



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة

اتخاذ القرار

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

مهران محفوظ

إشراف الدكتورة

أمل الأحمد

أستاذة في قسم علم النفس

شكر وتقدير

بعد إنجاز هذه الرسالة أتوجه بجزيل الشكر وعميق الامتنان إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة أمل الأحمد لقبولها الإشراف على هذه الرسالة بكامل مراحلها وخطواتها، حيث كان لتوجيهاتها الأثر الكبير في توجيه مسار هذه الرسالة وتوضيح منهجها وأدواتها، فلها مني كل الاحترام والتقدير.

وأقدم شكري وتقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم الدكتور مازن ملحم والدكتورة هند كابور لما بذلوه من جهد وعناء عند قراءة هذه الرسالة وتقديم ملاحظاتهم الغنية فلهم مني كل الإحترام والتقدير .

كذلك أتوجه بالشكر الجزيل إلى أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية لما قدموه من مساعدة لإنجاز هذه الرسالة.

لكم جميعاً عظيم الشكر والتقدير

الباحث

الصفحة	فهرس المحتويات
-	شكر وتقدير
د- ز	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
ي	فهرس الملاحق
1-10	التعريف بموضوع الدراسة الفصل الأول
1-3	- مقدمة.
4-5	1-1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها.
6	1-2- أهمية الدراسة.
6-7	1-3- أهداف الدراسة.
7	1-4- أسئلة الدراسة.
7	1-5- فرضيات الدراسة.
8	1-6- حدود الدراسة.
8-9	1-7- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
9-10	1-8- القوانين والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
11-12	دراسات سابقة الفصل الثاني
12	أولاً- دراسات خاصة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي
12-13	دراسات سابقة عربية.
14	دراسات سابقة أجنبية.
15-20	ثانياً- دراسات خاصة بمهارات اتخاذ القرار
15-18	دراسات سابقة عربية.

18-20	دراسات سابقة أجنبية.	
20-21	مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة	
22-70	الإطار النظري	الفصل الثالث
23	مهارات التفكير ما وراء المعرفي	المحور الأول
24	تمهيد	
24-25	3-1-1- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي وتعريفاته.	
27-29	3-1-2- أهمية التفكير ما وراء المعرفي.	
29-31	3-1-3- عناصر ومجالات التفكير ما وراء المعرفي.	
32-39	3-1-4- مهارات التفكير ما وراء المعرفي.	
40-47	3-1-5- أساليب وإستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وأهميتها.	
48	- تعقيب على المحور الأول.	
49-70	مهارات اتخاذ القرار	المحور الثاني
50	تمهيد	
50-51	3-2-1- مفهوم عملية اتخاذ القرار وتعريفها.	
52	3-2-2- صنع القرار واتخاذ (أوجه التشابه والاختلاف).	
53	3-2-3- خطوات ومراحل اتخاذ القرار وصعوباتها.	
57	3-2-4- النظريات المفسرة لاتخاذ القرار.	
61	3-2-5- تصنيفات القرارات.	
64	3-2-6- الأسباب والعوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار.	
65	3-2-7- أساليب عملية اتخاذ القرار.	
69	3-2-8- العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار ومهارات ما وراء المعرفة:	
70	- تعقيب على المحور الثاني.	
70-71	منهج الدراسة وأدواتها	الفصل الرابع

72	4-1- منهج الدراسة.
72-75	4-2- مجتمع الدراسة وعينتها.
75-89	4-3- أدوات الدراسة 4-3-1- مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw , 1994) (and Dennison) 4-3-2- مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحث)
89	4-4- إجراءات تطبيق الدراسة.
90-92	4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.
92	4-6- الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء التطبيق.
111-93	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها
100-95	5-1- نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.
94	- نتائج السؤال الأول وتفسيرها.
96	- نتائج السؤال الثاني وتفسيرها.
98	- نتائج السؤال الثالث وتفسيرها.
110-100	5-2- نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.
100	- نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.
102	- نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.
104	- نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.
106	- نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.
108	- نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها.
110	5-3- مقترحات الدراسة.
122-111	قائمة المراجع

118-119	قائمة المراجع العربية.
122-119	قائمة المراجعة الأجنبية (References).
ملخص الدراسة	
127-123	ملخص الدراسة باللغة العربية.
I – VI	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية (SUMMARY).

فهرس الجداول		
الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
74	خصائص مجتمع الدراسة وعينتها وفقاً لمتغير الجنس	1
74	خصائص مجتمع الدراسة وعينتها وفقاً لمتغير التخصص	2
75	أسماء المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها عينة الدراسة	3
78	معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس	4
78	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه كل بند	5
79	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن ودرجته الكلية.	6
80	معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات الإعادة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن	7
81	معيار تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن وفقاً لقيم المتوسط الحسابي	8
83	مقياس اتخاذ القرار في صورته الأولية	9

84	البندود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس اتخاذ القرار وفقاً لآراء السادة المحكمين.	10
85	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ودرجات الأبعاد الأخرى وبين درجات أبعاد المقياس ودرجته الكلية	11
86	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه البند نفسه	12
86	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع درجته الكلية.	13
87	معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات الإعادة لمقياس اتخاذ القرار	14
88	مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية	15
88	معياري تحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار وفقاً لقيم المتوسط الحسابي	16
90	نتائج التوزيع الاعتدالي باستخدام اختبار كالموغراف سميرونوف لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار	17
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبوية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي	18
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبوية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار	19
98	مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)	20
98	نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط	21
99	قيمة المعامل البائي والخطأ المعياري ومعامل بيتا وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لها	22
100	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار	23

24	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).	102
25	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي)	104
26	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).	106
27	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي)	108

فهرس الأشكال		
الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	الخريطة الذهنية لمجالي ما وراء المعرفة	31
2	التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	74
3	التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص	75
4	التمثيل البياني لتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي	91
5	التمثيل البياني لتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار	91
6	التمثيل البياني لمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.	95

97	التمثيل البياني لمستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس اتخاذ القرار.	7
102	التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الجنس	8
105	التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص	9
107	التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس	10
109	التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص	11

فهرس الملاحق		
الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
129	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	1
130	مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw , 1994 , and Dennison)	2
134	مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية	3
138	ورقة تسهيل المهمة	4

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

مقدمة الدراسة.

-1-8 مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

-1-9 أهمية الدراسة.

-1-10 أهداف الدراسة.

-1-11 أسئلة الدراسة.

-1-12 فرضيات الدراسة.

-1-13 حدود الدراسة.

-1-14 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

-1-15 القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

مقدمة الدراسة:

دخل العالم الذي نعيش فيه بالسنوات الأخيرة مرحلة جديدة من التطور والتقدم في شتى مجالات العلوم وهذا التقدم صاحبه انفجار معرفي هائل و متسارع بشكل غير طبيعي أدى إلى تغيرات عديدة في جميع مجالات حياة الإنسان، من حيث الكم الهائل من المعلومات والمعارف وظهور مفاهيم ونظريات جديدة وانقراض أخرى أدت وبشكل تدريجي في إحداث تغيرات في البنية المعرفية واتجاهات الإنسان في جميع المجتمعات من أجل أن يواكب ويتكيف مع هذه التغير الحاصل في العالم من حوله ولكي يحقق الإنسان هذا التكيف المطلوب كان واجباً على المجتمع بمؤسساته المختلفة تقديم العون والمساعدة في ذلك وأحد أهم تلك المؤسسات هي المؤسسة التربوية المتجلية من المدارس التعليمية والتي من أهدافها تعديل سلوك الفرد واتجاهاته وبنيتها المعرفية الفكرية من أجل أن يصبح عنصراً فعالاً في مجتمعه يعرف متطلباته ويساهم في تقدمه وتطوره. والمتأمل بالتقدم الذي وصلت إليه دول العالم المتقدمة يجد أن محور هذا التقدم هو العقل البشري المفكر الذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذي ينتج كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية فموضوع التفكير أصبح بالغ الأهمية في التربية المعاصرة (علي، 2004، 193) .

ويعد التفكير ما وراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير فلقد لاقى اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين فالطالب المفكر تفكيراً ما وراء معرفياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التعليمي حيث يقوم بدور مولد للأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى التقدم ومنظم لخطوات الحل ويضع أمامه خيارات متعددة ويقيم كلاً منها ويختار ما يراه الأفضل وبذلك يكون مفكراً منتجاً .(الجراح وعبيدات ، 2011، ص 246) .

ويعد فلافليل ووليمان (Flavell & Wellman 1977) من رواد علم النفس الذين تحدثوا عن مفهوم ما وراء المعرفي حيث يشيران إلى أن هذا المفهوم قائم على مبدأ تفكير الفرد في أفكاره الذاتية وقسم فلافليل ما وراء المعرفة إلى ثلاث عوامل (الفرد، المهمة ، الاستراتيجية) كما قام بتقسيم المتغير الخاص بالفرد إلى ثلاثة عوامل فرعية وهي المعرفة الذاتية ومعرفة الآخرين والمعرفة العامة (Flavel،1999).

ولما كان العصر الذي نعيش فيه عصر التطور العلمي والتقني الهائل في شتى المجالات والعلوم وأصبح أكثر تخصصاً وتحديداً مما فرض واقعاً جديداً فيه الكثير من البدائل والخيارات أمام جيل الشباب المتعلم الصاعد وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي حيث يختار الطالب تخصصه وتوجهه الدراسي الذي يحدد مهنته ودوره في المجتمع وحياته الخاصة حيث يتوقف نجاح الطالب العلمي خلال الدراسة على مدى اختياره تخصصه الدراسي وفق أسس سليمة تأخذ بعين الاعتبار قدراته وميوله واستعداداته فالاختيار الناجح هو ذلك الاختيار الذي يتناسب مع الميول والقدرات فاتخاذ القرارات تلعب دوراً مهماً في حياتنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. فكل الأفراد يسعون لاتخاذ قرارات مناسبة للموقف أو المهمة ولكن ثمة أشخاص غير قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة لأسباب عدة قد يكون تدني مهارات التفكير ما وراء المعرفي أحد هذه الأسباب، ففي كل ناحية من نواحي الحياة، تحكمها القرارات سواء في مجال الإدارة أو الأسرة أو التعليم. والقدرة على اتخاذ القرارات تعنى الاختيار من بين بديلين أو أكثر، وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار هي جزء أساسي في حياة الأفراد الشخصية والمهنية، فبعض القرارات التي يتخذها الفرد أساسية وهامة؛ كالقرارات المتعلقة بدخول الدولة في الحرب، وبعض القرارات بسيطة مثل ماذا يمكن تناوله على الغداء، لكن جميع القرارات تتطلب إعمال الفكر وامتلاك المعرفة، إضافة إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وفي ضوء ما تقدم فقد تم التركيز على مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار.

1-1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

ونتيجة لما سبق يرى الباحث بضرورة دراسة طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وما يدعم وجهة نظر الباحث هو وجود عدد من المسوغات التي أشارت إليها نتائج الدراسات الميدانية والواقع الملاحظ ومن أهمها:

- أكدت العديد من البحوث ومن أهمها دراسة عبد القوي (2006) والسباتين (2006) وأبو لطيفة (2014)، وعبد الحميد (1998)، على فاعلية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين التعلم بشكل عام حيث يساعد الطلاب على استيعاب المعارف العلمية بصورة جيدة واستثمارها في حل المشكلات وأداء المهام وبالتالي تعمل على تحسين التعلم ذو المعنى حيث تقوم فكرتها على أساس أن التعلم عن طريق التفكير يحسنه.

- أن عملية اتخاذ القرار ما هي إلا عمليات تفكير وأن هذه العمليات تحتاج إلى مراجعة ومراقبة وقدرة مناسبة على التنظيم وهذا ما يسمى التفكير ما وراء المعرفي (Don.,et.al.2001)، (John et.al..1997).

- احتكاك الباحث بشرائح متعددة من الطلبة في مدارس محافظة دمشق (ثانوية فاروق الشريف، وثانوية بدر الدين الغزال، وثانوية اليرموك، وثانوية محمد عصام كعور.. الخ) من خلال عمله في الدعم النفسي والاجتماعي، لاحظ عزوف بعض الطلبة عن الاستمرار في دراسة اختصاصات معينة قاموا هم باختيارها نتيجة فشلهم في التكيف مع تلك التخصصات والناجى بدوره عن اختيار خاطئ مما يؤدي إلى خسارة المجتمع لهؤلاء الطلبة.

- أكد العديد من الباحثين خزام (2002) والسباتين (2006) وأبو لطيفة (2014) وجيجيدي Jegede (1999)، ويونغ وفري (Yong & fry 2008) على ضرورة دراسة علاقة التفكير ما وراء المعرفي ببعض المتغيرات المعرفية لدى الأفراد مما يمكن من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعياً وراء تحقيقها. وأنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو سبب قصدي، ويمكن أن يراقب، وينظم بشكل مدبر وأنه يقع تحت سيطرة الفرد.

- تأكيد القحطاني (2009) والمالكي (2012) وتيكن (Tekin, 2011) إلى أن عملية اتخاذ القرار تحتاج إلى جهد فكري وإبداعي وقدرة على التفكير العلمي الدقيق المترابط، إضافة إلى قدر عال من الحرية في التصرف والاختيار الجيد بعيداً عن الضغوط.

- يرى بعض علماء النفس إن عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جداً وربما لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب هذا القدر من الطاقة الفكرية والانفعالية مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار.

- إن نجاح الطالب يتوقف على مدى اختياره للتخصص الدراسي المناسب لقدراته وميوله، ولذلك فإن الاختيار الناجح؛ هو ذلك الاختيار الذي يتناسب مع الميول والقدرات والاستعدادات، وتعد المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية الهامة في حياة الطلبة، حيث يطلب منهم بعد اجتياز الصف الأول الثانوي تحديد نوع الدراسة التي يرغبون الالتحاق بها، والتي تكون بمثابة حجر الأساس نحو اختيار

مهنة المستقبل، إلا أنه في كثير من الأحيان لا يختار الطالب تخصصه وفق معايير سليمة، وقد أرجع بعض علماء النفس سبب ذلك إلى خلل في عملية اتخاذ القرار لدى هؤلاء الطلبة، وأوصوا بضرورة تطوير العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلبة من خلال تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

- يرى بعض الباحثين (أبو جادو ونوفل، 2007)، (أبو رياش وآخران، 2009)، أن التفكير ما وراء المعرفي هو الوعي بالخطوات والاستراتيجيات والأساليب التي قد تستخدم في عملية اتخاذ القرارات.

- يتوقع بعض الباحثين (حجة، 2004)، (المنصور، 2000)، (حسب الرسول، 2000)، (Don.,et.al.2001)، (John et.al..1997). أن الاهتمام بتنمية التفكير ما وراء المعرفي قد يعلب دوراً كبيراً في تحسين عملية اتخاذ القرارات لدى بعض الطلبة.

- نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث لبعض المدارس الثانوية العامة (ثانوية القدس/ثانوية جنود الأسد/ ثانوية علي يوسف الصبح)، إذ قابل من خلالها (93) طالبة وطالبة في هذه المدارس من طلبة الصف الثاني الثانوي العام، وبعد شرحه لهم أهداف الدراسة طبق عليهم استمارة مؤلفة من ثلاثة أسئلة على النحو الآتي:

1. هل تقوموا بعملية التخطيط والمراقبة والتقييم المستمر لأدائكم عند اتخاذكم قرار معين؟

2. هل تعتمدوا في اتخاذ قراراتكم على والديكم أم على أنفسكم؟

3. ما هي الأسباب الرئيسة لفشلكم أحياناً في اتخاذكم القرارات المهمة؟

ونتيجة لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وجد الباحث أن (40%) من الطلبة أقروا بممارستهم عملية التخطيط والمراقبة والتقييم المستمر لأدائهم عند اتخاذهم قرار معين، و(50%) من الطلبة أقروا باعتمادهم على والديهم في عملية اتخاذ القرار، كما ردّ (90%) من هؤلاء الطلبة فشلهم أحياناً في اتخاذهم لقراراتهم لأسباب كثيرة عائدة لتخمينات غير واضحة كضغوط الوالدين أو عدم الثقة في النفس أو الاعتماد على الآخرين..الخ.

وبناء على ما سبق، واستناداً إلى نتائج العديد من الدراسات والبحوث النفسية التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار، وفي ضوء المسوغات السابقة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية؟

1-2- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية مما يلي :

- 1- الجدة النسبية للبحث (في حدود علم الباحث) لا سيما على الصعيد المحلي.
- 2- أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كشكل من أشكال تنمية التفكير والوعي به و إمكانية استخدام هذه المهارات لاحقاً في تنمية مهارة اتخاذ القرار من أجل إعداد إنسان قادر على اتخاذ القرار السليم .
- 3- قد تثير هذا الدراسة اهتمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار .
- 4- من المتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في وضع برامج تعليمية إرشادية ومهنية تساعد الطلاب والمعنيين بالأمر على زيادة مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب.

1-3- أهداف الدراسة:

- 1- تعرف مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي أفراد عينة الدراسة.
- 2- تعرف مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي أفراد عينة الدراسة.
- 3- تعرف القيمة التنبؤية بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- 4- تعرف العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مهارة اتخاذ القرار .
- 5- تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص).
- 6- تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص).

1-4- أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 2- ما مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 3- هل يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

1-5- فرضيات الدراسة:

اختبرت الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، أدبي).

6-1- حدود الدراسة:

1. **حدود بشرية:** طبقت أدوات الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام والبالغ عددهم (551) طالباً وطالبة.
2. **حدود مكانية:** طبقت أدوات الدراسة في مدارس محافظة مدينة دمشق الرسمية.

3. **حدود زمانية:** طبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2016-2017). وذلك في الفترة الواقعة بين (2016/11/6 ولغاية 2016/11/27)،

4. **حدود علمية:** وتتجلى بدراسة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام، وقياسها من خلال الأدوات المستخدمة، كما تتوقف إمكانية تعميم نتائج البحث في حدود خصائص العينة والأدوات والزمن المطبق فيه الدراسة.

1-7- مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية:

التفكير ما وراء المعرفي: يعرفه العالم فلافل (flavel) بأنه معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط.

ويعرفه براون (brown) بأنه وعي الفرد بمهاراته الخاصة ومصادر المعرفة لديه والاستراتيجيات المتوافرة لديه التي يوظفها في أداء مهمة معينة (علي والحاروني ، 2004، 26)

وتعرف (فارس، 2006) مفهوم التفكير ما وراء المعرفة بأنه "قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به أثناء القيام بحله مشكلة أو قضية تعترضه، أو لدى تعرضه للمعلومات والخبرات الجديدة ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة السابقة وتخطيط ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراجعة عملية التفكير، وتقييمها في ضوء تحقيق الأهداف المطلوبة" (فارس، 87، 2006)، **ويتبنى الباحث تعريف** (فارس، 2006) لمفهوم التفكير ما وراء المعرفة في هذا البحث. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

مهارة اتخاذ القرار: عرفها (هاريسون وبرامسون Harrison&Bramson) بأنها اختيار بديل محدد من بين اثنين أو أكثر من البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين مع وجود النية نحو التحرك لتحقيق غاية مرغوبة. (Harrison&Bramson, 1982,p:17).

وعرفها سينك (Sing) بأنها عملية يتم خلالها اختيار بديل من بين عدة بدائل في موقف معين (Sing.,2000,p:17)

وعرفها موسى (2010، 30) بأنها 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.

ويعرف الباحث مهارة اتخاذ القرار بأنها: اختيار البديل الأفضل بين عدة بدائل مطروحة بشكل يحقق الأهداف والطموحات التي يسعى إليها الفرد أو الجماعة ويتناسب بنفس الوقت مع الأولويات والظروف المتاحة.

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدراسة.

7-1- القوانين والأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة:

اعتمد الباحث في الدراسة السيكمترية لأدوات الدراسة وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (Spss)، كما استخدمت الأساليب والطرائق الإحصائية المعلمية (البارومترية) بعد التأكد من أن توزع درجات أفراد عينة الدراسة على أدواتها كان توزعاً اعتدالياً وطبيعياً. حيث استخدم الباحث ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون.
- معادلة ألفا كرونباخ .
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- إختبار ت ستودنت (T- test) لمعرفة دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة الثنائية.
- معادلة تحليل الانحدار البسيط لدراسة أثر التفكير ما وراء المعرفي على درجة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات خاصة بالتفكير ما وراء المعرفي.

-دراسات عربية.

-دراسات أجنبية

المحور الثاني: دراسات خاصة بمهارات اتخاذ القرار.

-دراسات عربية.

-دراسات أجنبية

تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتناول الفصل الحالي مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة، إذ تم البحث في الكتب والدوريات وشبكة الانترنت عن دراسات تتعلق بالدراسة الحالية، ونتيجة لذلك عثر الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى فئات متعددة من الطلبة، وسوف يستعرض الباحثة هذه الدراسات بداية من الدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية متناولاً هذه الدراسات من الأقدم حتى الأحدث وذلك وفقاً لمحورين على الشكل الآتي:

المحور الأول- دراسات خاصة بالتفكير ما وراء المعرفي:

أولاً: دراسات عربية:

- دراسة خزام (2002) في الأردن.

عنوان الدراسة: التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص العلوم وعلاقة ذلك بمتغير الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي.

أهداف الدراسة: التعرف على درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص العلوم والفروق في امتلاكها بين الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والتحصيل الدراسي، المستوى الدراسي).

عينة الدراسة: (1197) طالباً وطالبة (سابع، تاسع، أول ثانوي).

أدوات الدراسة: مقياس يور وكريج (yore &craig).

نتائج الدراسة: يمتلك الطلبة معرفة ما وراء معرفية بدرجة متوسطة، وجود فروق في درجة وعي الطلبة بأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح الصفين التاسع الأساسي والأول الثانوي ووجود فروق تعزى للتحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

- دراسة المطيري (2005) في الكويت.

عنوان الدراسة: قياس مدى توافر مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وعلاقة ذلك بدرجة الاستيعاب القرائي.

أهداف الدراسة: الكشف عن مستوى مهارات ما وراء المعرفي لدى الطلبة وعلاقتها بالاستيعاب القرائي ودرجة الاختلاف في مدى توافر مهارات ما وراء المعرفية باختلاف الجنس وفرع الثانوية العامة.

عينة الدراسة: تألفت من 318 طالباً وطالبة في الصف الثالث الثانوي.

أدوات البحث: مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى امتلاك الطلبة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق لدى الطلبة في امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس أو فرع الثانوية العامة، ووجود ارتباط دال وموجب بين مهارات التفكير فوق المعرفي والاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

- دراسة الخوالدة والربابعة والسليم (2012) في الأردن.

عنوان الدراسة: درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير (الجنس، التخصص، التحصيل الدراسي).

عينة الدراسة: (380) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي.

أدوات الدراسة: اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينيس (1994).

نتائج الدراسة: يمتلك الطلبة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في امتلاك مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ضوء متغير الجنس والتخصص الأكاديمي بينما وجدت فروق في ضوء متغير التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذو التحصيل المرتفع.

- دراسة أبو لطيفة (2014) في السعودية.

عنوان الدراسة: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة.

أهداف الدراسة: التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف متغيري السنة الدراسية والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: (100) طالب من طلبة كلية التربية بجامعة الباحة.

أدوات الدراسة: مقياس التفكير ما وراء المعرفي من تصميم الباحث.

نتائج الدراسة: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة متوسط، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمغير السنة الدراسية والتحصيل الدراسي.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

- دراسة جيجيدي(Jegede, 1999) في الصين.

Differences Between Low and High Achieving Distance Learners in Locus of Control and Metacognition.

عنوان الدراسة: الفروق بين الطلاب المرتفعين ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهارات ما وراء المعرفة.

أهداف الدراسة: التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهارات ما وراء المعرفة.

عينة الدراسة: (712) طالباً في جامعة هونك كونك.

أداة الدراسة: مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود فروق بين الطلاب المنخفضي التحصيل والمرتفعي التحصيل في مهارات ما وراء المعرفة المتمثلة في محاولة الفهم الشامل لمعنى ما يقوم الفرد بقراءته وربط المعلومات الجديدة بالقديمة لصالح الطلاب المرتفعين التحصيل.

- دراسة يونغ وفري (Yong & fry 2008) في أمريكا.

Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students

عنوان الدراسة: التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج.

أدوات الدراسة: قائم التفكير ما وراء المعرفي لشراوودينيسن (1994).

عينة الدراسة: (178) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة في كلية التربية ومجموعة من الخريجين.

نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على قائمة التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة الخريجين وطلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة ولا يوجد بينهم فروق فيما يتصل ببعده معرفة المعرفة.

- دراسة كيتابيفي (Kitabevi 2011) في تركيا.

Metacognitive Awareness of Pre- Service Teachers

عنوان الدراسة: التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المعلمين.

أهداف الدراسة: التعرف على مستويات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب المعلمين، واكتشاف العلاقة بين أبعاد التفكير ما وراء المعرفي ومجموعة من المتغيرات (المعدل، التخصص، نوع المدرسة الثانوية التي درس فيها الطالب).

أدوات الدراسة: قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشروا و دينيسن (1994).

عينة الدراسة: (49) طالباً وطالبة من الطلبة الذين لم يتخرجوا بعد من كلية التربية.

نتائج الدراسة: أداء الطلبة على بعد معرفة المعرفة أعلى من أدائهم على بعد تنظيم المعرفة كما أظهرت وجود ارتباط موجب بين كل من المعدل التراكمي والتخصص ونوع المدرسة وبعد تنظيم المعرفة.

المحور الثاني- دراسات خاصة باتخاذ القرار:

أولاً- دراسات عربية:

- دراسة المحبوب (1997) في السعودية.

عنوان الدراسة: العوامل المؤثرة على قرار الطلاب بالالتحاق بالجامعة من وجهة نظر عينة من طلاب المستوى الأول في كلية الملك فيصل.

هدف الدراسة: تعرف العوامل المؤثرة على قرار الطلاب بالالتحاق بالجامعة والفروق لديهم وفقاً لمتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، مكان السكن).

عينة الدراسة: (200) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بالجامعة.

أدوات الدراسة: قائمة الأسباب للذهاب للكلية من إعداد دول وويجمان (Dauol&Waigman).
نتائج الدراسة: من أبرز العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الخبرات السابقة، وضغوط الوالدين، واختيارات الأقران، كما لا توجد فروق في اتخاذ القرار تبعاً للمتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، مكان السكن)
- دراسة القحطاني (2009) في السعودية.

عنوان الدراسة: "مهارات المُحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري، وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين بمدينة الرياض".

هدف الدراسة: تعرّف مظاهر المُحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري واتخاذ القرار، لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (927) طالباً من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود.

أدوات الدراسة: مقياس المُحاجة من إعداد الباحث، ومقياس اتخاذ القرار إعداد عبدون (1979).

نتائج الدراسة: أهم نتائج هذه الدراسة كانت:

- لا توجد فروق في سلوك المُحاجة واتخاذ القرار، تبعاً لمتغير الجامعة.
- لا توجد فروق في التخصص (أدبي - علمي) فيما يتعلق باتخاذ القرار عند طلاب الجامعة.

- دراسة الزهراني (2009) في السعودية:

عنوان الدراسة: "التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الكليات المهنية بمحافظة جدة".

هدف الدراسة: تعرّف مستوى كل من التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الكليات المهنية بمحافظة جدة، وتعرّف العلاقة بين التفضيل المهني واتخاذ القرار، والكشف عن الفروق بين طلاب الكليات المهنية في مفهوم التفضيل المهني واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي والسن.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (361) طالباً، منهم (180) طالباً من طلاب الكلية التقنية، و(181) من طلاب الكلية الصحية.

أدوات الدراسة: مقياس التفضيل المهني من إعداد الباحث، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون (1979).

نتائج الدراسة: أهم نتائج هذه الدراسة كانت:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفضيل المهني واتخاذ القرار بصورتيه (أ) و (ب).

- توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الكلية التقنية وطلاب الكلية الصحية في اتخاذ القرار بصورتيه (أ) و (ب) لصالح الكلية الصحية.

- دراسة المالكي (2012) في السعودية:

عنوان الدراسة: "قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتهما ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث ومحافظة جدة".

هدف الدراسة: تعرّف مظاهر قلق المستقبل واتخاذ القرار، وتعرف العلاقة بين قلق المستقبل واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى كشف الفروق في قلق المستقبل واتخاذ القرار بين طلاب الجامعة تبعاً لموقع الجامعة، والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين والعمر.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (652) طالباً، (302) طالباً من طلبة جامعة الليث موزعين إلى (176) طالباً من الأقسام العلمية و (126) طالباً من الأقسام الأدبية، و (350) طالباً من جامعة الملك عبد العزيز موزعين إلى (163) طالباً من كلية العلوم، و (187) طالباً من كليات الآداب.

أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل من إعداد عشري (2004)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون (1979).

نتائج الدراسة: أهم نتائج هذه الدراسة كانت:

- لا توجد فروق في درجات قلق المستقبل واتخاذ القرار وفقاً للجنس والجامعة.
- وجود فروق في درجات اتخاذ القرار وفقاً للتخصص لصالح الكليات العلمية.

- دراسة الملحم (2014) في سورية:

عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق".

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة، وكشف دلالات الفروق لدى أفراد عينة الدراسة في اتخاذ القرار وفي الذكاء الوجداني والتي تعزى لمتغيرات: (الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، مكان الإقامة، العمر).

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (665) طالباً وطالبة، موزعين إلى (325) طالباً وطالبة من طلبة الكليات التطبيقية، و (340) طالباً وطالبة من طلبة الكليات النظرية.

أدوات الدراسة: مقياس شط للذكاء الوجداني، والذي قننه امطانيوس مخائيل (2008) على البيئة السورية، ومقياس اتخاذ القرار، وهو من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أهم نتائج الدراسة كانت:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة الإجمالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

ثانياً – الدراسات الأجنبية:

– دراسة تيكين (Tekin, 2011) في تركيا.

"A Study into The Levels of Decision Making and Coping with Stress of the Students of Physical Education and Sports College"

عنوان الدراسة: "دراسة مستوى اتخاذ القرار والتغلب على الضغوط لدى طلبة كلية التربية الفيزيائية وطلبة كلية الرياضة".

