المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، 357- 372

فاعليّة التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة

صالح الحجاحجة* وأحمد الزّق**

تاريخ تسلم البحث 2014/12/15 تاريخ قبوله 2015/7/14

ملخص: حيث أن نموذج شوارتز في التفكير الماهر يفترض أن تطور التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي يؤدي إلى تطور مهارات اتخاذ القرار، فقد هدفت هذه الدّراسة التعرّف إلى فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى نموذج شوارتز في التّفكير في تطوير مهارات اتّخاذ القرار لدى عيّنة من طلاب الصّف السّابع في مدينة الزرقاء. وتم في هذه الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبيّ مع اختبارين قبلي وبعدي. تكوّنت عينة الدّراسة من (81) طالبًا من طلاب الصّف السّابع، وتمّ تقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبيّة تكوّنت من (40) طالبًا تعرّضت للبرنامج التّدريبيّ، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (41) طالبًا لم تتعرّض للبرنامج التّدريبيّ. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ومقياس اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة وعمليّة بين درجات أفراد المجموعتين في الدّرجة الكليّة على مقياس مهارات اتّخاذ القرار والدّرجات الفرعيّة لجميع أبعاده، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي. من الناحية العمليّة، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات اتخاذ القرار، أما من الناحية النظرية، فإن هذه النتائج تؤكد صدق نموذج شوارتز في التفكير الماهر.

الكلمات المفتاحية: مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير، التفكير الماهر، نموذج شوارتز، التدريب على التفكير.

مقدمة: يعدّ تعلم مهارات التفكير أحد أهم الأهداف العامة للتربية، وذلك لما لهذه المهارات من أثر في سلوك الأفراد، وفي مختلف مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ولعل من أبرز مهارات التفكير التي يحتاج الطلاب تعلمها مهارات اتخاذ القرار. ويؤكد جروان (2010) أن القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأنّ معظم القرارات المهمّة تُتّخذ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقين. وتؤكد الدراسات أنّ طلاب مرحلة المراهقة المبكرة كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكبر سناً، حيث امتازوا بالتسرّع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح (Mincemoyer & Perkins, 2003)، ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تدريب طلاب هذه المرحلة كي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات.

* وزارة التربية والتعليم- الأردن.

** قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Effecting of Skillful Thinking Training on Decision-Making Skills among Early Adolecense Stage Pupils

Saleh Al Hajahjeh, *Ministry of Education, Jordan.*
Ahmad Alzig, *Department of Educational Psychology, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract: Since Swartz' model of skillful thinking assumes that developing analytical thinking, critical thinking, and creative thinking improves decision-making skills, the current study aims to investigate the effect of a training program based on Swartz' model on developing the decision- Making skills on a sample of seventh - grade students at Zarqa city. A pre test/ post test quasi-experimental design was followed on a sample consisting of (81) students, divided into two random groups, an experimental group (n=40) who was subjected to the training program and a control group (n=41) who was subjected to nothing. After the administration of the training program and the decision-making scale, the results of the study revealed that there were significant differences between the means of the experimental and the control groups in favor of the experimental group on the total score of decision making, as well as all of the sub dimensions of the scale. These results assure the efficiency of the training program on decision making skills, as well as, the results confirm the validity of Swartz' model.

Keywords: Decision Making Skills, Thinking Skills, Swartz' Model, Skillful Thinking.

لكن ما المقصود باتخاذ القرار؟ تعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة (جروان 2010). ويعرّف مينسيمويير وبيركنز (Mincemoyer & Perkins, 2003) مهارات اتخاذ القرار بأنها عملية معرفية تؤدي إلى الاستجابة للظروف والمواقف الراهنة بالاختيار من بين البدائل. أمّا شوارتز (Swartz, 2008) فيفصل هذا المفهوم أكثر، حيث يرى أنّ المقصود بمهارة اتخاذ القرار هو قدرة الفرد على تحديد الموقف والضّرورات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محدّدة، واختيار الحل المناسب الذي يمثّل أفضل خيار ممكن، مع القدرة على تقديم المبررات. ويتطرق بيركنز (Perkins, 2009) إلى عدد من العمليات المعرفية التي تتطلبها عملية صنع القرار، حيث يرى أنّ اتخاذ القرار يمثل عملية ذهنية معرفية تتضمن قدرات متعدّدة كالتخطيط والتحليل والاستدلال، وتهدف إلى إيجاد بدائل ممكنة، بالفحص الدقيق للبدائل المتاحة، وإبداع بدائل لم تكن ظاهرة، وتحليلها وتقييم أثرها على جميع المعنيين بالقرار. أما هاريس (Harris, 2012) فيركز في تعريفه على محكات اتخاذ القرار، حيث يرى أنّ اتخاذ القرار يتضمن تحديد واختيار للبدائل اعتمادًا على قيم وتفضيلات متخذ القرار، فضلاً عن أهدافه ورغباته وأسلوب حياته، ويتمّ ذلك كله في ضوء معايير محددة للحكم.

ويؤكد شوارتز وبيركنز (2003) أن هناك تحديات تواجه متخذ القرار، ومن أبرز هذه التحديات ضرورة إجراء عملية مسح مبدع وكامل للخيارات الممكنة، أما التحدي الثاني، فيتمثل في ضرورة أن يختبر الفرد إيجابيات وسلبيات الخيارات المتاحة بموضوعية، ويعكس التحدي الثالث رؤية الكثير من الناس لأهمية المشاعر الشخصية في عملية اتخاذ القرار؛ فالمشاعر الشخصية هي أمر شرعي (مؤيد أو معارض) في كثير من مجالات اتخاذ القرار، ولكن ليس فيها كلها. ولذلك، فإنّ استراتيجية التدريب على اتخاذ القرار الجيد تشمل استكشاف الخيارات بشكل كامل، والتحقق من النتائج الإيجابية والسلبية لها بشكل كامل، وكذلك إشراك المشاعر الشخصية كأسباب عندما تكون مناسبة.

لكن ما هي المهارات الفرعية اللازمة لاتخاذ القرار؟ لا شكّ أن هناك العديد من النماذج التي حاول واضعوها تصنيف مهارات اتخاذ القرار؛ فقد صنّف إبي (Eby) مهارات اتخاذ القرار إلى: تحديد الموقف (القضية)، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف، وتحديد الاختيارات أو بدائل الحل، وتقويم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها، واختيار أفضل البدائل (Baysal, 2009)، أما شوارتز (Swartz, 2008) فيفترض أنّ مهارات اتخاذ القرار تتضمن: تحديد الموقف والضرورات، وتحديد الخيارات المتاحة، وتحديد النتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب ومبررات اختياره. وقام مينسيموير وبيركنز (Mincemoyer & Perkins, 2003) بمسح شامل وعميق للأدب التربوي المتعلق بمهارات اتخاذ القرار، ووجدا أنّ المهارات الأساسية (العوامل) لاتخاذ القرار التي تناولها العلماء والباحثون هي: تحديد الموقف، وتوليد البدائل، والتحقق من المخاطر والنتائج، واختيار البديل، والتقييم.

ومن المسلّم به أنّ مرحلة المراهقة هي مرحلة نمائية يرافقها تغيّرات متعدّدة في الشخصية مقارنة بتلك التي في الطفولة، ويرافق ذلك ظهور مشكلات تتطلب مهارات اجتماعية فعّالة في كثير من المجالات التي تؤثر في تكيف المراهقين (Polk, 1995)، وهذا يتطلب من المراهق اتخاذ العديد من القرارات، لكن المراهقين يتسمون بالتسرع في اتخاذ القرارات (Gardner & Steinberg, 2005)، كما أنه غالبًا ما يلازمهم القلق وعدم الثقة عند محاولة اتخاذ قرار، مما يجعل قراراتهم خاطئة (Lane, 2010)، وأنهم يفتقرون إلى المعلومات الهامة الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية (Rojewski & Hill, 1998)، ومن هنا، فقد أكد العديد من المنظرين والباحثين (Lane, 2010; Mincemoyer & Perkins, 2003; Perkins, 2009; Polk, 1995) على أهمية تدريب المراهقين على مهارات اتخاذ القرار. ولكن هل تستطيع الأسرة أو المدرسة أن تقوم بهذا الدور؛ فتعلّم الأطفال والمراهقين هذه المهارات بفاعلية؟ هناك شكوك حول مدى إمكانية نجاح هاتين المؤسستين في تنفيذ هذه المهمة، فكثيرًا ما يكون من الصعب على الأسرة أن تمتلك الأدوات والاستراتيجيات التربوية التي تمكّنها من تزويد المراهقين بهذه المهارات (DeBord & Gore, 1996). ويؤكد جروان (2010) أن التربية التقليدية في البيت أو المدرسة لا يمكن أن تنمّي هذه المهارات، ولا بدّ من توفير الفرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة وفي ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة. وهذا يبرز مدى أهمية تعليم مهارات اتخاذ القرار بشكل مقصود ومخطط له، والتركيز على المواقف الاجتماعية التي تتعلق بالحياة الحقيقية للطلبة المراهقين (Mincemoyer & Perkins, 2003). ولذلك، بدأ الكثير من المؤسسات التربوية والهيئات والمنظّمات المجتمعية تدرّب الأفراد على مهارات اتخاذ القرار وتعلمهم المسؤولية والتفاعل الحيوي مع البيئة، وذلك للمساعدة في تشكيل الهويّة والحسّ بالانتماء لدى المراهقين.

