جامعة الامير محمد بن فهد، بهدف تقديم دلالة فاعلة حول عملية التعلم والتعليم، بالإضافة إلى محاولة استقصاء أثر دمج مهارات برنامج كورت للتفكير في محتوى المنهاج، في زيادة مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية، وتنمية مهارات الطلبة العقلية والفكرية، كذلك الإسهام في التجديد والتنوع في إستراتيجيات التعلم والتعليم التي يستخدمها المدرسون في القاعات التدريسية من خلال تقديم وحدات مقترحة للمدرسين بشكل خاص يؤمل أن تثير إهتمامهم في مراجعة الممارسات التقليدية في التعليم وذلك من خلال التقريب بين الناحية النظرية والناحية العملية لطرائق التدريس، وأخيراً تساهم الدراسة في سد النقص في الدراسات العربية التي تدمج مهارات التفكير مع محتوى المنهاج، والدمج بين طرائق التدريس المختلفة خاصة التي تثير التفكير مثل برنامج كورت.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة :

تتمثل في أنها قد تساعد في: تزويد مخططي البرامج التربوية والمناهج التعليمية، بمعلومات ذات فائدة علمية عن مهارت برنامج كورت للتفكير بهدف تحسين وتطوير المناهج والكتب عن طريق استخدام إستراتيجيات جديدة في تقديم محتوى المناهج الدراسية، ومفيدة لمراكز تطوير المناهج عند إثرائها أو تطويرها، باعتبارها دراسة شبه تجريبية تبحث في عملية إثراء المناهج وتدريبها وفق إستراتيجية مهارات التفكير وفق برنامج كورت بحيث تحقق النظرة المتكاملة للعلم كمادة وطريقة في البحث والتفكير وقياس أثرها في مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية واتخاذ القرار، كذلك لمعدي الدورات التربوية التدريبية للمعلمي أثناء الخدمة، حيث أنها قد تساهم في إمدادهم بنماذج لطرائق تدريس تثير المنهج، وتدريب المعلمين لتطبيقها وتوسيع العملية لتشمل تطبيقها على كل المناهج الدراسية في الجامعات السعودية، والتي تنعكس بنتائجها على مستوى فاعلية الذات الاكاديمية واتخاذ القرار لدى الطلبة وهذا يساهم وبشكل فاعل في رفع مستوى التحصيل الاكاديمي والانتاجية مستقبلاً لدى الطلبة والمعلمين.

سادساً: إجراءات البحث:

تمت الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

إعداد أداتي الدراسة بصورتيهما الأولى، وهما مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس اتخاذ القرار، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. تم التحقق من صدق برنامج كورت من خلال عرضه على مجموعة مختصة من المحكمين، وبعد الاجتماع مع المحكمين والسماع لملاحظاتهم من قبل الباحثين أجريت التعديلات المقترحة والتي تم الاتفاق عليها بين المحكمين.

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياسي فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار، وبعد ذلك تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة المستهدفة بهدف التحقق من صدقهما وثباتهما.

تطبيق المقياسين الخاصين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتخاذ القرار على الشعب المعنية بالدراسة، ومن ثم حصر الطلبة الحاصلين على درجة (2.49) فأقل على المقياسين، وبعد الاجتماع بالطلبة من قبل الباحث وتوضيح أهداف الدراسة رفض الاشتراك بالدراسة عدد من الطلبة، وبالتالي تكونت عينة الدراسة النهائية من (84) طالباً وطالبة (40) من الذكور، و(44) من الإناث، وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغير الدراسة الجنس، بحيث استخدمت العشوائية الكاملة (Randomization).

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياسي الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس).

بعد أن استقر عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بدأ الباحث بتطبيق برنامج كورت على أفراد المجموعة التجريبية.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم اجراء القياس البعدي وذلك بتطبيق مقياسي فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

تم اجراء قياس للمتابعة بعد شهر من انتهاء من التطبيق للبرنامج للكشف عن أثر البرنامج ومدى استمرارية أثره على الطلبة.

بعد الانتهاء من إجراء التجربة تم الالتزام بما يشير إليه المختصون بأن أفراد المجموعة الضابطة يجب عدم اهماها لذلك تم توزيع البرنامج عليها من أجل الاستفادة منه.

إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام نظام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science)، لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ثم الوصول للنتائج وتفسيرها.

سابعاً: مصطلحات البحث:

أ- برنامج

برنامج: اسم، والجمع: برامج، وهو سلسلة من العمليات الحاسوبية المعقدة، تُجرى على الحاسب الآلي لحل مسألة ما، والبرنامج الدراسي: هي المنهج الدراسي، وبرنامج الحفلة: وقائعهما وما سيقدّم فيها من مواد، قدّمت الجمعية برنامجاً ثقافياً: خطة عمل ثقافية، برنامجي اليوم لا يسمح لي بزيارتك: المهمات التي سأقوم بها، تُقدّم الإذاعة برامج ثقافية وغنائية: الخطة المرسومة في كل يوم لعمليها.

ب- برنامج كورت: إجراءات للتدريس تتمثل بدمج مهارات التفكير في محتوى المنهاج، حسب ما خططها إدوارد دي بونو، ويتكون هذا البرنامج من ست وحدات رئيسه كل وحدة تحتوي على عشرة دروس تغطي جوانب متعددة في التفكير^(١).

وتعرف إجرائياً بمدى تمثل المتعلم مهارات "توسعة مجال الإدراك": (معالجة الأفكار، اعتبار جميع العوامل، القوانين، النتائج المنطقية، الأهداف، التخطيط، الأولويات المهمة الأولى، البدائل والاحتمالات والخيارات، القرارات، ووجهات نظر الآخرين)؛ ومهارات "العمل": (هدف، توسع، اختصر، هدف-توسع-اختصر، الهدف، المدخل، الحل، الاختيار، التنفيذ، وجميع العمليات السابقة) من خلال تقديم التهيئة الحافزة، شرح المهارة، توفير المواد والأدوات اللازمة، شرح المادة التعليمية، الأنشطة الإثرائية وتقديم تغذية راجعة.

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير. ط (١)، ص (٩).

ت- **الفاعلية:** (فاعلية) اسم، والفاعلية : وصف في كل ما هو فاعل، مصدر صناعي من فاعل: مقدرة الشيء على التأثير، (النحو والصرف) كَوْن الاسم فاعلاً اسم مرفوع على الفاعلية، فاعلية المَحّ : (علوم النفس) النَّشاط الفسيولوجي للمخ ومنه العمليات العقلية كالتفكير.

ث- **الفاعلية الذاتية الأكاديمية:** معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وأداء المهمات الأكاديمية المختلفة، مقاسه بالدرجة التي حصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث الحالي^(١). وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية. وهي ثقة الطالب في قدرته على إنجاز مهمات أكاديمية مختلفة وبنجاح.

ج- **اتخاذ القرار:** عملية عقلية تعتمد على الاختيار أو المفاضلة بين الحلول البديلة أو المتوافرة للفرد واختيار أنسب هذه الحلول لتحقيق الهدف الذي وضعه الفرد لنفسه أو حل مشكلة تواجهه إذ يعتمد القرار على اختيار أحد البدائل المتوافرة على مهارة الفرد الذي يتخذ القرار^(٢)، وهو القدرة على صنع القرار المهني وتعلق بمفهوم حل المشكلات وخصائصه مع التعريف بعناصر المشكلة وأنواعها ومصادر الخطأ في حل المشكلات ومهارات إيجاد الحل الإبداعي للمشكلات وطريقة حل المشكلات من خلال العصف الذهني ثم عملية اتخاذ القرار. مقاساً بالدرجة التي حصل عليها المتعلم على مقياس اتخاذ القرار المعد لأغراض هذا البحث.

ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية. وهو مجموعة مختلفة من المواقف والسلوكيات المستخدمة في مهام اتخاذ القرار أو تنفيذ الأفراد لنمط معتاد عند اتخاذ القرارات.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

(1 Bandura, *perceived Selfefficacy in Cognitive Development and Functioning*. 2nd .ed. p (120).

(٢) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات. ط (٣)، ص (٩٧).

١. الأدب النظري:

- أ- أساليب التفكير
- ب- تعريف برنامج كورت للتفكير ومهاراته.
- ت- مهارة التفكير.
- ث- الفاعلية الذاتية.
- ج- الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
 - (١) أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
 - (٢) مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
 - (٣) أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
- ح- مهارة اتخاذ القرار.
 - (١) اتخاذ القرار.
 - (٢) مراحل اتخاذ القرار.
 - (٣) نماذج اتخاذ القرار.
 - (٤) صعوبات اتخاذ القرار.
 - (٥) الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار.
- خ- الفوائد التربوية الناجمة عن تطبيق برنامج كورت.

٢. الدراسات السابقة:

- أ- دراسات تناولت الفاعلية الذاتية.
- ب- دراسات تناولت الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار.
- ت- دراسات تناولت برنامج كورت للتفكير.
- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة.

مقدمة

يعنى هذا الفصل باستعراض الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وبيان الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة مع محاولة بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات وما تميزت به عنها.

١- الأدب النظري:

١- أساليب التفكير

التفكير مفهوم عام يشمل مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها الأفراد من أجل فهم الموقف الحالي الذي يتواجدون فيه ومن ثم العمل على تنظيم استجاباتهم في ذلك الموقف بناءً على المعطيات، فعمليات التفكير هي تفسيرات فردية للأشياء والأحداث في العالم الخارجي وإعطائها رموز داخلية يلجأ إليها الأفراد عند الحاجة. والتفكير عملية تمثيل عقلية للمعارف تأخذ أشكالاً مختلفة مثل الكلمة، الصورة، الصوت أو أي فكرة تخطر في بال الإنسان^(١).

أما القطامي فترى أن التفكير عملية عقلية يتطور من خلالها المتعلم بواسطة عمليات من التفاعل العقلي بين الفرد والخبرات الحياتية والأكاديمية المكتسبة بهدف تطوير بُنمعرفة موجودة والوصول إلى أنواع جديدة من المعرفة. ويرى أبو المعاطي في السياق ذاته أن التفكير مفهوم يشمل على عدة عمليات معرفية وعقلية مثل الإلتباه، التذكر، التصنيف، التدبير، التحليل، المقارنة والتركيب^(٢).

أما سعيد، فترى أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير استقبله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس. وينظر للتفكير على أنه أحد العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات^(٣).

أما أساليب التفكير: فهي مجموع عمليات التفكير التي يتم تشكيلها من خلال خبرات الأفراد وتفاعلهم مع البيئة المحيطة، فالطلبة على سبيل المثال يتعلمون من المعلومات والأرقام والأحداث التاريخية، أما أنواع أخرى من الطلبة فيفضلون التعلم من خلال النماذج النظرية والرياضية، والفئة الثالثة تفضل

(1) Eraslan, *The analysis of the thinking styles and creativity of the sports students studying in the different fields of university*, 9 (20), (p 868).

(2) Qatami, *phase of Learning to Think for a Basic*, 1nd, ed., p(59).

(٣) سعيد، سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، ط (٢)، ص (٢٣).

التعلم من خلال الرسوم التوضيحية والصور بينما يتعلم طلبة آخرون بطريقة تفاعلية مع المادة الكتابية واللفظية المقدمة لهم وهذا ما يمكن وصفه بأساليب التفكير^(١).

وعرف ستيرنبرج (Sternberg) أساليب التفكير على أنها تفضيلات الفرد لاستخدام قدراته أو مهاراته في أداء مهمة معينة بطريقة محددة. ويؤكد أن أساليب التفكير تظهر في المواقف الحياتية المختلفة في المنزل، المدرسة، العمل والمجتمع. ويرى ستيرنبرج من خلال نظرية التحكم العقلي الذاتي التي قدمها أن جميع الأفراد لديهم أساليب تفكير خاصة بهم توجه سلوكياتهم اليومية حسبما يعتقدون، أنهم قادرين على أداء المهام التي يواجهونها وتشكل أساليب التفكير بالمتغيرات البيئية، ويمكن أن تتغير حسب متطلبات الموقف ويعتمد التغيير في أساليب التفكير على عدة عوامل أهمها الثقافة والموقف الاجتماعي^(٢).

ويعرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته وبيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات^(٣).

يتضح مما سبق أن أساليب التفكير متعددة ومتعلمة ومكتسبة وتتصف بالمرونة وهي تختلف بين الأفراد بمعنى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في أسلوب التفكير حيث يمكن أن نجد بعض الأفراد متطابقين في حل مشكلة ما ولكن يختلفون في طريقة وأسلوب الحل.

تصنيف أساليب التفكير

يذكر الطيب أنه يمكن تصنيف أساليب التفكير وفق أساسين وهما أساليب التفكير القائمة على الأزواج المتقابلة وتشتمل على: التفكير التباعدي في مقابل التفكير التقاربي، التفكير الاستقرائي في مقابل التفكير الاستنباطي، التفكير القائم على الجانب الأيسر في مقابل التفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ، التفكير الإبتكاري في مقابل التفكير الناقد، التفكير الشكلي في مقابل التفكير غير الشكلي، التفكير الاستكشافي في مقابل التفكير التحليلي، التفكير الاستراتيجي في مقابل التفكير التكتيكي، التفكير

(1) Eraslan, *The analysis of the thinking styles and creativity of the sports students studying in the different fields of university*, 9 (20) p (869)..

(2) Emir, *Contributions of Teachers' Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions (Istanbul Fatih Sample)*, 13 (1), p(339).

(٣) الطيب، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط (١)، ص (٦٣).

الواقعي في مقابل التفكير التخيلي، التفكير المحسوس في مقابل التفكير المجرد، التفكير البسيط أحادي البعد في مقابل التفكير المعقد ذي العمليات العقلية المركبة. الأسلوب الثاني فتم تصنيفه على أساس الموضوعية، العقلانية والمنهجية ويشمل الأسلوب غير العلمي لمواجهة المشكلات ويتضمن التفكير الخرافي، التفكير فيما وراء الطبيعة، التفكير عن طريق المحاولة والخطأ والتفكير بعقول الآخرين. بينما الأسلوب العلمي يعتمد على الموضوعية في مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث مثل: التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير الاستدلالي، التفكير الإبتكاري^(١).

المتغيرات التي تؤثر في أساليب التفكير

يرى ستيرنبرج أن هناك خمسة متغيرات تؤثر في أساليب التفكير لدى الأفراد وتساهم في تكوينها وهي ثقافة المجتمع والتي تتضمن العادات، التقاليد، الدين، اللغة والمهن التي يقومون بها. المتغير الثاني هو متغير الجنس يعد هذا مؤثراً بشكل أساسي في تنمية أساليب التفكير، المتغير الثالث هو العمر، المتغير الرابع أسلوب المعاملة الوالدية، وهو من أكثر المتغيرات أهمية في النمو العقلي، ما يشجعه الوالد ويدعمه ويثبته هو بالفعل أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب تفكير الأبناء، المتغير الخامس نوع التعليم ونوع العمل^(٢).

النظريات المفسرة لأساليب التفكير

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث الهدف الذي تسعى لتحقيقه ومؤلفيها وطبيعتها هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، من أبرز تلك النظريات:

أولاً: نظرية قيادة المخ لهيرمان (1987) Herrmann:

سميت هذه النظرية أداة هيرمان للسيادة المخية وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الأساليب التي يتعامل بها الأفراد مع العالم الخارجي وهي^(٣):

الأسلوب المنطقي (A) Logical Style:

(١) الطيب، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط (١)، ص (٦٣).

(٢) ستيرنبرج، أساليب التفكير، ط (١)، ص (٨٥).

(٣) الطيب، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط (١)، ص (٦٦).

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على بناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأنظمة والعمليات المعرفية.

الأسلوب التنظيمي (Organizing Style (B):

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بجدولة وتنظيم الأنشطة والاهتمام بالتفاصيل ووضع أهداف والتحرك نحوها.

الأسلوب الاجتماعي (Social Style (C):

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على الاتصال والتأثير في الآخرين والقدرة على التعامل مع الآخرين.

الأسلوب الابتكاري (Creative Style (D):

يتصف الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب من التفكير بالقدرة على إيجاد البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة.

ثانياً: نظرية كوستا (Costa) (١٩٨٥):

صنف كوستا أربع مراحل للتفكير تأخذ الشكل الهرمي وتعتمد كل مرحلة منها على المراحل السابقة لها، وتعتمد كل العمليات على المستوى التالي لها، وهذه المراحل هي^(١):

المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير Discrete Skills Thinking تشمل مجموعة من الجوانب العقلية التي تعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيداً وهي: إدخال البيانات وتشغيل البيانات واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير Strategies of Thinking وتتضمن عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة التي تتطلب حلول لم تكن معروفة، وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار والإستدلال.

المرحلة الثالثة: التفكير الإبتكاري Creative Thinking وتشمل مجموعة السلوكيات التي يستخدمها الفرد لإنتاج أساليب التفكير الجديدة والحلول الأصيلة للمشكلات وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع والطلاقة والتفكير المجازي وتحدي المصاعب والحدسية وعمل النماذج والإستبصار والخيال.

(١) السراج، أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية، ط (١)، ص (٤٧).

المرحلة الرابعة: الروح المعرفية Cognitive Spirit مع توافر المستويات السابقة يتضمن هذا المستوى السمات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير.

ثالثاً: نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج": يرى ستيرنبرج أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير يندرج ضمن خمسة مجالات على النحو الآتي:

الوظائف: أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي).
الأشكال: أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي).
المستويات: أسلوب التفكير (العالمي، المحلي).
المجالات: أسلوب التفكير (الداخلي، الخارجي).
النزعات: أسلوب التفكير (المحافظ، المتحرر).
وفيما يلي عرض السمات المميزة للأفراد في كل أسلوب من أساليب التفكير^(١):

الأسلوب التشريعي Legislative Style:

يفضل التشريعيون تقرير ما سيفعلون بأنفسهم، وطريقة تنفيذ ما سيفعلون، فهم يقومون بخلق قوانينهم الخاصة، كما يميلون إلى الاستمتاع بصياغة وتخطيط الحلول للمسائل التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي وجدت حلاً من قبل، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: السياسة، والهندسة، والفن.

الأسلوب التنفيذي Executive Style:

يفضل التنفيذيون تنفيذ الخطط والتعليمات والخضوع إلى القوانين، ويفضلون الأنشطة المعدة مسبقاً، ويميلون إلى تقليد الحلول السابقة التي تم التوصل لها من قبل الآخرين والمهن التي يفضلونها: المحاماة، المهن العسكرية.

الأسلوب الحكمي Judicial Style:

(١) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير النظرية والتطوير، ط (١)، ص (٩٧).

وفق هذا الأسلوب يتصفون الأفراد بتقييم القوانين والقواعد والإجراءات ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، والمهن التي يفضلونها: القضاء، تقييم البرامج، تحليل النظم.

الأسلوب الملكي Monarchic Style:

الأفراد ذوو هذا التوجه يميلون إلى الإستقلال، والإندفاع دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، وبينهمكون في إنجاز ما هم بصدد عمله لذا فهم يتوقعون أن يؤدي الآخريين جميع ما يكلفون به من أعمال دون تهاون أو تأخير ولا يميلون إلى قبول الأعدار.

الأسلوب الهرمي Hierarchic Style:

يميل الأفراد وفق هذا الأسلوب إلى تحديد الأولويات حسب الحاجة، وقبول التعقيد في طبيعة المشكلات، ورؤية المشكلات من زوايا متعددة، ولديهم مستوى مرتفع من التنظيم في معالجة المشكلات، ودرجة عالية من الحسم في إتخاذ القرارات.

الأسلوب الأقليمي Oligarchic Style:

يميل الأفراد ذوو الأسلوب الأقليمي إلى أداء أكثر من عمل في الوقت نفسه، إذ أن الشخص يكون مدفوعاً بجملة من الأهداف المتعددة التي يعتقد أنها متساوية الأهمية بالنسبة إليه، ويؤدي ذلك إلى الشعور بالضغط والتوتر، لذلك فالأفراد ذوي التفكير الأقليمي دائماً غير متأكدين مما يفعلون ويعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة إلا أنهم يتصفون بالتسامح والمرونة.

الأسلوب الفوضوي Anarchic Style:

يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى العشوائية في مواجهة المشكلات التي تعترضهم، يرفضون الأنظمة الصارمة، ويقاومون التجديد، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة، ولديهم اعتقاد بأن الغاية تبرر الوسيلة.

الأسلوب العالمي Global Style:

يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى التعامل مع المشكلات المجردة نسبياً، يتجاهلون التفاصيل ويميلون إلى التجريد.

الأسلوب المحلي Local Style:

يميل الأفراد ذوو التوجه المحلي إلى إدراك التفاصيل والنظر إلى الواقع.

الأسلوب الداخلي Internal Style:

يميل هؤلاء الأفراد إلى العمل بشكل فردي ومنعزل، ويكون توجههم الاجتماعي قليل، يفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين.

الأسلوب الخارجي External Style:

يميلون إلى التوجه نحو الآخرين، والعمل معهم، ويتميزون أيضاً بالإنساقية.

الأسلوب المتحرر Liberal Style:

يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى عدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة بشكل دائم، يفضلون التجديد والتغيير في كل من العمل والحياة.

الأسلوب المحافظ Conservative Style:

يتصف الأفراد في هذا الأسلوب بالتمسك بالقواعد والقوانين المتعارف عليها، ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة، ويفضلون المؤلف في العمل والحياة.

رابعاً: نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982):

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الأفراد وطبيعة الإرتباط بينها وبين سلوكهم الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الواقعي، التفكير العلمي، التفكير التحليلي. وفيما يلي تفسيراً لأساليب التفكير^(١):

أسلوب التفكير التركيبي (Synthesitic Style):

يميل الفرد من هذا النوع إلى الحوار والمناقشة وإلى التشكيك والتحدي والتهمك والسخرية وإن لم يكن هنالك سبب يدعو لذلك، لديهم القدرة على التلاعب عقلياً بالمناقشات والحوارات والتميز والتعرف على مصداقية هذه المناقشات، أن الفرد ذو هذا النوع من التفكير قدرته على التأثير في الآخرين أقل بالمقارنة مع الأساليب الأخرى. ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التركيبي من خلال ما يلي:

أ. يميل للظهور كشخصية مرحة تتصف بالتحدي والشك.

ب. يتسم بالتهكم والسخرية، والجدال والحوار ويميل إلى إجراء تحقيقات.

ج. يتمتع بالتأمل، والحوار الفلسفي والعقلي.

(١) الطيب، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط (١)، ص (٤٦).

د. الميل للتعبير عن المفاهيم تأمل وجهات النظر المتعارضة.

أسلوب التفكير العلمي (Pragmatic Style):

الفرد في هذا النوع من التفكير لديها القدرة على التأثير ببساطة على الآخرين، فهو يميل إلى التفكير التكتيكي والمدخل التجريبي في العمل، ويتصف بالمرونة بالمقارنة بالآخرين، ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد العلمي:

أ- يميل للظهور كإنسان منطلق وإجتماعي ومسرّع في الاتفاق.

ب- يكره الحديث الفلسفي والتحليلي والجاف وغير المرح، ويميل للتعبير عن الأفكار البسيطة غير المعقدة ويحاول الاختصار لتوضيح الأفكار.

ت- يكثر من استخدام التعبير الآتي: "أنا متأكد أن...".

أسلوب التفكير الواقعي (Realistic Style):

يتصف بأسلوبه الجاد في تعامله مع الآخرين فهو يركز اهتمامه على الحقائق، وله رأيه الخاص مع رغبة قوية للاتفاق الواقعي الحقيقي بين الأفراد في الموقف، والأسلوب المفضل للواقعي هو محاولة حشد الناس حول اتفاق موضوعي حتى يتم التحرك نحو فعل تصحيحي ملموس. ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للإنسان الواقعي:

أ- يميل للظهور كإنسان واضح، مباشر، قوي.

ب- يميل للشرح الواقعي، ومحاولة الاختصار في عرض ما يقدمه.

ت- يفضل الحديث العملي عن النظري بالإضافة إلى الجوانب الذاتية والعاطفية وغير العلمية.

ث- يكثر من التعبيرات "من الواضح لي...".

٤- أسلوب التفكير المثالي (Idealistic Style):

الفرد المثالي يستطيع التأثير في الآخرين من خلال الأهداف والمعايير، ويتصف بكثرة الأسئلة وحب الإستطلاع، يحاول جمع الناس على وجهة نظر متوافقة خاصة بالأشياء ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للإنسان المثالي:

أ- يميل للظهور كإنسان متفتح، لطيف، مبتسم.

ب- يكثر من التعبيرات "ألا تعتقد أن...".

ت- لا يفضل الحديث المتجه نحو المعلومات، والمناقشات المفتوحة ذات الصراعات.

ث- يتسم بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والتشجيع.

٥- أسلوب التفكير التحليلي (Analytic Style):

الفرد التحليلي يستخدم المنطق والحرص في التأثير على الآخرين، كما يستخدم معلومات كثيرة إذا تعرض للجدل. ويفترض الفرد ذو أسلوب التفكير التحليلي أن حكم الآخرين يجب أن يكون بواسطة الإقناع والمنطق والعقلانية، ويمكن تحديد مؤشرات سلوكية للفرد التحليلي منها:

أ- يميل للظهور كإنسان يبعد عن العواطف والجوانب الذاتية.

ب- يميل لشرح القواعد والقوانين العامة بنظام ودقة ويعرض المعلومات بقدرة عالية على التجسيد.

ت- يكثر من التعبيرات الشائعة الآتية "هناك سبب...".

ث- يكره الحديث الغير عقلاي والتأملي، والذي بلا هدف.

ج- الميل إلى استخدام جمل طويلة مستطردة ذات صيغ جيدة، كما يتسم سلوكه بالانسحاب إذا تعرض للضغط.

ب- برنامج الكورت CoRT للتفكير

برنامج لتعليم مهارات التفكير، وكلمة كورت CoRT تمثل الحروف الأولى لـ (Cognitive Research Trust) وتعني مؤسسة البحث المعرفي، ومصمم برنامج الكورت هو العالم الدكتور إدوارد دي بونو (Edward De Bono) في كامبردج (إنجلترا) عام 1970، ويتكون برنامج كورت (CoRT) من ستة أجزاء، يحتوي كل جزء منها على عشر مهارات أو دروس تحمل هدفًا يجب تحقيقه، وبهذا يضم بمجمله (60) درسًا/مهارةً لتعليم التفكير.

ويُعد برنامج كورت من البرامج السهلة والقابلة للتطبيق، حيث يعمل على توسيع إدراك الطلبة، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم كما أنه يحسن من مهارات اتخاذ القرار^(١).

وهناك مجموعة من المعايير التي وضعها دي بونو (De Bono) لتتوافق مع تصميم البرنامج، إذ يعتبر برنامج بسيط وعملي، ويمكن للمعلمين استخدامه كل وفق طريقته، وهو برنامج قوي ومتناسك، له تصميم متوازن، إذ إن كل مستوى تدريبي مستقل عن الآخر، ويهيء الطلبة ليصبحوا مفكرين

(١) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (٨٧).

مبدعين، كذلك يستمتع الطلبة بدروسه، ويتضمن البرنامج الكثير من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية، والتي تحقق الإثارة، والاهتمام عند الطلبة، ويمكن استخدام برنامج الكورت لجميع الطلبة، وفي جميع الفئات العمرية من المرحلة الأساسية وحتى المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى ذلك فإن برنامج كورت مرن، حيث تسمح هذه المرونة لتعلم التفكير وبرمجته في المنهاج بأي طريقة يراها المعلم ملائمة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تدريس البرنامج كموضوع مستقل^(١).

ويلخص دي بونو^(٢) أهداف برنامج كورت في القضايا الآتية: هناك حيز في المناهج التي يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج بشكل مباشر وبحرية مناسبة، وينظر الطلاب إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعلم والتدريب، يصبح الطلاب ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مفكرون، بالإضافة إلى أن البرنامج يكسب الطلاب أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف، وفي نواحي المنهاج كلها.

ويتميز برنامج كورت بإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي اتخذه دي بونو، كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق دمج واختبار مواقف ومشكلات من محتوى المنهاج. كذلك صلاحية البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسة المختلفة بغض النظر عن مستويات الطلاب وقدراتهم العقلية من المرحلة الابتدائية مروراً بالثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية. بالإضافة إلى أن البرنامج مكون من دروس مستقلة ليست مبنية بصورة هرمية متسلسلة، وذلك فيما عدا الجزء الأول "توسيع مجال الإدراك" تخدم كل منها أهدافاً محددة، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للطلبة بصورة متدرجة. وأخيراً البرنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه والمواد التعليمية اللازمة وأدوات لتقويم لفحص مستوى التغير في تفكير الطلاب والاهتمام لدى الطلبة.

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير. ط (١)، ص (٣٩). و جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات. ط (٣)، ص

(٨٩).

(٢) مرجع سابق.

ويتكون برنامج كورت CoRT من ستة أجزاء مختلفة، ويجب البدء بالجزء الأول؛ لأنه يهدف إلى توسيع مجال الإدراك وهو جزء أساسي في البرنامج ككل، وهذه الأجزاء كما يصفها دي بونو^(١) تشمل:

كورت 1: توسعة مجال الإدراك Breadth: يهدف هذا الجزء إلى تزويد الطلاب بمهارات تساعدهم على النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواقب المحتملة والأهداف والبدائل ووجهات نظر الآخرين، إذ إن الطلاب يعتمدون على تفكيرهم؛ وذلك لكشف مشاكلهم بدلاً من إطلاق الأحكام السريعة، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، والقوانين، والنتائج المنطقية وما يتبعها، والأهداف، والتخطيط، والأولويات المهمة الأولى، والبدائل والاحتمالات والخيارات، والقرارات، وأخيراً وجهات نظر الآخرين.

كورت 2: التنظيم Organization: يهدف هذا الجزء إلى التعامل مع التفكير بشكل منظم، والابتعاد عن العشوائية في التفكير، والتزود بالمهارات اللازمة لتنظيم وتصنيف المعلومات والأفكار، ويساعد هذا الجزء الطلبة على تنظيم أفكارهم، فالدروس الخمسة الأولى تساعد الطلبة على تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم الطلبة كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول. ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: تعرف، وحلل، وقارن، واختر، وأوجد طرق أخرى، وابدأ، ونظم، وركز، وادمج، واستنتج.

كورت 3: التفاعل Interaction: يهدف هذا الجزء إلى تطوير عملية المناقشة والتفاوض وتشجيع الطلبة على مراقبة التفكير أثناء الحدث إذ يطور الطلبة مهارات مراقبة تفكير الآخرين، ووضع تفكيرهم الخاص تحت مراقبة غيرهم، ويهدف إلى معرفة نقاط الاختلاف والاتفاق مع الآخرين، ومواقع الخطأ في أقوالهم، وكيفية البرهان على فكرة ما، ولا يكون التركيز على إثبات أن شخصاً ما مخطئ أو لكسب النقاش وإنما يكون للحصول على شيء مفيد من النقاش أو التفاوض، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: التحقق من الطرفين، والدليل – أنواع الدليل، والدليل – قيم الدليل، والدليل – البنية، والاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة، وأن تكون على صواب 1، وأن تكون على صواب 2، وأن تكون على خطأ 1، وأن تكون على خطأ 2، والمحصلة النهائية.

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير. ط (١)، ص (٤٧).

كورت 4: الإبداع Creativity: الإبداع هنا لا يعد موهبة خاصة يمتلكها البعض ولا يستطيع أن يمتلكها آخرون، بل الإبداع هنا يتم تناوله كجزء طبيعي من عملية التفكير، وبالتالي يمكن تعليمه للطلبة وتدريبهم عليه، والهدف الأساسي منه هو تدريب الطلبة على عدم حصر الأفكار بل إنتاج الأفكار الجديدة، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: نعم، ولا، وإبداعي؛ والحجر المتدرج، ومدخلات عشوائية، ومعارضة الفكرة، والفكرة الرئيسة/السائدة، وتعريف المشكلة، وإزالة الأخطاء، والربط، والمتطلبات، والتقييم.

كورت 5: المعلومات والعواطف Information and Feeling: يهدف هذا الجزء إلى معالجة كيفية التعامل مع المعلومات، والتي تتأثر بشكل قوي بالعواطف، كذلك يهدف تعليم الطلبة كيفية جمع وتقييم المعلومات بشكل فاعل، كما يتعلمون كيفية التعرف على السبل التي تؤثر فيها مشاعرهم وقيمهم على عمليات بناء المعلومات وردود أفعالهم تجاه المشاكل داخل وخارج الغرفة الصفية، كما تهدف الدروس/ المهارات في هذا الجزء على أن لا تغير نظم القيم ولكن لحث الطلبة على تطبيق مشاعرهم وقيمهم بعد أن يفسر التفكير الموقف، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: المعلومات، والأسئلة، ومفاتيح الحل، والتناقضات، والتوقع، والاعتقاد، والآراء والبدائل الجاهزة، والعواطف، والقيم، والتبسيط والتوضيح.

كورت 6: العمل Action: يهتم هذا الجزء بعملية التفكير في مجموعها بدءًا باختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل، ويهدف إلى استخدام مهارات التفكير السابقة (الأجزاء السابقة) للقيام بعمل وتوليد أفكار جديدة وحل المشكلات، وهذا الجزء يتكون من عشر مهارات هي: هدف، وتوسع، واختصر، وهدف - توسع - اختصر، والهدف، ومدخل، والحلول، والاختيار، والعملية (التنفيذ)، والعمليات السابقة.

ولأغراض هذه الدراسة تم أخذ بعض أجزاء من برنامج كورت، وهي: الجزء الأول: توسعة مجال الإدراك Breadth؛ والجزء السادس: العمل Action، وفيما يلي وصف لهذه الأجزاء ومهاراتها بشيء من التفصيل.

أولاً: كورت 1: توسعة مجال الإدراك

يعد هذا الجزء من برنامج الكورت CoRT جزءاً أساسياً، ويجب أن يدرس قبل أي من الأجزاء والمكونات الأخرى، وتم تصميم الدروس والمهارات في هذا الجزء لمساعدة الطلبة على البدء في توجيه

أفكارهم بشكل هادف بدلاً من إطلاق ردود أفعال نحو المعلومات الواردة والظروف الحادثة، كما يساعد هذا الجزء الطلبة على توسيع إدراكهم بمهارات تساعدهم على النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواقب المحتملة والأهداف والبدائل ووجهات نظر الآخرين، إذ إن الطلبة يعمدون إلى تفكيرهم في كشف مشاكلهم بدلاً من إطلاق الأحكام بسرعة، وهذا الجزء يضع قاعدة للدروس المستقبلية بتوفير المهارات التي تقوم عليها الأجزاء الأخرى من البرنامج^(١)، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات/ دروس هي:

- **معالجة الأفكار (PMI) Plus Minus Interesting**: يتعلم الطالب فحص فكرة ما من خلال التوصل إلى النقاط الإيجابية (P) والسلبية (M) والمثيرة (I) للفكرة، بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض. ولإتقان هذه المهارة يقوم الطالب بتحليل الفكرة تحليلاً عميقاً، فهم الفكرة فهماً دقيقاً، يوضح جميع جوانب الفكرة، يستنبط أفكاراً جديدة، والالتزام بالموضوعية والعدل والتحرر من التحيز عند إصدار الحكم.

كيف تدير درس معالجة الأفكار (PMI)

يعتبر درس معالجة الأفكار (PMI) من أهم وأشهر دروس الكورت، وهو درس أساسي. فبدلاً من القول بأنك تحب فكرة ما أو لا تحبها فإن هذه المهارة تجعلك تسعى لتجد النقاط الجيدة والنقاط السيئة والنقاط الملفتة للنظر تلك النقاط التي ليست جيدة ولا سيئة، إلا أنها تستحق الملاحظة والاهتمام. إن ردة الفعل الطبيعية لفكرة ما هي القبول أو الرفض، ومن الطبيعي ألا تفكر بسلبية الفكرة إن وجدت ما جيدة والعكس صحيح، وينطبق ذلك على النقاط المثيرة إذ لا ضرورة للنظر فيها إن كانت الفكرة جيدة أو سيئة.

يعطى الاستخدام المتروكي لأداة معالجة الأفكار (PMI) الطلبة الوسيلة في عبور ردة الفعل الانفعالية نحو فكرة ما، وتتغير أهدافهم من ردود فعل انفعالية إلى النظر للفكرة بطريقة موضوعية وواسعة. ولا يقصد بدرس معالجة الأفكار (PMI) كبح قرار ما أو التسليم به، ولكن ما يقصد به هو أن الشخص يتخذ قراراً ما؛ بعدما ينظر إلى جانبي المسألة وليس قبل ذلك بأي حال من الأحوال. وتوسع أداة معالجة الأفكار (PMI) النظرة إلى أي موقف كان، وبدون استخدام هذه الأداة تكون ردة الفعل انفعالية وضيقة.

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك. ط (١)، ص (٧٦).

مثال: يجب أن تصنع النوافذ من البلاستيك الشفاف بدلاً من الزجاج.

الجانب الإيجابي: إذا انكسرت لا تشكل الخطورة التي يشكلها الزجاج. لا تنكسر بسهولة.

الجانب السلبي: يتأثر البلاستيك بإمكانية قشطه بسهولة أكثر من الزجاج. البلاستيك باهض

الثلث قياساً بالزجاج.

الجانب المثير: ربما من المسلم به أن الزجاج هو الأفضل لأننا اعتدنا استخدامه. لكن يمكن

تلوين النوافذ ان كانت من البلاستيك.

التمارين:

تستخدم فقرات التمارين (١ و ٢ و ٣) الواحدة بعد الأخرى، ولكن قد يختار المعلم استبدال

الفقرات من ٤-٧ بأي من تلك الفقرات، وكالعادة يعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين (١):

تقوم كل مجموعة بمعالجة الأفكار (PMI) من ٣-٥ دقائق، ويتعين على كل مجموعة طرح النقاط

الإيجابية، ويمكن أن يضيف إليها الآخرون من المجموعات الأخرى، ويتعين على مجموعة أخرى طرح

النقاط السلبية، وأخيراً يطرح أفراد مجموعة أخرى النقاط المثيرة.

اقتراحات:

النقاط الإيجابية:

• يكون من الأسهل رؤية السيارات الصفراء في الليل، أو في ساعات الضباب وبذلك

تقل احتمالية وقوع الحوادث.

• يفضل ان ينظر للسيارة على أنها وسيلة نقل، وليست رمزاً للمكانة الإجتماعية.

النقاط السلبية:

• سيكون ذلك مملاً.

• سيمر أصحاب مصانع واعلانات الأصباغ بأوقات عصيبة.

• سيكون من الصعب على رجل الشرطة مطاردة سيارة معينة تم سرقته.

النقاط المثيرة:

• هل سيكون لون السيارة ذا فائدة للمالك أو للآخرين؟

• هل تتغير قيادة السيارات بتغير ألوانها؟

- اعتبار جميع العوامل (CAF) Consider All Factors: يتعلم الطالب بحث كل موقف بالنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس فقط الظاهر منها. ويأخذ بالاعتبار العوامل الممكنة التي قد تؤثر فيه أو تؤثر في الآخرين أو تؤثر في المؤسسة أو المجتمع عمومًا.

كيف تدبر درس "اعتبار جميع العوامل"

يعتبر درس "اعتبار جميع العوامل" (CAF) من الدروس السهلة والبسيطة، وهو عبارة عن محاولة من قبل الفرد لاعتبار جميع العوامل في موقف ما، وذلك ضمن عملية تفكير يقوم بها، وهذه العملية الهامة تكون مرتبطة بأي عمل، أو تصرف، أو قرار، أو تخطيط، أو حكم، أو الوصول إلى نتيجة يسعى إليها الفرد.

يفترض معظم الناس بأنهم يعتبرون جميع العوامل، إلا أن اعتباراتهم على الأغلب تكون محدودة، وباستخدام عملية "اعتبار جميع العوامل" التي نحن بصددنا بطريقة مدروسة سوف تحول اهتمام الفرد من التركيز على أهمية العوامل المتوفرة لديه، إلى البحث عن جميع العوامل الممكنة. ورغم الصعوبة التي قد تواجه الفرد في أخذ مجموعة كبيرة من العوامل بعين الاعتبار، فإن عدد العوامل التي يمكن أن تفي بالغرض المطلوب هي أهم عشرة عوامل، وذلك ضمن أي موقف تعليمي. وهذه العوامل يمكن اختيارها والبحث عنها من خلال التركيز على النواحي التالية:

- العوامل التي تؤثر على الفرد نفسه.
- العوامل التي تؤثر على الآخرين.
- العوامل التي تؤثر على المجتمع بشكل عام.

وفي هذا الدرس يحاول الطلبة إيجاد أكبر عدد ممكن من العوامل الهامة، وكذلك فإنهم يحاولون تحديد العوامل التي أهملت، وذلك من خلال النظر إلى أفكار الآخرين، ويمكن تطبيق "اعتبار جميع العوامل" على تفكير الفرد نفسه وعلى تفكير الآخرين.

يختلف درس "اعتبار جميع العوامل" (CAF) عن درس "معالجة الأفكار (PMI)"، حيث أن أداة معالجة الأفكار (PMI) هي عبارة عن ردة فعل مباشرة للموقف، في حين أن "اعتبار جميع العوامل"

عبارة عن أداة تستخدم لاستكشاف الوضع العام للموقف وذلك قبل التيان بفكرة ما. وقد تتداخل هاتين الأداتين أحياناً لأن بعض العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار لها جانب موجب أو سالب، ولكن الهدف الأساسي من اعتبار جميع العوامل هو الحصول على أكبر قدر من العوامل الهامة دون النظر إلى كونها عوامل مفضلة أو لا.

انظر الى بطاقة عمل الطالب للتعرف على المثال الذي يوضح النتيجة التي وصل اليها الوضع المروري في شوارع مدينة كبيرة، بسبب فشل المخططين، في اعتبار جميع العوامل وإغفالهم لعامل هام جداً.

ملاحظة:

يمكن إثارة الجدل في أن درس "اعتبار جميع العوامل" يجب ألا يكون ترتيبه قبل درس "معالجة الأفكار"، إذ أن درس "معالجة الأفكار" يعتبر جزءاً من درس "اعتبار جميع العوامل"، فدرس "اعتبار جميع العوامل" يتضمن مجموعة من أدوات التفكير مثل "النتائج المنطقية وما يتبعها" و "وجهات نظر الآخرين" بالإضافة إلى "معالجة الأفكار"، إلا أن درس "معالجة الأفكار" هو الدرس الأسهل لذلك يأتي في المقدمة.

يعتبر درس "اعتبار جميع العوامل" درساً صعباً من حيث طريقة تعليمه، حيث يجد المعلم صعوبة في عرض العديد من العوامل حول موقف ما على الطلبة، لذلك يكون التركيز على ما تبقى من عوامل، بحيث تقوم كل مجموعة من الطلبة بإيجاد العوامل التي أهملتها المجموعة الأخرى، ولم تأخذها بعين الاعتبار.

التمارين:

في العادة تتم ممارسة التمارين ١ و٢ و٣ الواحد تلو الآخر، وقد يختار المعلم أحد المواد ٤ أو ٥ كبديل لأي من التمارين الثلاثة الأولى، ويجب أن يعمل الطلبة ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

تمضي المجموعات (٣ دقائق) محاولة إيجاد العوامل التي تركها الشخصان اللذان يريدان شراء السيارة، ثم يسأل المعلم الطلبة إعطاءه النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة، وتستطيع المجموعات الأخرى إضافة عوامل أخرى.

مقترحات:

- ربما لا تعجب السيارة أطفالهما.
 - مع أنهما يستطيعان دفع ثمن السيارة فإنهما قد لا يستطيعان قيادتها باستمرار إذا كان استهلاكها للوقود عالٍ جداً.
 - مدى مناسبتها لكراج السيارة.
- القوانين Rules: الطالب يستخدم الأدوات الأوليين في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة.

كيف تدير درس القوانين

الهدف الرئيسي من هذا الدرس هو توفير فرصة للممارسة والتدريب على الدرسين السابقين، وهما معالجة الأفكار (PMI)، واعتبار جميع العوامل (CAF). فالقوانين تساعدنا على التفكير بشكل محدد ودقيق، أي أن الاستخدام الناجح للقوانين يؤدي إلى إتقان تفكيرنا، ويعتبر درس القوانين فرصة للتدريب على أداة معالجة الأفكار (PMI)، واعتبار جميع العوامل. ومع أن الهدف الرئيسي من الدرس هو توفير فرصة التدريب أو الممارسة، فإنه يجب أن يتم التركيز أيضاً على القوانين نفسها والتي تعتبر جزءاً أساسياً من التفكير. فعند التفكير بأي شيء فهناك العديد من القوانين التي يجب أن تتبع تفكيرنا، والتي لا يمكن إهمالها أو الاستغناء عنها، بل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وهناك سبب آخر لتقديم القوانين، وهو ابطال الفكرة القائلة أن ليس هناك قوانين في دروس التفكير، وان التفكير يمكن أن يسير بدون التقيد بقوانين معينة.

ليس الهدف إيجاد نقاش فلسفي حول القوانين، ولكن القصد هو استخدام القوانين كشيء يمكن التفكير به. وطالما أن هناك تركيز في الدرس على التفكير، فإنه يمكن أيضاً تركيز بعض النقاش

على القوانين ذاتها، وخاصة في قسم عملية النقاش. (ارجع الى بطاقة الطالب للتعرف على شرح مختصر للقوانين).

التمارين:

(ارجع إلى قسم التمارين في مجموعته بطاقة عمل الطالب)

في العادة تتم ممارسة المواد ١ ، ٢ ، ٣ بالترتيب ، ويستطيع المعلم الاستعاضة عن أي من الفقرات بفقرة أخرى من الفقرات (٤-٧) ويجب أن يعمل الطلبة ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

يمضي الطلبة (٥ دقائق) محاولين إنتاج (٤) قوانين للآباء، وفي نهاية الحصة يطلب من كل مجموعة كل بدورها قانون واحد إلى أن لا يظهر أي قانون آخر.

مقترحات:

- يجب أن يستمع الآباء بصورة أفضل.
- يجب أن يحاول الآباء رؤية الأشياء من وجهة نظر الشباب.
- يجب أن لا يتشاجر الآباء أمام أطفالهم.
- يجب أن يسمح الآباء لأطفالهم بصنع القرارات لأنفسهم.
- يجب أن يقوم الآباء بإخبار الأبناء بين وقت و آخر عن الأمور التي لا تعجبهم في أبنائهم.

- **النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) Consequence & Sequel**: تثير الانتباه للمستقبل بالنظر إلى العواقب الفورية والقصيرة المدى والمتوسطة المدى والبعيدة المدى لكل حدث وخطة وقرار وقانون واكتشاف... الخ.

كيف تدير درس "النتائج المنطقية وما يتبعها" (C&S)

تعتبر النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) طريقه للنظر إلى المستقبل ، وذلك من أجل رؤية النتائج لبعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات... الخ. وقد يكون التفكير أو النظر إلى الأمام (المستقبل) جزء من القيام بدرس اعتبار جميع العوامل (CAF) ، ولكن الأمر يحتاج إلى التركيز على هذه العملية بشكل مباشر، إذ أن النتائج في العادة لا توجد ما لم تقم بجهد للتنبؤ بها أو توقعها، بينما تكون العوامل دائما موجودة أمامك.

يهتم درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" من ناحية مبدئية بالعوامل العامة في تلك اللحظة، والتي يبني على أساسها القرارات، في حين أن درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) يتعامل مع ما يمكن أن يحدث بعد أن يكون القرار قد اتخذ أو صنع، فهناك نتائج فوريه، وهناك نتائج قصيرة المدى (٥.١ سنوات)، ومتوسطه المدى (٢٥.٥ سنة)، ونتائج بعدة المدى (فوق ٢٥ سنة).

يهتم درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) مهتما بعمل من نوع ما، سواء كان ذلك العمل هو العمل الذي ينوي القيام به الفرد بنفسه، أو ينوي القيام به الآخرون. فالقصد توسيع النظرة لما بعد الأثر الفوري جيدا، ولكن إذا قام الفرد بمجهود مدروس ومتأني للنظر إلى النتائج بعيدة المدى، فإن العمل قد لا يبدو جديرا بالاهتمام ومثيرا في تلك اللحظة.

في درس اعتبار جميع العوامل (CAF) فإن الفرد يفكر بوضع أو حاله في اللحظة ذاتها، أما في درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) فالفرد يفكر في المستقبل، وينظر إلى الأمام. ومن الممكن اعتبار النتائج المنطقية كجزء من درس "معالجة الأفكار (PMI)"، إلا أن النقطة الهامة حول درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) تتمثل في أن الاهتمام يركز مباشرة على المستقبل.

التمارين

تمرين رقم (١):

يطلب من كل مجموعة عمل مقياس زمني مختلف لدرس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S)، وتقوم إحدى المجموعات بالتوصل إلى النتائج الفورية ، ومجموعة أخرى إلى النتائج قصيرة المدى، وثالثة إلى النتائج طويلة المدى، وإذا كان هناك أكثر من أربع مجموعات فإن العملية يتم تكرارها. والوقت المسموح به (٣ دقائق)، حيث يطلب المعلم من كل مجموعة اعطاء مخرجاتها التي توصل إليها، ويمكن للمجموعات الأخرى أن تضيف نقاطا أخرى كالمعتاد.

مقترحات:

- تشمل النتائج الفورية : على بطالة كبيرة وبؤس، معارضة للفكرة، وإضرابات،...إلخ.
 - النتائج قصيرة المدى: تشمل الانتقال إلى صناعات الخدمة ، وإعادة التدريب، والتغيير في طريقة توزيع الدخل.
 - النتائج متوسطة المدى: قد تشمل فكرة شخصين لكل مهنة، وللهاويات والأعمال اليدوية والضجر.
 - النتائج طويلة المدى: قد تشمل الأفراد الذين يعملون لمة شهرين في السنة فقط، خلال السنة بأكملها أي أن الوضع يصبح عكس العطلة، فبدلا من أن يعطل الأفراد شهرين في السنة، فإنهم يعملون شهرين في السنة.
- **الغايات والأهداف (AGO) Aims, Goals, Objectives**: تساعد الطلبة على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين كما تلفت الانتباه/ تركز على الفكرة النابعة من الهدف وتميزها عن ردة الفعل. كذلك تساعد على تحديد الغايات التي يسعى لتحقيقها من العمل، والأهداف الفرعية التي تؤدي لتحقيق الغايات والنتائج الفرعية التي تحقق الأهداف الفرعية، وما العلاقة بين أهدافك وأهداف الآخرين.

كيف تدير درس الأهداف

تتمثل النقطة الأساسية في هذا الدرس حول التركيز والتأكيد على فكرة الهدف، ويجب أن لا تبذل أية محاولة للحصول على الفروق الفلسفية بين المصطلحات التي تعبر عن الأهداف، إذ أنها تتركب الطلبة.

مهارة الأهداف تعمل على توسعة إدراك الموقف من قبل الطلبة، وتعتبر الأهداف أداة لجعل الطلبة يركزون مباشرة وبروية على المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون القيام بها. ما الذي يهدف إليه الشخص من القيام بعمل ما؟ ما الذي يحاول تحقيقه؟ ما الأمر الذي يسعى للوصول إليه؟ إذا كنت قادراً على تعريف الأهداف فإن ذلك يساعد الطلبة على التفكير في عدة ميادين مثل: إتخاذ القرار، التخطيط والعمل (التصرف).

ينصح المعلمون بقوة على أن يركزوا على الفكرة العامة للهدف وليس على عمل التمييز أو التفريق بين المصطلحات، حيث أنه بدون الاحساس بمعنى الهدف تكون جميع الأفعال (الأعمال) إما ردود فعل عادية لموقف معين، أو لأمر ما أو لعادة ما. فالقصد من الدرس هو تركيز الانتباه مباشرة على الهدف كشيء مميز أو مختلف عن ردة الفعل الطبيعية (reaction).

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

عادة يتم استخدام المواد ١ و٢ و٣ بالترتيب، ولكن يستطيع المعلم الاستعاضة عن أي من الفقرات السابقة بفقرة أو مادة من المواد (٦، ٤)، ويقوم الطلبة بالعمل ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

الوقت المسموح به هو ٥ دقائق، ثم يطلب المعلم من الطلبة أن يذكروا الأهداف.

مقترحات:

- تقوية العلاقة بين أفراد الرحلة.
- تقوية شخصية أفراد الرحلة.
- جعل أفراد الرحلة يستمتعون بشكل أكبر.

- التخطيط Planning: يتعلم الطلبة كيفية التخطيط باستخدام الأدوات السابقة، وتصميم الخطة يجب أن يتصف بالمرونة أي القابلية للاستمرار مع تغير الظروف، ثم التقييم أي تعديل الأهداف أو المسارات، كذلك وجود خطوط حمراء تستدعي التخلي عن الخطة كلياً لفشلها أو لتغير جذري في الظروف.

كيف تدير درس "التخطيط"

الفكرة من هذا الدرس هي استخدام التخطيط كموقف تفكير، وذلك من أجل الجمع بين الأهداف (AGO) والنتائج (C&S) واعتبار جميع العوامل (CAF) وكذلك معالجة الأفكار (PMI).
إننا لا نعتبر أن هذه الأشياء فقط هي المشتركة في التخطيط، ولكنها بالتأكيد من بين الأشياء الأكثر أهمية، والتخطيط موجود أيضاً كموقف تفكير محدد يستدعي بعض التدريب والممارسة. وكما في درس القوانين (RULS) فإن التركيز ليس منصباً في هذا الدرس على كيفية وضع الخطط ولكن على عملية التفكير التي قد تتدخل في العملية (عملية وضع الخطط)، ولا يوجد هناك شكل محدد لموضوع لوضع الخطط، ولكن بما أن النتائج والأهداف والعوامل تلعب جميعاً دوراً هاماً في التخطيط، فإن الاهتمام بهذه الجوانب يحسن القدرة على التخطيط.
مع أنه لا يقصد من الدرس أن يكون عبارة عن نقاش عام للتخطيط، إلا أنه يجب أن يكون هناك اهتماماً كافياً بعملية التخطيط، وخاصة في إدارة أجزاء النقاش والمبادئ، ليطور الطالب بعض المعرفة فيما يتعلق بالتخطيط ويتعرف على أهمية التخطيط.

(انظر الى مجموعة بطاقات عمل الطلبة للتعرف على أمثلة التخطيط).

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة يتم استخدام الفقرات ١، ٢، ٣ بالترتيب، أما فقرات التمارين ٤-٨ فهي معطاة كبداية قد يفضل المعلم استعمالها، ويمكن استخدام مواد المشروع كبداية. وفي هذا الدرس تدور المواد الثلاث الأولى حول نفس المشكلة.

تمرين رقم (١):

نصف المجموعات تقوم بـ "اعتبار جميع العوامل (CAF)" على الحالة أو الموقف، والنصف الآخر يقوم بعمل مخرجات "الأهداف (AGO)"، والوقت المسموح به (٣ دقائق)، وفي نهاية الوقت يعين المعلم مجموعة لإعطاء مخرجات "اعتبار جميع العوامل (CAF)" ومجموعة أخرى لإعطاء "مخرجات الأهداف (AGO)"، ويمكن للمجموعات الأخرى الإضافة إلى هذه المخرجات، ويمكن (إذا سمح الوقت) وضع النقاط على اللوح.

مقترحات:

اعتبار جميع العوامل (CAF)

- هل من الممكن تحسين المباني وصيانتها، أم أنها غير قابلة للصيانة والترميم؟
- ماذا سيحدث للناس الذين يسكنون المنطقة؟
- ماذا سيحدث لتكاليف العمل، من الذي سيدفع التكاليف؟
- تعطيل الحركة والنشاط داخل المدينة.
- هل من الممكن السماح بمزاولة الأعمال في قسم من المدينة؟
- مقدار الأرض المتوفرة وعدد الناس المشاركين؟
- هل يستطيع الناس تحمل دفع الأجور في البيوت الجديدة والدكاكين؟

الأهداف (AGO):

- تحسين وضع الناس الذين يعيشون في المنطقة.
- تحسين المدينة للجميع.
- البقاء ضمن الميزانية أو رفع العوائد.
- الحصول على تعاون الجميع، الخ...

- الأولويات المهمة الأولى (FIP) First Important Priorities: المهارات السابقة تشجع الطلبة على فحص أكبر كم من الأفكار، وهذه المهارة تساعدهم على وضع الأولوية في اختيار الاحتمالات والبدائل. وتتأثر الأولويات وتحديدها بالقيم الشخصية والمؤسسية والاجتماعية كذلك تختلف وتتأثر ترتيب الأولويات باختلاف الناس بسبب معتقداتهم ومصالحهم.

كيف تدير درس "الأولويات المهمة الأولى"

- في معظم الدروس السابقة، وجه المجهود نحو التعامل مع أكبر عدد ممكن من الأفكار، وأكبر عدد من عمليات معالجة الأفكار (PMI)، وأكبر عدد من العوامل (CAF)، ومع أكبر ما يمكن من النتائج المنطقية (C&S)، وجميع الأهداف المختلفة... الخ، والتي تعتبر أكثر أهمية. وبوضوح، فإن بعض هذه الأفكار أكثر أهمية من الأخرى، والغرض من الأولويات المهمة الأولى (FIP) هو استعادة التوازن لهذه الأفكار بطريقة محكمة ومتأنية.
- إذا أردت اختيار النقاط الأكثر أهمية وذلك منذ البداية، فإنك ستكون قادراً على رؤية جزء صغير من الصورة، ولكنك اذا بدأت بمحاولة رؤية أكبر ما يمكن من الصورة فإن تقديرك النهائي لأهمية "النقاط المهمة" سيكون أكثر صدقاً، وهذا هو السبب الذي يجعل درس الأولويات المهمة الأولى (FIP) يأتي متأخراً في هذه السلسلة.
- كما هو في درس "معالجة الأفكار (PMI)" فإنه يمكن استخدام عملية الأولويات المهمة الأولى (FIP) في دروس لاحقة أو في مواضيع أخرى عندما يكون هناك حاجة لتقدير أهمية الفكرة، فإذا جاء الطلبة بأفكار ولكنها ليست ذات أهمية فإنه يمكن الطلب منهم أن يقوموا بالأولويات المهمة الأولى (FIP) حول الفكرة.
- تعتبر الأولويات المهمة الأولى (FIP) حالة حكم على الفكرة، ولا يوجد هناك اجابات مطلقة، فما يعتقد المرء أنه الأكثر أهمية في نظره، فإن شخصاً آخر قد يسقطه من قائمة أولوياته.
- إن الهدف من هذا الدرس هو تركيز الاهتمام مباشرة على عملية تقدير أهمية الفكرة، فعندما تكون قادراً على القيام بالأولويات المهمة الأولى (FIP) فإن لك الحرية بانتاج أكبر عدد تريده من الأفكار، وإذا لم تستطع القيام بالأولويات المهمة الأولى (FIP) فإنك حينئذٍ تستطيع فقط اعتبار الأفكار التي تظهر أنها مهمة من خلال النظرة الأولى لها، وفي هذه الحالة فإنك لا تستطيع اعتبار أي أفكار أخرى على الإطلاق.
- (انظر إلى مجموعة بطاقة عمل الطالب للتعرف على مثال عن الأولويات المرتبطة باقراض شخص ما بعض النقود).

- التمارين:

- (انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).
- في العادة يتم استخدام التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويمكن للمعلم استخدام فقرات المشروع كبداية، ويقوم الطلبة بالعمل ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

- ضمن القائمة المكونة من ستة عوامل، تقوم كل مجموعة باستخراج أفضل ثلاث أولويات، وليس من الضرورة أن تعامل هذه العوامل حسب الأهمية، ويمكن إعطاء المخرجات شفويًا من قبل كل مجموعة بالدور، ويمكن أيضاً كتابتها على قطعة من الورق بحيث يستطيع المعلم مقارنتها، وربما يقوم بكتابة قائمة تصويت على اللوح. والوقت المسموح به (٣) دقائق.

- البدائل والاحتمالات والخيارات (APC) Alternatives, Possibilities, Choices: يتعلم الطلبة استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال انفعالية وعاطفية مرتبطة بتفسيرات واضحة بهدف اتخاذ القرار حولها.

كيف تدير درس "البدائل والاحتمالات"

تعتبر عملية "البدائل والاحتمالات" (APC) عملية يتم خلالها محاولة إيجاد البدائل عن قصد، فعند التصرف أو اتخاذ قرار قد تبدو أمامك بعض البدائل، ولكن عندما تبذل جهداً متأنياً فإن ذلك قد يغير من اتخاذك للقرار إن عملية البدائل والاحتمالات (APC) هي محاولة لتركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل أو الاحتمالات، وعند النظر إلى وضع أو موقف ما فإنه ليس طبيعياً الذهاب لما هو أبعد من التفسير الذي يبدو مرضياً أو مقنعاً، ومع ذلك يمكن أن يكون هناك عدة احتمالات والتي تكون مناسبة جداً لتفسير الموقف الذي نحن بصددده، وذلك إذا تم بذل جهد لإيجاد

هذه الاحتمالات، وفي الوقت نفسه فإن الاحتمالات التي تعتبر مناسبة ليس بالضرورة أن تكون الأكثر وضوحاً.

وتعتبر البدائل والاحتمالات (APC) علاج لردود الفعل الإنفعالية، فعندما يبدو أن الطالب ينظر إلى شيء أو إلى موقف بصورة جامدة، يمكن أن يطلب منه القيام بالبدائل والاحتمالات (APC). وإذا استطاع الطالب القيام بذلك فإن النتيجة تكون إما بتغيير في وجهة النظر أو التزام بالنظرة الأصلية وتمسك بها، ويمكن تطبيق البدائل والاحتمالات (APC) على موضوعات أخرى. وكما هو في درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" فإن التأكيد في التعليم ينصب على ما قد ترك، بمعنى أن تحاول المجموعات أن تجد بدائل مختلفة واحتمالات لنفس الموقف لبيان أنه حتى في حالة تأكيدك أنه لا يمكن توفير أية احتمالات أخرى فإنه لا زال بإمكانك أن تجد بعضاً منها إذا ما سعت بقصد للبحث عنها. وكما هو في درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" فإنه من السهل الافتراض أن الفرد بطبيعته ينظر إلى جميع البدائل الممكنة، إلا أن ذلك ليس صحيحاً فالذهاب إلى ما هو أبعد من الاحتمالات والبدائل الواضحة، فإننا نحتاج إلى أداة مدروسة "كالبدائل والاحتمالات (APC)".

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويمكن للمعلم أن يختار تمارين بديلة من المواد (٤-٨). ويمكن استخدام مواد المشروع أيضاً. ويعمل الطلبة في مجموعات كالمعتاد.

تمرين رقم (١):

في هذا التمرين لا يسمح للمجموعات بوقت فعلي للتفكير، وبدلاً من ذلك فإن المجموعات أو الأفراد تقترح تفسيرات محتملة، إلى أن يتطرق أحدهم إلى الاقتراح المعطى، ويمكن ذكر التفسيرات الأخرى في قائمة، وإذا لم يستطع أحد التعرف على التفسير أو تخمينه فيمكن للمعلم أن يكشف عن بعض التفسيرات والاحتمالات الموجودة لديه.

مقترحات للتفسير المحتمل:

- كان الرجل مصاباً بالإزورار، لذا طلب كأساً من الماء.
- يعلم صاحب المطعم أن علاج الإزورار يمكن أن يتم من خلال الخوف المفاجئ، لذلك صرخ فجأة لإخافة الرجل.

- **القرارات Decisions**: تطبيق الأدوات السابقة على عملية اتخاذ القرارات من خلال تحديد الغايات والأهداف وتوليد أكبر عدد ممكن من البدائل والخيارات، وترتيب البدائل ضمن سلم أولويات، ثم اختيار البديل الأفضل.

كيف تدير درس "القرارات"

في هذا الدرس يتم استخدام جميع الدروس السابقة أو بعضاً منها، فعند اتخاذك للقرار عليك أن تعتبر جميع العوامل (CAF)، وأن تكون واضح الأهداف (AGO)، وتقيم الأولويات (FIP)، وتنظر إلى النتائج (C&S)، وتكشف البدائل (APC)، وباستطاعتك أيضاً تطبيق "معالجة الأفكار (PMI)" على القرار عند صنعه. إن الجوانب المتعددة للتفكير المعطاة في الدروس السابقة تساعد على زيادة التعرف على الموقف لدرجة يمكن فيها للقرار صنع نفسه أو أنه على الأقل يصبح سهل الصنع، لأن البدائل في تلك اللحظة تكون كثيرة، والنتائج معروفة بشكل أفضل.

بالتحديد، فإن عملية الأولويات المهمة الأولى (EIP) تعتبر مهمة هنا. فمثلاً، قد يظهر درس الأهداف (AGO) العديد من الأهداف المختلفة للقرار، ثم يقوم درس الأولويات المهمة (FIP) باختيار الأهم من بين تلك الأهداف، ويمكن بعد ذلك القيام بالنتائج المنطقية (C&S) على القرار المقترح، وعلى معالجة الأفكار (PMI) أيضاً. (يمكن استخدام الدرس لاختيار التفاعل بين جميع هذه الجوانب المختلفة للتفكير).

وكما هو الحال في الدروس السابقة، لا توجد هناك محاولة لإملاء الأوامر، من أجل صنع القرارات، فالهدف هو توضيح الصورة بحيث تصبح لدى الطالب رؤية أوسع عن التفاعل مع الموقف. وعندما يتم توضيح الموقف الذي يتم فيه اتخاذ القرار، فإن الشخص بعد ذلك يستجيب إليه بشكل طبيعي مستخدماً القيم الشخصية التي لديه.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويستطيع المعلم اختيار التمارين (٤-٦) أو أي من مواد المشروع بدلاً من التمارين الثلاثة الأولى، ويعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين رقم (١):

تعمل كل مجموعة على البدائل المحتملة (APC)، وفي نهاية الثلاث دقائق، يتم تعيين مجموعة لإعطاء البدائل، وتستطيع المجموعات الأخرى الإضافة إلى ذلك، ثم تُسأل كل مجموعة بدورها ما القرار الذي يمكن أن يتخذه أفرادها.

مقترحات:

- أبقَ قريباً من الموقع وأطلب النجدة.
 - حاول الاقتراب لمعرفة عدد الأشخاص الموجودين في الموقع، وإذا كان هناك شخص واحد، ألقِ القبض عليه.
 - أطلب النجدة، ثم أذهب إلى داخل المخزن.
 - أنتظر خارجاً، ثم أتبع الشخص أو الناس الذين خرجوا.
 - حاول إيجاد السيارة التي سيهرب فيها الشخص، أو الأشخاص وقم بتعطيلها.
- **وجهات نظر الآخرين (OPV) Other People Views:** تقلل من الغموض الذي يكتنف شعور الطلبة تجاه وجهات نظر الآخرين وذلك بتوجيههم نحو فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين.

كيف تدير درس "وجهات نظر الآخرين"

في الدروس التسعة السابقة كان التركيز منصباً حول تضخيم موقف التفكير، توسيع الإدراك وذلك من وجهة نظر المفكر، ولكن هناك مواقف تفكير تحتاج إلى إشراك أشخاص آخرين فيها. إن وجهة نظر هؤلاء الناس الآخرين جزء أساسي من توسيع الموقف الذي هو الموضوع الأساسي للدروس العشرة الأولى هذه، وهكذا فإن شخصاً آخر قد يكون لديه أهداف مختلفة وأولويات مختلفة وبدائل مختلفة،... الخ.

ففي الواقع وعندما يقوم شخص آخر بمعالجة الأفكار (PMI) واعتبار جميع العوامل (CAF)، والنتائج (C&S)، والأهداف (AGO)، والأولويات المهمة الأولى (FIP)، أو البدائل والاحتمالات (APC)، فإنه قد يأتي بأفكار مختلفة لأنه في موقف مختلف، وبالتالي فإنه يفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين.

وبما أن الفرد قادر على النظر إلى وجهة نظر شخص آخر وفهمها، فإن ذلك يكون جزءاً مهماً من عملية التفكير، وكذلك فإن الجهد المقصود للتعرف على وجهة نظر الآخرين يعتبر أمراً ضرورياً، وإن هذا الجهد المقصود يمكن تسميته بـ "وجهة نظر الآخرين (OPV)".

مثل العديد من العمليات السابقة، تعتبر "وجهات نظر الآخرين (OPV)" أداة يمكن تطبيقها في مواضيع مختلفة، ويمكن تطبيقها لوحدها أو يمكن تطبيقها بربطها بعملية أخرى، وعندما يستطيع الطلبة الهرب من وجهات نظرهم الشخصية، فإنهم يستطيعون أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وقد يأتون بطرق جديدة مفيدة في النظر إلى الموقف.

وتعتبر "وجهات نظر الآخرين (OPV)" عملية ضد الأنانية، فبدلاً من النظر بصورة غامضة فيما إذا كانت وجهات نظر الآخرين مهمة أم لا، فإن مثل هذه العملية المقصودة تؤكد لنا ذلك. في التعليم، يجب أن ينصب التأكيد على كيفية إمكانية أن تختلف وجهات نظر شخص آخر في نفس الموقف، إنه الاختلاف المحتمل بين وجهات النظر التي نتمناها. فلو فرضنا أن أي شخص حساس (أي يدرك بالحواس) يمكن أن تكون لديه نفس وجهة النظر في موقف ما، فلن يكون هنالك حاجة لبذل أي مجهود لرؤية وجهات النظر الأخرى.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ولكن يستطيع المعلم أن يختار مواد بديلة من التمارين (٤-٧)، ويعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين رقم (١):

كل مجموعة تعمل على وجهتي نظر لمدة (٣ دقائق)، وفي نهاية الوقت تعين مجموعة لإعطاء وجهة نظر الأب، بينما تُعطى مجموعة أخرى وجهة نظر الابن، وتستطيع المجموعات والأفراد الآخرون الإضافة إلى ذلك كالمعتاد.

مقترحات:

الابن:

- أريد أن أعتمد على نفسي.
- أريد أن أستمتع مع زملائي.

- أريد أن أصبح شجاعاً.

الأب:

- أخشى عليه من الحوادث.
- ما زال صغيراً.
- قد يتعرض للانحراف.

ثانياً: كورت 6: العمل Action

هذا الجزء من برنامج كورت يهدف إلى استخدام مهارات التفكير الأخرى من الكورت للقيام بعمل وتوليد أفكار جديدة وحل المشكلات، ويهتم بعملية التفكير في مجموعها، بدءاً باختيار الهدف وانتهاءً بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل، وهذا الجزء يعطينا الهيكل الكامل للتفكير في مسألة وكذلك هيكلًا للتفكير بمشكلات أو حلولاً معينة، وسيجد الطلاب أنفسهم قادرين على تطبيق المهارات التي تعلموها في وحدات الكورت^(١)، ويتكون هذا الجزء من برنامج كورت من عشر مهارات/ دروس هي:

- **هدف Objective(O):** الأول من ثلاث خطوات باتجاه التفكير في مسألة ما، يتعلم الطلاب توجيه تفكيرهم نحو أهداف معينة والتزامها، والتعرف على أهداف التفكير عند الآخرين.
- **توسع Expansion (E):** يبين السبل التي يستطيع الطلاب بها توسيع أهدافهم بما في ذلك تحليل الهدف ذاته وفحص كيف ترتبط بحلول أكبر تكون هي جزءاً منها. والبحث عن وسائل/ سبل بديلة لإدراك الهدف.
- **اختصر Summarize (S):** يتعلم الطلاب من خلالها سبل توسيع دائرة الأفكار، ووضيق الطلاب دائرة التفكير بتبسيطها إلى نقاط رئيسية و/ أو نهايات.
- **هدف-توسع-اختصر (O-E-S):** يتدرب الطلاب على استخدام المهارات الثلاث السابقة على التوالي وبالنظر لها على أنها خطوات من عملية كاملة.
- **الهدف Objective(O):** هذه المهارة تركز على أهمية تعريف الهدف النهائي بالسؤال الآتي: بماذا أريد أن أنتهي؟

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم الجزء السادس (العمل). ط (١)، ص (٩٤).

- **مدخل (I) Entry:** يبين أنواع المدخلات المطلوبة قبل أن يشرع الفرد بتفكير فاعل كجمع وتقييم المعلومات والنظر إلى الآخرين والعواقب المحتملة والتعرف على الضغوط الشخصية وقيود الوقت والاستثمارات.
- **الحلول (S) Solutions:** البداية بمرحلة تفكير نشطة وحقيقية وتكون بما يصل إليه الطلاب من حلول بديلة تتضمن الحلول الأكثر وضوحًا، تلك التي نسخوها أو اكتشفوها وحسنوها في أنفسهم، إضافة إلى ما حددها بإعادة تعريف المشكلة الأصلية.
- **الاختيار (C) Choice:** يطلب من الطلاب في المراحل السابقة من التفكير أكبر قدر ممكن من التوسع، أما في هذه المهارة فعليهم أن يضيقوا دائرة التفكير لتقتصر على حل واحد يأخذ في عين الاعتبار أداءهم الخاص والبساطة واللياقة والعواقب المحتملة.
- **العملية/ التنفيذ (O) Opearation:** يتعين في المهارة على الطلاب تفصيل الخطوات التي يمكن أن يبني عليها الحل الذي تم اختياره ويوضع في العملية.
- **جميع العمليات السابقة:** يتعلم الطلاب استخدام المهارات من (1-5) كهيكل كامل للنظر إلى المشكلات المستعصية ولتطبيق عملية (هدف- توسع- اختصر) من (1-3) عند أي نقطة في عملية (PISCO).
- أما خطوات تنفيذ الدروس فقد استخدم إدوارد دي بونو أسلوبًا موحدًا لتطبيق جميع الدروس التي تضمنها برنامجه لتعليم التفكير، وقد حدد الخطوات المتبعة حسب الترتيب الآتي:
 - 1- تقديم الأداة أو المهارة أو موضوع الدرس باستخدام بطاقة العمل التي يعدها المعلم حسب متطلبات الدرس أو المهارة.
 - 2- إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة ومناقشة الطلبة في معناها واستخدامها.
 - 3- تقسيم الطلبة إلى مجموعات من (4-6) وتدريبهم على مهمة محدودة في بطاقات العمل لمدة ثلاث دقائق.
 - 4- الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة، بتقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
 - 5- تكرار العملية بالتدريب على مهمة أخرى أو فقرة ثانية من بطاقة العمل.
 - 6- تدعيم عملية تنفيذ المهمة باستخدام النقاط الإجرائية الواردة في بطاقة العمل.

٧- إعطاء واجب بيتي، واستخدام أحد بنود المشاريع الواردة في بطاقة العمل لهذا الغرض.
أما طريقة التدريس وفق برنامج كورت (CoRT) فتعتمد على: المجموعات، والملاحظة،
والوقت، والمعلم، وهي كالاتي:

أولاً: المجموعات: يتم تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة، قبل البدء بالتدريس، ويعتبر الحجم المثالي
للمجموعات أربعة طلاب، بعدها يقوم المعلم باختيار قائد للمجموعة ليكون المتكلم باسم
المجموعة ويعرض وجهة نظرها كاملة.

ثانياً: الملاحظات: لكل درس أو مهارة دفتر ملاحظات للمعلم وبطاقات عمل للطلبة، تحتوي على
المبادئ الأساسية للدرس، أما بطاقة عمل الطالب تحتوي مقدمة تشرح الجانب المحدد من
التفكير المراد تغطيته في الدرس مع مثال، كذلك التدريبات التي توفر قضايا ومواقف لممارسة
التفكير والتدريب عليها، كما تحتوي البطاقة الجانب العملي الذي يفتح النقاش في الصف حول
جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس تليها المبادئ، وهي تعطي مبادئ أساسية تخص
موضوع الدرس للمجموعات لفحصها والتعليق عليها، وفي نهاية كل بطاقة يوجد المشروع يعطي
قضايا ومشاكل ومواقف تفكيرية للمعالجة في حينها أو فيما بعد، وتعتمد البطاقات على مصدر
واحد وهو الموجود أساساً في أذهان الطلبة، والمحتوى عبارة عن تشكيلة متنوعة من المشاكل
والمواقف التي تستدعي التفكير.

ثالثاً: المعلم: يختلف دور المعلم حسب عمر وقدرة الطلبة، ومستوى ودرجة الإثارة، ويدرج دي بونو^(١)
دور المعلم بالآتي:

- الاختيار: يستطيع المعلم اختيار النظام الذي يريده في تطبيق أجزاء الكورت.
- التنوع: يستطيع المعلم أن ينوع في طرقه طالما أن الغرض الأساسي من الدرس لم يتغير.
- الإثراء: تعتمد أهمية الدرس على قدرة المعلم على إثراء المقترحات في الملاحظات.
- الضبط والمراقبة: يجب على المعلم أن يضبط الصف، كي تسير الدروس بشكل سريع، وعلى
المعلم أن ينتبه ويعالج الهزل، وكثرة الكلام، والسكوت، والهدوء، والكسل بالنسبة للطلبة بصورة
تجعل الدرس يمر كما هو مخطط له.

(١) دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير. ط (١)، ص (١٢٤).

- التأكيد: يجب على المعلم أن يؤكد على عملية التفكير الفعلية، التي هي موضوع الدرس، والابتعاد عن النقاشات الخارجية التي تبعد الدرس عن الهدف المقصود.
- الاستجابات: هناك احتمالات لعدة أجوبة صحيحة لدروس الكورت، لذلك على المعلم أن يتقبل جميع الاستجابات، ويجب عليه أن يعالج الإجابات الخطأ.
- التحصيل: أن يعطي المعلم الطلبة معنى محددًا وظاهرًا لتحصيلهم أو تحقيقهم.

رابعًا: الوقت: تم تصميم دروس الكورت على أن يتم استعمال درس واحد في الأسبوع، بحيث يستغرق الجزء الواحد (10) أسابيع وكل درس يستغرق إعطاؤه زمنًا لا يقل عن (35) دقيقة، أو في حصص أطول قد تصل إلى ضعف الحد الأدنى، ويمكن التغيير في مدة الحصّة وعدد الحصص المعطاة في الأسبوع حسب ظروف المدرسة وبرامجها التعليمية.

لقد صممت دروس برنامج كورت لتكون سهلة وعملية ويمكن استخدامها في العديد من المواقف والحالات وتراوح استخدامها بين غابات فنزويلا الى اتحاد ال IBM في باريس. لقد تم استخدامها في مدارس خاصة لنخبة أو فئة معينة وفي مدارس المناطق المحرومة. وبشكل عام فقد استخدمها معلمون لم يسبق لهم أن درّبوا على استعمال هذه الدروس. إن الشكل الأساسي لهذه الدروس يساعد على استخدامها مع فئات عمرية مختلفة (من ٦ سنوات فما فوق)، ومع القدرات المتعددة أيضاً (من ٧٥ درجة ذكاء إلى ١٤٠)، وهذا الأمر ليس غريباً كما يبدو، لأن مهارات برنامج كورت مهتمة بعمليات التفكير الأساسية، وهذه المهارة تناسب أي مرحلة عمرية.

لقد صممت الدروس لتكون بسيطة وعملية، وعلى المعلم أن يتجنب التعقيد والإرباك، ويجب أن يكون لدى المعلم والطلبة فكرة واضحة عما يقومون بعمله، ويجب التركيز على الأمور العملية وليس على الأمور الغريبة والمعقدة، ويجب أن تكون الأمثلة واضحة وبسيطة، وعلى المعلم أن يركز على مهارات التفكير، كما لأنه على المعلم أن يكون جاداً حول أهمية تعليم التفكير مباشرة كمهارة أساسية.

إن الطريقة العامة المستخدمة هي ما أسميها "بطريقة النظارات"، فإذا كان بصرك ضعيفاً فإنك لا تستطيع رؤية العالم بوضوح، ولكن باستخدام النظارات يمكنك رؤيته بشكل واضح، وبالتالي تصبح تصرفاتك أكثر دقة وصحة، ويصبح سلوكك أكثر فاعلية. إن الهدف المحدد لدروس برنامج كورت ١ هو توسعة مجال الإدراك بحيث نتمكن في أي موقف أن نرى ما هو أبعد من الأمور الواضحة. لقد

أظهرت الخبرة أن الطلبة الذين اشتركوا في هذه الدروس يطورون فهماً أوسع للمواقف المختلفة. إدوار دي بونو (Edward de Bono)

درس نموذجي

أولاً: لا تذكر موضوع الدرس، ولكن ابدأ بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس.

ثانياً: اعرض أداة أو موضوع الدرس وشرحها ببساطة. يمكنك استخدام المقدمة في بطاقات عمل الطالب.

ثالثاً: قسم الصف إلى مجموعات من أربع أو خمس أو ستة طلبة، واختر فقرة للتدريب من بطاقات عمل الطالب.

رابعاً: اسمح للطلبة بالإجابة خلال ثلاث دقائق أو في الوقت المحدد.

خامساً: احصل على تغذية راجعة من مجموعات الطلبة.

سادساً: اعد التفكير مع بند آخر.

اعد بنود التدريب أو الممارسة بهذه الطريقة.

اعط الوقت الكافي لمناقشة عملية الدرس.

سابعاً: استخدم المبادئ والأسس المعطاة في بطاقات عمل الطالب لعمل نقاش حول أداة

الدرس، وإذا كان النقاش ضعيفاً أدخل بنوداً أخيراً للنقاش والممارسة.

ثامناً: إذا كان هناك حاجة لإعطاء واجب بيتي، فيمكن استخدام أحد البنود أو مواد المشروع

لهذا الغرض.

ملاحظات عن الدرس – كيف تدير الدرس؟

تجد في الصفحات التالية مجموعة من الملاحظات عن الدروس التي يجب أن ترافق بطاقة عمل

الطالب في برنامج كورت، وفي الجانب العملي يجب أن يقرأ المعلمون الملاحظات حول الدرس قبل

إعطائه، كما يجب أن يضعوا إشارات على البنود التي سوف يستخدمونها، وعلى المعلم أن يستخدم

ملاحظات الدرس ويربطها ببطاقات عمل الطالب.

ملاحظات عن النجوم (*)

لقد صممت الجوانب والمواد العملية خلال دروس التفكير ضمن برنامج كورت ليتم استخدامها ضمن فئات عمرية وقدرات مختلفة. وفي العادة، فإن درجة عالية من مهارة التفكير مطلوبة من الطالب الأكثر قدرة حتى لو كانت مادة التدريب واحدة. ان بعض التمارين بوضع نجوم عليها لنين انها مناسبة أكثر للطلبة الأكبر سناً، وهذا لا يعني أنه لا يمكن استخدامها مع الطلبة الأغر سناً، ولكن على المعلم أن يستخدم المواد الأخرى أولاً. وبنفس الطريقة فإن التمارين أو البنود التي لم يوضع عليها نجمة يمكن استخدامها مع الطلبة الأكبر سناً، والأكثر قدرة، وكما بينا في مكان آخر. فإننا نشجع المعلم على تعديل التمارين أو البنود وتكييفها مع الظروف المحلية.

طريقة التدريس

إن الطريقة التي تدار بها دروس برنامج الكورت سيتم اعتبارها تحت العناوين الأربعة التالية:

- المجموعات
- الملاحظات
- الوقت
- المعلم

المجموعات:

يعمل الطلبة خلال تطبيقهم لدروس الكورت على شكل مجموعات، ويعتبر شكل المجموعة أمر أساسي للدرس وذلك لعدة أسباب، فلو عمل الطالب بشكل فردي فإن اللامعين منهم سيجيبون على جميع الأسئلة، وبالتالي سوف يصبحون ضجرين إذا لم يسمح لهم بذلك، كما أن الطلبة الآخرين لن يشاركوا إذ أنهم غير قادرين على إدراك التفكير الذي يؤدي إلى الجواب.

في حال المجموعة يستطيع أشد الطلبة سكوناً مراقبة أعضاء المجموعة القادرين على التفكير وهم يناقشون الأمور. إن الخوف والحجل اللذين يمنعان العديد من الطلبة من إبداء آرائهم يختفيان عندما يعملون ضمن مجموعاتهم الصغيرة بدلاً من العمل مع المعلم والصف ككل.

ضمن المجموعة الواحدة تتاح فرصة الأخذ والعطاء في النقاش، فالوقت يسمح بذلك، وهناك مجال لإبداء نقاط الخلاف، ونقاط الالتقاء أكثر منه في الصف ككل. وأخيراً فإن طبيعة دروس التفكير

تؤدي إلى دمج التمارين في عملية تفكير معينة، وهذا الأمر أسهل في المجموعات الصغيرة، فالقضية ليست في استقبال المعرفة أو إيجاد الجواب الصحيح.

وفي العديد من المدارس فقد هيأت دروس التفكير الفرصة الوحيدة للطلبة للعمل في مجموعات، وهذا في حد ذاته له قيمة في تفعيل العمل الجماعي عندهم، فالطلبة أنفسهم يظهرون استمتاعاً ورضى أثناء تطبيقهم للدروس.

تشكيل المجموعات:

هناك عدة طرق للقيام بذلك:

١. يقوم المعلم بتشكيل المجموعات بوضع الطلبة في مجموعة كون المعلم يعرف الصف ويرى أن أفراد المجموعة يعملون بشكل أفضل.
٢. الترتيب العشوائي حسب أماكن جلوس الطلبة، ويمكن اجراؤه بأن يقوم الطلبة بالتقاط ورقة تحدد المجموعة التي ينضم إليها.
٣. يستطيع المعلم اختيار قادة المجموعات، ثم يقوم هؤلاء القادة باختيار أفراد مجموعاتهم.
٤. مجموعة طبيعية تتشكل من الأصدقاء الذين يعملون في العادة معاً.

ان تشكيل المجموعات من الأفراد أمر لا ينصح به، إذ أنهم قد يجدون هذه المجموعة ممتعة وسارة للغاية بحيث يبدون اهتماماً قليلاً للدرس، وعلى كل حال فإن الاسلوب أو (الطريقة) تسير بشكل جيد في صف تُثار فيه الدافعية.

حجم المجموعات:

يعتمد حجم المجموعات كثيراً على طبيعة الصف، فمثلاً مجموعة علاجية من ٩ أطفال قد تعمل بشكل أفضل كمجموعة فردية عندما يتجمع أفرادها حول المعلم. ومن جهة أخرى قد يشعر الطلبة مرتفعو التحصيل بالإحباط في المجموعات الكبيرة، إذ أن أفكارهم الفردية تواجه صعوبة في الوصول إلى باقي أفراد الصف، وفي هذه الحالة قد تكون المجموعة المكونة من خمسة أفراد مجموعة جيدة.

إن الطريقة التي يختارها المعلم للقيام بالدرس قد تؤثر في حجم المجموعة، فمثلاً لو أراد المعلم الحصول على نتيجة (مخرجات) كاملة من كل مجموعة، فإن زيادة عدد المجموعات عن ٤ غير عملي؛

بسبب الوقت المعطى للدرس. ومع ذلك إذا عينت مجموعة واحدة لإعطاء نتيجة كاملة بينما تقوم المجموعات الأخرى بإضافة مقترحات أخرى، فإن عدداً كبيراً من المجموعات الصغيرة يصبح أمراً ممكناً، وفي هذه الحالة تتصرف كل مجموعة كفرد في صف عادي، وبشكل عام كلما كان الطلبة مترابطين ومنسجمين كلما كان من المفضل أن تكون المجموعة صغيرة، ومن ناحية أخرى فإن المجموعات الصغيرة التي لا تعطي نتائج (مخرجات) يمكن إعادة تجميعها في مجموعات أكبر، وأخيراً فإن حجم المجموعة المثالي هو ٤، وإذا زاد العدد عن ٦ فهو صعب، وعن ٨ فهو مستحيل.

التكلم باسم المجموعة:

هناك أوقات تستدعي أن يتكلم شخص من بين أفراد المجموعة ويبين وجهة نظر المجموعة كاملة، وفي هذه الحالة يجب أن يتم الإتفاق على هذا الشخص سلفاً، حيث يقوم هذا الشخص بكتابة المخرجات (النتائج) التي توصلت إليها المجموعة في نموذج للملاحظات. وليس هناك حاجة لوجود رئيس أو قائد رسمي مالم تكن المجموعة كبيرة جداً بحيث ينظم الرئيس عملية النقاش، ولا يسمح للجميع بالتحدث في نفس الوقت ومباشرة، ومن وقت لآخر يقوم المعلم بالطلب من تلميذ آخر ليتكلم نيابة عن المجموعة، حتى يتيح الفرصة لكل فرد للتعبير عن أفكار المجموعة.

تغير المجموعات:

يمكن تغيير المجموعات من وقت لآخر، ويمكن أن يتم ذلك بعد ثلاثة دروس، أما إذا أراد الطلبة أن يغيروا في وقت أكثر أو أقل فيمكن القيام بذلك التغيير، ويمكن عمل تغيرات بسيطة إذا كان هناك صعوبات شخصية أو إذا لاحظ المعلم أن مجموعة معينة ضعيفة جداً. وفي بعض الأحيان نلاحظ ظهور رغبة عند تلميذ أو تلميذان في الخروج من المجموعة للعمل على انفراد، وهذا أمر غير مقبول ويجب تجنبه، ويمكن السماح له أو لهما في ظروف استثنائية.

الجوانب السلبية للمجموعات:

يجد بعض الطلبة مرتفعي التحصيل أنهم في المجموعة لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم الخاصة ضمن المجموعة الواحدة؛ وذلك بسبب ضرورة التسوية أو الحلول الوسط، وأن الأفكار في جميع الحالات تنسب إلى المجموعة أكثر من اعتمادها أو نسبتها إلى هؤلاء الطلبة. وفي الواقع هناك فرص في الدرس للأفراد للإجابة بأنفسهم سواء في حصة المناقشة أو في تقديم الأفكار الإضافية بعد أن تكون المجموعة

المعينة قد أعطت النتيجة (المخرجات)، ويفضل استخدام مادة الاختبار الفردي من وقت لآخر مع هؤلاء الطلبة مرتفعي التحصيل، ففي هذه المادة يستطيعون العمل بأنفسهم كأفراد.

مخرجات المجموعة:

يناقش أفراد المجموعة الموقف الذ تُطلب منهم أن يفكروا في، ويطوروا أفكارهم واستنتاجاتهم، وتعين إحدى المجموعات من قبل المعلم لإعطاء نتيجتها من خلال الناطق باسمها، وتقوم المجموعات الأخرى بالاستماع وتستطيع إضافة أفكارها وتعليقاتها ومعارضتها، وهذه الإضافات يقوم بها الناطق باسم المجموعة أو أفراد المجموعة، وإذا كان لدى الطلبة ما يقولونه فإنهم يجذبون انتباه المعلم الذي يختار المجموعات المطلوبة.

هناك طرق أخرى لتنظيم الناتج، ففي بعض الحالات مثلاً قد تعطى كل مجموعة حسب دورها نقطة واحدة، وفي بعض الحالات تقوم المجموعات بمعالجة مواقف مختلفة، وهنا يتوجب على مجموعة إعطاء مخرجاتها (نتائجها) وتكون المخرجات شفوية، ولكن يستطيع المعلم أن يطلب النتيجة (المخرجات) في نموذج الملاحظات إذا كانت المجموعات كسولة.