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى اتخاذ القرار ومستوى قدرة الطلبة في التغلب على الضغوط.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (590) طالباً، و(413) طالبة من طلبة كلية التربية الفيزيائية وكلية الرياضة في تركيا.

أدوات الدراسة: مقياس اتخاذ القرار، ومقياس للكشف عن قدرة الطلبة في التغلب على الضغوط، وكلا المقياسين من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق في القدرة على اتخاذ القرار على متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور.
- لا توجد فروق في القدرة على اتخاذ القرار على متغير الكلية.

- دراسة دورجيا وسارين (Durejia,& Singh, 2011) في الهند.

"Self-Confidence and Decision Making Between Psychology and Physical Education Students: A Comparative Study"

عنوان الدراسة: "الثقة بالنفس واتخاذ القرار لدى طلبة علم النفس والفيزياء : دراسة مقارنة".

هدف الدراسة: الكشف عن الفروق بين طلبة علم النفس والفيزياء في كل من الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (120) طالباً من طلبة علم النفس، و(40) طالباً من طلبة الفيزياء.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس (Agnihorti, 1987) للثقة بالنفس، ومقياس (French et al, 1993) لاتخاذ القرار.

نتائج الدراسة: توجد فروق في كل من الثقة بالنفس واتخاذ القرار، لصالح طلبة كلية الفيزياء.

- دراسة بوفر (Puffer, 2011) في إيطاليا.

"Emotional Intelligence As A Salient Predictor For Collegians' Career Decision-making"

عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني كمتنبئ بارز في سرعة طلبة الكليات في اتخاذ القرار".

هدف الدراسة: تعرّف دور الذكاء الوجداني في سرعة الطلبة باتخاذهم لقراراتهم، وكشف الفروق في كل من الذكاء الوجداني وسرعة اتخاذ القرار تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبة من طلبة الكليات النظرية والتطبيقية في هولندا.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد أداتي البحث لقياس كلاً من الذكاء الوجداني، وسرعة اتخاذ القرار.

نتائج الدراسة: أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة هو:

- توجد فروق في سرعة اتخاذ القرار وذلك لصالح الذكور.
- توجد فروق في سرعة اتخاذ القرار وذلك لصالح طلبة السنوات النهائية من الجامعة.
- دراسة كيرسنيك (Ceresnik, 2012) في سلوفاكيا.

"Decision-Making and Cognitive Structuring of Students at University"

عنوان الدراسة: "اتخاذ القرار والتنظيم المعرفي لدى طلبة الجامعة".

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين اتخاذ القرار والتنظيم المعرفي لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى تعرّف العلاقة بين التنظيم المعرفي وكل من: اتخاذ القرار، وتقدير الذات لمتخذ القرار، والحذر، وتحمل المسؤولية، والمماثلة في تنفيذ الواجبات.

عينة الدراسة: بلغ حجم عينة الدراسة (75) طالباً وطالبة، ومتوسط أعمارهم (21) سنة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: مقياس بارتال (Bar-Tal) لقياس قدرات التنظيم المعرفي، واختبار مان وآخرون (Man et al, 1989) لاتخاذ القرار، ومقياس الحاجات الشخصية إعداد ثوبسون (Thopson).

نتائج الدراسة: أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة هو:

- الأشخاص ذوي الدرجة المرتفعة في التنظيم المعرفي، هم أفضل من الأشخاص ذوي الدرجة المنخفضة في التنظيم المعرفي، وذلك في اتخاذ القرارات الخاصة بهم.
- عدم وجود فروق في اتخاذ القرار تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ومتغير الكلية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسة الحالية وإن كانت قد تقاطعت أهدافها مع الأهداف التي سعت إليها الدراسات والبحوث السابقة، وإن تشابهت في تناولها لمتغيري التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار وكذلك في المنهج المستخدم في هذه الدراسة (المنهج الوصفي - التحليلي)، وفي الطريقة المتبعة للتحقق من صحة وصدق فرضياتها، إلا أنها اختلفت اختلافاً جوهرياً مع عموم تلك الدراسات في تناولها للعلاقة بين هذين المتغيرين، حيث لم تجري أي دراسة محلية أو عربية (بحود علم الباحث) تناولت دراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، فمعظم هذه الدراسات تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي أو مهارات اتخاذ القرار كلاً على حداً أو علاقة كل

متغير بمتغيرات أخرى دون وجود أي دراسة تربط بين هذين المتغيرين عند طلبة المرحلة الثانوية. كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه واقتداء الدراسة الحالية في عدة مجالات بحثية كآلاتي:

- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية إذ تم التوصل إلى فهم أعمق لكل من التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار من حيث المفهوم والتعريف والأبعاد والخصائص والأسباب والعوامل المؤثرة.
- الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها وفرضياتها (يمكن الرجوع إلى الفصل الأول من هذه الدراسة للاطلاع على مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها).
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تمكين الدراسة الحالية من الاختيار المناسب لمقياس التفكير ما وراء المعرفي، والمساعدة في إعداد مقياس اتخاذ القرار، والتحقق من صدقهما وثباتهما على البيئة السورية وفي تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالأسئلة والفرضيات.

ويبدو للباحث بأن أهمية مراجعة الدراسات السابقة تكمن في ما يفيد الدراسة الحالية، وتأتي في المقدمة منها أن يبدأ الباحث من حيث انتهى الباحثون الآخرون، لذلك قام الباحث باستعراض بعضاً من الدراسات السابقة في البيئة العربية والأجنبية ذات العلاقة والقريبة من موضوع الدراسة الحالية، إذ تم التطرق إلى البحوث، والدراسات التي تناوبت مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية، ونظراً لأهمية هذه الدراسات، فقد أورد الباحث بعضاً منها مبيناً باحثها، وزمنها، وبيئتها، وموضوعها، وهدفها الرئيس، وعينتها، وأدواتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، هذا بالإضافة إلى التعقيب عليها، وبيان مدى الاستفادة التي تحققت للباحث ودراسته.

الفصل الثالث - الإطار النظري

المحور الأول: مهارات ما وراء المعرفة

المحور الثاني: مهارات اتخاذ القرار

الفصل الثالث- المحور الأول

مهارات ما وراء المعرفة

تمهيد

- 3-1-1- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي وتعريفاته.
- 3-1-2- أهمية التفكير ما وراء المعرفي.
- 3-1-3- عناصر ومجالات التفكير ما وراء المعرفي.
- 3-1-4- مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- 3-1-5- أساليب واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

وأهميتها.

- تعقيب على المحور الأول.

تمهيد:

يحتل التفكير مكان الصدارة في أهداف التربية والتعليم في كل المراحل الدراسية وعند كل الأمم والشعوب مهما كانت درجة تطورها، وهو هدف لكل مؤسسة تربوية وتعليمية واقتصادية وعسكرية وسياسية. وقد تم الاهتمام بمهارات التفكير الأساسية كإكتساب المعرفة، وتذكرها وترميزها، واستيعابها، منذ فترة طويلة كما أجريت دراسات أخرى حول التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار كمهارات تفكير عليا أو مركبة، إلا أنه حديثاً ومنذ منتصف سبعينيات القرن الماضي، ظهر مفهوم جديد من مفاهيم التفكير وهو التفكير ما وراء المعرفي ليضيف أو ليكمل الصورة حول عمليات التفكير، ومهاراته، ونشاطاته، والذي يعد من أرقى أنواع التفكير ومستوياته، وليفتح بذلك مجالاً واسعاً من التفكير في إجراء الدراسات، وللوصول إلى فهم أوسع لهذا النوع من التفكير يتناول الباحث

في هذا المحور مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وأهميته في العملية التربوية والتعليمية، ومكوناته ومهاراته وتصنيفاته وأهم الاستراتيجيات التي يقوم عليها، وفيما يلي شرح مفصل لمحتويات هذا المحور.

3-1-1- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي وتعريفاته:

يعد التفكير ما وراء المعرفي واحد من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، إذ على الرغم من أنّ هذا المفهوم كمصطلح لم يظهر إلا في السبعينات من القرن العشرين، إلا أنّ جذوره بدأت مع سقراط وأفلاطون، فحكمة سقراط الشهيرة " اعرف نفسك " تعني وعي الفرد بأفكاره ومشاعره وأحاسيسه وملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمرّ بها، ويقول أفلاطون: " حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث عن نفسه"، ولاحظ (جون لوك) أنّ معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم رغم حدوث ذلك عند بعضهم الآخر (فارس، 88، 2006).

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي⁽¹⁾ في بداية السبعينات معتمداً على أعمال بعض الباحثين من أمثال (جون فلافل Flavell) الذي قام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام المتعلمين بفهم أنفسهم كمتعلمين، والكشف عن عمليات ما وراء المعرفة الكامنة خلف اكتساب المعرفة، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات وما يزال يلقي الكثير من الاهتمام على المستويين النظري والتطبيقي حيث أثبت فعاليته في مختلف المجالات الأكاديمية والتربوية (السيد، 2002، 15).

ويعتبر (فلافل Flavell) أول من قدّم مصطلح ما وراء المعرفة (met cognition) حيث أشار إلى أن ما وراء المعرفة يعني معرفة وتحكم الشخص في نظام المعرفة الخاصة به، ويقول فلافل: " إن سؤال نفسك عن فصل في كتاب يمكن أن يحسّن معرفتك، وهذه وظيفة معرفية، أما مراقبتها فهذه وظيفة ما وراء معرفية " (Flavell, 1979, 908). ومفهوم ما وراء المعرفة (met cognition) يشير إلى تحكم المرء بأنشطته المعرفية على نحو واع ومقصود، وقد أصبح هذا التمييز والفارق بين المعرفة وفهم تلك المعرفة (من زاوية الوعي والاستخدام الملائم لها)، مركز اهتمام خاص لدى علماء نفس النمو (Development Psychology) ومع ذلك لم يلقَ بحث ما وراء المعرفة، بوصفه حقلاً للدراسة من الاهتمام الجاد على يد العلماء (Brown, 1980, 221-231). وتعتبر (ما

¹ يطلق عليه أيضاً التفكير فوق المعرفي، والتفكير ما بعد المعرفي، والتفكير في التفكير، ما وراء الإدراك، ما وراء الفهم، ما وراء الذاكرة، التفكير الميتا معرفي، ما وراء التعرف، الوعي بالتفكير.

وراء المعرفة) مصطلحاً مشتقاً من حقل علم النفس المعرفي، ويشير إلى امتلاك معرفة بالعوامل التي تؤثر على نشاط التعلم وكيفية السيطرة على هذه العوامل الخاصة بالتعلم (, Bonds and Bonds 1992, 56).

ويتضمن مفهوم ما وراء المعرفة ثلاثة متطلبات رئيسية وهي:

1. **المعرفة:** وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة ومتى تُستخدم.

2. **التحكم:** ويشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفة وعيه.

3. **الوعي:** ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الوعي بمتغيرات الشخصية، والوعي بمتغيرات الموقف التعليمي، والوعي بمتغيرات الاستراتيجية الملائمة (الشربيني، والطناوي، 2006، 37).

لابد من الإشارة إلى ظهور العديد من التعريفات حول هذا المفهوم فمنهم من اعتبر هذا المفهوم بأنه وعي الفرد بمعلوماته وتفكيره، ومن هذه التعريفات:

- تعريف (أنور الشراقوي) بأنه: "وعي الطالب بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذا الموقف" (الشراقوي، 1991، 241).

- تعريف (سوارتز) أن ما وراء المعرفة هو "وعي الفرد بقواه العقلية وضعفه وتحكمه في عقله الخاص به، والانتباه لعمليات تفكيره قبل عمل معين وخلال وبعد". نقلاً عن: (Dwyer, 2008.14)

ومنهم من اعتبره سلوكاً عقلياً موجّهاً مثل: العالم (فلافل Flavell) حيث ذكر إنّه "سلوك عقليّ موجّه للهدف ومتعمّد ويمكن أن يستعمل لإنجاز مهام إدراكية" (Flavell, 1979, 906).

وقد أكد هذا التعريف (وليم عبيد) حيث أشار إلى أنّ التفكير فوق المعرفي مرتبط بثلاث أصناف، من السلوك العقليّ وهي:

أ- المعرفة بعمليات التفكير الشخصي ومدى دقتها في وصف التفكير.

ب- التحكم والضبط الذاتي ومدى متابعة المتعلم لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقليّ مثل حلّ مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في إرشاد نشاطه الذهني في حلّ هذه المشكلة.

ت- المعتقدات والحدسيات الوجدانية فيما يتعلق بتفكير المتعلم عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (عبيد، 2000، 6).

كما اعتبر كوستا ((Costa التفكير ما وراء المعرفي بأنه إحدى العادات العقلية الستة عشرة التي اقترحها في قائمة قابلة للزيادة مع تقدّم البحث التربويّ (الحارثي، 2002، 33).
ومنهم من أعتبر هذا المفهوم بأنه معرفة المتعلم بأنشطته المعرفية وقدرته على التخطيط والضبط والتقييم لعملية تفكيره، ومن هذه التعاريف:

- وتري (الأعسر) على إنّه "القدرة على أن تعرّف ما تعرفه وما لا تعرفه وهذه العملية مركزها قشرة الدماغ (Cerebral cortex)" وهي خاصة بالإنسان فقط، وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحلّ المشكلات وتقييم كفاية تفكيرنا" (الأعسر، 1998، 65).
- "القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها، ومراقبة التقدم نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجتها، والتأمل والتفكير قبل إنجاز العمل وفي أثناءه وبعده، ومن ثمّ تقييم التفكير من بدايته إلى نهايته (زيتون، 2003، 69).

- تعرف (فارس، 2006) مفهوم ما وراء المعرفة بأنه "قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به أثناء القيام بحله مشكلة أو قضية تعترضه، أو لدى تعرضه للمعلومات والخبرات الجديدة ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة السابقة وتخطيط ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراجعة عملية التفكير، وتقييمها في ضوء تحقيق الأهداف المطلوبة" (فارس، 2006، 87)، ويتبنى الباحث تعريف العالم (فلافل Flavell) لمفهوم ما وراء المعرفة في هذا البحث.

ويظهر من تحليل الباحث لمضمون التوجهات والتعاريف السابقة مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم التفكير ما وراء المعرفي عن غيره من أنواع التفكير، وهي:

- معرفة الفرد وتحكمه في نظام المعرفة الخاصة به.
- وعي الفرد بنقاط القوة والضعف لديه.
- سلوك عقليّ موجّه لهدف.
- سلوك متعمّد ويستعمل لإنجاز مهام إدراكية.

- عمليات تفكير عليا مقصودة وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد، وذلك لتحقيق الهدف المنشود أو الغاية من التعليم؛ وهو الاستيعاب أو الفهم.
- الانتباه والتأمل والتفكير قبل إنجاز العمل وفي أثناءه وبعده.
- تقييم عمليات التفكير من بدايتها إلى نهايتها.
- صياغة خطة عمل ومراجعتها والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحلّ المشكلات.
- المعرفة والوعي والضبط لعمليات التفكير.

3-1-2- أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

من خلال مراجعة الباحث لعدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي (أبو جادو ونوفل، 2007)، (أبو رياش وآخرون، 2009)، وجد بعض الدلالات التي يمكن أن توضح أهمية هذا النوع من التفكير، إذ يشير كوستا وكالليك (Kosta & Kallick) إلى أن أهمية التفكير ما وراء المعرفي تكمن في أنّه:

- 1- يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة، ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.
- 2- يمكن الأفراد من مراقبة الخطط أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذا تبين أن الخطة التي تمّ رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.
- 3- يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول؛ ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقديمها عند اكتمالها.
- 4- يطور مهارة تكوين خرائط المعاني قبل البدء في تنفيذ المهمات.
- 5- يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.
- 6- يطور لدى الفرد اتجاهًا سقراطياً في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.
- 7- يجعل الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله، ومن ثم تأثيرها على الآخرين وعلى البيئة التي يحيا فيها.
- 8- ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد وذلك بهدف التحسين (نقلاً عن: أبو جادو ونوفل، 2007، 67).

كما يشير "أبو رياش وآخرون" إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دوراً من الأدوار المهمة من أجل تنمية المهارات وعمليات التفكير العليا، كما ويساعد التفكير ما وراء المعرفي على تشكيل مجموعة

من السلوكيات الضرورية المسيطر عليها من قبل المتعلمين، مما يؤدي إلى تعلّم أكثر عمقاً وفاعليّة، وهذه السلوكيات مهمة عندما يكون العمل ضمن المشاريع طويلة المدى (أبو رياش وآخران، 2009، 184).

أما "إيفان وآخرون" يؤكّون على أهميّة التفكير ما وراء المعرفي وإمكان استخدامه في إكساب التلاميذ مهارة التفكير في عملياتهم المعرفيّة، وإمكانية تنظيم تفكيرهم والوعي بالاستراتيجية المتّبعة أثناء عمليّة تلقي المعلومات " (Evans, et al. 2003.508).

وهناك من يشير إلى أن المعرفة باستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة والوعي بها، وإدارتها، واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة، يؤدي إلى:

- 1- التقليل من صعوبات التعلم.
- 2- الارتقاء بمستويات التفكير.
- 3- تساعد في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها.
- 4- تساعد في تنمية التفكير الناقد والإبداعي.
- 5- تساعد في التذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية.
- 6- تحسين القدرة العامة على الاستيعاب (Schneider, 2008.120).

من خلال مراجعة مما سبق يرى الباحث أن التفكير ما وراء المعرفي يعد واحداً من أكثر التكوينات النظرية أهميّة في علم النفس المعرفي وقد اجتذب هذا المفهوم اهتمام العديد من الباحثين نظرياً وتطبيقياً، فقد قام الباحثون على سبيل المثال لا الحصر [الخطيب (1995)، والرواشدة (1998)، والفطايري (1996)، وعلي والحاروني (2004)، الخ] بتطبيق هذا المفهوم على مختلف المجالات الأكاديميّة حيث توصّلوا من خلال أبحاثهم في هذا المجال إلى الدور المؤثر للتفكير ما وراء المعرفي في الذكاء المعرفي والوجداني والتحصيل المعرفي والكثير من المتغيرات النفسية والانفعالية التي تؤثر على السلوك وتتحكم فيه.

3-1-3- عناصر ومجالات التفكير ما وراء المعرفي:

من خلال مراجعة الباحث للتراث النظري المتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي لاحظ وجود وجهات نظر متعددة حول المجالات والعناصر الأساسية التي يتكون منها مفهوم ما وراء المعرفة، لكنه من خلال تحليل هذه الوجهات، أمكن وضعها في اتجاهين على النحو الآتي:

الاتجاه الأول: إذ أشار كل من (Urbina. 2003.25) (Yore,et al,1998) (خربية، 2004) (Veenman, & Spaans. 2005.160) (شهاب، 2000)، (فهيم، 2003)، (جابر، 1998).

إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يتكون من مجالين رئيسيين وهما:

- **التقويم الذاتي للمعرفة أو للاستراتيجية:** ويتضمن المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

- **الإدارة الذاتية للمعرفة:** ويتضمن التخطيط والتقويم، والتنظيم.

وفيما يلي شرح مفصل عن هذين المجالين:

أولاً- المجال الأول: التقويم الذاتي للمعرفة أو للاستراتيجية (Self of cognitive):² : وهي المعرفة

بالإدراك المتحقق وطبيعته، ويتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة هي :

1. **المعرفة التقريرية أو التصريحية (Declarative Knowledge):** تتعلق بمعرفة المتعلم محتوى معين، أو باستراتيجيات شائعة الاستخدام (جابر، 1998، 167).

2. **المعرفة الإجرائية (procedural Knowledge):** وتتعلق بمعرفة الفرد لإجراءات الوصول إلى المعرفة. (Veenman, & Spaans. 2005.160).

3. **المعرفة الشرطية (Conditional Knowledge):** وتتعلق بالشروط، والقوانين المصاحبة

لإجراءات محددة تتصل بزمان استخدام المتعلم للمعرفة، ولأي هدف مستخدم؛ أي معرفة السبب

الذي من أجله استخدم استراتيجية معينة، ومدى نجاحها، ومعرفته للزمان المناسب لاستخدامها في

مواقف التعلم المستهدفة (فهيم، 2003، 134) (Urbina. 2003.25) (شهاب، 2000، 10).

ويشير " خربية" يتوقع أن يُظهر الطلاب الذين لديهم هذه الأنواع الثلاثة من المعرفة استخداماً

أكبر وأكثر فعالية للاستراتيجيات أكثر من الطلاب الذين لديهم واحدة أو اثنتين فقط من هذه الأنواع

(خربية، 2004، 36)، كما لا بد من توضيح الفروق بين المعرفة كغاية (تصريحية) والمعرفة كوسيلة

² - يطلق عليه المعرفة الإدراكية (cognitive Knowledge)

(إجرائية)، فالمعرفة التصريحية تعدّ غاية في حدّ ذاتها، بينما المعرفة الإجرائية تمكّن الفرد من تنفيذ نشاط ما، فمعرفة كيفية عزف الكمان تمكن الفرد من استخدامه ، بينما معرفة اسم الآلة هو الكمان يمكن الفرد فقط من عرض هذه المعرفة كغاية في حد ذاتها}.

والفرد الذي لديه معلومات تصريحية وإجرائية وشرطية عن الاستراتيجية يمكن أن يميّز الاستراتيجية التي يمكن استخدامها (أي لديه معرفة تصريحية) ، ويمكنه أيضاً أن يعرف كثيراً أو قليلاً عن كيفية تنفيذ الاستراتيجية (أي لديه معرفة إجرائية) ، لكنّه يمكن ألا يفهم متى يتمّ توظيف هذه الاستراتيجية بأقصى فعالية (أي نقص بالمعرفة الشرطية)، والأفراد الذين لديهم نقص في المعرفة الشرطية يواجهون صعوبات ويكونون غير قادرين على تحديد متى تكون الاستراتيجية مفيدة ومتى لا تكون، ومثل هؤلاء الأفراد يكونون أكثر عرضة لإصدار قرارات ضعيفة عن متى يمكنهم اختيار استراتيجية أكثر إفادة.

ثانياً- المجال الثاني: الإدارة الذاتية للمعرفة³ (Self-management of cognition):

وتتعلق بالاستراتيجيات التي تساعد المتعلّم على زيادة وعيه بعملية التعلّم، وممارسة أشكال الضبط الذاتي، والمراجع وفق معايير كمية، ونوعية. ويقوم هذا المجال على مبدئين هما:

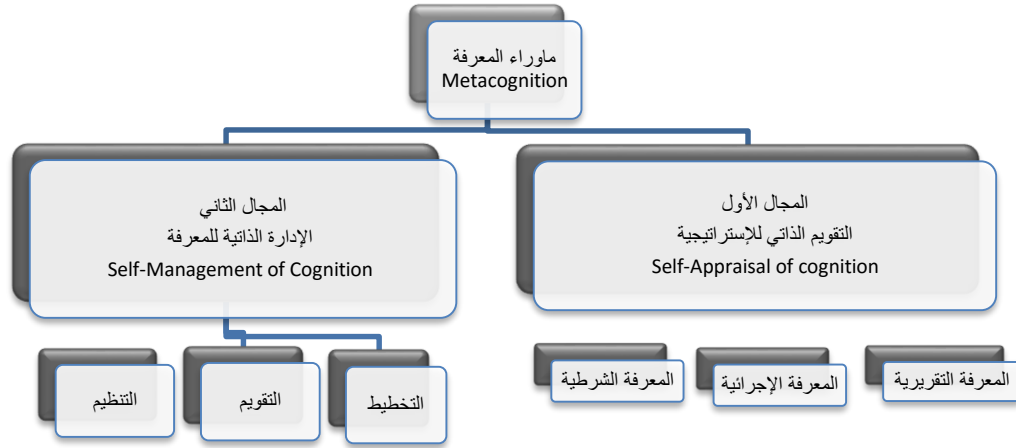
- أن يتعلّم المتعلّم كيف يتعلّم أكثر من أن يتعلّم ما الذي يجب أن يتعلّم.
- أن يتعلّم المتعلّم كيف يستخدم أفضل العمليات للوصول إلى التعلّم.

وتتضم الاستراتيجيات الآتية:

- **التخطيط:** تشير إلى أنّ الفرد له أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها من خلال وضعه لخطة، كما تتضمن فهم موضوع التعلّم وتنظيم المعارف والمفاهيم والبيئة المحيطة (Beeth.1998.3).
- **المراجعة والتقويم:** أي حاجة الفرد إلى نظام مراجعة ذاتية ليراقب إنجاز أهدافه (Blank.2000.505)

³ - ويطلق عليه (المعرفة التنظيمية) و (تنظيم المعرفة).

- **التنظيم:** يعد ذلك عملية شعورية لدى الفرد تدلّ على تنظيمه بما يستخدمه من عمليات، وهو تنظيم المتعلّم للإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معيّنة.
- والشكل الآتي يبين الخريطة الذهنية لمجال مفهوم ما وراء المعرفة.



شكل رقم (1) الخريطة الذهنية لمجال ما وراء المعرفة (نقلاً عن: Yore,et al,1998, 27)

الاتجاه الثاني: إذ أشار كل من براون (Brown, 1980)، (Bonds and Bonds, 1992)، وفلافل (Flavell, 1979) (الزيات، 1998)، إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يتكون من ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

1. **العناصر المتعلقة بالفرد ويشمل:** معرفة الفرد بخصائصه الذاتية، إمكانيات عقلية انفعالية عامة، تنظيم دافعي، وتتعلق متغيرات الشخص بمعرفة الفرد واعتقاده وثقته بمستوى تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة بالكفاءة أو الفاعلية الملائمة.
2. **العناصر المتعلقة بالمهمة:** وتتعلق متغيرات المهمة بأن الفرد من خلال الخبرة أنّ الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة.
3. **العناصر المتعلقة بالاستراتيجية:** تتمثل متغيرات الاستراتيجية في نوعين من الاستراتيجيات هما: استراتيجيات معرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، أما الاستراتيجيات المعرفية فهي عبارة عن الإجراءات التي يستخدمها الفرد لكي يتمكن من الوصول إلى الهدف. وأما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي عبارة عن الإجراءات التي تقوم على استخدام الاستثارة أو التوجيه الذاتي والاختبار أو التقويم الذاتي مثل الاستراتيجية التي تساعد الفرد على تقويم الذات ومراجعتها (الزيات، 1998،

250- 252) (Brown, 1980.25)، (Bonds and Bonds, 1992.54)، وفلافل (Flavell, 1979.74).

ويرى الباحث أن اختلاف وجهات نظر الباحثين في تحديد مجالات وعناصر التفكير ما وراء المعرفي ما هو إلا نوع من الحرص أظهره هؤلاء الباحثين من أجل عدم أغفال أي مكون من هذه المكونات، وجعلها موضوع للدراسة والبحث لتقديم دلالات وبيانات علمية أكثر دقة.

3-1-4- مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعد مهارات ما وراء المعرفة واحدة من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر المفهوم نتيجة مقالات فلافل (Flavell, 1976) ولقي اهتماماً ملحوظاً على المستويين النظري والتطبيقي. ولا من الإشارة إلى أن أحد المبررات الكبرى وراء دراسة مهارات ما وراء المعرفة هو وجود واستخلاص ظروف الحياة الحقيقية الواقعية اليومية، فمراجعتنا لنتائج عملية ما ومقارنتها مع معايير معينة في الفاعلية هي مهارة ما وراء معرفية قابلة للتطبيق سواء كانت المهمة المزمعة، حل مسألة رياضية، أو القراءة بهدف الحصول على المعنى أو حفظ مقطع نثري، فالمساءلة الذاتية فيما يتعلق بمعرفة الإنسان خلال عملية تعلم شيء ما أو أية مهمة هي مهارة جوهرية ضمن طيف واسع من الظروف.

ولابد من ممارسات تعليمية تساعد الطلبة في اكتساب هذه المهارات، منها تفعيل المعرفة السابقة وتحديد خصائص النص، وتحديد الهدف من النشاط، وتوليد الأسئلة، والتوقعات، والاقتباس، والبحث عن الأفكار الهامة وغير ذلك (Urbina. 2003.28-27).

كما تمثل مهارات ما وراء المعرفة الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة والذي يمكن ملاحظته، ودراسته بوسائل مختلفة. إذ تتضمن مهارات ما وراء المعرفة فهم وضبط العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم من خلال مراقبة تلك العمليات، ورصد تغيراتها أثناء قيامه بعملية التعلم.

ويهتم الباحثون بما وراء المعرفة لأنها تؤمن لهم مراقبة معرفية (Cognitive monitoring) للمتعلم حيث يدرك المتعلم ما الذي يعرفه وما الذي لا يعرفه، ويتعلم أن يدرك ما يدور في ذهنه أثناء التعلم، ودرجة فهمه الشخصي للموضوعين وذلك من خلال عمليتي:

• **المراقبة الذاتية، أو الرصد الذاتي (Self-monitoring):** وهي عملية تساعد المتعلم على أن يتابع عمليات فهمه للموضوع.

• **عملية التنظيم الذاتي (Self-regulation):** وهي عملية ضبط، وتحكم بتلك العمليات من خلال التخطيط والتقويم (Veenman, & Spaans. 2005.163).

وعرّف (ستيرنبرغ، Sternberg) مهارات التفكير ما وراء المعرفي أنها "مهارات عقلية معقدة تعدّ من أهمّ مكونات السلوك الذكيّ في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدّم في السن من جهة ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمرّ بها الفرد من جهة ثانية، حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحلّ المشكلات المختلفة، مع استخدام القدرات المعرفيّة للفرد بفاعليّة في مواجهة متطلبات مهمّة التفكير" (نقلاً عن: 510. 2003. Evans, et al).

كما عرّفها "عصر" على أنّها "القدرة على تخطيط مهمات التعلّم وتنفيذها ومراقبة تقدم الفرد، ومعرفة مدى ملاءمة أفعاله لتساير تلك اللحظة، وكذلك يتضمن مراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلّم" (عصر، 2000، 292)، أما (payne & Manning) فقد عرّفها بأنّها "مجموعة من القدرات التي تزوّد المتعلّمين بأساليب للتفكير لإنجاز المهمّات البسيطة والمعقدة وتتطلب قيامهم بالتخطيط والتنظيم واختبار الاستراتيجيات المناسبة والمراقبة والتقويم الذاتي" (السيد، 2002، 31).