وإذا تمّ التسليم بأهمية تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين، يبقى السؤال: كيف يمكن أن تطوّر مهارات اتخاذ القرار لديهم؟ يلاحظ المتتبع للأدب النظري في هذا المجال أنّ هناك العديد من النماذج التي تمّ تبنيها لتحقيق هذه الغاية؛ فقد ذهب البعض إلى تدريب الطلبة على مهارات اتخاذ القرار مباشرة (الطراونة، 2006؛ Shanteau, Grier, Johnson, & Berner 1991)، بينما يرى البعض الآخر بإمكانية تطوير مهارات اتخاذ القرار إذا تمّ تطوير أنواع أخرى من التفكير (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, Ostermeyer, Hasselhorn, & Bogeholz, 2013; Swartz, 2001;2008)، حيث يفترض هؤلاء المنظرون والباحثون أنّ مهارات اتخاذ القرار تتأثر بالعديد من القدرات والمهارات بل وطرق التدريس التي يمكن التحكّم بها وضبطها لتطوير مهارات اتخاذ القرار.

ويقدّم شوارتز (Swartz, 2001; 2008) نموذجاً للتفكير الماهر يرى فيه أن مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات تتأثر مباشرة بمهارات ثلاثة أنواع من التفكير هي؛ التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي، حيث يتفرع عن هذه الأنواع من التفكير مهارات فرعية عديدة، أهمها، مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ. وبالتالي، فحسب نموذج شوارتز، فإن تطوير هذه المهارات الفرعية يؤدي إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. لكن شوارتز(Swartz,2001; 2012) يؤكد أيضاً على أهمية مراقبة الفرد لتفكيره أثناء عملية التفكير، كما يؤكد على أهمية أن يطوّر المتعلم عادات عقل إيجابية. ومن هنا فإن نموذج شوارتز يؤكد على ضرورة ممارسة التفكير فوق المعرفي وحث المتدربين على تبني عادات عقل إيجابية تتضمن الحرص على المثابرة، والمبادرة، والمرونة. أما من حيث استراتيجيات التدريب، فيوصي شوارتز باستخدام استراتيجيات تشمل خرائط التفكير اللفظية، والمنظّمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير.

وتؤكد بعض الدراسات أن مستوى مهارات اتخاذ القرار ليس مرتفعاً حتى لدى الطلبة الجامعين؛ ففي دراسة للدويج (Alduaij,

(2012 على عينة من طلبة كلية إدارة الأعمال في جامعة الكويت (ن= 200) من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة، وبعد تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار، أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الطلبة كان متدنياً في مهارة التشاور مع الآخرين، ومتوسطاً في مهارة التنفيذ، وفوق الوسط في مهارات تحديد الأهداف، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وترتيب البدائل وفقاً للأولويات، واختيار البديل الأفضل، وكان مستواهم مرتفعاً فقط في مهارتي تحديد وفهم المشكلة، واقتراح البدائل. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0,05$) بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح الطلبة في السنة الرابعة.

وخلافا لذلك، تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بين طلبة السنة الأولى والرابعة، أي أن هذه المهارة لا تتطور مع التقدم في الدراسة الجامعية؛ ففي دراسة لحكيم (2008) على عينة من الطلبة السعوديين (ن=240)، وبعد تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي يتكون من سبعة أبعاد تشمل، تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات الكافية، وتحديد البدائل الممكنة، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، ووضع البدائل موضع التنفيذ، والمتابعة وقياس النتائج، وتطبيق مقياس البيئة الدراسية، أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المستجدين والطلاب المتوقع تخرجهم على مقياس اتخاذ القرار، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة الدراسية واكتساب مهارات اتخاذ القرار.

وتختلف نتائج الدراسات حول مدى تطور مهارات تفكير اتخاذ القرار عبر مرحلة المراهقة؛ ففي دراسة لمان وهارموني وباور (Mann, Harmony, & Power, 1989) هدفت تعرّف مدى تطور كفاءة المراهقين في اتخاذ القرار خلال مرحلة المراهقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بحلول عمر (15) سنة يظهر المراهقون مستوىً من الكفاءة في فهم ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار، والإبداع، وصحة الاختيار، والالتزام بمسار العمل، أما المراهقون في الأعمار (12-14) سنة، فهم أقل قدرة على إبداع الخيارات، وتحديد مجموعة واسعة من الإيجابيات والسلبيات للخيارات، وتقييم مصداقية المعلومات الواردة من مصادر ذات صلة بالقرار.

وفي ذات السياق أجرى أورموند ولوزكس ومان وبيسويك (Ormond, Luszcz, Mann, & Beswick, 1991) دراسة هدفت استقصاء الفروق بين المراهقين في مكونات ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار على عينة (ن=84) من الطلاب المراهقين، قُسِّموا إلى مجموعتين، الأولى ضمت (43) مراهقًا من الذكور والإناث في المرحلة المبكرة (13 سنة)، والثانية ضمت (41) مراهقًا من الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة (15 سنة) حيث تمت مقارنة المجموعتين في ثلاثة أبعاد للمعرفة فوق المعرفية المرتبطة باتخاذ القرار: المعرفة بالشخص، والمعرفة بالمهمة، والمعرفة بالاستراتيجية. أشارت النتائج إلى تفوق المراهقين في المرحلة المتوسطة في جميع مكونات ما فوق المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار.

وفي دراسة أخرى قامت فوكس وكاتر وشريف وجونيس (Fox, Cater, Shreve, & Jones, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في قدرات اتخاذ القرار على عينة من المراهقين (ن=818) في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. ولدى المقارنة بين المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة في خمس مهارات تشمل: البحث عن الخيارات المتعددة، واتباع طرق متعددة لحل المشكلات، والتفكير بنتائج البدائل، والشعور بالراحة والثقة عند اتخاذ القرار، وتقييم القرارات المتخذة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأفراد في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمبكرة في مختلف مهارات اتخاذ القرار.

إذن، فرغم الافتراض أن مهارات اتخاذ القرار تتطور عبر المراحل النمائية المختلفة، إلاّ أنه يمكن الاستنتاج من التناقض في نتائج هذه الدراسات أن هذا التطور ليس بالضرورة أن يتم بشكل تلقائي، وبالتالي، يبدو أن إخضاع المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة لتدريب متخصص يهدف إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار يمكن أن يطور مهاراتهم ويرتقي بمستوى أدائهم في هذا النوع من التفكير.

أمّا من حيث التدريب على مهارات اتخاذ القرار، فقد حاول عددٌ من الباحثين الارتقاء بمستوى مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب المباشر على هذا النوع من التفكير؛ ففي دراسة لشانتياو وآخرون (Shanteau, et. al., 1991) هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لمهارات اتخاذ القرار على عينة (ن=115) من طالبات التمريض في جامعة مركز إيلينوي الطبي. تعرضت الطالبات في المجموعة التجريبية إلى تدريب استمر لمدة سنة متضمنًا ثلاث مراحل، واشتمل التدريب على مهارات: تحليل واستخدام المعلومات، وتقييم المخاطر، وتقييم واختيار البديل الأمثل. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرار الكلية والمهارات الفرعية الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة تجريبية أخرى للطراونة (2006) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة (ن=59) من الطلبة القياديين من تخصصات مختلفة في الجامعة الأردنية صنفوا بأنهم قياديون كونهم يعملون في مكتب خدمة المجتمع في الجامعة بشكل تطوعي. تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وشملت (30) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة، وشملت (29) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح المجموعة التجريبية.

إن نتائج هاتين الدراستين تشير إلى إمكانية التدريب المباشر على مهارات اتخاذ القرار. لكن هذا النوع من الدراسات يُنتقد أحياناً، وذلك لأنّ الباحث يدرب أفراد عينة الدراسة على نفس المهارات التي سيقيسها في الاختبار البعدي، لذلك جاءت بعض الدراسات التي حاولت تدريب المتعلمين على مهارات تفكير مختلفة، ودراسة أثر هذا النوع من التدريب في تطور مهارات اتخاذ القرار؛ ففي دراسة للخلف (2005) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وذلك على عينة (ن=90) من الطلبة الجامعيين السعوديين، حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مكون من (10) مهارات رئيسة يندرج تحتها (20) مهارة فرعية لتفكير اتخاذ القرار تم تنميتها باستخدام (20) استراتيجية معرفية للتعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \geq 0.05$)، بين أداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين على القياس البعدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين في مهارة اتخاذ القرار الكلية، وكذلك في جميع المهارات الفرعية.