الملاحظات:

لكل درس هناك دفاتر ملاحظات المعلم وبطاقات عمل الطالب، وفي بداية الدرس تعطى مجموعة من بطاقات عمل الطالب لكل تلميذ في بداية الدرس، ومن المهم أن يحتفظ الطلبة ببطاقات العمل إذ أنها تحتوي المبادئ الأساسية للدرس بالإضافة إلى المادة التدريسية والعملية، وبهذه الطريقة يكون الطلبة تدريجياً المادة الكتابية أو النص الكتابي الخاص بهم.

البناء: لكل درس نفس البناء الأساسي وبالضبط كما لكل وجبة نفس البناء الأساسي حسب نوعها، وضمن هذا البناء فإن المحتوى يتنوع بشكل واسع.

كل درس للتفكير يتكون من الأقسام الرئيسية التالية:

المقدمة: تشرح أو تبين الجانب المحدد للتفكير الذي يعطى في الدرس بإعطاء مثال.

التمارين/ التدريب: تمدنا بقضايا ومواقف لممارسة التفكير أو التدريب عليه.

العملية: تفتح النقاش في الصف حول جانب التفكير الذي هو موضوع ذلك الدرس.

المبادئ: تعطي مجموعة من المبادئ الاساسية التي تخص موضوع الدرس للمجموعات لفحصها والتعليق عليها.

المشروع: يزودنا بقضايا ومشاكل أبعده، ومواقف تفكير يمكن معالجتها في حينه أو فيما بعد.

المصادر:

المصادر الوحيدة المستخدمة في تلك المصادر المتواجدة في أذهان الطلبة ، حيث أن التفكير هو الاستخدام الماهر للمعلومات المتوفرة أصلاً، فلا يطلب من الطلبة فهم أشرطة العرض والكتب أو أي مواد أخرى قبل أن يبدؤوا بالتفكير، وتعمل الملاحظات بإثارة أذهان (عقول) الطلبة. لهذا السبب تستخدم نفس الملاحظات مع مدى واسع من أعمار الطلبة وقدراتهم، وفي كل حالة فإن المثير المثير (المنبه) هو نفسه، مع أن ما يثار قد يكون مختلفاً جداً، ولما كان الطلبة غير مطالبين بفهم المادة قبل البدء بالتفكير، فإن هؤلاء الطلبة غير الجيدين في فهم المادة بسبب عدم قدرتهم أو إهمالهم يجدون أنهم يستطيعون العمل جيداً في دروس التفكير.

المحتوى:

يحتوي كل درس على تشكيلة متنوعة من المشاكل والمواقف التي تستدعي التفكير، وبما أنه من المتعذر التنبؤ باهتمامات معلم أو صف، فهناك تنوع واسع في المادة. بعضها ذو علاقة مباشرة بعالم الطالب الخاص وكذلك خبرته، وبعضها موجه بطريقة مدروسة بحيث يستطيع الطالب ممارسة التفكير أو التدرب عليه بموضوعية، وقد صمم بعضها لتشجيع الطلبة على التفكير بالأوضاع التي يعتبرونها خارج أو فوق مقدرتهم.

إن التنوع في المحتوى هام جداً، إذ أن الغرض من دروس التفكير هو توجيه الانتباه إلى العملية، ويمكن أن يحدث هذا فقط إذا كان هناك تنوع في المحتوى بحيث تستغرق التمرين الواحد وقتاً طويلاً، وبهذه الطريقة يلزم الطلبة بتوجيه انتباههم من المحتوى إلى العملية.

ومن الصعب التنبؤ بالمحتوى الذي يستحوذ على إعجاب صف معين، فمثلاً صف فيه طلبة أعمارهم ٩ سنوات أصبح مهتماً بقضية فيما إذا كان يتوجب على الوالدين إرسال ولدهما المقعد إلى مدرسة خاصة أو مدرسة عادية، وصف آخر كان مفتوناً بالاقترح الخيالي العلمي حول حبة (قرص) وجبة الفطور الذي يمكن أن تحل محل الطعام. إن الواقع الاجتماعي والمشاكل الاجتماعية المرتبطة بعالم الطلبة ليست بالضرورة هي التي تثير اهتمامهم أكثر من غيرها، ومع ذلك يجب أن نحاول تضمين

اهتمام الطالب بنصيب وافر منها. ففي كل درس يستطيع معلمون اختيار ما يناسب صفوفهم من بين مجموعة من مواد البدائل. مثلاً قد لا يهتم صف طلبته أعمارهم ٩ سنوات بالمشاكل أو الأمور البيئية. يستطيع المعلمون الذين لا يجنون التمارين المعطاة أن يبتكروا مواد الممارسة أو التدريب التي ترتبط بالهدف من الدرس.

ان اكثر اربعة حالات صعوبة هي كما يلي:

الهزل / اللعب :

يستطيع المعلمون اتباع طرقهم مع هذا الجانب , ويمكنهم تجاهل الملاحظات السخيفة والبسيطة , كما يمكن تغيير تركيبة المجموعة . يجب على المعلم ان يكون متاكدا بان الامر يتعلق بالمرح او الفكاهة وليس محاولة حقيقية في وجهة نظر غير عادية.

كثرة الكلام:

قد تكون هذه صعوبة مع بعض المجموعات وبعض التمارين , حيث يستطيع المعلم ان يسأل شخصا او مجموعة ان يلخص النقاط الرئيسية الثلاث لما يجب ان يقال , كما يستطيع قطع النقاش وينتقل الى نقطة اخرى , واذا احس الطلبة انهم لم يعطوا الوقت الكافي يمكن حينئذ استخدام الناتج (المخرجات) المكتوبة لمادة الاختبار .

الصمت / الهدوء :

قد يكون من الصعب تعميم او ادارة الافكار اذا لم تبرز اية افكار, ويجب ان يقدم المعلمون اقتراحات للطلبة بحيث يستجيبون لها ويبدون ردود فعلهم عليها . في العادة يحتوي دفتر ملاحظات المعلم على اقتراحات لكل درس من اجل هذا الغرض.

الكسل:

قد ترى مجموعة او تقرر بأن تقوم المجموعات الأخرى بالعمل، ويمكن تحديد هذه المجموعة من قبل المعلم كواحدة تبين الناتج الذي يتوصل إليه باقي أفراد الصف. ويمكن طلب الناتج على شكل ملاحظات مكتوبة، ويمكن مقارنتها من قبل المعلم.

التأكيد:

إن أمر إبقاء الهدف الأساسي للدرس أمام الصف يعود كلياً إلى المعلم، فمن السهل جداً أن يتحول الدرس إلى نقاش عام لموضوع ما، وعندما يحدث ذلك يكرر المعلمون تركيز الاهتمام على عملية التفكير الفعلية لموضوع الدرس. يجب أن لا ينجحوا من استخدام التصنيفات (التسميات)، وأن يكونوا قادرين على أن يطلبوا من أحد الطلبة أن يجري "معالجة الأفكار" (PMI) على فكرة ما أو اعتبار جميع العوامل (CAF) على أحد المواقف. ومع أن هذه سوف تبدو صناعية أو متكلفة إلا أن الطلبة سيتجاوزونها في وقت قصير.

كما أن أمر تأكيد الفروق بين عمليات التفكير المختلفة يعود إلى المعلمين أنفسهم إذا كانت جميع الدروس تتعامل مباشرة مع المحتوى، فإنها ستبدو جميعاً متشابهة حيث أن المحتوى ليس مخصصاً أو محدداً لأي درس. يجب أن يبين المعلمون الفرق بين البدائل، الاحتمالات (APC) والأهداف (AGO)، وبين النتائج المنطقية (C&S) الخ، ويمكن القيام بذلك في بداية فترة المقدمة أو أثناء النقاش المفتوح.

الاستجابة:

يقع العديد من المعلمين في الخطأ عندما يفترضون أنه في حالة عدم وجود جواب صحيح واحد في دروس التفكير، فإنهم لا يستطيعون الحكم على الأفكار المقدمة، ولكن يجب أن يتقبلوها جميعاً. ليس هناك جواب صحيح واحد، ولكن هناك احتمالات لعدة أجوبة صحيحة. هناك عدة أجوبة خاطئة، وأجوبة سخيفة، وتافهة، وللمعلم الحق في معالجة مثل هذه الأجوبة. الشيء الوحيد الذي يجب أن لا يقوم به المعلمون هو ترك الفكرة بسهولة، لأنها تختلف عن أفكارهم بغض النظر عن أساس الحكم الصحيح/ الخاطئ، فهناك عدة طرق أخرى يستطيع فيها المعلم التعليق على اقتراح ما. في الواقع، حيث أن أساس الصح/ الخطأ غير صحيح أو غير دقيق، فإن هناك فرصة متزايدة في استخدام أشكال أخرى.

بعض الاستجابات المحتملة المذكورة فيما يلي:

- كيف تختلف تلك الفكرة عن الفكرة التي ناقشناها الآن؟
- هل تستطيع مقارنة فكرتك بالفكرة الأخرى؟
- هل تلك فكرة هامة، أم مجرد فكرة عادية؟
- أي من الفكرتين تعتقد أنها أكثر أهمية؟

- لا أستطيع أن أفهم ما تعني - هل تستطيع التوضيح بشكل أفضل؟
- ماذا يمكن أن يحدث بعد ذلك - ماذا يعني ذلك؟
- تعتقد أن هذه فكرة جديدة على الرغم أننا لم نأخذها بعد؟
- يمكنك جمع هذه الاختلافات/التنوعات في فكرة واحدة؟
- هذه فكرة سخيفة؟
- إنها ليست هامة جداً. أليس كذلك؟
- ماذا يمكنك أن تفكر في هذا الخصوص؟
- هل لديك ما تضيفه إلى تلك الفكرة؟
- هل توافق على الفكرة التي قد سمعناها؟

التحصيل:

يمكن أن تكون هذه نقطة صعبة، وبخاصة لأولئك الطلبة الذين اعتادوا على التعامل مع المواقف التي تتطلب أجوبة محددة. أنهم يفقدون معنى التحصيل، والاعتماد الشخصي (أي الاعتماد على أنفسهم في إيجاد أجوبة بديلة)، وهم أيضاً غير متأكدين من قوانين/ شروط دروس التفكير وما تهدف إليه. وهنا يعود إلى المعلم المهارة في إيجاد معنى وإحساس للتحصيل لدى الطلبة. إن هذا غير مبني على نظام الجواب الصحيح، بل على شيء يمكن قوله، وعلى وجود بعض الأفكار حول المسألة. مثلاً يستطيع المعلم أن يثني على فكرة ما كما يلي:

- إن تلك نقطة هامة.
- لم تكن عندنا تلك النقطة من قبل.
- إن تلك فكرة شيقة.
- إن تلك فكرة أصيلة.
- إن هذا تنوع هام للفكرة التي سبقت.
- إنها فكرة هامة ومرتبة.
- وبالمثل يمكن إطراء الناتج/ المخرجات كما يلي:
- إن ذلك ناتج/ مخرجات غاية في الترتيب أو التنظيم.
- إن تلك الأفكار شاملة.

- هذه فكرة فيها خيال واسع.
- اعتقد أنه لا يوجد ما نضيف أو نزيد.
- لقد غطيت (شملت) معظم النقاط.
- إن ذلك مناسب وكافٍ جداً.

إن إظهار عدم الرضا أو التعبير عنه يعتبر أكثر صعوبة لأنه لا يعتمد كثيراً على الفكرة ذاتها، ولكن على تقييم المعلم للدافعية. إن المعلم لا يصدر أحكاماً على الأفكار، ولكنه يحكم على ممارسة الطلبة للتفكير أم لا. ليس هناك فائدة من إدانة نتاج/ مخرجات تلميذ يحاول الوصول جاداً إلى النتيجة. ومن جهة أخرى فإن الشخص الذي يبدو مهملاً، أو ساخراً من الموضوع أو كسولاً يمكن التعامل معه بالملاحظات التالية بدلاً من التقبل الفاتر:

- إن ذلك سخيلاً.
- إن تلك فكرة ضعيفة.
- أنا متأكد أنك تستطيع القيام بأفضل من ذلك.
- لقد عاجلنا تلك الفكرة.
- هذه الفكرة هي نفس الفكرة الأخرى.
- بالمثل يمكن معالجة أو التعامل مع ناتج/ مخرجات المجموعة كما يلي:
- لقد تركت مقداراً كبيراً.
- لا أعتقد أنك بذلت جهداً كافياً مع تلك المشكلة (المسألة).
- إن ذلك سطحي وواضح.
- يجب أن تحاول أكثر أو تبذل مجهوداً أكبر.

بشكل عام، لا تختلف دروس التفكير عن الدروس في الموضوعات الأخرى التي ليس لها أجوبة ثابتة ومحددة.

إن النقاط الرئيسية التي يجب تذكرها هي:

١. إذا كان الطلبة يبذلون قصارى جهدهم، فإنك لا تستطيع إجبارهم على التفكير بشكل أفضل، وذلك بإدانة آرائهم.

٢. إذا كان الطلبة كسالى أو ميالين للهلزل والإهمال فإنه يمكن الحكم على نتائجهم حسب قيمته.

٣. هناك عدة طرق للإطراء على فكرة ما دون القول بأنها الفكرة الوحيدة الصحيحة.

٤. يجب أن نميز بين الفكرة العادية (أو التافهة) والفكرة الهامة إذا ظهر أن هناك إنتاج أو تعميم للأفكار البسيطة (التافهة).

ت- مهارة التفكير

مفهوم التفكير: لغة من الفكر (بكسر الفاء وفتحها) ويعني إعمال النظر في الشيء، ويطلق لفظ التفكير في معناه الشائع على عدة حالات تشغل اهتمام الإنسان، وتثير نشاطه العقلي، فالتفكير هو الهبة العظمى التي منحها الله سبحانه للإنسان، وفضله بذلك على سائر الكائنات الحية، فالتفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني، بل وأعلى مستويات النشاط العقلي أيضًا، ونظرًا لهذا التعقيد فقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية، ومن التعريفات التي أظهرها الأدب التربوي في هذا المجال:

يرى ديونو (De Bono)^(١) أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.

أما قطامي (2005)^(٢) عرف التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى إفتراضات وتوقعات جديدة.

ويعرفه جروان^(٣) أنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثًا عن معنى الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري.

(1) De Bono, *The Cort thinking skiis program*, 1nd , ed., p(5).

(٢) قطامي، علم النفس التربوي والتفكير، ط (١)، ص (٩٣).

(٣) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (١٥٤).

من خلال التعريفات السابقة يلحظ تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها، ومما يعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته.

ونظراً للتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف جوانب الحياة، حيث غدا العالم كأنه قرية صغيرة تتلاشى حدوده يوماً بعد يوم، حتى غدا الفرد غير قادر - في عصر ثورة المعلومات والاتصالات- أن يسيطر على جزء بسيط من كم المعلومات الهائل والتي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة. أمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير، التي تبقى صالحة متجددة فائدتها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها، ويشير كومي وستيرنبرج⁽¹⁾ لهذه الحقيقة بالقول: إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً، وعليه فإن تعليم مهارات التفكير هو عبارة عن تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير أهمية متزايدة كالحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

فالتفكير العلمي يُعد أحد سمات العصر الحالي ومتطلب رئيس لإنسان الغد لذا فقد ازداد الاهتمام العالمي بموضوع تعليم التفكير من خلال المواد الدراسية بصفة عامة، نظراً لأن الطلبة الذين يعانون من انخفاض في قدرات التفكير يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم المجردة، والمبادئ العلمية، وكذلك في تطبيق هذه المبادئ عند حل المشكلات التي يواجهونها⁽²⁾.

ويشير لورن وميشيل (Lauren and Michael)⁽³⁾ إلى إمكانية تنمية التفكير في التدريس من خلال توجيه انتباه الطلبة إلى تحديد المشكلات والبيانات اللازمة لمعالجتها وتحليلها وتفسير النتائج، وتكليفهم بنشاطات على شكل قضايا تتطلب الانتباه وتحدى القدرات العقلية، وأيضاً من خلال توجيه عناية الطلبة للتفكير في تفكيرهم وتوجيهه نحو الوصول إلى الحلول الأفضل واستبعاد الحلول غير الملائمة أو غير الممكنة .

(1) Quimby & Sternberg, *On teaching intelligence: A Conversation with Robert Sternberg*, 432, p(53).

(2) الطنطاوي، تعليم التفكير في برامج التربية العلمية المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية إلى أين. ص (٢٢٣-٢٤٩).

(3) Lauren. *Critical thinking Across the Curriculum project*, 87 (6), p(767).

ويرى قطامي^(١) أن التفكير الناقد هو عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل التي يشترك فيها مع المواد، والخبرات، والمواقف، والأحداث البيئية، والوصول إلى استنتاجات، وافتراضات، ومعان وتوقعات جديدة.

ويتضمن التفكير الناقد ست مهارات أساسية تشتمل على ست عشرة مهارة فرعية كمكونات للتفكير الناقد وهي: التفسير ويشتمل على مهارات فرعية: (التصنيف، واستخلاص المعنى، وتوضيح المعنى)، والتحليل ويشتمل على مهارات فرعية (فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج). والتقييم ويشتمل على مهارات فرعية (تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج). والاستنتاج ويشتمل على مهارات فرعية (فحص الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات). والشرح ويشتمل على مهارات فرعية (إعلان النتائج، وتبرير النتائج، وعرض الحجج). وتنظيم الذات ويشتمل على مهارات فرعية (اختبار الذات، وتصحيح الذات)^(٢). وتهتم المؤسسات التربوية اليوم بالتفكير الناقد، وتطالب بتعليمه للطلاب، وإدخاله في المناهج التعليمية، كونه يؤدي إلى خلق جيل واعٍ قادر على التطور والتقدم، ويستطيع مواجهة الأزمات والمشكلات وتقديم حلول ناجعة لها. ويمكن تلخيص مزايا التفكير الناقد في ما يأتي^(٣):

- نقل الفرد من الحالة السلبية إلى الحالة الإيجابية؛ أي أنه عندما ندرس طلابنا التفكير الناقد فإننا نحولهم من عناصر خاملة في المجتمع إلى أفراد يتمتعون بشخصيات قوية واثقة بنفسها، ومواطنين قادرين على اتخاذ القرارات الصائبة.
- تحويل الفرد من كائن سلبي يتأثر بالأوهام والخرافات إلى إنسان مسلح بالوعي.
- تحرير الفرد من التعصب والميل مع الهوى؛ أي أن التفكير الناقد يحول الفرد من كائن معلق إلى كائن منفتح، قادر على الأخذ والعطاء، والتفاعل في المجتمع.
- التفكير الناقد يؤدي إلى خلق نوعية جيدة من الطلاب.
- التفكير الناقد أساس البحث العلمي، ذلك أن الباحث المزود بمهارات التفكير الناقد يستطيع القيام بالدراسات والبحوث المميزة والتي يحتاج إليها أشد احتياج؛ لأنه يكون

(١) قطامي، علم النفس التربوي و التفكير، ط (١)، ص (٧٤).

(2) Facione, *Critical Thinking: What is and why it counts California: Academic Press*, 18 (2), p(88).

(٣) جميل، المنطق والتفكير الناقد، ط (١)، ص (١١٤).

قادراً على اختيار المراجع والمصادر العلمية الموثوقة، وتحليل المعلومات، وتمحيص الآراء،
ونقد الأفكار، وتقديم البراهين، وتنفيذ الحجج.

▪ التفكير الناقد يُعد سر من أسرار النجاح في المجالات الوظيفية، لأنه يمكن الإنسان من
اتخاذ القرارات السليمة، وإيجاد الحلول المناسبة للأزمات والمشكلات الطارئة، وحسم
الخلافات وإقامة المشاريع الناجحة.

لذا فقد احتل التفكير بأعماقه المختلفة مكانة متميزة وكبيرة في مجال التربية وخاصة في الأونة
الأخيرة مما دفع الباحثون والتربويون للقيام بتحديد هذه الأنماط وقد تم تحديدها على أساسين هما الأزواج
المتناظرة، الموضوعية والعقلانية ويجمع بين هذه الأنماط جميعاً أساس مشترك وهو التحدي الذهني، التحرر
من القيود الذهنية، المزيد من أعمال العقل^(١)، ويعد التفكير التباعدي أحد هذه الأنماط الهامة والقائمة
على أساس الأزواج المتناظرة والتي شغلت إهتمام الكثير من الباحثين والتربويين في الفترة الأخيرة، ولقد
تباين تعريف التفكير التباعدي وفقاً لاهتمامات وتخصص كل منهم فمن خلال استعراض ومراجعة
الادبيات والبحوث والدراسات التربوية السابقة اتضح أن هناك تعدد لهذه المفاهيم التي توضح ماهية
التفكير التباعدي.

حيث يعرفه اللقاني والجمل^(٢) بأنه نوع من التفكير يكون على المتعلم فيه الانطلاق بتفكيره
إلى أفاق غير محددة، خاصة حينما يطلب منه أن يقدم تعليلاً أو أسباباً معينة لظاهرة ما، أو هو ما
يتيح للمتعلم فرص الانطلاق بتفكيره في مسارات غير عادية، تساعده على التوصل إلى مظاهر إبداعية
وأشكال جديدة من الفكر. ويرى جورني (Gorny) بأنه القدرة على تطوير أفكار فريدة والتفكير في
حلول متنوعة للمشكلة أو إنتاج سلسلة من الأفكار على نحو من السرعة تقابل بعض الاحتياجات.
فيما يعرفه ويليام (willams) بأنه قدرة الفرد على توليد أو إنتاج مجموعة كبيرة من الأفكار من فكرة
واحدة أو مجموعة أفكار بسيطة. ويؤكد البعض بأنه القدرة على إنتاج الجديد من الأفكار والأشياء

(١) حميدة، أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات

المعلمات بكلية البنات، العدد ٨٠، ص (١٣٤).

(٢) اللقاني، والجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط (٣)، ص (١٨٦).

المألوفة وإيجاد الحلول المختلفة والمتنوعة للمشكلات بشكل إبداعي. ولقد أشارت شقير^(١) بأنه هو تفكير ابتكاري يتطلب إنتاج أكبر عدد ممكن من الإجابات ويبحث في اتجاهات متعددة وبهذا فهو يختلف عن التفكير التقاربي الذي يتطلب إجابة محددة وواضحة وصحيحة.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف التفكير التباعدي بأنه هي مجموعة المهارات المتوقع أن تمتلكها الطالبات خلال استخدامهن لاستراتيجية حل المشكلات في دراسة المواقف العلمية، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير التباعدي.

وتعد مهارات التفكير التباعدي من المهارات الضرورية للتلاميذ، نظراً لوجود العديد من المتغيرات والبدائل للأعمال المختلفة، وتعدد الخيارات والقرارات الجماعية والفردية، لذا فإننا في حاجة ماسة في الوقت الحالي إلى متعلمين لديهم القدرة على التفكير التباعدي، وذلك من خلال تنمية هذه المهارات وتهيئة مواقف يفكر فيها المتعلم بفاعلية، كما أننا في حاجة إلى معلم يعمل على تنمية مهارات التفكير التباعدي لدى طلابه^(٢). ولقد تمثلت مهارات التفكير التباعدي، بالمهارات التالية:

مهارة الطلاقة: وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات أو الحلول المناسبة تجاه المشكلة أو مثير معين خلال فترة زمنية محددة وبسهولة ويسر.

مهارة المرونة: وهي مرونة الفرد العقلية ورؤيته الذهنية والسهولة التي يغير بها موقفه العقلي، أي قدرة المتعلم على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف.

مهارة التخيل: هي القدرة على المشاركة والتوحد مع الغير وتقليد الأدوار غير المألوفة.

مهارة فرض الفروض: وهي القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من المقترحات أو الاستنتاجات المبنية على بعض المعلومات المتوافرة لتفسير ظاهرة ما، أو حل مشكلة معينة، ثم إخضاع تلك المقترحات أو الاستنتاجات للفحص والتجريب لاثباتها أو نفيها.

مهارة الملاحظة: وهي المشاهدة الدقيقة الواعية المقصودة لظاهرة من الظواهر ومحاولة فهمها وتحليلها للتعرف على تفاصيلها وذلك عن طريق البحث التي تتلائم مع تلك الظاهرة.

(١) شقير، نموذج اجرائي لتنمية التفكير الابتكاري في ضوء المشكلات التدريسية التي تواجه معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية داخل حجرات الدراسة، العدد (١٤٨)، ص (٦٩).

(٢) السيد، فعالية استخدام نموذج تعلم بالوسائط الفائقة في تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، العدد (٧٦)، ص (٥٣).

ويري الكثير من الباحثين^(١) أن مهارات التفكير التباعدي يمكن تنميتها بالتدريب والمتابعة، شأنها في ذلك شأن المهارات الأخرى، وأنه يمكن استخدام الأنشطة المتنوعة المناسبة والاستراتيجيات المخططة لتنمية هذه المهارات، كما أن للمعلم دور مهم جداً لاكتشاف وتنمية هذه المهارات لدي التلاميذ، لذا يجب على المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة أن يتمكن من استخدام الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التفكير التباعدي والتي من أهمها:

- تنمية القدرة على التحليل والتركيب.
- تشجيع المتعلمين على اثاره الأسئلة غير العادية أو غير الشائعة.
- تنمية القدرة على التفكير التخيلي للمواقف والمشكلات.
- السماح للتلاميذ بالتفكير الحر.
- تنمية القدرة على نقد وتحليل المصادر المتاحة.
- تنمية القدرة على تحليل المشكلات الحياتية المعقدة من خلال المناقشة الحرة والمفتوحة.

وعلي الجانب الآخر فقد ظهرت في الفترة الأخيرة العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي حققت نتائج ملموسة على المستوي التدريسي للمواد الدراسية المختلفة، ولعل من أبرزها استراتيجية حل المشكلات. وذلك لما لها من أهمية في تنمية التفكير ومساعدة الطالب في التعبير عن أفكاره بطريقة أفضل.

ويشير أبورياش^(٢) الي أن التعلم المستند الي المشكلة يزيد من مشاركة الطلاب النشطة في التعلم، فحل مشكلة طبقاً لأسلوب التعلم المستند الي مشكلة يتطلب مشاركة الطالب، اذ يقدم المعلم المساعدة والنصح ولكنه لا يوجه، ويصبح التعلم عملية اكتشاف حيث يفحص الطلاب المشكلة، ويبحثون في خلفيتها، ويقترحون الحلول المحتملة، ويطورون اقتراحاً خاصاً، ويتوصلون الي نتيجة نهائية. إن هذا التعلم النشط ليس فقط أكثر متعة وجاذبية للطلاب، بل إنه يبني لديهم أيضاً فهماً أكثر للمادة لأنهم يبحثون فيه عن المعلومات لأنفسهم ثم يستخدمون مهاراتهم بشكل نشط لانجاز المشروع.

(1) Miler, *Cooperative Critical Thinking and History*. 3 (28), p.(59).

(٢) أبورياش، أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المستند الي مشكلة في المهارات ما وراء المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، د.ط، ص (١٥٤).

كما يؤكد عبد الحميد^(١) الي أن التعلم المستند الي مشكلة يستخدم لتنمية التفكير ذي المستوي الرفيع من خلال مواقف موجهة نحو المشكلات، وتعلم كيف تتعلم. إذ إن دور المعلم في التعلم المستند الي مشكلة يتركز في أن يطرح مشكلات وأن يسأل أسئلة وأن ييسر البحث والاستقصاء والحوار، وأهم من ذلك أن يوفر المعلم إطار عمل مساند، ومقالات تيسر البحث والنمو الفكري، ولا يمكن أن يتم التعلم المستند الي مشكلة ما لم يوفر المعلمون بيئات صفية تتيح التناول المفتوح والأمين للأفكار ومعالجتها.

إن المواقف التي يعمل فيها التفكير وخاصة التفكير التباعدي هو نوع من مواقف حل المشكلات، حيث أنها لا تتطلب اتباع خطوات حل المشكلة من تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبار صحتها، لأن المشكلات هنا في مواقف التفكير التباعدي لا تتطلب حلاً معيناً ينهي الموقف، والمشكلة بقدر ما تتطلب تفضيل رأي على الآخر أو الاجابة عن سؤال أو مناقشة موضوع، واذا كان الغرض هو الوصول الي الحل الصحيح بالنسبة الي أي مشكلة يعالجها الفرد فليس من المعقول أن يتعصب ضد فرض معين، أو يسمح للعوامل الذاتية الأخرى بالتدخل في خطوات التفكير التي تؤدي الي الحل^(٢).

لذا تعد استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي قدرة الطلاب على الملاحظة والعمل الجماعي واتخاذ القرار والتفكير الحر، كما تحقق تعلم فعال ونشط من جانب المتعلمين، وهنا يتفق العديد من الباحثين على أن هذه الاستراتيجية تتمتع بعدة مزايا منها:

- أنها تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمي السليم.
 - تقود التلاميذ الي ممارسة الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية.
 - تجعل التلاميذ نشيطين فعالين، إذ أن لكل منهم دوراً محدداً يقوم به.
- كانت التربية القديمة تعتبر الشخص المبدع شخص موهوب يختلف ويتميز عن الآخرين نوعاً وكماً وأن الإبداع صفة لا يحملها إلا أناس قليلون تسميهم المبدعين أو الموهوبين. أما النظرة الحديثة في

(١) عبد الحميد، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم)، د.ط، ص (٧٣).

(٢) أبو سنيينة، أثر استخدام ط (ريقة حل المشكلات في تحصيل ط (لبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) وتنمية تفكيرهم (الناقد)، د.ط، ص (٨٤).

علم النفس والتربية فتعتبر إن كل شخص مبدع وله القابلية على الإبداع إذا هيئت له الظروف الملائمة. لذلك فإن الاختلاف بين الأفراد هو اختلاف كمي أو درجي وليس نوعياً.

فالتفكير الإبداعي يتضمن دمج الخبرات السابقة التي يملكها الفرد بشكل لم يحدث له من قبل عندما يحاول حل مشكلة معينة. أي أنه يتضمن عملية توحيد وتركيب الأفكار بشكل جديد بنسبة للفرد، وبذلك يمكن وضع التفكير الإبداعي في أعلى مستوى تقريباً من مستويات التفكير التي يمكن أن يزاوها الفرد والتي حددها بلوم في تصنيفه لمستويات التفكير، وهي التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتوحيد والتقويم على التوالي^(١).

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن الانتقال من نموذج التعليم التقليدي إلى نموذج التعليم الإبداعي (أو تعليم التفكير) عملية صعبة ولكنها ممكنة إذا تم تضيق الفجوة بين المفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى التربية والمدرسة بالدرجة الأولى. إلا أن الأمر يحتاج إلى تطوير منظومة العلاقات الإدارية والفنية والإجرائية بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية ولاسيما على مستوى المدرسة والمعلم كوحدة تطوير رئيسة^(٢).

كما أن الهدف التربوي من كل الجهود التي يبذلها المعلم هو توفير الإجراءات والشروط التي تؤدي إلى حدوث تعلم فعال لدى المتعلمين. فلم تعد عملية التعلم تهدف إلى اكتساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثماراً ابتكارياً وإبداعياً وخلاقاً إلى أقصى الدرجات والحدود^(٣).

أورد المتخصصون في الميدان التربوي وعلم النفس تعريفات عديدة لمفهوم التفكير الإبداعي، وكان اقدم من طرحها بشكل مفصل ودقيق كل من نيويل وشاو وسامون الذين رأوا فيه أنه ذلك الشكل الرفيع من أشكال السلوك الذي يظهر جيداً عند حل المشكلات، ويعتقدون أن عملية حل المشكلات تعتبر عملية ابداعية إذا ما حققت التوافق الفعلي بين الشروط المهمة التالية^(٤):

(١) الطنطاوي، تعليم التفكير في برامج التربية العلمية المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية إلى أين. د.ط، ص (٢٢٣-٢٤٩).

(٢) قطامي، علم النفس التربوي و التفكير، د. ط، ص (٦٢).

(٣) جميل، المنطق والتفكير الناقد، ص د. ط، (١٢٣).

(٤) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (٥٨).

- أن يكون التفكير جديداً وأن تكون له قيمة سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للجماعة وثقافتها العامة.

- أن يؤدي إلى التغيير نحو الأفضل وينفي الأفكار الوضعية المقبولة مسبقاً، والذي يسمى بالتفكير اللا اتفاق.

- ان يتضمن الدافعية والمثابرة والاستمرارية في العمل والقدرة العالية على تحقيق أمر ما.

- أن يعمل على تكوين مشكلة ما تكويناً جديداً.

ويعرف على أنه التفكير الذي يبتكر ويخلق الصور والأفكار الجديدة المعبرة عن تطلعات الانسان وأحلامه وطموحاته، ويتسم بالجدية، والأصالة والاحساس بالواقع الذي يعيشه الانسان في كل زمان ومكان^(١). وينظر إليه على أنه قدرة الفرد على الانتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة كأستجابة لمشكلة أو موقف مثير^(٢). يمكن النظر إلى الابداع من خلال أربعة مناحي رئيسة تلتخص بالآتي^(٣):

➤ مفهوم الإبداع على أساس الفرد المبدع (creative person): ويعني المبادأة التي يديها الشخص في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير باتباعه نمطاً جديداً من التفكير.

➤ مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج (product): وهو أن الإبداع عبارة عن ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الشخص وما يكتسبه من خبرات.

➤ مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية (process): ويقصد به أنه عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساس، ووضع الفروض، واختبار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج إلى الآخرين.

➤ مفهوم الإبداع بناء على البيئة (environment): ويقصد بذلك البيئة التي تساعد وتهيئ إلى الإبداع جميع العوامل والظروف المحيطة بالفرد التي تساعد على نمو الإبداع.

يرى " تالور " فكرة مهمة حول التفكير الإبداعي، وهي فكرة مستويات الابتكار، ففي رأيه أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع

(١) الأعسر، الإبداع في حل المشكلات)، د. ط، ص (٩٩).

(٢) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (٧٤).

(٣) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (١٢٣).

الفني مثلاً لأنه يتعدى حدود المحتوى، وما يهم من مقترحات " تايلور " في هذا الصدد، أنه يحدد خمسة مستويات للتفكير الإبداعي وهي^(١):

- مستوى الابداع التعبيري: وهو أكثر المستويات أساسية ويعد ضرورياً لظهور المستويات التالية جميعاً ويتمثل في التعبير عن المستقبل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج، وذلك كما تتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال.
 - مستوى الإبداع الإنتاجي: حيث يظهر الميل لتقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.
 - مستوى الإبداع الاختراعي: أهم خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل، كأن يعبر المبتكر بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات.
 - مستوى الإبداع التجديدي أو الاستحدثي: ويتطلب تعديلاً مهماً في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميداناً كلياً في الفن أو العلم أو الأدب.
 - مستوى الإبداع الانبثاقي: وفي هذا المستوى يلاحظ مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريداً، حيث يتطلب هذا النوع من مستويات الابداع إلى فكر أصيل وتنوع في الأفكار المطروحة.
- ما زال فهم عملية الإبداع ومراحلها من أكثر القضايا الخلافية بين التربويين وعلماء النفس وطرائق التدريس، ويذكر والاس وماركسبري Wallas & Marksberry أن عملية الإبداع عبارة عن مراحل متباينة تتولد أثناءها الفكرة الجديدة المبدعة، وتمر بمراحل أربع هي^(٢):
- مرحلة الإعداد أو التحضير Preparation: في هذه المرحلة تُحدد المشكلة وتُفحص من جميع جوانبها، وتُجمع المعلومات المتعلقة بها. وذلك عن طريق تدوين الملاحظات، وإلقاء الأسئلة، وإدارة الحلول والمناقشات، وجمع الشواهد وتسجيلها.. ومما يميز المبدع في هذه المرحلة قدرته على التحرر من الأفكار الثابتة أو الارتباط بأفكار الآخرين، في حركة إبداعية طليقة أصيلة.

(١) الأعسر، الإبداع في حل المشكلات)، د. ط، ص (٨٨).

(٢) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط (٣)، ص (٦٢).

- مرحلة الاحتضان (الكمون أو الاختمار) Incubation: مرحلة ترتيب يتحرر فيها العقل من كثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، وهي تتضمن هضماً عقلياً- شعورياً ولا شعورياً - وامتصاصاً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة التي تتعلق بالمشكلة.
 - كما تتميز هذه المرحلة بالجهد الشديد الذي يبذله المتعلم في سبيل حل المشكلة. وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنها تعطي العقل فرصة للتخلص من الشوائب والأفكار الخاطئة التي يمكن أن تعوق أو ربما تعطل الأجزاء الهامة فيها.
 - مرحلة الإشراق (أو الإلهام) Illumination: وتتضمن انبثاق شرارة الإبداع أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي بدورها إلى حل المشكلة. ولهذا تعتبر مرحلة العمل الدقيق والحاسم للعقل في عملية الإبداع. وهذه اللحظة تأتي كومضة برق أو إشراقاً ضوءاً أو لحظة دهشة.
 - مرحلة التحقق (أو إعادة النظر) Verification: في هذه المرحلة يتعين على المتعلم أن يختبر الفكرة المبدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة مكتملة ومفيدة أو تتطلب شيئاً من التهذيب والصقل. وبعبارة أخرى هي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة. ولا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على خطوات العملية الإبداعية أو مراحلها، وبالتالي فإن مراحل عملية الإبداع ليست خطوات جامدة ينبغي إتباعها بالتسلسل الجامد السابق الذكر. مراحل عملية الإبداع مراحل متداخلة ومتفاعلة مع بعضها، وبالتالي فإن فكرة المراحل كما يراها بعض الناقدين هي فكرة تحليلية تعمل على تجزئة السلوك الإبداعي.
- لخص جروان^(١) أهمية تنمية أو إثارة التفكير الإبداعي لدى المتعلمين بالتقاط التالية:
- التفكير الإبداعي ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.
 - التفكير الفعال لا ينمو تلقائياً.
 - للتفكير الإبداعي دور مهم في النجاح الدراسي والحياتي.
 - للتفكير الإبداعي قوة متجددة لبقاء الفرد في مجتمع اليوم والغد.
 - تعليم مهارات التفكير الإبداعي يفيد المتعلمين والمعلمين معاً.

(١) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (٨٢).

ان تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في الصفوف المدرسية يسهم في تحقيق الأهداف الآتية لدى المتعلمين^(١):

- زيادة وعيهم بما يدور من حولهم.
 - معالجة القضية من وجوه متعددة.
 - زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات.
 - زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة الموقف.
 - تفعيل دور المدرسة، ودور الخبرات الصفية التعليمية.
 - زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها.
- عند الحديث عن التعليم الإبداعي فمن البدهة استبعاد ذلك التعلم الشكلي القائم على حفظ المعلومات، والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، واستظهار هذه المعلومات بغض النظر عن انعكاسات هذه المعلومات على شخصية المتعلم، أو فائدتها العلمية، أو تطبيقاتها الحياتية، وعلى ضوء ما سبق يمكن رصد الخصائص الرئيسة لعملية التعلم المطلوب^(٢):

- الحرص على الجديد من الأفكار والآراء والمفاهيم والتجارب والوسائل.
 - البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لممارسة الجديد منها.
 - الاستعداد لبذل بعض الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدايل الجديدة، ومحاولة تطوير الأفكار الجديدة أو الغريبة.
 - الاستعداد لتحمل المخاطر واستكشاف الجديد.
 - الثقة بالنفس والتخلص من الروح الانهزامية.
 - الاستقلالية في الرأي والموقف.
 - تنمية روح المبادرة والمبادأة في التعامل مع القضايا والأمور كلها.
- للتفكير الإبداعي مكونات خمسة رئيسة يمكن تلخيصها بالتالي^(٣):

➤ المثير: ويمثل أرضية لحدوث عملية التفكير، تقوم على إيقاظ القدرة الإبداعية في المتعلمين

(١) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (٥٨).

(٢) قطامي، علم النفس التربوي و التفكير، د. ط، ص (٩١).

(٣) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (١٤٤).

المتثلة في حب الاستطلاع والرغبة في البحث والتساؤلات.

➤ الإستكشاف: وهو البحث عن البدائل الأخرى بأساليب متنوعة، كإعادة ترتيب ما نعرفه للتعرف على ما لا نعرفه. بمساعدة المتعلمين على تجاوز الفكرة الأولى والبحث عن البدائل الأخرى بأساليب متنوعة.

➤ التخطيط: وهو عملية التعرف على المشكلة وجمع المعلومات عنها وتمثيلها بالصورة والصوت، وكذلك معرفة ما يجب عمله باستعمال مفاتيح التفكير (ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟)، وجمع المعلومات عنها، وما يتعلق بها من حقائق، مشاهدات وبيانات. وهي المادة الخام للتفكير.

➤ النشاط: أي تحويل الأفكار إلى أعمال، باستعمال مفاتيح التفكير (ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟) مرة أخرى، وإعطاء الطلاب فرصة لتجريب أفكارهم عملياً وتشجيعهم على ذلك.

➤ المراجعة: وذلك بإخضاع عملية الإبداع للتفكير الناقد بهدف التقويم والمحاسبة.

للتفكير الابداعي معوقات كثيرة ومتنوعة لايسع التنويه اليها في هذه الوريقات لذي سيتم الاقتصار هنا على أهم العقبات التي تعترض طريق تنمية التفكير الابداعي في غرفة الصف^(١):

- تقييد الحرية: إن تقييد حرية المتعلم من قبل المعلم يبعث على تعطيل تفكير المتعلم، ومن ثمّ الاعتماد على عملية التلقين من المعلم دون أن يكون للمتعلم دور أو رأي في ذلك.
- السلبية: إن السلبية التي قد تحصل من المعلم تجاه المتعلم في حالة إجابة هذا الأخير إجابة بارعة أو اكتشافه أو حله لمشكلة؛ كفيل بوأد التفكير العلمي لدى المتعلم، المتعلم بحاجة إلى التشجيع والحفز في هذا الموقف فما بالك إذا جوبه بالانتقاص أو السخرية وما إلى ذلك.
- استعجال النتيجة: إن استعجال المعلم لنتيجة ما يطرحه المتعلم سواء من إجابة سؤال أو نحوه؛ يؤدي إلى إرباك تفكير المتعلم وعدم تركيزه وهذا بدوره يؤثر على تنمية التفكير لديه.
- التفوق الوهمي: إن الحرص على خروج الطلاب بنتيجة متميزة يدفع المعلم إلى الحرص على التلقين ووضع الأسئلة المباشرة التي تخدم عملية التلقين والحفظ حتى وإن بدت الأسئلة جيدة وتقيس المهارات إلا أنها قد تكون غير صادقة وذلك بتركيزها على نفس القوالب والأمثلة التي درسها الطالب وحفظها، وهذا بدوره يعطلّ عملية التفكير لدى الطالب ويعطي تعليماً هشاً

(١) أبو جادو ونوفل، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط (١)، ص (٧٢).

لا يمكن أن يصمد أمام العقبات.

- المادة: الضعف في الإمكانيات المادية له دور في إضعاف تنمية التفكير خاصة الابداعي منه، ومع ذلك لا يعتبر ذلك عائقاً معطلاً للتفكير بل قد يكون حافزاً للتفكير بكيفية التغلب عليه.

وهناك أسلوبان لتعليم التفكير؛ الأول: تعليم التفكير كمنهج مستقل، ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع: برنامج التدريس الإثرائي لفيورستن، مجموعة سومرست لمهارات التفكير، برنامج الفلسفة للأطفال، وبرنامج الكورت لتعليم التفكير، أما الأسلوب الثاني: تعليم التفكير ضمن المناهج العادية ومن البرامج التي استخدمت هذا النوع: برنامج ليت (Leat)، برنامج مهارات التفكير الفعال (Acts)؛ وقد لخص جروان^(١) أهم الفروق بين الاتجاهين بالآتي:

أسلوب الدمج

- تعلم مهارات التفكير يمثل جزءاً من الدروس الصفية المعتادة.
- لا يتم إفراد حصة ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة. محتوى الدرس الذي تعلم فيه المهارة جزء من المنهاج المعتاد.
- يضم المعلم الدرس وفقاً للمنهاج المعتاد ويضمنه المهارة التي يريد.
- لا يتوقف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.

الأسلوب المباشر

- تعليم مهارات التفكير يكون على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية.
- يتم تحديد المهارة أو العملية ويعطي المصطلح في بداية الحصة.
- لا توجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج العادي.
- يراعي أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعقد تعلم مهارة التفكير.
- يتم الانتهاء من برامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية معينة.

ويقترح باير^(٢) استراتيجية منظمة لتعليم مهارات التفكير تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية المختلفة وتتكون هذه الاستراتيجية من ست خطوات هي:

(١) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (٨٠).

(2) Bayer, *Improving thinking skills practical approach*, 45 (7), p(19).

- يقدم المعلم مهارة التفكير المقررة ضمن سياق الموضوع الذي يدرسه ويبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس، ثم يعطي كلمات مرادفة لها في المعنى ويعرف المهارة بصورة مبسطة وعملية وينهي تقديمه بأن يستعرض المجالات التي يمكن أن تستخدم المهارة فيها وأهمية تعلمها.
- يستعرض المعلم بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد أو المعلومات المفيدة للطالب عند استخدامها.
- يقوم المعلم بمساعدة الطلبة في تطبيق المهارة خطوة خطوة، مشيرًا إلى الهدف والقواعد والأسباب وراء كل خطوة ويفضل أن يستخدم المعلم مثالاً من الموضوع الذي يدرسه.
- يقوم المعلم بإجراء نقاش مع الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق لمراجعة الخطوات والقواعد التي اتبعت في تنفيذ المهارة.
- يقوم الطلبة بمجل تمرين تطبيقي آخر بمساعدة وإشراف المعلم للتأكد من إتقانهم للمهارة ويمكن أن يعمل الطلبة فرادى أو على شكل مجموعات صغيرة.
- يجري المعلم نقاشًا عامًا بهدف كشف الخبرات الشخصية للطلبة حول كيفية تنفيذهم للمهارة ومجالات استخدامها داخل المدرسة وخارجها.

ث- الفاعلية الذاتية

تشير الفاعلية الذاتية (SELF-EFFICACY) عمومًا إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى. وكما أن تقييم مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يؤثر في دافعيته ومستوى جهده ومبادرته، لا سيما في مواجهة ما يعترض أهدافه، وكما يؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد أنه يمتلك القدرة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعليًا⁽¹⁾.

لقد تم تناول مفهوم الفاعلية الذاتية من قبل عدد من العلماء، وظهر هذا المفهوم على يد ألبرت باندورا عام (١٩٧٧) عندما نشر مقالة له بعنوان "كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك"، ولقي هذا المفهوم دعمًا متناميًا، وأصبحت الفاعلية الذاتية بؤرة اهتمام الكثير من الدراسات. ثم طور باندورا هذا المفهوم عام ١٩٨٦، وبرز ذلك من خلال ارتباطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، ومن خلال ما نشره عن "الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل". ومن خلال

(1) Bandura, *Selfefficacy: The Exercise of Control*, 2nd ed, p(26).

هذه النظرية طور الفكرة التي تشير إلى أن الأفراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبطاً قياسيًّا، أو معيارياً لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث محتوى، ومستوى هذه السلوكيات⁽¹⁾.

ويشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية، وثقته بقدراته، وما يمتلكه من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية، والحسية، بما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يطمح إليه، أو يحقق له التوازن النفسي، انطلاقاً مما يمتلكه من هذه المقومات⁽²⁾.

ويرى باندورا⁽³⁾ أن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يرتبط بتقييمه لقدرته في تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث، ويؤثر هذا التقييم بمستوى الفاعلية الذاتية، وطبيعة الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وبمقدار الجهد الذي سيبدله، ومدى مثارته في التصدي للمعيقات التي تعترضه، وعلى أسلوبه في التفكير، ومقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها. وهناك العديد من التعريفات التي تناولت مصطلح الفاعلية الذاتية، فقد عرفها السيد على أنها: "توقع واستبصار الفرد لقدراته وإمكاناته لأداء مهمة محددة وحسن استخدامها في المواقف الحياتية". ويرى كيرتش⁽⁴⁾ أن الفاعلية الذاتية "تعني ثقة الفرد في قدرته على تحقيق الهدف بعيداً عن متطلبات التعزيز".

ويرى راهيل وهابينه ولو وموهد ونورين وماريا⁽⁵⁾ أن الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويعتمد نجاح الأفراد في مواجهة مشكلاتهم وقدرتهم على الإنجاز بناءً على ما لديهم من كفاءة. فالفاعلية الذاتية ليست مهارة إنما هي أفكار الفرد عن قدراته وتوظيف مهاراته في ظروف معينة، فهي ليست مجرد توقعات حول السلوك إنما القدرة على ما يمكن القيام به فعلاً.

(35). (, ped 2nd ,*Social foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* Bandura,)1

(2) Pajares, *Inviting Selfefficacy Revisited: The Role of Invitations in the Lives of Women with Mathematics Related Careers*, 6, p(50).

(3) Bandura, *Social foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, 2nd , ed. P (48).

(4) Kirsch, *SelfEfficacy and Expectancy: old wine with new labels*, 49, p(828).

(5) Rahil, *The relationship between students' selfefficacy and their English language achievement*, 21, 63.

ويرى باندورا^(١) أن مفهوم الفاعلية الذاتية يشير إلى أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة التي سيتضمنها الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة الصعوبات، وإنجاز السلوك المطلوب.

كما يرى هالين ودنهار^(٢) أن الفاعلية الذاتية تشير إلى ثقة الفرد بقدرته على ممارسة الأداء في مختلف المجالات، استنادًا إلى ما يمتلكه من قدرات تمكنه من تحقيق النجاح في أدائه.

وبالنظر إلى الفاعلية الذاتية، فإنها تمثل وسيطًا معرفيًا، فتوقع الفرد لفاعليته الذاتية هي المحدد لأداء السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الذي سيبدله لتحقيق النجاح، بالإضافة إلى درجة المثابرة والإصرار التي سيقدمها في مواجهة التحديات التي قد تقف عائقًا أمام تحقيق أهدافه^(٣).

كما يرى باندورا وود^(٤) أن قناعة الفرد بفاعليته الذاتية، والمعتقدات التي يحملها تؤثر في عمليات الانتباه والتفكير لديه، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يوجهون تركيزهم وانتباههم نحو تحليل المشكلة، ويحاولون الوصول إلى الحلول المناسبة لها، بينما الأفراد الذين لديهم شك في فاعليتهم الذاتية، فإنهم يوجهون انتباههم إلى الذات ويغرقونها بالهموم عندما يواجهون بمطالب البيئة الصعبة، كما أنهم يكثرون من التركيز على جوانب الضعف، ولا يفكرون إلا بفشلهم الذي قد يؤدي بدوره إلى نتائج غير سارة. وبالتالي فإن هذا النوع من التفكير السلبي، يولد التوتر والقلق، ويحد من أداء الفرد الفعال، وذلك من خلال تحويل الانتباه والتركيز على إثارة القلق حول العجز الذاتي واحتمالية الفشل.

ويرى باندورا^(٥) أن أبعاد الفاعلية الذاتية تتمثل بما يلي:

مقدار الفاعلية: إن مقدار الفاعلية يتغير تبعًا لصعوبة الموقف وطبيعته، ويتضح ذلك عندما تكون المهمات مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة، والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفاعلية.

العمومية: هي انتقال توقعات الفاعلية من موقف معين إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية التي يمتلكها كل فرد، ودرجة التشابه بين

(1) Bandura, *Selfefficacy: The Exercise of Control*, 2nd ed., p(63).

(2) Hallian, *The Effect of Contracted grades on SelfEfficacy and motivation in teacher*. 36(1), 78.

(3) Benz, *Teaching efficacy: developmental relationships in education*, 85 (5), p(278).

(4) Bandura, *Effect of perceived on self regulation of complex decision making*, 65 (5), p(806).

(5) Bandura, *Selfefficacy: The exercise of control*. 2nd ed., p(61).

الأنشطة، والطرق التي يُعد الفرد بها إمكانياته، بالإضافة إلى خصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات التي تصف الموقف.

القوى: إن خبرة الفرد ومدى ملاءمتها وانسجامها للموقف تحدد ما يمتلكه من قوى، فالفرد الذي يمتلك توقعات عالية يمكنه الاجتهاد والإصرار والمثابرة في العمل، وبذل أقصى جهد في مواجهة المواقف الصعبة، كما أن الشعور بقوة الفاعلية الذاتية تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي ستؤدي إلى نجاحه وتفوقه وتحقيق أهدافه.

ويرى كروبيجر وديكسون⁽¹⁾ أن الفاعلية الذاتية تحدد فيما إذا كان الفرد قادرًا على إنجاز مهمة ما، أو امتلاك القدرة على إنجازها، وبالتالي فإنها تؤثر على قرار الفرد المتعلق بالقيام بهذه المهمة، كما أن لها أثر في سلوك المبادرة والمثابرة والإصرار لدى الفرد في مواقف الإنجاز والتحصيل.

إن الفرد الذي يمتلك القدرة على التحكم وضبط سلوكه وأفكاره ومشاعره يصبح أكثر قدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومعالجتها، وتكوين علاقات سليمة وصحيحة مع الآخرين، الأمر الذي يبعد الفرد عن امتلاك المعتقدات السلبية المقترنة بحالات القلق والتوتر والاكتئاب، وبالتالي فإن وجود المعتقدات السلبية يؤدي بدوره إلى إيجاد سلوك غير فعال، مما يؤدي إلى ضعف الدافعية والإنجاز لدى الفرد⁽²⁾.

وكما يشير باندورا⁽³⁾ أن الفاعلية الذاتية ليست سمة وراثية وإنما تأتي عبر الزمن من خلال التجربة، حيث تتطور هذه المعتقدات منذ الطفولة وتستمر مع الفرد طوال حياته، فهي تتطور من خلال نماذج التجربة التي يمر بها الفرد في الماضي للعمل على توظيفها في المستقبل.

وتتطور الفاعلية الذاتية نتيجة للعلاقة الوثيقة ما بين البيئة والسمات الشخصية والسلوك⁽⁴⁾. حيث يؤكد باندورا (BANDURA) على مصادر عدّة رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصّة بالفاعلية الذاتية لدى الأفراد، وهم الوالدان والمدرّسون والأصدقاء. حيث يُعدُّ الوالدان من أهمّ المصادر التي تلعب دورًا كبيرًا في تنمية الفاعلية الذاتية في مرحلة الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد، وإبراز أفضل الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة، أو بمعنى آخر معرفة الخبرات

(1) Krueger, perceived selfefficacy and perception of opportunity and threat, 72, 1237.

(2) Maddux, *Self efficacy and adjustment: Basic principles and issues*. In J. E. Maddux (Ed.), *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*., p(43).

(3) Bandura, *Selfefficacy: The exercise of control*., 2nd ed. P (58).

(4) Pajares, *Selfefficacy beliefs in academic setting*, 66, 565.

الناجحة، ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات، واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع حتى تقوي القدرات التي ترفع من مستوى الفاعلية الذاتية للفرد (SCHULTZ & SCHULTZ, 1998).^(١)

وكما يشير باندورا (BANDURA) بحسب ما جاء عند اليوت وكارتشوبل وترافرز^(٢) أن الفاعلية الذاتية تتطور لدى الفرد من خلال أربعة مصادر وهي:

١- خبرة السيطرة (MASTERY EXPERIENCE): ويعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع الفاعلية الذاتية، والإخفاق المتكرر يعمل على خفضها. ويعتقد الشخص ذو الفاعلية العالية أنه قادر على إنجاز السلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه.

٢- الخبرات البديلة (VICARIOUS EXPERIENCE): ويقصد بها اكتساب الخبرة كروية الآخرين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية).

٣- الإقناع اللفظي (VERBAL PERSUASION): أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتران بها من قبل الفرد، وكذلك المعلومات التي تأتي الفرد لفظياً عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.

٤- الاستثارة الانفعالية (EMOTIONAL STATE): حيث أن القلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات ويقودان إلى ضعف الأداء، بينما الاستثارة الانفعالية المتوسطة تعمل على رفع الأداء وتحسين الفاعلية الذاتية.

فالمستوى العالي للفاعلية الذاتية يتعلق بالمستوى العالي للدافعية والقدرة على تحقيق الأهداف والمثابرة في الوصول إلى تلك الأهداف^(٣). وتلعب الفاعلية الذاتية دوراً كبيراً في التكيف النفسي لأنها تُشعر الفرد بالسيطرة على السلوك والبيئة ومواجهة تحديات الحياة مما يترتب على ذلك الشعور بالرضا والسعادة^(٤).

(1) Schultz, *Theories of Personality*. Wadsworth Publishing.

(2) Elliot, *Educational Psychology: Effective Teaching Effective Learning*, 1nd ed. (P66).

(3) Bandura, *Selfefficacy: The exercise of control*, 2nd ed. P 78.

(4) Maddux (Ed.), *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*, (3767).

وبالمقابل يشير باندورا^(١) أن انخفاض الفاعلية الذاتية لدى الأفراد يساهم في إصابة الأفراد بالإكتئاب لأن الشخص المكتئب عادةً ما يعتقد أن قدرته أقل من قدرة الآخرين في مواجهة تحديات الحياة، وكذلك تؤثر الفاعلية الذاتية المنخفضة على الجهاز المناعي، فاعتقاد الفرد بانعدام السيطرة على المطالب البيئية يساهم في زيادة القابلية للإصابة بالمرض.

واعتمادًا على ما تقدم، فإن الفاعلية الذاتية تلعب دورًا مهمًا في جميع جوانب الشخصية الإنسانية لما لها من أثر في توجيه الفكر والسلوك. ويعد الجانب الأكاديمي من الجوانب التي تؤثر به الفاعلية الذاتية، وفيما يلي توضيح لمفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية

ج- الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يُعرف باندورا^(٢) الفاعلية الذاتية الأكاديمية أنها: اعتقاد الفرد وثقته بالقدرة على إنجاز وتنفيذ المهام الأكاديمية. وتُعد العملية التي يطور من خلالها الطلاب اتجاهًا إيجابيًا حول قدراتهم^(٣). ويعرفها زمرمان^(٤) أنها: الأحكام الشخصية على قدرات الطالب لتنظيم وتنفيذ المناهج التعليمية لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي.

ويشير باندورا^(٥) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تساهم بالقدرة على التكيف في الجانب الأكاديمي والتفائل الإيجابي والإنجاز والمرونة في التعامل مع الصعوبات. إلا أن الأفراد الذين لديهم شعور منخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية تكون تطلعاتهم منخفضة وضعف الالتزام بتحقيق الأهداف المطلوبة. وكما أشار هاريس وميلر وميرسر^(٦) إلى أهمية الفاعلية الذاتية في الجانب الأكاديمي، حيث أنها تؤثر على اختيار المتعلم لأنشطته ومهامه التعليمية، كما أنها تؤثر باستمرارية الجهد والمثابرة للوصول إلى الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها، فالأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يواجهون المواقف الصعبة ويتجنبون الفشل. ويشير تشيمرز وهو وغراسيا^(٧) إلى أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين الفاعلية

(1) Bandura, *Selfefficacy: The exercise of control*. 2nd ed. P (69).

(2) Bandura, *perceived Selfefficacy in Cognitive Development and Functioning*. 28 (2), p(120).

(3) Hassanzadeh, *Studying test anxiety and its relationship with selfefficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables.*, 30(4), p(517).

(4) Zimmerman, *SelfEfficacy: An Essential Motive to Learn*, 25 (1), p(86).

(5) Bandura, *perceived Selfefficacy in Cognitive Development and Functioning*. 28 (2), p(122).

(6) Harrise, *Developing selfRegulated Learners the Role of Private Speech and SelfInstruction*, 25 (1), p(37).

(7) Chemers, *Academic SelfEfficacy and First Year College Student Performance and Adjustment*. 93(1), (59).

الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بشكل مباشر أو غير مباشر، فهي تؤثر على توقعات الطلبة تجاه قدرتهم على التعامل مع الضغوط والمتطلبات الأكاديمية.

ويؤكد شنك^(١) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى الاستسلام بسهولة والشعور بالكسل. حيث أجرى غرين وميلر وكراوسن ودوك وأكي^(٢) دراسة على (٢٢٠) طالب لمعرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فدلّت النتائج على وجود علاقة إيجابية مباشرة بينهما، وكذلك وجود دور هام للفاعلية الذاتية الأكاديمية في التعلم الناجح.

وكذلك فإن ذوي الفاعلية الذاتية العالية يستثمرون جهودهم ويثابرون مدة أطول، وعندما تحدث النكسات يتعافون بسرعة أكبر، ويحافظون على مواصلة جهودهم نحو الأهداف، ويمتلكون القدرة على الاختيار على عكس منخفضي الفاعلية الذاتية^(٣).

وأجرى باندورا وزملاؤه (BANDURA ET AL., 1996)^(٤) دراسة حول معرفة أكثر العوامل تأثيراً بالتحصيل الدراسي لدى مجموعة من الأطفال كان من بين هذه العوامل تطلعات الوالدين الأكاديمية وبعض المشكلات السلوكية بالإضافة إلى الفاعلية الذاتية، تبين من خلال النتائج أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية والطموح من أكثر المتغيرات تأثيراً في التحصيل الأكاديمي.

وتنطبق مصادر الفاعلية الذاتية الأربعة التي ذكرها باندورا (BANDURA) على الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلاب، وبما يتعلق بخبرات السيطرة فإن الطالب عندما يُخبر معنى النجاح والشعور بالإنجاز الأكاديمي فإن ذلك يؤدي إلى الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، وفيما يخص الخبرات البديلة فإن الطالب من خلال ملاحظته لنشاطات زملائه يحاول تقليدهم، فمثلاً يحاول الطالب حل مسألة صعبة عندما يلاحظ زميله وهو يقوم بحلها. وبالنسبة للإقناع اللفظي حيث يمكن هذا المصدر الطلاب من تكوين معتقدات إيجابية حول التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وكذلك بتكوين أفكار إيجابية تعمل على تحسين مستواهم الأكاديمي. أما المصدر الأخير، وهو الاستثارة الانفعالية فتعتبر مصدرًا هامًا لشعور الطالب بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وغالبًا ما يعتبر البكاء دليلاً على صعوبة المهمة،

(1) Schunk, *SelfEfficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and selfevaluation*, 19, 161.

(2) Greene, *predicting high school students, cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation*, 29, p(465).

(3) Bandura, *Selfefficacy: The Exercise of Control*. 2nd ed. P (66).

(4) Bandura, *Mechanisms of moral ncy*, 71, p(79).

إلا أن الاستشارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، حيث أن القلق يؤدي إلى الأحكام السلبية حول القدرة على إكمال المهام (Hassanzadeh, 2012).⁽¹⁾

ومن هنا فإن مصدر الاستشارة الانفعالية يشير إلى وجود علاقة بين القلق والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وقلق الاختبار يمثل جانبًا من جوانب الاستشارة الانفعالية ويكون له دور في التأثير على الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيعرفها باندورا⁽²⁾ أنها اعتقاد الفرد بمدى قدرته على تنفيذ سلوك أكاديمي محدد. وتعرف أيضًا بأنها "اعتقادات الفرد المدركة لقدرته على أداء المهام الأكاديمية للوصول للمستوى المطلوب في مواضيع أكاديمية محددة، وأنها حكم الناس على قدرتهم وكفاءتهم في تنظيم وتنفيذ أنواع محددة من المهام، وهي العنصر أو المكون الذي من خلاله يتوقف الداء الذهني للفرد على مدى تطور، ونمو مهاراته المعرفية وفاعليته الذاتية"⁽³⁾.

وأشار زيمرمان⁽⁴⁾ أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي "ثقة الطالب في قدرته على إنجاز مهمات أكاديمية مختلفة وبنجاح". وعرف دونكان ومكوي⁽⁵⁾ الفاعلية الذاتية الأكاديمية بأنها إدراك الطلبة لقدرتهم على التحصيل، وممارسة السلوك الفعال بالجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يرتبط بمواقف الحياة الدراسية.

ويرى بايرد وسكوت⁽⁶⁾ أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة أكثر قدرة على مواصلة تحقيق أهدافهم التعليمية من ذوي الفاعلية الأكاديمية المنخفضة. ويضيف شنك⁽⁷⁾ أن الفرد الذين لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يستطيعون العمل لفترات طويلة ولديهم القدرة على أداء المهمات والواجبات بإتقان ونجاح، بينما يميل منخفضوا الفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى الانسحاب وتجنب المهمات ولا يتقنون إنجاز المهام. ويعد الأفراد مرتفعو الفاعلية الذاتية الأكاديمية ذوي طموح مرتفع،

(1) Hassanzadeh, *Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study*, 126, p (990).

(2) Bandura, *perceived Selfefficacy in Cognitive Development and Functioning*. 28 (2), p(122).

(3) Bandura, *Selfefficacy: The Exercise of Control*. 2nd ed. P (96).

(4) Zimmerman, *SelfEfficacy: An Essential Motive to Learn*. 25(1), p(84).

(5) Duncan, *Black adolescent racial identity and academic selfefficacy*, 58(1), 38.

(6) Baird, *Cognitive selfregulation in youth with and learning disability: Academic selfefficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attribution*, 28(7), p(885).

(7) Schunk, *SelfEfficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and selfevaluation*, 19, p(163).

وأكثر قدرة على مواجهة الصعاب وتحديات، على عكس الافراد منخفضي الفاعلية الذاتية، إذ تكون طموحاتهم ضعيفة، ويكونون أقل التزاماً وإصراراً في تحقيق أهدافهم^(١).

ويقترح بروفي^(٢) استراتيجيات لمساعدة الطلبة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية: أن يكون دور المعلم كمصدر للمعرفة وليس دور القاضي على الطالب، أن يركز المعلم على عمليات التعلم أكثر من التركيز على النتائج، أن يحاول المعلم تحفيز الجهود من الانجاز من خلال استراتيجيات الدافعية الذاتية في المقام الأول بدلاً من الدوافع الخارجية، أن يتعامل المعلم مع أخطاء الطلبة وكأنها أمر طبيعي ومفيد، وكجزء من عملية التعلم بدلاً من التعامل معها كدليل على الفشل.

١- أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية

أشار باندورا^(٣) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لتوقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية وهي:

١- **قدر الفاعلية:** يرى الزيات^(٤) أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يختلف بفعل عوامل عديدة أهمها: مستوى الابداع أو المهارة، ومدى تحمل الاجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط. كما أن قدر الفاعلية الذاتية يختلف تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف، كما يتضح قدر الفاعلية بشكل أكبر عندما تكون المهام مرتبطة وفقاً للصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديد المهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تحتاج إلى مستوى أداء عالٍ في معظمها^(٥).

٢- **العمومية:** وهي انتقال الفاعلية الذاتية من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة^(٦). وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية، والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة^(٧).

(1) Bassi, *Academic selfefficacy beliefs and quality of experience in learning*. 36 (1), p(306).

(2) Brophy, *Failure Syndrome students. ERIC Digest. Champaign: Eric Clearing house on Elementary and Early childhood Education*, University of Illinois, (ED 419625).

(3) Bandura, *Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory*, 2nd ed, p(43).

(٤) الزيات، علم النفس المعرفي ج ٢ "مدخل ونماذج ونظريات"، د. ط، ص (٧٧).

(5) Bandura, *Selfefficacy: The Exercise of Control*, 2nd ed., p(38).

(٦) مرجع سابق.

(٧) الزيات، علم النفس المعرفي ج ٢ "مدخل ونماذج ونظريات"، ص (٩٣).

٣- **القوة أو الشدة:** إن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. ان الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، مما يؤدي إلى اختيار أنشطة تؤدي إلى النجاح^(١). ويشير الزيات^(٢) أن بعد القوة يتدرج ما بين قوي جدًا إلى ضعيف جدًا.

٢- مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية

هناك العديد من المصادر التي تسهم في تطور الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، ومن أبرز هذه المصادر ما يلي:

الإنجازات الأدائية

وبعد المصدر الأكثر أهمية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الفرد، لأنه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الفشل المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفاعلية ترتبط بالفشل، ان الإنجازات الدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد^(٣). ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة^(٤).

الخبرات البديلة

ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة او المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع الجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة^(٥).

الإقناع اللفظي

(1) Bandura, *Selfefficacy toward a unifying theory of behavioral change*. 84, p(193) .

(٢) الزيات، علم النفس المعرفي ج ٢ "مدخل ونماذج ونظريات"، د. ط، ص (٧٣).

(3) Bandura, *Selfefficacy toward a unifying theory of behavioral change*. 84, p(195) .

(4) Mitchel, *Selfefficacy: a theoretical analysis of its determents and malleability*, 17, p(190).

(5) Bandura, *Selfefficacy: mechanism in human agency*, 37(2), p(128).

ويعنى الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة⁽¹⁾.

الحالة النفسية والفسولوجية

وتمثل المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات، وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء⁽²⁾.

(1) Bandura, *Selfefficacy toward a unifying theory of behavioral change*, 84, p(196).

(2) Bandura, *Selfefficacy toward a unifying theory of behavioral change*. 84, p(198).

٣- أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يرى باندورا^(١) أن أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

اختيار النشاطات choice of activites : حيث يختار الفرد النشاطات والمهام الأكاديمية التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.
التعلم والإنجاز Learning and Achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجهد المبذول والإصرار Effort and persistence: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى بذل جهد كبير في محاولتهم لإنجاز المهام الأكاديمية وهم كذلك أكثر إصرارًا عندما يواجهون عقبات تعيق نجاحهم أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، فسوف يبذلون جهودًا أقل ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عندما يواجهون عقبات تعيق إنجاز المهام.

ح- مهارة اتخاذ القرار

تعد مهارة اتخاذ القرار مسألة مهمة في حياة الأفراد والجماعات وتتطلب قدرًا كبيرًا من الطاقة الانفعالية والفكرية، ويرى بعض العلماء أن عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدًا، وربما لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب هذا القدر من الطاقة الفكرية والانفعالية مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار، إذ إنها عملية ليست عشوائية، وإنما لها أهداف تسعى لتحقيقها سواء كانت القرارات المتخذة روتينية أم مصيرية فلا بد من اتخاذ القرار من أجل حل المشكلة التي يواجهها الفرد والتي تستغرق منه وقتًا وجهدًا فكريًا ملحوظًا^(٢).

وعرف هوجكنسون^(٣) مهارة اتخاذ القرار بأنها مهارة تفاعلية بين البدائل المرشحة لحل المشكلة وما بين المختارين الذين يقومون بعملية الاختيار وترشيح أهم البدائل على الأخرى.

(1) Bandura, *Exercise of human Agency Through Colletive Efficacy*, 9, p(76).

(٢) العبيدي، دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (64).

(3) Hodgkinson, *The Interface of Cognitive and Industrial, Work and Organizational Psychology*, 76 (1), p (1).

وأشار الستين وستوارز^(١) إلى أن اتخاذ القرار يعتمد على تشخيص الموقف والبحث عن الأساليب وتنقيح البدائل وإظهار البدائل ذات الأهمية والأولوية، وفصلها عن البدائل الهامشية التي لا تستند إلى معلومات وأدلة كافية وأن الانحياز في تقييم وتنقيح البدائل يرجع بدرجة كبيرة إلى الأعراف والتقاليد. ويعرفها إيسينك وكيبي^(٢) أنها مهارة اختيار حل معين من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة ومن أجل تحقيق الهدف المرجو، كما أنها غالبًا ما تتضمن أبعادًا شخصية وتعتمد في كثير من الأحيان على معلومات غامضة ومشكوك فيها، الأمر الذي يدفع الأفراد للتعامل مع الاحتمالات والبدائل، وذلك بخلاف المعلومات المؤكدة.

في ضوء التعريفات السابقة لمهارة اتخاذ القرار يلحظ أنها تركز على مبدأ اختيار بديل معين من بين عدة بدائل لمواجهة موقف معين أو مسألة تنتظر الحل المناسب. وأن لدى صانع ومتخذ القرار بدائل متعددة وأن اختياره يتضمن مقارنة هذه البدائل وتقييم نتائجها المحتملة وترتيبها وفق أهميتها وأولويتها. كذلك اتخاذ القرار عملية تمتاز بالوعي والعمق والتنظيم وتتكون من مراحل عديدة متعاقبة مثل: البحث والتخطيط والاختيار والتنفيذ والمتابعة.

إن مهارة اتخاذ القرار مهارة ليست عشوائية، بل إنها تسير بخطوات ومراحل منظمة متتابعة ولها دور مهم في حياة الأفراد، ويجدد جروان^(٣) مراحل عملية اتخاذ القرار بالآتي:

- الحادث المنبه: قد يقع حادث ما يمثل حافزًا يدفع الفرد نحو الدخول في عملية اتخاذ القرارات وقد يكون هذا المنبه هو وجود فجوة في الأداء، ونجد أن الأفراد متخذي القرارات يختلفون تمامًا في مدى استجاباتهم للحادث المنبه.
- تعريف المشكلة: إن الوظيفة في اتخاذ القرارات هي الوصول إلى المشكلة الحقيقية وتحديدًا تمامًا، ثم تحديد ظروف حل المشكلة ومواجهتها والتفكير في أهداف ذلك الحل.
- تحليل المشكلة: يتم تحليل المشكلة من خلال تجزئتها إلى عناصرها الأولية والوصول إلى الحقائق، ومن الأهمية بمكان تقسيم المشكلة بغرض معرفة من الذي ينبغي أن يتخذ القرار، ومن الذي ينبغي استشارته عند اتخاذ القرار، ومن الذي يجب إبلاغه القرار المتخذ.

(1) Elstein, *Clinical Problem Solving and Diagnostic Decision Making: Selective Review Review of the Cognitive Literature.*, 324, p(729).

(2) Eysenck, *Cognitive Psychology A Student Hand Book*. 2nd ed. P (22).

(٣) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات. ط (٣)، ص (٦٢).

- تحديد الحلول البديلة: لا توجد قاعدة ثابتة لوضع عدد من الحلول البديلة وإلا كان هناك خطر الوقوع في اختيار البدائل وهو ما يدل على أن تصوراتنا محدودة جدًا ونميل عادةً إلى أن نرى بديلاً واحداً ونعتبره الأفضل.

- تقييم البدائل والاختيار: يمكن طرح عدة حلول بديلة للمشكلة ومن تلك الحلول الممكنة يمكن استبعاد بعض البدائل.

- التخطيط الطارئ والتنفيذ: قد ينفذ الفرد خطته وقد يناقش القرار مع رؤسائه وهذا التصرف يقدم له معلومات تساعد في اتخاذ القرار، ومع كل ذلك فقد ينشغل بخطة طارئة أو عارضة.

- التوصل إلى أفضل الحلول: يمكن للفرد أن يحدد أفضل الحلول إذا قام بجهد مناسب لهذا القرار، لأن الفرد عادة ما يكون أمامه عدة بدائل للاختيار والتي يمكن لكل منها أن تحل المشكلة بطريقة ما، ومن خلال تعدد حلول المشكلة فإن الفرد يميز بينها ويختار أفضلها.

والمأمل في مراحل اتخاذ القرار يلاحظ وجود تشابه كبير بين مراحل اتخاذ القرار وخطوات حل المشكلة والتي تتضمن: الإحساس بالمشكلة وتحديد البحوث عن الحلول واختيار أحد الحلول والتعميم، وترى رزق^(١) أن هناك اختلافًا بين كل من حل المشكلات واتخاذ القرار حيث أن حل المشكلات تتطلب البحث عن المشكلات وجمع المعلومات عنها، في حين يتضمن اتخاذ القرار ما حول عدد من المشكلات التي قد تصادف متخذ القرار قبل التوصل إلى قرار نهائي. كما أن عملية اتخاذ القرار أكثر مرونة من استراتيجية حل المشكلات^(٢).

ويرى الباحث أن هناك اختلاف بين عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات، فعلى الرغم من تشابه الخطوات بينهما إلا أن اتخاذ القرار قد لا يحقق بالضرورة حلاً للمشكلة، فقد يكون القرار صائباً - أي حل المشكلة - وقد يكون العكس.

وقد ركز دي بونو (De Bono, 1994)^(٣) على أهمية تنمية تفكير الأولويات والذي يعني قدرة الفرد على تحديد الأفكار والأهداف والنتائج والبدائل الأكثر أهمية، لما له من تأثير كبير في تنمية القدرة على اتخاذ القرارات، فالفرد قد يكون قادرًا على توليد عدة بدائل حول موقف معين أو مشكلة ما، إلا

(١) رزق الله، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من ط (لبة الصف الأول الثانوي). رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (٩٤).

(2) Jarolimek, *Readings for Social Studies in Elementary Education*. 2nd ed. P (36).

(3) Bono, *Teach your children how to think*, London; Penguin Books.

أنه لا يستطيع تحديد البديل الأولي والأكثر أهمية مقارنة مع البدائل الأخرى الأمر الذي يؤدي إلى قرارات خطأ.

ولما كانت عملية اتخاذ القرار عملية عقلية واعية ومركبة يتم خلالها اختيار البدائل بهدف الوصول إلى حل لمشكلة ما، فإن تلك العملية تحتاج إلى أنواع مختلفة من التفكير، والتي يعمل برنامج كورت على تنميتها جميعها وخاصة من خلال جزئه الأول (توسعة مجال الإدراك) وهي كما يشير إليها: صالح^(١)، وحمودة^(٢)، وجروان^(٣) كما يلي:

- التفكير العلمي Scientific Thinking: ويقصد به ذلك التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في أي نشاط يبذله أو يمارسه في أعماله المهنية المعتادة، أو في علاقاته مع العالم المحيط به، وكل ما يشترط في هذا النمط أن يكون منظماً، وأن يبنى على مجموعة من المبادئ التي يطبقها الفرد في كل لحظة دون أن يشعر به شعوراً واعياً؛ والمتأمل في دروس برنامج كورت يجد أمثلة واضحة على تفعيل هذا النمط من التفكير، فمهاره معالجة الأفكار وفحص وتمحيص النقاط الإيجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام بدلاً من الحدية في القبول والرفض واعتبار جميع العوامل من القواعد الأساسية في هذا البرنامج وهي عوامل رئيسة في عملية اتخاذ القرار.

- التفكير المنطقي Logical Thinking: وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة معرفة الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، وهو أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج، إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيذها. وبهذا فإن دروس برنامج كورت تركز على التعامل مع النتائج المنطقية بإثارة الانتباه للمستقبل والنظر إلى العواقب الفورية والقصيرة المدى والمتوسطة المدى والبعيدة المدى لكل حدث وخطة وقرار واكتشاف.

- التفكير الناقد Critical Thinking: عملية تقييمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج، والمتأمل في دروس كورت يجدها تنمي هذا النوع من التفكير حيث التعامل والمواجهة الواضحة للبدائل والاحتمالات والخيارات، فيتعلم الطلاب

(١) صالح، الارتقاء في المستوى الدراسي وأثره على نمو قدرات التفكير الناقد لدى ط (لاب المرحلتين الثانوية والجامعية). مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، عدد (٢٥)، ص (٢٩٩-٣٦١).

(٢) حمودة، أنماط تفكير ط (لبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي). رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (٧٣).

(٣) جروان، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط (٣)، ص (٨٩).

استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال انفعالية مرتبطة بتفسيرات واضحة، وذلك بقصد إذابة الجمود الجليدي والردود العاطفية في التفكير واتخاذ القرارات المختلفة، بل وتمحيص وجهات نظر الآخرين والفحص المتعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين والمقدرة على المفاضلة بينها.

- التفكير الإبداعي Creative Thinking: يوصف بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة، ويعد من أكثر أنواع التفكير تناولاً عند العلماء والتربويين ويشكل مع التفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرار المحاور الأربعة الرئيسة لمهارات التفكير التي يناقشها الأدب التربوي المعاصر. وهنا تتجلى العلاقة بين برنامج كورت ومهارة اتخاذ القرار حيث يتعلم الطلاب وضع الأولويات في اختيار الاحتمالات والبدائل بعد عملية فاحصة دقيقة لتوليد الخيارات المحتملة والقدرة الإبداعية على المفاضلة بينها وصولاً إلى قرار أكثر إبداعاً وتميزاً.

وتكمن العلاقة بين برنامج كورت وعملية اتخاذ القرار في أن برنامج كورت يساعد الطلبة على الإحساس بالمشكلة، فالمهمة الأساسية في اتخاذ القرارات هي الوصول إلى المشكلة الحقيقية وتحديدتها تماماً، ثم تحديد ظروف حل المشكلة. كذلك يقدم برنامج كورت من خلال دروسه المتنوعة الآليات الفاعلة لتحليل المشكلة وتجزئتها إلى عناصرها الأولية والوصول إلى الحقائق، ومن الأهمية بمكان تقسيم المشكلة بغرض معرفة من الذي ينبغي أن يتخذ القرار، ومن الذي ينبغي استشارته عند اتخاذ القرار، ومن الذي يجب إبلاغه القرار المتخذ^(١).

ومن ناحية أخرى يساعد برنامج كورت الطلبة عن طريق التعامل مع الاحتمالات والخيارات المتنوعة على تحديد الحلول البديلة، إذ لا بد من وضع عدد من الحلول البديلة وإلا كان هناك خطر الوقوع في اختيار البدائل عند اتخاذ القرار، وهو ما يدل على أن تصوراتنا محدودة جداً ونميل عادة إلى أن نرى بديلاً واحداً ونعتبره الأفضل، فيما يحرص برنامج كورت على خلق واستنباط مجموعة من البدائل والاحتمالات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال عاطفية. أضف إلى ذلك أن برنامج كورت يتعامل مع المهارات العقلية العليا، حيث يقوم الطلبة بتقييم البدائل والمفاضلة بينها، حيث يتم طرح عدة حلول بديلة للمشكلة ومن تلك الحلول الممكنة يتم استبعاد بعض البدائل بغية الوصول إلى البديل الأنسب.

(١) الأعسر، الإبداع في حل المشكلات)، ص (١٣٠). و الكناي، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته)، د. ط، ص (٨٩).

بالإضافة إلى أن ترتيب الأولويات في برنامج كورت يساعد في تطوير مهارة الوصول إلى أفضل الحلول عند مواجهة بدائل كثيرة عند اتخاذ القرار⁽¹⁾.

اتخاذ القرار.

يعتبر موضوع صنع القرار واتخاذ من الموضوعات ذات الأهمية الكبرى التي شغلت بال العلماء، وبخاصة المطلعين منهم على علم الاجتماع، أو الإدارة، أو علم النفس، أو السياسة، كما أن عملية اتخاذ القرار تنبثق من جمع المعلومات، وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية الأمر الذي يؤدي إلى تحليل البدائل الممكنة للحل، فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم، كما يعتمد على المعلومات الموثوقة. ويوجد العديد من التصنيفات المختلفة لأساليب اتخاذ القرار، ويعد تصنيف هارون (Harren). هو الأكثر المعترف به على نطاق واسع، حيث يتصف بالعقلانية (اتخاذ القرارات بشكل متعمد ومنطقي) والبديهية (اتخاذ القرارات على أساس المشاعر والرضا العاطفي) والاعتمادية (اتخاذ القرارات بالاعتماد على توقعات وآراء الآخرين) وتمثل الأساليب الثلاثة المختلفة مجموعات متميزة من المواقف والسلوكيات المستخدمة في مهام اتخاذ القرار، وتختلف كدالة للدرجة التي يتحمل فيها الأفراد المسؤولية الشخصية لاتخاذ القرار، وإلى أي مدى يستخدمون النهج المنطق كتمييز عن نهج القرار العاطفي⁽²⁾. ويشير ماو وجيبسن⁽³⁾ (Mau & Jepsen, 1992). إلى أن أسلوب اتخاذ القرار العقلاني يرتبط مع النضج المهني، والتخطيط، وجمع المعلومات، وهوية الأنا، والحسم المهني، وفاعلية حل المشكلة، واليقين المهني. وفي المقابل فإن أسلوب اتخاذ القرار غير العقلاني يميل إلى أن يكون عكسيًا مع التقدم في مختلف المجالات المهنية.

إن اتخاذ القرار هو مصطلح يستخدم لوصف طريقة الأفراد في جمع وإدراك ومعالجة المعلومات في عملية صنع القرار ووصف الطريقة التي يشاركون بها في هذه العملية⁽⁴⁾. وتذكر وجهة النظر التقليدية لعملية اتخاذ القرار أن الفرد يجمع المعلومات ثم يعالج تلك المعلومات ويناقش النتائج المحتملة المترتبة على قراره وذلك للتوصل إلى قرار مهني يمثل أهدافه وتوجهاته المستقبلية⁽⁵⁾.

(1) Presseisen, *Thinking Skills Meaning and Models Revisited*. In Costa. *Developing Minds*(3ed. P 46).

(2) Phillips, *A Factor Analytic Investigation of Career Decision Making Styles*, 26, p(109).

(3) Mau, *Effects of computerassisted instruction in using formal decisionmaking strategies to choose a college major.*, 39, p(187).

(4) Phillips, *History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making*. P(22).

(5) Blustein, *Relation between Ego Identity Statues and Decision Making Styles*. *Journal of Counseling Psychology*, 37,(160168).

ويعرف درايفر^(١). عملية اتخاذ القرار بأنها: "مجموعة مختلفة من المواقف والسلوكيات المستخدمة في مهام اتخاذ القرار أو تنفيذ الأفراد لنمط معتاد عند اتخاذ القرارات وعرفها ماو^(٢). بأنها: "بنية من البنيات المركزية المشاركة في السلوك المهني والتطوير المهني".

ولقد حدد سوبر^(٣). فترة ما قبل عمر (١٤) بالفترة التي يبدأ فيها الأطفال بالتفكير حول أنفسهم والمهن التي يرغبون أن يشغلوها كما أكد جينزبرغ^(٤). أن الأطفال في السنوات الدراسية الأولى يستخدمون خيالهم في لعب وعمل أدوار الكبار المتنوعة ويدخل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) عامًا في المرحلة الثانية والتي يبدأ فيها الأطفال باستبعاد المهن التي تتطلب بذل الجهد تبعًا لوجهة نظرهم الخاصة حول مستوى قدرتهم العامة، وفي بداية المرحلة الثالثة من (١١-١٧) عامًا يكون اختيار الطالب مبدئيًا ويتميز بالتردد، وعدم الاستقرار حتى نهاية هذه المرحلة فيصبح الاختيار أكثر واقعيًا ويقينًا حيث يدرك الطالب القدرات التي يمتلكها وحاجاته وميوله كما يكتسب بعض المهارات والقيم التي تساعد على اتخاذ القرار الصحيح.

ويرى سليجمان^(٥). أن معظم الذين تتراوح أعمارهم فوق (١٢) عام يبدأون بتطوير قدراتهم، ومفهوم الذات لديهم، وتنمية القيم المهنية، كما أنهم قادرون على اتخاذ بعض الخيارات المهنية بشكل مستقل وتبرير هذه الخيارات.

ويرتبط اتخاذ القرار بأسلوب حياة المراهق، وكذلك الرضا الشخص والمهني فيرى بعض المراهقين بأنهم قادرون على اتخاذ هذا القرار بسهولة تامة وبسرعة، في حين يجد البعض الآخر العديد من الصعوبات في اتخاذ القرار، وهو أمر ليس بمستغرب نظرًا لعدد الخيارات المهنية والتعليمية المتاحة، والحاجة إلى فهم كيفية احتياجات الفرد، والقيم، والأهداف التي تتداخل مع هذه الخيارات كما يمكن أن يكون لهذه القرارات المهنية المتخذة تداعيات على المدى الطويل، كالتحاق الطالب بمسار وظيفي معين يمكن أن ينطوي على فترات طويلة من التعليم والتدريب قبل أن يلتحق فعليًا في العمل^(٦).

(1) Driver, *Individual Decision Making and Creativity*. In S. Kerr (Ed), p(36).

(2) Mau, *Cultural Differences in Career Decision Making Styles and Self-efficacy*, 57, p(368).

(3) Super, *A Lifespan, Lifespace Approach to Career Development*, 16, p(285).

(4) Ginzberg, *Career Guidance: Who Needs It, Who Provides it, Who Can Improve It*. 2nd ed., p(93).

(5) Seligman, *Developmental Career Counseling and Assessment*. 2nd ed., p(11).

(6) Betz, *Manual for the Career Decision Self Efficacy Scale and CDSE Short Form*. 1st ed., p(19).

ويمثل الوالدان أهم مصادر تدعيم الجوانب الخاصة بمهارة اتخاذ القرار، وذلك من خلال التعاون مع المدرسة والمعلم، والمساهمة في برامج التوجيه المهني، وتوفير الفرص والخبرات لتطوير مهارات صنع القرار لدى أبنائهم، ومساعدتهم على تحقيق الاستقلال الشخصي في اتخاذ القرار، وتنمية الاهتمام في الوعي الوظيفي

كما يلعب المعلم دورًا حيويًا في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلبة، وذلك من خلال توفير الفرص لهم للتعبير عن معتقداتهم حول أنفسهم فيما يتعلق بمختلف المهن، وتسهيل فهمهم حول كيفية اتخاذ القرارات واختيار البدائل المتعلقة بالأهداف التعليمية والمهنية، وإكسابهم المعرفة الضرورية حول المهنة، وأهميتها وقيمتها وذلك من خلال استخدام المعلم الدروس والتمارين الخطية والمجلات ومصادر الإنترنت لمساعدة الطلبة على التعبير عن تطوير الذات المهنية والأهداف المهنية⁽¹⁾.

وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار في مرحلة المراهقة، وتصنف هذه العوامل عادة باعتبارها عوامل نفسية (كالتوجه النفسي، والتفاؤل، والمرونة، والانفتاح على التغيير، والثقة) واجتماعية (بما في ذلك الأعراف الاجتماعية والثقافية والتوقعات والمواقف والقيود الاجتماعية، والتأثيرات من آراء الآخرين على القرارات، والعلاقات الاجتماعية) والتوجه الأسري (كالتحصيل العلمي للوالدين، والوضع المهني، ودخل الأسرة، وتشجيع الوالدين، وتوفر الفرص التي تعمل على تعزيز إمكانات الفرد)، واقتصادية (كوضع سوق العمل، والتكاليف المالية، والدعم المالي المتاح) كما يؤثر التفاعل بين العوامل في المجتمع والتطور النفسي للفرد على استعداده لاتخاذ قرار مهني ملائم له ولقدراته⁽²⁾.

وكشفت بعض الدراسات أن نسبة كبيرة من الطلبة مترددين حول مسارات حياتهم المهنية، وأهدافهم المستقبلية، ويرتبط هذا التردد بمختلف العوامل المعرفية، مثل اتخاذ القرارات المهنية، الفاعلية الذاتية، واختلال الأفكار المهنية، ونقص المعلومات، والصراعات الداخلية الخارجية، ومعرفة الذات⁽³⁾. وتشير البحوث إلى أن السبب الرئيس لذهاب العديد من الطلبة إلى الجامعة هو لتعزيز قدرتهم على إيجاد فرص عمل أفضل بعد تخرجهم، واكتساب التجارب والخبرات التي تمكنهم من المنافسة بشكل

(1) Lapan, *Career Development across the K16 years: Bridging the Present to Satisfying and Successful Futures*. 1nd ed., p(35).

(2) Schoenberg, *The Influence of the Family on Vocational Development*, 46 (1), p(131).