كما أشار "براون" أن مهارات ما وراء المعرفة هي المهارات التي تعزى إلى التنفيذ العمليّ الإجرائي، للذاكرة الإنسانيّة والذكاء الصناعيّ، لكي يتمّ التنبؤ بالحقيقة والتأكّد منها والتحكّم بها واختبارها، والتنسيق والتحكّم بالمحاولات المنظّمة للدراسة أو التعلّم أو حلّ المسائل والمشاكل (Brown, 1980, 221-231).

ومن خلال مراجعة الباحث للعديد من الدراسات السابقة (جروان، 2002) (البكر، 2002) (فارس، 2006) وجد تصنيفات عديدة لمهارات ما وراء المعرفة، كما وجد خطأً بين تصنيفات مكونات التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته، إلّا أنّنا نرى أنّ كلّ مكون رئيس من المكونات المقترحة للتفكير ما وراء المعرفي يتضمن عدداً من الإجراءات إذا قام بها الطالب تصبح مهارة للتفكير ما وراء المعرفي.

إذ صنف "ستيرنبرج" (Sternberg,1985) مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات رئيسة وهي التخطيط، والمراقبة، والتقييم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عدداً من المهارات الفرعية وسوف يعرض الباحث أهم التوجهات النظرية حول هذه المهارات:

أولاً- **مهارة التخطيط (Planning):** وهي القدرة على تخطيط نشاط تعليمي أو مهمة تعليمية معينة، بمعنى القدرة على تحديد الهدف المراد تحقيقه واختيار الاستراتيجية المناسبة وترتيب خطواتها والتنبؤ بالصعوبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهتها (البكر، 149، 2002) وهي تتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. تحديد الهدف.
2. اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3. ترتيب وتسلسل العمليات أو الخطوات.
4. تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.
6. التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

كما أشار يورو وآخرون (Yore,et al,1998)، إلى أنها وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر الأساسية المرتبطة بموضوع التقرير، وهو تنظيم للأفكار في تسلسل معقول، وهو كذلك وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاتها.

كما يشير الباحثون إلى أن القدرة على التخطيط تتطور خلال سنوات الطفولة وفترة المراهقة، وأنها تتحسن بشكل كبير بين سني العاشرة والرابعة عشر، وأن المتعلمين الأكبر سناً، وذوي الخبرة الأطول، هم أكثر معرفةً وعلماً باستخدام تلك المعرفة، لتنظيم تعلمهم قبل البدء بالمهمة (Evans,et al 521، 2003. 521). (Urbina. 2003.29).

ويعرف باير (Bayer) مهارة التخطيط بأنها رسم صورة مسبقة للمهمة التعليمية بدقة وعناية قبل الانخراط فيها، وتتضمن مهارة التخطيط:

- تحديد الهدف العام للمهمة التعليمية التي يتحقق الهدف من خلالها.
- ترتيب هذه الأنشطة بتسلسل منطقي وفق أولوية الاستخدام.

- التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف.
 - تحديد الطرق للتغلب عليها.
- ويعرف مارازانو (Marazano) مهارة التخطيط بأنها تلك المهارة التي يستخدمها المتعلم من أجل وضع خطة بطريقة منظمة ودقيقة يتم من خلالها العمل على تحقيق أهداف تعليمية معينة، فهي تتعلق بـ:
- تحديد الأهداف.
 - اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها.
 - ترتيب هذه الأنشطة بتسلسل معين وفق أولوية الاستخدام.
 - تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها سيتغلب على الصعوبات
 - التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف (نقلاً عن: Urbina. 2003.123).
- لا بد من الإشارة إلى أن مهارة التخطيط تسبق أي تفكير عند القيام بمهمة ما سواء أكانت فكرية أو جسدية، وتنمية هذه المهارة تتم من خلال ممارستها عملياً ومن خلال الإشارة إليها ليعي الطلاب أهميتها ويتقنوها حتى تصبح جزءاً من مهاراتهم المرتبطة بأداء مهمة ما.
- ثانياً - مهارة المراقبة والضبط - التحكم (Monitoring and Controlling):**
- وهي تعني عملية ضبط التفكير ومراقبته ذاتياً في أثناء التعلم، أي أن يكون المتعلم واعياً بما يفكر ويقوم به من خطوات، ويكون لديه القدرة على توجيه تفكيره وفق ما خططه سابقاً.
- أي أنّ هذه المهارة تتضمن أمرين اثنين يؤديان معاً في آنٍ واحدٍ وهما: النظر فيما مضى من خطوات مرتبطة بالنشاط وضبطها حيث من خلالها يمكن للمتعلّم أن يحدد موقعه في سلسلة الخطوات المتتالية للنشاط، والنظر لأهداف المرحلة الجزئية التي تمّ تحقيقها وتحديدها واستكشاف الأخطاء، وتعديلها، وهذه المهارات تتضمن المهارات الفرعية الآتية:
1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
 2. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
 3. الحفاظ على تسلسل العمليات اللاحقة .
 4. اكتشاف العقبات والأخطاء .

5. اختيار العملية الملائمة التي تُتبع في السياق.

6. معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ويشير جيل (Gail. 2000) أن "هيلر وتشايلد" فسرا مهارة مراقبة الذات بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة التعليمية واختباره لمستوى أدائه وفحصه لمدى تعلمه لها بهدف التعرف على ضعفه وقصوره ونقاط قوته ونجاحه. وفسرها باير (Bayer) بأنها مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة التعليمية المراد تعلمها، والتي تتضمن الخطوات الآتية:

- التفكير في الهدف العام للمهمة التعليمية.
- كيفية تحقيق أهداف المهمة.
- معرفة أي الأهداف الجزئية تحققت وأي منها لم يتحقق بعد.
- تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الثانية فالثالثة إلى أن يتحقق الهدف منها.
- اختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل.
- تحديد الإعاقات التي تعترض سيره.
- معرفة كيفية التغلب على هذه المعوقات.

فمهارة مراقبة الذات تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة والتفكير في كيفية تحقيقها بترتيب معين بمعنى معرفة أي الأهداف الجزئية التي ستجوز قبل غيرها وإقرار متى سينتقل الفرد إلى الخطوة الثانية في تحقيق الهدف " (Gail. 2000.58) .

ويعرف سنايدر (Snyder) القدرة على المراقبة على أنها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات التعبيرية العامة للفرد، لتتلاءم مع عناصر أو متطلبات الموقف، فقد أشارت الدراسات إلى أنها تتطور بشكل بطيء وهي ضعيفة لدى الأطفال والمراهقين.

ويضيف روبنز (Robbins) بأن المراقبة الذاتية تعود إلى قدرة الفرد على موازنة سلوكه مع العناصر الموقفية الخارجية، فالناس الذين يتمتعون بمستوى عال من المراقبة الذاتية، يظهرون مستوى عال من التكيف مع سلوكهم، وهم شديداً الحساسية للعوامل الخارجية وللآخرين، ويتصرفون بطرق مختلفة حسب اختلاف الموقف (نقلاً عن: Urbina. 2003.32).

ثالثاً- مهارة التقييم (Assessment): التقييم ليس عملية تحديد النتائج الفعلية ومقارنتها بالنتائج المتوقعة مسبقاً فحسب وإنما هو إصدار الحكم أيضاً على أمرين اثنين معاً هما: العملية المستخدمة في تحقيق الهدف، ونتاج هذه العملية ذاتها (جروان، 2002، 35)، وهذا يعني أن يقيم المتعلم تعلمه ذاتياً وكذلك تقييم الخطة المستخدمة في تحقيق الهدف ونواتجها. وهذه تتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1. تقييم مدى تحقق الهدف.

2. الحكم على دقة النتائج وكفاءتها.

3. تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.

4. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

5. تقييم فاعلية الخطة (Evans, et al 2003. 519)

كما صنف هيلر وتشايلد (Heller & Child, 1988) مهارات ما وراء المعرفة إلى:

1. مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness Skill):

يعرف (Urbina. 2003) مهارة الوعي بالذات بأنها وعي الفرد المتعلم لما يوظفه من عمليات عقلية أثناء معالجته للمهمة التعليمية ولما تتطلبه هذه العمليات من أنشطة ومسؤوليات تقع عليه والعلاقة التي تربط بين هذه الأنشطة بعضها مع البعض، ووعيه لما يوجد في ذاكرته من معرفة وخبرات سابقة تتعلق بالمهمة التعليمية، وتتطلب هذه المهارة معرفة الفرد لهدف المهمة التي سينخرط بها ومستوى أدائه في المهمة ومدى نجاحه في عملها (Urbina. 2003. 29).

ويرى الباحث أنه وكتطبيق لهذه المهارة يمكن للمعلم استخدام نشاط ويطلق عليه معرفة الذات حتى يستطيع مساعدة الطلبة على معرفة أنفسهم، والوعي بقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وعندما تتاح فرصة للطلبة لمناقشة اختياراتهم أو أعمالهم يمكن للمعلم أن يطلب إليهم وضعها ضمن فئات من نوع: على سبيل المثال (أحب، لا أحب، "مفيد، غير مفيد"، "صعب، سهل).

2. مهارة إدارة الذات (Self-Management Skill):

يعرف هوف (Hoff) مهارة إدارة الذات بأنها قدرة المتعلم على ضبط سلوكه التعليمي - التعليمي ومراقبته وتوجيهه ومكافأته، وإدارة الذات في الموقف التعليمي تعني قدرة المتعلم على إدارة نفسه وضبط

عملية تعلمه في ظل المشتتات والضغوط التي يواجهها والتي تعوق اندفاعه نحو التعلم، كما يعرف "باير (Bayer) إدارة الذات بأنها قدرة المتعلم على توجيه ذاته قبل وأثناء النشاط التعليمي وما الذي يجب عليه أن يفعله والخطوات الواجب اتباعها حتى الانتهاء من المهمة التعليمية فهي بذلك تشمل على توجيه التعليمات للذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، إضافة لإدارة الوقت وتنظيمه.

وينظر جال (Gall,1999) لإدارة الذات بأنها تتضمن أربعة جوانب رئيسة هي تنظيم المكان الذي سيدرس فيه المتعلم وتنظيمه للمواد الدراسية وإدارة الوقت وإدارة القلق والتوتر وطلب المساعدة، كما قدم ميردث (Meredith,1999) المكونات التالية لإدارة الذات: التخطيط، والتنظيم، وطلب المساعدة، وإدارة الوقت (نقلاً عن: "Gail.2000.65).

3. مهارة التساؤل الذاتي (Self-Questioning Skill):

بصرف النظر عن المادة العلمية، فمن المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثنائه، وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر الهامة في المادة التي يتعلموها: الشخصيات، الأفكار الرئيسية، العلاقة بين ما يقرؤونه وخبراتهم الماضية، وما إذا كان ما يقرؤون يساعدهم على التنبؤ بأشياء جديدة، وهذا يساعدهم على الوعي بدرجة استيعابهم والتحكم بشكل أفضل في التعلم (الأعسر، 1998، 69)، كما يعرف شنك (Schunk,1994) مهارة التساؤل الذاتي بأنها المهارة التي يقوم بها المتعلم بطرح أسئلة ذاتية على نفسه حول الأفكار الواردة في المادة التعليمية التي يريد قراءتها أو تحضيرها وكذلك طرح أسئلة ذاتية على نفسه حول ما استوعبه من الدرس وما لم يستوعبه (نقلاً عن: Evans,et al. 2003. 512).

كما أكد (مارزانو وزملاؤه) أنّ مهارات ما وراء المعرفة تتخذ شكلاً عنقودياً مرتبطاً ببعضه ببعض،

ويصنفها لثلاث مهارات أساسية كبرى تتفرع إلى مهارات ثانوية هي:

(1) - مهارات التنظيم الذاتي وتضم:

- الالتزام بأداء مهمة معينة.

- الاتجاه الإيجابي نحو أداء المهمة.

- السيطرة على الانتباه لمتطلبات المهمة.

(2) - مهارات توظيف المعرفة وتضم:

- المعرفة التقريرية.

- المعرفة الإجرائية.

- المعرفة الشرطية.

(3) - مهارات الضبط الإجرائي وتضم:

- مهارة التقويم.

- مهارة التخطيط.

- مهارة التنظيم.

وهذا الشكل من المهارات يشمل جميع مكونات ما وراء المعرفة، وما تتضمنه خلال مواجهة الشخص مهمة معينة (نقلاً عن: فارس، 2006، 96، 95).

وفي ختام الحديث عن مهارات التفكير ما وراء المعرفي يرى الباحث بوجود عدة نقاط لابد من الإشارة إليها على النحو الآتي:

- إن مهارات ما وراء المعرفة لا تعمل بشكل منفصل، ولا تتبع الترتيب، فهناك تداخل فيما بينها أثناء القيام بالمهمة.

- على الرغم من اختلاف مسميات مهارات ما وراء المعرفة باختلاف التصنيفات المذكورة إلا أن جميع هذه التصنيفات ذكرت بشكل أو بآخر كافة المهارات التي يتكون منها التفكير ما وراء المعرفي.

- تُعد مهارات ما وراء المعرفة الجانب التطبيقي لمفهوم ما وراء المعرفة والذي يمكن ملاحظته، ودراسته بوسائل مختلفة.

- تُعد مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) من أكثر مهارات التفكير المعرفي اتفاقاً بين الباحثين، وهذا ما دفع الباحث لتناول هذه المهارات وأجزائها الفرعية عند إعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفي الذي سوف يتم الحديث عنه لاحقاً.

3-1-5- أساليب واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي وأهميتها:

تعدّ استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهمّ الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير ومساعدة الطلبة لتمكينهم من الفهم والاستيعاب بطريقة مخطّطة ومنظمة بهدف أن يصبح المتعلّم مفكراً ومسؤولاً عن سلوكه، حيث تعمل الاستراتيجيات على تطوير سلوكيات القارئ وذلك بتحديد أين ومتى وكيف يتعلّم؟ حيث يشير "جروان" إلى أنّ التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يعني مساعدة الطلاب على الإمساك بزمّام تفكيرهم بالروية والتأمّل، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحدّ الذي يستطيعون التحكّم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف، ومن ثمّ يمكن تناولها وتعليمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة (جروان 1999، 47). كما يؤكّد ستيرنبرغ أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز الأهداف. (نقلًا عن: الجراح، عبيدات، 2011، 146-147).

وبين (Yore, et al, 1998)، أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة تعمل على تحقيق ما يأتي:

- تنمية مستوى وعي المتعلّم عن طبيعة وهدف المهمّات.
 - تنمية مستوى وعي المتعلّم عن أساليب تعلّمه وتفكيره.
 - زيادة مخزون المتعلّم من المعارف حول عناصر ما وراء المعرفة.
 - زيادة ضبط المتعلّم لتعلّمه عن طريق اتخاذ قرارات فاعلة.
 - جعل الطالب أكثر استقلالية في تعلمه، وذلك بالتشخيص، والتغلب على الصعوبات باستغلال أوقات الصف، وأوقات الطالب الخاصة بإنتاجيته، والمساهمة في التخطيط للنشاطات بتمعن وتفكّر.
 - رفع مستوى المقبول للفهم وللأداء لدى المتعلّم، واستخدام تقويم ذاتي أكثر دقة لتعلّمه.
 - تحسين الاتجاهات بحيث تصبح أكثر إيجابية نحو التعلّم (Yore, et al, 1998.35).
- ويُشار إلى استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي أنّها: "سلوكيات تستخدم لترتيب وتقييم عمليّة التعلّم مثل الانتباه، التقييم الذاتي، التحكّم الذاتي". كما أطلقت عليها الموسوعة العربية لمصطلحات التربية أنّها "إحدى أنواع استراتيجيات التعلّم المباشرة، وهي عبارة عن أساليب وإجراءات يتبعها المتعلّم لكي يمكنه من التحكّم في بيئته المعرفيّة وتنسيق التعلّم لمزيد من التعلّم، والاستفادة مما تعلمه في مواقف جديدة، ومن أمثلتها: مركزيّة التعلّم، تخطيط التعلّم، وتقويم التعلّم. ويرى روبرتس وإيرادوس (Roberts & Erados) أنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة هي أنماط التعلّم التي تسمح للمتعلّم

باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلّم مستقل يمكّنه من تحمل المسؤولية الذاتية عن تعلّمه. وعرفها كذلك بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلّم للتعلّم عن الأنشطة، والعمليات العقلية، وأساليب التعلّم والتحكّم الذاتي التي تستخدم قبل، وأثناء، وبعد التعلّم (Evans, et al. 2003. 509). كما ميز (السيد، 2002، 54) بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية على النحو الآتي:

- تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التأكد إنّه قد تمّ تحقيق الهدف بالفعل في حين تستخدم الاستراتيجيات المعرفية في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معيّن.
- قد تتداخل كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية في استراتيجية واحدة، ويعتمد ذلك على الهدف من استخدامها؛ لأنّ استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية تتشابه وتعتمد على بعضها البعض، فمثلاً استراتيجية التساؤل الذاتي يمكن أن تعتبر استراتيجية معرفية أو ما وراء معرفية، ويعتمد هذا على الغرض من استخدام هذه الاستراتيجيات فعلى سبيل المثال: قد يستخدم الفرد في استراتيجية التساؤل الذاتي عندما يقرأ كوسيلة للحصول على المعرفة (استراتيجية معرفية) أو كأسلوب لمراقبة المادة التي قرأها (ما وراء معرفية) وذلك لأنّ الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة تتشابه وتعتمد بعضها على بعض.
- إن الاستراتيجيات المعرفية تساعد الطالب في عملية معالجة المعلومات، المتمثلة في كتابة ملاحظات، أو وضع أسئلة، أو ملء بيانات أو مخططات، وهي تخدم المهمّات المحددة، بمعنى أنّها تكون مفيدة فقط عندما يتعلّم الطالب أو يؤدي بعض المهمّات المحددة، أمّا استراتيجيات ما وراء المعرفة يستخدمها الطالب عندما يخطط أو يراقب أو يقوم التعلّم (السيد، 2002، 54) ولا بد من الإشارة أن الاستراتيجيات المعرفية تشمل الخطوات والعمليات المستعملة في التعلّم أو حلّ المشكلات حيث تتطلب التحليل المباشر والتحويل والتركيب للمادة التعليمية، وتسهم هذه الاستراتيجيات في مساعدة المتعلّم على بناء مدخل لغوي مفهوم. أمّا استراتيجيات ما وراء المعرفة فتشمل المعرفة بالعمليات العقلية وتنظيم عملية المعرفة وامتلاك ناصية هذه الاستراتيجيات يتمّ من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم. كما أنّ الاستراتيجيات المعرفية ضرورية جداً لتعلّم أي معلومة جديدة، لكن رغم اختلاف كل استراتيجية معرفية عن الأخرى إلا أنّها تشترك جميعاً في

أداء وظيفة واحدة، وهي تتكون من أربع مجموعات: الممارسة، استقبال وإرسال المعلومات، التحليل والاستدلال، تنسيق المخرجات، وهذه الاستراتيجيات هي التي يستخدمها الفرد في تذكر المعلومات وحل المشكلات (شحاته والنجار، 2003، 23). إن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أنواع وهي:

- منها ما يتعلق بوعي الإدراك لتعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

- منها ما يتعلق بوعي الاستيعاب لتعني الوعي بالطرائق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهماً لما يقرأ أم لا والتحكم بها وضبطها.

- منها ما يتعلق بوعي الانتباه لتعني الوعي لما ينتبه له الفرد لمدى الانتباه والتحكم به وضبطه.

- منها ما يتعلق بوعي التفكير لتعني الوعي بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها (السيد، 2002، 54).

ومن خلال مراجعة الباحث للعديد من الدراسات ومنها (أكسفورد، 1996، 117) (عطية، 2010، 217)، (جروان، 2002، 230)، (جروان، 1999، 324)، (خريبة، 2004، 47)، (الأعسر، 1998، 72)، وجد عدد من استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي يستخدمها هؤلاء الباحثين في تطوير وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة وغيرها من مهارات التفكير المعرفية والوجدانية والسلوكية، وفيما يلي سوف يعرض الباحث أهم الاستراتيجيات.

• استراتيجية مراقبة الذات:

وهي امتلاك الفرد ميكانيزمات مواجهة الذات لمراقبة تحقيق أهدافه وتعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل واستكمال المهمات وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة.

وتشمل استراتيجية المراقبة الذاتية الاستراتيجيات الثانوية وهي:

- ملاحظة عمليات المعرفة.
- التأكد من اختبار الاستراتيجية المناسبة.
- التأكد من السير في الاتجاه الصحيح.
- التساؤل عن مدى تحقق الأهداف.
- التأكد من فهم المعلومات التي تدرس.

▪ مراجعة الاختبارات والاستراتيجيات المستخدمة

كما تتضمن مهارات فرعية أخرى. مثل:

- ➔ ربط المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.
- ➔ اقتراح الطرق البديلة لتعرّف الأشياء الصعبة.
- ➔ تحديد الموضوعات والأجزاء التي تحتاج إلى فهم.
- ➔ تحديد أنواع المعلومات التي قد يقع فيها الخطأ.
- ➔ مقارنة مجموعة المتغيرات لاختيار المفاهيم في الموقف.
- ➔ استخدام الأسئلة (أكسفورد، 1996، 117) (عطية، 2010، 217).

• استراتيجية التعليم المباشر:

إنّ الاستراتيجية المباشرة تقتضي من المعلم أن يسير وفق الخطوات الآتية:

- يكتب المعلم اسم المهارة - وهي هنا " التخطيط " على السبورة، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرّس لعرض مهارة التفكير المطلوبة.

- يعرض المعلم الخطوط العريضة لخبطته مبتدئاً بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ، ويمكن أن يتوصل إلى الكثير في هذا المجال إذا طرح الموضوع للنقاش، وطلب من الطلبة اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على السبورة.

- يعرض المعلم الخطوط نماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلبة في إغناء الموضوع واقتراح بعض العقبات التي يمكن أن تعترض عمليّة التنفيذ (جروان، 2002، 230).

• استراتيجية المشاركة الثنائية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إتاحة الفرصة للطلبة كي يقوموا بتمثيل عمليّات ومهارات ما وراء المعرفة وعمليات التفكير بصورة عمليّة ومشوقة أثناء القيام بحلّ المشكلة.

يتمّ تطبيق المرحلة الأولى من هذه الاستراتيجية من قبل المعلم داخل غرفة الصف وفي المرحلة الثانية يمكن استخدامها من قبل الطلبة أنفسهم. ويتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات يضم كل منها طالبين فقط.

- يوزع المعلم الأدوار بحيث يقوم أحد الطالبين في كل مجموعة بحلّ المشكلة التي ستعطى بصوت عالٍ (أي يفكر بصوت عالٍ أثناء الحل).
- يطلب المعلم من الطالب الثاني أن يسمع أو يرى من أقوال زميله وأفعاله.
- ينبغي على المعلم أن يحدد دور الطالب المستمع ومهمّته بوضوح تام قبل بدء العمل.
- يجب على المعلم خلال تجواله بين الطلبة أن يتأكد من قيام كل طالب بالمهمّة المسندة إليه.
- ويبرز دور الطالب المستمع في المهمّات الأساسيّة الآتية:
- استمرار تحري الدقة في متابعة الخطوات أو العبارات لزميله.
- إيقاف زميله مشيراً إلى موضع الخطأ دون تصويبه.
- التأكد من عجز زميله على حلّ المشكلة وفي هذه الحالة يمكنه أن يقدم له اقتراحاً حول ما ينبغي عمله.
- متابعة زميله خطوة خطوة وأن يستوقفه عندما يسرع أو يقوّت خطوة.
- إيقاف زميله عندما يشك في فهمه لأيّ خطوة؛ لأنّ الهدف من هذه الاستراتيجية التدريب على الدقة وليس السرعة.
- إذا استوقف المستمع زميله للتأكد من فهمه فإنّه يعطي زميله فرصة للمراجعة والتفكير حول تفكيره وبمساعدة نفسه فيما إذا خطا الخطوة الصحيحة.
- على المستمع أن يتأكد من أن تفكير زميله يأتي بصوت عالٍ في كل خطوة لأنّ التفكير بصوت عالٍ هو أساس هذه الاستراتيجية.
- لا يجوز للمستمع أن يتغافل عما يفعله أو يتقوه به زميله في كل خطوة (جروان، 1999، 324).

• استخدام النقاش والسجلات:

- وهي تساعد الأفراد على استيعاب المعرفة والمهارة والاتجاهات في عمليّة التعليم والتعلّم. كما وتهدف إلى استثارة الدافعيّة والرضا النفسي من الخبرة والقناعة والشخصيّة. فالمناقشة كاستراتيجية تعليميّة تخدم الأهداف التالية:
- تثير الدافعيّة.

- تقدم معلومات وحقائق للمشاركين.
- تدعو الناس للمشاركة.
- تشجع التحليل والنقد الخلاق الإيجابي.
- تدعو إلى التعاون وتنمي مهارات تعاونية.
- تولد حلول إبداعية (Yore,et al,1998.37).

• استراتيجية لعب الأدوار:

يتضمن مفهوم لعب الدور افتراضاً بأنّ للطلاب دوراً يؤدّيه، سواء أكان معبراً فيه عن نفسه أم عن أحد زملائه في موقف محدد، ويطوّر الطلاب في هذه الممارسة قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين، وهذا يخفف من تركيز إدراك المتعلّم في ذاته، ويحقق لديه هدف المشاركة الوجدانية مع الغير كما أن لعب الدور يساعد في تنمية الوعي بالتفكير فحين يقوم المتعلّمين بأدوار شخصيات أخرى فإنهم يدركون خصائص هذه الشخصيات، كما تساعد على أن يتفهموا استجابة هذه الشخصية في موقف معيّن، ومن ثمّ التنبؤ بنوع تصرّف هذا الشخص إزاء مشكلة يعانون منها أو موقف معيّن (الأعسر، 1998، 72).

• استراتيجية التقويم الذاتي:

وهي المراجعة لما يتعلّمه الطلبة والحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة وإصدار أحكام كفاءة التعلّم، وفي هذه الاستراتيجية يراجع المتعلّمون ما تعلموه ويقررون ما إذا كانوا قد أنجزوا أهدافهم أم لا.

واستراتيجية التقويم تتضمن القدرة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف سار تفكيري بهذا النشاط؟
- كيف أتحقق من إنجازي لكل الأهداف المرغوبة؟
- هل سار تفكيري في هذا العمل بالشكل المناسب؟
- هل المعرفة التي اكتسبتها خلال النشاط مفيدة؟

- هل فهمت الدرس؟ (Evans,et al .2003.512)

• استراتيجية التنظيم الذاتي:

التنظيم الذاتي هو " العملية الموجهة ذاتياً والتي من خلالها يحول المتعلمون قدراتهم العقلية إلى مهارات مرتبطة بالمهمة الأكاديمية" وبدون الاستراتيجيات عالية المستوى وعمليات التنظيم الذاتي لن يكون التلاميذ قادرين على الفهم والتعبير عن قدراتهم المعرفية والأكاديمية بفاعلية في المواقع الصفية (خليفة، وسعد، 2010، 264). كما أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتضمن نشاطات معرفية موجهة الهدف يستخدمها الطلاب ويعدلونها، مثل: التركيز على المعرفة، وتكامل المعرفة، والتنظيم والترميز، واسترجاع المعلومات، واستخدام المصادر بفعالية، وتبني معتقدات إيجابية عن قدرات الفرد، وقيمة التعلم، والعوامل التي تؤثر على التعلم، والمخرجات المتوقعة من الأفعال والإحساس بالفخر والرضا عن مجهودات الفرد (خربية، 2004، 47).

• استراتيجية التحدث حول التفكير:

وتتضمن الخطوات الآتية:

- التحدث بصوت عالٍ من قبل المعلم.
- متابعة عمليات التفكير من قبل المتعلم.
- النقاش لإبراز المفردات التي يحتاجها المتعلم.
- تصنيف ووصف عمليات التفكير التي يستخدمها المتعلم.
- تحدث المتعلم حول تفكيره الخاص.

• استراتيجية حل المشكلة:

طريقة حل المشكلة عبارة عن أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرسه للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، فهي تلك الطريقة التي تضع الطالب وجهاً لوجه أما مشكلة من المشاكل وتحته على ملاحظتها ودراستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتتقيب، وجمع المعلومات المتصلة المتعلقة بها (ريان، 2005، 161-167)

• استراتيجية التفكير وفق خطة:

وهي وضع خطة عمل لما سيقوم به من مهمات تعليمية كالأنشطة والتجارب العلمية. وهي تتضمن التخطيط للقيام بالمهمة (النشاط التعليمي) ومراقبة وضبط ما يقوم به من خطوات في أثناء تنفيذ الخطة، ومن ثم تقييم الأهداف التي تم تحقيقها والأساليب المستخدمة وفي ضوء ذلك يقوم بتعديل خطة العمل إذا كان ضرورياً (Evans,et al .2003).

• استراتيجية النمذجة:

إنّ استراتيجية النمذجة هي مزيج من ممارسات التدريس للتفكير ما وراء المعرفي والتي يمثلها ويقوم بها المعلم أمام الطلاب حتى يكتسبون من خلالها مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتزيد قدرتهم على استيعاب المفاهيم العلمية (Evans,et al .2003. 515).

ويرى الباحث أن ممارسة الطلبة في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، سوف تساعدهم على اكتشاف ما يحتاجون أن يتعلموه، وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأنّ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية سوف تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا ويقيموا تعلمهم.