وبهدف استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، أجرى الزيادات والعدوان (2009) دراسة على عينة (ن=158) طالباً وطالبة من مدارس مدينة المفرق قُسِّموا إلى مجموعتين تجريبيتين، الذكور (39) طالباً، والإناث (42) طالبة (درستا باستخدام طريقة العصف الذهني)، ومجموعتين ضابطتين، الذكور (32) طالبًا والإناث (45) طالبة (درستا بالطريقة التقليدية). وتم تطوير أداتين هما: مقياس اتخاذ القرار، وخطط تنفيذ الدروس بأسلوب العصف الذهني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$)، بين المجموعات في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وبينت دراسة المحتسب وسويدان (2010) أن لدمج مهارات التفكير في محتوى كتاب العلوم أثراً فاعلاً في القدرة على اتخاذ القرار، حيث قامتا بدراسة هدفت إلى تقصي أثر دمج مهارات التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل، وتنمية المهارات العلمية، والقدرة على اتخاذ القرار، لدى عينة (ن=72) من طالبات الصف السابع في فلسطين، وتمَّ توزيع أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعتين؛ تجريبية درست المادة التعليمية المطورة، وضابطة درست المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هذا الهدف، تم إثراء محتوى وحدتين من وحدات كتاب العلوم بأنشطة موجهة لتعليم مهارات ثلاثة مجالات للتفكير مشتقة من برنامج كورت (CoRT) هي: توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، وحل المشكلات. وبعد تطبيق مقياس اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مشابهة قام عبد العال (2010) بدراسة هدفت إلى تطوير منهاج العلوم لطلاب الصف السابع في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة أثره في تنمية المفاهيم، والقيم، ومهارات اتخاذ القرارات البيئية. حيث تم اختيار عينة من طلاب الصف السابع من إحدى المدارس الحكومية في مصر، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية (درست المادة وفق أسلوب الذكاءات المتعددة)، والضابطة (درست المادة بالطريقة التقليدية). وبعد تطبيق المقياس البعدي والمؤجل، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرارات البيئية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ألمانيا قامت إيجرت وآخرون (Eggert, et. al., 2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة. تكونت العينة من (360) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية وذلك بتعريضهم لأسئلة فوق معرفية أثناء وبعد نشاطات التعلم بشكل ضمني، أما المجموعة الثالثة فقد درسوا بالطريقة التقليدية دون أيٍّ من التدخلات السابقة. وطورت الدراسة مقياس اتخاذ القرار العلمي المكون من (3) قضايا متماثلة في التركيب مع تنوع السياقات العلمية والاجتماعية، ويتطلب إجابات مفتوحة، ويغطي مهارتين من مهارات اتخاذ القرار هما: تحديد المشكلة، وإيجاد الحل (تطوير الحل وتقييمه واقتراح التحسينات). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$)، بين المجموعات الثلاث على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلّم التعاوني المضمّن بالمهارات فوق المعرفية.

نلاحظ من مجمل الدراسات السابقة أنه يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر عدد من الاستراتيجيات، تشمل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والعصف الذهني، والذكاءات المتعددة، ومهارات برنامج الكورت، والتعلم التعاوني المدمج مع المهارات فوق المعرفية. لكن دراسة هوفمان وإلوين (Hoffman & Elwin, 2004) أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار، حيث قاما بدراسة هدفت تعرّف العلاقة بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار لدى عينة (ن=83) من الممرضين والممرضات. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام اختبار واطسن-جلاسر لمهارات التفكير الناقد (WGCTA)، ومقياس الثقة في اتخاذ القرار في مجال التمريض (CDMNS). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$) بين مهارات التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار. وفسّر الباحثان هذه النتيجة

بأنّ الأفراد الذين يفكرون أكثر بالخطورة هم أقل ثقة في اتخاذ القرار، وأنّ المفكر الناقد أكثر ميلاً للبحث عن الدقّة، وجمع المعلومات الموثوقة حول الحالة السريرية.

ومن مجمل هذه المسارات البحثية، يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات، تتمثل في أنه لا يوجد اتفاق حول مدى تأثير خبرات الدراسة في مهارات اتخاذ القرار؛ فبينما وجد الدويج (Alduaij, 2012) فروقاً بين طلبة السنة الأولى والرابعة في هذه المهارات، لم يجد حكيم (2008) مثل هذه الفروق، مما يشكك في قدرة المناهج حتى الجامعية منها على تطوير هذا النوع من المهارات. كما أنّ هناك خلافاً حول مدى تطور مهارات اتخاذ القرار عبر المراحل النمائية؛ فبينما أشارت نتائج بعض الدراسات (Mann, et al., 1989; Ormond, et al., 1991) أنّ مهارات اتخاذ القرار تتطور بانتقال المراهق من المراهقة المبكرة إلى المتوسطة، تشير نتائج أبحاث أخرى (Fox, et al., 2012) إلى عدم تطور هذا النوع من المهارات عبر التطور في هذه المرحلة. وهذا يؤكد حاجة طلبة هذه المرحلة للتدريب لتنمية هذه المهارات. كما يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر التدريب المباشر على هذه المهارات (الطراونة 2008؛ Shanteau, et al., 1991) أو بتوظيف استراتيجيات تفكير أخرى للارتقاء بمستوى هذه المهارات لدى الطلبة (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, et al, 2013).

ما يميز هذه الدراسة، فضلاً عن أنها تقدم سندًا إمبريقيًا جديدًا يدعم فرضية جدوى التدريب على مهارات التفكير بشكل عام، أن هذه الدراسة تستند إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر الذي يقترح وجود علاقة سببية بين التدريب على مهارات التفكير التحليلي (المقارنة، والتصنيف، وعلاقة الجزء بالكل)، والناقد (موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ)، والإبداعي (توليد البدائل والاحتمالات)، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية وبين مهارات اتخاذ القرار، وذلك باستخدام استراتيجيات تدريبية محددة هي خرائط التفكير اللفظية، والمنظمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير. ومن هنا فإن هذه الدراسة قد تساعد في الوصول إلى المزيد من الاختبار لصحة نموذج شوارتز من ناحية، وتساعد في تطوير برنامج ينطلق من أساس نظري عميق واختبار فاعليته من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يؤكد جروان (2010) أنّ القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأنّ معظم القرارات المهمّة تُتّخذ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقين. وتؤكد الدراسات أنّ طلبة مرحلة المراهقة المبكرة كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكبر سنًا، حيث امتازوا بالتسرّع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح (Mincemoyer & Perkins, 2003)، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تدريب طلبة هذه المرحلة كي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرار.

فنظرًا لما تتمتع به مهارات التفكير عامة من أهمية، فضلاً عن إمكانية تعليم هذه المهارات وتطويرها لدى الطلبة (Cotton, 1991)، وأهمية مهارات اتخاذ القرار بشكل خاص في الحياة اليومية (Perkins, 2009)، وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة (Mann, et al, 1989)، لا سيما الذكور منهم (Rojewski & Hall, 1998)، وذلك لحاجة هذه الفئة من الطلاب إلى التدريب على هذه المهارات (Mincemoyer & Perkins, 2003)، حيث تسهم في تشكيل الهويّة والحسّ بالانتماء لديهم (DeBord & Gore, 1996)، مع ضعف قدراتهم على اتخاذ قرارات سليمة وحل المشكلات التي تواجههم على الوجه الأمثل (Gardner & Steinberg, 2005)، وتدنّي مهاراتهم الاجتماعية وقدراتهم على ممارسة التفكير المجرّد بشكل كامل، وتأثّرهم بالعاطفة على حساب العقل عند مواجهة المواقف الحاسمة، والتسرّع في اتخاذ القرارات (شريم، 2009).

ونظرًا لما وجده الباحثان في خبرتهما العملية والعلمية في مجال التعليم من قصور لدى هذه الفئة من الطلبة في مهارات التفكير بشكل عام ومهارات اتخاذ القرار بشكل خاص. فضلاً عن الحاجة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات لتطوير أفضل الطرق التي يمكنها تحسين هذه المهارات لدى المراهقين (Lane, 2010)، لذلك، فقد سعت هذه الدراسة إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السابع، بتطوير برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر، واستقصاء فاعليته في تطوير هذه المهارات لدى أفراد الدراسة. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية التي تسعى الدراسة للإجابة عنها:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطي الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات الأداء على كل مهارة من مهارات مقياس اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التفكير وبرامج التدريب عليه، فالحاجة ماسّة لتطوير برامج نوعيّة للتدريب على مهارات التفكير وفق المنظور المعرفي. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في الجانبين النظري والتطبيقي، وعلى النحو التالي:

الأهمية النظرية

- رفد المكتبة العربية بإطار نظري لموضوع تعليم التفكير بشكل عام ونموذج شوارتز بشكل خاص، بتوضيح افتراضاته، ومفاهيمه، ومهاراته، واستراتيجيات التدريب الموصى بها، وطرق استخدامه لتنمية مهارات اتخاذ القرار. وتعدّ هذه

الدراسة من الدراسات الأولى – في حدود اطّلاع الباحثين- التي تطبّق نموذج شوارتز لتعليم التفكير في المنطقة العربية بشكل خاص.