(3) Lent, A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 1nd ed., p(64).

أفضل في سوق العمل، وذلك من خلال مشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية مما يساعدهم في اتخاذ القرارات المهنية المستقبلية⁽¹⁾.

يعتبر القرار المتعلق بالاختيار المهني السليم أحد القرارات الهامة التي تشكل حياة الفرد، والذي قد يؤثر على حياة الفرد بأكملها، حيث يتم اتخاذ قرارات حاسمة بشأن الاختيار المهني خلال سنوات التعليم الثانوي، إذ يركز طلاب المدارس الثانوية جهودهم على سماهم الشخصية ومهنتهم، ويكون بعض طلاب المدارس الثانوية محظوظين في الحصول على المعلومات الصحيحة عن أنفسهم والمهن في المجالات المهنية التي يهدفون إلى الانضمام إليها في المستقبل. ومع ذلك، يواجه البعض الآخر صعوبات جمة في الحصول على هذه المعلومات، وتلبية الاحتياجات المتعلقة بالإرشاد المهني لطلاب المدارس الثانوية بشأن عمليات الاختيار المهني وضرورة المشاركة في مجموعات التعليم النفسي أو برامج الإرشاد الجمعي، وأيضاً تلك الصعوبات المرتبطة بدور المرشدين النفسيين العاملين في المدرسة بخصوص الترويج لهذه البرامج والخدمات والإسهام في تطور ميدان الإرشاد والتوجيه المهني⁽²⁾.

وحسب الباحثين هود وجونسون⁽³⁾ فإن إحدى التحديات الأكبر التي يواجهها نظام التوجيه والإرشاد المهني هي كيف يُهيئ شبابنا بشكل أفضل للنجاح ما بعد خبرة المدرسة الثانوية. وأوضحاً بأن هذه المهمة تبدو أكثر صعوبة على ما يبدو بسبب الطبيعة المتنوعة للطلاب ضمن المجموعات الطلابية في المدارس. وأن المرشدين المهنيين العاملين في المدارس قد يقومون بالتقييم وتعليم سمات وجوانب الاهتمامات والميول المهنية، الكفاءات والقدرات، الشخصية، المعرفة بالوظائف، والخواص الأخرى ذات العلاقة فعلاً.

ويعدّ الإرشاد المهني جزءاً ومكوناً رئيسياً من برامج التوجيه والإرشاد المقدمة في المدارس، والذي يتفاعل فيه المرشدون مع الطلاب لمساعدتهم في تطوير حياتهم المهنية⁽⁴⁾ ويعرّف الإرشاد المهني بأنه عملية

(1) Brown, *The Mismanagement of Talent – Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, 1nd ed., p(75).

(2) Atli, *The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students*. 4 (8), p(1842).

(3) Hood, *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedure*. 1nd ed., p(83).

(4) Hughes, *Schoolbased career development: A synthesis of the literature*. Institute on Education and the Economy, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498580.pdf>. (p3).

مهنية تسعى لمساعدة الأفراد على فهم وإدراك القضايا المتعلقة بالخيارات المهنية، لحل التردد المهني، وضمان الانسجام بين الأفراد والبيئة^(١).

وبالرغم من أن الدراسات^(٢)، تؤكد أن برامج الإرشاد المهني يمكن أن تكون أداة أساسية لمساعدة طلبة المدارس الثانوية الآتين من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة لتعزيز النضج المهني لديهم من حيث حياتهم المهنية والكفاءة الذاتية في صنع القرار المهني، وأن مرشدي المدارس الثانوية يلعبون دوراً أساسياً في تزويد الطلبة بمعلومات حول خياراتهم المستقبلية^(٣) إلا أن خدمات الإرشاد المهني ما زالت تعاني من القصور، وللأسف عادة ما يتحمل المرشدون في بيئة المدرسة العديد من الأعباء خارج نطاق تخصصهم ويتولون مسؤولية العمل مع الأعداد الكبيرة من الطلبة ما يحول من قدرتهم على تخصيص الوقت الكافي لتوفير خدمات الإرشاد المهني المناسبة للطلاب^(٤).

وقد فرضت التغيرات الاجتماعية والتحديات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين متطلبات متزايدة من حيث ضرورة الإهتمام بتوفير الخدمات الإرشادية في المدارس وزيادة تطوير معارف الطلبة بما يتناسب وهذه التغيرات الحاسمة التي امتد تأثيرها ليشمل عالم العمل والمهن وسوق العمالة بشكل واسع . لذا تنبعت المدارس في معظم دول العالم إلى ضرورة دعم وتطوير المهارات الذاتية والشخصية التي تساعد الطلبة على التجاوب مع متطلبات القرن وذلك من خلال توفير المرشدين التربويين المتخصصين والبرامج الإرشادية المدرسية^(٥).

وقد أسهمت عدة عوامل في تطور ميدان الإرشاد والتوجيه المهني، إذ كان للتغيرات السريعة التي طرأت على عالم المهن وأدت لظهور مهن جديدة واختفاء مهن قديمة، دور كبير في هذا التطور، هذا بالإضافة إلى تشابك العديد من متطلبات المهن، حيث أصبح الأفراد مضطرين للجوء للمتخصصين لمساعدتهم في اتخاذ قرارهم المهني، الأمر الذي استدعى إيجاد مساعدة مهنية متخصصة، وأبرز ظهور

(1) Atli, *The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students*. 4 (8), p(1839).

(2) Miles, J., & Naidoo A. (2016). *The impact of a career intervention program on South African Grade 11 learners' career decisionmaking selfefficacy*. 47(2), p(210).

(3) Barker, *School counselors' perceptions of required workplace skill and career development competencies*., 4, p(136).

(4) Gullekson, *Effective career education for secondary schools*., 10, p(36).

(5) Barker, *School counselors' perceptions of required workplace skill and career development competencies*., 4, p(136).

عجز في التخطيط المهني السليم لدى كثير من الأفراد الذين يبحثون عن عمل ما، ما أدى إلى زيادة نسب البطالة في مهنٍ دون أخرى. كذلك لعب التطور التكنولوجي والصناعي في عالم المهن دوراً هاماً في هذا التطور، حيث حلت الآلة محل الأيدي العاملة، الأمر الذي استوجب التفكير في إيجاد وسائل لمساعدة أصحاب هذه المهن في البحث عن مهنٍ قريبةٍ وموازية، لتحقيق التكيف المهني، ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة لخدمات الإرشاد والتوجيه المهني لتوجيه الفرد ضمن حدود ميوله وإمكاناته وقدراته الشخصية^(١).

وقد أصبح تنوعُ المهن وتعدد مشكلات الحياة اليومية بجميع مظاهرها، وما أسبغته التطورات التكنولوجية وأحدثته من تغييرات جذرية في طبيعة الوظائفِ ومتطلباتها، جزءاً من جميع أشكال التربية والتدريب والأعمال والمهن والوظائف والحرف، ما جعل الحاجة لتوجيه وإرشاد الطلبة مهنيّاً في سنين حياتهم المبكرة ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في أي نظام تربوي، فالتعليم لا ينفصل عن الإرشاد والتوجيه المهني، بل يعتبر مكملاً له، مع تركيز خاص في مجال النمو المهني واختيار مهنة المستقبل والإعداد لها والالتحاق بها والتكيف معها^(٢). وأصبحت برامج الإرشاد المهني التي يطلق عليها "من المدرسة إلى العمل"، ضرورة أكثر من أي وقت مضى^(٣) على ضوء التقدم التكنولوجي السريع الوتيرة في كافة أنحاء العالم.

وتقوم فلسفة الإرشاد المهني لدى بارسونز على دراسة الفرد وتحليل خصائصه من حيث: استعداداته وطاقاته وقدراته وميوله من جهة ، ودراسة عالم المهن او العمل من حيث: طبيعة العمل ومتطلباته وظروفه وامتيازاته ومحدداته وشروط الالتحاق به، ساعات العمل ، والأجور والعائدات المهنية والإجازات، وفرص الترقى والنمو وكيفية الإعداد للمهنة والتدريب عليها ومستوياتها وأخطار المهنة ومستقبلها، والموائمة بين الذات وما يناسبها من مهنة أو مهن مختلفة^(٤).

(١) السفسافة، وأبو اسعد، الإرشاد المهني، ط (١)، ص (١٦٣).

(٢) السيوط، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى ط

(لاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف: دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه)، د. ط، ص (١٢٧).

(3) Blustein, *Towards the reinvigation of the vocational realm of counseling psychology*., 20, p(715).

(4) Zunker, *Career counseling: applied concept of life planning*. 2nd ed). P (19).

فالإرشاد المهني يوصف بأنه عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورته لذاته بصورة متكاملة ومتلائمة مع دوره في عالم العمل, وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي وأن يحولها إلى حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة والراحة وكذلك لمجتمع⁽¹⁾.

وقد ظهرت دعوات لتطوير الإرشاد المهني وفق تدخلات تأخذ السياق المحلي بعين الاعتبار مع توفير الأساس النظري الراسخ للتعامل مع العمليات المهنية وسمات الأفراد القادمين من خلفيات متنوعة⁽²⁾. وتعتبر خدمات الإرشاد المهني ضمن المجموعات الصغيرة الطريقة الوحيدة للوصول إلى عدد أكبر من الطلاب مقارنة بالإرشاد الفردي المهني, حيث يوفر الإرشاد المهني ضمن مجموعات صغيرة فرصة للمرشدين للالتقاء بعدد أكبر من الطلاب في وقت واحد, فضلاً عن توفير المعلومات الفردية, الأمر الذي سيسمح للطلاب استكشاف ذواتهم, والإصغاء إلى مخاوف الآخرين ورغباتهم, بالإضافة إلى اكتساب المعرفة العامة والمعرفة عن عالم العمل⁽³⁾.

وعادة ما يقوم المرشدون عند تنفيذ أنشطة التوجيه والتخطيط المهني⁽⁴⁾, بعقد ندوات لمرة واحدة لمجموعة كبيرة من الطلاب من أجل توفير المعلومات في الوقت المناسب, ومن خلال عقد عدد كبير من هذه الندوات, يمكن للمدرسة أن توفر معلومات عن فرص التعليم ما بعد الثانوي بالإضافة إلى التعليم المهني, ولكن هذا لا يساعد بالضرورة الطلاب كي يعرفوا المزيد عن اهتماماتهم والقيم المتعلقة بالمهن. إن استكشاف المهنة يمكن أن يكون مفيداً للغاية عندما يجتمع المرشدون على أساس فردي مع الطلاب لكن هذا ليس واقعياً مع قلة عدد المرشدين مقابل عدد الطلاب.

وتهدف برامج الإرشاد والتوجيه المهني لتزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للمُكاملة بين الوعي بشأن أنفسهم والمهن المحتملة, والتعليم ما بعد الثانوي ودمجها ضمن القرارات المطلعة حول مستقبلهم⁽⁵⁾. وقد بدأ أصحاب نظريات الإرشاد المهني بهجر وترك انشغالهم بمساعدة الأفراد على اتخاذ قرار مهني واحد منفرد, وكما لو أنه سيعمل فقط مرة واحدة في العمر, وعلى النقيض من ذلك, اعتبر منظرو

(1) Super, *Vocational adjustment: Implementing a selfconcept*., 30, p (89).

(2) Miles, *The impact of a career intervention program on South African Grade 11 learners' career decisionmaking selfefficacy*., 47(2), p(211).

(3) Giallombardo, *Using group counseling to implement a career development program with high school students*. Master Thesis, p(22).

(4) Gullekson, *Effective career education for secondary schools*., 10, p(38).

(5) Henderson, *providing leadership for school counselors to achieve an effective guidance program*., 83, p(79).

الإرشاد المهني أن الاتجاه الحالي في الإرشاد المهني أصبح يتحرك ويتحول نحو إرشاد مهني "عامّ وقابل للتحويل"، بدلاً من أن يكون "معيّناً وموقفياً". لذا، فإنّ التدخّلات من الضروري أن تكون شاملة ومرنة لتلبية التشكيلة الواسعة من حاجات التطور المهني المتغيرة، خصوصاً عند العمل مع المراهقين^(١). ويبدو أنّ التعليم قد أخفق في مجاراة أنواع ومتطلبات المهارة والمعرفة التي يحتاجها عالم العمل. وقد وجدت إحدى الدراسات^(٢) أنّ (٣٣٪) من خريجي المدرسة الثانوية الذين مضت سنتان على تخرجهم، يشعرون أنّ التركيز على البحث عن الوظيفة والمهنة كان يجب أن يكون بؤرة التركيز الأساسي في تعليمهم في المرحلة الثانوية. كما أنّ الشكوى الأكثر شيوعاً وخلال الثلاثين سنة الماضية حول خدمات الإرشاد المدرسي كانت قلة ونقص التعليم والتوجيه بشأن عملية إتخاذ القرارات المهنية^(٣).

وترى كلارنس ماهر^(٤) بأنّ إذا كان يتوجب أن يصل الشباب للإختيار المهني الصحيح والحقيقي، في التخطيط لمهنتهم المستقبلية سواء على المستوى الشخصي أو بشكل متخصص محترف، فهم يجب أن تتوفر لهم المساعدة في تعلّم كيف يفهمون أنفسهم بشكل أفضل، وتعلّم كيف يتخذون الاختيارات والقرارات المهنية الصائبة وكيف يخلّون المشاكل وكيف يدمجون ويكاملون نموهم الشخصي الخاص بالتعقيد المتزايد لمجتمع الوقت الحاضر.

وقد وجد بارتون^(٥) أنّ العديد من الطلاب سواء من خريجي الثانوية العامة أو المنسحبين من المدارس الثانوية، يعانون من نقص في مهارات التخطيط المهني عند دخولهم سوق العمل أو الانتقال إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، حيث يواجه العديد من المراهقين صعوبات قبل أو خلال العملية الفعلية لتطوير حياتهم المهنية. كما أنّ نقص المعلومات يضاف إلى الصعوبات في عملية التطوير المهني، هذا النقص في المعلومات يشمل النقص في المعرفة حول الخطوات المتبعة في هذه العملية وعدم وجود معلومات حول الذات ونقص المعلومات عن البدائل وعدم وجود المعرفة حول كيفية الحصول أو البحث عن المعلومات الإضافية. ويعتقد أنّ هذه الصعوبات قد تقود المراهقين إلى محاولة نقل مسؤولية اتخاذ

(1) Henderson, providing leadership for school counselors to achieve an effective guidance program. 83, p(77).

(2) Krahn, *Making their way: Education, training, and the labor market in Canada and Britain*. P (46).

(3) O'Shea, *Using the career decisionmaking system revised to enhance students' career development*., 6, p(282).

(4) Mahler, *Group counseling in the schools*. 2nd ed., p(62).

(5) Barton, *The closing of the education frontier?* 1nd ed., p(11).

القرارات إلى شخص آخر والتأخر أو حتى تجنب جميع القرارات, مما يقود إلى بلوغ المراهقين مستويات عالية نسبياً من الإجهاد المرتبط بالاستكشاف المهني وأنشطة الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني^(١). ولقد حدد توينيستر وآخرون^(٢). أربعة أنماط لعملية اتخاذ القرار لدى المراهقين، وهي نمط الثقة بالنفس (نمط اتخاذ القرار المعدل) ونمط تجنب اتخاذ القرار ونمط الذعر من اتخاذ القرار، ونمط التسرع في اتخاذ القرار، وتسمى الأنماط الثلاثة الأخيرة بـ (أنماط اتخاذ القرار غير المعدلة).

وترتبط أنماط اتخاذ القرار غير المعدلة سلباً على التقدم في عملية اتخاذ القرار، حيث أن الأفراد الذين يتخذون القرارات وهم مذعورون ودون تفكير (نمط الذعر من اتخاذ القرار) أو أولئك الذين يتخذون القرارات بتهور دون التفكير أو التعقل (نمط التسرع في اتخاذ القرار) أو أولئك الذين يتخذون قراراتهم فيما يتعلق بما يقترحه أشخاص آخرون عليهم (نمط تجنب اتخاذ القرار) يتخذون بشكل عام قرارات ليست الأمثل لأهدافهم المهنية، مصالحهم أو قدراتهم وبالتالي، فإن نمط اتخاذ القرار للفرد يؤثر على طريقة اتخاذ القرار المهني^(٣).

وهناك خمسة أنواع مختلفة يتسم بها الأفراد متخذو القرارات المهنية، وهي كما ذكرها^(٤).

١- الاستراتيجي: المتأمل ذاتياً أو المنهجي: يسعى إلى المعلومات والاستشارات من الآخرين، يفكر ملياً في العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار.

٢- الاستكشافي: يهتم بالخبرة والتجربة يختبر الأفكار من خلال التجارب و يقيم شعوره حول هذه التجارب ويفكر في النتائج ويمكن أن يكون نشطاً في البحث عن الفرص.

٣- الانتهازي: التفاعلي، يستجيب للقائمة، ويأخذ الفرص في كثير من الأحيان من الآخرين.

٤- المندفع أو المتسرع: العاطفي أو الغريزي: وغالباً ما يتخذ قرارات عاطفية أو غريزية أو انفعالية سريعة جداً مع قليل من أو عدم التفكير حول الخيارات الحقيقية المتاحة، أو النتائج المترتبة على هذا القرار.

(1) Giallombardo, *Using group counseling to implement a career development program with high school students*. Master Thesis, p(32).

(2) Tuinistra, *Reliability, Validity and Steucture of the Adolescent Decision Making Questionnire among Adolescents in the Netherlands.*, 28, p(278).

(3) Franken, *Individual Differences in Decision Making*. 39 (5), p(993).

(4) Kidd, *Understanding Career Counselling: Theory, Reseaech and Practic*. 1nd ed. P 32. London: Sage.

٥- السليبي: الهادئ أو المنساق يتفاعل مع الخيارات المقدمة، ويتأثر بشدة في خياراته من قبل الآخرين وانتقاداتهم.

كما صنف بيمروز وآخرون^(١). أربعة أنواع ضمن أربع مجموعات من متخذي القرارات المهنية وهي: **المجموعة الأولى**: متخذي القرار المهني التقييميين: تستخدم هذه المجموعة التقييم الذاتي والتأمل الذاتي من خلال تحديد وتقييم احتياجاتهم وقيمهم وقدراتهم.

المجموعة الثانية: متخذي القرار المهني الاستراتيجيين تميل هذه المجموعة للتعامل مع المعالجة المعرفية للحقائق والمشاعر التحليل والتركيب على أساس مستمر، واستخدام التقييم العقلاني للمعلومات كأساس للعمل، كما تميل إلى تهميش العواطف في اتخاذ القرارات الخاصة بهم.

المجموعة الثالثة: متخذي القرار المهني الطموحين، تميل هذه المجموعة إلى التركيز بشكل مبهم على الأهداف البعيدة والحصول على فرص معنية (جديرة بالاعتبار) تتضمن عادة التضحية المادية.

المجموعة الرابعة: متخذي القرار المهني الانتهازيين تميل هذه المجموعة إلى امتلاك القدرة للتعامل مع الفرص ذات المستويات العالية من عدم اليقين والتردد، ولديهم الاستعداد للاستفادة من الفرص التي تقدم لهم بشكل غير متوقع، ويتميزون بالمرونة والسهولة.

وتمر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من المراحل المتسلسلة على اختلاف تسمياتها، وعددها إلا أنها لا تختلف من حيث الهدف المراد تحقيقه.

مراحل اتخاذ القرار:

يشير النوشان^(٢) إلى خطوات اتخاذ القرار التي ينبغي على الفرد اتباعها، وهي كالآتي:

أولاً: تحديد المشكلة: تعتبر أهم مرحلة من مراحل اتخاذ القرار، لأن فهم وتحديد المشكلة بشكل جيد يؤدي لنتائج جيدة ومرضية، وأن تشخيص المشكلة بشكل سيء سيؤدي إلى ارتكاب أخطاء في جميع المراحل الأولى.

ثانياً: البحث عن بدائل: بعد فهم وتحديد المشكلة يتم البحث عن بدائل بحيث يقوم متخذ القرار بالتحري والتفتيش عن بدائل، ومن الجدير بالذكر أنه من الصعب تحديد جميع البدائل المحتملة، فيحدد متخذ القرار ما استطاع منها، وأحياناً يحتاج الفرد إلى ابتكار بدائل مستخدماً التفكير الإبداعي.

(1) Bimrose, *Navigating the Labour Market: Career Decision Making and the Role of Guidance*, Department for Education and Skills. Researcher Report. P (17).

(٢) نوشان، اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم. ط (٢)، ص (١٦٥).

ثالثًا: مرحلة تقييم البدائل: إن مرحلة تقييم البدائل تتطلب النظر إلى البدائل التي تم التوصل إليها من جميع الزوايا من خلال المقارنة بين البدائل التي تم تحديدها، وبذلك يتوصل متخذ القرار إلى مزايا وعيوب كل بديل.

رابعًا: مرحلة اختيار البديل الأنسب: إن هذه المرحلة تتمثل في اختيار أفضل البدائل لحل المشكلة القائمة في ضوء المعلومات المتاحة، وعلى متخذ القرار أن يراعي ترتيب البدائل على أساس مزاياها وعيوبها وتكاليها.

خامسًا: مرحلة تنفيذ القرار: إن هذه المرحلة تتمثل في وضع البديل الذي تم اختياره موضع التنفيذ لمعالجة المشكلة القائمة، وهكذا فإن على متخذ القرار أن يوفر جميع مستلزمات نجاح تنفيذ قراره، وإزالة المعوقات التي تعترض تنفيذه.

وتقترح نظرية معالجة المعلومات المعرفية أن عملية اتخاذ القرار تحدث في حلقة مفرغة من خمس مراحل مختلفة وهي: ١-الاتصال (تحديد المشكلة المهنية)، ٢-التحليل (تبادل عناصر المشكلة) ٣- التجميع (إنشاء البدائل الملائمة) ٤- التقييم (تحديد الأولويات والبدائل)، ٥- التنفيذ (تشكيل الاستراتيجيات لتنفيذ الخيار)، وتنتهي عملية اتخاذ القرار أخيرًا مرة أخرى في مرحلة الاتصال ما إذا كان قد تم حل مشكلة اتخاذ القرار^(١).

نماذج اتخاذ القرار.

لقد حظيت عملية اتخاذ القرار للطلبة بالاهتمام النظري والتجريبي بشكل كبير ومن بين المواضيع الأكثر بروزًا هي النماذج التي تف عملية اتخاذ القرار، ويقترح تقريبًا كل نموذج أن عملية اتخاذ القرار تحدث في سلسلة من المراحل المحددة مسبقًا من قبل الفرد^(٢).

ولقد صنف فان أسبروك وآخرون^(٣) عملية اتخاذ القرار في نموذجهم الديناميكي إلى ستة مهام، وهي: إدراك الأنشطة المطلوبة، واستكشاف الذات، واستكشاف البيئة، واستكشاف العلاقة بين الذات والبيئة، والتخصص (تعميق المعرفة بالخيارات المهنية وتحديدها) والبحث عن بديل.

(1) Lent, A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 1nd ed. P (41).

(2) Gati, *processes Involved in Career Preferences and Compromises*. 40, p(55).

(3) VanEsbroeck, *A dynamic model of career choice development.*, 5, p(8).

كما حدد جرميجس وفيرسكيورن (Germeijs & verdchueren, 2006) (١) نموذج مكون من ست مهام أساسية لعملية اتخاذ القرار، وهي:

التوجه إلى الاختيار: تشير إلى الوعي لحاجة اتخاذ القرار، والتحفيز على الانخراط في عملية اتخاذ القرار. **استكشاف الذات:** تشير إلى المعلومات التي يجمعها الفرد عن نفسه.

استكشاف البيئة بشكل عام: أي جمع معلومات عامة عن البدائل المهنية.

استكشاف بيئة محددة: أي جمع معلومات مفصلة حول مجموعة مصغرة من البدائل المهنية.

حالة اتخاذ القرار: تشير إلى التقدم في اختيار بديل.

الالتزام: تشير إلى قوة الثقة في التعلق ببديل مهنة معينة.

وتماشياً مع هذه النماذج ولكن على مستوى أكثر تحديداً. فإن مستويات أعلى من الاستكشاف الذاتي والاستكشاف البيئي سوف تؤدي إلى درجة عالية من التطابق بين الشخص والقرار المهني الذي اختاره والذي سوف يؤدي إلى مستويات أعلى من الرضا، والتكيف، والثقة (٢).

وفي هذا الصدد طور كريشوك وآخرون (٣) رؤية واضحة لتهيئة متخذ القرار المهني، وتتضمن هذه الرؤية ما يلي: المشاركة باستمرار، والقبول بأن اتخاذ القرار هو عملية دائمة، عدم الاعتماد وبشكل حصري على المواهب الفطرية، والسعي للتعويض على النقص أو العجز، عدم الشعور بالقلق من التخصص وتعلم كيفية تضيق أو حصر الخيارات المهنية، التعلم ودمج المعرفة الجديدة مع ما يعلمه أو يعرفه مسبقاً، كلمة أبدأ ممنوعة تماماً، المرونة والاستعداد للعمل على الرغم من المخاوف، السؤال بانتظام عن تصورات الواقع المهني الذي يواجهه، إدراك حدود العقل والحدس والسعي إلى إدارة التوجهات والنزعات، تحويل المشكلات الظاهرة إلى فرص.

ويرى الباحث وجود اختلافات كبيرة في عملية اتخاذ القرار في صفوف الأفراد، حيث أن بعضهم قادرين على اتخاذ القرار دون صعوبة، وذلك لاستخدامهم المهارات أو النماذج المختلفة التي تساعدهم

(1) Germeijs, *High school students' career decisionmaking process: Consequences for choice implementation in higher education*, 70, p(225).

(2) Singh, *The Relation between Career DecisionMaking Strategies and Personjob Wt: a study of job changers.*, 64, p(199).

(3) Krieschok, *Career DecisionMaking: The limits of rationality and the abundance of nonconscious processes.* 75 (3), p(279).

في عملية اتخاذ القرار، في حين أن البعض الآخر يواجه العقبات المختلفة في بيئاتهم كالوسائل المالية المحدودة، والقبول في الجامعة، وكذلك بعض الصعوبات الداخلية.

صعوبات اتخاذ القرار.

يرى كيناني^(١) أن اتخاذ القرار هو واحد من أصعب وأخطر القرارات التي يتخذها الفرد، وأنها المشكلة الأكثر تعقيداً التي تواجه الطلبة لأنها تشتمل على اختيار المهنة الواقعية والملائمة له ولقدراته، والتحضير لها، والمحافظة عليها، كما يجب عليه عند الشروع في أخذ قرار مهني ما الأخذ بعين الاعتبار العواقب والنتائج المترتبة على هذا القرار.

وهناك العديد من الصعوبات التي تواجه الفرد في عملية اتخاذ القرار، وهي:

أولاً: اختلال الأفكار المهنية: تشير إلى الأفكار السلبية، والأحكام المسبقة والمعتقدات المهنية المتلوية، والتوقعات غير المعقولة، والتقدير السلبية التي تتعلق بعمل ومهنة الفرد، والتي تؤثر على اتخاذ قراراته المهنية وطموحاته وتصرفاته، وتقلل من تقديره لذاته، وثقته بنفسه وقدرته على اتخاذ قرارات مهمة، ما يؤدي إلى حدوث تجارب ذات نتائج سلبية وعكسية^(٢).

ثانياً: نقص المعلومات: تشير إلى افتقار الفرد للمعرفة، وعدم امتلاكه المعلومات اللازمة عن المهنة، والخيارات البديلة، وسوق العمل، وعدم معرفته بكيفية الحصول على تلك المعلومات، بالإضافة إلى نقص المعرفة الكافية بالذات مما يدفعه إلى الارتباك والتشوش مما يؤدي إلى عرقلة عملية اتخاذ القرار^(٣).

ثالثاً: الصراع الداخلي والخارجي: تشير إلى العوامل الداخلية الذاتية الفردية النابعة من الذات كالرغبة في شيئين متناقضين في وقت واحد، وعوامل خارجية مثل الأمور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، يمكن أن تؤدي إلى ضعف في عملية اتخاذ القرار^(٤).

ولقد صنف بكجامك وكوسير^(٥) صعوبات اتخاذ القرار إلى ثلاثة مجموعات واسعة، تنقسم كذلك إلى عشر فئات محددة من الصعوبات، وهي:

(1) Kinanee, *The Youth and Career Development*. Port Harcourt, Kench Resources.

(2) Austin, *Reducing Negative Career Thoughts in Adults.*, 2(2), p(30).

(3) Nathan, *Career Counseling*. 1st ed. P 75).

(4) Dimitropoulos, *Decisions & DecisionMaking*. 1st ed. P (60).

(5) Pecjak, *personality, Motivational Factors and Difficulties in Career DecisionMaking in secondary School Students.*, 16(1), p(143).

المجموعة الأولى: عدم الاستعداد: وتشمل ثلاث فئات من الصعوبات التي يمكن أن تظهر قبل عملية اتخاذ القرار، وهي: عدم وجود الدافع لبدء مهنة عملية صنع القرار، والتردد حول جميع أنواع القرارات، والمعتقدات المختلفة مهنيًا، والتي تشمل توقعات غير عقلانية حول عملية اتخاذ القرار.

المجموعة الثانية: نقص المعلومات: وتشمل أربع فئات من الصعوبات التي تنشأ خلال عملية اتخاذ القرار، وهي: عدم معرفة الخطوات المتبعة في هذه العملية، ونقص المعلومات حول الذات، وعدم وجود معرفة الخطوات المتبعة في هذه العملية ونقص المعلومات حول الذات، وعدم وجود معلومات حول البدائل المختلفة (أي المهن الأخرى)، ونقص المعلومات المتعلقة بمهن أخرى.

المجموعة الثالثة: المعلومات المتناقضة وغير المتناسقة: وتشمل ثلاث فئات من الصعوبات، وهي: المعلومات غير الموثوق بها (مثل أن يكون التحصيل الأكاديمي فوق المعدل ودرجة اختبار الذكاء منخفضة)، والصراعات الداخلية، وهي صراعات داخل الفرد موجود أفضليات متناقضة، أو صعوبات تتعلق بضرورة التسوية، والصراعات الخارجية المرتبطة بتأثير الآخرين.

كما صنف جاتي وآخرون⁽¹⁾ صعوبات اتخاذ القرار إلى ثلاث فئات: وهي: عدم الاستعداد للمشاركة في عملية اتخاذ القرار، نقص المعلومات (حول الذات، والخطوات المتبعة في هذه العملية، ومختلف البدائل ومصادر المعلومات الإضافية)، المعلومات المتعارضة وغير المتناسقة (كالمعلومات غير الموثوق بها، والصراعات الداخلية والخارجية).

نظريات الإرشاد المهني الخاصة بمهارات الاختيار المهني (Career Choice)

سيتم فيما يلي تقديم لنظريتي تايدمان (Tiedeman) وجيلات (Gelatt) كنموذجين للنظريات التي وضعت خصيصاً للإختيار واتخاذ القرار المهني.

أولاً: نظرية تايدمان (Tiedeman)

تتكون نظرية تايدمان من مرحلتين أساسيتين، هما التوقع والتوافق مع الاختيار المهني⁽²⁾.

١. توقع لإختيار ما (Anticipating a choice). تتضمن مرحلة التوقع أربعة مراحل فرعية، وليس بالضرورة أن تسير بتسلسل دائم، ولا ترتبط بعمر محدد، وقد يمر الفرد بمختلف المراحل في فترة زمنية واحدة.

(1) Gati, A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making., 43, p(513).

(2) Tiedeman, Career development: Choice and adjustment). 1nd ed), p(16).

١/١: الاستكشاف: يتبع الأفراد خطوات غير منظمة في الاستكشاف, قد يتخيلوا أنفسهم في مواقف مختلفة, ويقومون بتجريب بعض السلوكيات, ويتخيلوا أهداف أخرى تتعلق بعدة مهن.
١/٢: التبلور: في هذه المرحلة يظهر نوع من الاستقرار في التفكير, وتتفق المشاعر والأفكار وتتضح مزايا وعيوب تنوع الاختيار الذي يبدأ يظهر, وقد يتم اتخاذ قرار مؤقت.
١/٣: الاختيار: عندما يتحقق التبلور قد يحدث الاختيار, فالاختيار يتغير من حيث الوضوح والتعقيد, وقد يحدث بادراك ووعي أو بدونه, وهي تعد مرحلة مهمة في حياة الفرد.
١/٤: التوضيح: عندما يتخذ الأفراد قرارهم المهني دون أن يبذلوا جهداً كافياً, من المحتمل أن يتعرضون للشك في دقة ومناسبة الوقت لاتخاذ القرار وإمكانية تنفيذه.

٢. التوافق مع الاختيار المهني (Adjusting to a Career Choice). وتكون محددة بثلاثة مراحل فرعية للتوافق مع الإختيار المهني وذلك كما يلي.

١/٢: الحث على التنفيذ: هنا ينفذ الفرد اختياره, وقد يكون الذهاب إلى الكلية, أو دراسة مقررات لتعليم الكبار, أو البدء بعمل جديد, أو العمل لبعض الوقت, وهنا تحدث بعض التغيرات للإيفاء بالالتزام الذي قطعه الفرد على نفسه.

٢/٢: إعادة التشكيل: في هذه المرحلة عندما ينضم الفرد إلى مجموعة جديدة, قد يتردد في الانضمام أو لا يشعر بأنه جزء من هذه الجماعة, إلا أنه فيما بعد يصبح واحداً من المجموعة وينتمي إليها. وهنا يتم إعادة التشكيل للاختيار.

٣/٢: التكامل: يحدث التكامل بين الفرد والمجموعة ويتقبل الفرد والمجموعة بعضهما البعض. كما أن التحمس للاختيار الجديد يتلاشى ويصبح الاختيار أو اتخاذ القرار جزءاً من كيان الفرد^(١).

ثانياً: نظرية جيلات (Gelatt)

يعد جيلات^(٢) من أصحاب نظريات الإرشاد المهني الخاصة بالاختيار واتخاذ القرار المهني والتي تفترض بأن هناك نقاطاً حرجية في الحياة عندما يتخذ القرار على ضوءها وتؤثر بالتالي على النمو المهني للأفراد. وتتمثل هذه النقاط بنوعية الاختيار الدراسي, ومستوى الوظيفة التي يرغب بها الفرد, أو عند تغيير وظيفته أو عمله. ويتأثر القرار المهني بهذا الاختيار طوال الحياة وبالمعلومات المتوافرة لدى الفرد

(١) أبو عيطة, نظريات الإرشاد والنمو المهني, ط (١), ص (٨٣).

(2) Gelatt, *Decisionmaking: A conceptual frame of reference for counseling.*, 9, p(241).

وكيفية تقييمه لها. ويستند اتخاذ القرار على ما هو واقع، كما أن الواقع في حالة تغيير مستمرة ولا يتصف بالثبات، وهذا يرتبط بالبيئة المعقدة المحيطة بحياة الأفراد.

وقد تميزت نظرية جيلات بأن اتخاذ القرار لا يعتمد على العقلانية إذا لم يتبع الفرد نفس المخطط كل الأوقات، إذ يرى جيلات بأن الفرد يكون لديه اتجاهان أو أكثر عند التعامل مع تغيير الاختيار المهني، وقد يسيطر هذان الاتجاهان الخاضعان للتغير أحياناً على عملية اتخاذ القرار المهني. ما يتطلب أن يتقبل الفرد الماضي والحاضر والمستقبل غير المؤكد أو غير المتيقن منه وعلى الفرد أن يكون إيجابياً نحو هذا الوضع الغير المؤكد. وأشار جيلات⁽¹⁾ لوجود أربع عوامل تستخدم في توجيه الفرد في عملية اتخاذ القرار، وهي:

- ما الذي يريده الفرد؟ (الأمنيات أو الميول).
- ما الذي يعرفه الفرد؟ (المعلومات عن الذات والمهن).
- ما الذي يعتقد ويؤمن به؟ (القيم والاتجاهات).
- ما الذي سيعمله إزاء هذه البيانات والمعلومات؟ (الإجراء اللازم).

وتعتبر عملية الاختيار واتخاذ القرارات المهنية حسب منظور جيلات⁽²⁾ عملية مستمرة تقوم على سلسلة من الإجراءات المترابطة المتكاملة التي توصل الفرد إلى اتخاذ قرار معين، حيث أن قرارات الفرد تتأثر بمجموعة من العوامل وتشمل⁽³⁾:

السمات والقدرات الوراثية: وتتمثل في الصفات الموروثة التي قد تكون عائقاً أمام الفرد عند اتخاذ قراره المهني.

الظروف البيئية: وهي عوامل خارجية تقع خارج سيطرة الفرد، فبعض الظروف تؤثر في اكتساب وتعلم مهارات، وتطوير النشاطات والامتيازات المهنية للفرد مثل: الأزمات الطبيعية والكوارث، فهي تؤثر في الظروف الاقتصادية وبالتالي تؤثر على الفرص المهنية.

(1) Gelatt, *Positive uncertainty: A new decisionmaking framework for counseling.*, 36, p(253).

(2) Gelatt, *positive uncertainty: A new decisionmaking framework for counseling.*, 36, p(254).

(3) الزين، العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني استناداً لنموذج جيلات لدى ط (لبة المرحلة الثانوية في لواء الجيزة وعلاقتها بمستوى النضج المهني والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (١١٥).

خبرات التعلم: أي كل ما تعلمه الفرد من البيئة وملاحظة سلوكيات الآخرين فهي تؤثر حتماً في تخطيط الفرد المهني وخاصة عند ارتباطه بالتعزيز.

مهارات الفرد: مثل مهارات حل المشكلات وعادات العمل والاستجابات المعرفية والعاطفية فهي تؤثر بشكل كبير على الفرد عند عملية الاختيار المهني.

ويبدو أن القليل فقط من قرارات الإنسان تتخذ في ظروف من التيقن، والأكثر احتمالاً أنها تُتخذ في ظل حالة من الجمع بين الشك والمخاطرة، ويصنف جيالات⁽¹⁾ كافة الظروف التي يمكن أن تُتخذ فيها القرارات على النحو التالي:

حالة اليقين: وذلك إذا كان كل اختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد.

حالة المخاطرة: وذلك عندما يقود كل اختيار إلى عدة نتائج ممكنة، احتمالاتها معروفة.

حالة الشك: وذلك عندما يقود كل اختيار إلى عدة نتائج ممكنة، ولكن احتمالاتها غير معروفة.

حالة الجمع بين المخاطرة والشك: عندما لا يكون الشخص متأكداً من درجة احتمالية النتائج، ولكن لديه من البيانات ما يمكنه من تقدير حظوظ نجاح كل منها.

وبناءً على هذا التصنيف هناك أربع (٤) استراتيجيات تمثل خطأً لاتخاذ القرارات على أسس من القيم والأهداف والمعلومات ودرجة المخاطرة⁽²⁾:

إستراتيجية الرغبة: وذلك عند اختيار ما هو مرغوب أكثر من غيره، بغض النظر عن التكلفة، أو المخاطرة، أو الاحتمالية، وهذه تتطلب ما يرغب به الفرد، وبعض المعلومات عن النتائج.

الإستراتيجية الآمنة: وذلك عند اختيار المسار الأكثر احتمالية للنجاح، وهي أكثر صعوبة من السابقة؛ لأنها تتطلب أن يكون الفرد أكثر تحديداً لهدفه، وأن يدرس المعلومات حول بعض الخيارات الإضافية واحتمالية حدوثها.

الإستراتيجية الهروبية: (أو إستراتيجية الحد الأدنى): وذلك باختيار ما يجنب أسوأ النتائج، وهي تتطلب معرفة القليل من المعلومات عن النتائج وما الذي يعتقد أنه أسوأ نتيجة.

الإستراتيجية المركبة: وذلك باختيار الأكثر رغبة والأكثر احتمالاً للنجاح، ومع أنها تبدو الأكثر منطقية إلا أنها الأصعب في التطبيق لأنها تتطلب معرفة قيم الفرد وأهدافه بوضوح ومعرفة البدائل

(1) Gelatt, *positive uncertainty: A new decisionmaking framework for counseling.*, 36,p (254).

(٢) جروان، فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني، رسالة ماجستير، د. ط، ص (٩٣).

والقدرة على التنبؤ بالنتائج الممكنة، والقدرة على تخمين احتمالات حدوث الشيء، وقدرة الفرد على ترتيب الرغبات أو تعيين القيمة النسبية للشيء.

الاختيار المهني (Career Choice)

تمثل عملية الاختيار المهني رحلة طويلة الأمد، نتيجة للمعلومات وردود الفعل الواردة والطارئة على ذات الفرد والمهن منذ الطفولة وطول فترة الحياة، وحتى يكون الفرد قادراً على اتخاذ قرار صحيح ودقيق، يجب أن يكون على وعي بالمهارات والاهتمامات والقيم، والرغبة والسعي للحصول على المساعدة المهنية بشأن كيفية استخدام هذه الصفات. ومع ذلك، فإنه من الصعب القول إن هذه المساعدة تقدم بشكل مناسب⁽¹⁾.

وتعتبر مهارات الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني احد الأجزاء الأساسية من الحياة الشخصية والمهنية للفرد وتتضح أهميتها من حيث استخدامها في حل المشكلات وتحقيق التكيف والرضا الشخصي والمهني وهناك أساليب متعددة لاتخاذ القرار وهناك مواقف معينة تتطلب اتخاذ القرار بشكل مفاجئ في الأوقات كالحزن والشدائد والغضب والحزن والفرح وممكن أن تتشكل بعض القرارات مع مرور الوقت، كما يمكن أن تتخذ القرارات في بعض الأمور الحاسمة في مسار الحياة، وتشمل هذه الأمور اختيار التخصص الأكاديمي أو العمل بعد التخرج من المدرسة أو اتخاذ قرار الزواج كما تتصف بعض المواقف بأنها منطقية وواقعية في طبيعتها، بينما تتصف أخرى بأنها استكشافية وغير منطقية⁽²⁾. وتتأثر عملية اتخاذ القرار المهني بالعديد من العوامل مثل⁽³⁾: دقة المعلومات المهنية، ونقص المعلومات المهنية بفرص العمل، والخيارات التعليمية والتدريب والمسارات المهنية، والمعلومات عن العرض والطلب في سوق العمل، والخبرة، كما تستند المعلومات المهنية المستخدمة من قبل الطلبة في تحديد مستقبلهم المهني الغالب على المعلومات التي اكتسبوها خلال مرحلة الطفولة من خلال أولياء أمورهم والأصدقاء والمعلمين، ووسائل الإعلام أو التفاعل الاجتماعي والعوامل الشخصية مثل الدوافع التنافسية والقيم المتضاربة والاهتمامات والمصالح والمواهب المتعددة، وانخفاض الكفاءة الذاتية، وواقعياً

(1) Atli, *The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students*., 4 (8), p(1835).

(2) Gati, *Interpreting and applying careerdecisionmaking models: Comment on Carson and Mowsesian*., 37, p(510).

(3) Cabrera, *Understanding the collegechoice process*., 107, p(11).

فإن قرارات الطلبة المهنية وخياراتهم على الأغلب لا تأخذ بعين الاعتبار العوامل المعيارية لاتخاذ القرار وينتهي الأمر بالطلبة إلى اليأس وخيبة الأمل بسبب نقص المعرفة المهنية أو عدم دقتها والجهل حول عملية الاختيار والتنفيذ.

ويرى بيترسون وسامبسون ولينز ويردن^(١)، أن معرفة الذات ضرورية في عملية اختيار المهنة، ويمكن مساعدة الأفراد في معرفة ذواتهم من خلال توفير الفرص لتعريفهم بقيمتهم التي يتم وصفها بالدوافع التي تدفع الفرد إلى العمل، وتعريفهم باهتماماتهم ومهاراتهم التي هي بمثابة الأنشطة أو السلوكيات التي يستمتع بها الأفراد، والتي تعرف بالأنشطة التي يتقنها الأفراد بشكل جيد. وتعريفهم أيضاً بتفضيلاتهم المهنية وما يتجنبونه في المهن وما يسعون إليه فيها؛ وذلك حتى يأخذوها مسبقاً بعين الاعتبار عند قيامهم بالاختيار المهني^(٢).

ويرى كرمبولتز^(٣) أن خيار قرار المهنة يكون أمراً حاسماً في تقرير سعادة الإنسان، فالقرارات المهنية يمكنها أن تؤثر تأثيراً عميقاً في طريقة عيش حياة الفرد، حيث تؤثر المهنة على طريقة الشخص وكيف يقضي معظم ساعات يومه، ويمكن أن تؤثر على تحديد نوعية الأشخاص الذين يبني الفرد علاقاته الاجتماعية معهم، ويمكن أن تحدد خطط العطلة وخطط الأسرة واحتمالات التقاعد. ومن بعض المفارقات أن لا يكون الأشخاص متحمسين لقضاء الوقت في التخطيط لحياتهم المهنية، وأنهم غالباً ما يتجنبون المرور في هذه العملية ويؤجلونها حتى آخر لحظة. هذا على الرغم من أن بدء عملية الاستكشاف المهني خلال فترة المراهقة هي جزء أساسي من التطور النفسي والشخصي والاجتماعي، كما أن الشباب يسعون جاهدين لإيجاد أماكن لأنفسهم في عالم العمل، وليس أمامهم خيار نوع العمل فقط، ولكن أيضاً نوع بيئة العمل التي ستوفر لهم الارتياح الشخصي والنمو^(٤).

(1) Peterson, A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making). In D). Brown (Ed.), p(334).

(٢) أبو نجا، أثر برنامج إرشاد جمعي مستند للاختيار المهني على ص (نع القرار المهني وتطور هوية الأنا، رسالة ماجستير، د. ط، ص (٧٥).

(3) Krumboltz, Behavioral counseling: Rationale and research). 44(4), p(384).

(4) Giallombardo, Using group counseling to implement a career development program with high school students). Master Thesis, p(27).

ووفقاً لنظرية سوبر^(١)، في التطور المهني ومراحله، فإن الوعي المهني يمثل كما رأينا سابقاً يمثل المرحلة الأولى في تطوير اختيار المهنة، وتمثل هذه المرحلة العملية المعرفية وتنعكس في صياغة الهدف المهني العام على أساس الوعي بالموارد المتاحة، والاحتمالات المختلفة، والاهتمامات والميول والقيم. ويمر كل فرد بمراحل من التطوير المهني ولا بد أن يتقن المرحلة السابقة حتى يتمكن من الانتقال إلى المرحلة اللاحقة. وتقوم مراحل الوعي المهني بتشكيل مفهوم الذات وفقاً لنظرية سوبر. وقد أظهرت الدراسات أن الوعي المهني ومفهوم الذات يرتبطان بعلاقة إيجابية ومتوازنة بشكل كبير بما يتفق مع نظرية سوبر.

وفي حين يوصف الاختيار المهني كعملية نفسية تتعاقب عبر سني الحياة كما رأينا سابقاً، فإن عملية الاختيار المهني بمعنى اتخاذ وصنع القرار المهني (Career Decision- Making)، تعرف بعملية الاختيار الواعي والدقيق لأحد البدائل من بين اثنين أو أكثر من البدائل المتاحة في موقف معين^(٢) ووفق خطوات محددة ينبغي إتباعها للوصول لقرار سليم وبشكلٍ يناظر مهارة حل المشكلات. كما ويؤكد الباحثون أن صنع القرار المهني يتضمن أيضاً مستوى التأكد من القرار المهني (Career Decision Certainty)، بمعنى الوثوق وعدم التردد في صنع القرار المهني^(٣) كما ويتعلق بقلّة التنظيم والثقة فيما يتعلق بالتعامل مع إتخاذ القرارات المهنية، الأمر الذي قد يشير إلى إمكانية وجود قلق الاختيار المؤدّي لتجنّب اتخاذ القرار؛ والإمكانية لوجود موانع خارجية تحول دون تفضيل اختيار على آخر، بالإضافة إلى الصعوبة في الإختيار من عدّة فرص مهنية جذابة محتملة^(٤).

ويعتبر قرار الفرد بخصوص مهنة المستقبل حصيلة التفاعل المتبادل بين جميع الخبرات الطفولة المبكرة ومروراً بسنوات الدراسة في المدرسة. ويُفترض في الطلبة أن يكونوا على ألفة ودراية بمعظم أنواع المهن المتاحة في مجتمعاتهم، وإدراك لمستوياتها المختلفة، وتقع المسؤولية الكبرى لاستكشاف عالم العمل من حولهم، في إتاحة الفرص الكافية أمام الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية، على النظام التربوي،

(1) Super, A lifespan, lifespace approach to career development). In D). Brown, & L). Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd, ed.), pp). 197261). San Francisco, CA: JosseyBass).

(٢) البلوشي، بناء برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جيليات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى ط (لبة)

الصّف العاشر في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه)، د. ط، ص (٨٦).

(3) Heppner, A process and outcome study examining career indecision and indecisiveness. *Journal of Counseling and Development*, 73, 426-437.

(4) Osipow, A scale of educational/vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.

بحيث تكون هذه الخبرات الاستكشافية متسقة ومتوافقة مع الفرص المهنية المتاحة في المجتمع، لكي يحدث التوافق بين الفرد وبيئته. وباكتشاف الطلبة للقيم المهنية والقيم الشخصية التي يمتلكونها، فهم سيصبحون قادرين على بناء أهداف أكثر واقعية⁽¹⁾.

ويكون السياق التي تتخذ خلاله قرارات المهنة في أغلب الأحيان ديناميكي⁽²⁾: فالوظائف تتغير بسرعة، والمجتمع يُصبح معقد ومتعدد الثقافات بصورة متزايدة جداً، ويحتاج الأفراد للتخطيط لطرق ومسارات المهنة المختلفة والمتباعدة بدلاً من المتداخلة والمتقاربة⁽³⁾. علاوة على ذلك، في أوقات التغيير الاجتماعي والحيرة الاقتصادية، يبدو المسترشدون في أغلب الأحيان، مُحبطين وفاقدن الثقة، ويائسين حول فرصهم المستقبلية. وقد جعلت التعقيدات المتزايدة لحاجات المسترشدين ولتدخلات الإرشاد المهني وأدت لتبني المنظورات البسيطة وغير الكافية في حل القضايا المهنية. بالرغم من أن المنظورات التقليدية ما زالت تلعب دوراً هاماً في التخطيط للمهنة، إلا أن التأكيد الإضافي يجب أن يُوضع على القضايا الأخرى: كيف يكون مفهوم الذات مُطبّقاً في تدخلات الإرشاد المهني، القابلية للتكيف الشخصي، وصنع المعنى الشخصي.

ومن أجل تحسين عملية الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني، وفرت العديد من نظريات الإرشاد المهني توجيهات وإرشادات لتجميع وإنتاج واستخدام المعلومات⁽⁴⁾. ومن النظريات التي بحثت في عملية اتخاذ القرار المهني (Career Decision-Making Theories)، نظريات التنافر وعدم الإنسجام المعرفي (Cognitive Dissonance Theory). ويعد هلتون (Hilton) من أوائل من أكد على أن اتخاذ القرار يستند إلى نظرية عدم الإنسجام المعرفي، وأيضاً نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، حيث أكد كرومبولتز (Krumholtz) أن خبرات التعلم تلعب دوراً رئيساً في عملية الاختيار المهني، وأيضاً، نظرية اتخاذ القرارات المهنية المتعددة⁽⁵⁾ (Multiple Career Decision Making).

وقد بينَ جيلات⁽⁶⁾، أن دور المرشد المهني يتركز على مساعدة الفرد على كيفية اتخاذ القرارات بحكمة، وتحمل مسؤولية هذه القرارات، والتأكد بنفسه من مناسبتها له، بحيث تكون هذه

(1) Nystul, *The art and science of counseling and psychotherapy*. New York, NY: Macmillan.

(2) Friberg, *An educational-vocational intervention: Through a work-life orientation program in Finnish comprehensive schools*. *SAGE Open*, JulySeptember 2013, 1-12). DOI: 10.1177/2158244013497720

(3) Magnusson, *Five processes of career planning*. *ERIC Document Reproduction Service No.* EDOCG9565).

(4) Nystul, *The art and science of counseling and psychotherapy*. New York, NY: Macmillan.

(5) Herr, The impact of national policies, economics and school reform on comprehensive guidance programs. *Professional School Counseling*, 4, 236245.

(6) Gelatt, positive uncertainty: A new decisionmaking framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, (252256).

القرارات مبنية على معرفته بنفسه وبالبيئة المحيطة به، ومشاركته الموجهة في عملية صنع القرار، ويستخلص من ذلك ثلاث (3) أهداف للإرشاد والتوجيه المهني هي: زيادة معرفة الذات، وإكساب الفرد سلوكيات تساعد في اتخاذ القرار المهني الملائم والمتضمنة أسلوب البحث عن معلومات المهنية، ثم الاختيار المهني الأكثر ملائمة. ويرى جيالات (1962) بأن هناك مراحل يمر بها اتخاذ القرار وصانع القرار وهي ما يلي⁽¹⁾:

١. **استكشاف الفرص:** تبدأ عملية اتخاذ القرار عندما يدرك الفرد وجود حاجة لاتخاذ القرار ويحدد الهدف المراد تحقيقه ويبدأ في عملية البحث عن الفرص المتوفرة، كأن يقرر الطالب الذي يسعى لاختيار الكلية التي سيلتحق بها بعد تخرجه من المدرسة، ويضع في إعتباره إمكانية دراسته في أكثر من كلية يكون من الممكن أن يلتحق بها مستقبلاً.

٢. **مراجعة الخيارات واتخاذ قرارات:** وهذا يتضمن جمع المزيد من المعلومات اللازمة عن المهنة التي يريد الفرد أن يلتحق بها، مثل تكاليف الالتحاق بالكلية وبرامجها وغيرها من أمور كموقعها ومواعيد الامتحانات ونظامها بشكل عام. وتعتبر عملية المراجعة وجمع المعلومات من أهم الخطوات لأن معرفة الخيارات مرتبطة بعملية اتخاذ القرار.

٣. **تطوير خطة عمل:** تجميع البيانات السابقة وتحديد الجوانب المحتملة المتعلقة بالاختيار وتحديد النتائج واحتمالية تحقيقها وتحديد الفرد لاتجاهه نحوها وتقدير النتائج المرغوبة لدى الفرد مركزاً اهتمامه على نظامه القيمي.

٤. **التقييم:** وأخيراً، تقييم جميع الاحتمالات المتوفرة واتخاذ قرار قد يكون مؤقتاً تجريبياً وقطعياً. وتؤكد البحوث أن الصعوبات في هذا المجال ترتبط إلى حد كبير في سمات الشخصية مثل أثر السمة السلبية، والعصائية، ونقص الذات، والتقييمات الذاتية السلبية من حيث معتقدات الفاعلية الذاتية العامة ومركز الضبط⁽²⁾.

وسيتم فيما يلي تقديم موجز لنظريتي جون هولاند (Holland)، ونظرية السمة والعامل، كنموذجين للاختيار المهني، ونظرية سوبر (Super)، كنموذج لتطور مفهوم الذات المهنية.

أولاً: **نظرية هولاند (Holland theory) في الأنماط المهنية**

(1) Nystul, *The art and science of counseling and psychotherapy*. New York, NY: Macmillan.

(2) Saka, Emotional and Personality Related Aspects of Persistent Career Decision Making Difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, (340358).

يرى هولاند (Holland)⁽¹⁾ في نظريته في الإرشاد المهني لعمليات الاختيار المهني والأنماط المهنية أو السمات المهنية أن هناك علاقة بين نمط الشخصية ونوع المهنة التي يختارها الفرد لنفسه، وأن ميوله المهنية ما هي إلا أحد مظاهره الشخصية، فالاختيار المهني للفرد يتقرر بعوامل عديدة مثل مستوى الذكاء وتقييم الفرد لذاته. ويؤكد هولاند على ضرورة انسجام وتطابق القدرات الشخصية للفرد مع متطلبات البيئة المهنية عند عملية اختيار المهنة، وأن الثبات مهم أيضاً عند اتخاذ القرار المهني سواء أكان في ثبات البيئة أو في ثبات الفرد. ويؤكد هولاند أن معرفة الذات والمعرفة المهنية تجعل القرار المهني قراراً كفؤاً حيث يعتبران متغيرين مهمين يسهمان في هرم الحاجات للفرد، مشيراً لوجود ستة أنماط للشخصية يقابلها ستة أنماط للبيئات المهنية أطلق عليها نموذج هولاند السداسي (Holland Hexagon Model)⁽²⁾.

ويوضح نموذج هولاند السداسي وجود الأنماط والبيئات التالية: النمط الواقعي وتقابله البيئة الواقعية، النمط الاجتماعي وتقابله البيئة الاجتماعية، والنمط التقليدي تقابله البيئة التقليدية، المغامر يقابله البيئة المغامرة، البحثي تقابله البيئة البحثية، الفني يقابله البيئة الفنية يوضح حيث تتشكل البيئات حسب الأفراد الذين يعيشون فيها، وأشار إلى أن الأنماط الشخصية تتأثر بالعوامل الوراثية والبيئية على حد سواء كما ويتأثر القرار المهني بالثقافة السائدة والأسرة والأقران والطبقة الاجتماعية. وأن أصحاب المهنة الواحدة يتشابهون في السمات الشخصية والنمط الشخصي⁽³⁾.

ثانياً: نظرية السمة والعامل (Trait and Factor Theory)

تعتبر نظرية السمة والعامل (Trait and Factor Theory) ورائدها بارسونز (Parsons)، واحدة من أوائل النظريات الفعالة المستخدمة في الإرشاد المهني⁽⁴⁾. حيث وضع بارسونز نظريته على أساس التحضر السريع والهجرة الواسعة والتنوع الذي طرأ على عالم الأعمال والتطورات في العلوم الإنسانية والسلوكية في الولايات المتحدة. وقد استخدمت نظرية السمة والعامل، كونها أول نظرية في الإرشاد

(1) Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd, ed., Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

(2) العزيمي، فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، د. ط، ص (٧٦).

(3) أبو زعيع، مقدمة في الإرشاد المهني، د. ط، ص (٤٩).

(4) Atli, The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students). *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), (18371847).

المهني، لفترة طويلة. وتعتبر "الصفات" و"العوامل"، المفاهيم الأساسية لنظرية السمة والعامل. ووفقاً لهذه النظرية، فإن مفهوم "الصفة" يعبر عن الصفات الكمية للفرد مثل الذكاء والاهتمام والقدرات؛ في حين أنّ مفهوم "العوامل" أو التحليل العامل (Factor Analysis) يحدد الكفاءات اللازمة للنجاح في المهنة. ويؤكدُ بارسونز بأن الفرد خلال قيامه بالاختيار المهني يجب أن يمر بعملية مكونة من ثلاث (٣) مراحل:

١. المرحلة الأولى: إدراك الفرد ومعرفته لقدراته ولاهتماماته ولعواطفه ولحدوده الخاصة.
٢. المرحلة الثانية: إدراك الفرد لأساسيات وشروط وفرص ومزايا وعيوب المهن المختلفة.
٣. المرحلة الثالثة: مطابقة الفرد للمعلومات عن نفسه والمخرجات التي اشتقتها من المعلومات في المهن.

ولفهم نظرية بارسونز "السمة والعامل" بشكل أفضل، يمكن تلخيص المراحل الثلاث لعملية الاختيار المهني على النحو التالي^(١):

المرحلة الأولى. **التعرف على ذات الفرد:** وهي المرحلة الأولى من نظرية السمة والعامل وتشمل معرفة الفرد لاهتماماته الذاتية والقدرات والعواطف وجمع المعلومات ضمن هذه الحدود. وتركز نظرية السمة والعامل أساساً على تحديد خمس سمات للفرد هي: القدرة والإنجاز والفائدة والقيمة والشخصية. إن تحديد عوامل القدرات التي تتضمن أيضاً الاهتمامات والميول، هي التي تمكن الأفراد من التعرف على أنفسهم وتعتبر مهمة جداً، وخاصة لكونها تقود المرشدين وتجعلهم يتعرفون على هذه الصفات ويقومون بتقديم خدمات الإرشاد والتوجيه المهني وفقاً لذلك، وبالتالي، فإن استخدام الاختبارات التي تهدف إلى تحديد اهتمامات وميول الفرد وقدراته تعتبر جانباً أساسياً وضرورياً وأحد الأدوات الحيوية لنظرية السمة والعامل.

المرحلة الثانية. **جمع المعلومات عن عالم الأعمال والمهن:** في المرحلة الثانية التي تسمى أيضاً مرحلة العمل، يقوم المرشد المهني بتقديم التوجيه للمسترشد للعثور على معلومات عن المهن وعالم الأعمال. كما تتم دراسة القيم التي تتطابق مع المهن الفردية المستهدفة، وذلك بعد الحصول على المعلومات من الفرد عن خياراته المهنية، وسماته وقدراته الشخصية، واهتماماته وميوله المهنية، وأهم مساعدة في هذه المرحلة هي توجيه المسترشد لتصنيف المعلومات المهنية غير المنظمة لديه، وكيفية

(1) Atli, The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students). *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), (18371847).

الوصول إلى هذه المعلومات. ويمكن للمرشد المهني استخدام المواد المطبوعة لتوفير المعلومات المهنية، وكتالوجات المعلومات المهنية سواء المطبوعة أو على شبكة الإنترنت، المصنفة على أساس الاحتياجات، والعملية التعليمية، وظروف العمل، وساعات العمل، والأجور، وما إلى ذلك. وفي هذه المرحلة، من المفيد جداً تقديم معلومات مطبوعة للمسترشد تحتوي على قائمة بعناوين متوفرة على الإنترنت خاصة بمختلف المهنيين في مختلف المجالات.

المرحلة الثانية. جمع المعلومات عن عالم الأعمال والمهن: في المرحلة الثانية التي تسمى أيضاً مرحلة العمل، يقوم المرشد المهني بتقديم التوجيه للمسترشد للعثور على معلومات عن المهن وعالم الأعمال. كما تتم دراسة القيم التي تتطابق مع المهن الفردية المستهدفة، وذلك بعد الحصول على المعلومات من الفرد عن خياراته المهنية، وسماته وقدراته الشخصية، واهتماماته وميوله المهنية، وأهم مساعدة في هذه المرحلة هي توجيه المسترشد لتصنيف المعلومات المهنية غير المنظمة لديه، وكيفية الوصول إلى هذه المعلومات. ويمكن للمرشد المهني استخدام المواد المطبوعة لتوفير المعلومات المهنية، وكتالوجات المعلومات المهنية سواء المطبوعة أو على شبكة الإنترنت، المصنفة على أساس الاحتياجات، والعملية التعليمية، وظروف العمل، وساعات العمل، والأجور، وما إلى ذلك. وفي هذه المرحلة، من المفيد جداً تقديم معلومات مطبوعة للمسترشد تحتوي على قائمة بعناوين متوفرة على الإنترنت خاصة بمختلف المهنيين في مختلف المجالات.

المرحلة الثالثة. الجمع بين وعي الفرد بذاته وجمع المعلومات عن عالم الأعمال والمهن: وتتضمن مرحلة الإنهاء هذه على المطابقة بين المعلومات التي اكتشفها الفرد عن ذاته بشأن الميول والاهتمامات المهنية الخاصة والقدرات والقيم المهنية، والمعلومات التي جمعها عن عالم الأعمال والمهن. ولكي يتمكن الفرد من إجراء مطابقة صحيحة في هذه المرحلة النهائية، من الضروري أن يكمل المرحلتين الأوليتين بنجاح. ويمكن للمرشد المهني في هذه المرحلة تقديم معلومات للمسترشد عن النظرية وتقديم اقتراحات. ويُراعى عند تقديم الاقتراحات، أن تكون القدرات والاهتمامات وسمات الشخصية والقيم المهنية الملاحظة خلال عملية الإرشاد المهني، متطابقة مع صفات المهن المقترحة ومتطلباتها. ومع ذلك، ينبغي أيضاً اعتبار أن تصور الفرد للصفات الذاتية ومتطلبات المهن المختلفة لها بنية ديناميكية ويجري تغييرها باستمرار. وبالتالي، ينبغي إخطار هذا المسترشد بأن توجيه القرارات المهنية باستخدام نظرية السمة والعامل، لا يمكن أن يكون قراراً نهائياً ويمكن تغييره ويمكن إعادة بنائه باستمرار على ضوء تلك المستجدات⁽¹⁾.

(1) Atli, The effects of traitfactor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students). *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), (18371847).

ثالثاً: نظرية سوبر (Super, 1990) في التطور المهني

تعتبر نظرية سوبر في التطور المهني خلال فترة الحياة (Super's Life-span Theory of career development)، النظرية التطورية الأكثر شمولاً التي تنطبق على تكامل الاختيار المهني ومفهوم الذات المهنية^(١). فقد دمجت هذه النظرية عناصر مفهوم الذات بالتطور الشخصي والإجماعي، وعلم النفس الظاهراتي أو الفينومينولوجيا والتعلم. وتؤكد نظرية سوبر (Super)، التي يُطلق عليها "نظرية مفهوم الذات في التطور المهني (Self-concept Theory of Career Development)"، على دور مفهوم الذات في الاختيار والتطور المهني، "فالإختيار والتطور المهني يمثلان جوهرية عملية التطوير والتطبيق لمفهوم الذات لدى الفرد"^(٢).

ويعتقد سوبر إن الطريقة التي يعرف بها وينظر بها للأفراد لأنفسهم تلعب دوراً رئيساً في خياراتهم المهنية، فعلى سبيل المثال، الشخص الذي يتمتع بصورة هيئة جسم ذاتية (Body self image)، تتضمن كونه عامل قوي البيئة لكن ليس مثقفاً، قد ينجذب نحو "المهن المادية" مثل العمل في "ميكانيكا السيارات". وبينما افترض سوبر بأن هناك آلية عضوية تقف وراء عملية التطور والنضج، إلا أن بعض الباحثين (e.g., Herr, 1997; Savickas, 2002)، في مراجعتهم لنظرية سوبر (Super's 1990, 1985)، دَعُوا إلى ضرورة التأكيد الأقوى على تأثيرات السياق الاجتماعي والتأثير المتبادل بين الشخص والبيئة.

وحسب نظرية سوبر (Super, 1990) في الإرشاد المهني المستند للتطور والنمو المهني لدى الفرد، يمر النمو والتطور المهني بخمسة (٥) مراحل هي:

(١). مرحلة النمو (Growth Stage): وتمتد من الولادة وحتى سن (13) سنة. ويكون التركيز الأساسي في هذه المرحلة على النمو الجسدي والنفسي لدى الفرد، ويطور خلال هذه المرحلة اتجاهات وميكانيزمات سلوكية تساعد على نمو الذات المهنية، ويتم ذلك من خلال تكوين ذخيرة معرفية تتعلق بذاته من حيث قدراته وميوله واهتماماته، وتعلق أيضاً بالبيئة المحيطة به وخاصة البيئة المهنية بنماذجها المختلفة، وعلى الأغلب فإن الاتجاهات المهنية في هذه المرحلة تكون غير واقعية ومؤقتة.

1) Murugami, Vocational selfconcept and decision making selfefficacy of learners with visual impairment in Kenya). Doctoral Dissertation, University of South Africa, pretoria, South Africa). <http://www.ku.ac.ke/schools/education/images/stories/research/vocationalselfconceptanddecisionmaking.pdf>

(2) Leung, The big five career theories. In S. Leung (Ed.), *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). Dordrecht, Netherlands: Springer.

(٢). مرحلة الاكتشاف (Exploratory Stage): وتمتد من سن (14-24) سنة. ويبدأ الأفراد في هذه المرحلة بإدراك أن العمل هو أحد مظاهر الحياة المهمة، ويدرك الفرد أبعاد ذاته المهنية وخاصة قدراته وإمكاناته بشكل واقعي، ويتخذ الفرد في هذه المرحلة قراراته المهنية ويعتمد كثيراً على التجريب المباشر أو غير المباشر في تحديد توجهاته المهنية، ومن ثم الانخراط بالحياة المهنية.

(٣). مرحلة التأسيس (Establishment Stage): وتمتد من سن (25-44) سنة. ويتضح من مسمى هذه المرحلة أن التركيز فيها يكون على الممارسة الفعلية لمهنة المستقبل والاستقرار فيها، وأن احتمالية تغيير المهنة ممكنة في هذه المرحلة، ومع تقدم هذه المرحلة يصبح الفرد أكثر فهماً للمهنة، وأكثر قدرة على تطوير ذاته من خلالها، وبالتالي يصبح أكثر اندماجاً معها.

(٤). مرحلة الاحتفاظ (Maintenance Stage): وتمتد من سن (45-64) سنة. ويتم التركيز في هذه المرحلة على تعزيز مكانة الفرد ضمن مهنته، والتكيف معها من خلال اكتشاف مدى التطابق بين مفهوم الذات المهنية لديه مع واقع المهنة التي يمارسها، حيث يقوم الفرد بالتركيز على استمرارية الجوانب المحببة في العمل وإزالة الجوانب غير المحببة فيه.

(٥). مرحلة الانحدار (Decline Stage): وتمتد من سن (65) سنة فما فوق. وهي مرحلة ترك العمل والتقاعد والتكيف مع نقص القدرات والاهتمامات.

كما قدم سوبر خمسة (٥) أنشطة عملية تطويرية يمكن استخدامها كإطار لبناء تصور تطوري مهني، وقد أطلق على هذه الأنشطة مسمى **المظاهر المهنية التطورية** وهي^(١):

1. مظهر التبلور (Crystallization Aspect) ويمتد من سن (13-17) سنة. يتضح خلال هذا المظهر مفهوم الذات المهنية، وحيث يدرك الفرد قدراته واهتماماته وتتضح أهدافه المهنية، ويبدأ التخطيط الأولي لاختيار المهنة الموجودة لديه.

٢. مظهر التحديد (Determination) ويمتد من سن (18-21) سنة. ويتم خلال هذا المظهر تحديد المهنة أو التخصص، ويدرك الفرد أبعاد القرار المهني و يتحمل مسؤولية إتخاذ.

(1) Zunker, *Career counseling: applied concept of life planning*. New York, NY: Brooks Thomson learning Publishing).

3. مظهر التطبيق (Application) ويمتد من سن (22-24) سنة. ويتم خلال هذا المظهر تطبيق القرار المهني عملياً، وذلك من خلال التدريب أو الممارسة العملية للمهنة، وقد يغير الشخص مهنته خلال هذا المظهر.

4. مظهر الاستقرار (Stabilization) ويمتد من سن (25-35) سنة. ويتم خلال هذا المظهر الثبات من المهنة المختارة والاستمرار بها، ويستخدم الشخص قدراته ومهاراته التي تناسب المهنة من أجل التكليف بها.

5. مظهر الاندماج (Consolidation) ويمتد من سن (35) سنة فما فوق. ويتم خلال هذا المظهر الانخراط الفعلي في المهنة والارتقاء بها وكذلك الارتقاء من خلالها.

الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار:

تلعب الفاعلية الذاتية دوراً هاماً في عملية اتخاذ القرار وذلك من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية والوجدانية والدافعية لدى الطالب، حيث أن إحدى أهم هذه العمليات المعرفية هو التفكير الذي يساعد الطالب على التنبؤ بوقوع الأحداث وكيفية السيطرة عليها، فالكثير من التحديات والمهام التي يواجهها الطالب في حياته العلمية والعملية تتطلب إحساساً عالياً بكفاءة الذات، لتساعده على تحليل تلك التحديات والمهام واتخاذ القرارات المهنية الصائبة، بالإضافة إلى أن الطالب ذا الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلك ثقة بنفسه، وبمقدرته على حل المشكلات التي قد يواجهها عند تنفيذ وإنجاز تلك المهام، كما أن الفاعلية الذاتية المرتفعة تبقي الطالب متحمساً لتحقيق أهداف كان قد وضعها مسبقاً⁽¹⁾.

وكان هاكيت وبيترز⁽²⁾ أول من درسا مقترحات باندورا (Bandurs) حول الفاعلية الذاتية للسلوك المهني، وأثبتا أن القرارات المهنية، والمصالح المهنية، والهوية المهنية، والإنجازات والسلوكيات التكيفية، والاستكشاف الوظيفي، والمعوقات المهنية، والنضج المهني ترتبط جميعها بمعتقدات الفاعلية الذاتية. كما ساهما في توسيع نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا (Bandurs) في السلوك المهني بما يتفق مع النظرية لفهم وعلاج وحل مشكلات كل من الشخصية الاجتماعية، والتطوير المهني. وأشارا إلى أن مستوى الفاعلية

(1) السواط، فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى ط (لاب وطالبات الصف الأول الثانوي بحافظة الطائف،

مجلة كلية التربية، ٦٦(٢)، ٣٠١-٣٤٧.

(2) Hackett, A selfEfficacy Approach to the Career Development of women. **Journal of Vocational Behavior**, 18, (326-339).

الذاتية للفرد في مهمة معينة ستحدد له التوجه المهني، والمشاركة والتخطيط، والاستكشاف، وتقييم الذات، واتخاذ القرار في هذه المهمة.

وتم تطبيق نظرية الفاعلية الذاتية في العديد من المجالات المحددة للسلوك المهني، مثل: المهام المهنية والسلوك المهني الاستكشافي. ووجدت الدراسات وجود علاقة قوية بين توقعات الفاعلية الذاتية والتردد المهني، واتخاذ القرار، والهوية المهنية، وأتماط الخيارات المهنية، والالتزام بأوقات الفراغ، والنضج المهني، والسلوك المهني الاستكشاف، وصعوبة اتخاذ القرار. ووفقاً لهذه النظرية، فإن التقدير الشخصي لمهارات الفرد يلعب دوراً حاسماً في سلوكه المهني^(١).

كما استخدمت نظرية الفاعلية الذاتية لفهم ديناميكيات واستراتيجيات المشاركة في اختيار أو اتخاذ القرارات المهنية حول التوجهات والفرص المهنية. وهناك أدلة على أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على اختيار التخصصات المطلوبة والمقررات المهنية واتخاذ القرار للفرد^(٢).

وهناك اهتمام متزايد في نظرية باندورا (Bandura) في الفاعلية الذاتية باعتبارها وسيط لقياس نتائج السلوكيات المرتبطة بالمهنة وتشير توقعات الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد حول القدرة على أداء سلوك من شأنه أن ينتج نتائج مرجوة، حيث يعتبر الأفراد أنفسهم قادرين على الميل إلى محاولة وتنفيذ المهام أو الأنشطة بنجاح^(٣).

وتعكس الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار ثقة الفرد في قدرته على تنفيذ المهام المرتبطة بالاستكشاف المهني والاختيار^(٤).

ويعرف باندورا^(٥) الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بأنها: أحكام الفرد حول قدراته على تنظيم وتنقية الأهداف المهنية، ومسارات العمل اللازمة لتحقيق أداء محدد كما عرفها فريدمان^(٦) بأنها: "الاعتقادات المهنية في قدرة الفرد على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته المهنية.

(1) Osipow, Construct and Concurrent Validity of the Career Decision Making Difficulties Questionnaire. **Journal of Career Assessment**, 6, (347364).

(2) Sullivan, Increasing Career SelfEfficacy for Women: evaluating group intervention. **Journal of Counseling & Development**, 78,5463).

(3) Bandura, Selfefficacy toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 84, 191215 .

(4) Solberg, Assessing career search expectations: Development of the Career Search Efficacy Scale. **Journal of Career Assessment**, 2, 111123.

(5) Bandura, **Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory**, Englewood cliffs N.J. Prentice hall.

(6) Friedman, On Bias, Variance, 0/1Loss, and the CurseofDimensionality. **Knowledge Discovery and Data Mining**, 1,5577.

ويشير ناثان وهيل^(١) إلى أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على اختيار القرارات المهنية للطلبة، حيث يختار الطلبة التخصصات الجامعية والمهن التي تشعرهم بالفاعلية الذاتية العالية، وقدرتهم على التنافس في تلك المجالات وتجنب تلك التي يؤمنون بأنها أقل كفاءة أو تجعلهم أقل قدرة على المنافسة وهذا يتفق مع ما أشار إليه أبو سلمان^(٢) بأن الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يختارون المهام التي تظهر قدرتهم على التنافس، ويواجهون التحديات بشكل أكبر من الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.

فإدراك الفرد لكفاءته الذاتية وميوله ومهاراته يمكنه من اتخاذ القرار الذي يلي طموحاته، بالإضافة إلى إكسابه القدرة على امتلاك آليات البحث والتعرف على الفرص المتاحة فيصبح قادرًا على اتخاذ قراره المهني بمرونة واستقلالية، مما يجنبه اختيار الأعمال عن طريق الصدفة أو عن جهل، أو الاختيار بسبب مغريات المهنية أو سمعتها أو مكانتها الاجتماعية بصرف النظر عن استعداده لها، أو الإكراه الذي تمارسه الأسرة على الأبناء في تحديد مهنتهم وأعمالهم^(٣).

كما أن معظم الطلبة لا يتبنون المنهج العقلاني – الشامل، المتضمن على جمع وتحليل وتقييم منهجي للمعلومات حول الخيارات المهنية المختلفة من خلال استخدام خدمات التوظيف الجامعي، والمعلومات الموجودة في المكتبات ومن الإنترنت، وبدلاً من ذلك، يفضلون استخدام المعلومات التي يحصلون عليها بصورة غير رسمية من أشخاص يعرفونهم (أي الأسرة، والأصدقاء، والمدرسة) ووسائل الإعلام، ودراساتهم، والشعور الغريزي (أي حدسهم)^(٤).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر على تطلعات الطلبة المستقبلية، ومستويات الاهتمام في المجال الأكاديمي، والإنجازات الأكاديمية، وكيفية إعداد أنفسهم لمختلف المهن^(٥). ويؤدي المعلم دورًا هامًا في رفع مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار لدى الطالب، وذلك من خلال تنفيذ أنشطة الإرشاد المهني، وبناء الوعي الذاتي ومفهوم الذات الإيجابي، والوعي الأسري، والتوعية المدرسية، والتوعية المجتمعية، وتنمية الوعي المهني/ العمل، وتطوير وتسهيل تشكيل المواقف والمصالح التي

(1) Nathan, **Career Counseling**. London: Sage.

(٢) أبو سليمان، أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في الكفاءة الذاتية لدى عينة من ط (لبة الصف العاشر

القلقين. اطروحة دكتوراه د. ط، ص (١٠٩).

(3) Nathan, **Career Counseling**. London: Sage.

(4) Greenbank, **Working Class Students and the Career Decisionmaking Process: a Qualitative Study**. HECSU, Manchester.

(5) Bandura, **SelfEfficacy in Changing Societies**. New York: Cambridge University Press.

تؤدي إلى الكفاءة والتعاون والإنجاز، وتنمية مهارات الطالب لفهم واستخدام المهنة من خلال تحديد الصعوبات وفهم ظروف العمر لمختلف المهن، وإدخال المفاهيم الأساسية لسوق العمل، ومساعدة الطالب في إدراك أن كل مهنة تتطلب قدرات ومهارات مختلفة عن المهن الأخرى، وتعليمهم استراتيجيات اتخاذ القرار، واحترام الذات⁽¹⁾.

وأثبتت نتائج البحوث أن الفاعلية الذاتية هي أفضل متنبئ للدافعية والخيارات الأكاديمية في المستقبل واتخاذ القرارات المهنية من عوامل الإعداد والمعرفة والكفاءة، أو الاهتمام ويختار الطلبة التخصصات والمهن في المجالات التي يشعرون بأنهم أكثر ثقة، وتجنب تلك التي تفتقر إلى الثقة في المنافسة (Rist, 2000)⁽²⁾.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن ثقة الفرد في قدرته على التفكير، والتنبؤ بوقوع الأحداث، وكيفية السيطرة عليها، واتخاذ قرار مهني مثالي تختلف تبعاً لطبيعة الفرد، فمنهم من يرى نفسه قادراً على اتخاذ القرار بسهولة وبسرعة، بينما يجد الآخرون صعوبة في اتخاذ القرار كاختلال الأفكار المهنية، ونقص المعلومات كما تختلف بحسب الموقف أو الحدث الذي يتطلب منه اتخاذ قرار إما بشكل مفاجئ، أو ينشئ مع مرور الوقت، وذلك يعود إلى عوامل عدة من أهمها عوامل نفسية، واجتماعية، والتوجه الأسري، واقتصادية كما يؤثر التفاعل بين العوامل في المجتمع والتطور النفسي للفرد على استعداداته لاتخاذ قرار مهني ملائم له ولقدراته.

ومن الممكن الإشارة إلى أهم الفوائد المترتبة على تنمية التفكير لدى الطلبة وامتلاكهم للفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث إرتفاع مستوى تحمل المسؤوليات والالتزام بالواجبات والمهام بإعتبارها هي من المفاهيم العملية المهمة التي من المفترض أن نعلمها لأبنائنا الطلبة جنباً إلى جنب مع الدروس والوظائف المدرسية لما لها من دور في إكساب شخصية الطالب مزيداً من الاحترام والثقة، خاصة في ظل التطورات المعاصرة التي طالت مختلف مجالات الحياة بما في ذلك مجال المعرفة والمعلومات الذي أدى بدوره إلى تحولات جوهرية في أجزاء المنظومة التعليمية التعليمية. حيث باتت تركز على فعالية وكفاءة دور المتعلم من خلال إثراء عملية تعلمه وتحرره من مظاهر السلوك السلبي التي تؤثر في حياته الدراسية، وتظهر بصورة شكاوى مستمرة من التأثيرات السلبية، لظاهرة أصبحت سائدة لدى مجتمع الطلبة

(1) Ediger, **Vocational Education in the Elementary School**. Opinion Papers.

(2) Rist, Student social class and teacher expectations: The selffulfilling prophesy in ghetto education. **Harvard Educational Review**, 70(3), 266301.

بمختلف مراحلهم الدراسية، حيث أخذت تلقي بظلالها على مختلف نواحي الحياة وتؤثر سلباً على التعلم والإنجاز ونوعية الحياة الأكاديمية.

فمن المؤلف أن يلجأ الأفراد في بعض الأحيان إلى تأجيل المهام الموكلة إليهم في الحالات الطارئة إذ يكونوا مجبرين على ذلك، وهذه الحالات الاستثنائية يمر بها كل طالب في مرحله ما من مسيرته الدراسية، إلا أنه عندما يصبح هذا الحال مستمراً بشكل دائم حيث يعتمد الطالب إلى تأجيل مهامه الدراسية وواجباته المكلف بها حتى اللحظة الأخيرة ينشأ لدينا ما يدعى بالتسويف الأكاديمي، هذه الظاهرة التي تحرم صاحبها من لذة النجاح ومن التقدم والنماء الذي يعود عليه عند إنجاز المهام الموكلة له في وقتها المحدد، حيث يستمر بتأجيل الأعمال إلى الغد فلا ينجز ما عليه من واجبات بذريعة أن الوقت مازال مبكراً، فيبقى مكانه في الوقت الذي يسير فيه غيره للأمام.

إن تأجيل المهام التي ينبغي القيام بها هو سلوك بشري قديم جداً، فقد وصفه الدكتور جونسون الذي أعد أول قاموس شامل للغة الإنجليزية بأنه تلك الحماسة التي تدفعنا للسماح لأنفسنا بتأخير المهام المختلفة التي نحن على علم بأن أدائها أمر مهم، إلا أننا نؤجلها ظناً منا بأننا نستطيع إتمامها في وقت لاحق، فقد أشارت البحوث إلى أن الأفراد يسوفون في ستة مجالات مختلفة من مجالات الحياة وهي: الجانب الأكاديمي والعمل، والواجبات اليومية والروتينية، والصحة، والترفيه، والأسرة، والعلاقات الاجتماعية⁽¹⁾.

ويعرف التسويف بأنه تجنب تنفيذ المهام الهامة التي نوى الفرد القيام بها في وقت سابق، وتفضيل السلوك أو الأفكار التي تصرف الانتباه بعيداً عن أداء هذه المهام⁽²⁾. وبعبارة أخرى فالتسويف يعني الفشل في تنفيذ النوايا السابقة. وعرفه نوران (Noran)⁽³⁾ بأنه التهرب من أداء مهمة لا بد من إنجازها. بينما يرى أكرمان وجروس (Ackerman & Gross)⁽⁴⁾ أن التسويف هو معرفة الفرد بأن عليه تأدية نشاط ما أو تنفيذ مهمة معينة ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأدائها في إطار الوقت المحدد على الرغم

(1) Janssen, *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement*. P 12.

(2) Van Eerde, A metaanalytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.

(3) Noran, procrastination among students in institutes of higher learning: challenges for KEconomy. Retrieved from <http://www.mahdzan.com/paper/procrastinate>). Accessed on 22 January 2017.

(4) Ackerman, My instructor made me do it Task characteristics of procrastination. *Journal of marketing education*, 27(1), 513.

من أنها تقع ضمن مقدرته. أما ستيل (Steel)^(١) فقد عرف التسويف على أنه تأجيل اختياري لمسار العمل المراد إنجازه مع الوعي بالضرر الذي قد يسببه في المستقبل. كما عرفه فيراري وديازمورالي^(٢) (Ferrari & Diaz-Morales) بأنه تأجيل أداء المهام عن موعدها المحدد دون وجود مبرر لذلك. وعرفه شيرمان^(٣) بأنه التأخير المقصود لبعض المهام التي يجب القيام بها إلى أن يصبح ذلك التأخير عادة. وهناك من يعرفه على أنه " فن مواكبة الأمس والعيش فيه". وأضاف نيرمان وشيرمان^(٤) (Niermann & Scheres) بأنه يمكن تعريف التسويف على أنه الميل إلى تأخير الأنشطة التي ينبغي إنجازها قبل زمن المهلة المحدد.

وبناءً على ما تقدم يُستنتج أن التسويف هو تأجيل أو تأخير الفرد القيام بالمهام والأعمال التي لا بد من تنفيذها على الرغم من معرفته بالنتائج السلبية.

كما أن الفكرة الكامنة وراء التسويف هي أنه من الأفضل القيام بالعمل في وقت لاحق، فكثير من الناس يؤجلون الأمور حتى الغد، وعندما يأتي غداً فإنهم يؤجلونها إلى ما بعد غد، ومع بداية كل يوم فإن العمل يعاود الظهور من جديد، عندئذٍ يتجاوز الفرد القيام بالعمل باختلاق أعذار ومبررات تنتهي بأن يعيد نفسه بأنه سوف يقوم بإصلاح الوضع فيما بعد والعمل بحماس في وقت لاحق. وعادة ما يرافق التفكير جوهرياً عملية التسويف ويظهر ذلك في عبارات المسوف التي تحمل معنى التأجيل، والتي يبدأها عادةً ب سأفعل، وسأقوم، وسأذهب، وسوف أحاول، ومن أشهر العبارات التي يتداولها المسوفون سأفعل ذلك في وقت لاحق عندما أشعر بأنني مستعدٌ للقيام بذلك (Knaus)^(٥).

كما أشار باسكو (Basco)^(٦) بأن التسويف سلوك تلقائي لا يحتاج إلى الإعداد أو التخطيط، فالمسوف لا يبدأ يومه باتخاذ قراراً بتأجيل العمل الذي عليه القيام به بل على العكس تماماً، يبدأ مستعداً للعمل وراغباً في أدائه ولكن دون أن يلاحظ يجد نفسه في طريق التسويف. والذي يبدأ عادةً

(1) Steel, The Nature of procrastination: A metaanalytic and Theoretical Review of Quintessential SelfRegulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

(2) Ferrari, perceptions of selfconcept and selfpresentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 9196.

(٣) شيرمان, دع التسويف وابدأ العمل), د. ط, ص (١٤٢).

(4) Niermann, The **relation between procrastination and symptoms of attentiondeficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students.** *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 23(4), 411421.

(5) Knaus, *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back.* Canada: New Harbinger publications.

(6) Basco, *The procrastinator's guide to getting things done.* London: Guilford Press.

عندما يقوم الفرد بالحكم على نشاط أو مهمة ما بأنها صعبة جداً أو متعبة وشاقة أو مخيفة أو مملة (Knaus)^(١). ويصبح استراتيجية للتعامل عندما يواجه الفرد بعض المشاعر السلبية. والمنفرة التي تتعلق بالنشاط أو المهمة التي يجب عليه القيام بها، حيث ينشأ لديه رغبة ودافع قوي للتخلص من تلك المشاعر فيلجأ إلى المقاومة، وذلك باستبدال النشاط المحدد أو المهمة المطلوبة والتي تثير مشاعر عدم الارتياح بنشاط آخر يعيد الفرد إلى وضعه السابق، ومع كل الجهد المبذول لتفادي مشاعر عدم الراحة فإن المهمة المؤجلة تبقى والمشاعر السلبية لا تختفي، وعلى الرغم من ذلك فإن الفرد يواصل التسويف للحصول على الراحة الفورية والإعفاء من إنجاز المهام حيث تدعم هذه المشاعر بدورها قرار التسويف وتشجع الفرد على اتخاذ المزيد من قرارات التأجيل فيما بعد وهكذا مع مرور الوقت يتطور التسويف إلى أن يتخذ أشكالاً معقدة من التأخير في المستقبل.

وأضاف رابين وفوجل ونترأوفام (Rabin, Fogel & Nutter-Upham)^(٢) أن من أبرز ملامح التسويف هو الفشل في التنظيم الذاتي والإرادة. حيث يتضمن التسويف عدم قدرة الفرد على تنظيم جهوده وأفكاره لتحقيق نتائج هادفة وطويلة الأجل، ويبدأ هذا الضعف في التنظيم عندما يدرك الفرد بأن بعض جوانب المهام ذات الأولوية سلبية أو غير سارة، عندئذٍ يقوم باستبدالها بمهام أخرى أقل أولوية منها مع تطلعه للقيام بأداء أفضل في وقت لاحق، ويستمر هذا النمط من التأخير على الرغم من معرفة الفرد بأنه سيحقق المزيد من الفائدة إذا ما بدأ العمل في وقت مبكر. وقد أكد ولترز (Wolters)^(٣) على ذلك فقد بين أن التنظيم الذاتي هو أحد مفاتيح فهم التسويف حيث اعتبره ثاني أقوى مؤشر على التسويف بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التسويف الأكاديمي

إن سلوك التسويف الذي يتمثل بتأخير المسؤوليات والمهام التي يتعين على الأفراد القيام بها له عدة أنواع وهي: التسويف العام، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتسويف العصائبي، والتسويف الإجباري أو غير الوظيفي بالإضافة إلى التسويف الأكاديمي (Ferrari, Johnson & Mccown)^(٤).

(1) Knaus, *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Canada: New Harbinger publications.

(2) Rabin, Academic Procrastination in college students: The role of self reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344357.

(3) Wolters, Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179187.

(4) Ferrari, *procrastination and task Avoidance: theory, research, and treatment*. New York: Plenum press.

والذي يوصف بشكلٍ عام بأنه تأجيل القيام بالإجراءات المتعلقة بالنشاطات الأكاديمية ذات الأهمية الشخصية للأداء، في حين وصفه البعض بأنه التأخير المعتاد للمهام الأكاديمية (Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir)^(١).

كما يُعد التسويف الأكاديمي إحدى الظواهر المعقدة التي تتألف من عدة مكونات معرفية، وانفعالية، وسلوكية حيث يشير الجانب المعرفي إلى معرفة الفرد بالتفاوت الكبير بين الأهداف التي يضعها لإنجاز مهمه ما والأداء الفعلي لهذه المهمه، أي التناقض بين النوايا والسلوك، أما الجانب الانفعالي فيدل على عدم الراحة النفسية التي يشعر بها الفرد لعدم مقدرته على بدء مهمه ما أو إنجازها في موعدها المحدد، بينما يتمثل الجانب السلوكي بميل الفرد المتكرر لتأخير القيام بالمهمه سواء من حيث الابتداء أو الانتهاء منها في إطار الوقت المحدد (Al-attiyah)^(٢).