- تعقيب على المحور الأول:

بعد تناول مفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته وعناصره ومجالاته وأساليبه واستراتيجيته نجد أن التفكير ما وراء المعرفي ما هو إلا معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على التقييم، أي كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله؟ ومن ذلك يتضح إن التفكير ما وراء المعرفي يشتمل على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة، لتحقيق أهداف معرفية أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمة. ويرى الباحث أن المدرسين في المرحلة الثانوية لهم أهمية كبيرة في توفير الفرص المناسبة لطلبتهم لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومن الدلائل على امتلاك الطلبة في هذه المرحلة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، هو تمكنهم من وضع قائمة للخطوات التي سيقومون بها، إضافة على قدراتهم على تحديد الخطوة التي وصلوا لها في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم وموقع هذه المهمة بالنسبة للخطوات اللاحقة، وعندما يصلوا إلى حل المشكلة واتخاذ القرار المناسب يمكنهم حين ذلك من تفسير كيفية وصولهم إلى الحل. كما يلاحظ مما سبق أن هناك

ضرورة كبيرة لمساعدة الطلبة في المرحلة الثانوية على اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتي تشير إلى الوعي والتحكم بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر، لذا يُعد امتلاك هذه المهارات لدى هؤلاء الطلبة هدفاً تعليمياً ضرورياً ومطلباً تربوياً يسعى المربون إلى تنميته في العصر الحالي عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

الفصل الثالث - الإطار النظري

المحور الثاني: مهارات اتخاذ القرار

تمهيد

- 3-2-1- مفهوم عملية اتخاذ القرار وتعريفها.
- 3-2-2- صنع القرار واتخاذ (أوجه التشابه والاختلاف).
- 3-2-3- خطوات ومراحل اتخاذ القرار وصعوباتها.
- 3-2-4- النظريات المفسرة لاتخاذ القرار.
- 3-2-5- تصنيفات القرارات.
- 3-2-6- الأسباب والعوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار.
- 3-2-7- أساليب عملية اتخاذ القرار.
- 3-2-8- العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار ومهارات ما وراء

المعرفة:

تعقيب على المحور الثاني

تمهيد:

حظيت مهارة اتخاذ القرار باهتمام العديد من العلماء لكونها عملية تلازم الإنسان في حياته اليومية والوظيفية وتلبي احتياجاته المختلفة وتحقق له التكيف، وأن النجاح في عملية اتخاذ القرار قد يتوقف على مدى خبرة الشخص في المشكلة موضوع القرار، كما إن توفر المعلومات عن المشكلة موضوع القرار يُعد عامل مساعد على حلّها بفاعلية أكبر مما لو لم يكن هناك أية معلومات عن الموقف المشكل، ومن ناحية أخرى قد لا يكفي الاعتماد على الخبرة والمعلومات السابقة عن المشكلة الواجب اتخاذ القرار فيها، بل لابد من اللجوء إلى مشورة الآخرين والاستفادة من خبراتهم، وللوقوف على مهارة اتخاذ القرار قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة عن هذا الموضوع والتعرف على مفهوماها، وعناصرها، ومراحلها، وتصنيفاتها، والنظريات التي فسرتها، وفيما يلي شرح مفصل عن محتويات هذا المحور.

3-2-1- مفهوم عملية اتخاذ القرار وتعريفها:

نالت عملية اتخاذ القرار عناية بالغة من كل من علماء النفس والاجتماع والإدارة الحديثة، ويتفق هؤلاء العلماء على أن هناك معنى واضحاً لاتخاذ القرار في وجود بدائل تحتاج إلى المفاضلة واختيار أنسبها، كما تعددت التعاريف التي تناولت عملية اتخاذ القرار، إذ يعرفها "العديلي" بأنها "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 حسب الموقف وظروفه" (العديلي، 1995، 476).

كما يعرف "حبتور" عملية اتخاذ القرار بأنها "الاختيار المدرك بين عدد من البدائل المحتملة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مصحوباً بتحديد إجراءات التنفيذ" (حبتور، 2000، 185). ويعرفها "حسن" بأنها: "عملية اختيار بين بدائل للتوصل إلى اختيار البديل المناسب بشأن موضوع معين أو مشكلة ما". (حسن، 2001، 149).

ويفسرهما "خليل" إلى أن عملية اتخاذ القرار هي: "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". (خليل، 2009، 90)

ويعرفها "طعمة" بأنها: "عملية اختيار البديل الأفضل حسب الأولويات والأهداف ووفق المعلومات والظروف المتاحة، وهي أيضاً عملية فكرية نفسية سلوكية معقدة تتضمن السعي لجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات المتعلقة بالبدائل الممكنة للحل، ثم اختيار البديل المناسب ضمن استراتيجيات مناسبة للوصول إلى الهدف المرغوب" (طعمة، 2010، 16). ويعرفها "موسى" بأنها: "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" (موسى، 2010، 30). ويعرفها "كيرسنيك" (Ceresnik, 2012) بأنها: "اختيار مدروس لخيار واحد من الخيارات المطروحة بهدف الوصول إلى حل مشكلة أو موقف ما" (Ceresnik, 2012.65).

ويظهر من خلال تحليل الباحث لمضمون التوجهات والتعاريف السابقة التي تناولت عملية اتخاذ

القرار مجموعة من الأفكار التي تميز مفهوم عملية اتخاذ القرار، وهي:

- عملية اتخاذ القرار هي اختيار بديل من مجموعة خيارات مطروحة.
- عملية اتخاذ القرار هي عملية فكرية نفسية سلوكية معقدة.
- عملية اتخاذ القرار هي اختيار البديل الأفضل حسب الأولويات والأهداف ووفق المعلومات والظروف المتاحة.
- عملية اتخاذ القرار هي الطريقة المنظمة لمواجهة المواقف والمشكلات.
- تتطلب عملية اتخاذ القرار ممارسة استراتيجيات مناسبة للوصول إلى الهدف المرغوب.
- عملية اتخاذ القرار هي الاختيار عقلائي والمدرك.

ويعرف الباحث عملية اتخاذ القرار بأنها: اختيار البديل الأفضل بين عدة بدائل مطروحة

بشكل يحقق الأهداف والطموحات التي يسعى إليها الفرد أو الجماعة ويتناسب بنفس الوقت مع الأولويات والظروف المتاحة.

3-2-2- صنع القرار واتخاذ (أوجه التشابه والاختلاف):

يفرق الباحثون (الطخيس، 1997، 25) (هوانه، 1999، 47) (Perger, 1999.48) (العزاوي، 2006، 57) بين عمليتي صنع القرار واتخاذها، إذ 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 إن 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 بناءً عليها. كما إن 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.

أما عملية اتخاذ القرار فهي الجزء العام من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية، وليست معنى بديلاً لصنع القرار، ومرحلة اتخاذ القرار يعبر عنها بأنها: خلاصة ما يتوصل إليه صانعي القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة، والطريقة التي يمكن بها حلها ومعالجتها. كما أن اتخاذ القرار عملية اختيار بين عدد من البدائل والاحتمالات لتحقيق أهداف معينة.

كما أن هناك فرقاً آخر بين مضمون صنع القرار واتخاذ القرار، "فَيُقَصَدُ 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 صنع القرار، وهي اختيار البديل الأنسب لحل المشكلة" (الخولي، 2009، 33). وقد ميز حريم (2004) كذلك بين مفهوم اتخاذ القرار ومفهوم صنع القرار، فرأى أن "اتخاذ القرار هو اختيار واعٍ من بين بديلين فأكثر تم تحليلهما، يتبعه فعلٌ أو إجراء لتنفيذ هذا الاختيار، أما عملية صنع القرار فتتضمن سلسلة من الخطوات المترابطة المؤدية إلى قرار وتنفيذ هذا القرار ومتابعته" (حريم، 2004، 225).

ويرى الباحث إن بعض الباحثين يستخدم كلا المفهومين بمعنى واحد، بيد أنهما في حقيقة الأمر مختلفان إذ يُعَدُّ اتخاذ القرار خطوة من خطوات صنع القرار، حيث أن الأخيرة تُعدُّ عملية تتضمن عدة خطوات ومراحل، وتتداخل فيها عوامل متعددة ومتباينة، وتؤدي في النهاية إلى اتخاذ قرار معين.

3-2-3- خطوات ومراحل اتخاذ القرار وصعوباتها:

من خلال مراجعة الباحث لعدد من الدراسات والأبحاث التي تناولت عملية اتخاذ القرار (عبيدات، 2007) (الخولي، 2009)، (خليل، 2009)، (كنعان، 1992)، (حجة، 2004)، (المنصور، 2000)، (حسب الرسول، 2000)، (Don.,et.al.2001)، (John et.al..1997). وجد إن عملية اتخاذ القرارات معقدة جداً، وإن فهم هذه العملية لا يعني إمكانية التحول إلى متخذ قرار فعال، وقد اتفق هؤلاء الباحثين على جوهر عملية اتخاذ القرار إلا أنهم اختلفوا في عدد المراحل أو الخطوات التي يمكن إن تمر بها عملية اتخاذ القرار فقد حدد دون وآخرون (Don.,et.al.2001) خمس مراحل لإتخاذ القرار هي:

1. مرحلة تحديد المشكلة. Recognition stage

2. مرحلة التفسير / التوضيح. Interpretation stage

3. مرحلة التركيز. Focus stage

4. مرحلة الاختيار للبدائل. Choice stage

5. مرحلة العواقب أو مرحلة تقييم نتائج الاختيارات. Consequences stage
(Don.,et.al.2001p.430,435).

في حين يرى جوهان وآخرون (John et.al..1997) أن مراحل اتخاذ القرار تحدد بست مراحل وهي:

1. تحديد المشكلة. Identify the problem

2. تحديد البدائل. Generate alternative solution

3. تقييم البدائل. Evaluate the alternatives

4. اختيار أفضل البدائل. Select the best alternatives

5. تنفيذ القرار. Implement the decision

6. تقييم القرار. Evaluate the decision

ومن خلال الاطلاع على جميع المراحل التي اقترحها الباحثين وجد الباحث أن هناك اتفاق بينهم

على بعض المراحل دون غيرها، لذا تم الحديث عنا بشكل مفصل على النحو الآتي:

أولاً- مرحلة تحديد المشكلة:

إن تحديد المشكلة ليس أمراً سهلاً بل يحتاج للخبرة من أجل التعرف على السبل التي يجب أن يسلكها الفرد والعوائق التي تعترضه في تحديد المشكلة، ويعد تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً أهم خطوة تمر بها عملية اتخاذ القرار، وأول خطوة هي استعراض المشكلة من جميع جوانبها، ثم البحث عن أسبابها، وفي حال تعدد الأسباب يجب تحديد السبب الرئيسي للمشكلة، ثم فحصها ودراسة الظروف، ومراعاة الدقة في التشخيص، لأن الخطأ في هذه المرحلة قد يؤدي إلى أخطاء متتالية في المراحل الآتية، (الخولي، 2009، 37)، والمشكلة هي الفرق بين ما يجب أن يكون وبين ما هو كائن، فتحديد المشكلة وتشخيصها هو في غاية الأهمية، وقد تكون صعبة التحقيق في بعض الأحيان، وتقسم المشكلات إلى ثلاثة أقسام:

- المشاكل التي تتعلق بالخطط والسياسات، وتتطلب قراراً من ذوي الخبرة والاختصاص للوصول إلى قرار سليم.

- المشاكل التقليدية والتي تحدث بصورة متكررة ودائمة.

- المشاكل التي تحدث فجأة والتي تحدث دون أن يكون هناك مؤشر لحدوثها وعلاجها، وتعتمد على الشخص الذي يجب أن يتخذ القرار بسرعة وحزم (عبيدات، 2007، 72).

كما يشير "الخولي" (2009) وعبيدات (2007)، إلى أنه يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار فصل المشكلة المراد بحثها عن المشكلات الأخرى العَرَضِيَّة، ومحاولة فصلها عن أيِّ معلومات غير جوهرية ووضعها ضمن إطارها، وتحديد مجالها وتعريفها بشكل واضح، فقد تكون المشكلة في بعض الأحيان غامضة على متخذ القرار، فلا يستدل عليها بسهولة، أو تُلْتَبَسُ مع غيرها أو تكون معقدة بحيث تكوّن مجموعة من المشكلات، ولكنها تبدو على السطح مشكلة واحدة، وقد تختلط مع الظواهر والعوارض الخارجية، ومن هنا كانت أهمية تحديد المشكلة وبيان نوعها وحجمها وآثارها ودرجة حدوثها.

كما أن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً يُعد أهم خطوة تمر بها عملية اتخاذ القرار، وأول خطوة هي استعراض المشكلة من جميع جوانبها، ثم البحث عن أسبابها، وفي حال تعدد الأسباب يجب تحديد السبب الرئيسي للمشكلة، ثم فحصها ودراسة الظروف، ومراعاة الدقة في التشخيص، لأن الخطأ في هذه المرحلة قد يؤدي إلى أخطاء متتالية في المراحل الآتية (الخولي، 2009، 37).

ثانياً- جمع المعلومات والبيانات والتحقق من صحتها:

بعد تحديد المشكلة يصبح من السهل جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها، وهذه المرحلة يمكن أن تتم في كافة مراحل عملية اتخاذ القرار، وتقوم هذه المرحلة على جمع البيانات والحقائق والمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، مع ضرورة تحرّي الدقة في جمع المعلومات، والتحقق من مدى صحتها والتوثق من مصادرها، وقد تختلف طبيعة البيانات اللازمة من مشكلة إلى أخرى، وقد تتوافر بيانات غير كافية، فسلامة القرارات تتوقف على مدى دقة البيانات والمعلومات (خليل، 2009، 110).

ثالثاً- مرحلة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب:

يشير "كنعان" من الصعب تحديد جميع البدائل المحتملة، ولكن على مُتخذ القرار أن يحدد ما استطاع منها، ويحاول الابتعاد عن البدائل السلبية أو التي سبق أن جربها وثبت فشلها، أو التي يصعب تنفيذها، وطبعاً هذا الأمر ليس بالأمر السهل لأن تطوير البدائل يحتاج إلى أن يمتلك مُتخذ القرار قدرات شخصية وذهنية، وأن يستخدم مهارات التفكير الإبداعي لتوليد بدائل جديدة وغير عادية، معتمداً على معلومات الآخرين وخبراتهم وتجاربهم السابقة، إذ إنه من الصعب على أي فرد أن يكون مُلمّاً بكل الحلول" (كنعان، 1992، 85). وفي هذه المرحلة أيضاً يجب على مُتخذ القرار أن يقارن بين البدائل التي تم تحديدها، ومن خلال ذلك يتوصل إلى مزايا وعيوب كل بديل على حده، ثم يقدر النتائج الإيجابية والسلبية لكل بديل، بحيث يستبعد البديل الذي تكون سلبياته أكثر من إيجابياته في ضوء ما يحقق له ذلك البديل من رضا وإشباع، ولكن يبدو أن هذا الأمر غاية في الصعوبة ذلك أن إيجابيات وسلبيات هذه البدائل قد لا تظهر وقت بحثها وإنما قد تظهر في المستقبل، وعلى أية حال فإن هذه المرحلة تقيد في تقليص عدد البدائل المقترحة التي لا تحقق الرضا والإشباع لمُتخذ القرار، مما يحل أهم مشكلة تواجه مُتخذ القرار وهي ضيق الوقت المتاح لتقييم البدائل المختلفة (حجة، 2004، 45).

وبعد الانتهاء من تحديد البدائل وتقييمها فإن مُتخذ القرار يكون في وضع يسمح له باختيار أفضل البدائل لحل المشكلة القائمة في ضوء الحقائق والمعلومات المتاحة، كما يجب على مُتخذ القرار أن يراعي ترتيب البدائل على أساس مزاياها وعيوبها وتكاليفها ونتائجها ومضاعفاتها، ثم اختيار أنسب هذه البدائل لحل المشكلة القائمة" (حسب الرسول، 2000، 154).

ويرى الباحث أن هذه المرحلة ليست مرحلة سهلة على الإطلاق وهي عملية اختيار الحل الأمثل للمشكلة، وتتأثر بالظروف الداخلية والخارجية للشخص وعلى قدراته ومهاراته وخبراته السابقة، لذا على الفرد أن يأخذ وقته الكافي في هذه المرحلة وعدم التسرع في تقييم البدائل واختيار البديل الأنسب.

خامساً- مرحلة اتخاذ القرار وتنفيذه:

أن مرحلة اتخاذ القرار وتنفيذه مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد، إذ يمكن تدريب الفرد على كيفية اتخاذ القرار الرشيد وتنفيذه من خلال تدريبه على التفكير النقدي والحساسية للمشكلات والتخطيط ورسم الأهداف (Don.,et.al.2001.432). كما أن دور متخذ القرار ينتهي بمجرد اختيار البديل الأفضل لحل المشكلة المطروحة، ولكن يبدو أن هذا الاعتقاد خاطئ بطبيعة الحال، إذ "إن البديل الذي تم اختياره يتطلب وضْعُه موضع التنفيذ لمعالجة المشكلة القائمة والتخلص من آثارها على نحوٍ يحقق التكيف ويعيد التوازن للفرد كما كان، وهكذا فإن على متخذ القرار أن يوفر جميع مستلزمات نجاح تنفيذ قراره وإزالة المعوقات التي تعترض تنفيذه على نحو يحقق فعالية التنفيذ لتحقيق الهدف المنشود" (المنصور، 2000، 151-152).

كما يشير الباحث إلى وجود بعض الصعوبات التي قد تواجه متخذ القرار في أثناء مراحل اتخاذ القرار، ويمكن إجمالها بما يلي:

- 1- نقص مهارة متخذ القرار في السير بمراحل العملية على أفضل صورة وبالوقت المناسب.
- 2- عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً وافياً، أو عدم قدرته على التمييز بين المشكلة السطحية والمشكلة الحقيقية.
- 3- التفكير غير الحيادي: إن معظم القرارات تتأرجح بتأثر العوامل المحيطة بالفرد، والتي تجعله يميل إلى التحيز لأفكار نمطية معينة، فلا بد من التحرر من كل ما يحرف القرار عن موضوعيته ليكون القرار سليماً في نتائجه.
- 4- الضغوط الخارجية التي يمكن أن يتعرض لها الفرد داخل الجماعة أو خارجها (طعمة، 2010، 39).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن هناك بعض النقاط التي لا بد من ذكرها بعد الحديث عن مراحل اتخاذ القرار وصعوباتها وهي:

- أن عملية اتخاذ القرار تمتد عبر الزمن وتتصف بالاستمرارية، وهي تتصل بعوامل وأوضاع حصلت في الماضي ويتم الوصول إليها في الحاضر من خلال سلسلة من الأعمال العقلية المنتظمة والهادفة وتمتد في تأثيرها للمستقبل.
- إن عملية اتخاذ القرار عملية ذات طبيعة تطورية متغيرة ويتضح ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ على المشكلة التي تواجه الفرد إذ أن هذه المشكلة تتغير بتغير مراحل اتخاذ القرار، وتختلف باختلاف المعلومات التي يتم التوصل إليها وإن التقدم في مراحل اتخاذ القرار قد يتبعه تغير في إدراك الفرد للموقف الذي يتعامل معه ولربما تصبح رؤيته للمشكلة أكثر وضوحاً وتحديداً.
- تتأثر عملية اتخاذ القرار ومراحلها بعوامل عديدة منها تتعلق بخصائص الفرد العقلية والنفسية وخبراته المختلفة، وعوامل اجتماعية تخص البيئة الاجتماعية التي يتم القرار في سياقها فضلاً عن العوامل الثقافية التي تتضمن العادات والتقاليد الاجتماعية ومنظومة القيم السائدة، والمعايير التي تنظم علاقات الأفراد.
- العلاقة بين مراحل اتخاذ القرار هي علاقة دينامية وهي ليست منفصلة عن بعضها البعض وقد تجري أكثر من مرحلة في نفس الوقت حتى الوصول إلى تنفيذ القرار وتقييمه.

3-2-4- النظريات المفسرة لاتخاذ القرار:

- تناولت عدة نظريات مفهوم اتخاذ القرار في التفسير والتحليل ووضعت افتراضات كثيرة لغرض تشخيص المكونات والمبادئ والعلاقات المترابطة المنتجة للقرار المتناسب مع المكونات الشخصية والقيمية الدافعة لمتخذ القرار. وقد قام الباحث بعرض هذه النظريات على النحو الآتي:
- **النظرية العقلانية المقيدة:** وترى هذه النظرية إلى أن متخذ القرار لا يستطيع أن يكون عقلانياً بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديه، وإن إعطاء توضيح لكيفية صناعة القرار الموضوعي لا تساعد في فهم أو التنبؤ بالقرارات التي يتخذها الأفراد.
 - **نظريات النموذج العقلاني المثالي:** وركزت هذه النظريات على فكرة القرار الرشيد أو العقلاني دون الأخذ بالاعتبار العوامل الضاغطة العديدة التي تقلل من قدرة الفرد على اتخاذ القرار الموضوعي، وتؤكد هذه النظريات على مجموعة من الافتراضات هي: العقلانية، التوجه نحو الهدف،

التعرف على جميع الخيارات أو البدائل، التفضيلات الواضحة، التفضيلات الثابتة، توفر الوقت الكافي ومن ثم اختيار البديل الأكثر فاعلية (الزغول والزغول، 2004، 333).

وتختلف النظرية العقلانية المقيدة عن نظريات النموذج العقلاني المثالي في:

أ. تضيق المجال: إذ يتم التقليل من الأهداف واختصار عدد البدائل.

ب. تقويم البدائل التسلسلي: فبدلاً من تقويم البدائل بطريقة متزامنة يتم هنا تقويمها بطريقة متسلسلة.

ج. في العقلانية المقيدة متخذي القرار يضحون باتخاذ القرار الأمثل ويكتفون بالقرار الذي يحقق لهم الرضى والقناعة (Reed, 1982 p87).

- النظرية التقليدية (الكلاسيكية) في اتخاذ القرار.

تقوم هذه النظرية على فكرة أساسية مفادها أن الفرد يستهدف من اتخاذه لأي قرار الوصول إلى أعلى قدر من المنفعة والفائدة، مما يعني ضرورة اختيار البديل الأفضل لمعالجة المشكلة، وتعتمد هذه النظرية على قابلية الفرد على تحديد المشكلة بشكل دقيق وحصر جميع البدائل الممكنة للمعالجة بشكل عقلاني ورشيد (الشماع وحمود، 2000، 253).

وينظر هذا الاتجاه إلى متخذ القرار على أنه إنسان رشيد يتمتع بالقدرة على وضع الرأي السديد والمبني على معرفة تامة للمشكلة والبدائل (ويند وكروك، 2005، 271).

وتركز هذه النظرية على اتخاذ القرار الفردي، وعلى أربعة أبعاد هي: المعلومات، وقواعد القرار، والمخاطرة، ومساعدة القرار، وسوف نلقي فيما يلي الضوء على كلٍ منها:

• **المعلومات:** هي البيانات والإحصاءات التي توفر قبل اتخاذ القرار في سبيل معرفة النتائج والعوائد المتوخاة منه.

• **قواعد القرار:** وهي القواعد التي توضح لمتخذ القرار الطريقة والأسلوب الذي يجب عليه أن يتخذه، وهذه القواعد قد تعتمد على نتائج محتملة وأخرى غير محتملة، بمعنى أنها تكون دقيقة أو غير دقيقة.

• **المخاطرة:** إن المخاطرة تعني أن كثيراً من الأفراد يتخذون قراراتهم من باب المخاطرة دون الاعتماد على المعلومات، ودون التأكد من أن النتائج أكيدة أو سليمة، ولذلك قد يكون القرار نوعاً من المخاطرة وقد يصيب وقد يخطئ.

• **مساعدة القرار:** وهذا يعني استخدام بعض الوسائل في اتخاذ القرار، مثل: العمليات الإلكترونية للبيانات أو الأساليب الرياضية المتقدمة وغيرها من الطرق والأساليب، التي تساعد على التوصل إلى القرار السليم أو المناسب (العديلي، 1995، 477).

- النظرية التراكمية المتدرجة:

وتقوم على الاستفادة من الخبرة في اتخاذ القرارات السابقة إذ يتم تحديد المشكلة جزئياً والاقتصار على الجوانب الجديدة والاحتفاظ بالمعلومات السابقة كما يتم تقييم البدائل الجديدة فقط والاستفادة من البدائل السابقة (شريف 1993، 45).

- النظرية السلوكية:

يعد "هربرت سيمون" (Simon) أول رؤاد هذه النظرية الذي أكد على محدودية قدرات الفرد في جمع المعلومات اللازمة وتحليل البيانات ووضع البدائل المتعددة (عبيدات، 2007، 59)، وقد لاحظ "سيمون" قصور مفهوم الرشد المطلق الذي جاءت به النظرية الكلاسيكية، فالفرد لا يمكنه الوصول إلى حلول مطلقة للمشكلات، واقترح "سايمون" مفهوم الرشد الشخصي، وبهذا قسم الرشد إلى قسمين:

• **الرشد الموضوعي:** الذي يعكس السلوك الذي يهدف إلى تنظيم المنفعة، ويقوم على أساس توافر المعلومات الكاملة عن جميع البدائل ونتائج كل منها.

• **الرشد الشخصي:** الذي يعبر عن السلوك الذي يسعى إلى الحصول على منفعة في ظرف معين، آخذاً بعين الاعتبار جميع المؤثرات التي تحد من قدرة الشخص على الاختيار (بوصبع، 2010، 85).

- نظرية التنافر المعرفي.

تعتمد هذه النظرية على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف. ومن أبرز العلماء الذين تناولوا اتخاذ القرار وفقاً لذلك هو العالم الأمريكي (ليون فستنجر Leon Festinger) وتبدأ النظرية باقتراح معقول، إننا بوصفنا بشراً فإننا نكره عدم الاتساق وبوجه خاص إننا لا نحب عدم الاتساق بين اتجاهاتنا وسلوكنا وحينما تنشأ مثل هذه الظروف فإننا نخبر

حالة لا تبعث السرور لدينا تعرف بالتنافر (Dissonance) وحينما نحاول التعامل مع هذه المشاعر والعمل على التقليل منها فان غالباً ما يسفر عن ذلك تغير في الاتجاه (Beattie, 1994, 132) .

إن التنافر المعرفي ينشأ بين العناصر المعرفية المتعلقة بالبدل الذي تم اختياره والعناصر المعرفية المتعلقة بالبدائل الأخرى ويتوقف مقدار التنافر على أمور عدة منها:

1. أهمية القرار المتخذ.

2. الجاذبية النسبية للبدائل التي لم يتم اختيارها مقارنة بجاذبية البديل المختار.

3. درجة التداخل المعرفي بين العناصر (فرحان، 1985، 17).

ويؤدي عدم الاتساق المعرفي إلى نشأت ضغوط تعمل على اختزال هذا التنافر، ويربط فيستتجر بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي إذ يعتري الفرد حالة من الصراع عندما يواجه بموقف اختيار بين عدة بدائل ويزول عند اتخاذ القرار، كما يحدث التنافر عندما يضطر الفرد إلى الانصياع لرأي الجماعة دون أن يصاحبه أو يسبقه تغيير في رأيه (جابر والشيخ، 1978، 111).

ووفقاً لهذه النظرية فان مرحلة ما قبل القرار تتسم بالموضوعية والدقة والتحليل المنظم للمعلومات المتوافرة ضمن البدائل المطروحة لحل المشكلة، أما مرحلة ما بعد القرار فتتسم بالرغبة في جمع المعلومات التي تؤكد صحة الاختيار وتدعمه لكي يتم خفض التنافر، وعموماً فالنظرية المعرفية بصورة عامة تعد سلوك اتخاذ القرار عملية واعية ومعرفية وعقلانية تؤدي الانفعالات والدوافع فيها أدواراً معقدة ولكنها منهجية. (Sbokan, 1989, P. 20 -33).

ويرى الباحث بعد عرض وجهات النظر المختلفة المفسرة لعملية اتخاذ القرار أن هناك بعض

النقاط التي لابد من ذكرها في هذا المجال وهي:

- أن متخذ القرار لا يستطيع أن يكون عقلانياً بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديه.
- تلعب القدرات والخصائص الشخصية والخبرات السابقة دوراً مهماً في عملية اتخاذ القرار.
- يُعد متخذ القرار إنسان رشيد يتمتع بالقدرة على وضع الرأي السديد والمبني على معرفة تامة للمشكلة والبدائل.
- الفرد لا يمكنه الوصول إلى حلول مطلقة للمشكلات واتخاذ قرارات سليمة بشكل تام.

- عملية اتخاذ القرار عملية واعية ومعرفية وعقلانية تؤدي الانفعالات والدوافع فيها أدواراً معقدة ولكنها منهجية.
- هناك رابط بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي إذ يعتري الفرد حالة من الصراع عندما يواجه بموقف اختيار بين عدة بدائل ويزول عند اتخاذ القرار.
- على الرغم من وجهات النظر المختلفة إلا أن جميع هذه النظريات حاولت تقديم تفسير علمياً لعملية اتخاذ القرار تتضمن جميع الأسباب والمؤثرات الداخلية والخارجية، وبالتالي فإن كل نظرية تُعد مكملة للنظريات الأخرى وتصب في الاتجاه التكاملي المفسر لعملية اتخاذ القرار.

3-2-5- تصنيفات القرارات:

من خلال مراجعة الباحث لبعض الأدبيات العلمية المتعلقة بتصنيف القرارات (خليل، 2009؛ موسى، 2010؛ طعمة، 2010؛ موسى، 2010؛ كنعان، 1992) خلص إلى أن هذه القرارات يمكن تصنيفها وفي عدة نماذج على النحو الآتي:

إذ تصنف القرارات وفقاً لدرجة التأثير على النحو الآتي:

• القرار الذاتي:

وهو القرار الذي يعكس ميول الشخص وقيمه الذاتية ورغباته واتجاهاته ومعتقداته، كأن يتخذ قراراً بمساعدة أحد الفقراء، ويتناول موضوعاً شخصياً بحتاً، ويكون تأثير الآخرين عليه ثانوياً (موسى، 2010، 49)، ويرى الباحث أن القرار الشخصي يستحسن البدء بالتدرب على اتخاذه منذ الطفولة وأن هذه القرارات الشخصية لا يمكن تفويضها للآخرين.

• القرار القيمي:

وتختص القرارات القيمية بالشؤون الأخلاقية والجنسية، كالسلوك الذي يقدم عليه المراهقون، وقد قامت دراسات عديدة بينت أثر العمر والدين والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والجنس وبعض خصائص الشخصية في القرار الأخلاقي.

كما تصنف القرارات وفقاً للظروف التي تتخذ فيها على النحو الآتي:

• القرارات المضمونة

يملك فيها متخذ القرار المعلومات الكافية التي تمكنه من التنبؤ بالنتائج المتوقعة لخياراته من بين البدائل الكثيرة، كما تكون كل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار معروفة ويتأكد كامل مع وجود استقرار أو ثبات، وبالتالي تكون النتائج مضمونة، 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).

• قرارات مضمونة إلى حد ما:

يقوم فيها الفرد بتطوير البدائل ويحسب احتمالات تحقيق النتائج المرتقبة من كل بديل، ويكون احتمال حدوث كل حالة معروفاً، ويستطيع متخذ القرار تحديد درجة المخاطرة في قراره.

• قرارات غير مضمونة:

ومثل هذه القرارات لا توفر لمُتخذها كل المعلومات الضرورية عن المشكلة المطلوبة محل القرار، أو حتى 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).