- اختبار صحة نموذج شوارتز في التفكير الماهر، وذلك بالتحقّق من وجود علاقة سببيّة بين متغيراته المستقلة (مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية) ومتغيراته التابعة (مهارات اتخاذ القرار).
- زودت هذه الدراسة المكتبة العربية باختبار جديد لقياس مهارات اتخاذ القرار، يمتاز بأنه اختبار أدائي، وليس اختبار تقرير ذاتي. وهذا الاختبار يمكن توظيفه في العديد من الدراسات اللاحقة.

الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بتزويد المختصّين والمعلمين ببرنامج فاعل للتدريب على مهارات اتخاذ القرار.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بما تقدمه من مهارات تفكير بتزويد المختصّين والمعلمين ببرنامج فاعل للتدريب على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بما تقدمه من استراتيجيات تدريبية من مثل المنظّمات البيانية، وخرائط التفكير، والكتابة المستندة إلى التفكير، بتزويد المختصّين والمعلمين باستراتيجيات تدريبية فاعلة لتحقيق أهدافهم.

حدود الدراسة ومحدّداتها

- تحدّدت الدراسة بعينة تكوّنت من (81) طالبًا من طلاب الصّف السابع يمثلون صفّين دراسيين (تم اختيار أحدهما عشوائيًا كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة) في مدرسة القرطبي الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن، حيث كان التطبيق محصورًا في هذه المدرسة.
- اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (20) جلسة تدريبية بواقع (45) دقيقة لكل جلسة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013-2014م.
- تحدّدت الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة والبرنامج التدريبي المستخدم فيها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

نموذج شوارتز في التفكير الماهر: نموذج لتعليم التفكير ظهر في أميركا في العقد الأخير من القرن العشرين على يد روبرت شوارتز، يوصي بتدريب الأفراد على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي: المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبّؤ، تزامنًا مع تدريبهم على مهارات التفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية وفق كوستا وكاليك، باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير اللفظية، والمنظّمات البيانيّة، والكتابة المستندة إلى التفكير، ويفترض أن هذا التدريب يطور مهارات المتعلمين في اتخاذ القرار وحل المشكلات (خليل، 2011).

البرنامج التدريبي: ويعرّف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات المنظّمة والمخطط لها، التي يستخدمها المدرب مع مجموعة من الطلاب (أفراد الدراسة)، وذلك بقصد إحداث تطوير في قدراتهم على اتخاذ القرار، وقد صمّمت تلك الإجراءات استنادًا إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر.

مهارات التفكير المضمّنة في البرنامج التدريبي: وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة المهارات التي يتمّ تدريب الطلاب عليها في البرنامج التدريبي، وتشمل:

1. مهارة المقارنة والمقابلة: وتتضمن البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
2. مهارة تحليل علاقة الجزء والكل: وتتضمن إدراك الطريقة التي يسهم بها الجزء بأداء وظيفة الكل، ودوره في التركيب الأصلي للكل.
3. مهارة التصنيف: وتتضمن اختزال معانٍ كثيرة وغنية للأشياء، وتنظيم المعلومات، والتعبير عنها.
4. مهارة تحديد موثوقية مصادر المعلومات: وتتضمن الاعتماد على مصادر متخصصّة وموثوقة للمعلومات، والتحقق منها بطرق متعددة.
5. مهارة التنبّؤ: وتتضمن توقّع أمر ما في المستقبل ببراعة وبناء الاستنتاجات والتوقعات لنتائج الخيارات المرجحة.
6. مهارة توليد البدائل والاحتمالات: وتتضمن توليد أكبر كمّ ممكن من الأفكار والحلول بطرق إبداعية تؤكد الانفتاح العقلي.
7. عادات العقل: سلوكيات أو عادات عقلية إيجابية يمارسها المفكر الناجح، وذلك عند استخدامه لأيّ من المهارات السابقة، وهي ست عشرة عادة عقلية كما حدّدها كوستا وكاليك.
8. التفكير فوق المعرفي: وهو نوع تفكير متصل بكل الأنواع الأخرى، ويشير إلى وعي الفرد بما يتعلق بعملياته المعرفية، والسيطرة عليها قبل، أو خلال، أو بعد عملية التفكير.

مهارات اتخاذ القرار: ويقصد بها قدرة الفرد على تحديد الموقف والضّرورات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب وتبريره (Swartz, 2008). وتقاس بدرجة الطالب على مقياس مهارات اتخاذ القرار، والأبعاد الفرعية للمقياس (تحديد الموقف والضّرورات، وتحديد الخيارات المتاحة، والنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب والتبرير) الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

الاستراتيجيات التدريبية: وتعرّف إجرائيًا بأنها: استراتيجيات التدريب التي يتم استخدامها أثناء تدريب الطلاب على مهارات التفكير، والموصى بها في نموذج شوارتز، حيث يوصي شوارتز (Swartz, 2008) باستخدام الاستراتيجيات التالية أثناء التدريب على التفكير:

- استراتيجية خرائط التفكير اللفظية: تؤكد استخدام المعلم لنتائج المناقشات التي يجريها مع طلبته حول مهارة التفكير لإنشاء دليل على شكل أسئلة متسلسلة، وذلك لتنظيم تفكير الطلاب وإتقان مهارات التفكير التي يجري التدريب عليها.
- استراتيجية المنظّمات البيانيّة/الشكليّة: وهي استراتيجية تساعد في جعل التفكير مرئيًا، وذلك بتكليف الطلاب بنقل الأفكار التي تمّ التدريب عليها، وتلخيصها في خريطة التفكير إلى المنظّم البياني/الشكلي، وهو عبارة عن ورقة تحتوي على مساحات فارغة، معنونة بخطوات المهارة التي جرى التدريب عليها سابقًا، لنقل الأفكار إليها بشكل متسلسل يسهم في تنظيمها بأقل عبء ممكن على الذاكرة العاملة.
- استراتيجية الكتابة المستندة إلى التفكير: وهي تلخيص الطلاب للأفكار التي تمّ بناؤها وفق المنظّم البياني/الشكلي على شكل رسالة مكتوبة توضح أهم خطوات المهارة، وتهدف إلى توضيح وتفسير الأفكار التي توصّل لها الطالب للقارئ. وتسمى الكتابة التوضيحية/ التفسيرية.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم أخذ عينة من طلاب الصف السابع من مدرسة القرطبي في مدينة الزرقاء في الأردن، وذلك لإبداء إدارة المدرسة استعدادها للتعاون في تنفيذ البحث. وتم اختيار شعبتين من شعب الصف السابع في المدرسة وعددها ست شعب بشكل عشوائي، ثم جرى اختيار إحدى هاتين الشعبتين بشكل عشوائي لتمثّل المجموعة التجريبية، بينما تمثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة. وبلغ عدد أفراد المجموعتين بلغ (81) طالبًا، حيث ضمّت المجموعة التجريبية (40) طالبًا، فيما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (41) طالبًا.

أداتا الدراسة

تمّ في هذه الدراسة استخدام أداتين هما: مقياس مهارات اتخاذ القرار، والبرنامج التدريبي المستند إلى نموذج شوارتز للتفكير الماهر، وفيما يلي عرض لإجراءات بناء هاتين الأداتين:

أولا: مقياس مهارات اتخاذ القرار

تمّ تصميم مقياس مهارات اتخاذ القرار بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنموذج شوارتز بشكل خاص، ومجال تعليم التفكير بشكل عام، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي طورت مقاييس لمهارات اتخاذ القرار، كدراسات الخلف (2005)، والطراونة (2006)، والزيادات والعدوان (2009)، والمحتسب وسويدان (2010)، وعبد العال (2010)، وشانتياو وآخرون (Shanteau, et al., 1991)، ومنسمومير وبيركنز (Mincemoyer & Perkins, 2003)، وفوكس وآخرون (Fox, et al., 2012) وإيجرت وآخرون (Eggert, et al., 2013). وكانت هذه المقاييس تمتاز بأنها مقاييس من نوع التقرير الذاتي، لذا تمّ التفكير في بناء اختبار أدائي يقيس مهارات اتخاذ القرار، فتمّ بناء مقياس مكون من (15) فقرة تمثل (5) مهارات فرعية، وهي: (تحديد الموقف والضرورات (الفقرات 1، 6، 11)، وتحديد الخيارات المتاحة (الفقرات 2، 7، 12)، والنتائج المرجحة لكل خيار (الفقرات 3، 8، 13)، وتقييم النتائج (الفقرات 4، 9، 14)، وتحديد الخيار المناسب والتبرير(الفقرات 5، 10، 15)، حيث مُثلت كل مهارة فرعية بثلاث فقرات، وهو من نمط الاختيار من متعدد. وبعد تحكيم المقياس، تمّ تطبيقه على عينة أولية خارج عينة الدراسة، وتتكون من (30) طالبًا للتحقق من مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها لمستوى الطلبة، وكذلك لتحديد الوقت المناسب للإجابة على فقراته، وحُددت المدة الزمنية للإجابة عليه ب(25) دقيقة. وقد تمّ تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظات الطلاب، من مثل: أوصى معظم الطلاب بتكرار الكلمات الأساسية في أرومة الفقرات لتضاف كمقدمة لكل بديل من البدائل، حيث وصفوا ذلك بأداة تساعدهم في تنظيم أفكارهم، رغم توصية معظم المحكمين بحذف مثل هذا التكرار.

