



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً {أطروحة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة}

إعداد الطالبة:
رنا عبد الحميد صالح

إشراف:
الدكتورة: مها زحلوق
أستاذ في قسم التربية الخاصة
جامعة دمشق

الشكر والتقدير

الحمد والشكر - أولاً وأخيراً لله عزّ وجل الذي منّ علينا بالعلم وغرس في قلوبنا بذرة التفكير، فهو نعم المولى و نعم النصير، إذ أعانني ويسر أمري، ووفقني في إنجاز هذه الدراسة، قال (صلى الله عليه وسلم:)
"من لا يشكر الناس لا يشكر الله."

من هنا، أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأستاذتي الدكتورة مها زحلوق التي قادت خطواتي في هذه الدراسة، فلم تدخر وسعاً في تقويم الدراسة وتوجيه مسارها في مختلف مراحل إعدادها، وكان لتوجيهاتها، وملاحظاتها، وتعليماتها، الأثر الكبير في إخراج هذه الدراسة إلى حيز النور. فقد كانت خير مرشد ومعين لي إذ منحتني كثيراً من صبرها وجهدها ووقتها الثمين، ولا يسعني، إلا أن أقف وقفة تقدير لها لأعبر عما أكنه في نفسي من امتنان وعرفان بالجميل، فلها وافر الشكر الذي يوازي عطاءها لما قدمته لي من الوقت والجهد والمساندة المعرفية في سبيل تخطي الصعوبات. فقد تعلمت منها معنى البحث العلمي الرصين.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على جهودهم وآرائهم السديدة لتقييم هذه الدراسة، ولا أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للسادة المحكمين لتفضلهم في قبول تحكيم برنامج الدراسة ومساهمتهم البناءة في تطوير محتواها.

والشكر موصول إلى وزارة التربية متمثلة بالوزير الدكتور دارم طباع ورئيسة دائرة البحوث السيدة الهام محمد وإلى كل الإداريين والمدرسين والطلبة المتفوقين في مدرستي (الباسل للمتفوقين - نزيل نبعة) الذين قدموا لي العون والمساعدة المثمرة لإنجاح التجربة في داخل المدرسة في أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتطبيق العملي لأدوات الدراسة.

والشكر كل الشكر لكل من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع ولو بكلمة طيبة أو بنصيحة صادقة، أهلي، أحبتي، وكل من لم يتسع المقام لذكرهم مع خالص محبتي وامتثاني.

الباحثة

الصفحة	فهرس المحتويات
ب	شكر وتقدير
ج	فهرس المحتويات
و	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ط	فهرس الملاحق
ي	ملخص الدراسة باللغة العربية
13-1	خلفية الدراسة وأهميتها
2	أولاً: المقدمة.
5	ثانياً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها.
8	ثالثاً: فرضيات الدراسة.
9	رابعاً: أهمية الدراسة.
10	خامساً: أهداف الدراسة.
10	سادساً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
13	سابعاً: حدود الدراسة ومحدداتها.
102-15	الفصل الثاني: الإطار النظري
16	مقدمة الفصل.
46-17	المحور الأول: المتفوقون عقلياً
18	توطئة.
18	أولاً: مفهوم التفوق العقلي.
21	ثانياً: الجذور التاريخية للاهتمام بالمتفوقين عقلياً.
24	ثالثاً: أهمية رعاية المتفوقين عقلياً.
26	رابعاً: سمات المتفوقين عقلياً وخصائصهم.
28	خامساً: العوامل المؤثرة في التفوق العقلي.
37	سادساً: محكات التفوق العقلي.

40	سابعاً: واقع العناية بالمتفوقين عقلياً في سورية.
102-47	المحور الثاني: التفكير ومهارات اتخاذ القرار
48	تمهيد.
48	أولاً: التفكير.
48	1- تعريف التفكير.
50	2- خصائص التفكير.
51	3- مستويات التفكير.
51	4- أنواع التفكير.
53	ثانياً: مهارات اتخاذ القرار.
53	1- تعريف مفهوم اتخاذ القرار.
55	2- صناعة القرار.
58	3- عناصر اتخاذ القرار
59	4- خطوات اتخاذ القرار.
61	5- الأخطاء الشائعة في اتخاذ القرار.
62	6- مهارات اتخاذ القرار
69	7- خصائص الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار.
69	8- تصنيف القرارات.
74	9- أساليب اتخاذ القرار.
80	10- نظريات اتخاذ القرار.
82	11- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار.
85	12- الصعوبات التي تواجه متخذ القرار.
-87	المحور الثالث: برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير.

88	تمهيد.
88	أولاً: التعريف ببرنامج المفكر البارع.
91	ثانياً: منهجية الجسم
94	ثالثاً: خصائص برنامج المفكر البارع.
95	رابعاً: خطوات تنفيذ الجلسات في برنامج المفكر البارع.
96	خامساً- طبيعة العمل الجماعي في جلسات برنامج المفكر البارع.
98	سادساً- المعايير التي استند إليها دي بونو في برنامج المفكر البارع.
98	سابعاً: برنامج المفكر البارع ومهارات اتخاذ القرار.
102	تعقيب.
120-104	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
104	تمهيد.
104	المحور الأول: دراسات اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة.
104	- دراسات عربية
112	- دراسات أجنبية.
114	المحور الثاني: دراسات اهتمت في أثر برنامج المفكر البارع في عدد من المتغيرات.
114	- دراسات عربية
116	مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:
157-123	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
123	تمهيد.
123	أولاً: الهدف من الدراسة.
123	ثانياً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي.
124	ثالثاً: عينة الدراسة

133	رابعاً: أدوات الدراسة.
133	- مقياس مهارات اتخاذ القرار.
142	- برنامج المفكر البارع Master Thinker
152	خامساً: إجراءات تنفيذ البرنامج.
154	سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
182-160	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها
160	تمهيد.
160	أولاً: نتائج فرضيات الدراسة.
160	- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتحليلها.
164	- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتحليلها.
168	- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتحليلها.
171	- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتحليلها.
174	ثالثاً: تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.
181	ثانياً: التوصيات والمقترحات.
190-184	مراجع الدراسة.
184	أولاً: المراجع باللغة العربية.
197	ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	مهارات اتخاذ القرار الرئيسية والفرعية	65
2.	الفروق ما بين القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة	70
3.	التصميم التجريبي للدراسة	124
4.	توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس	125
5.	توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس	126

127	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج	6.
127	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لأعمار طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج	7.
128	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج	8.
129	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي	9.
131	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس	10.
131	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير الجنس	11.
136	العبارات التي حذفت من مقياس مهارات اتخاذ القرار لحصولها على نسبة اتفاق محكمين أقل من (80%).	12.
138	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار	13.
138	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها	14.
138	معاملات ارتباط المهارات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار	15.
139	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مهارات اتخاذ القرار	16.
140	معاملات ثبات المقياس بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)	17.
147	توزع أرقام المواقف التدريبية على أبعاد برنامج المفكر البارع (الماستر ثينكر)	18.
150	التسلسل الزمني لإجراءات تنفيذ التجربة وعناوين الجلسات	19.
154	نتائج اختبار كولموغوروف سميرنوف لاختبار اعتدالية توزع درجات عينة الدراسة	20.

	في القياس القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار	
155	معيار حجم الأثر	21
160	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي	22
161	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي	23
164	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار	24
163	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار	25
168	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار	26
169	نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار	27
172	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس	28
172	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس	29
فهرس الأشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.	خطوات اتخاذ القرار العقلاني	72
2.	المؤثرات السلوكية في اتخاذ القرار	84
3.	المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي	163
4.	المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار	167

171	المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار	5.
174	المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس	6.

فهرس الملاحق		
الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1.	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	192
2.	مقياس مهارات اتخاذ القرار بصورته الأولى.	
3.	مقياس مهارات اتخاذ القرار بصورته النهائية.	195
4.	جلسات برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.	198
5.	نموذج تخطيط المفكر البارع	263
6.	موافقة زيارة المدارس وتطبيق أدوات الدراسة	265

ملخص الرسالة Abstract

ملخص الدراسة

أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج المفكر البارع (الماستر ثينكر) لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (27) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بينهم (18) من الذكور و(9) من الإناث، اختيروا بطريقة قصدية من مدرستين للمتفوقين بحيث تمثل إحدى المدرستين المجموعة التجريبية وتتضمن (15) طالباً وطالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وتتضمن (12) طالباً وطالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة عمدت الباحثة إلى استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس مهارات اتخاذ القرار (إعداد الباحثة).
 - برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير لديبونو (Master Thinker).
- وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع.

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية، في التطبيقين القبلي والبعدي له يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع.

الكلمات المفتاحية: اتخاذ القرار - برنامج المفكر البارع - المتفوقون عقلياً.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

أولاً : مقدمة الدراسة.

ثانياً : مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

ثالثاً : فرضيات الدراسة.

رابعاً : أهمية الدراسة.

- الأهمية النظرية.

- الأهمية التطبيقية.

خامساً : أهداف الدراسة.

سادساً : مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

سابعاً : حدود الدراسة ومحدداتها .

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

أولاً. مقدمة الدراسة:

في عالم سريع التغير والتبدل، تتحكم فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتتعدد المشكلات في شتى مجالات الحياة، فإن أهمية المعرفة في حد ذاتها لم تعد تشكل اليوم الغاية الأساسية في العملية التربوية، وإنما باتت قيمتها تتحدد من خلال مدى إسهامها في حل المشكلات المختلفة التي تواجه حياة الأفراد والمجتمعات من جهة، والقدرة على تطوير هذه المشكلات واتخاذ القرارات من جهة أخرى، وفي هذا ما يوضع مجتمعاتنا العربية أمام تحد كبير لمواجهة هذا التطور، وذلك عن طريق توفير الرعاية اللازمة لأبنائها المتفوقين وتقديم البرامج التعليمية المتكاملة والمتوازنة التي تعمل على إعداد نخبة متميزة من الشباب الواعد الذي يسهم في إدارة عجلة التطور والتقدم، ومجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومتطلباته، إذ يعد المتفوقون الأساس لدى كل أمة في تحمل المسؤوليات الجسام وعلى عاتقهم يقع الدور الأكبر في عمليات التطوير والاختراع والتصميم، ولهذا يجب علينا تقديم الرعاية اللازمة لهم وذلك تأكيداً على أن الثروة البشرية هي أفضل وأعم فائدة من جميع الثروات المادية إذا ما ارتقى إعدادها وأحسن استثمارها.

والمدرسة هي إحدى الوسائط التربوية الهامة التي تعد الطلبة للحياة في عصر التدفق العلمي والمعرفي والتطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأمام هذه التغيرات والتبدلات التي تشهدها الألفية الثالثة فقد بات على المدرسة مهمة تطوير قدرات طلبتها واستخدام كافة طاقات العقل البشري، وسواء أكان هؤلاء الطلبة من المتفوقين أو العاديين، ومن أجل مواكبة هذه التغيرات والتطورات والتكيف معها، لاسيما وأن التعليم في معظمه لا يزال يركز على ضخ المعلومات في عقول الطلبة من خلال التلقين والحشو والحفظ والاستذكار، في عصر يحتاج فيه الطلبة إلى تنمية مهارات التفكير وأدواته لديهم، وبما فيها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتي تساعد في المواقف التي يتعرضون إليها والمشكلات التي تواجههم، للوصول إلى حلول ذات مستويات عالية إذا ما قيسست بالحلول الجاهزة، وتؤدي إلى نواتج توفر عليهم الوقت والجهد،

وتتطوي على رفع مستواهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، ومعرفة عواقب الأشياء وتوابعها.(القطامي وآخرون،2009، 17).

وتعد مهارات اتخاذ القرار كإحدى مهارات التفكير العليا، من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، إذ باتت مطلباً ملحاً في عصر المعلومات، كما تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات اللازمة للفرد بحيث يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة به وبشؤون المجتمع واستخدامها، وأن يشارك بفاعلية في اتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجهه وتواجه المجتمع (الزيادات وآخرون، 2009، 469). ويؤكد جروان(2010) على أن القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع مابين الشك والمخاطرة واليقين(جروان، 2010، 28). كما وتؤكد الدراسات على أن الطلاب المراهقين الأصغر سناً كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكيات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكبر سناً إذ امتازوا بالتسرع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح (Mincemoyer & Perkins, 2003)، وينظر إلى عملية اتخاذ القرار على أنها عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين بهدف الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو(جروان، 2010، 107). ويرى باير (Beyer, 2003) أنّ عملية اتخاذ القرار تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأن للخيارات والبدائل والنتائج المحتملة لعملية اتخاذ القرار إضافة إلى الأخذ بالحسبان القيم الشخصية التي يؤمن بها متخذ القرار (Beyer, 2003)، وأما حبيب (2003) فإنه يعرفها بأنها العملية التي يتم فيها الاختيار الواعي للبدائل المتاحة في موقف ما، ويضيف أن اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار وأثرها في الأهداف المراد تحقيقها، ويتم اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير التي تم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح (حبيب، 2003، 47).

ولذلك فلا بد من تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة بحيث يتم تدريبهم على اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة لهم في موقف معين سواء أكان دراسياً أو حياتياً من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو أو بتعبير آخر لكي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرار.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه ثمة علاقة ارتباطية بين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات التفكير الناقد، إذ يوظف التفكير الناقد في تقييم البدائل وفي اختيار أفضلها ووضع القرار حيز التنفيذ (الغرايبة، 2014، 89). كما أن مهارات اتخاذ القرار تقع ضمن استراتيجيات وبرامج التفكير المستخدمة في حل المشكلات وتحتاج إلى تطبيق العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقييم والاستقراء والاستنباط (Matthew, et al., 2013, 24).

هذا، وهناك اتجاهان أساسيان في تعليم التفكير عامة ومهارات اتخاذ القرار خاصة وهما: الاتجاه الذي يدعو إلى تعليم التفكير ضمن المنهاج الدراسي في مختلف المواد الدراسية، ومن إيجابياته تنشيط العملية التعليمية باستمرار وتحفيز المتعلمين لاستخدام عمليات التفكير، والاتجاه الذي يدعو إلى تعليم التفكير كمادة مستقلة تضاف إلى بقية المواد الدراسية ضمن المنهاج المقرر، وذلك من خلال برامج ومقررات تتضمن أنشطة وتمارين لارتبط بالمواد الدراسية ويقوم عادة بتدريب الطلبة عليها مدرب متخصص، ويضاف إلى هذين الاتجاهين اتجاه ثالث يدعو إلى الدمج ما بين هذين الاتجاهين والاستفادة من إيجابيات كل منهما (جروان، 2010، 37).

كما أن هناك العديد من البرامج التي ظهرت مؤخراً على الساحة التربوية لتعليم التفكير والتدريب عليه، ولعل من أهم هذه البرامج برنامج المفكر البار (Master Thinker) لصاحبه ديونو (De Bono) والذي يعد من أشهر علماء التفكير، وهذا البرنامج هو الأكثر حداثة من بين برامج ديونو الأخرى كبرنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وغيرها، وقد ظهر هذا البرنامج في العام (1985) ويهدف إلى تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين جديدين وبارعين، ومن مميزاته الدقة والموضوعية، والقدرة على جذب انتباه الطلبة لتضمنه تمارين قريبة من الواقع، وإمكانية تطبيقه بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وكذلك من مميزاته الأخرى الاستفادة من بعض أنشطته في المواقف والمشكلات الحياتية، ومناسبتها لجميع الأعمار بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية.

ولأهمية مهارات اتخاذ القرار في حياة الأفراد والجماعات، والحاجة الماسة لها في عصرنا الحالي لاسيما في ظل الأزمات والمشكلات الحياتية، والسعي لردم الفجوة بين مناهجنا الدراسية ومانصبو إليه، وقللة الدراسات في هذا المجال في البيئة العربية عموماً والبيئة المحلية خصوصاً نشأت فكرة هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، ولعل الدراسة الحالية، وفي حدود علم الباحثة، هي الدراسة الأولى في البيئة المحلية التي تتناول مهارات اتخاذ القرار باستخدام برنامج المفكر البارع وبالتحديد لدى فئة المتفوقين عقلياً.

ثانياً. مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تؤكد سياسة التعليم في سورية ضمن أهدافها العامة على ضرورة الاهتمام بالمتفوقين ورعايتهم، وضرورة وضع البرامج التربوية الخاصة لتنمية مواهبهم، وتهيئة جميع وسائل البحث التي تساعد على إبراز قدراتهم وإبداعاتهم وإمكاناتهم غير العادية وذلك لقناعة المسؤولين والمعنيين وأصحاب القرار بأن المتفوقين في أي مجتمع من المجتمعات هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأمهم، وعليهم تتعقد الآمال وتبنى الأحلام في حل كثير من المشكلات التي تعترض سير تقدم الأمة وتطورها.

وعلى الرغم مما تؤكد عليه سياسة التعليم في سورية ضمن أهدافها من ضرورة الاهتمام بالمتفوقين ورعايتهم إلا أن هذه الأهداف لم تتحقق بعد بالشكل المطلوب، ولم يعط المتفوق الفرصة بعد لإظهار مهاراته وقدراته وإمكاناته، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم الاهتمام الكافي في أنظمتنا التربوية العربية بتعليم التفكير في المناهج الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة، إذ لا يزال أسلوب الطرائق التقليدية هو المسيطر على العملية التعليمية في معظم الحالات، الأمر الذي جعل مخرجاتها عاجزة عن مواكبة عصر التدفق العلمي والمعرفي ومواجهة المشكلات المعاصرة واتخاذ القرارات، وهذا ما أكدته قطامي وعرنكي (2007) إذ أشارا إلى أن التعليم الذي يعتمد على الحفظ والتلقين والذي تشجع عليه طرائق التدريس التقليدية يقلل من تنمية مهارات التفكير العليا، وتتطور لدى الطالب ملكة الحفظ والاستنكار على حساب بقية المهارات العقلية والمعرفية الأخرى، ثم إن هذا

الأسلوب في التعليم يشجع الطالب على استخدام مهارات التفكير الدنيا بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية على حساب استخدام مهارات التفكير العليا (قطامي وآخرون، 2007، 99).

ومهارات اتخاذ القرار كإحدى مهارات التفكير العليا قد أصبحت مطلباً ملحاً في العصر الحالي، فهي تساعد على بناء جيل قادر على اتخاذ القرار وصناعته، لاسيما وأن هذه المهارات تعلم الفرد كيفية تحديد المشكلة، والمفاضلة بين الحلول البديلة أو المتوافرة، لاختيار أنسب هذه الحلول لتحقيق الهدف المرجو أو لحل المشكلة، وليصبح أكثر قدرة على اتخاذ القرار، ولابد من تعليم هذه المهارات بشكل مقصود ومخطط له، ويذكر مانع (1996) بأن الفرد لكي يحل مشكلة معينة لابد من أن يكون لديه معرفة من نوع ومستوى معين لكي يحلها، وبأنه كلما زادت المعرفة العلمية زاد احتمال حل المشكلات أي مامعناه أن مقدار الخبرة أو البناء المعرفي لدى الشخص يعد أساسياً لحل المشكلة، ولكي يتم اتخاذ القرارات الرشيدة فلا بد لمتخذ القرار من اتباع المنهج العلمي في التفكير وفي عملية اتخاذ القرار وصناعته (مانع، 1996، 49). ولا يخفى على أحد أن الفرد يمر في حياته اليومية بكثير من المواقف التي تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر لتصرفها ومعالجتها، فعملية اتخاذ القرار هي عملية مهمة في حياتنا، وهي عملية يعيشها الشخص في كل لحظة من لحظات حياته في المنزل والعمل وفي المجتمع الكبير، وهناك حاجة ماسة ومستمرة لاتخاذ قرار أو أكثر.

ولأن مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير التي يصعب اكتسابها بالخبرة المباشرة، وهي بحاجة إلى التدريب والتعلم الذي يضمن اكتسابها وصقلها وتنميتها (موسى، 1997، 1) فمن الواجب على المدرسة تعليمها وتدريبها لدى الطلبة، فهم يومياً يواجهون مواقف كثيرة تتطلب منهم اتخاذ قرار من بين خيارات متعددة موجودة، ففي كل موقف يوجد عدد من الحلول البديلة وعلى الفرد أن يفاضل بينها ويختار أنسبها، وهذا الاختيار لابد أن يرتبط بأكبر عائد متوقع لأن نتائج تنفيذه ستعكس سلباً أو إيجاباً على متخذه مستقبلاً.

ولدى زيارة الباحثة لمدرسة الباسل للمتفوقين ولعدد من مدارس العاديين والحوار مع المديرين وبعض المدرسين وكذلك الطلبة تبين بأن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلبة في مهارات اتخاذ القرار، إذ إن معظمهم يتصرف بالتسرع في اتخاذ القرارات وحل المشكلات على الوجه الأمثل، كما أنه غالباً ما يلازمهم القلق وعدم الثقة عند محاولتهم

اتخاذ أي قرار، الأمر الذي يجعل قراراتهم خاطئة، وأنهم يفتقرون إلى المعلومات المهمة والضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية، ولهذا فلا بد من تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة سواء أكانوا من المتفوقين أو العاديين وذلك من خلال البرامج الخاصة لتنميته وتعليمه.

صحيح أن الطلبة في عمر المراهقة يتصفون بالتغيرات المتعددة في الشخصية، وتظهر لديهم مشكلات تؤثر في تكيفهم، ولكن هذا لا يمنع من تدريبهم وتعليمهم لمهارات اتخاذ القرار، من خلال البرامج الخاصة، ولكي يصبحوا مستقبلاً أكثر قدرة على اتخاذ القرار وصناعته.

ويؤكد التربويون وعلماء التفكير على أن تعليم التفكير اليوم هو أحد أهم الأهداف التربوية المعاصرة، وذلك نظراً لما له من أثر في سلوك الأفراد في مختلف مخرجات العملية التعليمية والتعلمية، كما ويؤكدون على أن إقرار تعليم التفكير وإدراجه ضمن قائمة المواد الدراسية يعد ضرورة تربوية ملحة إذا ما أردنا أن ننمي جيلاً مفكراً قادراً على النقد والإبداع واتخاذ القرارات، وتوظيف ما يتعلمونه في مجالات الحياة المختلفة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية برامج تعليم التفكير في تنمية التفكير عامة ومهارات اتخاذ القرار خاصة، ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من سرور (1996)، أبا الخيل (2004)، الزيادات والعدوان (2009)، المحتسب وسويدان (2010)، رضوان (2012)، الطواشليمي (2014) وغيرها.

كما وتشير نتائج هذه الدراسات والعديد من الدراسات الأخرى إلى أن برامج تعليم التفكير قد أحدثت تغييراً ملحوظاً في أداء الطلبة الدراسي وفي عاداتهم الدراسية وجعلت تعلمهم ذا معنى، كما أنها عودتهم على الاستقلالية في التفكير والثقة بالنفس.

إن الحاجة إلى تعليم التفكير وتنميته باتت أكثر إلحاحاً وأهمية في يومنا هذا، لاسيما في العقد الثالث من الألفية الثالثة، وهناك اهتمام عالمي كبير لوضع المزيد من البرامج المتخصصة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا عامة ومهارات اتخاذ القرار خاصة.

ولدى مراجعة الباحثة للدراسات العربية عامة والدراسات المحلية خاصة وجدت قلة في البرامج التي تزود الطلاب باستراتيجيات تفكيرية تنمي لديهم مهارات اتخاذ القرار وتساعدهم على تعلمها واكتسابها.

وبناء على ماتقدم، ونظراً لما لتعليم التفكير وتنميته من أهمية، وبأنه أصبح مطلباً ملحاً في عصرنا الحالي، وانطلاقاً من أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار وأثر ذلك في سلوك الأفراد والجماعات، ولأهمية المتفوقين وأهمية استثمار مآلديهم من قدرات وطاقات، فضلاً عن قناعة الباحثة بأن الاهتمام بالمتفوقين ورعايتهم هو ليس مسؤولية جهة معينة فحسب وإنما يشمل أيضاً الجميع بما فيهم الباحثين انبثقت مشكلة الدراسة الحالية، والتي يمكن صياغتها في مجموعة الأسئلة الآتية:

1. ما أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
2. ما مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بعد مرور عدة أسابيع على انتهاء تطبيقه؟.
3. ما أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بحسب متغير الجنس (الذكور والإناث)؟.

ثالثاً. فرضيات الدراسة:

اختُبرت الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام برنامج المفكر البارع.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية، في التطبيقين القبلي والبعدي له يعزى لاستخدام برنامج المفكر البارع.
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيقين البعدي والمؤجل يعزى لاستخدام برنامج المفكر البارع.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية يعزى لاستخدام برنامج المفكر البارع.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوع التفكير وبرامج تعليمه والتدريب عليه، فالحاجة ماسة لاستخدام برامج نوعية لتعليم مهارات التفكير عامة ومهارات اتخاذ القرار خاصة، وتكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة في الجانبين النظري والعملي وذلك على النحو الآتي:

1- الأهمية النظرية:

- (a) رفد المكتبة العربية بإطار نظري حول موضوع تعليم التفكير عامة وبرنامج المفكر البارع خاصة، وذلك من خلال توضيح ماهيته ومفاهيمه، ومهاراته، وأدواته، والاستراتيجيات التدريبية الموصى بها، وكيفية استخدامه لتنمية مهارات اتخاذ القرار.
- (b) تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى -على حد علم الباحثة- التي تستخدم برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار في المنطقة العربية عموماً.
- (c) تقديم مقياس لقياس مهارات اتخاذ القرار يمكن استخدامه وتوظيفه في العديد من الدراسات اللاحقة.
- (d) إن الطلبة المتفوقين يمثلون ثروة أكاديمية واجتماعية وقومية كبرى، الأمر الذي يستدعي توجيه الأنظار إليهم ودراسة احتياجاتهم، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية من العمل على تطوير مهارات التفكير لديهم من خلال برنامج تدريبي قائم على أهم استراتيجيات تعليم التفكير، وهو برنامج المفكر البارع (الماستر ثينكر).

2- الأهمية التطبيقية:

(a) من الممكن أن تسهم الدراسة الحالية في الجهود الرامية للتطوير التربوي في سورية والتي تعمل على تنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات اتخاذ القرار خاصة لدى الطلبة عموماً والطلبة المتفوقين خصوصاً.

(b) توجيه أنظار العاملين والمعنيين والمسؤولين في ميدان التربية والتعليم إلى ضرورة الاهتمام بتعليم التفكير وبرامجه وتطويره لدى الطلبة سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة من خلال البرامج المستقلة التي تُعنى بالتفكير وتنميته أو من خلال دمج هذه البرامج وما تتضمنه من مهارات واستراتيجيات تفكيرية ضمن المناهج الدراسية.

(c) من الممكن أن تسهم الدراسة في تزويد المختصين والمدرسين ببرنامج فاعل للتدريب على مهارات اتخاذ القرار.

(d) من الممكن أن تسهم الدراسة بما تقدمه من استراتيجيات تفكيرية وخطوات بتزويد المعلمين والمختصين باستراتيجيات تدريبية فاعلة لتحقيق أهدافهم.

(e) من الممكن أن تشكل الدراسة الحالية نموذجاً تطبيقياً لاستخدام برنامج المفكر البارع في تطوير التفكير عامة واتخاذ القرار خاصة، بشكل يلئم البيئة العربية السورية.

خامساً. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1. الكشف عن أثر استخدام برنامج المفكر البارع (الماستر ثينكر) لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً أفراد عينة الدراسة الحالية.
2. التحقق من مدى استمرار أثر استخدام برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً بعد مرور عدة أسابيع على تطبيقه.
3. التعرف إلى أثر استخدام هذا البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً أفراد عينة الدراسة الحالية بحسب متغير الجنس (الذكور والإناث).

سادساً. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1. برنامج المفكر البارِع (Master Thinker): وهو عبارة عن سلسلة من المهارات المنظمة والمستندة إلى

بعضها بعضاً، من أجل تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تجعل منهم مفكرين بارعين (DeBono, 1990: 65). إن الذي ابتكر هذا البرنامج هو الطبيب دي بونو (De bono) وهو من أشهر علماء التفكير، ويضم البرنامج أربعة أسرطة للتدريب وكتابين أساسيين وملحقاً خاصاً بالبرنامج، ويشمل هذان الكتابان أحد عشر باباً مع ملحق خاص بهما، وتتناول الأبواب الأربعة الأولى عملية التعريف بالبرنامج، وعلاقة الذكاء بالتفكير، وتوضيح مفهومي التفكير النشط والتفكير المتفاعل، أما الباب الخامس ففيه وصف للأبواب المتبقية من الكتاب مع إعطاء اسم لكل باب يرتبط بأجزاء جسد الإنسان (العظام، العضلات، الأعصاب، الدهون، الجلد، الصحة). فقد اعتمد ديبنو نموذج جسد الإنسان لكي يكون طريقة عملية ومهمة في تعليم التفكير البارِع (Master Thinker) بحيث تتقابل مهارات التفكير تماثلياً من حيث الوظيفة مع وظائف أجزاء الجسد، ويوجد لكل مهارة تفكير مهمة مختلفة، مثلما يوجد مهمة مختلفة لكل جزء من الجسد.

2- مفهوم اتخاذ القرار (Decision Making):

وهو عملية عقلية تتطلب قدرة الفرد على تحديد المشكلة، والمفاضلة بين الحلول البديلة أو المتوفرة، واختيار أنسب هذه الحلول لتحقيق الهدف الذي وضعه الفرد لنفسه أو لحل مشكلة تواجهه (الطواشليمي، 2014، 236).

3- مهارات اتخاذ القرار:

تعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة (جروان، 2010) ويعرفها مينسيموير وبيركنز (Mincemoyer & Perkins, 2003) بأنها عملية معرفية تؤدي إلى الاستجابة للظروف والمواقف الراهنة بالاختيار من بين البدائل، أما شوارتز (Swartz, 2008) فيعرفها بأنها قدرة الفرد على تحديد الموقف، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب الذي يمثل أفضل خيار.

ويقصد بمهارات اتخاذ القرار في الدراسة الحالية قدرة الفرد على فهم الموقف المشكل وتجاوز الغموض فيه، وتحديد الهدف، وطلب المشاركة من الآخرين في التفكير لحل المشكلة، والبحث عن البدائل، وتوقع النتائج، واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، وفيما يأتي تفصيل بذلك:

- **فهم الموقف المشكل:** وتعني التجزئة والتقسيم، وتقنيت الموقف المشكل إلى أدق عناصره، ومعرفة طبيعة العلاقات بينها، وتحديد أوجه النقص والغموض فيها حتى يتم جمع معلومات أكثر حول الموقف، ومحاولة تجاوز ذلك الغموض (رضوان، 2012، 63).

- **تحديد الهدف:** أي صياغته ومعرفة الغاية النهائية من عملية اتخاذ القرار والحكم على إمكانية تحقيقه (الرسول، 2000، 104).

- **طلب المساعدة الذهنية من الآخرين:** وتعني مشاركة الآخرين في التفكير لحل المشكلة وأخذ آرائهم وقراراتهم الخاصة لحل المشكلة (أبو الحجاج، 2011، 119).

- **البحث عن بدائل:** أي تسمية البدائل المناسبة لأن تكون قرارات، وتوليد بدائل جديدة في حال عدم مناسبة البدائل، أو عدم توفرها (رضوان، 2012، 65).

- **التنبؤ بنتائج القرار المتخذ:** وهي الصورة الذهنية لما ستكون عليه نتائج القرار المتخذ (الخلف، 2005، 26).

- **اختيار البديل:** تعني الوصول إلى البديل الذي يحقق أفضل النتائج وأقل العيوب في تحقيق الأهداف المرجوة، والذي يقتنع به الآخرون، ومن ثم يكون هو القرار المناسب لحل المشكلة (الطواشليمي، 2014، 237).

ويمكن تعريف مهارات اتخاذ القرار إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة المتفوقون في أدائهم على مقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية وهي (فهم الموقف المشكل - تحديد الهدف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - التنبؤ بنتائج القرار المتخذ - اختيار البديل) الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية وهو من إعداد الباحثة.

4- المتفوقون عقلياً: تأخذ الباحثة بالتعريف الذي وضعه مكتب التربية الأمريكي (U.S.O.E, 1978)

للمتفوقين عقلياً وفيه القول أنهم هم أولئك الذين يحملون مهارات إنجاز عالية في ميادين عقلية، وإبداعية، ودراسية، أو في مجالات القيادة، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لاتوفرها المدرسة العادية (زحلق، 1994، 45)، وتعرف الباحثة المتفوقين عقلياً إجرائياً بأنهم: الطلبة المتفوقون الذين تم الكشف عنهم من خلال مجموعة من المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية من مثل اختبارات التحصيل، واختبار القبول المركزي الذي تجريه وزارة التربية، وعدم الرسوب في أحد صفوف مرحلة التعليم الأساسي. والملتحقون فعلياً في مدرستي الباسل للمتفوقين ونزير نبعة في مدينة دمشق.

سابعاً - حدود الدراسة ومحدداتها:

a. تحددت الدراسة بعينة مؤلفة من (27) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بينهم (18) من الذكور و(9) من الإناث، اختيروا بطريقة قصدية من مدرستين للمتفوقين في مدينة دمشق وهما مدرسة الباسل للمتفوقين ومدرسة نزير نبعة بحيث تمثل إحدى المدرستين المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وقد كان التطبيق محصوراً في هاتين المدرستين.

b. اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (18) جلسة تدريبية وجلستين تمهيديتين بواقع (45) دقيقة لكل جلسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2022.

c. تحددت الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة والبرنامج المستخدم فيها والمعالجات الإحصائية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

مقدمة الفصل:

➤ المحور الأول: التفوق والمتفوقون.

- أولاً: مفهوم التفوق العقلي.
 - ثانياً: الجذور التاريخية للاهتمام بالمتفوقين عقلياً.
 - ثالثاً: أهمية رعاية المتفوقين.
 - رابعاً: سمات المتفوقين وخصائصهم.
 - خامساً: العوامل المؤثرة في التفوق العقلي.
 - سادساً: محكات الكشف عن المتفوقين.
 - سابعاً: واقع العناية بالمتفوقين عقلياً في سورية.
- #### ➤ المحور الثاني: التفكير ومهارات اتخاذ القرار.

أولاً: التفكير.

1- تعريف التفكير.

2- خصائص التفكير.

3- مستويات التفكير.

4- أنواع التفكير.

ثانياً: مهارات اتخاذ القرار.

1- تعريف مفهوم اتخاذ القرار.

2- صناعة القرار.

3- عناصر اتخاذ القرار.

4- خطوات اتخاذ القرار.

5- الأخطاء الشائعة في اتخاذ القرار.

6- مهارات اتخاذ القرار.

7- خصائص الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار.

8- تصنيف القرارات.

9- أساليب اتخاذ القرار.

10- نظريات اتخاذ القرار.

11- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار.

12- الصعوبات التي تواجه متخذ القرار.

المحور الثالث: برنامج (Master Thinker) المفكر البارِع
لتعليم التفكير.

- تمهيد:

أولاً: التعريف ببرنامِج المفكر البارِع (Master Thinker)
ثانياً: منهجية الجسم.

ثالثاً: خصائص برنامِج المفكر البارِع.

رابعاً: خطوات تنفيذ الجلسات في برنامِج المفكر البارِع.

خامساً: طبيعة العمل الجماعي.

سادساً: المعايير

سابعاً: برنامِج المفكر البارِع ومهارات اتخاذ القرار.

- تعقيب.

مقدمة الفصل:

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، ومهارات اتخاذ القرار هي واحدة من مهارات التفكير المركبة التي تساعد الفرد على أن يكون أكثر قدرة على تحديد المشكلة، والمفاضلة بين الحلول البديلة أو المتوافرة، واختيار أنسب هذه الحلول لتحقيق الهدف الذي وضعه الفرد لنفسه أو لحل مشكلة تواجهه، والتي أصبحت مطلباً ملحاً في عصر التدفق العلمي والمعرفي والتطور المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ثم إن الفرد يمر في حياته اليومية بمواقف كثيرة ومتعددة تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر لتصريف الأمور ومعالجتها، كما أن عملية اتخاذ القرار هي عملية مستمرة ودائمة مع الفرد يمارسها في كل لحظة من لحظات الحياة في المنزل والعمل وفي محيط الحياة الاجتماعية، ومن ثم هناك حاجة ماسة ومستمرة لاتخاذ قرار أو أكثر. ولهذا فالفصل الحالي يقدم عرضاً لمفهوم التفوق العقلي من حيث (التعريف به، وأهمية رعاية المتفوقين، وسماتهم وخصائصهم، والعوامل المؤثرة في تفوقهم، وواقع العناية بهم في سورية)، وعرضاً للتفكير ومهارات اتخاذ القرار من حيث (التعريف بهذين المفهومين، وخصائص الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار، وتصنيف القرارات وأساليبها، والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، والصعوبات التي تواجه متخذ القرار)، وتكون المحطة الأخيرة فيه عند برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير من حيث (التعريف به، وخصائصه، وخطوات تنفيذ الجلسات فيه، والمعايير التي يستند إليها)، ويسير الفصل وفق المحاور الثلاثة الآتية:

- التفوق والمتفوقون عقلياً.
- التفكير ومهارات اتخاذ القرار.
- برنامج المفكر البارع.

وفيما يلي تفصيل بذلك:

المحور الأول
التفوق والمتفوقون عقلياً

توطئة:

المتفوقون والموهوبون في أي مجتمع من المجتمعات هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأمهم، لابل الكنوز والرأسمال الفعلي لها، إذ عليهم تتعدد الآمال وتبنى الأحلام في حل الكثير من المشكلات التي تعترض سير تقدم الأمة وتطورها وفي ارتياد آفاق المستقبل وتطوير سبل الحياة، ويتوافر للدولة عن طريقهم ماتحتاجه من رواد فكر وعلم ومعرفة يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة لاسيما إذا ماتم استثمار طاقاتهم ومواهبهم الاستثمار الأمثل. كما أن المتفوقين هم فئة مهمة من فئات المجتمع، وذلك نظراً لما يتمتعون به من خصائص وصفات تميزهم عن غيرهم وبينها: الذكاء العالي، والمواهب الخاصة، والقدرة العالية على الإبداع، والدافع القوي للتعلم، وأمام هذه المعطيات فقد بات من الضروري لكل أمة تنشأ التقدم الاهتمام بالمتفوقين ورعايتهم، ومحاولة استثمار قدراتهم وإمكاناتهم غير العادية ومواهبهم الاستثمار الأفضل، وبما يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالخير والفائدة والمنفعة. ولهذا تستعرض الباحثة في هذا الفصل مفهوم التفوق العقلي من حيث التعريف به، والجذور التاريخية للاهتمام بالمتفوقين عقلياً، وأهمية رعايتهم، وسماتهم وخصائصهم، والعوامل المؤثرة في تفوقهم، ومحكات التفوق العقلي، وواقع العناية بالمتفوقين في سورية والبرامج المتبعة في تعليمهم والعناية بهم.

أولاً: مفهوم التفوق العقلي:

على الرغم من أن مفهوم التفوق العقلي مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان وكذلك المؤشرات التي يعتمد عليها، فقد ظهر العديد من التعريفات التي توضح هذا المفهوم. بدأ ظهور مصطلح التفوق العقلي مع بروز مصطلح العبقرية (Genius) في القرن الثامن عشر الميلادي، ثم تطور في القرن التاسع عشر على يد (فرنسيس جالتون) للدلالة على الأفراد الذين ورثوا مهارات عقلية متميزة، مكنتهم من تحقيق مكانة مرموقة في مجالات (العمل، أو القضاء، أو الفن، أو السياسة... إلخ)، ثم استخدمه تيرمان (Terman) في دراساته حول العبقرية واستخدم فيها الذكاء كمحك للعبقرية، وانتهجت الطريقة ذاتها هولنجورث (Hollingworth) واتخذت معامل الذكاء (150 فأكثر) محكاً للعبقرية (جروان، 2008، 57)، وعلى الرغم من اعترافها بأنه ليس مناسباً لهذا الغرض، فقد عرفت المتفوق عقلياً بأنه من يتعلم بسرعة، ولديه مقدرة

تفوق أقرانه في مجالات كالفنون مثل الرسم والموسيقى، أو المجالات الميكانيكية، أو مجال المجردات، والتحصيل الدراسي الأكاديمي (القريطي، 1989، 35).

بعد ذلك بدأ الباحثون في تقديم تعريفات أكثر اتساعاً لهذا المصطلح، وكان ظهور نموذج جيلفورد (Guilford, 1950) تحدياً للمفاهيم التقليدية للذكاء، إذ قدم تحليلاً وتصنيفاً للعمليات العقلية، وقد نتج عن ذلك اتجاه الباحثين نحو تعريف التفوق من خلال مستويات الأداء المتميزة في مجالات عدة، فكان تعريف بول ويتي (Witty) في أن المتفوق هو الذي يكون أداؤه متميزاً بصورة متنسقة في أي مجال من المجالات ذات القيمة للمجتمع الإنساني، وقد أشار أيضاً إلى ضرورة الملاحظة الجيدة للفرد لاكتشاف التميز في مستوى أدائه، فهي أفضل من مجرد التركيز من الأداء على مقاييس الذكاء (نقلًا عن: أفنيخر، 2015، 13-14).

وبعد ذلك عرفت الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية (1958) المتفوق عقلياً بأنه: من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أي مجال له قيمة، ومن ثم يشمل التفوق العقلي أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم في الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى مرتفع من الأداء، وأولئك الذين يبشرون بمستوى ممتاز في الأداء في مجال الموسيقى، أو الرسم، أو الكتابات الابتكارية، أو المهارات الميكانيكية، أو القيادة الاجتماعية (عبد الغفار، 1977، 50).

كما عرفت مارلاند (Marland) مفوض التربية في مكتب التربية الأمريكي (U.S.O.E 1978) المتفوقين عقلياً بأنهم الذين يحملون مهارات عقلية كافية تقدم الدليل على وجود مهارات إنجاز عالية في ميادين عقلية، وإبداعية، ودراسية، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لا توفرها المدرسة العادية (زحلق، 1994، 45).

كما يشير عبد الغفار (1977) إلى أن المتفوق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من أداء العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، على أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة، ويمكن التعرف إليه عن طريق استخدام المنبئات، أو المؤشرات الآتية:

- مستوى مرتفع من الذكاء العام، بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120.

- مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطالب ضمن أفضل 15% من مجموعته.
 - استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من حيث التفكير الابتكاري، أو التقويمي، أو القيادة الجماعية.
- وعرف روينزولي (Rinzulli, 1979) التفوق العقلي بأنه حصيلة التفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات الإنسانية، أو العوامل التي يمكن أن يؤثر كل منها في العديد من مجالات الأداء أو الإنجاز النوعي، وهي (مهارات عقلية عامة فوق المتوسط، ويعبر عنها بحاصل الذكاء، أو مستوى الذكاء)، (مستوى عالٍ من الالتزام بالمهمة أو العمل)، (مستوى عالٍ من الإبداع)، فالطلبة المتفوقون من وجهة نظره هم الذين يمتلكون القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات، واستخدامها في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني، وهم يتطلّبون مدى واسعاً ومتنوعاً من الخدمات والفرص التربوية التي لا توفرها عادة البرامج التعليمية العامة أو العادية (جروان، 2004، 56).
- وقدم جليار (Gallagher, 1985) تعريفه للمتفوقين عقلياً بالقول إنهم: أولئك الذين يتم التعرف إليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم مهارة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم، وللمجتمع معاً (جروان، 2008، 57).
- كما قدم جيجن (Gagne, 1985) نموذج الذي يقول فيه بضرورة توافر ثلاثة عناصر أساسية لعدّ فرد ما في عداد المتفوقين عقلياً، وهي:
- القدرة والاستعداد، وتتضمن أربعة مجالات هي: العقلية، والإبداعية، والانفعالية الاجتماعية، والنفسحركية.
 - التفوق والبراعة في المجالات (الأكاديمية، والتقنية، والعلاقات مع الآخرين، والفنية، والرياضية).
 - العوامل المساعدة أو المعينات البيئية، وتتضمن المدرسة، والأسرة، وأساليب الكشف المستخدمة، وكذلك العوامل الشخصية كالميول، والدافعية، والاتجاهات، وغيرها (جروان، 2004، 60).
- وتضيف زحلق (1996، 97) إلى أنه يوجد ثلاثة أشكال للتفوق، وهي:

- **الموهبة:** وتظهر في مجال معين كأن نتحدث عن الموهوب في الموسيقى، وحين نستخدم هذا المصطلح فإننا نشير إلى أولئك الذين يظهرون مستوى أداء، أو لديهم استعداد خاص ومتميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى مهارات خاصة مثل الرسم، والموسيقى، والتمثيل، والكتابة.
- **العبقرية:** ويشير هذا المصطلح إلى أولئك الذين تبدو معرفتهم ومهاراتهم غير محدودة، وإنجازاتهم فريدة من نوعها، وأنه نادراً ما يستخدم، أو يقف عند تخصص معين، بل قد يشمل أكثر من تخصص أو مجال.
- **الإبداع:** ويشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك التي تشتمل على الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتصميم.

وكما هو ملاحظ فإن مفهوم التفوق العقلي ارتبط خلال مراحل تطوره بمفهوم العبقرية، والذكاء العالي، والتحصيل الأكاديمي، والإبداع، والموهبة، ونتيجة لذلك عدت درجات الذكاء المرتفعة، والتفوق الأكاديمي الملحوظ هي المحركات الأبرز للتفوق، كما اهتمت بعض التعريفات بالعوامل المساعدة في تطور الاستعدادات والطاقات الكامنة، أو تلك التي تحول دون استثمار تلك الطاقات، وقد تنوعت فئات العوامل في تلك التعريفات، كما أكدت بعض التعريفات على ضرورة توافر برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية أكثر ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم ولمجتمعهم.

وتأخذ الدراسة الحالية بالتعريف الذي وضعه مكتب التربية الأمريكي (U.S.O.E 1978) للمتفوقين عقلياً بأنهم الذين يحملون مهارات عقلية كافية تقدم الدليل على مهارات إنجاز عالية في ميادين عقلية، وإبداعية، ودراسية، أو في مجالات القيادة، أو في مجالات الفنون المعتمدة على البصر، وهم الذين يحتاجون للأسباب المذكورة أعلاه إلى خدمات أو فعاليات لا توفرها المدرسة العادية (نقلاً عن: زحلق، 1994، 45).

ثانياً: الجذور التاريخية للاهتمام بالمتفوقين عقلياً:

منذ قديم الزمن اهتمت المجتمعات برعاية المتفوقين، فصبغت كل ثقافة مفهوم التفوق بمنظورها الخاص تبعاً للاستعدادات التي تحتاج إليها، وأشكال البراعة والتميز التي تمجدها، والقيم التي تحبذها وتزكيها، وأساليب الحياة

السائدة فيها، فالليونانيون مجدوا الفلاسفة والخطباء الأقوياء، والرومانيون عظموا المهندسين والجنود، والعرب قدروا الشعراء والفرسان.

وقد بدأ الاهتمام بالمتفوقين في عهد الإمبراطورية الصينية قبل 4000 عام، إذ وضع في ذلك الوقت نظام دقيق لاختيار الأفراد المتميزين لتولي الأعمال القيادية؛ وفي عهد الحضارة اليونانية قبل 2400 عام قسم أفلاطون (347-427 ق.م) الناس في جمهوريته إلى مراتب ثلاث وفقاً لنتائجهم في الامتحانات والتدريبات في جميع العلوم النظرية والعلمية.

وبين الفارابي (510-590 م) في مدينته الفاضلة أن فئة الفلاسفة الحكام هم أعلى مرتبة، وهم الفئة التي يجب أن تحكم المدينة الفاضلة، ومن أهم مواصفات هذه الفئة: الذكاء، الفطنة، وحب العلم، أما الفيلسوف ابن رشد (1126-1198م) فقد قسم الناس إلى ثلاثة أقسام هم: فئة النخبة أو الفلاسفة، فئة علماء الكلام، وفئة العوام. وفي الغرب بدأ الاهتمام بالمتفوقين عقلياً في القرن الثامن عشر عندما أمر توماس جيفرسون (1801) بمنح المتفوقين فرصاً للدراسة مجاناً في الجامعات، وفي القرن التاسع عشر صدر كتاب "العبقريّة الموروثة" للعالم جالتون (1869)، وفي عام (1905) ظهرت اختبارات الذكاء، وبدأ تيرمان عام (1920) دراسته الطولية حول الذكاء التي توصل من خلالها إلى اكتشاف بعض السمات والخصائص الجديدة للمتفوقين عقلياً (بترجي، 2009، 49).

وفي ظل الحضارة العربية والإسلامية كان بعض ولاية العرب يرسلون الرسل للبحث عن المتميزين من الشباب في أرجاء الولاية، ويحضرونهم إلى قصورهم لتلقي التعليم والتدريب، وذلك من أجل الاستفادة من طاقاتهم ومهاراتهم في شؤون الحكم والإدارة.

وفي اليابان أسس ما بين العام (1604-1868) أكاديميات خاصة لاستقبال الطلبة المتفوقين عقلياً، كما كان يجري أيضاً تدريب أطفال النبلاء من المقاتلين على فنون السير المنظم، والتاريخ، والخط، والقيم الأخلاقية، وأصول التعامل.

وفي القرن التاسع عشر وهي الفترة التي سادت فيها أفكار (دارون، توماس هكسلي، هيربرت سبنسر) فقد ساهمت هذه الأفكار في تقديم منظور جديد للطبيعة البشرية، إذ عدّت التفوق العقلي في تلك الفترة جزءاً من الانتقاء الطبيعي (سليمان وأحمد، 2001، 9).

وفي أمريكا فقد اهتم توماس جيفرسون في مطلع القرن الماضي بالمتفوقين عقلياً اهتماماً خاصاً، وذلك حين دعا إلى تجميع أفضل العبقريات في ولاية فرجينيا الأمريكية في مدرسة خاصة (زحلوق، 1994، 19).

وفي أوائل القرن العشرين وضع الفريد بينيه (Alfred Binet, 1857-1911) اختبارات الذكاء، ثم سيمون (Theodore Simon) بتطوير سلسلة من الاختبارات عرفت باسم اختبارات (بينيه وسيمون) والتي اتجهت في المقام الأول نحو تحديد الطلبة الذين يعانون من العجز العقلي، وذلك بغرض فصلهم عن الطلبة العاديين، ووضعهم ضمن فصول دراسية خاصة. ويُعدّ تيرمان وهولنجورث (Terman and Hollingworth) من الرواد في تاريخ الاهتمام بالمتفوقين عقلياً، إذ إنّ دراسات تيرمان في جامعة ستانفورد أهّلتها للاعتراف به كأب لحركة المتفوقين عقلياً، وذلك عندما نُشرت اختبارات ستانفورد بينيه في العام 1916، وكان أول استخدام لاختبارات الذكاء للتعرف إلى المتفوقين عقلياً من أطفال المدارس في العام 1920، إذ يُعدّ تيرمان المؤسس لاستخدام اختبارات الذكاء الحديثة (Elder, 2013, 4). وتحت عنوان (دراسات ويلبرغ عن المتفوقين في التاريخ) قام كل من ويلبرغ وزيسر (Walberg & Zeiser, 1997) بإجراء دراسات خلال السنوات (1982-1992) بهدف التعرف إلى خصائص المتفوقين الذين تفوقوا في المجالات العلمية، والفنية، والدينية، والسياسية، ما بين القرنين (الرابع عشر والعشرين)، وقد كانت الخصائص المشتركة لهؤلاء المتفوقين هي تعدد المواهب، والتركيز، والمثابرة، ومهارة الاتصال، ودرجة الذكاء العالي، كما اتصفوا بأنهم أخلاقيون، وحساسون، ومتفائلون، ويتمتعون بالجاذبية والشعبية، ولقد وجد (ويلبرغ) أن أولئك المتفوقين كانوا محاطين بالعلم والثقافة، والاستثارة الحافزة عائلياً وبيئياً (الهويدي، 2007، 24).

كما أن العرب لم يكونوا أقل اهتماماً من غيرهم بالمتفوقين عقلياً؛ فقد اهتمت الحضارة العربية في العصور الوسطى بالناخبين في العلوم والآداب والعمارة وأمور الدين (سعادة، 2009، 30). أما عن الاهتمام المخطط

بالمتموقين عقلياً فقد ظهر حديثاً في البلاد العربية، إذ تم القيام بعدد من الأنشطة بينها الحلقة الدراسية التي عقدتها جامعة الدول العربية عام (1969) في القاهرة، وكان موضوع اهتمامها بتربية المتموقين والموهوبين في البلاد العربية، ثم الحلقة التي أقامتها الجامعة العربية أيضاً حول الموضوع ذاته في الكويت عام (1973)، وفي عام (1984) عقدت ندوة رعاية المتموقين عقلياً بدول الخليج، كما عقدت في البحرين الحلقة الدراسية عن تأهيل المعلم برعاية المتموقين في دول الخليج العربي عام (1986)، وهناك عدد كبير من البحوث والدراسات في مجال رعاية الموهوبين والمتموقين عقلياً (صوص، 2010، 17).

كما هو ملاحظ فإنّ الاهتمام بالمتموقين عقلياً بدأ مع نشأة البشرية وتطورها، وقد أخذ صوراً وأشكالاً عدة، فالاهتمام بالمتموقين يختلف من عصر لآخر، ومن بلد لآخر تبعاً لحضارة ذلك العصر وخصائصه واحتياجاته. ولكن الهدف العام للاهتمام بالمتموقين عقلياً في جميع العصور والأمم هو الكشف عنهم وإعدادهم الإعداد المناسب ليكونوا ثروة حقيقية لهذه الأمم.

ثالثاً: أهمية رعاية المتموقين عقلياً:

تواجه المجتمعات منذ مطلع الألفية الجديدة، التي تتصف بالتفجر العلمي والمعرفي، تحديات عدة تتمثل في الثورة المعلوماتية، وثورة الاتصالات التي لم يسبق لها مثيل، وثورة التكنولوجيا الهائلة التي استطاعت أن تخترق حواجز الزمان والمكان. وتظهر الآثار الكبيرة لهذه الثورات الثلاث على العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدولية ومن ثم تلقي بتبعاتها على التربية كسبيل لدفع المجتمعات للفوز في السباق العالمي لامتلاك الثورات الثلاث والهيمنة على المجتمعات الأخرى، ويكون الفوز دوماً للأمم التي ترعى أبناءها المتموقين (عبد الغفار، 2003، 5)، ولهذا تسعى الأمم جاهدة إلى استثمار طاقاتها وثرواتها المحلية وخاصة البشرية منها وعلى رأسها فئة المتموقين والموهوبين لما تمثله هذه الفئة من طاقة بشرية لها دور فعال في تحمل المسؤوليات، بل تصبح إذا وجدت الرعاية والاهتمام، قوة دافعة نحو تطوير المجتمع والنهوض به مستقبلاً، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعوق التقدم الحضاري للمجتمعات البشرية في المستقبل (ماضي، 2006، 9)، ويمكن القول بطريقة أخرى إن رعاية المتموقين والموهوبين ليست ترفاً فكرياً أو

ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة بل هي عملية جوهرية في أي نظام تربوي، إذا أراد هذا النظام أن يستكمل أوجه الرعاية لكل فئاته ووضع تعريفاً واضحاً لمعنى التفوق، والمصطلحات ذات الصلة الوثيقة به وأن يتضمن هذا الاهتمام -كذلك- الكيفيات التي تؤدي إلى التعرف إلى الأطفال المتفوقين وأساليب انتقائهم، وأن يتضمن بيان نوعية البرامج التي تتناسب وقدراتهم، وكذلك المدرسين وطرائق إعدادهم حتى تتكامل حلقات رعايتهم (سليمان، 2005، 7).

ولا يعد أداء المتفوقين نتاجاً لقدرات عقلية معرفية فحسب، ولا هو مزيجاً من القدرات المعرفية والسمات الشخصية للفرد فقط؛ بل يتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة، إما أن ييسر ظهور الأداء المتفوق ويدفع إلى تنميته، أو يعوق ظهوره ويمنع استمراره.

إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفال مميزين لا يجدون تشجيعاً على إظهار نوع من البحث عن هويتهم يمنحهم آباؤهم أو معلمهم عن مواصلة هذا البحث فيضيعون في الطريق، ويتوقفون عن البحث عن هويتهم (أبو سماحة وآخرون، 1993، 68). ولذلك اتجهت الدول النامية إلى تبني هذا المنحى وتنامي الاهتمام بتربية المتفوقين الذي أصبح يعد مقياساً لمدى تقدم الأمم إذ شعرت هذه الدول بالحاجة إلى دعم أساليب الكشف والتعرف إلى أبنائها المتفوقين، وعلى سماتهم الشخصية وخصائصهم السلوكية المختلفة التي تميزهم، وهذا يمكنها من تقديم الرعاية التربوية المخططة والمنظمة الهادفة لدعم تفوقهم عقلياً ومعرفياً وانفعالياً واجتماعياً، في مناخ تربوي ملائم، بما يحقق الاستفادة من إمكاناتهم وطاقاتهم، فيشاركون في بناء المجتمع ونهضته (الزيات، 2002، 31).

فالاهتمام بالطالب المتفوق عقلياً يمثل تحدياً حضارياً لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، فالدول التي تبحث عن التقدم والرفاهية تسعى إلى التعرف إلى المتفوقين من طلابها، وتحضنهم وتتعهدهم بالرعاية لتنمية قدراتهم العقلية الفكرية ومواهبهم الابتكارية لتجني ثمرة هذه الرعاية في المستقبل (ماضي، 2006، 9).

وانطلاقاً مما سبق يتضح أهمية الكشف عن التفوق والمتفوقين عقلياً، وضرورة إحاطتهم بال العناية والرعاية اللازمة التي تمكنهم من استثمار طاقاتهم المتعددة أفضل استثمار فهم الثروة الحقيقية لشعوبهم، وهم كنوزها الفعلية والمكون الرئيسي لمجتمع النخبة التي تسعى الأمم للوصول إليه.

رابعاً: سمات المتفوقين عقلياً وخصائصهم:

- الخصائص العقلية:

إن أهم صفة تميز المتفوقين عقلياً عن غيرهم من العاديين هي أن معدلات ذكائهم تعادل ذكاء من يكبرهم سناً بسنة أو أكثر، كما أن نموهم العقلي أو العمر العقلي لديهم يفوق سنهم الزمني، ثم إن التقدم المتسارع لديهم في اللغة والأفكار لا يعكس وجود قاعدة من المعارف فحسب بل يعني وجود مقدرات فكرية تجريدية بدرجة ملحوظة أو جيدة.

يضاف إلى ما سبق أن بعض الطلبة المتفوقين عقلياً قد يظهرون مواهب مبكرة في الحساب والموسيقا إلى جانب المهارات اللفظية والفكرية، فقد يتمكن الطالب ذو الموهبة المبكرة أن يحسب بالخمسات والعشرات وأن يجمع وي طرح أعداداً مؤلفة من رقمين أو أكثر بأسلوب منطقي عجيب. كما يضاف إلى ما ذكر أن عمليات التفكير عند الطلبة المتفوقين عقلياً تتصف بالسرعة والمنطقية مقارنة مع الطالب العادي، فمنطق الطالب المتفوق عقلياً لا يكتفي بأن تكون الإجابة بصورة مقتضبة أو غير منطقية أو ناقصة ولديه المقدرة على طرح التساؤلات، والفهم الجيد للعلاقة الموجودة بين السبب والنتيجة، وحل المعضلات والإلحاح والتعمق في الموضوعات، وهذه كلها من السمات العقلية الأساسية للطلبة المتفوقين عقلياً (زحلق، 1994، 58).

الخصائص الشخصية: من الخصائص الشخصية التي تميز المتفوقين عقلياً عن غيرهم من العاديين أنهم متكيفون اجتماعياً ومستقرون عاطفياً، قليلو النفرة، واثقون من أنفسهم، مستقلون، لديهم القدرة على التحكم الباطني العالي قادرون على التكيف الاجتماعي والشخصي بصورة عامة، والاستقرار العاطفي، ولديهم الرغبة المتقدمة في المزاح، وهذه الرغبة في المزاح هي نتاج طبيعي لمقدرتهم على التفكير السريع ورؤية العلاقات بين الأشياء إضافة إلى الثقة العامة والتكيف الاجتماعي، ولديهم مستوى عال من التفكير الأخلاقي الرفيع، وهم مرنون

في تقبل وجهات النظر، ولديهم القدرة على التحكم الباطني العالي إذ يستطيع المتفوقون أن يستفيدوا من الأخطاء، أو الفشل، ويوجهونها بشكل إيجابي، وذلك بخلاف العاديين الذين يعززون الفشل أو النجاح إلى الحظ أو صعوبة أو سهولة المهمات الموكلة إليهم أو إلى المعلم.. أو قلة النوم.. أو إلى غير ذلك من الأسباب (المرجع السابق، 62).

أما يحيى ماضي (2006) فإنه يشير إلى أن من أهم خصائص المتفوقين عقلياً تمتعهم بمقدرة عالية تظهر في شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء وتمتعهم أيضاً بمقدرة عالية على التفكير والاستدلال المنطقي، واستخدام الذكاء في التعلم بسرعة، وامتلاكهم استعداداً دراسياً مرتفعاً وذاكرة قوية، ثم إن من أهم ما يميزهم أيضاً الاستقلال في التفكير وقوة الملاحظة والهدوء النفسي والسيطرة على العواطف والتمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي والثبات الانفعالي والفكاهة والثقة بالنفس والمستوى العالي من الطموح والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة، ونحو المدرسة، ونحو الاستنكار، ونحو عادات الدراسة ونحو المستقبل المهني، يضاف إلى ذلك أن من أهم هذه الخصائص التي يتمتع بها الطالب المتفوق أنه محبوب من أقرانه، متوافق اجتماعياً، وجدير بالثقة والاعتماد عليه، ولديه قدرة عالية على القيادة للطلبة الآخرين والإحساس بالمسؤولية، والاهتمام بالثقافة الاجتماعية (ماضي، 2006، 47).