وتصنف القرارات وفقاً لتكرارها على النحو الآتي:

• قرارات روتينية:

وهي القرارات المتكررة التي تُتخذ 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).

• قرارات جديدة:

وهي التي تتصف بأنها وغير روتينية وغير محددة جيداً، ولا توجد إجراءات معروفة مسبقاً لحلها وعادة ما تظهر الحاجة لصنع هذه القرارات عندما تواجه المنظمة مشكلة لا توجد خبرات مسبقة بشأن كيفية حلها، وفي هذا النوع من القرارات لا توجد أنماط محددة لحل هذا النوع من المشكلات، وبالتالي يسود فيها حالة عدم التأكد (خليل، 2009، 92).

كما تصنف القرارات حسب موضوعيتها وتتضمن:

• القرارات المنطقية:

وهي القرارات التي تعنى بالتحليل المنطقي العقلاني المنظم للموقف بهدف التعرف على البدائل وتقويمها وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها ضمن نهج متسلسل يُلاحظ من الشكل السابق أن أولى خطوات اتخاذ القرار العقلاني هي ملاحظة المشكلة، ثم تليها تحليل المشكلة وصياغة حلول بديلة لها، ثم اختيار أفضل الحلول، وتطبيقه، ثم تقويم فاعلية الحل الذي تم اختياره وصولاً إلى القرار العقلاني الفعال.

• القرارات العاطفية:

وهي القرارات التي تتأثر بالمشاعر الداخلية لمتخذ القرار عند صناعة القرار، إلا أنها ليست بديلة للتفكير المنطقي (موسى، 2010، 50-51).

كما تصنف القرارات إلى قرارات فردية وقرارات جماعية:

إن القرارات الفردية هي التي ينفرد بها المدير باتخاذها دون أن يشارك أو يتشاور مع المعنيين بموضوع القرار ويعني هذا النوع من القرارات الأسلوب البيروقراطي والتسلطي في الإدارة. أما القرارات الجماعية فهي ثمرة جهد ومشاركة من جانب متخذ القرار مع أولئك المعنيين بموضوع القرار، ويمثل هذا النوع في (عثمان، 2006، 495).

ويرى الباحث بعد عرض تصنيفات اتخاذ القرار أن هناك تصنيفات أخرى أيضاً للقرارات، تختلف حسب طبيعة الموقف، وطبيعة الفرد وقدراته الشخصية والفكرية والاجتماعية، وتبعاً لخطورة الموقف وسرعة وضرورة إنجازه، كما أن تعدد تصنيفات اتخاذ القرار لدى الباحثين غالباً يكون بقصد الدراسة والبحث.

3-2-6- الأسباب والعوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار:

من خلال مراجعة الباحث لبعض الدراسات والأبحاث (طعمة، 2010، 32)، (عبيدات، 2007، 83) (موسى، 2010، 47)، (حسب الرسول، 2000، 76)، التي اهتمت بالأسباب والعوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار وجد أن هذه الأسباب والعوامل يمكن أجمالها بما يلي:

1. الأسباب والعوامل البيئية والشخصية:

ومن أهم هذه العوامل:

• **المخاطرة:** إن اتخاذ القرار في حالة المخاطرة يعني أن هناك العديد من الظروف والمتغيرات المحتمل حدوثها، ويُعد التردد ناتج عن الخطورة التي يمكن أن يتضمنها القرار، مما يجعل القرار بمثابة المضاربة والمجازفة، ونتيجة تتوقف على تطابق الافتراضات التي أعدت عن المستقبل بالمستقبل ذاته، مما يبرز ظاهرة التردد.

• **الآزمات والأمر الطارئة:** أن كل فرد يواجه أموراً طارئة كل يوم، غير أن هذه الأمور تختلف حدتها أو خطورتها، ولقد اهتمت بعض الأبحاث بكيفية مساعدة الفرد على اتخاذ القرار السريع في حال وجود أزمة ما، وينصح الباحثون بأن يخطط الأفراد لكيفية مواجهة موقف أزمة طارئ، وأن يتدربوا على تنفيذ الخطة "

• **عامل الوقت:** يعطى عامل الزمن أهمية خاصة في عملية اتخاذ القرار، تعود هذه الأهمية لما يتضمنه هذا العامل من جوانب متعددة، إذ إنَّ تحديد الوقت اللازم لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة، وتحديد الحلول الممكنة ومقارنتها، ومن ثمَّ انتقاءها يُعدُّ أمراً ضرورياً، ومن المشكلات المتعلقة بالوقت والأكثر شيوعاً هي: التصرف بسرعة كبيرة أو البطء الشديد (طعمة، 2010، 37).

2. الأسباب والعوامل النفسية

بين عبيدات (2007) أهم الأسباب والمؤثرات النفسية في اتخاذ القرار والتي تبعد متخذ القرار عن الموضوعية، وهذه المؤثرات هي:

• **الاختلاف في الإدراك:** إذ يختلف الناس في فهمهم وتفسيرهم لما يحيط بهم.

• **الاختلاف في الخبرة الشخصية:** تفرض الخبرة السابقة للفرد وجودها على أسلوب معالجته وتشخيصه للمشاكل.

• **الاختلاف في الدوافع:** إن اختلاف دوافع الأفراد تؤدي إلى اختلاف معالجتهم للمشاكل التي تواجههم، فالشخص الذي تسيطر عليه دوافع الإنجاز يرى الأمر بصورة مختلفة عن الشخص الذي لا يملك مثل هذا الدافع.

• **خطأ تعميم الصفات:** يميل البعض إلى التأثر بصفة واحدة، أو جانب واحد من المشكلة، ويقوم بتعميم هذه الصفة على المشكلة.

• **خطأ التمييز:** إذ يحاول الفرد مواجهة المشكلة أو تصنيفها أو وصفها استناداً إلى انتمائها إلى مهنة أو سن أو جنس (عبيدات، 2007، 83).

3. الأسباب والعوامل الاجتماعية:

وهي التي تتمثل بالبيئة الاجتماعية التي يتم فيها اتخاذ القرار أو التأثير المتبادل بين متخذ القرار وأفراد المنظمة والتنظيمات الاجتماعية الرسمية منها وغير الرسمية 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.

4. الأسباب والعوامل الثقافية:

يشير (حسب الرسول، 2000، 76)، إلى أن العوامل الثقافية تتضمن القيم والعادات والتقاليد السائدة والتي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع، وبذلك فإن متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في وصوله للقرار أو البديل الأحسن.

ويرى الباحث من خلال ما سبق أن عملية اتخاذ القرار متصلة اتصالاً وثيقاً بالصفات السيكولوجية للفرد، وبمكوناته الشخصية، وبيئته الاجتماعية والطبيعية، والعادات والتقاليد المتعارف عليها، كما يرى الباحث أن الناس يختلفون في فهمهم وتفسيرهم لما يحيط بهم من معلومات ومشكلات، ومن ثم فإن اتخاذ القرار قد يختلف بين فرد وآخر وفقاً لطبيعة الموقف ووفقاً للعوامل الشخصية والبيئية والثقافية للفرد.

3-2-7- أساليب عملية اتخاذ القرار:

يوجد العديد من النماذج التي صنفت أساليب اتخاذ القرار، إذ صنف كولسون وآخرون (koulson etal،1983) أساليب صنع القرار في أربعة أساليب هي:

- أسلوب قرار الإبداعي.

- أسلوب القرار الحدسي.

- أسلوب القرار المنطقي.

- أسلوب القرار العقلي. (نقلاً عن: العمر، 2005، 60)

كما قدمت دراسة هاريسون وبرامسون (harrison·bramson،1982) النظرية النفسية

لأساليب صنع القرار وصنف هذه الأساليب إلى:

- الأسلوب التركيبي.

- الأسلوب المثالي.

- الأسلوب العملي.

- الأسلوب التحليلي.

- الأسلوب الواقعي (نقلاً عن: يونس، 1997، 178-179).

ومن خلال إطلاع الباحث على عدد من الدراسات والأبحاث (عبد الحميد وكفافي، 1995؛

وزكي، 2000؛ وعلام، 2001؛ Friedman،1996؛ Blustein & Phillips، 1990؛

Lunneborg، 1978؛ والوزير، 2001؛ والملحم، 2014؛ ومنصور وآخرون، 2001) وجد أن هناك

ثلاثة أساليب لاتخاذ القرار نالت على رضا معظم الباحثين، وهي:

1. الأسلوب المتسرع في اتخاذ القرار:

يُعرف التسرع بأنه "نشاط يتم الانخراط فيه فجأة بدون تفكير مسبق وبدون 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).

ويرى فريدمان (Friedman، 1996، 165). ويبدو أن مُتخذي 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 يكوّنون حكماً نهائياً حيال المشكلة التي تواجههم دون إمعان النظر فيها، أو التفكير الجاد بها أو بالحلول الممكنة لها، فيتخذون قراراتهم ولكن دون تمحيص البدائل معتمدين على ما يبدو صواباً في حينه، ولا مانع لديهم من تغيير قراراتهم ولكن دون تأكيد أو تفكير عميق بحلول أخرى للمشكلة وهكذا تبدو قراراتهم فجائية". ويعد هذا الأسلوب أقل نجاعة، لأن متخذي القرار المتسرعين يميلون إلى استخدام استراتيجيات 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, 1978, 66) وترى (زكي، 2000، 21) بأن "الشخص المتسرع يميل إلى إعطاء أول انطباع أو فكرة تصادفه".

ومما سبق يرى الباحث أن الأشخاص ذو الأسلوب المتسرع في اتخاذ القرار يتصفون بما يلي:

- تتميز ردود أفعالهم بالسرعة انطلاقاً من الانطباع الأول في عقولهم.
- يتخذون قراراتهم بعد القليل من التفكير أو بالاعتماد على الآخرين.
- تأتي قراراتهم سريعة دون الكثير من التعمق والقصدية في جمع المعلومات.
- يكوّنون حكماً نهائياً حيال المشكلة التي تواجههم دون إمعان النظر فيها.
- لا مانع لديهم من تغيير قراراتهم ولكن دون تأكيد أو تفكير عميق بحلول أخرى للمشكلة.
- تبدو قراراتهم فجائية.
- يميلون إلى استخدام استراتيجيات عفوية وأكثر اندفاعية.

2. الأسلوب المتردد في اتخاذ القرار

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 (ملحم، 51، 2014-52). (Lunneborg, 1978, 79)

إن السلوك الترددي يتميز صاحبه غالباً بالتردد عندما تسنح له فرصة ينتظرها بحيث تقلت منه، كما إنه كثيراً ما يصعب عليه اتخاذ قرار ما وتنفيذه أمام أية مشكلة تتطلب منه اتخاذ القرار، وينفعل إذا ما وقع عليه ظلم أو اعتداء، لكنه لا يدري ماذا يفعل ويعجز عن ردّ الإساءة لأي شخص يسيء إليه وإن رغب في ذلك، ويكون حذراً على الدوام ويتردد في التصرف، ولا يقبل على أي عمل وخاصة إذا كان فيه مخاطرة، ويكون كالمشلول، ويشعر بالشك دوماً (علام، 2001، 29).

ومما سبق يرى الباحث أن الأشخاص ذو الأسلوب المتردد في اتخاذ القرار يتصفون بما يلي:

- يبدو منهمكاً وبشكل جدي بتقصي أسباب المشكلة والحلول المحتملة لها.
- ليس لديه القدرة على اتخاذ قرار ثابت ومستقر حيال المشكلة القائمة.
- 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.
- إن السلوك الترددي يتميز صاحبه غالباً بالتردد.
- كثيراً ما يصعب عليه اتخاذ قرار ما وتنفيذه أمام أية مشكلة تتطلب منه اتخاذ القرار.
- يكون حذراً على الدوام ويتردد في التصرف.

3. الأسلوب المتروي في تنفيذ القرار:

ويعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب اتخاذ القرار مثالية، ذلك أن متخذي القرار المتروين يميلون إلى استخدام استراتيجيات منطقية أو المخطط لها في اتخاذهم لقراراتهم، كما يبدون مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذونه، وهو ما يشير إلى ذلك المستوى المرتفع من التفكير العميق والجديّ بالمشكلة وحلولها (الملحم، 2014، 50). و يرى علام 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، 2001، 27)، كما يشير "فريدمان" Friedman أن متخذي القرار المتروون يقومون "بتوضيح المشكلة على نحو مناسب وجمعون المعلومات الكاملة، ومن خلال ذلك يطورون عدة بدائل وإجراءات لحل المشكلة ثم يزنون هذه الحلول ويقضون الوقت المناسب للتفكير بها وتمحيصها، وأخيراً يتخذون قراراتهم ويلتزمون بها دون تغييرها" (Friedman, 1996, 144).

ولا بد من الإشارة إلى أن فن تهدئة النفس - والذي ينعكس في التروي - يعد مهارة حياتية أساسية، "ويتجلى التروي في عدة مظاهر 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).

وأشار (الوزير، 2001، 15) في هذا الصدد أن التروي هو "الروية والتفكير المتأنّي قبل إصدار الاستجابة وقبل اتخاذ القرار، مما يعطي الفرصة للاختيار الصحيح من بين بدائل الحلول المقترحة للمشكلات".

ومما سبق يرى الباحث أن الأشخاص ذو الأسلوب المتروي يتصفون بما يلي:

- استخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطط لها في اتخاذهم لقراراتهم.
- يبدون مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذونها.
- حريصون فهم لا يندفعون ويتهور ولا يحجمون ويترددون.
- يتخذون قراراتهم بحكمة وتروي ويتحملون مسؤوليتها.
- مقاومة الاندفاع، والاستماع للآخرين، والاستفادة من خبرات الماضي.
- محاورة النفس قبل اتخاذ القرارات، وتحمل الغموض، وإرجاء الإشباع الفوري للحاجات إذا اقتضى الأمر ذلك.
- يجمعون المعلومات الكاملة، ومن خلال ذلك يطورون عدة بدائل وإجراءات لحل المشكلة ثم يزنون هذه الحلول ويتخذون قراراتهم ويلتزمون بها دون تغييرها.

3-1-8- العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار ومهارات ما وراء المعرفة:

إن العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار والتفكير ما وراء المعرفي لم تدرس على النحو المطلوب بين الباحثين، إلى أنه من خلال مراجعة الباحث للأدب السابق، وجد أن هناك نوعاً من التداخل بين هذين المتغيرين، إذ يشير (الشربيني، والطنطاوي، 2006) إلى أن متطلبات التفكير ما وراء المعرفي تتجلى بثلاثة متطلبات وهي . (المعرفة، والتحكم، والوعي) وإذا حللنا المتطلب الثاني؛ وهو التحكم نجد أنه يشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفة وعيه. كما ترى (فارس، 2006) أن التفكير ما وراء المعرفي هو "قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به أثناء القيام بحل

مشكلة أو قضية تعترضه، ومن جهة أخرى يرى (Don.,et.al.2001) أن عملية اتخاذ القرار ما هي إلا الخطوات المدروسة لحل المشكلات التي تعترض الفرد. ويرى بعض الباحثين (أبو جادو ونوفل، 2007)، (أبو رياش وآخران، 2009)، أن التفكير ما وراء المعرفي هو الوعي بالخطوات والاستراتيجيات والأساليب التي تستخدم في عملية اتخاذ القرارات، ويؤكدون كذلك أن التفكير ما وراء المعرفي هو العملية التي تساعد الفرد على إصدار الأحكام ومراقبة وتفسير القرارات التي يتخذها. كما يتوقع الكثير من الباحثين (حجة، 2004)، (المنصور، 2000)، (حسب الرسول، 2000)، (Don.,et.al.2001)، (John et.al..1997) أن الاهتمام بتنمية التفكير ما وراء المعرفي قد يلعب دوراً كبيراً في تحسين عملية اتخاذ القرارات لدى بعض الطلبة، ولكن في الحقيقة لا توجد دراسات كافية تؤكد هذه التوقعات على أرض الواقع، وهذا ما دفع الباحث إلى تناول هذين المتغيرين بالدراسة والبحث ومعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما.

تعقيب على المحور الثاني:

مما سبق يلاحظ أن امتلاك طلبة المرحلة الثانوية القدرة المناسبة على اتخاذ القرار من شأنه أن يطور من الأداء الأكاديمي لديهم ويحسن من خياراتهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة، وهذه كلها تعد من العوامل المؤثرة في شخصيتهم ككل، كما إن عملية اتخاذ القرار تحتاج إلى جهد فكري وإبداعي وقدرة على التفكير العلمي الدقيق المترابط في مختلف مستوياته، إضافة إلى قدر عال من الحرية في التصرف والاختيار الجيد بعيداً عن الضغوط، فهي عملية إدراكية منظمة لمواجهة حالة من الشك والغموض، وليست مجرد معلومات وخبرات ومعارف ومجموعة أحكام وهي مهمة في حياة الطلبة في هذه المرحلة وتتطلب قدراً كبيراً من الطاقة الانفعالية والفكرية، بل يرى بعض علماء النفس إن عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جداً وربما لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب هذا القدر من الطاقة الفكرية والانفعالية مثلما تتطلب عملية اتخاذ القرار، لذا يرى الباحث بضرورة تناول مهارات اتخاذ القرار ودراسة علاقتها بأعلى مستويات التفكير وهو التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتي تعد من المراحل التعليمية الحساسة والتي يجري ضمنها اتخاذ القرار المهمة في حياة هؤلاء الطلبة التي يمكن أن تغير مجرى حياتهم.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

4-1- منهج الدراسة.

4-2- مجتمع الدراسة وعينتها.

4-3- أدوات الدراسة.

- مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison , 1994)
- مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحث)

4-4- إجراءات تنفيذ الدراسة.

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

4-5- الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء تطبيق الدراسة وكيفية مواجهتها.

يتناول الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها والمجتمع الأصلي للدراسة وعينتها وأدواتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وكذلك إجراءات تنفيذ الدراسة الحالية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها سواء كان ذلك في التحقق من صلاحية أدوات الدراسة أو في الوصول إلى نتائجها، وفيما يلي عرض لذلك.

4-1- منهج الدراسة:

اتبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية، والنفسية ووصفها، كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، ولا يقف هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة التربوية لاستقصاء مظاهرها وأنشطتها المختلفة فحسب بل يعتمد أيضاً للوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره عن طريق تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها وبيان الوسائل اللازمة لتطوير الواقع وتحسينه (ملحم، 2007، ص370). وتميل البحوث الوصفية لاستخدام أدوات جمع البيانات، كاستخدام الاستبيانات أو المقابلات أو الاختبارات (حمصي، 2003، ص183).

إذ قام الباحث من خلال هذا المنهج بالاستعانة بمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن

(Schraw and Dennison , 1994) المعرب من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011) وإعداد مقياس اتخاذ القرار من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ومن ثم طبقت هذه المقاييس على طلبة الصف الثانوي أفراد عينة الدراسة وجمعت البيانات الخاصة بهم وتم وصفها وتحليلها من خلال العمليات الإحصائية المناسبة، ونوقشت وفسرت في ضوء الأدب النظري السابق والواقع الميداني.

4-2- مجتمع الدراسة وعينتها:

1. مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة الصف الثاني الثانوي العام المتواجدين حالياً في مدارس محافظة دمشق، والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي (2016-2017) وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة (11016) طالباً وطالبة موزعين على (67) مدرسة ثانوية عامة في مدينة دمشق (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق، 2014-2015، ص 20-29).

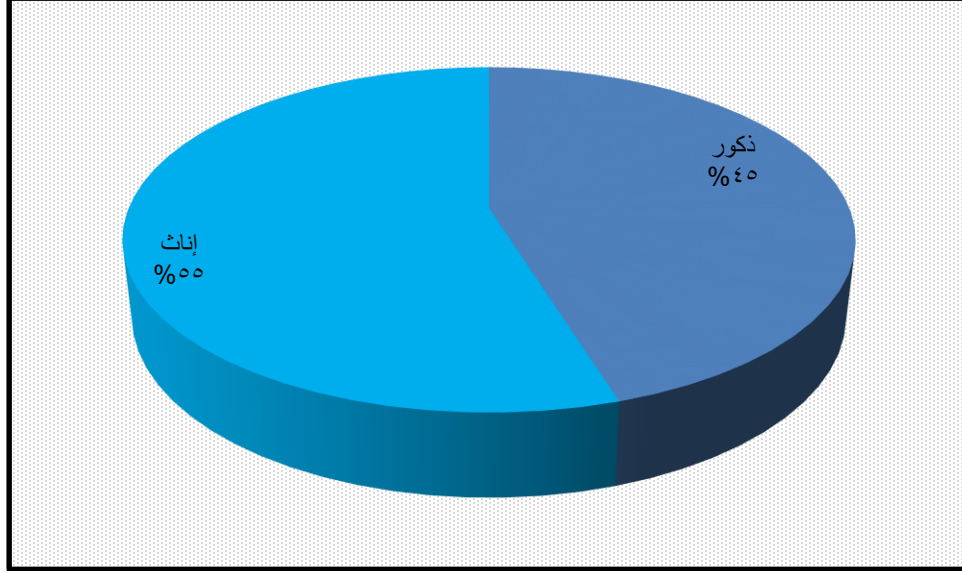
ولتحقيق أهداف الدراسة سحبت عينة عشوائية عنقودية بلغت (551) طالباً وطالبة، بنسبة (5%) من أفراد المجتمع الأصلي، وهي نسبة مناسبة وفقاً لما ذهب إليه بعض الباحثين في أن نسبة أفراد العينة الملائمة في البحوث الوصفية للمجتمعات التي تزيد عن عشرة آلاف فرد يمكن أن تكون بحدود (5%) على الأقل من أفراد المجتمع الأصلي (عودة وملكاوي، 1992، ص 168). والعينة العشوائية هي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة. أما العينة العنقودية فهي التي يتم من خلالها تقسيم المجتمع إلى عدد من المجموعات وفق معيار معين غالباً ما يكون جغرافياً، تسمى كل مجموعة عنقوداً. وتكون وحدة الاختيار في هذا النوع من العينات هي العنقود عشوائياً، وبهذا تكون وحدة السحب هي المجموعة (ملحم، 2007، ص 247). ولسحب عينة الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- قُسمت محافظة دمشق إلى (5) مناطق تعليمية (جغرافية) وفق ما تعتمده دائرة الإحصاء والتخطيط والخريطة المدرسية التابعة لمديرية تربية محافظة دمشق، وهذه المناطق هي: المنطقة الشمالية الشرقية، والمنطقة الشمالية الغربية، والمنطقة الجنوبية الشرقية، والمنطقة الجنوبية الغربية، والمنطقة الوسطى.

- تحديد عدد المدارس في هذه المناطق إذ بلغت عدد مدارس الذكور (26) مدرسة، وعدد مدارس الإناث (41) مدرسة.
 - سحبت مدرستين من كل منطقة تعليمية بطريقة عشوائية من خلال الاستعانة بدليل مدارس محافظة دمشق، وقد بلغ عدد المدارس الثانوية المسحوبة (10) مدارس من المناطق التعليمية الخمسة التي تم التطبيق فيها، كما بلغت نسبة المدارس المسحوبة بالنسبة إلى مجموع المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق (15%).
 - تحديد نسبة أفراد العينة (5%) من أفراد المجتمع الأصلي، ونتيجة ذلك حددت عينة الدراسة (551) طالباً وطالبة.
 - حددت عدد شعب الصف الثاني الثانوي العام (علمي، أدبي) في كل مدرسة ورقمت، وتم سحب شعبتين من كل مدرسة بطريقة عشوائية، ونتيجة لذلك بلغت عدد الشعب المسحوبة من المدارس العشرة (20) شعبة.
 - سحبت عينة عشوائية من طلبة الشعب العشرين بلغت (551) طالباً وطالبة، بنسبة (5%) من المجتمع.
- الجدول والأشكال الآتية تبين خصائص مجتمع الدراسة وعينتها وأسماء المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص مجتمع الدراسة وعينتها وفقاً لمتغير الجنس

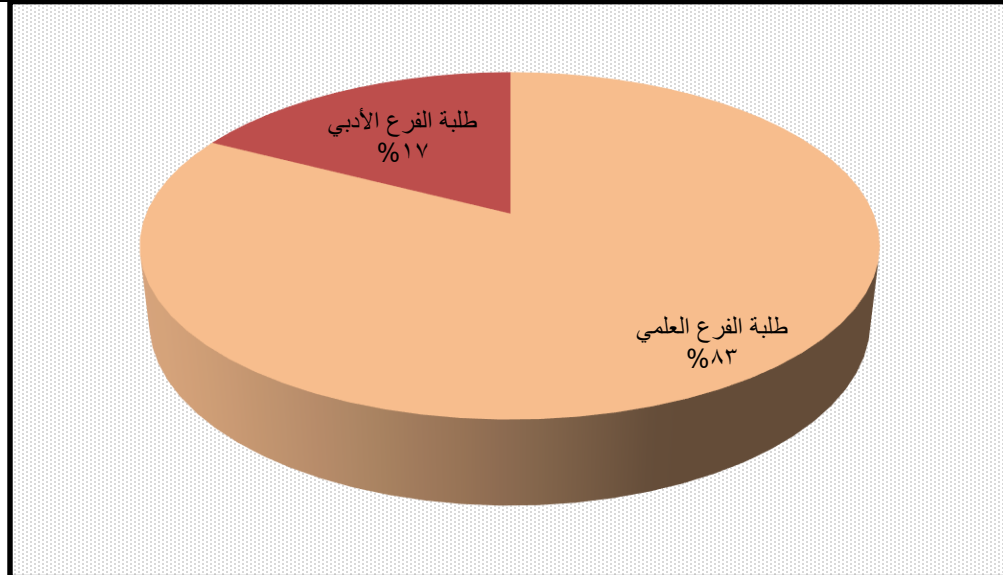
الجنس	المجتمع الأصلي	%	نسبة السحب	عينة الدراسة	%
الذكور	4980	%45	%5	249	%45
الإناث	6036	%55	%5	302	%55
المجموع	11016	%100	%5	551	%100



شكل (2) التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

جدول (2) خصائص مجتمع الدراسة وعينتها وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	المجتمع الأصلي	%	نسبة السحب	عينة الدراسة	%
طلبة الفرع العلمي	9101	83%	5%	455	83%
طلبة الفرع الأدبي	1915	17%	5%	96	17%
المجموع	11016	100%	5%	551	100%



شكل (3) التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

جدول (3) أسماء المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها عينة الدراسة

الرقم	المدرسة	المنطقة التعليمية التابعة لها	جنس الطلبة	عدد الطلبة
-------	---------	-------------------------------	------------	------------

1	عبد الرؤف سعيد	المنطقة الشمالية الشرقية	ذكور	55
2	عمر بن الخطاب		إناث	61
3	ثانوية يعقوب الكندي	المنطقة الشمالية الغربية	ذكور	48
4	17 نيسان		إناث	58
5	بدر الدين محمد الغزال	المنطقة الجنوبية الشرقية	ذكور	52
6	سمير حنا سلوم		إناث	59
7	بسام بكورة	المنطقة الجنوبية الغربية	ذكور	45
8	عبد القادر المبارك		إناث	64
9	ثانوية جودة الهاشمي	المنطقة الوسطى	ذكور	49
10	ثانوية الفاروق		إناث	60
المجموع	10 مدارس	5 مناطق	المجموع	551 طالباً وطالبة

4-3- أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison , 1994) من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011)، كما تم إعداد مقياس اتخاذ القرار ومن ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لكلتا المقياسين. وفيما يلي شرح مفصل عن إجراءات إعداد أدوات الدراسة.

1. مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison , 1994):

وضع هذا المقياس من قبل شراو ودينسن (Schraw and Dennison , 1994) بهدف قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند المراهقين والراشدين، وتكون المقياس بصورته الأمريكية من (52) فقرة موزعة على بعدين:

البعد الأول- معرفة المعرفة: ويشير إلى المعرفة عن الذات والاستراتيجيات ثم معرفة أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقف ما.

البعد الثاني -تنظيم المعرفة: ويشير إلى المعرفة عن طريق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.

لقد طور شراو ودينسن (Schraw and Dennison , 1994) هذا المقياس استناداً إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة تم وضعه استناداً لنظرية جاكوبس وباريس، ومكون معرفة المعرفة

وضع استناداً إلى نظرية براون ونظرية جاكوبس وباريس، كما قام كيومر باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم التفكير ما وراء المعرفي وقام بإعادة التحليل العاملي لهذا المقياس فنتج عنه ثلاثة أبعاد وهي (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة). (نقلاً عن: الجراح، وعبيدات، 2011، ص 145-162).

ترجم المقياس إلى اللغة العربية من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011)، واستخرج له معاملات الصدق والثبات على البيئة الأردنية، ونتيجة لذلك تم إجراء تعديلات على بعض فقراته وحذف بعضها الآخر، حيث تكون المقياس بصورته الأردنية من (42) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد وهي:

البعد الأول- تنظيم المعرفة: وهي قدرة الفرد على القيام بعمليات التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم. ويتضمن البنود ذات الرقم (1-4-6-8-9-11-21-22-23-24-25-36-38-41-42).

البعد الثاني- معرفة المعرفة: وهي امتلاك الفرد للمعرفة التقريرية، والإجرائية، والشرطية. ويتضمن البنود ذات الرقم (3-5-7-10-15-16-17-18-20-26-27-29-32-30-33-35).

البعد الثالث- معالجة المعرفة: وهي القدرة على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات، واتخاذ القرارات ويتضمن البنود ذات الرقم (2-12-13-14-19-28-31-34-37-39-40).

كما تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية على النحو الآتي (دائماً=5/ غالباً=4/ أحياناً=3/ نادراً=2/ مطلقاً=1)، وتتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (210-42) درجة.

- دراسة صدق المقياس وثباته على البيئة السورية:

1. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (الصورة الأردنية) بعرضه على مجموعة محكمين في الفترة الواقعة بين (2016/8/3 ولغاية 2016/8/23)، (الملحق "1") بهدف بيان ملاحظات السادة المحكمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام للمقياس، ولمدى قياسه لما وُضع لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، ولم يقدم المحكمون أي ملاحظة وأشاروا إلى أن المقياس مقنن في تصميمه وطريقة تطبيقه، بعد ذلك ثم قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، اختيرت بشكل عرضي من ثانوية الشهيد فايز منصور

للبنين، وثانوية علي مخلوف للبنات الواقعة بمنطقة القنوات التعليمية في البرامكة في الفترة الواقعة بـ(2016/9/25) وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود المقياس ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق المقياس وثباته إحصائياً. حيث طُلب من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود المقياس أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبعد تفريغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي المعرب لشراو ودينسن من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أ. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن وأبعاده الأخرى والدرجة الكلية. والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها.