تصحيح مقياس مهارات اتخاذ القرار: يتكون المقياس من (15) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، ويلي كل فقرة ثلاثة بدائل، يمثل أحدها البديل الصحيح، وتكون درجة الطالب على الفقرة إما (1) أو (صفر). ويتكون الاختبار من (5) مهارات فرعية، حيث خُصص لكل مهارة فرعية (3) فقرات، لذلك فإن الدرجة على كل مهارة فرعية تقع بين (0) و(3) درجات، وبالتالي فإن درجة الطالب الكلية على المقياس تتراوح بين (صفر) و(15) درجة.

صدق مقياس مهارات اتخاذ القرار: تم التوصل إلى دلالات صدق للمقياس في صورته النهائية على النحو التالي:

1- **صدق المحكمين:** تم تحكيم المقياس من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، والمناهج العامة، ومناهج اللغة العربية، وعددهم (13) متخصصًا، وذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وانتمائها إلى البعد الذي تمثله، وصياغتها اللغوية، والتأكد من مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية المستهدفة، كما طُلب من المحكمين إضافة، أو تعديل، أو حذف أية فقرة تبدو غير مناسبة من وجهة نظرهم. وقد أوصى جميع المحكمين بالاحتفاظ بجميع الفقرات الواردة في المقياس، وعددها (15) فقرة مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية، أو توضيح الأفكار، أو تغيير بعض البدائل غير الملائمة

واستبدالها ببدائل أكثر وضوحًا أو أقل تمويهًا. وقد تمَّ الأخذ بالكثير من هذه الملاحظات التي تطور من المقياس.

2- **صدق البناء:** للتأكد من القدرة التمييزية لكل فقرة من الفقرات، ولكل مهارة فرعية، قام الباحثان بتطبيق الاختبار بصورته النهائية على (60) طالبًا من خارج عينة الدراسة، وحسب ارتباط كل فقرة بالمهارة التي تنتمي لها، وبالدرجة الكلية لدرجات الأفراد على المقياس، كما حُسب ارتباط كل مهارة من المهارات الخمس بالدرجة الكلية للأفراد على المقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson). والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: معاملات ارتباط الفقرات بالمهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

رقم المهارة الفرعية	المهارة الفرعية	أرقام الفقرات المنتمية للمهارة	معاملات ارتباط الفقرة بالمهارة	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معاملات ارتباط المهارة بالدرجة الكلية
1	تحديد الموقف والضرورات	1	0,86	0,47	0,50
		6	0,79	0,30	
		11	0,83	0,45	
2	تحديد الخيارات المتاحة	2	0,87	0,38	0,38
		7	0,78	0,42	
		12	0,82	0,14	
3	النتائج المرجحة لكل خيار	3	0,87	0,37	0,46
		8	0,83	0,42	
		13	0,88	0,39	
4	تقييم النتائج	4	0,86	0,45	0,49
		9	0,82	0,38	
		14	0,84	0,42	
5	تحديد الخيار المناسب والتبرير	5	0,88	0,47	0,49
		10	0,79	0,51	
		15	0,77	0,23	

يتضح من الجدول (1) أنّ معاملات الارتباط للفقرات مع المهارة الفرعية -في مقياس مهارات اتخاذ القرار- التي تنتمي لها كل فقرة تراوحت بين (0.77) و(0.88)، وهي تعدّ معاملات ارتباط مرتفعة لغايات هذه الدراسة.

ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار: تم التحقق من دلالات ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار بعد تطبيقه على عينة مكونة من (60) طالبًا من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تمّ استخدام معادلة كرونباخ–ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، والجدول (2) يوضح قيم معامل الثبات للمهارة الكلية والمهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

جدول 2: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارة	قيم الثبات
تحديد الموقف والضرورات	0,70
تحديد الخيارات المتاحة	0,64
النتائج المرجحة لكل خيار	0,77
تقييم النتائج	0,74
تحديد الخيار المناسب والتبرير	0,69
الكلية	0,75

يتضح من الجدول (2) أنّ معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار بلغت (0.75) للمهارة الكلية لاتخاذ القرار، أما بالنسبة للمهارات الفرعية للمقياس فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.64) و(0.77) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانيا: البرنامج التدريبي

تمَّ بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي لدى طلاب الصف السابع بالاستناد إلى نموذج شوارتز للتفكير الماهر، حيث تمت مراجعة النموذج بعمق وحصر مهارات التفكير المضمنة فيه وهي: المقارنة والمقابلة، والتصنيف، وعلاقة الجزء بالكل (وهي من مهارات التفكير التحليلي). وتوليد

البدائل والاحتمالات (وهي من مهارات التفكير الإبداعي). وتحديد موثوقية مصادر المعلومات والملاحظة الدقيقة، والتنبؤ (وهي من مهارات التفكير الناقد). كما ويوصي النموذج بتطوير مهارات التفكير فوق المعرفي، وذلك لأهمية مراقبة المتعلم لتفكيره، وكذلك يوصي بتطوير عادات العقل، وذلك لأهمية تبني عادات عقل إيجابية خلال عملية التفكير واتخاذ القرار. وتمّ استخدام الاستراتيجيات التدريبية الموصى بها في النموذج وهي: المنظمات البيانية، وخرائط التفكير اللفظية، والكتابة المستندة إلى التفكير. وبعد ذلك، تمّ تطوير محتوى الجلسات التدريبية، وهي عبارة عن مواقف وخبرات حياتية مألوفة لدى الطلبة وفق السياق الثقافي لهم من خارج المنهاج الدراسي، ثمّ جرى بناء الجلسات التدريبية بالتفصيل متضمنة الأهداف، ودور المدرب، ودور الأفراد، واستراتيجيات التدريب، واستراتيجيات التقويم، وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط، والأدوات والوسائل، ومصادر المعرفة، والتعيين البيتي. وبعد تحكيم البرنامج، وتجريبه على عينة من خارج عينة الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة، تمّ إخراج البرنامج بصورته النهائية متضمناً (20) جلسة تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة.

صدق البرنامج التدريبي: بعد إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي، جرى عرضه على لجنة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، والمناهج، ومناهج اللغة العربية، وعددهم (13) متخصصاً؛ وذلك بهدف إبداء الرأي من حيث مدى ملائمة المحتوى التدريبي لمستوى الطلاب النمائي، ووضوحه، ومدى ملائمة الاستراتيجيات التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج، ومدى دقة صياغة الأهداف وتمثيلها لمستويات التفكير المحددة، ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل نشاط، حيث انحصرت ملاحظات المحكمين في صعوبة وغموض بعض المفاهيم المرتبطة بمجال تعليم التفكير، والمواقف والأمثلة التي تمّ طرحها، وعدم مناسبة الوقت المخصص لممارسة بعض النشاطات. وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين من أهل الاختصاص وإعادة صياغة البرنامج التدريبي.

التطبيق الأولي للبرنامج التدريبي: بعد الأخذ بملاحظات المحكمين من أهل الاختصاص وإعادة صياغة البرنامج التدريبي، تمّ تطبيق (6) جلسات تدريبية تمثل مختلف مهارات التفكير المضمنة في البرنامج على عينة خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالبًا، وجرى تعديل البرنامج بناء على الملاحظات التي تمّ جمعها حول أداءات الطلاب ومشاركاتهم في الجلسات التدريبية. وتمّ بعد ذلك إعادة صياغة البرنامج بالشكل النهائي بهدف تطبيقه على أفراد الدراسة، حيث تمّ إعادة تبسيط بعض المفاهيم والأمثلة، كما تمّ إضافة جلسة تدريبية تسبق تطبيق البرنامج متضمنة بعض المفاهيم الأساسية في مجال تعليم التفكير، والتعريف بالنموذج الذي يستند له البرنامج التدريبي، وأبرز مفاهيم البرنامج التدريبي.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد إعداد أداتي الدراسة (البرنامج التدريبي ومقياس مهارات اتخاذ القرار) والتحقق من خصائصهما السيكومترية، ثم تطبيقهما على عينة خارج عينة الدراسة وإجراء كافة التعديلات وإعدادهما بصورتهما النهائية، تمّ بعد ذلك الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق إجراءات الدراسة، بعدها تمّ التقاء إدارة مدرسة القرطبي الأساسية، وتم توضيح أهداف البرنامج التدريبي، وعدد الجلسات التدريبية التي تتطلبها الدراسة لتحقيق أهدافها، وتمّ بناء على ذلك التنسيق وإعداد جدول زمني لتدريب الطلاب، واختيار مجموعتي الدراسة (شعبتين دراسيتين) بشكل عشوائي. بعد ذلك تمّ التقاء أفراد الدراسة وتوضيح الهدف من البرنامج التدريبي، وتمّ تزويدهم بالجدول الزمني للجلسات التدريبية. وتمّ بعدها تطبيق إجراءات الدراسة وفق الخطوات التسلسلية التالية:

1. التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار، حيث تمّ إجراء التطبيق القبلي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. تطبيق البرنامج التدريبي: حيث تمّ تدريب المجموعة التجريبية على جلسات البرنامج التدريبي لمدة شهر ونصف، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013-2014.
3. التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار، حيث تمّ إجراء التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة الحالية عددًا من المتغيرات المستقلة والتابعة، وكما يلي:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي: وهو البرنامج المستند إلى نموذج شوارتز لتعليم التفكير ويتكون من (8) مهارات تفكير. وله مستويان: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

المتغيرات التابعة: مهارات اتخاذ القرار: وتقاس بدرجات الطلاب على مقياس مهارات اتخاذ القرار (الدرجة الكلية، والدرجات على المهارات الفرعية للمقياس وعددها خمس مهارات).