وفي دراسة لعبد ربه (2008) تناولت فيها العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى المتفوقين تذكر بأن من أهم سمات المتفوقين وخصائصهم هي القدرة العقلية العالية، فقد يصل معامل ذكائهم إلى (130) فما فوق، والحصيلة اللغوية المرتفعة، والتحصيل الدراسي المرتفع، والقدرة على المحاكمة، والخيال الخصب للتعبير عن أنفسهم وبدقة، والذاكرة الممتازة (عبد ربه، 2008، 52).

أما الخصائص الانفعالية فيتمتع المتفوقون باستقرار عاطفي، واستقلالية ذاتية وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية ولديهم مفهوم التطلع للمستقبل، ويبدون سعادة ويحبهم زملاؤهم، وأهم السمات والخصائص الاجتماعية لهم هي: شعورهم بالحرية، وحبهم للنشاط الاجتماعي وميلهم إلى حضور الحفلات والمناسبات المهمة، وقدرتهم على كسب الأصدقاء، وتحملهم للمسؤولية، والتفاعل الاجتماعي لديهم واسع وشامل، وتضيف زحلق

(1994، 32) أن هناك خصائص تعليمية للمتفوقين وهي أن المتفوقين أسرع من الطلبة غير المتفوقين في عملية تعلمهم المواد الدراسية والمهارات اللازمة لهم. وهم أسرع في المقدمة على الاستدلال والاستنتاج والتعميم وتحليل الأفكار واستيعاب الأفكار المجزأة والتفوق اللغوي أو القراءة والذاكرة والمحاكمات العقلية وحب الاستطلاع، والإنجاز المدرسي العالي والميل إلى المثابرة والفتنة وسرعة البديهة، ويتعلم المتفوقون بسهولة أكبر قياساً مع غير المتفوقين.

وتُجمل إيرلخ الخصائص العامة التي تميز الطلبة المتفوقين عقلياً عن أقرانهم من غير المتفوقين بما يأتي: التفوق في المفردات وسهولة التعبير، التفوق في القراءة، التفوق في سرعة التعلم، التفوق في الذاكرة، التفوق في مرونة الفكر، التفوق في التفكير الرمزي، الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة، التخطيط والتنظيم، الإبداعية والخيال العلمي، حب الاستطلاع، المدى الواسع من المعلومات، الحس المرهف بالطبيعة والعالم، الإنجاز المدرسي المتفوق، الأداء المتميز، الانتباه والتركيز، القيادة والمثابرة، متفوق في المسؤولية الاجتماعية، متزن انفعالياً، صحة جيدة، نموه العام سريع (المرجع السابق، 71).

وهكذا يتبين بأن من أهم سمات الطلبة المتفوقين عقلياً وخصائصهم الارتفاع في حاصل الذكاء والتميز في القدرات العقلية عامةً والثقة بالنفس والاستقلالية والمثابرة والاستقرار العاطفي والتكيف الاجتماعي والشخصي بصورة عامة، وتفضيلهم للتعلم بالطرائق الاستكشافية.

خامساً: العوامل المؤثرة في التفوق العقلي:

العوامل التي تؤثر في التفوق العقلي كثيرة ومتعددة، ويمكن إجمالها في نوعين رئيسيين وهما: العوامل الوراثية، والعوامل البيئية. وإذا كانت الدراسة الحالية لا تتكر أثر الوراثة والتكوين البيولوجي للفرد في التفوق فإنها أيضاً لا تسعى إلى تفصيل هذا الجانب بشكل مستقل، وإنما لابد من التوقف في الحديث عن هذه العوامل التي تؤثر في التفوق العقلي عند العوامل العقلية والعوامل الأسرية والعوامل المدرسية.

1. العوامل العقلية:

يؤدي الذكاء دوراً مهماً في التفوق، والأدلة على هذا القول تكاد تكون متوافرة في كل مرجع يتناول التفوق والمتفوقين، ثم إن الصلة بين الذكاء والتفوق قوية جداً وذات ارتباط عالٍ، وقد يصل التعميم في الحديث عن يرى بأنه من المتفوقين عقلياً مرتفع الذكاء.

ومن الدراسات التي أجريت في مجال العلاقة بين الذكاء والتفوق دراسة الحنبلي (1989)، ودراسة الهموز (Al-Hamuz, 2008) والتي بينت بأن معامل الارتباط بينهما يبلغ تقريباً (0.70)، كما بينت هذه الدراسات أهمية الذكاء في التفوق الدراسي في حال ارتفاعه، والتخلف الدراسي في حال انخفاضه، وقد أشارت إلى أن الذكاء هو من أكثر العوامل ارتباطاً بالتحصيل.

ومن العوامل العقلية الأخرى التي تؤدي دوراً مهماً في التفوق في المرحلة الثانوية التحليل والتجريد والتركيب والمقارنة والانتباه والفهم والتركيز والمنطقية في التفكير والبديهة الحاضرة والسرعة في التعلم والتعدد في الميول والمواهب.

وقد تبين بأن من أكثر القدرات الخاصة ارتباطاً بالتحصيل القدرة اللغوية والقدرة الرياضية كما تبين بأن بعض الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية يمتلكون مواهب خاصة في اللغة أو الرياضيات والتي عادةً ما يتم اكتشافها من خلال التحصيل الدراسي المتصل بالقدرة الخاصة سواءً كانت لغوية أو رياضية (المطيري، 2006، 18).

2. العوامل الأسرية:

تشير نتائج الأبحاث والدراسات المستمدة من سجل الحياة لعدد من المتفوقين إلى أنهم نشأوا في بيئات أسرية منحتم جواً من الثقة وتحفيزاً فكرياً وعقلياً ولغوياً ملائماً لنموهم الشخصي وبناء الذات، وهذا الجو من الثقة له مظاهر عدة أهمها:

أ. شيوع قيم ثقافية معينة في الأسر: كتلك الأسر التي تشجع فيها الوسائل الثقافية من كتب ومجلات وغيرها، والمنثيرات اللغوية والفكرية المتعددة وحرية الاتصال الحضاري، وهذا يثير فضول المتفوق وحبّه للاستطلاع ويحفزه لمعرفة ما يحيط به واستكشافه (عبد ربه، 2008، 87).

ب. وجود فرد أو أكثر من أفراد الأسرة المقربين الذين يميل الطالب إليهم، وبالوقت نفسه لديه أو لديهم ميول واهتمامات ثقافية وفكرية ويتسمون بسمات معينة أهمها التحرر الفكري وسعة الاطلاع، ومن ثم يتوحد الطالب بشخصياتهم ويتأثر بتوجيهاتهم إذا ما أرادوا ذلك؛ إذ إن الطالب يعدهم النموذج أو القدوة. وبالرغم من ذلك إلا أنه ليس بالضرورة وجود جو أسري ثقافي أو أقارب ذوي مستوى ثقافي عالٍ، بل المهم هو التحفيز الذي يأخذ طابع التشجيع على حرية التفكير وحب الاطلاع واحترام أفكار الطالب مهما بدت تافهة وإبداء التقبل والمدح والثناء وهذا يزيد من ثقة الطالب بنفسه ويؤدي به إلى المزيد من الإنجاز ومن ثم إلى التفوق والإبداع (عبيد، 2004، 43).

ت. الاتجاهات الوالدية في التنشئة الأسرية التي تتسم بالديمقراطية والاستقلالية والتسامح والحوار والاختلاف البناء في وجهات النظر أو بتعبير آخر المعاملة الوالدية في تنشئة الأبناء التي تتسم باللين والاعتدال دون القسوة أو التدليل أي: الابتعاد عن التسلط أو المعاملة المتذبذبة أو المفاضلة بين الأخوة أو الحماية الزائدة التي تولد الأنانية والانتكالية أو العقاب المؤذي (الجسدي منه والنفسي)، وفي هذا كله ما قد يؤدي إلى تشجيع الأبناء وتحفيزهم إلى تنمية قدراتهم وإمكاناتهم واستثمارها بالشكل الأفضل وبما يحقق التميز (محمد، 2005، 286).

ففي دراسة لماكينون ومنذ العام (1962) تناول فيها الظروف البيئية والأسرية التي عاش بها مجموعة من المهندسين المعماريين المبدعين حين كانوا صغاراً، تبين له بأن من أهم ما يميز معاملة آباء هؤلاء المهندسين احترامهم لأبنائهم وثقتهم بهم ومنحهم الحرية الكاملة لهم في اكتشاف عالمهم واتخاذ قراراتهم بأنفسهم دون تدخل من قبل الآباء، ونادراً ما استخدمت العقوبات البدنية معهم، وكانت تشجيع في معظم أسر هؤلاء قيم معينة مثل: الأمانة، الصراحة، احترام الآخرين، العمل، النجاح، الطموح، الاهتمام بالأنشطة العقلية والأنشطة الثقافية المختلفة (زحلق، 1994، 79).

وكما أن هناك بعض العوامل الأسرية التي تؤثر في التفوق الدراسي، فإن هناك بعض العوامل الأخرى التي تقف ضد تنميته، من مثل تلك الخصائص التي تتسم بها أسر بعض الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية ومن هذه الخصائص ما يأتي:

- المستوى الاجتماعي: فقد تبين في دراسة أخذت طلاباً (مرتفعي ومنخفضي الذكاء) أن أسر الموهوبين والمتفوقين كانت أكثر ارتفاعاً في المستوى الاجتماعي من أسر الطلاب الأقل ذكاء، كما وجد أن الطلاب من أولاد الأسر ذات المستوى الاجتماعي العالي أفضل من حيث التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي من الطلاب في الأسر ذات المستوى الاجتماعي المنخفض (الجهني، 1997، 55).

- المستوى الاقتصادي للأسرة: فقد وجدت بعض الدراسات أن الفقر يمكن أن يؤدي من حيث نتائجه دوراً سلبياً في تنمية التفوق والإبداع. إذ بينت دراسة قام بها (بيرت) على عينة من المنخفضين دراسياً في مدينة لندن أن (90 %) من أفراد عينته ينتمون إلى أسر فقيرة جداً، في حين أن ما نسبته (10 %) فقط ينتمون إلى أسر ميسورة، وفي دراسة مماثلة وجد (هافجهرست) أن (80 %) من عينة دراسته على منخفضي التحصيل ينتمون إلى مستوى اقتصادي متدنٍ، وعلى هذا الأساس فقد تبدو آثار الفقر واضحة في الجو الثقافي العام للأسرة، ولذلك فإنه من الضروري لنمو مدارك المتفوق ومعارفه وأسلوب تعامله أن يكون في جو غني بالمشيرات من أجهزة تعليمية وترفيهية وثقافية. كما لابد من توفير التغذية المناسبة، للأسرة التي لا تتمتع بدخل كافٍ لا تستطيع توفير كل ما يلزم من بروتينات وفيتامينات ضرورية لنمو الأبناء الجسدي والعقلي والنفسي بشكل جيد (عبد ربه، 2008، 89).

- الحالة الصحية: فقد ركز الباحثون على توفر الشروط الصحية من مسكن وملبس، كما ركزوا أكثر في موضوع صحة الطالب على أهمية التغذية والعناية ضد الأمراض لما لها من أثر سيء على التقدم العقلي والنشاط الجسدي، فضعف أي جهاز من أجهزة الجسم سيؤدي سلباً في القدرة على التعلم، فالطفل الذي لا يرى جيداً ولا يسمع جيداً تضعف قدرته على التعلم (زحلق، 1994، 80).

- التفكك الأسري: فتفكك الأسرة نتيجةً للطلاق أو غياب أحد الزوجين أو وجود جو تستمر فيه المشاحنات، يمكن أن يؤدي إلى اضطراب الطالب عاطفياً، وحرمانه من الحنان الذي يحتاج إليه في نموه الطبيعي، وهذا يؤثر في جوانب حياته الأخرى (زحلوق وأبو فخر، 2007، 106).
 - حجم الأسرة: فقد تبين بأن حجم الأسرة كلما كان صغيراً نسبياً أو أقل عدداً حصل الطالب على مزيد من الاهتمام به، ثم إن الوقت الذي يقضيه الوالدان مع ابنهم في تنشئته يكون أكبر، أضف إلى ذلك أن الأسرة يكون بمقدورها توفير الدعم المادي والمعنوي له بشكل أفضل، وفي هذا ما يساعد أيضاً على إظهار مواهبه وإمكاناته ومن ثم تفوقه (مختار، 2005، 148).
 - كما أن العلاقات الأسرية الحميمة، والتفاعل الأسري الذي يسوده الحب والسعادة الأسرية، لها انعكاساتها الإيجابية على التفوق والإبداع، فالمتفوقون غالباً ما ينشؤون في أسر تتسم بالتلاحم العاطفي الهادئ (الشربيني وصادق، 2002، 155).
- وعلى ما يبدو فإن هذه الصورة بملامحها الإيجابية والسلبية لدور المناخ الأسري أو العوامل الأسرية في تنمية التفوق العقلي أو عرقلة عن النمو تمثل وصفاً لما يحيط بجوانب التفوق العقلي، ولهذا يكون من المناسب التوقف عند العوامل النوعية التي يكون لها الدور الأكبر في التفوق العقلي والتأكيد عليها ومحاولة إيجادها وخلقها لدى غير المتفوقين أو المقصرين دراسياً والتي ربما قد تكون من العوامل الأساس لعدم تفوقهم.

3. العوامل المدرسية:

إن المدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية التي تتولى تنشئة الطلاب، وهي حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، وهي الأساس الذي ترتكز عليه الدول في تكوين الأفراد وإعداد الأجيال المقبلة وبناء شخصياتهم من جميع النواحي وتنمية ذكائهم وتفكيرهم، ومن ثم يعد دورها دوراً مهماً وبارزاً في رعاية التفوق والمتفوقين (مختار، 2005، 165).

ومن أبرز مسؤوليات المدرسة توفير المناخ المدرسي الذي يتسم بالحرية والتسامح والاحترام والديمقراطية الذي يسمح بنمو القدرات إلى أقصى الدرجات الممكنة، على العكس من ذلك فإن المناخ النفسي الذي لا يحقق للطالب

المتفوق الشعور بالطمأنينة، مع استخدام العقوبات الشديدة البدنية أو النفسية تؤدي إلى إخفاق الموهبة وإحباط تفوق الطالب وانخفاض مستوى تحصيله الدراسي (زحلق وأبو فخر، 2007، 108).

ويشارك المعلم في المسؤولية المدرسية فهو من ضمن العوامل المؤثرة في التفوق المدرسي وهو مفتاح نجاح العملية التربوية وأحد أهم محاورها ويشكل عنصراً أساسياً لدافعية الطالب المتفوق، واستثارة ميوله، ومن جهة أخرى فإن عليه التزود بالمعارف الجديدة واكتساب المهارات اللازمة ليكون قادراً على القيام بمهامه وإدارة العملية التربوية والتفاعل معها بأسلوب المعلم المبدع، القادر على توسيع مدارك طلابه ومعارفهم فيكون قدوة حسنة لهم في طلب العلم واكتساب الخبرات والمهارات وتشجيع تفوقهم (حنورة، 2003، 36).

ويؤكد أبو علام والعمر ضرورة وجود مكتبة في المدرسة تحتوي كتباً متنوعة وحديثة يستفيد منها الطلاب لزيادة معارفهم، وأن يكون فيها مكان مخصص ومعزول يوفر للطلاب الهدوء والراحة والانفراد بأنفسهم للقراءة والكتابة. كما يجب أن تتضمن المدرسة المختبرات اللغوية والعلمية والأجهزة والمعدات اللازمة، ووسائل الاتصال الحضاري، الأمر الذي يساعد على تنمية القدرات العقلية المختلفة لدى الطلبة عموماً (أبو علام والعمر، 1986، 38).

كما أن نظام التقويم والامتحانات الذي لا يتسم بالصدق والموضوعية فإنه يترك آثاراً سلبية على الطلبة، ويضاف إلى ذلك التكتلات والجماعات ورفاق السوء داخل المدرسة أو خارجها، هذه كلها عوامل يمكن أن تترك آثاراً سلبية على المتفوق، وتؤدي كذلك إلى عرقلة النمو المتكامل للقدرات العقلية للطلبة وتشتتهم الاجتماعية (زحلق وأبو فخر، 2007، 112).

ومن جهة أخرى يؤكد محمود غانم (2001) أن المدرسة ونوع الخبرات التي تقدمها لطلابها يكون لها أثر كبير على تنشيط إبداعاتهم واستثارة قدراتهم الإبداعية وتفوقهم، ويمكن تحقيق ذلك بطرق عدة منها:

- إدراج الإبداع كموضوع مستقل في البرامج الدراسية.
- تعديل المناهج الدراسية وصياغتها صياغة جديدة تساعد على تنمية التفوق والإبداع.

- خلق مناخ اجتماعي تعليمي يشجع على التفوق والإبداع بتعريض الطلاب لخبرات تربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإبداع مع وجود معلم مرّن يشجع على الإبداع، وينمي مهارات التفكير ويعتمد على التحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتقويم وحل المشكلات، ومن ثم جعل الإبداع والقدرة على التفكير الإبداعي إحدى سمات الشخصية لدى الطلبة جميعاً (الزيات، 2009، 146).

4. بعض العوامل الأخرى في التفوق العقلي:

هنا عوامل أخرى غير التي ذكرت تؤثر في التفوق العقلي تأثيراً واضحاً وتشمل العوامل الانفعالية والشخصية لدى الفرد. فالثقة بالنفس والدأب والتحمل والمثابرة وبذل الجهد، والطموح هي كلها من العوامل المهمة في تحقيق النجاح والتفوق، ثم إن الدافعية العالية للتعلم بما تتطوي عليه من قيم واتجاهات وإرادة لها أيضاً في ذلك أثر إيجابي في نمو المتفوق.

وفي دراسة لطفه (1994) حول العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي تبين بأن هناك علاقة موجبة ودالة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي. وعلى ذلك فإن مستوى طموح الفرد يعد محركاً قوياً يدفعه للجد والعمل والدراسة والسعي للنجاح وتحقيق الهدف المنشود، ولا يمكن تصور متعلم متفوق دون مستوى عالٍ من الطموح يدفعه نحو تحقيق المزيد من الإنجاز والتحصيل والتفوق والتميز (المطيري، 2006، 18).

وفي دراسة أخرى للخطاب (1990) حول العلاقة بين الدافعية والتفوق الدراسي تبين بأن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين هذين المتغيرين، أي ما معناه أن الصلة بينهما قوية جداً وهذا من شأنه أن يبين مدى أهمية استئثار مدى دافعية التعلم نحو كم أكبر من التعلم والإنجاز والتحصيل ومن ثم مستوى أعلى من التفوق والتميز والتفرد (المطيري، 2006، 19).

وحول عادات الدراسة الإيجابية وأثرها في التفوق يشير عوض (1985) إلى عدد من هذه العادات التي ثبت ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم والتفوق ونوعيته ومن بين هذه العادات ما يأتي: تعود المتفوق الطريقة الكلية في الدراسة والتعلم بدلاً من الطريقة الجزئية واعتياده على المحافظة على مستوى معين من الدافعية يجعله يجد ويعمل ويثابر ويتحمل ما يعانیه وما يكابده من مشاق، وكذلك اعتياده على المجهود الذاتي في التعلم إذ إن أفضل أنواع

التعلم هو التعلم الذي يقوم على أساس من العمل والنشاط والمجهود الذاتي وعادةً ما يميل المتفوقون إلى بذل النشاط والمجهود الذاتي في التعلم بقدر أكبر من العاديين، يضاف إلى ما سبق عامل الفهم والتنظيم إذ إن تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع وأدق وعادةً ما تكون بعيدة عن النسيان، وهذا الأمر هو ما يعتمد عليه المتفوقون في تحصيلهم وإنجازهم المدرسي، كما يضاف عامل التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة للمادة العلمية، فضلاً عن اتباع طريقة التسميع الذاتي في الدراسة وفضلاً عن اللجوء إلى المجهود الموزع بدلاً من المجهود المستمر الذي يؤدي إلى التعب والملل من المادة التعليمية. ويتابع عوض (1985) حديثه عن هذه العادات مشيراً إلى أنها جميعها تؤثر في الطالب المتفوق حتى أن تفوقه يلزمه بها لدرجة أنها تصبح من عاداته المتجذرة الأصلية التي يصعب إطفائها أو كفها أو تغييرها أو تعديلها (المطيري، 2006، 21).

وهكذا نجد بأن العوامل الانفعالية والشخصية كالثقة بالنفس والدافعية القوية للتعلم والطموح وعادات الدراسة الجيدة تعد هي الأخرى من العوامل الأساس التي يمكن إضافتها إلى العوامل العقلية والأسرية والمدرسية التي تؤثر في التفوق وفي نمو المتفوق وإحرازه للنجاح والتميز.

وهكذا نجد أيضاً بأن التفوق العقلي أو غيره من أشكال التفوق كالموهبة والإبداع هو محصلة لعدد من الجوانب المعرفية وغير المعرفية التي تنمو في بيئة أسرية ومدرسية مواتية تشجع على التفوق والإبداع وتعمل على تحفيز قدراتهم العقلية والفكرية، وهذا يقودهم دوماً نحو التميز والتفرد.

وترى الباحثة أن الطالب يشكل رأس مثلث، ضلعاؤه المنزل والمدرسة اللذين يشتركان في تكوين سلوك التفوق ويعملان على زيادة مهارته وخبراته، كما أن المؤسسات الأخرى في المجتمع من وسائل الإعلام وغيرها، تشكل الضلع الثالث، فتعمل معاً من أجل تنمية التفوق لدى طلابها بالتعاون والتضافر فيما بينها لتحقيق أفضل النتائج المرجوة للعملية التربوية والتعليمية.

سادساً: محكات التفوق العقلي.

من خلال مراجعة الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالتفوق العقلي تبين شيوع استخدام محكات مثل نسبة الذكاء، ومستوى التحصيل الدراسي المرتفع، والخصائص والسمات الإيجابية في التعرف إلى المتفوقين.

فقد أكد النافع وآخرون (2000، 20) على أهمية التعرف إلى المتفوقين عقلياً في وقت مبكر وعدم الانتظار لأعمار متأخرة خوفاً من اكتسابهم أساليب وعادات تعوق تكيفهم مع النظم التعليمية المختلفة، إضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتشافهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقء. وتعدد تعريفات التفوق تعددت كذلك المحكات التي تستخدم في التعرف إليهم، وفيما يأتي عرض لهذه المحكات وأهم الإيجابيات والسلبيات لكل منها.

- نسبة الذكاء : IQ

تعد مقاييس القدرة العقلية العامة من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العامة للمتفوقين، إذ تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف إليهم، ويُعد الفرد موهوباً ومتفوقاً إذا زادت مهاراته العقلية على انحرافين معياريين فوق المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر (الروسان، 1996، 126). واعتمد كثير من الباحثين على قياس الذكاء العام كوسيلة لتحديد الموهوبين والمتفوقين، وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين من (120) إلى (140) درجة على المقياس نفسه، وبالرغم من التفاوت إلا أن معظم الدراسات قد اكتفت بنسبة (130) درجة على الاختبارات اللفظية الفردية (الغانم، 1994، 801).

وترى زحلق (2000، 152-168) أن معدلات الذكاء لدى المتفوقين تفوق وبمقدار ملحوظ معدلات الذكاء لدى أقرانهم العاديين، وأن التفوق مظهر من مظاهر الذكاء، وهذه الظاهرة يمكن أن تكون نامية بدرجة نمو الذكاء، ويمكن أن تكون أكثر من ذلك، وأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء والموهبة والتفوق.

وعلى الجانب الآخر هناك العديد من الباحثين الذين يعارضون استخدام مقاييس الذكاء في التعرف إلى الطلبة المتفوقين، حيث أكد القريطي (1989، 31) أن الذكاء لا يعد المظهر الأوحد للموهبة والتفوق، فارتفاع معدل الذكاء لا يعني التفوق في المظاهر الأخرى كال تفكير الإبداعي أو الاستعدادات الفنية وغيرها، لذا لابد من الاعتماد على عدد كبير من الأفراد الذين يتمتعون بالموهبة والاستعدادات العقلية الخاصة الفنية والموسيقية والميكانيكية وغيرها.

وبغض النظر عن النقاش الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة، واستخدام هذه الأساليب في التعرف إلى الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى، فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى

أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء، وفي هذا السياق يفضل التعرف إلى ميزات مقاييس الذكاء الفردية وأوجه القصور فيها حتى يكون استخدامها على بينة من الأمر لتلافي ما أمكن من نقاط الضعف، ولا سيما عند استخدامها لأغراض التعرف إلى الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999، 160).

يتضح كذلك أن النسبة المئوية لعدد الموهوبين والمتفوقين تعتمد على الدرجة الفاصلة (cut off score) التي يتم اختيارها، فإذا ارتفعت الدرجة الفاصلة انخفضت النسبة المئوية، وإذا انخفضت الدرجة الفاصلة ارتفعت النسبة المئوية، ونظراً لأنه لم يتم الاتفاق على درجة معينة بين الباحثين، فإن هناك مدى يتراوح من (110-140) درجة وتحديد الدرجة بين هذا المدى يعود للباحث في المقام الأول.

- التحصيل الدراسي: Academic Achievement

يعد التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف إلى المتفوقين عقلياً على أساس أنه يعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على مهارة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية.

وتتميز اختبارات التحصيل بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج، وإذا توافرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة، فإنه يمكن استخدامها في التعرف إلى الموهوبين والمتفوقين عقلياً (جروان، 1999، 172).

ويذكر أبو نيان والضبيبان (1997، 256) إلى أن التفوق في التحصيل الدراسي العام، أو التحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات يعد ضمن محكات التعرف إلى الموهوبين والمتفوقين عقلياً في كثير من دول العالم.

ويشير السيف (1998) إلى أن أكثر محكات التعرف إلى المتفوقين عقلياً في المراحل الدراسية المختلفة في بعض دول العالم هي: اختبارات التحصيل، وتقديرات المعلمين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وأن المحكات الأخرى مثل مقاييس الذكاء، واختبارات التفكير، وتقديرات أولياء الأمور لا تستخدم إلا في مرحلة متقدمة من مراحل التعليم المختلفة.

ويؤكد السيف (1998) على أن الاعتماد على اختبارات التحصيل الدراسي كمحك للتعرف إلى الموهوبين والمتفوقين عقلياً هو الأكثر استخداماً وشيوعاً، ولكن لم تحدد قيمة ثابتة أو درجة فاصلة واحدة يعتمد عليها في جميع البحوث والدراسات الخاصة بالمتفوقين عقلياً، فقد امتدت النسبة المئوية بين (85%-90%)، أو يكون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح ما بين (5%-30%). وعلى الرغم من أن هناك من يؤيد التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف إلى الموهوبين والمتفوقين عقلياً، إلا أن التحصيل الدراسي وحده غير كافٍ أو دقيق لإعطاء مفهوم شامل للتفوق العقلي. فهناك العديد من المآخذ والسلبيات التي تحد من قيمة هذا المحك، ومن بينها:

- إن التحصيل الدراسي يركز على الحفظ والاستظهار والاستيعاب للمعلومات، ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات.
- إن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات، وهي منخفضة أو منعدمة الصدق والثبات لارتباطها بتقدير المعلم الذي يمكن أن يتفاوت من معلم إلى آخر، كما أن عامل الصدفة يمكن أن يؤدي دوراً مهماً في حصول الطالب على درجة عالية أو منخفضة.
- إن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم بحسب مستوى غالبية الطلاب وهم العاديون، ولذلك لا يجد كثير من المتفوقين فيه تحدياً لمهاراتهم ومواهبهم فيؤثر ذلك في دافعيتهم ويخفض من مستوى أدائهم، فلا يحققون تفوقاً في التحصيل الدراسي.

- هناك عوامل ترتبط بشخصية الطالب ووضعه الأسري، والاجتماعي والاقتصادي قد تؤثر في مستوى تحصيله رغم أنه يملك الاستعدادات والمهارات التي تجعله ضمن الموهوبين والمتفوقين (النافع وآخرون، 2000، 32).

الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً:

تكشف الدراسات النفسية عن أن المتفوقين عقلياً يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف إليهم، كما أنه يجعلنا نهئى المناخ المناسب لرعايتهم.

وتعود أهمية التعرف إلى الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً لسببين رئيسيين:

- وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة المتفوق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالحسبان حاجات هذا المتفوق في المجالات المختلفة.
- اتفاق الباحثين في مجال تعليم المتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف إليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة (جروان، 1999، 123).

يلاحظ مما سبق تنوع المحكات المستخدمة في تحديد المتفوقين عقلياً، وأن هذه المحكات لها إيجابياتها وسلبياتها، وقد يكون من الصعوبة لأي باحث استخدام كل هذه المحكات في الكشف عن الطلبة المتفوقين عقلياً، لكن الاعتماد على محك أو أكثر هي الطريقة الشائعة لدى عامة الباحثين، ولا شك أن اختلاف وجهات نظر الباحثين حول أولوية هذه المحكات يظهر مدى إدراك الباحثين لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم في الكشف عن الطلبة المتفوقين عقلياً والتعرف إليهم، لأن عملية الكشف والتعرف تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم، وهي عملية في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه متفوق في حين يصنف آخر على أنه غير متفوق. ومن جهة أخرى فإن

نجاح أي برنامج لتعليم الطلبة المتفوقين عقلياً يتوقف بدرجة كبيرة على دقة عملية الكشف عنهم وسلامة الإجراءات التي اتبعت في اختيارهم وفقاً للمحكات المستخدمة في ذلك.

سابعاً: واقع العناية بالمتفوقين عقلياً في سورية.

إن العناية بالمتفوق في مدارسنا يمثل جانباً مهماً من الجوانب التي تسهم كثيراً في تحقيق أهداف مجتمعنا، من خلال خلق جيل من العلماء قادرٍ على الوفاء والعطاء الهادف. فالعلماء والمفكرون إنما هم نماذج لطلاب موهوبين ومتفوقين، لهم أثر شخصي عميق على شعوبهم، ومن ثم فإن العناية بهؤلاء الفائزين يعد عناية بثروة بشرية يمكن أن تكون ذات أثر في بناء المجتمع. فالمسؤولية المدرسية بالدرجة الأولى معرفة قدرات أبنائها، والعمل على تطويرها من بداية التحاقهم بها، والتي تعد من الأهداف التربوية الأساسية.

ولقد بدأت سورية في الإصلاح التربوي وتحديثه في الستينيات من القرن العشرين، وشمل ذلك الإصلاح إعداد المعلمين، والتعليم الإلزامي، والمناهج، وتشديد المدارس وتزويدها بكل ما يلزم للعملية التعليمية والتربوية، والاهتمام بالمتفوقين والموهوبين من الطلاب في جميع المراحل.

وقد أسست منظمة طلائع البعث عام (1974)، التي عملت على توفير المناخ الذي يتسم بالحب والحرية والتسامح والاحترام والانضباط الذي يسمح بنمو المهارات الإبداعية والمواهب المختلفة، وكان للمنظمة العديد من الأهداف منها:

- العمل على تفتح ميول الطلبة واكتشافها وتنمية مواهبهم ورعايتها.
- العمل على ربط العمل اليدوي بالعمل العقلي من خلال ربط المعارف النظرية بتطبيقاتها العملية وإعداد الطلبة إعداداً تقنياً.
- تنمية مهارات الطلبة المتفوقين وتشجيعهم على ممارسة نشاطاتهم وإظهار مواهبهم من خلال المهرجان السنوي للمنظمة الذي يعقد كل سنة في محافظة من محافظات القطر بشكل دوري، ودورات الطليعيين والمشرفين في المعسكرات خلال الصيف، والفعاليات التي تقام في المدارس التطبيقية للمناشط الطلائعية.

كما يتم كشف المتفوقين والموهوبين في كل سنة عن طريق مسابقات الرواد التي تجري على مستوى الوحدة، ثم المنطقة، ثم فرع المحافظة، ثم القطر؛ إذ تجري مسابقات على مستوى الفرقة والوحدة في شهر شباط من كل سنة ضمن الحصص المدرسية نفسها، وتجري على مستوى المنطقة والفرع في شهر آذار، وتجري على مستوى القطر في شهر حزيران، وتكون المسابقات في مجالات عديدة منها: الثقافة والإعلام، والمسرح، والموسيقى، والتربية الفنية، والفنون الجميلة، والفصاحة والخطابة، والتعبير الأدبي وغيرها من المجالات التي ينص عليها النظام في المسابقات.

وهناك كثير من الأنشطة الطليعية التي تنفذها الوحدات على مدار العام من خلال إطلاق إبداعات الناشئة في الثقافة والفنون والرياضة والعلوم في احتفالات طليعية مشهودة يحضرها أولياء الأمور وجمهور المجتمع المحلي. ولم تقتصر منظمة الطلائع في سورية على نشاطاتها المحلية في رعاية المتفوقين والطلاب الطلائعيين، بل أقامت علاقات جيدة وثيقة مع عشرات المنظمات العربية والدولية والإقليمية، وتبادلت معها الوثائق والمواد التربوية والوفود، فكان للمنظمة حضورها المتميز والفعال في المؤتمرات والمهرجانات الدولية.

كما أنشئت وزارة التربية دائرة خاصة تعنى بقضايا المتفوقين، وأساليب تنمية تفوقهم، ومواهبهم، وإبداعهم، وكان ذلك بموجب القرار رقم (433/1135) لعام (2000)، كما تعنى تلك الدائرة بوضع الخطط، والاستراتيجيات التي من شأنها تطوير واقع تربيه وتعليم الطلبة المتفوقين عقلياً، وتدريبهم على تنمية مهارات التفكير عموماً. وقد نفذت الوزارة العديد من المهام في هذا المجال، مثل:

- إقامة العديد من ورشات العمل لتطوير عمل مديري المتفوقين ومدرسيهم.
- المشاركة في وضع برامج إثرائية، وإعدادها للصفوف المختلفة في مدارس المتفوقين.
- وضع لائحة داخلية لمدارس المتفوقين والتهيئة لإعداد نظام داخلي لها.
- إيفاد متخصصين في مجال التفوق لاكتساب الخبرة، والتعرف إلى واقع تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

ويلاحظ المتتبع لما يجري بشأن التربية الخاصة بالمتفوقين في سورية وجود عدد من الإجراءات التي تتخذ على مستوى المؤسسات الرسمية في الدولة والمنظمات الشعبية، ويمكن توضيح هذه الإجراءات في الآتي:

- مجال تشجيع المتفوقين:

من بين الإجراءات التنفيذية التي تقوم بها وزارة التربية من أجل تشجيع المتفوقين تقديمها لهم منحاً مالية شهرية، عملاً بأحكام المرسوم التشريعي رقم 33 تاريخ 1971/8/5 وتعديلاته، والذي ينص على إعطاء هذه المنحة المالية الشهرية للطلبة الخمسة عشر الأوائل في القطر، وللطالب الأول في كل محافظة من الناجحين بنتيجة امتحان شهادة التعليم الأساسي، وذلك بدءاً من أول الشهر الذي يلي إعلان نجاحهم وحتى انتهاء دراستهم الثانوية، ومن الإجراءات الأخرى التي تقوم الوزارة بتنفيذها تنظيم حفلات التكريم وتقديم الجوائز العينية لهم، والشيء ذاته على مستوى الجامعة ولكن مع اختلاف قيمة الجائزة النقدية وعملاً بأحكام المرسوم التشريعي ذاته المشار إليه، والذي ينص على منح مكافأة مالية شهرية للعشرة الأوائل في القطر في الفرع العلمي من الشهادة الثانوية والثلاثة الأوائل من الفرع الأدبي من الشهادة الثانوية، والأول والثاني في كل محافظة من الناجحين الأوائل في كل من امتحان الشهادة الثانوية للفرع العلمي، وامتحان الشهادة الثانوية الصناعية والتجارية والزراعية والبيطرية والشرعية، وكذلك الأوائل في كل محافظة من الناجحين الأوائل في امتحان الشهادة الثانوية للفرع الأدبي، وبدءاً من أول الشهر الذي يلي إعلان نجاحهم في امتحان الثانوية وحتى انتهاء دراستهم الجامعية أو دراستهم في المعاهد العالية والمتوسطة أو ما يعادلها.

- مجال متابعة الدراسة:

إن المتتبع للإجراءات التنفيذية التي تقوم بها الجامعة فيما يخص قبول الطلبة الجدد المنتسبين إليها حديثاً، يجد أن تنظيم قبولهم يتم على أساس المعدلات العالية بنتيجة امتحان الشهادة الثانوية، وذلك في عدد من الكليات التي يكون الإقبال عليها عظيماً مثل الطب والهندسة.

أضف إلى ذلك أن هناك بعض المقاعد الدراسية في كليات معينة أو في المعاهد أو مركز البحوث لا يستطيع الطالب أن يحتلها إذا لم يكن من بين المتفوقين، وانطلاقاً في البدء من المعيار الرئيس الذي لايزال قائماً حتى

الآن هو العلامات التي يحصل عليها الطالب نتيجة امتحان شهادة الدراسة الثانوية. ومن الإجراءات الأخرى التي تقوم الجامعة بها توفير فرص الإيفاد الداخلي والخارجي للطلبة المنتسبين حديثاً إليها، وإعطائهم حق الأفضلية فيها، وكذلك تأمين المنح الدراسية للمتفوقين المتخرجين منها وقبولهم كمعيدين فيها وإيفادهم في بعثات خارجية إضافة إلى السماح لهم بالاشتراك في بعض الرحلات الخارجية التي تنظمها مع بعض الأقطار الشقيقة والصديقة (زحلق، 1994، 223).

- إحدات مدارس للمتفوقين :

تأسست مدارس المتفوقين في سورية في العام (1998)، وقد وصل عددها إلى (24) مدرسة موزعة على المحافظات والمدن السورية، وقد بدأت هذه التجربة بإحداث شعب خاصة بالمتفوقين ضمن المدارس العادية بما يتلاءم مع المهارات، والاستعدادات العقلية، ومستوى التحصيل، وانسجاماً مع الاتجاهات التربوية لرفع مستوى الأداء النوعي للعملية التربوية، والارتقاء بها لتكون فاعلة في تلبية متطلبات التنمية الشاملة وتقديم المجتمع وتطوره.

وقد أحدثت وزارة التربية مدرسة في كل محافظة تشمل طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بدءاً من العام الدراسي (1998-1999) بموجب بلاغ وزارة التربية رقم (3/4/543/1197) تاريخ 1998/7/4م وفق معايير تعمل بها الوزارة لقبول الطلبة من المتفوقين، وهي تراعي الجوانب الآتية:

- معدلات التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الأساسي لطلاب الصف السابع، ومعدلات التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية لطلاب الصف الأول الثانوي.

- اختبارات ذكاء وفق روائز، ومقاييس معدة لهذا الغرض.

- عدم الرسوب في صفوف المرحلة السابقة (تعميم وزاري رقم 543/2186) تاريخ 2001/8/23.

ومدة الدراسة في هذه المدارس ست سنوات، الأولى من الصف السابع وحتى التاسع، والثانية من الأول الثانوي وحتى الثالث الثانوي الفرع العلمي (بلاغ وزاري رقم 314/543/1197) تاريخ 1998/7/4. وتنفذ في هذه المدارس الخطة المقررة للمدارس العادية، ويخصص ساعتان إضافيتان خلال يومين من الأسبوع، ويجري خلالها

لقاء بين الطلاب والمدرسين تتضمن استشارات ودروس تطبيقية في المواد الآتية: (لغة عربية، رياضيات، فيزياء، كيمياء، علوم طبيعية، لغة أجنبية)، وذلك وفق برنامج أسبوعي تضعه إدارة المدرسة.

وتسير ساعات حصص الإثراء وفق خطة منهجية موحدة تضعها وزارة التربية، وتضع دليلاً لهذه الخطة، وتترك للإدارة والمدارس طريقة التنفيذ (تعميم وزاري 543/2186) تاريخ 2001/1/8/27، كما أوصت وزارة التربية بضرورة تنويع برامج الإثراء، بحيث تشمل الأنشطة الطلابية ما يأتي:

- الرحلات والزيارات.
- برامج قراءة فردية.
- الحلقات الدراسية، والندوات، والمناظرات.
- النوادي المدرسية.

وتجري الامتحانات في هذه المدارس مع مواعيد الامتحانات العادية للمدارس، وبعد ذلك بدأت في تلك المدارس تجربة الامتحان الموحد لبعض المقررات في بعض الصفوف للمواد الآتية: الرياضيات للأول الإعدادي، والفيزياء للأول الثانوي، بحيث يقوم مدرس المادة بالتصحيح، والموجه بالتأكد من ذلك، وتقدم اللجنة تقريراً عن سير هذه العملية (بلاغ وزاري 314/2197) تاريخ 1998/7/4. ويتم انتقاء المدرسين في هذه المدارس وفق معايير دقيقة هي:

- أن يكون ملماً بالمادة الدراسية، وحاصل على شهادة دبلوم تربوي.
 - علامة التوجيه بتقدير جيد على الأقل.
 - خبرة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات.
 - خاضعاً لدورة تدريبية، ومستعداً للتدريب الدائم، ويرغب بالعمل في هذه المدارس.
 - لم يسبق له أن عوقب بأي عقوبة مسلكية (تعميم 543/2337) تاريخ 2001/9/13.
- وتقوم الوزارة بتأهيل الكوادر التدريسية، وإكسابهم الخبرات والمهارات كاستخدام الطرائق الابتكارية، والتطبيق العلمي للمعارف، ومتابعة المتفوقين من خلال بطاقات ترافق حياتهم الدراسية.

- الهيئة الوطنية للأولمبياد العلمي السوري:

نشأت فكرة الأولمبياد العلمي في ألمانيا منذ خمسين عاماً، ومنها انتشرت إلى جميع أنحاء العالم، وقد بدأت سورية مشاركتها في الأولمبياد العلمي العالمي من العام (2009)، وقد تمكن الأولمبياد السوري من إثبات وجوده على الساحة العلمية العربية، والقارية، العالمية، وهو عبارة عن مسابقة علمية ذات فرص تربوية متكافئة من دون تمييز في العلوم الأساسية (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، المعلوماتية)، وتبدأ التصفية في المحافظات كافة لتشمل أكبر عدد ممكن من طلبة الصف العاشر، والحادي عشر والثاني عشر، ثم تنتقل إلى تصفيات المناطق، والأوائل يتأهلون لتصفيات المحافظات، ثم للتصفية النهائية، والفائزون العشرة الأوائل في هذا الأولمبياد يتكون منهم الفريق العلمي الأولمبي السوري، يمنح الأوائل الثلاثة من الطلبة ميداليات ذهبية وفضية وبرونزية، ومكافآت مادية وفق الآتي: (150 ألف ليرة سورية للفائز الأول، و125 ألف ليرة سورية للفائز الثاني، و100 ألف ليرة سورية للفائز الثالث).

وتتبع هذه الهيئة للقيادة القطرية لحزب البعث العربي الاشتراكي في سورية، وقد تأسست في العام (2006) لتحقيق رسالتها في (تكوين وتربية - علم وعمل - فن وإبداع - روح جماعية وعمل جماعي).

- المركز الوطني للمتميزين:

أسس المركز الوطني للمتميزين في سورية بموجب المرسوم التشريعي رقم (45) تاريخ 2008/8/23، ومقره محافظة مدينة حمص، ونقل مؤخراً إلى محافظة مدينة اللاذقية، بسبب الأحداث الغاشمة التي جرت على سورية بشكل مؤقت، ومن ثم أعيد ثانية إلى محافظة حمص في العام 2022 وبعد انتهاء الأزمة في سورية. ويهدف المركز إلى:

- تدريس الطلبة المتميزين الحائزين على شهادة التعليم الأساسي وفق أسس انتقاء محددة.
- تقديم الرعاية لهم من خلال البرامج الخاصة، والبرامج الإثرائية، والتربوية، والتعليمية الملائمة من حيث تنمية مواهبهم ومهاراتهم في المجالات البحثية والمعرفية.
- تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة، والإسهام في حل مشكلاتهم التي تحد من نمو مواهبهم ومهاراتهم.

ويقوم المركز بتحفيز طلبته على التعبير عن مواهبهم العلمية والتقنية، وتوثيق الصلة بينهم، وبين المؤسسات العلمية والبحثية لتنمية مهارات البحث العلمي، وروح الإبداع، والاكتشاف لديهم.

ويمنح الطلبة خريجو المركز الشهادة الثانوية بحسب فرع الاختصاص وفقاً للمناهج، والخطط الدراسية المعتمدة للمتميزين، ويلتزمون بمتابعة دراستهم العليا في إحدى الجامعات والمعاهد السورية، أو ضمن خطط الإيفاد والبعثات الداخلية والخارجية، وتلحظ كل جامعة دائرة لقبول الطلبة المتميزين، ومتابعة دراستهم وفق أسس القبول الخاصة بهم، والمختلفة عن مفاضلات القبول المعتادة، وتسير دراستهم وفق مقررات محددة تؤدي إلى اختصار سنين الدراسة في الجامعة وفق نظام التسريع.

ويتضح مما تقدم تزايد الاهتمام بالمتفوقين في سورية وذلك وعياً من القيادات التربوية والمعنيين بشؤون التربية والتعليم بأهمية هذه الفئة من الأفراد في تطوير المجتمعات وتقديمها، مع الأخذ بالحسبان المتغيرات المستقبلية لمواجهة ما يعرف بالموجة الثالثة أو عصر غزو الفضاء والخريطة الوراثية واستكشاف الطاقة البديلة، أو عصر مابعد الصناعة، ونظام التعليم في سورية مطالب أكثر من أي وقت مضى بتوفير المزيد من الاهتمام بالمتفوقين لمواجهة المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية والظروف الحالية والمستقبلية.

المحور الثاني

التفكير ومهارات اتخاذ القرار

تمهيد:

يُعد تعليم مهارات التفكير، أحد أهم الأهداف التربوية المعاصرة، لما لها من أثر على سلوك الأفراد والجماعات، وفي مخرجات العملية التعليمية التعليمية، وتُعد مهارات اتخاذ القرار إحدى هذه المهارات التي يحتاج الطلاب إلى تعلمها والتدرب عليها، وسواء أكانوا من المتفوقين أو العاديين، لاسيما وأن هذه المهارات هي غير فطرية وإنما مكتسبة وقابلة للتعلم والتدريب والتطوير، ومهارات اتخاذ القرار هي من المهارات المهمة في حياة الأفراد، التي يجب تنميتها لديهم في جميع مراحل حياتهم، إذ إنّ الفرد يمر بكم كبير من المواقف الحياتية منذ نعومة أظفاره والتي تحتاج إلى اتخاذ القرار، وعليه أن يتعلم كيفية اتخاذ القرار لتحقيق هدفه من وراء ذلك، وقد تكون القرارات التي يتخذها الفرد غير منطقية وغير مدروسة وقد تكون بالعكس منطقية ومدروسة، ولهذا فعليه بداية أن تعرض عليه البدائل التي يمكن أن يفهم متربّاتها ومايوول إليه من نتائج، لأنه من دون ذلك الفهم لايتخذ حقيقة قراراً منطقياً، ومع استمرار التدريب يمكن زيادة عدد البدائل ودرجة تعقيدها بحيث تعزز ثقته بنفسه وبقدرته على اتخاذ القرار، ولهذا فإن تنميتها لدى الطلاب المتفوقين والعاديين تصبح أكثر أهمية وإلحاحاً لاسيما وأنها قابلة للتعلم والتطوير. لذلك تستعرض الباحثة في هذا الفصل مفهوم التفكير أولاً من حيث (تعريفه، وخصائصه ومستوياته وأنواعه، يلي ذلك التعريف بمفهوم اتخاذ القرار وخطواته ومهاراته وعناصره والأخطاء الشائعة في اتخاذه، وخصائص الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار، وتصنيف القرارات، وأساليبها، والنظريات المفسرة لاتخاذ القرار، والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، وأخيراً الصعوبات التي تواجه متخذ القرار، وفيما يأتي الحديث عنها.

أولاً: التفكير:**1- تعريف التفكير:**

يُعد التفكير من الأنشطة العقلية المعرفية المهمة في حياة الفرد، وهو مطلب رئيسي لزيادة فهم الفرد للعديد من القضايا التي يتعرض إليها في حياته اليومية الدراسية وغير الدراسية، وهدف رئيس للعملية التعليمية التعليمية، وغاية رئيسة يجب أن تسعى المدارس إلى تحقيقها، فالمجتمع بحاجة إلى أفراد مفكرين وليس بحاجة إلى أفراد مرددين.

والتفكير أمر معروف ومألوف لدى الناس يمارسه كثير منهم لابل معظمهم، ومع ذلك فهو من المفاهيم التي لم يتم الاتفاق على تعريف محدد له بعد، فقد تعددت تعريفاته، واختلفت هذه التعريفات باختلاف المدرسة وباختلاف الخلفيات النظرية للباحثين. ولهذا لا يوجد تعريف واحد جامع مانع له، ويعود السبب في ذلك إلى أن التفكير ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، وأنه لا يمكن التعامل معه إلا من خلال نتائجه وما يظهره الإنسان في المواقف المختلفة. وفيما يأتي عرض لبعض تعريفات التفكير:

فقد عرفه (براون، 1993، 117) بأنه: "استشكاف الفكرة الرئيسية وإيجاد العلاقات واستخلاص النتائج". أما روجريو (Ruggieo, 1988) فعرفه بأنه: "نشاط عقلي يساعد على تكوين فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار مناسب، وإنه البحث عن إجابات أو الوصول إلى معنى ما للمعلومة أو الخبرة" (كرم، 1996، 21). ويعرف (جروان، 2008، 40) التفكير بأنه "سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس". ويخلص (سعادة، 2006، 40) إلى أن التفكير هو "عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول".

ويرى (ديبونو، 1998، 15) أن التفكير هو "العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي هو المهارة التي لا تكون خلالها أفكار الفرد متفقة بالضرورة مع مستوى ذكائه". وأما (سولسو، 1996، 926) فقد عرفت التفكير بأنه: "نشاط عقلي موجه يؤدي إلى سلوك ينتج عنه حل مشكلة ما، أو يتجه نحو الحل، فتحرك اللاعب لقطعة الشطرنج يتم أولاً في عقله، أي إنه يوجه سلوك اللاعب لديه لكسب المباراة، وبمعنى آخر إن كل ما يحدث ضمن عقل اللاعب موجه نحو الحل".

وقد عرفه (الحارثي، 2002، 12) بأنه " أي نشاط عقلي سواء كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم لموضوع ما، ويُعدّ التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولكنها لا تستثني اللاوعي".

ويتضح للباحثة مما سبق بأن التفكير هو من أرقى العمليات التي يقوم بها الدماغ البشري، والذي يميز الكائن البشري عن غيره من الكائنات الأخرى، وبين الكائن البشري وغيره من أبناء جنسه، وهو عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك والتأمل بالموقف مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين، ويحتاج التفكير إلى دافع يدفعه ولا بد من إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه بنفسية مؤهلة ومهيأة للقيام به، وقد يكون التفكير بسيطاً مثلما يحدث في أحلام اليقظة، وقد يكون معقداً مثلما يحدث في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما يتضح للباحثة بأن التفكير هو عملية عقلية ووجدانية ومعرفية مركبة وقد تكون منظمة وقد تكون غير منظمة وتتشط لدى الفرد حين مواجهته لمشكلات معينة أو موقف ما من أجل تحقيق هدف معين.

2- خصائص التفكير:

يتميز التفكير كعملية معرفية بخصائص عديدة منها:

- التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فالتفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير سلوك هادف، يحدث في مواقف معينة، أي لا يحدث في فراغ ومن دون هدف.
- التفكير يأخذ أشكالاً أو أنماطاً عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يمكن لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) ولكل منها خصوصية (العتوم وآخرون، 2007، 21).
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توفرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير) الموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير (جروان، 2002، 16-17)

3- مستويات التفكير:

ميّز معظم الباحثين وعلماء التفكير بين مستويين رئيسيين للتفكير، معتمدين في ذلك على مستوى الصعوبة والتعقيد في الجهد العقلي المبذول في إنجاز المهمة أو مواجهة الموقف المشكل، ويتمثل هذان المستويان بالآتي:

1- **مستوى التفكير الأساسي:** وهو عبارة عن الأنشطة العقلية غير المعقدة والبسيطة التي ينبغي إتقانها أولاً للانتقال إلى مستوى التفكير المركب، وهذه الأنشطة العقلية البسيطة توازي المستويات الثلاثة الدنيا في تصنيف بلوم للمجال المعرفي، والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق مع بعض المهارات الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

2- **مستوى التفكير المركب:** الذي يتطلب مهارات ذات مستوى أعلى وأعقد من التفكير، كالتفكير الناقد، التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي (سعادة، 2006، 60).

4- أنواع التفكير:

تشير العديد من الأبحاث والدراسات النظرية أن هناك أنواعاً وأنماطاً متعددة من التفكير، كما أن هناك كثيراً من التصنيفات وفقاً لأشكاله المتناظرة أو أنماطه ومنهجيته المتعددة، وعلى الرغم من أن جميعها عمليات عقلية معرفية كـ (التفكير الاستدلالي، التفكير البصري، التفكير الناقد، التفكير التأملي، التفكير الإبداعي، التفكير المنظومي، التفكير المجرد، التفكير التقاربي، التفكير العلمي، التفكير التباعدي، التفكير ما وراء المعرفي،...) (الملحم، 2018، 30)، ولكنها تختلف فيما بينها باختلاف الموقف والهدف من التفكير وخطوات التفكير المتبعة، وتستعرض الباحثة في هذه الدراسة تصنيف التفكير على أساس من الأزواج المتناظرة وذلك على النحو الآتي:

- التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي: ويقصد بالتفكير التقاربي أن الفرد يتوصل إلى إجابة واحدة صحيحة للسؤال المطروح عليه. وهذا النوع من التفكير تتكفل به اختبارات الذكاء المعروفة في الأوساط التربوية في مقابل التفكير التباعدي الذي يشير إلى تعدد الاستجابات والانطلاق بحرية في مناح متعددة، وهو الذي يميز الشخص المبدع.
- التفكير المادي مقابل التفكير المجرد: فالتفكير المادي يشير إلى ذلك النوع من التفكير الذي يتم بوجود محسوسات أو أشياء ملموسة، ويقف هذا النوع من التفكير عند الجزئيات ويفتقر إلى وجود الفكرة الكلية أو المفهوم العام، أما التفكير المجرد فيتمثل في القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات والتعميمات التي تجمع بين الجزئيات.
- التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي: التفكير الاستدلالي هو إقامة الدليل، ويتضمن نوعين من التفكير هما: التفكير الاستنباطي وهو انتقال الحكم من العام والخاص، والتفكير الاستقرائي وهو الانتقال من الخاص إلى العام، أما التفكير الحدسي فيتمثل في الحكم أو المعنى أو الفكرة، أو الإدراك المباشر والمفاجئ الذي يصل إليه الشخص من دون معرفة مستمدة من عملية التفكير الاستدلالي.
- التفكير الواقعي مقابل التفكير الخيالي: يستند التفكير الواقعي إلى الخبرات الحسية المباشرة أو إلى الصور العقلية التي يتزود بها من خلال الإدراك الحسي، ومن هنا التفكير واقعياً. أما التفكير الخيالي أو التخيلي فهو عملية إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات أو الصور الذهنية المتوافرة في البناء المعرفي لدى الفرد عن الموضوعات والأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد.
- التفكير البسيط مقابل التفكير المعقد: في بعض الأحيان يقوم الفرد بعمليات ذهنية بسيطة، كالتذكر والاسترجاع، والتي يشار إليها في عمليات أحادي البعد، وفي حالات أخرى يقوم الفرد بعمليات مركبة تتضمن مجموعة من العمليات الذهنية كحل المشكلات واتخاذ القرارات مثلاً.
- التفكير المستند إلى الجانب الأيمن من الدماغ مقابل التفكير المستند إلى الجانب الأيسر من الدماغ: وهذا التصنيف مستمد من نظرية النصفين الكرويين للدماغ التي نادى بها العالم الأمريكي روجر (Roger) إذ

يتصف الجانب الأيمن بأنه إبداعي، وعاطفي، كلي، في حين يتميز الجانب الأيسر بأنه منطقي وتحليلي، وتتابعي، رياضي. (أبو جادو وونوفل، 2007، 36).

ومن خلال استعراض هذه الأنواع من التفكير، نلاحظ أن اتخاذ القرار يعد من أنواع التفكير المركب، وفيما يأتي الحديث عنه وعن تفصيلاته.

ثانياً - مهارات اتخاذ القرار:

1- تعريف مفهوم اتخاذ القرار (Decision making):

إن كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية معناها القطع أو الفصل (Cut Off)، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر (طعمة، 2010، 16)، ويطلق مصطلح متخذ القرار (Decision Maker) على الشخص الذي يكون بموضع القوة أو السلطة (Jones, 2000, 4)، ويرى عسكر (1995) أن اتخاذ القرار هو نشاط إنساني معقد مثله مثل عمليات التفكير الإنساني المختلفة ويختلف الأفراد في قدرتهم واستعداداتهم لاتخاذ القرارات، وغالبية الأفراد يعدون أن اتخاذ القرار هو عملية تتطلب نوعاً من التروي والتفكير الواعي، ويبدأ اتخاذ القرار بشعور من الشك وعدم التأكد من الفرد حول ما يجب عمله في مشكلة ما، وتنتهي باختيار أحد الحلول التي تم بحثها والتي تزيل حالة الشك وعدم التأكد، أو بمعنى آخر التوصل إلى حل للمشكلة (عسكر، 1995، 141). وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم اتخاذ القرار، وتذكر الباحثة التعريفات الآتية:

- يعرف (عبدون، 1979، 9) اتخاذ القرار بأنه: "القدرة التي تصل بالفرد إلى حل يبغي الوصول إليه في مشكلة اعترضته أو موقف محير، وذلك باختيار حل من بين بدائل الحل الموجودة أو المبتكرة، وهذا الاختيار يعتمد على المعلومات التي جمعها الفرد حول المشكلة، وعلى القيم والعادات، والخبرة والتعليم، والمهارات الفردية".
- ويعرف (السلمي، 1988، 255) اتخاذ القرار بأنه: "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية ثلاث هي: البحث والمفاضلة أو المقارنة بين البدائل والاختيار".

- كما يعرفه (العديلي, 1995, 476) بأنه: "الطريقة المنظمة لمواجهة المواقف والمشكلات في أثناء العمل عن طريق توفير المعلومات الكافية وإيجاد البدائل المناسبة واختيار البديل الأكثر مناسبة من بينها في سبيل تحقيق الهدف المرغوب بحسب الموقف وظروفه".
- كما بين (حبتور, 2000, 185) أن اتخاذ القرار هو "الاختيار المدرك بين عدد من البدائل المحتملة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مصحوباً بتحديد إجراءات التنفيذ".
- وذكر (المغربي, 2001, 243) أن اتخاذ القرار هو: "اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المطروحة".
- وعرف (حسن, 2001, 149) عملية اتخاذ القرار بأنها: "عملية اختيار بين بدائل للتوصل إلى اختيار البديل المناسب بشأن موضوع معين أو مشكلة ما".
- ويرى (أبو معمر, 2006, 1) أن اتخاذ القرار هو: "عملية اختيار حذر لبديل من مجموعة بدائل بحيث يحقق هذا البديل أقصى عائداً باستخدام الموارد نفسها".
- أشارت (خليل, 2009, 90) إلى أن اتخاذ القرار هو: "اختيار عقلاني لبديل من البدائل المطروحة بهدف التغلب على موقف معين، وإن طبيعة القرار تدور حول مجموعة من العناصر أولها: متخذ القرار الذي يواجه عدداً من البدائل بخصوص ما يجب القيام به، وثانيها: النتائج الاجتماعية المترتبة على البديل المختار وثالثهما هو أن متخذ القرار يجب أن يحدد الأهمية والقيمة المترتبة على كل بديل".
- ويعرف (الخولي, 2009, 11) اتخاذ القرار بأنه: "العملية التي تؤدي إلى اختيار بين بدائل مختلفة، وهو اختيار مدرك لبديل واحد بين بديلين أو أكثر من البدائل الممكنة لحل مشكلة ما، وتؤثر في عملية اتخاذ القرار متغيرات نفسية واجتماعية".
- وعرفته (طعمة, 2010, 16) بأنه: "عملية اختيار البديل الأفضل بحسب الأولويات والأهداف ووفق المعلومات والظروف المتاحة، وهو أيضاً عملية فكرية، نفسية، سلوكية، معقدة تتضمن السعي إلى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات المتعلقة بالبدائل الممكنة للحل، ثم اختيار البديل المناسب ضمن استراتيجيات مناسبة للوصول إلى الهدف المرغوب".

- وعرفه (موسى، 2010، 30) بأنه: "العملية التي بمقتضاها تتم المفاضلة بين مجموعة من الاختيارات المتاحة، ثم اختيار أحدها بسبب الأفضلية في تحقيق الأهداف التي يتبعها متخذ القرار بأعلى كفاية وفاعلية وضمن معطيات بيئية معينة".

ويظهر من خلال تحليل مضمون التعريفات السابقة مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم اتخاذ القرار والتي يمكن إجمالها بالنقاط الآتية:

- اتخاذ القرار هو قدرة الفرد على المواجهة المستمرة للمواقف والمشكلات التي يتعرض لها والعمل على حلها من خلال البحث وإيجاد الحلول المختلفة والمفاضلة بينها لاختيار أفضل البدائل المتاحة، وهذا الاختيار يتم بعد دراسة شاملة وتحليلية لجميع جوانب المشكلة وموضوع القرار وذلك لإنهاء الموقف والوصول إلى الهدف.
- اتخاذ القرار هو عملية نفسية سلوكية يتوقف النجاح فيها على مقدار المعلومات المتعلقة بالحل وعلى خبرة متخذ القرار وعلى ثقته بنفسه.
- إن العمليات التي يتم بمقتضاها اتخاذ القرار تتكون من مفاهيم وأفكار ذهنية، لذلك يجب التحول بعد ذلك من العمل الذهني إلى العمل المادي، وذلك من خلال تنفيذ القرار المتخذ عملياً أو تحمل نتائجه.
- نقص المعلومات وتعقيدها، أو كثرة المعلومات وفوضويتها تؤثر في قدرة الفرد في اتخاذ القرار.

