جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية

إعداد

د/ رضا عبدالرازق جبر جبر

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة المنصورة

تاريخ الاستلام : ٢٥ نوفمبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ١٥ ديسمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

المستخلص:

استهدف البحث الحالي تعرف فاعلية استخدام عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين شعبة التربية الخاصة بكلية التربية، والكشف عن العلاقة بين كل من مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية، وتكونت عينة البحث من (٧٦) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية شعبة التربية الخاصة، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٣٨) طالبًا، وأخرى ضابطة عددها (٣٨) طالبًا، طبق عليهم أدوات البحث، ومواده (مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الدافعية العقلية، والبرنامج القائم على عادات العقل)، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية استخدام عادات العقل (تصنيف كوستا وكاليك) في تنمية مهارات اتخاذ القرار (فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ الحل)، وكذلك فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية العقلية بأبعادها (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي)، وأيضًا وجود علاقة موجبة بين مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية، وقد أوصى البحث ببعض التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بتضمين عادات العقل ضمن البرامج والمقررات التي تدرس للطلاب المعلمين، وخاصة الفرق الأولى، والاهتمام بإعداد برامج وورش عمل لهم حول عادات العقل، وكيفية استكشافها وتفعيلها؛ لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لديهم.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل – مهارات اتخاذ القرار – الدافعية العقلية.

The Effectiveness of a Program Based on the Habits of Mind in Developing Decision-Making Skills and Mental Motivation among Student Teachers at the Faculty of Education

Dr. Reda Abdel-Razek Gabr Gabr
Teacher of Educational Psychology
Faculty of Education-Mansoura University

The current research aims to know the effectiveness of using habits of mind in developing decision-making skills and mental motivation among student teachers at Special Education Department, Faculty of Education; and to reveal the relationship between decision-making skills and mental motivation. The research sample consisted of (76) freshmen students at Special Education Department, Faculty of Education. The students were divided into two groups: one of them is an experimental group, consisting of (38) students; and the other one is a control group, consisting of (38) students. The research materials include decision-making skills scale, mental motivation scale, and the program based on the habits of mind; and they were applied to the sample. The results of the research shows the effectiveness of using habits of mind (Costa & Kallick classification) in developing decision-making skills (understanding the situation; analyzing it; generating and evaluating alternatives; and taking the appropriate decision and following its implementation); the effectiveness of the program of developing mental motivation with its dimensions (orientation towards learning, creative problem-solving, cognitive integration, and mental focus); as well as the positive relationship between decision-making skills and mental motivation. The recommendations of the research include the need to include the habits of mind within the programs and curricula taught to student teachers, especially the freshmen, and to do programs and workshops for them about the habits of mind and how to explore and activate them because of their positive impact on developing the decision-making skills and mental motivation.

***Key words*:** habits of mind-decision-making skills-mental motivation

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة

يتسم العصر الحالي بالتطور العلمي والتكنولوجي، والثراء الفكري، والانفجار المعرفي في شتى المجالات وتتعقد فيه المشكلات في مختلف ميادين الحياة، وأصبح الإنسان عاجزًا عن ملاحقة هذا التطور، وهو الآن في أمس الحاجة لمعرفة كيفية اختيار ما يناسبه لمواجهة مشكلاته وتحقيق طموحاته، وكيف يكون قادرًا على إنتاج المعارف الجديدة في المستقبل.

لذا فإن كثيرًا من المجتمعات العالمية توجه كافة جهودها نحو إعداد الطالب القادر على إدارة عملياته الذهنية بكفاءة عالية؛ لمواجهة تغيرات الحياة المتسارعة، ولا يتم ذلك إلا من خلال تعليم الطالب وتزويده بالمعلومات التي تجعله قادرًا على النجاح في حياته والتخطيط للمستقبل، وتنمية مجتمعه، ويترتب على ذلك ضرورة إحداث تغيير في البرامج وأساليب التعلم؛ لجعل الطالب قادرًا على التفكير السليم المزود بالمعرفة، والمهارات الأساسية التي تمكنه من مواكبة العصر، وملاحقة التطورات السريعة التي تحدث من حوله، وهذا يمكن أن يتأتى عن طريق استخدام عادات العقل.