تصميم الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة اختار الباحثان التصميم شبه التجريبي، حيث تم اختيار مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تمثلان صفّين دراسيين قائمين، تعرضت المجموعة التجريبية لقياس قبلي، وتعرضت للبرنامج التدريبي، ثم تعرضت لقياس بعدي لاختبار أثر البرنامج. أما المجموعة الضابطة، فقد تعرضت لقياسين قبلي وبعدي، إلا أنها لم تتعرض للبرنامج التدريبي. والشكل (1) يوضح تصميم الدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	البرنامج التدريبي	القياس البعدي
التجريبية	O1	×	O1
الضابطة	O1		O1

شكل (1): تصميم الدراسة

حيث: (O1) مقياس مهارات اتخاذ القرار. و(×) البرنامج التدريبي.

المعالجات الإحصائية: بعد تصحيح مقياس مهارات اتخاذ القرار قام الباحثان بإدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Sciences)، وتم بعد ذلك تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من وجود فروق ظاهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار. ثم تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين.
- تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA (Analysis of Covariance) وذلك للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.
- تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد MANCOVA (Multi- Analysis of Covariance) وذلك للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطي الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟. للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، والجدول (3) يبين هذه النتائج:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	40	6,15	2,444	11,875	2,277
الضابطة	41	6,195	2,347	6,780	2,139
الكلي	81	6,172	2,381	9,296	3,374

يتضح من الجدول (3) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار بلغ (11,875)، في حين كان متوسط الطلاب في القياس القبلي (6,15)، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في قدرات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، في حين بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقياس البعدي لطلاب المجموعة الضابطة (6,780)، في حين كان متوسط أداء الطلاب في القياس القبلي (6,195)، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية قليلة في قدرات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة الضابطة. كما ويتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائيًا، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، ويبن الجدول (4) هذه النتائج.

جدول 4: تحليل التباين الأحادي المشترك للدرجات الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
القياس القبلي	112,125	1	112,125	32,003	0,000	0,29
المجموعة	530,080	1	530,080	151,299	0,000	0,66
الخطأ	273,275	78	3,504			
الكلي	7911,000	81				

يظهر من الجدول (4) أن قيمة "ف" للمجموعة كانت (151,299)، وبالتالي، فإنّ هذا الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا، فإنّ لها دلالة عملية عالية. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار والتي أشارت إلى وجود فرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (11,886)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة (6,769)، وهذه الفروق دالة إحصائيًا كما أشار الجدول (4).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين

متوسطات الأداء على كل مهارة من مهارات مقياس اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟. للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد في المهارات الفرعية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ويبين الجدول (5) هذه النتائج:

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الفرعية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار

			القياس القبلي		القياس البعدي	
المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الموقف والضرورات	التجريبية	40	1,0250	0.9195	1,9750	0,8316
	الضابطة	41	1,0000	0,7071	1,2195	0,8219
	الكلي	81	1,0123	0,8138	1,5926	0,9052
تحديد الخيارات المتاحة	التجريبية	40	1,3000	0,6868	2,5500	0,7493
	الضابطة	41	1,3659	0,7666	1,4390	0,8381
	الكلي	81	1,3333	0,7245	1,9877	0,9681
النتائج المرجحة لكل خيار	التجريبية	40	1,3750	0,8066	2,6750	0,5256
	الضابطة	41	1,390	0,9715	1,4878	0,9778
	الكلي	81	1,3827	0,8883	2,0741	0,9846
تقييم النتائج	التجريبية	40	1,2250	1,0250	2,3000	0,8227
	الضابطة	41	1,1951	0,8130	1,3171	0,7562
	الكلي	81	1,2099	0,9181	1,8025	0,9276
تحديد الخيار المناسب والتبرير	التجريبية	40	1,2250	0,8912	2,3750	0,8378
	الضابطة	41	1,2439	0,8596	1,3171	0,8786
	الكلي	81	1,2346	0,8699	1,8395	1,0056

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للدرجات على المهارات الفرعية لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار قد زادت عنها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في القدرة على جميع مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للدرجات على المهارات الفرعية لطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار قد زادت عنها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في القدرة على جميع مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة الضابطة. كما ويتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار لجميع المهارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائيًا، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وأشارت نتائج هذا التحليل أن قيمة "ف" لاختبار هوتلينج (Hotelling's Trace) الكلية كانت (37.223)، وهذه القيمة دالة إحصائيًاعند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا (0.73)، فإن لها دلالة عملية عالية. ولمعرفة أي المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار كانت الفروق فيها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي. والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول 6: تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) للدرجات على المهارات الفرعية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي

المهارة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
تحديد الموقف والضرورات	الاختبار القبلي	2,309	1	2,309	3,383	0,070	0,4
	المجموعة	11,575	1	11,575	16,963	0,000	0,19
	الخطأ	50,494	74	0,682			
	الكلي	271,000	81				
تحديد الخيارات المتاحة	الاختبار القبلي	12,167	1	12,167	28,642	0,000	0,28
	المجموعة	26,213	1	26,213	61,709	0,000	0,46
	الخطأ	31,434	74	0,425			
	الكلي	395,000	81				
النتائج المرجحة لكل خيار	الاختبار القبلي	17,964	1	17,964	52,806	0,000	0,42
	المجموعة	29,370	1	29,370	86,336	0,000	0,54
	الخطأ	25,174	74	0,340			
	الكلي	426,000	81				
تقييم النتائج	الاختبار القبلي	6,737	1	6,737	12,402	0,001	0,14
	المجموعة	19,477	1	19,477	35,855	0,000	0,33
	الخطأ	40,199	74	0,543			
	الكلي	332,000	81				
تحديد الخيار المناسب والتبرير	الاختبار القبلي	9,994	1	9,994	16,666	0,000	0,18
	المجموعة	23,654	1	23,654	39,447	0,000	0,35
	الخطأ	44,374	74	0,600			
	الكلي	355,000	81				

تشير النتائج التي تم عرضها في جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا، فإن لها دلالة عملية متوسطة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات على المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في جدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات على المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	ترتيب المهارة لدى المجموعة التجريبية
تحديد الموقف والضرورات	التجريبية	1,976	0,131	الخامسة
	الضابطة	1,219	0,129	
تحديد الخيارات المتاحة	التجريبية	2,565	0,103	الثانية
	الضابطة	1,425	0,102	
النتائج المرجحة لكل خيار	التجريبية	2,685	0,092	الأولى
	الضابطة	1,478	0,091	
تقييم النتائج	التجريبية	2,300	0,117	الرابعة
	الضابطة	1,317	0,115	
تحديد الخيار المناسب والتبرير	التجريبية	2,388	0,123	الثالثة
	الضابطة	1,305	0,121	

ويؤكد الجدول (7) أن هناك فروقًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المعدلة على الاختبار البعدي في جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار، وجميعها فروقات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) كما أشار الجدول (6). كما يظهر الجدول (7) أن ترتيب المهارات الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق الدرجات على القياس

البعدي لاتخاذ القرار كانت وفق التسلسل التالي: النتائج المرجحة لكل خيار، ثم تحديد الخيارات المتاحة، ثم تحديد الخيار المناسب والتبرير، ثم تقييم النتائج، وأخيرًا تحديد الموقف والضرورات.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في مهارات اتخاذ القرار كما تقاس بالدرجة الكلية للمقياس. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات (الطراونة، 2006؛ Shanteau, et al., 1991) التي أشارت إلى أن مهارات اتخاذ القرار يمكن التدريب عليها وتطويرها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, et al., 2013) التي أشارت إلى أنه يمكن توظيف العديد من الاستراتيجيات مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، العصف الذهني، والذكاءات المتعددة، ومهارات برنامج الكورت، والتعلم التعاوني المدمج مع المهارات فوق المعرفية وذلك بهدف تطوير مهارات اتخاذ القرار.