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس

مقياس	عدد البنود	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	الدرجة الكلية
تنظيم المعرفة	15	1	0.685**	0.635**	0.824**
معرفة المعرفة	16		1	0.721**	0.789**
معالجة المعرفة	11			1	0.805**

يلاحظ من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها بعضاً وبين الأبعاد والدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه الأبعاد مرتبطة مع بعضها بعضاً ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس

التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله، وهذا يؤكد الصدق البنوي لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن.

ب. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند نفسه، والجدول (5) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه كل بند

تنظيم المعرفة			معرفة المعرفة			معالجة المعرفة		
رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	0.569**	دال	3	0.596**	دال	2	0.724**	دال
4	0.714**	دال	5	0.458**	دال	12	0.632**	دال
6	0.635**	دال	7	0.623**	دال	13	0.568**	دال
8	0.760**	دال	10	0.682**	دال	14	0.825**	دال
9	0.588**	دال	15	0.754**	دال	19	0.652**	دال
11	0.482**	دال	16	0.627**	دال	28	0.723**	دال
21	0.763**	دال	17	0.693**	دال	31	0.693**	دال
22	0.623**	دال	18	0.760**	دال	34	0.755**	دال
23	0.732**	دال	20	0.725**	دال	37	0.628**	دال
24	0.756**	دال	26	0.625**	دال	39	0.789**	دال
25	0.654**	دال	27	0.675**	دال	40	0.639**	دال
36	0.610**	دال	29	0.638**	دال			
38	0.655**	دال	30	0.573**	دال			
41	0.857**	دال	32	0.654**	دال			
42	0.695**	دال	33	0.821**	دال			
-	-	-	35	0.722**	دال			

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه هذا البند نفسه دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن، وأن البنود تقيس لما وضعت لقياسه.

ج. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن ودرجته الكلية.

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	0.635**	دال	17	0.572**	دال	33	0.716**	دال
2	0.568**	دال	18	0.648**	دال	34	0.645**	دال
3	0.632**	دال	19	0.832**	دال	35	0.693**	دال
4	0.457**	دال	20	0.476**	دال	36	0.731**	دال
5	0.682**	دال	21	0.635**	دال	37	0.661**	دال
6	0.538**	دال	22	0.547**	دال	38	0.589**	دال
7	0.469**	دال	23	0.693**	دال	39	0.649**	دال
8	0.678**	دال	24	0.782**	دال	40	0.769**	دال
9	0.841**	دال	25	0.637**	دال	41	0.644**	دال
10	0.832**	دال	26	0.628**	دال	42	0.789**	دال
11	0.596**	دال	27	0.771**	دال			
12	0.635**	دال	28	0.630**	دال			
13	0.891**	دال	29	0.523**	دال			
14	0.547**	دال	30	0.749**	دال			
15	0.691**	دال	31	0.593**	دال			
16	0.730**	دال	32	0.469**	دال			

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (6) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن والدرجة الكلية للمقياس، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أنه يقيس التكوين الفرضي الذي وضع لأجله.

كما تمت دراسة ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن على النحو الآتي:

1- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن. والجدول (7) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2- ثبات التجزئة النصفية: كذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان - براون، كما هو موضح في الجدول (7).

3- **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن على العينة الاستطلاعية نفسها من خلال إعادة تطبيق المقياس للمرة الثانية عليها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك في الفترة الواقعة بـ (2016/10/9). وجرى استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (7).

جدول (7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات الإعادة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن

عدد البنود	ألفا كرونباخ		ثبات الإعادة
	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	
تنظيم المعرفة	0.658	0.684	0.712**
معرفة المعرفة	0.702	0.723	0.709**
معالجة المعرفة	0.715	0.759	0.767**
الدرجة الكلية	0.859	0.896	0.903**

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن تراوحت على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية بين (0.684 – 0.896) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة، كما أن معاملات التجزئة النصفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن تراوحت على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية بين (0.658 – 0.859) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة. أما فيما بثبات الإعادة فقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.712-0.903) وهي أيضاً معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

- طريقة تصحيح مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن:

يتكون المقياس من (42) فقرة موزعة ثلاث أبعاد وهي تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة. كما تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية على النحو الآتي (دائماً=5/ غالباً=4/ أحياناً=3/ نادراً=2/ مطلقاً=1)، وتتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (210-42) درجة، ولتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة تم وضع معيار على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (4=5-1).

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاستبانة وهي (5)

$$0.8 = 5 \div 4 \text{ (طول الفئة).}$$

- إضافة طول الفئة وهو (0.8) إلى أصغر قسمة في الاستبانة وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1- 1.8)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة. واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (8) معيار تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء

المعرفي لشراو ودينسن وفقاً لقيم المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي الرتبي	مستوى التفكير ما وراء المعرفي
5 – 4.21	مرتفع جداً
4.20 – 3.41	مرتفع
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	منخفض
1.8 – 1	منخفض جداً

2. مقياس اتخاذ القرار:

لقد مر تصميم مقياس اتخاذ القرار بعدة مراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء وتصميم المقاييس قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنوي، وهي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس:

- الهدف العام للمقياس: تحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة.
- الأهداف الفرعية للمقياس: تتمثل الأهداف الفرعية للمقياس بما يلي:

1. تحديد درجة مهارة تحديد المشكلة.
2. تحديد درجة مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.
3. تحديد درجة مهارة الدراسة عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.
4. تحديد درجة مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.

ب- تعيين المحتوى الذي يتصدى له المقياس وعينة السلوك الممثلة باتباع الخطوات التالية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بموضوع اتخاذ القرار، إضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها الدراسات الآتية:
 - دراسة السواط (2008)، وتضمنت هذه الاستبانة الأبعاد الآتية: الاهتمام بتحديد وتحليل مشكلة القرار، والدراسة عن البدائل، وتقويم البدائل المطروحة، وعملية اتخاذ القرار.
 - دراسة أبو دقة (2012)، وتضمنت استبانة اتخاذ القرار المستخدمة في هذه الدراسة الأبعاد الآتية: تهيئة اتخاذ القرار، والمشاركة في اتخاذ القرار، والصياغة والإعلان عن القرار، ومتابعة تنفيذ القرارات.
 - دراسة المالكي (2012)، وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقياس اتخاذ القرار من إعداد يوسف عبدون (1979).
 - دراسة الملحم (2015) وتضمنت استبانة اتخاذ القرار المستخدمة في هذه الدراسة الأبعاد الآتية: مهارة تحديد المشكلة، ومهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها، ومهارة الدراسة عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.
 - دراسة أنور وآخرين (Anwar et al, 2008)، تضمنت استبانة اتخاذ القرار المستخدمة في هذه الدراسة الأبعاد الآتية: التأكد قبل اتخاذ القرار، الثبات على القرار، جمع المعلومات عن القرار، تحليل المعلومات، التسرع في اتخاذ القرار، المنهجية في التفكير والتخطيط للقرار.
 - دراسة وانج وآخرون (Wang et al, 2011)، تضمنت استبانة اتخاذ القرار المستخدمة في هذه الدراسة الأبعاد الآتية: التقييم الذاتي، جمع المعلومات، تحديد الأهداف، وضع خطة لاتخاذ القرار، الوصول إلى حل للمشكلة.
 - دراسة تيكين (Tekin, 2011)، تضمنت الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة الأبعاد الآتية: الثبات على القرار المتخذ، الحذر عند اتخاذ القرار، الخجل عند اتخاذ القرار، التردد عند اتخاذ القرار.
 - دراسة دورجا وسارين (Dureja & Singh, 2011)، حيث اعتمدت هذه الدراسة على مقياس (French et al, 2011)، ولم يُحدّد هذا المقياس أبعاداً لاتخاذ القرار.

- دراسة كيرسنيك (Ceresnik , 2012)، اعتمدت هذه الدراسة على مقياس (Mann et al, 1989) لاتخاذ القرار، حيث تضمن هذا المقياس الأبعاد الآتية: اليقظة في اتخاذ القرار، تذبذب المسؤولية في اتخاذ القرار، تأجيل القرار.

حيث اطلع الباحث على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم الأبعاد التي تناولتها والجوانب التي تغطيها للاستفادة منها في صياغة أبعاد المقياس.

2. الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي في كلية التربية في جامعة دمشق، لتحديد النقاط الأساسية في بناء المقياس.

3. تحديد أبعاد المقياس التي يجب أن يتضمنها مقياس اتخاذ القرار بأربعة أبعاد وهي (مهارة تحديد المشكلة/ مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها/ مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب/ مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه). ومن ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كل بعد من الأبعاد السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

4. تم وضع المقياس بصورته الأولية وتكون من النقاط الآتية:

- مقدمة: توضح الهدف من المقياس والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود المقياس.
- معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة جنسهم (ذكور - إناث)، وتخصصهم الدراسي (علمي، أدبي).
- عبارات المقياس: حيث تكون المقياس من (60) فقرة، تغطي كافة أبعاد المقياس مع بدائل إجابة ثلاثية (نادراً، أحياناً، دائماً)، والجدول الآتي يبين أبعاد المقياس وبنوده في صورته الأولية:

جدول (9) مقياس اتخاذ القرار في صورته الأولى

أبعاد المقياس	عدد البنود	أرقام البنود
البُعدُ الأول: مهارة تحديد المشكلة.	16	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
البعد الثاني: مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	16	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32
البعد الثالث: مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	13	33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45
البعد الرابع: مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	15	46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60
المقياس ككل	60	1- 60

ت- دراسة صدق مقياس اتخاذ القرار.

1. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى مقياس اتخاذ القرار (Content validity) بعرضه على مجموعة محكمين في الفترة الواقعة بين (2016/8/3 ولغاية 2016/8/23)، (الملحق "1") وكان الهدف من تحكيم المقياس بيان ملاحظات المحكمين لمدى ملائمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس، ولمدى قياسه لما وُضع لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، كما تمت تغيير بدائل الإجابة الثلاثية إلى بدائل إجابة خماسية (أبدأ=1، نادراً=2، أحياناً=3، غالباً=4، دائماً=5)، والجدول (10) يوضح البنود التي أعيدت صياغتها وفقاً لآراء السادة المحكمين.

جدول (10) البنود التي تم إجراء التعديلات عليها في مقياس اتخاذ القرار وفقاً لآراء السادة المحكمين.

العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
أسعى لتحديد المشكلات التي تواجهني بالتفصيل قبل البدء بحلها.	أحدد المشكلة بدقة.
أجمع معلومات كثيرة عن المشكلة وبعد ذلك أدقق فيها جيداً.	أكون دقيقاً جداً عند جمع المعلومات عن المشكلة.
أقوم بترتيب المعلومات التي أجمعها وأحللها وأنظمها وأصنفها للاستفادة منها.	أنظم المعلومات التي أجمعها وأصنفها.
ينتابني التردد والخوف في اختيار أي حل لكي لا أقع في فخ الفشل أبداً.	أتردد في اختيار أي حل خوفاً من الفشل.
هناك الكثير من الصعوبات التي تواجهني في أثناء التطبيق العملي للقرارات التي اتخذها في حياتي	أجد صعوبة في تنفيذ القرارات التي اتخذها
تنفيذ قراراتي يطلب مني أن أضع نفسي في جو تدريبي للاطلاع على كيفية تنفيذ قرارات مشابهة	أتدرب على كيفية تنفيذ القرارات.

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين قام الباحث بتطبيق مقياس اتخاذ القرار على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام وهي نفس العينة الاستطلاعية السابقة، وهي غير متضمنة في عينة الدراسة الأساسية، اختيرت بشكل عرضي من ثانوية الشهيد فايز منصور للبنين، وثانوية علي مخلوف للبنات الواقعة بمنطقة القنوات التعليمية في البرامكة في الفترة الواقعة بـ (2016/9/25) وكان الهدف من هذه الدراسة التأكد من مناسبة بنود المقياس ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق المقياس وثباته إحصائياً. حيث طُلب من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود المقياس أن يستفسروا عن كل بنداً يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه. وبعد تفرغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (spss)، تمت دراسة صدق الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار من خلال القيام بالإجراءات الآتية:
أ. إيجاد معاملات الارتباط بين كل درجة كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ودرجات الأبعاد الأخرى وكذلك معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس ودرجته الكلية. والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس ودرجته الكلية.

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس اتخاذ القرار ودرجات الأبعاد الأخرى وبين

درجات أبعاد المقياس ودرجته الكلية

مقياس اتخاذ القرار	عدد البنود	مهارة تحديد المشكلة.	مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	مهارة الدراسة عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	الدرجة الكلية
مهارة تحديد المشكلة.	16	1	0.685**	0.648**	0.729**	0.796**
مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	16		1	0.638**	0.642**	0.790**
مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	13			1	0.589**	0.743**
مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	15				1	0.820**
الدرجة الكلية	60					1

يلاحظ من الجدول (11) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها بعضاً وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه الأبعاد مرتبطة مع بعضها بعضاً ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، أي تقيس التكوين الفرضي الذي وضعت لأجله وهذا يؤكد الصدق البنوي لمقياس اتخاذ القرار.
ب. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه البند نفسه والجدول (12) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه البند نفسه

بُعد مهارة تحديد المشكلة.			بُعد مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.			بُعد مهارة الدراسة عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.			بُعد مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.		
رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	0.596**	دال	17	0.710**	دال	33	0.633**	دال	46	0.743**	دال
2	0.569**	دال	18	0.594**	دال	34	0.758**	دال	47	0.639**	دال
3	0.648**	دال	19	0.789**	دال	35	0.733**	دال	48	0.747**	دال
4	0.689**	دال	20	0.584**	دال	36	0.489**	دال	49	0.525**	دال
5	0.723**	دال	21	0.658**	دال	37	0.796**	دال	50	0.719**	دال
6	0.874**	دال	22	0.695**	دال	38	0.810**	دال	51	0.773**	دال
7	0.598**	دال	23	0.601**	دال	39	0.653**	دال	52	0.638**	دال
8	0.563**	دال	24	0.687**	دال	40	0.665**	دال	53	0.842**	دال
9	0.589**	دال	25	0.477**	دال	41	0.689**	دال	54	0.496**	دال
10	0.774**	دال	26	0.596**	دال	42	0.756**	دال	55	0.756**	دال
11	0.695**	دال	27	0.852**	دال	43	0.745**	دال	56	0.823**	دال
12	0.856**	دال	28	0.653**	دال	44	0.646**	دال	57	0.623**	دال
13	0.789**	دال	29	0.622**	دال	45	0.784**	دال	58	0.496**	دال
14	0.654**	دال	30	0.687**	دال				59	0.640**	دال
15	0.756**	دال	31	0.711**	دال				60	0.779**	دال
16	0.598**	دال	32	0.637**	دال						

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من جدول (12) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبُعد الذي ينتمي إليه هذا البند دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لبنود مقياس اتخاذ القرار، وأن هذه البنود تقيس لما وضعت لقياسه.

د. إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع درجته الكلية.

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار
1	0.854**	دال	16	0.753**	دال	31	0.875**	دال	46	0.871**	دال
2	0.653**	دال	17	0.486**	دال	32	0.747**	دال	47	0.525**	دال
3	0.628**	دال	18	0.659**	دال	33	0.695**	دال	48	0.674**	دال
4	0.749**	دال	19	0.875**	دال	34	0.586**	دال	49	0.732**	دال
5	0.642**	دال	20	0.582**	دال	35	0.654**	دال	50	0.496**	دال
6	0.685**	دال	21	0.596**	دال	36	0.639**	دال	51	0.748**	دال
7	0.552**	دال	22	0.459**	دال	37	0.712**	دال	52	0.638**	دال
8	0.489**	دال	23	0.674**	دال	38	0.479**	دال	53	0.598**	دال
9	0.695**	دال	24	0.620**	دال	39	0.549**	دال	54	0.637**	دال
10	0.789**	دال	25	0.749**	دال	40	0.717**	دال	55	0.395**	دال
11	0.659**	دال	26	0.589**	دال	41	0.498**	دال	56	0.498**	دال
12	0.487**	دال	27	0.598**	دال	42	0.677**	دال	57	0.498**	دال
13	0.489**	دال	28	0.713**	دال	43	0.479**	دال	58	0.396**	دال
14	0.748**	دال	29	0.764**	دال	44	0.486**	دال	59	0.675**	دال
15	0.753**	دال	30	0.496**	دال	45	0.740**	دال	60	0.569**	دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يتبين من الجدول (13) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس اتخاذ القرار مع درجته الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يشير إلى أن بنود مقياس اتخاذ القرار تقيس بالفعل لما وضعت لقياسه، وهذا يدل أيضاً على أن المقياس يقيس التكوين الفرضي الذي وضع لأجله.

ث- دراسة ثبات مقياس اتخاذ القرار:

تم دراسة ثبات مقياس اتخاذ القرار على النحو الآتي:

1. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها على مقياس اتخاذ القرار، والجدول (14) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.
2. ثبات التجزئة النصفية: كذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان - براون، كما هو موضح في الجدول (14).
3. الثبات بالإعادة: قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس اتخاذ القرار على العينة الاستطلاعية نفسها من خلال إعادة تطبيق المقياس للمرة الثانية عليها بعد مضي أسبوعين

من التطبيق الأول وذلك في الفترة بـ (2016/10/9). وجرى استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (14).

جدول (14) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات الإعادة لمقياس اتخاذ القرار

مقياس اتخاذ القرار	البند	ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية	ثبات الإعادة
بُعد مهارة تحديد المشكلة.	16	0.725	0.711	0.735**
بُعد مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	16	0.698	0.674	0.725**
بُعد مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	13	0.787	0.754	0.768**
بُعد مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	15	0.724	0.702	0.736**
الدرجة الكلية	60	0.854	0.835	0.837**

يتضح من جدول (14) أن معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبند مقياس اتخاذ القرار تراوحت على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية بين (0.698 – 0.854) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة. كما أن معاملات التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار تراوحت على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية بين (0.674 – 0.835) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة. أما فيما يتعلق بثبات الإعادة فقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.725-0.837) على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية وهي أيضاً معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

ج- الصورة النهائية لمقياس اتخاذ القرار وكيفية تصحيح درجاته:

تكون مقياس اتخاذ القرار بصورته النهائية من (60) بنداً، موزعة على أربعة أبعاد وبدائل إجابة خماسية (أبدأ=1، نادراً=2، أحياناً=3، غالباً=4، دائماً=5) والجدول الآتي يبين الصورة النهائية لأبعاد المقياس على النحو الآتي:

جدول (15) مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية

أبعاد المقياس	عدد البنود	أرقام البنود
البُعد الأول: مهارة تحديد المشكلة.	16	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
البعد الثاني: مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	16	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32
البعد الثالث: مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	13	33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45

البعد الرابع: مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	15	46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60
المقياس ككل	60	60-1

(الملحق رقم 3)

وتتراوح الدرجات على المقياس ككل بين (300-60) درجة، ولتحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة تم وضع المعيار الآتي:

جدول (16) معيار تحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار وفقاً

لقيم المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي الرتبي	مستوى القدرة على اتخاذ القرار
5 – 4.21	مرتفع جداً
4.20 – 3.41	مرتفع
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	منخفض
1.8 – 1	منخفض جداً

4-4- إجراءات تنفيذ الدراسة.

إن القيام بإجراءات هذه الدراسة مر بعدد من الخطوات المنظمة على النحو الآتي:

1. كتابة الإطار النظري للدراسة بالعودة إلى أدبيات علم النفس المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار.
2. استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من موضوع الدراسة والاستفادة منها في المنهجية المتبعة.
3. إعداد أدوات الدراسة، حيث تم الاستعانة بالصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) من (الجراح، وعبيدات، 2011)، كما تم إعداد مقياس اتخاذ القرار.
4. التحقق من صدق المقياسين وثباتهما، من خلال عرضهما على المحكمين، وسحب عينة استطلاعية بشكل عرضي من ثانوية الشهيد فايز منصور للبنين، وثانوية علي مخلوف للبنات الواقعة بمنطقة القنوات التعليمية في البرامكة في الفترة الواقعة بـ (2016/9/25).

5. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، حيث حدد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة دمشق، والبالغ عددهم (11016) طالباً وطالبة، ثم سحبت منهم عينة عشوائية عنقودية بنسبة (5%) وبلغ عددها (551) طالباً وطالبة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة في الفترة الواقعة بين (2016/11/6) ولغاية (2016/11/27)، وذلك للتعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لديهم.
7. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل طلبة الصف الثاني الثانوي العام (أفراد عينة الدراسة).
8. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ وتطبيق أدوات الدراسة، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.
9. التوصل إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تقيد في مجال تطوير التفكير ما وراء المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.

4-5- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

إن اختيار الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة لتحليل نتائج الدراسة يتوقف إلى نتائج الاختبارات الاعتدالية أو اختبارات الكشف عن اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة ؛ إذ أشار (حسن، 2011، ص213)، إلى أن الاختبارات الاعتدالية ترشدنا إلى استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية (المعلمية) إذا كان توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة اعتدالية، واستخدام الأساليب الإحصائية اللا بارامترية (غير المعلمية) إذا كان توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة غير اعتدالية.

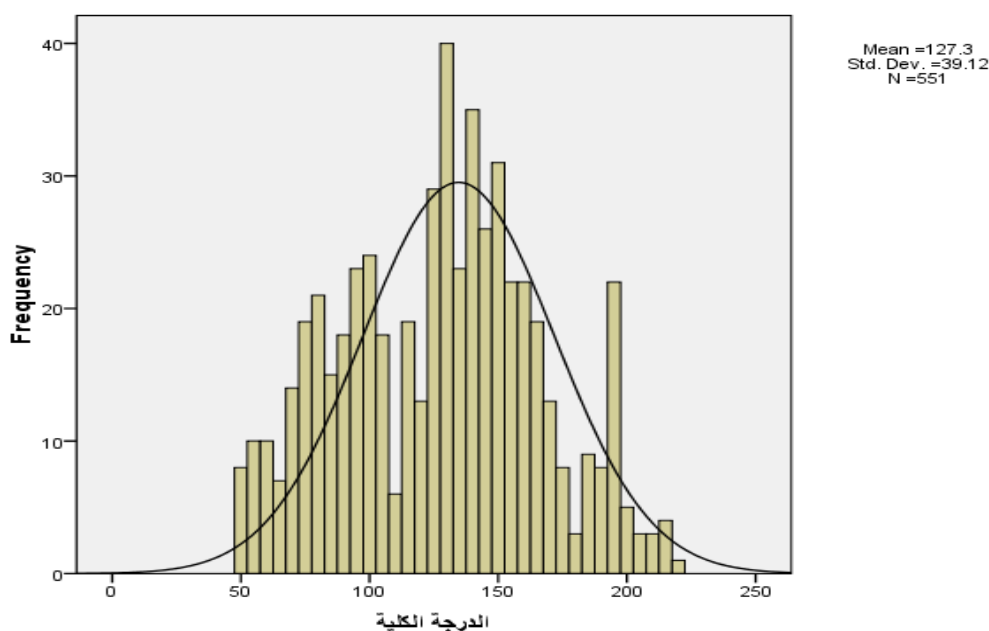
ولتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة في هذه الدراسة، أدخلت نتائج تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار على أفراد العينة في الحاسوب، لمعالجتها بواسطة برنامج المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغية التحقق من طبيعة توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أدوات الدراسة، وذلك من خلال استخدام الاختبار الاعتدالي (كالموغراف سمير نوف)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (17) نتائج التوزيع الاعتدالي باستخدام اختبار كالموغراف سميرنوف لدرجات أفراد عينة الدراسة على

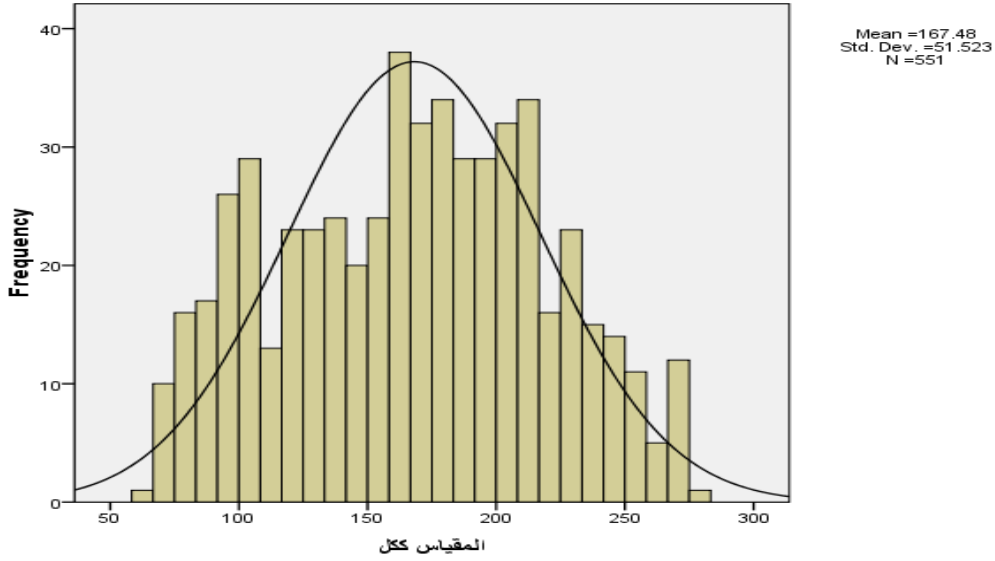
مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار

المتغير	مقياس التفكير ما وراء المعرفي	مقياس اتخاذ القرار
العدد	551	551
المتوسط	127.30	167.48
الانحراف المعياري	51.52	39.12
كالموغراف سميرنوف Z	1.261	1.339
مستوى الدلالة	0.083	0.065
القرار	غير دالة	غير دالة

يتبين من جدول (17) أن قيمة مستويي الدلالة لـ (Z) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لهما (0.05) لكلا المقياسين، وهذا يشير إلى أنهما غير دالين إحصائياً، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار لا يختلف عن التوزيع الاعتدالي الطبيعي. ومن ثم يجب استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية من أجل التحقق من صحة أسئلة الدراسة وفرضياتها. والشكلان الآتيان يوضحان التمثيل البياني لتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار.



شكل (4) التمثيل البياني لتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي



شكل (5) التمثيل البياني لتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ القرار

- ❖ والأساليب الإحصائية الاستدلالية المعملية التي استخدمت في هذه الدراسة تتمثل في الآتي:
- ❖ معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة التفكير ما وراء المعرفي ودرجة القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة.
- ❖ اختبار ت ستودنت (T-Test) لعينتين مستقلتين لتحليل الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.
- ❖ معادلة تحليل الانحدار البسيط لدراسة أثر التفكير ما وراء المعرفي على درجة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة.

4-5- الصعوبات التي واجهت الباحث في أثناء تطبيق الدراسة وكيفية

مواجهتها.

- صعوبة إيجاد دراسات سابقة تناولت متغيري الدراسة على عينات طلبة من المدارس الثانوية، إذ بعد عملية البحث التي قام بها الباحث على شبكة الإنترنت وفي مكتبة الكلية وغيرها من المكاتب عثر على عدة دراسات تناولت طلبة جامعيين أو معلمين أو غيرها، الأمر اضطر الباحث إلى الاعتماد على هذه الدراسات في دراسته الحالية.

- واجه الباحث صعوبة في تطبيق مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة لتوزعهم على عدة مدارس وشعب، الأمر الذي جعل الباحث يستعين ببعض زملائه من طلبة الماجستير لمساعدته في أثناء تطبيق مقاييس الدراسة سواء في توزيع المقاييس أو في الرد على بعض الملاحظات والاستفسارات التي قدموها الطلبة في أثناء الإجابة عن بنود المقاييس.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

5-1- نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.

1. نتائج السؤال الأول وتفسيرها.
2. نتائج السؤال الثاني وتفسيرها.
3. نتائج السؤال الثاني وتفسيرها.

5-2- نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها

1. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.
2. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها.
3. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.
4. نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها.
5. نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها.

5-3- مقترحات الدراسة.

يتناول الفصل الخامس لهذه الدراسة المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة وفرضياتها ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة من التوصيات المقترحات التي يمكن أن تغني الدراسة في مجال تحديد العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام. وفيما يلي عرض مفصل لنتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها وتفسيراتها.

5-1 - نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج السؤال الأول وتفسيرها: ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وفي أبعاده الفرعية ومن ثم تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وفقاً للمعيار الذي تمت الإشارة إليه في جدول (8) والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

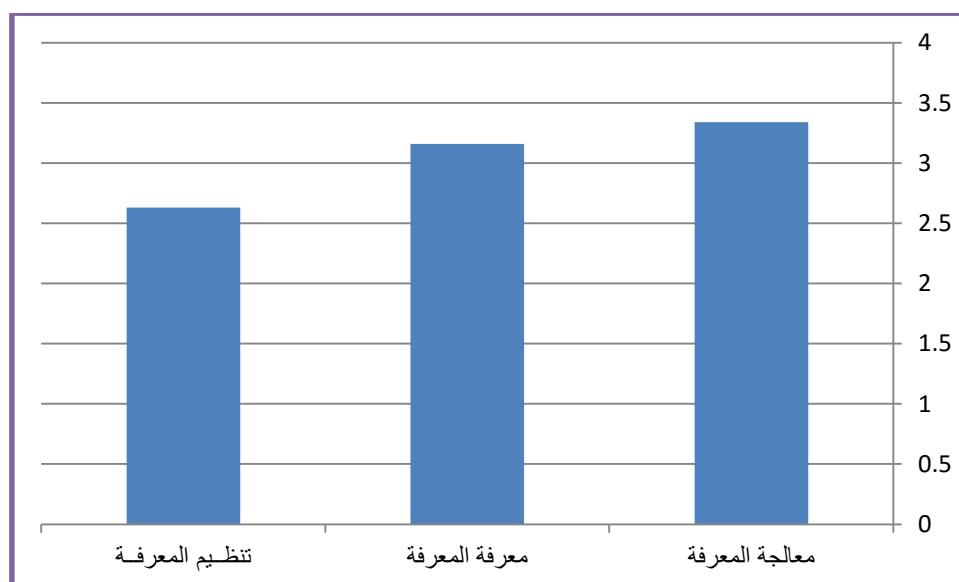
جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبـية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير

ما وراء المعرفي

م	مقياس التفكير ما وراء المعرفي	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الرتبي	مستوى التفكير ما وراء المعرفي	الترتيب
3	معالجة المعرفة	11	36.71	11.388	3.34	بدرجة متوسطة	1
2	معرفة المعرفة	16	51.05	14.382	3.16	بدرجة متوسطة	2
1	تنظيم المعرفة	15	39.54	15.784	2.63	بدرجة متوسطة	3
-	الدرجة الكلية	42	127.30	39.120	3.03	بدرجة متوسطة	-

المتوسط الرتبي = المتوسط الحسابي ÷ عدد البنود (مثال: $3.34 = 11 \div 36.71$).