ويُعرف التسويف الأكاديمي بأنه الرغبة في تجنب المهام الأكاديمية المطلوبة أو تأجيل القيام بها نتيجة للتناقض بين النية والأداء مما يتسبب بإحداث نتائج سلبية على المسوف (Binder)^(٣). وعرفه سينيكال وجوليان وجواي^(٤) (Senecal, Julien & Guay) بأنه نزعه غير عقلانية لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إنهاؤها. كما عرّفه أكرمان وجروس (Gross Ackerman & Gross)^(٥) بأنه شكل خاص من أشكال التسويف يحدث في البيئة الأكاديمية، ويتضمن معرفة الطالب بأن عليه تنفيذ مهمة أكاديمية، أو إجراء نشاط أكاديمي ككتابة الأبحاث، أو الدراسة للإمتحانات، أو إنهاء مهام القراءة الأسبوعية ولكنه لسببٍ ما لا يحفز نفسه للقيام بذلك ضمن زمن المهلة المحدد.

بينما يرى توكمان (Tuckman)^(٦) أن التسويف الأكاديمي هو سمة سلوكية تظهر بشكل خاص لدى الطلبة الذين يُكلفون على نحو متكرر بمهام أكاديمية ذات موعد محدد، مما يؤثر سلباً على أدائهم

(1) Kağan, The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 21212125.

(2) AlAttiyah, Academic Procrastination and its Relation to Motivation and Selfefficacy: The Case of Qatari Primary School Students. *The International Journal of Learning*, 17(8), 173186.

(3) Binder, *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective wellbeing*. Master's thesis. Carleton University, Canada.

(4) Senecal, Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology*, 33(1), 135145.

(5) Ackerman, My instructor made me do it Task characteristics of procrastination. *Journal of marketing education*, 27(1), 513.

(6) Tuckman, Relations of academic procrastination, rationalization, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 10151021.

الأكاديمي. كما أن التسويف الأكاديمي هو التأجيل المقصود والمتكرر لبدء المهام والواجبات المدرسية المطلوبة أو الانتهاء منها وتسليمها في موعدها المحدد.

وأكد سيرين (Sirin)⁽¹⁾ أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل إنجاز المهام الأكاديمية، إلى الحد الذي يشعر فيه الطالب بالإزعاج والضيق بسبب هذا التأجيل. وأضافت كلارينا وكلاديلاس وغوتزنس وبادية وديزكالار (Clariana, Cladellas, Gotzens, Badia & Dezcallar)⁽²⁾ بأن التسويف الأكاديمي هو تأجيل إنجاز المهام الدراسية دون وجود مبرر يستدعي ذلك، مما يؤثر على ثقة الطلبة بأنفسهم وأدائهم الأكاديمي وكذلك شعورهم بالأمن داخل البيئة التعليمية. أما كيم وسيو (kim & Seo)⁽³⁾ فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه ميل الطالب إلى تأجيل أنشطة التعلم، وذلك عن طريق تأخير الانتهاء من الواجبات البيتية وضعف الاستعداد للإمتحانات المدرسية، وأضافا أيضاً بأنه سلوك شائع بين الطلبة في مناطق مختلفة من العالم. يُستخلص مما سبق أن العامل المشترك بين التعريفات السابقة للتسويف الأكاديمي هو تأخير البدء في المهام الأكاديمية، وعدم القدرة على إنجازها في موعدها المحدد؛ مما يؤدي إلى الشعور بالقلق وعدم الارتياح ويؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي.

ويرى ستيل وبورثن ووامباش (Steel, Borthen & Wambach)⁽⁴⁾ بأن السمة الرئيسية للتسويف الأكاديمي تكمن في الفجوة بين النية والسلوك الذي يتبع هذه النية، حيث ينوي المسوف القيام بالعمل بجد كالأخرين ولكنه يفشل في القيام بذلك خاصة في بداية المهمة إذ يميل إلى العمل على تنفيذ نواياه بشكل أقل من الآخرين ومع اقتراب الموعد النهائي للمهمة فإنه يُكرس المزيد من الوقت لإنجاز المهام أكثر مما نوى القيام به.

كما أشار شوينبورغ وغرينود (Schouwenburg & Groenewoud)⁽⁵⁾ في بحثهما بأن التسويف الأكاديمي ينشأ مما يدعى بمبدأ إسقاط الاعتبار: والذي ينص على أنه كلما طالت الفترة الزمنية التي على الطلبة انتظارها للحصول على المكافأة المرتبطة بالمهمة الموكلة كلما قلت جاذبية السلوك المتوقع

(1) Sirin, Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic selfefficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447455.

(2) Clariana, Typology of extracurricular activities and academic procrastination among primary education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 419446.

(3) Kim, The relationship between procrastination and academic performance: A metaanalysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 2633.

(4) Steel, procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95106.

(5) Schouwenburg, Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229240.

لإنجازها. وكذلك هو الحال بالنسبة للمسوفين، فالمكافآت المرتبطة بالدراسة وتحقيق النجاح في المهام الأكاديمية لا تدرك، إلا عندما يقترب الموعد النهائي لإنجاز المهام، لذا كلما ابتعد المسوفون عن المهمة كلما قلت جاذبية السلوك الدراسي، وقلت احتمالات إنجازهم. ومن هذا المنطلق يتبين أن التسويف الأكاديمي يأخذ مسار المنحني مع مرور الوقت حيث ينخفض التسويف بشكل حاد مع اقتراب الموعد النهائي لتسليم المهام الأكاديمية.

وأضاف هانوك (Hannok)⁽¹⁾ أن التسويف الأكاديمي يحدث عندما يفتقر الطلبة إلى الكفاءة اللازمة لأداء المهام والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم بفعالية، وكذلك عندما يشعرون بالحاجة إلى حماية إحساسهم باحترام الذات. كما أن حدوثه يرتبط بمدى امتلاك الطلبة للمهارات اللازمة لإنجاز المهام بنجاح، وبمعتقداتهم حول ماهو ضروري لتحقيق هذا النجاح عوضاً عن الأهمية أو الفائدة التي يمكن أن تتحقق نتيجةً لإكمال المهام الأكاديمية.

كما بين فان إيردي (Van Eerde)⁽²⁾ بأنه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال عدد من المتغيرات المعرفية، والانفعالية، والشخصية. حيث تتضمن المتغيرات المعرفية الميل لإعاقة الذات والخوف من الفشل واحترام الذات المتدني وانخفاض الكفاءة الذاتية وامتلاك تصورات غير واضحة عن الوقت المتاح والمطلوب لإنجاز المهام، أما المتغيرات الانفعالية فتتمثل بكل من القلق والاكتئاب، إضافة إلى أبعاد مختلفة من سمات الشخصية كإنخفاض مستوى الوعي وارتفاع العصابية والتشاؤم والبحث عن الكمال. حيث اعتبرت هذه المتغيرات بمثابة مؤشرات هامة تدل على التسويف لدى مجتمع الطلبة.

وأشار علام⁽³⁾ بأن من مجالات التسويف في الأداء الأكاديمي التأخر في إعداد الواجبات، وكتابة الأبحاث، والاستعداد للامتحانات، والمراجعة الأسبوعية لموضوعات المواد الدراسية. وأضاف ستيل وفيراري (Steel & Ferrari)⁽⁴⁾ بأنه يمكن فهم التسويف بصورة فعّالة من خلال التركيز على محددتين رئيسيتين هما: الاندفاع، ومستوى ضبط النفس.

(1) Hannok, *procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A CrossCultural Study*. Doctoral dissertation. University of Alberta, Canada.

(2) Van denbos, *APA dictionary of clinical psychology* (1st ed. Washington: American Psychological Association.

(3) علام، محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من ط (لاب الجامعة، المجلة

العلمية، 24(2)، 306، (254).

(4) Steel, *procrastination and personality, performance, and mood. Personality and individual differences*, 30(1), 95106.

ونظراً لزيادة حدوث التسويف الأكاديمي وتأثيره السلبي على الأداء فقد سعى الباحثون خلال محاولات عديدة لفهم هذا السلوك، حيث تعامل معه البعض على أنه سمة شخصية ثابتة لا تتغير باختلاف البيئات والزمن، بينما أكد آخرون على أنه سلوك محدد يتغير مع مرور الوقت اعتماداً على خصائص المهمة والبيئة المحيطة (Van Eerde)^(١).

وعلى الرغم من أن التسويف الأكاديمي شائعاً هذه الأيام، إلا أنه ليس قضية جديدة فقد تم العثور على نسب مرتفعة لانتشار هذا السلوك والذي يتم عن وعي على الرغم من كون الأفراد على بينة من العواقب السلبية التي قد تلحق بهم جراء القيام به. فقد أشارت التقديرات إلى أن (80%) من المراهقين يعتبرون مسوفين بشكلٍ يومي وأن (40%) من هذه النسبة يسوفون أكثر من ثلاث ساعات أثناء اليوم الدراسي (Klassen & Kuzucu)^(٢).

وبالمثل فقد توصل ستيل وفيراري (Steel & Ferrari)^(٣) إلى أن التسويف الأكاديمي الذي يعرف بالتأجيل غير المبرر لأداء المهام الدراسية هو ظاهرة تؤثر على (80%) من طلبة المرحلة الثانوية. كما أشارت دراسة عبادي وشاكورزادة (Ebadi & Shakoorzadeh)^(٤) بأن نصف طلبة المرحلة الثانوية يسوفون دائماً، أو في الغالب عند انجاز أنشطة التعلم بما في ذلك كتابة الأبحاث، وإعداد الواجبات، والإستعداد للامتحانات، حيث أشارا إلى أن (47% - 50%) منهم لديهم مشاكل في التسويف في هذه المجالات الثلاث.

أما فيما يتعلق بنسب انتشار التسويف لدى طلبة الجامعات فإن الدراسات فيها كثيرة ومتنوعة والنسب فيها متقاربه فقد ذكرت دراسة كلاسين وآخرون^(٥) (Klassen et al) والتي أجريت على مجموعتين من الطلبة الجامعيين أن (57%) من المجموعة الأولى و (59%) من المجموعة الثانية أنفقنا ثلاث ساعات

(1) Van Eerde, A metaanalytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 14011418.

(2) Klassen, Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore). *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361379.

(3) Steel, procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95106.

(4) Ebadi, Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic SelfRegulation and Achievement Motivation among HighSchool Students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193199.

(5) Klassen, Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore). *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361379.

أو أكثر يومياً في التسويف. كما كشفت دراسة اونجيبوزي (1) (Onwuegbuzie) بأن ما يقارب (-60% 40%) من الطلبة الجامعيين يسوفون بشكل دائم أو شبه دائم في مهام القراءة الاسبوعية، وكتابة الأبحاث، والاستعداد للإمتحانات، حيث أشار ما بين (20%-45%) منهم بأن لديه مشاكل في التسويف في هذه المجالات الثلاثة، كما عبر (65% - 75%) منهم عن رغبتهم في أن ينخفض التسويف لديهم على هذه المهام. وفي دراسة لأوزير وديمير وفيراري (Ozer, Demir & Ferrari) (2) بينت أن التسويف الأكاديمي منتشر جداً في الجامعات والكليات فقد وجدت أن (405) طالباً وطالبة من أصل (784) طالباً وطالبة أي ما يعادل (52%) من الطلبة هم من المسوفين أكاديمياً.

كما أشارت دراسة خان وعارف ونور ومنير (Khan, Arif, Noor & Muneer) (3) إلى إمكانية تأثير بعض العوامل الديموغرافية كالعمر، والجنس، والمستوى التعليمي على الميل نحو التسويف، فقد وجدت الدراسة أن معدل انتشار التسويف كان أعلى لدى الطلبة الذين تقل أعمارهم عن عشرين عاماً عن من هم فوق هذا العمر.

وقد أكدت هذه النتيجة دراسة بيوتل وآخرون (Beutel et al.) (4) والتي أجريت على عينه ممثله من المجتمع الألماني، حيث وجدت أن نسبة انتشار التسويف كانت أعلى في المجموعة التي تراوحت أعمارها بين (14-29) سنة، فيما تراجع في الفئات العمرية الأكبر سناً.

وهكذا فقد بينت الدراسات السابقة أن التسويف الأكاديمي منتشر بين طلبة الجامعات، ويزداد انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين تقل أعمارهم عن عشرين عاماً، وربما يعود ذلك إلى الضغوط المستمرة التي يتعرضون لها من قبل الوالدين والمدرسين، والتي تتمثل بضرورة استغلال الوقت بالدراسة، ومطالبتهم بالواجبات المتعددة، ومواكبة مهام القراءة والمراجعة الاسبوعية، وأداء الامتحانات بصورة دورية، لذا فقد يلجأ البعض إلى تأجيل أداء هذه المهام حتى اللحظة الأخيرة؛ مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعه عليهم، فيؤثر ذلك سلباً على تحصيلهم، وعلى بعض الجوانب النفسية لديهم.

(1) Onwuegbuzie, Academic Procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 319.

(2) Ozer, Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*, 149(2), 241257.

(3) Khan, Academic Procrastination among Male and Female University and College Students). *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 6570.

(4) Beutel, procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range – A German Representative Community Study. *PLOS ONE*, 11(2), 112.

فقد أشارت دراسة سيرينو (Cerino)^(١) إلى أن من أبرز سمات المسوفين أكاديمياً انخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية، فقد بينت أن الطلبة الأكثر تسويفاً في المهام الأكاديمية هم من يفتقرون إلى الدافعية الداخلية والخارجية.

كما ذكر فيراري في سلسلة من دراساته (Ferrari)^(٢) عدداً من السمات التي يتصف بها المسوفين نورد منها الآتي:

١. يمتلكون درجة عالية من الوعي الذاتي العام والقلق الاجتماعي والميل لإعاقة الذات، خاصةً عند أداء المهام المعرفية، وذلك باختيار وجود الضوضاء، والمشتتات في مكان العمل.
٢. يفضلون المهام الاجتماعية ويجدونها أكثر جاذبية وأهمية من المهام المعرفية، كما يعتقدون أن بإمكانهم أداء المهام الاجتماعية بصورة أفضل من المهام المعرفية.
٣. يتعدون عن الأنشطة التي قد تظهر للآخرين معلومات تتعلق بقدراتهم، وذلك لرغبتهم بالحفاظ على صورتهم العامة أمام الآخرين وليس لأن لديهم قصوراً في الجانب المعرفي.
٤. يميلون إلى إنجاز الأعمال السهلة التي ليس بها تحدي.

وأضاف باتريزيك وغرونشيل وفريز (Patrzek, Grunschel & Fries)^(٣) بأن الأفراد المسوفين يفضلون الروتين في حياتهم اليومية والدراسية ويتعدون عن القيام بالمهام غير المألوفة، كما أنهم غير قادرين على وضع خطه واضحة تظهر أهدافهم قصيرة المدى وبعيدة المدى، وتتضمن الإجراءات التي عليهم القيام بها لتحقيق هذه الأهداف.

كما يتصفون بعدد من الخصائص السلوكية منها عدم المواظبة على الحضور، وانخفاض الأداء التحصيلي مقارنة بغير المسوفين (علام، 2008) إضافة إلى سلوك النقد الذاتي والذي ينشأ بسبب بحثهم عن الكمال عند إنجاز مهمه ما، وكذلك لخوفهم من انتقاد الآخرين لهم مما يدفعهم غالباً إلى عدم البدء على الإطلاق (Asikhia, 2010).

كما وصف نوران (Noran, 2000) الطابع العام للمسوفين أكاديمياً بأنهم أشخاص يعرفون ما الذي عليهم فعله، ولديهم الاستعداد لإنجاز المهام التي سبق وأن قاموا بالتخطيط لها، ولكن ما أن يبدأوا

(1) Cerino, Relationships Between Academic Motivation, SelfEfficacy, and Academic Procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156163.

(2) Ferrari, A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12(11), 12331237.

(3) Patrzek, Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185201.

العمل حتى ينشغلوا بالأنشطة البسيطة والثانوية، فيمر الوقت دون أن يشعروا به، ليتفاجئوا فيما بعد بأنه لم يعد لديهم ما يكفي من الوقت لإنجاز المهمة، أو أنهم قد تجاوزوا الحد المسموح به لأدائها. ومن أجل الحفاظ على صورتهم الاجتماعية فإنهم يبالغون بإنجازاتهم لتبدو أعظم مما هي عليه في الواقع وذلك من خلال الإشارة إلى العقبات التي تواجههم والتأكيد على صعوبة إنجازاتهم، فضلاً عن استخدامهم لأساليب متعددة تسهم في تحسين صورتهم أمام الآخرين وتُظهر كم هم أشخاص متخصصين وودودين في تعاملهم (Ferrari & Diaz-Morales)⁽¹⁾.

وهناك العديد من نظريات علم النفس التي تفسر التسويف الأكاديمي، ومن هذه النظريات: نظرية التحليل النفسي: توضح هذه النظرية بأن التسويف هو ظاهرة ناتجة بشكل أساسي عن القلق. فقد أشار فرويد (Freud, 1953 cited in Ferrari et al., 1995) إلى الدور الرئيسي الذي يلعبه القلق في سلوك التأجيل، حيث يعتبر بمثابة إشارة تحذيرية للأنا من المواد اللاشعورية المؤلمة والتي قد تكون مهددة للأنا. وحالما تتعرض الأنا للقلق فإنها تهتء حاجزاً ضخماً من الدفاع. وبالتالي فإن مفاهيم فرويد حول الدفاع الديناميكي والمهام غير المكتملة، ما هو إلا نوع من التأجيل لوجود تهديد يحيط بالأنا. النظريات الديناميكية النفسية

تؤكد هذه النظريات على دور الوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة في ظهور سلوك التسويف، ففي دراسة ميسلدين⁽²⁾ تبين أن ممارسات الوالدين الخاطئة في تربية الأطفال تسبب التسويف، حيث ينشأ الطفل في أسرة يكون فيها أحد الوالدين من النوع الاستبدادي والمفرط في الاهتمام بالإنجاز، ووضع أهداف غير واقعية للطفل ويربط تحقيق هذه الأهداف بالحب الأبوي، وفي ظل هذه الشروط فإن الفرد يصبح قلقاً ويشعر بأن لا قيمة له إذا ما أخفق في إنجاز مهمته ما، وفي المراحل اللاحقة من حياته عندما يواجه الفرد البالغ مهمة تتطلب تقييماً لشخصيته أو لقدراته فإنه يستعيد هذه المشاعر بشكل غير واعٍ، فيبدأ بإضاعة الوقت والتهرب من المهام المفروضة بدلاً من محاولة أدائها، والنتيجة هي الميل إلى التسويف الذي يصبح بمثابة استراتيجية للتصدي لمتطلبات البيئة المحيطة.

(1) Ferrari, perceptions of selfconcept and selfpresentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 9196.

(2) علام، محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *المجلة العلمية*، 24(2)، 306، (254).

كما تُفسر النظريات السلوكية التسوييف بأنه سلوك متعلم ينشأ من خلال الخبرات السابقة للفرد والبيئة المحيطة. فالطلبة المسوييف تعلموا تجنب الأنشطة الأكاديمية غير السارة واستبدالها بالنشاطات الأكثر إمتاعاً بالنسبة لهم. ويقوى السلوك التسوييفي وتزداد احتمالات حدوثه إما بتأييد الطلبة أنفسهم، أو بتأييد أقرانهم، أو بيئتهم الاجتماعية، وفي ظل غياب العقوبة على التسوييف فإن السلوك التسوييفي يتحول إلى عادة مع مرور الوقت^(١).

في حين ترى النظريات المعرفية بأن السلوك التسوييفي ينشأ من المعتقدات غير العقلانية أو حديث الذات السلبي، حيث يتصرف بعض الطلبة بأسلوب غير عقلائي عندما يرون أن قيمتهم الذاتية تتحدد فقط من خلال قدرتهم على النجاح في مهمه ما أو عدمه، لذلك فهم لا يسمحون للآخرين بقياس أو معرفة عجزهم الحقيقي في إتمام المهام، أما حديث الذات السلبي فيظهر في العبارات التي يرددها المسوييف كقوله: لا يزال أمامي المزيد من الوقت، سوف أبدأ بالإستعداد للإمتحان فيما بعد، أستطيع قراءة المادة بأكملها في ليلة الإمتحان، لذلك فأنا لست بحاجة لأن أبدأ بالإستعداد من الآن^(٢).

ومن جانب آخر أكدت العديد من الدراسات أن التسوييف ظاهرة منتشرة في كل مكان، ويعاني منها الأفراد بدرجات متفاوتة لما يحدثه من عواقب وخيمة تعيق نجاح الفرد وتقدمه، وتؤثر على جوانب الحياة المختلفة، بما في ذلك الجانب الأكاديمي الذي تتضح عواقبه بالتحصيل المتدني، وصعوبة التركيز على المهام الأكاديمية وتراجع مستوى الأداء نتيجة العمل تحت ضغط الوقت ولساعات متأخرة من الليل^(٣).

إضافة إلى الإخفاق المتكرر في الامتحانات الذي يولد فيما بعد مشاعر القلق والخوف من أدائها والتردد في بدء المهام الأكاديمية، وانخفاض المعنويات، وفقدان روح المنافسة، والإنسحاب من المهام الدراسية^(٤). ونظراً لافتقار المسوييف إلى القدرة على التنظيم في دراستهم وشؤون حياتهم فإن ذلك يدفعهم إلى البحث عن طرق مختصرة لحل مشكلاتهم مهما كانت تلك الطرق ضارة ومنها التدخين، و تناول الحبوب

(1) Jaradat, *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, phillipsUniversity of Marburg, Germany.

(٢) علام، محددات التسوييف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *المجلة العلمية*، 24(2)، 306، (254).

(3) Balkis, prevalence of Academic Procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education*, 51(1), 1832.

(4) Hussain, Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

المنومه، والكحول والتي تزيد من حدة القلق والتوتر لديهم وتتسبب فيما بعد بالعديد من المشاكل الصحية^(١). مما يدل على أن التسويف الأكاديمي يؤثر سلباً على كل من التكيف النفسي والأداء الأكاديمي للطلبة.

وبالحديث عن آثار التسويف فقد أشار عدد كبير من الطلبة أن الكثير من المشكلات التي تواجههم في مجال دراستهم سواء عند إعداد الواجبات، أو التحضير لامتحانات لم تنتج عن التسويف فحسب، بل تعدته إلى النقص في المهارات الدراسية والتي من أبرزها مهارة إدارة الوقت وتنظيمه^(٢). حيث يقلل الطلبة من الوقت المخصص لإكمال عملهم الأكاديمي ويتعدون عن استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية؛ لأنها تستغرق وقتاً أطول في تحقيق الفهم والإنجاز^(٣).

كما بين علام^(٤) من خلال مراجعته لجملة من الدراسات أن سلوك التسويف له مكونات عديدة كان من بين أكثرها تكراراً الحاجة الماسة إلى المهارات الدراسية الملائمة. بالإضافة إلى التعرض للملل والذي يعتبر واحداً من أكثر الشكاوى شيوعاً بين الطلبة لما يترتب عليه من مشاكل أكاديمية وسلوكية متعددة تؤثر على الجوانب النفسية والاجتماعية.

الفوائد التربوية الناجمة عن تطبيق برنامج كورت (CoRT) لتنمية التفكير كما أشار إليها قطامي^(٥)، ومحمد^(٦)، تتمثل بالآتي:

ارتفاع مستوى التفكير لدى الطلبة بحيث يكونوا على اقتناع بأن التفكير مهارة يمكن تنميتها، وهم على استعداد لأن يخوضوا التجارب المرتبطة بعمليات التفكير المعرفية والتجريبية. ربط الطالب بالواقع واستخدام الطالب لمهارات التفكير في حياته اليومية. اكتساب الطلبة القدرات والمهارات الآتية: الثقة في النفس، واحترام الذات واحترام الآخرين، وتحسين بعض السلوكيات، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والقدرة على التحدث والتعبير وإبداء الرأي،

(١) علام، محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *المجلة العلمية*، 24(2)، 306 (254).

(2) Onwuegbuzie, Academic Procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 319.

3) Wolters, Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179187.

(٤) مرجع سابق.

(٥) قطامي، تعليم التفكير. ط (2)، ص (١٦٧).

(٦) محمد والكسواني، أساليب تعليم العلوم والرياضيات. ط (٣)، ص (٨٩).

والقيادة والتفاوض، والإحساس بأهمية الوقت، والتعلم التعاوني وغرس وتنمية روح الجماعة، وبناء الشخصية السوية.

تجنب أساليب الحفظ والتلقين والاستظهار، والاعتماد على إعمال العقل في التفكير والتدريب عليه. جعل الطالب محور الحصة الدراسية، والمعلم هو الموجه والمرشد لعمليات التفكير.

ويُعد برنامج كورت من البرامج السهلة والقابلة للتطبيق على طلبة جامعة الامير محمد بن فهد، وهذا يساعد في صقل شخصياتهم واكسابهم العديد من السمات الشخصية الايجابية بالاضافة إلى السمات التي يتمتعون بها، حيث يعمل على توسيع إدراك الطلبة، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم كما أنه يحسن من مهارات اتخاذ القرار لديهم وهذا من شأنه رفع مستوى الفاعلية الاجتماعية والاكاديمية وفاعلية الذات بشكل عام.

وما يساعد على تحقيق هذه الأهداف لبرنامج كورت: هناك حيز في المناهج التي يدرسها الطلبة في جامعة الامير محمد بن فهد يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج بشكل مباشر وبجربة مناسبة العديد من القضايا والمشكلات، وينظر الطلاب إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعلم والتدريب، يصبح الطلاب ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مفكرون، بالإضافة إلى أن البرنامج يكسب الطلاب أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف، وفي نواحي المنهاج كلها، ويحقق ذلك التكامل في البناء المعرفي والمهاري والشخصي لطلبة جامعة الامير محمد بن فهد.

ويتميز برنامج كورت بإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي اتخذه دي بونو، كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق دمج واختبار مواقف ومشكلات من محتوى المنهاج. كذلك صلاحية البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسة المختلفة بغض النظر عن مستويات الطلاب وقدراتهم العقلية من المرحلة الابتدائية مرورًا بالثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية. بالإضافة إلى أن البرنامج مكون من دروس مستقلة ليست مبنية بصورة هرمية متسلسلة، وذلك فيما عدا الجزء الأول " توسيع مجال الإدراك " تخدم كل منها أهدافًا محددة، مما يسهل على المعلمين فهمها وتقديمها للطلبة بصورة متدرجة. وأخيرًا البرنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه والمواد التعليمية اللازمة وأدوات لتقويم لفحص مستوى التغير في تفكير الطلاب والاهتمام لدى الطلبة في جامعة الامير محمد بن فهد.

فرضيات البحث:

للإجابة عن الأسئلة السابقة ، ومحاولة حل إشكالية البحث ، تم صياغة الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى

للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذا البحث، وذلك بأسلوب تفسيري تحليلي ناقد، مع محاولة بيان موقع البحث الحالي من تلك الدراسات، وما تميزت به عنها، لذلك قام الباحث بتقسيم الدراسات إلى ثلاث محاور، المحور الأول: تضمن الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية. أما المحور الثاني: فتناول الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار، والمحور الثالث تناول فاعلية برنامج كورت، مرتبة وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول: دراسات تناولت الفاعلية الذاتية.

١. دراسة فان وماك^(١) سنة ١٩٩٨ والتي هدفت إلى قياس الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعات الأسترالية من بيئات ثقافية متباينة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس لقياس فاعلية الذات، واستخدام المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) طالبًا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المهاجرين قد حصلوا على درجة متوسطة من مستوى الفاعلية الذاتية مقارنة بالطلبة المولودين في أستراليا، كما أشارت النتائج أن الطلبة المهاجرين الذين ولدوا في أستراليا ولغتهم الأم ليست الإنجليزية سجلوا مستوى متدني من الفاعلية الذاتية بشكل كبير مقارنة مع الطلبة الذين ولدوا في أستراليا ولغتهم الأم الإنجليزية.

٢. دراسة سادلر وبولي^(٢) سنة ١٩٩٩ بعنوان علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي والاكتئاب والقلق وتقدير الذات العام في كاليفورنيا. وكان هدف الدراسة بحث علاقة التسويف الأكاديمي بكل من بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي والاكتئاب والقلق وتقدير الذات العام، تكونت عينة الدراسة (١٨٦) طالبًا وطالبة. وبعد استخدام المنهج الارتباطي، أشارت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي من جهة والاكتئاب والقلق والمعتقدات السلبية حول الذات من جهة أخرى، وقد توسطت الفاعلية الذاتية الأكاديمية جزئيًا العلاقة بين الاكتئاب والقلق والتسويف الأكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي كان أقوى المتنبئات بالتسويف الأكاديمي وتوسط العلاقة بين الاكتئاب والتسويف الأكاديمي، وكذلك العلاقة بين القلق والتسويف الأكاديمي، ولم تكشف نتائج

(1) (Social Behavior and Fan, Measuring social selfefficacy in a culturally diverse student population.) Personality, 26,131144.

(2) Saddler, predictors of academic procrastination in college students. Psychological Reports, 84, 686688.

الدراسة عن علاقة دالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويق الأكاديمي بعد تقدير العوامل الدافعية والشخصية الأخرى.

٣. دراسة اللحياني^(١) سنة ٢٠٠٢ بعنوان التعرف على الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الفاعلية الذاتية والذكاء الشخصي والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة من كلية التربية للبنات بمكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية المعد لأغراض الدراسة، ومقياس الذكاء الشخصي، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، وجاءت الفروق لصالح طالبات الأقسام الأدبية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات، والذكاء الشخصي.

٤. دراسة سيو^(٢) سنة ٢٠٠٨ بعنوان الكشف عن الدور الوسيط للفاعلية الذاتية بين التوجه الذاتي نحو الكمال والتسويق الأكاديمي وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٩٢) (١٢٣) ذكورًا و ٥٦٩ إناثًا) طالبًا وطالبة جامعية في كوريا الجنوبية. وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، أشارت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية توسطت العلاقة بشكل عامل بين البلوغ إلى الكمال في التوجه الذاتي والتسويق الأكاديمي، وأن التسويق الأكاديمي معتمد على تفاعل معقد للعوامل الشخصية، وكذلك أظهرت النتائج أن التوجه الذاتي للكمال يؤدي إلى تسويق أكاديمي أقل، وأن التدخلات المصممة لتقليل التسويق عند الطلاب قد تكون أكثر نجاحًا إذا ركزت على التدخلات لرفع الفاعلية الذاتية للطلاب، وأن هناك علاقة عكسية بين التسويق الأكاديمي والفاعلية الذاتية، وأن التوجه الذاتي نحو الكمال يؤثر إيجابيًا بالفاعلية الذاتية.

٥. دراسة لين وبيتر^(٣) سنة ٢٠٠٩ بعنوان الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الصينيين والتايوانيين في الجامعات الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طالبًا وطالبة من الطلبة

(١) اللحياني، فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من ط (البات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. د. ط، ص (٨٧).

(2) Seo, Selfefficacy as mediator in the relationship between Selforiented perfectionism and academic procrastination. **Social Behavior and Personality**, 36, (6), 753764.

(3) Lin, Factors Related to the Social SelfEfficacy of Chinese International Students. **The Counseling Psychologist**, 37 (3), 451471.

الصينيين والتايوانيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد الباحثين، تم استخدام المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الصينيين أعلى من مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة التايوانيين، كما بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية كان مرتفعاً لدى الطلبة الذين يجيدون اللغة الإنجليزية والذين لديهم إقامة طويلة في أمريكا، كما أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية فسرت ما نسبته (٣٨٪) من التباين في مستوى الإجهاد.

٦. دراسة العطية^(١) سنة ٢٠١٠ بعنوان التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس الأساسية في دولة قطر. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي من عدة مدارس قطرية (٢٤٧ ذكوراً و ٢٩١ إناثاً). تم استخدام المنهج الارتباطي، حيث أشارت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية. وأظهرت كذلك أن الإناث لديهن تسويف أكثر من الذكور، وأنه بإمكاننا التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز، ولا نستطيع التنبؤ بها من خلال الدافعية الذاتية.

٧. دراسة أوداسي^(٢) سنة ٢٠١١ بعنوان العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة مستخدمي الإنترنت. استخدم المنهج الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٩) طالباً وطالبة من كليات الطب والهندسة المعمارية والاقتصاد بتركيا. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية وكل من التسويف الأكاديمي ودرجة إدمان الإنترنت، وكشفت النتائج عن علاقة طردية بين التسويف الأكاديمي وإدمان الإنترنت. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور.

٨. دراسة وو ووانغ وليو وهو وهوانج^(٣) سنة ٢٠١٢ بعنوان تأثير الفاعلية الذاتية على الثقة والقيمة الاجتماعية. استخدم المنهج الاسترجاعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٥) مستخدم للفيسبوك من ذوي مستوى التعليم الجامعي. ولغايات جمع البيانات استخدم مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس القيمة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية لها تأثير إيجابي على الثقة الاجتماعية،

(1) AlAttayah, Academic procrastination and its relation to motivation and Selfefficacy: The Case of Qatari Primary School Student. **The International Journal of Learning**, 17 (8), 173186.

(2) Odaci, Academic selfefficacy and procrastination as predictors of problematic. Internet use in University students, **Computers & Education**, In Press.

(3) Wu, The Influences of Social SelfEfficacy on Social Trust and Social Capital – A Case Study of Facebook. **Trukish Online Journal of Educational Technology**, 11(2), 246254.

وأن الثقة الاجتماعية لها تأثير إيجابي على القيمة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن الثقة الاجتماعية تتوسط العلاقة بين الفاعلية الذاتية، والقيمة الاجتماعية.

٩. ديماكاكو ومايلونز وارجيروبولو ودوروسوس (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou & Drosos)^(١) سنة ٢٠١٣ في اليونان هدفت إلى بحث عملية اتخاذ القرار لطلاب الصف السادس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس صنع القرار المهني للطفولة. استخدم المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣١) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السادس. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطلبة من عدم اليقين والخوف بشأن مستقبلهم المهني كان منخفضًا، كما أظهرت النتائج أن مستوى الطلبة من الفهم عن مراحل عملية اتخاذ القرار كان أيضًا منخفضًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثمار في عملية صنع القرار المهني تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

١٠. دراسة أوبي وموهده^(٢) سنة ٢٠١٣ في نيجيريا هدفت إلى بحث كيفية استفادة الطلبة من خدمات الإرشاد المهني في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس خدمات الإرشاد المهني، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. أشارت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة استفادوا إلى حد كبير في اتخاذ القرار من خلال خدمات الإرشاد المهني، كما أشارت النتائج أن خدمات الإرشاد المهني تلعب دورًا فعالًا في عملية اتخاذ القرار لدى الطلبة، وأن الحصول على المعرفة حول مهنة ما هو شيء مهم وضروري ليساعد الطلبة على اتخاذ القرار ليكونوا قادرين على اتخاذ قرار بشأن المهنة المستقبلية.

١١. دراسة حسين ورفيقي^(٣) سنة ٢٠١٣ في باكستان هدفت إلى بحث دور توقعات الوالدين والبروز في اتخاذ القرار لدى طلبة المدارس والكليات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس البروز المهني، ومقياس توقعات الوالدين، ومقياس اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة منهم (١٠٠) طالبًا، و(١٠٠) طالبة من طلبة المدارس والكليات في مدينة لاهور. وقد

(1) SidiropoulouDimakakou, **Development of lifelong career management skills: Theoretical Background [Anaptiksi deksiotiton dia viou diahisisis stadiodromias: Theoritiko Ipvathro]**. Athens: National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (EOPPEP).

(2) Obi, Career Decision Making Process among High School Students. **International Journal of Research in Education Methodology**. 3(2), 281291.

(3) Hussain, parental Expectation, Career Salience and Career Decision Making. **Journal of Behavioural Sciences**, 23 (2), 6276.

استخدمت الدراسة المنهج الإرتباطي، أشارت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين البروز المهني والاتجاهات المتوقعة في اتخاذ القرار، كما أشارت النتائج أن توقعات الوالدين لم تكن مؤشراً كبيراً على اتخاذ القرار. كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البروز المهني بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

١٢. دراسة جرادات^(١) سنة ٢٠١٤ في الاردن بهدف الكشف عن إسهام الفاعلية الذاتية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة وهل يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٧) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. وطبقت مقياس مستويات الرضا عن الحياة، والفاعلية الذاتية، والحاجة إلى المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج التنبؤي، وقد أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين من أسر ذوي دخل مرتفع أعلى بشكل دال إحصائياً من الطلبة الذين هم من أسر مستوى دخلها منخفض، كما أشارت النتائج إلى عدم مساهمة الفاعلية الذاتية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين هم من أسر دخلها منخفض، بينما أسهمت الفاعلية الذاتية والحاجة إلى المعرفة بالتنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين هم من أسر مستوى دخلها مرتفع.

المحور الثاني: دراسات تناولت الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار

١. أجرت جرادات^(٢) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج للتوجيه التربوي والمهني في تحسين مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية لطالبات الصف العاشر". واستند البرنامج على نموذج جيالات (Gelatt) لاتخاذ القرار المهني. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالبة في مدارس حكومية في الأردن، واستخدمت الباحثة في الاختبار القبلي والبعدي مقياس كرايتس (Crites, 1973) للنضج المهني (Career Maturity Inventory (CMI)، ومقياس حل المشكلات من إعداد هبner وبيترسن (Heppner and Petersen, 1982)، إضافة إلى مقياس المعلومات

(١) جرادات، إسهام الفاعلية الذاتية الاجتماعية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة: هل يختلف باختلاف

مستوى دخل الأسرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، بحث قيد النشر د. ط.

(٢) جرادات، فاعلية برنامج للتوجيه التربوي والمهني في تحسين مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية لطالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير) د. ط، ص (٨٢).

التربوية والمهنية. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج التوجيه التربوي والمهني كان فعالاً في تحسين مستوى النضج المهني وتزويد الطالبات بمهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية، كما أظهرت نتائجهن على مقاييس الدراسة في القياس البعدي.

٢. وأجرى السفسافة^(١) دراسة بعنوان "استقصاء مدى فعالية نموذجين في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك"، حيث تألفت عينة الدراسة من (60) طالباً تم اختيارهم من المدارس الثانوية في مدينة الكرك، الأردن، وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات هي: مجموعتين تجريبتين، ومجموعة ضابطة، أُخضعت المجموعة التجريبية الأولى لبرنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على نموذج نظرية هولاند (Holland) في اتخاذ القرار المهني. وأخضعت المجموعة الثانية إلى برنامج إرشاد جمعي يستند للتدريب على نموذج كرومبولتز وسورانسون (Krumboltz & Sorenson) في اتخاذ القرار المهني، واستخدم الباحث اختبار كرايتس لنضج الاتجاه المهني للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي والبعدي. وأظهرت النتائج فاعلية كل من البرنامجين الإرشاديين والمشتقين من نظريتي هولاند وكرومبولتز في اتخاذ القرار المهني كما أشارت نتائج الطلبة لذلك في المجموعتين التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، في الاختبار البعدي، إلا أن نظرية هولاند (Holland) كانت أكثر فعالية في إكساب الطلبة مهارة اتخاذ القرار المهني، والمساهمة الإيجابية في نضجهم المهني مقارنة بنظرية كرومبولتز (Krumboltz).

٣. دراسة كرم وسليمان^(٢) سنة ١٩٩٥ هدفت إلى التعرف على مصدر الضبط (داخلي - خارجي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في كل من قطر ومصر وأستراليا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار القدرة على اتخاذ القرار لطلبة المرحلة الثانوية والجامعات. وقد استخدم المنهج الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار و مصدر الضبط، أي أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم الشخصية، وفي مهاراتهم التي يعتبرون أنها هي التي تحدد جهودهم، وأن العلاقة بين المفهومين هي علاقة غير خطية؛ لأن بعض مرتفعي القدرة على اتخاذ القرار لا يكونون بالضرورة

(١) السفسافة، استقصاء مدى فاعلية نموذجين في اتخاذ القرار المهني لدى ط (لبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (٩٢).

(٢) كرم وسليمان، علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (٨)، ص (١٧٨).

المرتفعين في الاعتقاد في الضبط الداخلي، وكذلك فإن بعض منخفضي القدرة على اتخاذ القرار يعتقدون أن سلوكهم هو الذي يجب أن يحدد ألوان التدعيمات التي ينالونها.

٤. وقام الرواد^(١) بإجراء دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في مدارس محافظة معان". وتألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر في مدارس محافظة معان الحكومية حيث بلغ عددهم (٤٧٠) طالباً موزعين على (١٢) مدرسة أساسية وثانوية، وتألقت عينة الدراسة من أربع شعب صفية بلغ عدد طلابها (٩٠) طالباً من طلاب الصف العاشر تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (٤٥) طالباً، وضابطة وعدد أفرادها (٤٥) طالباً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس النضج المهني في الاختبار البعدي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٥. وفي أستراليا، أجرت سوليفان ومهالك^(٢) (Sullivan and Mahalik) دراسة بعنوان "زيادة الكفاءة الذاتية المهنية للنساء: تقييم تدخّل المجموعة"، لتقييم أثر اشتراك مجموعة (ن=٦١) طالبة جامعية بمتوسط أعمار بلغ (م=٢٠ سنة) تم اختيارهن من ثلاث جامعات في نيوانجلاند بأستراليا، وتم توزيعهن على مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن=٣١)، وتوزعن على خمس مجموعات فرعية، والمجموعة الضابطة (ن=٣٠) طالبة، وقد قام الباحثان باستخدام مقياس اتخاذ القرار (CDS)، ومقياس الفعالية الذاتية في اتخاذ القرار المهني (SDMSES)، ومقياس الالتزام المهني (CCCS) ومقياس الاكتشاف والالتزام المهني (VECS)، بالإضافة لإستبانة استطلاع الرأي حول الرضا (Satisfaction Opinion (SO)، عن خبرة الاكتشاف المهني. وقد تألف البرنامج الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني من ست جلسات إرشاد جمعي، مدة الجلسة ٩٥ دقيقة، صممت لزيادة الفعالية الذاتية المرتبطة بالمهنة، من خلال استخدام توصيات نموذج بيتز (Betz, 1992). وأشارت النتائج في القياس البعدي إلى فعالية برنامج التدخّل الجمعي في زيادة الفعالية الذاتية في صنع القرار المهني والاكتشاف المهني،

(١) الرواد، أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى ط (لاب الصف العاشر في مدارس محافظة معان، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (١٣٤).

(2) Sullivan, Increasing career selfefficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78 (1), 5462.

إذ اكتسب أفراد المجموعة التجريبية وسجلوا مستويات أعلى بدرجة دالة من أفراد المجموعة الضابطة على مقاييس الفعالية الذاتية في صنع القرار المهني، والاكتشاف المهني.

٦. وأجرت رزق الله^(١) في سوريا دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة إتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي"، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي (١٥-١٦ سنة) تم اختيارهم من بعض المدارس في مدينة دمشق، من الذين سجلوا مستويات متدنية على مقياس إتخاذ القرار ومن أبعاده القرار المهني، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٨٧) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (٩١) طالباً وطالبة، وتألف البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة من (١٢) جلسة أسبوعية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس إتخاذ القرار ومن أبعاده القرار المهني.

٧. وقام مبارك^(٢) بدراسة بعنوان "أثر البرنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني وإتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية الخليل"، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (ن=٢٦٣) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي المسجلين في المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين. وقد استخدم الباحث في الاختبار القبلي والبعدي مقياس النضج المهني (Crites, 1976)، ومقياس حل المشكلات وإتخاذ القرار المهني لهبندر وبيترسن (Heppner and Peterson, 1982). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على مقياس إتخاذ القرار المهني والنضج المهني.

٨. وأجرت نجوين^(٣) (Nguyen) دراسة بعنوان "تأثير تدخّل المجموعة على حلّ المشكلة والكفاءة الذاتية في إتخاذ القرارات المهنية"، على عينة مؤلفة من ستّة وسبعين (ن=٧٦) طالبة جامعية من إحدى الجامعات الغرب أمريكية، توزعوا بشكل عشوائي إلى إحدى أوضاع المجموعات الثلاثة: (١)

(١) رزق الله، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة إتخاذ القرار لدى عينة من ط (لبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير) د. ط، ص (١٢٣).

(٢) مبارك، أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج وإتخاذ القرار المهني لدى ط (لبة الصف العاشر في مدارس مديرية الخليل، رسالة ماجستير، د. ط، ص (٨٧).

(3) Nguyen, **Impact of group intervention on problemsolving and selfefficacy in career decisionmaking.** Doctoral Dissertation, philadelphia, pA: Drexel University.

المجموعة المعيارية زائد (Standard Plus group (SPG)، والتي تلقت الإرشاد المهني الجمعي المعياري المعتاد زائد التدريب على حلّ المشكلة؛ و(٢) المجموعة المعيارية التي تلقت الإرشاد المهني الجمعي المعياري فقط، و(٣) المجموعة الضابطة التي استفادت فقط من اتصالات بالمرشد. وجمعت البيانات ثلاثة مرات: قبل المعالجة، و فوراً بعد المعالجة، وفي قياس المتابعة بعد أسبوعين من إنتهاء العلاج. وأشارت النتائج إلى أن المشاركين في المجموعة المعيارية زائد (SPG) سجلوا في الاختبار البعدي الحد الأعلى من التحسن على مقياس الكفاءة الذاتية في إتخاذ القرارات المهنية وحلّ المشكلات، تلتها المجموعة المعيارية، وبدون تغييرات تذكر في المجموعة الضابطة، ما يشير إلى أن الإشتراك في مجموعة الإرشاد المهني أدت لوجود تغييرات إيجابية دالة في الكفاءة الذاتية لإتخاذ القرارات المهنية. بينما تبين عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة في القدرة على حلّ المشكلات، لكن لوحظ وجود تحسن دال في القدرة على حلّ المشكلة في المجموعة الزائد القياسية في القياس البعدي والتتبعي بعد المعالجة بأسبوعين.

٩. وأجرت جيامباردو (Giallombardo)^(١) دراسة بعنوان "إستعمال الإرشاد الجمعي لتطبيق برنامج للتطور المهني مع طلاب المدارس الثانوية"، وقد أجريت الدراسة لتقرير ما إذا كان الإرشاد الجمعي المهني يعتبر مفيداً لنمو الطلاب في تطوّرهم المهني بما في ذلك إتقان عملية الإختيار المهني، وذلك على أربعين (٤٠) طالباً في الصف العاشر-الثاني عشر من المدارس الثانوية في نيويورك، توزعوا بعد إختيارهم على أساس وصفهم لأنفسهم بأنهم لم يتخذوا لآن قرار الإختيار المهني المناسب، إلى مجموعتين متساويتي العدد: التجريبية (ن=٢٠) (٧ ذكور و ١٣ إناث)، وتعرضت لبرنامج إرشاد جمعي استمر لمدة خمسة أسابيع؛ والضابطة (١١ ذكور و ٩ إناث)، التي لم تتعرض لأي تدخل إرشادي. وقد أكمل المشاركون مقياس عدم الثقة والقلق المتعلق بعمليات الإختيار المهني، والقدرة على التخطيط الجيد. وأظهرت النتائج في القياس البعدي وجود فروق دالة بين المجموعتين في مستويات المعرفة والقدرة على الإختيار المهني والتخطيط لمهنة المستقبل.

١٠. وقامت مونجير^(٢) (Munger)، بدراسة بعنوان "تأثير مجموعة إستكشاف المهن"، باستخدام منظور المجموعات الإرشادية في الإرشاد المهني، لإستكشاف عملية التطوير المهني لدى عينة من

(1) Giallombardo, **Using group counseling to implement a career development program with high school students**. Master Thesis, The College at Brockport, State University of New York, Brockport, NY, US).

(2) Munger, **The impact of a career exploration group**. Master's Thesis, The College at Brockport: State University of New York 74. http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/74

طلاب الصف الحادي عشر. كَانَ الهدف أَنْ تقيم الدراسة بشكل نوعي وكمي المعرفة بالنفس والمعلومات المهنية، ودور الآخرين الهامّين، وأهداف العمل والتعليم، وعملية إتخاذ القرارات المهنية. طُبِّقَتْ مجموعة إستكشاف مهني لمدة خمسة أسابيع على عينة من طلاب الصف الحادي عشر الأمريكيين. واستخدمت المقاييس المهنية المستهدفة في الإختبار القبلي والإختبار البعدي لتقييم التغيير. وأظهرت النتائج وجود مستويات تغيير دالة إحصائياً لدى المشاركين في الإختبار البعدي على مقاييس المعرفة والمعلومات المهنية، ومعرفة الذات المهنية والنفس، والتأثيرات عليها، بينما لم توجد مستويات تغيير دالة في أهداف العمل والتعليم. كما أظهر المشاركون زيادة دالة في كمية الوقت الذي يصرفونه في إستكشاف المهنة وفي كمية المصادر التي إستعملوها.

١١. وأجرت الحرازة^(١) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي جمعي في اكتساب مهارة الإختيار المهني لدى عينة من طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء، الأردن. وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية مجموعتين (تجريبية ن=١٠، ضابطة ن=١٠) حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشاد جمعي، بينما الضابطة لم تتعرض للبرنامج. واستخدم في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية مقاييس: المعلومات المهنية، وحل المشكلات، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، ومقياس مفهوم الذات. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقاييس الدراسة فيما يتعلق بالمعلومات المهنية، ومتغير حل المشكلات واتخاذ القرار المهني ومفهوم الذات. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي، ومتوسط الدرجات في الإختبار التبعي على مقاييس الدراسة.

(١) الحرازة، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في اكتساب مهارة الإختيار المهني لدى عينة من ط (البات الصف العاشر في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (١١٣).

١٢. وأجرى البلوشي^(١) دراسة بعنوان " بناء برنامج تدريبي مستند إلى أمودج جيالات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان"، بهدف تقييم أثر "خدمة مسارك المهني" في تحسين مستوى الاختيار المهني والتّضح واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. واعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على مقياس التّضح المهني ومقياس اتخاذ القرار المهني. وطبقت الدّراسة على عينة عشوائية تكونت من (٣٦٥) طالباً وطالبة بالصف العاشر في سلطنة عمان، وخضعت العينة لقياسين: أحدهما قبل تقديم "خدمة مسارك المهني"، والآخر بعد تقديم الخدمة من خلال أنشطة كتاب مسارك. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي مستوى التّضح واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر، كما بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى التّضح المهني تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وكذلك وجود فروق دالة بين الجنسين في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لصالح الإناث.

١٣. وأجرى السواط^(٢) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف: دراسة شبه تجريبية"، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة مكونة من (٢٨) طالباً، تم اختيارها وتعيينها بطريقة عشوائية وتتألف كل مجموعة من (١٤) طالباً. أظهرت الدراسة وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياسي النضج المهني واتخاذ القرار المهني في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتبين عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتبعي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة.

(١) البلوشي، بناء برنامج تدريبي مستند إلى أمودج جيالات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى ط (لبة) الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه، د. ط، ص (١٦٥).

(٢) السواط، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى ط (لاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف: دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه)، د. ط، ص (٩٢).

١٤ . وقام القضاة^(١) بدراسة بعنوان " أثر برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية كرومبولتز في المعتقدات والقيم المهنية وكفاءة الذات لدى طلاب الصف العاشر"، هدفت لإعداد برنامج إرشاد مهني، وتطبيقه على طلبة الصف العاشر بهدف تحسين معتقداتهم المهنية، وقيمهم المهنية، ورفع كفاءتهم الذاتية، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية وعددهم (ن=١٥) طالباً، والثانية ضابطة وعددهم (ن=١٥) طالباً، وتم استخدام ثلاثة مقاييس: المعتقدات المهنية، والقيم المهنية، والكفاءة الذاتية، وطبق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، وتكون من (١٢) جلسة إرشادية. وأشارت النتائج في الاختبار البعدي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على مقاييس المعتقدات المهنية، والقيم المهنية، والكفاءة الذاتية.

١٥ . وأجرى أوكديجي وأوفيونج واموه وساني وإيزه وافولابي دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى بحث تأثير مكان الإقامة والفاعلية الذاتية على اتخاذ القرارات المهنية^(٢) سنة ٢٠٠٨ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الجامعة واستخدام المنهج الاسترجاعي. أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان الريف والطلبة سكان الحضر في اتخاذ القرارات المهنية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الكفاءة المرتفعة ومجموعة الفاعلية الذاتية المنخفضة في اتخاذ القرارات المهنية، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى الحاجة إلى تثقيف الطلبة بشكل أكبر لخطوات اتخاذ القرارات المهنية.

١٦ . كما أجرت البلوشية^(٣) دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان"، وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٦٣) طالبة من طالبات الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة جنوب سلطنة عُمان، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٣١) طالبة، والمجموعة الضابطة (٣٢) طالبة، واستخدمت الدراسة الصورة (ب)

(١) القضاة، أثر برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية كرومبولتز في المعتقدات والقيم المهنية وكفاءة الذات لدى ط (لاب الصف العاشر، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (٨٢).

(2) Okediji, The Influence of Dwelling Place and SelfEfficacy on Career Decision Making. **Global Journal of Humanities**, 7 (1&2), 1925.

(٣) البلوشية، أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى ط (البات الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة ماجستير)، د. ط، ص (٧٧).

من مقياس كرايتس لاتخاذ القرار المهني، واختبار فرض الدراسة تم بناء برنامج تدريب جمعي مكون من عشر (١٠) جلسات يعتمد في أنشطته على نظرية هولاند للأنماط المهنية، ويتراوح مدة كل جلسة تدريبية (٩٠) دقيقة. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وإجراء الاختبارات البعدية واستخدام أساليب الإحصاء التحليلي، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اتخاذ القرار المهني لصالح مجموعة البرنامج التدريبي. ما يظهر وجود أثر دال للبرنامج التدريبي القائم على نظرية جون هولاند في مساعدة الطالبات على استكشاف الذات والاستكشاف المهني وتعزيز مهارة اتخاذ القرار المهني.

١٧. دراسة بوزجيكلي واروجلو وهامركو^(١) سنة ٢٠٠٩ هدفت إلى بحث تأثير الحالة الاجتماعية والاقتصادية على المتغيرات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني لطلبة الصف التاسع في مدينة قونية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار، ومقياس النضج المهني. واستخدم المنهج الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) طالبًا وطالبة منهم (١٥٣) طالبًا و(١٩٣) طالبة. أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني مع الحالة الاجتماعية الاقتصادية. كما وأشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني تختلف باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي بمستوى كبير لدى الطلبة.

١٨. دراسة السواط^(٢) سنة ٢٠١٠ في المملكة العربية السعودية هدفت إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في محافظة الطائف؛ لتحقيق أهداف الدراسة ثم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس مهارة اتخاذ القرار. استخدم المنهج التنبؤي تكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) طالبًا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية ومستوى مهارة اتخاذ القرار المهني، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الفاعلية الذاتية

(1) Bozgeyikli, Career Decision Making SelfEfficacy, Career Maturity and Socioeconomic Status with Turkish Youth. **GEORGIAN Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology**, 1(14), 1524.

(٢) السواط، فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى ط (لاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف.

دراسة تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، الزقازيق، ٦٦ (٢)، ٣٠١-٣٤٧.

لصالح الطلاب, وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس مهارة اتخاذ القرار، كما وأشارت بإمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار في ضوء فاعلية الذات. ١٩. وأجرت وانج وزانغ وشاو^(١) (Wang, Zhang, and Shao) دراسة بعنوان " أثر التدريب الجمعي على تحسين الكفاءة الذاتية في إتخاذ القرارات المهنية لدى طلبة الجامعات " حيث أجريت الدراسة على مجموعة (ن=٣٤) من الطلبة الجامعيين تم اختيارهم من إحدى الجامعات جنوب الصين لفحص كفاءة برنامج إرشاد جمعي للتدريب على تحسين الكفاءة الذاتية في إتخاذ القرارات المهنية (Career decision-making self-efficacy CDMSE)، استناداً لنموذج تايلور وبيتز (Taylor and Betz, 1998). ويُقسّم البرنامج التدخلي إلى سبع وحدات بمواضيع معينة لكل جلسة، وتتضمن: التعرف على تحصيلك وإنجازك؛ تعلّم البحث والتفتيش عن المعلومات الخاصة بالمهن المختلفة؛ فهم الميول والقدرات؛ وضع الأهداف المهنية؛ التخطيط لمهنتك؛ التغلب على الصعوبات؛ وتعبئة طلب وظيفة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لدرجات المشاركين المجموعة التجريبية (ن=١٧)، ما بين الإختبار القبلي والبُعدي، بينما لم توجد فروق دالة لدى أفراد المجموعة الضابطة (ن=١٧).

٢٠. وأجرى العزيري^(٢) دراسة بعنوان "فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي". وتألفت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً من الصف العاشر الأساسي في مدينة نزوى، بسلطنة عُمان، وهم الحاصلين على أقل الدرجات في القياس القبلي على مقياس اتخاذ القرار المهني، وتم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث دربت المجموعة التجريبية الأولى على برنامج إرشاد جمعي لتحسين مستوى اتخاذ القرار المهني يستند إلى نظرية هولاند، بينما دربت المجموعة التجريبية الثانية على برنامج يستند إلى نظرية سوبر، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أية معالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، فقد تبين أن أداء المجموعة التجريبية الأولى (نظرية هولاند) في الاختبار البعدي على مقياس اتخاذ القرار المهني، كان أفضل من أداء كلٍ من المجموعتين التجريبية الثانية (نظرية سوبر) والضابطة. كما أشارت النتائج إلى أن أداء

(1) Wang, Group training on the improvement of college students' career decisionmaking selfefficacy. *Health, 2* (6), 551556.

(٢) العزيري، فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، د. ط، ص (١٤٣).

المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي على مقياس اتخاذ القرار المهني، كان أفضل من المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين على مقياس الدراسة في الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢١. وأجرى الخواجة^(١) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس"، بهدف التعرف إلى مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني لدى عينة قصديه مكونة من (ن=٤٤) طالباً من طلبة جامعة السلطان قابوس، حيث قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة تكون كل منها من (٢٢) طالباً، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج التوجيه الجمعي المهني، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة هذا البرنامج. وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياسي النضج المهني والتوافق النفسي ولصالح المجموعة التجريبية.

٢٢. دراسة باكار وزكريا ومحمد وهانابي^(٢) سنة ٢٠١١ هدفت إلى تقييم مستويات الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار للطلبة المهنيين والتقنيين في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار. استخدم المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً وطالبة منهم (٢٥٦) طالباً، و(٣٠٢) طالبةً من طلبة المدارس المهنية والتقنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص، وإلى عدم وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والطموح التعليمي.

٢٣. دراسة ديماكاكو ومايلونز وارجيروبولو وم-سك^(٣) سنة ٢٠١٢ هدفت إلى بحث العلاقة بين صعوبات اتخاذ القرار، واختلال الأفكار المهنية، والفاعلية الذاتية المعقدة، والعوامل التي تدخل في عملية اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعات في اليونان. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس

(١)

(2) Bakar, Career DecisionMaking SelfEfficacy of Malaysian Vocational and Technical Students. **International Journal of Arts & Sciences**, 4(16): 157166.

(3) Dimakakou, Career Decisionmaking Difficulties, Dysfunctional Thinking and Generalized SelfEfficacy of University Students in Greece. **World Journal of Education**, 2(1), 117130.

صعوبات اتخاذ القرار، ومقياس الفاعلية الذاتية المعممة، ومقياس الأفكار المهنية. استخدم المنهج الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة منهم (٨٨) طالبًا، و(١٧٢) طالبةً من طلبة جامعة بيرايوس. أشارت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس صعوبات اتخاذ القرار (نقص المعلومات، معلومات غير متناسقة، وعدم الجاهزية) والدرجة لمقياس الأفكار المهنية (مقياس الأفكار المهنية) والارتباك في اتخاذ القرار، وصعوبة الالتزام ونقص تصميم والعزيمة، كما وأشارت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية المعممة، وصعوبات اتخاذ القرار واختلال الأفكار. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية المعممة، بالإضافة إلى صعوبات اتخاذ القرار، والعوامل التي تدخل في عملية اتخاذ القرار تنبؤ بعدم وجود تصميم وعزيمة، وارتباك فزي اتخاذ القرار. وصعوبة الالتزام، والتردد المهني. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المترددين كان لديهم مستوى أعلى من صعوبات اتخاذ القرار، واختلال التفكير من الطلاب الواثقين من اختيارهم.

٢٤. دراسة كيلبي وهاتشر^(١) ٢٠١٣ هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والمعوقات المهنية لدى الطلبة المسجلين في برامج التكنولوجيا التطبيقية مقارنة مع أولئك المسجلين في كلية النقل في الولايات المتحدة الأمريكية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار، ومقياس المعوقات المهنية. وقد استخدم المنهج الوصفي الاسترجاعي، تكونت عينة الدراسة من (٧٨٧) طالبًا وطالبةً من طلبة كليات المجتمع. أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية وطلبة كلية النقل من حيث المعوقات والفاعلية الذاتية في صنع القرار المهني، حيث كانت درجات طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية في الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار أعلى من درجات طلبة كلية النقل، وهذا لم يتغير عبر المتغيرات الأخرى، بالإضافة إلى أن درجات طلبة كلية النقل في إدراك المعوقات المهنية كانت أعلى من درجات طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية، وهذا لم يتغير عبر المتغيرات الديمغرافية.

٢٥. وأجرى باباتوندي وأوساكيل (Babatunde and Osakinle) دراسة بعنوان "تأثيرات فنيات التوجيه والإرشاد الجمعي على نضج الطلاب المهني في المدارس الثانوية الحكومية في إكيتاي جنوب نيجيريا"، بهدف تحديد ما إذا كانت تكتيكات وفنيات التوجيه المهني الجمعي (Group Career

(1) Kelly, DecisionMaking SelfEfficacy and Barriers in Career Decision Making Among Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37, 103113.

Guidance (GCG) والإرشاد المهني الجمعي (Group Career Counseling GCC)، سَتَحَسَّنُ النضج المهني (Vocational maturity)، لطلابِ المدرسةِ الثانوية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم اختبارات قبلية وبعديّة. وتم اختيار (١٢٠) طالباً من اثنتين من المدارس الثانوية الكبيرة من خلال طريقة أخذ العينات الغرضية (Purposive). حيث تم تجميع الطلاب المختارون ضمن مجموعات تبعاً للمدرسة، وعُرضت المجموعات لفنيات التوجيه المهني الجمعي والإرشاد المهني الجمعي على التوالي في مواقعها المَحْتَلِفَة. وكشفت النتائج أن الفنيات في كلا النوعين كانت فعّالة في تحسين نضج الطلاب المهني في القياس البعدي.

٢٦. وأجرت سانتوس وأوجوان^(١) (Santos and Oguan) دراسة بعنوان "تقييم فعالية دليل العلاج العقلاني العاطفي السلوكي المطور على التردد المهني"، لفحص تأثيرات علاج (REBT) على مجموعة من الطلاب الفلبينيين (ن=٢٩٨) من الملتحقين في جامعة حكومية في الفلبين الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التردد المهني (Career Indecision). وتألف التدخل العلاجي العقلاني العاطفي السلوكي من ست جلسات والتي تَضَمَّتْ إثقان نموذج أليس العلاجي (ABCDEF)، وجدولة وقت الشعور بالقلق، إعادة التركيز، حفز الدعم الاجتماعي والتدريب على التوكيدية ووضع الهدف والواجب البيئي. كشفت النتائج عن وجود فروق دالة في مستويات التردد المهني للمشاركين في القياس البعدي.

٢٧. وقام فرايرغ^(٢) (Friberg) بدراسة بعنوان "التدخل التربوي المهني: من خلال برنامج توجيه الحياة نحو العمل في المدارس الفنلندية الشاملة"، حيث فُحصت التغييرات في الخصائص العاطفية الخاصة بالاتجاهات نحو الاختيار المهني للوظائف، كالأستعدادات المتعلمة والتقرير الذاتي لدى التعرض لتدخل تربوي مهني. وذلك لدى عينة (ن=٦٦٩) من الطلبة الفنلنديين من الجنسين في المرحلة الثانوية وبمتوسط أعمار تراوح ما بين (١٤,٥-١٦) سنة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على الإنترنت. وكانت الفرضيات (أ) ستظهرُ متغيّرات تقرير المصير، التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والخارجية كمجالات اتجاهاتية عند التعرض لبرنامج توجيه الحياة نحو العمل؛ (ب) ستتنقصُ خبرات التوجيه المهني التي يتعرض لها المشاركون أثناء تطبيق برنامج توجيه حياة

(1) Santos, Assessing the effectiveness of the developed rational emotive behavior therapy manual on career indecision. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2 (3), 416423.

(2) Friberg, *An educational-vocational intervention: Through a work-life orientation program in Finnish comprehensive schools*. *SAGE Open*, July/September 2013, 1-12. DOI: 10.1177/2158244013497720.

العملِ وستقلل من تأثيرات عوامل الخلفية الاجتماعية والاقتصادية لطلبة الصف السابع في نهاية البرنامج لدى وصولهم الصف التاسع، و(ج) سيكوّن برنامج توجيه الحياة نحو العمل فعالاً في تغيير مواقف الطالب فيما يتعلق بالتعليم الإضافي والعمل بالوظائف المختلفة. أظهرت النتائج في القياس البعدي وجود تطور دال لدى الطلبة من الجنسين نحو الاستقلالية والمرونة الأعلى والأقوى. لكن لم يظهر التنظيم الذاتي أي تغيير. ودعمت النتائج كفاءة البرنامج في تغيير خصائص الطلبة والتقليل من تأثيرها في القياس البعدي مقارنة بالقبلي.

٢٨. وأجرى النوافلة^(١) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في الأردن". وتكونت عينة الدراسة من (٨٤=ن) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطوير مقياس الطموح المهني ومقياس مهارة اتخاذ القرار المهني. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الطموح المهني، واتخاذ القرار المهني البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق للتفاعل ما بين الجنس والبرنامج الإرشادي الجمعي على مقياس الطموح المهني وعلى مقياس اتخاذ القرار المهني في البعد التقليدي والنوعي والانخراط ولصالح الذكور.

٢٩. وهدفت دراسة النوايسة^(٢) التي أجرتها بعنوان "فاعلية برنامج إرشاد مهني محوسب، على النضج المهني لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المزار الجنوبي"، للكشف عن فاعلية برنامج إرشاد مهني محوسب على النضج المهني لدى طالبات الصف العاشر في مدارس مديرية المزار الجنوبي/ في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠=ن) طالبة من طالبات الصف العاشر في إحدى مدارس المزار الجنوبي. استخدم في الدراسة مقياس كرايتس للنضج المهني لقياس مستوى النضج المهني لدى المجموعة الضابطة والتجريبية، والبالغ عدد المشاركات في كل واحدة منهما (٣٠=ن) طالبة، قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم بنوعيه، وهما عبارة عن برنامج إرشاد مهني تقليدي وبرنامج إرشاد مهني آخر استند لإستخدام الحاسوب. وقد أشارت نتائج الدراسة في

(١) النوافلة، فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى ط (لله الصف العاشر في الأردن، رسالة دكتوراه)، د. ط، ص (١٤٦).

(٢) النوايسة، "فاعلية برنامج إرشاد مهني محوسب على النضج المهني لدى ط (البات الصف العاشر الأساسي في المزار الجنوبي" المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد ٣، العدد (١١)، ص (١١٧).

الاختبار البعدي لوجود فروق دالة إحصائية على مقياس النضج المهني بين المجموعتين لصالح مجموعة برنامج الإرشاد المهني المستند لإستخدام الحاسوب.

٣٠. وأجرى كويفستو وفينكور وفوري^(١) (Koivisto, Vinokur, and Vuori) دراسة بعنوان "تأثيرات تدخّل الإختيار المهني على مكوّنات التحضير للمهنة"، لفحص كلّ من التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لبرنامج تدخلي للمراهقين يُدعى "نحو حياة العمل" (Towards Working Life)، على اثنين من مكوّنات التحضير للمهنة: الإستعداد للإختيار المهني والموقف من التخطيط للمهنة. واشتمل التدخّل على برنامج جمعي بصيغة ورشة عمل امتدت لمدة سبعة أيام، وتكونت العينة من (١٠٣٤) طالب في الصف التاسع الأساسي، تم اختيارهم من المدارس الفنلندية، الذين أكملوا في القياسات القبلية والبعديّة بعد التدخّل بمقاييس مهارات الإختيار المهني والموقف ومهارات التخطيط للمهنة. وأظهرت النتائج بأنّ التدخّل حسّن بدرجة دالة من إستعداد الطلاب للاختيار المهني بصورة مباشرة، والذي بدوره زاد موقفهم إيجابياً نحو التخطيط للمهنة بشكل غير مباشر.

٣١. دراسة السبيعي^(٢) سنة ٢٠٠٢ هدفت إلى معرفة أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار في محافظة جدة. استخدم المنهج الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (109) من مديري الإدارات الحكومية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار أساليب التفكير ومقياس اتخاذ القرار، وأشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي، ثم أسلوب التفكير المثالي، وكشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل وهو البروفيل الأحادي البعد (المثالي، التحليل)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين اتخاذ القرار وكل من التفكير المثالي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين اتخاذ القرار والتفكير العملي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخدمة)، وعدم وجود فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف أساليب التفكير.

(1) Koivisto, Effects of career choice intervention on components of career preparation. The Free Library. Retrieved Dec 09 2015 from <http://www.thefreelibrary.com/Effects+of+career+choice+intervention+on+components+of+career+preparation/a0260691843>

(٢) السبيعي، أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارة الحكومية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (١٠٦).

٣٢. دراسة أجراها العتيبي (١) سنة ٢٠٠٨ هدفت إلى التعرف على علاقة اتخاذ القرار بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. ولتحقيق الأهداف تم تطبيق مقياس اتخاذ القرار وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) من المرشدين الطلابيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار ودرجة فاعلية الذات، والمساندة من جانب المدرسة، والمساندة من جانب أولياء الأمور، والمساندة من جانب المعلمين، ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية. كما وأشارت إلى امكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

٣٣. دراسة مصبح (٢) سنة ٢٠١١ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق كل من مقياس اتخاذ القرار، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس المساندة الاجتماعية. استخدم المنهج الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) مرشدًا ومرشدةً من العاملين بالمدارس الحكومية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات، أي أنه كلما زادت درجة فاعلية الذات لدى المرشدين زادت القدرة على اتخاذ القرار.

(١) العتيبي، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (٨٣).

(٢) مصبح، القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. د. ط، ص (٨٨).

المحور الثالث: دراسات تناولت برنامج كورت للتفكير:

١. دراسة تاشين^(١) سنة ٢٠١٠ هدفت إلى التعرف على أثر برنامج الكورت في تنمية الاستقصاء التكاملي لدى طلبة المرحلة الأساسية لحل مشكلات الحياة اليومية خارج الغرفة الصفية في جنوب شرق ميسوري، استخدمت المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (63) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الرابع الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعات مكونة من (3-4) أفراد، ثم تم تعيين مهمة أو مشكلة للطلاب قبل الخروج للعمل خارج الغرفة الصفية، وتزويد كل مجموعة بكاميرا ودفتري ملاحظات، وتعيين مقرر المجموعة، والمسجل، والمصور، والمسهل. وتم الانتقال إلى منتزه عام والتعامل مع مشكلات علمية تختص بالهواء ودرجة الحرارة والنبات والتربة والأشجار المكسرة وتلوث الماء، وقام الطلاب بتصويرها وتسجيل الملاحظات لمدة (30) دقيقة أثناء التجوال في المنتزه، وبعد العودة إلى الصف قام الطلاب بتصميم بوسترات والتدرب عبر برنامج الكورت لمدة أسبوع ومن ثم كتابة عرض عن خطوات التعامل مع المشكلة وحلها والنتائج المتوقعة والتوصيات. وبعد الانتهاء من العروض أجري تقييم شامل للبرنامج بين الطلبة، وتم رصد ملاحظاتهم وتحليلها، حيث بينت النتائج أن برنامج الكورت مكن الطلاب من فهم المشكلة، وتطبيق الخطوات العلمية الصحيحة للحل، كما تبين أن البرنامج يمنح الطلاب فرصة التفكير العلمي المباشر والإبداع في التعامل مع مشكلات الحياة الواقعية المعاشة.

٢. دراسة المخاترة^(٢) سنة ٢٠٠٧ وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج كورت (1) توسعة مجال الإدراك في تحسين مستوى اتخاذ القرار عند طلاب المرحلة الأساسية العليا في إمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم استخدام مقياس من إعداد الباحث للتعرف على مستوى مهارة اتخاذ القرار. استخدمت المنهج التربوي، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا من طلاب الصف التاسع الأساسي موزعين على مجموعتين: تجريبية ضمت (60) طالبًا تعلموا باستخدام برنامج كورت (1)، ومجموعة ضابطة تكونت من (60) طالبًا تعلموا بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحسين

(1) Tashin, AnIntegrated Inquiry Activity in an Elementary Teaching Methods Classroom. **Science Activities**, 34 (2), 2947.

(٢) المخاترة، أثر استخدام برنامج كورت في تحسين مهارة اتخاذ القرار عند ط (لاب المرحلة الأساسية العليا في إمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة)، د. ط، ص (٩٣).

مستوى مهارة اتخاذ القرار بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج كورت.

٣. دراسة الجعفري^(١) سنة ٢٠٠٧ هدفت للتعرف على أثر وحدة تدريسية مقترحة في ضوء برنامج كورت (1) على التحصيل الدراسي لعينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة آدم يعقوب الثانوية النموذجية في أم درمان في السودان. استخدم المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، ومن خلال إعداد وحدة مقترحة من محتوى فصل تركيب الخلية مدمجة ببرنامج كورت (1)، تم عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص والخبراء في المناهج، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (40) طالبة تدرس الوحدة المقترحة مدمجة بمهارات كورت (1) توسيع الإدراك، ومجموعة ضابطة مكونة من (40) طالبة تدرس نفس المحتوى بالطريقة الاعتيادية، واستمرت الدراسة سبعة أسابيع، بعدها قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي، واستخدم برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي.

٤. دراسة الحميد^(٢) سنة ٢٠٠٦ هدفت للتعرف على أثر استخدام برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير ضمن تدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي لعينة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير محتوى يجمع بين برنامج الكورت (الوحدة الأولى: توسيع مجال الإدراك)، وبين فصل (الطاقة ومصادر الحرارة) من مقر الفيزياء للصف الأول الثانوي، بحيث يتم دمج محتوى المنهج المدرسي مع مهارات الكورت، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة عشوائية يبلغ تعدادها (78) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس برنامج الكورت بطريقة التعليم المباشر ومن ثم تدرس محتوى فصل (الطاقة

(١) الجعفري، أثر وحدة تدريسية مقترحة في ضوء برنامج كورت 1 على تحصيل ط (البات الصف الأول الثانوي بمدرسة آدم يعقوب الثانوية النموذجية في أم درمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، د. ط، ص (١٥٤).

(٢) الحميد، فاعلية تدريس مادة الفيزياء وفق برنامج الكورت وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول ثانوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة) د. ط، ص (٨٩).

ومصادر الحرارة) من مقرر الفيزياء بعد دمجهم بمهارات الكورت، ومجموعة ضابطة تدرس نفس المحتوى من مقرر الفيزياء بالطريقة الاعتيادية. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم) للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستوى التحليل والتركيب والتقويم - كل على حدة - للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٥. دراسة كيوان^(١) سنة ٢٠٠٦ هدفت إلى استقصاء أثر دمج تعليم مهارات التفكير في منهاج العلوم على مستويات تفكير طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية من (82) طالبًا قسمت إلى (40) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(40) طالبًا في المجموعة الضابطة. أشارت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة دمج تعليم مهارات التفكير من خلال محتوى العلوم للصف الخامس الأساسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة على اختبار التفكير البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية على كل مستوى من مستويات التفكير المشمولة بالدراسة.

٦. دراسة الخضراء^(٢) سنة ٢٠٠٦ هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تعليمي مكون من جزأين: الأول: تعليم قدرات التفكير الابتكاري، والثاني: تعليم مهارات التفكير الناقد ودمجه في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، كما قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس تحصيل التلميذات في وحدة الدولة الأموية، كما استخدمت اختبار تورنس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ). أشارت نتائج الدراسة إلى عدم

(١) كيوان، أثر دمج مهارات التفكير في منهاج العلوم على مستويات تفكير طلبة الصف الخامس الأساسي وتحصيلهم في

مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة) د. ط، ص (١٢٣).

(٢) الخضراء، تنمية التفكير الابتكاري والناقد. د. ط، ص (٨٧).

فاعلية الجزء المتعلق بتعليم قدرات التفكير الابتكاري المدججة في الوحدة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بينما تحقق فاعلية وحدة تعليم مهارات التفكير الناقد المدججة في الوحدة التعليمية في تنمية التفكير وتحسين التحصيل.

٧. دراسة أبو لطيفة^(١) سنة ٢٠٠٥ حول تفصي أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة تفكير الأولويات لدى طلبة الصف السابع الأساسي على تطوير مهارة تفكير اتخاذ القرار، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث مقياس اتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (123) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدارس مديرية عمان الأولى في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية درست وفق البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية المعرفية والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بينه وبين طريقة التدريس.

٨. دراسة ريتشي^(٢) سنة ١٩٩٩ هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، حيث قام الباحث بتطبيق الجزأين الأول والثاني من برنامج كورت لتعليم التفكير، واستخدم الباحث اختبارات التفكير الإبداعي واختبارات التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (15) طالبًا من الطلبة العاديين و(15) طالبًا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصفوف الابتدائية. أشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن في التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم اقترن بتحسن في التحصيل / الأداء الأكاديمي للطلبة العاديين لوم يحدث لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٩. دراسة اللولو^(٣) سنة ١٩٩٧ لمعرفة أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في بريج. تكونت عينة الدراسة من (167) طالبًا وطالبة من الصف السابع الأساسي من معسكر

(١) أبو لطيفة، أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة تفكير الأولويات لدى ط (لبي الصف السابع الأساسي على تطوير مهارة تفكير اتخاذ القرار. أطروحة دكتوراه غير منشورة) د. ط، ص (٩٧).

(2) Ritchie, Creative Thinking Instruction for Children in Primary School in Australia, **Learning and Instruction**, 6 (1).

(٣) اللولو، أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (٨٨).

بريج، وقامت الباحثة بإجراء اختبار التحصيل ومهارات التفكير قبل التجربة للتأكد من تكافؤ المجموعتين وبعد تطبيق منهج العلوم المثري بمهارات التفكير العلمي للمجموعة التجريبية من ذكور وإناث، تم تطبيق الاختبارات بنفسها بعد التجربة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى لإثراء منهج العلوم لمهارات تفكير علمي، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في التحصيل لصالح الإناث.

١٠. دراسة إدوارد^(١) لسنة ١٩٩٤ خص فيها سلسلة بحوثه حول برنامج كورت (1991a, 1991b,) (1993, 1994)، وقد كانت نتائج هذه الدراسات إيجابية وحصلت على تأييد المعلمين والآباء والطلاب، حيث أشارت النتائج إلى فوائد قوية من خلال التدريس المباشر لبرنامج كورت، فلقد تحسن تفكير الطلاب بعد التدريس المباشر والاستعداد المدرسي، وتحسن أداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وإدراك الذات، وأدائهم على الاختبارات المدرسية وذلك بالمقارنة مع المجموعات الضابطة. وقد أشار إدوارد أن كلا من كلاتيون وادواردز قاما بدراسة على طلاب الصف السابع عندما بدأ أجزاء كورت الستة، بواقع درسين في الأسبوع ولمدة ثلاثين أسبوعاً من قبل معلمة دربت على إدخال برنامج كورت في كل فروع المعرفة في المنهاج. أشارت النتائج إلى أن الطلاب أظهرو تحسناً على سلسلة من الاختبارات الكمية، وأظهرت المعلمة تحسناً في الأداء على سلسلة الاختبارات الخاصة بالمعلمين، كما ولوحظ أن أسلوب تدريسها أصبح أكثر تفاعلاً وحصل الطلاب على نتائج متفوقة في الأداء على الاختبارات الوطنية المقننة.

١١. دراسة كنج وكنغ^(٢) سنة ١٩٩٣ هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام كل من برنامج كورت والحاسوب في التخفيف من الاندفاعية (التسرع) في عملية اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الطلاب من المشاركة في عملية اتخاذ القرارات وذلك بالاعتماد على برنامج كورت من أجل تخفيف اندفاعية الطلاب لاتخاذ القرارات النهائية وتطويرها في استراليا. تكون مجتمع الدراسة من طلاب مدرسة ابتدائية في استراليا حيث تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (20) طالباً في عمر (11) سنة وشهرين. واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة والمقابلة حيث طلب من الطلاب تقديم خطة استراتيجية لاتخاذ القرارات على مدى ثلاثة

(1) Edwards, **Encouraging achievement – Gifted Education resources**. Retrieved on 5/4/2011 ([www.eddept.wa.edu.au/centoff/gifttal/EAGER/Dr/20john/20edwards\).html](http://www.eddept.wa.edu.au/centoff/gifttal/EAGER/Dr/20john/20edwards).html).

(2) King, Student impulsivity in decision making with comuter simulations. **Australian Journal of Educational Technology**. 9 (1), 3040.

أشهر، وتم مقابلة الطلاب بعد الانتهاء من البرنامج، وقد اعتمد الباحث على برنامج كورت في تطبيق الدراسة. أشارت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية التي استخدم معها برنامج كورت لم تظهر أي تقدم في تخفيف التسرع في اتخاذ القرار، في المقابل أشارت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تم استخدام الحاسوب معها أظهرت تحسناً في عملية اتخاذ القرارات النهائية.

١٢. دراسة أباديه^(١) سنة ١٩٩٠ والتي هدفت إلى تشجيع الطلاب على التأمل والتفكير والعقلانية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وهدفت أيضاً لمساعدة الطلاب في إيجاد أفكار جديدة والانفصال عن العادات القديمة للتفكير لتكون أكثر إبداعية. تكونت عينة الدراسة من (46) طالباً من طلاب مدرسة ثانوية في سنغافورة، واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة، فقد قسم الطلاب في مجموعات وقام بإعطائهم مقدمة موجزة عن أدوات الكورت، وطلب من الطلاب استخدام الأدوات مرة بعد مرة من خلال شفافيات متنوعة، وتنقل الطلاب من تطبيق إلى آخر بسرعة ودقة. أشارت نتائج الدراسة وجود نتائج إيجابية لدى طلاب المجموعة التجريبية والتي تشير إلى أن برنامج الكورت حسن من قدرات الطلاب في التفكير العميق عند اتخاذ القرارات. وقد أحدث برنامج كورت تغييرات إيجابية في طرق التفكير واتخاذ القرارات. وبناءً على النتائج تم اعتماد برنامج كورت المدارس الثانوية في سنغافورة اعتباراً من عام 1990.

١٣. دراسة لوك^(٢) سنة ١٩٨٨ هدفت للكشف عما إذا كان التعلم والمشاركة في تطبيق برنامج اتخاذ القرارات لبرنامج المفكر دي بونو كورت يحسن من قدرات الطلاب في تحديد أولويات الأهداف والنتائج والتقييم فيما يتعلق بالمشاركة التطوعية في النشاطات العقلية خلال وقت الفراغ، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالباً من طلاب الصف التاسع في لوا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم تطبيق برنامج كورت على المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً لدى طلاب الصف التاسع في عملية اتخاذ القرارات، وقد ذكر طلاب المجموعة التجريبية أن أهدافهم وغاياتهم التي تتعلق بالنشاط الطبيعي تم توضيحها، ولديهم شعور إيجابي حول النشاط الطبيعي، وكانت مشاركتهم هامة، واعتمدوا عناصر كثيرة في اتخاذ القرارات بناءً

(1) Upadhiah, **The CORT (Cognitive Research Trust) thinking programmer**. Ministry of education, Singapore 1024.

(2) Lock, Using a Decision Making Process to Enhance Vountary Participation in Physical Activity During Leisure Time (Debenos Cort. **Dissertation Abstracts International**, 48 (10), 2571.

على أسلوب كورت، وأدرك الطلاب الأولويات التي تتعلق بالنشاط الطبيعي، وبين الطلاب أن مشاركتهم في هذا البرنامج تكسبهم خبرة في عملية صنع القرار.

١٤. دراسة ادواردز وبالدفوف^(١) سنة ١٩٨٧ حول أثر برنامج كورت على الذكاء والإبداع ومفهوم الذات والتحصيل، وكذلك أثر تعزيز الآباء والمعلمين، حيث استخدم مقاييس قبلية وبعديّة تتعلق بالذكاء والإبداع ومفهوم الذات والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (67) طالبًا من طلبة الصف السابع، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى (28) طالبًا خضعت لبرنامج كورت وخلال (11) أسبوعًا، كان المعلمون يعززون استخدامه في الصف، كما تم تدريب الآباء على استخدام كورت لاستخدامه مع الأولاد في البيت، والمجموعة الثانية (27) طالبًا استخدم المعلمون برنامج كورت في الصفوف كما في المجموعة الأولى، لكن دون استخدامه من قبل الآباء في البيوت، أما المجموعة الثالثة فتكونت من (12) طالبًا استخدموا برنامج كورت لكن دون تعزيز المعلمين له، وأوضحت النتائج أن هناك زيادة في الذكاء من خلال الاختبارات القبليّة والبعديّة، وهي ظاهرة عامة وليست نتيجة تغير فردي، وكان هناك زيادة ذات دلالة على أبعاد الإبداع والمرونة والأصالة لكن الزيادة لم تكن دالة إحصائيًا في بعد الطلاقة، كما أن مفهوم الذات كان مستقرًا، ولم تظهر النتائج تأثيرًا للبرنامج في فنون اللغة لكن ظهرت تغيرات في الرياضيات والعلوم كذلك أوضحت النتائج زيادة في تحصيل الطلبة وأن الممارسة والتعزيز يحسنان الأداء على الكورت.

١٥. دراسة جونسون^(٢) سنة ١٩٨٧ هدفت إلى قياس الأثر الذي تحدثه الدروس الخمس الأولى من برنامج كورت (1) على مقدرة الطلبة على التعلم وأداء مهارات التعليم المناسبة والتي تعد ضرورة للتعلم الناجح. تكونت عينة الدراسة من (15) طالبًا التحقوا بمساقات تعليم تم طرحها في جامعة توليدو عام (1984) وتم توزيع العينة بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة حيث تدرّبت المجموعة التجريبية على الدروس الخمس الأولى من البرنامج بواقع عشر ساعات أسبوعيًا ولمدة أربعة أسابيع، وبعد انتهاء الأسابيع الأربعة تم اختبار بعض مهارات التعلم كمقياس للمقارنة مثل تعلم المناقشة وتعلم العرض وإدارة الصف والإرشاد المبرمج وكان هناك مقياس آخر تمثل في مقالة حول موضوع تعليم التفكير في المنهاج المدرسي، وبعد جمع البيانات لجميع المقاييس والتي تم أدائها بوسائل

(1) Edwards, A defield analysis of CoRT 1 In Classroom practice, the third international conference on thinking, Australia: 3, Hawaii, Towns villa 4811.

(2) Johnson, The Effect of teaching thinking to education student on their ability to learn and perform teaching skills, *Dissertation Abstracts International*, 46 (14), 883.

مختلفة. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية كانت أقدر من المجموعة الضابطة على إتقان مهارات التعلم الناجح التي تمثلت في تعليم العرض، وإدارة الصف، والإرشاد المبرمج، وقد زادت قدرتهم كذلك على كتابة مقالة حول موضوع ما، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مهارات تعلم المناقشة كأداة لتحقيق التعلم الناجح.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على نتائج الدراسات السابقة نجد أنها تناولت العوامل المؤثرة على فاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات. مثل دراسة كل من: سادلر وبولي، حيث كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة إحصائية بين التسوية الأكاديمي من جهة والاكنتاب والقلق والمعتقدات السلبية حول الذات من جهة أخرى، وقد توسطت الفاعلية الذاتية الأكاديمية جزئيًا العلاقة بين الاكنتاب والقلق والتسوية الأكاديمي. وفي دراسة اللحياني، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، وجاءت الفروق لصالح طالبات الأقسام الأدبية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات، والذكاء الشخصي.

وفي دراسة أوداسي، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وكل من التسوية الأكاديمي ودرجة إدمان الإنترنت، وكشفت النتائج عن علاقة طردية بين التسوية الأكاديمي وإدمان الإنترنت. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في التسوية الأكاديمي لصالح الذكور. أما في دراسة علي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في تنمية الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية. وفي دراسة بوزجيكلي واروجلو وهامركو، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني مع الحالة الاجتماعية الاقتصادية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والنضج المهني تختلف باختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي بمستوى كبير لدى الطلبة.

أما في دراسة ديمكاكو ومايلونز وارجيروبولو وم- سك، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس صعوبات اتخاذ القرار (نقص المعلومات، معلومات غير

متناسقة، وعدم الجاهزية) والدرجة لمقياس الأفكار المهنية (مقياس الأفكار المهنية) والارتباك في اتخاذ القرار، وصعوبة الالتزام ونقص تصميم والعزيمة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية المعمة، وصعوبات اتخاذ القرار واختلال الأفكار. وفي دراسة مصبح، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات، بمعنى كلما زادت درجة فاعلية الذات لدى المرشدين زادت القدرة على اتخاذ القرار. وفي دراسة العتيبي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار ودرجة فاعلية الذات، والمساندة من جانب المدرسة، والمساندة من جانب أولياء الأمور، والمساندة من جانب المعلمين، ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية. وفي دراسة العطية، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين التسوية الأكاديمي والفاعلية الذاتية. وأظهرت كذلك أن الإناث لديهن تسوية أكثر من الذكور، وأنه بإمكاننا التنبؤ بالتسوية الأكاديمي من خلال دافعية الإنجاز، ولا نستطيع التنبؤ بها من خلال الدافعية الذاتية.