2- صناعة القرار:

بعد إطلاع الباحثة على الأدبيات العلمية المتعلقة باتخاذ القرار مثل (Perger, 1999؛ حريم، 2004؛ خليل، 2009؛ الخولي، 2009؛ طعمة، 2010) لاحظت أنّ هناك خلطاً بين مفهوم صنع القرار ومفهوم اتخاذ القرار، إذ إنّ بعض الباحثين يستخدمونها بمعنى واحد بيد أنه في حقيقة الأمر هما مختلفان، فاتخاذ القرار يعدّ خطوة من خطوات صنع القرار، والأخيرة هي عملية تتضمن خطوات ومراحل عدة تتداخل فيها عوامل متعددة ومتباينة وتؤدي في النهاية إلى اتخاذ قرار معين.

ويعرف (خليل، 2009، 94) عملية صنع القرار بأنها "العمليات التي نحصل من خلالها على النتائج من القرار". وتعرفه (طعمة، 2010، 18) بأنه: "سلسلة الاستجابات الفردية، أو الجماعية، التي تنتهي باختيار البديل الأنسب

في مواجهة موقف معين". ويعرفه (الخرابشة, 2002, 37) بأنه "مجموعة من الخطوات والإجراءات المتتابعة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي باتخاذ القرار وتنفيذه", ويذكر باركر (Parker) أن صنع القرار ليس مجرد اتخاذه (Parker et al, 2004, 273)، هذا من ناحية صنع القرار، في حين يعرف اتخاذ القرار بأنه: اختيار البديل الأنسب والذي يتمثل في العمل على تفضيل واحد من الحلول على ما عداه واتخاذ قرار بذلك الاختيار (خليل, 2009, 94).

وبالتالي هناك فرق بين مضمون صنع القرار واتخاذ القرار، فيقصد بصنع القرار الخطوات المختلفة التي يمر بها القرار ابتداءً من تحديد المشكلة وانتهاءً باختيار أفضل الحلول لهذه المشكلة وهي موضوع القرار. أما اتخاذ القرار فيقصد به المرحلة الأخيرة من مراحل اتخاذ القرار، وهي اختيار البدائل المعروضة لحل المشكلة (الخولي, 2009, 33).

كذلك ميز حريم (2004) بين مفهوم اتخاذ القرار ومفهوم صنع القرار، فرأى أن اتخاذ القرار هو اختيار وإع من بين بدلين فأكثر تم تحليلهما، يتبعه فعل أو إجراء لتنفيذ هذا الاختيار، أما عملية صنع القرار فتتضمن سلسلة من الخطوات المترابطة المؤدية إلى إقرار هذا القرار وتنفيذه ومتابعته (حريم, 2004, 225) وبعد إطلاع الباحثة على العديد من المراجع وبينها (الطخيس, 1997, 25) (هوانه, 1999, 47) (العزاوي, 2006, 57) تبين لها أن بعض الباحثين يفرقون بين عمليتي (صنع القرار واتخاذه) على النحو الآتي:

- **عملية صنع القرار:** تحتوي عملية صنع القرار على أكثر من مرحلة أو خطوة للوصول إلى قرار معين فهي ليست مرحلة من مراحل تكوين القرار، وإنما هي عملية تطلق على جميع المراحل التي يمر بها القرار من تحديد المشكلة إلى حلها ومعالجتها، فعملية صنع القرار عملية واسعة تتضمن أكثر من إجراء أو طريقة، كما أن عملية صنع القرار تتداخل فيها عوامل متعددة، نفسية، واجتماعية، وثقافية، كما تتضمن الظروف غير المحددة، وهي تلك التي يحتمل توقعها في ذهن صانع القرار، كما تشمل الاعتبارات التي اتخذها في ذهنه كأساس متوقع، ومن ثم اتخذ القرار بناء عليها.

■ **عملية اتخاذ القرار:** تُعد عملية اتخاذ القرار الجزء المهم من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية، وليست معنى بديلاً لصنع القرار. ومرحلة اتخاذ القرار يعبر عنها بأنها خلاصة ما يتوصل إليه صانعو القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة، والطريقة التي يمكن بها حلها ومعالجتها.

أما عملية صنع القرار فهي عملية ديناميكية تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة تبدأ من مرحلة التصميم، وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار، وفي كل مرحلة يكون هناك اختيار حذر ودقيق لأحد البدائل من مجموعة البدائل المقترحة.

وعليه ترى الباحثة أن اتخاذ القرار عملية اختيار بين عدد من البدائل والاحتمالات لتحقيق أهداف معينة، في حين أن صنع القرار عملية يتم فيها تحليل المشكلة القائمة وتحديد البدائل أو الحلول الممكنة لها وتقييمها لاختيار البديل الأكثر ملاءمة للظروف المحيطة، ثم اختيار الحل أو البديل الأمثل الذي يساعد في حل المشكلة. كما ترى الباحثة بأن مصطلح صنع القرار يتداخل أو يتشابه مع مهارات اتخاذ القرار ومع خطوات اتخاذ القرار مما سيأتي الحديث عنهما لاحقاً.

ولعله من المفيد الإشارة هنا إلى أن ثمة علاقة مابين التفكير الناقد وعملية اتخاذ القرار، إذ إنَّ عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام كثير من مهارات التفكير العليا من مثل التحليل والتقييم والاستقراء والاستنباط، وذلك عند جمع المعلومات وتحليلها، كما تتطلب هذه العملية استخدام المعايير لتقييم هذه البدائل واستنتاج البديل الأفضل وتقييمه (جروان، 1999، 120) والتفكير الناقد هو الأداة التي يتم من خلالها صناعة القرار، ومهارات التفكير الناقد هي من ضمن المهارات المتضمنة في عملية اتخاذ القرار.

ولعله من المفيد الإشارة أيضاً إلى أوجه الشبه والاختلاف مابين عمليتي حل المشكلات واتخاذ القرار، فكلتا العمليتين تتضمنان سلسلة من الخطوات التي تبدأ بمشكلة وتنتهي بحل، وكلتاها تتضمنان إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي. وأما الفارق الأساسي بينهما فهو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد من دون إجابة شافية ويحاول الوصول إلى حلٍ عملي ومعقول للمشكلة في حين أنه في عملية اتخاذ القرار يبدأ بالحلول الممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل

هذه الحلول التي تحقق هدفه، هذا إضافة إلى عدد من الفروق الأخرى وبينها: أن القيم تؤدي دوراً أكبر في عملية اتخاذ القرار، وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير، وكذلك أن تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار يتم بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة بخطوة كما هو الحال في عملية حل المشكلات، هذا بالإضافة إلى أن عملية اتخاذ القرار تستخدم معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملاءمة البديل، وأنه لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية، وقد يكون هناك أكثر من بديل واحد مقبول (جروان، 1999)، وتؤكد (عبد النضير، 2012، 483) على هذا التداخل مابين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتشير إلى أن كليهما تبدأان بالإحساس بالمشكلة وتنتهيان بالوصول إلى حل، وبأن الخلاف الرئيسي بينهما أن عملية حل المشكلات تهدف إلى إيجاد حل للمشكلة، أما بالنسبة لعملية اتخاذ القرار فيبدأ الفرد بعدد من الحلول الممكنة للمشكلة، ويختار أفضلها.

ولهذا وكما هو ملاحظ فإن هناك عدداً من المهارات المشتركة مابين عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات والتفكير الناقد، مثل تحديد المشكلة وإدراكها أو التفكير في البدائل المختلفة ووضع المعايير لتقييم البدائل والحلول، وبأن جميع هذه المهارات هي من المهارات العليا للتفكير.

3- عناصر اتخاذ القرار:

أشار العديد من الأدبيات النظرية إلى وجود عناصر متعددة يتكون منها اتخاذ القرار، فقد ذكر (الزغلول، 2003، 317) بأن أهم هذه العناصر هي:

- متخذ القرار: أي الشخص الذي يقع على عاتقه تنفيذ أو حل المشكلة، معتمداً على مخزون الخبرة والمعرفة ومصادر المعلومات لديه، وعلى مآله من قدرات عقلية ومهارات تفكير معينة، وقيم واتجاهات واهتمامات ودوافع ورغبات.
- هدف أو مجموعة أهداف يسعى الفرد إلى إنجازها.
- ظروف وأوضاع تحيط بالفرد سواء أكانت ظروفاً مساندة أم معيقة.
- بدائل أو قنوات متعددة يمكن للفرد أن يختار منها.

- توابع وآثار تبني على تنفيذ الحل الذي يتم اختياره.
- أما (رضوان، 2012، 56) فقد حددت العناصر الأساسية لاتخاذ القرار بالآتي:
- موقف أو مشكلة تتطلب اتخاذ القرار .
- وجود عدد من البدائل والخيارات التي تتطلب المفاضلة بينها لاتخاذ القرار.
- اختيار أحد البدائل من خلال دراسة الإيجابيات والسلبيات لكل منها والمقارنة بينها ثم اختيار أحدها.
- تنفيذ القرار ومتابعة نتائجه.

ومن خلال ماسبق تحدد الباحثة عناصر اتخاذ القرار الأساسية وهي:

1- وجود موقف أو مشكلة تتطلب اتخاذ القرار .

2- توفر بدائل وحلول عدة للموقف المشكل ليتم المفاضلة بينها.

3- اختيار أفضل البدائل.

4- وجود هدف واضح ومحدد لإنجازه.

5- الشخص متخذ القرار .

6- ما يترتب على اتخاذ القرار المناسب من نتائج.

4- خطوات اتخاذ القرار:

تباينت الآراء واختلفت مابين علماء النفس والباحثين حول خطوات اتخاذ القرار ، وفيما يأتي استعراض لهذه الآراء .

يشير (قطيط، 2011، 76) إلى أن خطوات اتخاذ القرار تجاه مشكلة ما أو موقف معين هي على النحو الآتي:

- 1- خلق بيئة آمنة.
- 2- توليد بدائل.
- 3- اختيار البدائل.
- 4- اختيار البديل الأفضل.
- 5- التحقق من صنع القرار.

ويذكر (جروان، 2009، 105) بأن عملية اتخاذ القرار تنقسم إلى المراحل الآتية:

- 1- تحديد الأهداف المرغوبة بوضوح.
- 2- تحديد جميع البدائل الممكنة.
- 3- تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها.
- 4- ترتيب البدائل في قائمة أولويات بحسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعية.
- 5- إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل، والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولى.
- 6- اختيار أفضل البدائل من بين البديلين أو الثلاثة التي أعيد تقييمها في الخطوة السابقة واعتماده للتنفيذ.

أما (طعمة، 2010، 21) فقد حددت خطوات اتخاذ القرار كما يأتي:

- 1- تشخيص المشكلة.
- 2- تحليل البيئة المحيطة بالمسكلة.
- 3- تنمية بدائل الحل.
- 4- تقييم البدائل.
- 5- اختيار أفضل البدائل.
- 6- متابعة التطبيق وتقييم القرار.

وأما (عبد العزيز، 2009، 150) فقد ذكر بأن عملية اتخاذ القرار تتطلب الخطوات الآتية:

- 1- تحديد المشكلة التي تتعلق باتخاذ القرار.
- 2- جمع المعلومات اللازمة.
- 3- تحديد الهدف المرغوب.
- 4- تحديد جمع البدائل الممكنة والمقبولة.
- 5- ترتيب البدائل على شكل قائمة أولويات.

6- إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة.

ويورد (الموسوي، 2013، 14) خطوات اتخاذ القرار على النحو الآتي:

1- تحديد مشكلة القرار .

2- تأسيس معايير القرار وأهدافه.

3- صياغة النموذج وخلق البدائل.

4- تقييم البدائل واختيار أفضلها.

5- تنفيذ القرار .

ونلاحظ مما ذكر أن خطوات اتخاذ القرار هي نفسها لدى كل الباحثين إما أن تزيد خطوة، أو تنقص خطوة، ولكنها جميعها تبدأ بمشكلة، وتنتهي باتخاذ قرار وإيجاد حل لهذه المشكلة، من أجل الوصول للهدف المنشود. وهذه الخطوات متسلسلة ومتراصة ومتكاملة، كل خطوة تكمل الأخرى، فلا بد بدايةً من فهم الموقف المشكل، وجمع معلومات كافية متعلقة بالموقف، ومن ثم تحديد الهدف من اتخاذ القرار، بعدها تحديد جميع البدائل المتاحة للحل، ثم بعد ذلك تقييم البدائل ومعرفة النتائج المترتبة على كل بديل واختيار البديل الأفضل، والتنبؤ بنتائج القرار، ليتم في النهاية اتخاذ القرار المناسب وتنفيذه للوصول إلى الهدف المنشود.

5- الأخطاء الشائعة في اتخاذ القرار:

هناك عدد من الأخطاء الشائعة في عملية اتخاذ القرار، وهذه الأخطاء كما أوردها (نوفل وسعيفان، 2011، 201) هي:

- اتخاذ القرارات السريعة من دون التفكير بها بتأن فيكون عندئذٍ القرار متسرعاً.
- اتخاذ القرارات في ضوء معلومات محددة جداً ؛ فيكون القرار ضيق الأفق.
- اتخاذ القرارات من خلال معلومات وأفكار غير منظمة وعلى غير صلة بمجال اتخاذ القرار، فيكون القرار مشتتاً غير مركز.
- إغفال مجموعة من العوامل التي كان يفترض أن تؤخذ بالحسبان عند اتخاذ القرار، فيكون القرار غير واضح.

ولذلك فإن اتخاذ القرار المناسب والصحيح لابد أن يكون مبنياً على معلومات دقيقة وواضحة ومنظمة بشكل منطقي متسلسل من دون اندفاعية أو تسرع في التفكير بحيث يحقق أفضل النتائج وأقل العيوب في تحقيق الأهداف المرجوة من اتخاذ القرار.

6- مهارات اتخاذ القرار:

تُعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة. ويمكن القول بتعبير آخر إن عملية اتخاذ القرار هي من العمليات التفكيرية المركبة التي تهدف إلى اختيار أفضل قرار أو فعل. وقد تعددت وجهات نظر الباحثين في تحديدهم لمهارات اتخاذ القرار واختلفت باختلاف النظريات المفسرة لعملية اتخاذ القرار. وفيما يأتي عرض لهذه المهارات كما يحددها عدد من الباحثين.

فقد حدد (جروان، 2011، 54) المهارات التي تتدرج تحت عملية اتخاذ القرار على النحو الآتي:

- تحديد الهدف.

- توليد البدائل.

- دراسة الحلول.

- ترتيب الحلول بحسب الأفضلية.

أما (سويد، 2003، 113) فقد حدد هذه المهارات كما يأتي:

- تحديد الهدف المطلوب وتحقيقه.

- استكشاف الطرائق البديلة الموصولة للهدف.

- إجراء مقارنة بين تلك البدائل بتحليل مزاياها وعيوبها وتلمس متطلبات تنفيذها.

- حساب القيمة المتوقعة عن كل بديل في ضوء التحليل المتكامل لمجمل عيوبه ومزاياه.

- اختيار البديل الأفضل الذي يحقق أقصى فائدة ممكنة.

وقد عدّت (السرور، 2005، 301) مهارة اتخاذ القرار من المهارات المركبة التي تتكون من مجموعة مهارات

تفصيلية تتمثل في:

- تحديد الهدف.
- تحديد المتغيرات.
- تحليل المتغيرات.
- التحكم في المتغيرات.
- تقييم أثر المتغيرات.
- اختيار أفضل المتغيرات.

ويرى (هاريسون، 2009، 23-29) أن عملية اتخاذ القرار تضم المهارات الخمس الآتية:

- المهارة الأولى : الدراسة: وتحتوي على ثلاث مهارات فرعية وهي: (تحديد المشكلة- وضع البدائل- اختيار البديل المناسب).

- المهارة الثانية: الاستشارة: فقد يستشير صاحب القرار أحد العلماء أو الخبراء في حل مثل هذه المشكلات أو السلطة لتدعيم القرار أو المشاركة في تطبيقه.

المهارة الثالثة: الإعداد: ويقصد به إدخال القرار حيز التنفيذ بعد دراسة المشكلة، واختيار البدائل، واستشارة المستشارين.

ويذكر (طعمة، 2010، 21-28) أن عملية اتخاذ القرار تتضمن عدداً من المهارات التي يمكن عرضها بإيجاز على النحو الآتي:

- 1- تشخيص المشكلة.
- 2- تحليل البيئة المحيطة بالمسكلة.
- 3- الوصول إلى بدائل الحل.
- 4- تقييم البدائل.
- 5- اختيار أفضل البدائل.
- 6- تطبيق القرار.

7- متابعة التطبيق وتقييم القرار .

ويحاول (القطامي وآخرون، 2002، 91) تحديد ثلاث مهارات رئيسية لعملية اتخاذ القرار ومهارتين فرعيتين لكل مهارة أساسية منها، وذلك على النحو الآتي:

- 1- جمع المعلومات وتتضمن: تحديد المشكلة والهدف، واقتراح البدائل الممكنة.
 - 2- المقارنة والاختيار وتتضمن: مقارنة البدائل وتقييمها، واختيار البدائل الممكنة.
 - 3- التنفيذ والتقييم والمتابعة وتتضمن: تنفيذ الأمر الذي تم اختياره، ورقابة التنفيذ والتقييم والمتابعة.
- ويشير ديونو (Debono, 1996) إلى خمس مهارات رئيسية لعملية اتخاذ القرار وهي:

- تحديد الغاية أو الهدف من عملية التفكير .
- جمع المعلومات وفهم الموقف وإدراكه .
- دراسة الاحتمالات .
- ترجيح الاحتمال الجيد أو القرار المناسب .
- اتخاذ القرار ووضعه موضع التنفيذ .

وأما حبيب (1997) والزيادات (2001) فقد اقترحا مهارات أخرى لعملية اتخاذ القرار ، وهي أقل تفصيلاً مما سبق، وهذه المهارات هي:

- الفهم .
 - البحث .
 - الإجراء .
 - التقييم .
- ويذكر والكر وآخرون (Walker,et, 2004) مهارات أخرى لعملية اتخاذ القرار وذلك على النحو الآتي:
- التعرف إلى الموقف المشكل .
 - تحليل الموقف .

- التفكير في الأهداف.
- البحث عن البدائل.
- اختيار أفضل البدائل.
- وضع القرار موضع التنفيذ.
- تحمل مسؤولية صنع القرار.
- تقويم النتائج.

ومما تقدم ومن خلال استعراض الباحثة لهذه المهارات، ومراجعتها للعديد من المراجع الأخرى وبينها: جروان (2002)، العتوم وآخرون (2007)، القطامي (2002)، سعادة (2003) أمكن لها حصر هذه المهارات في (6) ست مهارات رئيسية لتكون هي المهارات المقترحة في الدراسة الحالية ويبين الجدول (1) هذه المهارات.

الجدول (1) مهارات اتخاذ القرار الرئيسية والفرعية

المهارة الرئيسية الأولى	فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار
المهارة الفرعية الأولى	تحليل عناصر الموقف
المهارة الفرعية الثانية	التخفيف من الانفعالات الحادة المصاحبة للموقف
المهارة الرئيسية الثانية	تحديد الهدف من اتخاذ القرار
المهارة الفرعية الأولى	تقييم إمكانية تحقيق الأهداف
المهارة الفرعية الثانية	ترتيب الأولويات في الأهداف
المهارة الرئيسية الثالثة	طلب المساعدة الذهنية من الآخرين للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار.
المهارة الفرعية الأولى	اختيار الأفراد المستشارين
المهارة الفرعية الثانية	تقييم آراء الأفراد المستشارين
المهارة الرئيسية الرابعة	البحث عن البدائل لاتخاذ القرار
المهارة الفرعية الأولى	حصر البدائل وتعدادها

المهارة الفرعية الثانية	توليد البدائل وابتكارها إذا لم تكن موجودة
المهارة الرئيسية الخامسة	التنبؤ بنتائج القرار المتخذ
المهارة الفرعية الأولى	استخدام الخبرات السابقة
المهارة الفرعية الثانية	تخيل نتائج البدائل
المهارة الرئيسية السادسة	اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ
المهارة الفرعية الأولى	الاستعداد لتحمل نتائج القرار المتخذ
المهارة الفرعية الثانية	عمل خطة بديلة لتنفيذ قرار آخر في حال فشل القرار الأول

وفيما يأتي شرح لهذه المهارات، للتعريف بها ومكوناتها، وبيان لأهمية هذه المهارات وعلاقتها المباشرة بعملية اتخاذ القرار.

المهارة الرئيسية الأولى: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.

ويقصد بها: تجزئة الموقف المشكل إلى مكوناته، وفهم العلاقات بينها، وتحديد النقص والغموض في المعلومات والوعي بالانفعالات الحادة المصاحبة للموقف التي تحول دون فهمه وضبط تلك الانفعالات.

حيث أن فهم الموقف المشكل يعد الخطوة الأولى في عملية اتخاذ القرار، وحتى تتم عملية الفهم للموقف المشكل لابد من توافر مهارتين فرعيتين وهما: مهارة التحليل التي يقصد بها التجزئة والتقسيم وتفتيت الموقف المشكل إلى أدق عناصره ومعرفة طبيعة العلاقات بينها وتحديد أوجه النقص والغموض، ومحاولة تجاوز ذلك الغموض (21 Dogan, 2001). ومهارة القدرة على التخفيف من الانفعالات الحادة المصاحبة للموقف المشكل، وذلك لأن الانفعالات تمنع الفرد من فهم الموقف بشكل جيد، ومن ثم قد يتخذ قراراً خاطئاً تجاهه، ولهذا فإن مهارتي تحليل عناصر الموقف المشكل والوعي بالانفعالات المرافقة للموقف المشكل والتحكم بها تساعد على فهم الموقف المشكل بشكل جيد.

المهارة الثانية: تحديد الهدف من اتخاذ القرار.

ويقصد بها: صياغة الهدف والغاية النهائية من وراء عملية اتخاذ القرار والحكم على إمكانية تحققها وواقعيتها وترتيبها بحسب أهميتها. وتضم مهارة تحديد الهدف من اتخاذ القرار مهارتين فرعيتين هما: مهارة تقييم إمكانية تحقيق الأهداف. فبعد تحديد المشكلة ينبغي تحديد الهدف من القرار وما المطلوب تحقيقه من خلال هذا القرار ووضع قائمة بكل الأهداف المرجوة منه بحسب أهميتها وكيف سيساهم القرار بحل المشكلة أو تقليل حجمها (أبو الحجاج، 2010، 16).

والمهارة الثانية هي مهارة ترتيب الأولويات في الأهداف، وتتضمن هذه المهارة التقييم أيضاً، إذ إن الترتيب يتم بعد إعطاء تقييم لأهمية الأهداف (الخلف، 2005، 21-22).

المهارة الثالثة: طلب المساعدة الذهنية من الآخرين للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار:

ويقصد بها طلب المساعدة المعرفية من الآخرين وقبولها، وتمييز الأفراد الذين يصلحون لتقديم المساعدة المعرفية، وإعطاء أحكام على جودة آراء الآخرين. وتضم هذه المهارة مهارة اختيار الأفراد المستشارين، ومهارة تقييم آراء الأفراد المستشارين .

ويُعدّ النقاش الجماعي للوصول إلى قرار من مهارات اتخاذ القرار (Gregory and Clemen, 2017, 28) . وطلب أو قبول المساعدة من الآخرين يتضمن المهارة في اختيار الأفراد الذين يصلحون للاستشارة وتميزهم، والمهارة الثانية مهارة تقييم تلك الآراء وعدم قبول تلك الاستشارة بشكل سريع، بل لابد من تدقيقها وتمحيصها.

المهارة الرابعة: البحث عن البدائل لاتخاذ القرار.

ويقصد بها تعداد البدائل المناسبة وتسميتها لأن تكون قرارات، وتوليد بدائل جديدة في حال عدم مناسبة البدائل أو عدم توافرها. وتضم هذه المهارة مهارتين فرعيتين الأولى حصر البدائل وتعدادها، والثانية توليد البدائل وابتكارها إذا لم تكن موجودة.

تُعَدّ البدائل أساس عملية اتخاذ القرار ويجمع العلماء والباحثون على أن البحث عن البدائل من أهم مهارات أو خطوات اتخاذ القرار. وتوصف عملية توليد البدائل بأنها عملية بناء علاقات جديدة وتوليف أفكار في إطار مرجعي جديد أو البحث عن إمكانات جديدة للمعلومات المتوفرة (إبراهيم وحسن، 2004، 889).

المهارة الخامسة: التنبؤ بنتائج القرار المتخذ:

ويقصد بها الإفادة من الخبرات ونتائج القرارات السابقة والقيام بعملية تخيل لبناء صورة ذهنية لما سيكون عليه المستقبل بعد اتخاذ القرار. وتظهر مهارة التنبؤ لدى المتعلم من خلال تصور أو توقع نتائج معينة بالاستناد إلى مواقف معينة، ومن المحتمل أن تكون هذه النتائج أحداثاً مستقبلية (أبو جادو ونوفل، 2010، 101). وتشمل مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ مهارتين فرعيتين هما: استخدام الخبرات السابقة وتخيل نتائج البدائل، إذ قد لا تكون الخبرات السابقة وحدها كافية بأن يعتمد عليها الفرد لرسم صورة ذهنية لما ستكون عليه نتائج القرار المتخذ، فيحاول الفرد أن يبتدع تصوراً للمستقبل من صنع خياله (الخلف، 2005، 26).

المهارة السادسة: اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ:

ويقصد بها تهيئة النفس للتكيف مع النتائج التي ستترتب على القرار المتخذ، والقدرة على إحلال وتنفيذ قرارات بديلة في حال ظهور فشل القرار الأول. والمهارتان الفرعيتان لهذه المهارة هما: مهارة الاستعداد لتحمل نتائج القرار المتخذ، ومهارة عمل خطة بديلة لتنفيذ قرار آخر في حال فشل القرار الأول. وتعدّ عملية الاختيار النهائي بين البدائل المتاحة لحل المشكلة هي المرحلة المميزة في عملية اتخاذ القرار، فبعد تحليل البدائل وفحصها يجد متخذ القرار نفسه في موقف يسمح له بتحديد البديل، والارتباط بالقرار يحتم وضع الخطط البديلة في حالة ظهور مخاطر من نوع ما (زيتون، 2004، 408-409).

وقد اتفق محكمو المقياس الذي أعدته الباحثة حول مهارات اتخاذ القرار على دمج المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الست المقترحة في الدراسة لتكون ضمن المهارة الرئيسية المتعلقة بها ليصبح المقياس (6) مهارات أساسية والمهارات الفرعية متضمنة في كل مهارة من هذه المهارات الأساسية والمتعلقة بها.

وترى الباحثة وجود تداخلات بين الباحثين فيما يتعلق بخطوات اتخاذ القرار ومهارات اتخاذ القرار، فمنهم من عدّ الخطوات مهارات ومنهم من عدّ المهارات خطوات، كما وترى الباحثة من خلال ما تقدم بأن عملية اتخاذ القرار تتكون من مهارات عدة من مثل: فهم الموقف، تحديد الهدف، توليد البدائل والحلول الممكنة، دراسة البدائل وتحليلها، ترتيب الحلول، تقويم الحلول، اختيار أفضل الحلول ليكون هو القرار المتخذ.

وفي الدراسة الحالية فقد عدّت الباحثة أن المهارات السابقة ماهي إلا خطوات لعملية اتخاذ القرار، وأن مهارات اتخاذ القرار المعتمدة في الدراسة الحالية تم استنباطها من العديد من المراجع والكتب المختصة والدراسات السابقة. كما عدّت الباحثة أن الحديث عن هذه المهارات يعني الحديث عن عملية اتخاذ القرار ذاتها.

7- خصائص الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار:

توصلت أبحاث ودراسات كثيرة إلى أن الأشخاص ذوي القدرة على اتخاذ القرار يصفون أنفسهم بأنهم يبحثون عن المزيد من المعلومات حول الموقف المشكل والذي يحتاج إلى قرار، وهم أكثر عقلانية وتروي ويميلون إلى التخطيط ووضع العديد من البدائل، لذلك فإنهم ذوي قدرة أفضل على التفاوض في عملية اتخاذ القرارات المعقدة (Galotti et al., 2006, 630)، فالأشخاص ذوو القدرة على اتخاذ القرار يتصفون بالعقلانية في اتخاذ القرار، والذي يعكس ترويههم في اتخاذ قراراتهم دون تسرع، وتأجيل القرار للبحث عن مزيد من المعلومات والبدائل والتفكير العميق في الاحتمالات للتنبؤ بنتائج القرار المتخذ، ليتجنبوا الندم على قراراتهم إذ لم يوفقوا بها (Parker et al., 2007, 343).

وإن الأفراد الذين يدركون أنهم أكثر عقلانية في تفكيرهم هم أكثر كفاءة في اتخاذ القرار من الأشخاص الاعتماديين والمتسرعين في اتخاذ القرار (Mau, 2000, 375).

وبما أن اتخاذ القرار عملية عقلية مستمرة يحتاجها الفرد في جميع مناحي حياته وبشكل يومي، فلا بد من تعليمها للأفراد منذ الصغر سواء في البيت أو في المدرسة ليصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة والعقلانية ويتحملوا مسؤوليتها في المستقبل.

8. تصنيف القرارات:

بعد إطلاع الباحثة على العديد من المراجع المختصة وبينها (خليل, 2009؛ موسى, 2010؛ طعمة, 2010) تبين لها بأنه يمكن تصنيف القرارات على النحو الآتي:

8-1- تصنيف القرارات بحسب إمكانية برمجتها:

8-1-1-1- قرارات مبرمجة: وهي القرارات المتكررة، التي تتخذ وفقاً لما هو موجود ومحدد في اللوائح والأنظمة، وأكثر هذه القرارات تصب في إطار الأعمال اليومية المتكررة، ولا تحتاج لأدنى جهد أو مقدرة في التحليل واختيار البدائل (طعمة، 2010، 30). كما يعرفها موسى (2010) بأنها تلك القرارات التي يتكرر حدوثها واتخاذها يومياً، ولا تستدعي جهداً كبيراً في التفكير بها لأنها مجدولة أو ذات طابع روتيني كتحديد راتب موظف جديد ومنح الإجازات الاعتيادية والمرضية (موسى، 2010، 48). ويلاحظ في هذا النوع من القرارات أن معايير الحكم عليها عادة ما تكون واضحة وغالباً ما تتوفر معلومات وبيانات كافية بشأنها، كما أنه من السهل تحديد البدائل منها، ومن ثم فهناك تأكيد نسبي بأن البديل المختار سوف يترتب عليه حل المشكلة بفاعلية (خليل، 2009، 92).

8-1-1-2- قرارات غير مبرمجة: وهي التي تتصف بأنها غير متكررة وغير روتينية وغير محددة جيداً ولا توجد إجراءات معروفة مسبقاً لحلها وعادة ما تظهر الحاجة لصنع هذه القرارات عندما يواجه الفرد أو أي مؤسسة مشكلة لا توجد خبرات مسبقة بشأن كيفية حلها، وفي هذا النوع من القرارات لا توجد أنماط محددة لحل هذا النوع من المشكلات ومن ثم يسود فيها حالة عدم التأكد (خليل، 2009، 92). وهي القرارات التي تحصل في فترات زمنية غير متكررة أو في ظروف غير متشابهة، فهي تستدعي جهداً من التفكير وقدرًا معيناً من المعلومات (موسى، 2010، 49)، ولا يوجد لهذا النوع من القرارات طرائق محددة، أو خطوات معلومة في الأساس لحل مشكلة ما، وذلك إما لأنها لم تحدث من قبل، أو لأنها معقدة، أو مهمة لدرجة ينبغي القيام بإجراءات عدة قبل البت فيها (طعمة، 2010، 31). ويبين الجدول (2) الفروق ما بين القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة:

جدول (2) الفروق ما بين القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة

قرارات غير مبرمجة	قرارات مبرمجة
1- تهدف إلى حل مشكلات فريدة وغير متكررة.	1- تهدف إلى حل مشكلات روتينية متكررة.
2- تتخذ لحل مشكلة صعبة ومعقدة ومتعددة الأبعاد.	2- تتخذ لحل مشكلات بسيطة وغير معقدة.

3- تتطلب إجراءات تنفيذية وقواعد جاهزة.	3- تتطلب خبرة وافرة ومهارات إبداعية.
4- يمكن إنجازها بصورة آلية وسريعة.	4- تتطلب وقتاً طويلاً لإنجازها.
5- تكون متسقة مدة طويلة.	5- لا تتصف بالاتساق.
6- توصف بأنها قرارات تكيفية.	6- توصف بأنها قرارات إبداعية.
7- تحافظ على استمرار السياق العام للأحداث.	7- تغير مجرى الأحداث.

(العتوم, 2007, 330)

8-2- تصنيف القرارات بحسب المجال الذي تتخذ فيه:

8-2-1- القرار الشخصي: وهو الذي يعكس ميول الشخص، وقيمه الذاتية، ورغباته، واتجاهاته، ومعتقداته،

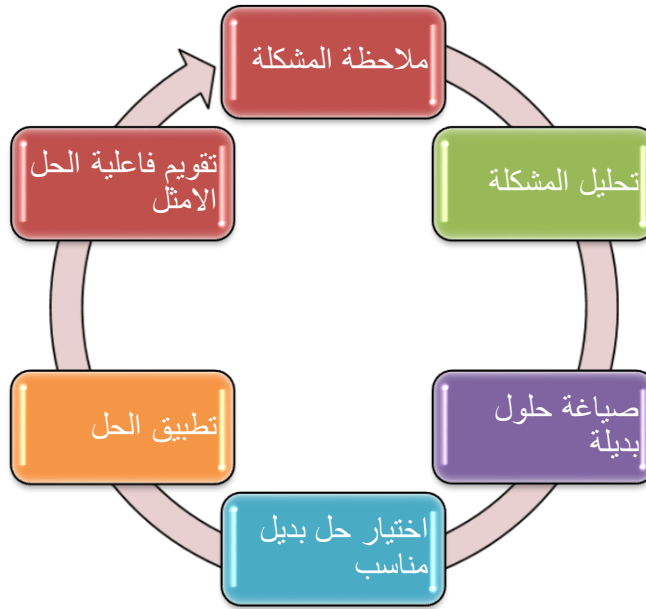
كأن يتخذ قراراً بمساعدة أحد الفقراء (موسى, 2010, 49 ؛ عبيدات, 2007, 66)، ويخص الإنسان فرداً، ويتناول موضوعاً شخصياً بحتاً، ويكون تأثير الآخرين عليه ثانوياً، بغض النظر عن كونه ينتمي إلى جماعة معينة أو لا. ولتحسين القرار الشخصي يستحسن البدء بالتدرب على اتخاذه منذ الطفولة (طعمة, 2010, 28)، وترى الباحثة أن هذه القرارات الشخصية لا يمكن تفويضها للآخرين.

8-2-2- القرار الأخلاقي: وتختص القرارات الأخلاقية بالشؤون الأخلاقية والقيمية والجنسية، كالسلوك الذي

يقدم عليه المراهقون. وقد قامت دراسات عديدة بينت أثر العمر والدين والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والجنس، وبعض خصائص الشخصية ومركز التحكم في القرار الأخلاقي. وقد أعد عدد من البرامج التي هدفت إلى تنمية عملية اتخاذ القرار لدى المراهقين بهدف التقليل من المشكلات الاجتماعية الأخلاقية، كالتي عرضت كيفية استخدام مهارات اتخاذ القرار كواحدة من الطرائق لتدريب المراهقين على إدارة العنف، وقد تبين أن إجراءات اتخاذ القرار متعلقة بمدى تطور القيم الأخلاقية التي تُعد من العوامل المهمة عند صنع القرار (طعمة, 2010, 28-29).

8-3- تصنيف القرارات بحسب موضوعيتها وتتضمن:

8-3-1- القرارات العقلانية: وهي القرارات التي تعنى بالتحليل المنطقي العقلاني المنظم للموقف بهدف التعرف إلى البدائل وتقييمها وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها ضمن نهج متسلسل يمكن إضاحه بالشكل (1).



شكل (1) خطوات اتخاذ القرار العقلاني

ويتطلب صنع القرار العقلاني (المنطقي) عدم الاعتماد على القيم والاجتهاد إذ إن كل المعلومات المطلوبة متوافرة (موسى، 2010، 50-51).

8-3-2- القرارات غير العقلانية (العاطفية): وهي القرارات التي تتأثر بالمشاعر الداخلية لمتخذ القرار عند اتخاذه القرار، إلا أنها ليست بديلة للتفكير المنطقي (المرجع السابق، 51).

8-4-4- تصنيف القرارات وفقاً لظروف اتخاذها: يعتمد هذا التصنيف على درجة التأكد إذ يتراوح مقياس التأكد ما بين التأكد الكامل وعدم التأكد الكامل مروراً بظروف المخاطرة، وتشمل هذه القرارات:

8-4-1- القرارات المؤكدة: يمتلك فيها متخذ القرار المعلومات الكافية التي تمكنه من التنبؤ بالنتائج المتوقعة لخياراته من بين البدائل الكثيرة (موسى، 2010، 52)، كما تكون كل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار معروفة ويتأكد كامل مع وجود استقرار أو ثبات، ومن ثم تكون النتائج مضمونة ومؤكدة

(طعمة, 2010, 30؛ عبيدات, 2007, 67), وغالباً ما يكون الموقف الذي يوجد فيه متخذ مثل هذه القرارات واضحاً, إذ يكون أمامه عدد من البدائل المتاحة, ويتم اختيار البديل الذي يحقق أعلى عائد, وتتميز مثل هذه القرارات بسهولة اتخاذها والاطمئنان إلى نتائجها (كنعان, 1992, 256-257).

8-4-2- **القرارات في حالة المخاطرة:** يقوم فيها الفرد بتطوير البدائل ويحسب احتمالات تحقيق النتائج المرتقبة من كل بديل (موسى, 2010, 52), ويكون احتمال حدوث كل حالة معروفاً, أو يمكن تقديره, ويستطيع متخذ القرار تحديد درجة المخاطرة في قراره (طعمة, 2010, 30).

8-4-3- **القرارات غير المؤكدة:** ومثل هذه القرارات لا توفر لمتخذها كل المعلومات المطلوبة عن المشكلة المطلوبة محل القرار, أو حتى أنها لا توفر أية معلومات عن المشكلة (كنعان, 1992, 257), وتكون فيها احتمالات تحقيق النتائج المترتبة على كل بديل غير محددة, علماً بأن هناك استمرارية بين الحالات الثلاث, أي إن الحدود بينها ليست قاطعة (موسى, 2010, 52), إذ تتخذ القرارات في ظل الظروف غير المؤكدة على أساس من غموض كامل, إذ لا تتوفر معلومات كافية وصحيحة, ومن ثم فإن النتائج المتوقعة الحصول عليها في هذا النوع من القرارات تكون غير مؤكدة (طعمة, 2010, 30).

وترى الباحثة أنه لدى التعرض لمثل هذه المواقف ينبغي البحث عن المعلومات المناسبة والتي تسمح بالانتقال من حالة التأكد الكامل هذه إلى حالة المخاطرة, كي يصبح بالإمكان اتخاذ القرار المناسب, وتزداد قدرة الفرد على مواجهة ظروف المخاطرة من خلال تنمية مهاراته وكفاءاته في اتخاذ القرارات.

8-5- **تصنيف القرارات بحسب أهمية القرار:** تحدث بعض المشكلات بسرعة, وقد تفضي إلى عواقب وخيمة في حال لم تُعالج فوراً, وهنا يجب اتخاذ القرار الملح بسرعة, ومن ثم يُشرح ما حدث ويُقدّم مسوغات مقنعة بشأنه. ومن جهة أخرى هناك قرارات مشكوك فيها, أي لا يوجد لها حل واضح, وهنا يفضل التركيز على هذه القرارات من قبل خبراء في الموضوع بعيدين عن الموقف. أما القرارات الاستشارية فهي التي تتخذ وتؤثر في كثير من الناس على المدى الطويل, لذا من المهم غالباً إشراك

أولئك الذين يتأثرون بنتائج القرار، وقد يعني ذلك إشراك قسم أو فريق كامل في عملية اتخاذ القرار، أو استشارة أشخاص آخرين من الخارج (طعمة، 2010، 31).

ومن خلال العرض السابق لتصنيفات القرارات وأنواعها لابد من التنويه إلى بعض النقاط المهمة في هذا الصدد على النحو الآتي:

- لكل منا نمطه الخاص في اتخاذ القرارات، ويأتي كل نمط نتيجة فعلية للعادات الشعورية لكل منا.
- هناك أنواع مختلفة للقرارات، تختلف بحسب طبيعة الموقف وطبيعة الفرد وقدراته الشخصية والفكرية والاجتماعية وتبعاً لخطورة الموقف وسرعة وضرورة إنجازه.
- إن معرفة أنواع القرارات والطرائق المتبعة في كل منها ضروري لمواجهة هذه المواقف المحتملة واتخاذ القرارات بشكل سليم.
- تختلف القرارات باختلاف المواقف التي تفرض نفسها على متخذ القرار، فالقرارات تتعامل مع متغيرات، وقد تترتب عليها مخاطر كبيرة.

9. أساليب اتخاذ القرار:

تتعدد أساليب اتخاذ القرار من الأسهل إلى الأصعب من حيث الجهد والوقت والتكلفة، ويتوقف استخدام أحد هذه الأساليب على طبيعة المشكلة وعلى تقدير الفرد وعلى الظروف المحيطة والإمكانات المتوفرة، وبذلك يمكن تقسيمها إلى ما يأتي:

الأساليب النظرية غير الكمية وتشمل:

- **الحكم الشخصي أو البديهية:** أن هذا المعيار يتضمن نظرة الفرد للأمور وتقديره لها، وتبنى على أسس شخصية غير موضوعية، إذ يستمد حكمه من خلفياته ومعلوماته السابقة، ويعد هذا الأسلوب علمياً مقارنة بالأساليب الكمية (موسى، 2010، 44)، فالفرد يعتمد على حكمه الشخصي واعتماده على سرعة البديهة في إدراك العناصر الرئيسة للموقف والمشكلات التي تعرض عليه، والتقدير السليم لأبعادها، وفي فحص البيانات والمعلومات المتاحة وتحليلها وتقييمها والفهم العميق والشامل لكل التفاصيل الخاصة بها (كنعان، 1992، 185).

- **الحقائق:** تعد الحقائق قواعد ممتازة في اتخاذ القرارات، وحين توفرها فإن القرارات المتخذة تصبح ذات جذور قوية ومنطقية (موسى، 2010، 44)، إذ يبحث الفرد عن الحقائق ويجمع المعلومات وينظم الأفكار للوصول من الأسباب إلى النتائج، ويحاول إيجاد علاقات تفسر الظواهر المشاهدة ويصل إلى القرار بعد موازنة البدائل ومراجعتها (عبيدات، 2007، 70).

وترى الباحثة أن مقدار المعلومات المتوفرة لدى متخذ القرار في كل من أسلوب الحكم الشخصي وأسلوب الحقائق إنما يتوقف على مقدار الخبرة الشخصية والتجارب التي مر بها متخذ القرار، إذ كلما اندمج متخذ القرار بتجارب متعددة ومتنوعة زاد مقدار الحقائق التي يمتلكها، وازدادت فاعليته وقدرته على الحكم الشخصي وسرعة البديهة في إدراك العناصر الرئيسية للموقف والمشكلات التي تعترض له.

-**التجربة:** تمثل التجارب السابقة مصدراً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه في اتخاذ القرارات، وبخاصة إذا كانت التجارب السابقة تمثل مقياساً جيداً لاتخاذ قرارات في مواقف مشابهة، إلا أنها يجب ألا تكون المعيار الوحيد في اتخاذ القرار (موسى، 2010، 44).

ولا بد من القول إن الفرد عندما يجد نفسه في موقع اتخاذ القرار فإنه يعتمد على ذكائه وخبرته وإحساسه فيتخذ قراره من دون أن يفسر كيف ولماذا.

-**الآراء:** يعتمد كثير من الأفراد في اتخاذ قراراتهم على المنطق المبني على تحليل دقيق للموقف الذي يجابه أحدهم، وإن الاعتماد على الآراء الخارجية يعد أسلوباً ديمقراطياً في اتخاذ القرارات، وهو أفضل من القرارات الفردية لأنه مبني على المشاركة وإعطاء الرأي (موسى، 2010، 44). ويشير هذا الأسلوب إلى اعتماد الفرد على البحث ودراسة الآراء والاقتراحات التي تقدم إليه حول المشكلة وتحليلها ليتمكن على ضوءها من اختيار البديل الأفضل (كنعان، 1992، 186).

الأساليب الكمية وتتضمن:

- **الاحتمالات:** تعتمد عملية اتخاذ القرار الأمثل على قياس الاحتمالات، والاحتمال درجة اعتقاد في حدث ما تبدأ من الصفر إذا كان الموقف مستحيل الحدوث، وقد تكون (1) إذا كان الموقف متوقع الحدوث بنسبة (100%) أي مؤكدة، وتتضمن:
- **شجرة القرارات:** تمثيل بياني يظهر تتابع الأحداث المحتملة والمتوقع حدوثها ومن ثم اتخاذ القرار المناسب لها.
- **مصفوفة القرارات الخطرية:** تعكس عملية اتخاذ القرارات الخطرية وجود معلومات جزئية غير كاملة أمام متخذ القرار، وتستخدم تلك المعلومات المحدودة في حساب احتمالات وقوع البديل تحت كل الظروف (موسى، 2010، 44).
- وقد أثبتت بعض التطبيقات العملية أن تطبيق نظرية الاحتمالات في مجال اتخاذ القرارات يساعد متخذ القرار في مواقف وحالات عدم التأكد وحالات المخاطرة في تحديد درجة احتمال حدوث أحداث معينة تؤثر في تنفيذ اتخاذ القرار أو في تحقيق النتائج المطلوبة (كنعان، 1992، 195).
- **بحوث العمليات:** تعتمد الطريقة العلمية في المفاضلة بين البدائل التي يمكن اتخاذها تجاه مشكلة معينة من خلال المقاييس الرياضية والمنطقية، وهي تمكن الفرد من اتخاذ القرارات على وجه أفضل إذ تعطي وصفاً دقيقاً للمشكلة والعوامل المؤثرة والمتداخلة فيها وتحدد البيانات اللازمة للتعرف إلى أفضل الحلول كما تحدد بدقة البدائل المقترحة واختيار أفضلها (موسى، 2010، 45).
- وقد بين كنعان (1992) أن بحوث العمليات تمكن المديرين من اتخاذ القرارات على أفضل وجه إذ إنها:
 - تعطي وصفاً دقيقاً للمشكلة محل القرار والعوامل المؤثرة أو المتداخلة فيها، ومدى أهمية كل منها.
 - تحدد البيانات اللازمة للتعرف إلى أفضل الحلول مع الإحاطة بأكثر عدد ممكن من الاعتبارات.
 - تحدد بدقة البدائل المقترحة.
 - تمكن متخذ القرار من مقارنة البدائل المقترحة للحلول، واختيار أفضلها بسرعة وبدرجة عالية من الثقة.

(كنعان، 1992، 192)

وترى الباحثة أن وضع هذا الأسلوب العلمي موضع التنفيذ يفترض وجود عناصر معينة واتباع خطوات علمية محددة تتمثل في أن يكون هناك شخص أو جهة معينة تشعر بوجود مشكلة تحتاج إلى حل، وأن يكون هناك أكثر من بديل متاح لحل المشكلة، وأن يكون هناك نتائج وأهداف يرغب الشخص بتحقيقها.

- **نظرية المباريات:** تشمل مجموعة من النماذج التي تمكن من تحديد الاستراتيجيات التي يواجهها متخذ القرارات كأحد المشتركين في مباريات المنافسة وكيفية الوصول إلى الاستراتيجية الأفضل بعد الأخذ بالحسبان استراتيجيات المنافسين وظروفهم (موسى، 2010، 45). ويقوم مفهوم نظرية المباريات في مجال اتخاذ القرارات على افتراضات مبنية على أساس التفكير المنطقي المسبق الذي يقول إنَّ الإنسان يسعى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأرباح مع أقل قدر من الخسارة، وإنه يتصرف بحكمة، وإن منافسه سيكون على القدر نفسه من الفهم والحكمة في تصرفه (كنعان، 1992، 197).

- **التماثل (المحاكاة):** تستخدم من خلال الحاسبات الإلكترونية والتكنولوجيا الحديثة لاختبار صلاحية النماذج الرياضية والرسوم البيانية والمسارات في تقييم البدائل وتوقعات نتائج القرارات المتخذة قبل الالتزام بها والتنفيذ الفعلي لها (موسى، 2010، 45).

أساليب اتخاذ القرار وفقاً "لفريدمان" (Friedman,1996) وغيره من الباحثين:

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والأدبيات العلمية الأجنبية ومنها (Friedman,2016؛ Blustein & Phillips, 2010؛ Lunneborg, 2018) وعلى بعض الدراسات والأدبيات العلمية العربية ومنها: (عبد الحميد وكفاقي، 1995؛ وزكي، 2000؛ وعلام، 2001؛ والوزير، 2001) توصلت إلى أن هناك ثلاثة أساليب في اتخاذ القرار تتعلق بالحالة النفسية والالتزان الانفعالي لمتخذ القرار في اتخاذ القرار، وهذه الأساليب هي:

- **أسلوب التروي في اتخاذ القرار:**

يعرف عبد الحميد وكفافي (1995) التروي بأنه: تجربة باطنية تنصب على النشاط الذهني الداخلي للفرد، والتروي هو انتباه الفرد لما يحدث داخل نفسه، وهو ميل الفرد إلى التروي والتأني والتفكير في المشكلة قبل اتخاذ القرار (عبد الحميد وكفافي, 1995, 87).

ومن ناحية أخرى تشير زكي (2000) إلى أن الشخص المتروي هو الذي يضع بحسبانه كل البدائل المتاحة، ثم يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف ويقرر بعد ذلك الحل المناسب له (زكي, 2000, 21).

في حين يرى علام (2000) بأن التروي نقيض التسرع والتردد، والتروي يعني توقع الفرد لنتائج الاستجابة التي تترتب عليها قبل أن يشرع في تنفيذها، فالفرد المتروي حريص فهو لا يندفع ويتهور ولا يحجم ويتردد فتقلت الفرصة ويعرف كيف يقدر الأمور، ويتخذ قراراته بحكمة وتروي ويتحمل مسؤوليتها (علام, 2000, 27). وقد أشار الوزير (2001) بأن التروي هو الروية والتفكير المتأني قبل إصدار الاستجابة وقبل اتخاذ القرار، وهذا يعطي الفرصة للاختيار الصحيح من بين بدائل الحلول المقترحة للمشكلات (الوزير, 2001, 15).

إن فن تهدئة النفس - والذي ينعكس في التروي - يعد مهارة حياتية أساسية، ويتجلى التروي في مظاهر عدة هي مقاومة الاندفاع، والاستماع للآخرين (للتشاور)، والاستفادة من خبرات الماضي، ومحاورة النفس قبل اتخاذ القرارات، وتحمل الغموض، وإرجاء الإشباع الفوري للحاجات إذا اقتضى الأمر ذلك (منصور وآخرون, 2001, 13).

ويعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب اتخاذ القرار مثالية، ذلك أن متخذي القرار المتروين يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطط لها في اتخاذهم لقراراتهم، كما ويبدون مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذونه (Blustein & Phillips, 2010, 55).

وترى الباحثة أن الأسلوب المتروي في اتخاذ القرار يتضمن التوصل إلى قرار محدد وواضح وثابت وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة، وهو ما يشير إلى ذلك المستوى المرتفع من التفكير العميق والجدي بالمشكلة وحلولها، ومن ثم فإن متخذي القرار المتروين يقومون "بتوضيح المشكلة على نحو مناسب وجمعون المعلومات الكاملة، ومن خلال ذلك يطورون بدائل وإجراءات عدة لحل المشكلة، ثم يزنون هذه الحلول ويقضون الوقت

المناسب للتفكير بها وتمحيصها، وأخيراً يتخذون قراراتهم ويلتزمون بها من دون تغييرها" (Friedman, 2016, 144).

- الأسلوب المتسرع:

يعرف عبد الحميد وكفافي (1995) التسرع بأنه نشاط يتم الانخراط فيه فجأة من دون تفكير مسبق ومن دون تعقل أو تقدير للنتائج، وهو ميل الناس لأن يكونوا اندفاعيين إذ تتميز ردود أفعالهم بالسرعة انطلاقاً من الانطباع الأول في عقولهم (عبد الحميد وكفافي, 1995, 87)، وترى زكي (2000) أنّ الشخص المتسرع يميل إلى إعطاء أول انطباع أو فكرة تصادفه (زكي, 2000, 21).

ويُعدّ هذا الأسلوب أقل نجاعة، لأن متخذي القرار المتسرعين يميلون إلى استخدام استراتيجيات حدسية أو عفوية وأكثر اندفاعية، فغالباً ما تعتمد قراراتهم على العاطفة والتخيل والشعور وعلى ما يبدو صواباً في حينه دون أن يصرح كيف اتخذ قراره، ومع ذلك يبدي مسؤولية اتجاه القرار الذي اتخذه (Lunneborg, 2018, 66). يبدو أن متخذي القرار المتسرعين يتخذون قراراتهم بعد القليل من التفكير أو بالاعتماد على الآخرين وربما بناءً على تجارب شخصية سابقة ولكنهم يُظهرون التزاماً قوياً لما يقررون، وهكذا تأتي قراراتهم سريعة دون الكثير من التعمق والقصدية في جمع المعلومات، فقد يكونون حُكماً نهائياً حيال المشكلة التي تواجههم من دون سابق بحث شامل، أو تفكير جاد بها أو بالحلول الممكنة، فيتخذون قراراتهم ولكن دون تمحيص البدائل معتمدين على ما يبدو صواباً في حينه، ولا مانع لديهم من تغيير قراراتهم ولكن من دون تأكيد أو تفكير عميق بحلول أخرى للمشكلة، وهكذا تبدو قراراتهم فجائية (Friedman, 2016, 165).

ومن ثم يمكن القول إن التسرع هو عدم التأني قبل إصدار الاستجابة أو رد الفعل السريع والذي يؤدي بدوره إلى الوقوع في أخطاء كثيرة في أثناء حل المشكلات واتخاذ القرار.

- الأسلوب المتردد:

يرى علام (2001) بأن السلوك الترددي يتميز صاحبه غالباً بالتردد عندما تسنح له فرصة ينتظرها بحيث تقلت منه، كما أنه كثيراً ما يصعب عليه اتخاذ قرار ما وتنفيذه أمام أية مشكلة تتطلب منه اتخاذ قرار وينفعل إذا ما وقع عليه ظلم أو اعتداء لكنه لا يدري ماذا يفعل ويعجز عن رد الإساءة لأي شخص يسيء إليه وإن رغب في

ذلك، ويكون حذراً على الدوام ويتردد في التصرف ولا يقبل على أي عمل وخاصة الذي فيه مخاطرة ويكون كالمشلول ويشعر بالشك دوماً (علام, 2001, 29).

ويتضمن الأسلوب المتردد مستوى مرتفعاً من التفكير ومستوى منخفضاً من الالتزام، وفي هذه الحال فإن الفرد يبدو منهمكاً وبشكل جدي بتقصي أسباب المشكلة والحلول المحتملة لها، إلا أنه ليس لديه القدرة على اتخاذ قرار ثابت ومستقر حيال المشكلة القائمة، فقد يقضي كثيراً من الوقت في التفكير بالمشكلة والحلول الممكنة، ثم يتخذ قراراً ما حيالها إلا أنه قد يغيره أكثر من مرة أو قد لا يتخذ قراراً حيالها (Lunneborg, 2018, 79) .

وفي نهاية الحديث عن أساليب اتخاذ القرار ترى الباحثة أن الأسلوب الذي يتبعه الشخص في اتخاذه لقراراته قد يتوقف على طبيعة الموقف أو المشكلة التي تفرض على متخذ القرار أن يتبع هذا الأسلوب أو ذاك.

10. نظريات اتخاذ القرار:

تتباين الاتجاهات النظرية في اتخاذ القرار وفق الإطار الفكري لمتخذ القرار في تحديده للمشكلة والبدائل المختلفة ومعالجتها. ويرجع الاهتمام بهذه النظريات إلى عام (1955) عند انعقاد المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة التعليمية وظهور كتاب (استخدام النظرية في الإدارة التعليمية) لـ (كولا دارسي وجيتزلز) (Kolaa D.& Gitzlze) (موسى, 2010, 38)، ومن أهم نظريات اتخاذ القرار:

10-1- النظرية التقليدية (الكلاسيكية) والمعدلة في اتخاذ القرار: اعتمد الفكر التقليدي في عملية اتخاذ

القرار على منطلقات تتبع من (نموذج الرجل الاقتصادي) الذي يستند في اتخاذ القرارات إلى العقلانية أو الرشد وتقوم على فكرة أساسية مفادها أن الفرد يستهدف في اتخاذه القرار على تحقيق الربح، وهذا يعني ضرورة اختيار البديل الأفضل لمعالجة المشكلة، وتعتمد هذه النظرية على قابلية الفرد في تحديد المشكلة بشكل دقيق وحصر جميع البدائل الممكنة للمعالجة بشكل عقلائي ورشيد (الشماع ومحمود, 2000, 253). وينظر هذا الاتجاه إلى متخذ القرار على أنه إنسان رشيد يتمتع بالقدرة على وضع الرأي السديد والمبني على معرفة تامة للمشكلة والبدائل والمقاييس والتقويم والاحتساب والاختيار (ويند وكروك, 2005, 271). ويعتقد سيزلاجي ووالاس (1991) أن استخدام النظرية الكلاسيكية في اتخاذ

القرارات جعل بعض الباحثين قلقين وغير مرتاحين لهذا الأسلوب، وذلك لأنه أسلوب مثالي وغير واقعي ويقوم على افتراضات حول الطبيعة البشرية مثل: أن متخذ القرار شخص رشيد ودائماً ما يختار البديل الذي يحقق أفضل النتائج، وأن المعلومات الكاملة المتعلقة بكل جوانب الموقف الذي يتخذ فيه القرار جاهزة وفي متناول يد متخذ القرار، وأيضاً لا تؤثر الاتصالات على مستوى الإدراك والشخصية والدوافع في تصرفات متخذ القرار أو في البدائل التي يختارها (سيزلاجي ووالاس، 1991، 332).

10-2- النظرية السلوكية: تركز على (نموذج الرجل الإداري) وضرورة اهتمام متخذ القرار بروح العمل الجماعي والعوامل الاجتماعية والنفسية والسلوك الفردي والجماعي والروح المعنوية والقبول الاجتماعي، كونها مصادر لاتخاذ القرار (موسى، 2010، 39). ويعد " هيربرت سايمون" (Simon) أول رواد هذه النظرية الذي أكد على محدودية قدرات الفرد في جمع المعلومات اللازمة وتحليل البيانات ووضع البدائل المتعددة (عبيدات، 2007، 59)، والشكل التالي يوضح مهارات عملية اتخاذ القرار وفق المدخل السلوكي. ويعني هذا النموذج أن "سيمون" قد انتقد النظريات الكلاسيكية في اتخاذ القرار عن طريق استبدال نموذج الرجل الاقتصادي الذي يسعى إلى تحقيق الحد الأعلى للمنفعة، باستخدام نموذج الرجل الإداري الذي يتمثل في الرضا بأقل من الحد الأعلى للمنفعة إن خلاصة هذه النظرية في اتخاذ القرارات هي أنها عكس النظرية الكلاسيكية في هذا المجال التي تُعدّ مثالية في اتخاذ القرارات، إذ إن القرار الفعلي يقع تحت ما يسمى الرشد والمعقولية المحددة.

10-3- النظرية الكمية: وتفترض هذه النظرية بأن البيانات متوافرة والبدائل معروفة والمشكلة محددة، ولهذه النظرية أربعة نماذج (نموذج اتخاذ القرار، اتخاذ القرار في ظل ظروف مؤكدة، المخاطرة، عدم التأكد والصراع)، ويستخدم فيها العديد من الأساليب الكمية والإحصائية الرياضية، وبحوث العمليات، والمصفوفات والبرمجة الخطية وغير الخطية.

10-4- النظرية الموقفية: ينطلق باحثو هذه النظرية من مبدأ عدم وجود طريقة واحدة لإدارة المنظمات، وأن ماصح لموقف معين قد لا يصلح لموقف آخر، وقد حاولوا تحديد العوامل الموقفية التي تؤثر في

المنظمة وماتخذها من قرارات، فمنهم من اتجه في أبحاثه إلى البيئة، ومنهم من تصدى للتكنولوجيا، أما الآخرون فقد تبنوا الحجم.

10-5- نظرية الاختيار بلا مجازفة: وتؤكد هذه النظرية أنه يمكن أن يختار الفرد البديل الذي يراه الأنسب والأفضل بناءً على بعض معايير المنفعة بلا أي مجازفة، فالمنفعة يمكن تقسيمها إلى منافع مستقلة عن بعضها، ويمكن تجميعها لاستخلاص المنفعة الكلية، ولذلك فإن هذه النظرية تؤكد أن الاختلاف في حاجات البيئة ومتطلباتها لا بد أن يقابل بمرونة في استجابات الأنظمة ومسايرة للتغيرات التي تتم في تلك البيئة.

10-6- نظرية الاختيار بالمجازفة: وتؤكد هذه النظرية على محاولة بلوغ أعلى ما يمكن من المنفعة المتوقعة، أي المنفعة المستقبلية والتي تُعدّ مفهوماً نفسياً لما سيجري مستقبلاً، ويعتمد هذا التصور على حساب الاحتمالات من خلال إحصائية أو بالرجوع إلى الخبرة التي تكونت لدى الفرد نتيجة التعرض لمواقف مشابهة. (موسى، 2010، 40).

يلاحظ من العرض السابق تعدد نظريات اتخاذ القرار، وترى الباحثة أن هذا التعدد ما هو إلا لتحديد الطرائق المثلى لاتخاذ أفضل القرارات المساعدة للأفراد والتي تحقق أكبر قدر ممكن من الفائدة بأقل تكلفة.

11. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

هناك عوامل عدة تؤثر في اتخاذ القرار من قبل متخذي القرار منها:

- العوامل النفسية:

وهي عبارة عن التكوين النفسي لمتخذ القرار، ويشمل ذلك التعليم والدوافع والاتجاهات والسلوك، ومن العوامل السلوكية الاختلاف في الإدراك والخبرة الشخصية (موسى، 2010، 46). كما أن عملية اتخاذ القرار متصلة اتصالاً وثيقاً بالصفات السيكولوجية للفرد، وبمكوناته الشخصية، والسلوك الإنساني يتأثر نتيجة للتغيرات الكيميائية وتفاعلها في الجسم، كما يتأثر بالانفعالات التي تنتابه خلال عملية اتخاذ القرار، مثل الارتباك والخوف والقلق والتردد، التي تزداد كلما زاد عنصر الغموض والمخاطرة، وهذا يعيق سرعة التصرف (طعمة، 2010، 32).

وقد بين عبيدات (2007) أهم المؤثرات السلوكية في اتخاذ القرار والتي تبعد متخذ القرار عن الموضوعية، وهذه المؤثرات هي:

- **الاختلاف في الإدراك:** إذ يختلف الناس في فهمهم وتفسيرهم لما يحيط بهم من معلومات وظواهر ومشاكل، فتشخيص المشكلات وبدائل الحل قد يختلف الأفراد في تحديدها.
 - **الاختلاف في الخبرة الشخصية:** تفرض الخبرة السابقة للفرد وجودها على أسلوب معالجته وتشخيصه للمشاكل.
 - **الاختلاف في الدوافع:** فباختلاف دوافع الأفراد تختلف معالجتهم للمشاكل، فالشخص الذي تسيطر عليه الحاجات الاجتماعية قد ينظر إلى المشكلة على أنها مشكلة علاقات إنسانية، والشخص الذي تسيطر عليه دوافع الإنجاز يرى الأمر بصورة مختلفة.
 - **خطأ تعميم الصفات:** يميل بعضهم إلى التأثير بصفة واحدة، أو جانب واحد من المشكلة، ويقوم بتعميم هذه الصفة على المشكلة.
 - **خطأ التعميم وهو عكس التعميم:** إذ يحاول الفرد مواجهة المشكلة أو تصنيفها أو وصفها استناداً إلى انتمائها إلى مهنة أو سن أو جنس .
 - **خطأ تأليه الرشد الشخصي:** يعتقد كل فرد أنه يفكر برشد وموضوعية، ولكن من وجهة نظره وليس من وجهة نظر الآخرين، فما نُعده أنت مشكلة لا ينظر إليها الآخرون بالصورة نفسها (عبيدات, 2007, 83).
- من خلال العرض السابق للمؤثرات السلوكية في اتخاذ القرار ترى الباحثة أن الناس يختلفون في فهمهم وتفسيرهم لما يحيط بهم من معلومات وظواهر ومشكلات، ومن ثم فإن تشخيص المشكلات وتحديد البدائل ومن ثم اتخاذ القرار قد يختلف بين فرد وآخر مع أثر واضح للخبرة السابقة، فضلاً عن خطأ تعميم الصفات. وتحاول الباحثة من خلال الشكل الآتي أن يتبين المؤثرات السلوكية في اتخاذ القرار:



شكل (2) المؤثرات السلوكية في اتخاذ القرار

- العوامل الاجتماعية:

وتتمثل هذه العوامل الاجتماعية بالضغوط الخارجية التي يترتب عليها فرض بعض القرارات، أو قد تتمثل بالبيئة الاجتماعية التي يتم فيها اتخاذ القرار أو التأثير المتبادل بين متخذ القرار وأفراد المنظمة والتنظيمات الاجتماعية الرسمية منها وغير الرسمية (موسى، 2010، 47). ولا بد من الإشارة إلى أن هذه العوامل تصف المحيط الاجتماعي الذي يتخذ في إطاره القرار، وما يقدمه هذا المحيط من تسهيلات وصعوبات للوصول إلى القرار الفعال.

- العوامل الحضارية والثقافية:

تتضمن القيم والعادات والتقاليد السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع كليهما، وبذلك فإن متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في وصوله إلى القرار أو البديل الأحسن (الرسول، 2000، 76).

- العوامل المتعلقة بمتغيرات الموقف ككل:

ذكرت طعمة (2010) أن القرار هو نتيجة لمعطيات الموقف بشكل عام، لذا فهو يتأثر بالعوامل المؤثرة بالموقف، ومن أهم هذه العوامل المتعلقة بالموقف:

أ - عامل الوقت: يعطى عامل الزمن أهمية خاصة في عملية اتخاذ القرار، وتعود هذه الأهمية لما يتضمنه هذا العامل من جوانب متعددة، إذ إن تحديد الوقت اللازم لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة، وتحديد الحلول الممكنة

ومقارنتها، ومن ثم انتقائها يُعدّ أمراً ضرورياً. ومن المشكلات المتعلقة بالوقت والأكثر شيوعاً هي: التصرف بسرعة كبيرة أو البطء الشديد.

ب- **المخاطرة والأزمات والأمور الطارئة:** إن اتخاذ القرار في حالة المخاطرة يعني أن هناك العديد من الظروف والمتغيرات المحتمل حدوثها، ويُعدّ التردد ناتجاً عن الخطورة التي يمكن أن يتضمنها القرار، وهذا يجعل القرار بمثابة المضاربة والمجازفة، والنتيجة تتوقف على تطابق الافتراضات التي أعدت عن المستقبل بالمستقبل ذاته، وهذا يبرز ظاهرة التردد. كما أن كل فرد يواجه أموراً طارئة كل يوم، غير أن هذه الأمور تختلف حدتها أو خطورتها. وقد اهتمت بعض الأبحاث بكيفية مساعدة الفرد على اتخاذ القرار السريع في حال وجود أزمة ما، وينصح الباحثون بأن يخطط الأعضاء لكيفية مواجهة موقف أزمة طارئ، وأن يتدربوا على تنفيذ الخطة، حتى ظهرت كتب كثيرة تحمل اسم فن إدارة الأزمات (طعمة، 2010، 37).

12. الصعوبات التي تواجه متخذ القرار:

هناك بعض العثرات أو الصعوبات التي قد تواجه متخذ القرار، لذا فإنه يجب التعرف إليها للاحتراس منها، ويمكن إجمالها بما يأتي:

- التفكير غير الحيادي: معظم قراراتنا تتأرجح بتأثر العوامل المحيطة بنا والتي تجعلنا نميل إلى التحيز لأفكار نمطية معينة، فلا بد من التحرر من كل ما يحرف القرار عن موضوعيته، ليكون القرار سليماً في نتائجه.
 - نقص مهارة متخذ القرار في السير بمراحل العملية على أفضل صورة وبالوقت المناسب.
 - عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً وإفياً، أو عدم قدرته على التمييز بين المشكلة السطحية والمشكلة الحقيقية.
 - عجز متخذ القرار عن إمكانية توقع النتائج (السلبية والإيجابية) للحلول الممكنة.
 - الضغوط الخارجية التي يمكن أن يتعرض لها الفرد داخل الجماعة أو خارجها (طعمة، 2010، 39).
- ويشير الفقي (1996) إلى أن هناك أسباب عدة تؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة هي:
- التوتر وضغط العمل.

- الإدراك الحسي.
- الخوف.
- الغضب.
- مؤثرات خارجية.
- ضيق الأفق.
- البطء في اتخاذ القرار.
- عدم التنظيم وخطأ الأولويات (الفقي, 1996, 34-37).

يتضح مما سبق أن صعوبة القرارات ترجع إلى تميزها بخصائص عدة، هي التعدد والتداخل وعوامل ذاتية مثل التوافق بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة التي ينتمي إليها إضافة لمعوقات أخرى لا بد لمتخذ القرار معرفتها ومحاولة تجنبها قدر الإمكان حتى يتوصل إلى القرار بأسلوب سليم يؤدي إلى قرار صائب.

كما أن عملية اتخاذ القرار هي جزء من حياة الأفراد ترافقهم في كل أطوار حياتهم، وتتراوح هذه القرارات التي يحتاج الفرد إلى اتخاذها ما بين القرارات البسيطة (كقرار تناول طعام العشاء مثلاً)، والقرارات المعقدة التي تحتاج إلى جمع المعلومات وإلى التدقيق والتمحيص في البدائل والحلول (كقرار السفر مثلاً)، ولكن لا بد من القول إن جميع القرارات تتطلب إعمال الفكر ومعالجة المعلومات.

المحور الثالث
برنامج المفكر البارِع
لتعليم التفكير
Master Thinker

تمهيد:

بعد الاطلاع على البرامج المهمة بتعليم التفكير عامة، والبرامج التي أعدها ديونو خاصة وبينها: المفكر البارع والكورت والقبعات الست، وهو الرائد في مجال تعليم التفكير، فقد تم اختيار برنامج المفكر البارع لأنه الأحدث من بين برامج ديونو، ولأن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت فاعليته في تنمية أنواع ومهارات مختلفة من التفكير لدى الطلبة- مما سيأتي الحديث عنها لاحقاً- ولهذا فالفصل الحالي يقدم عرضاً لبرنامج المفكر البارع من حيث التعريف به، والمنهجية التي يقوم عليها، وخصائصه، والأشخاص الذين يمكن أن يستفيدوا منه، وأهداف هذا البرنامج، وطبيعة العمل الجماعي في جلساته، وكذلك خطوات تنفيذ جلساته، ويضاف إلى ذلك المعايير التي استند إليها ديونو في هذا البرنامج.

أولاً- التعريف ببرنامج المفكر البارع Master Thinker.

قام دي بونو (De Bono) ببناء برنامج المفكر البارع في عام (1985) بناءً على منهجية الجسم في التفكير (Body Frame Thinking)، بهدف تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين بارعين، ويتضمن البرنامج بعض الاستراتيجيات والأمثلة المختصرة التي تقيد في التدريب على التفكير موضوعة بتسلسل منطقي، يقوم المفكر البارع من خلالها بإعادة ترتيب أدوات العقل القديمة وبناء التكييفات والمقارنة، وتقييم البدائل واقتراح أنماط جديدة وطرائق جديدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات. وقد أشار دي بونو إلى أن المفكر البارع يملك القدرة على ربط عقله وأفكاره بمنهجية جسمه، فيكون واثقاً من تفكيره، ولديه القدرة على إيجاد الحل لكل مشكلة يمكن أن تواجهه واتخاذ القرار المناسب لها، كما أشار دي بونو إلى أهمية التخطيط في جميع نواحي الحياة، وهذا ما يتعلق في جانب مهم من الدراسة وهو تنمية القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية، إذ تقسم المواقف الكبيرة إلى أجزاء صغيرة. وهذا يؤدي ذلك إلى حلها مهما كانت بالغة الصعوبة. كما ناقش ديونو المعلومات العقلية في التفكير التي تكمن في استخدام الخبرة، وأشار إلى أهمية الأخطاء في تعزيز التفكير، إذ يتم التعلم من الأخطاء، فالعلماء تكون لهم أخطاء كبيرة، ومن ثم تبدأ في التخلص من خلال التجربة والتعلم. كما ركز البرنامج على أهمية التخطيط والتفصيل والعمل الجماعي من أجل حل

المشكلة واتخاذ القرار، وأشار إلى أهمية احترام رأي الآخرين وأهمية الإقناع المنطقي والتسلسل في حل مشكلة أو اتخاذ قرار بشأنها، وتشجيع الحماس والمغامرة في الاكتشاف والتحليل، وأوضح دي بونو في برنامج المفكر البارع بأن التفكير هو طريقة للخروج من الأنماط الثابتة، وإيجاد أنماط جديدة من أجل التوسع في التفكير. (حبيب، 2003، 67).

ويشير دي بونو إلى أن برنامج المفكر البارع هو عبارة عن سلسلة من المهارات المنظمة والمستندة إلى بعضها بعضاً، كما أن المفكر البارع يملك العديد من المهارات في مواجهة أي مشكلة واتخاذ قرار في أي موقف. ولتطوير مثل هذه المهارات فإن على الفرد أن يكرس العديد من الساعات للتعلم، وقد يقع في العديد من الأخطاء، ولكن الوقوع في الخطأ هو جزء مهم في عملية التعلم، بغض النظر عن مستويات الذكاء لديهم، فلذلك يحتاج جميع الأفراد إلى تعلم استراتيجيات التفكير التي تمكنهم من التوصل إلى مستويات أعلى في قدراتهم على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات (البلوي، 2012، 24).

ويتألف برنامج المفكر البارع من كتابين (الأول والثاني) ويحتوي هذان الكتابان على مجموعة من الأبواب كالاتي:

- **الباب الأول والثاني:** يقدم تعريفاً بالبرنامج، ويركز على أن التفكير مهارة، ويبين أهمية امتلاك الأفراد لاستراتيجيات التفكير التي اقترحها، وأنه يمكن تعليم الطلبة على مجموعة من الأدوات التي تعمل على تنمية التفكير لديهم، ويؤكد على ارتباط التفكير بالعواطف والقيم، وهي جزء منه يستخدم عادة عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويبين دي بونو (DeBono) أنه كلما زاد التدريب على مهارة التفكير زاد مستوى الإتيقان لتلك المهارة، ويقدم أيضاً في هذين الجزأين مجموعة من التمارين التي تعزز هذه الأفكار.

- **الباب الثالث:** في هذا الباب يركز على علاقة الذكاء بالتفكير، إذ بين أن الأذكىاء يقدرّون ذواتهم بناءً على درجة ذكائهم، إذ يعمل الأذكىاء ما بوسعهم لتلافي الأخطاء، ولذا فإنهم يخافون من النتائج غير المضمونة لنجاحهم، كما يخافون من الوقوع في الخطأ، وهذا بالتالي يبعدهم عن المغامرة والإبداع وإيجاد الحلول واتخاذ القرارات، ويوقعهم في فخ الذكاء.

- **الباب الرابع:** يتم التركيز فيه على تقديم مجموعة من التمارين التي توضح مفهومي، المفهوم الأول: يشير إلى أن التفكير عملية نشطة وفاعلة، وهذا يحدث عندما تأخذ قراراً لإنجاز مهمة ما، والمفهوم الثاني: المتضمن في الباب نفسه هو أن التفكير المتفاعل أو التألمي يحدث عندما تتوافر مجموعة من الحقائق والمعلومات تؤدي إلى تفاعل المتعلم معها، وهذا غالباً يحدث في عملية التعلم التي تتم في المدارس، إذ يظهر في تفاعل الطالب مع المعلومات المتوفرة لديه.
- **الباب الخامس:** يخلص (دي بونو DeBono) في هذا الباب برنامج (Master Thinker) المفكر البارِع، إذ يحاول أن يعطي وصفاً للبرامج من خلال تشبيه نظام التفكير بالنظام الجسدي للإنسان بهدف تعريف المتعلم على البرنامج بسهولة ويسر، إذ يعطي فيه التفكير مجموعة من الأسماء ذات علاقة بأجزاء الجسم الإنساني وذلك من خلال ربطها بأدوات التفكير.
- **الباب السادس:** ويطلق عليه دي بونو (DeBono) تسمية العظام، ويتضمن مجموعة من التدريبات التي تساعد المتعلمين في معرفة كيفية بناء الأفكار الرئيسة أو تقويمها في الموضوع الواحد، ومن ثم كيفية تداخل الأفكار مع بعضها بعضاً.
- **الباب السابع:** ويسميه (دي بونو DeBono)، العضلات، ويضم مجموعة من التمارين التي توضح كيفية بناء الفكرة أو تقويم الجانب القوي فيها.
- **الباب الثامن:** ويطلق عليه تسمية (الأعصاب) ويشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات التي توضح كيفية ربط الأفكار بعضها ببعض من خلال معرفة العلاقات الرابطة بينها .
- **الباب التاسع:** ويسميه (الشحوم)، وتتركز تمارين هذا الجزء على جوانب الأفكار المتنوعة، إذ يوضح طرائق المحافظة على بناء الفكرة المتكاملة .
- **الباب العاشر:** ويطلق عليه اسم (الجلد) ويصفه بأنه مظهر الفكرة أي فن العرض والاتصال في مجال التفكير.
- **الباب الحادي عشر:** ويسميه (الصحة)، ويعني بالصحة التقويم، وهو نتاج التفكير .

ثانياً: منهجية الجسم:

لقد اختار دي بونو نموذج جسد الإنسان لكي يكون طريقة عملية ومهمة في تعليم التفكير البارع، بحيث تساعد الأفراد لكي يصبحوا مفكرين بارعين، من خلال معرفة الوظائف التي تقوم بها بعض أعضاء الجسد وكيفية استخدامها في تذكر عمليات التفكير التي ينبغي تعلمها في تفكيرنا، ويفيد الجسد في تذكر مهارات التفكير وذلك لأنه دائماً مع الفرد. وقد تناول دي بونو عدداً من مهارات التفكير تترادف تماثلياً من حيث الوظيفة مع وظائف أجزاء الجسد، ويوجد لكل مهارة تفكير مهمة مختلفة، مثلما يوجد مهمة مختلفة لكل جزء من الجسم تبعاً للأجزاء المختلفة من جسم الإنسان، وإن استخدام بعض أجزاء الجسم تساعد حتى نتذكر عملية التفكير بكاملها ونرتبها في سلسلة ناجحة، وأجزاء الجسم هي:

1. **العظام:** وهي البنية الأساسية للموضوع الذي يفكر فيه الفرد، وهي الهيكل الأساسي لجسم الإنسان فهي تعطي الجسم الشكل وتساعد الجسم في الحفاظ على قوامه، والعظام دائمة لا تتغير وتغطي معظم الجسم، وهي عظام كبيرة، وعظام واسعة، وإن الفكرة هنا ليست أن هذا المفهوم صحيح أو خطأ، بل إن الفكرة تكمن في تطوير نظام يساعد على تشغيل تفكيرنا وإخراجه.

2. **العضلات:** وهي القوة والسلطة في تفكير الفرد، وهي القوة أو الطاقة ليكون الفرد فاعلاً ومؤثراً عندما يعرض أفكاره، يوجد أنواع مختلفة من العضلات، وهذه العضلات هي:

2-1 - **عضلة المعلومات:** تعني أن القوة أو القدرة وراء ما يقوله الفرد تعتمد على المعلومات التي تقدم له من الموقف أو المشكلة، ومن ثم عندما يواجه الفرد موقفاً ما ينبغي أن يقوم بالبحث عن المعلومات الضرورية للتحرك، والمهم هو أن المعلومات جزء من عملية التفكير يهتم بها في تقييم الموقف أو المشكلة من دون القفز إلى أية نتائج، ومن ثم ما يجب على الفرد فعله هو الخروج بالمعلومات من الموقف الذي يواجهه وذلك قبل الأداء أو القفز إلى أي نتائج، كما أن هناك ثلاث عمليات متعلقة بالمعلومات وهي:

➤ تحديد المعلومات.

➤ تحليل المعلومات.

➤ التأكد من فاعلية تلك المعلومات من خلال مقارنتها مع الواقع.

2-2- **عضلة المنطق:** وتُعنى بكيفية دمج الفرد الحقائق مع بعضها بعضاً، لأن الحقائق وحدها لن تكون

متماسكة بل تحتاج إلى أن يربطها الفرد مع بعضها البعض حتى يحصل على نمط معين أو نتيجة معينة.

2-3- **عضلة العواطف:** تتضمن عواطف الفرد ومشاعره من ناحية ومن ناحية أخرى مشاعر الآخرين، وهي

تشير إلى التفاعلية مع المشكلة إذ يؤثر الانفعال إيجابياً أو سلبياً في عملية التفكير، كما أن مشاعر الآخرين تجاه

الفرد والمشكلة أيضاً تؤثر في أفكار الفرد نحو المهمة.

2-4- **عضلة القيم والاعتقاد:** وهي نظام المعتقدات للمجتمع الموجود فيه الفرد والمعتقدات الخاصة بالفرد،

وتساعد في توحيد القيمة ونظام الاعتقاد المستخدم، وتساعد في التحفيز على التفكير بالاستجابة وتشكل حافزاً

للفرد في دوافعه نحو التفكير النشط.

2-5- **عضلة العادة:** وهي مجموعة الآراء المتعددة والجاهزة، والأقوال المأثورة، والعادات والأنماط، وعندما يفكر

الفرد بشكل تفاعلي فإنه يستخدم هذه العضلة، ومن ثم قد لا يجرب أو يفحص ما يقوله لأنه موجود في الثقافة

والعادات والتقاليد الاجتماعية ويتداوله الجميع.

2-6- **عضلات التوجيه:** وتستخدم بشكل أساسي في التفكير النشط، عندما يحاول المتعلم البحث عن القنوات أو

الأجزاء من المشكلة التي قد توصله إلى هدفه من خلال التوجه إلى نقطة معينة تساعد في الوصول إلى الهدف.

2-7- **عضلة التحفيز:** تساعد في التحفيز على التفكير الاستجابي وتشكل حافزاً للفرد في دافعه نحو التفكير

النشط.

3. **الأعصاب:** وتمثل التفكير الذي يربط الأمور بعضها ببعض ويجعلها تتحرك، وهي مسؤولة عن التنظيم

وتتحكم في المعلومات، حيث الأعصاب تتحكم في العضلات، وعندما ننظر إلى الأعصاب فإنها تشكل ارتباطات

للعديد من الأشياء مع بعضها بعضاً، وبشكل منظم، وإن أي رسم توضيحي إلى الأعصاب في جسم الإنسان

يوضح سلسلة تشبه ترابط الخطوط مع بعضها، والدماغ مرتبط بها وفي اتجاهات عدة مثل شبكة العنكبوت.

وتتكون شبكات الأعصاب من:

3-1- الأعصاب الحسية (Sensor nerves): وهي تمثل ما نشعر به، كالألم واللمس، والشم والحواس الأخرى.

إن الأعصاب الحسية هي أعصاب مكتشفة تخبر الفرد عما يحدث حوله، والهدف من شبكة الاستكشاف أن يملأ الفرد وقته بأفكار واقتراحات من دون أي تدخلات ومن دون تضيق أو تحديد، وتتكون شبكة الاستكشاف من:

➤ شبكة التحليل.

➤ شبكة التصنيف.

3-2- الأعصاب الحركية (Motor nerves): وهي التي تجبر العضلات على العمل، وهي تستخدم لعمل

الأشياء، وتتكون من:

➤ شبكة الأداء/ تعلم الفرد كيف يمكنه الوصول إلى هدف ما.

➤ شبكة التنظيم/ تعمل على ترتيب الأشياء معاً بالشكل المناسب بحيث يتكون للفرد منتج.

4. الشحوم: وهي حمولة الجسم الزائدة، والشحوم هي وضع حشوة في الموضوع من دون هدف أو داع، وهي

الأشياء الضارة أحياناً وتمثل مرحلة التفكير غير الضرورية، وربما أفكاراً مثيرة لكنها غير ضرورية، ومن ثم ينبغي

خفض كمية الشحوم قدر الإمكان لأنها تشكل حمولة زائدة على التفكير، وأن كثيراً من الشحوم غير المرغوب فيها

والقليل من الشحوم أيضاً سلبي لأن أي فكرة بحاجة إلى توضيح، لذا فنحن نحتاج إلى التوازن بين الطرفين وهما

الزيادة والنقصان، إذ إن من المهم أن يقوم الفرد بتحديد الأشياء المهمة وغير المهمة عند التعامل مع موقف ما.

5. الجلد: وهو كيف يظهر التفكير للآخرين، أي تقديم الفرد لتفكيره، فهو لا يحتاج للتفكير فحسب بل لتوصيل

كيف يفكر.

إن العديد من الأفكار الجيدة تذهب سدى لأن مبدعيها ليس لديهم معرفة حول كيفية تسويقها، أو كيف يقومون

بعرضها للآخرين، إذ إن الجلد مهم جداً للجسم الإنساني، وفي عرض الأفكار ينبغي وضع العناوين، والهدف أن

يفهم الآخرون ما الذي سيقوم الفرد في عرضه، وإطلاع الآخرين على ما سيحدث، بمعنى آخر فإن العناوين تخبر

عن ماهية الموضوع الذي يتعامل معه الفرد، وتخبر عن العملية المستخدمة للوصول إلى النتيجة.

6. **الصحة:** وهي تقييم المتعلم لنتائج تفكيره، هل هي صحيحة وهل لنتائجه قيمة، وفي المفكر البارِع، إذا كانت الأفكار التي تطرح من قبل الفرد ضعيفة ومن دون قوة، فإن ذلك يعني أن عملية التفكير تسير بشكل غير قوي وسليم، ومن ثم فإن الأفكار غير القوية ترادف الجسم غير الصحي، وليس شرطاً أن يكون الجسم مريضاً (De Bono, 1998,56).

وعند استخدام برنامج المفكر البارِع في تنمية الأفكار يمكن طرح الأسئلة الآتية: هل الفرد قادر على فعل ما يريد القيام به؟ هل الفكرة جيدة؟ هل يمكن تنفيذ الفكرة؟ وهل الفكرة مبنية على معلومات صلبة أو لا يوجد حقائق خلفها؟ وهل هي مبنية على تجربة شخصية أم بناءً على تجارب الآخرين؟ وهل هي مشتقة بطريقة منطقية أم لا (أبو حمدان، 2008، 78-82).

ثالثاً: خصائص برنامج المفكر البارِع:

تبنت الباحثة هذا البرنامج لأنه الأحدث من بين برامج ديونو، ولأن هناك عدداً من الدراسات التي أثبتت فاعليته في تنمية أنواع وأنماط عدة من التفكير - وسيأتي الحديث عنها لاحقاً - ونظراً لما يتمتع به من ميزات وخصائص يأتي في مقدمتها مايلي:

1. المرونة في تطبيق البرنامج، والتي تجعله قابلاً لأن يدرس بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهذا الاتجاه الذي يتبناه دي بونو في تعليم التفكير، كما يمكن الاستفادة من بعض الأنشطة والتمارين في المواقف والمشكلات الدراسية.

2. البرنامج يتميز بالدقة والموضوعية والقدرة على الجذب (أي جذب انتباه الطلبة) بما يتميز به من تمارين مصورة ومجسمة وقريبة من واقع الحياة.

3. البرنامج يتميز بخاصية أخرى مهمة وهي أنه يناسب جميع الأعمار الدراسية بدءاً من المرحلة الابتدائية وجميع المراحل الأخرى.

4. مناسبة البرنامج وأنشطته للزمن المستغرق، فلا تحتاج كل جلسة إلى أكثر من (45) دقيقة، وهذا يجعل أمر تطبيقه في أثناء الحصص الصفية أمراً سهلاً.

وقد أضاف دي بونو (1995) أموراً أساسية لابد أن يراعيها المدربون في ورشات العمل في تنمية مهارات التفكير لتوفير الفرصة لنجاح عملية تعليم التفكير، وهي على النحو الآتي:

- تحجيم سلبيات التفكير.
- الاهتمام بما يدور من الأحداث.
- إتاحة الوقت الكافي للتفكير.
- استخدام لغة التفكير ومصطلحاته.
- استخدام أدوات التفكير التي تتيح الانغلاق عن أنماط التفكير المتعارف عليها (De Bono, 1995).

رابعاً: خطوات تنفيذ الجلسات في برنامج المفكر البارع:

يستخدم دي بونو إطاراً موحداً لتطبيق جميع الجلسات التي تضمنها برنامجه لتعليم التفكير، وقد حدد الخطوات

المتبعة: بحسب الترتيب الآتي:

- البدء بقصة أو تمرين يوضح جانب التفكير الذي يدور حوله موضوع الجلسة.
- تقديم الاستراتيجية أو المهارة أو موضوع الجلسة.
- يقوم المدرس بقراءة مادة الجلسة بصوت مرتفع.
- إعطاء أمثلة لتوضيح طبيعة المهارة ومناقشة الطلبة في معناها واستخدامها.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات من (4-6) طلاب، وتكليفهم بالتدرب على مهمة محددة خلال زمن محدد.
- الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها، بتقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
- تكرار العملية بالتدريب على مهمة أخرى أو فقرة ثانية.
- ضرورة حرص المدرس على بقاء عملية التفكير في موضوع الجلسة وعدم الخروج عنه إلى أفكار أخرى.
- ترحيب المدرس بالأفكار التي يطرحها الطلبة وعدم العمل على رفضها.
- استخدام المبادئ والأسس من أجل إثارة نقاش مثمر حول موضوع الجلسة أو المهارة المطروحة.

- إعطاء واجب بيتي (جروان، 2007، 36).

وقد أوردت الباحثة في الفصل الرابع من هذه الدراسة خطوات تطبيق برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير بشكل مفصل.

خامساً- طبيعة العمل الجماعي في جلسات برنامج المفكر البارع.

يشير دي بونو إلى أن العمل الجماعي أمر مهم في برنامج المفكر البارع، فالتخطيط والتفصيل والعمل الجماعي ضروري من أجل حل المشكلة، ويُجمل فوائد العمل الجماعي بالآتي:

- يرى دي بونو أنه في حالة الصف المفتوح فإن الطلاب اللامعين هم الذين يجيبون بصورة ثابتة عن أسئلة المدرس، ولا يشارك الطلاب الآخرون إلا بجزء من عملية التفكير، أما في حالة الصف المقسوم إلى مجموعات فيأخذ الطلاب الأقل لمعاناً فرصة للمساهمة، أو على الأقل لمراقبة تفكير الآخرين على نحو عملي.

- حيثما توجد خمس مجموعات فهناك مناقشات تدور في الصف، وهي تعادل خمسة أضعاف المناقشات الدائرة في صف من دون مجموعات.

- بوسع الطلبة الخجولين، والطلبة القلقين على سلامة أفكارهم أن يعملوا بثقة أكبر ضمن المجموعة.

- يضطر الطلبة إلى الإنصات إلى أفكار الآخرين داخل المجموعة، لأنهم يرغبون بالمقابل في أن يستمع الآخرون إلى أفكارهم.

- يمثل العمل ضمن مجموعة الرفاق موقفاً طبيعياً في التفكير، أكثر مما هو في حالة العلاقة بين المعلم والطلبة.

- بما أن المجموعات تعمل بصورة مستقلة، فلا بد من أن تتجمع في النهاية مجموعة متنوعة من الأفكار، أكثر مما يتجمع في حالة لجوء المدرس إلى الإجابات الفردية في صف عام، (إذ تؤثر وجهة نظر شخص ما في الآخرين).

- تتيح المجموعات وقتاً للتفكير، فمن الصعب على المدرس أن يقول للصف: أريدكم أن تجلسوا وتفكروا في هذا لمدة ثلاث دقائق، ولكن في حالة المجموعات فإن التفكير متاح قدر ما نحتاج لأنه في الحقيقة وقت مناقشة.

- للمجموعات ناطق باسمها، يعطي ما خرجت به المجموعة في نهاية الوقت متاح، وربما كان هناك كاتب ملاحظات، يدون الأفكار ويخلصها، وربما قام الناطق باسم المجموعة بهذا العمل، إلا أن للعمل الجماعي أحياناً سلبيات، ومن سلبيات العمل ضمن مجموعة:

- هيمنة طالب واحد عليها أحياناً.
- إن الطلاب المتميزين بالأداء لا يحبون العمل الجماعي، لأنهم يقولون أنه ليس بوسعهم أن يعرضوا أمام بقية الصف جودة فكرتهم، لأنها تضع في خضم ما تنتجه المجموعة، وهم يشعرون أنهم لا ينالون ما يستحقونه من تقدير (De Bono, 2005).

وعلى الرغم من أن جلسات برنامج المفكر البارع تقوم بالأصل على العمل الجماعي، إلا أن هناك العديد من المواقف التي يعمل فيها الطلاب ويستجيبون بصورة فردية مثل مقدمة كل درس، وفي المناقشات العامة حول النقاط التي تظهر، وحول العملية التي هي موضوع الجلسة.

والعمل ضمن مجموعات وخاصة في أثناء التعلم التعاوني هو أمر بحاجة إلى تهيئة الطلبة جيداً، كما يحتاج إلى مهارة عالية من المدرس، وخصوصاً أن إعطاء الطلبة فرصة للعمل والنقاش الجماعي ضمن المجموعات والحديث في قضايا تتعلق بجلسات المفكر البارع سيفتح باباً للفوضى والضجيج، وهذا ما لاحظته الباحثة في أثناء تطبيق الجلسات الأولى من برنامج المفكر البارع.

ومن المعوقات الأخرى التي تعيق العمل ضمن المجموعات هو طبيعة المكان في القاعة الصفية، إذ إن الطلبة يجلسون في مقاعدهم، الأمر الذي اضطر الباحثة إلى عمل مجموعات صغيرة مؤلفة أحياناً من (3) طلاب يمثلون مقعداً واحداً، أو (4-5) طلاب يمثلون طلبة مقعدين متقابلين، ومن ثم فإن كثرة عدد المجموعات

في القاعة الصفية وقلة عدد أفراد المجموعة الواحدة يعيق تحقيق الهدف من العمل الجماعي التعاوني وهو الوصول إلى عصف ذهني يعمل على تفعيل عملية التفكير لدى الطلبة.

سادساً - المعايير التي استند إليها دي بونو في برنامج المفكر البارع.

ينطلق ديونو في برنامج المفكر البارع من مسلمة قوامها أنه يمكن تعليم التفكير، ذلك أن التفكير يبسط الأشياء والمواقف ولا يعمل على تعقيدها، ويجب النظر إليه كعملية بسيطة، وقد حدد ديونو مجموعة من المعايير واستند إليها في برنامجه، أهمها:

- إن المعرفة والذكاء والتفكير تعمل بصورة تفاعلية في العملية التربوية.
- إن برنامج المفكر البارع الذي أعده ديونو يسهم في التدريب على تنمية التفكير بشكل بسيط وعملي.
- ويمكن تجزئة برنامج تعليم التفكير لديونو بحيث يمكن أن تنمي جانباً معيناً من التفكير سواء كان إبداعياً أو ناقداً أو حل مشكلات أو اتخاذ قرار وغير ذلك، والاستفادة منها كل على حدة، حتى لو لم تستخدم الأجزاء الأخرى منها.
- أكد ديونو أن التدريب على برنامج المفكر البارع يجب أن يتم وفق مراحل متتابعة منطقية وإلا ستكون الفائدة منها قليلة، إذ إنها تأخذ الطابع الهرمي في تعليم التفكير.
- إن هذا البرنامج بسيط وعملي ويمكن استخدامه بتشكيلة واسعة من الأساليب.
- يمكن للطلبة في هذا البرنامج أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه، كما ينمي هذا البرنامج المهارة العملية التي تتطلبها الحياة الواقعية (De Bono, 1985).

سابعاً: برنامج المفكر البارع ومهارات اتخاذ القرار:

يُعد ديونو من أشهر علماء التفكير الذين يدافعون بقوة عن منهجية تعليم مهارات التفكير أو أنواعه أو أنماطه بطريقة مباشرة ومن خلال البرامج المستقلة والمنفصلة عن محتوى المواد الدراسية مستنداً بذلك إلى نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت على برامجه وبينها: برنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وبرنامج المفكر البارع (الماستر

ثينكر) وغيرها في كثير من بلدان العالم وذلك في مجالات التربية وعلم النفس والإدارة والصناعة (جروان، 2007، 32).

وبرنامج المفكر البارع هو برنامج لتعليم التفكير عامة، ويهدف إلى تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين جديدين وبارعين، وينظر ديبونو إلى التفكير على أنه المصدر، وأن مستقبل العالم مبني على هذا المصدر (De Bono, 1985, 58).

وتُعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير العليا، التي تعد مطلباً ملحاً في القرن الحادي والعشرين، وعاملاً ضرورياً في التعلم الفعال، فهي التي تساعد الفرد على المفاضلة بين البدائل المتاحة ومن ثم اختبار البديل الأفضل بعد تفكير متروٍ ودراسة متأنية بين بدائل عدة، أو يمكن النظر إليها بشكل آخر على أنها العملية التي يتم فيها اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها، ويتم الاختيار بناء على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة، وهذا يساعده على الوصول إلى أفضل النتائج. (حبيب، 2003، 625)

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أهمية تعليم الطلبة مهارات اتخاذ القرار وسواء أكان هؤلاء الطلبة من المتفوقين أو العاديين من مثل دراسة إيجرت (Eggert, et, 2013) ودراسة (الحسيني، 2016) ودراسة صبح (2015) وغيرها، ويؤكد أصحاب هذه الدراسات أن التفكير عامة ماهو إلا مهارة من المهارات التي يمكن تعلمها من خلال التدريب والممارسة والمران، كما ويؤكدون على أن في تعليم الطلبة مهارات اتخاذ القرار ما يحسن من أدائهم وعاداتهم الدراسية، ويجعل الخبرات التعليمية لديهم ذات معنى، وكذلك يساعدهم على حل المشكلات المرتبطة بالموضوعات العلمية، وعلى استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم والاستقرار والاستنباط، هذا إضافة إلى أن تعليم الطلبة لمهارات اتخاذ القرار قد يحسن من نوعية القرار المتخذ من قبلهم، ويقلل من آثاره السلبية، ويعمل على تكوين علاقات إنسانية بين الأفراد والمشاركين في اتخاذ القرار، وكذلك يتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم لحل المشكلة الأمر الذي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويعودهم على

الاستقلالية في التفكير والمبادرة بالرأي، وعلى توظيف مايتعلمونه في واقع الحياة، وقد يتيح للعديد منهم الإبداع والنظر للأمور من زوايا مختلفة.

وقد اختير برنامج المفكر البارع في الدراسة الحالية لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين لمسوغات عدة ويأتي في مقدمتها ما يأتي:

1- الدور الكبير الذي يقع على عاتق الطلبة المتفوقين في التطوير والاختراع والتصميم وفي إدارة عجلة تطوير المجتمعات وتقدمها.

2- ما يهدف إليه برنامج المفكر البارع وهو تعليم الأفراد كيفية التفكير من خلال توظيف النظام الجسدي للإنسان ليتسنى للفرد سهولة تذكره وممارسته من خلال مهارات تفكيرية وربطها بأدائه للعمل والمهام (نوفل، 2009، 19).

3- إن الأبعاد التي يتضمنها برنامج المفكر البارع، والتي تمثل منهجية الجسم (العظام - العضلات - الأعصاب - الدهون - الجلد - الصحة) تساعد الفرد على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وجاد وتخلصه من الأفكار القديمة ووضعتها في قالب جديد غير مألوف، كما تساعده أيضاً على تعديل أساليب تفكيره نحو الأفضل (السورور، 1996، 67).

4- إن برنامج المفكر البارع هو بحد ذاته عبارة عن مهارات إبداعية منظمة ومستندة إلى بعضها بعضاً، ولهذا فالمفكر البارع من وجهة نظر ديونو هو الذي يملك القدرة على ربط عقله وأفكاره بمنهجية جسمه في مواجهته لأي مشكلة واتخاذ القرارات. ويذكر ديونو بأنه لكي يتم تطوير مثل هذه المهارات فإن الفرد يحتاج إلى تكريس العديد من الساعات للتعلم وأن يقع في العديد من الأخطاء ويتعلم منها (De Bono, 1991, 47). كما ذكر ديونو بأن على الفرد عدم الخوف من التجربة والنظر إلى المهمة أو الإشكالية المطروحة من أكثر من زاوية وليس النظر إليها من زاوية واحدة فقط لأن في ذلك ما يحد من استخدام العقل (De Bono, 1985, 65).

5- قدرة هذا البرنامج على جذب انتباه الطلبة لما فيه من تمارين مشوقة وقريبة من الواقع وزيادة دافعيتهم للتعلم وممارسة المهارات التفكيرية وبحسب وجهة نظر ديونو.

6- ما أثبتته عدد من الدراسات حول فاعلية برنامج المفكر البارع في تنمية أنواع وأنماط عدة من التفكير وبينها دراسة (السرور، 1996) التي بينت فاعليته في تنمية المهارات الإبداعية، ودراسة (أبا الخيل، 2004) التي أثبتت فاعليته في تنمية سلوك حل المشكلات، ودراسة (أبو حمدان، 2008) التي أكدت على فاعليته في تنمية التفكير الشمولي....

وتحاول الدراسة الحالية التحقق من أثر استخدام برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات نمط جديد من أنماط وأساليب التفكير التي لم تتطرق إليه هذه الدراسات وهي مهارات اتخاذ القرار، وبذلك فقد تكون هذه الدراسة، وفي حدود علم الباحثة، وفي حدود الدراسات السابقة التي ذكرت أعلاه، هي الدراسة الأولى محلياً وعربياً التي هدفت إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برنامج المفكر البارع وبشكل مستقل ومنفصل عن المنهج الدراسي وبالتحديد لدى فئة المتفوقين عقلياً.

ومما لاشك فيه فأن الطالب سواء أكان متفوقاً أو عادياً، يمر في حياته العامة بكثير من المواقف والمشكلات الدراسية والحياتية التي تسبب له توتراً وقلقاً إذا لم يتخذ فيها قراراً حاسماً، ولهذا فلا بد من تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة التي تساعدهم على تحديد المعلومات والبيانات المتعلقة بتلك المواقف والمشكلات وحصرها حتى يتسنى لهم وضع الفروض واختبار هذه الفروض في سبيل الوصول إلى حلول عدة لهذه المواقف والمشكلات، ثم المفاضلة بين الحلول المتاحة ومن ثم إمكانية اتخاذهم للقرار.

وإذا ما أردنا لطلابنا أن يتعلموا كيف يفكرون؟ وبماذا يفكرون؟ ومتى يفكرون؟ وكيف يستفيدون من طريقة تفكيرهم في مجالات الحياة المتعددة، وأردنا لهم أن يكونوا أكثر قدرة على اتخاذ قرارات سليمة وحل المشكلات التي تواجههم سواء أكانت دراسية أم حياتية أم اجتماعية على الوجه الأمثل، وعدم التسرع فيها، والقبول بالرأي والرأي الآخر، فلا بد من تعليم التفكير وتنميته عامة وتعليم مهارات اتخاذ القرار وتنميتها خاصة، وذلك من خلال البرامج المختصة والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تقوم على أساس من التعلم الاستكشافي، وللتوصل إلى الإنسان المتميز الذي يتمكن من العيش في القرن الحادي والعشرين والتكيف مع متطلباته وتحدياته.

تعقيب:

من خلال ماتقدم وتم عرضه في هذا الفصل في محاوره الثلاثة فإنه يمكن القول إن تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة سواء أكانوا من المتفوقين أم العاديين يؤدي إلى تكوين التعلم ذي المعنى والذي يحقق فهماً أعمق للمحتوى المعرفي، حيث إن أساس التعلم هو عملية التفكير، وإن توظيف التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى عملية عقلية نشطة تؤدي إلى الإتقان الأفضل للمحتوى المعرفي، كما يمكن القول إن التمكن من مهارات اتخاذ القرار، وفي عصرنا الحالي، لم يعد ترفاً أو خياراً تربوياً، وإنما بات ضرورة تربوية ملحة ولاغنى عنها.

ويلاحظ مما تقدم تعدد المداخل والاتجاهات النظرية التي تهدف إلى تحديد تعريف واضح ومحدد لمفهوم اتخاذ القرار، وكذلك تحديد خطواته ومهاراته وأساليبه. والمتتبع للاتجاهات التي ظهرت في مجال تعليم التفكير وتنميته عامة ومهارات اتخاذ القرار خاصة يجد ثلاثة اتجاهات رئيسة وهي الاتجاه الذي يركز على تعليم التفكير بأنواعه أو أنماطه المختلفة وبينها مهارات اتخاذ القرار من خلال محتوى المواد الدراسية، والاتجاه الذي يركز على تعليم التفكير وتعلمه بشكل منفصل ومستقل عن المواد الدراسية، والاتجاه الذي يتم فيه التوفيق مابين الاتجاهين الأول والثاني، وهناك العديد من البرامج والاستراتيجيات التعليمية التي ظهرت على الساحة التربوية لتعليم التفكير وتعلمه بأنماطه أو أنواعه المختلفة وبينها اتخاذ القرار، الأمر الذي يدل على الاهتمام العالمي بموضوع التفكير وتعليمه وتعلمه.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد

المحور الأول: دراسات اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات متنوعة.

- الدراسات العربية.

- الدراسات الأجنبية.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بأثر برنامج المفكر البارع في عدد من المتغيرات.

- الدراسات العربية.

المحور الثالث: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة، إذ جرى البحث في الكتب والدوريات وشبكة الإنترنت عن دراسات تتعلق بالدراسة الحالية، والعثور على عدد من الدراسات التي صُنِّفت في هذه الفصل إلى ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول يتعلق بالدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات، والمحور الثاني يتعلق بالدراسات التي اهتمت ببرنامج المفكر البارز وأثره في عدد من المتغيرات، والمحور الثالث الذي يتناول مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، وقد عُرضت الدراسات السابقة ضمن المحاور وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برامج تدريبية أو استراتيجيات**متنوعة.****الدراسات العربية:****1-دراسة رزق الله (2002) في سورية بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في دمشق.**

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي من أجل تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في دمشق والتحقق من فاعلية هذا البرنامج، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي، وبلغ عدد أفراد العينة في المجموعتين (178) طالباً وطالبة، ضمت المجموعة التجريبية (87) طالباً وطالبة، وضمت الضابطة (91) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس اتخاذ القرار وهو من إعداد الباحثة. وكذلك استخدم برنامج معد خصيصاً لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثاً) على المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً)، وذلك يعود إلى فاعلية البرنامج ودوره في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة المستهدفين من الجنسين.

2-دراسة عبد القادر(2003) في مصر بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (13-19) سنة. واستخدم الباحث مقياسي فاعلية الذات وأساليب التفكير المستخدمة في صنع القرار لدى المراهقين وهما من إعداده. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارات اتخاذ القرار، كما توصلت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات ومهارات اتخاذ القرار لصالح الذكور.

3-دراسة الزيادات والعدوان (2009) في الأردن بعنوان: أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الوطنية والمدنية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الوطنية والمدنية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (158) طالب وطالبة قسموا إلى مجموعتين، تجريبية (81) وضابطة (77). واستخدم الباحث مقياس مهارة اتخاذ القرار من إعداده، وأعد برنامجاً تدريبياً وفقاً لطريقة العصف الذهني. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. كما أشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المعد وفقاً لطريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة.

4-دراسة المحتسب وسويدان (2010) في فلسطين بعنوان: أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر دمج مهارات التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ولتحقيق الهدف تم إثراء محتوى وحدتين من وحدات كتاب العلوم للصف السابع الأساسي بأنشطة موجهة لتعليم مهارات ثلاثة مجالات للتفكير مشتقة من برنامج كورت، هي: توسعة مجال الإدراك والتنظيم وحل المشكلات، واختيرت عينة قصدية من طالبات الصف السابع مؤلفة من (72) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطورت الدراسة الأدوات البحثية الآتية: اختبار المعرفة القبلية، اختبار التحصيل البعدي في العلوم، اختبار المهارات العلمية، مقياس اتخاذ القرار، والبرنامج التدريبي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدمج مهارات التفكير في محتوى العلوم أثراً فاعلاً في كل من التحصيل، والمهارات العلمية، والقدرة على اتخاذ القرار، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة أن يأخذ مطورو مناهج العلوم بنتائج الدراسة للعمل على إثراء تدريس العلوم بأنشطة موجهة لتعليم التفكير.

5-دراسة الطراونة وآخرين (2012) في الأردن بعنوان: مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد تكونت عينة الدراسة من (151) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس مكون من (65) فقرة تقيس ثمان مهارات لاتخاذ القرار. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة فوق الوسط في معظمها وبمستوى عالٍ لمهارة اختيار البديل الأفضل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ولمتغير الصف لصالح الصف العاشر وللتفاعل (الصف والجنس).

6-دراسة رضوان (2012) في فلسطين بعنوان: أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وطُبقت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي بلغ عددها (80) طالبة قسمت إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست الوحدة السادسة من منهاج العلوم للصف الثامن بإستراتيجية قبعات التفكير، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على نشاط المعلم. وقد أعدت الباحثة دليلاً لتعليم الوحدة باستخدام استراتيجية قبعات التفكير، كما أعدت أدوات القياس التي اشتملت على اختبار للمفاهيم العلمية، ومقياس مهارات اتخاذ القرار، وبعد تحكيم أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها طبقت الدراسة في فترة تقارب أربعة أسابيع، وقد خلصت إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار المفاهيم العلمية ككل، ووجود فرق دال إحصائياً في درجات بعض مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.
- ويدل هذا على أثر الاستراتيجية الفعال في تنمية مهارات التفكير العليا وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن.

7-دراسة برهوم (2013) في فلسطين بعنوان: دراسة أثر استخدام قبعات التفكير الست لديبونو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام قبعات التفكير الست لديبونو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وتكونت العينة من (71) طالب من طلبة الصف العاشر بمحافظة رفح، واستخدم الباحث وفقاً لطبيعة الدراسة المنهج التجريبي الوصفي، وقد أعدت أدوات الدراسة وهي: اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس اتخاذ القرار، وأظهرت نتائج الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإبداعي واتخاذ القرار.

8-دراسة الطواشليمي (2014) في مصر بعنوان: فاعلية التدريب على استخدام برنامج الكورت (Cort) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريب على استخدام برنامج الكورت (Cort) المتمثلة بخمس وحدات هي (توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، المشاعر والمعلومات، العمل) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالب وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من إعداد جون رافن، والبرنامج التدريبي المعد لتنمية مهارات التفكير، وأسفرت الدراسة عن ما يأتي:

- وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القدرة على اتخاذ القرار لصالح البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأداء البعدي ودرجات الأداء المؤجل على مقياس القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج.

9-دراسة حجاجه والنزق (2015) في الأردن بعنوان: فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف السابع في مدينة الزرقاء، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالب من طلاب الصف السابع، وقسمت إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من (41) طالب تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (41) طالب لم تتعرض للبرنامج التدريبي، وقام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي، ومقياس اتخاذ القرار وكلاهما من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين على مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. ومن ثم فإن هذه الدراسة تؤكد فاعلية نموذج شوارتز في التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة.

10-دراسة صبح (2015) في فلسطين بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على عض مبادئ نظرية تريز، ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، واختارت عينة عشوائية من طالبات الصف التاسع الأساسي بلغ عددها (51) طالبة، ثم قسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (25) طالبة،

ومجموعة ضابطة وعددها (26) طالبة، وطبقت الباحثة أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار مهارات التصنيف إذ تكون من (25) فقرة من نوع اختيار من متعدد موزعين على خمسة مهارات، واختبار مهارات اتخاذ القرار الذي تكون من (15) فقرة من نوع اختيار من متعدد. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على بعض مبادئ تريز في تنمية مهارات اتخاذ القرار ومهارات التصنيف في مادة العلوم.

11-دراسة المنصور (2015) في سوريا بعنوان: الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين درجة الذكاء ومهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، وقد سحبت عينة طبقية عشوائية مؤلفة من 521 طالب من الكليات الأدبية والعلمية في جامعة دمشق. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أما أدوات الدراسة فكانت: (1) مقياس رافن للذكاء، (2) اختبار اتخاذ القرار. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها: (1) توجد علاقة دالة بين درجة الذكاء على مقياس رافن للذكاء وبين درجة القدرة على اتخاذ القرار. (2) لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء بين طلاب الفروع الأدبية وطلاب الفروع العلمية. (3) لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء بحسب الجنس. (4) توجد فروق في درجة الذكاء بحسب متغير العمر. (5) لا توجد فروق بالقدرة على اتخاذ القرار بين طلاب الفروع الأدبية وطلاب الفروع العلمية. (6) توجد فروق بالقدرة على اتخاذ القرار بحسب متغير الجنس. (7) توجد فروق بالقدرة على اتخاذ القرار بحسب متغير العمر.

12 - دراسة الحسيني (2016) في مصر بعنوان: أثر برنامج ريسك RISK في تنمية مهارات

اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة "ريسك" في تنمية مهارات اتخاذ القرار، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، وتكونت عينة البحث من (58) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة بورسعيد، وتكونت أداة البحث من اختبار مهارات اتخاذ القرار (إعداد الباحثة)، يشتمل على (20) موقف تضمن كل منها مشكلة ما، على أن يتخذ التلميذ قراراً حولها، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، يعزى إلى استخدام البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

13 - دراسة محمد (2016) في مصر بعنوان: برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار

باستخدام أنماط دي بونو في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام أنماط دي بونو في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية وتعرف فاعليته، وقد تكونت عينة الدارسة من (40) طالب وطالبة قسّموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية: استبيان مهارات اتخاذ القرار، ومقياس مهارات اتخاذ

القرار، واستمارة تقييم الوعي بالتفكير، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، والبرنامج التدريبي المعد من وفق أنماط دي بونو، بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات اتخاذ القرار في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق القبلي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اتخاذ القرار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.
- فاعلية البرنامج التدريبي المعد وفق أنماط دي بونو في التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

14- دراسة سالم وعطية (2016) في مصر بعنوان: عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، وكشف الفروق وفق متغير النوع الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبة منهم (129) من الطلاب العاديين، و(109) من الطلاب المتفوقين. أعدت أدوات البحث من قبل الباحثين وهي مقياس عادات العقل ومقياس اتخاذ القرار ومقياس فاعلية الذات.

وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات، كما توجد فروق بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين المتفوقين والعاديين في اتخاذ القرار.

15- دراسة العتيبي (2018) في السعودية بعنوان: اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتخاذ القرار وكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، وقد تكونت عينة الدراسة من (242) مرشد من المرشدين الطلابيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومي، وقد استخدم الباحث اختبار اتخاذ القرار إعداد عبدون، ومقياس فاعلية الذات إعداد (2001)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحث.

وأسفرت نتائج الدراسة عن ما يأتي: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وكل من درجات فاعلية الذات، والمساندة من جانب المدرسة، ومن جانب أولياء الأمور، ومن

جانب المعلمين، ورضا المرشد الطلابي عن المساندة، والدرجة الكلية للمساندة المجتمعية، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمكان العمل ولسنوات الخبرة وللراتب سواء لمتوسطات درجات فاعلية الذات أو متوسطات درجات المساندة الاجتماعية في جميع المحاور لدى المرشدين الطلابيين. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

16- دراسة خلف (2019) في السعودية بعنوان: الذكاء الناجح والتوافق النفسي وعلاقتهما بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار وكل من الذكاء الناجح والتوافق النفسي، لدى عينة من الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (96) طالب من الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدارس دار الذكر الأهلية بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث مقياس اتخاذ القرار إعداد (الطراونة، 2006)، ومقياس فاعلية الذكاء الناجح إعداد الباحث، ومقياس BEL للتوافق النفسي الذي قام بتقنيته (العطوي، 2006).

وأُسفرت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية، كما يوجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين التوافق النفسي ومهارات اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في كل بعد من أبعاد مقياس التوافق النفسي على حدة ودرجاتهم في مقياس مهارات اتخاذ القرار كل على حدة.

17- دراسة مقابلة (2019) في الأردن بعنوان: الذكاء الانفعالي وأثره في سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الذكاء الانفعالي وأثره على سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال - الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (212) قائد إداري. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار - أون (Bar-On, 2000) ومقياس اتخاذ القرار لملمح (2013). وقد كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لسلوكي "التسرع - التروي" في اتخاذ القرار لدى القادة الإداريين يعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية على سلوك اتخاذ القرار "التردد" تعزى إلى المستوى التعليمي والخبرة.

18- دراسة خفيف والقرغولي (2021) في السعودية بعنوان: اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس جدة، ودلالة الفروق في اتخاذ القرار لديهم وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والموقع الجغرافي (ريف - مدينة) والتخصص (علمي - أدبي).

واستخدم المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة، استخدم فيها مقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحثة، وقد أظهرت النتائج تمتع الطلبة بالقدرة على اتخاذ القرار، وأنه لا توجد فروق في اتخاذ القرار وفق متغيرات الدراسة.

19- دراسة جميل (2022) في العراق بعنوان: أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة بغداد.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أسلوب اتخاذ القرار الأكثر شيوعاً بين الطلبة، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ القرار (المتجنب - الحدسي - العقلاني - العفوي - المعتمد) وفقاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (330) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد كلية الإدارة والاقتصاد، طبق عليهم أداة الدراسة والتي تمثلت بمقياس اتخاذ القرار ل(سكوت وبروس).

وأُسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب الأكثر شيوعاً بين الطلبة في اتخاذ القرار هو الأسلوب المتجنب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوبي اتخاذ القرار المتجنب والحدسي وفقاً لمتغير الجنس، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب اتخاذ القرار (العفوي والحدسي والعقلاني والمعتمد) لصالح الإناث، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب اتخاذ القرار وفقاً للمرحلة الدراسية في الأساليب الآتية (العفوي والحدسي والعقلاني والمعتمد) لصالح المرحلة الرابعة باستثناء الأسلوب المتجنب إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمرحلة الرابعة.

20- دراسة إبراهيم والجراح (2022) في الأردن بعنوان : أثر استراتيجيتي تنال القمر والعصف

الذهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجيتي تنال القمر والعصف الذهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتبعت المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد الدراسة (90) طالباً، اختيروا بطريقة قصدية من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الناصر في لواء باركا، وقسم أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام تنال القمر، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية العصف الذهني، والمجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة مجموعات الدراسة الثلاثة على مقياس اتخاذ القرار لصالح استراتيجية تنال القمر بالدرجة الأولى واستراتيجية العصف الذهني بدرجة أقل.

دراسات أجنبية:

1- دراسة واترس (Watters, 2010) في استراليا بعنوان:

Career Decision Making Among Gifted Students.

اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومدى تأثرهم بمعلميهم في اختيار الفرع الجامعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين حديثي الدخول إلى الجامعة في مدينة سيدني. وقام الباحث بإعداد مقياس اتخاذ القرار ووُزعه على عينة الدراسة بعد التأكد من عمليات الصدق والثبات. وبعد ذلك قام الباحث بمعالجة البيانات بوساطة البرامج الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتأثرون باختيارهم للفرع الدراسي بآراء معلمهم بنسبة متوسطة، كما لا توجد فروق في اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس.

2- دراسة دوجان وكازاك (Dogan & Kazak, 2010) في تركيا بعنوان:

The investigation of the relationship between students' decision making skills and parental attitudes.

التحقق من العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة وبين التوجهات الوالدية.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة وبين التوجهات الوالدية، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، (99) من الإناث و(53) من الذكور. واستخدم الباحثان مقياس المهارات الوالدية والتي أعدها كازقن وإيدلكليو (Eldeleklioglu & Kuzgun) ومقياس اتخاذ القرار لمان (Mann) بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الطلاب نتيجة الحذر الزائد في اتخاذهم لقراراتهم فإنهم يعانون من التردد في أثناء القيام بهذه العملية، كما أشارت الدراسة إلى إنه لا توجد فروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس.

3- دراسة موغاد وآخرين (Moghadam, et, 2011) في إيران بعنوان:

"The Relationship Between Emotional intelligence (EI) and Management Decision Making Style"

"العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط اتخاذ القرارات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأنماط اتخاذ القرار للمديرين في صناعة النفط الإيرانية. إذ بلغت العينة (55) مديراً، استخدم في هذه الدراسة استبيان قياس اتخاذ القرار للمديرين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي ونمط اتخاذ القرار لدى المديرين، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي وكل أسلوب من أساليب اتخاذ القرارات.

4- دراسة إيجرت وآخرين (Eggert, et, 2013) في ألمانيا بعنوان:

Socioscientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of "Embedded Meta cognitive Instructions on Students' Learning Outcomes.

أثر استخدام التعلم التعاوني المتضمن المهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المتضمن المهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة، وقد تكونت العينة من (360) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، قُسموا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني المتضمن المهارات فوق المعرفية وذلك بتعريضهم لأسئلة فوق معرفية في أثناء نشاطات التعلم وبعدها بشكل ضمني، أما المجموعة الثالثة فقد درسوا بالطريقة التقليدية من دون أي من التدخلات السابقة. وطورت الدراسة مقياس اتخاذ القرار العلمي المكون من (3) قضايا متماثلة في التركيب مع تنوع السياقات العلمية والاجتماعية، ويتطلب إجابات مفتوحة، ويغطي مهارتين من مهارات اتخاذ القرار هما: تحديد المشكلة وإيجاد الحل، وتطوير الحل وتقييمه واقتراح التحسينات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني المتضمن المهارات فوق المعرفية.

5-دراسة سوماث ومادهافي (Sumath.L & Madhavic,2015) في الهند بعنوان: تأثير الذكاء

الانفعالي على اتخاذ القرارات من قبل القادة.

" Influence of emotional intelligence on Decision Making By Leaders "

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر الذكاء الانفعالي على القيادة ومهارات اتخاذ القرار لدى القادة، وقد بلغت عينة الدراسة (150) من مختلف مستويات المديرين التنفيذيين من منظمة حكومية في مقاطعة تريشراوالي، وجمعت البيانات باستخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس الذكاء الانفعالي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي وخاصة بعد التعاطف قد أثر بشكل كبير في عملية اتخاذ القرار لدى القادة.

6-دراسة أيزودين (Aizuddin & Etal, 2021) في ماليزيا بعنوان: اتخاذ القرار المهني لدى

طلبة الجامعات الماليزية.

Career Decision Making among Malaysian University Students

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات مع اتخاذ القرار المهني لدى طلاب السنة النهائية في جامعة بوترا ماليزيا. وقد بلغت عينة الدراسة (171) طالباً، تم قياس التحصيل الدراسي لهم باستخدام المعدل التراكمي، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس اتخاذ القرار المهني.

وقد أسفرت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمية تجاه اختيار المهنة.

7-دراسة فيدبوريا وإيتال (Vedpuria & Etal, 2021) في الهند بعنوان: صعوبات اتخاذ القرار

والشخصية بين طلبة الجامعة.

Decision-Making And Personality Difficulties Among College Student

هدفت الدراسة إلى تقييم صعوبات اتخاذ القرار والشخصية لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (533) طالباً جامعياً يدرسون في أربع كليات حكومية جرى اختيارها عشوائياً، وشملت (221) طالباً و (312) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم استبيان صعوبات اتخاذ القرار الوظيفي، ومقياس اتخاذ القرار الوظيفي، ومقياس العوامل الخمسة للشخصية.