يلاحظ من جدول (18) أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي كانت بدرجة متوسطة، وبالرجوع إلى أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي يلاحظ أن جميع مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة كذلك، ويلاحظ أن أكثر مهارات التفكير ما وراء المعرفي ممارسة لدى الطلبة كانت مهارات معالجة المعرفة، تليها مهارة معرفة المعرفة، تليها مهارة تنظيم المعرفة. والشكل (6) يبين التمثيل البياني لمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.



شكل (6) التمثيل البياني لمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس التفكير ما وراء المعرفي.

ويرى الباحث أن الدرجة المتوسط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام في إكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي تدل على أن الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدم من قبل المعلمين حالياً في المرحلة الثانوية غير كافية، إذ أن هذه الاستراتيجيات لا توفر مواقف وخبرات جديدة لدى الطلبة تحثهم على استخدام أساليب التفكير المختلفة وتنمية هذه الأساليب، إذ لا بد من وضع مهام وأنشطة محددة للطلبة تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة المتاحة لحل المشكلات المطروحة، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل الاكتشاف، الاستنتاج، والاستنباط، والتنظيم، والتعميم، وتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وذلك لا يمنع العمل الفردي الذي يؤدي إلى إكساب الطلاب مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقييمها، إذ يرى كل من (الخوالدة، والرابعة، والسليم، 2012) إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفية تمثل قدرات عقلية عليا تحتاج إلى استراتيجيات تعلم فعالة حتى يتم اكتسبها وتنميتها عند الطلبة، كما إن المعلمين لا يستخدمون طرائق واستراتيجيات تدريسية تنمي هذه المهارات، وربما يعود ذلك لعدم اهتمام المدرسين بتطوير استراتيجيات التعلم عند الطلبة، وكيفية تنظيم المعلومات وترتيبها والتعامل معها ومتابعتهم لها وإصدار أحكام وقرارات بناء على المعلومات المتوفرة لديهم وتقييم اتخاذهم لهذه القرارات. تتوافق هذه النتيجة مع توجهات ونتائج كل من خزام (2002) والسباتين (2006) وأبو لطيفة (2014) وجيجيدي (Jegede, 1999) ويونغ وفري (Yong & fry 2008) وكيتابيفي (Kitabevi 2011).

2. نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ما مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وعلى أبعاده الفرعية ومن ثم تحديد مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، وفقاً للمعيار الذي تمت الإشارة إليه في الجدول (16) والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الرتبية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتخاذ

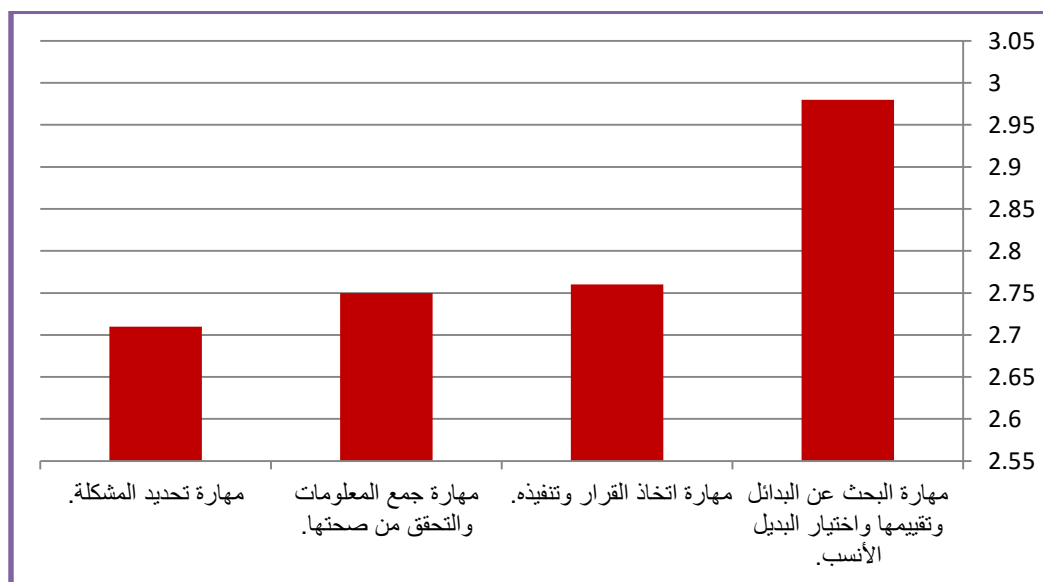
القرار

م	مقياس اتخاذ القرار	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الرتبي	مستوى القدرة على اتخاذ القرار	الترتيب
---	--------------------	------------	--------------------	----------------------	----------------	-------------------------------	---------

3	مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	13	38.73	12.510	2.98	متوسط	1
4	مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	15	41.34	15.684	2.76	متوسط	2
2	مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	16	44.04	14.886	2.75	متوسط	3
1	مهارة تحديد المشكلة.	16	43.37	14.200	2.71	متوسط	4
	الدرجة الكلية	60	167.48	51.523	2.79	متوسط	

المتوسط الرتبي = المتوسط الحسابي ÷ عدد البنود (مثال: $43.37 \div 16 = 2.71$).

يلاحظ من جدول (19) أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار كانت بدرجة متوسطة، وبالرجوع إلى أبعاد مقياس اتخاذ القرار يلاحظ أن جميع مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة كذلك، ويلاحظ أن أكثر مهارة من مهارات اتخاذ القرار ممارسة لدى الطلبة كانت مهارات مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب، تليها مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه، تليها مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها، تليها مهارة تحديد المشكلة، والشكل (7) يبين التمثيل البياني لمستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس اتخاذ القرار.



شكل (7) التمثيل البياني لمستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على مقياس اتخاذ القرار.

ويعزو الباحث حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى متوسط في جميع مهارات القدرة على اتخاذ القرار إلى أن الطلبة في هذا العمر يسعون دائماً إلى بناء الثقة في أنفسهم وتطوير القدرة على اتخاذ قراراتهم والاستقلال عن ذويهم في هذا الجانب، إذ يشير كيرسنيك (Ceresnik, 2012)، إلى أن تطوير القدرة على اتخاذ القرار تصبح في أوجها في المرحلة الثانوية، إذ لا بد من تدريب الطلبة في هذه المرحلة بشكل مناسب على التفكير النقدي والحساسية للمشكلات والتخطيط ورسم الأهداف. إلا أن عملية تدريب الطلبة في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية على إتقان مهارات اتخاذ القرار هي عملية ضعيفة نوعاً ما، وهذا ما أكده عدد من المدرسين في هذه المدارس، إذ يتم التركيز فقط على تعليم مهارات المنهاج دون إغارة الاهتمام بالشكل الكافي للمهارات الحياتية للطلاب، وهذا ما جعل معرفة الطلبة لمهارات اتخاذ القرار وكيفية إتقانها بالشكل المناسب تكون بدرجة متوسطة أو دون المتوسط. ويرى الباحث أن عملية اتخاذ القرار تتطلب القدرة على التفكير العلمي، والطلبة في هذه المرحلة يكتسبون بعض مهارات التفكير المعرفي وما وراء المعرفي التي تساعدهم على القيام بعملية اتخاذ القرار، إذ يؤكد بوفر (Puffer, 2011) إن عملية اتخاذ القرار تنطوي على مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، فهي عملية فكرية تتطلب من متخذ القرار التحليل والتفكير في اختيار بديل من البدائل المتاحة، فالتفكير السطحي قد لا يمنح القرار قوة وصلابة، حين لا يكون القرار قد خضع لفترة طويلة من الفحص والاختبار، وإن ما نجده من اختلافات في القرارات لدى الطلبة في هذه المرحلة، إنما يعود لاختلاف القدرات الفكرية والذهنية لمتخذها، وهذا يتوافق مع توجهات كل من المحبوب (1997) والقحطاني (2009) والزهراني (2009) والمالكي (2012) والملحم (2014) وتيكن (Tekin, 2011) ودورجا وسارين (Durejia,& Singh, 2011).

3- نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: هل يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى درجتهم في التفكير ما وراء المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب مربع معامل الارتباط المتعدد لمعرفة نسبة التباين المفسر في درجة اتخاذ القرار بواسطة التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول (20) مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد)

معامل التحديد R^2	معامل الارتباط R	درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي اتخاذ القرار والتفكير ما وراء المعرفي
0.430	0.655	

- a. Predictors: (Constant) التفكير ما وراء المعرفي:
b. Dependent Variable: القدرة على اتخاذ القرار

إذ يلاحظ من جدول (20) أن معامل التحديد يساوي (0.430) وهذا يشير إلى أن التفكير ما وراء المعرفي للطلبة يفسر (43%) من التباين في درجة القدرة على اتخاذ القرار، ولمعرفة ما إذا كانت هناك دلالة إحصائية لتأثير التفكير ما وراء المعرفي في درجة قدرة الطلبة على اتخاذ القرار، قام الباحث بحساب اختبار تحليل الانحدار البسيط لمعرفة إمكانية التنبؤ بدرجة القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة من خلال تفكيرهم ما وراء المعرفي، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (21) نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
المنسوب إلى الانحدار	627314.371	1	627314.371	413.564	.000 ^a	دال
المنحرف عن الانحدار	832751.095	549	1516.851			
الكلية	1460065.466	550				

- a. Predictors: (Constant) التفكير ما وراء المعرفي:
b. Dependent Variable: القدرة على اتخاذ القرار

يلاحظ من جدول (21) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في درجة قدرتهم على اتخاذ القرار. ولمعرفة مقدار تأثير التفكير ما وراء المعرفي للطلبة في درجة اتخاذهم لقراراتهم تم حساب المعامل البائي ومعامل بيتا وقيمة (ت) على النحو الذي يظهره الجدول الآتي:

جدول (22) قيمة المعامل البائي والخطأ المعياري ومعامل بيتا وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لها

قيمة المعامل البائي (B)	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
57.58	5.653	0.655	10.18	.000
0.863	0.042		20.33	.000

- b. Dependent Variable: القدرة على اتخاذ القرار

يُلاحظ من جدول (22) أن مستوى دلالة التفكير ما وراء المعرفي للطلبة بلغ (0.000) وهو دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى أن أثر التفكير ما وراء المعرفي في درجة قدرة الطلبة على اتخاذ القرار موجب ودال إحصائياً، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة من خلال درجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي على النحو الآتي: {التفكير ما وراء المعرفي = 0.863 (درجة القدرة على اتخاذ القرار) - 57.58}

وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة زادت قدرتهم على اتخاذ القرار. ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أكده أبو جادو ونوفل، (2007)، وأبو رياش وآخران، (2009)، من أن التفكير ما وراء المعرفي هو الوعي بالخطوات والاستراتيجيات والأساليب التي تستخدم في عملية اتخاذ القرارات، ويؤكدون كذلك إلى أن التفكير ما وراء المعرفي هو العملية التي تساعد الفرد على إصدار الأحكام ومراقبة وتفسير القرارات التي يتخذها، ومن ثم لا يمكن للفرد أن يتخذ قراراً سليماً دون وجود مستوى جيد من التفكير، كما يرى بعض الباحثين (المنصور، 2000)، (Don.,et.al.2001)، (John et.al..1997) (حسب الرسول، 2000)، أن الاهتمام بتنمية التفكير بمستوياته المختلفة يلعب دوراً كبيراً في تحسين عملية اتخاذ القرارات لدى بعض الطلبة. كما يؤكد الخولي، (2009)، وخليخ، (2009)، أن اتخاذ القرار ما هو إلا عملية تفكير منذ بدايتها حتى نهايتها وبقدر ما تكون هذه العملية سليمة ومنظمة يكون القرار سليماً ويحقق الهدف منه. ومن جهة أخرى يرى الباحث أن التفكير ما وراء المعرفي يسهم في مساعدة الطلبة على فهم عمليات تفكيرهم في أثناء القيام بحل لمشكلاتهم، إذ يقوم الطالب من خلال هذا التفكير بتنظيم معلوماته، ووضع الأهداف اللازمة للمهمة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ومراجعة ما وضع من حلول، وتقييمها في ضوء تحقيق الأهداف المطلوبة، وهذا كله يسهم في الوصول إلى القرارات المناسبة لحل أي مشكلة تعترض هذا الطالب وهذا يتوافق مع توجهات كل من السباتين (2006) وأبو لطيفة (2014) وجيجيدي Jegede (1999)، ويونغ وفري (Yong & fry 2008) وكيتابيفي (Kitabevi 2011) والمنصور (2000)، وتيكن (Tekin, 2011).

5-2- نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

من أجل التأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (23) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار

مقياس التفكير ما وراء المعرفي					مقياس اتخاذ القرار
الدرجة الكلية	معالجة المعرفة	معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة		
**0.686	**0.574	**0.640	**0.703	الارتباط	
0.000	0.000	0.000	0.000	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	القرار	
**0.660	**0.564	**0.639	**0.640	الارتباط	
0.000	0.000	0.000	0.000	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	القرار	
**0.606	**0.622	**0.563	**0.541	الارتباط	
0.000	0.000	0.000	0.000	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	القرار	
**0.422	**0.365	**0.399	**0.419	الارتباط	مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه
0.000	0.000	0.000	0.000	الدلالة	

القرار	الارتباط	الدلالة	القرار	دال	دال	دال	دال
0.637**	0.619**	0.586**	0.655**	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	الارتباط	الدلالة	القرار	دال	دال	دال	دال

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتبين من الجدول (23) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودال إحصائياً بين درجة التفكير ما وراء المعرفي ودرجة القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة على مستوى الدرجة الكلية للمقياسين، إذ بلغ معامل الارتباط (0.655^{**}) وهو موجب ودال عند مستوى دلالة (0.01).

كما يلاحظ وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً على مستوى الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد مقياس اتخاذ القرار، إذ بلغت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاد اتخاذ القرار على التوالي (مهارة تحديد المشكلة = 0.686^{**} /مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها = 0.660^{**} /مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب = 0.606^{**} /مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه = 0.422^{**}) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

كما يلاحظ وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار ودرجة أبعاد التفكير ما وراء المعرفي، إذ بلغت معاملات الارتباط على التوالي (تنظيم المعرفة = 0.637^{**} /معرفة المعرفة = 0.619^{**} /معالجة المعرفة = 0.586^{**}) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

كما يلاحظ وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً على مستوى الأبعاد لمقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياسين (0.703^{**} - 0.365^{**}) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية البديلة التي تقول: بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. ويفسر الباحث العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واتخاذ القرار إلى أن التفكير ما وراء

المعرفي يجعل الطلبة أكثر إدراكاً لأفعالهم وأكثر قدرة على تفسير وملاحظة قراراتهم التي يتخذونها، كما يجعل الطلبة أكثر قدرة على التقييم الذاتي، إذ يساعد الطلبة على مراقبة الخطط أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية، إذ يؤكد أبو رياش وآخران، (2009)، إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يلعب دوراً من الأدوار المهمة في تنمية مهارات حل المشكلات، كما يساعد على تشكيل مجموعة من السلوكيات الضرورية المسيطر عليها من قبل الطلبة مما يؤدي إلى تعلّم أكثر عمقاً وفاعلية، وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وهذا ما يفسر هذه العلاقة بين هذين المتغيرين، وهذا يتفق مع توجهات ونتائج كل من السباتين (2006) وأبو لطيفة (2014) وجيجيدي (Jegede, 1999) ويونغ وفري (Yong & fry 2008) وكيتابيفي (Kitabevi 2011) والمنصور (2000).

2. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

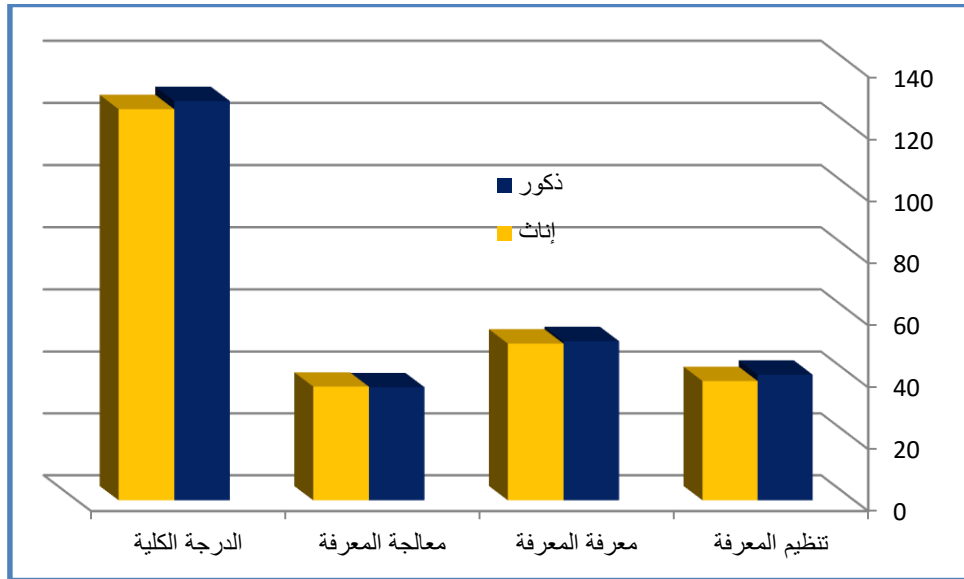
للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). كما هو موضح في الجدول (24).

جدول (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لمقياس مهارات التفكير ما وراء

المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

مقياس التفكير ما وراء المعرفي	الجنس	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تنظيم المعرفة	ذكور	249	40.66	17.092	1.519	549	0.129	غير دال
	إناث	302	38.61	14.583				
معرفة المعرفة	ذكور	249	51.47	15.267	0.627	549	0.531	غير دال
	إناث	302	50.70	13.626				
معالجة المعرفة	ذكور	249	36.60	13.340	0.201	549	0.841	غير دال
	إناث	302	36.79	9.505				
الدرجة الكلية	ذكور	249	128.73	43.784	0.784	549	0.433	غير دال
	إناث	302	126.11	34.839				

يلاحظ من جدول (24) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بلغت (0.784)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.433) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الجنس، وبالرجوع إلى أبعاد المقياس يلاحظ أن جميع القيم الاحتمالية لجميع أبعاد المقياس تراوحت بين (0.129-0.841) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على هذه الأبعاد وفقاً لمتغير الجنس. وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). والشكل (8) يبين التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الجنس.



الشكل (8) التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير الجنس ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أكدته كل من (الخوالدة، والربابعة، والسليم، 2012) من أن عدم الفروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير ما وراء المعرفي يرجع إلى أن المقررات الدراسية الموجهة للطلبة في هذه المرحلة قدمت لهم ضمن بيئة تعليمية وطرائق تدريسية متشابهة، كما إن هذه المهارات عبارة عن قدرات عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث، من خلال عملية التفاعل الاجتماعي

والثقافي السائدة في المجتمع، والذي يتسم بأنه متشابه لكلا الجنسين. وهذا يتوافق مع نتائج كل من أبو لطيفة (2014) وجيجيدي (Jegede, 1999) ويونغ وفري (Yong & fry 2008).

3. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي).

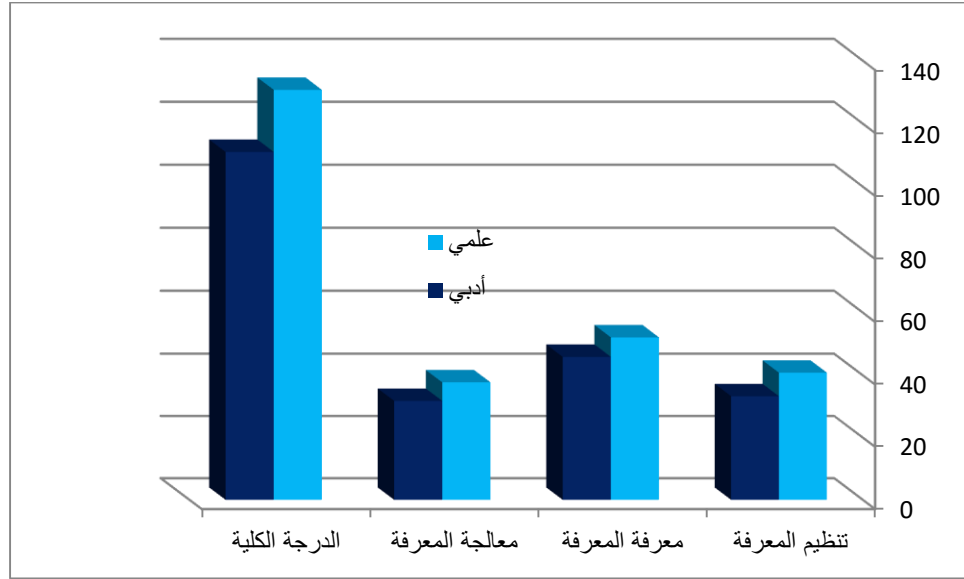
للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي). كما هو موضح في الجدول (25).

جدول (25) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي	التخصص	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
تنظيم المعرفة	علمي	455	40.86	16.029	4.336	549	0.000	دال
	أدبي	96	33.29	12.913				
معرفة المعرفة	علمي	455	52.13	14.424	3.890	549	0.000	دال
	أدبي	96	45.93	13.085				
معالجة المعرفة	علمي	455	37.75	11.462	4.753	549	0.000	دال
	أدبي	96	31.78	9.662				
الدرجة الكلية	علمي	455	130.73	39.147	4.572	549	0.000	دال
	أدبي	96	111.00	34.806				

يلاحظ من جدول (25) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بلغت (4.572)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لصالح الطلبة ذوي الفرع العلمي، وبالرجوع إلى أبعاد المقياس يلاحظ أن القيم الاحتمالية لجميع الأبعاد كانت (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على هذه الأبعاد وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي. والشكل (9) يبين التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص.



الشكل (9) التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفقاً لمتغير التخصص ويفسر الباحث الفروق بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ولصالح الطلبة من الفرع العلمي إلى طبيعة المقررات الدراسية التي يتناولها الطلبة من كلا الفرعين، إذ أن المقررات العلمية التي يتناولها الطلبة في الفرع العلمي من رياضيات وفيزياء وكيمياء وعلوم وغيرها وما يستخدمه المعلمين من طرائق واستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تناسب هذه المواد تسهم بشكل أكثر فعالية في تنمية مهارات التحليل التقييم والاستنتاج والتنظيم والفهم والتركيب والاستقراء والتخطيط والمراقبة وغيرها من مهارات التفكير لدى طلبة الفرع العلمي من طلبة الفرع الأدبي الذين يتناولون مواد في أغلبها أدبية غير تطبيقية، إذ يشير كل من وجيجيدي (Jegede, 1999) ويونغ وفري (Yong & fry 2008) أنه من الصعوبة بمكان أن نقلل من أهمية الفروق الفردية بين الطلاب الناتجة عن العوامل المختلفة تربوياً وعلمياً وعن طبيعة تخصصاتهم، وما يترتب عنها من فروق تصل في جذورها إلى أنماط الشخصية وأساليب التفكير التي تتمتع بها هذه الشخصية، ويتوافق مع هذه التوجه كل من خزام (2002) والسباتين (2006) وأبو لطيفة (2014).

4. نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

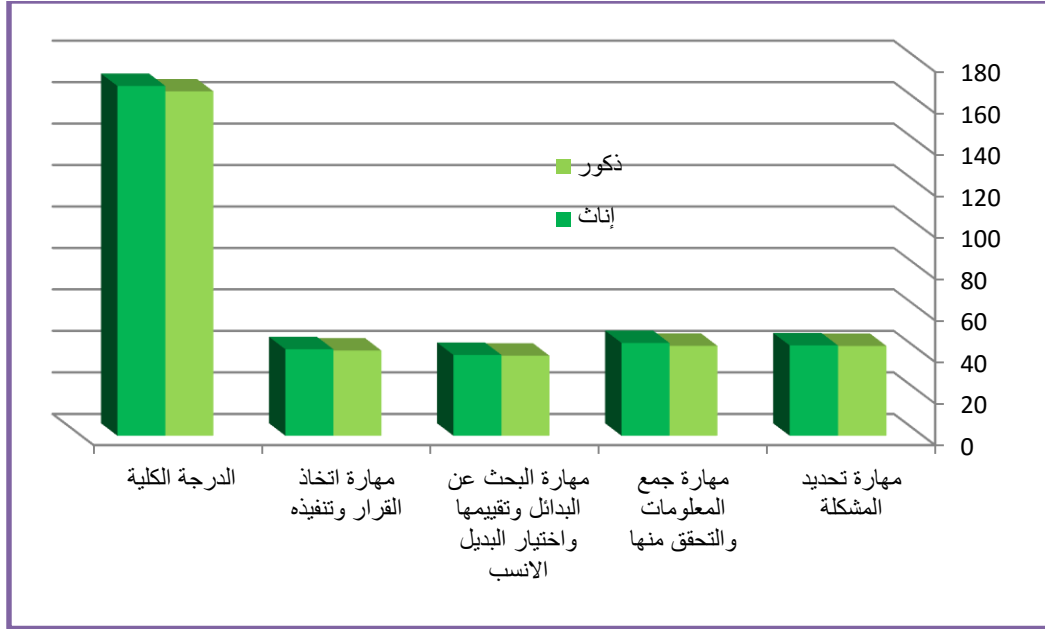
للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). كما هو موضح في الجدول (26).

جدول (26) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

مقياس اتخاذ القرار	الجنس	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة تحديد المشكلة.	ذكور	249	43.23	15.017	0.206	549	0.836	غير دال
	إناث	302	43.48	13.513				
مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	ذكور	249	43.27	15.056	1.110	549	0.268	غير دال
	إناث	302	44.68	14.739				
مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	ذكور	249	38.54	13.565	0.316	549	0.752	غير دال
	إناث	302	38.88	11.589				
مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	ذكور	249	41.00	15.988	0.466	549	0.642	غير دال
	إناث	302	41.63	15.450				
الدرجة الكلية	ذكور	249	166.04	53.884	0.596	549	0.552	غير دال
	إناث	302	168.67	49.551				

يلاحظ من جدول (26) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار بلغت (0.596)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.552) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس، وبالرجوع إلى أبعاد المقياس يلاحظ أن جميع القيم الاحتمالية لجميع أبعاد المقياس تراوحت بين (0.268-0.836) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على هذه الأبعاد وفقاً لمتغير الجنس. وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية

التي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث). والشكل (10) يبين التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس.



شكل (10) التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير الجنس

ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين طلبة الصف الثاني الثانوي العام في التفكير ما وراء المعرفي أثر بشكل مباشر في طريقة اتخاذ لقراراتهم وجعل الفروق بينهم قليلة وغير دالة في هذا الجانب على اعتبار أن عملية اتخاذ قرار هي عملية تفكير وتحليل وجمع بدائل واختيار القرار الأفضل وتنفيذه بشكل صحيح. إذ يشير إن عدم وجود فروق بين الطلبة الذكور والإناث في عملية اتخاذ القرار يعود إلى تشابه طريقة التفكير بين الجنسين كما يشير دورجا وسارين (Durejia, & Singh, 2011) إلى أن طلبة الصف الثاني الثانوي من الجنسين يعيشون في مستوى ثقافي واقتصادي وتعليمي واجتماعي واحد نوعاً، ما وهذا ما جعلهم متقاربين في اتقان مهارات اتخاذ القرار. وتتوافق هذه النتيجة مع توجهات كل من المحبوب (1997) والقحطاني (2009) والزهراني (2009) والمالكي (2012) وتيكن (Tekin, 2011). ولكنها اختلفت مع نتائج الملحم (2014) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في أساليب اتخاذ القرار.

5. نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي).

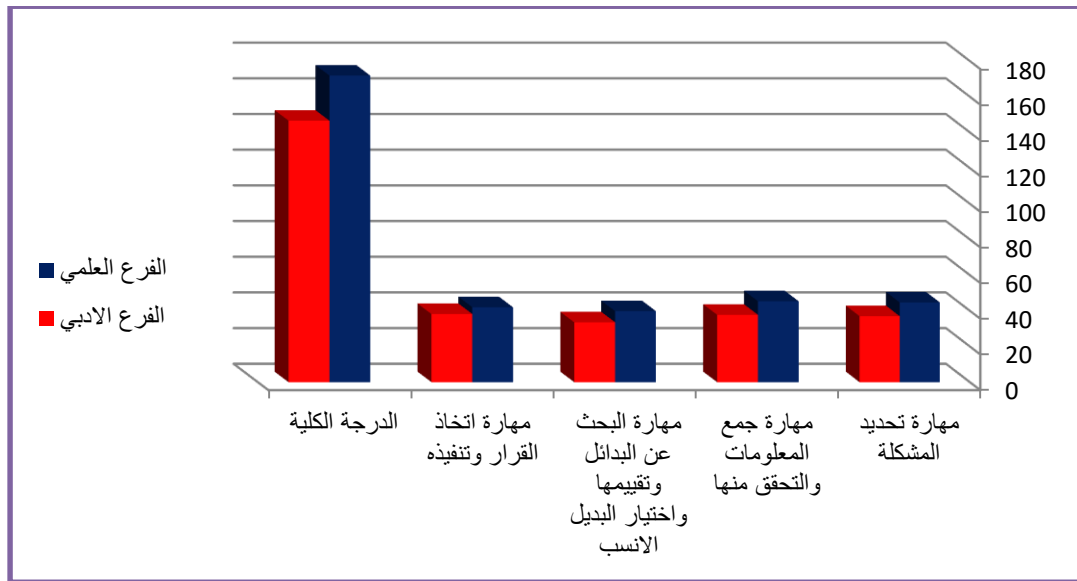
للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T. test) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي). كما هو موضح في الجدول (27).