وتناولت بعض الدراسات أثر فاعلية الذات على بعض المتغيرات مثل دراسة كل من: فان وماك، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المهاجرين قد حصلوا على درجة متوسطة من مستوى الفاعلية الذاتية مقارنة بالطلبة المولودين في أستراليا، كما بينت النتائج أن الطلبة المهاجرين الذين ولدوا في أستراليا ولغتهم الأم ليست الإنجليزية سجلوا مستوى متدني من الفاعلية الذاتية بشكل كبير مقارنة مع الطلبة الذين ولدوا في أستراليا ولغتهم الأم الإنجليزية. وفي دراسة سيو، كشفت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين التسوية الأكاديمي والفاعلية الذاتية، وأن التوجه الذاتي نحو الكمال يؤثر إيجابياً بالفاعلية الذاتية. أما في دراسة لين وبيتز، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الصينيين أعلى من مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة التايوانيين، كما بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية كان مرتفعاً لدى الطلبة الذين يجيدون اللغة الإنجليزية والذين لديهم إقامة طويلة في أمريكا، كما أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية فسرت ما نسبته (٣٨٪) من التباين في مستوى الإجهاد. وفي دراسة وو ووانغ وليو وهو وهوانج، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية لها تأثير إيجابي على الثقة الاجتماعية، وأن الثقة الاجتماعية لها تأثير إيجابي على القيمة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن الثقة الاجتماعية تتوسط العلاقة بين الفاعلية الذاتية، والقيمة الاجتماعية. وعند دراسة جرادات، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين من أسر ذوي دخل

مرتفع أعلى بشكل دال إحصائياً من الطلبة الذين هم من أسر مستوى دخلها منخفض، كما أشارت النتائج إلى عدم مساهمة الفاعلية الذاتية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين هم من أسر دخلها منخفض، بينما أسهمت الفاعلية الذاتية والحاجة إلى المعرفة بالتنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الذين هم من أسر مستوى دخلها مرتفع.

ومن ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات أثر بعض المتغيرات في اتخاذ القرار مثل دراسة: أوبي وموهده، أظهرت نتائجها أن معظم الطلبة استفادوا إلى حد كبير في اتخاذ القرار من خلال خدمات الإرشاد المهني، كما أظهرت نتائج الدراسة أن خدمات الإرشاد المهني تلعب دوراً فعالاً في عملية اتخاذ القرار لدى الطلبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحصول على المعرفة حول مهنة ما هو شيء مهم وضروري ليساعد الطلبة على اتخاذ القرار ليكونوا قادرين على اتخاذ قرار بشأن المهنة المستقبلية. وحسين ورفيقي، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين البروز المهني والاتجاهات المتوقعة في اتخاذ القرار، كما أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات الوالدين لم تكن مؤشراً كبيراً على اتخاذ القرار. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البروز المهني بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأوكديجي وأوفيونج واموه وساني وإيزه وافولاي، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان الريف والطلبة سكان الحضر في اتخاذ القرارات المهنية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الكفاءة المرتفعة ومجموعة الفاعلية الذاتية المنخفضة في اتخاذ القرارات المهنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى الحاجة إلى تثقيف الطلبة بشكل أكبر لخطوات اتخاذ القرارات المهنية. وكرم وسليمان، أشارت نتائج البحث وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار و مصدر الضبط، وهذا يشير إلى أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم الشخصية، وفي مهارتهم التي يعتبرون أنها هي التي تحدد جهودهم.

والسبيعي، الذي انتهت دراسته إلى العديد من النتائج من أهمها أن أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي أسلوب التفكير التحليلي، ثم أسلوب التفكير المثالي، وكشفت الدراسة عن بروفيل التفكير المفضل وهو البروفيل الأحادي البعد (المثالي، التحليل)، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين اتخاذ القرار وكل من التفكير المثالي، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين اتخاذ القرار والتفكير العملي، ولا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الدراسة (العمر، التخصص، المستوى التعليمي، الخدمة)، ولا توجد فروق بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعًا لاختلاف أساليب التفكير.

وبعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار مثل: السواط، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية ومستوى مهارة اتخاذ القرار المهني، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الفاعلية الذاتية لصالح الطلاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس مهارة اتخاذ القرار، كما أشارت أنه يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار في ضوء فاعلية الذات. وباكار وزكريا ومحمد وهانابي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار بين الطلبة تبعًا لمتغيري الجنس، والتخصص، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار والطموح التعليمي. وكيلي وهاتشر، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية وطلبة كلية النقل من حيث المعوقات والفاعلية الذاتية في صنع القرار المهني، حيث كانت درجات طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية في الفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار أعلى من درجات طلبة كلية النقل، وهذا لم يتغير عبر المتغيرات الأخرى، بالإضافة إلى أن درجات طلبة كلية النقل في إدراك المعوقات المهنية كانت أعلى من درجات طلبة كلية التكنولوجيا التطبيقية، وهذا لم يتغير عبر المتغيرات الديمغرافية.

وتناولت مجموعة من الدراسات أثر برنامج كورت في بعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، وقد خلصت دراسة الجعفري، والمحميد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي. وفي دراسة اللولو، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى لإثراء منهج العلوم لمهارات تفكير علمي، كذلك وجود فروق ذات دلالة في التحصيل لصالح

الإناث. وفي دراسة ادواردز وبالذوف أوضحت النتائج زيادة في تحصيل الطلبة وأن الممارسة والتعزيز يحسنان الأداء على الكورت.

وتناولت مجموعة من الدراسات أثر برنامج كورت في بعض المتغيرات مثل مهارات التفكير، فقد أشارت نتائج دراسة الخضراء، وأبو لطيفة إلى تحقق فاعلية وحدة تعليم مهارات التفكير الناقد المدججة في الوحدة التعليمية في تنمية التفكير وتحسين التحصيل. وهناك دراسات أخرى تناولت أثر برنامج كورت في اتخاذ القرار، فقد أشارت نتائج دراسة المخاترة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحسين مستوى مهارة اتخاذ القرار بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام برنامج كورت. وفي دراسة كنع وكنغ أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية التي استخدم معها برنامج كورت لم تظهر أي تقدم في تخفيف التسرع في اتخاذ القرار في المقابل أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تم استخدام الحاسوب معها أظهرت تحسناً في عملية اتخاذ القرارات النهائية.

تباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فبعضها كانت من طلبة الجامعات، حيث تناولت الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية، والدراسات المتعلقة بالفاعلية الذاتية واتخاذ القرار، في حين افتقدت هذه الدراسات على الطلبة الجامعيين في الدراسات التي تناولت برنامج كورت للتفكير سوى في دراسة جونسون. أما بقية الدراسات فكانت عينة الدراسة تتكون من طلبة المدارس بشقيها الابتدائي والثانوي، إلا أن دراسة كيليه وهاتشر تكونت عينتها من طلبة كلية المجتمع، وكذلك دراسة حسين ورفيقي. أما دراسة مرشد فتكونت العينة من مرشدين في المدارس، في حين كانت عينة السبوعي من مدرء، وعينة العتيبي من مرشدين طلابيين.

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة، أن العديد من الدراسات تناولت متغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية، من خلال تأثير مجموعة من المتغيرات عليه عند الطلبة، وهدفت هذه الدراسات إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية أو التعرف على الفروق في مستوياتها وفق عدد من المتغيرات، أو التعرف على العلاقة بينها وبعض المتغيرات الأخرى.

وفيما يتعلق بمتغير اتخاذ القرار، فإن الدراسات التي استعرضت هدفت في مجملها إلى تحديد مستوى اتخاذ القرار لدى الطلبة، كما هدفت هذه الدراسات إلى التعرف على العوامل المؤثرة في اتخاذ

القرار لدى الطلبة مثل الجنس، إضافة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اتخاذ القرار وبعض المتغيرات الأخرى.

ويتبين كذلك من استعراض الدراسات السابقة ما يأتي: أن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة يعزى إلى نوع وطبيعة الأدوات المستخدمة وعدد الفقرات التي تضمنتها والسماوات التي تناولت قياسها وكذلك إلى حجم العينة وطبيعة مجتمع البحث والوسائل الإحصائية التي اعتمدها الدراسة، حيث تباينت تلك الوسائل حسب اختيار الباحثين وقناعتهم بملائمتها للدراسة في الوصول إلى تحقيق أهدافها، فضلاً عن العوامل البيئية الاجتماعية والثقافية التي يمكن أن تكون لها دور في تباين النتائج، كما تبين أن هناك اختلاف حول مسألة الفروق بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فإن الباحث يرى أن هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة؛ والتي استفاد منها في توجيه دراسته الحالية من حيث تحديد مشكلتها ومنهجيتها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، ومكنته من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية في تصميم الدراسة الحالية.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في إدخال المتغيرات التابعة التالية: فاعلية الذات (الأكاديمية)، اتخاذ القرار. الأمر الذي لم يرد سابقاً في أي دراسة، حيث لم تتناول أي دراسة فاعلية الذات الأكاديمية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات العربية والأجنبية من خلال الإطلاع على المعلومات النظرية وأدوات ومقاييس الدراسة وطرق تصميم الدراسة ومنهجية البحث ومكونات البرامج المستخدمة في الدراسة، ويتضح أن أغلب الدراسات التي أجريت تمت بشكل متكافئ تقريباً في البيئات الأجنبية والبيئات العربية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لأثر برنامج كورت لتنمية التفكير في الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة :

أفاد الباحث من الدراسات السابقة ذات العلاقة في البحث الحالي عدة أمور هي :

- ١- إعداد الإطار النظري للبحث .
- ٢- التعرف على كفيّة تصميم أدوات البحث ؛ وهي مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس اتخاذ القرار.
- ٣- التعرف على خطوات تطبيق برنامج كورت.

- ٤ - التعرّف على الأساليب الإحصائية ، وكيفية تفسير النتائج ومناقشتها .
- ٥ - إبراز أهمية البحث الحالي، فرغم الدراسات والبحوث في هذا المجال إلا أنه لا توجد دراسة تناولت فاعلية برنامج كورت للتفكير وأثره في اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في المملكة العربية السعودية.

أوجه الشبه مع الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة :

- ١ . تناولت بعض الدراسات فاعلية برنامج كورت في تحسين مستوى بعض المتغيرات.
- ٢ . منهجية الدراسة والاساليب الإحصائية المستخدمة.
- ٣ . اعتمادها على اجزاء معينة من برنامج كورت للتفكير .

أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة :

- ١ . تباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فبعضها كانت من طلبة الجامعات، حيث تناولت الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية، والدراسات المتعلقة بالفاعلية الذاتية واتخاذ القرار، في حين افتقدت هذه الدراسات على الطلبة الجامعيين في الدراسات التي تناولت برنامج كورت للتفكير سوى في دراسة جونسون. أما بقية الدراسات فكانت عينة الدراسة تتكون من طلبة المدارس بشقيها الابتدائي والثانوي.
- ٢ . العديد من الدراسات تناولت متغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية، من خلال تأثير مجموعة من المتغيرات عليه عند الطلبة، وهدفت هذه الدراسات إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية أو التعرّف على الفروق في مستوياتها وفق عدد من المتغيرات، أو التعرف على العلاقة بينها وبعض المتغيرات الأخرى.
- ٣ . فيما يتعلق بمتغير اتخاذ القرار، فإن الدراسات التي استعرضت هدفت في مجملها إلى تحديد مستوى اتخاذ القرار لدى الطلبة، كما هدفت هذه الدراسات إلى التعرف على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار لدى الطلبة مثل الجنس، إضافة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اتخاذ القرار وبعض المتغيرات الأخرى.
- ٤ . تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في إدخال المتغيرات التابعة التالية: فاعلية الذات (الأكاديمية)، اتخاذ القرار. الأمر الذي لم يرد سابقا في أي دراسة، حيث لم تتناول أي دراسة فاعلية الذات الأكاديمية.

الفصل الثالث الطريقة والإجراءات

منهج البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

حدود البحث

أدوات البحث

- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.
- مقياس اتخاذ القرار.
- برنامج كورت.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والمقياسين الذين تم استخدامهما وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

أولاً: منهج البحث:

طبق الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي، وشبه التجريبي بهدف التعرف على فاعلية برنامج "كورت" لتنمية مهارات التفكير، وأثر البرنامج على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد واتخاذ القرار لديهم، وتتكون متغيرات البحث من المتغيرات التالية:

١- المتغيرات المستقلة:

أ- المتغير المستقل الرئيس: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة): وله مستويان: (مجموعتان طبق عليهما برنامج كورت للتفكير الجزء الول والثاني والخامس، ومجموعتان لم يطبق عليهما).

ب- المتغير المستقل الثانوي (المعدل): الجنس: وله مستويان: (ذكور، وإناث).

٢- المتغيرات التابعة: مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة باستخدام المقياسين المستخدمين في الدراسة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد، والبالغ عددهم (4911) بواقع (٢٣٠٦) طالباً و(٢٦٠٥) طالبة، تبعاً للتقرير الإحصائي السنوي للجامعة للعام الدراسي 1436/1437هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار عدد من الشعب في المساقات المختلفة بالطريقة العشوائية، وقام الباحث بتوزيع مقياسا الدراسة على الطلبة في الشعب المختلفة، وبمستويات دراسية مختلفة من مجتمع الدراسة، وبعد ذلك تم حصر الطلبة الحاصلين على درجة (2.49) فأقل على مقياسا الدراسة، حيث بلغ عددهم (٩٧) طالباً وطالبة. وبعد الاجتماع بالطلبة من قبل الباحث وتوضيح أهداف الدراسة رفض الاشتراك بالدراسة (13) طالباً وطالبة، وبالتالي تكونت عينة الدراسة النهائية من (84) طالباً وطالبة (40) من

الذكور، و(44) من الإناث، وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغير الدراسة الجنس، بحيث استخدمت العشوائية الكاملة (Randomization)؛ وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبتين للذكور والإناث، ومجموعتين ضابطين للذكور والإناث، حيث تم توزيع المعالجة على المجموعات بالطريقة العشوائية، المجموعتين التجريبتين طبق عليهما برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والعمل)، أما المجموعتين الضابطين فلم يتلقيا أي برنامج وبقيت على قائمة الانتظار. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول 1: توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيرات المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة الضابطة		20	22	42
المجموعة التجريبية		20	22	42
المجموع		40	44	84

للتأكد من تكافئ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار القبلي ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 2 يوضح هذه القيم.

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	ذكور	2.0558	.28676	20
	إناث	2.0772	.23116	22
	الكلي	2.0670	.25611	42
الضابطة	ذكور	2.0581	.23782	20
	إناث	2.0518	.24103	22
	الكلي	2.0548	.23660	42
	ذكور	2.0570	.26003	40

44	.23374	2.0645	اناث	الكلبي
84	.24513	2.0609	الكلبي	

يلاحظ من الجدول 2 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس القبلي، أجري تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول 3.

الجدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.003	1	.003	.045	.833
الجنس	.001	1	.001	.019	.891
المجموعة * الجنس	.004	1	.004	.065	.800
الخطأ	4.979	80	.062		
الكلبي	4.987	83			

يلاحظ من الجدول 3 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار القبلي ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 4 يوضح هذه القيم.

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد
20	.34954	2.0357	ذكور		
22	.27750	2.1461	اناث	تجريبية	
42	.31492	2.0935	كلبي		

20	.27545	2.0964	ذكور		الطموح والمثابرة
22	.29132	2.0422	اناث	ضابطة	
42	.28175	2.0680	كلي		
20	.26460	2.1389	ذكور		الثقة بالنفس
22	.25054	2.0354	اناث	تجريبية	
42	.25949	2.0847	كلي		
20	.27924	2.1111	ذكور		التنافس
22	.26094	2.1212	اناث	ضابطة	
42	.26652	2.1164	كلي		
20	.34127	1.9773	ذكور		التنافس
22	.28598	2.0826	اناث	تجريبية	
42	.31416	2.0325	كلي		
20	.34050	2.0136	ذكور		التنافس
22	.35125	2.0455	اناث	ضابطة	
42	.34232	2.0303	كلي		
20	.25209	2.1000	ذكور		التحفيز
22	.27319	2.0051	اناث	تجريبية	
42	.26454	2.0503	كلي		
20	.27454	2.0000	ذكور		التحفيز
22	.29393	2.0051	اناث	ضابطة	
42	.28140	2.0026	كلي		

يلاحظ من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياسفاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس القبلي، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول 5.

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس القبلي.

مصدر التباين	البعد	مجموع درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة
	الطموح والمثابرة	1	.010	.742	
المجموعة، هوتلنج = .953	الثقة بالنفس	1	.018	.615	
Hotelling's Trace	التنافس	1	3.58	.995	
الاحتمالية = .444	التحفيز	1	.052	.407	
	الطموح والمثابرة	1	.017	.669	
الجنس، هوتلنج = .947	الثقة بالنفس	1	.046	.420	
Hotelling's Trace	التنافس	1	.099	.345	
الاحتمالية = .372	التحفيز	1	.042	.455	
	الطموح والمثابرة	1	.142	.212	
المجموعة والجنس، هوتلنج = .926	الثقة بالنفس	1	.068	.327	
Hotelling's Trace	التنافس	1	.028	.612	
الاحتمالية = .147	التحفيز	1	.052	.407	
	الطموح والمثابرة	80	7.162	.090	
الخطأ	الثقة بالنفس	80	5.560	.069	
	التنافس	80	8.724	.109	
	التحفيز	80	6.021	.075	
الكلية	الطموح والمثابرة	83	7.334		
	الثقة بالنفس	83	5.694		
	التنافس	83	8.851		
	التحفيز	83	6.163		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول 5 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تعزى لمتغيرات الدراسة، وبذلك فإنه يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس اتخاذ القرار، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار القبلي ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 6 يوضح هذه القيم. الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	ذكور	2.0466	.30200	20
	اناث	2.0579	.23407	22
	الكلية	2.0525	.26526	42
الضابطة	ذكور	2.0909	.23859	20
	اناث	2.0300	.26237	22
	الكلية	2.0590	.25018	42
الكلية	ذكور	2.0688	.26958	40
	اناث	2.0439	.24612	44
	الكلية	2.0557	.25629	84

يلاحظ من الجدول 6 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس القبلي، أُجري تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول 7.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.001	1	.001	.021	.885
الجنس	.013	1	.013	.191	.663
المجموعة * الجنس	.027	1	.027	.404	.527
الخطأ	5.411	80	.068		
الكلية	5.452	83			

يلاحظ من الجدول 7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل

بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار القبلي ككل تبعاً
لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول ٨ يوضح هذه القيم.

الجدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ
القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار القبلي.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد	
20	.25611	2.1056	ذكور	تجريبية	المرونة والتركيز	
22	.34696	2.0354	اناث			
42	.30548	2.0688	كلي			
20	.32324	2.0667	ذكور	ضابطة		
22	.25556	2.0707	اناث			
42	.28614	2.0688	كلي			
20	.27549	2.0700	ذكور	تجريبية		الحس والتقدير
22	.25690	2.1136	اناث			
42	.26355	2.0929	كلي			
20	.24039	2.1100	ذكور	ضابطة		
22	.24915	2.0727	اناث			
42	.24276	2.0905	كلي			
20	.45890	2.0538	ذكور	تجريبية	الأصالة	
22	.26155	2.1014	اناث			
42	.36497	2.0788	كلي			
20	.36372	2.1077	ذكور	ضابطة		
22	.38179	1.9685	اناث			
42	.37539	2.0348	كلي			
20	.26504	1.9750	ذكور	تجريبية		سعة الأفق
22	.19742	1.9811	اناث			
42	.22919	1.9782	كلي			
20	.23242	2.0750	ذكور	ضابطة		
22	.25530	2.0303	اناث			
42	.24275	2.0516	كلي			

يلاحظ من الجدول ٨ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس القبلي، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول ٩.

جدول ٩: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس القبلي.

مصدر التباين	البعد	مجموع درجات متوسط قيمة ف الدلالة الإحصائية			المرونة والتركيز	الحس والتقدير	الأصالة	سعة الأفق	المرونة والتركيز	الحس والتقدير	الأصالة	سعة الأفق
		المربعات الحرة	المربعات	قيمة ف								
		6.55	1	6.55								
المجموعة، هوتلنج = .121		4.33	1	4.33								
Hotelling's Trace		.033	1	.033								
الاحتمالية = .064		.117	1	.117								
		.023	1	.023								
الجنس، هوتلنج = .973		.000	1	.000								
Hotelling's Trace		.044	1	.044								
الاحتمالية = .709		.008	1	.008								
		.034	1	.034								
المجموعة والجنس، هوتلنج = .961		.183	1	.183								
Hotelling's Trace		.013	1	.013								
الاحتمالية = .546												
		7.131	80	7.131								
الخطأ		5.230	80	5.230								
		11.012	80	11.012								
		4.548	80	4.548								
الكلية		7.183	83	7.183								
		5.264	83	5.264								
		11.280	83	11.280								
		4.683	83	4.683								

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول ٩ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار تعزى لمتغيرات الدراسة، وبذلك فإنه يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين على مقياس اتخاذ القرار.

رابعاً: حدود البحث:

تحدّد إمكانية تعميم نتائج البحث الحاليّة تبعاً لعدّة شروط سكانية وموضوعية ومكانية وزمنية كما يلي:

- ١- حدود بشرية؛ اقتصرت عينة الدراسة على طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد، لذلك يتحدد تعميم النتائج على هؤلاء الطلبة.
- ٢- حدود مكانية، مدينة الدمام؛ تم تطبيق البحث على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية في جامعة الامير محمد بن فهد .
- ٣- حدود زمنية: أجري البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ الموافق (٢٠١٥ / ٢٠١٦ م)، وقد استغرقت مدة التطبيق من تاريخ ١٤ / شباط / ٢٠١٦ م - ٢ / أيار / ٢٠١٦ م.
- ٤- حدود موضوعية: تتحدد نتائج البحث بأدواته المستخدمة وهي: برنامج كورت للتفكير ، ومقياس فاعلية الذات الاكاديمية، ومقياس مهارات اتخاذ القرار، وبالتالي فإن تعميم نتائج الدراسة يتحدد بمدى صدقهما وثباتهما. كما اقتصر البحث على مفهوم الفاعلية الذاتية الاكاديمية، كذلك مفهوم اتخاذ القرار وابعاده، ولذلك يتحدد تعميم النتائج على هذه المفاهيم والأبعاد.

خامساً: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بالكشف عن فاعلية برنامج كورت (توسعة مجال الادراك، التنظيم، والعمل) في رفع مستوى فاعلية الذات الاكاديمية واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الامير محمد بن فهد. استخدم الباحث في الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

بهدف الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، قام الباحث بإعداد مقياس خاص بهذه الدراسة مستنداً إلى مجموعة من الخطوات التي حددها هيولين ودراسجو وبارسونز (Hulin, Drasgow &)

(Parsons, 1983)، والتي تتلخص بالآتي: الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس، الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس اعتمادًا على خبرة المختصين في هذا المجال، كما تم الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الوارد في دراسة فان وماك (Fan, & Mak, 1998)، والمقياس الوارد في دراسة سادلر وبولي (Saddler, & Bulley, 1999)، والمقياس الوارد في دراسة سيو (Seo, 2008)، والمقياس الوارد في دراسة لين وبيتز (Lin, & Betz, 2009) وغيرها من المقاييس الواردة في الدراسات المذكورة في الفصل الثاني. حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم من (٦٩) فقرة موزعه على أربعة أبعاد هي: الطموح والمثابرة، والثقة بالنفس، والتنافس، والتحفيز. (ملحق, ١).

دلالات صدق وثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات العلوم التربوية المختلفة، (ملحق, ٢) حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لمقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسبًا.

وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٤٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الطموح والمثابرة) وله (14) فقرات، الثقة بالنفس وله (٩) فقرات، التنافس وله (١١) فقرة، والتحفيز وله (٩) فقرات. (ملحق, ج).

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، بلغ عددها (٧٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وبين الدرجات على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل والدرجات على كل بعد من أبعاده، والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

الارتباط مع:		فاعلية الذات الأكاديمية	رقم الفقرة	البعد
المقياس	البعد			
0.36	0.65	أستطيع رفع مستواي العلمي.	1	الطموح والمثابرة
0.40	0.61	أرغب وأصر على إتمام دراستي.	2	
0.46	0.62	أستطيع تحقيق أهدافي الأكاديمية.	3	
0.41	0.56	تحمل الصعوبات الدراسية التي تواجهني.	4	
0.43	0.58	أنجز الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	5	
0.45	0.66	أشعر بالسعادة لما أمتلكه من مهارات وقدرات علمية .	6	
0.46	0.73	أقوم بالأعمال والواجبات التي تتسم بالتحدي .	7	
0.47	0.64	أستطيع متابعة دروسي مهما كانت الظروف.	8	
0.46	0.66	أطمح لتحقيق مزيداً من التقدم الدراسي في المستقبل.	9	
0.49	0.55	أنفذ الخطط الدراسية التي أضعها.	10	
0.46	0.68	أتعامل مع الموضوعات الدراسية الصعبة بصبر وتحمل.	11	
0.48	0.69	أدون الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة.	12	
0.43	0.63	أنافس زملائي داخل الفصل.	13	
0.49	0.66	أنجز الأعمال المطلوبة بأفضل صورة حتى لو كانت الظروف غير مناسبة.	14	
0.45	0.62	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي.	15	الثقة بالنفس
0.41	0.69	أضبط نفسي أثناء الامتحان.	16	
0.46	0.66	أعتمد على نفسي في الدراسة.	17	
0.49	0.63	أعبر رأبي أثناء المحاضرة.	18	
0.43	0.68	أشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي.	19	
0.44	0.66	أناقش المدرس في آرائه إذا لم اقتنع بها.	20	
0.46	0.73	أحل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني.	21	
0.48	0.76	أحقق النجاح في أي عمل أقوم به.	22	
0.44	0.74	أفهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك.	23	التنافس
0.46	0.55	أستفيد من أوقات الفراغ في انجاز ما يطلب من مهام.	24	
0.39	0.51	أتفوق على زملائي دراسياً.	25	
0.34	0.64	أنجز الأعمال داخل الفصل وخارجه.	26	

0.46	0.63	27	أشعر بالرضا عندما أتعلم أشياء جديدة.
0.39	0.63	28	أنجز أكثر مما خططت لإنجازه من أعمال.
0.41	0.54	29	أتجنب المواقف الملهية عن الدراسة.
0.47	0.63	30	أشعر بالمتعة عندما أدرس.
0.48	0.68	31	أستمتع بالعمل عند حل المشكلات الصعبة .
0.44	0.69	32	أستعد لأداء الامتحانات في أي وقت.
0.46	0.64	33	أحرص على تحضير الدروس قبل إعطائها من المدرس.
0.39	0.55	34	أبذل قصارى جهدي لتحقيق النجاح الأكاديمي.
0.46	0.56	٣٥	أستمر في الدراسة حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة.
0.34	0.62	٣٦	أشعر بالرضا عن نتائج تحصيلي الدراسي.
0.52	0.67	٣٧	أوصل المعلومات بشكل صحيح لمن أتحدث معه.
0.51	0.66	٣٨	أتجاوز الصعوبات التي تواجهني.
0.43	0.68	٣٩	أتعامل مع أي موقف أكون به.
0.46	0.58	٤٠	أشعر بالثقة عندما أناقش الآخرين.
0.49	0.59	٤١	أشعر بأنني طالب مهم في الفصل.
0.49	0.52	٤٢	أؤمن بقدراتي.
0.44	0.55	٤٣	أبادر بالإجابة عن الأسئلة.

يلاحظ من الجدول (١٠)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الطموح والمثابرة قد تراوحت بين (٠,٥٥-٠,٧٣) مع بعدها، وبين (٠,٣٦-٠,٤٩) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الثقة بالنفس قد تراوحت بين (٠,٦٢-٠,٧٦) مع بعدها، وبين (٠,٤١-٠,٤٩) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التنافس قد تراوحت بين (٠,٥١-٠,٦٩) مع بعدها، وبين (٠,٣٤-٠,٤٨) مع الكلي للمقياس، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التحفيز قد تراوحت بين (٠,٥٢-٠,٦٨) مع بعدها، وبين (٠,٣٤-٠,٥٢) مع الكلي للمقياس.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بمؤشرات صدق البناء؛ أنّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية ودرجة كل

بعد من أبعاده لم يقل عن (٠,٢٠) وهو المعيار الذي أشار إليه عودة (٢٠١١) في قبول الفقرة أو رفضها؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية. بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد المقياس وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (١١).

جدول (١١): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع المقياس ككل،

ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.

العلاقة	الإحصائي	الطموح والمثابرة	الثقة بالنفس	التنافس	التحفيز
الثقة بالنفس	معامل الارتباط	0.49			
	الدلالة الإحصائية	0.00			
التنافس	معامل الارتباط	0.42	0.52		
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00		
التحفيز	معامل الارتباط	0.38	0.43	0.45	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	
الكلي	معامل الارتباط	0.67	0.66	0.78	0.75
للمقياس	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00

يلاحظ من الجدول (١١)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع المقياس ككل قد تراوحت بين (٠,٦٦ - ٠,٧٨)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (٠,٣٨ - ٠,٥٢).

ثبات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (٧٠) طالبًا وطالبة، ولأغراض التحقق من ثبات إعادة المقياس وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفه الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (١٢) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

جدول (١٢): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية وأبعاده.

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الطموح والمثابرة	0.88	0.90	14
الثقة بالنفس	0.91	0.92	9
التنافس	0.84	0.86	11
التحفيز	0.88	0.91	9
الكلبي للمقياس	0.90	0.92	43

يلاحظ من الجدول (١٢)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل قد بلغت قيمته (٠,٩٠) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٤ - ٠,٩١)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس ككل قد بلغت قيمته (٠,٩٢) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٦ - ٠,٩٢).

تصحيح المقياس

تكون مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بصورته النهائية من (٤٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يستجيب لها الطلبة وفق تدرج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (دائمًا: وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات، غالبًا: وتعطى (٤) درجات، أحيانًا: وتعطى (٣) درجات، نادرًا: وتعطى درجتين، أبدًا: وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (٤٣-٢١٥) درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتعطى للحاصلين على درجة (٢,٤٩) فأقل، ومستوى متوسط من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥٠ - ٣,٤٩)، ومستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتعطى للحاصلين على درجة (٣,٥٠) فأكثر.

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار

يهدف الكشف عن مستوى اتخاذ القرار، قام الباحث بإعداد مقياس خاص بهذه الدراسة مستنداً إلى مجموعة من الخطوات التي حددها هيلين ودراسجو وبارسونز (Hulin, Drasgow & Parsons, 1983)، والتي تتلخص بالآتي: الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس، الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس اعتماداً على خبرة المختصين في هذا المجال، كما تم الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: المقياس الوارد في دراسة أوكديجي وأوفيونج واموه وساني وإيزه وافولابي (Okediji, Offiong,) (Umoh, Sanni, ezeh & Afolabi, 2008)، والمقياس الوارد في دراسة بوزجيكلي واروجلو وهامركو (Bozgeyikli, Eroglu, & Hamurcu, 2009)، والمقياس الوارد في دراسة ديماكاكو ومايلونز وارجيروبولو وم- سك (Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou, & M.S, 2012)، والمقياس الوارد في دراسة كيلبي وهاتشر (Kelly, & Hatcher, 2013) وغيرها من المقاييس الواردة في الدراسات المذكورة في الفصل الثاني. حيث تكون المقياس في صورته الأولية قبل التحكيم من (85) فقرة موزعه على أربعة أبعاد هي: المرونة والتركيز، الحس والتقدير، الأصالة، سعة الأفق. (ملحق، ١).

دلالات صدق وثبات مقياس اتخاذ القرار

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس اتخاذ القرار، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين مكونة من عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات العلوم التربوية المختلفة، (ملحق، ٢) حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة انتماء الفقرة للبعد الذي تتبع له، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً.

وقد أبدى عدداً من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (٤٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (المرونة والتركيز) وله (9) فقرات، الحس والتقدير وله (١٠) فقرات، الأصالة وله (١٣) فقرة، وسعة الأفق وله (١٢) فقرة. (ملحق، ٣).

مؤشرات صدق البناء

يهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية, بلغ عددها (٧٠) طالبًا وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة. حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات مقياس اتخاذ القرار وبين الدرجات على مقياس اتخاذ القرار ككل والدرجات على كل بعد من أبعاده, والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار.

الارتباط مع:		رقم الفقرة	البعد
المقياس	البعد		
0.46	0.59	1	المرونة والتركيز
0.42	0.54	2	
0.47	0.64	3	
0.48	0.67	4	
0.40	0.64	5	
0.51	0.77	6	
0.50	0.53	7	
0.41	0.53	8	
0.42	0.52	9	
0.56	0.60	10	الثقة بالنفس
0.44	0.52	١١	
0.47	0.75	١٢	
0.56	0.79	١٣	
0.43	0.74	١٤	
0.57	0.62	١٥	
0.42	0.53	١٦	
0.67	0.79	١٧	
0.51	0.78	١٨	
0.59	0.76	١٩	التنافس
0.64	0.79	20	
0.51	0.66	21	

0.66	0.69	أعتمد على بدائل وحلول جاهزة في قراراتي.	22
0.45	0.59	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار.	23
0.47	0.54	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها.	24
0.42	0.44	أبني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه.	25
0.48	0.67	أميل إلى اتخاذ القرار دون تأجيله.	26
0.36	0.64	أأخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها.	27
0.44	0.69	أأخذ القرارات الصحيحة ولا أراجع عنها.	28
0.46	0.64	اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات.	29
0.39	0.55	أستطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبه.	30
0.47	0.60	أجعل اتخاذ القرار ناتجاً عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة.	31
0.43	0.57	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار.	32
0.55	0.71	أفكر بالمستقبل عند اتخاذي قراراتي وليس في الحاضر.	33
0.44	0.62	أقبل المعلومات التي أجمعها عن المشكلة مهما كانت.	34
0.42	0.53	أأخذ قرارات مهمة في حياتي.	35
0.58	0.66	أأخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	36
0.53	0.64	أقوم باتخاذ أي قرار في حدود الوقت المتاح.	37
0.47	0.55	أأختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار.	38
0.52	0.61	أأتمكن من تقييم نتائج قراراتي.	39
0.53	0.58	أأتمكن من اتخاذ القرار في المواقف الصعبة.	40
0.64	0.70	أبني قراراتي على معرفة الحقائق.	41
0.57	0.66	أأدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار.	42
0.43	0.68	أأقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة.	43
0.38	0.47	أعتمد على الاتصال الشخصي عند اتخاذ القرار.	44

يلاحظ من الجدول (١٣)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المرونة والتركيز قد تراوحت بين (٠,٥٢-٠,٧٧) مع بعدها، وبين (٠,٤٠-٠,٥١) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الحس والتقدير قد تراوحت بين (٠,٥٢-٠,٧٩) مع بعدها، وبين (٠,٤٢-٠,٥٩) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الأصالة قد تراوحت بين (٠,٤٤-٠,٧٩) مع

بعدها، وبين (٠,٣٦-٠,٦٦) مع الكلي للمقياس، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سعة الأفق قد تراوحت بين (٠,٥٣-٠,٧١) مع بعدها، وبين (٠,٣٨-٠,٦٤) مع الكلي للمقياس. يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بمؤشرات صدق البناء؛ أنّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار ودرجة كل بعد من أبعاده لم يقل عن (٠,٢٠) وهو المعيار الذي أشار إليه عودة (٢٠١١) في قبول الفقرة أو رفضها؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس اتخاذ القرار.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد المقياس وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤): قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس اتخاذ القرار مع المقياس ككل،

ومعاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس.

العلاقة	الإحصائي	المرونة والتركيز	الحس والتقدير	الأصالة	سعة الأفق
الحس والتقدير	معامل الارتباط	0.52			
	الدلالة الإحصائية	0.00			
الأصالة	معامل الارتباط	0.47	0.56		
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00		
سعة الأفق	معامل الارتباط	0.45	0.49	0.58	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	
الكلي	معامل الارتباط	0.69	0.70	0.76	0.77
للمقياس	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00	0.00

يلاحظ من الجدول (١٤)، أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس اتخاذ القرار مع المقياس ككل قد تراوحت بين (٠,٦٩ - ٠,٧٧)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (٠,٤٥-٠,٥٨).

ثبات مقياس اتخاذ القرار

بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده؛ فقد تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والمكونة من (٧٠)

طالبًا وطالبة, ولأغراض التحقق من ثبات إعادة للمقياس وأبعاده, فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادة (Test Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني, حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية, والجدول (١٥) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات إعادة الخاصة بمقياس اتخاذ القرار.

جدول (١٥): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة لمقياس اتخاذ القرار وأبعاده.

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات إعادة	عدد الفقرات
المرونة والتركيز	0.87	0.89	9
الحس والتقدير	0.85	0.88	10
الأصالة	0.90	0.89	13
سعة الأفق	0.91	0.90	12
الكلبي للمقياس	0.91	0.93	44

يلاحظ من الجدول (١٥)، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار ككل قد بلغت قيمته (٠,٩١) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٥ - ٠,٩١)، في حين أن ثبات إعادة للمقياس ككل قد بلغت قيمته (٠,٩٣) ولأبعاده تراوحت بين (٠,٨٨ - ٠,٩٠).

تصحيح المقياس

تكون مقياس اتخاذ القرار بصورته النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد, يستجيب لها الطلبة وفق تدرج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (دائمًا: وتعطى عند تصحيح المقياس (٥) درجات, غالبًا: وتعطى (٤) درجات, أحيانًا: وتعطى (٣) درجات, نادرًا: وتعطى درجتين, أبدًا: وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب, وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (٤٤ - ٢٢٠) درجة, بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية, وقد صنف الباحث استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من القدرة على اتخاذ القرار, وتعطى للحاصلين على درجة (٢,٤٩) فأقل, ومستوى متوسط من القدرة على اتخاذ القرار, وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (٢,٥٠ - ٣,٤٩), ومستوى مرتفع من القدرة على اتخاذ القرار, وتعطى للحاصلين على درجة (٣,٥٠) فأكثر.

ثالثاً: برنامج كورت: برنامج لتعليم مهارات التفكير، ومصمم برنامج الكورت هو العالم الدكتور إدوارد دي بونو (Edward De Bono)، ويُعد برنامج كورت من البرامج السهلة والقابلة للتطبيق، حيث يعمل على توسيع إدراك الطلبة، ويساعدهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم كما أنه يحسن من مهارات اتخاذ القرار^(١).

وقد اقتصر في هذه الدراسة على تطبيق ثلاث أجزاء من البرنامج وهي: توسعة مجال الإدراك، التنظيم، والمعلومات والعواطف. ويتميز برنامج كورت بإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي اتخذه دي بونو، وهو الاتجاه الذي اعتمده الباحث في بحثه الحالي، كما يمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق دمجها واختبار مواقف ومشكلات من محتوى المنهاج. ويجب البدء بالجزء الأول؛ لأنه يهدف إلى توسيع مجال الإدراك وهو جزء أساسي في البرنامج ككل، أما الأجزاء التي تم تطبيقها على الطلبة فهي:

كورت 1: توسعة مجال الإدراك Breadth: يهدف هذا الجزء إلى تزويد الطلاب بمهارات تساعدهم على النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواقب المحتملة والأهداف والبدائل ووجهات نظر الآخرين، إذ إن الطلاب يعتمدون على تفكيرهم؛ وذلك لكشف مشاكلهم بدلاً من إطلاق الأحكام السريعة، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، والقوانين، والنتائج المنطقية وما يتبعها، والأهداف، والتخطيط، والأولويات المهمة الأولى، والبدائل والاحتمالات والخيارات، والقرارات، وأخيراً وجهات نظر الآخرين.

معالجة الأفكار (PMI) Plus Minus Interesting: يتعلم الطالب فحص فكرة ما من خلال التوصل إلى النقاط الإيجابية (P) والسلبية (M) والمثيرة (I) للفكرة، بدلاً من الحدية في القبول أو الرفض. ولإتقان هذه المهارة يقوم الطالب بتحليل الفكرة تحليلاً عميقاً، فهم الفكرة فهماً دقيقاً، يوضح جميع جوانب الفكرة، يستنبط أفكاراً جديدة، والالتزام بالموضوعية والعدل والتحرر من التحيز عند إصدار الحكم.

اعتبار جميع العوامل (CAF) Consider All Factors: يتعلم الطالب بحث كل موقف بالنظر إلى العوامل الكامنة فيه وليس فقط الظاهر منها. ويأخذ بالاعتبار العوامل الممكنة التي قد تؤثر فيه أو تؤثر في الآخرين أو تؤثر في المؤسسة أو المجتمع عموماً.

(١) أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط (١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القوانين Rules: الطالب يستخدم الأدوات الأوليين في فحص القوانين والعوامل الواجب النظر فيها لصنع القوانين الجديدة.

النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) Consequence & Sequel: تثير الانتباه للمستقبل بالنظر إلى العواقب الفورية والقصيرة المدى والمتوسطة المدى والبعيدة المدى لكل حدث وخطة وقرار وقانون واكتشاف... الخ.

الغايات والأهداف (AGO) Aims, Goals, Objectives: تساعد الطلبة على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين كما تلفت الانتباه/ تركز على الفكرة النابعة من الهدف وتميزها عن ردة الفعل. كذلك تساعد على تحديد الغايات التي يسعى لتحقيقها من العمل، والأهداف الفرعية التي تؤدي لتحقيق الغايات والنتائج الفرعية التي تحقق الأهداف الفرعية، وما العلاقة بين أهدافك وأهداف الآخرين.

التخطيط Planning: يتعلم الطلبة كيفية التخطيط باستخدام الأدوات السابقة، وتصميم الخطة يجب أن يتصف بالمرونة أي القابلية للاستمرار مع تغير الظروف، ثم التقييم أي تعديل الأهداف أو المسارات، كذلك وجود خطوط حمراء تستدعي التخلي عن الخطة كلياً لفشلها أو لتغير جذري في الظروف.

الأولويات المهمة الأولى (FIP) First Important Priorities: المهارات السابقة تشجع الطلبة على فحص أكبر كم من الأفكار، وهذه المهارة تساعدهم على وضع الأولوية في اختيار الاحتمالات والبدائل. وتتأثر الأولويات وتحديدها بالقيم الشخصية والمؤسسية والاجتماعية كذلك تختلف وتتأثر ترتيب الأولويات باختلاف الناس بسبب معتقداتهم ومصالحهم.

البدائل والاحتمالات والخيارات (APC) Alternatives, Possibilities, Choices: يتعلم الطلبة استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال انفعالية وعاطفية مرتبطة بتفسيرات واضحة بهدف اتخاذ القرار حولها.

القرارات Decisions: تطبيق الأدوات السابقة على عملية اتخاذ القرارات من خلال تحديد الغايات والأهداف وتوليد أكبر عدد ممكن من البدائل والخيارات، وترتيب البدائل ضمن سلم أولويات، ثم اختيار البديل الأفضل.

وجهات نظر الآخرين (OPV) Other People Views: تقلل من الغموض الذي يكتنف شعور الطلبة تجاه وجهات نظر الآخرين وذلك بتوجيههم نحو فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين.

كورت 2: التنظيم Organization: يهدف هذا الجزء إلى التعامل مع التفكير بشكل منظم، والابتعاد عن العشوائية في التفكير، والتزود بالمهارات اللازمة لتنظيم وتصنيف المعلومات والأفكار، ويساعد هذا الجزء الطلبة على تنظيم أفكارهم، فالدروس الخمسة الأولى تساعد الطلبة على تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم الطلبة كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول. ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: تعرف، وحلل، وقارن، واختر، وأوجد طرق أخرى، وابدأ، ونظم، وركز، وادمج، واستنتج. **مَيِّز (Recognize)**، يتعلم الطالب في هذه المهارة كيف يميز الظروف والمواقف الحياتية، والذي يتطلب جهداً مقصوداً. فالطالب يجب ان يميز الظروف المحيطة بالمشكلة قبل البدء بحلها، وعليه أن يميز الظروف المحيطة بالتخطيط قبل أن يشرع في وضع الخطة.

حلل (Analyze)، يتعلم الطالب في هذه المهارة كيف يستخدم التحليل في جوهره الأساسي، وذلك بتجزئة الشيء المتعامل معه، ويهدف هذا التقسيم أو التجزئة إلى تمكين الطالب من فهم شيء معين، والتعامل معه، وقول شيء حول ذلك الشيء، أو توضيحه بشكل أكثر سهولة.

قارن (Compare)، عندما لا يجربنا كل من التمييز والتحليل ما يكفي عن شيء ما، فإننا ننتقل إلى المقارنة. ونحن نقارن الشيء الجديد بشيء معروف لدينا من أجل رؤية فيما إذا كان بالإمكان نقل المعرفة من شيء إلى شيء آخر.

اختر (select)، الاختيار عملية أساسية، وهي تستخدم كثيراً في التفكير، وقد تظهر هذه العملية في عدة أوجه مثل: الاختيار، الانتقاء، الحكم، التوفيق أو التناسب. لكن العملية الأساسية هي نفسها بغض النظر عن تعدد المصطلحات. فالمسألة عبارة عن إيجاد المتطلبات، ومن ثم البحث عن طريقة تليتها.

أوجد طرقاً أخرى (Find Other Ways)، تهدف هذه المهارة الى تعليم الطالب أن يجد طرقاً أخرى للأشياء التي ينظر لها، وهذا يغطي العملية الأساسية في محاولة لإيجاد مدارك بديلة، وعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء، فإن ذلك يفتح لك آفاقاً لأفكار جديدة، وإذا ابتعدت عن النظر للمشكلة بطريقة خاصة، فإنك تكون قادراً على حل المشكلة بشكل أسهل.

ابدأ (Start)، تهدف هذه المهارة الى تعليم الطالب الطريقة العملية للبدء بالتفكير بشيء ما، ويركز بشكل كبير على تشجيع الطلبة لعمل بداية محددة متمعمة مقصودة. وكممارسة فإن ذلك يعني عمل اختيار واعٍ من بين عمليات التفكير.

نظّم (Organize)، يعتبر هذا التمرين استمراراً طبيعياً للتمرين السابق، ويهتم بمعرفة ما الذي يرغب الطالب بعمله لاحقاً. ومرة أخرى، فإن الهدف هو معرفة الاتجاه المحدد بدلاً من الإندفاع، ويجب ان لا يكون التنظيم معقداً، والشيء المهم أن يكون هناك تحديداً وجهداً مقصوداً لوضع خطة، بحيث أن كل شيء تقوم به تكون على معرفة بما ستفعله بعد هذا الشيء.

رّكز، يهدف هذا التمرين إلى تشجيع الطلبة على طرح السؤال التالي: **ما الذي ينظر إليه الآن؟ أو ما الذي يركز عليه الآن؟** وهو بذلك يهدف الى تعليم الطلبة أن تكونوا قادرين على إعطاء إجابة واضحة بغض النظر إذا كانت هذه الإجابة هي الأفضل أم لا.

أدمج (Consolidate) يهدف هذا التمرين إلى تشجيع عادة التوقف المتعمد من أجل الدمج، وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تم تحقيقه، فالعملية هي أكثر من تلخيص لما مضى. فالدمج قد يتطلب عملية التركيب لبعض الأفكار أو توضيح أفكار أخرى.

استنتج (Conclude) يهدف هذا التمرين الى توضيح بأن كل جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاج، ويجب أن يتبع أيّ عمل نتيجة محددة. ومن الصحيح ان كل المواقف يمكن أن يكون لها إجابة صحيحة، لكن هذه الإجابات يمكن أن نعتبرها نتائج محددة.

كورت 5: المعلومات والعواطف Information and Feeling: يهدف هذا الجزء إلى معالجة كيفية التعامل مع المعلومات، والتي تتأثر بشكل قوي بالعواطف، كذلك يهدف تعليم الطلبة كيفية جمع وتقييم المعلومات بشكل فاعل، كما يتعلمون كيفية التعرف على السبل التي تؤثر فيها مشاعرهم وقيمهم على عمليات بناء المعلومات وردود أفعالهم تجاه المشاكل داخل وخارج الغرفة الصفية، كما تهدف الدروس/المهارات في هذا الجزء على أن لا تغير نظم القيم ولكن لحث الطلبة على تطبيق مشاعرهم وقيمهم بعد أن يفسر التفكير الموقف، ويتكون هذا الجزء من عشر مهارات هي: المعلومات، والأسئلة، ومفاتيح الحل، والتناقضات، والتوقع، والاعتقاد، والآراء والبدائل الجاهزة، والعواطف، والقيم، والتبسيط والتوضيح. وفيما يلي وصف لهذه الأجزاء ومهاراتها بشيء من التفصيل.

المعلومات (Information) المعلومات الموجودة FI والمعلومات الناقصة FO، يهدف هذا التمرين الى تحصيل كل المعلومات الممكنة، سواء ما نعرفه منها أو ما قد نُخبر به (مباشرة أم من كتاب أم من التلفاز ... الخ) حول موقف معين وكذلك يهتم هذا التمرين بتدوين جميع المعلومات (بشكل مقصود) والتي تكون مفقودة من قائمة المعلومات الأصلية .

الأسئلة (Question)، (SQ, FQ) سؤال الصيد وسؤال الإطلاق، Fishing questions & shooting Questions، يهتم هذا التمرين بحث الطلبة على طرح الأسئلة، وليس هناك من إرشادات خاصة لطرح الأسئلة، ولكن هناك فرق بين نوعين من الأسئلة: سؤال الصيد ، وسؤال الإطلاق. مفاتيح الحل (Clues) المفاتيح المنفصلة CC والمفاتيح المجمعة CS يهدف هذا التمرين الى تشجيع الطلبة على استخراج المفاتيح والنظر في استخدامها ، وكمعظم دروس كورت (٥) يحتوي هذا الدرس على تصنيفين أو صندوقين متعلقين بمفاتيح الحل . " استخراج المفاتيح وانظر فيها بشكل منفصل وفي النهاية انظر الى هذه المفاتيح مجتمعة".

التناقضات (Contradictions) التناقض (Contradiction) و لاستنتاج الخاطئ (False Contradiction)، يتعلق هذا الدرس بخطأين من الأخطاء الرئيسية في المعلومات واستعمالها وهما التناقض والاستنساخ الخاطئ. ومهما كان مصدر المعلومات (سواءً ما صل عليه الفرد نتيجة جهوده الذاتية في البحث أو عن طريق آخر مثل كتاب أو مناقشة)، فإن الاهتمام منحصر بصحة تلك المعلومات.

التوقع (التخمين) التوقع البسيط (SG) Small Guessing ، التوقع الكبير (BG) Big Guessing . الهدف من التمرين إلقاء النظر على مهارة التوقع ، فنحن نقوم بالتوقع عندما لا نملك معلومات كافية للتأكد ، وأحياناً نجبر على التوقع .

الاعتماد (التصديق) (Belif)، الاعتماد الشخصي وتبني اعتقاد الآخرين لأغراض هذا التمرين فإنه من الأفضل تجاهل الاعتقادات الضعيفة أو الجزئية (تلك الأشياء التي نعتقد بأنها صحيحة بشكل عام) لأن هذه الأشياء ستكون مربكة ، ولأننا قد قمنا بتغطيتها للتو في موضوع التوقع البسيط ، وفي هذا الدرس فإن الاعتماد هو الشيء الذي نقبله على انه حقيقة ، ومرة أخرى من الأفضل تجنب النقاش الفلسفي حول طبيعة هذا الاعتقاد، فالتعريف العملي لقبول شيء ما على انه حقيقة هو: " التعامل معه كما لو كن حقيقة فعلاً.

الآراء والبدائل الجاهزة (Ready -Mades) الآراء الجاهزة بهدف المساعدة و الآراء الجاهزة كبديل عن التفكير، يهتم هذا التمرين باستخدام الآراء الجاهزة ، والتأكيد يكون على الاستخدام لهذه الآراء وليس من أين أتت هذه المعتقدات أو ما هو.

العواطف (Emotions)، العواطف العادية والعواطف الذاتية، يتناول هذا التمرين تأثير العواطف على التفكير ، فمثلاً إذا لم يعجب شخص بقانون مواقف سيارات جديد فإن تفكيره سيكون مختلفاً فيما لو تعلق هذا القانون بإبعاد الآخرين من التوقف أمام منزلة الخاص ، وأحياناً إذا نظرنا إلى أي موقف أو أي شيء فإننا نقول بأننا نحب هذا الشيء أو لا نحب ، وبعد ذلك فإن تفكيرنا يتبع مشاعرنا (مشاعر حب الشيء أو عدم به).

القيم (Values)، القيم المرتفعة والقيم المنخفضة VH&VL، يهدف هذا التمرين الى أن يميز الطلبة بين القيم المرتفعة VH ، والقيم المنخفضة VL. ويهدف التمرين الى تشجيع الطالب بأن ينظر مباشرة إلى هذه القيم بدلاً من أن يأخذها في الحسبان دون أن يدرك ماهيتها ويستخدم الصندوقان VH و VL كوسيلة لجعل الشخص ينظر في القيم المرتبطة في موقف معين ، حيث أنه اذا أردت أن تستخدم هذه الصناديق فيجب على الفرد أن يفحص القيم المتعلقة بالمواقف.

التبسيط والتوضيح Simplification and Clarification التيسيط (SF): وهو عكس التعقيد/ التوضيح (CF): وهو عكس التشويش، ويهدف التمرين الى تعريف الطلبة بالتبسيط والتوضيح وأن يفرقوا بينهم وبين التعقيد والتشويش.

إجراءات صدق البرنامج: تم التحقق من صدق المحتوى للبرنامج في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) على لجنة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية وممن لهم خبرة في برنامج كورت للتفكير، بلغ عددهم (٨) محكمين، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمة كل مهارة والوقت المخصص له، كما طلب إبداء أية تعديلات أخرى على المهارات التدريسية. حيث تم اعتماد إجماع ما نسبته (80%) من المحكمين وهذا بدوره كافياً لتعديل إجراءات كل مهارة من المهارات، حيث اقتصر التعديل على الصياغة النحوية وترتيب المهارات وإضافة بعض الاجراءات البسيطة للمهارات ، إلى أن استقر البرنامج بصورته النهائية على ثلاثة اجزاء بواقع (٣٠) مهارة لكل جزء عشرة مهارات وفق ما هو معتمد في البرنامج الرئيسي المعتمد من قبل دي بونو.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

للإجابة عن السؤال الأول والثالث والخامس والسابع وضعت الفرضية الأولى والفرضية الثالثة والفرضية الخامسة والفرضية السابعة، ولاختبار هاتين الفرضيتين استخدم أسلوب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، وللإجابة على السؤال الثاني والرابع والسادس والثامن وضعت الفرضية الثانية والفرضية الرابعة والفرضية السادسة والفرضية الثامنة، ولاختبار هاتين الفرضيتين استخدم أسلوب تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA).

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرتها

مقدمة.

تحليل نتائج السؤال الأول وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال الثاني وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال الثالث وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال الرابع وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال الخامس وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال السادس وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال السابع وتفسيرها.

تحليل نتائج السؤال الثامن وتفسيرها.

مقدمة:

يتناول الفصل الحالي عرض النتائج التي توصلت إليها تجربة البحث، وتحليل النتائج ومناقشتها، فعلى ضوء البيانات التي تم جمعها بعد الانتهاء تجربة البحث، وتقدير درجات الطلبة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في برنامج كورت، ومقياس الفاعلية الذاتية الاكاديمية، ومقياس اتخاذ القرار، أعدت جداول بالدرجات الخام للطلبة بالمجموعتين التجريبية والضابطة، وأدخلت في البرنامج الإحصائي (SPSS) في إصداره رقم (٢٢)، وذلك بهدف التمهيد لتحليل النتائج التي من خلالها يتم اختبار صحة الفرضيات.

أولاً: بهدف الإجابة عن السؤال الأول: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟ وضعت الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولإختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار البعدي ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 16 يوضح هذه القيم.

الجدول 16: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.

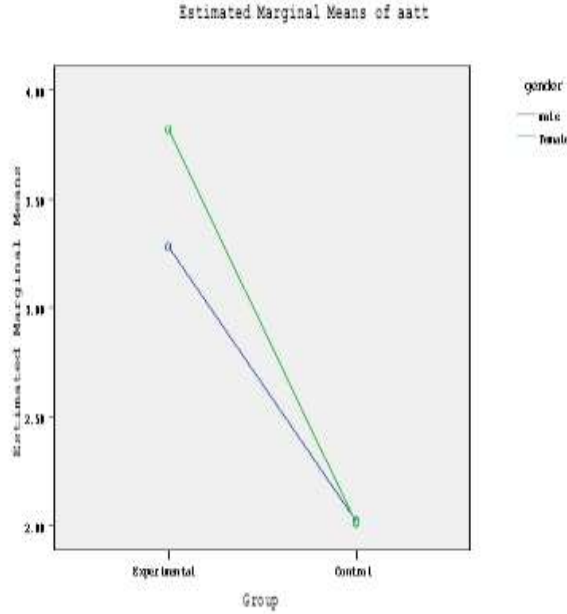
العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
20	.30792	3.2802	ذكور	التجريبية
22	.60753	3.8177	اناث	
42	.55388	3.5617	الكلي	
20	.24115	2.0221	ذكور	الضابطة
22	.23019	2.0127	اناث	
42	.23262	2.0172	الكلي	
40	.69311	2.6512	ذكور	الكلي
44	1.01959	2.9152	اناث	
84	.88424	2.7895	الكلي	

يلاحظ من الجدول 16 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس البعدي، أجري تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول 17.

الجدول 17: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	49.147	1	49.147	334.045	.000
الجنس	1.460	1	1.460	9.926	.002
المجموعة * الجنس	1.566	1	1.566	10.646	.002
الخطأ	11.770	80	.147		
الكلي	64.897	83			

يلاحظ من الجدول 17 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لديهم كان أعلى من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة الضابطة، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الإناث، أي أن مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لديهم أعلى من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لدى الذكور. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، ولتوضيح أثر التفاعل مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل ١.



الشكل ١: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

يلاحظ من الشكل ١ وجود تفاعل لا رتي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث وبشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم كان أعلى من مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة الضابطة، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يتميز به برنامج كورت من خصائص، حيث المرونة والبساطة والانتقال بالطلبة من حيز تلقي المعلومة والتفاعل معها إلى التفكير والإبداع فيها، فيكتسب الطلبة مهارات تشعروهم بأنهم مفكرون قادرين على التغيير، وبإمكانهم معالجة ما يطرح المنهاج من قضايا بطريقة جديدة وضمن مهارات بمستوى أعلى من السابق.

ومن الممكن أن تعزى النتائج إلى طبيعة الجزء الأول من برنامج كورت حيث يتكون من دروس هرمية متسلسلة تتناول توسعة مجال الإدراك, ويتضمن تزويد الطلبة بالمهارات المختلفة التي تساعدهم على الإمام بجوانب الموقف الذي يتناولونه من حيث أهدافه وكيفيته ونتائجه وبدائله ووجهة نظر الآخرين به, وتمكنهم هذه النظرة الشمولية من الكشف عن المشكلات من خلال معالجة الأفكار وتصنيفها إلى أفكار إيجابية وسلبية وأخرى مثيرة للفكرة وصولاً إلى الحكم السليم, بناءً على جميع العوامل المتعلقة بالموقف وليس فقط الظاهرة منها حيث الاستناد إلى القوانين الموجودة والإبداع في قوانين جديدة تدعم الموقف وتسعى إلى تحقيق نتائج منطقيه له في المستقبل بحيث لا تتعارض مع الأهداف المرجوة.

كما أن المجموعة التجريبية قد استفادت من أجزاء البرنامج الأخرى التي تتناول دروس مستقلة حيث التنظيم والتفاعل والإبداع والمعلومات والعمل, كما وقد يكون لطريقة التدريس وفقاً لبرنامج كورت الأثر الأكبر في تحسّن مستوى الفاعلية الذاتية للمجموعة من حيث العدد المثالي للمجموعة مما يسمح للطلبة التفاعل بشكل أكبر, كما أن الملاحظات التي يستخدمها المعلم وتفاعل الطلبة معها من خلال تعريضهم لمواقف تستدعي التفكير وتتطلب مهارات جديدة, مما ينمي مهارات التفكير لديهم ويدعم طرق مواجهة مواقف جديدة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث, أي أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهن أعلى من مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الاختلافات في خصائص الإناث والذكور, من حيث التعاون وحب العمل ضمن المجموعة, كما يتميزن بطابع الهدوء والتأني في إصدار القرارات, إذ قد تمتلك الإناث رغبة في تحقيق مستوى أعلى من الإنجاز الأكاديمي وهذا يتطلب فاعلية ذاتية أكاديمية أعلى قد تتطور باستمرار, كما قد يكون لخاصية التطور في الفاعلية الذاتية دوراً في هذه النتيجة حيث يتعلق المستوى العالي للفاعلية الذاتية بالمستوى العالي للدافعية والقدرة على تحقيق الأهداف والمثابرة في الوصول إلى تلك الأهداف والتي قد تمتاز الإناث بها أكثر من الذكور, وفقاً لطبيعة اهتماماتهم وقدرتهم على التكيف مع المجتمع المحيط وأهدافه, كما أن رغبة الإناث في الرأي الإيجابي من الآخرين قد يدعوهم إلى التكيف النفسي مع ما يطلب منهم من المهارات التي تقودهم إلى تحسن في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي قد تحقق لهم الشعور بالرضا والسعادة.

كما وأظهرت النتائج أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت, وقد يعزى ذلك إلى ما تتميز به الإناث من حب الالتزام والاهتمام بالمظهر الإيجابي أمام المعلم أكثر من الذكور, ويتطلب البرنامج التزامًا حيث يستغرق الجزء الواحد منه عشرة أسابيع, كما أنهن أكثر قدرة على الانضباط أثناء الدروس مما يعطيهم الفرصة للاستفادة من ملاحظات المعلم وإثراء ما لديهم من مهارات قد تظهر على سلوكهم بشكل مباشر. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجعفري^(١) سنة ٢٠٠٧ والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية من الإناث, كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مستويات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقييم) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة اللولو^(٢) سنة ١٩٩٧ والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى لإثراء منهج العلوم لمهارات تفكير علمي، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في التحصيل لصالح الإناث.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تطور الفاعلية الذاتية, حيث تحسن مستوى الفاعلية الذاتية عند تعرض الإناث للنجاح في المراحل الأولى من البرنامج, ورؤية نماذج إجتماعية ناجحة قد تزيد من تحسن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم, كما أن الإناث أكثر حساسية وتأثرًا بالإقناع اللفظي وبالتالي استشارة انفعالية ترفع الأداء وتحسن من الفاعلية الذاتية.

ثانياً: بهدف الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: " ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسین مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟" تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد

(١) الجعفري، أثر وحدة تدريسية مقترحة في ضوء برنامج كورت 1 على تحصيل ط (البات الصف الأول الثانوي بمدرسة آدم يعقوب الثانوية النموذجية في أم درمان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، د. ط، ص (١٥٤).

(٢) اللولو، أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، د. ط، ص (٨٨).

بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار البعدي تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول ١٨ يوضح هذه القيم.

الجدول ١٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد
20	.32845	3.3393	ذكور		الطموح والمثابرة
22	.46400	3.9237	اناث	تجريبية	
42	.49753	3.6454	كلي		
20	.25054	2.0179	ذكور		الطموح والمثابرة
22	.26786	1.9708	اناث	ضابطة	
42	.25769	1.9932	كلي		
20	.46232	3.4389	ذكور		الثقة بالنفس
22	.73501	3.7727	اناث	تجريبية	
42	.63580	3.6138	كلي		
20	.29036	2.0833	ذكور		الثقة بالنفس
22	.25955	2.0960	اناث	ضابطة	
42	.27132	2.0899	كلي		
20	.50607	3.3091	ذكور		التنافس
22	.79388	3.7686	اناث	تجريبية	
42	.70388	3.5498	كلي		
20	.33170	1.9955	ذكور		التنافس
22	.35768	2.0331	اناث	ضابطة	
42	.34187	2.0152	كلي		
20	.56250	2.9944	ذكور		التحفيز
22	.67772	3.7576	اناث	تجريبية	
42	.72848	3.3942	كلي		
20	.26244	2.0000	ذكور		التحفيز
22	.28726	1.9697	اناث	ضابطة	

يلاحظ من الجدول 18 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس البعدي، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول 19.

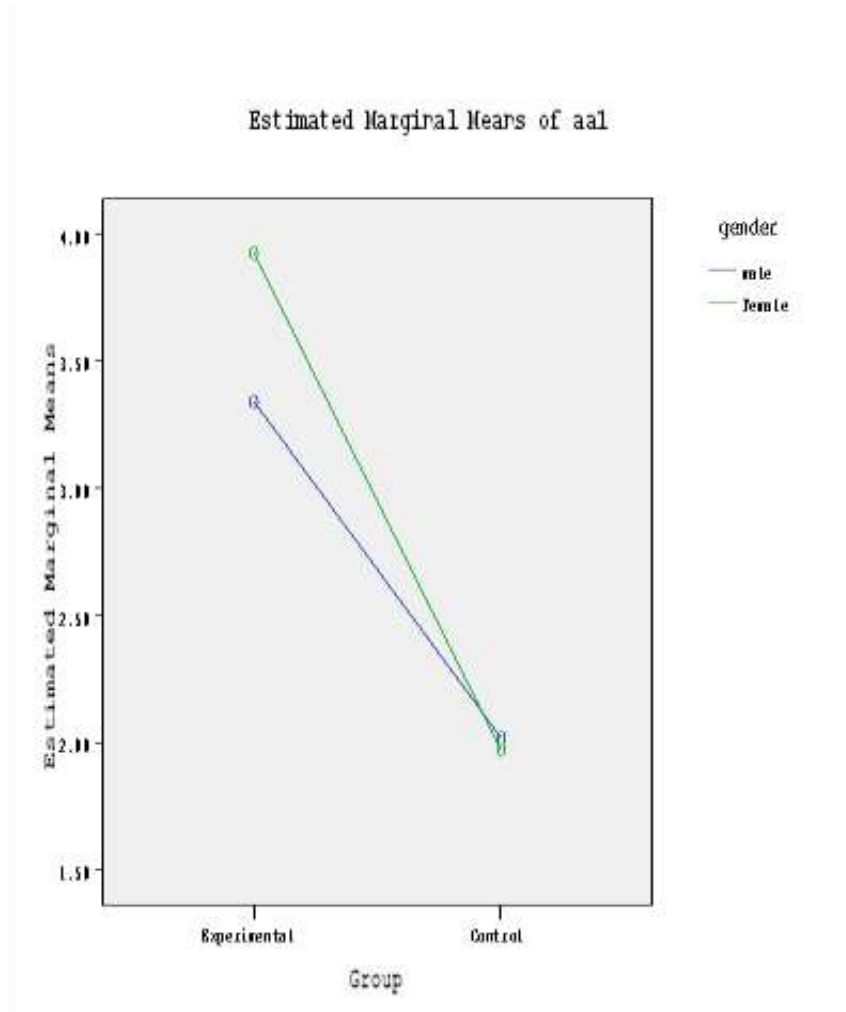
جدول 19: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البعد	مصدر التباين
.000	484.644	56.160	1	56.160	الطموح والمثابرة	
.000	209.151	48.164	1	48.164	الثقة بالنفس	المجموعة، هوتلنج =
.000	170.294	48.701	1	48.701	التنافس	.528
.000	173.488	40.550	1	40.550	التحفيز	Hotelling's Trace
						الاحتمالية = .000
.001	13.052	1.512	1	1.512	الطموح والمثابرة	الجنس، هوتلنج = .339
.102	2.730	.629	1	.629	الثقة بالنفس	Hotelling's Trace
.036	4.526	1.294	1	1.294	التنافس	الاحتمالية = .000
.001	12.035	2.813	1	2.813	التحفيز	
.000	18.026	2.089	1	2.089	الطموح والمثابرة	المجموعة والجنس، هوتلنج =
.129	2.347	.540	1	.540	الثقة بالنفس	.532 =
.075	3.260	.932	1	.932	التنافس	Hotelling's Trace
.000	14.108	3.298	1	3.298	التحفيز	الاحتمالية = .000
		.116	80	9.270	الطموح والمثابرة	
		.230	80	18.423	الثقة بالنفس	الخطأ
		.286	80	22.878	التنافس	
		.234	80	18.699	التحفيز	
			83	70.197	الطموح والمثابرة	الكلي

الثقة بالنفس	68.354	83
التنافس	74.562	83
التحفيز	66.562	83

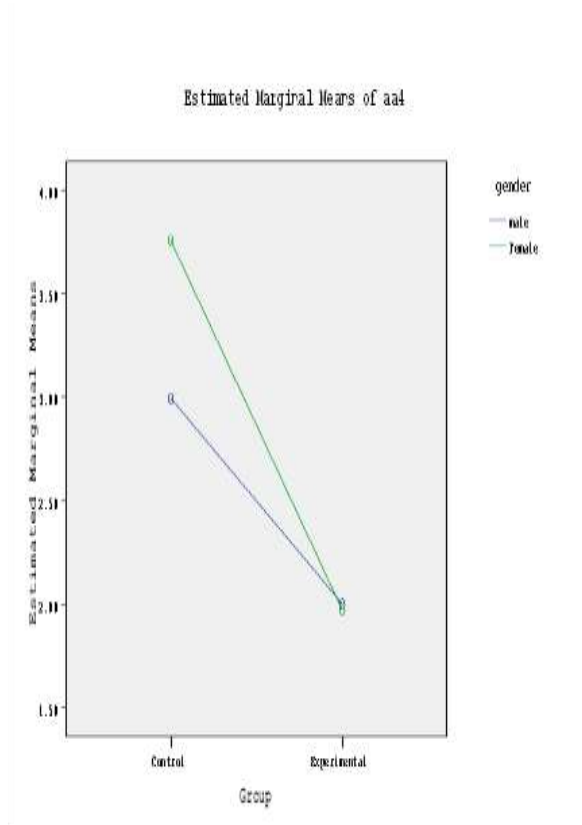
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 19 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية. كذلك وجدت فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بإستثناء بعد الثقة بالنفس وكانت الفروق لصالح الإناث، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الطموح والمثابرة والتحفيز، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الثقة بالنفس والتنافس. ولتوضيح أثر التفاعل على كل بعد من ابعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 2 والشكل 3.



الشكل 2: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على البعد الطموح والمثابرة.

يلاحظ من الشكل 2 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.



الشكل 3: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد التحفيز.

يلاحظ من الشكل 3 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية على بعد التحفيز لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية على بعد التحفيز لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ككل ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى العلاقة بين مهارات التفكير وكل بعد من هذه الأبعاد (الطموح والمثابرة، والثقة بالنفس، والتنافس، والتحفيز)، وفيما يتعلق بالطموح والمثابرة فقد يكون لمهارات التفكير الدور الفاعل في رفع مستوى

الطلبة الأكاديمي وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبما يمتلكونه من مهارات تدفعهم للمزيد من التعلم، وتقلل من القلق والتوتر لديهم.

أما عن بعد الثقة بالنفس، فإن برنامج كورت من البرامج التي تتمحور حول المتعلم، ويكون التركيز على كيفية التعلم وليس على نتائجه، ويعالج الأفكار ويتبنى مقترحات الطالب ويحللها، كما ويشجع برنامج كورت على أعمال التفكير وعدم اقتصار الطالب على تلقي المعلومة فقط، فينتقل الطالب من متلقي للمعلومة إلى باحث ومفكر، مما يعزز ثقة الطالب بنفسه. ويمتاز برنامج كورت بالمرونة والبساطة وسهولة التنفيذ لأي موضوع يطرح من خلاله، وهذا بدوره يرفع من مستوى البعد الثالث من أبعاد الفعالية الذاتية الأكاديمية وهو التنافس، حيث يبذل الطلبة أقصى جهد ممكن نتيجة لاستمتاعهم في كل خطوة من خطوات البرنامج، ولسعادتهم في تعلم أشياء جديدة.

وأخيراً بعد التحفيز، تسهم مهارات التفكير في تحسن بعد التحفيز في الفاعلية الذاتية الأكاديمية والذي يتضمن التعبير عن الرأي، ومواجهة الصعوبات، والاعتماد على النفس، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة هذا البعد الذي يتطلب مهارات التفكير وإن وجدت وتطورت كان نمو بعد التحفيز نتيجة لها. وظهرت هذه النتائج جميعها لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت من جميع ما يتميز برنامج كورت من خصائص وسمات ساهمت في رفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وانطلاقاً مما امتلكنه هذه المجموعة من مقومات ساهمت في ذلك.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بإستثناء بعد الثقة بالنفس وكانت الفروق لصالح الإناث، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التوافق ما بين هذه الأبعاد وخصائص الإناث، حيث الطموح والمثابرة لديهن في إنجاز المهام والوصول إلى الأهداف، والتنافس الذي يظهر لديهن رغبة في التقدم في المستوى الأكاديمي، لا سيما إن تناسبت المواضيع المدروسة والمنهاج المتبع أهواء واهتمامات الإناث أكثر من الذكور، حيث لكل منهم رغباته المختلفة، أما عن بعد التحفيز فقد تعزى نتيجته لصالح الإناث وفقاً للمرجعية الاجتماعية أيضاً حيث الالتقدم في العمل والخروج عن المألوف في التفكير ومواجهة الصعوبات التي تزيد من حماس الطالبات وتقودهن إلى العمل المستمر. أما عن بعد الثقة بالنفس فقد تعزى نتيجته لميل الإناث إلى تقبل القرارات أكثر من اتخاذها، والميل إلى تقبل آراء الآخرين وتأثرهن بها مما قد يقلل من ثقتهم بأنفسهن مقارنة بالذكور.

إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الطموح والمثابرة والتحفيز، وكان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة لطبيعة هذا البعد الذي يتطلب تفاعل الطلبة معه والمحافظة على استمراريته ومقدار فاعليته التي تختلف باختلاف الموقف وصعوبته واختلاف طبيعة من يتعامل معه وبالتالي اختلاف الإناث عن الذكور، حيث تظهر النتيجة الفرق الواضح بينهم لصالح الإناث كنتيجة لتأثرهن ببرنامج كورت لمهارات التفكير.

أما بالنسبة لبعد التحفيز فمن الممكن تفسير نتيجته بناء على الخبرة التعليمية التي التي يكتسبها الطالب نتيجة لتعلم مهارات التفكير وتنميتها في برنامج كورت، حيث تعتبر خبرة الطالب في قدرته على الانسجام مع المواقف وتمكنه من الاجتهاد والاصرار والمثابرة في العمل وبذل أقصى جهد لمواجهة المواقف الصعبة وتحقيق الهدف العلمي منها، ووفقاً لخصائص الإناث التي تعتبر أقرب إلى ما سبق من صفات فقد تكون سبباً في قدرتهن على الاستفادة في هذا البعد أكثر من الذكور.

ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الثقة بالنفس والتنافس، وقد تعزى هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية لعينة الدراسة إذ يمتاز الجنسين ذكوراً وإناثاً في هذه المرحلة العمرية بقدرتهم على تنمية مهارات التفكير التي يتطور من خلالها الطالب وفقاً لما لديه من موروثات وخبرات سابقة ولما يكتسب من خبرات جديدة تسهم في زيادة الثقة بالنفس لكلا الجنسين وتزيد شغفهم للتنافس وحب الظهور.

ثالثاً: بهدف الإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟ وضعت الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولإختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار البعدي ككل تبعاً
لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 20 يوضح هذه القيم.

الجدول 20: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً
لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.

المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التجريبية	ذكور	3.3091	.32060	20
	اناث	3.7211	.70770	22
	الكلي	3.5249	.58952	42
الضابطة	ذكور	2.0716	.22454	20
	اناث	2.0072	.24702	22
	الكلي	2.0379	.23596	42
الكلي	ذكور	2.6903	.68360	40
	اناث	2.8642	1.01281	44
	الكلي	2.7814	.87100	84

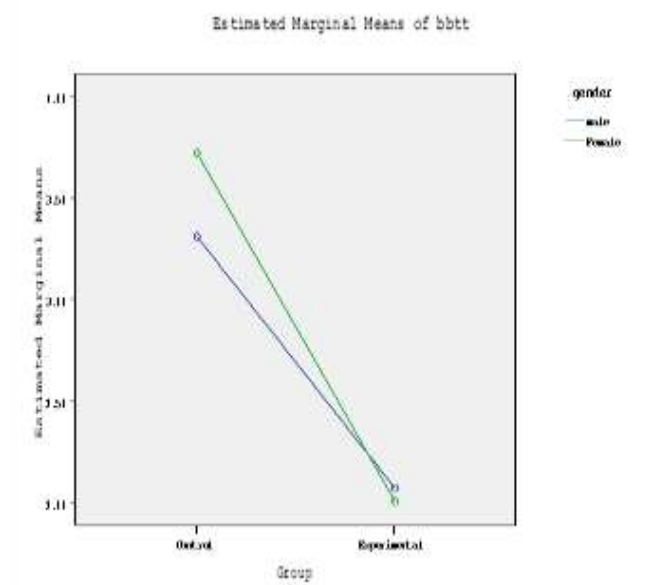
يلاحظ من الجدول 20 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف
عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس البعدي، أجري تحليل التباين الثنائي، كما هو
موضح في الجدول 21.

الجدول 21: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً
للمتغيرات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	45.626	1	45.626	248.137	.000
الجنس	.633	1	.633	3.442	.067
المجموعة * الجنس	1.189	1	1.189	6.464	.013
الخطأ	14.710	80	.184		
الكلي	62.967	83			

يلاحظ من الجدول 21 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ
القرار ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار

لديهم كان أعلى من مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة الضابطة، إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، ولتوضيح أثر التفاعل مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل ٤.



الشكل ٤: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس اتخاذ القرار.

يلاحظ من الشكل ٤ وجود تفاعل لا رتبى، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث وبشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لديهم كان أعلى من مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة الضابطة، ويعزى ذلك إلى

فاعلية برنامج كورت للتفكير الذي طبق على المجموعة التجريبية حيث يتطلب اتخاذ القرار طاقة انفعالية وفكرية كبيرة، وباعتبارها عملية منظمة تتطلب وقتًا وجهدًا فكريًا ملحوظًا، وتعتمد على قدرة الطالب بأن ينظر إلى الموقف أو المشكلة نظرة شمولية تتضمن مجموعة من البدائل المطروحة لتأتي بعدها مرحلة اتخاذ القرار، وجميع هذه المتطلبات والعوامل لاتخاذ القرار قد استفادت منها المجموعة التجريبية وكانت سببًا في نجاحها أكثر من المجموعة الضابطة سيما أن عملية اتخاذ القرار ليست عشوائية.

كما قد تعزى النتيجة إلى تعرّف المجموعة التجريبية على خطوات اتخاذ القرار من الحدث المنبه لها، ثم تعريف المشكلة، يليها تحليل المشكلة، ثم تحديد الحلول البديلة، ثم تقييم البدائل والاختيار، يليها التخطيط الطارئ والتنفيذ، وأخيرًا التوصل إلى أفضل الحلول، والالتزام بهذه الخطوات مما قادهم إلى القدرة على اتخاذ القرار أكثر من المجموعة الضابطة، كما وقد تعزى الأسباب إلى الجزء الأول من برنامج كورت بالتحديد والذي ينمي التفكير العلمي والتفكير المنطقي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، حيث يساعدهم البرنامج على الإحساس بالمشكلة وهي أهم خطوة لاتخاذ القرار الصحيح.

إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن دمج برنامج كورت مع محتوى المادة الدراسية يساعد كلا الجنسين على زيادة خبراتهم وبنائهم المعرفي وقدرتهم على التفاعل مع ما يقدم لهم من معلومات حول المشكلة أو الموقف، كما وقد تعزى النتيجة للمرحلة العمرية التي يتوافق بها كلا الجنسين في الخصائص النمائية والعقلية والثقافية، والتي يميل كل من الجنسين بها إلى تحمل المسؤولية ومواجهة المشاكل وحلها واتخاذ القرار المناسب لها مما ينمي الثقة بالنفس والدافعية التي تعد من متطلبات هذه المرحلة العمرية لكلاهما.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث وبشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت، وقد يعزى ذلك لتردد الإناث في اتخاذ القرارات مما يزيد من اهتمامهم بالخطوات والمتطلبات اللازمة له، ويزيد من تفاعلهم ومن رغبتهم في تعلم مهارات جديدة تكون دافعًا لرفع مستوى تفاعلهم مع البرنامج الذي يوفى لهم ذلك.

رابعاً: بهدف الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: " ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد؟" تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في الاختبار البعدي ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول ٢٢ يوضح هذه القيم.

الجدول ٢٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على الاختبار البعدي.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد
20	.36493	3.1056	ذكور		المرونة والتركيز
22	.78153	3.5606	اناث	تجريبية	
42	.65381	3.3439	كلي		
20	.32137	2.0611	ذكور		ضابطة
22	.24400	2.0202	اناث	ضابطة	
42	.28069	2.0397	كلي		
20	.44710	3.4900	ذكور		الحس والتقدير
22	.73172	3.7727	اناث	تجريبية	
42	.62233	3.6381	كلي		
20	.23530	2.0800	ذكور		ضابطة
22	.23837	2.0591	اناث	ضابطة	
42	.23425	2.0690	كلي		
20	.48258	3.3000	ذكور		الأصالة
22	.75093	3.7832	اناث	تجريبية	
42	.67558	3.5531	كلي		
20	.34353	2.0808	ذكور		ضابطة
22	.36110	1.9476	اناث	ضابطة	

42	.35498	2.0110	كلي	
20	.44036	3.3208	ذكور	
22	.68377	3.7311	اناث	تجريبية
42	.61020	3.5357	كلي	سعة الأفق
20	.21777	2.0625	ذكور	
22	.23978	2.0189	اناث	ضابطة
42	.22784	2.0397	كلي	

يلاحظ من الجدول ٢٢ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على القياس البعدي، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول ٢٣.

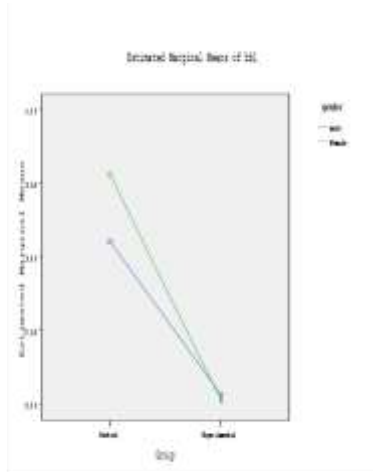
جدول ٢٣: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس البعدي.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البعد	مصدر التباين
.000	150.777	34.998	1	34.998	المرونة والتركيز	
.000	236.521	51.109	1	51.109	الحس والتقدير	المجموعة، هوتلنج = 3.480 Hotelling's Trace
.000	184.057	48.884	1	48.884	الأصالة	الاحتمالية = 0.000
.000	236.848	46.219	1	46.219	سعة الأفق	
.053	3.870	.898	1	.898	المرونة والتركيز	
.201	1.662	.359	1	.359	الحس والتقدير	الجنس، هوتلنج = 0.066 Hotelling's Trace
.124	2.416	.642	1	.642	الأصالة	الاحتمالية = 0.336
.061	3.609	.704	1	.704	سعة الأفق	
.021	5.551	1.288	1	1.288	المرونة والتركيز	
.139	2.235	.483	1	.483	الحس والتقدير	المجموعة والجنس، هوتلنج = 0.152

.008	7.494	1.990	1	1.990	الأصالة	Hotelling's Trace الاحتمالية = 0.027
.021	5.528	1.079	1	1.079	سعة الأفق	
		.232	80	18.569	المرونة والتركيز	الخطأ
		.216	80	17.287	الحس والتقدير	
		.266	80	21.247	الأصالة	
		.195	80	15.611	سعة الأفق	
			83	56.478	المرونة والتركيز	الكلبي
			83	69.829	الحس والتقدير	
			83	73.821	الأصالة	
			83	64.395	سعة الأفق	

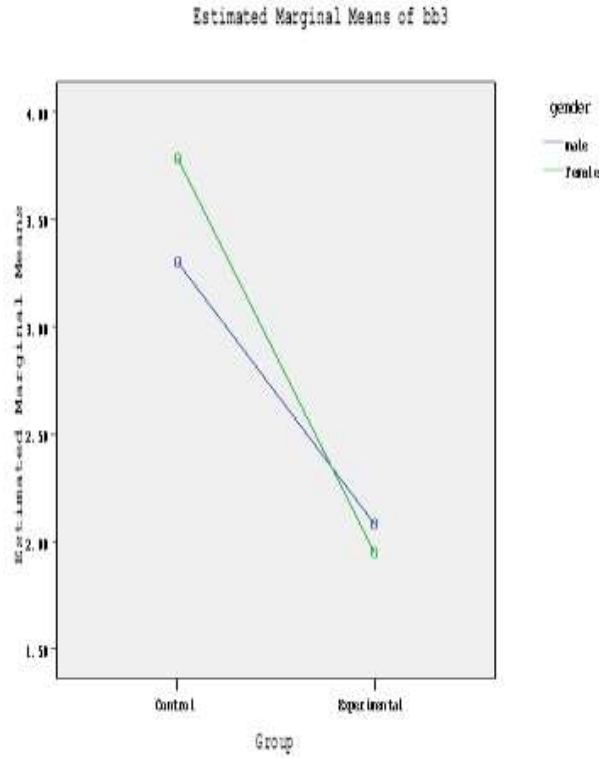
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 23 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى القدرة على إتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية. إضافة الى ذلك أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس إتخاذ القرار، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لجميع الأبعاد بإستثناء بعد الحس والتقدير. ولتوضيح أثر التفاعل على كل بعد من ابعاد مقياس القدرة على إتخاذ القرار مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 5 والشكل 6 والشكل 7.



الشكل 5: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على البعد المرونة والتركيز.

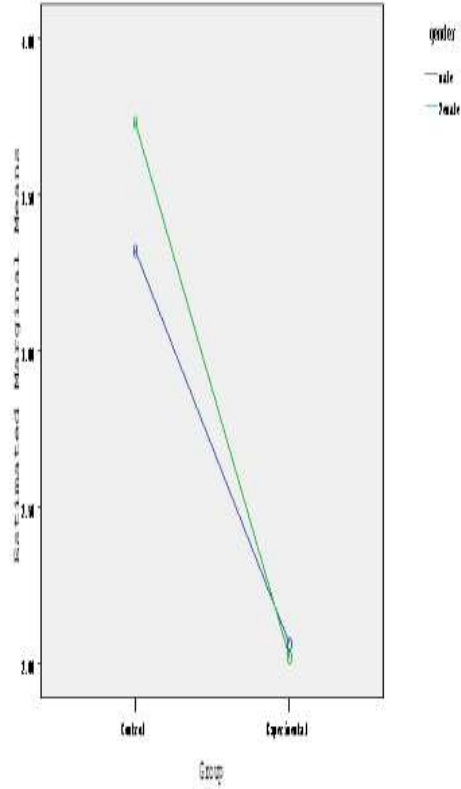
يلاحظ من الشكل 5 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد المرونة والتركيز لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد المرونة والتركيز لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.



الشكل ٦: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الأصالة.

يلاحظ من الشكل ٦ وجود تفاعل لا رتبتي، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

Estimated Marginal Means of h14



الشكل
بعد ساعة

٧: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على الأفق.

يلاحظ من الشكل ٧ وجود تفاعل

لا رتبي، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد ساعة الأفق لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد ساعة الأفق لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير وفعاليتها في جميع الأبعاد ككل إذ تسعى مهارات التفكير لدى الطلبة إلى المرونة في اتخاذ القرارات والقدرة على التركيز التي تساعدهم في التسلسل في خطوات اتخاذ القرار بشكل فاعل، كما أنها

تمكن الطلبة من تقدير القرارات السليمة وتمييزها عن غيرها، كما وتؤثر مهارات التفكير على الأصالة والتي تُعنى بالوصول إلى القرارات المثالية والوصول إليها بدقة وسرعة، كما أن لمهارات التفكير دور فاعل في توسيع أفق الطالب نحو القرار الذي يجب اتخاذه وطبيعة هذا القرار وما يترتب عليه من نتائج.

إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس اتخاذ القرار، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى تجانس أفراد عينة الدراسة إضافة إلى تواجدهم في بيئة متشابهة تقريباً، كما وقد يعزى إلى طبيعة برنامج كورت الذي يسمح للطلاب بتغيير نمط تفكيره، مما يقوده إلى دور فاعل ومرن يمكنه من التفاعل الإيجابي مع المواقف لكلا الجنسين، كما قد تفسر النتيجة في ضوء حاجة كل منهم إلى اتخاذ القرار مما يلغي فروق التأثير الإيجابي للبرنامج عليهم.

إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لجميع الأبعاد باستثناء بعد الحس والتقدير، وفيما يتعلق بالبعد الأول وهو المرونة والتركيز فقد أظهرت النتائج أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد المرونة والتركيز لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد المرونة والتركيز لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء ما يتميز به هذا البعد من أبعاد اتخاذ القرار من خصائص تظهر نتائج واضحة نتيجة لتنمية مهارات التفكير، حيث يتقبل الطالب التغيير في آراءه ويحاول تفهم وجهات نظر الآخرين، ولكن دون أن يتخلى عن ما يؤمن به من مبادئ، أي أنه يتمسك بما يثبت شخصيته ويتقبل ما لم يتعارض معها، كما أن تركيز الإناث قد يكون سبباً لهذه النتيجة فقد لوحظ تركيزهن على الأهداف والمهام التي تتطلبها أولويات العمل.

أما بعد الأصالة فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البعد الذي قد يتوافق مع طبيعة الإناث مما يفسر استفادتهن في المجموعة التجريبية أكثر من الذكور، حيث يتضمن هذا البعد المناقشة الهادئة

والاستناد إلى الحجج المنطقية، كما تتضمن اتباع خطوات محددة لاتخاذ القرار مما قد يبرر النجاح في اتخاذ القرارات.

أما عن بعد سعة الأفق فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد سعة الأفق لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد سعة الأفق لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت، ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء خصائص هذا البعد التي تتفق مع طبيعة تفكير الإناث وقدرتهن على الإلمام بجميع جوانب الموقف مما قد يساهم في رفع مستوى القدرة على اتخاذ القرار، كما أن حساسية الإناث للمواقف السابقة وما تركته من أثر قد يكون سبباً في هذه النتيجة حيث تتأثر عملية اتخاذ القرارات في الخبرات السابقة.

وأخيراً بعد الحس والتقدير الذي لم تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً له، وقد تعزى هذه النتيجة إلى برنامج كورت الذي يعطي للطالب فرصة المشاركة في اتخاذ القرار وتحمل مسؤوليته والذي يتطلب اتخاذ القرار بالوقت المناسب ولا بد من الإحساس بالمشكلة أولاً ولا بد من تقدير النتائج ودراسة آثارها وعواقبها ووضع العديد من الاحتمالات، ولتشابه ظروف البيئة التعليمية لكلا الجنسين في ذلك قد لا تظهر الفروقات بينهم.

خامساً: بهدف الإجابة عن السؤال الخامس: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ككل لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟ وضعت الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولإختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في اختبار المتابعة ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 24 يوضح هذه القيم.