وقد أظهرت النتائج أن الطلاب المترددين واجهوا صعوبات في اتخاذ القرارات المهنية أكثر من نظرائهم الذين اتخذوا قراراً. كما أن الطلاب المترددين يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم ولديهم ندرة في المعلومات حول الوظائف / المهنة ويظهرون صعوبة في اتخاذ القرارات المهنية.

المحور الثاني: دراسات اهتمت في أثر برنامج المفكر البارع في عدد من المتغيرات:
دراسات عربية:

1-دراسة سرور (1996) في الأردن بعنوان: فاعلية برنامج ماستر ثينكر لتعليم التفكير في تنمية

المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليم التفكير (ماستر ثينكر) في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة المسجلين في مساق (الموهبة والتفوق) في الفصل الدراسي الأول، وزّع أفراد العينة على مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددها (38) طالباً وطالبة، بينهم (28) طالبة، و(10) طلاب، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة، وتكونت من (35) طالباً وطالبة موزعين إلى (19) طالبة و(16) طالباً. وقد طبق اختبار تورانس نموذج (أ) بشقيه الشكلي واللفظي على كلتا المجموعتين، ودرّس مساق (الموهبة والتفوق) لكلا الشعبتين بالأسلوب نفسه من قبل الباحثة، وإلى جانب المادة المقررة طبق برنامج (الماستر ثينكر) على المجموعة التجريبية. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على اختبار تورانس الشكلي واللفظي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء على المهارات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية باستثناء مهارة الطلاقة كما هي مقاسة باختبار تورانس الشكلي واللفظي.

2-دراسة أبا الخيل (2004) في السعودية بعنوان: فاعلية برنامج المفكر البارع (Master

Thinker) لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج (الماستر شكر) في سلوك حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجهة. وقد تكونت عينة الدراسة من (85) طالبة، قسمت العينة عشوائياً إلى قسمين للتوصل إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة، فكانت على التوالي (43، 42) طالبة. وقد استخدم برنامج المفكر البار، واختبار لحل المشكلات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في سلوك حل المشكلات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس سلوك حل المشكلات بالنسبة إلى الاختبار القبلي، والبعدي لتطبيق البرنامج، وكانت تلك الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة نفسها.

3- دراسة أبو حمدان (2008) في الأردن بعنوان: أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء

الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج المفكر البار (الماستر شكر) في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة موزعين بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، واختيرت المجموعتان (التجريبية والضابطة) بالطريقة العشوائية وطبق برنامج الماستر شكر على المجموعة التجريبية في حين عُدَّت المجموعة الأخرى ضابطة، وكذلك استخدمت الدراسة اختبارين أحدهما للذكاء الناجح والآخر لإدارة الذات للتعلم وهما من إعداد الباحث. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في اختبار مهارات الذكاء التحليلي تعزى إلى البرنامج التدريبي (الماستر شكر) لصالح الطلبة الذين تدربوا على تلك المهارات (المجموعة التجريبية)، وهذا يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي (الماستر شكر) (master thinker) في تحسين مستوى طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التحليلي وتحسين أداء طلبة (المجموعة التجريبية) في اختبار مهارات الذكاء التحليلي، وتحسين أدائهم في إدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية.

4- دراسة حسن (2012) في العراق بعنوان: فاعلية برنامج Master Thinker في تنمية

التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج Master Thinker في تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وقد تكونت عينة البحث الحالي من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط اخُزن عشوائياً من ثانوية الجامعة، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة. وقامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير الشمولي واستخراج الخصائص السيكومترية له لتطبيقه كمقياس قبلي وبعدي لعينة البحث المختارة، وقبل تطبيق البرنامج أُجري التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر،

الحالة الاقتصادية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مهنة الأب، مهنة الأم، درجة الذكاء، الاختبار القبلي لمقياس التفكير الشمولي)، هذا وقد استغرق تطبيق البرنامج (8) أسابيع، بواقع (4-5) حصص في الأسبوع. وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج في مقياس التفكير الشمولي، وهذا الفرق يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

5-دراسة درويش وآخرين (2014) في البحرين بعنوان: أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في البحرين.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمملكة البحرين. وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالب من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مملكة البحرين، قسموا إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة بمعدل (25) طالباً لكل مجموعة. وطبق برنامج المفكر البارع على المجموعة التجريبية، كما طبق اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد على جميع أفراد المجموعة بشكل قبلي وبعدي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للتفكير الناقد ومهاراته الخمس لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

6-دراسة السباب (2015) في العراق بعنوان: فاعلية برنامج الماستر شكر (المفكر البارع) في تنمية أساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية / الصف الرابع أدبي في الرصافة الثانية.

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج الماستر شكر (المفكر البارع) في تنمية أساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) طالب وطالبة من طلبة الفرع الأدبي في المرحلة الإعدادية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد قامت الباحثة ببناء برنامج الماستر شكر وفقاً لأبعاده وأبوابه العشرة وفق منهجية جسم الإنسان كما حددها دي بونو، كما اعتمدت على مقياس حكومة الذات العقلية لستيرنبرغ (2004) الذي ترجمه التميمي (2013) ليناسب البيئة العراقية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج في تعديل أساليب التفكير العشرة وتنميتها، وعلى الترتيب الآتي (التشريعي، القضائي، العالمي، الخارجي، الهرمي، التنفيذي، الفوضوي، الأقلي، المتحرر، الملكي).

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة الدراسات السابقة في البيئة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، لشعورها بأهمية هذه الدراسات في إفادة الدراسة الحالية من خلال ما توصلت إليه من نتائج، ولذلك فقد ذكرت الباحثة

عناوين بعض هذه الدراسات ومن أجراها، وزمانها، ومكانها، وموضوعها، وهدفها الرئيس، وعينتها، وأدواتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث السابقة سواء العربية منها أو الأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار، وكذلك الدراسات التي استخدمت برنامج المفكر البارع لدى عينات مختلفة من الطلبة المتفوقين والعاديين في المراحل الدراسية المختلفة، يمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بنقاط عدة أهمها ما يأتي:

أ- أوجه التشابه:

- على الرغم من التنوع في البرامج والأساليب التي استخدمت في تنمية مهارات اتخاذ القرار في الدراسات السابقة، سواء أكانت من تصميم الباحثين أنفسهم، أو من خلال استخدام طرائق وبرامج مختلفة كطريقة العصف الذهني، وطريقة التعلم التعاوني، والبرامج الإثرائية، ونموذج شوارتز في التفكير، والقبعات الست، وبرنامج الكورت أو أجزاء منه، وبرنامج تريز TRIZ، وبرنامج ريسك RISK، واستراتيجية تنال القمر وغيرها، إلا أن نتائج جميع هذه الدراسات تؤيد فكرة إمكانية تنمية هذا النوع من التفكير (اتخاذ القرار) وتعليمه وتوظيف مهاراته في المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة باستخدام برامج واستراتيجيات متنوعة.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية استخدام البرامج المعدة لتنمية التفكير وأنواعه لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخصوصاً التفكير المركب والذي يُعد اتخاذ القرار من أهم أنواعه.
- يلاحظ من الدراسات السابقة أن برنامج المفكر البارع قد تم تناوله بالدراسة والبحث في عدد من الدول العربية، وهذا يشير إلى اهتمام عربي بهذا البرنامج وبضرورة توظيفه لتنمية أنواع مختلفة من التفكير، ولابد من الإشارة هنا إلى أهمية البرنامج عالمياً إذ يتم استخدامه كبرنامج تدريبي ذي تقييم عالٍ في كثير من مراكز التدريب حول العالم، ويتم تجديد طباعة الكثير منه عالمياً في كل سنة.
- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في المنهج المستخدم وهو (المنهج شبه التجريبي)، إذ اعتمد فيه على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وطُبق برنامج المفكر البارع (منهجية الجسد) على المجموعة التجريبية للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات اتخاذ القرار، ومقارنة النتائج بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب تجريبي.
- يلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات اتخاذ القرار أن غالبية هذه الدراسات قد اقتصرَت على تناول المهارات الآتية (فهم الموقف المشكل، تحديد الهدف من اتخاذ القرار، طلب المساعدة الذهنية من الآخرين، البحث عن بدائل لاتخاذ القرار، التنبؤ بنتائج القرار المتخذ، اختيار البديل ليكون القرار المتخذ) وإن اختلفت تسمية المهارة، الأمر الذي جعل الدراسة الحالية تركز على هذه المهارات، كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات قد قام الباحثون فيها باستخدام مقاييس من إعدادهم.

- وقفت بعض الدراسات السابقة في موضوعها عند فئة الطلبة المتفوقين كدراسة (سالم وعطية، 2016) ودراسة (خلف، 2019) ودراسة (Watters, 2010)، والدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في توقفها عند هذه الفئة.

ب- أوجه الاختلاف:

- تبين من عرض الدراسات السابقة وجود اتجاهين في تنمية اتخاذ القرار؛ الاتجاه الأول: اهتم بتنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال برامج مستقلة عن المنهاج الدراسي، وكانت مادتها مشكلات الحياة اليومية كدراسة كل من سالم وعطية (2016)، رزق الله (2002)، حجاجه والزق (2015)، محمد (2016)، الطواشليمي (2014)، إيجرت وآخرين (Eggert, 2013)، واترس (Watters, 2010)، دوجان وكازاك (Dogan & Kazak, 2010)، أما الاتجاه الثاني: فقد اهتم بتنمية اتخاذ القرار ومهاراته من خلال وضع برامج متعلقة بالمواد الدراسية المرتبطة بالمنهاج المدرسي كمواد العلوم والاجتماعيات وغيرها، كدراسة الزيادات والعنوان (2009)، المحتسب وسويدان (2010)، رضوان (2012). والدراسة الحالية اتبعت مسلك الاتجاه الأول في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً من خلال برنامج تعليم التفكير المفكر البار (Master Thinker). ومن ثم تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من حيث تركيزها على تنمية مهارات اتخاذ القرار بشكل مستقل عن المنهاج الدراسي، في حين اعتمدت بعض الدراسات السابقة على تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال وضع برامج تدريبية مرتبطة مع محتوى مادة دراسية معينة ضمن المنهاج الدراسي.
- جميع الدراسات التي تناولت فئة الطلاب المتفوقين عقلياً لم تهدف إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، سوى دراسة واترس (Watters, 2010) التي هدفت إلى معرفة مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين ومدى تأثرهم بمعلمهم في اختيار الفرع الجامعي، أما بقية الدراسات فقد اختلفت أهدافها من دراسة إلى أخرى؛ وعلى الرغم من هذا الاختلاف في أهدافها إلا أننا نلاحظ قلة في الدراسات التي تناولت مهارات اتخاذ القرار لدى هذه الفئة، كما أن جميعها لم تعتمد برنامج المفكر البار (Master Thinker) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى فئة المتفوقين عقلياً وخاصة في البيئة المحلية.
- تختلف الدراسة الحالية في عينتها الدراسية، فقد تناولت بعض الدراسات السابقة في تنميتها مهارات اتخاذ القرار طلاب المرحلة الابتدائية، وتناول بعضها الآخر طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، ودراسات أخرى تناولت المرحلة الجامعية، ولأن معظم العلماء والباحثين يتفقون على أن مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار تصبح أكثر تمايزاً واستقراراً في مرحلة المراهقة وبداية الرشد (العنبي، 2007)، فقد اختارت الباحثة تطبيق دراستها على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً.

• أوجه الاستفادة:

تتحدد إمكانية الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية في مجالات عدة على النحو الآتي:

- بناء الإطار النظري، والاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها.
- اختيار التصميم المناسب للدراسة الحالية، والعينة المناسبة، والأدوات المناسبة.
- تعرف الطرائق المستخدمة في تحليل نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.
- الانطلاق من النقاط التي انتهت إليها الدراسات السابقة وذلك لتسليط الضوء ولترميم بعض جوانب النقص في هذه الدراسات.

• ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة:

- الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم بمهارات اتخاذ القرار، وإمكانية تعليمه من خلال النشاطات والبرامج التدريبية.
- إمكانية تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال برامج مستقلة عن المنهج الدراسي أو من خلال دمجها بالمنهج الدراسي.
- أهمية برنامج المفكر البارع في تنمية أنواع متعددة من التفكير المركب (الإبداعي، حل المشكلات... وغيرها).
- إمكانية استخدام المفكر البارع بشكل مستقل عن المنهاج الدراسي.
- الطريقة التجريبية تترك أثراً ونتائج إيجابية لدى الطلاب، كما يظهر من خلال نسب الاكتساب الأكبر التي تظهر لصالح طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للمقاييس المعتمدة في أغلب الدراسات.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات تناولت تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً (في حدود علم الباحثة)، سواء أكانت دراسات محلية أو عربية أو أجنبية، وجميع الدراسات قد تناولت تنمية مهارات اتخاذ القرار أو استخدام برنامج المفكر البارع لدى الطلبة العاديين فقط، كما لا توجد أي دراسة محلية تناولت تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً من خلال وضع برامج تدريبية لهم، وهذا ما أعطى الدراسة الحالية أهمية خاصة كونها تسعى إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام برنامج المفكر البارع (Master Thinker) لدى الطلبة المتفوقين. ومما سبق يتضح أن هناك شبه اتفاق على أهمية وفاعلية البرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار، وبسبب عدم وجود دراسات تهدف إلى الكشف عن أثر

استخدام أدوات برنامج المفكر البارع واستراتيجياته (Master Thinker) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، فقد ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة، إذ تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الأولى (في حدود علم الباحثة) في البيئة المحلية والعربية التي تقيس أثر استخدام برنامج المفكر البارع (Master Thinker) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

تمهيد.

أولاً: الهدف من الدراسة.

ثانياً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة.

- مقياس مهارات اتخاذ القرار.

- برنامج ماستر ثينكر Master Thinker .

خامساً: إجراءات تنفيذ البرنامج.

سادساً : المعالجات الإحصائية المستخدمة في

الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

توطئة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة والتصميم التجريبي لها، كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة، ولأدوات المستخدمة فيها وخصائصها السيكمترية وطريقة التصحيح واستخراج النتائج، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها.

أولاً : الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام برنامج المفكر البارع (Master Thinker) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

ثانياً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تطلبت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، أما التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة فهو التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، مع استخدام القياسين القبلي والبعدي لكل منهما، والبعدي المؤجل للمجموعة التجريبية فقط، وقد تم اختيار أفراد كل من المجموعتين عشوائياً، كما تم تطبيق القياس القبلي على كل من المجموعتين، وبعد التأكد من تجانس المجموعتين من خلال ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة كالعمر والجنس ومهارات اتخاذ القرار، تم تطبيق برنامج المفكر البارع بأبعاده كافة كمتغير مستقل على أفراد المجموعة التجريبية في حين أن هذا البرنامج لم يطبق على أفراد المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء مدة تطبيق برنامج المفكر البارع تم تطبيق القياس البعدي لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) ومن ثم البعدي المؤجل على المجموعة التجريبية فقط، لمعرفة الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل (برنامج المفكر البارع) على المجموعة التجريبية ومدى استمرار مثل هذا الأثر بعد التوقف لمدة شهر عن تطبيق البرنامج، ويبين الجدول (3) هذا التصميم.

جدول (3) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
التطبيق القبلي	التطبيق القبلي	القياس القبلي
-	تطبيق برنامج المفكر البار	المتغير المستقل
التطبيق البعدي	التطبيق البعدي	القياس البعدي
-	التطبيق البعدي المؤجل	القياس البعدي المؤجل

ثالثاً: عينة الدراسة:

من أجل التوصل للهدف من الدراسة وهو استقصاء أثر استخدام برنامج المفكر البار في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، تم الاعتماد على العينة المقصودة، وهذا النوع من العينات هو الذي يتم فيه التحديد المسبق لخصائص العينة ومواصفاتها، إذ أن الهدف من اختيار العينة هنا لا يكون باختيار عدد كافٍ وممثل للمجتمع الأصلي للدراسة وإنما في الحصول على أفراد لهم خصائص ومواصفات معينة تنسجم مع متطلبات الدراسة وأغراضها (الحمصي، 2003، 169-179).

وبالاعتماد على ذلك، فقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة الحالية من بين طلبة الصف الأول الثانوي في مدرستي (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين في محافظة دمشق والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبةً وموزعين على مجموعتين: التجريبية وتتكون من (20) طالب وطالبة، والضابطة وتتكون من (20) طالب وطالبة أيضاً.

أما فيما يتعلق بكيفية اختيار أفراد عينة الدراسة فقد تم اختيارهم عشوائياً من بين طلبة الصف الأول الثانوي في مدرستي (الباسل ونذير نبعة) للمتفوقين بحيث تم تخصيص مدرسة نذير نبعة للمتفوقين للمجموعة التجريبية، ومدرسة الباسل للمتفوقين للمجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد طلبة الصف الأول الثانوي في المدرستين (193) طالباً وطالبةً، بحسب السجلات المدرسية للعام الدراسي 2022/2021، موزعين على (6) شعب دراسية، وفي كل مدرسة من هاتين المدرستين (3) شعب، ويبين الجدول (4) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس.

الجدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس

الجنس \ المجموعة	التجريبية	الضابطة	الكلية
ذكور	10	10	20
إناث	10	10	20
الكلية	20	20	40

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة من مدرستين للمتفوقين أحدهما للمجموعة التجريبية والأخرى للضابطة ومن منطقتين تعليميتين مختلفتين لضمان استبعاد التأثير المحتمل للتجربة لدى أفراد المجموعة الضابطة، وبعد تطبيق الاختبارات القبلية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وتطبيق برنامج المفكر البارع على المجموعة التجريبية، وتطبيق الاختبارات البعدية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق الاختبار البعدي المؤجل على أفراد المجموعة التجريبية فقط، تم إجراء المعالجة الإحصائية لأوراق إجابة (27) طالب وطالبة من أصل (40) وهم طلبة العينة الأساسية وذلك للأسباب الآتية:

- 1- غياب بعض الطلبة عن حضور جلسات برنامج المفكر البارع بشكل متكرر ولأكثر من (4) جلسات، وعددهم ثلاثة طلاب بينهم (1) ذكر و(2) أنثى.
- 2- عدم رغبة بعض الطالبات في حضور برنامج المفكر البارع وعددهن (4) طالبات.
- 3- عدم إدراج أوراق إجابة بعض الطلبة بسبب عدم الإجابة عن كامل أسئلة المقياس، أو بسبب عدم الجدية في الإجابة، وعدد هؤلاء الطلبة (3) بينهم (2) أنثى و(1) ذكر.
- 4- حذف أوراق إجابة بعض الطالبات بسبب تغيبهن عن أحد الاختبارات المطبقة بشكل قبلي أو بعدي أو مؤجل وعددهم ثلاث طالبات.

ويبين الجدول (5) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس

الجدول (5) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب المجموعة والجنس

الجنس	المجموعة	التجريبية	الضابطة	الكلية
ذكور	9	9	9	18
إناث	6	3	9	9
الكلية	15	12	17	

ووفقاً لما هو مبين في الجدول (5) تم الاعتماد على أوراق إجابة (27) طالب وطالبة ومن ثم تم إجراء المعالجة الإحصائية لأوراق إجاباتهم على مقياس مهارات اتخاذ القرار، بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وأما عن مسوغات اختيار أفراد عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي فكانت كالاتي:

- أن الطلبة بشكل عام في الصف الأول الثانوي هم في بداية مرحلة دراسية جديدة وهي المرحلة الثانوية التي تؤهلهم لمتابعة دراستهم على المستوى الجامعي أو الخروج لسوق العمل.
- ما يؤكد عليه بياجيه من أن المراهق بدءاً من سن الخامسة عشر تقريباً يكون بإمكانه أن يفكر تفكيراً منطقياً ويكتشف العلاقات المحتملة بين الأشياء والأفكار، كما أنه يستطيع الوصول إلى نتائج عامة متسلسلة بطريقة منطقية، كما أن المراهق في هذا السن، والذي يمثل بداية مرحلة المراهقة المتوسطة يصبح أكثر قدرة على التفكير الموضوعي، وأكثر قدرة على إدراك وجهات نظر الآخرين من السنوات السابقة، ويكون بمقدوره المزج بين الفرضيات، ويحاول اكتشاف العلاقات المتبادلة بين وجهة نظره ووجهات نظر الآخرين، كما أن هذه المرحلة هي مرحلة ميل المراهق لإجراء التجارب العلمية والتفسير ووضع الفروض وإيجاد البدائل والتنبؤ بالنتائج (سليم، 2002، 409).
- ما تؤكد الدراسات من أن الطلاب في مرحلة المراهقة المتوسطة - سواء أكانوا من المتفوقين أو العاديين - كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكيات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكثر سناً، حيث امتازوا بالتسرع في اتخاذ القرارات، كما أنه غالباً ما يلازمهم القلق وعدم الثقة عند محاولة اتخاذ القرار، الأمر الذي يجعل قراراتهم خاطئة، أضف إلى ذلك افتقارهم للمعلومات الهامة والضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية (Gardner &)

Steinberg, 2005; Rojewski & Hill, 1998; Lane, 2010)، ولهذا فقد أكد العديد من المنظرين

والباحثين على أهمية تدريب المراهقين على مهارات اتخاذ القرار بالإضافة إلى مهارات التفكير العليا الأخرى.

تجانس العينة:

لضبط متغيرات الدراسة تم التحقق من تجانس طلبة المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) قبل تطبيق برنامج المفكر البارح كما يأتي:

1- متغير العمر:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية

قبل تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	الضابطة	15.67	.492
	التجريبية	15.53	.516

يبين الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لأعمار طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل

تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
العمر	الضابطة	12	15.00	123.00	78.000	.688	.492	غير دال إحصائياً
	التجريبية	15	13.20	130.00				

يتبين من خلال الجدول (7) أن قيمة (Z) بلغت (0.688) عند القيمة الاحتمالية (0.492) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في متغير العمر.

2- متغير مهارات اتخاذ القرار:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج

المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	الضابطة	11.58	1.084
	التجريبية	11.47	1.060
تحديد الهدف	الضابطة	11.67	.985
	التجريبية	11.60	.910
طلب المساعدة الذهنية	الضابطة	11.92	.996
	التجريبية	11.87	.915
البحث عن البدايل	الضابطة	12.08	1.084
	التجريبية	12.07	.961
التنبؤ بنتائج القرار	الضابطة	11.75	1.055
	التجريبية	11.73	.961
اختيار البديل	الضابطة	11.92	.996
	التجريبية	11.87	.915
الدرجة الكلية	الضابطة	70.92	2.353
	التجريبية	70.60	2.324

يبين الجدول (8) متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي

المهارات الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
	الضابطة	12	14.46	173.50	84.500	.278	.781	

فهم الموقف المشكل	التجريبية	15	13.63	204.50			غير إحصائياً	دال
تحديد الهدف	الضابطة	12	14.42	173.00	85.000	.261	.794	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.67	205.00				دال
طلب المساعدة الذهنية	الضابطة	12	14.29	171.50	86.500	.179	.858	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.77	206.50				دال
البحث عن البدائل	الضابطة	12	14.25	171.00	87.000	.156	.876	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.80	207.00				دال
التنبؤ بنتائج القرار	الضابطة	12	14.17	170.00	88.000	.103	.918	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.87	208.00				دال
اختيار البديل	الضابطة	12	14.29	171.50	86.500	.179	.858	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.77	206.50				دال
الدرجة الكلية	الضابطة	12	14.67	176.00	82.000	.397	.692	غير إحصائياً
	التجريبية	15	13.47	202.00				دال

يتبين من خلال الجدول (9) النتائج التالية:

- الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (0.397) عند القيمة الاحتمالية (0.692) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في متغير مهارات اتخاذ القرار.
- مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (0.278) عند القيمة الاحتمالية (0.781) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة فهم الموقف المشكل.
- مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (0.261) عند القيمة الاحتمالية (0.794) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة تحديد الهدف.

- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (0.179)، عند القيمة الاحتمالية (0.858) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة طلب المشاهدة الذهنية من الآخرين.

- مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (0.156)، عند القيمة الاحتمالية (0.876) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة البحث عن البدائل.

- التنبؤ بنتائج القرار المتخذ: بلغت قيمة (Z) (0.103)، عند القيمة الاحتمالية (0.918) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ.

- مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (0.179)، عند القيمة الاحتمالية (0.858) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في اختيار البديل.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في متغير مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية قبل تطبيق البرنامج.

3- متغير الجنس في المجموعة التجريبية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية

على مقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس

المهارات الفرعية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	ذكر	11.44	1.014
	أنثى	11.50	1.225

0.882	11.44	ذكر	تحديد الهدف
0.983	11.83	أنثى	
0.667	11.78	ذكر	طلب المساعدة الذهنية
1.265	12.00	أنثى	
0.928	11.89	ذكر	البحث عن البدايل
1.033	12.33	أنثى	
0.866	11.67	ذكر	توقع النتائج
1.169	11.83	أنثى	
0.882	11.56	ذكر	اختيار البديل
0.816	12.33	أنثى	
2.489	69.78	ذكر	الدرجة الكلية
1.472	71.83	أنثى	

يبين الجدول (10) متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير الجنس، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار قبل تطبيق البرنامج تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (11) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية

على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي تبعاً لمتغير الجنس

المهارات الفرعية	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
فهم الموقف المشكل	ذكر	9	8.00	72.00	27.000	.000	1.000	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	8.00	48.00				
تحديد الهدف	ذكر	9	7.11	64.00	19.000	1.006	.314	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	9.33	56.00				
طلب المساعدة الذهنية	ذكر	9	7.39	66.50	21.500	.683	.495	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	8.92	53.50				
البحث عن البدايل	ذكر	9	7.11	64.00	19.000	.997	.319	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	9.33	56.00				
	ذكر	9	7.61	68.50	23.500	.439	.661	

التنبؤ بنتائج القرار	أنثى	6	8.58	51.50			غير دال إحصائياً
اختيار البديل	ذكر	9	6.56	59.00	14.500	1.613	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	10.17	61.00		.107	
الدرجة الكلية	ذكر	9	6.50	58.50	13.500	1.616	غير دال إحصائياً
	أنثى	6	10.25	61.50		.106	

يتبين من خلال الجدول (11) النتائج التالية:

- الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (1.616) عند القيمة الاحتمالية (0.106) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية متكافئة (متجانسة) في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
- مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (0.000) عند القيمة الاحتمالية (1.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية متكافئة (متجانسة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في مهارة فهم الموقف المشكل.
- مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (1.006) عند القيمة الاحتمالية (0.314) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية متكافئة (متجانسة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في مهارة تحديد الهدف.
- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (683.0)، عند القيمة الاحتمالية (0.495) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية متكافئة (متجانسة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين.
- مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (0.997)، عند القيمة الاحتمالية (0.319) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن طلبة المجموعة التجريبية متكافئة (متجانسة) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في مهارة طلب البحث عن البدائل.

- التنبؤ بنتائج القرار المتخذ: بلغت قيمة (Z) (0.439)، عند القيمة الاحتمالية (0.661) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ.

- مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (1.613)، عند القيمة الاحتمالية (0.107) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05)، ويتضح من خلال ذلك أن مجموعتي الدراسة متكافئتان (متجانستان) في اختيار البديل.

ومن خلال ماسبق يمكن القول أن طلبة المجموعة التجريبية (أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية) متكافئة (متجانسة) في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث). وبشكل عام تشير نتائج التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار إلى تجانس مجموعتي الدراسة، وذلك قبل تطبيق برنامج التفكير البارع (Master Thinker).

رابعاً - أدوات الدراسة:

من أجل التوصل إلى أهداف الدراسة واستقصاء أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، فقد عملت الباحثة إلى استخدام الأدوات الآتية:

1- مقياس مهارات اتخاذ القرار Decision Making Skills Scale :

تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحثة لقياس درجة مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، وقد تم بناء أداة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

أ- خطوات إعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار:

تم الاطلاع على العديد من المقاييس النفسية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية لتحديد العبارات التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد المقياس الحالي.

ومن بين المقاييس التي تم الاطلاع عليها والإفادة منها في مجال مهارات اتخاذ القرار مايلي:

- مقياس المجازفة في اتخاذ القرار إعداد فرحات (1990)

- مقياس أساليب صنع القرار إعداد حبيب (1997)

- مقياس اتخاذ القرار المهني إعداد (Aizuddin & Etal (2021)
- اختبار اتخاذ القرار إعداد شلبي (2002)
- اختبار اتخاذ القرار إعداد رزق الله (2002)
- مقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد القرعان (2003)
- مقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد حمد وعبد الرزاق (2014)
- مقياس مهارات صنع القرار إعداد الخلف (2005).

وبعد استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المذكورة أعلاه، تمت صياغة فقرات المقياس الحالي بحيث يتم فيها مراعاة مايلي:

أن تكون الفقرة سهلة وبسيطة، وأن تبدأ بفعل إجرائي يعبر عن الإجراء الذي يتخذه المفحوص على المقياس، وأن تكون تقريرية غير نافية، وأن لا يكون في الفقرة أي بعد ثقافي وإنما بشكل محايد، وكذلك عدم ارتباط الفقرة بموقف إشكالي معين وإنما تصلح على جميع المواقف الحياتية، هذا بالإضافة إلى مراعاة أن تكون الفقرة معبرة عن سلوك المفحوص، وليس عن رأيه أو حكمه.

ب- مقياس مهارات اتخاذ القرار في صورته الأولى:

- وصف المقياس:

يتألف المقياس من (42) فقرة موزعة على (6) أبعاد يقيس كل بعد منها واحدة من مهارات اتخاذ القرار، وهذه الأبعاد أو المهارات هي:

- فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار (6 بنداً): أو يقصد به تجزئة الموقف المشكل إلى مكوناته أو إلى أدق عناصره، ومعرفة طبيعة العلاقات بينها وتحديد أوجه النقص والغموض فيها حتى يتم جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموقف.
- تحديد الهدف من اتخاذ القرار (8 بنداً): ويقصد به القدرة على صياغة الهدف والغاية النهائية من وراء عملية اتخاذ القرار والحكم على إمكانية تحقيقه وواقعيته وترتيبه بحسب أهميته.

- طلب المساعدة الذهنية من الآخرين (6 بنداً): ويقصد به القدرة على طلب المساعدة المعرفية وقبولها من الآخرين، وتمييز الأفراد الذين يصلحون لتقديم المساعدة وإعطاء أحكام على جودة آراء الآخرين.
- البحث عن بدائل لاتخاذ القرار (7 بنداً): ويقصد بهذه المهارة القدرة على تعداد البدائل وتسميتها لأن تكون قرارات، وتوليد بدائل جديدة في حال عدم مناسبة البدائل أو عدم توافرها.
- التنبؤ بنتائج القرار المتخذ (8 بنداً): ويقصد به الاستفادة من الخبرات ونتائج القرارات السابقة والقيام بعملية تخيل لبناء صورة ذهنية لما سيكون عليه المستقبل بعد اتخاذ القرار.
- اختيار البديل ليكون القرار المتخذ (7 بنداً): ويقصد به القدرة على تهيئة النفس للتكيف مع النتائج التي ستترتب على القرار المتخذ، والقدرة على إحلال وتنفيذ قرارات بديلة في حال ظهور فشل القرار الأول.

ج- عرض المقياس على عدد من المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم. الملحق (2) يوضح ذلك، حيث تم الطلب منهم قراءة بنود المقياس وحذف أو تعديل الفقرات التي يعتقدون أنها غير مناسبة من وجهة نظرهم، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل وصياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات الأخرى، وفي ضوء ملاحظات المحكمين للمقياس رأَت الباحثة إعادة صياغة بعض الفقرات واستبعاد بعض الفقرات، ثم بعد ذلك قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس باعتماد العبارة التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وحذف الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق أقل من ذلك، كما تم إجراء التعديلات على بعض العبارات، والجدول (12) يوضح العبارات التي حذفت لأنها حازت على نسبة اتفاق أقل من (80%) وتم حذفها، كما يوضح الملحق (2) العبارات التي حازت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من قبل المحكمين وتم اعتمادها، وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين حيث حصل المقياس على نسبة (90 %) في مدى صلاحيته للاستخدام.

جدول (12) العبارات التي حذفت من مقياس مهارات اتخاذ القرار لحصولها على نسبة اتفاق محكمين أقل من (80%).

الرقم	الفقرات	نسبة الاتفاق
9	أضع قائمة متسلسلة من الأنشطة التي أريد القيام بها	70%
14	أرتب أولوياتي في كل مرة أريد بها القيام بمهمة ما	60%
22	توليد بدائل مناسبة للقرار الذي أريد اتخاذه	60%

29	أرسم صورة ذهنية لنتائج القرار	70%
33	أتجنب القرار بناءً على تخيلي السلبي لنتائجه	60%
39	أأخذ القرارات بغض النظر عن البدائل المتاحة	70%

د- تطبيق المقياس على عينة أولية بهدف التأكد من سلامة ووضوح الفقرات وتقدير الزمن اللازم للاستجابة على المقياس حيث بلغ عدد أفراد العينة الأولية (20) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مدرسة الباسل للمتفوقين ومن خارج إطار عينة الدراسة الأساسية، ولم يورد أحد من الطلبة أي ملاحظة، ولم يسأل أحد أي سؤال يدل على أن هناك فقرة غير واضحة، وبعد مضي ثلاثين دقيقة بدأ الطلاب تسليم المقياس بعد استجابتهم عليه، ثم سلم آخرهم المقياس بعد (35) دقيقة، وعلى ذلك لم يتم إجراء أي تعديل على المقياس.

هـ- وصف المقياس في صورته النهائية (الملحق 3):

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (36) فقرة جميعها إيجابية تم توزيعها على الأبعاد الستة الآتية:

- فهم الموقف المشكل ويضم الفقرات من (1- 6).
 - تحديد الهدف من اتخاذ القرار ويضم الفقرات من (7- 12).
 - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين ويضم الفقرات من (13- 18).
 - البحث عن بدائل لاتخاذ القرار ويضم الفقرات من (19- 24).
 - التنبؤ بنتائج القرار المتخذ ويضم الفقرات من (25- 30).
 - اختيار البديل ليكون القرار المتخذ ويضم الفقرات من (31- 36).
- وتقع الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس ضمن سلم مؤلف من (5) خيارات هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، أما طريقة الإجابة فكانت بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يعبر عن درجة انطباق الفقرة على الطالب المفحوص.

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
5	4	3	2	1

و- طريقة تصحيح مقياس مهارات اتخاذ القرار:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (36) فقرة إيجابية موزعة على (6) مهارات رئيسية، وأمام كل فقرة تدرج خمس بحسب أسلوب ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للإجابة دائماً وتنتهي بدرجة واحدة للإجابة أبداً، بحيث تعكس هذه الإجابات مدى امتلاك المفحوص للمهارة التي تقيسها الفقرة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (36) وحتى (180) درجة، أما الدرجة الكلية على كل مهارة من المهارات الست التي يتألف منها المقياس فتتراوح ما بين (6-30).

ز- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب صدق المقياس وثباته بعدة أشكال، من خلال التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (30) طالب وطالبة تم اختيارهم من بين طلاب الصف الأول الثانوي في مدرستي (نذير نبعة والباسل) للمتفوقين، وهي غير عينة الدراسة الأساسية وذلك بتاريخ (2021/9/20 - 2021/9/23)، وذلك على النحو الآتي:

- الصدق البنوي (صدق تمييز البند):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (30) من طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً في محافظة دمشق خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها، ومعاملات ارتباط المهارات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (13) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
.685**	28	.662**	19	.833**	10	.658**	1
.737**	29	.724**	20	.653**	11	.748**	2
.619**	30	.841**	21	.603**	12	.658**	3
.800**	31	.778**	22	.714**	13	.774**	4
.791**	32	.764**	23	.764**	14	.655**	5
.673**	33	.745**	24	.777**	15	.785**	6
.816**	34	.820**	25	.645**	16	.632**	7
.744**	35	.843**	26	.823**	17	.609**	8

9	.657**	18	.765**	27	.759**	36	.679**
---	--------	----	--------	----	--------	----	--------

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.603-0.843) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (14) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها

فهم الموقف المشكل		تحديد الهدف		طلب المساعدة الذهنية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.693**	7	.669**	13	.736**
2	.774**	8	.640**	14	.793**
3	.700**	9	.681**	15	.810**
4	.802**	10	.859**	16	.701**
5	.682**	11	.692**	17	.837**
6	.816**	12	.626**	18	.808**
البحث عن البدائل		توقع النتائج		اختيار البديل	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
19	.704**	25	.839**	31	.817**
20	.751**	26	.865**	32	.807**
21	.858**	27	.779**	33	.700**
22	.790**	28	.711**	34	.830**
23	.783**	29	.749**	35	.762**
24	.769**	30	.641**	36	.706**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي ينتمي إليها تراوحت ما بين (0.626-0.865) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن بنود المقياس متسقة مع المهارة الفرعية التي ينتمي إليها.

الجدول (15) معاملات ارتباط المهارات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات الفرعية	تحديد الهدف	طلب المساعدة الذهنية	البحث عن البدائل	توقع النتائج	اختيار البديل	الدرجة الكلية
فهم الموقف المشكل	.823**	.800**	.864**	.836**	.814**	.903**
تحديد الهدف	—	.789**	.825**	.807**	.805**	.874**

طلب المساعدة الذهنية	—	—	.902**	.845**	.819**	.918**
البحث عن البدائل	—	—	—	.858**	.846**	.934**
توقع النتائج	—	—	—	—	.862**	.926**
اختيار البديل	—	—	—	—	—	.927**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط المهارات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.789-0.934) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن المهارات الفرعية للمقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس.

- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد العينة السيكمترية ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام اختبار مان ويتي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (16) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات الفرعية	العدد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	القيمة الاحتمالية	القرار
فهم الموقف المشكل	7	العليا	11.00	77.00	3.169	.002	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			
تحديد الهدف	7	العليا	11.00	77.00	3.209	.001	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			
طلب المساعدة الذهنية	7	العليا	11.00	77.00	3.176	.001	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			
البحث عن البدائل	7	العليا	11.00	77.00	3.232	.001	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			
توقع النتائج	7	العليا	11.00	77.00	3.430	.001	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			
اختيار البديل	7	العليا	11.00	77.00	3.339	.001	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			

الدرجة الكلية	7	العليا	11.00	77.00	3.141	.002	دال
	7	الدنيا	4.00	28.00			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (Z) دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يشير إلى الصدق التمييزي لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس وفق الطرائق الآتية:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات أفراد عينة الدراسة السيكومترية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.877-0.962) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.889-0.968)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

2- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة السيكومترية، وأعادت الباحثة تطبيقه على أفراد العينة نفسها بعد مرور (14) يوماً من التطبيق الأول، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.904-0.979)، وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للاختبار بطريقة إعادة التطبيق، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار:

الجدول (17) معاملات ثبات المقياس بطرائق (ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق)

المهارات الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
فهم الموقف المشكل	6	.877	.889	.910**
تحديد الهدف	6	.906	.917	.916**
طلب المساعدة الذهنية	6	.899	.909	.929**
البحث عن البدائل	6	.902	.913	.904**
توقع النتائج	6	.931	.939	.937**

اختيار البديل	6	.928	.937	.945**
الدرجة الكلية	36	.962	.968	.979**

تعقيب على نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

أظهرت نتائج الدراسة السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار اتصافه بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة الدراسة الحالية المتمثلة بطلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين عقلياً في محافظة دمشق.

برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير Master Thinker: (الملحق " 4 ")

بالنظر لحدثة هذا البرنامج قياساً بباقي برامج ديبونو لتعليم التفكير كبرنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وغيرها، ولأهمية هذا البرنامج وقلة الدراسات السابقة حوله فقد اختارته الباحثة من بين برامج تعليم التفكير لاستقصاء أثر استخدامه في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وهذا البرنامج هو عبارة عن سلسلة من المهارات المنظمة والمستندة لبعضها بعضاً التي تعمل على تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات محددة تجعل منهم مفكرين جيدين (السرور، 1998، 275)، ويذكر ديبونو في معرض حديثه عن هذا البرنامج بأن على الفرد عدم الخوف من التجربة، والنظر إلى المهمة أو الاشكالية من أكثر من جانب وليس من جنب واحد فقط، لأن في ذلك ماقد يحد من استخدام العقل (ديبونو، 1995، 56).

أ- أهداف برنامج المفكر البارع:

يهدف هذا البرنامج إلى مايلي:

- تعليم الطلاب استخدام مجموعة من استراتيجيات التفكير التي تسمح لهم بالابتعاد عن أنماط التفكير التقليدية، وذلك لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، ولتطوير رؤية أكثر شمولية وأعمق في حل المشكلات، فيصبح الطلاب من خلال دراسة هذا البرنامج أكثر قدرة على اتخاذ القرار وأكثر نزوعاً نحو الإبداع.
- توسيع إدراك الطلاب إذ إن استراتيجيات التفكير التي يقدمها هذا البرنامج، والتي تستند على منهجية الجسم، والمصممة بدقة، يمكن استخدامها من قبل الطلاب بشكل عملي، كما يمكن تدريبهم عليها في مواقف عدة وفي أوضاع مختلفة.
- تدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير لاسيما العليا منها، وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات التفكيرية التي يقوم عليها هذا البرنامج، وبالتالي تطبيقها في أي موضوع من الموضوعات الدراسية أو حتى في حياتهم خارج جدران المدرسة، بحيث تبقى الاستراتيجية التفكيرية ثابتة في الوقت الذي تتغير فيه المواقف والأمثلة التي تطبق عليها الاستراتيجية.
- تعليم الطلاب مهارات التفكير بشكل عام وتدريبهم عليها لاسيما مهارات التفكير العليا وبينها: مهارات اتخاذ القرار، والتفكير الابداعي، والتفكير الناقد، وما وراء المعرفي، وغيرها.. (ديبونو، 1990، ص17).

ب- محتوى البرنامج:

يتألف هذا البرنامج من كتابين يتضمنان أحد عشر باباً أو بعداً، ويقوم على مجموعة من الاستراتيجيات التي تستند إلى منهجية الجسم والتي تتقابل فيها أجزاء الجسم مع جوانب مختلفة من التفكير، لتسمح للطلبة من خلال تذكرها التفكير بطريقة منظمة ومنطقية.

وتختص الأبعاد الخمسة الأولى من البرنامج بالتعريف بالبرنامج، وبالعلاقة الذكاء بالتفكير، وتقديم مجموعة من التمارين التي توضح مفهومي التفكير النشط والتفاعلي.

أما بقية الأبواب الأخرى فتختص بتدريب الطلاب على مجموعة من الاستراتيجيات التفكيرية التي تقوم على أساس من منهجية الجسم (العظام، العضلات، الأعصاب، الجلد، الدهون، الصحة) والتي تجعل منهم مفكرين بارعين.

وفيما يلي عرض لهذه الأبواب (الأبعاد):

البعد السادس: العظام

يتعلم الطلبة فيه من خلال مجموعة من التدريبات كيفية بناء أو تقويم الأفكار الرئيسية في الموضوع الواحد، ومن ثم كيفية تداخل الأفكار مع بعضها بعضاً.

البعد السابع: العضلات (قوة التفكير):

ويتضمن هذا الباب مجموعة من التدريبات التي توضح للطلاب كيفية بناء قوة الفكرة وبمعنى آخر أن يكون الطالب فاعلاً ومؤثراً عندما يعرض أفكاره، ولديه الحجج المناسبة التي تدعم موقفه من خلال كل نوع من أنواع العضلات، وهي:

- **عضلة المعلومات:** هو مدى وثوق المعلومات وثباتها ومصداقيتها وصلابتها، وتعتمد على المعلومات التي تقدم للطلبة من الموقف أو القرار ليتحرك للبحث عن المعلومات التي هي جزء من عملية التفكير قبل القفز على النتائج، وتقوم على ثلاث عمليات: (تحديد المعلومات - تحليل المعلومات - التأكد من المعلومات من خلال مقارنتها مع الواقع).

- **عضلة المنطق:** إخراج ما هو ضمني وضروري وذو ثوابت وأدلة قاطعة من خلال دمج الطلبة للحقائق مع بعضها بعضاً لتكون متماسكة حتى يحصل على نمط معين أو نتيجة معينة.

- **عضلة العاطفة:** يُدرَّب الطلبة على امتلاك قوة العاطفة والمشاعر من خلال التفكير بمشاعر الآخرين.
- **عضلة القيم والمعتقدات:** وهي نظام المعتقدات في المجتمع، إذ يُدرَّب الطلبة على الإيمان بمعتقدات الآخرين واحترام قيمهم.
- **عضلة العادة:** ويُدرَّب فيها الطلبة على كسر الجمود والأنماط الثابتة للتفكير عند اتخاذ قرار معين.
- **عضلة التوجيه:** ويُدرَّب فيها الطلبة على التأكيد على القنوات الجاهزة أو الأجزاء من المشكلة لإتمام التفكير والوصول الى الهدف.
- **عضلة الدافع أو التحفيز:** وفيها تجري مساعدة الطلبة على التفكير الاستجابي وتشكيل الدافع أو تحفيز الطاقة لتحريك الأفكار نحو تحقيق الأهداف.

البعد الثامن: الأعصاب (ربط المعلومات مع بعضها بعضاً)

- ويُدرَّب فيها الطلبة على تنظيم الأفكار وتنسيقها والتحكم بالمعلومات وربطها ببعضها بعضاً من خلال شبكات الأعصاب المختلفة، وتتكون شبكة الأعصاب من:
- **شبكة الإنجاز:** إذ يُدرَّب الطلبة على كيفية الوصول إلى هدف أو اتخاذ قرار ما.
 - **شبكة الاستكشاف:** وهي بمثابة تدوين الملاحظات عن الموضوع، أي التوسع في المعلومات حول موقف ما.
 - **شبكة التحليل وشبكة التصنيف:** ففي التحليل وهو المصطلح الرئيسي يتم تقسيم جزء ما إلى أجزاء أصغر، أما التصنيف فيقصد به تقسيم عنوان رئيسي إلى عناوين فرعية.
 - **شبكة التنظيم:** يُدرَّب فيها الطلبة على ترتيب الأشياء بالشكل المناسب بحيث يكون الطالب فرداً منتجاً.

البعد التاسع: الدهون (التخلص من الأشياء الزائدة في التفكير).

- وفيها يُدرَّب الطلبة على التركيز على الأفكار المتكاملة، وتحقيق التوازن بين الأفكار المهمة والأفكار غير المهمة، والعمل على استبعاد الأفكار غير الضرورية، ومن ثم خفض كمية الشحوم أو الدهون قدر الإمكان لأنها تشكل حمولة زائدة على التفكير.

البعد العاشر: الجلد (شكل الفكرة لك وللآخرين).

يُدرَّب في هذه الجلسة الطلبة على كيفية إخراج الفكرة، وكيفية توصيلها للآخرين، إذ إن الجلد مهم جداً للجسم الإنساني، وفي عرض الأفكار ينبغي وضع العناوين، والهدف أن يفهم الآخرون ما الذي سيقوم الطالب في عرضه، وإطلاع الآخرين على ما سيحدث، والعملية التي توصله للنتيجة.

البعد الحادي عشر: الصحة (صحة الفكرة وتقييمها) .

يُدرَّب الطلبة على كيفية تقييم نتائج تفكيرهم، وهل هي صحيحة؟ وهل لنتائجهم قيمة؟ وأن الصحة تعني التقييم وناتج التفكير.

ج- الطريقة المعتمدة في تعليم جلسات برنامج المفكر البارع والتدرب عليها:

يميل عدد من الباحثين إلى تعليم التفكير من خلال البرامج المنفصلة والمستقلة، في حين يميل فريق آخر من الباحثين إلى تعليم التفكير من خلال محتوى المواد الدراسية المقررة، ولقد أخذت الباحثة بالمنحى الأول، وذلك من خلال تدريس محتوى جلسات برنامج المفكر البارع بشكل مستقل عن المنهج المدرسي، حيث أن تعليم التفكير بشكل منفصل له العديد من المزايا وبينها أن الجلسات فيه تكون أكثر قوة في تنمية مهارة أو مهارات التفكير المطلوبة، وقد تم تصميم أوراق عمل على كل باب أو أداة أو مهارة أو استراتيجية من أبواب برنامج المفكر البارع والتي استمر التدريب على مضامينها من الفترة الواقعة بتاريخ (2021/10/3) وحتى (2021/11/9). وبواقع (3) إلى (4) جلسات في الأسبوع، ومدة الجلسة (45) دقيقة.

وفيما يلي عرض لخطوات الجلسة في برنامج المفكر البارع:

- تبدأ الجلسة بعرض مثال أو تمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الجلسة.
- عرض استراتيجية أو موضوع الجلسة وشرحها ببساطة.
- تقسيم الصف إلى مجموعات من أربعة أو خمسة طلاب، واختيار فقرة التدريب.
- يتم السماح للطلبة بالإجابة خلال أربع دقائق أو في الوقت المحدد، بعد اختيار متحدث باسم المجموعة للقيام بعرض النقاط التي تم التوصل إليها.
- يحصل الطلبة على تغذية راجعة من مجموعات عمل الطلبة، مثلاً الحصول على مقترح من جميع المجموعات ، وإعادة التفكير في بند آخر، وإعطائهم الوقت اللازم لمناقشة محتوى الجلسة.
- اعتماد المبادئ والأسس خلال مناقشة محتوى الجلسة، وإضافة بند لإثراء النقاش في حال كان النقاش ضعيفاً.

- الحفاظ على جو من الألفة والإيجابية بين الطلبة أثناء تطبيق البرنامج.
- في حال تكليف الطلبة بوظيفية منزلية، يستخدم أحد المواقف أو التمارين لهذا الغرض.

د- توزيع أرقام المواقف التدريبية على أبعاد برنامج المفكر البارع:

يبين الجدول (18) توزيع أرقام المواقف التدريبية على أبعاد برنامج المفكر البارع (الماستر ثينكر):

رقم البعد	أبعاد برنامج المفكر البارع	عدد المواقف التدريبية	أرقام المواقف التدريبية
السادس	العظام	7	-13-12-11-10-9-8 14
السابع	العضلات	10	-19-18-17-16-15 24-23-22-21-20
الثامن	الأعصاب	3	27-26-25
التاسع	الدهون	2	29-28
العاشر	الجلد	3	32-31-30
الحادي عشر	الصحة	3	35-34-33

هـ- الوسائل والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

- أوراق العمل.
- أقلام ملونة والسبورة.
- حاسوب محمول وبرنامج عرض (Power Point).
- مكعبات ملونة.
- لوحة شطرنج.
- مجسم الإنسان (العظام - العضلات - الأعصاب)
- العمل الجماعي.
- الحوار والمناقشة.
- العصف الذهني.

➤ التعزيز.

➤ الواجب المنزلي.

ن - الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حول البرنامج التدريبي هدفت من خلالها إلى مايلي:

1- دراسة محتوى ومضمون البرنامج التدريبي وذلك بهدف اختيار وتعديل - إن لزم الأمر - أنشطة البرنامج بما يتلاءم

مع البيئة السورية.

2- معرفة أفضل الشروط الصفية وأساليب طرح النشاطات بما يساعد على تحقيق النتيجة المرجوة.

3- تقدير الفترة الزمنية التي سيستغرقها البرنامج التدريبي مبدئياً، ليؤخذ بعين الاعتبار في التطبيق النهائي.

وقد أجري التجريب الاستطلاعي للبرنامج على عينة مكونة من (7) طلاب من المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي

من مدرسة الباسل للمتفوقين، الذكور (3) والإناث (4)، ودامت الدراسة الاستطلاعية (8) أيام، بمعدل جلستان في اليوم

لمدة أسبوعين، وكان ذلك على حساب حصص الرسم والموسيقى والمعلوماتية والتربية الدينية.

• طبقت الباحثة جميع الدروس المتضمنة في البرنامج بمعدل نشاط لكل درس، على النحو التالي:

1- الحصول على الأذن من الجهات المسؤولة، ومن ثم زيارة المدرسة المختارة والتنسيق مع الجهاز الإداري فيها

لاختيار العينة الاستطلاعية وتحديد أوقات الجلسات التدريبية.

2- خصصت الباحثة الجلسة الأولى للتعارف مع الطلبة ومعرفة خلفياتهم الاجتماعية والمعرفية.

3- تعريف الطلبة بأهمية التفكير بشكل عام ومهارات اتخاذ القرار بشكل خاص، وتقديم شرح عن برامج التفكير بشكل

عام ومهارات اتخاذ القرار بشكل خاص.

4- البدء بتطبيق تمارين وأنشطة برنامج المفكر البارع.

• وقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق مجموعة من الأمور منها:

1- تجنب بعض الطلبة الإجابة بسبب التردد والخجل، فسارعت الباحثة بإشراكهم في الإجابات والثناء عليهم.

2- رغبة بعض الطلبة عدم المشاركة ومحاولتهم إثارة الشغب خلال الجلسة، فعمدت الباحثة إلى إعطائهم بعض المهام خلال الجلسة وإشراكهم في الحوارات المطروحة وبيان أهمية البرنامج التدريبي والتمارين المتضمنة فيه في مواجهة مواقف الحياة اليومية والمستقبلية ومعالجتها.

3- استغرقت الجلسة التدريبية حصة دراسية واحدة أي (40-45) دقيقة.

• ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة إلى مايلي:

1- التأكد من أن التمارين والأمثلة المتضمنة في جلسات البرنامج تتناسب مع العمر الزمني للطلبة.

2- وضوح أغلب التمارين والأمثلة وقدرتها على إثارة دافعية الطلبة واهتمامهم.

3- اعتمدت التمارين والأمثلة ذاتها في جلسات البرنامج إذ لم يكن هناك حاجة لأي تعديل.

ز- صدق البرنامج:

تم التحقق من صدق محتوى البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين (الملحق 1) بهدف

إبداء آرائهم بالبرنامج من حيث:

- مناسبة أهدافه وأنشطته التدريبية والأنشطة المنزلية لمهارات اتخاذ القرار وفق برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير.

- سلامة الصياغة اللغوية للأنشطة التدريبية والتمارين والأنشطة المنزلية.

- مناسبة الزمن المقترح لتدريس كل بعد من برنامج المفكر البارع المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من المقترحات قامت الباحثة بإجراء التعديلات في ضوءها، ويمكن

إجمال أهمها بالآتي:

- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية.

- إجراء التعديلات على بعض الأنشطة والتمارين والأنشطة المنزلية، وذلك من حيث صياغة الجمل.

ح- تنفيذ التجربة:

بعد تحديد الفئة المستهدفة من برنامج المفكر البارع وهي الطلبة المتفوقون عقلياً في الصف الأول الثانوي، وتحديد مكان التطبيق (تطبيق البرنامج) وهو مدرسة نذير نبعة للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، ثم تطبيق البرنامج (تنفيذ التجربة) على المجموعة التجريبية فقط في الفترة الزمنية الممتدة ما بين (3/10/2021) وحتى (12/12/2021) بمعدل (3) إلى (4) جلسات أسبوعياً بحيث تستغرق الجلسة الواحدة (45) دقيقة، وكان ذلك في حصص الرسم والرياضة والموسيقى والمعلوماتية وأحياناً حصص التربية الدينية، وفيما يلي جدول يبين المدة الزمنية والتسلسل الزمني لإجراءات تنفيذ التجربة وعناوين الجلسات.

الجدول (19) التسلسل الزمني لإجراءات تنفيذ التجربة وعناوين الجلسات

التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار		
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية
2021/9/29		2021/9/30

تاريخ التطبيق	عنوان الجلسة	جلسات البرنامج
2021/10/3	تكوين جو من الألفة	الجلسة التمهيديّة (1)
2021/10/4	خطة عمل برنامج المفكر البارع	الجلسة التمهيديّة (2)
2021/10/5	تحديد الخطوات الأساسية (كيف تصبح مفكراً بارعاً)	الجلسة الأولى
2021/10/10	تعرف الطلبة إلى فخ الذكاء وأهداف برنامج المفكر البارع	الجلسة الثانية
2021/10/11	تحديد الفكرة الأساسية (العظام)	الجلسة الثالثة
2021/10/12		الجلسة الرابعة
2021/10/13		الجلسة الخامسة
2021/10/19	قوة الفكرة (العضلات)	الجلسة السادسة

2021/10/20		الجلسة السابعة
2021/10/21		الجلسة الثامنة
2021/10/24		الجلسة التاسعة
2021/10/25		الجلسة العاشرة
2021/10/26		الجلسة الحادية عشر
2021/10/31	ربط المعلومات مع بعضها بعضاً (الأعصاب)	الجلسة الثانية عشر
2021/11/1		الجلسة الثالثة عشر
2021/11/2		الجلسة الرابعة عشر
2021/11/3	التخلص من الأشياء الزائدة في التفكير (الدهون)	الجلسة الخامسة عشر
2021/11/7	شكل الأفكار لك وللآخرين (الجلد)	الجلسة السادسة عشر
2021/11/8	صحة الفكرة وتقييمها (الصحة)	الجلسة السابعة عشر
2021/11/9	مراجعة شاملة للبرنامج " نموذج البرنامج البارع" (ملحق 5).	الجلسة الثامنة عشر

التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار	
المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
2021/11/11	2021/11/10
التطبيق البعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار	
المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
2021/12/5	2021/12/5

وقد كان التدريب في تنفيذ البرنامج يقوم على أساس من التعلم التفاعلي، بحيث يتم توزيع الطلبة على مجموعات تتراوح ما بين (3) إلى (4) مجموعات، ويتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة منها ما بين (4-5) طالب وطالبة، مع الأخذ بعين الاعتبار وجود ناطق أو قائد باسم المجموعة التدريبية، وذلك بشكل دوري، أي ما معناه أن يتم تغيير قائد المجموعة أثناء الدروس التدريبية من أجل زيادة الدافعية لدى بقية أفراد المجموعة، مع توفير المرونة وحرية الاختيار لكل طالب في أن يكون قائد للمجموعة دون إرغامه على ذلك.

خامساً: إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية لتحقيق الهدف العام من الدراسة الحالية وهذه الإجراءات هي:

- 1- تحديد الإطار النظري للدراسة من خلال دراسة نظرية للأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي (التفكير عامة - مهارات اتخاذ القرار خاصة - برنامج المفكر البارع).
- 2- تصميم جلسات برنامج المفكر البارع.

3- سحب عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين: التجريبية وعدد أفرادها (15) طالباً وطالبة اختيرت من بين طلبة الصف

الأول الثانوي في مدرسة نذير نبعة للمتفوقين، والضابطة وعدد أفرادها (12) طالباً وطالبة اختيرت من بين طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة الباسل للمتفوقين في محافظة مدينة دمشق، وبعد أخذ الموافقة الرسمية من إدارتها.

4- لقاء كل من أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية وإطلاعهم على طبيعة مقياس مهارات اتخاذ القرار من حيث ضرورة الالتزام بالجدية في الإجابة على البنود المختلفة، وإعلامهم كذلك بإمكانية عدم المشاركة في الدراسة لمن لا يرغب في ذلك.

- 5- تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كقياس قبلي، وقد تم ذلك التطبيق بتاريخ (2021/9/30-2021/9/29)، وكان ذلك بعد القيام بالدراسة السيكمترية له والتي تم تطبيقها على (30) طالب وطالبة من خارج إطار عينة الدراسة الأساسية للتأكد من الخصائص السيكمترية له.
- 6- تحديد المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج التدريبي، حيث كانت بواقع ثلاث أو أربع أيام أسبوعياً، تكون مدة الجلسة حصة صفية واحدة أي (45) دقيقة، وذلك لمدة (6) أسابيع. وقد قامت الباحثة بالتنسيق مع إدارة المدرسة بدراسة الأوقات المناسبة لتطبيق أنشطة البرنامج التدريبي ضمن الحصص الدراسية الأسبوعية المناسبة للطلبة أفراد المجموعة التجريبية، وتم الاتفاق على تخصيص حصص المواد الفنية والرياضة والمعلوماتية وأحياناً حصص التربية الدينية وذلك للتطبيق بما لا يؤثر على سير العملية الدراسية للطلبة.
- 7- حددت قاعة التدريب بالتعاون مع إدارة المدرسة، مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانية توفير الجو العام الذي يساعد على تنفيذ دروس البرنامج التدريبي.
- 8- البدء بتنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية بشكل جماعي، وبواقع ثلاث جلسات أسبوعية، بحيث يستغرق الدرس الواحد (45) دقيقة، ولمدة (6) أسابيع، وقد قامت الباحثة بتنفيذ التجربة في بداية الفصل الأول من العام الدراسي 2021- 2022 وتحديداً من (2021/10/3) وحتى (2021/11/9).
- 9- وقد سارت دروس البرنامج في تسلسلها التنظيمي والبنائي وكما هو موضح في فقرة سابقة على النحو الآتي :عرض مثال توضيحي وشرحه حول مهارة التفكير المطلوب اتقانها، يلي ذلك تدريب الطلبة جماعياً على فقرة من فقرات التدريب، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة، وبعد ذلك التدريب الجماعي لفقرة أخرى، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة، وأخيراً تكليف الطلبة بوظيفة منزلية
- 10- تطبيق مهارات اتخاذ القرار كاختبار بعدي على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بتاريخ (5/12/2021).
- 11- استخلاص النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً لاختبار صحة الفروض والإجابة عن الأسئلة.

12- تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات بالاستناد إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية.

13- وقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق الميداني للدراسة وتنفيذ التجربة الأمور والمشكلات الآتية:

- أ- ضعف دافعية الطلبة للإجابة عن مقياس مهارات اتخاذ القرار والسبب في ذلك أن الطلبة لم يعتادوا على مثل هذه المقاييس، وقد بينت الباحثة لهم أن هذا المقياس هو لمعرفة مآلديهم من مهارات اتخاذ القرار ولأغراض البحث العلمي فقط. وأن على كل طالب أن يختار أحد البدائل لا أكثر.
- ب- كان هناك بعض التذمر من مواد البرنامج وجلساته في بداية تنفيذ التجربة، ولكن سرعان ما تحول هذا التذمر إلى حماس من خلال الاستفسارات التي كان يوجهها الطلبة أثناء تنفيذ البرنامج.
- ت- كان هناك بعض الفوضى في الجلسات الأولى من البرنامج وذلك في التدريبات الجماعية، ولكن سرعان ما تم تجاوزها لاسيما عند التقدم في التدريب وازدياد خبرة الطلبة في هذا المجال.

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية بالاستعانة بالبرزمة الإحصائية (SPSS)، الآتية:

- اختبار كالموغراف سميرونوف من أجل معرفة فيما إذا كان توزع أفراد عينة الدراسة اعتدالياً أو غير ذلك، حيث إن استخدام المعالجات الإحصائية البارومترية يمكن استخدامها في حال كان التوزيع اعتدالياً، أما في حال كان التوزيع غير اعتدالي فلا بد من استخدام الأساليب الإحصائية اللابارومترية. ولتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية فقد تم إدخال نتائج مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق القبلي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

جدول (20) نتائج اختبار كولموغوروف سميرونوف لاختبار اعتدالية توزع درجات عينة الدراسة في القياس القبلي

لمقياس مهارات اتخاذ القرار

القيم	القياس القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار
العدد	27
المتوسط الحسابي	70.74
الانحراف المعياري	2.297

كولموغروف سميرونوف (Z)	0.175
القيمة الاحتمالية	0.034
القرار	دالة إحصائية

يتبين من الجدول السابق أن قيمة اختبار كولموغروف سميرونوف (Z) دالة إحصائية؛ إذ بلغت (0.175) عند القيمة الاحتمالية (0.034) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن توزيع درجات طلبة عينة الدراسة في القياس القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لا تتبع التوزيع الاعتدالي (الطبيعي)، وبالتالي سوف تُستخدم الأساليب الإحصائية اللامعلمية في أثناء الإجابة عن فرضيات الدراسة والمتمثلة بالآتي:

- اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس.
- معادلة ألفا-كرونباخ لمعرفة درجة ثبات الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة الدراسة السيكمترية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات النّجْزئة النصفية للمهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية على العينة السيكمترية وبين التطبيق الثاني على العينة نفسها بعد (14) يوماً من التطبيق الأول.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الصدق البنائي للمهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- حساب حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ من أجل تعرّف مقدار الكسب أو التعلم الحاصل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج المفكر البار.

وقد استخدم المعيار الآتي لتفسير حجم الأثر (فهيم، 2005، 485):

- الجدول (21) معيار حجم الأثر

حجم الأثر	التقدير
0.1 وأقل من 0.3	ضعيف
0.3 وأقل من 0.5	متوسط
0.5 وما فوق	مرتفع

- استخدم القانون التالي لقياس النسبة المئوية لبقاء أثر برنامج المفكر البار بعد فترة زمنية من التوقف عن تطبيقه على النحو التالي:

$$\text{النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم} = \frac{\text{متوسط درجات الطلبة في القياس المؤجل}}{\text{متوسط درجات الطلبة في القياس البعدي}} \times 100$$

(القاسم، 2010، 187)

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

تمهيد.

أولاً : نتائج فرضيات الدراسة.

1. نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها.

- 1-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتحليلها.
- 1-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتحليلها.
- 1-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتحليلها.
- 1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وتحليلها.

2. تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. ولهذا تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها، من خلال عرض نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلبة المتفوقين (الذكور والإناث) في أدوات الدراسة المستخدمة، ومن ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الواقع الملاحظ والدراسات السابقة، واستناداً إليها وُضعت التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً: نتائج فرضيات الدراسة:

1. نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها:

1-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتحليلها:

تهتم الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة بدراسة أثر برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي وتنص هذه الفرضية على مايلي:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية

على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي

المهارات الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	الضابطة	15.50	1.000
	التجريبية	25.07	1.100
تحديد الهدف	الضابطة	16.00	1.279
	التجريبية	25.47	.915
طلب المساعدة	الضابطة	17.00	1.128

الذهنية	التجريبية	25.60	.986
البحث عن البدائل	الضابطة	16.33	1.231
	التجريبية	25.47	1.187
توقع النتائج	الضابطة	16.50	1.168
	التجريبية	25.13	1.356
اختيار البديل	الضابطة	16.42	1.505
	التجريبية	25.67	1.047
الدرجة الكلية	الضابطة	97.75	2.864
	التجريبية	152.40	3.397

يبين الجدول (22) متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (23) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي

المهارات الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
فهم الموقف المشكل	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.434	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
تحديد الهدف	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.441	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
طلب المساعدة الذهنية	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.434	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
البحث عن البدائل	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.426	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
توقع النتائج	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.424	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
اختيار البديل	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.430	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	12	6.50	78.00	.000	4.409	.000	دال إحصائياً
	التجريبية	15	20.00	300.00				

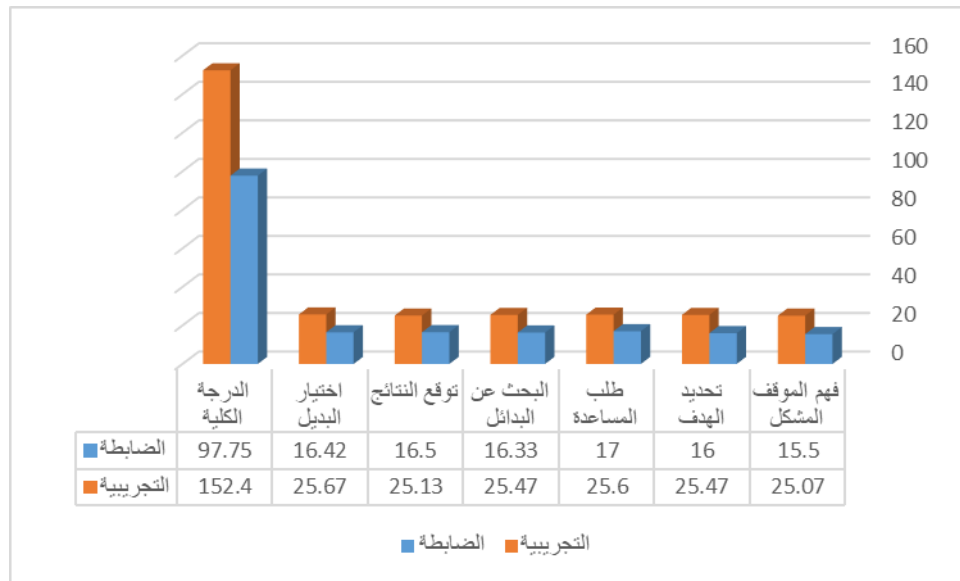
يتبين من خلال الجدول (23) مايلي:

- فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (4.409) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (152.40) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (97.75).
- وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية كانت النتائج كما يأتي:
 - مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (4.434) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية في مهارة فهم الموقف المشكل لمصلحة المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (25.7) على حين بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (6.50).
 - مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (4.441) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية في مهارة تحديد الهدف لمصلحة المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (25.47) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (16.00).
 - مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (4.434) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين لمصلحة المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (25.60) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (17.00).
 - مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (4.426) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية في مهارة البحث عن البدائل لمصلحة المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (25.47) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (16.33).
 - مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (4.430) عند القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة

التجريبية في مهارة اختيار البديل لمصلحة المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (25.13) على حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (16.50).

ويلاحظ مما سبق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الموقف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - اختيار البديل) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها؛ والتي تنص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع والفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ويوضح المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي:



المخطط البياني (3) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي

ويلاحظ من المخطط البياني (3) أن هناك فروقاً واضحة بين درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي المباشر لمصلحة المجموعة التجريبية.

1-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتحليلها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية، في التطبيقين القبلي والبعدي له يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	القبلي	11.47	1.060
	البعدي	25.07	1.100
تحديد الهدف	القبلي	11.60	.910
	البعدي	25.47	.915
طلب المساعدة الذهنية	القبلي	11.87	.915
	البعدي	25.60	.986
البحث عن البدائل	القبلي	12.07	.961
	البعدي	25.47	1.187
توقع النتائج	القبلي	11.73	.961
	البعدي	25.13	1.356
اختيار البديل	القبلي	11.87	.915
	البعدي	25.67	1.047
الدرجة الكلية	القبلي	70.60	2.324
	البعدي	152.40	3.397

يتضح من الجدول (24) بأن متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى منها في التطبيق القبلي، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (25) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات	الرتب	العدد	متوسط	مجموع	Z	القيمة	القرار	حجم	دلالة حجم
----------	-------	-------	-------	-------	---	--------	--------	-----	-----------

الفرعية		الرتب	الرتب	الاحتمالية	الأثر	الأثر
فهم الموقف المشكل	السالبة	0	.00	3.458	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
تحديد الهدف	السالبة	0	.00	3.439	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
طلب المساعدة الذهنية	السالبة	0	.00	3.432	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
البحث عن البدائل	السالبة	0	.00	3.429	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
توقع النتائج	السالبة	0	.00	3.426	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
اختيار البديل	السالبة	0	.00	3.442	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				
الدرجة الكلية	السالبة	0	.00	3.418	.001	دال
	الموجبة	15	8.00			
	المتعادلة	0				

يتبين من خلال الجدول (25) مايلي:

- فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (3.418) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (70.60) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (152.40).
- وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية كانت النتائج كما يأتي:
 - مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (3.458) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي

في مهارة فهم الموقف المشكل لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (11.47) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.07).

- مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (3.439) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة تحديد الهدف لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (11.60) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.47).

- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (3.3.432) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (11.87) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.60).

- مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (3.429) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة البحث عن البدائل لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (12.07) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.47).

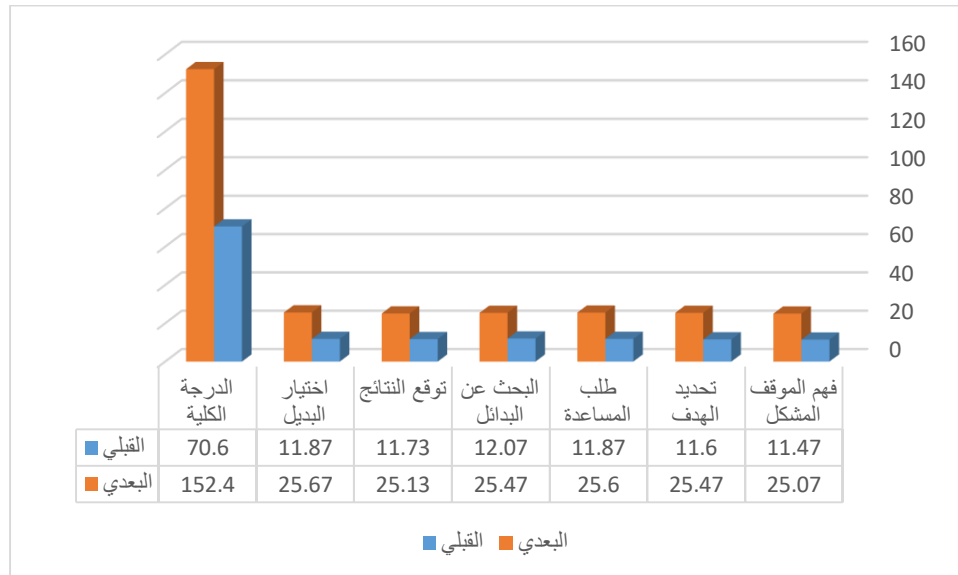
- مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ: بلغت قيمة (Z) (3.426) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (11.73) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.13).

- مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (3.442) عند القيمة الاحتمالية (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة اختيار البديل لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في

التطبيق القبلي (11.87) على حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (25.67).

ويلاحظ مما سبق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الموقف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - اختيار البديل) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لها؛ والتي تنص على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية، في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع، .

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار :



المخطط البياني (4) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على

المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

ويلاحظ من الشكل (4) أن هناك فروقاً واضحة في أداء أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار لمصلحة أداء الطلبة في التطبيق البعدي المباشر، حيث يتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي المباشر.

ومن أجل تعرّف مقدار الكسب أو التعلم الحاصل لدى طلبة المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج تم حساب حجم الأثر وذلك وفق القانون الآتي: $\frac{Z}{\sqrt{n}}$ وقد تراوحت قيمه بين (0.883-0.893) في جميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار، وبالعودة إلى الجدول (24) يلاحظ أن حجم أثر استخدام

برنامج المفكر البارع مرتفع في الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وفي مهاراته الفرعية، مما يؤكد أن للبرنامج أثراً مرتفعاً في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

1-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

1- تنص هذه الفرضية على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات الفرعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	البعدي	25.07	1.100
	البعدي المؤجل	25.00	1.069
تحديد الهدف	البعدي	25.47	.915
	البعدي المؤجل	25.40	.828
طلب المساعدة الذهنية	البعدي	25.60	.986
	البعدي المؤجل	25.53	1.246
البحث عن البدائل	البعدي	25.47	1.187
	البعدي المؤجل	25.33	.900
التنبؤ بالنتائج	البعدي	25.13	1.356
	البعدي المؤجل	25.40	1.056
اختيار البديل	البعدي	25.67	1.047
	البعدي المؤجل	25.53	.743
الدرجة الكلية	البعدي	152.40	3.397
	البعدي المؤجل	152.20	3.509

يبين الجدول (26) متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق البعدي المؤجل، وللكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (27) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارات الفرعية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالية	القرار	بقاء أثر التعلم
فهم الموقف المشكل	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً	%99.72
	الموجبة	1	2.00	2.00				
	المتعادلة	12						
تحديد الهدف	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً	%99.73
	الموجبة	1	2.00	2.00				
	المتعادلة	12						
طلب المساعدة الذهنية	السالبة	2	2.00	4.00	.577	.564	غير دال إحصائياً	%99.73
	الموجبة	1	2.00	2.00				
	المتعادلة	12						
البحث عن البدائل	السالبة	3	3.33	10.00	.707	.480	غير دال إحصائياً	%99.45
	الموجبة	2	2.50	5.00				
	المتعادلة	10						
توقع النتائج	السالبة	1	2.50	2.50	1.414	.157	غير دال إحصائياً	%100
	الموجبة	4	3.13	12.50				
	المتعادلة	10						
اختيار البديل	السالبة	3	2.50	7.50	1.000	.317	غير دال إحصائياً	%99.45
	الموجبة	1	2.50	2.50				
	المتعادلة	11						
الدرجة الكلية	السالبة	6	5.83	35.00	.832	.405	غير دال إحصائياً	%99.87
	الموجبة	4	5.00	20.00				
	المتعادلة	5						

يتبين من خلال الجدول (27) مايلي:

- فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (0.832) عند القيمة الاحتمالية (0.405) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل على مقياس مهارات اتخاذ القرار.
- وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية كانت النتائج كما يأتي:
 - مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (0.577) عند القيمة الاحتمالية (0.564) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة فهم الموقف المشكل.

- مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (0.577) عند القيمة الاحتمالية (0.564) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة تحديد الهدف.

- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (0.577) عند القيمة الاحتمالية (0.564) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين.

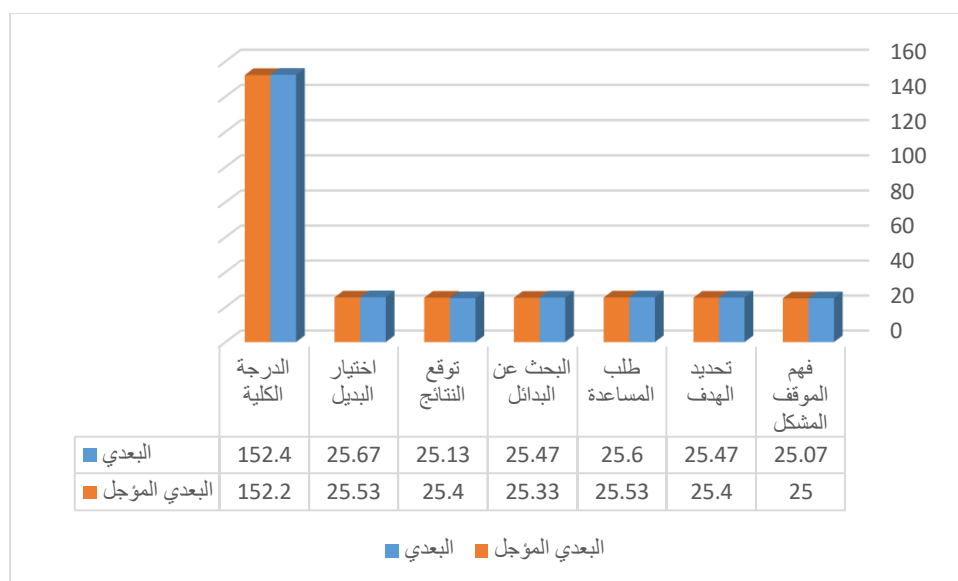
- مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (0.707) عند القيمة الاحتمالية (0.480) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة البحث عن البدائل.

- مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ: بلغت قيمة (Z) (1.414) عند القيمة الاحتمالية (0.157) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ.

- مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (1.000) عند القيمة الاحتمالية (0.317) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل في مهارة اختيار البديل.

ويلاحظ مما سبق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الموقف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - اختيار البديل) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له ومهاراته الفرعية، في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، ويعزى ذلك إلى استمرار أثر استخدام برنامج المفكر البارع بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه .

ويوضح المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار:



المخطط البياني (5) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل

على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

ويتضح من الشكل (5) أنه لا توجد فروق واضحة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية في كل من التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل.

وتبعاً لذلك يلاحظ من الجدول (26) أن نسبة بقاء أثر برنامج المفكر البارع كانت على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار (99.87 %)، وتراوح نسبة بقاء أثر برنامج المفكر البارع على مهارات اتخاذ القرار ما بين (99.72 %) في مهارة فهم الموقف المشكل إلى (100 %) في مهارة التنبؤ بنتائج القرار، وهذا يدل على بقاء أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار وعدم تأثره بعامل الزمن، ويؤكد كذلك اكتساب أفراد المجموعة التجريبية المهارات والاستراتيجيات المناسبة، وكذلك انتقال أثر التعلم الحاصل نتيجة حضور جلسات البرنامج، والتي أتاحت لهم الاحتفاظ بمستواهم السابق في استخدام مهارات اتخاذ القرار.

1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية في التطبيق البعدي يعزى لاستخدام برنامج المفكر البارع".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس

المهارات الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم الموقف المشكل	ذكر	9	25.00	1.000
	أنثى	6	25.17	1.329
تحديد الهدف	ذكر	9	25.67	1.000
	أنثى	6	25.17	.753
طلب المساعدة الذهنية	ذكر	9	25.78	1.093
	أنثى	6	25.33	.816
البحث عن البدائل	ذكر	9	25.22	1.394
	أنثى	6	25.83	.753
توقع النتائج	ذكر	9	24.67	1.323
	أنثى	6	25.83	1.169
اختيار البديل	ذكر	9	25.67	1.225
	أنثى	6	25.67	.816
الدرجة الكلية	ذكر	9	152.00	3.905
	أنثى	6	153.00	2.683

يبين الجدول (28) متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس، وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann – Whitney) لعينتين مستقلتين، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (29) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس

المهارات الفرعية	الجنس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	القيمة الاحتمالية	القرار
فهم الموقف المشكل	ذكر	7.83	70.50	25.500	.183	.854	غير دال إحصائياً
	أنثى	8.25	49.50				
تحديد الهدف	ذكر	8.89	80.00	19.000	.995	.320	غير دال إحصائياً
	أنثى	6.67	40.00				
طلب المساعدة	ذكر	8.72	78.50	20.500	.799	.424	غير دال

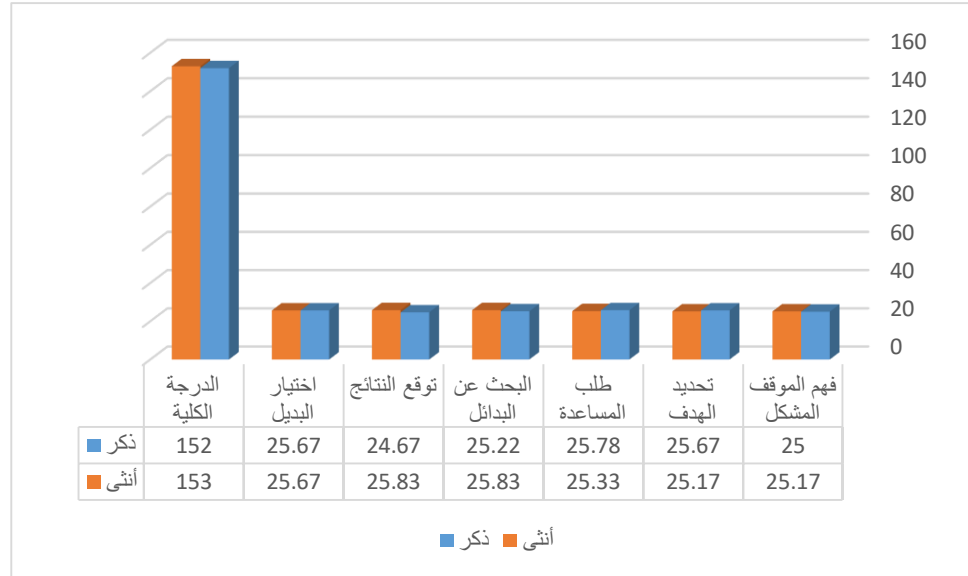
إحصائياً				41.50	6.92	أنثى	الذهنية
غير دال	.394	.852	20.000	65.00	7.22	ذكر	البحث عن البدائل
إحصائياً				55.00	9.17	أنثى	
غير دال	.104	1.624	13.500	58.50	6.50	ذكر	توقع النتائج
إحصائياً				61.50	10.25	أنثى	
غير دال	.951	.061	26.500	72.50	8.06	ذكر	اختيار البديل
إحصائياً				47.50	7.92	أنثى	
غير دال	.905	.120	26.000	71.00	7.89	ذكر	الدرجة الكلية
إحصائياً				49.00	8.17	أنثى	

يتبين من خلال الجدول (29) مايلي:

- فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار: بلغت قيمة (Z) (0.120) عند القيمة الاحتمالية (0.905) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له.
- وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية كانت النتائج كما يأتي:
- مهارة فهم الموقف المشكل: بلغت قيمة (Z) (0.138) عند القيمة الاحتمالية (0.854) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة فهم الموقف المشكل.
- مهارة تحديد الهدف: بلغت قيمة (Z) (0.995) عند القيمة الاحتمالية (0.320) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة تحديد الهدف.
- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين: بلغت قيمة (Z) (0.799) عند القيمة الاحتمالية (0.424) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين.
- مهارة البحث عن البدائل: بلغت قيمة (Z) (0.852) عند القيمة الاحتمالية (0.394) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة البحث عن البدائل.
- مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ: بلغت قيمة (Z) (1.624) عند القيمة الاحتمالية (0.104) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة التنبؤ بنتائج القرار المتخذ.

- مهارة اختيار البديل: بلغت قيمة (Z) (0.061) عند القيمة الاحتمالية (0.951) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) ومن ثم " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) في مهارة اختيار البديل.

ويلاحظ مما سبق أن القيم الاحتمالية للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الموقف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - اختيار البديل) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (0.05) وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البارع. ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس:



المخطط البياني (6) المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس

ونلاحظ من الشكل (6) عدم وجود فروق واضحة في أداء طلبة المجموعة التجريبية (ذكوراً وإناثاً) على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار في التطبيق البعدي تبعاً لمتغير الجنس، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية لأداء الطلبة الذكور والإناث أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية في التطبيق البعدي لبرنامج المفكر البارع.

ثانياً - تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق.

وفيما يلي تفسير لنتائج الدراسة:

1- تفسير أثر استخدام برنامج المفكر البارع والمتمثلة بنتائج فرضيات التطبيق البعدي (الفرضية

الأولى والثانية):

يلاحظ من خلال تحليل نتائج فرضية الدراسة الأولى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج المفكر البارع ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذا البرنامج في مقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية المتمثلة في فهم الموقف المشكل وتحديد الهدف وطلب المساعدة الذاتية من الآخرين والتنبؤ بنتائج القرار المتخذ واختيار البديل والدرجة الكلية، وهذا يدل على أثر استخدام برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار المتمثلة ب (فهم الموقف المشكل - تحديد الهدف - طلب المساعدة الذاتية من الآخرين - توقع النتائج - اختيار البديل) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تخضع له.

كما تبين من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الهدف - طلب المساعدة الذاتية من الآخرين - توقع النتائج - اختيار البديل) في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر تعزى لتطبيق برنامج المفكر البارع لمصلحة التطبيق البعدي المباشر.

وفيما يتعلق بحجم الأثر لاستخدام برنامج المفكر البارع، فقد تبين للباحثة وجود تحسن كبير في أداء الطلبة على مقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الهدف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - توقع النتائج - اختيار البديل) وذلك نتيجة التطبيق البعدي لبرنامج المفكر البارع حيث كانت دلالة قيم حجم الأثر تشير إلى أثر إيجابي كبير في أداء الطلاب المتفوقين نتيجة استخدام برنامج المفكر البارع، وهذا الأثر لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج لمدة (8 أسابيع) وهو ما يعكس وجود تأثير إيجابي عام للبرنامج، ويمكن أن يعود هذا التأثير للبرنامج إلى التدريب المكثف الذي تعرض له طلبة المجموعة التجريبية، ففي دراستنا الحالية نفترض بأن التدريب المكثف قد يؤثر في الوعي بالمعرفة وتنمية القدرة الفكرية لدى الطلبة على الرغم من محدودية ساعات التدريب، وقد أكدت نتائج الدراسة هذا الفرض جزئياً فقد بينت أن الطلبة قد استفادوا من البرنامج مما حسن من وعيهم بأدائهم، وكذلك يمكن أن يعزى هذا التحسن والتطور إلى الطبيعة العمرية لعينة الدراسة، إذ أشارت العديد من الدراسات أن متغيري (السن، والمرحلة التعليمية) له دور مهم في الوصول إلى نتائج إيجابية من خلال برامج التدريب، وأن أكبر تأثير للتدريب يكون لدى طلبة المرحلة الثانوية (الأول، والثاني، والثالث الثانوي) أي في سن المراهقة (بهلول، 2003، 31)، إذ تبدأ مهارات التفكير المركب

ومن أهمها مهارات اتخاذ القرار بالتبلور في هذه المرحلة العمرية، وعلى الرغم من الأنشطة والتمارين التي تضمنها البرنامج والتي تحتاج إلى جهد فكري وعقلي كبير يمكن أيضاً أن تعود النتائج إلى:

- إن التحسن المتمثل في ارتفاع أداء طلبة المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اتخاذ القرار مهاراته الفرعية يرجع إلى كونهم تأثروا باستخدام برنامج المفكر البارع والذي يهدف في الأساس إلى تعليم الطلاب كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين بارعين قادرين على التعامل مع المواقف الحياتية التي تتطلبها الحياة اليومية. حيث يشير ديبونو إلى أن تعلم الطلبة استراتيجيات برنامج المفكر البارع تمكنهم من الوصول إلى مستويات أعلى في قدراتهم على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات (البلوي، 2012، 24)، حيث بني برنامج المفكر البارع بناءً على منهجية الجسم في التفكير (Body Frame Thinking) بحيث يتضمن سلسلة من المهارات المنظمة والمستندة إلى بعضها بعضاً والتي تتيح للطلبة من خلالها إعادة ترتيب أدوات العقل القديمة وبناء التكييفات والمقارنة، وتقييم البدائل واقتراح أنماط جديدة وطرائق جديدة في التفكير (حبيب، 2003، 67).
- كما تعود النتيجة إلى طبيعة جلسات البرنامج من حيث وضوحه وتنظيمه وإمكانية تطبيقه مباشرة، حيث أن استراتيجيات التفكير التي عرضت بشكل مباشر ومنظم من خلال منهجية الجسم في برنامج المفكر البارع أتاحت للطلبة تذكره بسهولة وبانتظام وبشكل مختلف وبعيد عن الطرائق التقليدية والروتينية المعتادة، ووفرت للطلبة جواً تعليمياً ونفسياً مريحاً، فجلسات برنامج المفكر البارع لا تضع الطالب في موقف امتحاني يتطلب منه الإجابة على أسئلة تحتل الخطأ والصواب، وإنما تعتمد على استخدام استراتيجية العصف الذهني التي تتيح توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول للمواقف المطروحة بناءً على الفهم العميق للموقف وربطها بالخبرة الشخصية لكل طالب، الأمر الذي ساعد الطلبة في المجموعة التجريبية من استخدام مهارات اتخاذ القرار بشكل غير مباشر في المواقف التدريبية خلال الجلسة، بالإضافة إلى أن التسلسل المنظم لاستراتيجيات التفكير البارع وتمائلها وظيفياً مع وظائف أجزاء الجسم تتيح تطبيقها في مواقف ومجالات مختلفة وغير معتادة ضمن المنهاج الدراسي مثل فهم الموقف وتحليله إلى عناصره (العظام)، وتحديد الهدف من الموقف (العضلات)، وربط الأمور ببعضها بعضاً (الأعصاب)، والتخلص من الأفكار غير الضرورية (الدهون)، وكيفية عرض الطالب لأفكاره (الجلد)، وكيفية تقييم الطالب لنتائج تفكيره (الصحة).
- وقد يعزى الأثر الإيجابي للبرنامج للمواقف التدريبية القريبة من الواقع التي استطاعت استثارة الدافعية والحماس لدى أفراد العينة لكونها تلامس المواقف الحياتية للفئة العمرية التي ينتمون إليها (المراهقة)،

ولجديتها واختلافها عما اعتادوا عليه في المناهج المدرسية، الأمر الذي أتاح لهم الانخراط بتنفيذ التمارين بصورة تعاونية.

- وبالإضافة لأهمية الدافعية في تحسين عملية التعلم بما فيها التفكير ومهاراته، فإن طبيعة المواقف في تمارين جلسات برنامج المفكر البارع كانت منسجمة في مضمونها وتسلسلها مع أبعاد مهارات اتخاذ القرار في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أن طريقة التدريب على هذا البرنامج كان لها دور واضح في هذه النتيجة، والتي تمثلت في التعريف بالجلسات وأهدافها وشرح أمثلة عليها ثم التطبيق الفعلي لكيفية استخدامها.

- كما أن استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي في التدريب على برنامج المفكر البارع كتقنية أساسية في تنفيذ جلسات البرنامج، كان لها أثر واضح في النتائج الإيجابية التي تم التوصل لها، وذلك من خلال تقسيم العينة إلى مجموعات وتعيين قائد لكل مجموعة مما سمح للطلبة أفراد عينة الدراسة المشاركة الفعالة والخوض بالمناقشات والحوار وتبادل الآراء وتوليد الأفكار الجديدة دون الشعور بالخجل أو الملل. وأغلب هذه النقاط لم تكن متاحة ومتوفرة لطلبة المجموعة الضابطة فهي لم تتلق أي تدريب أو أي عامل تجريبي ينمي مهارات اتخاذ القرار مقارنة بطلبة المجموعة التجريبية التي دربت باستخدام برنامج المفكر البارع.

- وتبعاً لما سبق فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في أثر استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت في تنمية التفكير بشكل عام من خلال برنامج المفكر البارع، فقد أشارت دراسة سرور (1996) إلى فاعلية برامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية، وأشارت دراسة أبا الخيل (2004) إلى فاعلية برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات، أما دراسة حسن (2012) فقد أشارت إلى فاعلية برنامج المفكر البارع في تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وأشارت دراسة درويش (2014) إلى أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات التفكير الناقد.

2- تفسير استمرار أثر برنامج المفكر البارع والمتمثلة بنتائج فرضية التطبيق المؤجل (الفرضية الثالثة):

ويلاحظ من تحليل نتائج الدراسة الحالية في فرضية التطبيق البعدي المؤجل (الفرضية الثالثة) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية (فهم الموقف المشكل - تحديد الهدف - طلب المساعدة الذهنية من الآخرين - البحث عن البدائل - التنبؤ بنتائج القرار - اختيار البديل) في التطبيقين البعدي المباشر

والبعدي المؤجل، وهذا الأمر يعزى إلى استمرارية أثر برنامج المفكر البارع على الرغم من مرور شهر من انتهاء تطبيقه.

وتفسر الباحثة استمرار أثر برنامج المفكر البارع على الرغم من مرور شهر على الانتهاء من تطبيقه إلى مايلي:

- وضوح جلسات البرنامج وتنظيمه وإمكانية تطبيقه مباشرة، فاستراتيجيات التفكير التي عرضت بشكل مباشر ومنظم من خلال منهجية الجسم في برنامج المفكر البارع أتاحت للطلبة تذكره بسهولة وبانتظام وهذا ما أراده ديبونو من خلال تصميمه لبرنامج المفكر البارع فقد اعتمد نموذج جسد الإنسان لكي يكون طريقة عملية وواضحة في تعليم التفكير البارع (Master Thinker) بحيث تتقابل مهارات التفكير تماثلياً من حيث الوظيفة مع وظائف أجزاء الجسد، ويوجد لكل مهارة تفكير مهمة مختلفة، مثلما يوجد مهمة مختلفة لكل جزء من الجسم، وهذا الجسم موجود بشكل دائم يتيح للطلبة تذكر استراتيجيات التفكير دون عناء أو مشقة.

- التمارين في برنامج المفكر البارع والتي تحاكي مواقف الحياة اليومية الواقعية، قد نمت لدى طلبة المجموعة التجريبية مهارات اتخاذ القرار، إضافة إلى أن استراتيجيات التفكير التي تم عرضها تسلسلياً في برنامج المفكر البارع تتيح للطلبة التدقيق والتمحيص في المواقف التي يواجهونها في حياتهم اليومية مما يجعل من هذه الاستراتيجيات جزءاً لا يتجزأ من المخزون المعرفي لهم، وهذا ما ساعدهم على نقل خبرتهم والمعلومات التي حصلوا عليها من خلال جلسات برنامج المفكر البارع إلى مواقف أخرى، وبالمقابل طلاب المجموعة الضابطة لم يتعرضوا لتدريب متخصص في تنمية التفكير مثل التدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية في برنامج المفكر البارع.

- الأسلوب المتبع في إعطاء الجلسة، إذ يتم التمهيد للجلسة بطرح أمثلة وتمارين، ومن خلال إجراء تقويم مرحلي ونهائي خلال كل جلسة على حدة، كذلك يتم مراجعة استراتيجيات الجلسة السابقة قبل الانتقال إلى استراتيجية جديدة، مما يساعد في تثبيت المعلومات وتذكرها، وكل هذه الأمور قد ساعدت في استمرارية أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

- كما أن الأمثلة والتمارين المطروحة في برنامج المفكر البارع على صلة وثيقة بمشكلات الطلبة من ناحية مرحلة المراهقة والمرحلة التعليمية التي ينتمون إليها، فقد أثارت الأمثلة والتمارين اهتمامهم وتفكيرهم ودافعيتهم للتعلم، وأدت إلى نقل خبراتهم إلى المنزل ليتم مناقشة أفراد الأسرة حول الواجب المنزلي المطروح في نهاية كل جلسة الأمر الذي ساعد في تثبيت الخبرات المكتسبة أثناء استخدام استراتيجيات المفكر البارع.

- تنوع أساليب التدريب التي اتبعت أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، كاستخدام طريقة العمل الجماعي وتوزيع الطلبة إلى مجموعات تتألف كل منها إلى (4 أو 5) طلاب يتناقشون فيما بينهم بشكل جماعي ويضعون عدداً من الحلول والبدائل للمواقف المطروحة، كما أن لطريقة الحوار والمناقشة والعصف الذهني بين أفراد كل مجموعة حول المواقف والمشكلات المطروحة وتدوين إجاباتهم على أوراق العمل والسبورة أو إلقائها شفهاً ومشاركتها مع المجموعات الأخرى وتقييمها وتقنيدها، إضافة إلى استخدام أسلوب التعزيز اللفظي وغير اللفظي (برافو، أحسنت، أنتم مجموعة بارعة، أنا فخروء بكم، قدمتم أفكار مبدعة، التريبت على الكتف، الابتسامة) كل ذلك كان له الأثر في استمرارية أثر برنامج المفكر البارع.
- كما ترى الباحثة أن احتفاظ الطلبة بمهارات اتخاذ القرار القائمة على برنامج تعليم التفكير (المفكر البارع) والقدرة على تطبيقها في مواقف جديدة، يأتي من أن مهارة اتخاذ القرار هي من الاحتياجات الخاصة للطلبة المتفوقين عقلياً، فهم يحتاجون إلى استخدام هذه المهارات بشكل فعال من خلال القضايا التي يطرحها المدرس في غرفة الصف في أثناء تدريس المنهاج أو من خلال الممارسات اليومية للطلاب والتي تتطلب اتخاذ قرار حيالها، إذ إن النظام التعليمي ومعايير لا يفي دائماً باحتياجات هذه الفئة من الطلبة وقدراتهم، لذا فإن تطبيق برنامج تعليم التفكير (المفكر البارع) بشكل مستقل عن المنهاج الدراسي يأتي تلبية لاحتياجاتهم، إذ تتضمن أنشطته مهمات عمل تتوافق وتفوقهم العقلي، فهم يكتشفون من خلاله طرائق جديدة لاتخاذ قراراتهم، إضافة إلى ميلهم إلى التفكير المستقل، وإثبات ذاتهم والرغبة في القيام بمثل تلك المهام، وتفضيلها عما يقدم لهم ضمن عملية التعلم بالشكل المؤلف أو الروتيني.
- ومن جهة أخرى ترى الباحثة أن احتفاظ طلبة المجموعة التجريبية بمهارات اتخاذ القرار وقدرتهم على تقديم بدائل مناسبة بعد التوقف عن تطبيق البرنامج التدريبي يتناسب مع الأفكار النظرية التي أشار إليها الأدب التربوي في مجالات التفوق والتفكير وتنمية مهارات اتخاذ القرار، فقد أشارت زحلق (2007) إلى أن كل طالب بمقدوره أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً بارعاً إذا ما أتيحت له فرصة التدريب، والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية أو خارجها.
- كما أن الأسلوب أو الأساس في طريقة تنمية مهارات اتخاذ القرار وفق برنامج المفكر البارع يدعم تلك النتيجة، إذ يقوم ذلك الأسلوب على فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار عن طريق تجزئته إلى مكوناته وفهم العلاقات بينها وتحديد النقص والغموض في المعلومات، ومن ثم تحديد الهدف من اتخاذ القرار وصياغته وترتيب الأولويات فيه، ثم طلب المساندة المعرفية وقبولها من الآخرين، ومن ثم البحث عن بدائل وتوليد بدائل جديدة في حال عدم مناسبة البدائل أو عدم توفرها، ومن ثم التنبؤ بنتائج القرار المتخذ وتصوره في خياله، ومن ثم اختيار البديل وتحمل نتائج القرار المتخذ، على أن تكون المواقف

التي تحتاج إلى اتخاذ قرار مرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها الطلبة ومتناسبة مع أعمارهم العقلية.

- الجلسة الختامية والتي تضمنت مراجعة شاملة لكل مواد البرنامج، ووزعت فيها الباحثة على الطلبة نموذج تخطيط المفكر البار (Master Thinker Planning form) لتتيح لهم استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة.

- وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في استمرار أثر برنامج المفكر البار لتعليم التفكير بشكل عام بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقه مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة سرور (1996)، ودراسة أبا الخيل (2004)، ودراسة حسن (2012)، ودراسة درويش (2014)، ودراسة السباب (2015).

3- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يلاحظ من خلال تحليل نتائج فرضية الدراسة الرابعة لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث (طلاب المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اتخاذ القرار في الدرجة الكلية له وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية يعزى إلى استخدام برنامج المفكر البار. وتفسر الباحثة نتائج الفرضية الرابعة إلى مايلي:

- تماثل القدرات العقلية لعينة الدراسة إذ إن طلبة المجموعة التجريبية سواء الذكور أم الإناث هم من طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين عقلياً أي أنهم يتمتعون بقدرات عقلية أعلى من المتوسط، وبالتالي فإن هذه القدرات قد تم توظيفها من خلال جلسات برنامج المفكر البار في تنمية مهارات اتخاذ القرار لكلا الجنسين ذكوراً وإناً، وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن المواقف والمشكلات التي قد تم طرحها من خلال جلسات برنامج المفكر البار قد أثارت اهتمام ودافعية كلا الجنسين، كونها تلامس قضايا عامة ومن واقع الأحداث الجارية وتلامس مشاكل الفئة العمرية (المراهقة).

- وقد تعزى هذه النتيجة إلى الضبط الدقيق الذي اتبع في إعداد البرنامج أو في طريقة تنفيذه، إذ لم تكن إجراءات البرنامج متحيزة لجنس معين دون غيره، إضافة إلى أن الطلبة الذكور والإناث يوجدون في بيئة واحدة متشابهة في الخبرات الثقافية والتعليمية، وينطلقون من مستوى واحد في مهارات اتخاذ القرار، إذ يشير سوكول وآخرون (Sokol et al, 2009) إلى أن انطلاق الطلبة من مستوى تفكير متقارب وإخضاعهم لطريقة تدريب واحدة وغير متحيزة في إجراءاتها وأنشطتها يؤدي إلى امتلاكهم لمهارات متقاربة.

وهذا يتوافق مع نتائج دراسات عدة سابقة تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات اتخاذ القرار ومنها: دراسة رزق الله (2002)، والزيادات والعدوان (2009)، والمحتسب وسويدان (2010)، ورضوان (2012)،

والطواشليمي (2014)، وحجاجة والزق (2015)، ومحمد (2016)، وإيجرت وآخرون (Eggert, 2013)، التي أكدت على فرضية عدم وجود فروق بين الجنسين في مجال تعليم التفكير واتخاذ القرار وخصوصاً في حال إخضاعهم للبرنامج التدريبي نفسه، ولا شك أن عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث أفراد المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار يدحض الرأي الذي يشير إلى وجود فروق بين الجنسين في تعليم التفكير لتنمية مهارات اتخاذ القرار مرده العوامل البيولوجية لكل منهما.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية، يمكن التوصية ببعض المقترحات التي قد تكون ذات فائدة في مجال المتغيرات المدروسة، ويمكن إجمالها بما يأتي:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية حول برنامج المفكر البارع لتعريفهم بأهميته في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
2. تطبيق برنامج المفكر البارع كمادة إثرائية مستقلة عن المنهاج الدراسي.
3. ضرورة تضمين المقررات الدراسية لكلية التربية بمختلف فروعها مقررات مختصة بتعليم التفكير ومهاراته، وبرامجه التي تناسب جميع الأعمار والمراحل الدراسية، والتدرب عليها بشكل عملي وميداني.
4. ضرورة الاستفادة من برنامج المفكر البارع في بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.
5. وضع دليل مدرسي لمدرسي التعليم الثانوي في المواد كافة يوضح لهم كيفية تعليم مهارات التفكير وأساليب تنميتها وفق برنامج المفكر البارع.
6. الاهتمام أكثر بموضوع مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً وتصميم مزيد من البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية.
7. تعريف الجهات المهمة بأهمية برنامج تعليم التفكير (المفكر البارع) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.
8. ضرورة الاهتمام بتعليم الطلبة مهارات التفكير بشكل عام ومهارات اتخاذ القرار خاصة في جميع المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الجامعي.
9. تحديث آلية انتقاء الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس المتفوقين، بحيث يتم استخدام اختبارات ذكاء حديثة ومقننة على البيئة السورية تحدد نقاط القوة لدى المتفوقين، واختبارات شخصية تكشف عن المشكلات النفسية لديهم.

10. ضرورة افتتاح مدارس ابتدائية للطلبة المتفوقين عقلياً، ومتابعتهم تربوياً ونفسياً وعلمياً لاستثمارهم بالشكل الأمثل في أماكن صنع القرار واتخاذهم مستقبلاً.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال المتفوقين عقلياً والعاديين:

1. دراسة أثر برنامج المفكر البارع في تنمية متغيرات أخرى مثل (التفكير الناقد، التفكير المنطقي، التفكير الجانبي..) لدى الطلبة المتفوقين عقلياً.

2. دراسة أثر برنامج المفكر البارع في تنمية متغيرات أخرى لدى الطلبة العاديين في مراحل دراسية مختلفة.

قائمة مراجع الدراسة

أولاً - المراجع باللغة العربية.
ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية.

مراجع الدراسة

أولاً. المراجع باللغة العربية:

- أبا الخيل، آمنة بنت عبد العزيز. (2004). فعالية برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- إبراهيم، عبد الله وحسن، محمد. (2004). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على العصف الذهني واتخاذ القرار في تدريس الأحياء على تنمية العمليات المعرفية العليا وبعض مهارات التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، مصر.
- إبراهيم، محمد مصطفى والجراح، عبد الله (2022) أثر استراتيجيتي تنال القمر والعصف الذهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، المجلد 30، العدد 6، ص 248/270.
- أبو الحجاج، يوسف (2010). مهارات وفنون إدارية 3: كيف تتخذ القرارات الصعبة في حياتك؟، دار الوليد، دمشق، سورية.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (2010). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- أبو حمدان، علي عبد الجليل. (2008). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، عمان، الأردن.
- أبو سماحة، كمال ومحفوظ، نبيل وفرح، وجيه (1993). تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.

- أبو علام، رجاء والعمر، بدر (1986). إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 11، المجلد 3.
- أبو معمر، فارس (2006). الإدارة المالية، ط4، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
- أبو نيان، إبراهيم والضبيبان، صالح موسى (1997). أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، ص ص 253-261.
- أفنيخر، أحمد يحيى (2015). أثر برنامج تدريبي وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- بترجي، عادل (2009). النموذج التام لتطوير الموهبة: فيما وراء نموذج الإثراء الثلاث لرينزولي، ملخصات الدراسات البحثية وأوراق العمل، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان 26-28 يوليو 2009.
- براون، سالي (1993): ثلاث طرق لتعليم مهارة التفكير، ترجمة صالح القاسم، مجلة التربية، العدد (104)، قطر.
- برهوم، خميس (2013). أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتخاذ القرار بالتكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بكر، أحمد حسين (2011). أثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

- البلوي، نوير سلمان مبارك.(2011). أثر برنامج ديبونو في التفكير الإبداعي على تنمية تدفق الأفكار لدى طالبات المدارس الحكومية بمنطقة تبوك، المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- البيطار، علاء الدين يوسف (2010). السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمحافظة مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- جروان، فتحي .(2010). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر للنشر، عمان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(1999). الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2004). الموهبة والتفوق والإبداع، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(2008). الموهبة والتفوق والإبداع، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جميل، بيداء هاشم (2022) أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة بغداد، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق، مجلد(33) ، العدد(2).
- الجهني، صالح بن سالم.(1997). الفروق في بعض سمات الشخصية بين المبدعين وغير المبدعين في مجالي الهندسة المعمارية والفن التشكيلي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (2002). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية.
- حبتور، عبد العزيز صالح (2000). أصول ومبادئ الإدارة العامة، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان، الأردن.
- حبيب، عبد الكريم مجدي (1997). سيكولوجية اتخاذ القرار، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). اتجاهات التعليم في تعليم التفكير "استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2005). علم طفلك كيف يفكر، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- حجاجبة، صالح والزق، أحمد (2015). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (11)، العدد (3)، ص ص 357-372.
- حريم، حسين (2004). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجامعات في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسن، أمين عبد العزيز (2001). إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- حسن، رغد طالب (2012). فاعلية برنامج Master Thinker في تنمية التفكير الشمولي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- الحسيني، أحمد توفيق محمد (2016). أثر برنامج ريسك في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد التاسع عشر، يناير 2016.
- حمد، ليث كريم وعبد الرزاق، هيثم قاسم (2014). بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، بغداد، العراق.

- حمصي، أنطون (2003). أصول البحث في علم النفس، ط3، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- حنورة، مصري (2003). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد 69، المجلد 18، ص ص 13-48.
- خفيف، أنعام قاسم و القرغولي، سجي عادل (2021): اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، جدة ، المجلد(11) العدد(2)*.
- الخلف، سعد (2005). فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خليل، منى عطية (2009). الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- الخولي، صلاح زهران (2009). مراكز المعلومات ودورها في صنع ودعم القرار التربوي في الإدارة التعليمية، دار العلم والإيمان، القاهرة، مصر.
- درويش، أحمد والحمدان، نجاة والنبهان، موسى. (2014). أثر برنامج المفكر البارع في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في البحرين. *مجلة الموهوبين والمتفوقين الدولية*، المجلد (29)، العدد (1).
- رزق الله، رندا. (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الرسول، موسى حسب (2000). الأساليب الرياضية لنظرية اتخاذ القرارات، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

- رضوان، سناء محمود (2012). استخدام استراتيجية قبعات التفكير في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.
- الروسان، فاروق (1996). أدوات قياس وتشخيص المتفوقين في الأردن، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، ص ص 121-154.
- زحلق، مها (1994). التربية الخاصة للمتفوقين، ط 1، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- زحلق، مها (1996). التفوق والمتفوقون، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة كلية التربية، العدد (117)، ص ص 93-104.
- زحلق، مها (2000). استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (132)، ص ص 152-168.
- زحلق، مها وأبو فخر، غسان (2007). الإبداع وتنمية القدرات الإبداعية لدى طفل الروضة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الزغول، رافع النصير (2003). علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- زكي، وسيمة عمر (2000). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلفي - المسايمة (المغايرة، التروي) الاندفاع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- الزياد، فاطمة (2009). علم النفس الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الزياد، فتحي مصطفى (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزياد، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

- الزيادات، ماهر مفلح والعدوان، سليمان. (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (17)، العدد (2)*.
- زيتون، كمال (2004). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سالم، هانم أحمد وعطية، رانيا أحمد (2016). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام، *مجلة التربية الخاصة، المجلد (4)*، العدد (14).
- السباب، أزهار محمد مجيد نصيف (2015). فاعلية برنامج الماستر تكرر (المفكر البارع) في تنمية أساليب التفكير وفق نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية / الصف الرابع أدبي في الرصافة الثانية للعام الدراسي 2015، *مجلة أبحاث ميسان، المجلد 11، العدد 21، ص ص 1-40*.
- سرور، ناديا هایل. (1996). فاعلية برنامج ماستر تينكر في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم الإبداعية في الجامعة الأردنية. *مجلة مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، العدد (10)*.
- سعادة، جودت أحمد. (2006) *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)* عمان، دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد. (2009). *أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*، ط 1، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السلمي، علي. (1988). *السلوك التنظيمي*، ط3، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- سليم، مريم. (2002). *علم نفس النمو*، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- سليمان، عبد الرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي. (2001). *المتفوقون عقلياً "خصائصهم. اكتشافهم. تربيتهم. مشكلاتهم"*، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- سولسو، روبرت. (1996) *علم النفس المعرفي*، دار النهضة العربية، بيروت.

- سويد، عبد المعطي (2003). مهارات التفكير مواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- سيزلاجي، اندرو و والاس، مارك (1991). السلوك التنظيمي والأداء، تعريب ومراجعة: أحمد جعفر وعبد الوهاب علي، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السيف، مبارك سالم (1998). دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسريه (2002). أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، دار الفكر للتوزيع، القاهرة، مصر.
- شلبي، أمينة ابراهيم (2002). بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلاب المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه، منشورة في سلسلة علم النفس المعرفي، علم النفس التربوي، دار النشر للجامعات.
- صبح، آلاء يحيي سعيد (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- صوص، فاطمة (2010). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الطخيس، إبراهيم عبدالله (1997). الإدارة التربوية، دار ابن سينا، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- طعمة، أمل أحمد (2010). اتخاذ القرار والسلوك القيادي، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الطواشليمي، رشا مصطفى السيد (2014). فاعلية التدريب على استخدام برنامج الكورت (Cort) في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية في جامعة بورسعيد، العدد 15، ص ص 145 - 216.

- عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين كفافي (1995). قاموس علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط1، دار الثقافة، الأردن.
- عبد الغفار، أحلام رجب (2003). الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد الغفار، عبد السلام (1977). التفوق العقلي والإبداع، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- عبد القادر، صابر سفينة. (2003). فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد النظير، هبة محمد. (2012). فاعلية برنامج أدي وشاير في تسريع النمو المعرفي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد (11)، يناير، الجزء الثاني، ص: 480-507.
- عبد ربه، إيمان فضل (2008). العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظة درعا والسويداء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- عبدون، سيف الدين يوسف (1979). مقياس اتخاذ القرار، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبيد، جمانة محمد (2004). كيف تجعلين طفلك متفوقاً في دراسته، ط1، الرواد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، سهيل (2007). إدارة الوقت وعملية اتخاذ القرارات والاتصال للقيادة الفعالة، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف (2007). علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2007) تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيايدي.(2018). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- العديلي، ناصر محمد (1995). السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن، معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- العزاوي، خليل محمد (2006). إدارة اتخاذ القرار الإداري، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عسكر، سمير.(1995). أصول الإدارة، ط3، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- عطار، سعيدة.(2012). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان في الجزائر، العدد 8، ص ص 169 - 200.
- علام، منتصر علام.(2001). مدى فاعلية برنامج ارشادي في خفض معدلات السلوك الترددي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- الغانم، عبد العزيز.(1994). دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، العدد (10)، ص ص 800-845.
- الغرابية، سالم علي.(2014). مهارات التفكير وأساليب التعلم، ط5، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- فرحان، علي ناصر.(1900). بناء مقياس المجازفة في اتخاذ القرار لطلبة جامعة صلاح الدين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (25).
- الفقي، إبراهيم.(1996). أسرار قادة التميز، بمبك، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر.
- فهمي، محمد شامل.(2005). الإحصاء بلا معاناة - المفاهيم مع التطبيقات - باستخدام برنامج SPSS. معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- القاسم، رهام علي .(2010). فاعلية خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي(دراسة تجريبية في مادة الدراسات الاجتماعية وفق وثيقة المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ماقبل الجامعي على تلامذة الصف الرابع- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- القرعان، عبد الجليل .(2003). أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية سنبرنبرغ الثلاثية لتسعين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي-علمي)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان ، الأردن.
- القريطي، عبد المطلب (1989). المتفوقون عقلياً "مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، رسالة الخليج العربي، العدد (28)، ص ص 31 -58.
- قطامي، نايفة و الزوين، فرتاج .(2009). دمج الكورت في المنهج الدراسي. عمان: دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف وعرنكي، رغدة .(2007). نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف.(2009). تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- قطيط، غسان .(2011). حل المشكلات إبداعياً، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كرم، إبراهيم (1996): مهارات التفكير، مجلة التربية، العدد(16)، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.
- كنعان، نواف >1992). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- ماضي، يحيى صلاح (2006). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات، ط 1، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- المانع، عزيز. (1996). تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ، رسالة الخليج العربي، جامعة الملك سعود، كلية التربية، العدد (59 - 60).
- المحتسب، سمية وسويدان، رجاء (2010). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 24 (8)، ص ص 2311 - 2334.
- محمد، أماني عبد الله محمد. (2016). برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام أنماط دي بونو في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 17، ص ص 406 - 429.
- محمد، عادل عبد الله. (2005). سيكولوجية الموهبة، دار الرشاد، القاهرة، مصر.
- مختار، وفيق صفوت. (2005). سيكولوجية الأطفال الموهوبين، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- المطيري، سعد محمد عواض. (2006). الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب غير المتفوقين في بعض المتغيرات الشخصية في المرحلة الثانوية لدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، الكويت.
- المغربي، عبد الحميد. (2001). الأصول العلمية لإدارة الأعمال، المكتبة العصرية، القاهرة، مصر.
- المقابلة، آية نصر (2019) الذكاء الانفعالي وأثره في سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الملحم، سجان. (2018). فاعلية برنامج (CORT) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي العام في محافظة دمشق، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سورية.
- منصور، رشدي ويوسف، ماجي والشافعي، أحمد. (2001). مقياس الذكاء الفعال، مكتبة الأنجلو المصري، القاهرة، مصر.

- منصور، زينة. (2015). الذكاء وعلاقته مهارة اتخاذ القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- الموسوي، منعم. (2013). اتخاذ القرارات الادارية مدخل كمي، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- موسى، شهرزاد محمد. (2010). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النافع، عبد الله والقاطعي، عبد الله والضبيبان، صالح والحازمي، مطلق والسليم، الجوهرة (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، مؤسسة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض، السعودية.
- نوفل، محمد بكر. (2009). الإبداع الجاد" مفاهيم وتطبيقات"، عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع، الأردن.
- نوفل، محمد بكر و سعيغان، محمد قاسم (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هوانه، وليد. (1999). مدخل إلى الإدارة التربوية، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الهويدي، زيد. (2007). الموهوبون والمتفوقون "الخصائص الاكتشاف الإثراء"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الوزير، إيهاب إبراهيم. (2001). العلاقة بين أسلوب التروي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنصورة، مصر.

ثانياً. المراجع باللغة الأجنبية:

- Aziauddin, Ahmadm, Md. Rami&Etal, (2021): Career Decision Making Among Malaysian University Students, **International Journal of Academic Research In Progressive Education And Development**, V.10(2), Pp. 703 –714.
- Beyer, Barry 2003 - Teaching Thinking Skills: A Handbook for Secondary School Teachers, Boston: Allyn and Bacon.
- Blustein, D. L, & Philips, S,D. (2010). Relation Between Ego Identity Statuses And Decision Making Styles. **Journal Of Counseling Psychology**, Vol(37), No(2), Pp.168- 160, American Psychological Association, New York, Usa.
- De Bono, E (1985). **De Bono's Thinking Course** , London ,British.
- De Bono, E (1985). **Master Thinkers Hand Book** ,USA by the international Center for Creative Thinking .
- De Bono, E (1995). **Master Thinkers Hand Book** ,Penguin Books .
- De Bono, E (2005). **Creative Thinking** , Retrieved January 25 , 2007.
- Dogan, T& Kazak, M.(2010). The Investigation Of The Relationship Between Students' Decision Making Skills And Parental Attitudes. **Procedia Social And Behavioral Sciences**, Vol. (2) , Pp (2556–2560).
- Dogan, T.(2010). The Investigation Of The Relationship Between Students' Decision Making Skills And Parental Attitudes, **Procedia Social And Behavioral Sciences** Vol (2), P P 2556-2560.
- Eggert, S; Ostermeyer, F; Hasselhorn, M. & Bogeholz, S.(2013). Socioscientific Decision Making In The Science Classroom: The Effect Of Embedded Metacognitive Instructions On Students' Learning Outcomes. **Education Research International**, Vol.(213), No (1).
- Elder, Stephen . (2013). **Gifted And Talented Students** “A Resource Guide For Teachers In Victorian Catholic Schools”, Snap West Melbourne, Australia.

- Fisher, Robert. (2001) .**Teaching Children To Think**. Nelson Thornes Ltd. United Kingdom.
- Friedman, I. A. (2016). Deliberation And Resolution In Decision Making Processes, A Self Report Scale For Adolescents, **Educational And Psychological Measurement**, Vol.(56), No(5), Pp.890- 881, Sage Publications, Usa.
- Galotti, K. M, Ciner, E, Altenbaumer, H. E, Geerts, H. J , Rupp, A. & Woulfe, J.(2006). Decision-making styles in areal-life decision: choosing a college major, *Personality and individual differences*, 41, 629-639.
- Gregory, L & Clemen, G (2017). A Program To Develop Decision-Making From Values, Study Habits And Cooperative Learning, **Educational And Psychological Measurement**, Vol.(56), No.(5), Pp (890 - 881), Sage Publications, Usa.
- Jones, N.R.(2000). **The Decision- Making Pocketbook**, British Library Cataloguing –In- Publication Data .P 4-8 ,Pp.93-102, London, U K.
- Lunneborg, P. W. (2018). Sex And Career Decision Making Styles, **Journal Of Counseling Psychology**, Vol(25), No(4), Pp.305- 299, American Psychological Association, Washington, Usa.
- Matthew, P.; Bruce G.; Frank R.; Steven M.; Larry, A.; Michael, C.;David C.& Monica T. (2013). The Science of Decision Making, United States Department of Agriculture, **General Technical Report**, July.
- Mau,W. (2000). Cultural Differences in career decision-making styles and self-efficacy, *Journal of vocational behavior*, 57,365-378.
- Mincemoyer, C. & Perkins. D. (2003). Assessing decision-making skills of youth. **The Forum for Family and Consumer Issues**, 8 (1), 1-9.
- Parker, A & Fschhoff,b & Bruine de Bruin, B (2004): Further development of a measure of decision –making competence, Paper presented at the society for Research on Adolescence biennial meeting, Baltimore.

- Parker, A. M, De bruin, W. B. & Fischhoff, B. (2007). Maximizers versus satisficers: Decision-making styles, competencem and outcomes, Judgment and decision making, 2(6), 342-350.
- Patrick,1992:2
- Sumath. L, Madhavi. C, A. J.W. Felix. X (2015): Influence of Emotional intelligence on Decision Making by leaders, Vol. 4, No.(1), February.
- Swartz, R. (2008). Energizing Learning. Educational Leadership, 65 (5), 26-31.
- Vedpuria, Niraj Kumar; Halim, Talat ; Kumar, Hemant (2021) Decision-Making and Personality Difficulties among College Students, **psychology and Education** , 58(5), ISSN 1553 - 6939
- Walker, K. Torres. N. I. and Turner. J. (2004). Make- up your mind – improving your decision- making skills. Available at : <http://www.edis.ifas.ufl.edu/HE691>.
- Watters, James.(2010). Career Decision Making Among Gifted Students. **Gifted Child Quarterly Journal**, Vol.(54), No.(3), 222-238.

ملاحق الدراسة

ملحق (1): أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.

ملحق (2): مقياس مهارات اتخاذ القرار بصورته الأولية.

ملحق (3): مقياس مهارات اتخاذ القرار بصورته النهائية.

ملحق (4): جلسات برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير

ملحق (5): نموذج تخطيط المفكر البارع.