جدول (27) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (الفرع العلمي/ الفرع الأدبي)

مقياس اتخاذ القرار	التخصص	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة تحديد المشكلة.	علمي	455	44.71	14.012	4.927	549	0.000	دال
	أدبي	96	37.01	13.400				
مهارة جمع المعلومات والتحقق من صحتها.	علمي	455	45.36	15.299	4.624	549	0.000	دال
	أدبي	96	37.77	10.784				
مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل الأنسب.	علمي	455	39.82	12.430	4.521	549	0.000	دال
	أدبي	96	33.57	11.626				
مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه.	علمي	455	42.00	15.872	2.140	549	0.033	دال
	أدبي	96	38.24	14.437				
الدرجة الكلية	علمي	455	171.88	51.449	4.443	549	0.000	دال
	أدبي	96	146.59	46.749				

يلاحظ من جدول (27) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار بلغت (4.443)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لصالح الطلبة ذوي الفرع العلمي، وبالرجوع إلى أبعاد المقياس يلاحظ أن القيم الاحتمالية لجميع الأبعاد تراوحت بين (0.000-0.033)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على هذه الأبعاد وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الفرع

العلمي. والشكل (11) يبين التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص.



الشكل (11) التمثيل البياني لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات اتخاذ القرار وفقاً لمتغير التخصص

ويعزو الباحث الفروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مهارات اتخاذ القرار في ضوء ما أكدّه المالكي (2012)، من أن الطلبة ذات التوجه التطبيقي (طلبة العلمي)، يتصفون ببعض الصفات الشخصية التي تميز تفكير فهم أكثر ثقة في النفس، وأكثر شعور بالإنجاز، وأكثر اعتماداً على أنفسهم وذوو تفكير منطقي، وهذا الأمر جعلهم ينجحون كثيراً في اتخاذ قراراتهم عن غيرهم من الطلبة ذو التوجه الأدبي أو الإنساني. والأمر الذي شكل لهم أساساً مناسباً في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى هؤلاء الطلبة، وهذا يتوافق مع توجهات كل من الزهراني (2009) وتيكن (Tekin, 2011).

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ميدانية يمكن تحديد مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال تطوير التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار ومنها.
1. تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار في مناهج الصف الثاني الثانوي العام ومقرراتهم الدراسية وتطوير قدرات المدرسين في هذه المرحلة لتنمية هذه المهارات لدى طلبتهم.
 2. زيادة وعي الطلبة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المعرفي ومهارات اتخاذ القرار وأهمية ذلك في تطوير مهاراتهم الحياتية وحل مشكلاتهم.
 3. بناء برامج تدريبية قائمة استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني العام.
 4. تدريب المدرسين في المرحلة الثانوية على كيفية ممارسة وتطبيق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبتهم.
 5. إجراء دراسات ميدانية تكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة.
 6. إجراء دراسات ميدانية تكشف عن العلاقة بين درجة التفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام.
 7. تشجيع الباحثين الجدد على تصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المرحلة الثانوية

مراجع الدراسة

- **مراجع الدراسة باللغة العربية.**
- **مراجع الدراسة باللغة الأجنبية.**

أولاً - قائمة المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر (2007): **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق**، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان.
- أبو دقة، منيرة هندي (2012): **الثقة بالنفس وعلاقتها باتخاذ القرار**، دراسة ميدانية على عينة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في محافظتي دمشق وريفها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أبو رياش، حسين محمد وشريف، سليم محمد والصافي، عبد الحكيم (2009): **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- أبو لطيفة، لؤي (2015): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد الثالث، ع (10) ، 81 – 107.
- الأعسر، صفاء (1998): **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء، القاهرة.
- أكسفورد، ريكا (1996): **استراتيجيات تعلم اللغة**، تعريب السيد محمد دعور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- البكر، رشيد (2002): **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع، الرياض.
- بوصبع، سهام (2010): **أثر إدارة المعرفة في فعالية عملية اتخاذ القرارات الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- توفيق، سميحة كرم وسليمان، عبد الرحمن سيد. (1995): **علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار**. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد (17)، العدد (4)، قطر.
- جابر، عبد الحميد (1999): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (10)، الطبعة 1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء (2011): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (2) ، 145 – 162.

- الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (7)، عدد (2)، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي (1999): *مقدمة في الموهبة والإبداع*، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي (2002): *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (2002): *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*، الرياض، مكتبة الشقري.
- حبتور، عبد العزيز صالح (2000): *أصول ومبادئ الإدارة العامة*، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان، الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2001): *سيكولوجية صنع القرار*، ط1، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- حجة، علي خلف. (2004): *اتخاذ القرارات الإدارية*. ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن:
- حريم، حسين. (2004): *السلوك التنظيمي - سلوك الأفراد والجامعات في منظمات الأعمال*. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسب الرسول، موسى (2000): *الأساليب الرياضية لنظرية اتخاذ القرارات*، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
- الخرابشة، عمر محمود (2002): *الشباب وفنّ اتخاذ القرار*، ط1، مطابع الدستور التجارية، عمان، الأردن.
- خريبة، إيناس محمد صفوت (2004): *ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

- الخزام، طراد، (2002): درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم ومستواهم الدراسي في محافظة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية. الأردن.
- الخطيب، غدير (1995): أثر طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع للمعرفة الرياضية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خليفة، وليد السيد أحمد، وسعد، مراد علي عيسى، (2010): التفكير في التفكير (الميتا معرفية) سلسلة علم النفس المعرفي، ط (1)، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- خليل، منى عطية (2009): الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلوماتية من منظور الخدمة الاجتماعية. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- الخولي، صلاح زهران (2009): مراكز المعلومات ودورها في صنع ودعم القرار التربوي في الإدارة التعليمية، دار العلم والإيمان، القاهرة، مصر.
- الربابعة، جعفر والحوالدة، خالد والسليم، بشار (2012): درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد الثالث، ع (3)، 73-87.
- الرواشدة، إبراهيم (1998): أثر النمط المعرفي وبعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تعليم طلبة الصف الثامن الأساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحلّ المشكلات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ريان، محمد هاشم (2005): استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية، ط (1) مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الزغول، رافع، والزغول، عماد عبد الرحيم (2003): علم النفس المعرفي، دار الشروق ط1 عمان الأردن

- زكي، وسيمة عمر (2000): دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي، المسايرة (المغايرة، التروى) الاندفاع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- الزهراني، سلطان عاشور (2009): التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، سلطان عاشور (2009) التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الكليات المهنية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزيّات، فتحي مصطفى، (1998): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- زيتون، حسن حسين (2003): تعليم التفكير " رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة"، عالم الكتب، القاهرة.
- السواط، وصل الله (2008): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السعودية.
- السيد، أحمد جابر (2002): تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (77)، يناير.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت (2006): استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق، ط (1)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

- الشرقاوي، أنور محمد (1991): "التعلم نظريات وتطبيقات"، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- شهاب، منى عبد الصبور (2000): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، *مجلة التربية العلمية*، المجلد الثالث، العدد الرابع، ص. ص. 1 - 40.
- الطخيس، إبراهيم عبد الله (1997): *الإدارة التربوية*، ط2، دار ابن سينا للنشر، الرياض.
- طعمة، أمل احمد (2010): *اتخاذ القرار والسلوك القيادي*، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدون، سيف الدين يوسف. (1979)، مقياس اتخاذ القرار، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبيد، وليم (2000): المعرفة وما وراء المعرفة، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد الأول، نوفمبر.
- عبيدات، سهيل (2007): *إدارة الوقت وعملية اتخاذ القرارات والاتصال للقيادة الفعالة*. ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- عريان، سميرة عطية (2003): *فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهن نحو التفكير التأملية الفلسفي*، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (20)، فبراير.
- العزاوي، خليل محمد (2006): *إدارة اتخاذ القرار الإداري*، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي (2010): *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 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.

- علي، عماد أحمد حسين والحاروني، مصطفى محمد علي (2004): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي، *المجلة العلمية*، المجلد (20)، العدد (2)، الجزء (2).
- فارس، ابتسام محمد (2006): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الفقي، إبراهيم (2008): فنّ وأسرار اتخاذ القرار، دار التوفيق للطباعة والنشر، دمشق، سورية.
- قاسم، سعاد (2011): أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرارات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- القحطاني، غانم مذكر (2009)، مهارات المُحاجة والسلوك التوكيدي والجمود الفكري وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين بالرياض. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كنعان، نواف: (1992) *اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق*. ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.
- الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال كمال (2007): *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط2 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المالكي، ثواب حمود (2012): قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتهما ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث ومحافظة جدة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (1997): العوامل المؤثرة على قرار الطلبة بالالتحاق من وجهة نظر عينة من طلاب المستوى الأول في كليات جامعة فيصل، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك فيصل، الأحساء، السعودية.

- المطيري، مرزوق، (2005). العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفي وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد: الأردن.
- المنصور، كاسر نصر (2000): نظرية القرارات الإدارية. ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
- موسى، شهرزاد محمد (2010): القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط. ط1، عمان : الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هوانه، وليد (1999): مدخل إلى الإدارة التربوية. الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الوزير، إيهاب إبراهيم (2001): العلاقة بين أسلوبَي التروّي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنصورة، مصر.
- ويند، يورام وكروك، كولين (2005): أصول اتخاذ القرارات الإدارية الحاسمة، ترجمة مركز التعريب والترجمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

ثانياً - قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Beattie, J. (1994): Psychological determination of decision attitudes, *Journal of Behavioral Decision Making*, V. (41), P. (130-141)
- Beth, M.E. ,(1998): "*Teaching for conceptual change*" ,using *status as a Metacognitive Tool*, science Education, Vol (82) No (3).
- Blank, L. (2000): *AMeta cognitive Learning Cycl: A Better Warranty for Student understanding. science Education*, Vol.84 No. 4,pp :486-506.
- Blustein, D. L., & Philips, S, D. (1990): Relation between ego identity statuses and decision making styles. *journal of counseling psychology*, Vol (37), No (2), PP.168- 160, New York, USA: American psychological association.
- Bonds, ch; Bonds, g. (1992): " Metacognition: *Developing in dependence in learning*" *Clearing House* Vol.66 No1.
- Brown.a (1980): Metacognition Development and reading, *Journal of reading* Vol.35, No.2.
- Ceresnik, M. (2012): Decision-making and cognitive structuring of students at university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol (55), pp.196-205, Nitra, Slovakia.
- cuss, c &wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United states. *Journal of cognition and Culture*.
- Don. Helhieget, et, al (2001): *Organizational Behavior*” 9th ed, south-western college publishing a division of Thomson learning.

- Dureja, G., & Singh, S. (2011). **Self-confidence and decision making between psychology and physical education students**, A comparative study. *Journal of Physical Education and Sports Management*, Vol (2), No (6), pp. 62-65, Punjab, INDIA.
- Dwyer, M. (2008): "Need for cognition. life satisfaction. and academic achievement". Retrieved from [http. //www.capital.edu/](http://www.capital.edu/) 68/ Arts-and-Sciences/23608
- Evans, C. Kirby, J. & Fabrigar, L. (2003): "Approaches to learning. need for cognition. and strategic flexibility among university students". *British Journal of Educational Psychology*. 73 (4). 507- 528.
- Flavell, J.H. (1979): **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Develop Mental Inquiry**. *American Psychologist*,34.
- Friedman, I. A. (1996): **Deliberation and resolution in decision making processes**, A self report scale for adolescents, educational and psychological measurement. USA: Sage Publications.
- Gail R. Janes (2000): **Classroom ideas for Life Skills**, Washington, D.C
- Harrison . A.F & Bramson .R.M (1982): **Styles of thinking, strategies for asking question**, decision and solving actor press . N.Y, USA.
- jegede , (1999): **Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and Metacognition**. *Journal of Distance Education* ,20(2),255-274.
- John, M, Ivancevich, et, al (1997): **Management quality and competitiveness**” 2nd, ed, Irwin publishing, U.S.A
- Kitabevi,s.(2011): **Metacognitive Awareness of pre- service teachers, second international conference on New trends in Education and their Implications**, 27-29 April, Antalya, Turkey. P 844- 848.

- Lunneborg, P. W. (1978): Sex and career decision making styles. *journal of counseling psychology*, Vol (25), No (4), PP.305- 299, American Psychological Association, Washington, USA.
- perger, E. (1999): ***Raising children with character, parents trust, and the development of personal integrity***. USA, New Gerssy: Erik Accession.
- Puffer, K. (2011). **Emotional Intelligence as a Salient Predictor for Collegians' Career Decision Making**. *Journal of Career Assessment*, Vol (19), No (2), pp.130-150, Italia.
- Reed ,S.K. (1982): ***Cognition; Theory and applications***. California Brooks publishing Company
- Schneider, W. (2008): "The Development of metacognitive knowledge in children and adolescents. ***Major trends and implications for education***". *Mind. Brain. and Education*. 2 (3). 114- 121.
- Sing ,N . (2000): **Principles of Management**, Deep &Deep, publication, LTD, New York, USA.
- Tekin, M. (2011). **A study into the levels of decision making and coping with stress of the students of physical education and Sports College**. *African Journal of Business Management*, Vol. (5), No (9), Turkey.
- Urbina, L.R. (2003): ***“The Effect of Incorporating the Development of Metacognitive Skills into Test Coaching for the Math Component of an SAT Preparatory Elective in A Private Urban High School”***, Master Dissertation,
Southern Connecticut State University, United States. Available @ <http://www.proquest.umi.com>. No. 141.

- Veenman, M & Spaans, M. (2005): ***Relation between intellectual and metacognitive skills***: Age and task differences. Learning and individual differences, 15 (2), 159 -176.
- Yore, L, D .et.al (1998): ***Index of Science Reading Awareness: An Interactive – Constructive Model***, Test Verification, and Grades 4-8 Results, Journal of Research in Science Teaching, 35(1).

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

يرى علماء النفس أن التفكير ما وراء المعرفي هو الوعي بالخطوات والاستراتيجيات والأساليب التي قد تستخدم في عملية اتخاذ القرارات، ويؤكدون على أن التفكير ما وراء المعرفي هو العملية التي قد تساعد الفرد على إصدار الأحكام ومراقبة وتفسير القرارات التي يتخذها، كما يتوقع بعض الباحثين أن الاهتمام بتنمية التفكير ما وراء المعرفي قد يلعب دور كبير في تحسين عملية اتخاذ القرارات لدى بعض الطلبة. ونتيجة لذلك قام الباحث بدراسة طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وما يدعم قيام الباحث بذلك هو وجود عدد من المسوغات

التي أشارت إليها نتائج الدراسات الميدانية والواقع الملاحظ ومن أهمها أن عملية اتخاذ القرار ما هي إلا عمليات تفكير وأن هذه العمليات تحتاج إلى مراجعة ومراقبة وقدرة مناسبة على التنظيم، وهذا ما يسمى التفكير ما وراء المعرفي، وفي دراسة استطلاعية أجراها الباحث لبعض المدارس الثانوية العامة (ثانوية القدس/ثانوية جنود الأسد/ ثانوية علي يوسف الصباح)، وجد (90%) من هؤلاء الطلبة يفشلون أحياناً في اتخاذ قراراتهم لأسباب كثيرة غير واضحة. وبناء على ما سبق، وعلى نتائج العديد من الدراسات والبحوث النفسية التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار، وفي ضوء المسوغات السابقة حددت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية؟

- أهداف الدراسة:

- 1- تعرف مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي أفراد عينة الدراسة.
- 2 - تعرف القيمة التنبؤية بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- 3- تعرف العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مهارة اتخاذ القرار.
- 4- تعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص).

- أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 2- هل يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

- فرضيات الدراسة:

اختبر الباحث الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05):

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، أدبي).

- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw , 1994) (and Dennison) المعربة من قبل (الجراح، وعبيدات، 2011)، كما تم إعداد مقياس اتخاذ القرار، من ثم التحقق من خصائصهما السيكومترية.

- مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة الصف الثاني الثانوي العام المتواجدين حالياً في مدارس محافظة دمشق، والبالغ عددهم (11016) طالباً وطالبة، سحبت منهم عينة عشوائية عنقودية بلغت (551) طالباً وطالبة، بنسبة (5%) من أفراد المجتمع الأصلي.

- نتائج الدراسة.

1. وجود مستوى متوسط لدى أفراد عينة الدراسة في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار.

2. وجود أثر واضح للتفكير ما وراء المعرفي على القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة وهناك إمكانية للتنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة استناداً إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم.
3. وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس مهارة اتخاذ القرار على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، لصالح طلبة الفرع العلمي.
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس مهارة اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، أدبي)، لصالح طلبة الفرع العلمي.

- مقترحات الدراسة.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تحديد مجموعة من المقترحات وهي:

- 1- تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات اتخاذ القرار في مناهج الصف الثاني الثانوي العام ومقرراتهم الدراسية وتطوير قدرات المدرسين في هذه المرحلة لتنمية هذه المهارات لدى طلبتهم.

- 2- زيادة وعي الطلبة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المعرفي ومهارات اتخاذ القرار وأهمية ذلك في تطوير مهاراتهم الحياتية وحل مشكلاتهم.
- 3- بناء برامج تدريبية قائمة استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني العام.

ملاحق الدراسة

- الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.
- الملحق (2) مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن

(1994, Schraw and Dennison)

- الملحق (3) مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية.

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة الحكمين لأدوات الدراسة.

م	الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة	المكان
1	د. غسان منصور	علم النفس المعرفي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	جامعة دمشق
2	د. عزيزة رحمة	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
3	د. غسان الزحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس	جامعة دمشق
4	د. غسان الخلف	علم الاجتماع التربوي	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية	جامعة دمشق
5	د. ابتسام فارس	مناهج وطرائق تدريس	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
6	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
7	د. خلود الجزائري	مناهج وطرائق تدريس	مدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	جامعة دمشق
8	د. مروان أحمد	علم النفس التربوي	مدرس في قسم علم النفس	جامعة دمشق

- رتبت الأسماء حسب القسم والمرتبة العلمية.

الملحق رقم (2)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن

(1994, Schraw and Dennison)

معلومات عامة:

الاسم: (المن يرغب)

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: أدبي () علمي ()

عزيزي الطالب / الطالبة:

يقوم الطالب مهران محفوض بإجراء دراسة بعنوان (مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار) من أجل الحصول على درجة الماجستير، لذا آمل منك التكرم بالمساهمة في هذا الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات المقياس، واعلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكراً لك تعاونك ومساهمته في إنجاح هذه الدراسة.

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بمدى امتلاكك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً، ثم تضع علامة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، وإجاباتك سوف تُحاط بالسرية التامة، ولن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي .

	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					

					4 أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.
					5 أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.
					6 أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.
					7 أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.
					8 أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.
					9 أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.
					10 أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.
					11 أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.
					12 أمتلك هدفاً محدداً لكل استراتيجية استخدمها.
					13 أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.
					14 أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.
					15 لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.
					16 أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.
					17 أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.
					18 أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.
					19 أخلص ما قمت به بعد أن أنهى المهمة.

					20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.
					21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخاذ القرارات.
					22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي
					23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.
					24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.
					25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.
					26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.
					27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.
					28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.
					29	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهى المهمة.
					30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.
					31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.
					32	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد.
					33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.
					34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.

					35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.
					36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.
					37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.
					38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.
					39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.
					40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.
					41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.
					42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً

الملحق رقم (3)

مقياس اتخاذ القرار في صورته النهائية

معلومات عامة:

الاسم: (المن يرغب)

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: أدبي () علمي ()

عزيزي الطالب / الطالبة

يقوم الطالب مهران محفوض بإجراء دراسة بعنوان (مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار) من أجل الحصول على درجة الماجستير، لذا آمل منك التكرم بالمساهمة في هذا الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات المقياس، واعلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكراً لك تعاونك ومساهمتك في إنجاح هذه الدراسة.

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار لديك، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً، ثم تضع علامة (✓) في المكان الذي تراه مناسباً، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، وإجاباتك سوف تُحاط بالسرية التامة، ولن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي .

بدائل الإجابة					البُعد الأول (مهارة تحديد المشكلة)	
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	العبارات	
					أدرس كل جوانب القرار قبل تحديده.	1
					أبحث في جميع أسباب المشكلة التي أعالجها.	2

					أحدد السبب الرئيس للمشكلة.	3
					أفحص الظروف المحيطة بالمشكلة.	4
					أحدد المشكلة بدقة.	5
					اعتمد على خبرتي السابقة في تحديد أي مشكلة.	6
					أتوقع حدوث المشكلة قبل وقوعها.	7
					أقضي وقتاً كافية لتحديد المشكلة.	8
					أفكر جيداً قبل تحديد المشكلة.	9
					أطلب المساعدة من أشخاص آخرين في تحديد مشكلتي.	10
					أحلل المشكلة بدقة وأكوّن عدداً من الافتراضات حولها.	11
					استعرض المشكلة من جميع جوانبها التي تتعلق بها.	12
					أكتشف الأخطاء وأحاول تصحيحها قبل تحديد المشكلة.	13
					أشعر بالتشويش ولا أستطيع تحديد المشكلات التي تواجهني.	14
					أقيم طريقتي في تحديد المشكلة باستمرار.	15
					أتسرع في تحديد المشكلات التي تواجهني دون إمعان النظر فيها.	16

البُعد الثاني (مهاره جمع المعلومات والتحقق من صحتها)

	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
						أتأخر في اتخاذ القرارات بسبب نقص المعلومات التي أملكها.	17
						أجمع كافة المعلومات والبيانات اللازمة للمشكلة التي تواجهني.	18
						أبني قراراتي على أساس معرفتي بالحقائق.	19
						أجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة من مصادر مختلفة.	20
						أكون دقيقاً جداً عند جمع المعلومات عن المشكلة.	21
						أحصل على نتائج جيّدة عند جمع معلومات كافية حول المشكلة التي أريد أن اتخذ قرار حولها.	22
						أجمع المعلومات الضرورية وأهمل غير الضرورية.	23
						أستفيد من خبرات الآخرين في جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.	24
						أستفيد من كافة المعلومات التي أجمعها عن المشكلة.	25

					26	أتحقق من صحة كافة البيانات والمعلومات التي أجمعها.
					27	أواجه صعوبات كثيرة عند جمع البيانات والمعلومات الضرورية.
					28	أنظم المعلومات التي أجمعها وأصنفها.
					29	أترؤى وأفكر جيداً قبل جمع أي معلومة عن المشكلة.
					30	أخذ وقتي الكافي لجمع المعلومات الصحيحة.
					31	أخذ وقتي الكافي للتحقق من صحة المعلومات التي جمعتها.
					32	أعتمد على الآخرين في جمع المعلومات الخاصة بالمشكلة التي تواجهني.
البُعد الثالث (مهارة البحث عن البدائل وتقييمها واختيار البديل أو الحل الأنسب)						
						العبارات
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً		
					33	اختر الحلول الواقعية للمشكلة ويمكن تنفيذها.
					34	أختبر عدة حلول للمشكلة، ثم أرى أنه ربما كان هناك حلول أفضل من تلك التي توصلت إليها، فلا أختار أيّ حل.
					35	أخذ وقتي الكافي عند البحث عن البدائل الممكنة لحل المشكلة.
					36	أخذ وقتي الكافي للتفكير في المسألة التي أواجهها والحلول الممكنة لها.
					37	أشعر بعدم القدرة على اختيار البديل الأنسب لحل المشكلة بمفردي.
					38	أتردد في اختيار أي حل خوفاً من الفشل.
					39	أقيم كافة الحلول المقدمة واختار الحل الأفضل دائماً من وجهة نظري.
					40	أعاني من الشك في خطئه أو صوابه عند اتخاذي لقرار.
					41	أنجح دائماً في اختيار البديل الأفضل لحل المشكلة.
					42	أوازن عدّة حلول للمشكلة، ثم أختارُ بين الخيارات العديدة.
					43	أتراجع عن قراري في تحديد البديل الأفضل عند أول معارضة له.

					أوازنُ بين عدّة حلولٍ للمشكلة ثم أتخذُ قراراً، ثم أميل إلى تغيير تفكيري باستمرار .	44
					أسمح لآراء الآخرين في التأثير على البدائل التي أختارها.	45
البعد الرابع (مهارة اتخاذ القرار وتنفيذه)						
					العبارات	
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	تؤثّر أفكاري على اتخاذي الحل الأفضل والصحيح.	46
					أتابع باستمرار القرارات التي أتخذها.	47
					أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها دائماً.	48
					أحاول توفير الأجواء المناسبة لتنفيذ القرارات التي أتخذها.	49
					أقوم بتعديل أي خلل أجده أثناء تنفيذ القرارات التي أتخذها.	50
					بمجرد اختيار البديل المناسب أضّعه موضع التنفيذ لمعالجة المشكلة القائمة.	51
					لا أجد نفسي أنني اخترت الحل المناسب أثناء عملية تنفيذ القرارات.	52
					أجد صعوبة في تنفيذ القرارات التي أتخذها.	53
					أحرص على تذليل كافة العقبات التي تواجهني أثناء تنفيذ القرارات.	54
					أحاول تنفيذ قراراتي بدقة.	55
					أشعر بالمتعة عندما أقوم بتنفيذ قراراتي.	56
					لا أستطيع تنفيذ القرارات التي أتخذها إلا بمساعدة الآخرين.	57
					أتسرع في تنفيذ القرارات التي أتخذها.	58
					أدرب على كيفية تنفيذ القرارات.	59
					استفيد من خبرات الأشخاص الآخرين في كيفية تنفيذ القرارات.	60

Damascus University

Faculty Of Education

Department Of Psychology



Metacognitive Skills And Their Relationship with Decision-Making Skill

*Thesis of Introduction For A Master's Degree In Educational
Psychology*

Student Preparation:

Mhran Mahfood

The Supervision Of Dr.

Amal Al-Ahmad

Professor In The Department Of Psychology

m2016-2017

h1437-1438

Damascus

Summary

Psychologists believe that the Metacognitive the is awareness of the steps, strategies and methods that might be used in the decision-making process, and contend that the Metacognitive the knowledge is a process that may help the individual to sentencing, monitoring and interpretation of decisions that are taken , as some researchers expect that the interest in the development of Metacognitive has boxed a great role in improving the decision-making process for some students. As a result, the researcher has studied the nature of the relationship among Metacognitive and decision-making skills to the second grade secondary students, and supports a researcher to do that is the presence of a number of justifications that are indicated by the results of field studies and the fact is noticeable is that the most important decision-making process is just the operations of thinking and that these processes need to reviewd and monitored the appropriated and the ability to organize, and this is what is called Metacognitive, in a prospective study that was made by a researcher for some public secondary schools (secondary Jerusalem / secondary Assad soldiers / secondary Ali Youssef alsopeh) found that (90%) of those students sometimes fail to make their decisions for many reasons that are not clear. Based on the above, and on the results of several studies and psychological research that dealt with skills of Metacognitive and skill of decision-making, and in the light of the previous justification study identified the problem of the study in the following question: What is the relationship among Metacognitive skills and decision-making skill in a sample of second grade students secondary schools in the official province of Damascus?

- Objectives of the study:

1. Knowing the level of Metacognitive skills and skill of decision-making at the second grade secondary students of the scientific and literary study sample.
2. predictive value known skillfully decision-making among the study sample member based on the Metacognitive skills.
3. knowing correlation among the scores of the study sample on a scale skills Metacognitive grades on the skill of the decision.
4. Knowing the differences among the averages scores of the study sample on a scale Metacognitive skills and decision-making scale depending on the study variables (gender, specialization).

- Study questions:

1. What is the level of Metacognitive skills and decision-making skills to the study sample?
2. Is it possible to predict skillfully decision-making of the study sample based on the Metacognitive skills?

- Hypotheses:

Researcher tested the following hypotheses at the level of (0.05):

1. There are significant differences among the scores of the study sample members correlation on a scale skills of Metacognitive and grades on the skill of decision-making on the total score and sub-dimensional level meter.
2. There are statistically significant differences among the averages scores of the study sample on the total score for the measure skills Metacognitive sub-dimensions according to gender (male, female).
3. There are statistically significant differences among the averages scores of the study sample members on the total score to measure the skills of individuals Metacognitive to sub -dimensions variable depending on the specialization (scientific, literary).
4. There are statistical differences among the averages scores of the study sample members on the total score to measure the skill of

- decision-making and sub-dimensions according to gender (male, female).
5. There are statistically significant differences among the averages scores of the study sample members at the college class members to gauge the skill of decision-making and sub -dimensions variable depending on the specialization (scientific, literary).

- Tools of the study:

To achieve the objectives of the study used to Metacognitive Cherau and Densen scale (1994, Schraw and Dennison) which was translated to arabic by (theALjjarah, and ALobidat, 20111)

- The society of the study and its sample:

The society of the study includes all the students of the second secondary grade who are now at Damascus schools, they are (11016) students, pulled them random caste sample of (551) students, (5%) from the original society members.

- Results.

1. The existence of the average level of the sample of members in the study Metacognitive skills and decision-making skill.
2. There is a clear effect of Metacognitive ability to make decisions with the study sample members and there is a possibility to predict skillfully decision-making among the study sample members based on th their metacognitive skills.
3. The existence of a positive correlation statistically significant differences among the scores of the study sample member relationship on a scale metacognitive skills and grades on the skill of decision-making on the scale total score and sub-dimensional level.

4. There were no statistically significant differences among the averages scores of the study sample on the total score for the measure metacognitive skills sub-dimensions according to gender (male, female).

5. There are statistically significant differences among the averages scores of the study sample on the total score to measure the skills of individuals to metacognitive skills sub -dimensions variable depending on the specialization (scientific, literary), for the benefit of science stream students.

6. There were no statistically significant differences among the averages scores of the study sample on the total score to measure the skill of decision-making and sub-dimensions according to gender (male, female).

7. There are significant differences among the averages scores of the study sample members on the total score to measure the skill of decision-making and sub-dimensions variable depending on the specialization (scientific, literary), for the benefit of science stream students.

Proposals study.

In light of the results of the study we can identify a set of proposals, namely:

1. Include metacognitive skills and decision-making skill in second grade general secondary curricula and their courses and develop the capacities of teachers at this stage of the development of these skills among their students.

2. increasing students' awareness of the need to acquirement the metacognitive skills and decision-making skill and the importance of it in the development of life skills and solving problems skills.

3. Building a list of Metacognitive skills to develop decision-making skills of second grade year student strategies training programs.