وتشهد الحياة الجامعية تحولًا مهمًا في حياة المراهقين؛ فهي تمثل مرحلة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي والعقلي على قدر عال من الأهمية، حيث يسهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور كبير في نمو الهوية وتشكيل الشخصية والعادات العقلية لدى الطلب الجامعي، كما يسهم في التزامه بمهام محددة منتقاة من بين بدائل متعددة، ويجعله قادرًا على تحقيق ذاته في كافة مجالات حياته (Papadopoulos, 2018).

ونظرا لأهمية هذه المرحلة الجامعية المتنامية، وتأثيرها الشديد في المتعلمين من حيث الجوانب التعليمية والشخصية والعادات العقلية المميزة التي يمكن تشكيلها وإرساؤها في تلك المرحلة، فإن كثيرًا من التوجهات والدراسات تنادي بالاهتمام والاعتناء بعادات العقل لدى المتعلم بهذه المرحلة بحيث تصبح جزءًا من العملية التعليمية، والتي يمكن أن يتحقق من خلالها تحقيق النمو العقلي والتميز الفكري والإبداعي الذي يمكن أن يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجتمعه(Sandra , 2010; Papaopoulos, 2018)

وينبغي التعامل مع مصطلح عادات العقل باعتباره وحدة واحدة متكاملة مترابطة، ولا يجب فصله إلى شقين (عادة وعقل) لأنه إذا انفصل العقل عن العادة العقلية تحولت إلى عادة سلوكية تعبر فقط عن نمط سلوكي متكرر بشكل نمطي وقد يقع صاحبها في الخطأ دون أن

يدري، أي أنها إذا خلت من التفكر والوعي تحولت إلى عادة سلوكية (يوسف جلال أبوالمعاطي، ٢٠٠٤، ٣١٨ ـ ٣١٩)، فالعادة العقلية ليست مجرد امتلاك المعلومات بل هي معرفة كيفية استخدامها والاستمرار في ذلك (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١٠٢).

وفضلا عن أن مصطلح " عادات العقل " يختلف عن مصطلح " العادات السلوكية "، فإنه يختلف أيضا عن مصطلح " القدرات العقلية " : فمن يمتلك القدرات العقلية فقط يمتلك أيضا مهارات التفكير ولكنه لا يميل إلى استخدامها من تلقاء ذاته كنمط مميز له، أما من يمتلك عادات العقل فإنه يمتلك أيضا الإرادة والميل لاستخدام تلك المهارات ذاتيا وتصبح نمطًا مميزًا له وليس وقت الحاجة فقط بل أصبحت عادة يفعلها دون عناء (أيمن حبيب سعيد، ٢٠٠٦، ٤٢٧)؛ لذا يرى باير(Beyer, 2003, 265) أن عادات العقل يجب أن يتدرب المتعلم على ممارستها؛ حتى تصبح جزءًا من طبيعته، وأن أفضل طريقة لاكتساب هذه العادات واستخدامها هي تقديمها للطلاب، وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف حياتية ودراسية.

وتنادى أساليب التربية الحديثة بأن يكون استخدام عادات العقل توجهًا رئيسًا في جميع مراحل التعليم، حيث إن عادات العقل تؤثر في كل شيء، فعادات العقل الضعيفة تؤدي غالبًا إلى تعلم ضعيف، ويصبح المتعلمون غير فاعلين إذا لم يستخدموا عاداتهم العقلية ,2001 (Marzano, Pickering& Pollock, 3)

فعادات العقل لها أدوار مهمة وفعالة في العملية التربوية؛ حيث إنها تساعد على تنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين، وإتاحة الفرصة لرؤية مسار تفكيرهم الخاص، وإجادة تعاملهم مع المعلومات من مصادرها المختلفة، وتحمل مسئولية تعلمهم(white & Wood, 2009, 48- 50).

فالتعليم والتدريب المناسب للعادات العقلية يعد حاجة ملحة؛ لأن العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات المتعددة في شتى المجالات، وأن النجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد بلا شك على كيفية استخدام المعرفة وكيفية تطبيقها؛ وذلك لإعداد جيل قادر على مواجهة المشكلات بمرونة ومثابرة وحب استطلاع، وبما يساعده على مواكبة التقدم السريع في شتى مجالات الحياة.