ملحق (6): تيسير مهمة دخول المدارس.

الاسم	الاختصاص العام	الصفة العلمية	المكان	الأدوات
أ.د. رمضان درويش	التقويم والقياس	أستاذ في قسم التقويم والقياس	جامعة دمشق	المقياس والبرنامج
أ.د. غسان منصور	علم نفس معرفي	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة دمشق	البرنامج
د. مروان الأحمد	علم نفس معرفي	مدرس في قسم علم النفس	جامعة دمشق	المقياس والبرنامج
د. ريتا زيدو	إرشاد نفسي	مدرس في قسم الإرشاد النفسي	جامعة دمشق	المقياس والبرنامج
د. سهاد بدرة	إرشاد نفسي	مدرس في الإرشاد النفسي	جامعة دمشق	المقياس والبرنامج
د. وليم عباس	تقويم وقياس	مدرس في المعهد العالي للغات	جامعة حماه	المقياس والبرنامج
د. غيداء شاهين	تربية خاصة	مدرس في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق - كلية التربية الثالثة	المقياس والبرنامج
د. سوسن المللي	تربية خاصة	عضو هيئة فنية في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق	المقياس والبرنامج
د. ميسون ادريس	تربية خاصة	اختصاصية تربية خاصة	منظمة آمال	المقياس والبرنامج

ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

- رتبت الأسماء بحسب المرتبة العلمية.

السيد الدكتور/ة المحترم/ة

الموضوع: تحكيم مقياس مهارات اتخاذ القرار .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تقوم الباحثة بإعداد أطروحة دكتوراه في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق بعنوان (أثر

استخدام برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة

المتفوقين عقلياً).

وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض أداة للدراسة وهي "مقياس مهارات اتخاذ القرار" لتطبيقه على طلبة

المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، ويتضمن المقياس ست مهارات، ونظراً لما تتمتعون به من الخبرة

في مجال البحث العلمي والتربوي أرجب بالاستفادة من رأيكم.

أرجو التكرم بإبداء الرأي بالحذف والإضافة والتعديل وتسجيل ملاحظاتكم في:

- مدى مناسبة الفقرات للمهارة.

- درجة قياس الفقرة للمهارة.

- وضوح الفقرة.

- مناسبة الفقرة لطلبة المرحلة الثانوية.

- سلامة الصياغة اللغوية.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: رنا صالح

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة.....

يمثل هذا المقياس مهارتك في عملية اتخاذ القرار، ويتكون من (36) فقرة، لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك صف نفسك كما أنت واختر الإجابة الأقرب والتي تصفك أكثر.

سيتم استخدام نتائج هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فقط ولن يتم الاطلاع عليها إلا من قبل الباحثة.

أقرأ كل عبارة على حدة ثم حدد مدى انطباق الفقرة عليك بوضع إشارة (*) تحت واحد من التقديرات التي تقابلها (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

وفيما يأتي توضيح لذلك:

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أركز على ذاتي عند اتخاذ أي قرار	*				

وهذا يعني أن هذه الفقرة تنطبق عليّ وتصفني في كل الأحوال دائماً.

أرجو أن تقوم بتحديد موقفك من جميع العبارات في المقياس.

ضع علامة (✓) على التقدير المناسب للسلوك الذي تمارسه وليس السلوك الأنسب من وجهة نظرك.

ولكم جزيل الشكر ،،،

الباحثة: رنا صالح

الملحق (2) مقياس مهارات اتخاذ القرار (صورته الأولى)

اسم الطالب/ة..... الصف:.....

الجنس:..... المدرسة:.....

م	العبارات	مدى انطباق العبارة على ممارساتي				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المهارة الأولى: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار						
1	اعتمد على معلومات دقيقة لدى اتخاذي قراراً حول نتائج تجربة علمية أقوم بها.					
2	أجمع معلومات كثيرة حول الفكرة قبل اتخاذي قراراً بشأنها.					
3	أراعي جميع الظروف المحيطة لدى مشاركتي في وضع قوانين لضبط الصف.					
4	أتجنب اتخاذ القرارات التي تتأثر بعاطفتي.					
5	أتجنب التحيز الشخصي في اختيار المعلومات لدى قيامي برحلة علمية مع مدرستي.					
6	اعتمد على حدسي وليس عاطفتي لدى اتخاذي القرار الأمثل					
المهارة الثانية: تحديد الأهداف من اتخاذ القرار						
7	اختر الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها لدى المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
8	أضع خطة دراسية بسيطة ومباشرة قبل					

					الاختبارات.	
					أضع قائمة متسلسلة من الأنشطة التي أريد القيام بها	9
					أراعي التكاليف المادية لدى تنفيذ أنشطة وقت الفراغ.	10
					أرتب ما أريد شراءه من المهم إلى الأقل أهمية.	11
					عندما أذاكر دروسي أبدأ بالدرس المهم ثم الأقل أهمية.	12
					أصنف الأعمال التي سأقوم بها إلى مهمة و أقل أهمية.	13
					أرتب أولوياتي في كل مرة أريد بها القيام بمهمة ما	14
المهارة الثالثة: طلب المساعدة الذهنية من الآخرين للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار						
					أطلب مساعدة الآخرين (أسرتي) عندما تواجهني مشكلة.	15
					أستشير أصدقائي قبل اتخاذ القرار.	16
					استشير ذوي الاختصاص قبل اتخاذ القرار المهم (الأفضل).	17
					أتأكد من صحة آراء الآخرين قبل الاعتماد عليها.	18
					أوافق أهلي في اختيار الوقت المناسب لزيارة أصدقائي.	19

					أصوب أخطائي في الاختبار بعد مراجعتها مع معلمي.	20
المهارة الرابعة: البحث عن بدائل اتخاذ القرار						
					أحدد البدائل الممكنة للمذاكرة لدى انقطاع التيار الكهربائي.	21
					توليد بدائل مناسبة للقرار الذي أريد اتخاذه	22
					اختار حقيقتي المدرسية لدى مقارنة الحقائق المعروضة للبيع.	23
					اختار أسلوب دراستي في ضوء أساليب متنوعة.	24
					اختار نشاطاً بديلاً في حال منعني والدي من المشاركة في رحلة مدرسية.	25
					أضع أكثر من احتمال عندما يستدعيني مدير المدرسة فجأة.	26
					أضع بديلاً جديداً تحسباً في حال فشل البديل الأول بحل مشكلة أتعرض لها.	27
المهارة الخامسة: توقع نتائج القرار المتخذ						
					أواجه مشاكلي الراهنة بحسب ما قمت به سابقاً.	28
					أرسم صورة ذهنية لنتائج القرار	29
					أرتب واجباتي المدرسية في ضوء خبراتي السابقة.	30
					اختار نشاطاتي المفضلة في أوقات الفراغ بناء	31

					على أثرها في الآخرين.	
					أتخيل النتائج المستقبلية عند انتقالي من مدرسة إلى أخرى.	32
					أتجنب القرار بناءً على تخيلي السلبي لنتائجه	33
					أتوقع الجوانب الإيجابية والسلبية لأي نشاط مدرسي أقوم به.	34
					أراجع عن أي قرار يثبت لي أنني أخطأت في اتخاذه.	35
المهارة السادسة: اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ						
					أتخلى عن كل ما يشوش على دراستي.	36
					أتحمل نتائج القرارات التي اتخذتها.	37
					أتحمل نتائج القرارات التي تم اتخاذها مع غيري دون لومهم.	38
					أأخذ القرارات بغض النظر عن البدائل المتاحة	39
					أضع خططاً مرنة لتنظيم دروسي.	40
					أقدم لمعلمي خططاً متنوعة لتنفيذ يوم مفتوح.	41
					أقترح حلولاً متنوعة لمعالجة مشكلاتي.	42

الملحق (3) مقياس مهارات اتخاذ القرار (صورته النهائية)

اسم الطالب/ة..... الصف:.....

الجنس:..... المدرسة:.....

م	العبارات	مدى انطباق العبارة على ممارساتي				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المهارة الأولى: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار						
1	اعتمد على معلومات دقيقة لدى اتخاذي قراراً حول نتائج تجربة علمية أقوم بها.					
2	أجمع معلومات كثيرة حول الفكرة قبل اتخاذي قراراً بشأنها.					
3	أراعي جميع الظروف المحيطة لدى مشاركتي في وضع قوانين لضبط الصف.					
4	أتجنب اتخاذ القرارات التي تتأثر بعاطفتي.					
5	أتجنب التحيز الشخصي في اختيار المعلومات لدى قيامي برحلة علمية مع مدرستي.					
6	اعتمد على حدسي وليس عاطفتي لدى اتخاذي القرار الأمثل					
المهارة الثانية: تحديد الأهداف من اتخاذ القرار						
7	أختار الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها لدى المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
8	أضع خطة دراسية بسيطة ومباشرة قبل الاختبارات.					
9	أراعي التكاليف المادية لدى تنفيذ أنشطة وقت الفراغ.					
10	أرتب ما أريد شراؤه من المهم إلى الأقل أهمية.					
11	عندما أذاكر دروسي أبدأ بالدرس المهم ثم الأقل أهمية.					
12	أصنف الأعمال التي سأقوم بها إلى مهمة و أقل أهمية.					

المهارة الثالثة: طلب المساعدة الذهنية من الآخرين للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار					
13	أطلب مساعدة الآخرين (أسرتي) عندما تواجهني مشكلة.				
14	أستشير أصدقائي قبل اتخاذ القرار.				
15	استشير ذوي الاختصاص قبل اتخاذ القرار المهم (الأفضل).				
16	أتأكد من صحة آراء الآخرين قبل الاعتماد عليها.				
17	أوافق أهلي في اختيار الوقت المناسب لزيارة أصدقائي.				
18	أصوب أخطائي في الاختبار بعد مراجعتها مع معلمي.				
المهارة الرابعة: ترتيب البحث عن بدائل اتخاذ القرار					
19	أحدد البدائل الممكنة للمذاكرة لدى انقطاع التيار الكهربائي.				
20	أختار حقيبتتي المدرسية لدى مقارنة الحقائب المعروضة للبيع.				
21	أختار أسلوب دراستي في ضوء أساليب متنوعة.				
22	أختار نشاطاً بديلاً في حال منعني والدي من المشاركة في رحلة مدرسية.				
23	أضع أكثر من احتمال عندما يستدعيني مدير المدرسة فجأة.				
24	أضع بديلاً جديداً تحسباً في حال فشل البديل الأول بحل مشكلة أتعرض لها.				
المهارة الخامسة: توقع النتائج للقرار المتخذ					
25	أواجه مشاكل الرهانة بحسب ما قمت به سابقاً.				
26	أرتب واجباتي المدرسية في ضوء خبراتي السابقة.				
27	أختار نشاطاتي المفضلة في أوقات الفراغ بناء على أثرها في الآخرين.				
28	أتخيل النتائج المستقبلية عند انتقالي من مدرسة إلى أخرى.				
29	أتوقع الجوانب الإيجابية والسلبية لأي نشاط				

					مدرسي أقوم به.	
					أراجع عن أي قرار يثبت لي أنني أخطأت في اتخاذه.	30
المهارة السادسة: اختيار البديل ليكون هو القرار المتخذ						
					أتخلى عن كل ما يشوش على دراستي.	31
					أتحمل نتائج القرارات التي اتخذتها.	32
					أتحمل نتائج القرارات التي تم اتخاذها مع غيري دون لومهم.	33
					أضع خططاً مرنة لتنظيم دروسي.	34
					أقدم لمعلمي خططاً متنوعة لتنفيذ يوم مفتوح.	35
					أقترح حلولاً متنوعة لمعالجة مشكلاتي.	36

الملحق (4)

جلسات برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير

مقدمة:

إن برنامج المفكر البارع هو أحد برامج تعليم التفكير التي صممها ديونو والتي يتم استخدامها في وقتنا الحالي على نطاق واسع في دول العالم، وذلك في مساقات التعليم المباشر للتفكير، وقد ظهر هذا البرنامج في العام (1985) والذي يعد الأحدث من بين برامج ديونو الأخرى كالكورت والقبعات الست وغيرها، ويمكن استخدام برنامج المفكر البارع من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية.

أهداف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى مايلي:

- تعليم الطلاب استخدام مجموعة من استراتيجيات التفكير التي تسمح لهم بالابتعاد عن أنماط التفكير التقليدية، وذلك لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، ولتطوير رؤية أكثر شمولية وأعمق في حل المشكلات، فيصبح الطلاب من خلال دراسة هذا البرنامج أكثر قدرة على اتخاذ القرار وأكثر نزوعاً نحو الإبداع.
 - توسيع إدراك الطلاب إذ إن استراتيجيات التفكير التي يقدمها هذا البرنامج، والتي تستند على منهجية الجسم، والمصممة بدقة، يمكن استخدامها من قبل الطلاب بشكل عملي، كما يمكن تدريبهم عليها في مواقف عدة وفي أوضاع مختلفة.
 - تدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير لاسيما العليا منها، وذلك من خلال استخدام الاستراتيجيات التفكيرية التي يقوم عليها هذا البرنامج، وبالتالي تطبيقها في أي موضوع من الموضوعات الدراسية أو حتى في حياتهم خارج جدران المدرسة، بحيث تبقى الاستراتيجية التفكيرية ثابتة في الوقت الذي تتغير فيه المواقف والأمثلة التي تطبق عليها الاستراتيجية.
 - تعليم الطلاب مهارات التفكير بشكل عام وتدريبهم عليها لاسيما مهارات التفكير العليا وبينها: مهارات اتخاذ القرار، والتفكير الابداعي، والتفكير الناقد، وما وراء المعرفي، وغيرها. (ديونو، 1990، ص17).
- وصف البرنامج:** يتألف هذا البرنامج من كتابين يتضمنان أحد عشر باباً أو بعداً، ويقوم على مجموعة من الاستراتيجيات التي تستند إلى منهجية الجسم والتي تتقابل فيها أجزاء الجسم مع جوانب مختلفة من التفكير، لتسمح للطلبة من خلال تذكرها التفكير بطريقة منظمة ومنطقية.

وتختص الأبواب الخمسة الأولى من البرنامج بالتعريف بالبرنامج، وبعلاقة الذكاء بالتفكير، وتقديم مجموعة من التمارين التي توضح مفهومي التفكير النشط والتفاعلي. أما بقية الأبواب الأخرى فتختص بتدريب الطلاب على مجموعة من الاستراتيجيات التفكيرية التي تقوم على أساس من منهجية الجسم (العظام، العضلات، الأعصاب، الجلد، الدهون، الصحة) والتي تجعل منهم مفكرين بارعين.

طريقة التدريس في برنامج المفكر البارع.

يستخدم دي بونو إطاراً موحداً لتطبيق جميع الجلسات التي تضمنها برنامجها لتعليم التفكير، ولابد من مراعاة النقاط الآتية في كل جلسة:

- ❖ تقسيم الطلبة إلى مجموعات من (4-5) طلاب، وتكليفهم التدريب على مهمة محدودة لمدة محددة. وإن حجم المجموعة يعتمد على طبيعة الصف، ولأن عينة الدراسة التجريبية من المتفوقين عقلياً فذلك يتطلب حجماً أصغر للمجموعة.
- ❖ تعيين الناطق الرسمي لكل مجموعة قبل الشروع بالتدريب في فقرات التدريب، ومهمة الناطق الرسمي تسجيل ما تدلي به مجموعته بأسلوب غير رسمي، ويسجل ملاحظاتهم، ويقرأها للمجموعات الأخرى حين يطلب من جميع المجموعات عرض إجاباتهم، فدور الناطق الرسمي هو دور ميسر للمجموعة .
- ❖ أما عن التوقيت فلا بد أن تكون فترة الجلسة سريعة لتجنب الملل وضعف الدافعية.
- ❖ البدء بمثال أو تمرين يوضح جانب التفكير الذي يدور حوله موضوع الجلسة.
- ❖ تقديم استراتيجية التفكير أو موضوع الجلسة والتركيز عليها وشرحها ببساطة، ويمكن استخدام المقدمة في أوراق عمل الطلبة.
- ❖ إعطاء أمثلة لتوضيح هدف الجلسة ومناقشة الطلبة في معناها واستخدامها.
- ❖ الاستماع إلى ردود فعل المجموعات على المهمة التي قاموا بها، بتقديم اقتراح أو فكرة واحدة من قبل كل مجموعة.
- ❖ ضرورة حرص الباحث على بقاء عملية التفكير في موضوع الجلسة وعدم الخروج عنه إلى أفكار أخرى.
- ❖ ترحيب الباحث بالأفكار التي يطرحها الطلبة وعدم العمل على رفضها.
- ❖ استخدام المبادئ والأسس من أجل إثارة نقاش مثمر حول موضوع الجلسة أو المهارة المطروحة.
- ❖ تقديم تلخيص وإعادة للإجابات من قبل المدرس قبل الانتقال إلى الفكرة التالية، والانتباه إلى أن الطلبة يصغون بشكل جيد أثناء تقديم التغذية الراجعة، مع حثهم على تقديم إجابات غير مألوفة وإبداعية وتجنب الإجابات المزعجة أو الهزلية.
- ❖ إعطاء واجب منزلي.

❖ كما لابد من التركيز على العمل الجماعي: حيث يؤكد ديونو على أهمية العمل الجماعي في جلسات برنامج المفكر البار، كونها تمنح الطلبة الثقة بالنفس وتسمح لهم بتقديم إجاباتهم والرضا عنها دون تردد من خلال مشاركة جميع الطلبة باختلاف شخصياتهم سواء إن كانوا خجولين أم منفتحين اجتماعياً أم كانوا اندفاعيين أو مترددين في الإجابة.

- إجراءات التجربة:

- تاريخ البدء : 2021/10/3 تاريخ الانتهاء : 2021/11/9

المنهج: منهج شبه التجريبي.

المجموعة التجريبية: مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (15) طالباً وطالبة من ثانوية نذير نبعة للمتفوقين (مدينة دمشق).

المجموعة الضابطة: مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي بلغ عددهم (12) طالباً وطالبة من ثانوية الباسل للمتفوقين (مدينة دمشق).

وفيما يلي عرض لجلسات البرنامج:

الجلسة التمهيدية (1)
عنوان الجلسة : تكوين جو من الألفة
الهدف العام للجلسة: تكوين جو من الألفة بين الباحث والطلبة، ويتفرع عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:
1- أن يعرف الباحث بنفسه على الطلبة ويتعرف إليهم. ليكون الطلبة قادرين على بناء جسر المحبة والمودة والتقبل للباحث والبرنامج معاً لضمان نجاح البرنامج.
2- أن يحدد الباحث مع الطلبة قواعد وإجراءات سير جلسات البرنامج.
3- أن يبين الباحث أهمية حضور جلسات البرنامج.
الوسائل التعليمية
سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم جسم الإنسان.
الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة
المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعلم التعاوني، كسر الجليد.
إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: استقبلت الباحثة الطلبة في القاعة الصفية المخصصة لهم، وقامت بالتعريف عن نفسها للطلبة وعن عنوان البرنامج التدريبي الذي ستقدمه لهم (برنامج المفكر البارع لتعليم التفكير)، والهدف منه (تنمية مهارات اتخاذ القرار)، ثم قامت بتوزيع الأوراق البيضاء عليهم، والطلب منهم رسم صفحة بروفايل تشبه صفحة الفيس لكل منهم على أن تضم المعلومات الآتية:

- ❖ الاسم الثلاثي.
- ❖ الصف، والشعبة.
- ❖ هواياته.
- ❖ ميوله العلمية.
- ❖ حكمة أو اقتباس يفضله ويهتدي به.
- ❖ صورة بروفايل تعبر عنه.
- ❖ ثم طلبت الباحثة من كل طالب أن يقرأ ما كتبه على بقية الطلبة، وذلك من أجل أن تتعرف الباحثة إلى الطلبة، ولزيادة التعارف بينهم. ثم قامت الباحثة بقراءة ماكتبته أيضاً.

الخطوة الثانية: ناقشت الباحثة قواعد الجلسة مع الطلبة، وحددت بعض النقاط التي تم كتابتها ووضعها على السبورة لتذكرها مع بداية كل جلسة، وهي:

- الالتزام بالهدوء.
- الالتزام بالحضور، والإشارة إلى أن الحضور اختياري طوعي، وأن الغياب المتكرر لأكثر من ثلاث جلسات سيستدعي حذف ورقة إجابة الطالب على مقياس مهارات اتخاذ القرار والذي طُبق على الطلبة قبل أيام عدة من تطبيق الجلسة التمهيدية.
- أخذ الإذن عند الطلب أو الإجابة عن سؤال ما، وعدم مقاطعة الآخر في حديثه.

الخطوة الثالثة:

تمرين(1): عرضت الباحثة على الطلبة نشاط (الزجاجة والشفاطة البلاستيكية) وطلبت منهم التفكير في طريقة الحل:

النشاط: وضعت الباحثة الزجاجة الصغيرة على الطاولة والشفاطة البلاستيكية، ثم طلبت من الطلبة التفكير في كيفية رفع الزجاجة باستخدام الشفاطة دون لمس اليد للزجاجة، ودون لمس الشفاطة للسطح الخارجي للزجاجة. ثم بدأت الباحثة بتلقي الإجابات ومناقشة الحلول المختلفة مع الطلبة.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة في نهاية سير إجراءات تنفيذ الجلسة السؤال الآتي:

➤ برأيكم كطلبة ما فائدة هكذا أنشطة ؟ وهل تعدونها مثيرة للفضول والمتعة؟

الواجب المنزلي

طلبت الباحثة من الطلبة بعد انتهاء الجلسة:

➤ مشاركة الأسرة في المنزل النشاط الذي قمنا بتنفيذه.

الجلسة التمهيدية (2)

خطة عمل برنامج المفكر البارع

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف الطلبة إلى خطة عمل البرنامج التدريبي (برنامج المفكر البارع) والهدف من تدريبهم عليه (تنمية مهارات اتخاذ القرار).
- أن يتعرف الطلبة من هو المفكر البارع.
- أن يحدد الطلبة توقعاتهم من البرنامج.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عظام الإنسان، مجسم جسم الإنسان، قطع مغناطيسية.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

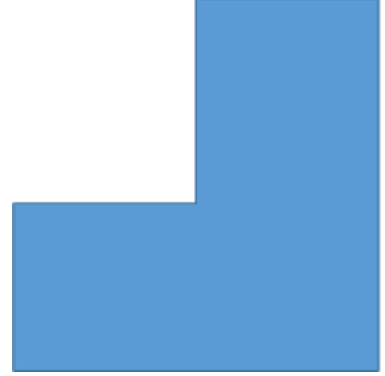
المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بعد التحية، عرضت الباحثة على الطلبة سير عمل جلسات المفكر البارع، وهي:

- ❖ عدد جلسات برنامج المفكر البارع Master Thinker التي ستطبق على الطلبة هي (18) جلسة تدريبية بالإضافة إلى جلستين تمهيديتين، وهذه الجلسات موزعة بمعدل (3-4) جلسات أسبوعياً، وكل جلسة تستغرق حصة دراسية واحدة (45) دقيقة على الأكثر، وأن التطبيق سيكون بالاتفاق مع إدارة المدرسة والمعلم المسؤول.
- ❖ تمهيد للجلسة: طرح موضوع الجلسة عن طريق البدء بنشاط أو تمرين يوضح جانب التفكير الذي هو موضوع الجلسة.
- ❖ توزيع الطلبة إلى مجموعات بين الأربعة لسته طلاب.

- ❖ تدريب عملي جماعي (كل مجموعة من 4 - 6 طلاب)، توزع ورقة عمل خاصة لهذا التدريب، وعلى الطلبة كتابة أسمائهم واسم مجموعاتهم، وبعد الانتهاء من التمرين تبدأ المناقشة، ويتم اختيار النقاط المشتركة بين جميع المجموعات.
 - ❖ يتم الحصول على تغذية راجعة من مجموعات عمل الطلبة، مثل الحصول على اقتراحات من كل المجموعات، ويتم إعادة التفكير مع بند آخر، وإعطاء الوقت الكافي لمناقشة هدف الجلسة.
 - ❖ إغلاق وتلخيص ماتم طرحه خلال الجلسة من قبل الباحثة.
 - ❖ يتم إعطاء وظيفة بيتية (واجب) في نهاية كل جلسة.
 - ❖ وقد وضحت الباحثة للطلبة أن خطة العمل ستكون على الشكل الآتي:
 - ❖ تطبيق اختبار اتخاذ القرار تطبيقاً قليلاً على المجموعتين التجريبية (كما تم تطبيقه على الطلبة بشكل مسبق).
 - ❖ تطبيق برنامج المفكر البارع Master Thinker على المجموعة التجريبية.
 - ❖ تطبيق مقياس اتخاذ القرار تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - ❖ تطبيق مقياس اتخاذ القرار تطبيقاً بعدياً مؤجلاً على المجموعة التجريبية.
- الخطوة الثانية: تمرين (2):** وزعت الباحثة على الطلبة ورقة عمل رسم فيها الشكل الآتي:



- وطلبت منهم: قسّم الشكل /L/ الذي تشاهده أمامك الى أربعة أقسام متشابهة بالشكل والحجم والمنطقة.
- ثم اكتب خطوات التفكير والأشياء واللوازم التي استخدمتها.
- الخطوة الثالثة:** بعد حل التمرين (1) من قبل الطلبة قامت الباحثة بجمع أوراق العمل التي وزّعت سابقاً، واختارت بعض الأوراق ذات الإجابات المقبولة وعددها اثنان فقط، وثلاثة أوراق ذات إجابات مختلفة غير صحيحة، وقامت بمناقشة الحلول، ثم سألت الطلبة من هو برأيهم المفكر البارع، وكتبت الإجابات على اللوح، ومن خلال هذه الإجابات قدمت لهم الباحثة تعريف المفكر البارع" كما عرفه ديونو مصمم البرنامج:
- ❖ المفكر البارع: هو الشخص الذي طور مهارات التفكير لديه بدرجة عالية. فهو قادر على توجيه تفكيره إلى أي موضوع مهما كان، مثلما يستطيع نجار التعامل مع أي مهمة نجارة توكل إليه، كما أنه يملك الأدوات

- وطرق التفكير التي تجعله واثقاً من أنه سيحل المشكلة.
- ❖ المفكر البارِع: هو الشخص الذي يستكشف المسألة بطريقة موضوعية، وهو على استعداد دائم للاعتراف بخطأه، فهو لا يهتم بإثبات أنه على صواب و الشخص الآخر على خطأ.
 - ❖ المفكر البارِع: هو الشخص الذي يصنع الأشياء ويحدثها، فهو يبني ولا يهدم، كما أنه شخص متعاون ويمكنه مشاركة الأفكار مع الآخرين بإيجابية.
 - ❖ المفكر البارِع: يعرف أن العواطف البشرية، ومشاعر الإنسان والقيم الإنسانية هي جزء أساسي من التفكير، ويستخدمها لتحديد الخيارات واتخاذ القرارات.
 - ❖ المفكر البارِع: هو إنسان أولاً وليس حاسوباً، فهو يعرف أن التفكير هو المورد البشري النهائي، وأن مستقبل العالم يعتمد على استخدامنا البارِع لهذا المورد.
- بعد ذلك تلقت الباحثة بعض التساؤلات حول البرنامج من الطلبة، وقامت بتعزيز بعض الأفكار الصحيحة، وتصحيح بعض المفاهيم والأفكار غير الواضحة من قبلهم.
- الخطوة الرابعة:** ناقشت الباحثة مع الطلبة ماهي توقعاتهم من هذا البرنامج التدريبي، وعلقت توقعاتهم في لوحة التوقعات ليتم مناقشتها في الجلسة الختامية.

التقويم النهائي

طرحَت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة السؤال الآتي:

- اذكر اسم شخص تعرفه وتعدّه مفكراً بارِعاً، ولماذا؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

البحث عن أنشطة لتعليم التفكير ومشاركتها مع أصدقائهم في الصف و المدرسة.

الجلسة الأولى (1) لبرنامج المفكر البارِع

عنوان الجلسة: كيف تصبح مفكراً بارِعاً

هدف الجلسة: أن يكون الطالب قادراً على تحديد الخطوات التي يجب اتباعها كي يصبح مفكراً بارِعاً.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عظام الإنسان، مجسم جسم الإنسان، قطع مغناطيسية.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بدأت الجلسة الأولى بمراجعة ماتم طرحه في الجلسة السابقة (من هو المفكر البارع؟)، وبعد ذلك قسّم الصف إلى مجموعات مكونة من أربعة إلى خمسة طلاب، طُرحت الأسئلة على المجموعات، ثم عرضت الأفكار، وأجريت المناقشة وسجلت الإجابات المناسبة، ثم أعطي الواجب المنزلي، وفيما يأتي عرض لخطوات سير الجلسة:

الخطوة الثانية: استقبلت الباحثة الطلاب في القاعة الصفية المخصصة لهم، وطلبت منهم الجلوس على شكل مجموعات تتألف من (4-6) طلاب.

➤ بعد ذلك قامت الباحثة بتوضيح أهداف الجلسة الحالية.

الخطوة الثالثة: عرضت الباحثة على الطلاب بعض التمارين، وذلك كما يأتي:

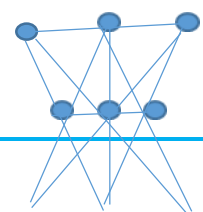
التمرين (3): ماهي خطوات التفكير التي تستخدمها في إيجاد الحل؟

النشاط: وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة تسع قطع مغناطيسية، ثم طلبت من كل مجموعة التفكير بطريقة تسمح لهم باستخدام هذه القطع التسعة لتشكيل (10) خطوط مستقيمة، في كل خط (3) قطع فقط، وكتابة خطوات التفكير التي استخدموها في الحل، وحددت وقت النقاش من (10-15) دقائق، وعند انتهاء الوقت قدم طالب من كل مجموعة الحل والخطوات التي استخدمتها المجموعة للوصول للحل الصحيح.

الإجابات المقترحة:

.....

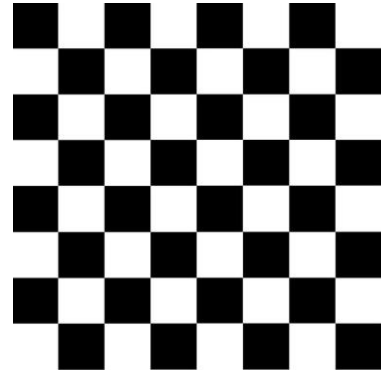
تغذية راجعة:



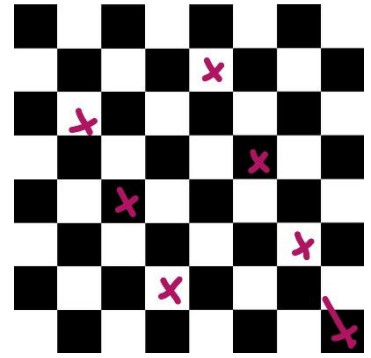
التمرين (4): تحدي لوحة الشطرنج:

النشاط: وزعت الباحثة على كل مجموعة لوحة شطرنج مع (7) قطع صغيرة، وطلبت منهم ترتيب القطع السبعة على اللوحة بحيث لا تقع قطعتان منهما على خط رأسي أو أفقي أو قطري واحد، ومن ثم كتابة خطوات التفكير التي استخدموها في الحل، وحددت وقت النقاش من (10-15) دقيقة، وعند انتهاء الوقت قدم طالب من كل مجموعة الحل والخطوات التي استخدمتها المجموعة للوصول للحل الصحيح.

الأجوبة المقترحة:



التغذية الراجعة:



التمرين (5):

النشاط: قامت الباحثة بطرح السؤال الآتي (كيف تصبح مفكراً بارعاً؟)، وبعد إجابة المجموعات عن السؤال المطروح نوقشت كل مجموعة على حدا ووثقت النقاط المهمة والأفكار المتقاطعة بين المجموعات، ثم وزعت خمس بطاقات على كل مجموعة، كتب على كل بطاقة خطوة من الخطوات الخمس الرئيسية لتصبح مفكراً بارعاً، وطلبت من المجموعات ترتيبها بحسب ماتم مناقشته وتوثيقه سابقاً من نقاط وأفكار مهمة بين المجموعات.

- الخطوات الخمس لتصبح مفكراً بارعاً:

1- الاعتراف بالخطأ أو التفكير بموضوعية.

2- التركيز على تفكيرك (مراقبة نفسك كيف تفكر ومراقبة الآخرين كيف يفكرون).

3- تخصيص بعض الوقت للتفكير.

4- امتلاك تقنيات التفكير وأساليبه.

5- التمرن وممارسة مهارات التفكير.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة السؤال الآتي:

- ماهي الخطوات التي يجب اتباعها لنكون مفكرين بارعين؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

- راجع التمارين السابقة مع أسرتك في المنزل.

الجلسة الثانية (2) لبرنامج المفكر البار

عنوان الجلسة: فخ الذكاء وأهداف برنامج المفكر البار

هدف الجلسة:

- أن يحدد الطالب الأخطاء التي توقعنا في (فخ الذكاء).

- أن يتعرف الطلبة إلى أهداف برنامج المفكر البار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عظام الإنسان، مجسم جسم الإنسان، قطع مغناطيسية.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بعد التحية، بدأت الجلسة بالتمرين الآتي:

التمرين (6): ما المقصود بفخ الذكاء؟.

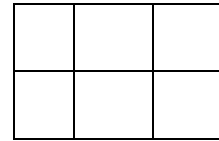
النشاط: طرحت الباحثة على مجموعات الطلاب السؤال الآتي: (بعد أن تعرفنا على الخطوات الخمس لنكون مفكرين بارعين، ماهي برأيكم الأخطاء التي يمكن أن نرتكبها وتمنعنا من أن نصبح مفكرين بارعين؟)، وحدد 5 د للإجابة عن هذا السؤال، ثم اختير طالب من كل مجموعة للإجابة عما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم قامت الباحثة بتجميع وتسجيل النقاط الأساسية والأفكار المتقاطعة والمشاركة بين المجموعات على السبورة، ثم قامت بتعريف الطلاب على معنى (فخ الذكاء: وهو الفخ الذي ينصبه الأذكىاء لأنفسهم، فبمجرد أن تعد نفسك شخصاً ذكياً للغاية، هذا قد يمنعك من تعلم أي شيء عن مهارات التفكير، فالتفكير والذكاء ليسا مترادفين بالمعنى، لذلك أن تكون ذكياً لا يعني أنك قادر على امتلاك مهارات تفكير مناسبة، بل لابد من بذل الجهد لتطور من مهارات تفكيرك، لتجنب الوقوع في فخ الذكاء)، وأن الشخص الذكي ليس بالضرورة أن يكون مفكراً بارعاً، لذلك فإن الشخص الذكي قد يرتكب أخطاء توقعه في فخ الذكاء وتمنعه من أن يصبح مفكراً بارعاً.

الخطوة الثانية:

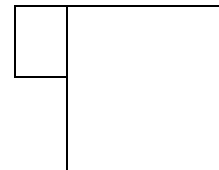
التمرين (7): المربعات الستة.

النشاط: وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة (17) عوداً يشكلون (6) مربعات، ثم طلبت من كل مجموعة التفكير بطريقة تسمح لهم بإزالة (6) أعواد على أن يتبقى من الشكل مربعين فقط، وكتابة خطوات التفكير التي استخدموها في الحل، وحددت وقت النقاش من (7-10) دقائق، وعند انتهاء الوقت قدم طالب من كل مجموعة الحل والخطوات التي استخدمتها المجموعة للوصول للحل الصحيح.

- الإجابات المقترحة:



- التغذية الراجعة:



الخطوة الثالثة: ثم ذكرت الباحثة للطلبة أهمية تعلم التفكير من خلال البرامج المختلفة ومنها برنامج المفكر البارع ولخصت لهم أهدافه في النقاط الآتية:

- 1- أن ينظر إلى التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالانتباه والتعلم والتدريب.
- 2- أن ينظر الطلبة إلى أنفسهم على أنهم مفكرون جيّدون.
- 3- تنمية مهارات التفكير بشكل عام (الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار بشكل خاص).
- 4- تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات تفكير منظمة تجعل منهم مفكرين بارعين، إذ تبعدهم عن التفكير بطرائق تقليدية، وتساعدهم على استخدامها في مواقف جديدة وأوضاع مختلفة.
- 5- التركيز على أهمية التخطيط والتفصيل والعمل الجماعي، واحترام رأي الآخرين وأهمية الإقناع المنطقي والتسلسل في مواجهة المواقف وتشجيع الحماس والمغامرة في الاكتشاف والتحليل.
- 6- تعليم الطلبة مجموعة من أدوات التفكير التي تسمح لهم برؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع، ولتطوير رؤية أشمل وأعمق في مواجهة المواقف، فيصبح الطلبة خلال دراسة هذا البرنامج أكثر نزوعاً نحو الإبداع.
- 7- تدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير باستخدام استراتيجيات التفكير، ومن ثم تطبيقها في أي موضوع في المنهاج أو في حياتهم خارج المدرسة، بحيث تبقى الأداة ثابتة في حين تتغير الأوضاع والأمثلة التي تطبق عليها.
- 8- تعليم الطلبة القدرة على تنظيم الأفكار والتخطيط للأهداف.
- 9- تنمية القدرة على اتخاذ القرارات من خلال وضع خطة عملية لاستخدام استراتيجيات التفكير في الحياة المهنية والشخصية.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

- ماهو فخ الذكاء؟
- ماهي أهداف برنامج المفكر البارع؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

- ماهي الأمور التي تقترحها لتنمية مهارات التفكير لديك؟

الجلسة الثالثة (3) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: العظام (1)

هدف الجلسة: أن يحدد الطالب العظام في الموقف (مكوناته - عناصره).

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحات كرتونية، مجسم عظام الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: تم في هذه الخطوة التمهيد للجلسة من خلال شرح الباحثة لجانب التفكير الأول في برنامج المفكر البارع وهو (العظام)، والذي هو موضوع الجلسة، وذلك كما يأتي:

العظام: هي العناصر أو المكونات الرئيسية في موقف ما، وإن هذه العظام دائمة لا تتغير، وإنما عندما نقوم بانتقاء العظام في موقف ما فإننا نبحث عن العناصر الرئيسية التي يتم تنظيم كل شيء آخر حولها، وأننا يمكننا تحديد العظام الكبيرة والصغيرة في أي موقف.

الخطوة الثانية: درّبت الباحثة الطلاب على بعض التمارين وذلك كما يأتي:

التمرين (8): نريد شراء كمبيوتر شخصي، برأيك ماهي الجوانب الرئيسية (العظام) التي ستفكر بها لتستطيع اتخاذ القرار حول الكمبيوتر الشخصي الأمثل الذي يمكنك شرائه؟

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات أخذ جميع الجوانب بالحسبان، وحددت زمن التدريب من (7-10)

دقائق، وفي نهاية الوقت اختيرت مجموعة واحدة لطرح ما توصلت إليه، ثم سمح للمجموعات والأفراد الآخرين إضافة نقاط أخرى، ووضعت الجوانب التي تم ذكرها على اللوح.

إجابات مقترحة:

.....

التغذية الراجعة: ماهي الجوانب التي يجب أخذها بالحسبان لدى شرائك للكمبيوتر من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية؟

- نوع الكمبيوتر
- حجم ذاكرة الكمبيوتر
- مكان تصنيع الكمبيوتر
- تاريخ تصنيع الكمبيوتر
- قياس الكمبيوتر
- لون الكمبيوتر

التمرين (9): نريد مساعدة زميل لنا من ذوي الإعاقات البصرية في المدرسة، ليكون يومه أقل تعقيداً وصعوبة في المدرسة.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد العناصر الرئيسية (العظام) في هذا التمرين، مع أخذ جميع الجوانب بالحسبان، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق، وفي نهاية الوقت طرحت كل مجموعة ما توصلت إليه، وتم مشاركة النتائج فيما بينهم، واختير ناطق عن المجموعات لتسجيل الإجابات التي تم ذكرها على اللوح، وذلك على النحو الآتي:

➤ إجابات مقترحة:

.....

.....

التغذية الراجعة:

- مسارات مخصصة.
- مقابض مشي على الحائط.
- المنهج.
- ضبط ضوضاء المدرسة.
- توفير عصا متكلمة.
- طريقة التعامل.
- طرائق التدريس.

التمرين (10): هناك منزل يشتعل.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد العظام (العناصر الرئيسية) في هذا الموقف، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.
 إجابات مقترحة:

.....

➤ تغذية راجعة:

- الأشخاص الذين سيتم انقاذهم.
- الماء لإخماد النار.
- العمل للحد من انتشار الحريق.

- سلامة رجال الإطفاء .
- إخماد الحريق .
➤ وبعد الانتهاء من هذا النشاط أجريت مناقشة للفكرة المطروحة، واختير طالب من كل مجموعة من أجل طرح ما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم جرت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة.
التقويم المرحلي
طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة السؤال الآتي:
- مامعنى عظام الموقف؟
الواجب المنزلي.
في موقف سابق مررت به كان عليك اتخاذ قرار ما ، حدد عظام هذا الموقف ؟.

الجلسة الرابعة (4) لبرنامج المفكر البار
هدف الجلسة: أن يحدد الطالب العظام في الموقف.
الأهداف الفرعية:
- أن يحدد الطلبة العناصر الأساسية والعناصر غير الأساسية في الموقف.
- أن يحدد الطلبة أهم النقاط التي يجب مراعاتها لدى اختيار العظام (المكونات - العناصر) في موقف ما.
مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار .
الوسائل التعليمية
سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عظام الإنسان، مجسم جسم الإنسان، قطع مغناطيسية.
الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة
المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.
إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى:

بعد مراجعة معلومات الجلسة السابقة، قدمت الباحثة التمرين الآتي:

التمرين (11): حدد العظام الرئيسية في المواقف الآتية:

ماهي عظام المطبخ؟

ماهي عظام الباب؟

ماهي عظام قلم الرصاص؟

النشاط: وزعت الباحثة أوراق العمل التي تضم المواقف السابقة على كل مجموعة، وطلبت من كل منهم تحديد العظام في كل موقف مع مراعاة النقاط الأساسية في اختيارها.

الإجابات المقترحة :

.....

.....

.....

تغذية راجعة:

- **عظام المطبخ:** الباب - المجلى - الغاز - البراد - الحنفيات - البورسلان - الخزانات - أدوات الطبخ - طاولة - سلة الخضار والفواكه.

- **عظام الباب:** لوح الباب - القفل - مقبض الباب - الإطار - المفاصل.

- **عظام قلم الرصاص:** الغلاف - المادة الأساسية - الشكل.

الخطوة الثانية: نوقشت الإجابات مع مجموعات الطلبة، واختيرت النقاط المشتركة من الإجابات.

الخطوة الثالثة: عرضت الباحثة التمرين الآتي على مجموعات الطلبة:

التمرين رقم (12): اختيار المدرسة لمتابعة الدراسة في الصف الثالث الثانوي.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد العظام الرئيسية في اختيارهم المدرسة المناسبة لإتمام الصف الثالث الثانوي، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....

التغذية الراجعة:

- كفاءات المعلمين في المدرسة.
- توفر المكتبة المدرسية
- توفر المخابر العلمية.
- نوع المدرسة (حكومي أم خاص).
- أوقات الدوام.
- نوع المقاعد الدراسية وشكلها.
- قربها من المنزل.
- توفر المواصلات.
- وجود أشجار في الباحة.
- حادثة أساليب التعليم فيها.
- تنوع فئات الطلبة.

الخطوة الرابعة: نوقشت الإجابات مع مجموعات الطلبة، واختيرت النقاط المشتركة من الإجابات، ونوقشت الإجابات غير المناسبة.

الخطوة الخامسة: ناقشت الباحثة مع مجموعات الطلبة أهم النقاط التي يجب مراعاتها لدى اختيار العظام في موقف ما وهي:

- لدى اختيار العظام لابد من أن نحدد الأجزاء المعنوية والمادية معاً.
- أن نتذكر دائماً أننا لدى اختيار العظام فإننا نختارها من وجهة نظرنا الخاصة للموقف.
- لانتقني جميع العظام أولاً ثم نقسم المصطلح إلى عظام كبيرة وعظام صغيرة، عليك أن تبذل جهداً لتحديد العظام الكبيرة أولاً ثم تحدد العظام الأصغر.
- لاتتعامل مع كل الأشياء في موقف ما على القدر نفسه من الأهمية، لأنك لن تتمكن من تركيز تفكيرك على أهم الأشياء.
- تجنب استخدام مصطلح واسع لدى تحديد العظام، فبذلك لن تستطيع تحديد مايمكنك التفكير فيه.
- إذا لم تتمكن من تحديد العظام في موقف ما بشكل صحيح، فإن بقية تفكيرك ستكون غير فعّالة.
- إنك لايمكن أن تكون مفكراً إلا إذا أصبحت جيداً في اختيار العظام الكبيرة في أي موقف.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

- ماهي النقاط الرئيسية التي لابد من مراعاتها لدى اختيار العظام في موقف ما؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

ماهي العظام الرئيسية لاختيار الفندق المناسب لقضاء عطلة الصيف؟

الجلسة الخامسة (5) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: العظام (2)

هدف الجلسة: أن يحدد الطالب عظام الموقف.

الأهداف الفرعية:

- أن يكون الطالب قادراً على أن يحدد العظام الكبيرة والعظام الصغيرة في موقف ما.
 - أن يكون الطالب قادراً على ترتيب أولويات الأمور من الأهم إلى الأقل أهمية بصورة موضوعية.
- مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: فهم الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحات كرتونية، مجسم عظام الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: تم في هذه الخطوة التمهيد للجلسة من خلال مراجعة الباحثة لمعلومات الجلسة السابقة حول (العظام).

الخطوة الثانية: عرضت الباحثة مجسم عظام الجسم، وأوضحت أن جسم الإنسان يحتوي على عظام كبيرة ك(عظم الفخذ)، وعظام صغيرة ك(عظام الفقرات)، وأنه بالطريقة نفسها بالضبط هناك بعض العظام في موقف أكثر أهمية بكثير من غيرها. وبينت ذلك من خلال مناقشة **مثال توضيحي** (عظام البيت)، إذ يمكننا تحديد العظام الصغيرة والعظام الكبيرة للبيت كما يأتي:

العظام الصغيرة	العظام الكبيرة
- الجيران	- الموقع
- الأرضية	- المساحة
- الأثاث	- الغرف
- تمديدات الماء	- الإكساء
- تمديدات الكهرباء	- التهوية
- وجود مصعد كهربائي	- الإضاءة(الشمس)
- محلات بقالة قريبة	-

ووضحت الباحثة أننا من خلال مفهوم العظام الكبيرة والعظام الصغيرة نقدم فكرة الأولويات، أي إن بعض الأشياء أكثر أهمية من غيرها، أي هناك عناصر أساسية في الموقف ثم هناك عناصر أخرى.

الخطوة الثالثة: درّبت الباحثة الطلاب على بعض التمارين وذلك كما يأتي:

التمرين (13): تفكر في إدارة مشروع (عربة مأكولات سريعة متقلبة)، كوسية لكسب العيش.

النشاط: طلبت الباحثة من جميع المجموعات أخذ جميع العناصر بالحسبان وتحديد العظام الكبيرة والعظام الصغيرة في هذا الموقف، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

إجابات مقترحة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وبعد الانتهاء من هذا النشاط أجريت مناقشة للفكرة المطروحة، واختير طالب من كل مجموعة من أجل طرح ما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم جرت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة، واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

➤ تغذية راجعة:

العظام الصغيرة	العظام الكبيرة
➤ اسم العربة. ➤ طريقة الحصول على الملابس. ➤ نوع الملابس وشكلها. ➤ وقت العمل.	➤ الربح. ➤ العملاء (الزبائن). ➤ الأدوات (وسائل تحضير الوجبات السريعة). ➤ المستلزمات (السمون - المناديل - ... الخ) ➤ التسويق والإعلان. ➤ اختبار الفكرة.

التمرين (14): وجدت محفظة في الشارع تحتوي على (3 مليون ل.س).

النشاط: طُرح التمرين السابق، وطلبت الباحثة من كل مجموعة تحديد العظام الكبيرة والصغيرة في هذا الموقف خلال (7-10) دقائق.

إجابات مقترحة:

- ✓
- ✓
- ✓
- ✓

وبعد الانتهاء من هذا النشاط أجريت مناقشة للفكرة المطروحة، واختير طالب من كل مجموعة من أجل طرح ما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم جرت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة، واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

تغذية راجعة:

العظام الصغيرة	العظام الكبيرة
➤ وضع إعلان على الفيسبوك ➤ البحث في المكان الذي وجدت	➤ البحث عن هوية صاحب الحقيقة

فيه	➤ إبلاغ الشرطة ➤ التأكد أن الحقيبة لا تحتوي على أشياء مخالفة للقانون
التقويم النهائي	
بعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة أجريت مناقشة حول هدف الجلسة بطرح مجموعة من الأسئلة، وحددت مدة النقاش بين (5-7) دقائق، وتمحورت المناقشة حول النقاط الآتية:	
- هل يمكن التغاضي عن عنصر من العناصر الرئيسية؟ - هل يمكن التغاضي عن عنصر من العناصر الأقل أهمية؟ - هل يتمكن جميع الأشخاص من تحديد العظام الكبيرة والصغيرة نفسها؟	
الواجب البيتي	
عليك أن تختار في السنة القادمة بين الفرع العلمي والفرع الأدبي، حدد العظام الكبيرة والصغيرة في هذا الموقف.	

الجلسة السادسة (6) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: العضلات (1)

هدف الجلسة: أن يحدد الطالب عضلات الموقف.

الهدف الفرعي: أن يحدد الطالب الهدف من التفكير في موقف ما.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: تحديد الهدف من اتخاذ القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحات كرتونية، مجسم الإنسان (العضلات).

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: تم في هذه الخطوة التمهيد للجلسة من خلال شرح الباحثة لجانب التفكير الثاني في برنامج المفكر البارع وهو (العضلات)، والذي هو موضوع الجلسة، وذلك كما يأتي:

العضلات: هي قوة أو طاقة التفكير في موقف ما، ولتحديدها لابد من معرفة الهدف من تفكيرنا وما هو الغرض الذي نريد الوصول إليه؟، إلى ماذا نريد أن نصل في نهاية تفكيرنا؟، ومن خلال تحديد الغرض أو الهدف سيكون التفكير أكثر فاعلية، ومن ثم فإنك من خلال تحديد غرضك من التفكير، يمكنك استخدام عضلات تفكيرك لتحقيق هذا الهدف، سيبدل المفكر البارع جهداً كبيراً لتحديد هدفه بوضوح.

الخطوة الثانية: درّبت الباحثة الطلاب على بعض التمارين وذلك كما يأتي:

التمرين (15): سرقت كثيراً من الكتب من مكتبة المدرسة، وقد اشتبه أمين المكتبة ببعض الطلاب الذين يحضرون إلى المكتبة غالباً، حدد الهدف في هذا الموقف؟

➤ **النشاط:** طلبت الباحثة من المجموعات تحديد جميع الأهداف الممكنة في هذا الموقف، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

إجابات مقترحة:

.....
.....
.....

تغذية راجعة:

إجابات مقترحة:

➤ منع السرقة مرة أخرى.

➤ استرداد المسروقات.

➤ معرفة السارقين ومعاقبتهم.

➤ إثبات أن الطلاب من يفعلون ذلك.

التمرين (16): تعطلت سيارتك في طريق السفر ليلاً، وكانت درجة الحرارة منخفضة جداً، حدد الغرض من التفكير في هذا الموقف؟

➤ **النشاط:** طلبت الباحثة من المجموعات تحديد جميع الأهداف الممكنة في هذا الموقف، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

إجابات مقترحة:

.....
.....
.....

➤ **تغذية راجعة:**

- البقاء على قيد الحياة في البرد القارس.
- الحصول على مساعدة
- إيجاد مكان دافئ
- تأمين سيارة أخرى.

الخطوة الثالثة: بعد الانتهاء من هذه التمارين أجريت مناقشة للأفكار المطروحة، واختير طالب من كل مجموعة من أجل طرح ما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم جرت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة، واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

التقويم النهائي

بعد الانتهاء من مناقشة التمارين، طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة لمناقشتها، خلال مدة (5-7) دقائق، تمحورت حول ما يأتي:

- هل ب رأيكم نستطيع تحقيق أي هدف نضعه في موقف ما؟

الواجب المنزلي

اذكر موقف حصل معك، وحدد الغرض من التفكير في هذا الموقف.

الجلسة السابعة (7) لبرنامج المفكر البارِع

عنوان الجلسة: العضلات (2)

هدف الجلسة: أن يحدد الطالب عضلات الموقف.

الهدف الفرعي: - أن يحدد الطالب أنواع الأهداف في موقف ما.

- أن يرتب الطالب الأهداف بحسب أهميتها وإمكانية تحقيقها.

مهارة اتخاذ القرار التي يتم تنميتها في الجلسة: تحديد الهدف من اتخاذ القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عضلات الإنسان، مجسم جسم الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

➤ الخطوة الأولى: وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة ورقة عمل سجل عليها الإجابات عن تمارين

الجلسة السابقة، ثم قامت الباحثة بتقديم أنواع الأهداف وشرحها، وهي:

1- الهدف العام: وهو الهدف الذي نحاول الوصول إليه في النهاية.

2- الهدف الفرعي: وهو الهدف الذي يجب أن نحققه من أجل الوصول للهدف العام.

3- الأهداف الموازية: أي إنه يمكن وضع أهداف عدة، من دون أن ننسى أنه لا يمكن تحقيق العديد من الأهداف في الوقت نفسه.

4- الأهداف البديلة: وهو وضع أهداف عدة مختلفة، بحيث يمكننا أن نحقق أحدها إذا لم نتحقق من تحقيق الآخر.

5- التسلسل الهرمي للأهداف: وهو ترتيب الأهداف بحسب الأهمية، وهذا لايعني أن الهدف الأكثر أهمية يجب معالجته أولاً.

الخطوة الثانية: التمرين رقم (17): طلبت الباحثة من مجموعات الطلبة تحديد أنواع الأهداف الممكنة.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد أنواع الأهداف الممكنة في كلا الموقفين السابقين التمرين (15-16)، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة للتمرين (15):

.....

.....

تغذية الراجعة:

- الهدف العام: البقاء على قيد الحياة في البرد القارس.
- الهدف الفرعي: الحصول على مساعدة.
- الهدف الفرعي: تأمين سيارة أخرى.
- الهدف البديل: إيجاد مكان دافئ.

الإجابات المقترحة للتمرين (16):

.....

.....

.....

تغذية راجعة:

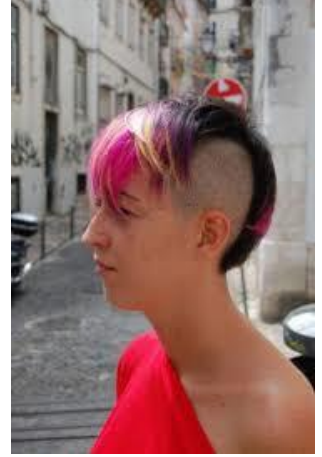
- الهدف العام: معرفة السارقين ومعاقبهم.
- الهدف الموازي: منع السرقة مرة أخرى.
- الهدف الفرعي: إثبات أن الطلاب من يفعلون ذلك.
- الهدف البديل: استرداد الكتب المسروقة.

الخطوة الثالثة:

التمرين (18) : فتاة غيرت أسلوب قصة شعرها من القصة العادية والنمطية إلى القصة الشريرة غير النمطية.

النشاط: عرضت الباحثة صورة لقصة شعر غريبة لفتاة، ثم طلبت الباحثة من المجموعات تحديد أنواع الأهداف

الممكنة في هذا الموقف، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.



الخطوة الرابعة: بعد الانتهاء من هذه التمارين أجريت مناقشة للأفكار المطروحة، واختير طالب من كل مجموعة من أجل طرح ما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم جرت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة، واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

الإجابات المقترحة:

.....

تغذية راجعة:

- الهدف العام: التماشي مع أحدث صرعات الموضة.
- الهدف الموازي: الحفاظ على سمعتها بين أقرانها.
- الهدف البديل: التخلص من الشعور بالملل.
- الهدف الموازي: التمرد على والديها.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة السؤال الآتي:

- عدد أنواع الأهداف.

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

اذكر قراراً تريد اتخاذه لاحقاً، ثم حدد الأهداف المرجو تحقيقها من خلال هذا القرار.

الجلسة الثامنة (8) لبرنامج المفكر البارع
عنوان الجلسة: العضلات (3)
هدف الجلسة: تحديد عضلات الموقف. الأهداف الفرعية: - أن يحدد الطالب أنواع العضلات (الطاقة أو القوة) في موقف ما. - أن يميز الطالب أنواع العضلات (عضلة المعلومات). مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: التدريب على مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين للإفادة من آرائهم في اتخاذ القرار.
الوسائل التعليمية
سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحات كرتونية، مجسم عضلات الإنسان.
الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة
المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.
إجراءات تنفيذ الجلسة
الخطوة الأولى: تم في هذه الخطوة مراجعة للجلسة السابقة، من خلال مناقشة الواجب المنزلي لأحد الطلبة. الخطوة الثانية: قامت الباحثة بذكر أنواع العضلات (الطاقة)، وهي: 1- عضلة المعلومات. 2- عضلة المنطق. 3- عضلة العاطفة. 4- عضلة القيمة. 5- عضلة العادة. 6- عضلة التحفيز. 7- عضلة القناة. الخطوة الثالثة: ثم قامت بتحديد نوع العضلات التي سيتم ذكرها في الجلسة وهي عضلة المعلومات وعضلة المنطق، وذلك كما يأتي:

1- عضلة المعلومات: وهو مالديك من معلومات (كمية ونوعية) حول الموقف الذي تفكر به، لا يمكننا

الوثوق بكل المعلومات، يمكن أن تكون المعلومات :

- صادقة وصحيحة.

- صادقة وغير صحيحة.

- صادقة وغير كاملة.

- خاطئة عن عمد.

ولذلك علينا أن نطرح الأسئلة الآتية لتقييم عضلة المعلومات:

▪ كم من المعلومات لدينا؟

▪ مامدى صعوبة هذه المعلومات؟

▪ هل الشخص الذي يزودنا بالمعلومات شخص جيد وموثوق؟

▪ ماهو هدف هذا الشخص من تزويدنا بالمعلومات؟

الخطوة الرابعة: ذكرت الباحثة مثالا توضيحياً لعضلة المعلومات، خلال مدة زمنية (10) د.

مثال: خلال بحثك عن منحة دراسية، قرأت على أحد مواقع التواصل الاجتماعي بأن هناك منحة من أحد الجامعات لإتمام الدراسة في الخارج، ذكر في الإعلان أن المنحة تغطي تكاليف الإقامة والطعام والتنقل داخل المدينة وتكاليف السفر، والمنحة تتطلب إجادة اللغة الأجنبية، ولكنها تركز على حصول المتقدم على درجة عالية في الشهادة الثانوية.

ولتحديد عضلة المعلومات لابد من تحديد الهدف من البحث عن هكذا إعلان.

الهدف: إتمام دراستي الجامعية من خلال منحة دراسية مدفوعة التكاليف.

عضلة المعلومات : درجاتي عالية في الشهادة الثانوية، وأجيد اللغة الإنجليزية بطلاقة.

الخطوة الخامسة: بعد مناقشة المثال السابق قدمت الباحثة التمرين الآتي:

التمرين رقم (19):

احترقت أشجار الزيتون في جبالنا الخضراء، ارتفع سعر ليتر البنزين والمازوت، لا يوجد كثير من الأيدي العاملة

الشباب، إعادة الزراعة مكلفة، وخاصة أن المزارع فقد أرباح محصوله، أعطت الحكومة قروضاً زراعية، الجميع في بلدنا مستهلك لزيت الزيتون.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد هدف الكاتب في النص، وماهي عضلة المعلومات فيه، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

.....

.....

تغذية راجعة:

يحدد هدف الكاتب من المقال بوجود مستويين من الأهداف : المستوى الأول هو وصف واضح للموقف، وذلك للانتقال للمستوى الثاني وهو وضع حلول لمستقبل الزيتون بناءً على قوة المعلومات (العضلات) التي ذكرها في المقال (الجميع مستهلك لزيت الزيتون - أعطت الحكومة قروضاً زراعية)

التقويم النهائي

بعد الانتهاء من مناقشة التمارين، طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة على بعض الأفراد في كل مجموعة، خلال مدة (5-7) دقائق، تمحورت حول مايلي:

8- ماهي أنواع العضلات.

9- ماهي عضلة المعلومات؟

الواجب المنزلي

اذكر موقف حصل معك، وحدد الهدف وعضلة المعلومات في هذا الموقف.

الجلسة التاسعة (9) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: العضلات (4)

هدف الجلسة: تحديد عضلات الموقف.

الأهداف الفرعية: - أن يحدد الطالب عضلة المنطق.

- أن يحدد الطالب عضلة العاطفة.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: البحث عن بدائل لاتخاذ القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عضلات الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بعد التحية، تم مراجعة أهداف الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي لأحد الطلبة، ثم أشارت الباحثة إلى أنه سيتم إتمام أنواع العضلات وهي عضلة المنطق وعضلة العاطفة لهذه الجلسة.

الخطوة الثانية: عرضت الباحثة ماذا نقصد بعضلة المنطق وهي:

عضلة المنطق: وهي أهم أنواع العضلات، إذ نسعى إلى تأكيد أن الموقف الذي نحن فيه يعتمد "منطقياً" على مانعرفه بالتأكيد.

ثم عرضت الباحثة المثال الآتي: تركيب ألواح الطاقة الشمسية سيغنيك عن استخدام الكهرباء. وناقشته مع الطلبة. (7-10) د

إن هذا المنطق ليس بالضرورة صحيح بالاتجاه المعاكس، فإذا لم تشرق الشمس في يوم شتوي غائم فليس بالضرورة أن ألواح الطاقة الشمسية ستعمل، ومن ثم فإنك ستبقى من دون كهرباء، لذلك فإننا نواجه أخطاء في المنطق تؤدي بنا إلى استنتاجات خاطئة. ولهذا فإن هناك قواعد عملية لا بد من وضعها بالحسبان:

- القاعدة الأولى: لا بد من إيلاء اهتمام وثيق لافتراضك المبدئي (الفرضية).