إنّ نتائج هذه الدراسة تؤكد أن التدريب على مهارات التفكير التحليلي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية التي يتضمنها نموذج شوارتز تساهم في تطوير مهارات اتخاذ القرار، وذلك من خلال برنامج تدريبي، يتم خلاله تدريب طلاب مرحلة المراهقة المبكرة بشكل مخطط له ومقصود، فطلاب في هذه المرحلة يظهرون ضعفًا في مهارات اتخاذ القرار (Mann, et al., 1989; Ormond, et al., 1991)، ويبدو أن تدريب هؤلاء المراهقين على مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ يطور من مهارات اتخاذ القرار لديهم، وبالتالي، يرفع من مستوى أدائهم.

لكن لماذا يؤدي التدريب على هذه المهارات التحليلية، والنقدية، والإبداعية إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين؟ إنّ عملية اتخاذ القرار تمثل نقطة التقاء لمجموعة متنوعة من عمليات التفكير؛ فتدريب الفرد على مهارات التفكير التحليلي يساعد المتدرب في تحليل المواقف، وتدريبه على مهارات التفكير الناقد يساعد في النظر والتمحيص الدقيق لمصادر المعلومات، وتحري مدى دقتها، ويزيد من ميل الفرد إلى التأمل والنظر في المعطيات، والتفكير الإبداعي يعزز قدرة الفرد على توليد وابتكار البدائل والاحتمالات، ويبدو أن مجمل هذه المهارات تطور القدرة على اتخاذ القرار لدى المتدرب. فالتفاعل النشط مع المهام الذهنية يكسب المتعلم مهارات قابلة للانتقال إلى مواقف أخرى (Sternberg & Williams, 2004)، وبالتالي، يمكن أن يكون البرنامج قد زود الطلاب بالميل إلى التفاعل النشط مع المواقف التي تتطلب التفكير واتخاذ القرار.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للمهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي كانت مرتبة من الأكثر إلى الأقل حسب التسلسل التالي: النتائج المرجحة لكل خيار، ثم تحديد الخيارات المتاحة، ثم تحديد الخيار المناسب والتبرير، يليها تقييم النتائج، وأخيراً تحديد الموقف والضرورات. ويظهر من هذه النتائج وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي في تنمية جميع المهارات الفرعية لاتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبالعودة إلى النتائج الظاهرة في الجدول (6) يتبين وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح درجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار لديهم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الخلف (2005)، والتي أكدت تطور كافة مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت مهارة تحديد الموقف بالمرتبة الأخيرة، أمّا مهارة ترتيب البدائل، فقد كانت في المرتبة الأولى، ووقعت المهارات الأخرى بالوسط مع بعض الاختلافات في ترتيبها. ويمثل ذلك شبه تطابق في نتائج الدراستين مع اختلاف العينة ومهارات البرنامج ومضمونه، وقد يعود هذا التطابق إلى تضمن برنامجي الدراستين مواقف وخبرات مألوفة لدى الطلبة، حيث أنّ معالجة مواقف مألوفة يزيد من قدرات اتخاذ القرار (Mincemoyer & Perkins, 2003). كما اتفقت هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسة الدويج (Alduaij, 2012)، والتي استقصت مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت مهارات ترتيب البدائل واختيار البديل المناسب في مستوى متوسط. أمّا الاختلاف، فتمثل في أن مهارة تحديد الموقف جاءت بالمرتبة الأولى على عكس الدراسة الحالية، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة، حيث تعدّ مهارة تحديد الموقف أسهل لدى طلاب الجامعة نظرًا لزيادة خبراتهم ومستوى تفكيرهم (Gardner & Steinberg, 2005). وكذلك فقد اتفقت هذه النتائج بشكل جزئي مع نتائج دراسة فوكس وآخرون (Fox, et al., 2102)، والتي حاولت التعرف إلى قدرات المراهقين في اتخاذ القرار، وأكدت أن مهارة التفكير بنتائج البدائل كانت الأعلى، أمّا وجه الاختلاف، فكان بتدني ترتيب مهارتي البحث في خيارات متعددة وتقييم

البدائل، بينما كانتا في الدراسة الحالية في الوسط. واتفقت هذه النتائج ضمنيًا مع نتائج دراسة الوهيبي (Alwehaibi, 2012)، والتي طورت برنامجًا يعتمد على مهارات التفكير التحليلي والناقد على عينة من طالبات الجامعة، ودراسة فتح الله (2012)، التي دمجت منهاج العلوم مع مهارات التفكير الناقد على عينة من طلاب الصف السابع، واستخدمت الدراستان استراتيجيتي خرائط التفكير والمنظمات البيانية وفق شوارتز لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأمكنهما تطويره لدى الأفراد. وكان وجه الاتفاق مع الدراسة الحالية في استخدام بعض مهارات التفكير المضمنة في البرنامج التدريبي، وكذلك استخدام استراتيجيتي خرائط التفكير والمنظّمات البيانية، ورغم سعي الدراستين لتنمية مهارات التفكير الناقد، إلا أنّ ذلك يعتبر تشابهًا ضمنيًا مع الدراسة الحالية، حيث طورت الدراسة الحالية مهارات نقدية كتحديد الموقف والضرورات القائمة على الاستنتاج والقياس، وكذلك تحديد الخيار المناسب، والتقييم، وهي مهارات تقوم على المنطق والحكم وفق المعايير. وكلها تقع ضمن مهارات التفكير الناقد، وساهمت في زيادة قدرات الطلاب في اتخاذ القرار. وعلى نحو مشابه، اتفقت هذه النتائج ضمنيًا مع نتائج دراسة جالواي(Galloway, 2009) التي طورت قدرات الكتابة لدى طلبة الصف السابع باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير والمنظّمات البيانية والكتابة المستندة إلى التفكير، والتي طبقت ضمن مهارات المقارنة واتخاذ القرار على محتوى المنهج الدراسي. ووجه الاتفاق كان في بعض المهارات المضمّنة في البرنامج واستراتيجيات التدريب. والكتابة المستندة إلى التفكير تنمي لدى الطلاب جميع مهارات اتخاذ القرار، حيث يقوم الطالب بعمل تلخيص كتابي مستند إلى الأفكار التي نظمت في المنظم البياني، وهذا يمثّل عملية مراجعة وصقل لمهارات اتخاذ القرار (Swartz, 2012).

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة هوفمان وإلوين (Hoffman and Elwin, 2004)، والتي أكدت وجود علاقة سلبية بين مهارة الثقة في اتخاذ القرار ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الممرضات. وقد يرجع السبب في هذا الاختلاف إلى اختلاف العينات، حيث تمّ قياس الثقة باتخاذ القرار السريري المرتبط بحياة المريض، وفسرت الدراسة المذكورة ذلك بأنه كلما زادت قدرات التفكير الناقد زاد التردد في اتخاذ قرارات هامة، حيث يصبح الشخص أكثر دقة في تحديد دقة المعلومات وموثوقيتها، وتقييم الحالة أو الموقف.

وبوجه عام اتفقت هذه النتائج مع معظم نتائج الدراسات السابقة في استخدام بعضها مواقف حياتية مألوفة لدى الطلبة، واستخدام بعضها الآخر لمهارات التفكير المضمنة في برنامج الدراسة الحالية بالإضافة إلى استراتيجيات خرائط التفكير والمنظّمات البيانية والكتابة المستندة إلى التفكير وفق شوارتز، وبالتالي، فقد طورت جانبًا أو أكثر من مهارة اتخاذ القرار، كما أنّ هناك اتفاقًا جزئيًا في ترتيب مهارات اتخاذ القرار التي تم تطويرها لدى أفراد الدراسة، وربما يعود الاختلاف القليل في هذا الجانب إلى اختلاف العينات.

وعمومًا، فإن نتيجة هذا السؤال تبين أن تأثير هذا البرنامج لم يكن في الدرجة الكلية لاتخاذ القرار فقط، بل كان في كافة المهارات الفرعية لتفكير اتخاذ القرار؛ فقد أدى تطوير التفكير الماهر إلى تطوير قدرة هؤلاء المراهقين على تحديد الموقف ومتطلباته، وتحديد الخيارات المتاحة أمامهم، وتحديد النتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب وتبرير هذا الخيار. إن هذا التأثير العام راجع إلى أن البرنامج يدرب هؤلاء المراهقين على مهارات متنوعة، منها المهارات التحليلية، والنقدية، والإبداعية، ويبدو أن هذا التنوع في المهارات ينعكس أو يؤثر في مختلف المهارات الفرعية لتفكير اتخاذ القرار.