الجدول 24: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
20	.41344	3.1500	ذكور	التجريبية
22	.74976	3.6406	اناث	
42	.65470	3.4070	الكلية	
20	.22222	2.0605	ذكور	الضابطة
22	.23454	2.0645	اناث	
42	.22597	2.0626	الكلية	
40	.64165	2.6052	ذكور	الكلية
44	.96792	2.8525	اناث	
84	.83322	2.7348	الكلية	

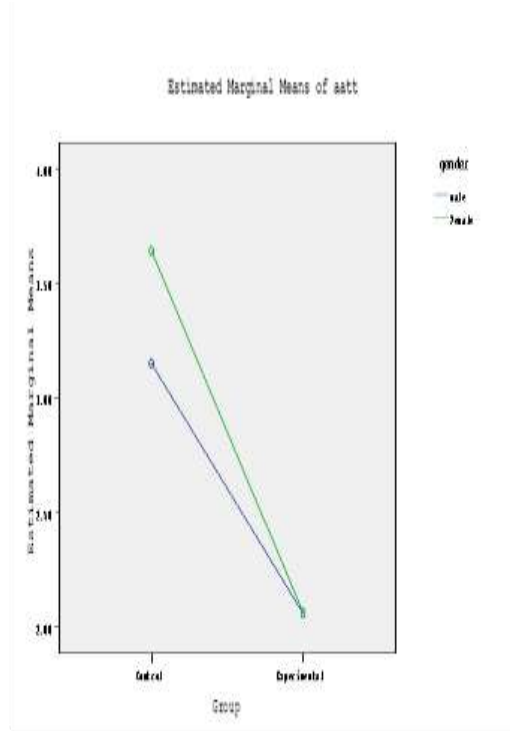
يلاحظ من الجدول 24 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على قياس المتابعة، أجري تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول 25.

الجدول 25: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	وسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	173.662	37.220	1	37.220	المجموعة
.017	5.979	1.281	1	1.281	الجنس
.018	5.786	1.240	1	1.240	المجموعة * الجنس
		.214	80	17.146	الخطأ
			83	57.624	الكلية

يلاحظ من الجدول 25 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لديهم كان أعلى من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة

الضابطة، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الإناث، أي أن مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لديهن أعلى من مستوى الفاعلية الذات الأكاديمية لدى الذكور. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، ولتوضيح أثر التفاعل مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 8.



الشكل 8: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (المتابعة).

يلاحظ من الشكل 8 وجود تفاعل رتي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى أفراد عينة الدراسة الإناث في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الذكور وبشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم كان أعلى من مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة الضابطة، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إحدى خصائص الفاعلية الذاتية الأكاديمية وهي التطور؛ فهي تتطور

عبر مراحل الحياة ووفقاً لما يمر به الطالب من خبرات وتجارب ومواقف, فيوظف الطالب هذه الخبرات مستقبلاً, وهذا ما أكدته هذه النتيجة في اختبار المتابعة.

كما قد تعزى النتيجة إلى شخصية الطلاب في هذه المرحلة العمرية, إذ قد يحرص معظمهم إلى إظهار نتائج إيجابية تشير إلى استفادتهم من برنامج كورت, وتسهم في حصولهم على نظرة رضا من المعلمين والمجتمع المحيط بهم. وقد يكون لطريقة التدريس أثرًا في هذه النتيجة؛ إذ تعتمد على أسلوب المجموعات مما يتيح الفرصة للتعلم أكثر, ومما يشجع أيضًا على التفاعل والنشاط مما يسهم في تعلّم فعال يبقى لمدة أطول ويظهر أثره في اختبار المتابعة.

كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الإناث, أي أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهن أعلى من مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الذكور, وقد تفسر هذه النتيجة وفقًا لما تتميز به الإناث من حب المتابعة والاستمرار في العمل والإصرار على متابعة نتائجه, كما أن توجه الذكور في هذه المرحلة العمرية قد ينصب اهتمامهم على أولويات أخرى تشغل تفكيرهم وتسيطر على توجهاتهم.

كما وأشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى أفراد عينة الدراسة الإناث في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الذكور وبشكل بسيط, في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح, وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت, ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة لما قد تتميز به الإناث من القدرة على إنشاء علاقة وثيقة ما بين سماتهم الشخصية والبيئة والسلوك, حيث الإرتباط والعلاقة التي تضمن استمرارية النتائج في اختبار المتابعة, كما أن الإناث أكثر قدرة على الإندماج في المجموعة مما يسهم في الاستفادة أكثر من البرنامج وآثاره.

سادساً: بهدف الإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على: " ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة (ذكوراً واثناً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟" تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في اختبار المتابعة تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول ٢٦ يوضح هذه القيم.

الجدول ٢٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد	
20	.44311	3.2000	ذكور	تجريبية	الطموح والثابرة	
22	.68785	3.6818	اناث			
42	.62662	3.4524	كلي			
20	.26042	2.0821	ذكور	ضابطة		
22	.27612	2.0649	اناث			
42	.26562	2.0731	كلي			
20	.53527	3.2833	ذكور	تجريبية		الثقة بالنفس
22	.80664	3.6313	اناث			
42	.70497	3.4656	كلي			
20	.27801	2.1167	ذكور	ضابطة		
22	.25888	2.1111	اناث			
42	.26486	2.1138	كلي			
20	.56009	3.1636	ذكور	تجريبية	التنافس	
22	.87885	3.6240	اناث			
42	.77144	3.4048	كلي			
20	.31753	2.0091	ذكور	ضابطة		
22	.34671	2.0496	اناث			

42	.32972	2.0303	كلي		
20	.59574	2.9222	ذكور		
22	.79662	3.6061	اناث	تجريبية	
42	.78038	3.2804	كلي		
20	.25516	2.0333	ذكور		
22	.29375	2.0354	اناث	ضابطة	التحفيز
42	.27271	2.0344	كلي		

يلاحظ من الجدول 26 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على قياس المتابعة، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول 27.

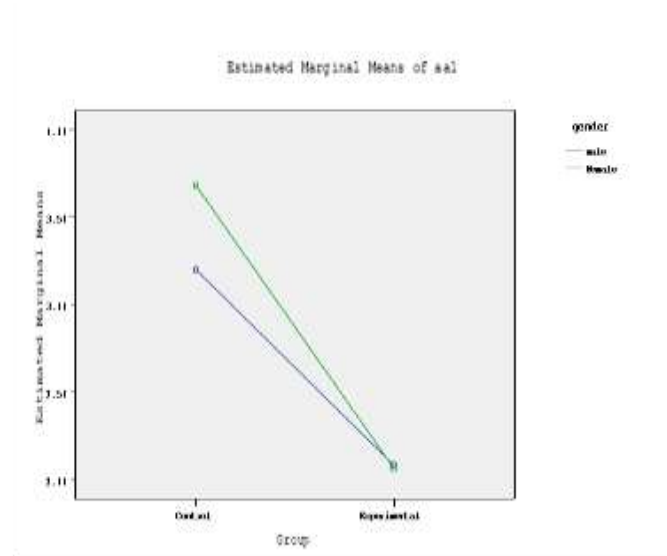
جدول 27: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على قياس المتابعة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	البعد	مصدر التباين
.000	189.293	39.175	1	الطموح والمثابرة	
.000	137.612	37.815	1	الثقة بالنفس	المجموعة، هوتلنج = 2.496
.000	117.229	39.008	1	التنافس	Hotelling's Trace الاحتمالية = .000
.000	109.654	31.688	1	التحفيز	الجنس، هوتلنج = .176
.022	5.464	1.131	1	الطموح والمثابرة	Hotelling's Trace الاحتمالية = .013
.139	2.235	.614	1	الثقة بالنفس	
.050	3.948	1.314	1	التنافس	
.005	8.526	2.464	1	التحفيز	
.014	6.303	1.304	1	الطموح والمثابرة	المجموعة والجنس، هوتلنج = .206
.127	2.382	.655	1	الثقة بالنفس	
.100	2.775	.923	1	التنافس	Hotelling's Trace الاحتمالية = .006
.005	8.426	2.435	1	التحفيز	
		.207	80	الطموح والمثابرة	

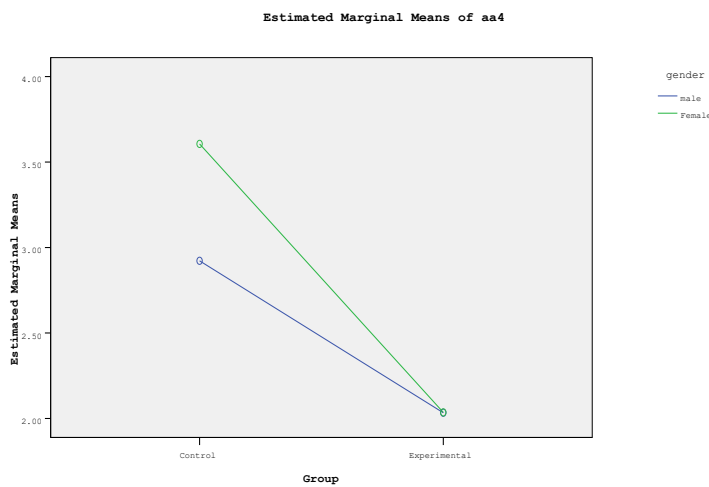
الخطأ	الثقة بالنفس	21.984	80	.275
	التنافس	26.620	80	.333
	التحفيز	23.119	80	.289
الكلية	الطموح والمثابرة	58.940	83	
	الثقة بالنفس	61.630	83	
	التنافس	68.529	83	
	التحفيز	60.622	83	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 27 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. كذلك وجدت فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بإستثناء بعد الثقة بالنفس وكانت الفروق لصالح الإناث، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الطموح والمثابرة والتحفيز، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الثقة بالنفس والتنافس. ولتوضيح أثر التفاعل على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على اختبار المتابعة مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 9 والشكل 10.



الشكل 9: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الطموح والمثابرة على اختبار المتابعة. يلاحظ من الشكل 9 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح على اختبار المتابعة، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.



الشكل 10: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد التحفيز على اختبار المتابعة.

يلاحظ من الشكل 10 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد التحفيز لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد التحفيز لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح على اختبار المتابعة، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثرًا إيجابيًا في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة، ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة بناءً على ما يتميز به برنامج كورت؛ حيث يعمل هذا البرنامج على مبدأ تعليم التفكير، إذ يتم تعليم التفكير كمنهج مستق يمكن استخدامه في المواقف التي يتعرض لها الطالب، وبالتالي ينمي الطالب مهارات التفكير التي ترفع مستوى كل بعد من أبعاد الفاعلية الذاتية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعًا لبعدي الطموح والمثابرة والتحفيز، حيث أظهرت أن مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد الطموح والمثابرة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح على اختبار المتابعة، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

وقد تفسر هذه النتيجة بناءً على الترابط بين جزء البرنامج الأول وما يتميز به بعد الطموح والمثابرة، إذ يشمل هذا الجزء توسعة مجال الإدراك الذي يتعلم به الطالب النظرة الشمولية للموقف وتتوسع مداركه المستقبلية، ويكتسب التفكير كمهارة تتم وفقًا لخطوات مخطط لها وتمتاز بالوضوح للحصول على نتائج مستقبلية صحيحة ضمن ما وضع من أهداف قد تكون ضمن اهتمامات الإناث أكثر من الذكور، وهذا ما يتناوله بعد الطموح والمثابرة ليضمن فاعلية ذاتية مستمرة تظهر نتائجها واضحة في اختبار المتابعة.

كما وأشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد التحفيز لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى الفاعلية الذاتية الاكاديمية على بعد التحفيز لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح على اختبار المتابعة، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الارتباط الوثيق بين الإبداع والعمل كجزئين من برنامج كورت وخصائص بعد التحفيز؛ حيث يعتبر الإبداع جزء طبيعي من عملية التفكير ضمن البرنامج مما يثير حافز التفكير والوصول إلى شيء جديد يسعى الطالب من خلاله إلى تحقيق أهدافه، ولما قد تتسم به الإناث من الاهتمام والرغبة في التميز والإصرار على تحقيق الأهداف، كما أن العمل الذي يبدأ باختيار الهدف وينتهي بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل ويمر بالعديد من المراحل أثناء ذلك قد يتطلب بعد التحفيز الذي يعد بمثابة القوة التي تضمن استمرارية الإنجاز، ولما قد تتفوق به الإناث على الذكور من الالتزام بالعمل والحضور فقد يكون سبباً في ظهور النتيجة لصالحهن في اختبار المتابعة.

ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لبعدي الثقة بالنفس والتنافس، وقد يعزى ذلك لارتباط خصائص البعدين بخصائص المرحلة العمرية للعينة ولكل من الذكور والإناث، حيث يتميز بعد الثقة بالنفس بالاستمرارية نتيجة حيث يعمل البرنامج على اكتساب الطلبة مهارات تفكير تقودهم للنجاح وبالتالي ارتفاع الثقة بالنفس وزيادة التنافس بينهم سعياً لتحقيق الأهداف، مما يضمن متابعة الطالب في ذلك حرصاً على المحافظة على ما امتلك من المهارات وما انعكس عليه من نتائج إيجابية سواءً كان الطالب ذكراً أم أنثى.

سابعاً: بهدف الإجابة عن السؤال السابع: ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار ككل لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟ وضعت الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما. ولإختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير

محمد بن فهد في اختبار المتابعة ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول 28 يوضح هذه القيم.

الجدول 28: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.

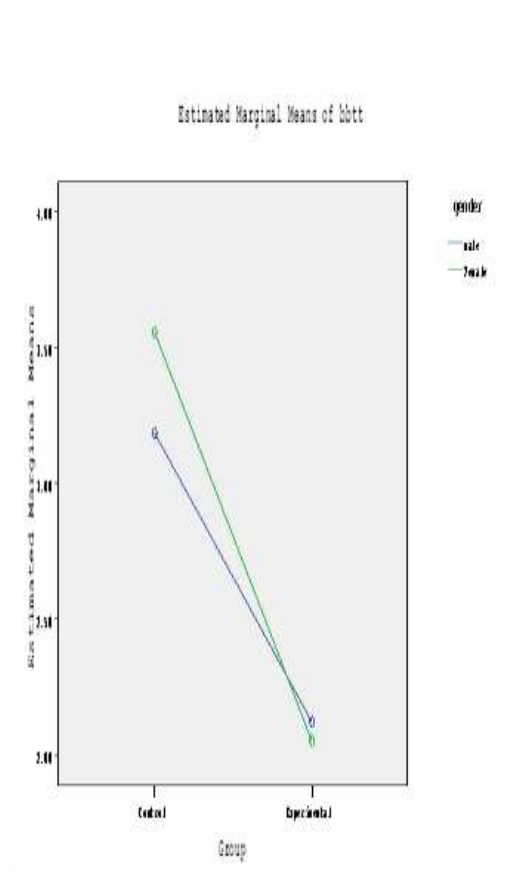
العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة
20	.42976	3.1841	ذكور	التجريبية
22	.81105	3.5548	اناث	
42	.67647	3.3782	الكلية	
20	.20977	2.1216	ذكور	الضابطة
22	.24217	2.0517	اناث	
42	.22733	2.0850	الكلية	
40	.63315	2.6528	ذكور	الكلية
44	.96325	2.8032	اناث	
84	.82144	2.7316	الكلية	

يلاحظ من الجدول 28 وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على قياس المتابعة، أجري تحليل التباين الثنائي، كما هو موضح في الجدول 29.

الجدول 29: نتائج تحليل التباين الثنائي التفاعلي على مقياس اتخاذ القرار ككل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	وسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	142.250	34.479	1	34.479	المجموعة
.166	1.954	.474	1	.474	الجنس
.044	4.195	1.017	1	1.017	المجموعة * الجنس
		.242	80	19.391	الخطأ
			83	56.006	الكلية

يلاحظ من الجدول 29 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لديهم كان أعلى من مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة الضابطة، إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، ولتوضيح أثر التفاعل مثل التفاعل بين المجموعة والجنس بيانياً كما في الشكل 11.



الشكل 11: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على مقياس اتخاذ القرار على اختبار المتابعة. يلاحظ من الشكل 11 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث وبشكل بسيط، في حين كان

مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لديهم كان أعلى من مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة الضابطة، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما قد حققه البرنامج من نتائج على المجموعة التجريبية بحيث تمكنت من تخطي الصعوبات التي واجهتهم أثناء اتخاذ القرار، مما ساعدهم على رفع مستوى هذه المهارات والمحافظة عليها في اختبار المتابعة.

إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار تعزى للجنس، وقد تعزى هذه النتيجة للجنس ما بين أفراد العينة ذكورا وإناثا من حيث الخصائص النمائية والفكرية والثقافية، كما قد تعزى لطريقة التدريس وفقاً لبرنامج كورت التي تهتم بتقديك الملاحظات المستمرة وتقديم محتوى يتضمن مشاكل متنوعة ومواقف تستدعي التفكير لكلا الجنسين، مما أظهر أثرًا في اختبار المتابعة دون أن يجد فرقًا بين الذكور والإناث.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث وبشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار ككل لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت، وقد تعزى هذه النتيجة لقدرة الإناث على التكيف السريع مع التغيرات والتي تمكنها من اتخاذ قرارات وفقاً لخبراتها السابقة.

ثامناً: بهدف الإجابة عن السؤال الثامن الذي ينص على: " ما فاعلية برنامج كورت للتفكير في تحسين مستوى كل بعد من أبعاد مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة؟" تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)،

والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما." ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في اختبار المتابعة ككل تبعاً لمتغيري الدراسة: (المجموعة، والجنس) والجدول ٣٠ يوضح هذه القيم.

الجدول ٣٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة على اختبار المتابعة.

العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الجنس	المجموعة	البعد	
20	.39589	3.0222	ذكور	تجريبية	المرونة والتركيز	
22	.81645	3.4192	اناث			
42	.67403	3.2302	كلي			
20	.32564	2.0889	ذكور	ضابطة		
22	.23852	2.0758	اناث			
42	.27987	2.0820	كلي			
20	.54057	3.3200	ذكور	تجريبية		الحس والتقدير
22	.80573	3.6409	اناث			
42	.70303	3.4881	كلي			
20	.21588	2.1350	ذكور	ضابطة		
22	.22176	2.1182	اناث			
42	.21647	2.1262	كلي			
20	.55441	3.1577	ذكور	تجريبية	الأصالة	
22	.85361	3.6154	اناث			
42	.75444	3.3974	كلي			
20	.33062	2.1154	ذكور	ضابطة		
22	.37657	1.9860	اناث			
42	.35716	2.0476	كلي			
20	.51885	3.2208	ذكور	تجريبية		سعة الأفق
22	.85253	3.5189	اناث			
42	.72092	3.3770	كلي			
20	.17955	2.1417	ذكور	ضابطة		
22	.23239	2.0492	اناث			

يلاحظ من الجدول ٣٠ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة: (المجموعة، والجنس). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، على قياس المتابعة، أُجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، كما هو موضح في الجدول ٣١.

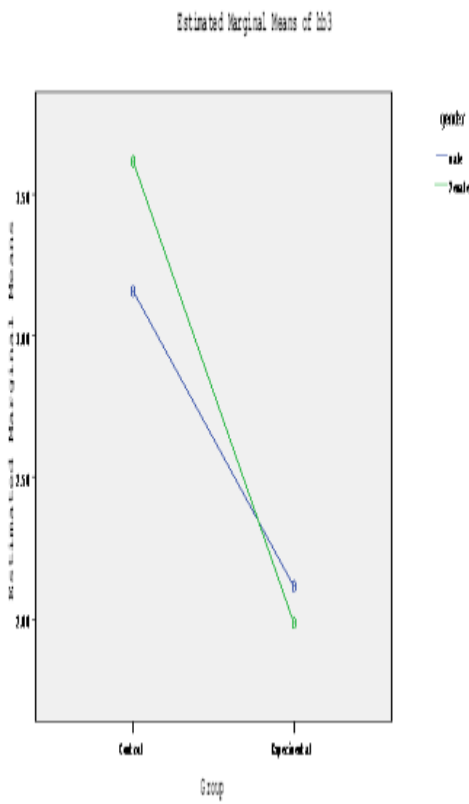
جدول ٣١: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة على القياس المتابعة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	البعد	مصدر التباين	
.000	107.611	27.153	1	27.153	المرونة والتركيز	المجموعة، هوتلنج = 1.923 Hotelling's Trace الاحتمالية = 0.000	
.000	145.586	38.405	1	38.405	الحس والتقدير		
.000	114.179	37.389	1	37.389	الأصالة		
.000	123.050	34.030	1	34.030	سعة الأفق		
.084	3.059	.772	1	.772	المرونة والتركيز		
.179	1.836	.484	1	.484	الحس والتقدير		الجنس، هوتلنج = 0.049 Hotelling's Trace
.193	1.724	.565	1	.565	الأصالة		الاحتمالية = 0.440
.373	.801	.222	1	.222	سعة الأفق		
.065	3.491	.881	1	.881	المرونة والتركيز		
.136	2.265	.597	1	.597	الحس والتقدير		المجموعة والجنس، هوتلنج = 0.108 Hotelling's Trace
.021	5.513	1.805	1	1.805	الأصالة	الاحتمالية = 0.091	
.093	2.889	.799	1	.799	سعة الأفق		
		.252	80	20.186	المرونة والتركيز	الخطأ	
		.264	80	21.103	الحس والتقدير		
		.327	80	26.197	الأصالة		
		.277	80	22.125	سعة الأفق		
			83	49.521	المرونة والتركيز	الكلبي	
			83	61.136	الحس والتقدير		
			83	66.829	الأصالة		
			83	57.752	سعة الأفق		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول 31 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثراً إيجابياً في رفع مستوى القدرة على إتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. إضافة الى ذلك أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس إتخاذ القرار على اختبار المتابعة، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعاً لجميع الأبعاد بإستثناء بعد الأصالة. ولتوضيح أثر التفاعل على بعد الأصالة مثل التفاعل بين المجموعة والجنس

بيانياً كما في الشكل 12.



الشكل 12: التمثيل البياني للتفاعل بين المجموعة والجنس على بعد الأصالة.

يلاحظ من الشكل 12 وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على اتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور على اختبار المتابعة وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن للبرنامج أثرًا إيجابيًا في رفع مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط مهارات التفكير بكل بعد من أبعاد إتخاذ القرار، بحيث تترك هذه المهارات أثرًا على هذه الأبعاد وتستمر بالظهور على سلوك الطلبة في اختبار المتابعة.

إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للجنس على جميع أبعاد مقياس إتخاذ القرار على اختبار المتابعة، ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الأبعاد بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية التي تنتمي إليها عينة الدراسة لكلا الجنسين الذكور منهم والإناث، كما وقد تفسر في ضوء حاجة كلا الجنسين لإتخاذ القرار ورغبتهم في الاستفادة مما اكتسبوا من المهارات.

إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس تبعًا لجميع الأبعاد باستثناء بعد الأصالة، حيث كان مستوى القدرة على إتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى أفراد عينة الدراسة الذكور في المجموعة الضابطة أعلى منه لدى الإناث بشكل بسيط، في حين كان مستوى القدرة على إتخاذ القرار على بعد الأصالة لدى الإناث في المجموعة التجريبية أعلى من الذكور على اختبار المتابعة وبشكل واضح، وهذا يبين أن الإناث في المجموعة التجريبية استفدن أكثر من الذكور من برنامج كورت.

وقد تفسر هذه النتيجة بناءً على خصائص بعد الأصالة التي قد تتوافق مع خصائص الإناث أكثر، حيث يتضمن التأني بإتخاذ القرارات، والالتزام باللوائح والقوانين، ومحاولة إيجاد حلول من

البدائل المطروحة وغيرها من الخصائص التي قد تتناسب مع طبيعة الإناث في اتخاذ القرارات, مما قد يكون سبباً في استمرارية استفادة الإناث من مهارات التفكير على هذا البعد أكثر من الذكور.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة باباتوندي وأوساكيل (Babatunde and Osakinle,) والتي وكشفت النتائج أن الفتيات في كلا النوعين كانت فعالة في تحسين نضج الطلاب المهني في القياس البعدي. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة سانتوس وأوجوان^(١) (Santos and Oguan) والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في مستويات التردد المهني للمشاركين في القياس البعدي.

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة فرايرغ^(٢) (Friberg) والتي أشارت نتائجها في القياس البعدي وجود تطور دال لدى الطلبة من الجنسين نحو الاستقلالية والمرونة الأعلى والأقوى. لكن لم يظهر التنظيم الذاتي أي تغيير. ودعمت النتائج كفاءة البرنامج في تغيير خصائص الطلبة والتقليل من تأثيرها في القياس البعدي مقارنة بالقبلي.

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة النوافلة^(٣) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الطموح المهني، واتخاذ القرار المهني لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق للتفاعل ما بين الجنس والبرنامج الإرشادي الجمعي على مقياس الطموح المهني وعلى مقياس اتخاذ القرار المهني في البعد التقليدي والنوعي والانحراط ولصالح الذكور.

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة النوايسة^(٤) والتي أشارت نتائجها في الاختبار البعدي لوجود فروق دالة إحصائياً على مقياس النضج المهني بين المجموعتين لصالح مجموعة برنامج الإرشاد المهني المستند لإستخدام الحاسوب.

(1) Santos, Assessing the effectiveness of the developed rational emotive behavior therapy manual on career indecision. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2 (3), 416423.

(2) Friberg, **An educational–vocational intervention: Through a work–life orientation program in Finnish comprehensive schools**. *SAGE Open*, JulySeptember 2013, 1–12). DOI: 10.1177/2158244013497720).

(3) النوافلة، فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية هولاند في تعزيز الطموحات المهنية وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى ط (لله الصف العاشر في الأردن، رسالة دكتوراه)، د. ط، ص (١٤٦).

(4) النوايسة، " فاعلية برنامج إرشاد مهني محوسب على النضج المهني لدى ط (البات الصف العاشر الأساسي في المزار الجنوبي" *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، المجلد ٣، العدد (١١)، ص (١١٧).

الفصل الخامس

خاتمة البحث

- ملخص البحث .
- التوصيات .
- المقترحات .

أولاً: ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برنامج كورت لمهارات التفكير في فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في المملكة العربية السعودية. وقد استمد البحث أهميته مما يلي:

- ١- يعد هذا البحث -على حد علم الباحث- أول دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية، تتناول برنامج كورت للتفكير وتدرس أثره على فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة وأثره على قدرتهم على اتخاذ القرارات.
- ٢- يتناول تنمية مهارات التفكير التي أصبحت مؤخرًا اهتمامًا لمعظم المجتمعات.
- ٣- يساعد المختصين في استخدام البرنامج لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة والاستفادة منها في حياتهم اليومية.
- ٤- يسهم في تنمية روح التعاون الجماعي بين الطلبة والمبني على الاحترام المتبادل.
- ٥- يقدم نموذجًا عمليًا لكيفية تطبيق برنامج والاستفادة منه.
- ٦- يقدم دليلًا إرشاديًا يمكن الإفادة منه في دراسات مشابهة.

وقد حاول البحث التحقق من صحة الفرضيات التالية:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار ككل لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج كورت للتفكير ، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة محمد بن فهد على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

ولتحقيق هدف البحث:

تم تصميم الدروس وفقاً لبرنامج كورت لتمنية مهارات التفكير , وملاحظة ما يتخذه الطلبة من قرارات, وملاحظة تأثيره على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

وقد تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) الموافق (٢٠١٥/٢٠١٦م)، والبالغ عددهم (4911) طالباً وطالبة. أما عينة البحث فقد بلغ عددها من (84) طالباً وطالبة (40) من الذكور، و(44) من الإناث، وقد قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وفق متغير الدراسة

الجنس، بحيث استخدمت العشوائية الكاملة (Randomization)؛ وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبتين للذكور والاناث، ومجموعتين ضابطين للذكور والاناث، حيث تم توزيع المعالجة على المجموعات بالطريقة العشوائية، المجموعتين التجريبتين طبق عليهما برنامج كورت (توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، والعمل)، أما المجموعتين الضابطين فلم يتلقيا أي معالجة وبقي التعامل معهن وفق الطريقة الاعتيادية.

وقد حاول الباحث - قدر الإمكان - ضبط متغيرات التجربة، وتحديد المتغيرات غير التجريبية (الضابطة)، وتلافي تأثيرها على المتغيرات التابعة، ومن هذه المتغيرات: العمر الزمني لتلاميذ المجموعتين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والخبرات المدرسية، وخبرة المعلم التدريسية، وتقييم الأداء الوظيفي للمعلم، وأدوات التقييم، وكثافة أعداد التلاميذ في حجرة الدراسة للمجموعات.

وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١- أسلوب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA).

٢- أسلوب تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA).

وقد خُصَّ البحث إلى النتائج التالية:

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ككل تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- ٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس اتخاذ القرار ككل على اختبار المتابعة تعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- ٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على كل بعد من أبعاد مقياس إتخاذ القرار ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيًا: التوصيات:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن التوصية بما يلي :

- ١- الاهتمام من قبل المعلمين باستخدام طرق جديدة لتنمية مهارات التفكير.
- ٢- تدريب المعلمين على كيفية تطبيق برامج كورت لتنمية مهارات التفكير والاستفادة منه في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة, ورفع قدرتهم في اتخاذ القرارات.
- ٣- استخدام مقياسي الفاعلية الذاتية واتخاذ القرار في قياس مستوى فاعلية الطلبة ومستوى اتخاذ القرار لديهم.
- ٤- تشجيع المعلمين على التنوع في أساليب التدريس وتنمية المهارات لدى الطلبة.
- ٥- إتاحة الفرص الكافية لتشجيع الطلبة على استخدام برامج جديدة تفتح المجال أمامهم لاكتشاف ما يمتلكون من مهارات وتنميتها.
- ٦- تهيئة مصادر التعلم المختلفة بهدف مساعدة الطلبة على استثمار مهارات التفكير لديهم في وتقوية قدراتهم واستخدام خيالهم الخلاقة والاستفادة منها.

ثالثًا : المقترحات :

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يقترح الباحث ما يلي :

- ١- إجراء دراسات تتعلق ببرامج تنمية مهارات التفكير.
- ٢- إجراء دراسات تهتم بالمقارنة بين برنامج كورت للتفكير وغيره من البرامج.
- ٣- إجراء دراسة مماثلة على برنامج كورت لمراحل تعليمية مختلفة.

- ٤- الوقوف على رؤى المعلمين لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وأهمّ الأسباب التي قد تنمي مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم, ومستوى اتخاذ القرار.
- ٥- تصميم برنامج تدريبي للمعلمين قائم على تنمية أداءهم التدريسيّة باستخدام البرامج المختلفة.
- ٦- إجراء دراسات مماثلة على برنامج كورت للتفكير، مثل: فاعلية برنامج كورت في رفع مستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعات، وفاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير في خفض مستوى الاجهاد الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، فاعلية برنامج كورت للتفكير في خفض مستوى القلق الوجودي لدى الطلبة في الجامعات السعودية.

فهرس المراجع

المراجع العربية .

١. أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. تعليم التفكير النظرية والتطوير. عمان: دارالمسيرة والنشر والتوزيع، (٢٠٠٧).
٢. أبو جادو، صالح ونوفل، محمد، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط ١، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧).
٣. أبو زعيزع، عبد الله، مقدمة في الإرشاد المهني، (عمان، دار يافا العملية، ٢٠١٠).
٤. ابو سليمان، بهجت، أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين. اطروحة دكتوراه غير منشورة، (الجامعة الأردنية، عمان، ٢٠٠٧).
٥. أبو سينية، عودة، أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) وتنمية تفكيرهم الناقد. كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا، ٢٠٠٨).
٦. أبو عيطة، سهام، نظريات الإرشاد والنمو المهني، ط ١، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، ٢٠١٥.
٧. أبو لطيفة، لؤي، أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة تفكير الأولويات لدى طلبة الصف السابع الأساسي على تطوير مهارة تفكير اتخاذ القرار. أطروحة دكتوراه غير منشورة، (عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥).
٨. أبورياش، حسين، أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المستند الى مشكلة في المهارات ما وراء المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٥).
٩. الأعسر، صفاء، الإبداع في حل المشكلات. (القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠).
١٠. البلوشي، راشد، بناء برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه، (عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٧).

١١. جرادات، عبد الكريم، بإسهام الفاعلية الذاتية الاجتماعية والحاجة الى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة: هل يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة. (مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، بحث قيد النشر، ٢٠١٤).
١٢. جروان، فتحي، تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). ط٣، (عمان، دار الفكر للتوزيع والنشر، ٢٠٠٧).
١٣. جروان، فتحي، فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني، رسالة ماجستير، (عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٩١).
١٤. الجعفري، محمد، أثر وحدة تدريسية مقترحة في ضوء برنامج كورت 1 على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة آدم يعقوب الثانوية النموذجية في أم درمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (السودان: جامعة كهراتوم، ٢٠٠٧).
١٥. جميل، عصام، المنطق والتفكير الناقد، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، ٢٠١٢).
١٦. حمودة، نهي، أنماط تفكير طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، (عمان، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠).
١٧. حميدة، فاطمة ابراهيم، أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير العليا لدي الطالبات المعلمات بكلية البنات، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٨٠، ٢٠٠٢).
١٨. خالد الربابعة، التسويق الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك، (اربد، جامعة اليرموك، ٢٠١٤).
١٩. الخضراء، فادية، تنمية التفكير الابتكاري والناقد، دراسة تجريبية، (عمان، مركز دي بونو، ٢٠٠٥).
٢٠. دي بونو، إدوارد، برنامج كورت لتعليم التفكير، ترجمة: ناديا سرور وثائر حسين ودنيا فيضي، ط١، (عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٩٨).
٢١. دي بونو، إدوارد، برنامج كورت لتعليم التفكير، ترجمة: ناديا سرور وثائر حسين ودنيا فيضي، ط١، (عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٩٨).

٢٢. دي بونو، إدوارد، برنامج كورت لتعليم الجزء الأول (توسعة مجال الإدراك)، ترجمة: ناديا سرور وثائر حسين ودنيا فيضي، (عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٩٨ ب).
٢٣. دي بونو، إدوارد، برنامج كورت لتعليم الجزء السادس (العمل). ترجمة: ناديا سرور وثائر حسين ودنيا فيضي، (عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٩٨ ج).
٢٤. رزق الله، ندا، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، (دمشق، جامعة دمشق، ٢٠٠٢).
٢٥. الزبن، ممدوح، العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني استناداً لنموذج جيالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء الجيزة وعلاقتها بمستوى النضج المهني والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، (الكرك، جامعة مؤتة، ٢٠١٤).
٢٦. الزغول، رافع، والزغول، عماد، علم النفس المعرفي، (عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣).
٢٧. الزيات، فتحي، علم النفس المعرفي ج ٢ "مدخل ونماذج ونظريات"، (مصر، دار النشر للجامعات، ٢٠٠١).
٢٨. زيتون، كمال، تدريس العلوم للفهم - رؤية بنائية، ط ١، (القاهرة، عالم الكتب للتوزيع والنشر، ٢٠٠٤).
٢٩. السبيعي، علي، أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارة الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٢).
٣٠. ستبرنبرج، روبرت، أساليب التفكير، ترجمة: عادل خضر، (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤).
٣١. السراج، عبد المحسن سلمان، أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية، (اربد، دار الكتاب الثقافي، ٢٠٠٩).
٣٢. سعيد، سعاد جبر، سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، (اربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٧).
٣٣. السفاسفة، محمد. وأبو اسعد، أحمد، الإرشاد المهني، ط ١، (عمان، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠١١).

٣٤. السواط، وصل الله، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف: دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٨).
٣٥. السواط، وصل الله، فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. دراسات تربوية ونفسية، (الزقازيق، مجلة كلية التربية، الزقازيق، ٦٦(٢)، ٣٠١-٣٤٧، ٢٠١٠).
٣٦. السيد، أحمد جابر، فعالية استخدام نموذج تعلم بالوسائط الفائقة في تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٧٦، (مصر، ٢٠٠١).
٣٧. شقير، ألفت عيد محمد، نموذج اجرائي لتنمية التفكير الابتكاري في ضوء المشكلات التدريسية التي تواجه معلمى العلوم بالمرحلة الابتدائية داخل حجرات الدراسة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (مصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٨، ٢٠٠٩).
٣٨. شيرمان، جيمس آر، دع التسويف وابدأ العمل، ترجمة: محمد طه علي، (الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية، ٢٠١٠).
٣٩. صالح، أحمد، الارتقاء في المستوى الدراسي وأثره على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، (المنصورة، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٢٥، ٢٩٩-٣٦١، ١٩٩٤).
٤٠. الطنطاوي، عفت، تعليم التفكير في برامج التربية العلمية المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية-إلى أين، (الاسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية المنعقد في الفترة (٢٩ يوليو-الأول من أغسطس) ٢٢٣-٢٤٩، ٢٠٠٧).
٤١. الطيب، عصام، أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦).
٤٢. عبد الحميد، جابر، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم، (القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩).

٤٣. عبود، محمد، أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر، (أربد، جامعة اليرموك، ٢٠١٣).
٤٤. العبيدي، سعيد خلف، دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، (بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٧).
٤٥. العتيبي، بندر، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين في محافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٨).
٤٦. العزيزي، سيف، فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظري هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، (مسقط، جامعة نزوى، ٢٠١١).
٤٧. علام، حسن، محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، (المجلة العلمية، 24(2)، 254-306، ٢٠٠٨).
٤٨. علي، حسام، فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسياً بكلية التربية جامعة المنيا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (مصر، جامعة المنيا، ٢٠١١).
٤٩. قطامي، نايفه، تعليم التفكير. ط2، (عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤).
٥٠. قطامي، يوسف، علم النفس التربوي و التفكير، (عمان، دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧).
٥١. قطامي، يوسف، علم النفس التربوي والتفكير، (عمان، دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥).
٥٢. كرم، سميحة وسليمان، عبدالرحمن، علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد ٨، (قطر، جامعة قطر، ١٩٩٥).
٥٣. الكناني، ممدوح، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥).
٥٤. كيوان، بهاء الدين، أثر دمج مهارات التفكير في منهج العلوم على مستويات تفكير طلبة الصف الخامس الأساسي وتحصيلهم في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، (عمان، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦).

٥٥. لانغريهر، جون، تعليم مهارات التفكير (تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين)، ط1، ترجمة: منير الحوراني، (العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢).
٥٦. اللحياني، مريم، فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي-الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ٢٠٠٢).
٥٧. اللقاني، أحمد حسين، الجمل، على احمد، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط٣، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣).
٥٨. اللولو، فتحية، أثر إثراء منهج العلوم بمهارات تفكير علمي على تحصيل الطلبة في الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة، (غزة، الجامعة الإسلامية، ١٩٩٧).
٥٩. محمد، والكسواني، عفاف، أساليب تعليم العلوم والرياضيات، ط٣، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥).
٦٠. المحميد، صالح، فاعلية تدريس مادة الفيزياء وفق برنامج الكورت وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول ثانوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، (السودان، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٦).
٦١. المخاترة، زهير سالم، أثر استخدام برنامج كورت في تحسين مهارة اتخاذ القرار عند طلاب المرحلة الأساسية العليا في إمارة عجمان بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، (عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٧).
٦٢. مصبح، مصطفى، القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، (غزة، جامعة الأزهر، ٢٠١١).
٦٣. نشوان، يقوب، اتجاهات معاصرة في مناهج وطرق تدريس العلوم، ط٢، (عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٤).

المراجع الأجنبية

1. Ackerman, D.S., & Gross, B.L. (2005). My instructor made me do it Task characteristics of procrastination. *Journal of marketing education*, 27(1), 5-13.
2. Al-Attiyah, A. (2010). Academic Procrastination and its Relation to Motivation and Self-efficacy: The Case of Qatari Primary School Students. *The International Journal of Learning*, 17(8), 173-186.
3. Al-Attiyah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and Self-efficacy: The Case of Qatari Primary School Student. *The International. Journal of Learning*, 17 (8), 173-186.
4. Atli, A. (2016). The effects of trait-factor theory based career counseling sessions on the levels of career maturity and indecision of high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), 1837-1847.
5. Austin, R. Wagner, B. & Dahl, D. (2003). Reducing Negative Career Thoughts in Adults. *International Journal of Disability Community and Rehabilitation*, 2(2), 27-39.
6. Baird, G. L. B & Scott, W. D. (2007). Cognitive self-regulation in youth with and learning disability: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attribution. *Journal of Social Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
7. Bakar, A. R, Zakaria, N. S, Mohamed, S. & Hanapi, Z. (2011). Career Decision-Making Self-Efficacy of Malaysian Vocational and Technical Students. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(16): 157-166.
8. Balkis, M.,& Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education*, 51(1), 18-32.
9. Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of perceived on self- regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 65 (5): 805-814.
10. Bandura, A. (1986). *Social foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. 2nd edition, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

11. Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
12. Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*, 2nd edition. New York: Cambridge University Press.
13. Bandura, A. Barbaranelli, C. Caprara, GV & Pastorelli, C.(1996). Mechanisms of moral ncy. *J.pers. Soc. Psychol.*, 71, 74-364.
14. Bandura, A., (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215 .
15. Bandura, A., (1982). Self-efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
16. Bandura, A., (1986). *Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory*. 2nd edition. Englewood cliffs N.J. Prentice hall.
17. Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. 1nd edition. New York: Freeman &Company.
18. Bandura, A., (2000). Exercise of human Agency Through Colletive Efficacy. *Current Direction in Humman Science*, 9, 75-78.
19. Barker, J. (2000). School counselors' perceptions of required workplace skill and career development competencies. *Professional School Counseling*, 4, 134-140.
20. Barton, P. (2002). *The closing of the education frontier?*. 1nd edition. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
21. Basco, M. R. (2009). *The procrastinator's guide to getting things done*, 2nd edition. London: Guilford Press.
22. Bassi, M, Steca, P, Fave, A. & Caprara, G.V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 301-312.
23. Bayer, K. B. (1988). Improving thinking skills- practical approach. *Educational Leadership*. 45(7), 15-26.
24. Benz, C. Bradly, L. Alderman, M. & Flowers, M. (1992). Teaching efficacy: developmental relationships in education. *Journal of Educational Reserch*, 85(5), 274-283.

25. Bimrose, J. Barnes, S. Hughes, D. & Orton, M. (2007). *Navigating the Labour Market: Career Decision-Making and the Role of Guidance*, Department for Education and Skills. Researcher Report.
26. Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Master's thesis. Carleton University, Canada.
27. Blustein, D. & Phillips, S. (1990). Relation between Ego Identity Statuses and Decision-Making Styles. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 160-168.
28. Blustein, D. (1992). Towards the reinvigoration of the vocational realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 20, 712-723.
29. Bono, E. (1994). *Teach your children how to think 1nd edition*. London; Penguin Books.
30. Bozgeyikli, H. Eroglu, S. & Hamurcu, H. (2009). Career Decision- Making Self-Efficacy, Career Maturity and Socioeconomic Status with Turkish Youth. *GEORGIAN Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1(14), 15-24.
31. Brophy, J. (1998). *Failure Syndrome students. ERIC Digest. Champaign: Eric Clearing house on Elementary and Early childhood Education*, University of Illinois, (ED 419-625).
32. Brown, P. & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent – Employability and Jobs in the Knowledge Economy, 1nd edition*. Oxford university Press, Oxford.
33. Cabrera, A., & La Nasa, S. (2000). Understanding the college-choice process. *New Directions for Institutional Research*, 107, 5-22.
34. Chemers, M. Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and First Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
35. Clariana, M., Cladellas, R., Gotzens, C., Badia, M., & Dezcallar, T. (2014). Typology of extra-curricular activities and academic procrastination among primary education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 419-446.

36. Dimakakou, D. Mylonas, K. Argyropoulou, K. & M.S.c. , S (2012). Career Decision-making Difficulties, Dysfunctional Thinking and Generalized Self-Efficacy of University Students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117-130.
37. Dimitropoulos, E. (2003). *Decisions & Decision-Making, 1st edition* . Athens: Grigoris (In Greek).
38. Driver, M. (1979). *Individual Decision-Making and Creativity, 1st edition* . In S. Kerr (Ed), *Organizational behavior*, Columbus, OH: Grid.
39. Duncan, G, & McCoy, H. (2010). Black adolescent racial identity and academic self-efficacy. *The Negro Educational Review*, 58(1), 35-48.
40. Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of Academic Procrastination Prevalence and Its Relationship with Academic Self-Regulation and Achievement Motivation among High-School Students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
41. Ediger, M. (2000). *Vocational Education in the Elementary School*. Opinion Papers.
42. Edwards, J. & Budauf, R. (1987). *A defield analysis of CoRT 1 In Classroom practice, the third international conference on thinking*, Australia: 3, Hawaii, Towns villa 4811.
43. Edwards, J. (1994). *Encouraging achievement – Gifted Education resources*. Retrieved on 5/4/2017 www.eddept.wa.ed.au/centoff/gifttal/EAGER/Dr/20john/20edwards.html.
44. Elliot, K., Cook, j. & Travers, j. (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching Effective Learning, 1st edition*. New York, Mc Company.
45. Elstein, A. & Schwarz, A. (2002). Clinical Problem Solving and Diagnostic Decision Making: Selective Review Review of the Cognitive Literature. *British Medical Journal*, 324(7339), 729, (AN6447221).
46. Emir, Serap. (2013). Contributions of Teachers' Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions (Istanbul-Fatih Sample). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 337-347.

47. Eraslan, Meric. (2014). The analysis of the thinking styles and creativity of the sports students studying in the different fields of university. *Educational Research and Reviews, Academic Journals*, 9(20), 866–871.
48. Eysenck, M. & Keane, M. (2000). *Cognitive Psychology A Student Hand Book*. Psychology Press: A member of the Tylor and francis group.
49. Facione, P. (1999). *Critical Thinking: What is and why it counts* California: Academic Press. *International Journal of Special Education* 18(2), 84–94.
50. Fan, C. & Mak, A. (1998). Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population. *Social Behavior and Personality*, 26, 131–144.
51. Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91–96.
52. Franken, I. & Muris, P. (2005). Individual Differences in Decision Making. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 991–998.
53. Friberg, K. (2013). *An educational–vocational intervention: Through a work–life orientation program in Finnish comprehensive schools*. *SAGE Open*, July–September 2013, 1–12. DOI: 10.1177/2158244013497720
54. Friedman, J. (1997). On Bias, Variance, 0/1-Loss, and the Curse-of-Dimensionality. *Knowledge Discovery and Data Mining*, 1, 55–77.
55. Gati, I. (1990). Interpreting and applying career–decision–making models: Comment on Carson and Mowesian. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 508–514.
56. Gati, I. Krausz, M. & Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.
57. Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career related decision making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 9, 331–341.
58. Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision–making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252–256.
59. Gelatt, H. (1962). Decision–making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240–245.

60. Germeijs, V & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223–241.
61. Giallombardo, L. (2005). *Using group counseling to implement a career development program with high school students. Master Thesis*, The College at Brockport, State University of New York, Brockport, NY, US.
62. Ginzberg, E. (1996). *Career Guidance: Who Needs It, Who Provides it, Who Can Improve It, 1st edition*. New York: McGraw-Hill.
63. Greenbank, P. & Hepworth, S. (2008). *Working Class Students and the Career Decision-making Process: a Qualitative Study, 1st edition*. HECSU, Manchester.
64. Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K .L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
65. Gullekson, D. (1995). Effective career education for secondary schools. *Guidance and Counseling*, 10, 34–42.
66. Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self-Efficacy Approach to the Career Development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326– 339.
67. Hallian, P.& Danaher, P.(1994). The Effect of Contracted grades on Self-Efficacy and motivation in teacher. *Educational Research*, 36(1): 75–83.
68. Harrise, K. (1990). Developing self-Regulated Learners the Role of Private Speech and Self-Instruction. *Journal of Education Psychologist*, 25 (1), 35–39.
69. Hassanzadeh, R., Ebrahimi, S., & Mahdinejad, G. (2012). Studying test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables. *European Journal of Social Services*, 30 (4), 511–522.
70. Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989– 994.

71. Henderson, P. (1999). Providing leadership for school counselors to achieve an effective guidance program. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 83, 77–83.
72. Heppner, M., & Hendricks, F. (1995). A process and outcome study examining career indecision and indecisiveness. *Journal of Counseling and Development*, 73, 426–437.
73. Herr, E. (2001). The impact of national policies, economics and school reform on comprehensive guidance programs. *Professional School Counseling*, 4, 236–245.
74. Herr, E. (1997). Super's life-span: Life-space approach and its outlook for refinement. *The Career Development Quarterly*, 45, 238–245.
75. Herr, E., & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan, 1st edition*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.
76. Hodgkinson, G. (2003). The Interface of Cognitive and Industrial, Work and Organizational Psychology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(1), 1: (AN9382656).
77. Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd, ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
78. Hood, A., & Johnson, R. (1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedure, 1st edition*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
79. Hughes, K., & Karp, M. (2004). *School-based career development: A synthesis of the literature*. Institute on Education and the Economy, Columbia University, New York City, New York, US. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498580.pdf>.
80. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.
81. Hussain, S. & Rafique, R. (2013). Parental Expectation, Career Salience and Career Decision Making. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 62–76.

82. Janssen, J. (2015). *Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Students and Relationship to Academic Achievement*. Doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
83. Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips–University of Marburg, Germany.
84. Jarolimek, J. and Walsh, H. (1974). *Readings for Social Studies in Elementary Education, 1nd edition*. New York: Mac millan Publishing Co, Inc.
85. Johnson, T. E. (1985). The Effect of teaching thinking to education student on their ability to learn and perform teaching skills, *Dissertation Abstracts International*, 46(14), 883.
86. Kağan, M., Cakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive–compulsive and five factor personality traits. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121–2125.
87. Kelly, R. & Hatcher, T. (2013). Decision–Making Self–Efficacy and Barriers in Career Decision Making Among Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37, 103–113.
88. Kidd, J. (2006). *Understanding Career Counselling: Theory, Reseaech and Practic, 1nd edition* . London: Sage.
89. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta–analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
90. Kinanee, J. (2004). *The Youth and Career Development, 1nd edition* . Port Harcourt, Kench Resources.
91. King, J. & King, R. (1993). Student impullsvity in decision making with comuter simulations. *Australian Journal of Educational Technology*. 9(1), 30–40.
92. Kirsch, I. (1985). Self–Efficacy and Expectancy:old wine with new labels. *Journal of Personality and social psychology*, 49, 824–830.

93. Knaus, W.J.(2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back, 1st edition* . Canada: New Harbinger publications.
94. Kobylarz, L. (1998). Career development and the school counselor. In J. Allen (Ed.), *School counseling: New perspectives and practices* (pp. 73–80). Greensboro, NC: ERIC/CASS.
95. Krahn, H., & Lowe, G. (1991). *Making their way: Education, training, and the labor market in Canada and Britain*. Toronto: University of Toronto Press.
96. Krieshok, T. Black, M. & McKay, R. (2009). Career Decision–Making: The limits of rationality and the abundance of non–conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 275–290.
97. Krueger, N. & Dickson, P. (1993). Perceived self–efficacy and perception of opportunity and threat. *Psychological reports*, 72, 1235–1240.
98. Krumboltz, J. (1965). Behavioral counseling: Rationale and research. *Journal of Counseling & Development*, 44(4), 383–387.
99. Krumboltz, J. (1966). *Revolution in counseling: Implications of behavioral science, 1st edition* . Boston, MA: Houghton Mifflin.
100. Krumboltz, J. (1979). A social learning theory of career choice. In A. Mitchell, G. Jones, & J. Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making* (19–49). Cranston, Rhode Island, RI: Carroll Press.
101. Lapan, R. (2004). *Career Development across the K–16 years: Bridging the Present to Satisfying and Successful Futures*. Alexandria, V A: American Counseling Association.
102. Lauren ,M & Michael.(2004).Critical thinking Across the Curriculum project. *Science Education* 87(6)765–778.
103. Lent, R. (2005). *A Social Cognitive View of Career Development and Counseling, 1st edition* . In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York: John Wiley.

104. Lin, S. & Betz, N. (2009). Factors Related to the Social Self-Efficacy of Chinese International Students. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 451–471.
105. Lock, R. S. (1988). Using a Decision-Making Process to Enhance Voluntary Participation in Physical Activity During Leisure Time (Debenos Cort). *Dissertation Abstracts International*, 48(10), 2571.
106. Maddux (Ed.). *Self efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*, 1st edition. New York: Plenum Press, 37–67.
107. Magnusson, K. (1995). Five processes of career planning. *ERIC Document Reproduction Service* No. EDO-CG-95-65.
108. Mahler, C. (1969). *Group counseling in the schools*, 1st edition. Boston, MA: Houghton Mifflin.
109. Mau, C., & Jepsen, A. (1992). Effects of computer-assisted instruction in using formal decision-making strategies to choose a college major. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 185–192.
110. Mau, W. (2000). Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-efficacy. *Journal of Vocational Behaviour*, 57, 365–378.
111. McDaniels, C., & Gysbers, N. (1992). *Counseling for career development*, 1st edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
112. Miler, D. (1989). *Cooperative Critical Thinking and History*. Social Studies Review. 3 (28), Spr. PP.55–68.
113. Miles, J., & Naidoo A. (2016). The impact of a career intervention program on South African Grade 11 learners' career decision-making self-efficacy. *South African Journal of Psychology*, 47(2), 209 – 221.
114. Miller-Tiedeman, A., & Tiedeman, D. (1990). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd, ed., pp. 308–337). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
115. Mitchel, T. & Gist, M. (1992), Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183–211.
116. Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Career Counseling*, 1st edition. London: Sage Gati, I.

117. Niermann, H., & Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 23*(4), 411-421.
118. Noran, F. Y. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: challenges for K-Economy. Retrieved from <http://www.mahdzan.com/paper/procrastinate>. Accessed on 22 January 2017.
119. Nystul, M. (1993). *The art and science of counseling and psychotherapy, 1st edition*. New York, NY: Macmillan.
120. O'Shea, A., & Harrington, T. (2003). Using the career decision-making system revised to enhance students' career development. *Professional School Counseling, 6*, 280-287.
121. Obi, M. & Mohd, T. (2013). Career Decision Making Process among High School Students. *International Journal of Research in Education Methodology, 3*(2), 281-291.
122. Odaci, H.A. (2011). *Academic self-efficacy and procrastination as predictors of problematic*. Internet use in University students, Computers & Education, In Press.
123. Okediji, A. Offiong, U. Umoh, O. Sanni, K. Ezeh, L. & Afolabi, O. (2008). The Influence of Dwelling Place and Self-Efficacy on Career Decision-Making. *Global Journal of Humanities, 7*(1 & 2), 19-25.
124. Osipow, S. & Gati, I. (1998). Construct and Concurrent Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 6*, 347-364.
125. Osipow, S., Carney, C., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior, 9*, 233-243.
126. Pajares, F. & Zeldin, A. (1999). Inviting Self-efficacy Revisited: The Role of Invitations in the Lives of Women with Mathematics-Related Careers. *Journal of Invitational Theory and Practice, 6*, 48-68.

127. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
128. Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201.
129. Pecjak, S. & Kosir, K. (2007). Personality, Motivational Factors and Difficulties in Career Decision–Making in secondary School Students. *Psihologijske teme*, 16(1), 141–158.
130. Peterson, G., Sampson, J., Lenz, J., & Reardon, R. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 312–369). San Francisco, CA: Jossey–Bass.
131. Phillips, S. & Paziienza, N. (1988). *History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making*, 1st edition. Career decision making. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
132. Phillips, S. Friedlander, M. Paziienza, N. & Kost, P. (1985). A Factor Analytic Investigation of Career Decision–Making Styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106–115.
133. Phillips, S. Friedlander, M. Paziienza, N. & Kost, P. (1985). A Factor Analytic Investigation of Career Decision–Making Styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106–115.
134. Presseisen, B. (2001). *Thinking Skills Meaning and Models Revisited*. In Costa. *Developing Minds (3ed)*. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
135. Qatami, Nayfeh. (2001). *Phase of Learning to Think for a Basic*, 1st edition . Amman, Dar Al–Fikr for Printing and Publishing.
136. Quimby, N., and Sternberg, R. J. (1985). On teaching intelligence: A Conversation with Robert Sternberg. *Educational Leadership*, 432, 53.
137. Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter–Upham, K. E. (2011). Academic Procrastination in college students: The role of self– reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344–357.

138. Rahil, H.M., Habibah, E., Loh, S.C., Muhd, F.M., Nooreen, N. & Abdullah, M.C. (2006). The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 61-71.
139. Rist, C. (2000). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophesy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 266-301.
140. Ritchie, E. J. (1999). Creative Thinking Instruction for Children in Primary School in Australia, *Learning and Instruction*, 6(1).
141. Saddler, C.D, & Bulley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
142. Saka, N.& Gati, I. (2007). Emotional and Personality-Related Aspects of Persistent Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340-358.
143. Schoenberg, J. Vondracek, F. & Crouter, A. (1984). The Influence of the Family on Vocational Development, *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
144. Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
145. Schrag, F. (1992). *Relativity In Encyclopedia of Educational Research 6th ed.* 1, 254-256.
146. Schultz, P.& Schultz, E. (1998). *Theories of Personality*. Wadsworth Publishing.
147. Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. **Reading and Writing Quarterly**, 19, 159-172.
148. Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology*, 33(1), 135-145.

149. Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as mediator in the relationship between Self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753–764.
150. Shenhav, M. & Givon, M. (1993). Processes Involved in Career Preferences and Compromises. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 53–64.
151. Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., & Drosos, N. (2013). *Development of lifelong career management skills: Theoretical Background [Anaptiksi deksiotiton dia viou diahirisis stadiodromias: Theoritiko Ipovathro]*. Athens: National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (EOPPEP).
152. Singh, R. & Greenhaus, J. (2004). The Relation between Career Decision-Making Strategies and Person-job Wt: a study of job changers. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 198–221.
153. Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447–455.
154. Solberg, V. Good, G. Nord, D. Holm, C. Hohner, R. & Zima, N. (1994). Assessing career search expectations: Development of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111–123.
155. Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95–106.
156. Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95–106.
157. Sullivan, K. & Mahalik, J. (2000). Increasing Career Self-Efficacy for Women: evaluating group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78,54–63.
158. Super, D. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.

159. Super, D. (1980). A life-time, life-space, approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
160. Super, D. (1985). New dimensions in adult vocational and career counseling. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 261 189.
161. Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd, ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
162. Super, D. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *Career Development Quarterly*, 42, 132-137.
163. Tashin, K. (2010). An Integrated Inquiry Activity in an Elementary Teaching Methods Classroom. *Science Activities*, 34(2), 29-47.
164. Tiedeman, D. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its' implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-21.
165. Tiedeman, D., & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choice and adjustment*, 2nd edition. New York, NY: College Entrance Examination Board.
166. Tuckman, B.W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalization, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 1015-1021.
167. Tuinistra, J. Van-sonderen, F. Groothoff, J. Van-den, W & Post, D. (2000). Reliability, Validity and Steucture of the Adolescent Decision Making Questionnire among Adolescents in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 28, 273-285.
168. Upadhiah, J. (1990). *The CORT (Cognitive Research Trust) thinking programmer*. Ministry of education, Singapore 1024.
169. Van denbos, G. R. (2013). *APA dictionary of clinical psychology* (1st ed). Washington: American Psychological Association.
170. Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.
171. Van-Esbroeck, R. Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.

172. Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 179-187.
173. Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 179-187.
174. Wu, S, Wang, S. Liu, F, Hu, D. & Hwang, W. (2012). The Influences of Social Self-Efficacy on Social Trust and Social Capital – A Case Study of Facebook. *Trukish Online Journal of Educational Technology, 11*(2), 246-254.
175. Zimmerman, B. (1995). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational-Psychology, 25*(1), 82-91.
176. Zunker, V. (2002). *Career counseling: applied concept of life planning, 2nd edition*. New York, NY: Brooks Thomson learning Publishing.

الملاحق

- ملحق (١) مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار في صورتهم الأولية
ملحق (٢) قائمة بأسماء محكمي أدوات البحث عبر مراحلہ
ملحق (٣) مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار في صورتهم النهائية
ملحق (٤) برنامج كورت.

ملحق (١)

مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار في صورتهم الأولية



دولة ماليزيا

وزارة التعليم العالي (KPT)

جامعة المدينة العالمية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الأستاذ/ الدكتور الفاضل

الأستاذ/ الدكتورة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " برنامج "كورت" لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد وأثره على فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار لديهم". لذلك فقد تم تصميم مقياسين لقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال، يأمل الباحث منكم تحكيم هذه الأداة من خلال إبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم من حيث:

- الصياغة اللغوية لل فقرات.
- مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- أيّ تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

سامي الشامسي

المقياس الأول: فاعلية الذات الأكاديمية.

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمة	غير منتمة
المجال الأول: الطموح والمثابرة.					
١	أمتلك المقدرة لرفع مستواي العلمي.				
٢	لدي رغبة وإصرار لإتمام دراستي.				
٣	أحل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني.				
٤	لدي القدرة لتحقيق أهدافي الأكاديمية.				
٨	أتحمل الصعوبات الدراسية التي تواجهني.				
٩	أنجز الواجبات الدراسية المطلوبة مني.				
١١	أشعر بالسعادة لما أملكه من مهارات وقدرات علمية .				
١٢	أحب القيام بالأعمال والواجبات التي تتسم بالتحدي .				
١٣	لدي القدرة على متابعة دروسي مهما كانت الظروف.				
١٤	أستطيع تحقيق مزيداً من التقدم الدراسي في المستقبل.				
١٥	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها.				
١٦	أجد حلاً لكل مشكلة دراسية تواجهني.				
١٧	عندما يواجهني موضوع دراسي جديد، أتعامل معه بشكل مناسب.				
١٨	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة المواضيع الدراسية الصعبة.				
١٩	يمكنني أن أدون الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة.				
٢٠	لدي القدرة على النجاح في المهمات الأكاديمية التي أركز فيها.				

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمة	غير منتمة
المجال الثاني: الثقة بالنفس.					
١	أملك القدرة لرفع مستويي العلمي.				
٢	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس.				
٣	لدي القدرة على منافسة زملائي داخل الفصل.				
٤	لدي المقدرة للتفوق على زملائي.				
٥	أستطيع التفوق على الطلبة المتفوقين دراسياً.				
٦	أمتلك القدرة لتحقيق النجاح في أي عمل أقوم به.				
٧	أنجز الأعمال المطلوبة مني بأفضل صورة .				

				استطيع إنجاز أعمالي حتى لو كانت الظروف غير مناسبة.	٨
				أنجز الأعمال المطلوبة قبل وقتها.	٩
				أنجز العديد من المهام الدراسية التي لم تطلب مني.	١٠
				أنجز أعمالي بدرجة كبيرة من الإتقان والنجاح .	١١
				أجيب قبل زملائي عن الأسئلة التي يطرحها المدرس.	١٢
				أستطيع أن أسيطر على نفسي أثناء الامتحان	١٣
				استطيع أن اشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي	١٤
				أناقش المدرس بآرائه إذا لم اقتنع بها	١٥
				اعتقد أنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك	١٦

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	متنمية	غير متنمية
المجال الثالث: التنافس.					
١	استطيع الاستفادة من أوقات الفراغ.				
٢	أتمنى لو تستمر الحصص وقت أطول.				
٣	استغل الوقت لإنجاز ما يطلب مني من مهام.				
٤	أستطيع إنجاز الأعمال داخل الفصل وخارجه.				
٥	أشعر بالسعادة عندما أكون في الجامعة.				
٦	أشعر بالرضا عندما أتعلم أشياء جديدة.				
٧	لدي القدرة لإنجاز أكثر مما خططت لإنجازه من أعمال.				
٨	أجذب المواقف الملهية عن الدراسة.				
٩	أشعر بالمتعة عندما أدرس.				
١٠	أستمتع بالعمل عند حل المشكلات الصعبة .				
١١	أفضل دراستي على الأعمال الأخرى.				
١٢	لدي الاستعداد لأداء الامتحانات في أي وقت .				
١٣	أحرص على تحضير الدروس قبل إعطائها من المدرس.				
١٤	أبذل قصارى جهدي لتحقيق النجاح الأكاديمي .				
١٥	أقوم بالدراسة دون أن يطلب مني الآخرين ذلك.				
١٦	أشعر بالمتعة عند قراءة كتب جديدة.				
١٧	أواصل دراستي حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة				

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية	مدى الانتماء للمجال
-------	--------	---------------------	---------------------

غير منتمية	منتمية	بحاجة إلى تعديل	سليمة		
المجال الرابع: التحفيز الذاتي.					
				اعتمد في دراستي على نفسي .	١
				أشعر بالرضا عن نتائج تحصيلي .	٢
				أثق بقدراتي على تحقيق النجاح .	٣
				أعبر عن رأيي أثناء المحاضرة.	٤
				أثق بقدراتي على توصيل المعلومات لمن أتحدث معه.	٥
				أمتلك المقدرة على تجاوز الصعوبات التي تواجهني.	٦
				أثق بقدراتي على إقناع الآخرين بأرائي.	٧
				أمتلك المقدرة للتعامل مع أي موقف أكون به.	٨
				إذا حددت هدف استطعت أن أحققه.	٩
				قدراتي وإصراري هما سبب نجاحي.	١٠
				أشعر بالثقة عندما أناقش الآخرين .	١١
				أشعر بأنني طالب مهم في الفصل.	١٢
				أنا راضٍ تماماً عن نفسي.	١٣
				لدي إيمان كبير بقدراتي.	١٤
				اعتبر نفسي شخصاً ناجحاً في الدراسة.	١٥
				أبادر للإجابة عن الأسئلة.	١٦

المقياس الثاني: اتخاذ القرار.

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال	
		سليمة	بحاجة إلى تعديل	منتمية	غير منتمية
المجال الأول: المرونة والتركيز.					
١	عند اتخاذي لقراري أتوقع حدوث جميع الاحتمالات المتوقعة				
٢	استخدم خطط بديلة إذا فشلت خططي				
٣	لدي القدرة على تقدير الأمور والخيارات المتاحة				
٤	أعيد النظر في قراري إذا وجدت ما يبرر ذلك				
٥	عندما أواجه مشكلة في اختياري أشعر أن لدي أفكار جديدة				
٦	أف على مسافة واحدة حيال جميع الخيارات المتاحة				
٧	أجد صعوبة في اختياري أو اتخاذ القرار				
٨	اتخذ قراري رغم عدم وضوح الأهداف				
٩	أعاني من ضعف التركيز عند تحديد أهدافي				
١٠	استمر في تنفيذ ما أقوم به حتى يظهر أن اختياري فاشلاً				
١١	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار				
١٢	عندما اتخذ قراراً أتابعه جيداً في التنفيذ				
١٣	أزن النتائج المترتبة على القرار				
١٤	أتابع القرار				
١٥	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامة				
١٦	أعود لقراري المتخذة مرة ثانية				
١٧	أسمح للآراء السابقة أن تؤثر على قراري				
١٨	أتردد عند اتخاذ القرار				
١٩	أراجع في قراري بعد اتخاذه				
٢٠	أفكر في القرارات التي تتعلق بمهنة المستقبل				

مدى الانتماء للمجال		مدى السلامة اللغوية		الفقرة	الرقم
غير منتمية	منتمية	بمحااجة إلى تعديل	سليمة		
المجال الثاني: الحس والتقدير.					
				أقوم بجمع المعلومات الكافية قبل اتخاذي القرار	١
				اعتمد على تقديري الذاتي للقرارات التي اتخذها	٢
				أركز على النتائج المبتكرة والجديدة عند اتخاذ القرار	٣
				أراعي دوافعي الشخصية عند اتخاذ القرار	٤
				لدي القدرة على إيجاد بدائل جديدة لأي مشكلة قد تواجهني	٥
				أميل للمجازفة وتجربة كل ما هو جديد قبل اتخاذ القرار	٦
				عندما لا أتوصل إلى اختيار مناسب فيأتي أنتظر ثم أعود لاتخاذ القرار	٧
				لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار الناجح	٨
				أستطيع أن أتعرف على المشكلة	٩
				أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار	١٠
				أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار	١١
				أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار	١٢
				معرفة رأي الجماعة كتابة يستغرق وقتا طويلا	١٣
				المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ القرار	١٤
				اعتبر تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف	١٥
				تؤثر حالتي النفسية على نتيجة قراري	١٦
				أسمح للنعصب والتحيز أن يؤثر على قراري	١٧
				لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي	١٨
				أدافع عن القرار الذي أتخذه	١٩
				من الصعب أن أغير قراري	٢٠
				حينما اتخذ قرارا أعتقد بضرورة تأييد الآخرين لقراري	٢١
				قراري تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة	٢٢
				أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها	٢٣

مدى الانتماء للمجال		مدى السلامة اللغوية		الرقم	الفقرة
غير منتمية	منتمية	بمحااجة إلى تعديل	سليمة		
المجال الثالث: الأصالة.					
				١	أسعى للوصول إلى قرارات مثالية حول اختياري
				٢	أجرب جميع الوسائل المتاحة لاتخاذ القرارات المناسبة
				٣	أستشير الآخرين قبل اتخاذ القرار
				٤	أحاول إيجاد بدائل جديدة وغير مألوفة قبل اتخاذ القرار
				٥	أعتمد على بدائل وحلول جاهزة في قرارتي
				٦	أقدر مسؤولية اتخاذ القرار
				٧	أتحمل مسؤولية الفشل في القرار الخاطئ
				٨	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بما عند اتخاذ القرار
				٩	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها
				١٠	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير
				١١	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار
				١٢	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة
				١٣	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية
				١٤	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وبسرعة
				١٥	أؤخر اتخاذ القرار لأني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه
				١٦	عند اتخاذي للقرار أعاني من الشك في خطأه أو صوابه
				١٧	أبني قرارتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه
				١٨	أختار بديلا مناسباً من بين عدة بدائل لحل المشكلة
				١٩	أميل إلى اتخاذ القرار دون تأجيله
				٢٠	أتحذ قرارتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بما
				٢١	القرارات الصحيحة لا أتراجع عنها
				٢٢	اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات
				٢٣	استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعبويه
				٢٤	أجعل اتخاذ القرار ناتجا عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة
				٢٥	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار

مدى الانتماء للمجال		مدى السلامة اللغوية		الفقرة	الرقم
غير منتمية	منتمية	بحاجة إلى تعديل	سليمة		
المجال الرابع: سعة الأفق.					
				أفكر بالمستقبل عند اتخاذي قراراتي وليس في الحاضر فقط	١
				أقبل المعلومات التي اجمعها عن المشكلة مهما كانت	٢
				أراعي مصلحتي الذاتية عند اتخاذ القرار	٣
				أخطط بشكل واضح ومحدد لانجاز قراراتي	٤
				أتحمل مسؤولية القرار الذي أتخذه	٥
				أخذ قرارات مهمة في حياتي	٦
				أخذ القرار المناسب في الوقت المناسب	٧
				أقوم باتخاذ أي قرار في حدود الوقت المتاح	٨
				أختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار	٩
				لدي القدرة على تقييم نتائج قراراتي	١٠
				أستطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة	١١
				أبني قراراتي على معرفة بالحقائق	١٢
				أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار	١٣
				أحدد فوائد ومضار القرار	١٤
				أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة	١٥
				أعتمد على الاتصال الشخصي عند اتخاذ القرار	١٦
				يثير غضب الأعضاء تمييز القائد أحد الأعضاء علنا من أجل اقتراحه	١٧

ملحق (٢)

قائمة بأسماء محكمي أدوات البحث عبر مراحلہ

قائمة بأسماء المحكمين عبر مراحل البحث

م	الاسم	الرتبة	التخصص
١	أحمد صابر الشركسي	استاذ مشارك	علم نفس وعلاج نفسي
٢	أكرم محمود العمري	استاذ	تقنيات تعليم
٣	وصال هاني العمري	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس
٤	محمد علي الخوالدة	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس
٥	عبير محمد الرفاعي	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس
٦	هادي محمد طوالبه	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس
٧	خالد فياض العزي	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس
٨	أحمد الشريفين	استاذ مشارك	ارشاد نفسي
٩	نصر محمد المقابلة	استاذ	مناهج واساليب تدريس
١٠	وليد حسين نوافلة	استاذ مساعد	مناهج واساليب تدريس

ملحق (٣)

مقياسا فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار في صورتهم النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الطالب/ة الفاضل/ة

تهدف هذه المقاييس للتعرف على فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد, لذا يرجى منك قراءة الفقرات التالية بتمعن وفهمها وإبداء رأيك وذلك بوضع علامة (X) في إحدى الخانات التي تمثل رأيك, يرجى عدم وضع أكثر من إشارة واحدة أمام كل فقرة, علمًا بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

سامي الشامسي

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	أستطيع رفع مستواي العلمي.					
2	أرغب وأصر على إتمام دراستي.					
3	أستطيع تحقيق أهدافي الأكاديمية.					
4	تحمل الصعوبات الدراسية التي تواجهني.					
5	أنجز الواجبات الدراسية المطلوبة مني.					
6	أشعر بالسعادة لما أملكه من مهارات وقدرات علمية .					
7	أقوم بالأعمال والواجبات التي تتسم بالتحدي .					
8	أستطيع متابعة دروسي مهما كانت الظروف.					
9	أطمح لتحقيق مزيدًا من التقدم الدراسي في المستقبل.					
10	أنفذ الخطط الدراسية التي أضعها.					
11	أتعامل مع الموضوعات الدراسية الصعبة بصبر وتحمل.					
12	أدون الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة.					
13	أنافس زملائي داخل الفصل.					
14	أنجز الأعمال المطلوبة بأفضل صورة حتى لو كانت الظروف غير مناسبة.					
15	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي.					
16	أضبط نفسي أثناء الامتحان.					
17	أعتمد على نفسي في الدراسة.					

					أعبر رأيي أثناء المحاضرة.	18
					أشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي.	19
					أناقش المدرس في آرائه إذا لم اقتنع بها.	20
					أحل المشكلات الأكاديمية التي تواجهني.	21
					أحقق النجاح في أي عمل أقوم به.	22
					أفهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك.	23
					أستفيد من أوقات الفراغ في انجاز ما يطلب من مهام.	24
					أنفوق على زملائي دراسياً.	25
					أنجز الأعمال داخل الفصل وخارجه.	26
					أشعر بالرضا عندما أتعلم أشياء جديدة.	27
					أنجز أكثر مما خططت لإنجازه من أعمال.	28
					أتجنب المواقف الملهية عن الدراسة.	29
					أشعر بالمتعة عندما أدرس.	30
					أستمتع بالعمل عند حل المشكلات الصعبة .	31
					أستعد لأداء الامتحانات في أي وقت.	32
					أحرص على تحضير الدروس قبل إعطائها من المدرس.	33
					أبذل قصارى جهدي لتحقيق النجاح الأكاديمي.	34
					أستمر في الدراسة حتى إذا كانت المادة الدراسية صعبة.	35
					أشعر بالرضا عن نتائج تحصيلي الدراسي.	36
					أوصل المعلومات بشكل صحيح لمن أتحدث معه.	37

					38	أتجاوز الصعوبات التي تواجهني.
					39	أتعامل مع أي موقف أكون به.
					40	أشعر بالثقة عندما أناقش الآخرين.
					41	أشعر بأنني طالب مهم في الفصل.
					42	أؤمن بقدراتي.
					43	أبادر بالإجابة عن الأسئلة.

مقياس اتخاذ القرار

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1.	أتوقع حدوث جميع الاحتمالات المتوقعة عند اتخاذ قراراتي.					
2.	استخدم خطط بديلة إذا فشلت خططي.					
3.	أعيد النظر في قراراتي إذا وجدت ما يبرر ذلك.					
4.	أشعر أن لدي أفكار جديدة عندما أواجه مشكلة في اختياري.					
5.	أعاني من ضعف التركيز عند تحديد أهدافي.					
6.	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ القرار.					
7.	أزن النتائج المترتبة على القرار.					
8.	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية.					
9.	أسمح للآراء السابقة أن تؤثر على قراراتي.					
10	أقوم بجمع المعلومات الكافية قبل اتخاذي القرار.					

					أركز على النتائج المبتكرة والجديدة عند اتخاذ القرار.	11
					أراعي دوافعي الشخصية عند اتخاذ القرار.	12
					أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار.	13
					اتقبل آراء المخيرين عندما تكون صحيحة.	14
					تؤثر حالتي النفسية على نتيجة قراراتي.	15
					أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر على قراراتي.	16
					أدافع عن القرار الذي أتخذه.	17
					أعتمد في قراراتي على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة.	18
					أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها.	19
					أسعى للوصول إلى قرارات مثالية حول اختياري.	20
					أحاول إيجاد بدائل جديدة وغير مألوفة قبل اتخاذ القرار.	21
					أعتمد على بدائل وحلول جاهزة في قراراتي.	22
					أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار.	23
					أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها.	24
					أبني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه.	25
					أميل إلى اتخاذ القرار دون تأجيله.	26
					أأخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها.	27
					أأخذ القرارات الصحيحة ولا أراجع عنها.	28
					اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات.	29

					30	استطيع تحديد مزاي كل بديل من بدائل القرار وعيوبه.
					31	أجعل اتخاذ القرار ناتجًا عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة.
					32	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار.
					33	أفكر بالمستقبل عند اتخاذ قراراتي وليس في الحاضر.
					34	أقبل المعلومات التي اجمعها عن المشكلة مهما كانت.
					35	أأخذ قرارات مهمة في حياتي.
					36	أأخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
					37	أقوم باتخاذ أي قرار في حدود الوقت المتاح.
					38	أختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار.
					39	أتمكن من تقييم نتائج قراراتي.
					40	أتمكن من اتخاذ القرار في المواقف الصعبة.
					41	أبني قراراتي على معرفة الحقائق.
					42	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار.
					43	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة.
					44	أعتمد على الاتصال الشخصي عند اتخاذ القرار.



ملحق (٤)
برنامج كورت

دولة ماليزيا

وزارة التعليم العالي (KPT)

جامعة المدينة العالمية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

برنامج "كورت" لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة جامعة الأمير محمد بن فهد

وأثره على فاعلية الذات الأكاديمية واتخاذ القرار لديهم

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

اسم الباحث: سامي بن جمعة الشامسي

تحت إشراف: الأستاذ المساعد الدكتورة إيمان محمد قطب

كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس

العام الجامعي

٢٠١٤

مقدمة

يعتبر برنامج كورت (CORT) لتعليم التفكير من أكثر البرامج أهمية للتعليم المباشر على التفكير كمهارة أساسية، وقد استخدمت هذه الدروس منذ ١٩٧٠ في العديد من المدارس والمؤسسات والجامعات، ومن خلال الخبرات الطويلة التي تجمعت لدي عبر السنين الماضية في مجال التفكير والابداع، فقد وجدت بأن أفضل طريقة لتعليم التفكير هو أن نعلمه كمهارة قابلة للتدريب والانتقان.

تستعمل دروس كورت (CORT) والتي تقع في ستة أجزاء بشكل واسع في الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وإيرلندا، وكندا، وأستراليا، ونيوزلندا، وإسرائيل، ومالطا. أما في فنزويلا وبعد برنامج رياضي استغرق سنة واحدة، فقد أضيفت دروس كورت الى منهاج المدارس فيها، وقد أبدت العديد من البلدان اهتمامها في اتباع هذا البرنامج.

لقد اعتمد نجاح دروس كورت على أمرين:

- زيادة الاهتمام في تعليم التفكير كمهارة أساسية.
- طبيعة الدروس العملية.

وهناك شعور متزايد بين المربين أن التفكير مهارة يجب إعطاؤها الاهتمام المباشر، وهناك شعور أيضا بأن التفكير مهارة يمكن تنميتها بالاهتمام المركز وممارسة بعض المهارات الأساسية، حيث لم يعد بالإمكان الاحتفاظ بالفكرة القديمة القائلة إن التفكير يمكن أن ينمي كنتاج جانبي أو ثانوي للاهتمام بموضوع محدد كالتاريخ أو الجغرافيا مثلاً.

ويمكن تعليم الطلبة بعض مهارات التفكير المتعلقة بتصنيف المعلومات كنتاج جانبي أو ثانوي لمثل تلك المواضيع، إلا أنها تعتبر جزءاً من السلسلة الواسعة لمهارات التفكير التي نحتاجها في حياتنا. مثلاً إن التفكير الذي نحتاجه لعمل أو تصرف ما يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأولويات والأهداف ووجهات نظر الآخرين وما إلى ذلك، وكل ذلك لا يمكن أن يتم إلا من خلال التدريب والانتقان.

لقد بدا من المتعارف عليه أن الطالب ذو الذكاء المرتفع قد يكون بالضرورة مفكراً فعالاً، ويبدو أن المسألة ليست كذلك، فهناك بعض الأفراد ذوي درجات الذكاء العالية يبدو أنهم مفكرون غير فعالين، كما أن غيرهم من هم أقل في درجة الذكاء يبدو أن أكثر فعالية في التفكير.

إذا كانت قوة السيارة هي القوة الحصانية لها، فإن مهارة التفكير تعتبر مساوية أو مكافئة لمهارة القيادة، وبسبب هذا الأمر فإن العديد من المدارس الخاصة بالمتفوقين تستخدم دروس برنامج كورت في محاولة مدروسة لتجنب "مصيدة الذكاء" التي تحدث، عندما لا يرافق درجة الذكاء العالية مهارات تفكير فعالة. لقد حاضرت في مئات الآلات من الصناعيين والعلماء والمهندسين والمعماريين والمعلمين والعاملين في الخدمة العامة ومجموعات عديدة أخرى. ويثار التذمر مراراً وتكراراً في أنهم لم يتلقوا تعليماً على كيفية التفكير.

لقد صممت دروس برنامج كورت لتكون سهلة وعملية ويمكن استخدامها في العديد من المواقف والحالات وتراوح استخدامها بين غابات فنزويلا إلى اتحاد الـ IBM في باريس. لقد تم استخدامها في مدارس خاصة لنخبة أو فئة معينة وفي مدارس المناطق المحرومة. وبشكل عام فقد استخدمها معلمون لم يسبق لهم أن درّبوا على استعمال هذه الدروس. إن الشكل الأساسي لهذه الدروس يساعد على استخدامها مع فئات عمرية مختلفة (من ٦ سنوات فما فوق)، ومع القدرات المتعددة أيضاً (من ٧٥ درجة ذكاء إلى ١٤٠)، وهذا الأمر ليس غريباً كما يبدو، لأن مهارات برنامج كورت مهيّمة بعمليات التفكير الأساسية، وهذه المهارة تناسب أي مرحلة عمرية.

لقد صممت الدروس لتكون بسيطة وعملية، وعلى المعلم أن يتجنب التعقيد والإرباك، ويجب أن يكون لدى المعلم والطلبة فكرة واضحة عما يقومون بعمله، ويجب التركيز على الأمور العملية وليس على الأمور الغريبة والمعقدة، ويجب أن تكون الأمثلة واضحة وبسيطة، وعلى المعلم أن يركز على مهارات التفكير، كما لأنه على المعلم أن يكون جاداً حول أهمية تعليم التفكير مباشرة كمهارة أساسية.

إن الطريقة العامة المستخدمة هي ما أسميها "بطريقة النظارات"، فإذا كان بصرك ضعيفاً فإنك لا تستطيع رؤية العالم بوضوح، ولكن باستخدام النظارات يمكنك رؤيته بشكل واضح، وبالتالي تصبح تصرفاتك أكثر دقة وصحة، ويصبح سلوكك أكثر فاعلية. إن الهدف المحدد لدروس برنامج كورت ١ هو توسعة مجال الإدراك بحيث تتمكن في أي موقف أن نرى ما هو أبعد من الأمور الواضحة. لقد أظهرت الخبرة أن الطلبة الذين اشتركوا في هذه الدروس يطورون فهماً أوسع للمواقف المختلفة. إدوار دي بونو (Edward de Bono).

درس نموذجي

أولاً: لا تذكر موضوع الدرس، ولكن ابدأ بقصة أو بتمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس.

ثانياً: اعرض أداة أو موضوع الدرس وشرحها ببساطة. يمكنك استخدام المقدمة في بطاقات عمل الطالب.

ثالثاً: قسم الصف إلى مجموعات من أربع أو خمس أو ستة طلبة، واختر فقرة للتدريب من بطاقات عمل الطالب.

رابعاً: اسمح للطلبة بالإجابة خلال ثلاث دقائق أو في الوقت المحدد.

خامساً: احصل على تغذية راجعة من مجموعات الطلبة.

سادساً: اعد التفكير مع بند آخر.

اعد بنود التدريب أو الممارسة بهذه الطريقة.

اعط الوقت الكافي لمناقشة عملية الدرس.

سابعاً: استخدم المبادئ والأسس المعطاة في بطاقات عمل الطالب لعمل نقاش حول أداة الدرس، وإذا كان النقاش ضعيفاً أدخل بنوداً أخيراً للنقاش والممارسة.

ثامناً: إذا كان هناك حاجة لإعطاء واجب بيتي، فيمكن استخدام أحد البنود أو مواد المشروع لهذا الغرض.

ملاحظات عن الدرس - كيف تدير الدرس؟

تجد في الصفحات التالية مجموعة من الملاحظات عن الدروس التي يجب أن ترافق بطاقة عمل الطالب في برنامج كورت، وفي الجانب العملي يجب أن يقرأ المعلمون الملاحظات حول الدرس قبل إعطائه، كما يجب أن يضعوا إشارات على البنود التي سوف يستخدمونها، وعلى المعلم أن يستخدم ملاحظات الدرس ويربطها ببطاقات عمل الطالب.

ملاحظات عن النجوم (*)

لقد صممت الجوانب والمواد العملية خلال دروس التفكير ضمن برنامج كورت ليتم استخدامها ضمن فئات عمرية وقدرات مختلفة. وفي العادة، فإن درجة عالية من مهارة التفكير مطلوبة من الطالب الأكثر قدرة حتى لو كانت مادة التدريب واحدة. ان بعض التمارين بوضع نجوم عليها لنبين انها مناسبة أكثر للطلبة الأكبر سناً، وهذا لا يعني أنه لا يمكن استخدامها مع الطلبة الأغر سناً، ولكن على المعلم أن يستخدم المواد الأخرى أولاً. وبنفس الطريقة فإن التمارين أو البنود التي لم يوضع عليها نجمة يمكن استخدامها مع الطلبة الأكبر سناً، والأكثر قدرة، وكما بينا في مكان آخر. فإننا نشجع المعلم على تعديل التمارين أو البنود وتكييفها مع الظروف المحلية.

كورت (١)

الدرس الأول

معالجة الأفكار (PMI)

(P= plus, M=minus, I= interesting)

كيف تدير درس معالجة الأفكار (PMI)

يعتبر درس معالجة الأفكار (PMI) من أهم وأشهر دروس الكورت، وهو درس أساسي. فبدلاً من القول بأنك تحب فكرة ما أو لا تحبها فإن هذه المهارة تجعلك تسعى لتجد النقاط الجيدة والنقاط السيئة والنقاط الملفتة للنظر تلك النقاط التي ليست جيدة ولا سيئة، إلا أنها تستحق الملاحظة والاهتمام. إن ردة الفعل الطبيعية لفكرة ما هي القبول أو الرفض، ومن الطبيعي ألا تفكر بسلبية الفكرة ان وجدتها جيدة والعكس صحيح، وينطبق ذلك على النقاط المثيرة إذ لا ضرورة للنظر فيها إن كانت الفكرة جيدة أو سيئة.

يعطى الاستخدام المتروكي لأداة معالجة الأفكار (PMI) الطلبة الوسيلة في عبور ردة الفعل الانفعالية نحو فكرة ما، وتتغير أهدافهم من ردود فعل انفعالية الى النظر للفكرة بطريقة موضوعية وواسعة. ولا يقصد بدرس معالجة الأفكار (PMI) كبح قرار ما أو التسليم به، ولكن ما يقصد به هو أن الشخص يتخذ قراراً ما؛ بعدما ينظر الى جانبي المسألة وليس قبل ذلك بأي حال من الأحوال. وتوسع أداة معالجة الأفكار (PMI) النظرة الى أي موقف كان، وبدون استخدام هذه الأداة تكون ردة الفعل انفعالية وضيقة.

مثال: يجب أن تصنع النوافذ من البلاستيك الشفاف بدلاً من الزجاج.

الجانب الإيجابي: اذا انكسرت لا تشكل الخطورة التي يشكلها الزجاج. لا تنكسر بسهولة.

الجانب السلبي: يتأثر البلاستيك بإمكانية قشطه بسهولة أكثر من الزجاج. البلاستيك باهض الثمن قياساً بالزجاج.

الجانب المثير: ربما من المسلم به أن الزجاج هو الأفضل لأننا اعتدنا استخدامه. لكن يمكن تلوين النوافذ ان كانت من البلاستيك.

التمارين:

تستخدم فقرات التمارين (١ و٢ و٣) الواحدة بعد الأخرى، ولكن قد يختار المعلم استبدال الفقرات من ٤-٧ بأي من تلك الفقرات، وكالعادة يعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين (١):

تقوم كل مجموعة بمعالجة الأفكار (PMI) من ٣-٥ دقائق، ويتعين على كل مجموعة طرح النقاط الإيجابية، ويمكن أن يضيف إليها الآخرون من المجموعات الأخرى، ويتعين على مجموعة أخرى طرح النقاط السلبية، وأخيراً يطرح أفراد مجموعة أخرى النقاط المثيرة.

اقتراحات:

النقاط الإيجابية:

- يكون من الأسهل رؤية السيارات الصفراء في الليل، أو في ساعات الضباب وبذلك تقل احتمالية وقوع الحوادث.
- يفضل ان ينظر للسيارة على أنها وسيلة نقل، وليست رمزاً للمكانة الإجتماعية.

النقاط السلبية:

- سيكون ذلك مملاً.
- سيمر أصحاب مصانع واعلانات الأصباغ بأوقات عصيبة.
- سيكون من الصعب على رجل الشرطة مطاردة سيارة معينة تم سرقته.

النقاط المثيرة:

- هل سيكون لون السيارة ذا فائدة للمالك أو للآخرين؟
- هل تتغير قيادة السيارات بتغير ألوانها؟

كورت (١)

الدرس الثاني

اعتبار جميع العوامل (Consider All Factors)

اعتبار جميع العوامل = CAF

كيف تدير درس "اعتبار جميع العوامل"

يعتبر درس "اعتبار جميع العوامل" (CAF) من الدروس السهلة والبسيطة، وهو عبارة عن محاولة من قبل الفرد لاعتبار جميع العوامل في موقف ما، وذلك ضمن عملية تفكير يقوم بها، وهذه العملية الهامة تكون مرتبطة بأي عمل، أو تصرف، أو قرار، أو تخطيط، أو حكم، أو الوصول الى نتيجة يسعى إليها الفرد.

يفترض معظم الناس بأنهم يعتبرون جميع العوامل، إلا أن اعتباراتهم على الأغلب تكون محدودة، وباستخدام عملية "اعتبار جميع العوامل" التي نحن بصددنا بطريقة مدروسة سوف تحول اهتمام الفرد من التركيز على أهمية العوامل المتوفرة لديه، إلى البحث عن جميع العوامل الممكنة. ورغم الصعوبة التي قد تواجه الفرد في أخذ مجموعة كبيرة من العوامل بعين الاعتبار، فإن عدد العوامل التي يمكن أن تفي بالغرض المطلوب هي أهم عشرة عوامل، وذلك ضمن أي موقف تعليمي. وهذه العوامل يمكن اختيارها والبحث عنها من خلال التركيز على النواحي التالية:

- العوامل التي تؤثر على الفرد نفسه.
- العوامل التي تؤثر على الآخرين.
- العوامل التي تؤثر على المجتمع بشكل عام.