- القاعدة الثانية: ليس هناك شيء مطلق، أي ليس بالضرورة أن تتبع استنتاجاتنا الفرضية المبدئية، ولذلك من المهم استخدام كلمات مثل (ممكن - من المحتمل - عادة - بشكل عام).

الخطوة الثالثة: بعد مناقشة المثال السابق، قدمت الباحثة التمرين الآتي:

التمرين (20): إذا كانت بطارية السيارة مشحونة يجب أن يعمل المصباح.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد عضلة المنطق، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

إذا لم تعمل المصابيح الأمامية فليس بالضرورة أن البطارية غير مشحونة، فربما يكون سلك التوصيل مقطوعاً. ولذلك نقول (إذا كانت بطارية السيارة مشحونة عادةً يعمل المصباح).

الخطوة الرابعة: بعد مناقشة عضلة المنطق، عرضت الباحثة عضلة العاطفة كالآتي:

عضلة العاطفة: وهي الأكثر استخداماً، كمفكر بارع لابد أن تكون قادراً على تحديد العضلات العاطفية لدى الآخرين أو في نفسك. هذا هو ما أشعر به، وهذا ما أريدك أن تشعر به (ماهي مشاعري في اختيار هذا الهدف؟). ولتقييم عضلة العاطفة نسأل السؤال كالآتي:

- مالذي يحاول المؤلف أو المتحدث فعله؟ (توضيح- إظهار - لايحب هذا الموضوع- يتكلم في صالح)...الخ

- لابد من التركيز على الصفات والظروف في الموقف إن وجدت، مع الحرص على عدم إدخال مشاعرك في ذلك.

- لدى اتخاذ القرارات لابد من البحث عن العضلة العاطفية المرتبطة بكل خيار ممكن. (ماهي مشاعري لاتخاذ هذا الهدف؟).

الخطوة الخامسة: وضحت الباحثة عضلة العاطفة من خلال المثال الآتي: (7-10)د

مثال: تريد أن تختار بين مرشحين اثنين لمجلس الشعب أحدهم رجل والآخر امرأة، وسمعت أحد المرشحين يصرح بأن النساء عاطفيات، يتكلمن كثيراً، لا يملكن الوقت الكافي للإنجاز، مسؤولات عن تربية أطفالهم ورعاية أسرهم، أنانيات.

لنحدد عضلة العاطفة، نسأل أنفسنا أولاً: ماذا يحاول المتحدث إظهاره لنا؟ ونجد أنه يحاول تظليل المعلومات وأنه شخص لايحب النساء ولايفضل وصولهم للسلطة.

ثانياً: ماهي الصفات التي ركز عليها؟ (عاطفيات - أنانيات - يتكلمن كثيراً - ...

ومن ثم فإننا نعرف بأن عضلة العاطفة هنا لا يمكن الوثوق بها ولابد من معرفة المرشحين وبيانهم الانتخابي لاتخاذ القرار السليم.

الخطوة السادسة: بعد توضيح عضلة العاطفة من خلال المثال السابق، وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة التمرين الآتي:

التمرين (21): انظر المقطع الآتي "الأطفال نشيطون، عفويون، كائنات موجودة بحد ذاتها لاتخاف العالم المحيط بها، ليسوا منافقين، يعبرون عن مشاعرهم الحقيقية، يسعون للاستقلالية، لكنهم يعودون إليك لدى حاجتهم"
النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد عضلة العاطفة، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

.....

تغذية راجعة:

عضلة العاطفة: الصفات هي : عفويون - غير منافقين - مستقلون - محبون للحياة - صادقون....الخ.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

- ماهي عضلة المنطق؟

- ماهي عضلة العاطفة؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

ابحث عن قصة قصيرة، وحدد الهدف منها، كما حدد عضلة العاطفة والمنطق فيها؟

الجلسة العاشرة (10) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة : العضلات (5)

هدف الجلسة: تحديد عضلات الموقف.

الأهداف الفرعية: - أن يحدد الطالب عضلة القيمة.

- أن يحدد الطالب عضلة العادة.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الموقف: البحث عن البدائل لاتخاذ القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحات كرتونية، مجسم عضلات الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: تم في هذه الخطوة مراجعة للجلسة السابقة، من خلال مناقشة الواجب المنزلي لأحد الطلبة.

الخطوة الثانية: قامت الباحثة بشرح عضلة القيمة، ثم توضيحها من خلال مثال ، المدة (7-10) وذلك كما يأتي:

عضلة القيمة أو الإيمان: في كثير من الأحيان نستمد قيمنا من أنظمة الاعتقاد لدينا. والمعتقدات تتحد مع القيم لدينا لتشكل سلوكنا، لذلك دور المفكر البارح هو الاعتراف بهذه النظم والقيم واحترامها (الوضوح). وهنا نحتاج إلى طرح سؤالين:

- ماهي المعتقدات والقيم الأساسية في هذا الموقف؟

- كيف تؤثر هذه المعتقدات والقيم في طريقة تفكيرنا؟

عرضت الباحثة المثال الآتي: أخطأت معلمة الصف في حقك ومنعتك من حضور الدرس، فقررت أن تأخذ بحقك منها. كن واضحاً مع نفسك، وحدد عضلة القيمة هنا، التي تدفعك لاتخاذ قرار سلبي أو إيجابي تجاه سلوك المعلمة تجاهك.

ثم بدأت بمناقشته مع الطلبة، وسجلت الإجابات المختلفة لهم.

الإجابات: احترام المعلم - المعلم أكبر بالعمر - الظالم يعاقب - المعلمة أنثى ولديها أطفال - والذي لديه سلطة على المدرسة...

الخطوة الثالثة: بعد توضيح عضلة القيمة من خلال المثال السابق، وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة التمرين التالي:

تمرين (22): " استطاعت الدولة التكفل بعمليات زراعة القلب لأي مريض يحتاج إليها مجاناً، هذا يعني أن

الأشخاص الذين يعانون من مشاكل قلبية ومهددون بالموت سينجون منه، ولكن كل عملية ستكلف الدولة مبلغ وقدره (50) مليون ل.س تقريباً، أي إن هذه العملية ستكون للأغنياء فقط، ولكن الدولة أتاحتها للجميع، على الرغم أن هذه الأموال من الممكن أن تذهب لتحسين أمور أخرى في الدولة.

النشاط: طلبت الباحثة من المجموعات تحديد عضلة القيمة، وحددت زمن التدريب من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

- دفع أقساط عمليات زراعة القلب ستقلل عدد الوفيات، بث روح الفرح في حياة الأشخاص المحيطين بالمريض....الخ.

- يمكن استخدام هذه الأموال في رفع سوية معيشة الفقراء، أو انقاذ حياة الأطفال الخدج...الخ.

الخطوة الرابعة: بعد عرض ومناقشة عضلة القيمة، قدمت الباحثة عضلة العادة من خلال بعض الأمثلة، (10-15) د.

عضلة العادة: وهي الأفكار المسبقة المعتادة في حياتك، أفكار نمطية، كليشيهات معتادة، وللتعرف إلى كيفية تقييم عضلة العادة، وزعت الباحثة على الطلبة أوراق العمل التي تضمنت الأسئلة الآتية:

- ألق نظرة على تفكيرك وخططك الخاصة، هل أنت تقليدي ونمطي في ذلك؟

- هل هناك طريقة مختلفة لعمل الأشياء؟

- هل يجب أن تجد بدائل؟

- هل أنت تنتظر إلى المواقف والأشياء بأسلوب وطريقة محددة؟.

- فيما يتعلق بما تنوي القيام به، ما العادات التي ستحاول تغييرها؟

- هل تفكيرك بطريقة معتادة وروتينية يسبب لك المشاكل؟.

ثم نوقشت إجابات الطلبة على أوراق العمل لديهم من خلال اختيار الباحثة لعدد من الطلبة ليجيبوا عن الأسئلة

السابقة بشكل فردي، وسجلت الإجابات على السبورة، وكانت الإجابات متقاربة بعض الشيء:

- أفكر بطريقة ترضي والدي.
 - أفكر دائماً برود فعل أصدقائي أولاً.
 - أتجنب اتخاذ أي قرار في البداية.
 - الإناث يضحكون على إجابات الذكور دائماً.
 - المعلمون جديون وليسوا لطيفين.....الخ.
 - سأحاول ان أكون أكثر استقلالية في قراراتي.
 - سأحاول المجازفة في اتخاذ القرار.
 - سأحاول استشارة شخص موثوق.
 - سأحاول أن أكون أكثر ثقة بنفسى....الخ.
- ثم ذكرت الباحثة بعض الأمثلة حول عضلة العادة وهي:
- النساء عاطفيات لايمكن أن يصبحن مديرات ناجحات.
 - الأشخاص الموهوبون يعانون من أمراض نفسية.
 - أبناء المدينة خبيثون أكثر من أبناء الريف.
 - الناس المشهورون والمعروفون يمكن الوثوق بهم أكثر من الآخرين.

التقويم النهائي

بعد الانتهاء من مناقشة الأمثلة و التمارين، طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة على بعض الأفراد في كل مجموعة، خلال مدة (5-7) دقائق، تمحورت حول ما يأتي:

10- ماهي عضلة القيمة؟

11- ماهي عضلة العادة؟

الواجب المنزلي

اختر نص من النصوص الموجودة في كتاب القراءة في مناهج المدرسة، وحدد نوع العضلات فيه.

الجلسة الحادية عشر (11) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: العضلات (6)

هدف الجلسة: تحديد عضلات الموقف.

الأهداف الفرعية: - أن يحدد الطالب عضلة القناة.

- أن يحدد الطالب عضلة التحفيز.

مهارة اتخاذ القرار التي يراد تنميتها في الجلسة: البحث عن بدائل لاتخاذ القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم عضلات الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بعد التحية، تم مراجعة معلومات الجلسة السابقة، ثم عرض أهداف الجلسة، وأنه سيتم شرح عضلة القناة وعضلة التحفيز، من خلال عرض أمثلة توضيحية وتمارين.

الخطوة الثانية: قدمت الباحثة شرح لعضلة القناة، وعرضت الأمثلة حولها، على النحو الآتي:

عضلة القناة: تعني عضلة القناة أن هناك بالفعل وسيلة للقيام بما تريد القيام به. القنوات (الوسائل) الموجودة تمكننا من القيام بما نريد القيام به. إذا كان بإمكانك استخدام القنوات الموجودة، فأنت أكثر قوة مما إذا كان عليك إنشاء قنوات جديدة للعمل، أي عندما يحاول الفرد البحث عن القنوات أو الأجزاء من الموقف الذي قد يوصل إلى هدفه من خلال التوجه إلى نقطة معينة تساعد في الوصول إلى الهدف.

ولتقييم عضلة القناة نبحث حول القنوات الحالية التي سنتيح لنا القيام بما نريد القيام به. ماذا نحاول أن نفعل؟ ما هي القنوات الموجودة التي يمكننا استخدامها للقيام بذلك؟

مثال (1) إذا أردت أن تطور لغتك الأجنبية فأنت ستبحث عن قنوات محددة لتعلم اللغة وهي مراكز تعليم اللغات.

مثال (2): إذا أردت أن تعلن عن مسابقة لطلبة الصف السابع في سورية، فإن عضلة القناة ستكون في مكان يضمن رؤية الإعلان من قبل أكبر شريحة ممكنة من طلاب الصف السابع، وهي التلفاز أو الفيسبوك.

الخطوة الثالثة: وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة التمرين الآتي، وحددت الزمن ب(7-10)د.

التمرين (23): قررت إحدى الجمعيات العاملة مع الأطفال المصابين بالسرطان جمع التبرعات لتأمين تكلفة الأدوية، ماهي عضلة القناة التي ستتيح لهم ذلك؟

النشاط: تم طرح التمرين، ثم قامت كل مجموعة بمناقشة عضلة القناة، وشاركت كل مجموعة الإجابات التي تم التوصل إليها، وتم تسجيلها على اللوح.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

- شركات الاتصالات.
- حفل غناء.
- فنان مشهور.
- سباق دراجات.
- مارثون مسير.
- إعلان تلفزيوني.

الخطوة الرابعة: بعد مناقشة التمرين السابق انتقلت الباحثة لشرح عضلة التحفيز.

عضلة التحفيز (الدافع): لن يتم فعل أي شيء ما لم يكن هناك دافع للقيام بذلك.

تشمل عضلة التحفيز الدافع والطاقة والإرادة والرغبة.

ما يحتاجه المفكر البارِع هو أن يكون مدرِّكًا لتحفيز العضلات لأنها عامل مهم جدًا في فاعلية التفكير. يحتاج أيضًا إلى القول إن العضلة التحفيزية تنطبق على الذات كما تنطبق على الآخرين.

صحيح تمامًا أن الدافع قد يكون مستمدًا من المشاعر والقيم والمعتقدات، ومهما كان أصل الدافع ، فنحن في عضلات التحفيز معنيون بشكل مباشر بالدافع الفعلي (بغض النظر عن الأساس). هذا هو السبب في أننا نحتاج إلى عنوان مميز خاص لعضلة التحفيز، ولماذا لا يمكننا مجرد افتراض أنه يأتي تحت عضلة العاطفة أو عضلة القيمة أو عضلة الإيمان.

بعد الشرح عرضت الباحثة المثال الآتي (7-10)د:

مثال: قررت مجموعة من الطلبة المشاركة بمسابقة الأولمبياد السوري في الرياضيات، وبمناقشة الطلبة حول ماهي عضلة الحافز في هذا المثال، فقد ذكر بأنها: الحصول على المرتبة الأولى، السفر للخارج، إرضاء للأهل، الشعور الداخلي بالقدرة على تجاوز الامتحان، الحصول على الجائزة المالية...

التمرين (24): ذكر في النص الآتي: لقد حدث في أحد المعامل، أن مدير المعمل طرد 4 عمال جيدين من عملهم، من دون ذكر الأسباب أو إعطائهم أي مبرر لطردهم، لديهم أطفال، والأسعار في ارتفاع مستمر، لا بد منهم أن يلجأوا للقضاء لتحصيل حقوقهم.

النشاط: طُرح التمرين، وقامت كل مجموعة بمناقشة عضلة التحفيز من (7-10) دقائق، ثم شاركت كل مجموعة بالإجابات التي تم التوصل إليها، و تسجيلها على اللوح.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

قد يكون دافع الشخص لكتابة هذا المقال هو "شعور قوي بالظلم فيما يتعلق بقضية البطالة - كونه من عائلة فقيرة- من الممكن أن يكونوا أحد المقربين له قد مر بالتجربة نفسها، لديه أطفال ويخاف عليهم- يخشى أن يفقد عمله في ظل هذا الوضع المعيشي السيء".

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

- ماهي عضلة الحافز؟

- ماهي عضلة القناة؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي

- فكر بموقف ما اضطررت لاتخاذ قرار مهم فيه، وحدد عضلة القناة وعضلة التحفيز.

الجلسة الثانية عشر (12) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: الأعصاب (1)

هدف للجلسة: تحديد أعصاب الموقف.

الأهداف الفرعية: - أن يربط الطالب المعلومات مع بعضها بعضاً من خلال شبكات الأعصاب المختلفة في موقف ما.

- أن يعرف الطالب أهمية الأعصاب وماهي أهم الشبكات الخاصة بها.

- أن يحدد شبكة الإنجاز؟

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: التنبؤ بنتائج القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، لوحة أعصاب الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

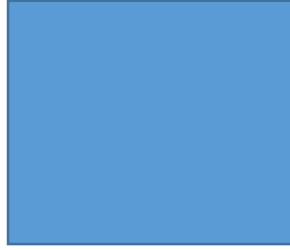
المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعلم التعاوني، العصف الذهني.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: قامت الباحثة بشرح أهمية الأعصاب في تنشيط العضلات التي تقوم بدورها بتحريك العظام، أي إنها تربط بين الأشياء، وتساهم في جعل الأمور تحدث. ثم قامت الباحثة بتقديم نموذج لأنواع الشبكات العصبية، حيث يعمل المفكر البارع مع أربع شبكات مختلفة (شبكة الإنجاز - شبكة الاستكشاف - شبكة التحليل والتصنيف - شبكة التنظيم)، يتعامل كل منها مع نوع محدد من التفكير، يسهل تذكرها لأن كل واحد يبدأ من حافة مختلفة من الورقة، تحتوي الورقة عادة على أربع حواف: (أعلى اليمين - أعلى اليسار - أسفل اليمين - أسفل اليسار)

شبكة التحليل والتصنيف

شبكة الإنجاز



شبكة التنظيم

شبكة الاستكشاف

الخطوة الثانية: اختارت الباحثة البدء بشرح شبكة الإنجاز في هذه الجلسة بإعطاء مثال الزمن (10-15) د ، وذلك كما يأتي:

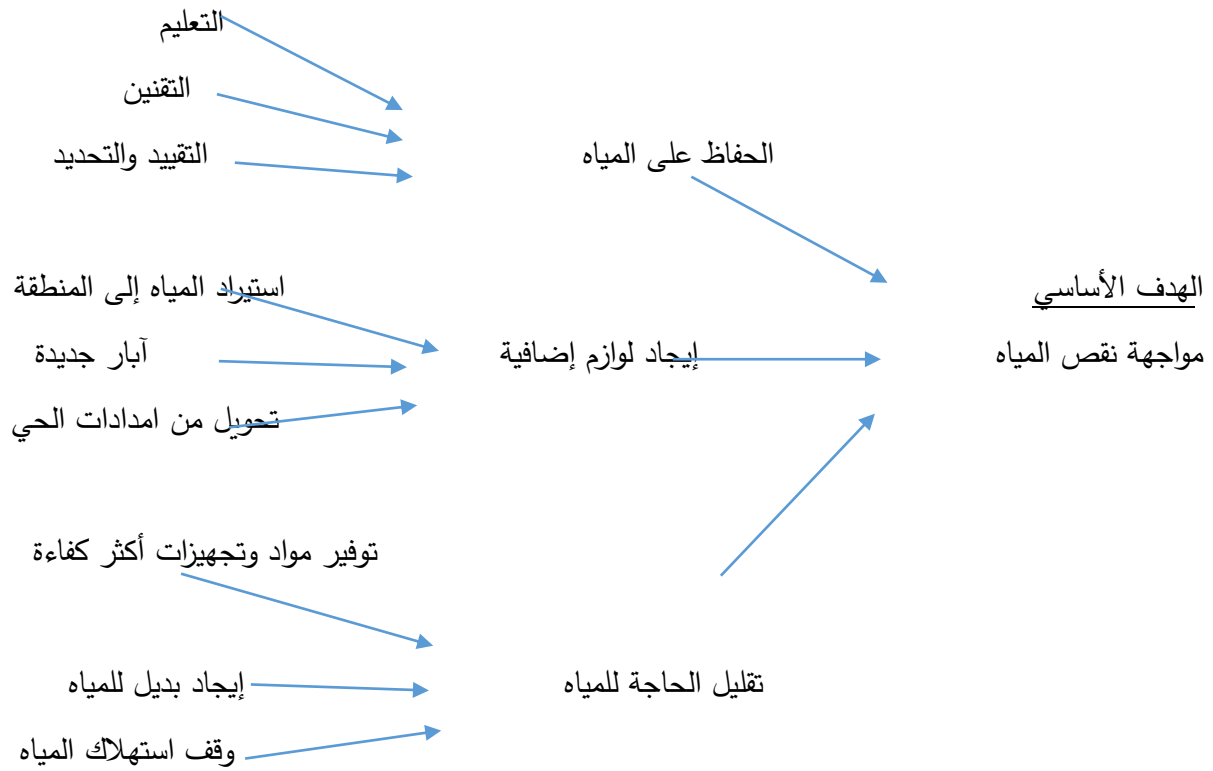
1- " شبكة الإنجاز": (يبدأ من الحافة اليمنى للصفحة): ويقصد بها إيجاد طرائق ووسائل لتحقيق شيء ما. (كيف ننجز الهدف؟)

مثال: بعد وضع الهدف الذي نريد الوصول إليه واتخاذنا القرار لإنجازه، نبحث عن الطرائق والوسائل لتحقيقه، إذا كان لدينا موقف "مواجهة نقص المياه"، نبدأ بكتابة مفاهيم واسعة تتماشى مع بعضها لتحقيق هدفنا في مواجهة نقص المياه:

- الاقتصاد من استخدام المياه.
- تخزين المياه.
- إيجاد لوازم إضافية

ثم ننتقل من المفاهيم الواسعة متجهين نحو الخلف لنحدد الوسائل الممكنة للوصول لتحقيق المفاهيم الواسعة) بماذا؟).

السؤال هنا: مالطرائق البديلة المتاحة لتحقيق ذلك؟



الخطوة الثالثة: بعد الانتهاء من مناقشة المثال السابق مع الطلبة، انتقلت الباحثة لمشاركة مجموعات الطلبة التمرين الآتي:

التمرين رقم (25):

- مساعدة صديق لك للتوقف عن التدخين.
 - فقد صديقك وعيه خلال لعبة كرة القدم في باحة المدرسة، تريد إيجاد طرائق لمساعدته.
- النشاط:** وزعت الباحثة على المجموعات أوراق العمل وحددت الوقت من (10-15) دقائق، وطلبت الباحثة من المجموعات إنشاء شبكة الإنجاز لكل من الأهداف السابقة.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

- مساعدة صديق لك للتوقف عن التدخين → إيجاد سلوك بديل → الرياضة → اليوغا
 → استشارة طبية → الدواء
 → أصدقاء غير مدخنين
- فقد صديق وعيه في باحة المدرسة: → إجراء إسعافي → تمديده على الأرض ورفع قدميه قليلاً
 → إخبار موجه المدرسة → الاتصال بطبيب

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة في نهاية سير إجراءات تنفيذ الجلسة الأسئلة الشفهية الآتية:

- مارأيكم بشبكة الإنجاز؟
- وهل استطعتم من خلالها أن تكونوا أكثر دقة في إيجاد طرائق ووسائل لتحقيق الهدف؟

الواجب البيتي

يبحث والدك عن عمل إضافي يدر له المال في ظل ارتفاع الأسعار اليومي، استخدم شبكة الإنجاز لتساعده في ذلك.

الجلسة الثالثة عشر (13) لبرنامج المفكر البار

عنوان الجلسة: الأعصاب (2)

هدف الجلسة: تحديد أعصاب الموقف.

الأهداف الفرعية: - أن يبني الطالب شبكة الاستشكاف.

- أن يبني الطالب شبكة التحليل والتصنيف.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: التنبؤ بنتائج القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم أعصاب الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: بدأت الجلسة بالتحية، ومراجعة معلومات الجلسة السابقة، ثم أشارت الباحثة إلى أن الجلسة تهدف إلى إتمام أنواع شبكات الأعصاب وهي شبكة الاستكشاف وشبكة التحليل والتصنيف..

الخطوة الثانية: قدمت الباحثة شرحاً لمعنى شبكة الاستكشاف وتقديم مثال توضيحي عنها كما يأتي (10-15)د :

2- شبكة الاستكشاف: (تبدأ من أسفل الشبكة وتتوسع للأعلى) ويقصد هنا الاستكشاف وتوسيع

مانعرفه عن الموضوع، شبكة الاستكشاف هي شكل من أشكال تدوين الملاحظات.

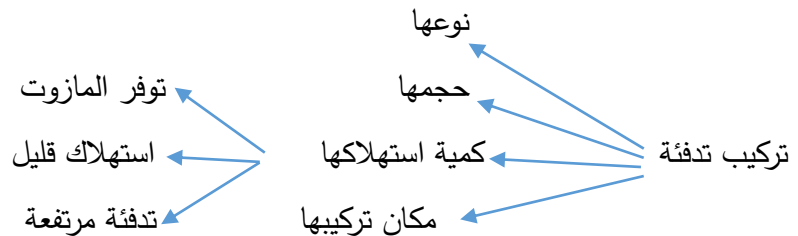
نحدد الموضوع الذي نريد استكشافه ، ثم ننطلق صعوداً لنستكشفه، نحدد أربع نقاط لذلك.

ثم يمكننا التوسع من كل نقطة في المستوى الأول (كالشجرة).

في شبكة الاستكشاف تصبح كل نقطة جديدة موضوعاً جديداً جديد لاستكشاف مفاهيم جديدة.

الخطوة الثانية: قد اختارت الباحثة البدء بشرح شبكة الاستكشاف في هذه الجلسة بإعطاء مثال الزمن (10-15)د ، وذلك كما يأتي:

مثال: اتخذت أُمي قراراً بتركيب تدفئة في المنزل لهذا الشتاء، نحدد شبكة الاستكشاف لهذا الموقف كالآتي:



الخطوة الثالثة: بعد الانتهاء من مناقشة المثال السابق مع الطلبة، انتقلت الباحثة لمشاركة مجموعات الطلبة التمرين الآتي:

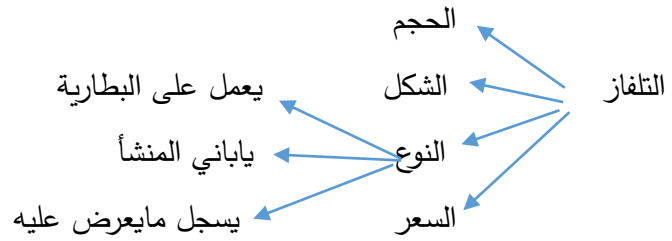
تمرين (26): تريد شراء تلفاز للمنزل.

النشاط: وزعت الباحثة على المجموعات أوراق العمل وحددت الوقت من (10-15) دقائق، وطلبت الباحثة من المجموعات بناء شبكة استكشاف كاملة لشراء التلفاز، ثم اختر إحدى النقاط واستخدمها كبذرة لبدء شبكة استكشاف جديدة.

الإجابات المقترحة:

.....

تغذية راجعة:

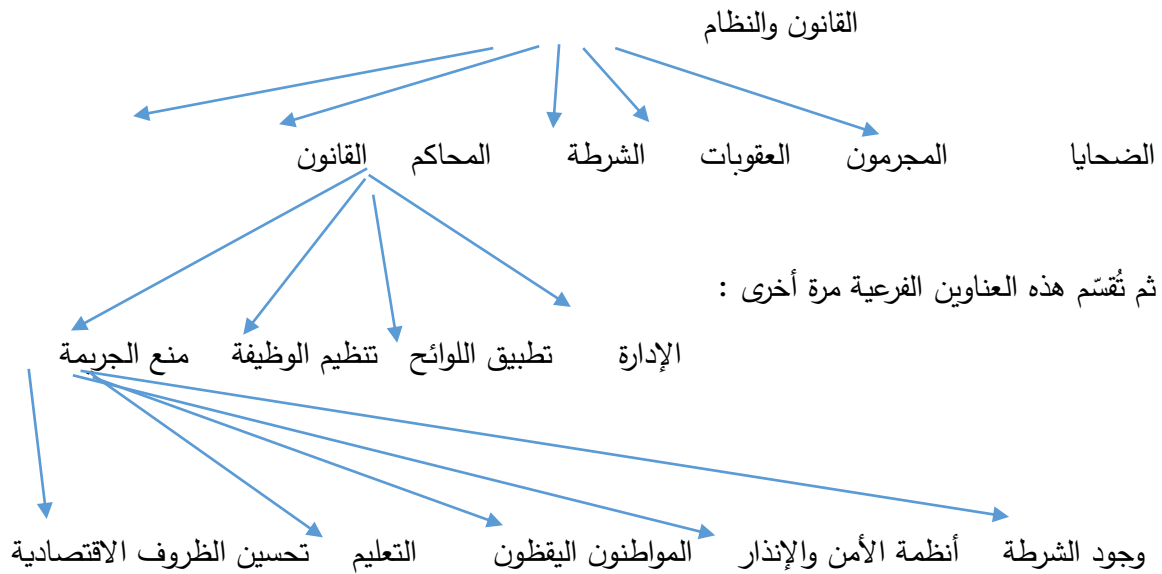


الخطوة الرابعة: بعد مناقشة التمرين السابق انتقلت الباحثة لشرح شبكة التحليل والتصنيف.

3- شبكة التحليل والتصنيف: (يبدأ في الجزء العلوي من الصفحة) وهنا يتعلق الأمر بالتحليل

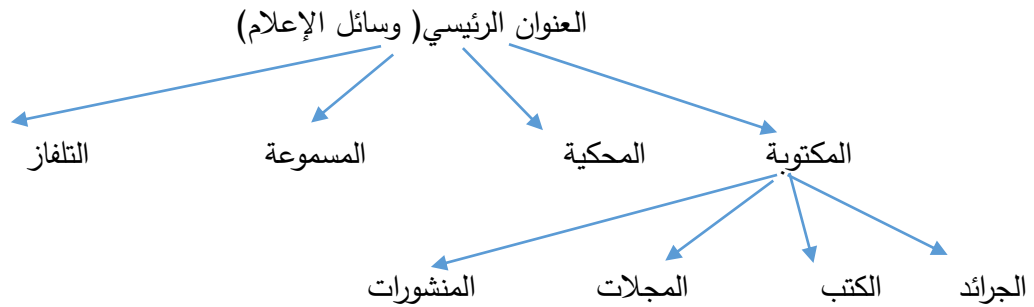
والتصنيف. وهما شيان مختلفان، لكنهما يستفيدان من النوع نفسه من الشبكات، في التحليل المصطلح الرئيسي هو تقسيم جزء ما إلى أجزاء، أما التصنيف فيقصد به تقسيم عنوان رئيسي إلى عناوين فرعية. وقدمت المثال الآتي (10-15)د:

مثال: تحليل الشبكة : القانون والنظام يمكن تقسيمها إلى عناوين فرعية:



ثم تُقسّم هذه العناوين الفرعية مرة أخرى :

مثال تصنيف الشبكة: أي تجميع الأشياء تحت عناوين مختلفة.



التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

- ماهي شبكة الاستكشاف؟
 - ما الفرق بين شبكة التحليل وشبكة التصنيف؟
- ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

ناقش التمارين والأمثلة السابقة مع أسرترك في المنزل.

الجلسة الرابعة عشر (14) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: الأعصاب (3)

هدف الجلسة: تحديد أعصاب الموقف.

الأهداف الفرعية: أن يكون الطالب قادراً على بناء شبكة التنظيم في موقف ما.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: التنبؤ بنتائج القرار.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم أعصاب الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعليم التعاوني، التعليم التفاعلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: تمت مراجعة معلومات الجلسة السابقة، وعرضت الباحثة للطلبة أهداف الجلسة، ثم بدأت بشرح شبكة التنظيم وإعطاء مثال عنها:

2- شبكة التنظيم: (شبكة المشروع وشبكة البناء)

(يبدأ من الجانب الأيسر من الصفحة) ففي **شبكة المشروع** يتم تجميع الأشياء لتحقيق هدف معروف من مكونات معروفة، أي تجميع المعطيات أو المكونات لتحقيق النتيجة النهائية الموضوعية مسبقاً. نبدأ بسرد المكونات التي لدينا أو التي سنحتاجها لبدء مشروع.

➤ **قائمة المكونات:** نضع قائمة الأشياء التي سنحتاجها، والتي يجب القيام بها.

➤ **التوقيت:** عنصر أساسي في تنظيم الأشياء، فهو جزء من سيطرتنا أو إدارتنا للموقف. فنحن لا يمكننا وضع السجاد حتى يتم وضع الأرضيات في مكانها، ونستخدم خطوط عمودية للإشارة إلى وقت معين، ولا يمكن أن تحدث كل الأشياء في وقت معين، ولكن إذا زادت يمكن أن تحدث بالتوازي، وبذلك تكون العملية أسرع، ليس من الضروري استخدام الجداول الزمنية مع كل شبكة منظمة.

كما يمكننا استخدام الشبكة المنظمة كشبكة بناء أحياناً، من خلال تسجيل المكونات ثم معرفة ما يمكننا فعله بها، فالهدف من شبكة البناء معرفة النتيجة أو ما يحدث لدى جمع مكونين معاً.

الخطوة الثانية: عرضت الباحثة بعض الأمثلة لشرح شبكة التنظيم، وحددت الزمن (10-15)د:

مثال: أخبر مدير الشركة أنه لابد من البدء بتنفيذ المشروع، ولذلك لابد من جمع وتجهيز كل ما يلزم للبدء، قدم له المهندسين في الشركة جميع الملفات عن (الأرض والتمويل والعميل وشركة الإنشاء) لكي يستطيع بدء تنفيذ المشروع.

مثال: (تجهز لحفلة تخرجك، وصديقك يعمل منسقاً للورود والهدايا، لديك سيارة، لباس التخرج موجود في الجامعة، صديقك مصمم بطاقات ماهرة)، من خلال هذه المعلومات يمكن تنظيم الحفل بالتواصل مع صديقك لتجهيز مكان حفلة التخرج بالورود والهدايا وصديقك تصمم الدعوات وترسلها، ويمكنك نقل عائلتك بسيارتك للحفل.

الخطوة الثالثة: بعد الانتهاء من مناقشة الأمثلة السابقة مع الطلبة، انتقلت الباحثة لمشاركة مجموعات الطلبة

التمرين الآتي:

تمرين رقم (27): الشخص الذي فقد وظيفته مؤخراً، ويحاول معرفة ماذا عليه أن يفعل، ويسجل مكوناته كالآتي: (10 سنوات خبرة في مجال النفط - ليس لديه عائلة - يهوى العمل الحسابي - ملم باللغة العربية - والده يوناني الجنسية).

النشاط: وزعت الباحثة على المجموعات أوراق العمل وحددت الوقت من (10-15) دقائق، وطلبت الباحثة من المجموعات استخدام شبكة التنظيم لتنظيم المخرجات التي أنتجتها شبكة الاستكشاف في التمرين السابق.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

يمكنه من خلال إخراج جواز سفر يوناني يسمح له بالسفر للعمل في شركة نفط في الشرق الأوسط في مجال المحاسبة.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة بعد انتهاء الجلسة الأسئلة الآتية:

ما المقصود بشبكة التنظيم؟

ثم قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية الأولى وإعطاء الواجب المنزلي

الواجب المنزلي

حاول أن تجد معلومات يمكن أن تجمعها تمكّنك من بناء شبكة تنظيم.

الجلسة الخامسة عشر (15) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: الدهون.

الهدف العام للجلسة: تحديد الدهون في الموقف.

الأهداف الفرعية:

➤ أن يكون الطالب قادراً أن يتعرف ماذا نقصد بالدهون وماهي مضارها في الجسم ومن ثم على تفكيرنا.

1- أن تكون الطالب قادراً على التمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري في تفكيرنا.

2- أن يحدد الطالب ما هو ذا صلة بالموضوع وما هو غير مهم، واستخراجه.

3- أن يكون الطالب قادراً على توظيف تلك الخطوات والأمور في حياته العلمية والعملية بشكل يساعده

على تحقيق الأهداف بسهولة ويُسر.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الموقف: البحث عن البدائل وتقييمها.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم جسم الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعلم التعاوني، العصف الذهني.

إجراءات تنفيذ الجلسة

➤ **الخطوة الأولى:** قامت الباحثة بشرح أهمية الدهن، وأنها تشير إلى الحشو والتفاصيل، وأنه لا يوجد

حد لكمية الدهون التي قد تكون موجودة، فإذا كان هناك شيء غير ضروري فقد يكون هذا دهناً،

وأن العضلات تعطي قوة التفكير، أما الدهن فتعطي الحجم، وتستخدم لاقناع الجمهور، أي إنها

لاتضيف إلى قوة الحجة ولا تجعل التفاصيل الإضافية الموضوع أقوى، بل إنّ مزيداً من التفاصيل قد

يشتت قوة الحجة ويشوشها.

يحتاج المفكر البارِع إلى الشعور بالدهون، أي شعور قوي بالفرق بين الضروري وغير الضروري، وما قد يكون

دهناً في سياق ما، لا يكون دهناً في سياق آخر، لابد من تحديد مدى صلة الدهن بهدف التفكير، ولابد من تقليل

الدهون إلى الحد الأدنى.

في بعض الحالات قد نسعى جاهدين إلى إزالة كل الدهون (كتابة التقارير)، وفي حالات أخرى قد نرغب في

الاحتفاظ ببعض الدهون (المقالات).

من مميزات المفكر البارِع أن لديه إحساساً قوياً بالدهون.

هناك ثلاث أسئلة أساسية يمكن طرحها لمعرفة محتوى الدهون:

4- هل هو ضروري؟

5- هل هو ذو صلة بالهدف من التفكير؟

6- هل هو مهم؟

الخطوة الثانية: طرحت الباحثة على الطلبة مجموعة من التمارين والأنشطة لمناقشتها، وحددت الوقت من (5-7) دقائق، وهي عالنحو الآتي:

التمرين رقم (28): الغرض من الاجتماع هو تحديد موقع مصنعنا الجديد في صحراء سورية.

" كانت لدي خالة تعيش في مدينة تدمر، أخبرتني أن الطقس شديد الحرارة في الصيف، درجات الحرارة 43/42 فوق الصفر في تدمر، جو حار جداً، لا أعرف إذا كان بإمكانني تحمل ذلك "

" هناك كثير من الفنادق والمطاعم السياحية، فيها كثير من المدارس الابتدائية، لايوجد وسائل نقل جماعية ، يوجد مساحات واسعة تحيط بالمدينة، تبعد عن محافظة حمص 160 كم.

لاتقطع فيها الكهرباء، هي مدينة الشهيد خالد الأسعد الذي اغتالته داعش، يوجد فيها قلعة أثرية قديمة ومتاحف أثرية.

كم عدد الأشخاص الذين يرغبون في العيش في مدينة تدمر، هل هم على استعداد للانتقال؟
س يبقى المقر الرئيسي في دمشق.

هل يوجد مواصلات من وإلى باقي المحافظات وبشكل يومي؟

النشاط: طرحت الباحثة على الطلبة التمرين السابق وطلبت منهم انتقاء الدهون فيه، وحددت المدة من (5-7) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....
.....
.....

تغذية راجعة:

الدهون : مدينة الشهيد خالد الأسعد الذي اغتالته داعش- فيها قلعة أثرية- خالتي تسكن هناك- فيها متاحف أثرية.

تمرين رقم (29):

- غروب الشمس على شاطئ البحر .
- الجوال وأهميته.
- لعبة كرة القدم.
- حنان الأم.

النشاط : طلبت الباحثة من كل مجموعة كتابة نص وصفي لكل من العناوين السابقة وحددت الزمن (10-15)د: ثم طلبت من كل مجموعة تحديد الدهون في النص الذي تمت كتابته، لتحديد اختلاف الدهون باختلاف الغرض من النص.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

تغذية راجعة:

- 12- غروب الشمس على شاطئ البحر: الدهون (سعر دخول الشاطئ 5000 ل.س- على الجهة الثانية من البحر يوجد شاطئ آخر- البحر لونه أبيض ولكن انعكاس السماء يجعل لونه أزرق- ..الخ.
- 13- الجوال وأهميته: الدهون (أهداني والدي جوالاً جديداً- جمركة الجوالات مرتفعة في بلدنا- الجوالات القديمة أكثر راحة....الخ.
- 14- لعبة كرة القدم: الدهون (الملعب يتسع لآلاف المشجعين- يأتي كثير من المشجعين من مناطق بعيدة- كرة القدم لعبتي المفضلة- ...الخ
- 15- حنان الأم: الدهون (فترة الحمل للأنثى (9) أشهر- تلبس الإناث الفساتين القصيرة- تعاني الأمهات من السمنة وأوجاع الظهر - ...الخ.

التقويم النهائي

طرحت الباحثة على الطلبة في نهاية الجلسة الأسئلة الشفهية الآتية:

7- هل لاحظتم اختلاف الدهون باختلاف الغرض من الموقف؟

8- هل برأيكم وجود الدهون ضروري؟

الواجب المنزلي

هناك كثير من النصوص الموجودة على الإنترنت تتحدث عن الذكاء الصناعي وآثاره السلبية والإيجابية على حياتنا اليومية، اختر نصاً واذكر الدهون الموجودة فيه.

الجلسة السادسة عشر (16) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: الجلد.

الهدف العام للجلسة: تحديد الجلد في الموقف.

الأهداف الفرعية:

- أن يصبح الطالب قادراً على فهم الموقف بصورة جيدة، وإظهاره للآخرين بشكل واضح ومناسب وجذاب.
- أن يكون الطالب قادراً على تحديد شكل العرض التقديمي الذي يمكن من خلاله تقديم الفكرة أو الموقف بصورة شاملة وواضحة.
- أن يتعرف الطالب إلى أهم مبادئ نجاح العرض التقديمي.

مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: توقع النتائج.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعلم التعاوني، العصف الذهني.

إجراءات تنفيذ الجلسة

➤ **الخطوة الأولى:** قامت الباحثة بشرح أهمية الجلد، إذ يرمز الجلد إلى المظهر أو العرض التقديمي، فالجلد هو الغلاف الذي يقدم به تفكيرنا، وكيفية عرضه على أنفسنا والآخرين. أي إن الجلد هو الغلاف الخارجي الذي يظهر للآخرين، فإذا تم عرض أو تقديم طريقة تفكيرنا بأسلوب غير مناسبة وريئة ستضيع بذلك جودة التفكير، فالطريقة التي يعرض بها تفكيرنا لها أهمية قصوى، ومع ذلك فإنه لايجوز التركيز على جودة العرض وأهميته.

➤ **الخطوة الثانية:** عرضت الباحثة بعض الفيديوهات كأمثلة وتمارين للتعرف إلى أهمية العرض

التقديمي (الجلد)، وحددت الزمن (7-10) د.

التمرين رقم (30) : فيديو وثائقي لمدينة تدمر، هدفه استقطاب السياح لهذه المدينة الأثرية.

النشاط: طلبت الباحثة من كل مجموعة مناقشة الفيلم الوثائقي وتقييمه، ثم الإجابة عن بعض الأسئلة:

- هل يحقق الفيلم الهدف الذي وضع لأجله؟
- ماهي برأيكم الأخطاء التي تجعل الفيلم لا يحقق غايته؟
- ماهي النقاط المهمة التي يجب الانتباه إليها لدى عرض الأفكار؟

الإجابات المقترحة:

.....
.....
.....

تغذية راجعة:

- لا يحقق الفلم الوثائقي الهدف الذي وضع لأجله.
- لا يعرض الواقع الحقيقي لأهل لمدينة، لا يعرض الخدمات المتوفرة في المدينة كالفنادق، لا يعرض جميع الأماكن الأثرية المميزة والتي يمكن زيارتها.
- إثارة انتباه واهتمام الآخر، حادثة المعلومات المقدمة ومصادقتها، جمالية العرض المقدم ووضوحه.

التمرين رقم (31): فيديو وثائقي لإعلان بسكويت ليعرض على القناة السورية.

https://www.youtube.com/watch?v=TF6GWobpD9U&ab_channel=BarakaFactory

النشاط: طلبت الباحثة من كل مجموعة مناقشة الإعلان وتقييمه، والإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ماهو الهدف من الإعلان؟
- هل حقق الإعلان الهدف المرجو؟ ولماذا؟

الإجابات المقترحة:

.....
.....

تغذية راجعة:

- الترويج للمنتج (البسكويت) لتحقيق أرباح أكثر.
- لا يحقق الإعلان الهدف المرجو لأنه يعرض بلغة غير مفهومة، ولا تناسب البيئة السورية.

التمرين رقم (32): عرضت الباحثة على الطلبة فيلم قصير باللغة الروسية وغير مترجم.

النشاط: طلبت الباحثة من كل مجموعة مناقشة الفيلم، خلال مدة من (5-7) دقائق، ثم الإجابة عن بعض الأسئلة:

- هل استمتعتم بمشاهدة الفيلم؟ هل أثار انتباهكم؟ ولماذا؟
- ما الشعور الذي أحسستم به خلال مشاهدة الفيلم؟

الإجابات المقترحة:

.....
.....

تغذية راجعة:

- لا لم نستمتع - لم يثر الانتباه لأنه بلغة غريبة لانفهمها.
- الملل والضجر.

➤ **الخطوة الثالثة:** بعد مناقشة التمارين الثلاثة السابقة، طلبت الباحثة من كل مجموعة تسجيل النقاط الرئيسية التي يجب أخذها بالحسبان لدى عرض أو تقديم أفكارنا للآخرين، ثم عرضت الباحثة أوراق تسجيل الإجابات لمجموعات الطلبة على اللوح، وقامت بتنفيذ الإجابات كل على حدا، وتمحورت النقاشات حول أهم النقاط الرئيسية وذلك عالنحو الآتي:

- الهدف من العرض التقديمي والتركيز عليه.
- الجمهور الذي سيقدم له العرض التقديمي.
- المدة الزمنية التي سيقدم فيها العرض التقديمي.
- شكل العرض التقديمي (مادة مكتوبة أم تحتاج للإلقاء أم فيلم أم كتاب... إلخ)
- "الترتيب" أي البناء المنظم للعرض.

الخطوة الرابعة: بعد مناقشة التمارين السابقة، وزعت الباحثة على مجموعات الطلبة أوراق عمل تضم التمرين الآتي (32): " لديك فكرة لمبادرة تطوعية لتشجيع القراءة لدى الطلاب في المدارس الثانوية، وقد طلب منك شرح فكرة هذه المبادرة لأشخاص عدة مختلفين، وهم:

- صاحب شركة مواد تنظيف.
- صديقك المقرب.
- مدير المدرسة.

النشاط: حدد الغرض من اتصالك في كل حالة، وكيف ستعرض لهم فكرة مبادرتك؟ في مدة بين (5-7) دقائق:
الإجابات المقترحة:

.....

.....

.....

وبعد الانتهاء من هذا النشاط جرت عملية مناقشة الفكرة المطروحة ، وتم اختيار طالب من كل مجموعة للإجابة عما كتبته هذه المجموعة، ومن ثم تمت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

تغذية راجعة:

- صاحب شركة مواد التنظيف: (الهدف من الاتصال معه إقناعه بتقديم الدعم المادي للمبادرة، ويكون التركيز على أهمية المساندة المجتمعية للشركات، والتسويق الإعلامي الذي سيتم من خلال دعم هكذا مبادرة من الممكن أن تصل إلى عدد كبير من الطلبة وعائلاتهم...الخ .
- صديقك المقرب: (الهدف من الاتصال أن أشرح له القيمة من المبادرة وأهميتها لنا كطلبة في المرحلة الثانوية ومن ثم أؤكد من أنها ستجذب انتباه طلبة الثانوية....الخ.
- مدير المدرسة: (الهدف من الاتصال إقناعه بأهمية المبادرة والفوائد التي ستعود على المدرسة من خلال تشجيع طلبتها على القراءة ، وللحصول على الدعم التقني واللوجستي والموافقات للبدء بالمبادرة....الخ.

التقويم النهائي

بعد مناقشة التمارين السابقة، قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة:

- ماذا تريد من العرض التقديمي(الجلد)؟
- لماذا يجب على الجمهور الاستماع إليك؟
- لدى حضورك عرض تقديمي ما، مالذي سيشعرك بالملل وعدم الاستمتاع بما يعرض عليك؟
- هل للغة الجسد أهمية في العرض التقديمي؟

الواجب المنزلي

تعتقد أنك قد اخترعت جهازاً جديداً يمنع السيارات من الانزلاق على الطرق الثلجية، وقد قمت بشرح اختراعك لأشخاص عدة مختلفين :

أ- مهندس ميكانيكي.

ب- صديق مقرب.

ج- رب عملك.

بين سبب عرضك لفكرتك لكل شخص منهم.

الجلسة السابعة عشر (17) لبرنامج المفكر البارع

عنوان الجلسة: الصحة.

الهدف العام للجلسة: تقييم مدى صحة الفكرة (صحة الجسد).

الأهداف الفرعية:

- أن يكون الطالب قادراً على تقييم التفكير، أي هل هو ذو قيمة؟
 - أن يكون الطالب قادراً على إلقاء نظرة شاملة على التفكير.
 - أن يتمكن الطالب من تحديد نقاط الضعف أو القصور أو الأخطار في التفكير.
- مهارة اتخاذ القرار المراد تنميتها في الجلسة: اختيار البديل.

الوسائل التعليمية

سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مجسم الإنسان.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة

المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، التعلم التعاوني، العصف الذهني.

إجراءات تنفيذ الجلسة

الخطوة الأولى: قامت الباحثة بشرح أهمية الصحة، فالعقل السليم في الجسم السليم، أي أهم شيء في جسم الإنسان أن يكون بصحة جيدة.

ومن ثم لدى حديثنا عن صحة الجسد يعني أننا نتكلم عن صحة تفكيرنا، أي نقاط الضعف والأخطاء والسموم التي نراها عندما ننظر إلى تفكيرنا نظرة شمولية، لذلك فإن صحة الجسد تعني تقييمنا للتفكير، فإذا وجدنا أن قوة الفكرة أي قوة العضلات لاقوة لها فهذا يعني أن التفكير خاطئ أو غير فعال أو ضعيف.

وإن مرحلة تقييم التفكير تتداخل في بعض الأمور مع ماتم إجراؤه في قسم العضلات، ففي حين أننا في قسم العضلات اهتمينا بقوة التفكير/، فإننا في قسم الصحة ننظر إلى صحة التفكير.

وقد طرحت الباحثة المثال الآتي لتوضيح أهمية الصحة (التقييم): لدى تفكيرك في مشروع ما، عليك أن تتخذ

القرار فيما إذا كانت خطة العمل التي فكرت بها صحيحة أم لا، فلذلك أنت بحاجة إلى تقييم تفكيرك أي خطة عملك التي وضعتها.

ثم ذكرت الباحثة أهمية طرح السؤالين الرئيسيين لدى تقييم التفكير أي صحته وهما:

16- هل التفكير جيد بذاته؟ وللتأكد من ذلك يمكن طرح الأسئلة الآتية:

- (a) هل ارتكزت الفكرة على معلومات أو حقائق معروفة؟
- (b) هل ارتكزت الفكرة على خبرة شخصية أم خبرة الآخرين؟
- (c) هل استمدت أو اشتقت الفكرة منطقياً من حقائق أو خبرة معروفة؟
- (d) ماهي مخاطر تطبيق هذه الفكرة؟
- (e) ماهي العواقب التفصيلية لتطبيق هذه الفكرة؟

17- هل التفكير جيد بالنسبة لك؟ ويمكن هنا طرح عدد من الأسئلة أيضاً:

- (a) هل الفكرة تناسب هدفي واحتياجاتي ورغباتي؟
- (b) هل الفكرة تتناسب مع قيمي ومبادئي؟
- (c) هل الفكرة تتناسب مع أولوياتي؟
- (d) هل الفكرة تتناسب مع مواردتي (المال - الوقت... الخ)؟
- (e) هل الفكرة تناسب صورتني الذاتية عن نفسي؟

الخطوة الثانية: لتوضيح الأسئلة السابقة طرحت الباحثة بعض التمارين:

التمرين رقم (33): قرر المدير التنفيذي لشركة (HP) البالغ من العمر 45 سنة ترك الشركة الكبيرة وإنشاء مشروع خاص به لإنتاج برامج الحاسبات بالرغم من أنه لا يمتلك الخبرة الإدارية الكافية لكنه يعتقد بإمكانية الإستعانة بتوظيف المواهب الضرورية لإنجاح المشروع.

التمرين رقم (34): محامية بارعة تقرر تأجيل إنجاب الأطفال لما بعد عشر سنوات في حياتها المهنية، لتمنح لنفسها الفرصة في تأسيس منصبها الوظيفي.

النشاط: وزعت الباحثة أوراق العمل على مجموعات الطلبة، وطلبت منهم الإجابة عن مجموعتي الأسئلة (جيد في حد ذاته - جيد بالنسبة لي) نيابة عن الأشخاص في التمرينين السابقين، لتبيان الصحة في هذين القرارين، وحددت الوقت من (7-10) دقائق.

الإجابات المقترحة:

.....

.....

.....

الخطوة الثالثة: نوقشت الأجوبة التي توصلت إليها كل مجموعة، وسجلت الباحثة الإجابات على كل سؤال لكل من التمرينين السابقين على اللوح.

تغذية راجعة للتمرين رقم (33):

18- جيد بحد ذاته:

- (a) هل ارتكزت الفكرة على معلومات أو حقائق معروفة؟ (لا)
- (b) هل ارتكزت الفكرة على خبرة شخصية أم خبرة الآخرين؟ (لا يوجد خبرة شخصية، يجب أن تعتمد على خبرة الآخرين).
- (c) هل استمدت أو اشتقت الفكرة منطقياً من حقائق أو خبرة معروفة؟ (لا)
- (d) ماهي مخاطر تطبيق هذه الفكرة؟ (التمويل - عدد كاف من الموهوبين - تسويق المنتجات الجديدة - عدم وجود خبرة شخصية)
- (e) ماهي العواقب التفصيلية لتطبيق هذه الفكرة؟ (تستند العواقب على قرار عالي المخاطر - تحتاج إلى تطوير كل شبكة من الشبكات العصبية الأربعة قبل اتخاذ القرار)

19- جيد بالنسبة لي:

- (a) هل الفكرة تناسب هدفي واحتياجاتي ورغباتي؟ (نعم)
- (b) هل الفكرة تتناسب مع قيمي ومبادئتي؟ (نعم)
- (c) هل الفكرة تتناسب مع أولوياتي؟ (نعم)
- (d) هل الفكرة تتناسب مع مواردتي (المال - الوقت... الخ)؟ (لا أعرف)
- (e) هل الفكرة تناسب صورتني الذاتية عن نفسي؟ (نعم)

تغذية راجعة للتمرين رقم (34)

20- جيد بحد ذاته:

- (a) هل ارتكزت الفكرة على معلومات أو حقائق معروفة؟ (نعم)
- (b) هل ارتكزت الفكرة على خبرة شخصية أم خبرة الآخرين؟ (ربما)

(c) هل استمدت أو اشتقت الفكرة منطقياً من حقائق أو خبرة معروفة؟ (نعم)

(d) ماهي مخاطر تطبيق هذه الفكرة؟ (عدم قدرتها على الزواج أو الإنجاب في سن متأخرة - زيادة خطر إصابة الطفل بعيوب خلقية بسبب العمر - احتمالية تغيير رأيها - قد تحصل على عمل مهم للغاية يصعب التخلي عنه).

(e) ماهي العواقب التفصيلية لتطبيق هذه الفكرة؟ (تستند العواقب إلى قرار شديد الخطورة - تحتاج إلى تطوير كل شبكة من الشبكات العصبية الأربعة قبل اتخاذ القرار).

21- جيد بالنسبة لي:

(a) هل الفكرة تناسب هدفي واحتياجاتي ورغباتي؟ (نعم)

(b) هل الفكرة تتناسب مع قيمي ومبادئتي؟ (نعم)

(c) هل الفكرة تتناسب مع أولوياتي؟ (نعم)

(d) هل الفكرة تتناسب مع مواردتي (المال - الوقت... الخ)؟ (نعم)

(e) هل الفكرة تناسب صورتني الذاتية عن نفسي؟ (نعم)

وبعد مناقشة التمارين السابقة، طرحت الباحثة على مجموعات الطلبة التمرين الآتي:

التمرين رقم (35): " قررت السفر إلى أوروبا بعد تخرجك من الجامعة.

النشاط: طلبت الباحثة من كل مجموعة تقييم صحة هذه الفكرة اعتماداً على الأسئلة السابقة (جيد في حد ذاته - جيد بالنسبة لي).

الإجابات المقترحة:

.....

.....

.....

وبعد الانتهاء من هذا النشاط جرت عملية مناقشة الفكرة المطروحة واختير طالب من كل مجموعة

للإجابة عما كتبه هذه المجموعة، ومن ثم تمت عملية تجميع هذه الإجابات على السبورة واختيار النقاط المشتركة من الإجابات.

تغذية راجعة للتمرين رقم (35):

22- جيد بحد ذاته:

(f) هل ارتكزت الفكرة على معلومات أو حقائق معروفة؟ (لا)

g) هل ارتكزت الفكرة على خبرة شخصية أم خبرة الآخرين؟ (لايوجد خبرة شخصية، اعتمدت على خبرة الآخرين).

h) هل استمدت أو اشتقت الفكرة منطقياً من حقائق أو خبرة معروفة؟ (لا)

i) ماهي مخاطر تطبيق هذه الفكرة؟ (عدم إيجاد فرصة عمل - عدم إكمال الدراسات العليا - الابتعاد عن الأهل - عدم وجود خبرة عملية)

j) ماهي العواقب التفصيلية لتطبيق هذه الفكرة؟ (التشرد - الإفلاس - الوحدة - إيجاد عمل بغير تخصصي الأكاديمي - تحتاج إلى تطوير كل شبكة من الشبكات العصبية الأربعة قبل اتخاذ القرار.

23- جيد بالنسبة لي:

f) هل الفكرة تناسب هدفي واحتياجاتي ورغباتي؟ (لا)

g) هل الفكرة تتناسب مع قيمي ومبادئ؟ (نعم)

h) هل الفكرة تتناسب مع أولوياتي؟ (نعم)

i) هل الفكرة تتناسب مع مواردتي (المال - الوقت... الخ)؟ (لا)

j) هل الفكرة تناسب صورتي الذاتية عن نفسي؟ (نعم)

التقويم النهائي

بعد مناقشة التمارين السابقة، قامت الباحثة بتلخيص الجلسة التدريبية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة:

24- ماذا نعني بصحة التفكير؟

25- لماذا يجب الاهتمام بصحة تفكيرنا؟

26- إذا اختلفت قيمة تفكيرك عن قيم تفكير الآخرين، أي إذا كانت فكرتك صحيحة بحد ذاتها،

ولكنها غير صحيحة بالنسبة للآخرين، ماذا تفعل؟

الواجب المنزلي

قررت المشاركة في مسابقة الأولمبيات العلمي السوري للباحثين في مجال الرياضيات.

ناقش صحة هذا القرار، مستنداً إلى مجموعتي الأسئلة (جيد في حد ذاته - جيد بالنسبة لي)

بعد الانتهاء من تعليم الطلبة وتدريبهم على خطوات التفكير (تفكير الجسد) التي حددها العالم ديبونو في برنامج المفكر البارع، أجريت مراجعة شاملة مع الطلبة لكل مواد البرنامج، وذلك لتهيئتهم للاختبار النهائي (الاختبارات البعدية)، ووزعت الباحثة على الطلبة نموذج تخطيط المفكر البارع (Master Thinker planning form) الملحق (5) ليتيح لهم استخدامه في حياتهم العملية، وقد رصدت الباحثة مجموعة من الملاحظات في هذه الجلسة، كان أهمها:

- 1- عبّر الطلبة عن استمتاعهم خلال جلسات التدريب التي برأيهم قد حفزتهم على التفكير بطريقة مختلفة لدى اتخاذهم أي قرار أو مواجهة أي موقف، ولذلك فقد أكدوا على رغبتهم في تكرار التدريب على برامج أخرى للتفكير.
- 2- تذكر معظم الطلبة لنموذج تفكير الجسد الذي درّبوا عليه ضمن البرنامج، وذلك لعامل الجذب الذي يتميز به البرنامج، ولشعور الطلبة بأهمية تطوير مهاراتهم في التفكير.
- 3- أظهر الطلبة تفاعلاً إيجابياً واضحاً ورغبةً في النقاش والمشاركة في هذه الجلسة.
- 4- اقترح الطلبة إدراج كتاب يضم أنشطة تنمي مهارات التفكير، ويكون كمادة مستقلة ضمن المنهج الدراسي أو كمرجع ودليل يدعم وحدات المنهج الدراسي.
- 5- أكد بعض الطلبة على أنهم قاموا بمناقشة خطوات البرنامج مع أسرهم في المنزل، وذلك بمواقف حياتية يمرون بها حالياً، وأنهم قد استطاعوا إقناع أسرهم بأنهم قادرين على النظر في جوانب الموقف كافة واتخاذ القرارات المناسبة.

الملحق (5)

Master thinker planning form

نموذج تخطيط المفكر البارِع

حدد أي موقف في حياتك تريد استخدام استراتيجيات MASTER- THINKER فيه، سيساعدك هذا النموذج في حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة، حظاً سعيداً!

1. حدد المشكلة أو الموقف:

2- حدد العظام (العناصر الأساسية للموقف) والتي لا تتغير:

العظام الكبيرة:

.....

العظام الصغيرة:

.....

3- حدد الأهداف الممكنة في الموقف أو المشكلة خاصتك:

.....

.....

.....

- حدد عضلة المعلومات:

- حدد عضلة المنطق:

- حدد عضلة العاطفة:

- حدد عضلة القيمة:

- حدد عضلة العادة:

- حدد عضلة التحفيز:

- حدد عضلة القناة:

4- حدد أعصاب الموقف:

- كيف ستتنجز الهدف (شبكة الإنجاز)؟

- استكشف ودون ملاحظاتك (شبكة الاستكشاف).....

.....

- حل وصنف المعطيات في الموقف المشكل (شبكة التحليل والتصنيف).....

.....

- اجمع كل مالديك من معطيات ومكونات لتحقيق النتيجة النهائية (شبكة البناء والتنظيم).

.....

.....

5- حدد الدهون في الموقف:

.....

6- حدد الجلد في الموقف:.....

.....

7- قيم صحة أفكارك:

.....

Abstract

The study aimed to reveal the effect of using the Master thinker program (Master Thinker) to teach thinking on the development of decision-making skills among mentally gifted students. (9) females, who were deliberately chosen from two schools for outstanding students, so that one of the two schools represents the experimental group and includes (15) male and female students, and the other is the control group and includes (12) male and female students.

To achieve the objectives of the study, the researcher used the following tools:

Decision-making skills scale (prepared by the researcher).

Master Thinker program to teach thinking to De-bono.

The results of the study concluded the following:

There is a statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental and control groups on the scale of decision-making skills in the total score for it and its sub-skills in the post application due to the use of the Master Thinker program.

- 1- There is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental group on the scale of decision-making skills in the total score and its sub-skills, in the pre and post applications due to the use of the Master Thinker program.
- 2- There is no statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental group on the scale of decision-making skills in the total score for it and its sub-skills in the post- and post-deferred applications due to the use of the Master Thinker program.
- 3- There is no statistically significant difference between the mean scores of males and females (students of the experimental group) on the scale of decision-making skills in the total score for it and in each of its sub-skills due to the use of the Master Thinker program.

Keywords: Decision-Making - The Master thinker program - The mentally gifted.