لكن لماذا جاءت مهارة تحديد الموقف والضرورات في المرتبة الأخيرة من حيث مقدار التطور؟ بدايةً، نلاحظ أنه تم تطوير هذه المهارة لدى أفراد الدراسة بشكل دال إحصائيًا وعمليًا، لكن مقدار تطورها كان أقل من مقدار تطور المهارات الأخرى، وقد يعود ذلك إلى صعوبة هذه المهارة أكثر من غيرها، حيث يبدو أنها تتطلب درجة أعلى من التفكير التباعدي، إضافة إلى قدرات تحليلية عالية لفهم سياق الموقف وفصل أجزائه وإعادة ربطها، خاصة مع تعود الطلاب على إجراءات التعلم التقليدي، حيث يقدم المعلم في معظم الأحيان إلى الطلبة وجبات جاهزة للحفظ والتذكر وقت الامتحان (خليل، 2011)، وقد كان تطوير هذه المهارة لدى أفراد الدراسة أحد التحديات التي تم مواجهتها بسبب الجمود الذهني الذي أظهره الطلاب. كما قد تعود صعوبات ممارسة هذه المهارة إلى طبيعة المرحلة النمائية الذهنية والانفعالية لدى الطلاب، حيث يعيشون تحت تأثير تبعات مرحلة الطفولة، وبالتالي، اعتمادهم على توجيهات الوالدين والراشدين في تحديد المواقف والإجراءات التي ينبغي القيام بها، مع ضعف شعورهم بالاستقلالية (شريم، 2009). أما باقي المهارات فقد تطورت لدى الطلاب بشكل متقارب مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي بمهاراته ومضمونه واستراتيجياته التدريبية في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد لا يشكّل التفاوت في ترتيب هذه المهارات لدى الأفراد في المجموعة التجريبية أهمية تذكر بسبب الفاعلية الإحصائية والعملية للبرنامج التدريبي في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار.

لكن يبقى السؤال، ما مدى صحة نموذج شوارتز في التفكير الماهر؟ لقد تمت الإشارة إلى أن نموذج شوارتز يفترض أن تطور مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات يعتمد على مدى تطور مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي. ونلاحظ إن نتائج هذه الدراسة تؤكد وجود علاقة سببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة في نموذج شوارتز، وبالتالي، فيبدو فعليا أن تزويد الطلاب بمهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي يؤدي إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار. ومن هنا فإن هذه النتائج تظهر أهمية تدريب

طلاب الصف السابع بشكل خاص وطلاب مرحلة المراهقة المبكرة بشكل عام على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي وذلك للارتقاء بمهاراتهم في اتخاذ القرار، لما لهذا من انعكاس على العديد من جوانب الأداء لديهم.

أخيرا، فإن نتائج هذه الدراسة تثير أسئلة أخرى؛ فأي المراهقين يحتاجون إلى هذا النوع من التدريب أكثر من غيرهم، وهنا تحديدا يمكن القول أن هناك متغيرات معدّلة يجب أخذها في تصاميم الدراسات الجديدة القادمة لهذا النوع من الدراسات، ومن هذه المتغيرات، مستوى التحصيل؛ فهل يستفيد من التدريب الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، أم المتوسط، أم المتدني؟ وكذلك نمط الشخصية، فهل يستفيد أكثر من التدريب الطالب ذو النمط الانطوائي أم الطالب ذو النمط الانبساطي؟ وكذلك متغير الأسلوب المعرفي؛ فهل يستفيد أكثر من التدريب الطالب المندفع أم الطالب التأملي؟ ولا شكّ أننا بحاجة إلى المزيد من الدراسات للإجابة عن هذه الأسئلة.

الاستنتاجات

1. إن التدريب المباشر على مهارات التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي يطور كافة مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين.
2. تقدم نتائج هذه الدراسة دعما إمبريقيًا يعزز صدق نموذج شوارتز في التفكير الذي يشير إلى أن تطور مهارات التفكير الثلاث؛ التحليلي، والنقدي، والإبداعي يطور مهارات اتخاذ القرار.

التوصيات:

1. ضرورة توظيف نموذج شوارتز لتعليم التفكير في الغرف الصفّية لفاعليته في تنمية مهارات التفكير المركبة كاتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
2. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول نموذج شوارتز في التفكير الماهر باستخدام عينات أخرى من الطلبة، وذلك بسبب فقر المكتبة العربية لمثل هذه الدراسات، وإدخال بعض المتغيرات المعدلة، مثل: مستوى التحصيل، ونمط الشخصية، والأسلوب المعرفي في تصاميم هذه الدراسات.
3. تطوير المزيد من برامج تنمية مهارات اتخاذ القرار نظرًا لأهميتها في الحياة العملية والعلمية للطلبة وخاصة في المرحلة المبكرة من المراهقة.

المراجع:

جروان، فتحي (2010). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط3، عمان: دار الفكر للنشر.

حكيم، عبدالحميد عبدالمجيد (2008). **أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة أم القرى**، منشورات جامعة أم القرى. http://uqu.edu.sa/page/ar/5399

الخلف، سعد إبراهيم (2005). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليل، خليل حسين (2011). مقدمة في التعلم القائم على التفكير، **منشورات المركز الوطني الأمريكي لتعليم التفكير**.

الزيادات، ماهر، والعدوان، زيد (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 19(2)، 465-490.

شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر.

شوارتز، روبرت وبيركنز، ودي إن (2003). **تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب**، ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان، الرياض: مؤسسة النافع للبحوث والاستشارات العلمية.

الطراونة، عبد الله عبد الرزاق (2006). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد العال، صلاح (2010). **تطوير منهج العلوم لطلاب الصف الأول الإعدادي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية المفاهيم والقيم ومهارات اتخاذ القرارات البيئية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

المحتسب، سمية وسويدان، رجاء (2010). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، **مجلة جامعة النجاح للبحوث**، 24 (8)، 2311-2334.

Alduaij, H. (2012). A Study of Business Administration College Students' Decision- Making Skills at Kuwait University. *International Journal of Business and Social Science* 3 (2), 314- 317.

Alwehaibi. H. (2012). Novel Program to Promote Critical Thinking among Higher Education Students: Empirical Study from Saudi Arabia.

adolescence. *Journal of Adolescence*. 14 (3), 275–291.

Perkins, D. (2009). Decision Making and Its Development. In: Callan, E. Grotzer, T. Kagan, J. Nesbit, R. Perkins, D. & Shulman, L. *Education and a Civil Society: Teaching Evidence-Based Decision Making*. (1-28). American Academy of Arts & Sciences. Cambridge.

Polk, R. (1995). *Program Outcomes for Youth, Social Competencies: Problem Solving*. http://ag.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/sc_problem.html.

Rojewski, J. & Hill, R. (1998). Influence of gender and academic risk behavior on career decision making and occupational choice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3 (3), 265–287.

Shanteau, J. Grier, M. Johnson, J. & Berner, E. (1991). Teaching Decision Making Skills to Student Nurses. In: Baron, J. & Brown, R. (Eds.) *Teaching decision making to adolescents*. (pp. 185-206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum As- societies.

Sternberg, R. & Williams, W. (2004). *Educational psychology*, Allyn and Bacon.

Swartz, R. (2001). Infusing critical and creative thinking into content instruction. In: Costa, A. (Ed.) *Developing minds, A Resource Book for Teaching Thinking*. (3.Ed.). (Pp. 266–274). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Swartz, R. (2008). Energizing Learning. *Educational Leadership*, 65 (5), 26-31.

Swartz. R. (2012). *Thinking-Based Learning, Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students*. The National Center For Teaching Thinking (NCTT). www.nctt.net/lessons/LeadershipArticle.pdf.

Woolfolk. A. (2007). *Educational Psychology*, (10^{th} ed.). Allyn and Bacon.

Canadian Center of Science and Education, Asian Social Science. 8 (11), 193- 204.

Baysal, Z. N. (2009). An Application of the Decision-Making Model for Democracy Education: A Sample of a Third Grade Social Sciences Lesson. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1), 76, 75-84.

Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series: http://www.nwrel.orghttp://educationnorthwest.org/6/cu11.html

DeBord, K, Gore, M. (1996). Facing Life-Sized Issues Empowering Teens with Problem Solving Skills. *The Forum Family and Consumer Issues (FFCI)*, 1 (4).

Eggert, S. Ostermeyer, F. Hasselhorn, M. & Bogeholz, S. (2013). Socioscientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of Embedded Metacognitive Instructions on Students' Learning Outcomes. *Education Research International*, 213 (1), 1- 12.

Fox, J. Cater, M. Shreve, J. & Jones, K. (2012). An Examination of Demographic Differences in Decision-Making Among Adolescents Participating in a Community-Based Service-Learning Project. *The Forum Journal*, 17 (2).

Galloway, B. (2009). Teachers of Thinking- Aotearoa Collaborative. *The Skillful Thinker*, 5, 1-6.

Gardner, M. and Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. Developmental Psychology, 41 (4), 625-635.

Harris, R. (2012). *Introduction to Decision Making. Virtual Salt.* http://virtualsalt.com/crebook5.htm.

Hoffman, K. & Elwin, C. (2004). The Relationship Between Critical Thinking and Confidence in Decision-making. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22 (1), 8-12.

Lane, S. (2010). Psychometric Analysis of the Adolescent Decision-Making Questionnaire. *Southern Online Journal of Nursing Research (SOJNR)*. 10 (4).

Mann, L. Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.

Mincemoyer, C. & Perkins. D. (2003). Assessing decision-making skills of youth. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 8 (1), 1-9.

Ormond C. Luszcz M. Mann, L. & Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in