وفي هذا الدرس يحاول الطلبة إيجاد أكبر عدد ممكن من العوامل الهامة، وكذلك فإنهم يحاولون تحديد العوامل التي أهملت، وذلك من خلال النظر إلى أفكار الآخرين، ويمكن تطبيق "اعتبار جميع العوامل" على تفكير الفرد نفسه وعلى تفكير الآخرين.

يختلف درس "اعتبار جميع العوامل" (CAF) عن درس "معالجة الأفكار (PMI)"، حيث أن أداة معالجة الأفكار (PMI) هي عبارة عن ردة فعل مباشرة للموقف، في حين أن "اعتبار جميع العوامل" عبارة عن أداة تستخدم لاستكشاف الوضع العام للموقف وذلك قبل التيان بفكرة ما. وقد تتداخل هاتين الأداةين أحياناً لأن بعض العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار لها جانب موجب أو سالب، ولكن الهدف الأساسي من اعتبار جميع العوامل هو الحصول على أكبر قدر من العوامل الهامة دون النظر إلى كونها عوامل مفضلة أو لا.

انظر الى بطاقة عمل الطالب للتعرف على المثال الذي يوضح النتيجة التي وصل اليها الوضع المروري في شوارع مدينة كبيرة، بسبب فشل المخططين، في اعتبار جميع العوامل وإغفالهم لعامل هام جداً.

ملاحظة:

يمكن إثارة الجدل في أن درس "اعتبار جميع العوامل" يجب ألا يكون ترتيبه قبل درس " معالجة الأفكار"، إذ أن درس "معالجة الأفكار" يعتبر جزءاً من درس "اعتبار جميع العوامل"، فدرس "اعتبار جميع العوامل" يتضمن مجموعة من أدوات التفكير مثل "النتائج المنطقية وما يتبعها" و "وجهات نظر الآخرين" بالإضافة إلى "معالجة الأفكار"، إلا أن درس "معالجة الأفكار" هو الدرس الأسهل لذلك يأتي في المقدمة.

يعتبر درس "اعتبار جميع العوامل" درساً صعباً من حيث طريقة تعليمه، حيث يجد المعلم صعوبة في عرض العديد من العوامل حول موقف ما على الطلبة، لذلك يكون التركيز على ما تبقى من عوامل، بحيث تقوم كل مجموعة من الطلبة بإيجاد العوامل التي أهملتها المجموعة الأخرى، ولم تأخذها بعين الاعتبار.

التمارين:

في العادة تتم ممارسة التمارين ١ و٢ و٣ الواحد تلو الآخر، وقد يختار المعلم أحد المواد ٤ أو ٥ كبديل لأي من التمارين الثلاثة الأولى، ويجب أن يعمل الطلبة ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

تمضي المجموعات (٣ دقائق) محاولة إيجاد العوامل التي تركها الشخصان اللذان يريدان شراء السيارة، ثم يسأل المعلم الطلبة إعطاءه النتائج التي توصلت إليها كل مجموعة، وتستطيع المجموعات الأخرى إضافة عوامل أخرى.

مقترحات:

- ربما لا تعجب السيارة أطفالهما.
- مع أنهما يستطيعان دفع ثمن السيارة فإنهما قد لا يستطيعان قيادتها باستمرار إذا كان استهلاكها للوقود عالٍ جداً.
- مدى مناسبتها لكراج السيارة.

كورت (١)

الدرس الثالث

القوانين (RULES)

كيف تدير درس القوانين

الهدف الرئيسي من هذا الدرس هو توفير فرصة للممارسة والتدريب على الدرسين السابقين، وهما معالجة الأفكار (PMI)، واعتبار جميع العوامل (CAF). فالقوانين تساعدنا على التفكير بشكل محدد وديق، أي أن الاستخدام الناجح للقوانين يؤدي إلى إتقان تفكيرنا، ويعتبر درس القوانين فرصة للتدريب على أداة معالجة الأفكار (PMI)، واعتبار جميع العوامل. ومع أن الهدف الرئيسي من الدرس هو توفير فرصة التدريب أو الممارسة، فإنه يجب أن يتم التركيز أيضاً على القوانين نفسها والتي تعتبر جزءاً أساسياً من التفكير. فعند التفكير بأي شيء فهناك العديد من القوانين التي يجب أن تتبع تفكيرنا، والتي لا يمكن إهمالها أو الاستغناء عنها، بل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وهناك سبب آخر لتقديم القوانين، وهو ابطال الفكرة القائلة أن ليس هناك قوانين في دروس التفكير، وان التفكير يمكن أن يسير بدون التقيد بقوانين معينة.

ليس الهدف إيجاد نقاش فلسفي حول القوانين، ولكن القصد هو استخدام القوانين كشيء يمكن التفكير به. وطالما أن هناك تركيز في الدرس على التفكير، فإنه يمكن أيضاً تركيز بعض النقاش على القوانين ذاتها، وخاصة في قسم عملية النقاش. (ارجع الى بطاقة الطالب للتعرف على شرح مختصر للقوانين).

التمارين:

(ارجع إلى قسم التمارين في مجموعه بطاقة عمل الطالب)

في العادة تتم ممارسة المواد ١ ، ٢ ، ٣ بالترتيب ، ويستطيع المعلم الاستعاضة عن أي من الفقرات بفقرة أخرى من الفقرات (٤-٧) ويجب أن يعمل الطلبة ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

يمضي الطلبة (٥ دقائق) محاولين إنتاج (٤) قوانين للآباء، وفي نهاية الحصة يطلب من كل مجموعة كل بدورها قانون واحد إلى أن لا يظهر أي قانون آخر.

مقترحات:

- يجب أن يستمع الآباء بصورة أفضل.
- يجب أن يحاول الآباء رؤية الأشياء من وجهة نظر الشباب.
- يجب أن لا يتشاجر الآباء أمام أطفالهم.
- يجب أن يسمح الآباء لأطفالهم بصنع القرارات لأنفسهم.
- يجب أن يقوم الآباء بإخبار الأبناء بين وقت و آخر عن الأمور التي لا تعجبهم في أبنائهم.

كورت (١)
الدرس الرابع

النتائج المنطقية وما يتبعها (Consequence & sequel)

كيف تدير درس "النتائج المنطقية وما يتبعها" (C&S)

تعتبر النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) طريقه للنظر إلى المستقبل ، وذلك من أجل رؤية النتائج لبعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات... إلخ. وقد يكون التفكير أو النظر إلى الأمام (المستقبل) جزء من القيام بدرس اعتبار جميع العوامل (CAF) ، ولكن الأمر يحتاج إلى التركيز على هذه العملية بشكل مباشر، إذ أن النتائج في العادة لا توجد ما لم تقم بجهد للتنبؤ بها أو توقعها، بينما تكون العوامل دائما موجودة أمامك .

يهتم درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" من ناحية مبدئية بالعوامل العامة في تلك اللحظة، والتي يبنى على أساسها القرارات ، في حين أن درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) يتعامل مع ما يمكن أن يحدث بعد أن يكون القرار قد اتخذ أو صنع ، فهناك نتائج فوريه ، وهناك نتائج قصيرة المدى (٥.١ سنوات)، ومتوسطه المدى (٢٥.٥ سنة)، ونتائج بعدة المدى (فوق ٢٥ سنة).

يهتم درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) مهتما بعمل من نوع ما، سواء كان ذلك العمل هو العمل الذي ينوي القيام به الفرد بنفسه، أو ينوي القيام به الآخرون. فالقصد توسيع النظرة لما بعد الأثر الفوري جيدا، ولكن إذا قام الفرد بمجهود مدروس ومتأني للنظر إلى النتائج بعيدة المدى، فإن العمل قد لا يبدو جديرا بالاهتمام ومثيرا في تلك اللحظة.

في درس اعتبار جميع العوامل (CAF) فإن الفرد يفكر بوضع أو حاله في اللحظة ذاتها، أما في درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) فالفرد يفكر في المستقبل، وينظر إلى الأمام . ومن الممكن اعتبار النتائج المنطقية كجزء من درس "معالجة الأفكار (PMI)"، إلا أن النقطة الهامة حول درس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S) تتمثل في أن الاهتمام يركز مباشرة على المستقبل.

التمارين

تمرين رقم (١):

يطلب من كل مجموعة عمل مقياس زمني مختلف لدرس النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S)، وتقوم إحدى المجموعات بالتوصل إلى النتائج الفورية ، ومجموعة أخرى إلى النتائج قصيرة المدى، وثالثة إلى النتائج طويلة المدى، وإذا كان هناك أكثر من أربع مجموعات فإن العملية يتم تكرارها. والوقت المسموح به (٣ دقائق)، حيث يطلب المعلم من كل مجموعة اعطاء مخرجاتها التي توصل إليها، ويمكن للمجموعات الأخرى أن تضيف نقاطا أخرى كالمعتاد.

مقترحات:

- تشمل النتائج الفورية : على بطالة كبيرة وبؤس، معارضة للفكرة، وإضرابات،... إلخ.
- النتائج قصيرة المدى: تشمل الانتقال إلى صناعات الخدمة ، وإعادة التدريب، والتغيير في طريقة توزيع الدخل.
- النتائج متوسطة المدى: قد تشمل فكرة شخصين لكل مهنة، وللهاويات والأعمال اليدوية والضجر.
- النتائج طويلة المدى: قد تشمل الأفراد الذين يعملون لمة شهرين في السنة فقط، خلال السنة بأكملها أي أن الوضع يصبح عكس العطللة، فبدلا من أن يعطل الأفراد شهرين في السنة، فإنهم يعملون شهرين في السنة.

كورت (١)

الدرس الخامس

الأهداف

(Aims, Goals Objectives = AGO)

كيف تدير درس الأهداف

تتمثل النقطة الأساسية في هذا الدرس حول التركيز والتأكيد على فكرة الهدف، ويجب أن لا تبذل أية محاولة للحصول على الفروق الفلسفية بين المصطلحات التي تعبر عن الأهداف، إذ أنها تربك الطلبة. مهارة الأهداف تعمل على توسعة إدراك الموقف من قبل الطلبة، وتعتبر الأهداف أداة لجعل الطلبة يركزون مباشرة وبروية على المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون القيام بها. ما الذي يهدف إليه الشخص من القيام بعمل ما؟ ما الذي يحاول تحقيقه؟ ما الأمر الذي يسعى للوصول إليه؟ إذا كنت قادراً على تعريف الأهداف فإن ذلك يساعد الطلبة على التفكير في عدة ميادين مثل: إتخاذ القرار، التخطيط والعمل (التصرف).

ينصح المعلمون بقوة على أن يركزوا على الفكرة العامة للهدف وليس على عمل التمييز أو التفريق بين المصطلحات، حيث أنه بدون الاحساس بمعنى الهدف تكون جميع الأفعال (الأعمال) إما ردود فعل عادية لموقف معين، أو لأمر ما أو لعادة ما. فالقصد من الدرس هو تركيز الانتباه مباشرة على الهدف كشيء مميز أو مختلف عن ردة الفعل الطبيعية (reaction).

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

عادة يتم استخدام المواد ١ و ٢ و ٣ بالترتيب، ولكن يستطيع المعلم الاستعاضة عن أي من الفقرات السابقة بفقرة أو مادة من المواد (٤، ٦)، ويقوم الطلبة بالعمل ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

الوقت المسموح به هو ٥ دقائق، ثم يطلب المعلم من الطلبة أن يذكروا الأهداف.

مقترحات:

- تقوية العلاقة بين أفراد الرحلة.
- تقوية شخصية أفراد الرحلة.
- جعل أفراد الرحلة يستمتعون بشكل أكبر.

كورت (١)

الدرس السادس

التخطيط Planning

كيف تدير درس "التخطيط"

الفكرة من هذا الدرس هي استخدام التخطيط كموقف تفكير، وذلك من أجل الجمع بين الأهداف (AGO) والنتائج (C&S) واعتبار جميع العوامل (CAF) وكذلك معالجة الأفكار (PMI). إننا لا نعتبر أن هذه الأشياء فقط هي المشتركة في التخطيط، ولكنها بالتأكيد من بين الأشياء الأكثر أهمية، والتخطيط موجود أيضاً كموقف تفكير محدد يستدعي بعض التدريب والممارسة. وكما في درس القوانين (RULS) فإن التركيز ليس منصباً في هذا الدرس على كيفية وضع الخطط ولكن على عملية التفكير التي قد تتدخل في العملية (عملية وضع الخطط)، ولا يوجد هناك شكل محدد لموضوع لوضع الخطط، ولكن بما أن النتائج والأهداف والعوامل تلعب جميعاً دوراً هاماً في التخطيط، فإن الاهتمام بهذه الجوانب يحسن القدرة على التخطيط.

مع أنه لا يقصد من الدرس أن يكون عبارة عن نقاش عام للتخطيط، إلا أنه يجب أن يكون هناك اهتماماً كافياً بعملية التخطيط، وخاصة في إدارة أجزاء النقاش والمبادئ، ليطور الطالب بعض المعرفة فيما يتعلق بالتخطيط ويتعرف على أهمية التخطيط. (انظر الى مجموعة بطاقات عمل الطلبة للتعرف على أمثلة التخطيط).

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب). في العادة يتم استخدام الفقرات ١، ٢، ٣ بالترتيب، أما فقرات التمارين ٤-٨ فهي معطاة كبداية قد يفضل المعلم استعمالها، ويمكن استخدام مواد المشروع كبداية. وفي هذا الدرس تدور المواد الثلاث الأولى حول نفس المشكلة.

تمرين رقم (١):

نصف المجموعات تقوم بـ "اعتبار جميع العوامل (CAF) على الحالة أو الموقف، والنصف الآخر يقوم بعمل مخرجات "الأهداف (AGO)"، والوقت المسموح به (٣ دقائق)، وفي نهاية الوقت يعين المعلم مجموعة لإعطاء مخرجات "اعتبار جميع العوامل (CAF)" ومجموعة أخرى لإعطاء "مخرجات الأهداف

(AGO)"، ويمكن للمجموعات الأخرى بالإضافة إلى هذه المخرجات، ويمكن (إذا سمح الوقت) وضع النقاط على اللوح.

مقترحات:

اعتبار جميع العوامل (CAF)

- هل من الممكن تحسين المباني وصيانتها، أم أنها غير قابلة للصيانة والترميم؟
- ماذا سيحدث للناس الذين يسكنون المنطقة؟
- ماذا سيحدث لتكاليف العمل، من الذي سيدفع التكاليف؟
- تعطيل الحركة والنشاط داخل المدينة.
- هل من الممكن السماح بمزاولة الأعمال في قسم من المدينة؟
- مقدار الأرض المتوفرة وعدد الناس المشاركين؟
- هل يستطيع الناس تحمل دفع الأجور في البيوت الجديدة والدكاكين؟

الأهداف (AGO):

- تحسين وضع الناس الذين يعيشون في المنطقة.
- تحسين المدينة للجميع.
- البقاء ضمن الميزانية أو رفع العوائد.
- الحصول على تعاون الجميع، الخ...

كورت (١)

الدرس السابع

الأولويات المهمة الأولى

First Important Priorities: FIP

كيف تدير درس "الأولويات المهمة الأولى"

في معظم الدروس السابقة، وجه المجهود نحو التعامل مع أكبر عدد ممكن من الأفكار، وأكبر عدد من عمليات معالجة الأفكار (PMI)، وأكبر عدد من العوامل (CAF)، ومع أكبر ما يمكن من النتائج المنطقية (C&S)، وجميع الأهداف المختلفة... الخ، والتي تعتبر أكثر أهمية. وبوضوح، فإن بعض هذه الأفكار أكثر أهمية من الأخرى، والغرض من الأولويات المهمة الأولى (FIP) هو استعادة التوازن لهذه الأفكار بطريقة محكمة ومتأنية.

إذا أردت اختيار النقاط الأكثر أهمية وذلك منذ البداية، فإنك ستكون قادراً على رؤية جزء صغير من الصورة، ولكنك إذا بدأت بمحاولة رؤية أكبر ما يمكن من الصورة فإن تقديرك النهائي لأهمية "النقاط المهمة" سيكون أكثر صدقاً، وهذا هو السبب الذي يجعل درس الأولويات المهمة الأولى (FIP) يأتي متأخراً في هذه السلسلة.

كما هو في درس "معالجة الأفكار (PMI)" فإنه يمكن استخدام عملية الأولويات المهمة الأولى (FIP) في دروس لاحقة أو في مواضيع أخرى عندما يكون هناك حاجة لتقدير أهمية الفكرة، فإذا جاء الطلبة بأفكار ولكنها ليست ذات أهمية فإنه يمكن الطلب منهم أن يقوموا بالأولويات المهمة الأولى (FIP) حول الفكرة.

تعتبر الأولويات المهمة الأولى (FIP) حالة حكم على الفكرة، ولا يوجد هناك اجابات مطلقة، فما يعتقد المرء أنه الأكثر أهمية في نظره، فإن شخصاً آخر قد يسقطه من قائمة أولوياته.

إن الهدف من هذا الدرس هو تركيز الاهتمام مباشرة على عملية تقدير أهمية الفكرة، فعندما تكون قادراً على القيام بالأولويات المهمة الأولى (FIP) فإن لك الحرية بانتاج أكبر عدد تريده من الأفكار، وإذا لم تستطع القيام بالأولويات المهمة الأولى (FIP) فإنك حينئذٍ تستطيع فقط اعتبار الأفكار التي تظهر أنها مهمة من خلال النظرة الأولى لها، وفي هذه الحالة فإنك لا تستطيع اعتبار أي أفكار أخرى على الإطلاق.

(انظر إلى مجموعة بطاقة عمل الطالب للتعرف على مثال عن الأولويات المرتبطة باقراض شخص ما بعض النقود).

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة يتم استخدام التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويمكن للمعلم استخدام فقرات المشروع كبداية، ويقوم الطلبة بالعمل ضمن مجموعات.

تمرين رقم (١):

ضمن القائمة المكونة من ستة عوامل، تقوم كل مجموعة باستخراج أفضل ثلاث أولويات، وليس من الضرورة أن تعامل هذه العوامل حسب الأهمية، ويمكن إعطاء المخرجات شفويًا من قبل كل مجموعة بالدور، ويمكن أيضاً كتابتها على قطعة من الورق بحيث يستطيع المعلم مقارنتها، وربما يقوم بكتابة قائمة تصويت على اللوح. والوقت المسموح به (٣) دقائق.

كورت (١)

الدرس الثامن

البداية والاحتمالات

Alternatives, Possibilities, Choices: APC

كيف تدير درس "البدائل والاحتمالات"

تعتبر عملية "البدائل والاحتمالات" (APC) عملية يتم خلالها محاولة إيجاد البدائل عن قصد، فعند التصرف أو اتخاذ قرار قد تبدو أمامك بعض البدائل، ولكن عندما تبذل جهداً متأنياً فإن ذلك قد يغير من اتخاذك للقرار إن عملية البدائل والاحتمالات (APC) هي محاولة لتركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل أو الاحتمالات، وعند النظر إلى وضع أو موقف ما فإنه ليس طبيعياً الذهاب لما هو أبعد من التفسير الذي يبدو مرضياً أو مقنعاً، ومع ذلك يمكن أن يكون هناك عدة احتمالات والتي تكون مناسبة جداً لتفسير الموقف الذي نحن بصدد، وذلك إذا تم بذل جهد لإيجاد هذه الاحتمالات، وفي الوقت نفسه فإن الاحتمالات التي تعتبر مناسبة ليس بالضرورة أن تكون الأكثر وضوحاً.

وتعتبر البدائل والاحتمالات (APC) علاج لردود الفعل الإنفعالية، فعندما يبدو أن الطالب ينظر إلى شيء أو إلى موقف بصورة جامدة، يمكن أن يطلب منه القيام بالبدائل والاحتمالات (APC). وإذا استطاع الطالب القيام بذلك فإن النتيجة تكون إما بتغيير في وجهة النظر أو التزام بالنظرة الأصلية وتمسك بها، ويمكن تطبيق البدائل والاحتمالات (APC) على موضوعات أخرى. وكما هو في درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" فإن التأكيد في التعليم ينصب على ما قد ترك، بمعنى أن تحاول المجموعات أن تجد بدائل مختلفة واحتمالات لنفس الموقف لبيان أنه حتى في حالة تأكدك أنه لا يمكن توفير أية احتمالات أخرى فإنه لا زال بإمكانك أن تجد بعضاً منها إذا ما سعت بقصد للبحث عنها. وكما هو في درس "اعتبار جميع العوامل (CAF)" فإنه من السهل الافتراض أن الفرد بطبيعته ينظر إلى جميع البدائل الممكنة، إلا أن ذلك ليس صحيحاً فالذهاب إلى ما هو أبعد من الاحتمالات والبدائل الواضحة، فإننا نحتاج إلى أداة مدروسة "كالبدائل والاحتمالات (APC)".

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويمكن للمعلم أن يختار تمارين بديلة من المواد (٤) - (٨). ويمكن استخدام مواد المشروع أيضاً. ويعمل الطلبة في مجموعات كالمعتاد.

تمرين رقم (١):

في هذا التمرين لا يسمح للمجموعات بوقت فعلي للتفكير، وبدلاً من ذلك فإن المجموعات أو الأفراد تقترح تفسيرات محتملة، إلى أن يتطرق أحدهم إلى الاقتراح المعطى، ويمكن ذكر التفسيرات الأخرى في قائمة، وإذا لم يستطع أحد التعرف على التفسير أو تخمينه فيمكن للمعلم أن يكشف عن بعض التفسيرات والاحتمالات الموجودة لديه.

مقترحات للتفسير المحتمل:

- كان الرجل مصاباً بالإزورار، لذا طلب كأساً من الماء.
- يعلم صاحب المطعم أن علاج الإزورار يمكن أن يتم من خلال الخوف المفاجئ، لذلك صرخ فجأة لإخافة الرجل.

كورت (١)

الدرس التاسع

القرارات (Decisions)

كيف تدير درس "القرارات"

في هذا الدرس يتم استخدام جميع الدروس السابقة أو بعضاً منها، فعند اتخاذك للقرار عليك أن تعتبر جميع العوامل (CAF)، وأن تكون واضح الأهداف (AGO)، وتقيم الأولويات (FIP)، وتنظر إلى النتائج (C&S)، وتكشف البدائل (APC)، وباستطاعتك أيضاً تطبيق "معالجة الأفكار (PMI)" على القرار عند صنعه. إن الجوانب المتعددة للتفكير المعطاة في الدروس السابقة تساعد على زيادة التعرّف على الموقف لدرجة يمكن فيها للقرار صنع نفسه أو أنه على الأقل يصبح سهل الصنع، لأن البدائل في تلك اللحظة تكون كثيرة، والنتائج معرّفة بشكل أفضل.

بالتحديد، فإن عملية الأولويات المهمة الأولى (EIP) تعتبر مهمة هنا. فمثلاً، قد يظهر درس الأهداف (AGO) العديد من الأهداف المختلفة للقرار، ثم يقوم درس الأولويات المهمة (FIP) باختيار الأهم من بين تلك الأهداف، ويمكن بعد ذلك القيام بالنتائج المنطقية (C&S) على القرار المقترح، وعلى معالجة الأفكار (PMI) أيضاً. (يمكن استخدام الدرس لاختيار التفاعل بين جميع هذه الجوانب المختلفة للتفكير).

وكما هو الحال في الدروس السابقة، لا توجد هناك محاولة لإملاء الأوامر، من أجل صنع القرارات، فالهدف هو توضيح الصورة بحيث تصبح لدى الطالب رؤية أوسع عن التفاعل مع الموقف. وعندما يتم توضيح الموقف الذي يتم فيه اتخاذ القرار، فإن الشخص بعد ذلك يستجيب إليه بشكل طبيعي مستخدماً القيم الشخصية التي لديه.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ويستطيع المعلم اختيار التمارين (٤-٦) أو أي من مواد المشروع بدلاً من التمارين الثلاثة الأولى، ويعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين رقم (١):

تعمل كل مجموعة على البدائل المحتملة (APC)، وفي نهاية الثلاث دقائق، يتم تعيين مجموعة لإعطاء البدائل، وتستطيع المجموعات الأخرى الإضافة إلى ذلك، ثم تُسأل كل مجموعة بدورها ما القرار الذي يمكن أن يتخذه أفرادها.

مقترحات:

- أبقَ قريباً من الموقع وأطلب النجدة.

- حاول الاقتراب لمعرفة عدد الأشخاص الموجودين في الموقع، وإذا كان هناك شخص واحد، ألقِ القبض عليه.
- أطلب النجدة، ثم أذهب إلى داخل المخزن.
- أنتظر خارجاً، ثم أتبع الشخص أو الناس الذين خرجوا.
- حاول إيجاد السيارة التي سيهرب فيها الشخص، أو الأشخاص وقم بتعطيلها.

كورت (١)

الدرس العاشر

وجهات نظر الآخرين

(OPV: Other People Views)

كيف تدير درس "وجهات نظر الآخرين"

في الدروس التسعة السابقة كان التركيز منصباً حول تضخيم موقف التفكير، توسيع الإدراك وذلك من وجهة نظر المفكر، ولكن هناك مواقف تفكير تحتاج إلى اشراك أشخاص آخرين فيها. إن وجهة نظر هؤلاء الناس الآخرين جزء أساسي من توسيع الموقف الذي هو الموضوع الأساسي للدروس العشرة الأولى هذه، وهكذا فإن شخصاً آخر قد يكون لديه أهداف مختلفة وأولويات مختلفة وبدائل مختلفة، الخ...

ففي الواقع وعندما يقوم شخص آخر بمعالجة الأفكار (PMI) واعتبار جميع العوامل (CAF)، والنتائج (C&S)، والأهداف (AGO)، والأولويات المهمة الأولى (FIP)، أو البدائل والاحتمالات (APC)، فإنه قد يأتي بأفكار مختلفة لأنه في موقف مختلف، وبالتالي فإنه يفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين.

وبما أن الفرد قادر على النظر إلى وجهة نظر شخص آخر وفهمها، فإن ذلك يكون جزءاً مهماً من عملية التفكير، وكذلك فإن الجهد المقصود للتعرف على وجهة نظر الآخرين يعتبر أمراً ضرورياً، وإن هذا الجهد المقصود يمكن تسميته بـ "وجهة نظر الآخرين (OPV)".

مثل العديد من العمليات السابقة، تعتبر "وجهات نظر الآخرين (OPV)" أداة يمكن تطبيقها في مواضيع مختلفة، ويمكن تطبيقها لوحدها أو يمكن تطبيقها بربطها بعملية أخرى، وعندما يستطيع الطلبة الهرب من وجهات نظرهم الشخصية، فإنهم يستطيعون أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وقد يأتون بطرق جديدة مفيدة في النظر إلى الموقف.

وتعتبر "وجهات نظر الآخرين (OPV)" عملية ضد الأنانية، فبدلاً من النظر بصورة غامضة فيما إذا كانت وجهات نظر الآخرين مهمة أم لا، فإن مثل هذه العملية المقصودة تؤكد لنا ذلك.

في التعليم، يجب أن ينصب التأكيد على كيفية إمكانية أن تختلف وجهات نظر شخص آخر في نفس الموقف، إنه الاختلاف المحتمل بين وجهات النظر التي نتمناها. فلو فرضنا أن أي شخص حساس (أي يدرك بالحواس) يمكن أن تكون لديه نفس وجهة النظر في موقف ما، فلن يكون هنالك حاجة لبذل أي مجهود لرؤية وجهات النظر الأخرى.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في العادة تتم ممارسة التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، ولكن يستطيع المعلم أن يختار مواد بديلة من التمارين (٤-٧)، ويعمل الطلبة في مجموعات.

تمرين رقم (١):

كل مجموعة تعمل على وجهتي نظر لمدة (٣ دقائق)، وفي نهاية الوقت تعين مجموعة لإعطاء وجهة نظر الأب، بينما تُعطى مجموعة أخرى وجهة نظر الابن، وتستطيع المجموعات والأفراد الآخرون بالإضافة إلى ذلك كالمعتاد.

مقترحات:

الابن:

- أريد أن أعتمد على نفسي.
- أريد أن أستمتع مع زملائي.
- أريد أن أصبح شجاعاً.

الأب:

- أخشى عليه من الحوادث.
- ما زال صغيراً.
- قد يتعرض للانحراف.

طريقة التدريس

إن الطريقة التي تدار بها دروس برنامج الكورت سيتم اعتبارها تحت العناوين الأربعة التالية:

- المجموعات
- الملاحظات
- الوقت
- المعلم

المجموعات:

يعمل الطلبة خلال تطبيقهم لدروس الكورت على شكل مجموعات، ويعتبر شكل المجموعة أمر أساسي للدرس وذلك لعدة أسباب، فلو عمل الطالب بشكل فردي فإن اللامعين منهم سيجيبون على جميع

الأسئلة، وبالتالي سوف يصبحون ضجرين إذا لم يسمح لهم بذلك، كما أن الطلبة الآخرين لن يشاركوا إذ أنهم غير قادرين على إدراك التفكير الذي يؤدي إلى الجواب. في حال المجموعة يستطيع أشد الطلبة سكوناً مراقبة أعضاء المجموعة القادرين على التفكير وهم يناقشون الأمور. إن الخوف والحجل اللذين يمنعان العديد من الطلبة من إبداء آرائهم يختلفان عندما يعملون ضمن مجموعاتهم الصغيرة بدلاً من العمل مع المعلم والصف ككل. ضمن المجموعة الواحدة تتاح فرصة الأخذ والعطاء في النقاش، فالوقت يسمح بذلك، وهناك مجال لإبداء نقاط الخلاف، ونقاط الالتقاء أكثر منه في الصف ككل. وأخيراً فإن طبيعة دروس التفكير تؤدي إلى دمج التمارين في عملية تفكير معينة، وهذا الأمر أسهل في المجموعات الصغيرة، فالقضية ليست في استقبال المعرفة أو إيجاد الجواب الصحيح. وفي العديد من المدارس فقد هيات دروس التفكير الفرصة الوحيدة للطلبة للعمل في مجموعات، وهذا في حد ذاته له قيمة في تفعيل العمل الجماعي عندهم، فالطلبة أنفسهم يظهرون استمتاعاً ورضى أثناء تطبيقهم للدروس.

تشكيل المجموعات:

هناك عدة طرق للقيام بذلك:

٥. يقوم المعلم بتشكيل المجموعات بوضع الطلبة في مجموعة كون المعلم يعرف الصف ويرى أن أفراد المجموعة يعملون بشكل أفضل.
٦. الترتيب العشوائي حسب أماكن جلوس الطلبة، ويمكن اجراءه بأن يقوم الطلبة بالتقاط ورقة تحدد المجموعة التي ينضم إليها.
٧. يستطيع المعلم اختيار قادة المجموعات، ثم يقوم هؤلاء القادة باختيار أفراد مجموعاتهم.
٨. مجموعة طبيعية تتشكل من الأصدقاء الذين يعملون في العادة معاً.

ان تشكيل المجموعات من الأفراد أمر لا ينصح به، إذ أنهم قد يجدون هذه المجموعة ممتعة وسارة للغاية بحيث يبدون اهتماماً قليلاً للدرس، وعلى كل حال فإن الاسلوب أو (الطريقة) تسير بشكل جيد في صف تُثار فيه الدافعية.

حجم المجموعات:

يعتمد حجم المجموعات كثيراً على طبيعة الصف، فمثلاً مجموعة علاجية من ٩ أطفال قد تعمل بشكل أفضل كمجموعة فردية عندما يتجمع أفرادها حول المعلم.

ومن جهة أخرى قد يشعر الطلبة مرتفعو التحصيل بالإحباط في المجموعات الكبيرة، إذ أن أفكارهم الفردية تواجه صعوبة في الوصول إلى باقي أفراد الصف، وفي هذه الحالة قد تكون المجموعة المكونة من خمسة أفراد مجموعة جيدة.

إن الطريقة التي يختارها المعلم للقيام بالدرس قد تؤثر في حجم المجموعة، فمثلاً لو أراد المعلم الحصول على نتيجة (مخرجات) كاملة من كل مجموعة، فإن زيادة عدد المجموعات عن ٤ غير عملي؛ بسبب الوقت المعطى للدرس. ومع ذلك إذا عينت مجموعة واحدة لإعطاء نتيجة كاملة بينما تقوم المجموعات الأخرى بإضافة مقترحات أخرى، فإن عدداً كبيراً من المجموعات الصغيرة يصبح أمراً ممكناً، وفي هذه الحالة تتصرف كل مجموعة كفرد في صف عادي، وبشكل عام كلما كان الطلبة مترابطين ومنسجمين كلما كان من المفضل أن تكون المجموعة صغيرة، ومن ناحية أخرى فإن المجموعات الصغيرة التي لا تعطي نتائج (مخرجات) يمكن إعادة تجميعها في مجموعات أكبر، وأخيراً فإن حجم المجموعة المثالي هو ٤، وإذا زاد العدد عن ٦ فهو صعب، وعن ٨ فهو مستحيل.

التكلم باسم المجموعة:

هناك أوقات تستدعي أن يتكلم شخص من بين أفراد المجموعة ويبين وجهة نظر المجموعة كاملة، وفي هذه الحالة يجب أن يتم الإتفاق على هذا الشخص سلفاً، حيث يقوم هذا الشخص بكتابة المخرجات (النتائج) التي توصلت إليها المجموعة في نموذج للملاحظات. وليس هناك حاجة لوجود رئيس أو قائد رسمي ما لم تكن المجموعة كبيرة جداً بحيث ينظم الرئيس عملية النقاش، ولا يسمح للجميع بالتحدث في نفس الوقت ومباشرة، ومن وقت لآخر يقوم المعلم بالطلب من تلميذ آخر ليتكلم نيابة عن المجموعة، حتى يتيح الفرصة لكل فرد للتعبير عن أفكار المجموعة.

تغير المجموعات:

يمكن تغيير المجموعات من وقت لآخر، ويمكن أن يتم ذلك بعد ثلاثة دروس، أما إذا أراد الطلبة أن يغيروا في وقت أكثر أو أقل فيمكن القيام بذلك التغيير، ويمكن عمل تغيرات بسيطة إذا كان هناك صعوبات شخصية أو إذا لاحظ المعلم أن مجموعة معينة ضعيفة جداً. وفي بعض الأحيان نلاحظ ظهور رغبة عند تلميذ أو تلميذان في الخروج من المجموعة للعمل على انفراد، وهذا أمر غير مقبول ويجب تجنبه، ويمكن السماح له أو لهما في ظروف استثنائية.

الجوانب السلبية للمجموعات:

يجد بعض الطلبة مرتفعي التحصيل أنهم في المجموعة لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم الخاصة ضمن المجموعة الواحدة؛ وذلك بسبب ضرورة التسوية أو الحلول الوسط، وأن الأفكار في جميع الحالات تنسب إلى المجموعة أكثر من اعتمادها أو نسبتها إلى هؤلاء الطلبة. وفي الواقع هناك فرص في الدرس للأفراد للإجابة بأنفسهم سواء في حصة المناقشة أو في تقديم الأفكار الإضافية بعد أن تكون المجموعة المعينة قد أعطت النتيجة (المخرجات)، ويفضل استخدام مادة الاختبار الفردي من وقت لآخر مع هؤلاء الطلبة مرتفعي التحصيل، ففي هذه المادة يستطيعون العمل بأنفسهم كأفراد.

مخرجات المجموعة:

يناقش أفراد المجموعة الموقف الذي طلب منهم أن يفكروا في، ويطوروا أفكارهم واستنتاجاتهم، وتعين إحدى المجموعات من قبل المعلم لإعطاء نتيحتها من خلال الناطق باسمها، وتقوم المجموعات الأخرى بالاستماع وتستطيع إضافة أفكارها وتعليقاتها ومعارضتها، وهذه الإضافات يقوم بها الناطق باسم المجموعة أو أفراد المجموعة، وإذا كان لدى الطلبة ما يقولونه فإنهم يجذبون انتباه المعلم الذي يختار المجموعات المطلوبة.

هناك طرق أخرى لتنظيم الناتج، ففي بعض الحالات مثلاً قد تعطى كل مجموعة حسب دورها نقطة واحدة، وفي بعض الحالات تقوم المجموعات بمعالجة مواقف مختلفة، وهنا يتوجب على مجموعة إعطاء مخرجاتها (نتائجها) وتكون المخرجات شفوية، ولكن يستطيع المعلم أن يطلب النتيجة (المخرجات) في نموذج الملاحظات إذا كانت المجموعات كسولة.

الملاحظات:

لكل درس هناك دفاتر ملاحظات المعلم ويطاقات عمل الطالب، وفي بداية الدرس تعطى مجموعة من بطاقات عمل الطالب لكل تلميذ في بداية الدرس، ومن المهم أن يحتفظ الطلبة ببطاقات العمل إذ أنها تحتوي المبادئ الأساسية للدرس بالإضافة إلى المادة التدريبية والعملية، وبهذه الطريقة يكون الطلبة تدريجياً المادة الكتابية أو النص الكتابي الخاص بهم.

البناء:

لكل درس نفس البناء الأساسي وبالضبط كما لكل وجبة نفس البناء الأساسي حسب نوعها، وضمن هذا البناء فإن المحتوى يتنوع بشكل واسع.

كل درس للتفكير يتكون من الأقسام الرئيسية التالية:

المقدمة: تشرح أو تبين الجانب المحدد للتفكير الذي يعطى في الدرس بإعطاء مثال.

التمارين / التدريب: تمدنا بقضايا ومواقف لممارسة التفكير أو التدريب عليه.

العملية: تفتح النقاش في الصف حول جانب التفكير الذي هو موضوع ذلك الدرس.

المبادئ: تعطي مجموعة من المبادئ الأساسية التي تخص موضوع الدرس للمجموعات لفحصها والتعليق عليها.

المشروع: يزودنا بقضايا ومشاكل أبعد، ومواقف تفكير يمكن معالجتها في حينه أو فيما بعد.

المصادر:

المصادر الوحيدة المستخدمة في تلك المصادر المتواجدة في أذهان الطلبة ، حيث أن التفكير هو الاستخدام الماهر للمعلومات المتوفرة أصلاً، فلا يطلب من الطلبة فهم أشرطة العرض والكتب أو أي مواد أخرى قبل أن يبدؤوا بالتفكير، وتعمل الملاحظات بإثارة أذهان (عقول) الطلبة. لهذا السبب تستخدم نفس الملاحظات مع مدى واسع من أعمار الطلبة وقدراتهم، وفي كل حالة فإن المثير المثير (المنبه) هو نفسه، مع أن ما يثار قد يكون مختلفاً جداً، ولما كان الطلبة غير مطالبين بفهم المادة قبل البدء بالتفكير، فإن هؤلاء الطلبة غير الجيدين في فهم المادة بسبب عدم قدرتهم أو إهمالهم يجدون أنهم يستطيعون العمل جيداً في دروس التفكير.

المحتوى:

يحتوي كل درس على تشكيلة متنوعة من المشاكل والمواقف التي تستدعي التفكير، وبما أنه من المتعذر التنبؤ باهتمامات معلم أو صف، فهناك تنوع واسع في المادة. بعضها ذو علاقة مباشرة بعالم الطالب الخاص وكذلك خبرته، وبعضها موجه بطريقة مدروسة بحيث يستطيع الطالب ممارسة التفكير أو التدرب عليه بموضوعية، وقد صمم بعضها لتشجيع الطلبة على التفكير بالأوضاع التي يعتبرونها خارج أو فوق مقدرتهم.

إن التنوع في المحتوى هام جداً، إذ أن الغرض من دروس التفكير هو توجيه الانتباه إلى العملية، ويمكن أن يحدث هذا فقط إذا كان هناك تنوع في المحتوى بحيث تستغرق التمرين الواحد وقتاً طويلاً، وبهذه الطريقة يلزم الطلبة بتوجيه انتباههم من المحتوى إلى العملية.

ومن الصعب التنبؤ بالمحتوى الذي يستحوذ على إعجاب صف معين، فمثلاً صف فيه طلبة أعمارهم ٩ سنوات أصبح مهتماً بقضية فيما إذا كان يتوجب على الوالدين إرسال ولدهما المقعد إلى مدرسة خاصة أو مدرسة عادية، وصف آخر كان مفتوناً بالاقترح الخيالي العلمي حول حبة (قرص) وجبة الفطور الذي يمكن أن تحل محل الطعام. إن الواقع الاجتماعي والمشاكل الاجتماعية المرتبطة بعالم الطلبة ليست بالضرورة هي التي تثير اهتمامهم أكثر من غيرها، ومع ذلك يجب أن نحاول تضمين اهتمام الطالب بنصيب وافر منها. ففي كل درس يستطيع معلمون اختيار ما يناسب صفوفهم من بين مجموعة من مواد البدائل. مثلاً قد لا يهتم صف طلبته أعمارهم ٩ سنوات بالمشاكل أو الأمور البيئية. يستطيع المعلمون الذين لا يحبون التمارين المعطاة أن يبتكروا مواد الممارسة أو التدريب التي ترتبط بالهدف من الدرس.

الوقت:

صممت الدروس ليتم استعمالها مرة واحدة في الاسبوع لمدة عشرة أسابيع، ولا ننصح بتكرارها أكثر من ذلك، وأي حصص إضافية للدرس قد تستعمل لمادة الاختبار. لقد صممت الدروس ليتم استعمالها في درس لا يقل زمن الحصة فيه عن ٣٥ دقيقة أو حصص أطول قد تصل إلى ضعف الحد الأدنى ٧٠ دقيقة.

في الدروس ذات ٣٥ دقيقة قد يتطلب الأمر تخفيض أو تقليل قسم الممارسة/ التدريب والغاء قسم المشروع وفي الحصة الأطول يمكن إطالة قسم التمارين؛ وذلك لإتاحة وقت أطول لكل بند، وباستعمال مواد أكثر يمكن زيادة زمن حصة المناقشة كما يمكن معالجة قسم المشروع.

إن مجموعة العشرة دروس التمهيديّة الأولى هي عبارة عن جزء من منهج لمدة سنتين يتكون من ٦٠ درساً يغطي جوانب عدة من التفكير.

المعلم:

سوف يختلف دور المعلم وحسب عمر وقدرة الطلبة ، ونوع الإثارة. مثلاً صف السادس بطلبة مرتفعي التحصيل (تتراوح أعمارهم بين ١٢ إلى ١٣ سنة) اعتادوا على العمل في وضع محكم أو جيد البناء ويجيبون إجابات صحيحة بحيث يحصلون على تقدير فردي، فإنهم يحتاجون إلى نوع مختلف من الطريقة عن صف أعمار طلبته ١٠ سنوات ويطبّقون الأفكار لإثارة المرح.

يمكن اعتبار دور المعلم تحت العناوين التالية:

- الاختيار.
- التنوع.
- الإثراء.
- الضبط.
- التأكيد.
- الاستجابة.
- التحصيل.

الاختيار:

يمكن أن يختار المعلم النظام الذي يريده وذلك من أجل إدارة الدرس، فهناك خيارات متعددة مبيّنة في القسم الذي يدور حول البدائل، ويمكن للمعلمين أن يوجودوا بدائل أخرى، وعلى المعلمين أن يختاروا التمارين التي تناسب صفوفهم أو أن يوجودوا مواد أخرى. كما يختار المعلمون نوع الناتج (المخرجات) المطلوبة من المجموعات، ويحددون الوقت اللازم الذي يجب تخصيصه لكل مادة، وكذلك يحددون الوقت الذي سوف يختبرون فيه المادة إذا اعتقدوا أن ذلك صحيحاً. ويختار المعلمون المجموعة التي ستعطي

الناتج (المخرجات) كما يختارون من المجموعات الأخرى المجموعة التي سيتقبلون منها مقترحات إضافية. وفي الواقع فإنه يمكن تكييف الدرس ليناسب أي موقف تعليمي محدد.

التنوع:

بعض النظر عن التنوعات المعينة، والمقترحة في قسم البدائل أو في مكان آخر من هذه الملاحظات يستطيع المعلم أن يختار مدخلات متنوعة ومختلفة طالما أن الغرض الأساسي من الدرس لم يفسد. فمثلاً قد يقرر المعلم أن يجرب إحدى مواد الممارسة عن طريق لعب الأدوار، أو على شكل مناقشة أو لعبة تسجيل أهدافاً أو نقاط للتخلص من التشابه والرتابة في الدروس، يشجع المعلمون أن يقدموا أكبر عدد من التنوع معتمدين على خبرتهم في التدريس ومعرفتهم بالصف، ومع ذلك يجب أن نتذكر أن الهدف من أي درس هو التركيز على جانب معين من التفكير، ومن غير المحتمل أن نقاشاً عاماً حول موضوع ما قد يخدم هذا الغرض.

الإثراء:

هذه الملاحظات تمدنا بهيكل عار لكي نكسبه، فأهمية الدروس تعتمد على قدرة المعلم في إثراء المواد المقترحة في الملاحظات، وعند البدء في واحدة من قضايا الممارسة أو التمرين يجب أن يبني المعلم موقفاً شيقاً أو مثيراً بدلاً من دعوة الطلبة معالجة المادة رقم ٣ في دفاتر ملاحظاتهم. مثلاً في درس النتائج (C&S) هناك مادة تتعلق بالإنسان الآلي الذي يطور ليحل محل الأيدي العاملة في المصانع، حيث يمكن للمعلم أن يصور المشهد حسب المصانع الخيالية، باستثناء عدد قليل من العمال بمعاطف بيضاء للعناية بالإنسان الآلي. وفي درس الأهداف (AGO) يُسأل الطلبة لوضع أهداف صانع البيوت والبقال ومُصنِّع الأغذية والمزارع، وهنا يستطيع المعلم أن يقيم المشهد حسب صانع البيوت ومسؤوليته، وصاحبة السوبر ماركت التي تعمل لنفسها أو لحساب شركة سوبر ماركت، ومصنع الغذاء يقيم حسب اسم معين والمزارع حسب زراعته وإنتاج المحاصيل.

يشير الإثراء إلى شرح عملية التفكير التي هي موضوع الدرس، ويمكن إعطاء أمثلة أكثر أو أفضل هنا. وأخيراً فإن الإثراء يشير إلى الطريقة التي يتعامل فيها المعلم مع الناتج (المخرجات) من المجموعات، ويستطيع المعلمون التعليق على الأفكار المقدمة، وكذلك يستطيعون ربط فكرة بأخرى أو المقابلة بينهما. ولا يتوجب عليهم أن يتقبلوا الأفكار المقدمة بشكل سلمي، كما يستطيعون العمل عليها والاهتمام بها.

الضبط/ المراقبة:

وهذا أمر هام, فيجب أن تسير الدروس بشكل سريع, كما يجب أن يكون التركيز على الهدف من الدرس, وبدون ذلك فإن الدروس يمكن أن تصبح غير هادفة. وللمحافظة على تماسك وفاعلية الدروس يجب أن يكون المعلم منضبطا, وإذا فقد الانضباط فإن الدروس قد تتحول إلى دروس غير هادفة. في دروس التفكير للمعلم سلطة أو انه غير مخول في نقل معرفة عالية أو متميزة ولكنه يحتفظ بالمبادرة في ضبط الدرس. يستطيع المعلم أن يعلق على الأفكار أو ينهي (يقطع) النقاش, وان ينتقل إلى المادة اللاحقة عندما يريد ذلك, كما يستطيع أن يختار أية مجموعة أو فرد ليسألها لتقوم بالتعليق. تختلف الدرجة التي يقوم بها المعلم للتدريب على ممارسة الضبط حسب الصف, ففي صف لديه دافعية جيدة يمكن للمعلم ان يكون عبارة عن مربي يراقب عملية التفكير المتدفقة. اما في صف اكثر صعوبة فقد يكون المعلم حازما تماما الى ان يدخل الطلبة في صلب الدرس, وقد يحتاج الطلبة المعتادون على الضبط والبناء الى وقت للتكيف مع دروس التفكير.

ان اكثر اربعة حالات صعوبة هي كما يلي:

الهزل/اللعب:

يستطيع المعلمون اتباع طرقهم مع هذا الجانب, ويمكنهم تجاهل الملاحظات السخيفة والبسيطة, كما يمكن تغيير تركيبة المجموعة. يجب على المعلم ان يكون متاكدا بان الامر يتعلق بالمرح او الفكاهة وليس محاولة حقيقية في وجهة نظر غير عادية.

كثرة الكلام:

قد تكون هذه صعوبة مع بعض المجموعات وبعض التمارين, حيث يستطيع المعلم ان يسأل شخصا او مجموعة ان يلخص النقاط الرئيسية الثلاث لما يجب ان يقال, كما يستطيع قطع النقاش وينتقل الى نقطة اخرى, واذا احس الطلبة انهم لم يعطوا الوقت الكافي يمكن حينئذ استخدام الناتج (المخرجات) المكتوبة لمادة الاختبار.

الصمت / الهدوء:

قد يكون من الصعب تعميم او ادارة الافكار اذا لم تبرز اية افكار, ويجب ان يقدم المعلمون اقتراحات للطلبة بحيث يستجيبون لها ويبدون ردود فعلهم عليها . في العادة يحتوي دفتر ملاحظات المعلم على اقتراحات لكل درس من اجل هذا الغرض.

الكسل:

قد ترى مجموعة او تقرر بأن تقوم المجموعات الأخرى بالعمل، ويمكن تحديد هذه المجموعة من قبل المعلم كواحدة تبين الناتج الذي يتوصل إليه باقي أفراد الصف. ويمكن طلب الناتج على شكل ملاحظات مكتوبة، ويمكن مقارنتها من قبل المعلم.

التأكيد:

إن أمر إبقاء الهدف الأساسي للدرس أمام الصف يعود كلياً إلى المعلم، فمن السهل جداً أن يتحول الدرس إلى نقاش عام لموضوع ما، وعندما يحدث ذلك يكرر المعلمون تركيز الاهتمام على عملية التفكير الفعلية لموضوع الدرس. يجب أن لا ينجلوا من استخدام التصنيفات (التسميات)، وأن يكونوا قادرين على أن يطلبوا من أحد الطلبة أن يجري "معالجة الأفكار" (PMI) على فكرة ما أو اعتبار جميع العوامل (CAF) على أحد المواقف. ومع أن هذه سوف تبدو صناعية أو متكلفة إلا أن الطلبة سيتجاوزونها في وقت قصير.

كما أن أمر تأكيد الفروق بين عمليات التفكير المختلفة يعود إلى المعلمين أنفسهم إذا كانت جميع الدروس تتعامل مباشرة مع المحتوى، فإنها ستبدو جميعاً متشابهة حيث أن المحتوى ليس مخصصاً أو محدداً لأي درس. يجب أن يبين المعلمون الفرق بين البدائل، الاحتمالات (APC) والأهداف (AGO)، وبين النتائج المنطقية (C&S) الخ، ويمكن القيام بذلك في بداية فترة المقدمة أو أثناء النقاش المفتوح.

الاستجابة:

يقع العديد من المعلمين في الخطأ عندما يفترضون أنه في حالة عدم وجود جواب صحيح واحد في دروس التفكير، فإنهم لا يستطيعون الحكم على الأفكار المقدمة، ولكن يجب أن يتقبلوها جميعاً. ليس هناك جواب صحيح واحد، ولكن هناك احتمالات لعدة أجوبة صحيحة.

هناك عدة أجوبة خاطئة، وأجوبة سخيفة، وتافهة، وللمعلم الحق في معالجة مثل هذه الأجوبة. الشيء الوحيد الذي يجب أن لا يقوم به المعلمون هو ترك الفكرة بسهولة، لأنها تختلف عن أفكارهم بغض

النظر عن أساس الحكم الصحيح/ الخاطيء، فهناك عدة طرق أخرى يستطيع فيها المعلم التعليق على اقتراح ما. في الواقع، حيث أن أساس الصح/ الخطأ غير صحيح أو غير دقيق، فإن هناك فرصة متزايدة في استخدام أشكال أخرى.

بعض الاستجابات المحتملة المذكورة فيما يلي:

- كيف تختلف تلك الفكرة عن الفكرة التي ناقشناها الآن؟
- هل تستطيع مقارنة فكرتك بالفكرة الأخرى؟
- هل تلك فكرة هامة، أم مجرد فكرة عادية؟
- أي من الفكرتين تعتقد أنها أكثر أهمية؟
- لا أستطيع أن أفهم ما تعني - هل تستطيع التوضيح بشكل أفضل؟
- ماذا يمكن أن يحدث بعد ذلك - ماذا يعني ذلك؟
- تعتقد أن هذه فكرة جديدة على الرغم أننا لم نأخذها بعد؟
- يمكنك جمع هذه الاختلافات/ التنوعات في فكرة واحدة؟
- هذه فكرة سخيفة؟
- إنها ليست هامة جداً. أليس كذلك؟
- ماذا يمكنك أن تفكر في هذا الخصوص؟
- هل لديك ما تضيفه إلى تلك الفكرة؟
- هل توافق على الفكرة التي قد سمعناها؟

التحصيل:

يمكن أن تكون هذه نقطة صعبة، وبخاصة لأولئك الطلبة الذين اعتادوا على التعامل مع المواقف التي تتطلب أجوبة محددة. أنهم يفقدون معنى التحصيل، والاعتماد الشخصي (أي الاعتماد على أنفسهم في إيجاد أجوبة بديلة)، وهم أيضاً غير متأكدين من قوانين/ شروط دروس التفكير وما تهدف إليه. وهنا يعود إلى المعلم المهارة في إيجاد معنى وإحساس للتحصيل لدى الطلبة. إن هذا غير مبني على نظام الجواب الصحيح، بل على شيء يمكن قوله، وعلى وجود بعض الأفكار حول المسألة. مثلاً يستطيع المعلم أن يثني على فكرة ما كما يلي:

- إن تلك نقطة هامة.
- لم تكن عندنا تلك النقطة من قبل.
- إن تلك فكرة شيقة.
- إن تلك فكرة أصيلة.
- إن هذا تنوع هام للفكرة التي سبقت.
- إنها فكرة هامة ومرتبة.

وبالمثل يمكن إطرء الناتج/ المخرجات كما يلي:

- إن ذلك ناتج/ مخرجات غاية في الترتيب أو التنظيم.
- إن تلك الأفكار شاملة.
- هذه فكرة فيها خيال واسع.
- اعتقد أنه لا يوجد ما نضيف أو نزيد.
- لقد غطيت (شملت) معظم النقاط.
- إن ذلك مناسب وكافٍ جداً.

إن إظهار عدم الرضا أو التعبير عنه يعتبر أكثر صعوبة لأنه لا يعتمد كثيراً على الفكرة ذاتها، ولكن على تقييم المعلم للدافعية. إن المعلم لا يصدر أحكاماً على الأفكار، ولكنه يحكم على ممارسة الطلبة للتفكير أم لا. ليس هناك فائدة من إدانة نتاج/ مخرجات تلميذ يحاول الوصول جاداً إلى النتيجة. ومن جهة أخرى فإن الشخص الذي يبدو مهملاً، أو ساخراً من الموضوع أو كسولاً يمكن التعامل معه بالملاحظات التالية بدلاً من التقبل الفاتر:

- إن ذلك سخيلاً.
 - إن تلك فكرة ضعيفة.
 - أنا متأكد أنك تستطيع القيام بأفضل من ذلك.
 - لقد عاجنا تلك الفكرة.
 - هذه الفكرة هي نفس الفكرة الأخرى.
- بالمثل يمكن معالجة أو التعامل مع ناتج/ مخرجات المجموعة كما يلي:
- لقد تركت مقداراً كبيراً.

● لا أعتقد أنك بذلت جهداً كافياً مع تلك المشكلة (المسألة).

● إن ذلك سطحي وواضح.

● يجب أن تحاول أكثر أو تبذل مجهوداً أكبر.

بشكل عام، لا تختلف دروس التفكير عن الدروس في الموضوعات الأخرى التي ليس لها أجوبة ثابتة ومحددة.

إن النقاط الرئيسية التي يجب تذكرها هي:

٥. إذا كان الطلبة يبذلون قصارى جهدهم، فإنك لا تستطيع إجبارهم على التفكير بشكل

أفضل، وذلك بإدانة آرائهم.

٦. إذا كان الطلبة كسالى أو ميالين للهزل والإهمال فإنه يمكن الحكم على نتائجهم حسب

قيمتهم.

٧. هناك عدة طرق للإطراء على فكرة ما دون القول بأنها الفكرة الوحيدة الصحيحة.

٨. يجب أن نميز بين الفكرة العادية (أو التافهة) والفكرة الهامة إذا ظهر أن هناك إنتاج أو

تعميم للأفكار البسيطة (التافهة).

شكل الدرس المعياري (النموذجي)

سنبين فيما يلي شكل الدرس النموذجي:

سوف نناقش بعض التنوعات والاختلافات المرتبطة باستخدام الدروس من قبل الطلبة ذوي الأعمار والقدرات المختلفة فهناك بعض الأشكال البديلة في نهاية الجزء، وهناك تنوعات أو أشكال أخرى في الجزء نفسه، ويمكن للمعلمين أن يضعوا أشكالاً أو تنوعات أخرى.

مقدمة:

تضم كل من دفاتر ملاحظات المعلم أو بطاقات عمل الطالب مقدمة توضيحية تبين باختصار جانب التفكير الذي هو موضوع الدرس، وليس هناك حاجة لأن يقرأ المعلم ذلك إلا إذا كان الطلبة يعانون صعوبة في القراءة، كما يمكن للمعلمين أن يقدموا شرحاً مختصراً مركزاً على الأمثلة الواردة في بطاقات عمل الطالب، وأحياناً في دفاتر المعلم، ويستطيع المعلمون إضافة أمثلة أو يغيروا بعض الأمثلة، ويجب

أن يكون هذا الشرح (التفسير) مختصراً لأن الوقت قصير. وعلى أية حال فإن نقاشاً أوفى يأخذ دوره في جزء عملية (الجزء العملي) للدرس، ويترك الطلبة لقراءة المقدمة في بطاقات عملهم وقتما يريدون أثناء الدرس.

التمارين:

كل درس يتضمن مجموعة تمارين لممارستها أو التدرب عليها، وتوفر هذه التمارين فرصة مباشرة للطلبة لممارسة عملية التفكير التي هي أساس الدرس. في العادة يستطيع المعلم استخدام البنود أو التمارين ١، ٢، ٣، بالترتيب، أما باقي التمارين فهي معدة خصيصاً لأي من المعلمين الذين يشعرون بأن طلبتهم ما زالوا بحاجة لتمارين إضافية، كما أن المعلم يستطيع استعارة بعض التمارين من جزء المشروع كما يستطيع ابتكار بعض التمارين واستخدام بعض التمارين التي يقترحها الطلبة.

تقدم مواد التدريب أو التمارين شفويّاً إلى الصف من قبل المعلمين الذين يطورون ويثرون المادة، ويعود الأمر في إعطاء المادة أولوية البدء إلى المعلمين وفي اختيار ما يروونه مناسباً لصفوفهم.

يبدأ الطلبة بالعمل وفق المادة. يعملون في مجموعات كما مر معنا سابقاً. ينصح بأن يقوم أحد الطلبة بكتابة ملاحظات حول النتائج التي يتوصل إليها الطلبة وحول ملخصاتهم، ويمكن أن يقوم ذلك الطالب بدور الناطق باسم المجموعة الذي يمثل أو يعيد تقديم النتائج التي توصلت إليها المجموعة أمام طلبة الصف.

الوقت اللازم لإتمام العملية لكل مادة:

يتراوح من ١-٥ دقائق، وقد أشير إليها أو حددت في دفتر الملاحظات الخاص بالمعلم فالإتجاه هنا يميل إلى إكمال العمل في وقت قصير مخصص لكل درس، ويجب أن يكون التأكيد على السرعة عندما يسمح بوقت أطول للدرس فإن الوقت الذي يستنفذ على كل تعريف يمكن زيادته، إلا أنه يجب ان لا نسمح بسيطرة الملل أو الضجر.

النتائج/ المخرجات:

يكون الناتج من المجموعات شفويّاً وإذا لاحظ المعلمون أن الطلبة يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم شفويّاً فيمكن الاستعانة بالجانب الكتابي.

تعمل كل مجموعة على نفس المسألة في العديد من التمارين، وفي هذه الحالة يتم تعيين مجموعة واحدة لإعطاء ما توصلت إليه النتائج إلى الصف. ويشار إلى هذه المجموعة بالمجموعة "المعينة" أو "المخصصة". تقدم المجموعة المعينة نتاجاً كاملاً، وتستطيع أي من المجموعات الأخرى أو الأفراد الآخرين إضافة نقاط أخرى قد تكون تركتها المجموعة المعينة. ويستمر هذا العمل إلى أن يتوقف ظهور أي نقاط أخرى، وإذا لم تكن النقطة المعروضة نقطة جديدة ولمنها فقط تغير بسيط لنقطة أعطيت سابقاً، فيجب أن يقول المعلم ذلك حتى لا نشجع على مثل هذا النوع من الاستجابات. ويمكن السماح بالتعليقات إذا كان هناك متسعاً من الوقت، ولكن الجدول يستهلك وقتاً طويلاً. يستطيع المعلم أن يطرح أسئلة للمجموعة ككل أو للأفراد ضمن المجموعة. لا أحد يعرف ما هي المجموعة التي ستعین لإعطاء الناتج إلا بعد بيان المادة التي سيتدرب عليها الطلبة، وفي العادة يجب أن يحاول المعلم المحافظة على نوع الدور العشوائي - أي الاختيار العشوائي للمجموعة بحيث يمكن أن يعين كل مجموعة عاجلاً أم آجلاً، أما إذا كانت مجموعة ما كسولة ولا تبدي أي مشاركة، فيمكن استدعاء تلك المجموعة أو الطلب منها إعطاء النتائج بين فترة وأخرى. وبالمثل، إذا كانت إحدى المجموعات ساخرة/ تهكمية، فإن المعلم يستطيع تجاهلها لفترة بسيطة، كما يمكن اختيار المجموعة باستخدام قصاصات من الورق تحمل كل قصاصة اسم مجموعة ما وتوضع في وعاء ويتم سحب أقصوصة بشكل عشوائي.

في بعض مواد التدريب أو التمارين تعمل المجموعات على عدة جوانب للمسألة الواحدة، وفي هذه الحالة يحدد المعلم لكل مجموعة الجزء الذي يجب أن تعمل عليه، ويستطيع الآخرون إضافة أفكار أخرى. وفي حالات أخرى، يتجول المعلم بين المجموعات واحدة بعد الأخرى طالباً نقطة واحدة من كل مجموعة إلى أن يتوقف ظهور أية نقطة.

في بعض الحالات قد يطلب من المجموعات إنتاج أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنية محددة، وفي نهاية الوقت يسمح للمجموعة التي تعطي أكبر عدد من الأفكار بأن تكون المجموعة المعينة "أي التي تختار لإعطاء الناتج".

بشكل عام، يستطيع المعلم معاملة المجموعات وكأنها أفراد في حالة السؤال عن النتائج/ المخرجات.

عدد المواد أو التمارين:

إن عدد مواد التدريب أو التمارين يتم تقريرها حسب الوقت الكلي المخصص للدرس، وكذلك حسب الوقت الذي تستغرقه المجموعات لتقديم تقارير عن إنتاجها/ مخرجاتها.

من ناحية واقعية يجب أن يحاول كل درس تغطية ٣ تمارين، وقد تخفض هذه التمارين إلى اثنين أحياناً، ويجب على المعلم محاولة منع الدرس من أن يتطور إلى نقاش طويل وجدال حول محتويات أحد التمارين. كما يجب التركيز دائماً على عملية التفكير موضوع الدرس. لهذا السبب يعتبر وجود مواد تدريب متنوعة ضرورياً حتى لو لم يكن هناك وقت كافٍ لاعتبار أو تفحص كل تمرين، ويعتبر السير السريع في الدرس أساسياً.

العملية:

يهيئ جزء مناقشة العملية فرصة للمعلم لكي يناقش عملية التفكير مع الصف ككل، ويبقى الطلبة في مجموعاتهم ولكنهم يستطيعون العمل كأفراد. لا يوجد هناك نقاش جماعي في هذا الجزء، ويجري جميع النقاش بين المعلم والطلبة أو بين طالب وطالب أمام جميع أفراد الصف. يستطيع المعلم إلقاء أسئلة للأفراد وتلقي التعليقات منهم.

يضم دفتر ملاحظات المعلم مقترحات تشبه نوع الأسئلة التي يمكن أن تستخدم في قسم عملية النقاش، وهذه المقترحات موجودة لكل درس، ونفس هذه الأسئلة موجودة في بطاقة عمل الطالب. ليس من الضروري الالتزام بهذه الأسئلة وكذلك السير بها واحداً واحداً، فهناك أسئلة عن طبيعة العملية والحاجة إليها، والصعوبة في استعمالها بتروٍ وهكذا... يجب أن يدور النقاش كأني نقاش عادي، وإذا ظهرت نقاط مثيرة يمكن متابعتها، ويجب أن تسير العملية بشكل نشيط وسريع وأن يستغرق النقاش ككل ٥ أو ١٠ دقائق في حده الأقصى.

المبادئ/ الأسس:

كل مجموعة من الملاحظات حول الدرس تشمل خمسة مبادئ مذكورة لكل درس، ولا يقصد من المبادئ أن تكون نقاطاً جازمة، بل إنها ترمي إلى وصف أو بيان الدرس، وهي تستخدم كنقطة تركيز (بؤرة) لتنظيم أفكار الطلبة على الموضوع، ولا يوجد شيء مطلق حول المبادئ المعينة أو المحددة والمختارة.

ينظر الطلبة إلى مجموعة المبادئ ثم يقومون بواحد أو أكثر مما يلي:

- يختارون المبدأ الذي يعتقدون أنه الأكثر أهمية.
- يعلقون على أو ينتقدون أيّاً من المبادئ/ الأسس.
- يضيفون مبدءاً من قبلهم.

يمكن الطلب من المجموعات الكبيرة القيام بجميع أو أي من هذه الأشياء، أما مع المجموعات الصغيرة فيكفي أن يختاروا المبدأ/ الأساس الذي يرون أنه الأكثر أهمية. يسأل المعلم كل مجموعة بالدور ، وإذا كان هناك أي خلاف في الرأي فيمكن مناقشته أو التعليق عليه من قبل المجموعة ذات العلاقة، مثلاً قد تريد مجموعة أن تشرح للمجموعات الأخرى لماذا اختارت مبدءاً مختلفاً.

الوقت المسموح لهذا الجزء ٣-٥ دقائق، والنقطة المهمة ليست فيما تختاره المجموعات، ولكن حتى يختار الطلبة المبدأ فعليهم النظر إلى كل من المبادئ ويذكرون بعض الأفكار عنها. ويعتبر ذلك هدفاً أساسياً لجزء أو قسم المبادئ.

حيث أنه من المفروض أن يحتفظ الطلبة ببطاقات العمل، فإن جزء "المبادئ" يعمل كملخص لكامل الدرس ليرجع إليه الطلبة مستقبلاً.

المشروع:

في درس واحد مدته ٣٥ دقيقة، ليس من المحتمل أن يكون هناك وقتاً كافياً لجزء المشروع، وفي تلك الحالة يمكننا تجاهله. إن تلك المدارس المعتادة على إعطاء الطلبة عملاً ليقوموا به خارج الصف يمكنها الطلبة استعمال مواد المشروع بهذه الطريقة، ويمكن أن تصبح مواد المشروع مواضيع لمقالات أو جلسات مناقشة.

وحيث أن الدرس طويل تقرر المجموعات أو المعلم أي مادة من المشروع يمكن العمل عليها، ومن الأفضل أن تعمل المجموعات على نفس المادة، لأن نقاشاً عاماً يمكن أن يقام بعد ذلك. تمضي المجموعات حوالي ١٥ دقيقة تعمل على المادة، ويتحرك المعلم من مجموعة لأخرى مراقباً تفكير المجموعة ويشترك في ذلك أيضاً. في نهاية هذا الوقت تعطى كل مجموعة نتائجها إلى الصف ويمكن إجراء نقاش عام، وكبديل لذلك يمكن أن يكتب الناتج في نموذج معد لذلك.

كما يمكن نقل مواد المشروع إلى قسم التدريب أو التمارين واستخدام التمارين إذا رغب المعلم بذلك.

البدائل:

يمكن إجراء عدد من المتغيرات في شكل الدرس المعياري (النموذجي) وبعض هذه التغيرات ملخصة فيما بعد، كما يستطيع المعلمون القيام بالتغيرات التي يريدونها بحيث يحافظون على النقاط الأساسية في الدرس.

جلسة التمارين:

يفضل بعض المعلمين إعطاء مادة تدريبيية واحدة بعد المقدمة، وبعد ذلك يتحولون مباشرة إلى نقاش العملية والمبادئ، ثم يعودون للقيام بمادة أو أكثر من مواد التمارين عندما يسمح الوقت بذلك. إن هذا تغير جيد، ولكن يجب الإهتمام في أن لا تستغرق عملية النقاش وقت الدرس كاملاً، فممارسة عملية التفكير أكثر أهمية من التحدث عنها. ويستطيع الطلبة ممارسة العملية أو التدريب عليها قبل وبعد مناقشتها وتوفير الوقت لإكمال المواد الاخيرة للتدريب.

مع الاطفال الاصغر سناً وخاصة مع المجموعات العلاجية ليس هناك حاجة إلى عملية منفصلة وتجزئة للمبادئ. يتكون الدرس من مواد التدريب أو التمارين التي يتم العمل عليها إما من قبل المجموعات أو في حالة كون الصف صغيراً جداً بمجموعة صفية واحدة. إن نقاش العملية والمبادئ تحول إلى النقاش الذي يتبع الناتج من المجموعات، ويعتمد هذا التغير/ التنوع على ضبط المعلم للصف وعلى التأكد من أن العملية تناقش فعلاً.

مناقشة المبادئ والعملية:

في الصفوف غير المترابطة بدرجة كافية، قد يساعد ذلك على وضع جزء المبادئ قبل جزء العملية أو على الأقل معالجتها معاً. بهذه الطريقة فإن مناقشة العملية يمكن أن تركز على المبادئ وعلى الأسئلة المقترحة، وهناك طريقة أخرى لإجراء هذه الأجزاء تتمثل في إجراء بعض النقاش، ثم النظر إلى المبادئ وثم مواصلة النقاش.

هناك فائدة من هذه الطريقة وهي أن الدرس ينتهي بالنقاش بدلاً من اختيار المبادئ، ويعني هذا أن النقاش يمكن إطالته أو اختصاره بناءً على الوقت المتبقي.

درس المتابعة:

يجب أن يشغل كل درس تفكير حصة مزدوجة، وأحياناً يمكن استخدام حصتين مفردتين أسبوعياً، وفي هذه الحالة فإن الدرس العادي يتم في الحصة الأولى، ولكن يمكن حذف واحد من مواد التدريب أو التمرين، وفي الجلسة الثانية يعطى ملخص لما تم في الجلسة الأولى، ثم تبدأ المجموعات بالعمل على مادة المشروع ويستطيعون العمل إما كمجموعات أو أفراد وذلك بالقيام بالمادة كمقالة. مادة واحدة أو اثنتان تستخدم حسب طبيعة المادة، وخلال عمل المجموعة يتحرك المعلم من مجموعة إلى أخرى ويمكنه المشاركة في النقاش، ويمكن جمع المادة في نهاية الجلسة والتعليق عليها، كما يتم ذلك مع مقالة عادية. يجب أن تشير التعليقات إلى محتوى التفكير أكثر من أشارتها إلى الأسلوب. تلغى حصة النقاش أو تحمل في نهاية الدرس سواء كان الناتج جماعياً أو فردياً.

التوقيت:

إن التوقيت لتغيرين محتملين للدرس يمكن أن يكون كما يلي:

- المقدمة ٣ دقائق.
- مادة تدريب أو التمرين ٦ دقائق (بما فيها الناتج).
- مادة تدريب ٦ دقائق (بما فيها الناتج).
- مادة تدريب ٦ دقائق (بما فيها الناتج).
- مناقشة العملية ٨ دقائق .
- المبادئ ٤ دقائق.

- المقدمة ٣ دقائق.
- مادة تدريب ٦ دقائق (بما فيها الناتج).
- مناقشة العملية والمبادئ ١٠ دقائق .
- مادة تدريب ٧ دقائق (بما فيها الناتج).
- مادة تدريب ٧ دقائق (بما فيها الناتج).

الصعوبات:

بعض الصعوبات التي يمكن أن تظهر مع الدروس المذكورة فيما يلي. وسوف يتعامل المعلمون بطرقهم الشخصية مع هذه الصعوبات، وقد لا تظهر المشاكل عند بعض المعلمين، ومن المفيد أن يكون المعلمون قادرين على تقدير مثل هذه الصعوبات.

١. التشابه (التمائل):

في الصف الرابع أو الخامس قد يبدأ الطلبة بالشكوى من أول الدروس متشابهة كثيراً، ويحدث ذلك عندما لا يكون المعلم قد ركز الاهتمام على العملية بل أدار كل درس كنقاش عام على محتوى مواد التدريب. وبوضوح فإن المحتوى يكون متشابهاً، إذ أن قائمة المشاكل (أو مستواها) متشابهة، وهكذا فإنه ما لم يكن التركيز على العملية فإن الدروس قد تصبح متشابهة إلى حد كبير، وقد يتوقع الطلبة أيضاً أن تكون الدروس مليئة باللعب والمرح، وعندما لا يجدون الأمر كذلك قد يصابون بالإحباط إلى أن يدركوا الهدف الأساسي للدرس، ويبدوون بالاستمتاع بالدرس، وقد تكون هناك فترة تخوف حول الصفين الرابع والخامس ولكن عند مرور هذه الفترة لا يعود هناك إزعاج.

للمعلمين الحرية في تقديم أكبر مقدار من التغيير، فقد يغيرون شكل الدروس أو قد يقدمون تغييرات في الطرق التي تعالج بها مواد التدريب، ويمكن القيام بذلك بعدد من الطرق بعضها مقترح في هذا الكتاب

وبعضها قد يبتكره المعلمون. الادوات مثل لعب الدور، اللعب التمثيلي وجعل المجموعات تنتقد نتاج بعضها البعض هي ثلاثة تغييرات فقط من مجموعة التغييرات المحتملة.

بجميع هذه التغييرات يجب أن يمون المعلم واعياً لخطرين ويجب أن يتجنبهما، الخطر الأول: هو أن الدروس تصبح مناقشات عامة للموضوع. قد يجري ذلك بصورة جيدة في حينه، ولكن النمو والتحول في مهارة الت فكير قد يكون ضعيفاً.

أما الخطر الثاني: فهو أن هناك لعب كثير في المحيط مع البناء الذي يصل إليه شكل الدرس من عدم التنظيم والتحايل، وفي الحالتين فإن الغرض الرئيسي للدرس يصبح ضائعاً، فمهما استخدمنا من تغيير أو تنوع يجب أن يكون تركيز الدرس على عملية التفكير التي هي أساس الدرس، وحالما يصبح تغييراً معيناً مثل تمثيل اللعب نهاية في ذاته فقد يكون ممتعاً ولكن قيمة التحويل أو الانتقال قد تكون صفراً.

٢. ماذا بعد ذلك؟

يتقبل الطلبة الدروس أحياناً، ولكنهم لا يرون الهدف من ورائها، والمطلوب في هذه الحالة أن يزود المعلمون الدروس بمادة اختبار بحيث يتمكن الطلبة من مقارنة تفكيرهم أو مقابلته بالعمل. وعلى المعلم أن يقرأ الجزء المتعلق بشكل الدرس وشرح الغرض من الدروس، لكن العلاج الرئيسي هو في معالجة الأفكار. إذ بدا أن المعلم يتقبل كل شيء يقدم، فإن الطلبة يتعجبون من قيمة الأشياء المقدمة، وعلى المعلمين أن يكونوا حريصين في التفريق أو التمييز بين الاستجابات المتعددة بحيث يثنون على بعضها وينقدون البعض الآخر.

النقطة الرئيسية هي أنه يجب على المعلمين أن يحافظوا على المبادرة في تقديم الدروس وفي الطريقة التي يعالجون فيها المقترحات، فالطلبة يحتاجون إلى أن يعطوا معناً واحساساً بالتحصيل، ليس بالضرورة على أسس تنافسية بل لكي يشعروا أنهم قد حققوا شيئاً ما فعلاً، إن هذا المعنى للتحصيل يعطي حسب الطريقة التي يميز فيها المعلم بين الجوانب المختلفة، وهذا ليس سهلاً. والقاعدة الرئيسية هي أنه إذا كان شخص يجرب فكرة ما ثم يدين الفكرة فإنه لن ينجح، وبدلاً من الإدانة يجب أن يحاول المعلم تطوير الفكرة حتى يصبح لها معنى، أما إذا كان الشخص لا يحاول ويعتقد أن الفكرة ممتازة، فإنه يتوجب على المعلم الحكم عليها بموضوعية.

٣. التقييم دون المستوى:

للنظرة الأولى فإن العديد من مواد التدريب أو التمارين تبدو سهلة للغاية، وفي حقيقة الأمر فإن المواد أو التمارين لا هي بالصعبة ولا هي بالسهلة، وإذا تم التعامل معها بصورة سطحية فإنها ستكون سهلة، أما إذا تم التعامل معها (عولجت) بتعمق فإنها سوف تكون صعبة (قضى المؤلف وقتاً طويلاً يعلم التفكير إلى أناس مثقفين ولم يشعر أبداً أن المشاكل البسيطة سببت لهم الضجر). ويعتمد مستوى الصعوبة على الطريقة التي يعرض فيها المعلم المشكلة ونوع الحل الذي يتقبله، لذلك بالنسبة للطلاب الذين يشعرون أنهم دون مستوى التقييم يتوجب على المعلم أن يطلب مستوى مرتفع من الاستجابة وأن لا يكون خائفاً من رفض الطرق السطحية.

مع العديد من المجموعات عالية التحصيل هناك تدمر من ان الأفراد لا يستطيعون إظهار تميزهم أو أدائهم العالي، لأن أداءهم يندمج ضمن ناتج المجموعة وذلك غير صحيح، إذ أنه بعد أن تعطى المجموعة المخصصة الناتج، يستطيع أفراد المجموعات الأخرى إضافة نقاطهم. ومع ذلك فإنه من المفيد بين فترة وأخرى استعمال مادة الاختبار أن يُطلب من الأفراد أن يعملوا بمفردهم وأن يظهروا ما يتوصلون إليه. كما مر معنا سابقاً فإنه من الضروري أن يحتفظ المعلمون بأخذ روح المبادرة وأن يتبعوا الخطوات أو التحرك النشط (أي أن يكون سير الدرس سريعاً إلى حد ما)، ويجب أن يحرص المعلمون على تجنب الارتباط بالخلافات الفردية، كما يجب أن يجعل المعلم شروط اللعبة واضحة للطلاب لأن هذا ما يتوقعه الطلبة.

كورت (٢)

الدرس الأول

مَيِّز (Recognize)

كيف تدير درس "ميز"

قد تكون عملية التمييز أساس عمليات التفكير، ذلك لأنها تسبق العمليات الأخرى جميعاً (من حيث الأهمية)، أو لأنها الهدف لهذه العمليات فكل عملية من العمليات التي تم طرحها في السابق، هدفها الأساسي تمييز الموقف و التعرف عليه بوضوح. وعندما نلاحظ أو نميز شيئاً، فإننا نعلم كيف نتعامل معه، وهذه العملية لا شعورية، فنحن لا نحتاج إلى جهد مكثف لتمييز الباص، أو العجلات والمقود، أو البيضة أو المقلاة.

إن تمييز الأشياء الملموسة ليس ذات أهمية، بسبب أن الأشياء غير المعروفة في الحياة الاعتيادية هي نادرة نسبياً. فالأهم من ذلك هو تمييز الظروف والمواقف الحياتية، والذي يتطلب جهداً مقصوداً. فأنت يجب ان تميز الظروف المحيطة بالمشكلة قبل البدء بحلها، وعليك أن تميز الظرف المحيط بالتخطيط قبل أن تشرع في وضع الخطة. إن هذه المحاولة المكثفة للتعرف على الظروف من أجل معرفة ما يجب أن تفعله تجاهها، هي الممارسة المطلوبة في هذه الدروس.

يمكن أن يكون التمييز خطيراً إذا تم التعريف بالشيء بشكل خاطئ، ومع ذلك فإنها تبقى عملية أساسية. فمعظم الناس يفترضون أنهم يميزون الموقف، أو الوضع الذي يفكرون فيه، وفي حالة سؤالهم أن يقوموا بتعريفه فعادة لا يستطيعون ذلك، وهم ببساطة ينتقلون من فكرة لأخرى ضمن حدود مجال الموضوع نفسه. إن تركيز الدرس هو على طرح السؤال التالي بشكل مقصود: "هل أنا أميز هذا الشيء؟".

إن الإجابة على هذا السؤال ليست بأهمية الطرح المقصود له، حتى عندما يبدو السؤال زائداً عن الحاجة أو ضمني، فيجب تشجيع الطلبة على طرحه بشكل معتمد ومقصود، وذلك حتى يصبح طرح هذا السؤال عبارة عن عادة عند هؤلاء الطلبة.

قد توضح إجابة السؤال الهدف من الموقف الذي نحن بصدده، وخلال الدرس يجب أن يحاول المعلم الانتقال من تمييز الأهداف الواقعية إلى تمييز وتسمية الظروف والمواقف المألوفة.

إذا كانت إجابة السؤال "لا"، فإنه يمكن استخدام ثلاثة احتمالات مقترحة في بطاقة الطالب:

- محاولة الحصول على معلومات إضافية عن الشيء أو الموقف.
 - محاولة التخمين ورؤية ما إذا كان ذلك التخمين مفيداً ومناسباً لهذا الشيء أو هذا الموقف.
 - إيجاد طريقة للمفاضلة والاختيار بين الاحتمالات والبدائل المختلفة التي تم إيجادها لهذا الموقف.
- وتستمر الجهود حتى يستطيع الطالب أن يقول "نعم، أنا أميز ذلك الآن"، ومع ذلك، فإن أهم شيء هو أن يسأل الطالب السؤال المعتمد: "هل أميز ذلك؟". يجب أن يبدأ الدرس بمثال بسيط لشيء ملموس والذي يمكن تمييزه. مثال: "انه غالباً أسود، وله نهايتان (طرفان) ويصدر إزعاج". الاجابة : "التلفون".

التمارين:

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

يعمل الطلبة ضمن مجموعات ولكن يمكن أن يسألوا أسئلة فردية، أو قد يطلب منهم إعطاء إجابات فردية.

تمرين (١):

يتم طرح ما يقرب العشرون سؤالاً لكل فقرة، وفي البداية يسأل المعلم كل مجموعة السؤال الأساسي: "هل تميز هذا؟" اذا لم يجب أحد، فإن المعلم يسمح بأربعة أسئلة (من المجموعات أو الافراد) وبعد ذلك يعاد السؤال للمجموعة. ويستمر ذلك حتى تحصل المجموعة على الإجابة. ويمكن للمعلم أن يسأل: لماذا سألت ذلك السؤال؟ أو لما اعتقدت أنه كان ذلك؟، عندها تعطي إجابة، إذا كانت قيمة وتختلف عن الإجابات الموضوعية لاحقاً، فيمكن أن يطلب المعلم إجابات أكثر.

الإجابات : الشمعة، الممحة.

كورت (٢)

الدرس الثاني

حلل (Analyze)

كيف تدير درس "حلل"

في معظم الأوقات فإننا نقوم بتحليل البيئة والأشياء من حولنا إلى أجزاء منفصلة، بحيث نستطيع التعامل معها، وفي هذا الدرس، يستخدم التحليل في جوهره الأساسي، وذلك بتجزئة الشيء المتعامل معه، ويهدف هذا التقسيم أو التجزئة إلى تمكيننا من فهم شيء معين، والتعامل معه، وقول شيء حول ذلك الشيء، أو توضيحه بشكل أكثر سهولة.

ويهدف تحقيق الفائدة في هذا الدرس، فقد تم فصل التحليل إلى نوعين منفصلين، بشكل واضح ومميز. ويسمى هذا النوع الأول: تحليل الجزء الأصلي أو الحقيقي Original Part Analysis (O.P. ANALYSIS) ويسمى النوع الثاني: تحليل الأجزاء المعنوية Perceived Parts Analysis (P.P. ANALYSIS) وهذا الجزء يمثل الطريقة التي يبدو فيها الشيء المراد تحليله وليس الشيء نفسه، كمثال: المكونات الحقيقية للصدوق قد تكون قطع من الخشب، وفصالات، وزر فيل أو قفل، لكن الأجزاء أو المفاهيم المعنوية قد تشمل الحجم والعمر الزمني، والقيمة والاستخدام والملكية.

في التفكير الاعتيادي فإنه من الطبيعي النظر أو الأخذ بالجزء الأول من الظرف، أو الموقف، وبعد ذلك الجزء الآخر. هذه العملية هي الانتقال المعتاد، ونتيجة لذلك تأخذ بعض النواحي أو الأجزاء اهتماماً بينما لا تأخذ الأجزاء الأخرى ذلك الاهتمام. ومن غير المؤلف أن يؤدي الانتقال الطبيعي هذا إلى إظهار جميع المكونات أو المفاهيم، والتي تظهر من خلال التحليل المتعمد والمقصود.

ان التحليل إلى الأجزاء الحقيقية يجب أن يُعطي نفس الإجابة لكل شخص، إذا كانت فعلاً مكونات حقيقية. لكن التحليل إلى الأجزاء المعنوية يمكن أن يعطي إجابات عديدة مختلفة، حتى لدى نفس الشخص.

يهدف هذا الدرس إلى تجزئة الظروف المعقدة، بحيث تصبح أكثر سهولة للتفكير بها، وعليه فإن التركيز يكون على طرح السؤال المعتمد أو المقصود التالي:

كيف يمكن أن أجزاء هذا الشيء؟

الإجابة على هذا السؤال تعتمد على استخدام عملية التحليل، أي تحليل الأجزاء المعنوية P.P.A وتحليل الأجزاء الأصلية أو الحقيقية O.P.A.

ولجعل الأمر أكثر سهولة يتم استخدام تحليل الأجزاء الحقيقية O.P.A لإيجاد المكونات، بينما تحليل الأجزاء المعنوية P.P.A يمكن أن يستخدم لإيجاد الخصائص والمميزات (كما في مثال الدراجة الهوائية). والشيء المهم للطلبة أن يسألوا السؤال المتعمد، "كيف أجزء هذا الشيء؟"، ولتحقيق ذلك طريقتان: أولاً: يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، وكمثال: يمكن للمعلم عمل تحليل الأجزاء الحقيقية O.P.A ثم يتبعها بتحليل الأجزاء المعنوية P.P.A على غرفة الصف الدراسي، وذلك قبل توضيح الاختلاف بينهما لطلبة الصف.

● تحليل الأجزاء الحقيقية: باب، أرضية، جدران، شبابيك، مقاعد، طاولة، لوح، ضوء، مدرس، طالب الخ.

● تحليل الأجزاء المدركة: الحجم، السعادة، الراحة، الكمية المستخدمة، وضوح الصوت الخ.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

يعمل الطلبة ضمن مجموعات، ولكن يمكن أن توجه لهم أسئلة بشكل فردي، ويمكن لأي فرد أن يدعم إجابات صدرت من مجموعة أخرى أو أن يعلق عليها.

(١-٥): يقوم المعلم باختيار أي فقرتين من المجموعة، وبعد ذلك تقوم المجموعات بالعمل على كل فقرة لمدة (٣-٤ دقائق) أو لوقت أطول إذا تطلب ذلك. وفي نهاية الوقت، تقوم مجموعة واحدة بعرض نوع التحليل المطلوب للفقرة. أما المجموعات الأخرى فيمكن أن تناقش ما عرضته المجموعة، ويمكن أن تضيف إليه. ويجب أن يركز النقاش على نفس عملية التحليل بدلاً من الحديث حول المواضيع نفسها. فعلى سبيل المثال: يمكن أن يقول المعلم: هل تقومون بتجزئته أو تتحدثون عنه؟ إذا كان هناك خلط في المفهوم بين تحليل الأجزاء الحقيقية (O.P) وتحليل الأجزاء المعنوية (P.P) فيفضل الاستمرار بعرض مزيد من الأمثلة بدلاً من فلسفة الموضوع.

اقتراحات:

الفقرة (١):

تحليل الأجزاء الأصلية: المعلمون، الطلبة، دورات المياه، الأرض، المباني، المفروشات والأجهزة.

تحليل الأجزاء المعنوية: الجو المحيط، القوانين، نمط التعليم، التحصيل، الأمن.

الفقرة (٢):

تحليل الأجزاء المدركة: الجو المحيط، الراحة، العلاقة بين الطفل والأبوين، المرح، المتعة، الاستمتاع،

مشاعر الآخرين.

الفقرة (٣):

● فريق كرة القدم: التحليل إلى الأجزاء الحقيقية أو إلى الأجزاء المعنوية (كلاهما مفيد).

● المهرج: التحليل إلى الأجزاء المعنوية.

● المطار: التحليل إلى الأجزاء الحقيقية.

الفقرة (٤):

تحليل الأجزاء الحقيقية: ملابس رثة، فقر دم، منزل قديم.

تحليل الأجزاء المعنوية: بؤس، إحباط، معاناة.

كورت (٢)

الدرس الثالث

قارن (Compare)

كيف تدير درس "قارن"

عندما لا يجبرنا كل من التمييز والتحليل ما يكفي عن شيء ما، فإننا ننتقل إلى المقارنة. ونحن نقارن الشيء الجديد بشيء معروف لدينا من أجل رؤية فيما إذا كان بالإمكان نقل المعرفة من شيء إلى شيء آخر.

المقارنة هي جزء هام من التفكير، وهدف هذا الدرس التعامل مع المقارنة كعملية مقصودة، وهناك موقفان يظهران عند استخدام هذه العملية:

أولاً:

عندما تحاول إيجاد شيء ما للمقارنة مع الذي لديك، فإن العملية تتطلب السؤال التالي: "ما الذي يشبه هذا الشيء؟". الشيء الذي تجده قد يكون مشابهاً للشيء الذي لديك في أوجه عديدة أو في وجه واحد بما يتوافق مع عملية المقارنة المطلوبة.

ثانياً:

عندما تتعرض لمقارنة شيئين من الواضح أنهما متشابهان (أو مختلفان)، فإنك تهتم بطرح أحد السؤالين التاليين: ما هي جوانب التشابه؟، ما هي جوانب الاختلاف؟. وهذا يقود إلى عملية متعمدة لانتقاء نقاط التشابه ونقاط الاختلاف، فهذا الدرس يركز على إجراء عملية المقارنة المتعمدة مع مخرجات محددة.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي:

مثال: قد يقول المعلم:

- ماذا يمكنك مقارنة الطالب أمام الكتاب؟
- ما هي نقاط التشابه والاختلاف بين المدرسة والمصنع؟

نقاط التشابه:

- لكليهما أهداف محددة ومنتجات في النهاية.
- النجاح يعتمد على توفير الأدوات، مهارة العاملين والمواد الخام.
- هناك شخص مسؤول عن كل شيء.

نقاط الاختلاف:

- ليس هناك اهتماماً بالربح في المدرسة.
- المنتجات في المدرسة لا يمكنها أن تكون في شكل ميكانيكي.
- النجاح في المدرسة لا يقاس بالكمية المنتجة.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في بعض الفقرات يمكن أن يعمل الطلبة على شكل مجموعات كالمعتاد، وفي فقرات أخرى يمكن للطلبة العمل بشكل فردي وذلك للإجابة عن أسئلة المعلم أو طرح تعليقاتهم. تعمل كل المجموعات في هذه الفقرة، اسمح بفترة ٣-٤ دقائق، ويمكن تناول هذه الفقرة بطريقتين. بالطريقة الأولى: تختار واحدة من الظروف المسجلة ثم تبحث عن أي ظرف يشمل على نقطة تتشابه معها. اعمل هذه العملية لفقرات كثيرة ما أمكن، وفي النهاية تُستعرض المقارنات لكل مجموعة. بالطريقة الثانية: جزء المواقف إلى أزواج، وذلك بناءً على روابط أو نقاط مقارنة يمكن أن توجد بين كل زوج.

كورت (٢)

الدرس الرابع

اختر (select)

كيف تدير درس اختر

الاختيار عملية أساسية، وهي تستخدم كثيراً في التفكير، وقد تظهر هذه العملية في عدة أوجه مثل: الاختيار، الانتقاء، الحكم، التوفيق أو التناسب. لكن العملية الأساسية هي نفسها بغض النظر عن تعدد المصطلحات. فالمسألة عبارة عن إيجاد المتطلبات، ومن ثم البحث عن طريقة تليتها. وعندما يتناسب شيء ما مع متطلباتك فإنك تختاره سواء أكان بيتاً، عملاً جديداً، سيارة، إيضاح، خطة، أو حلاً لمشكلة.

الاختيار هو العملية الواسعة لمحاولة إيجاد شيء يناسب متطلباتك، وعند ممارسة هذه العملية فيمكن أن تظهر ثلاثة أسئلة:

١. إيجاد شيء يناسب المتطلبات:
 - ما الذي يناسب هذا الشيء؟
 - وتتطلب العملية أن تكون واعياً للمتطلبات، وبعد ذلك تبحث عن شيء يناسبها.
٢. إجراء فحص لمعرفة ما إذا كان الشيء متوفراً (إيضاح، حل، ... الخ) يناسب، أو لا يناسب ذلك الشيء.
 - هل هناك شيء مناسب جداً؟
 - تتطلب العملية النظر لرؤية النقاط التي يمكن أن تلي المتطلبات، وتلك التي لا تليها.
٣. المفاضلة بين عدة بدائل مختلفة.

ما الذي يناسب أكثر؟

تتطلب العملية إيجاد الأولويات من بين المتطلبات (مثال: إجراء الأولويات المهمة الأولى (FIP)). ومن الملاحظ في هذا الدرس أنه يركز بشكل كبير على عنصرين أساسيين وهما: "المتطلبات، والتناسب"، وخلال قيام المعلم بتطبيق الدرس يمكنه أن يطلب من الطلبة تسجيل المتطلبات حسب الأولوية، فالنظرة الواضحة للمتطلبات تجعل الاختيار أكثر سهولة.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، مثال: قد يقول المعلم: "افتراض أنك وجدت أن نصف عدد الطلبة في المدرسة هم الذين حضروا فقط في صباح أحد الايام، فما هو التفسير الممكن لذلك؟ ما التفسير المناسب لذلك الموقف؟ يمكن مناقشة هذه المشكلة مع طلبة الصف، ويمكن فحص التفسيرات المختلفة التي يقدمها الطلبة لرؤية مدى صلاحية هذه التفسيرات.

اقتراحات:

- كان هناك وباء ونصف الطلبة يعانون من المرض (ولكن هل يمكن أن يحدث الوباء فجأة بشكل كامل).
- سمع الآباء في الراديو عن انتشار المرض بشكل سريع بين طلبة المدارس، لذلك قرر نصف الآباء إبقاء أولادهم في البيت (مناسب إلى حد ما).
- أرسلت ملاحظات إلى الآباء عن وجود عطلة، وورد خطأ في التاريخ لنصف الآباء (يمكن أن يكون مثل هذا الخطأ قد لوحظ وتم تصحيحه).
- التاريخ على جميع الملاحظات كان خطأ، لكن نصف الآباء قد انتبهوا للملاحظة المصححة.

التمارين:

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

الطلبة يعملون في مجموعات، لكن المعلم يمكن أن يسأل بشكل فردي للتعليق أو الإجابة.

(١) جميع المجموعات تعمل على هذه الفقرة (٣-٤) دقائق، ويتم التركيز على المتطلبات أو

المواصفات الموجودة في الأشخاص الثلاثة، وأن الاختيار يتم بناءً على أفضل الثلاثة مناسبة للوظيفة.

كورت (٢)

الدرس الخامس

أوجد طرقاً أخرى (Find Other Ways)

كيف تدير درس، "أوجد طرقاً أخرى"

نعني بعنوان الدرس أن تجد طرقاً أخرى للأشياء التي تنظر لها، وهذا يغطي العملية الأساسية في محاولة لإيجاد مدارك بديلة، وعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء، فإن ذلك يفتح لك آفاقاً لأفكار جديدة، وإذا ابتعدت عن النظر للمشكلة بطريقة خاصة، فإنك تكون قادراً على حل المشكلة بشكل أسهل.

يركز هذا الدرس على الجهد المقصود في البحث عن طرق أخرى في النظر إلى الأشياء، حتى لو لم يكن ذلك ضرورياً، وهذه نقطة حيوية، حيث إن البحث عن طرق أخرى يعتبره البعض مضيعة للوقت، وغير ضروري، أو قد يشكل أضراراً، فلماذا نبحث عن طرق أخرى، بينما الطرق واضحة ومناسبة، ولكن في الوقت نفسه يجب أن ندرك أن الطرق الواضحة تبدو كذلك دوماً، حتى يتم إيجاد طرق أخرى أفضل من الطرق التقليدية.

قد تكون الطرق الأخرى عبارة عن وجهات نظر الآخرين، وهذا ما ناقشه في درس "وجهات نظر الآخرين OPV" الموجود في كورت (١). والفرق يكمن في أنك في درس "وجهات نظر الآخرين OPV" تنظر إلى شخص آخر، وتحاول سماع وجهة نظره، وفي هذا الدرس تحاول أنت البحث عن مدارك أخرى، وبعدها قد تكتشف أنها تناسب أشخاصاً مختلفين، ويعني درس "البدائل والإحتمالات AP" بإيجاد البدائل لموقف معين، ولتصرف معين، ولا يقتصر على إيجاد طرق مختلفة للنظر إلى المسألة. وقد تنجم الطرق الأخرى من خلال التأكيدات المتباينة أو من التركيز على جزء مختلف للموقف، وأخيراً، قد تنجم عن تدريب ذكي للتفكير الجانبي (مثال: الاختبار هو منهج لفحص ما تعرفه أو ما لا تعرفه) ولا يهمننا الكيفية التي تظهر فيها البدائل، وما يهمننا هو التخلص من الشعور بأنه لا يوجد سوى طريقة واحدة.

قد تأتي الطرق البديلة في النظر إلى المسألة من مصادر متعددة:

- التفكير الجانبي: يمكن للناخبين أن يصوتوا للأفراد الذين يحبونهم أو بأمكانهم عدم التصويت للأفراد الذين لا يحبونهم.

- **وجهات نظر الآخرين:** الإضرابات ينظر إليها على أنها وسيلة مساومة ذكية، تقوم بها الإتحادات، لكنها من ناحية أخرى تعد وسيلة غير ضرورية لإيقاف العمل من قبل العمال.
 - **التركيز المختلف:** قد ننظر للسيارة من حيث طاقتها وأداؤها أو من حيث سبل الراحة والمظهر، وأيضاً ننظر لها كوسيلة للوصول إلى العمل، أو مصدرراً للإزدحام المروري.
- إذاً فالمهم هو الجهد المقصود لإيجاد الطرق البديلة، وقد لا تكون البدائل مجدية، ولكن الجهد المبذول يفيد في زيادة فاعلية التفكير بفتح آفاق جديدة لأفكار جديدة.

يجب البدء بالدرس بمثال محلي، -على سبيل المثال- قد يطلب المعلم من الطلبة إيجاد طرق مختلفة في النظر إلى العطلات المدرسية.

مقترحات:

- إعطاء الطلبة فترة راحة.
- إعطاء المعلمين فترة راحة.
- تخفيض تكاليف التعليم.
- السماح للتلاميذ بممارسة أنشطة أخرى.
- سوف يؤدي إلى دأب الطلبة على العمل بجد أكبر خلال الفصل الدراسي.

التدريب:

يعمل الطلبة ضمن مجموعات، ولكن قد يطلب المعلم من بعض الطلبة التحدث بشكل فردي للحصول على بعض التعليقات أو الإجابات.

فقرة (١):

هذه فقرة سريعة يمكن استخدامها في الغالب، لتكون امتداداً للأمثلة المعطاة، ويستخدمها الطلبة فرادى وجماعات، وكل فقرة تتناولها مجموعة بشكل مستقل، ومنفصل عن المجموعات الأخرى.

مقترحات:

- السيارة.

- وسيلة للتباهي.
- شر لا بد منه.
- سرعة.
- جمال.
- إتقان.
- إنسيابية.

الثلاجة:

- تباهي.
- تكنولوجيا.
- تطور.
- فن.
- جمال.
- تحدي بين الشركات.
- منافسة.

كورت (٢)

الدرس السادس

إبدأ (Start)

كيف تدير درس إبدأ

عندما يفكر شخص بشيء ما، فلا بد من مكان يبدأ منه، وعليه فلماذا نريد جعل هذه المسألة متعمدة ومقصودة بينما هي تحدث تلقائياً؟ لأن البداية الطبيعية هي في العادة الاندفاع في الموضوع من أية نقطة قد تخطر على البال؟ ومن أجل عمل بداية متعمدة، فعليك أخذ نوع الظرف أو الموقف والنهية التي تريد الوصول إليها بعين الاعتبار، وهذا يختلف تماماً عن الاندفاع نحو الموضوع بشكل غير منظم. والعملية الأولى هي طرح السؤال التالي:

من أين أبدأ؟

عند طرح السؤال السابق فيجب أن تكون هناك إجابة، وكما هي العادة، فإن عملية الإجابة تعتبر الأكثر أهمية، لكن من الأسهل طرح السؤال أولاً، وذلك كطريقة للوصول إلى العملية الثانية، بدلاً من محاولة الدخول إلى العملية بشكل مباشر.

هذا الدرس يدور حول الطريقة العملية للبدء بالتفكير بشيء ما، ويركز بشكل كبير على تشجيع الطلبة لعمل بداية محددة متعمدة مقصودة. وكمارسة فإن ذلك يعني عمل اختيار واعٍ من بين عمليات التفكير التي عرضناها في السابق (كورت ١، كورت ٢). وهذا الاختيار الواعي لعملية محددة يكون على العكس من مجرد الجلوس وانتظار فكرة تلوح في الدماغ أو الإندفاع نحو اعتبار بعض أجزاء المشكلة، وليس الموضوع اختيار العملية الصحيحة، فالتركيز يكون على الاختيار المحدد والمقصود للعملية مهما كانت.

في هذا الدرس يطلب من الطلبة عمل اختيار محدد لعملية البداية، وبعد ذلك يطلب منهم توضيح سبب اختيارهم لهذه العملية أو تلك، وليس المهم اختيارهم للعملية الصحيحة، ولكن اختيارهم المتعمد للعملية.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، مثال، يمكن أن يقول المعلم: افترضوا أنني قلت لكم في هذا الصباح بأن كل طالب يقنعني بأن لديه شيء يستحق أن يعمل به بقية هذا اليوم، يمكنه أن يأخذ إجازة هذا اليوم، كيف يمكن أن تبدأ التفكير بذلك؟ يمكن أن تشمل عمليات البداية على البدائل التالية:

- استخدام عملية البدائل والاحتمالات AP لرؤية البدائل المحتملة التي يمكن اختيارها.
- تقييم الأولويات المهمة الاولى FIP لشيء ما، يمكن أن يعتبره المعلم ذا قيمة.
- تحليل ماذا يمكن أن يكون الشيء ذا قيمة.

يجب على المعلم استعراض الإجابات الممكنة، وحيثما اقترح الطلبة إجابات أخرى يجب عليه أن يبلور هذه الإجابات على هيئة عملية محددة.

التمارين:

(انظر الى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

يعمل الطلبة في مجموعات، لكن في بعض الفقرات المحددة يمكن أن يطلب من الصف العمل بشكل فردي. ويمكن أن يطلب المعلم من أي طالب في المجموعة تقديم إجابة، حتى لو كانت هذه الإجابة هي من انتاج المجموعة نفسها.

(١-٤) اختر أي فقرتين من الفقرات الأربعة وأعط (٣-٤) دقائق للمناقشة أو في حدود ٦ دقائق للفقرة "٤". وإذا استخدمت أي فقرة كتمرين فردي فإن المعلم يقوم بعرض الفقرة، وبعد ذلك مباشرة يطلب إجابة من طالب معين. أما إذا تم تناول أي فقرة بعمل جماعي (مجموعات) فإن المعلم يطلب من كل مجموعة تقديم إجابتها. وبعد ذلك تتم مناقشة إجابة الطالب، ثم تجري مناقشة الإجابات المختلفة، ولأي إجابة تظهر فإن المجموعة تقوم بذكر العملية التي اختارتها وتبرر سبب اختبارها لهذه العملية.

اقتراحات:

- الفقرة (١): اعتبار جميع العوامل، الأولويات المهمة الأولى، البدائل، أو التحليل، (الأجزاء الحقيقية والمعنوية).
- الفقرة (٢): الأهداف، اعتبار جميع العوامل، الأولويات المهمة الأولى، إيجاد طرق أخرى.
- الفقرة (٣): وجهات نظر الآخرين، المقارنة، إيجاد طرق أخرى.
- الفقرة (٤): معالجة الأفكار، الأهداف، النتائج، اعتبار جميع العوامل، الأولويات المهمة الأولى، البدائل.

(٥): كل المجموعات تعمل على هذه الفقرة أو يقوم المعلم بسؤال الطلبة عن الذي يفكرون به حول الاختيارات المختلفة للعملية.

● (٦-٨): اختر فقرة واحدة من هذه الفقرات معتمداً على عمر الطلبة أو اهتماماتهم، يتم التعامل مع الفقرة "٦" كما تم في الفقرات السابقة وتناقش مع الطلبة. أما الفقرات الأخرى فتتم مناقشتها على شكل مجموعات، ويسمح للطلبة بثلاثة دقائق فقط (مع التركيز على عدم مناقشة المشكلة نفسها لكن على اختيار عملية البداية) وبعد ذلك تطرح كل مجموعة اختيارها وتقول لماذا اختارته.
المناقشة:

(انظر إلى قسم المناقشة في مجموعة بطاقة عمل الطالب)

إجر مناقشة مع الصف ككل بشكل فردي بدلاً من نظام المجموعات.

- كيف تستطيع تطبيق مهارة "ابدأ" في حياتك اليومية؟
- هل البداية القوية مفيدة في جميع المواقف أم في مواقف معينة؟
- إذا بدأت بداية خاطئة، ما النتائج التي تترتب على ذلك؟
- ما الأشياء التي يمكن أن تأخذها بعين الاعتبار قبل البدء بعملية التفكير؟

كورت (٢)

الدرس السابع

نظم (Organize)

كيف تدير درس "نظم"

يعتبر هذا الدرس استمراراً طبيعياً للدرس السابق، ويهتم بمعرفة ما الذي ترغب بعمله لاحقاً. ومرة أخرى، فإن الهدف هو معرفة الاتجاه المحدد بدلاً من الإندفاع، ويجب ان لا يكون التنظيم معقداً، والشيء المهم أن يكون هناك تحديداً وجهداً مقصوداً لوضع خطة، بحيث أن كل شيء تقوم به تكون على معرفة بما ستفعله بعد هذا الشيء.

العملية الأولى هي طرح السؤال التالي: كيف أنظم هذا؟

العملية التالية هي النظر للموقف، ووضع خطة محددة. وهذا الدرس لا يحاول تفصيل شكل الخطة الجيدة، فمن الصعب وضع تعليمات لإجراء التخطيط الذي يغطي كل موقف. وعلى الاغلب فإن مثل هذه العملية (وضع تعليمات) تعتبر معقدة جداً ومشوشة، والشيء المهم هو تنفيذ العملية والخروج بخطة. وهذا تحدي كبير مقارنة مع التفكير النمطي الذي يتم بدون وجود أي خطة على الإطلاق، حيث الإندفاع المتسرع في التفكير والانتقال من فكرة لأخرى.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي. وكمثال، يمكن أن يسأل المعلم: افترض أنني أريد تحسين وجبات المدرسة، فكيف يمكنني تنظيم أفكارني لذلك الشيء؟. الإجابة المقترحة يمكن أن تكون كالآتي:

● ما هي الأهداف AGO؟

● ما هي الأولويات FIP؟

● ما العوامل التي يهتم بها هنا CAF؟

● كيف يمكنني اختيار التصرف الافضل؟

طرح تعليق مثل "سؤال الطلبة عن شكواهم وماذا يريدون"، يمكن أن تأتي من خلال الاهداف AGO، أو الأولويات المهمة الأولى FIP. النقطة المهمة هي إيجاد البناء التنظيمي للموقف الذي نحن بصدد التفكير به حتى لو كانت طرق التفكير واضحة لذلك الموقف.

التمارين:

(انظر الى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

يعمل الطلبة في مجموعات، لكن مع لعض الفقرات يمكن أن يطلب منهم المعلم العمل بشكل فردي.

- (١-٤) اختر واحدة من هذه الفقرات، واسمح بوقت (٤-٥ دقائق) لعمل المجموعة، ثم أسأل كل مجموعة عن خطتها التنظيمية (بدون تعليقات). اكتب هذه الخطط وقارن أوجه الشبه والاختلاف من خلال مناقشة قصيرة، ويجب على المعلم بلورة الإجابات في شكل محدد (تحديد العمليات، العناوين، الاسئلة).

- (٥) يمكن العمل على هذه الفقرة بشكل فردي أو من خلال المجموعات (الوقت المسموح ٤ دقائق)، وإذا تم تناول هذه الفقرة بشكل فردي، فعلى المعلم أن يقوم بسؤال طالين أو ثلاثة عن خططهم التنظيمية، وبعد ذلك عن تعليقاتهم عليها.

- (٦) هذه الفقرة يتم تناولها من خلال نظام المجموعات بالنقد والتعليق على الخطتين التنظيميتين الموجودتين، ويجب أن يحددوا أي هذه الخطط يفضلون ولماذا (الوقت المسموح ٤ دقائق).

اقترح:

- الأم: قد يكون من الأفضل للأمم أن تبدأ بأخذ النقود المتوفرة بعين الاعتبار، وبعد ذلك تطبق الأوليات المهمة الأولى FIP وتتبعها بعملية النتائج المنطقية وما يتبعها C&S.
- (٧-٨): اختر فقرة واحدة منها لتعمل عليها المجموعات، (٣-٤ دقائق) وبعد ذلك تعطى كل مجموعة إجابتها، ولا يكون التركيز منصباً على التعامل مع المشكلة نفسها بالدرجة التي يتم التركيز بها على تنظيم التفكير، ويكون التركيز على التعامل مع المشكلة ما أمكن.

اقتراحات:

الفقرة (٧):

وجهات نظر الآخرين: OPV يتم الاهتمام بها من قبل الطلبة.

- هل يمكن تعديل هذا الوضع؟ (إسأل).
- القيام بعملية البدائل والاحتمالات AP لما يمكن فعله.
- القيام بعملية معالجة الأفكار PMI للقرار الذي يتم اتخاذه.

الفقرة (٨):

- تحليل المشكلة (تحليل الأجزاء الحقيقية).
- إيجاد طرق أخرى للنظر للمشكلة.

- اعتبار جميع العوامل CAF.
- عمل خطة.

المناقشة:

(انظر إلى قسم المناقشة في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

- كيف تستطيع تطبيق مهارة "نظم" في حياتك اليومية؟
- هل من الضروري وضع خطة للتفكير في المشكلات الصغيرة؟
- هل التفكير في بعض المواضيع بشكل سريع أمر خاطئ، ولماذا؟
- هل جميع الخطط يجب أن تكون منظمة؟

كورت (٢)

الدرس الثامن

رگز (١)

كيف تدير درس "رگز"

بالرغم من أن هذا الدرس يبدو مثل العديد من الدروس الأخرى من حيث الوضوح، إلا أنه يعتبر مهماً جداً. فعند مناقشة أو تدريب الأفراد على التفكير، فإن العقل ينتقل من اتجاه معين للموقف إلى اتجاه آخر، ويعتبر هذا الانتقال طبيعياً. والأشخاص المعنيين يفترضون أنهم يعرفون ما يفكرون به، ولكن إذا أوقفت تفكير أحدهم وسألته: "ما الذي تفكر به السن لالضببط؟ فإن الإجابة تكون مبهمة جداً (إلا إذا كان الموضوع عاماً جداً ويغطي المجال كاملاً). وهذا بسبب أن الأفكار في أية لحظة ترتبط كثيراً بالأفكار التي سبقتها أكثر من ارتباطها بالموقف نفسه. ويهدف هذا الدرس إلى تشجيع الطلبة على طرح السؤال التالي:

ما الذي ينظر إليه الآن؟

أو

ما الذي يركز عليه الآن؟

وليس المهم التقرير فيما إذا كان يجب النظر إلى الشيء أو عدم النظر إليه، أو النظر إلى الشيء الصحيح، لكن المهم أن توفر القدرة على إعطاء إجابة محددة للسؤال، ويجب أن تكون الإجابة على السؤال مركزة ما أمكن. في البداية سوف يعطى الطلبة إجابة عامة وغامضة جداً بحيث أنها تعيد الموقف كاملاً، وهذا النوع من الإجابة غير مقبول، وعندما يحدث ذلك فعلى المعلم أن يقدم إجابة محددة ومركزة. وإذا كان هناك تشويش وكان هناك أشخاص يظنون بأن هناك أشياء مختلفة يتم التركيز عليها في نفس اللحظة، فعندها يجب مناقشة التشويش ومحاولة إزالته. ويجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي. قد يقول المعلم: "بعض الناس جيدون في التفكير حول الدروس المدرسية، آخرون جيدون في التفكير حول كرة القدم، وآخرون جيدون في التفكير حول السياسة، لكن أناساً قليلون فقط هم جيدون في التفكير في كل شيء، ما هو موضوع التركيز هنا؟".

● إن إجابة مثل: "التفكير" ليست مركزة بشكل كافٍ.

● إن إجابة مثل: "عملية التفكير الحقيقية" أكثر فائدة.

● الإجابة التي تقول: "اهتمامات الأفراد المختلفين" تحتاج إلى نقاش. هل الملاحظة فعلاً تتعلق بالاهتمامات؟".

الشيء المهم أن تكون قادراً على إعطاء إجابة واضحة بغض النظر إذا كانت هذه الإجابة هي الأفضل أم لا.

التمارين:

(انظر إلى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

تعمل المجموعات كالمعتاد، لكن بعض الفقرات يمكن التعامل معها على أساس فردي. وفي حالة عدم وجود اتفاق بين أفراد المجموعة، يجب إعطاء فرصة لسماع وجهات النظر المختلفة للأفراد ضمن المجموعة. (١-٤) يمكن مناقشة فقرة أو فقرتين من هذه الفقرات سريعاً. اسمح بدقيقتين، والمهم هو الوصول إلى جواب محدد من كل مجموعة، ويمكن أن يتبع ذلك نقاشاً قصيراً، ولكن يجب عدم السماح بتطور النقاش ليصبح عبارة عن جدال.

اقتراحات:

- الفقرة (١): تركز على الجفاف.
- الفقرة (٢): تركز على التأثير الرادع للعقاب.
- الفقرة (٣): تركز على "مهارة"، ويمكن أن تكون "التدريب أو الممارسة".
- (٥-٦): اختر واحدة من هاتين الفقرتين. في الفقرة (٥) التركيز منصب على انتقاء مجال محدد. وفي الفقرة (٦) التركيز على البقاء خلال مجال محدد.
- (٧) تعمل المجموعات على هذه الفقرة لمدة (٣-٤ دقائق) ويجب أن يختاروا ثلاثة من المجالات المطروحة وأن يبينوا سبب اختيارهم لها، ويمكن أن يحدث جدال على أن بعض المجالات غير محددة، وهذا ليس مهماً بسبب أن منطقة واحدة سينصب عليها التركيز بشكل حاد.

المناقشة:

(انظر إلى قسم المناقشة في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

أجر مناقشة مع الصف ككل، بشكل فردي بدلاً من نظام المجموعات.

- ما الذي يحدث إذا طرح أحدهم ملاحظة ليست لها علاقة بالموضوع الذي يتم التركيز عليه.

- هل من الضروري التركيز على نقاط معينة خلال التفكير؟
- هل ثمة خطورة من تناول الأشياء بنظرة محدودة جداً؟
- قد تكون لدى الناس المختلفين أفكار مختلفة حول ما يتم النظر إليه.

كورت (٢)
الدرس التاسع

أدمج (Consolidate)

كيف تدير درس "إدمج"

تعتبر كلمة الدمج كلمة غير مستساغة ولكنها تعتبر عملية أساسية من عمليات التفكير، فبعد فترة من النقاش أو التفكير يكون من المفيد معرفة ما تحقق وما لم يتحقق. وعليه، يهدف هذا الدرس إلى تشجيع عادة التوقف المتعمد من أجل الدمج، وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تم تحقيقه، فالعملية هي أكثر من تلخيص لما مضى. فالدمج قد يتطلب عملية التركيب لبعض الأفكار أو توضيح أفكار أخرى. وكما سبق، فإن العملية هي عبارة عن توجيه الأسئلة المتعمدة، وتوقع إجابات محددة. العملية الأولى هي طرح السؤال التالي:

إلى أي مدى وصلت أنا؟

العملية الثانية هي إعادة النظر ودمج ما تم تحقيقه، هذا قد يظهر بأن الكثير قد تحقق، أو أن القليل قد تحقق وأن الوقت قد ضاع بدون تحقيق أي شيء، لكن الدمج سوف يوضح أيضاً ما لم يتم تحقيقه أو إنجازه، وما يجب أن يعمل.

مفهوم الدمج مهم جداً؛ لأن عملية الدمج لا تحدث في نهاية عملية التفكير، ولكنها تحدث كجزء منها، فعادة الدمج توضح للأفراد والمجموعات مدى جودة تفكيرهم، وعندما تفشل عملية إعادة الدمج في اظهار أي إنجاز، فإن المجموعة تصبح مائية إلى أن تكون أكثر تعمداً وتوافقاً في تفكيرها. يهدف الدرس إلى تشجيع التوقف المتعمد من أجل الدمج أثناء المناقشة أو أثناء تفكير الفرد بمسألة أو موضوع معين. والتركيز يكون على السؤال المتعمد: إلى أي مدى وصلت أنا؟

الاستجابة الحقيقية للسؤال أقل أهمية من توجيه السؤال. فالمهم هو توجيه السؤال. الدمج قد يشمل قائمة من النقاط والمجالات ذات الاهتمام، وفي أوقات معينة قد تتشابه النتائج الملخصة، لكن الاختلاف المهم هو أنه من الممكن عمل الدمج في أي وقت من خلال استعراض ما تم مناقشته بطريقة محددة، فالدمج يجعل من السهل معرفة ما لم يتم تناوله حتى الآن.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي. مثال: قد يقوم المعلم بنقاش قصير (٣-٤ دقائق) مع طالب أو طالبين حول تفضيل الإجازات الطويلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بدمج هذا النقاش بشكل محدد ما أمكن. (كمثال: ناقشنا فيما إذا كان الطلبة والمعلمون يفضلون الإجازات الأطول، بماذا سيؤثر ذلك على العمل المدرسي، ما الذي يمكن عمله خلال الإجازات الطويلة؟).

التمارين:

(انظر الى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

يعمل الطلبة في مجموعات، لكن في أجزاء محددة يطلب المعلم من الصف بشكل فردي، وحتى في العمل ضمن مجموعات يمكن للمعلم أن يوجه أسئلة لأفراد المجموعات، وفي بعض الفقرات قد يكون هناك نقاشاً صفيماً مفتوحاً ينسقه المعلم.

(١-٤) (اختر أي فقرة منها). مع هذه الفقرات يبحث الطلبة بشكل مباشر عن أي شيء آخر يمكن دمجه. تعمل المجموعات على الفقرة (٢-٣) دقائق، وفي نهاية الوقت تعطى كل مجموعة النتيجة التي وصلت إليها بشكل مختصر.

في الفقرات (١) و (٢) يكون الهدف هو رؤية أي منطقة من الموضوع الكلي قد تركت. في الفقرات (٣) و (٤) الهدف هو التركيز على نقطة يبدو أنها تحتاج إلى نقاش أكثر.

المناقشة:

(انظر إلى قسم المناقشة في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

افتح نقاشاً مع الصف ككل، ويكون العمل الفردي بشكل أكثر من نظام المجموعات.

- كيف تستطيع تطبيق مهارة "ادمج" في حياتك اليومية؟
- هل الدمج يختلف عن الاختصار؟
- هل يجب أن يشتمل الدمج على النقاط جميعها أم على النقاط الهامة؟
- هل الدمج يحدث في نهاية عملية التفكير أم في أثنائها؟

كورت (٢)

الدرس العاشر

استنتج (Conclude)

كيف تدير درس "استنتج"

الكثير من الناس يعتقدون بأن بعض مواقف التفكير فقط يمكن أن ينتج فيه الفرد نتائج محددة (مشكلات، قرارات، خطط، أحكام، ... الخ). وهدف هذا الدرس أن يوضح بأن كل جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاج، ويجب أن يتبع أي عمل نتيجة محددة. ومن الصحيح ان كب المواقف يمكن أن يكون لها إجابة صحيحة، لكن هذه الإجابات يمكن أن نعتبرها نتائج محددة. مثال، اللقاء الذي ينتهي بالتعلق: "ليس لدينا القدرة للوصول إلى اتفاق على هذه الواجهة" عبارة عن نتيجة محددة لكن دون التوصل إلى إجابة، ومن المهم ادراك ذلك والتركيز عليه. فإذا اعتقد الطلبة بأنه يجب أن لا يكون هناك نتيجة، فإن تفكيرهم ينساق إلى نهاية بدون إنجاز. وعلى أقل تقدير فإن الأشخاص الذين لا يصلون إلى استنتاج محدد، يجب عليهم أن يقرروا بأنهم يضيعون وقتهم أو أنهم غير قادرين على معالجة المشكلة، وكلاهما قرارات ذات قيمة.

الطريقة الأسهل هي قول: "لا يوجد نتيجة" وهذا غير مسموح به، بسبب أن على الطلبة بذل جهد مقصود للخروج بنتيجة محددة من أجل تجنب الفكرة القائلة بأن جميع النتائج جازمة، والدرس يعرض على الطالب إمكانية استخدام النتائج. والمهم هو بذل الجهد لإيجاد النتيجة ومن ثم عرضها، ويجب أن يلاحظ بالطبع، أن النتيجة هي فقط نتيجة لهذا الجزء من التفكير، والأكثر أهمية هو طرح السؤال المتعمد: ما هي النتيجة؟. وإذا اتضحت صعوبة في إعطاء إجابة محددة، فعندها يمكن النظر إلى الأنواع المختلفة من النتائج.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال محلي، وكمثال: يمكن للمعلم أن يبدأ نقاشاً مع طالب أو طالبين حول الموضوع التالي: "من المهم أن لكل شخص أن يكون جيداً في الرياضيات". يجب أن يستمر النقاش (٢-٣) دقائق وفي النهاية يجب أن يعطي المعلم نتيجة محددة. كمثال: "يجب أن يكون كل شخص على معرفة في أساسيات الرياضيات كما هو الحال في القراءة والكتابة، ولكن ليس من الضروري أن يكون خبيراً في الرياضيات".

التمارين:

(انظر الى قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

في بعض الفقرات يمكن أن يعمل الطلبة بشكل فردي، وفي البعض الآخر يمكن أن يعملوا على شكل مجموعات. وحتى عندما يعمل الطلبة بشكل فردي يمكن أن يستمروا في الجلوس على شكل مجموعات حيث أن الانتقال من طريقة لأخرى يكون أكثر سهولة.

الفقرة (١): هذه فقرات قصيرة ويمكن عملها بشكل فردي (٣-٤) دقائق، وبعدها يطلب المعلم من الطلبة أو المجموعات التعليقات التي وصلوا لها.

الفقرات (٢-٧): يعمل الطلبة على شكل مجموعات (٣-٤) دقائق، وبعدها يطلب المعلم من الطلبة أو المجموعات التعليقات التي وصلوا لها.

الفقرة (٦-٨): اختر منها اثنتين، يعمل الطلبة في مجموعات، وكل مجموعة تناقش الفقرة لمدة من ٤ - ٥ دقائق مع الإنتباه إلى أن يكونوا قادرين على إعطاء نتيجة في النهاية. وبعد ذلك تعطي المجموعة نتائجهما بالدور، والأفراد في المجموعات الأخرى يمكن أن يطرحوا تعليقاتهم.

العملية:

(انظر الى قسم العملية في بطاقة عمل الطالب).

اجر نقاشاً مع الصف ككل بشكل فردي بدلاً من نظام المجموعات.

- كيف تستطيع تطبيق حلقة "استنتاج" في حياتك اليومية؟
- هل الاستنتاج الذي تتوصل إليه المجموعة أقوى من الاستنتاج الذي يتوصل إليه الفرد؟
- هل من الضروري بذل جهد من أجل الوصول إلى استنتاج محدد؟
- ماذا يمكن أن يحدث إذا لم نصل إلى استنتاج محدد؟

كورت (٥)

الدرس الاول

المعلومات (Information)

المعلومات الموجودة FI والمعلومات الناقصة FO

كيف تدير درس المعلومات

المعلومات هي ما نعرفه عن شيء ما، فنحن نعرف كم عدد طلبة الصف ، ونعرف من هو الرئيس الأمريكي وكم عدد أيام السنة ، وقد نعرف بعض الأشياء عن جورج بوش ، وقد نعرف أسماء فريق لكرة القدم . أحياناً نملك المعلومات التي نحتاجها وأحياناً تكون بعض المعلومات ناقصة ، وقد تطلب من شخص أن يذهب ويشترى لك كتاب " الحرب والسلام " فيعود اليك فيما بعد ليسألك " هل تريده مجلداً أو مغلفاً غلافاً ورقياً؟ فهذه المعلومات عن الكتاب تم استبعادها من التعليمات الاصلية .

هذا النوع من الدروس يهتم بتحصيل كل المعلومات الممكنة ، سواء ما نعرفه منها أو ما قد نُخبر به (مباشرة أم من كتاب أم من التلفاز ... الخ) حول موقف معين وكذلك يهتم هذا الدرس بتدوين جميع المعلومات (بشكل مقصود) والتي تكون مفقودة من قائمة المعلومات الأصلية . ومن الواضح أننا لا نعرف ما هيّة المعلومات الناقصة لأننا قد لا نعرف ما يجب أن يتوفر من المعلومات لدينا (ففي مثال كتاب الحرب والسلام ، لا نستطيع أن نقول بأن المعلومات الناقصة هي نوعية الكتاب ، ما لم نكن نعرف في الأساس أن هناك نسختين من الكتاب: ذا الغلاف المجلد والورقي) . لذا فأنا نقصد بالمعلومات الناقصة: المعلومات التي يظهر أنها مفقودة ، والتي يجب أن نرغب بشدة في الحصول عليها (الثغرات الموجودة في المعلومات) .

● ما الشيء المفقود هنا؟

● ما الشيء الناقص؟

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

● ما الذي نود أن نعرفه؟

يُظهر الرسم الموجود في بطاقة عمل الطالب شخصاً يقرأ كتاباً تظهر فيه قضمات فأر كبير ، ولا تزال هناك بعض المعلومات موجودة في الكتاب ، ولكن نسبة كبيرة منها ناقصة ونريد أن نعرف ما هو المفقود منها.

المعلومات الموجودة هي المعلومات التي تعطى أو المدرجة . ونختصرها بـ FI ()
(Information in).

المعلومات المفقودة تعني المعلومات التي أهملت (تركت) أو هكذا تظهر ونختصرها بـ FO (Information out) .

أن ممارسة الأداة FI - FO تعني إعداد قائمة بالمعلومات المعطاة لنا ، وكذلك قائمة بالمعلومات التي نود الحصول عليها ، ويمكن أن تكون هذه القائمة عبارة عن قائمة فيزيائية أو قائمة عقلية .

مثال (انظر إلى المثال في بطاقة عمل الطالب) .

بإمكان المعلم أن يستخدم المثال الموجود في بطاقة عمل الطالب ، فالرسالة التي تقول : " سوف يحضر شخص لزيارتي في الرياض يوم السبت " . قد تكون برقية غير موقعة أو مكالمة هاتفية التقطها شخص آخر .

إننا إذا أدرجنا في قائمة المعلومات الواردة في الرسالة فإننا سنحصل على شيء قريب من النقاط الموجودة في بطاقات عمل الطلبة . وقد يكون هناك بالطبع نقاط لكن لاداعي لمتابعة جميع النقاط بحذفها لكي نوضح المسألة .

لكن لو أردنا أن نعرف المزيد فإننا بحاجة إلى المزيد من المعلومات . فهناك معلومات ناقصة في الرسالة ، لذا بإمكاننا عمل قائمة " المعلومات الناقصة FO " وندرج قائمة بجميع الأشياء الناقصة والتي نرغب بمعرفتها .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

التمارين :

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقات عمل الطالب)

تمرين رقم (١):

يعمل الطلبة في مجموعات ، والوقت المسموح (١ - ٢ دقيقة).

النقاط المقترحة :

المعلومات الموجودة F1 :

- هناك وظيفة جديدة تم تعيينك بها .
- هناك مرتب قدرة ٣٥٠٠٠ دولار .
- المسمى الوظيفي لك هو مديراً للبحوث والتسويق .

المعلومات الناقصة FO:

- اسم المؤسسة .
- نشاطها التجاري .
- الراتب شهري أم سنوي .

كورت (٥)

الدرس الثاني

الأسئلة (Question)

(SQ, FQ) سؤال الصيد وسؤال الإطلاق

Fishing questions & shooting Questions

كيف تدير تدريس درس الأسئلة

يتبع هذا الدرس وبشكل مباشر الدرس السابق ، فطرح الأسئلة هو خير وسيلة لمعرفة المعلومات المفقودة . متى يبدأ العام الدراسي الجديد؟ متى تبدأ العمل؟ متى تبدأ العطل؟ ماذا يُعرض على التلفزيون؟ هل أستطيع استعارة جهاز التسجيل الخاص بك؟ هل ستذهب إلى العقبة في الإجازة؟ هل سرقت الدراجة؟ يهتم هذا الدرس ببحث الطلبة على طرح الأسئلة ، وليس هناك من إرشادات خاصة لطرح الأسئلة ، ولكن هناك فرق بين نوعين من الأسئلة: سؤال الصيد ، وسؤال الإطلاق.

ويوضح غلاف بطاقات العمل الخاصة بالطلبة وبطريقة الكاريكاتير الفرق بين أسئلة الصيد وأسئلة الإطلاق . فالشخص الموجود في الصورة يصوب على طير باستخدام علامة استفهام بدلاً من السهم ، فهو يعرف مالذي يستهدفه، وإلى جانب ذلك يستخدم صنارة صيد سمك على شكل علامة استفهام ، وفي هذه الحالة تتدلى الصنارة (والتي يفترض أنها تحمل طعاماً) لتأتي أي سمكة وتأكل الطعام . فالمسألة هي القاء الصنارة في الماء وانتظار ماذا سيحدث ، وهذا يختلف تماماً عن إطلاق سؤال مع معرفة الهدف تماماً .

أسئلة الصيد FQ هي أسئلة استكشافية ، فنحن لانعرف إجابتها ، وقد نعرف على وجه التقريب المجال أو الحقل الذي توجد فيها الإجابة (فعندما نسأل عن أسم مدرب فريق كرة قدم ، لا نتوقع أن يكون الجواب هو أسم نجم من نجوم كرة السلة) ، وأحياناً تكون الإجابة محددة أكثر ، كن نسأل (من منكم الثلاثة كسر النافذة؟) وأحياناً لانكاد نعرف شيئاً (مثل: "لم يُخفق بعض الطلبة الأذكياء في المدرسة؟). فنحن عندما نستخدم أسئلة الصيد فإننا نقوم بعملية استكشافية .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

أما أسئلة الإطلاق FQ فأننا من خلالها لا نحاول ان نستكشف بل ان نتحقق من شيء ما، فجواب هذا السؤال نعم أو لا . بمعنى آخر ، تتم صياغة السؤال بحيث يكون جوابه دائماً النفي أو الإيجاب ، لذا فإننا في هذا النوع من الأسئلة نعرف ما يمكن أن يكون الجواب ولكننا نريد أن نتحقق من ذلك (هل هذا الكتاب لك؟ هل أسمك خالد؟ هل أنت أخوه؟ هل جئت بدراجتك إلى المدرسة اليوم؟) فسؤال الإطلاق سؤال مخصص وواضح الهدف .

هنالك بالطبع حالات يكون لكلا النوعين من الأسئلة نفس الأثر ، أي أننا نحصل على ما نريده باستخدام أي نوع من الأسئلة سواء أسئلة الصيد أو أسئلة الإطلاق . "كيف جئت للمدرسة هذا الصباح؟ أو "هل جئت راكباً دراجتك إلى المدرسة هذا الصباح ؟ " والأفضل هنا أن نسأل سؤال صيد FQ لا سؤال إطلاق SQ لان الشخص هنا يسأل عن شيء واحد ، بينما ينطق الثاني على كل احتمالية على حدى.

وفي معظم المواقف نبدأ بسؤال صيد FQ لأننا لا نعرف كل الاحتمالات ونحتاج إلى جمع المعلومات ، وعندما نحصل على كم من المعلومات نبدأ في تضيق وتحديد الاحتمالات ، وهنا يأتي دور أسئلة الإطلاق SQ. فعلى سبيل المثال لو وقعت جريمة فأنت تبحث في البداية عن مشبوهين وتحدد وقت وقوع الجريمة ، ثم تستخدم أسئلة إطلاق ، لتسأل المشبوه إن كان يفعل ما كنت تتوقع أن يفعله في وقت حدوث الجريمة ، ومع مقارنة هذه الأسئلة تعرف الكاذب .

أمثلة :

(انظر الأمثلة في بطاقة عمل الطلبة).

يمكن المرور على الأسئلة الموجودة في بطاقة عمل الطلبة ، وليس هناك من شيء خاص يتعلق بهذه الأمثلة ، وبالإمكان دعوة الطلبة لصياغة أمثلتهم الخاصة ، وكالمعتاد لا يجدر بالمعلم أن يهتم بالنقاش الفلسفي ، كذلك من الواضح أنه وفي كثير من الحالات يمكن تحويل أسئلة الصيد إلى أسئلة إطلاق ، لذا من الصعب أن يستمر النقاش الفلسفي .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

والنقطة الفعلية هنا هي هل يمكن إجابة السؤال بنعم أو لا . ويمكن ربط الدرس بالدرس السابق باستخدام مثال يتم فيه عمل قائمة المعلومات الناقصة FO ثم يبدء بطرح الأسئلة لتقليصها .
التمارين :

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب)

تمرين رقم (١):

هذا البند سريع جداً، ويمكن تنفيذه على مستوى النقاش المفتوح في الصف ، ويستطيع المعلم أن يمر على الأسئلة الواحد تلو الآخر ويشير الطلبة إن كان هذا السؤال هو سؤال صيد أو سؤال إطلاق FQ أو SQ ، وكبديل لذلك بإمكان المعلم أن يسأل أفراداً من الصف ليقرروا إن كان السؤال هو صيد أو إطلاق FQ، SQ ، ويمكن تطبيق نظام المجموعات على هذا البند أيضاً بحيث تمر كل مجموعته على جميع الأسئلة وتدون ما فيها من أسئلة صيد أو إطلاق FQ، SQ .
الاقتراحات :

أ. إطلاق SQ ب. صيد FQ

ج. صيد FQ د. إطلاق SQ

هـ. إطلاق SQ و. صيد FQ

ز. إطلاق SQ ح. صيد FQ

ط. . إطلاق SQ

والفحص البسيط الذي يجري للتحقق من ذلك هو ان كان جواب السؤال نعم أو لا أحياناً نجيب على السؤال إطلاق SQ، وكأنه سؤال صيد FQ، كأن نذكر رداً على السؤال (أ) أسم البطل ، والسؤال (و) شاهدة مباراة كرة القدم ، ومع ذلك فكلما السؤالين يجاب عنهم بالإيجاب أو النفي .

كورت (٥)

الدرس الثالث

مفاتيح الحل (Clues)

المفاتيح المنفصلة CC والمفاتيح المجمعَة CS

كيف تدير درس " مفاتيح الحل "

يعرف معظم الناس معنى كلمة " مفتاح الحل Clue " دون أن يستطيعوا تعريفها بدقة ،
فمفاتيح الحل عبارة عن أجزاء أو نقاط من المعلومات ، وعادة ما يوجد هناك افتراض بأنها تضيف شيئاً
ما لشيء موجود في الأصل، والمعلومة التي نحصل عليها في تلك المحاولة هي " مفاتيح الحل " فالمعلومة
التي نعرفها عن الفراشات ، والمعلومات التي نعرفها عن الطائرات ، والتي نعرفها عن الهامبرغر لا تعتبر
مفاتيح ما لم نشبه بوجود حبكة كاملة ، أو جريمة أو قانوناً علمياً يتعلق بالثلاثة .

أن مفاتيح الحل هي عبارة عن مسألة اكتشاف ، وهذه الدرس مرتبط بالدرس السابق وذلك لأن
الأسئلة تستخدم لاكتشاف الأشياء ، فنحن فنحن قد نسأل لاكتشاف مفاتيح الحل أو للتحقق منها
، وغالباً ما تكون إجابات الأسئلة بحد ذاتها مفاتيح ، حيث الأسئلة تستخدم لاكتشاف شيء ما ،
ومفاتيح الحل غير مرتبطة بالجريمة والتحقيق البوليسي مع أن هذا الموقف يمثل أوضح تفسير بالنسبة
لمعظم الناس . بإمكاننا أن نبحث عن مفاتيح الحل في مواضيع التاريخ والجغرافيا والعلوم والأدب ومعظم
المواضيع الأخرى.

هدف هذا الدرس تشجيع الطلبة على استخراج المفاتيح والنظر في استخدامها ، ومعظم دروس كورت
(٥) يحتوي هذا الدرس على تصنيفين أو صندوقين متعلقين بمفاتيح الحل . " استخراج المفاتيح وانظر
فيها بشكل منفصل وفي النهاية انظر الى هذه المفاتيح مجتمعة " .

المفاتيح المنفصلة CS Separately Clues تعني فحص مفتاح باستخدام عدسة مكبرة أن جاز
هذا التعبير لمعرفة كل الأشياء التي قد يعينها هذا المفتاح .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

وهذا شيء مهم ، فنحن أ، نظرنا في المفتاح لنرى ما يمكن أن يعنيه، وفق افتراضنا فإننا نحسر بشكل
دائم فرصة تغيير الافتراض أفضل . لذا فأن فحص كل دليل متعلق بمفتاح الحل يجب أن يتم بشكل
منعزل تماماً كما نفحص الفراشة بشكل منفصل ومنعزل .

المفاتيح المجمعـة Clues combined CC تعني فحص كل المفاتيح مرة واحدة لنرى ما يمكن أن تضيف .

ودائماً تتبع المفاتيح المجمعـة المنفصلة ، فبعد أن يتم النظر في المفاتيح كلاً على حده ينظر في مجموع هذه المفاتيح ، وعند ذلك تصبح بعض المعاني المحتملة للمفاتيح المنفصلة أكثر أهمية ، ويمكن لها أن تضيف معلومات لم يوفرها أي مفتاح منفصل ، والشيء الآخر الذي يمكن أن يحدث هو استبعاد بعض الاحتمالات التي وجدت عند دراسة المفاتيح منفصلة (مع ظانه لا يجب استبعادها كُليّةً) .

ويُظهر الرسم الموجود على بطاقات عمل الطلبة ، محققاً بوليسياً ينظر في الأدلة مستخدماً عدسة مكبرة ، والنقطتان الموضحتان هنا هما : انه ينظر في كل دليل او مفتاح على حده CS ، ثم يتتبع الأدلة جميعاً ليرى أين تقوده CC .

أمثلة :

(أنظر الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة) .

قد يثير المثال الموجود في بطاقات العمل الكثير من النقاش والاختلاف ، ومما لاشك فيه أن هناك إمكانية لتفسيرات أخرى حول الحادث ، ولكن المعلم ألا يفتح مجالاً للنقاش حيث أن الهدف من المثال هو التوضيح فقط ، والنقاش في هذه المرحلة مُربكاً وضرب من الفلسفة .

إن حقيقة أن الكلب لم يُسمع وهو ينبح قد اختيرت كمفتاح (فعدم القيام بالشيء قد يكون مفتاحاً مثله مثل القيام بالشيء) وبعض المعاني الكثيرة التي قد يحتملها هذا المفتاح موجودة في قائمة المفاتيح المنفصلة CS .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

ثم يقال لنا بعد ذلك، في القسم الثاني من المثال ، بأن هناك مفتاح ، ويتم النظر في هذه المفاتيح مجتمعة بالاضافة إلى مثال الكلب الذي ينبح، لنصل إلى أن أصحاب المجوهرات قد أمّنوا عليها ، وأنهم قدموا شكوى بالسرقة على سبيل إخفاء الأثر ، ثم زوروا مسألة السرقة ليقبضوا التأمين على المجوهرات . وبما أن الكلب قد عرف أصحابه فإنه لم ينبح ، وهذا التفسير بالطبع غير ثابت ولكن المفاتيح كما يبدو قد اضافت شيئاً له .

التمارين :

(أنظر اقسام التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب) .

تمرين رقم (١) هذا السؤال يحتوي على خدعه ، والهدف منه يبين أن التفسير الأولي للمفتاح قد لا يكون واضحاً ، ولكن عندما يتم إدراكه فيما بعد يصبح واضحاً . على الطلبة ان يعملوا في مجموعات وذلك بسبب أن الدليل سيضعف إذا فتح النقاش على مستوى الصف ، حيث أن أحد الطلبة قد يكون ملماً بالقصة من قبل أعط فرصة دقيقتين لتعطي كل مجموعة تفسيرها الخاص .

اقتراحات:

التفسير الكلي للمسألة أن الرجل كان قزماً لتطول يه أكثر من زر الطابق الثامن عشر من المصعد ، لذا كان يتوقف هناك ويكمل طريقة إلى الأعلى مشياً . بالمقابل ، لو لم يكن لوحدة في المصعد فإنه سيطلب من الآخرين أن يضغطوا على زر الطابق الرابع والعشرين ، وهذا يفسر أنه لم يكن يتبع نفس الروتين يومياً . (هناك بالطبع إمكانية لا يمكن استثناءها وهو أنه كان معجباً بموظفة الاستقبال وكان نزوله في الطابق الثامن عشر ليلقي عليها تحية الصباح) .

تمرين رقم (٢) :

يتم هذا البند حسب نظام المجموعات (٤ دقائق) حيث تقوم المجموعة في كل حالة من الحالات بعمل قائمة بالاحتمالات الممكنة لكل مفتاح CS. ويمكن تطبيقها في نقاش مفتوح لكل احتمالية جديدة تضاف للقائمة ، وعلى المعلم أن يلتزم بالمعلومات المعطاة وأن لا يجيب على أسئلة تستهدف الحصول على المزيد من المعلومات.

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

كورت (٥)

الدرس الرابع

التناقضات (Contradictions)

التناقض (Contradiction) و لاستنتاج الخاطئ (False Contradiction)

كيف تدير درس التناقضات

قد يكون هذا الدرس درساً مربكاً صعباً إذا ما دخل المعلم في التمييز الفلسفي الدقيق بين المصطلحات، وبالتالي فمن الأفضل أن يتم تدريس ذلك بالتوضيحات والأمثلة المختلفة لا بالتعريف الدقيق لكل مصطلح . وهذا الدرس مرتبط بالدروس السابقة والتي تتعلق بإنتاج المعلومات وفحصها ، ويتعلق هذا الدرس بخطأين من الأخطاء الرئيسية في المعلومات واستعمالها وهما التناقض والاستنساخ الخاطئ .

ومهما كان مصدر المعلومات (سواءً ما صل عليه الفرد نتيجة جهوده الذاتية في البحث أو عن طريق آخر مثل كتاب أو مناقشة)، فإن اهتمامنا منحصراً بصحة تلك المعلومات . وكما سنرى في درس لاحق فإننا أحياناً نستطيع التحقق من الأشياء بأنفسنا ، لكن علينا أحياناً أن نصدق شهود العيان أو السلطة أو الخبراء ، وبالرغم من أننا لا نستطيع دائماً التحقق من صحة كل جزء من المعلومة ، إلا أنه بإمكاننا وسهولة التحقق من طريقة استعمالها ، فعلى سبيل المثال ، إذا رأينا شيئين متناقضين يقال عنهما بأنهما صحيحان ، نعرف مباشرة أن هناك تناقضاً بينهما ، وكذلك نستطيع أن نميز إن كان شيء ما يتسلسل مباشرة من شيء آخر أو أنه ليس كذلك ، وهذا هو الاستنتاج الخاطئ .

قد تكون التناقضات واضحة وقد تكون خفية ، لكن مبدأ التناقض واضح تماماً : لا يمكن لشيئين متناقضين أن يكونا صحيحين بالوقت نفسه .

يقول الشهود أن علي كان يقود سيارته عندما وقع الحادث ويقول علي بأنه كان في البيت يشاهد التلفزيون ، وهنا لا يمكن لكليهما أن يكون علي حق أي أن هناك تناقض .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

لا يجب أن يكون هناك صعوبة كبيرة في تفسير التناقض ، لكن المشكلة قد تكون عندما يعتقد أحدهم بأنه يوجد تناقض بينهما لا يرى الآخر ذلك .

الاستنتاجات الخاطئة FCo أكثر صعوبة في التفسير من التناقضات ، وقد يعني الاستنتاج الخاطئ الاستنباط غير المتفق أي أن شيئاً ما لا ينتج عن الآخر .

فعلى سبيل المثال لو قلنا " الأطفال يحبون الحلوى ، فالأطفال مسرفون " هي استنباط خاطئ ، فقد تكون كلا من الجملتين صحيحة لكن الثانية وبساطة لا تعتمد على الأولى . ومثال آخر ، "لاعبو كرة القدم ضخام الأجسام " إذن للاعبو كرة القدم أغبياء " وهذا النوع من الاستنتاج الخاطئ سهل الاكتشاف . والسؤال الذي نختبر به الجملة هو: " لماذا تنتج المعلومة الثانية عن المعلومة الأولى؟ أمثلة :

(أنظر الأمثلة في بطاقة عمل الطلبة) .

هناك مثال في بطاقات عمل الطلبة عن التناقض ويقول بأن أحدهم قد شاهد اللص بالقرب من المحل التجاري قبل حدوث السرقة ، والجملة الأخرى تقول بأن اللص كان في المنزل في اثناء وقوع السرقة .

والمثال الآخر يقول بأن الوجبات السريعة تؤدي إلى البدانة ، لذا فيجب إغلاق جميع المطاعم التي تقدم هذه الوجبات وهو استنتاج خاطئ ، فالجملة الثانية تتبع الأولى ولكنها استنتاج خاطئ .
التمارين :

(انظر قسم التمارين في بطاقة عمل الطالب) .

تمرين رقم (١) ينفذ هذا البند حسب نظام المجموعات (الوقت المخصص ٣ دقائق) أو كناقش مفتوح . وعلى المجموعات أن تقرر إن كان في الجمل تناقض أو استنتاج خاطئ ، وقد يؤدي هذا البند إلى نوع من النقاش ولكن يجب تجنبه والتركيز على الإجراء لا على المحتوى .

كورت (٥)

الدرس الخامس

التوقع (التخمين)

Small Guessing (SG) التوقع البسيط

Big Guessing (BG) التوقع الكبير

كيف تدير درس التوقع (التخمين) (Guessing)

يعرف معظم الناس معنى التوقع ، ولكن هذه الكلمة تنطبق على مواقف مثل توقع كم عمري . توقع كم وزن الكعكة في معرض المحافظة . الرقم الذي أفكر فيه والذي يقع بين ١ إلى ١٠ . وهذه التوقعات هي " ضربات في الظلام وفرص الصواب بها قليلة . لذا فإن ناتج هذه التوقعات غير مهم كثيراً .

وفي الحقيقة فإن التوقع أوسع من ذلك فنحن نتوقع في معظم الأوقات ونقوم بالتوقع بسبب الصعوبة في الحصول على معلومات كافية تجعلنا متأكدين من أي شيء . وغالباً قد نتصرف وكأننا متأكدون من الأشياء وذلك لأنه ليس لدينا خيار آخر ، لكننا في تلك الحالة نقوم بعمل افتراض أو توقع فنحن نتوقع أن يوجد في السوبر ماركت سكر، وهذا توقع معقول وبالكاد نسميه توقع ، ولكن أحياناً تحدث أزمة نقص سكر ويخلو السوبر ماركت من مادة السكر .

الهدف من الدرس إلقاء النظر على مهارة التوقع ، فنحن نقوم بالتوقع عندما لا نملك معلومات كافية للتأكد ، وأحياناً نجبر على التوقع . فعلى سبيل المثال قد نحاول أن نعرف ما نستطيع حول وظيفة ما ، لكننا نضطر في النهاية إلى عمل توقع أن كنا سنحب هذه الوظيفة أم لا ، وأحياناً نقوم بالتوقع لأننا نريد ذلك ، فعلى سبيل المثال : إذا حاولنا معرفة الحصان الذي سيفوز بالسباق فليس هنالك من خطأ في أن نتوقع ولكن بشرط أن نحاول جمع أكبر قدر من المعلومات لبنينا عليها توقعنا .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

وهناك حالات يكون فيها التوقع خاطئاً ، وهي عندما نتوقع بشكل عشوائي ودون الحصول على المعلومات الكافية (بسبب الكسل) ، وحالة أخرى هي عندما نعتقد أن توقعاتنا صائبة غير مدركين أنها مجرد توقعات قد تخطئ وقد تصيب .

والتقسيم الوارد في هذا الدرس هو بين التوقع الكبير BG والتوقع البسيط SG، وهو تقسيم مهم لكنه صعب مثل كل التقسيمات التي تعتمد على الحجم أو الدرجة فالكبير إلى أي درجة ؟ إننا نستطيع التمييز ما بين توقع كبير مثل توقع ورقة يانصيب ، وتوقع بسيط مثل توقع أن تشرق الشمس غداً صباحاً ، ولكن ما بين هذين الإثمين يوجد توقعات قد يختلف البعض في اعتبارها صغيرة أم كبيرة . ومن الضروري أن نكون عمليين حيال هذا الشيء وأن يكون لدينا قوانين بسيطة.

توقعات بسيطة وصغيرة :

يكون التوقع بسيطاً عندما :

- يكون احتمال أن تكون على حق أقوى من احتمال أن تكون مخطئاً.
- أنك ستكون مصيباً ما لم يحدث شيء غير متوقع .
- يكون توقعك مبنياً على أسباب قوية .

التوقعات الكبيرة :

يكون التوقع كبيراً عندما :

- يكون احتمال خطأك مثل احتمال صوابك أو يكون أكثر .
- لا يكون هناك أسباب قوية لتوقع شيء ما بصورة أو بأخرى.

من الناحية العملية نطلق على التوقع البسيط : تنبؤ ، فرضية ، تقدير ، أو طموح ، ونطلق على التوقع الكبير : تحزر ، مخاطرة . والصعوبات هنا أن الأسباب التي يبنى عليها التوقع قد يتضح أنها خاطئة ، ولا يمكن تجنب ذلك لكن على الأقل يستطيع المرء أن يحدد الأسباب وأن يفحصها .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

ويكون التوقع كبيراً عندما تكون المعلومات المتوفرة قليلة أو معدومة ، وكلما زادت المعلومات أصبح التوقع أبسط . وهذا السبب الرئيسي للتقسيم بين نوعي التوقع وذلك للتشجيع على جمع أكبر قدر من المعلومات لتقليل حجم التوقع .

ويظهر الرسم على بطاقات الطلبة شخصاً يحاول الصاق ذنب الحمار في الصورة ، ولكنه معصب العينين ، ولا يستطيع الحصول على كل المعلومات التي يحتاجها ، لذا فإن فرص الخطأ عنده أقوى من فرص الإصابة لذا فهو يقوم بتوقع كبير . ولو اعطاه المتفرجون بعض التلميحات (مزيد من المعلومات) فإن وضعة سيكون افضل .

أمثلة :

(انظر الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة) .

الأمثلة الواردة في بطاقات عمل الطلبة هي أمثلة متطرفة على التوقعات الكبيرة والبسيطة ، فإن لم يحدث شيء غير طبيعي سأذهب إلى المدرسة غداً صباحاً ، وسينطلق قطار الساعة ١٠:٣٠ رغم أن هناك عدة أشياء قد توقفه ، وسيعيش الطالب عشرين عاماً أخرى إن لم يأت حادث يؤدي لوفاته . والأمثلة على التوقعات الكبيرة تشمل توقع رقم ١-١٠ واختيار الفائز في لعبة رياضية قبل بداية موسمها .

التمارين

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب) .

تمرين رقم (١):

يمكن تنفيذه على نمط المجموعات (الوقت المخصص ٣ دقائق) . يقوم أعضاء المجموعة بالتحقق من كل توقع وتحديد إن كان بسيطاً أم كبيراً ، كذلك يحاولون إيجاد ظروف قد يتغير التوقع من خلالها ، ويمكن القيام بهذا البند على نمط الصف المفتوح بحيث يمر المعلم على كل نقطة ويحصل على رأي الصف .

اقتراحات :

- توقع الحصان الفائز في السباق توقعاً كبيراً ، قد تظن أنك تعرف الحصان جيداً أو تكون حصلت على معلومات داخلية لكن في معظم الأحوال يظل توقعاً كبيراً .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

- توقع تاريخ معركة حطين توقعاً كبيراً (ما لم نكن نعرفة من قبل ونسيناه)
- توقع وزن الكعكة توقع كبير ما لم تكن خبيراً في الكعك والأقرب إلى الفوز عندما يصبح التوقع أبسط .
- يعتمد كون توقع المعلم كبيراً أم صغيراً على عدد المشاغبين في الصف ، فقد يكون توقعاً كبيراً في صف وبسيطاً في آخر .
- توقع وجود تأثير لارتفاع أسعار الخبز توقع بسيط ، وذلك لأننا نعرف كم يشتري الناس من الخبز وكم يكسبون من المال، ومن السهل أيضاً أن نتوقع ماذا سيحدث . (ويجدر بنا أن نعرف ماذا حصل في المرة الماضية عندما ارتفعت أسعار الخبز) .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

كورت (٥)

الدرس السادس

الاعتماد (التصديق) (Belif)

الاعتماد الشخصي وتبني اعتقاد الآخرين

كيف تدير درس الاعتماد

يتناقض هذا الدرس مع الدرس السابق المتعلق بالتخمين أو التوقع ، فحين نعلم أننا نضمن فإننا نكون على علم أيضاً بأننا قد نكون على خطأ ، بينما يتضمن الاعتماد أننا نقبل شيئاً ما على أنه حقيقة . ولأغراض هذا الدرس فإنه من الأفضل تجاهل الاعتقادات الضعيفة أو الجزئية (تلك الأشياء التي نعتقد بأنها صحيحة بشكل عام) لأن هذه الأشياء ستكون مربكة ، ولأننا قد قمنا بتغطيتها للتو في موضوع التوقع البسيط ، وفي هذا الدرس فإن الاعتماد هو الشيء الذي نقبله على أنه حقيقة ، ومرة أخرى من

الأفضل تجنب النقاش الفلسفي حول طبيعة هذا الاعتقاد ، فالتعريف العملي لقبول شيء ما على انه حقيقة هو: " التعامل معه كما لو كن حقيقة فعلاً .

وفي بعض الأحيان فإنه من الممكن أن نتمسك باعتقاداتنا إلى أن يتم تحديها واثبات خطئها ، وفي أحيان أخرى فمن الممكن أن نستمر في إصرارنا على صحة اعتقاداتنا : من أين أنت؟ لماذا نتمسك بها؟ لماذا نؤمن بأن شيئاً ما صحيح ؟ ولم تجر حتى الآن محاولة لإظهار أن اعتقاد ما أصدق من الآخر ، ويعد كافياً أن يكون الإنسان مدركاً لأصل معتقد ما . وحتى إذا كان أفضل ما يمكن أن يقوله شخص ما هو : " أنا أعتقد بذلك لأنني أريد ذلك " ، أو أنا أعتقد بذلك لأنه يناسبني أن أعتقد بذلك الشيء " ، وهذا أفضل بكثير من التمسك بمعتقد على أنه صواب من غير النظر في الأساس الذي بني عليه . (وإنه لمن المفيد حقاً إدراك أن معتقد ما مبني فقط على المصلحة الذاتية أو على الدليل الذاتي لذلك الشخص) ، والسؤال الأساسي هو " على ماذا اعتمد هذا الاعتقاد ؟" ونقدم هنا حلين على هذا التساؤل :

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

١- الاعتماد الشخصي BP : المعتمد على الخبرة الذاتية أو المشاعر أو البرهان ، كأن أقول " بأنني كنت هناك " ، أو " أنني رأيتها " ، أو " أنني سمعته بإذني " ، أو " أنني عملت التجربة بنفسني " ، أو أنا أريد أن أصدق هذا " . وفي هذا الاعتقاد الذاتي فإن الشخص يخلق معتقده لذاته هو، ويمكن للشخص أن يجمع العديد من المعلومات من أناس آخرين ومن ثم يخرجون بإعتقاد ذاتي حول من ارتكب الجريمة .

٢- تبني اعتقاد الآخرين Bo : تعني أنه بدلاً من أن يكون الناسُ معتقداتهم الخاصة ، فإنهم يتبنون معتقدات أناس آخرين ، ومن الناحية العملية فإن ذلك يعني قبول شيء مصدق ، ولا يوجد أي خطأ في قبول أشياء مصدقة ، إذا أنه من المستحيل فحص كل شيء من قبل شخص واحد ، وهناك بعض الناس فعلاً خبراء لأنهم تخصصوا في المعرفة ، والخبرة التي لديهم ، وحتى يتسنى لك قبول صحة المعلومات الذرية على سبيل المثال فإنه عليك قبول ما يقوله علماء الذرة على أنه حقيقة . والمصدقية Authority تأتي من خلال الخبراء والمعلمين والآباء والكتب والتلفاز والصحف ... الخ . وفي

العادة فإن هذه المصدقية تأتي عن طريق الشخص نفسه أو أصدقائه أو شخص معروف بأنه صادق ،
فغالبية ما يعرفه الجميع هو مصدر شائع لـ " تبني اعتقاد الآخرين BO".

ويجب هنا إعادة التأكيد على أن غرض هذا الدرس ليس الهجوم على المعتقدات أو تشجيع الشك
حول كل شيء ، إنما الغرض هو حث الطلبة على أن يكونوا مراعين لمصادر معتقداتهم ، وتظهر البطاقة
التوضيحية لهذا الدرس شخصاً يستمع إلى رجل في التلفاز وبالتالي فهو مقتنع بما يسمعه . وفي بعض
الحالات فإن هذا يبدو منطقياً جداً - معلومات واقعية في الأخبار مثلاً - ولكن في حالات أخرى
فإن الاعتقاد يكون في غير محلة .

(انظر إلى الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة) .

أحد أمثلة الاعتقاد الشخصي BP ، الموضحة للطلبة في البطاقات يعود إلى تجربة شخصية مباشرة
فمثلاً : "أنا رأيتها ، أو إلى تجربة شخصية أكثر عموميه مثلاً "أنا أعرف سيارتي " . على أي حال فأنا
أريد الاعتقاد بذلك أما الأمثلة الموضحة حول "تبني اعتقاد الآخرين" فهي تعتمد على المصدقية الصادرة
من الخبراء أو كل من لديه معرفة .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

التمارين :

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب)

تمرين رقم (١) :

قد يظهر هذا النشاط صعباً نوعاً مما حيث أنه في العديد من الأمثلة فإن الاعتقاد قد يكون شخصياً
BP نُظر إليه من زاوية واحدة ، وقد يبدو لاعتقاد بأنه تبني الاعتقاد الآخرين BO إذا ما نظر إليه
من زاوية أخرى . ويجب على المجموعات أن تعمل على هذه الفقرات (الوقت المسموح لكل فقرة ٤
دقائق) وان تقرر في كل حالة فيما إذا كانت الفقرة " اعتقاد شخصي " أو تبني لاعتقاد الآخرين " .
ويمكن مناقشة الفقرات الصعبة بطريقة النقاش الصفي المفتوح .

اقتراحات :

- ان تسليمنا بأن الأرض كروية فذلك بعد " تبني لاعتقاد الآخرين " ، وعلى أية حال فإنه بإمكاننا أن نقول بأن خبرتنا الخاصة بإختفاء الأشياء خلف الأفق والصورة المأخوذة للأرض من قبل رجال الفضاء قد جعلتنا أميل إلى كونها " اعتقاداً شخصياً" ، وهذا أمر يمكن نقاشه .
- ($2*2=4$) نحن أصلاً قد أخبرنا عن كيفية عمل نظام الأرقام " تبني الاعتقاد الآخرين " ، أما الآن فإن الاعتقاد السائد هو: " اعتقاد شخصي " .
- أن قوة أمريكا هي " تبني لاعتقاد الآخرين " ، حين أن ما نقرأه ونسمعه فيما يتعلق بالاقتصاد والأمور العسكرية والقوه والمصادر الموجودة في أمريكا هي معلومات أصلها من الآخرين ، افترض أن كل هذه الأمور دعاية ؟
- أن الذاكرة الجيدة للأشخاص الأذكياء في الغالب تكون " تبني لاعتقاد الآخرين " ، ولكن يمكن أن يكون الأمر " اعتقاد شخصي " إذا ما عرفنا بأن هناك عدداً من الأذكياء كانت لهم ذاكرة أفضل من سواهم .
- تبني لاعتقاد الآخرين ، فلا بد بأنك قرأت عن برنامج الكورت أو سمعت أحد الخبراء يتحدث عن انتشار البرنامج .
- اعتقاد شخصي .
- تبني لاعتقاد الآخرين ، وقد يعتبره البعض اعتقاداً شخصياً .

كورت (٥)

الدرس السابع

الآراء والبدائل الجاهزة (Ready -Mades)

الآراء الجاهزة بهدف المساعدة و الآراء الجاهزة كبديل عن التفكير

كيف تدير درس الآراء والبدائل الجاهزة

يمكن أن يكون هذا الدرس مثيراً إلا إذا قام المعلم بتوضيح النقاط بشكل جيد ، فالآراء الجاهزة هي عبارة عن جزء من التفكير ، مأخوذة عن شخص آخر ، بدل أن يقوم الشخص نفسه بتكوينها لنفسه ، ويمكن لهذا التفكير الجاهز أن يكون قوياً لدرجة أن يصبح اعتقاداً ، حيث أن الشخص يقبل في هذه الحالة كحقيقة ما يعتبره أحد غيره اعتقاداً ، وهنا لا يوجد فرق ما بين الآراء الجاهزة وتبني اعتقاد الآخرين الذين تم شرحه في الدرس السابق ، ويمكن أن نقول عن الآراء الجاهزة بأنها عبارة عن اعتقادات الآخرين وأحكامهم وآرائهم ، وحتى نسهل على الطلبة ، فيمكن المعلم أن يوافق على ممارسة الآراء الجاهزة بنفس طريقة تبني اعتقاد الآخرين .

والفرق الواضح ما بينهما هو أنه في درس الاعتقاد كان ينظر إلى مصدر الاعتقادات: هل مصدرها الشخص نفسه أم أنه أخذها من الآخرين؟ أما في حالة درس الآراء الجاهزة فإن الاهتمام ينصب حول معتقدات الآخرين وكيف استخدمت . فهذا الدرس إذن يهتم باستخدام الآراء الجاهزة ، والتأكيد يكون على الاستخدام لهذه الآراء وليس من أين أتت هذه المعتقدات أو ما هو .

وتظهر بطاقة عمل الطلبة رجلاً يحاول ارتداء عدة معاطف " آراء " هذه الآراء جاهزة وما عليه إلا أن يختار ما يناسبه أو الذي يحبه ويلبسه . ومن ثم يصبح هذا الرأي جزءاً منه ، ويلبس هذا الرأي كما يلبس أي معطف ، وهو تصور قوي يمكن أن يساعد في فهم الدرس، وهذه الآراء الجاهزة هي معدة مسبقاً وما على الشخص إلا أن يضعها على نفسه (يستخدمها) .

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف

ولا يكون التركيز في هذا الدرس على صحة هذه الآراء الجاهزة بل على استعمالها ، ماذا تفعل بهذا الرأي الجاهز؟ يوجد جوابان مقترحان لهذا السؤال حيث يشكلان الأساس لهذا الدرس :

١- يمكنك استخدام هذه الآراء الجاهزة كعامل مساعد RM-H في طريقة تفكيرك الخاصة ، ومن المعروف أن الناس لا يمكن أن يعرفوا وأن يجسدوا كل شيء لأنفسهم ، وعلينا أن نستخدم المعلومات والمعتقدات والآراء المقدمة من قبل الآخرين ، ولكن يمكن أن تستخدم كل هذه الأمور كأحد مقومات تفكيرنا ، حيث يمكن أن استخدام طرق تفكيرنا ، الخاصة بنا بل ويمكن التوصل الى نتيجة مختلفة تماماً.

٢- الاستخدام الآخر لهذه الآراء الجاهزة ، وهو ليس عندما نستخدمها كمساعد بل عندما نستخدمها كبديل RM-S أي أننا نأخذ هذه الآراء الجاهزة ليس كأحد مقومات تفكيرنا ، بل كنتائج نهائية لتفكيرنا ، وهذا يعني أننا ليس بحاجة إلى القيام بأي عملية تفكير ، وهذا يشبه " تبني اعتقاد الآخرين " ، وفي الممارسة يمكن أن تظهر التساؤلات التالية لفرز تفكير معين على أنه تفكير بديل RM-S أم لا :

● هل توصلت إلى هذا التفكير بنفسك ؟

● من قال ذلك ؟

● لماذا تقول ذلك ؟

● هل أنت تكرر رأياً سائداً ، أم رأي أصدقائك أو أنه شيء قرأته في مكان ما؟

ويبدو أن التعرف على الآراء الجاهزة كبديل عن التفكير ، أكثر سهولة من معرفة الآراء الجاهزة بهدف المساعدة ، فإذا كان الرأي أو الاعتقاد مأخوذاً من غير تغيير أو تعديل أو مجرد التفكير فيه فإنه يكون عبارة عن رأي جاهز كبديل عن التفكير ، أما إذا كان هناك تفكير في هذه الآراء فعندها تكون عبارة "آراء جاهزة بهدف المساعدة" ، وتكمن الصعوبة في أن الناس يأخذون هذه الآراء الجاهزة RM-S أو BO ومن ثم يقومون بتدعيم أنفسهم بنقاشات تدعم هذه الآراء ويمكن أن نرى بوضوح بأنه لا يمكن الحصول على استنتاج ما عن طريق التفكير الذاتي الخاص بهم ، حيث انه من الصعب تعيين النقطة التي بدأ فيها تفكير الشخص الذاتي ، وعلى أية حال فإن هدف الدرس ليس الحكم على تفكير الناس ، وتصنيف هذا التفكير ضمن فئات بل تزويد الشخص أرضية تمكنه من سؤال نفسه : " هل هذا الرأي اخذ به استخدمته كبديلاً عن التفكير أم أنني استخدمته كمساعد في تفكيري ؟ وكم في بقية الدروس في هذا الكتاب فأن الهدف هو تركيز الاهتمام على هذا المجال وتطوير إدراك الطلبة لعملية التفكير نفسها .

الأمثلة :

(انظر إلى الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة).

يجب أن يكون المثالان متناقضان ، وفي كلا الحالتين فان هناك عبارات لآراء جاهزة ، مثلاً : " الجميع يقولون بأن أصحاب المتاجر يربحون كثيراً في حالة مفكري " الآراء الجاهزة بهدف المساعدة " فان هذه العبارة تكون نقطة بداية وأنهم يريدون أن يروا الأرقام بأنفسهم ، وأن يروا ماذا يقول أصحاب المتاجر أنفسهم ، أما في حالة مفكري " الآراء الجاهزة كبديل عن التفكير " فإنهم يقبلون العبارة على أنها نتيجة ، ومن ثم فأهم يلومون أصحاب المتاجر على ارتفاع الأسعار ، وكما نرى فإن التركيز هنا هو على استخدام الآراء الجاهزة .

التمارين :

(انظر قسم التمارين في مجموعة بطاقة عمل الطالب).

تمرين رقم (١) :

يتم تناول هذا التمرين من خلال النقاش الصفّي المفتوح ، وذلك في جميع الأمثلة أو على بعض الأمثلة المختارة من قبل المعلم ، وعلى الطلبة أن يقرروا فيما إذا كان الرأي الجاهز قد استخدم كمساعد في التفكير (نقطة البداية ، أحد مقومات التفكير) أو أنها بديل عن التفكير ، ويمكن أيضاً تناولها التمرين من خلال نظام المجموعات ، حيث تقوم المجموعة بفحص الأمثلة ، وفي نهاية الأربع دقائق المخصصة ، تحدد كل مجموعة فيما إذا كانت العبارة هي رأي جاهز بهدف المساعدة ، أم هي بديل عن التفكير . ويمكن السماح لبعض النقاشات ، ولكن لا يجب أن تطغي هذه النقاشات على كل الحصة ، وسيلاحظ أنه من الصعب القول بأن هذه العبارة هي بهدف المساعدة أم هي بديل عن التفكير .

نقاط مقترحة :

- انه لمن المعروف بأن المعلم الجديد عصبي ، وهكذا فهي بديل عن التفكير .
- ان المتحدث يريد أن يكتشف رأي العصبي ، وهكذا فإنها مساعد للتفكير
- لقد قبل رأي عادل على انه حقيقة. ولهذا فإنها بديل عن التفكير .
- أن رأي عادل هو نقطة البداية نحو تفكير جديد وهي مساعد للتفكير
- أن الاتفاق الجديد يستحق البحث ، ولهذا فهي مساعد للتفكير .
- لقد تم الحكم على الاتفاق بأنه سيء للعاملين تلقائياً فيه لذا فهي بديل عن التفكير .

كورت (٥)

الدرس الثامن

العواطف (Emotions)

العواطف العادية والعواطف الذاتية

كيف تدبر درس العواطف

من المفروض أن يكون التفكير بعيداً عن التحيز الانفعالي أو العاطفي إلا أن الواقع ليس كذلك بتاتاً ، ويتحدث هذا الدرس عن تأثير العواطف على التفكير ، فمثلاً إذا لم يعجب شخص بقانون مواقف سيارات جديد فإن تفكيره سيكون مختلفاً فيما لو تعلق هذا القانون بإبعاد الآخرين من التوقف أمام منزلة الخاص ، وأحياناً إذا نظرنا إلى أي موقف أو أي شيء فإننا نقول بأننا نحب هذا الشيء أو لا نحبه ، وبعد ذلك فإن تفكيرنا يتبع مشاعرنا (مشاعر حب الشيء أو عدم به) . وفي أحيان أخرى نبدأ بالتفكير بأمر ما ومن ثم نقرر بأننا لانحبه . وهنا يبدو أن العواطف هي التي تتبع التفكير ، ويبد أن هذا التمييز دقيق جداً : (هل نبدأ عادة بالتفكير أولاً أم بالحساس ؟) وهو أمر غير متعلق بدرسنا ، وما يهم في هذا الدرس هو الخلفية العاطفية للتفكير : فإذا كنا نحس بطريقة ما حول شيء مما فمن المتوقع أننا سنفكر به وفقاً للطريقة التي نحس بها .

وليس من أهداف الدرس مطلقاً نحرر التفكير من العواطف ، فالعواطف تعطي قيمة للتفكير ، إنما الهدف من الدرس هو تشجيع الطلبة على معرفة العواطف المرتبطة أما بتفكير وإما بتفكير الآخرين . وهو نفس الوعي التي تهتم به دروس كورت . هل نحن واعون للعواطف المرتبطة بالأمر . هل يمكن

تحديدها ؟ كيف تؤثر العواطف في طريقة التفكير ؟ هل أنا أفكر بهذه الطريقة لأنني غاضب ؟ وسنقدم هنا تمييزاً بين العواطف الاعتيادية EM ، وبين ما يسمى بعواطف الذات EG ، فالعواطف الاعتيادية تتضمن الغضب ، الكره ، الحب ، الخوف ، الفرح ، الشك ، الغيرة ، الحزن ، الندم ، ... الخ . وهذه هي العواطف التي ندهوها بالمشاعر ، ويمكن أن تكون سارة أو غير ذلك . وفي العادة يمكن معرفتها . أما العواطف الذاتية فتهتم بحماية الذات وهي تهتم كذلك بحالة الشخص ، ويمكن أن تتضمن هذه العواطف أشياء مثل : الفخر ، الحزي ، الحاجة ، بأن تكون على صواب في كل الأحيان ، أن لا تظهر بمظهر الغبي ، أن تكون مركز الإتمام ، ... الخ ، وهي بالتالي تتعلق بصورة الشخص عن نفسه .

● أنه يقول ذلك لكي يبدو مضحكاً .

- لن يعترف أبداً بأنه على خطأ .
- عليّة أن ينتقد كل شيء حتى يظهر بمظهر أكثر ذكاءً .
- عليّة أن يفكر بأن هذه هي فكرته .

يظهر الرسم في بطاقة عمل الطلبة شخصاً عليّة أن يختار بين قناعتين أحدهما للمواقف المحزنة والآخر للمواقف المفرحة ، وهذا يعني أن مشاعرنا هي شيء قد نلبسه موقنا والتي قد تغير طبيعتنا خلال تلك الفترة . والاقترح هنا هو أنه في فترة العاطفة تلك لا نكون نحن أنفسنا بل نكون أشخاصاً سعداء أو حزينين ، وهذا بالتالي يؤدي إلى أن التفكير يكون ناجماً عن شخص سعيد أو شخص حزين ، والقصد هنا هو أن تفكير الشخص يتغير تبعاً لموقفه .

أمثلة :

(انظر في بطاقة عمل الطلبة)

توضّح الأمثلة في بطاقة عمل الطالب بعض العواطف الذاتية عند الأفراد .

التمارين :

(انظر التمارين في بطاقة عمل الطالب)

تمرين رقم (١) :

يمكن أن يكون هذا التمرين عبارة عن نقاش صفّي مفتوح للطلبة بحيث يضع الطلبة اقتراحات لما قد يقال ، ويمكن أن يقوم الطلبة بذلك بالتناوب كنشاط جماعي (٣ دقائق) .

كورت (٥)

الدرس التاسع

القيم (Values)

القيم المرتفعة والقيم المنخفضة VH&VL

كيف تدير درس القيم

يعرف الجميع معنى كلمة " القيم " ، فنقول هذا ذو قيمة عالية أو ذو قيمة منخفضة ، وأنا أقيم صحتي أكثر من أي شيء آخر ، وأريد أن أضع قيمة أكبر للنوعية أكثر من الكم ، لأكتب مقالاً جيداً ، بدلاً أن يكون طويلاً ، يبدو ان لديه قيم مختلفة عما لدى الآخرين ، المشكلة هي أننا نستخدم كلمة قيمة بطرق كثيرة ، ومن الصعب كذلك إعطاء تحديد جيد لكلمة قيم ، ويجب أن يكون المعلم حذراً من إرباك الطلبة أو إقحام الفلسفة في الدرس ، ولكن علياً أن يحاول الإبقاء على الموضوع سهلاً واضحاً قدر الإمكان حتى ولو كانت النتيجة معلقة على رأي فلسفي بحث وقد تم عمل تمييز بين القيم المرتفعة VH ، والقيم المنخفضة VL .

واثنان من هذه التصنيفات أو العناوين هي ميزة لجميع دروس كورت ومن المهم في هذا الدرس هذه العناوين ، حيث أن القيمة هي مصطلح نسبي ، ومن المحتمل أن يتم التعامل معه على أساس أن أحد القيم هو أعلى من الآخر فقط ، ويمكن أن يصنف شخص ما، الصحة على أنها قيمة عالية ، والمال على أنها منخفضة ويمكن لشخص آخر أن يصنف الصحة والمال معاً أنها قيمة عالية ، ولكن إذا ما أجب على الخيار بينهما فسوف يضع الأفضلية للصحة (أي بكلمات أخرى هل المقارنة بين النقود والصحة أو بين النقود أو بين النقود والصحة معاً والبقية) والجواب على هذه المشكلة هو كالتالي :

ويظهر الرسم في البطاقة طباح يقوم بخلط جميع الأصناف من القيم المخلفة ، في قدر الحياة ، والاقتراح هنا هو أن هناك العديد من القيم المختلفة التي في تشكيل الحياة ومتعتها . وهدف الدرس هو أن يشجع الطالب بأن ينظر مباشرة إلى هذه القيم بدلاً من أن يأخذها في في الحساب دون أن يدرك ماهيتها ويستخدم الصندوقان VH وVL كوسيلة لجعل الشخص ينظر في القيم المرتبطة في موقف معين ، حيث أنه إذا أردت أن تستخدم هذه الصناديق فيجب على الفرد أن يفحص القيم المتعلقة بالمواقف

والقيم حيوية في عملية التفكير فجميع القرارات والأحكام والاختيارات و الأفعال مبنية في النهاية على القيم التي نستخدمها ويمكن تأكيد هذه النقطة فتفكيرنا قد صمم للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات من خياراتنا وحالما نحصل على هذه المعلومات فإننا نتصرف بناء على قيمنا.

أمثلة:

(انظر إلى الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة)

الأمثلة المعطاة على القيم المرتفعة هي تلك التي يقبلها معظم الناس على أنها قيم عالية او ضرورية: الصحة والأمانة السيادة النجاح المال ما يعتقد الآخرون بينما الأمثلة المعطاة على القيم المنخفضة أكثر صعوبة لان الواحد لا يصنع بشكل واع قيمة منخفضة حول شيء معين. وهي فقط بالمقارنة مع شيء آخر يمكن إعطاء VL وهكذا فان الأمثلة تناقض القيم المرتفعة على (الأمانة) وقيمة منخفضة في صنع المال وهكذا. وكذلك فالقيم المرتفعة عن الاستمتاع والمنخفضة حول الحفاظ على البيئة متناقضان ويجب ان نشير هنا الى ان القيم العالية والمنخفضة قد استخدمت بمعنى نسبي بناء على السياق المحدد .

التمارين:

(انظر إلى بند التمارين في بطاقة عمل الطالب)

تمرين رقم (١):

هذا التمرين جماعي والوقت المسموح به (٣ دقائق) ويقوم أعضاء المجموعة بمناقشة القيم المختلفة الموجودة في البطاقة التوضيحية ويرتبون هذه القيم حسب الأهمية: القيم الأعلى توضع في البداية ومن ثم الأقل أهمية وهكذا حتى نصل إلى الأقل أهمية وفي نهاية الوقت المخصص تقوم كل مجموعة بقراءة قائمتها التي توصلت اليها ويمكن ان يقوم المعلم بوضع قائمه رئيسية على اللوح واضعا كل قيمة الموقع الذي اختارته لها كل مجموعة فعلى سبيل المثال قيمة الراحة يمكن ان تحصل على الترتيب السابع الثامن السادس السابع وتكون المحصلة ٨٢ وتكون القيم الأقل تحصيليا في القائمة المقابلة الرئيسية تتدرج للأعلى. الجزء الخامس: المعلومات والعواطف

كورت (٥)

الدرس العاشر

التبسيط والتوضيح

Simplification and Clarification

التبسيط (SF): وهو عكس التعقيد/ التوضيح (CF): وهو عكس التشويش كيف تدير درس التبسيط والتوضيح

يمكن ان تكون هاتان الجملتان أسهل طريقة لتذكر هاتين العمليتين المنفصلين ومن الضروري ان نعمل تمييزا بين الاثنتين فالتبسيط عادة يكون اقصر من الاصل حيث يمكن دمج الاصل في جملة بسيطة ولكن عليك ان تعرف الموضوع تماما حتى يتسنى لك فهم الجملة البسيطة فعلى سبيل المثال يمكن للاقتصادي ان يبسط نقاشا بقوله ان ما نتحدث عنه فعلا هو التضخم فهذه جملة بسيطة بما فيه الكفاية ولكن عليك ان تعرف ما يعنيه التضخم حتى يتسنى لك معرفة ماذا يقصده ذلك الاقتصادي.

أما بالنسبة للتوضيح فالجهد منصب لجعل الأمور أكثر وضوحا وقد تكون النتيجة جملة أطول بكثير من الجملة الأصلية ويمكن ان تفصل النقاط المختلفة والتي قد تكون مختلطة في النص الأصلي حتى تتجنب التشويش فعلى سبيل المثال: يمكن ان ينص قانون لعبة على انه بإمكانك ان تحرك قطعة ل لأي مكان تريد هذه جملة سهلة للغاية ولكن حتى توضح فبإمكانك القول بإمكانك رفعها للاعلى قلبها عكسها فعل ما تريده طالما أنت تضعها على اللوح بوضعية مثل الوضعية السابقة تماما.

ويعد صحيحا أن البسيط والتوضيح عادة ما يختصران الى نفس الشيء.

ومع ذلك فان كلا العمليتين تحييان على تساؤلين مختلفين:

*التبسيط: كيف لي ان ابسط الأمور أكثر؟

*التوضيح: كيف لي أن أوضح الأمور أكثر؟

وفي التطبيق العملي فان الشخص عادة ما يلجأ الى العمليتين كليهما فعلى سبيل المثال تلجا الى توضيح شيء ما حتى تعرف ما يقال ومن ثم فانك تلجا إلى تبسيط الأمور .

ويظهر الرسم في البطاقة التوضيحية رساما يحاول تبسيط الشخصية التي يرسمها حيث يمرر الرسام النقاط الأساسية . والصورة أسهل للفهم من الأصل ولكنها لا تساعدنا في فهم الأصل بشكل أفضل . أما

إذا كان الرسام يريد أن يوضح الشكل فسيلجأ إلى رسومات مختلفة من زوايا مختلفة وعلى المعلم أن يبحث الطلبة ليكونوا على بينة فيما هم يحاولون فعله فهل هم يحاولون تبسيط الأمور؟ أم أنهم يحاولون توضيحها؟

الأمثلة:

(انظر الأمثلة في بطاقات عمل الطلبة):

التمارين :

(انظر إلى قسم التمارين في بطاقات عمل الطالب).

تمرين رقم (١):

هذا تمرين جماعي الوقت المسموح به دقيقة واحدة حيث يمر اعضاء المجموعة على قائمة الأمثلة ومن ثم يقترحون وصفا يتكون من كلمة واحدة يمكن ان تحل كل منها ويمكن ان يعمل التمرين على أساس صفي حيث يسأل المعلم فيه عن اقتراحات كل مثال بالدور .

اقتراحات:

١ - طماع

٢ - متردد

٣ - رديء

٤ - أنانية