حيث يؤكد الواقع التعليمي أن الطلاب يفتقرون إلى استخدام عادات العقل المنتجة في مختلف الأنشطة التعليمية والعملية (ابراهيم أحمد الحارثى، ٢٠٠٢، ١٣٣)؛ ويرى كل من كوستا وليوري (Costa & Lowery, 1991) أن استخدام العادات العقلية ضرورة تربوية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتم التدريب عليها، فبعض الطلاب يأتون من بيئات لا تقدر قيمة عادات العقل.

لذلك فقد أكد مخططو البرامج ضرورة الاهتمام بعادات العقل المنتجة وتضمينها في مناهج المواد الدراسية؛ لذا يشير بيركينز" Perkins " إلى أن عادات العقل المنتجة ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضًا، فهي نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعاله، وتتكون نتيجة استجابة الفرد لأنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى تفكير وتأمل (سعدية شكرى عبد الفتاح، ٢٠١٤، ٤٧).

وتمثل عادات العقل مدخلًا لبناء البرامج التعليمية في الجامعة وتطويرها؛ فهي بمثابة مجموعة سلوكيات يجب تبنيها وتدريب المعلمين والطلاب عليها، كما يمكن توظيفها في تنظيم الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب مع بناء أنشطة تدريبية لهم على إنتاج المعرفة وبنائها، وتطويرها بصورة مستمرة داعمة لتعلمهم، مع توظيف المعرفة وتنميتها (Goldenberg , Shteingold & Feurzeig, 2003, 18).

كما أشارت نتائج دراسة جيل (Gail ، 2006, 23) إلى أهمية توظيف عادات العقل في تدعيم استمرارية الطلاب في التعلم، وتنمية المرونة في تفكيرهم وقدراتهم على التواصل، وبناء الدافعية للتعلم، والمثابرة في حل المشكلات، والتكامل بين توظيف الحواس، والاستثارة الذهنية للعقل.

ويؤكد عدد من الدراسات أهمية استخدام عادات العقل والتدريب عليها، مثل دراسة (Campbell, 2006) التي أوضحت أن عادات العقل تعد من الأساليب الفعالة في تعلم سلوكيات التفكير الذكي، وتنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتزيد من قدرتهم على حل المشكلات، كما أكدت دراسة(Magiera, Moyar &Vanden, 2010) ضرورة إكساب الطلاب عادات العقل، وتدريبهم عليها؛ وذلك لأنها تساعد الطلاب على تغيير حياتهم نحو الأفضل.

وقد أظهر عدد من الدراسات فاعلية استخدام عادات العقل كمدخل في التدريس وإعداد البرامج، مثل: دراسة (Beyer ,2001, 28), (683–682 ، 2010 Cuoco , Goldenberg & Mark)، وهالة سعيد أبو العلا (٢٠١٢)، وعثمان علي القحطاني، يحيى عبد الخالق اليوسف (٢٠١٥)، ورمضان علي حسن (٢٠١٦)، وسامر محمد المقيد (٢٠١٧).

ومن أهم أسباب النجاح في الحياة الجامعية إجادة صنع القرارات، واتخاذها في الوقت المناسب في أي جانب من جوانب الحياة المختلفة، وكثير من الأفراد يعملون، ويجتهدون، ثم في لحظة حاسمة من مراحل عملهم، أو بحثهم، يحتاجون إلى قرار صائب حاسم لكن ترددهم، وعدم إقدامهم على اتخاذ ذلك القرار يضيع عملهم أو جهدهم، وربما ضاعت منهم فرص لن تتكرر لهم مرة أخرى؛ لهذا يعد اتخاذ القرار مشكلة رئيسة في الحياة بشكل عام، والجامعة بشكل خاص؛ حيث تكمن صعوبة اتخاذ القرارات في اختيار المحكات والقواعد التي يجب أن تستخدم في تحديد البديل الأفضل (نبيلة عبدالرؤوف شراب، ٢٠١١، ٤٢٢ ؛ زهرة ماهود مسلم، ٢٠١٣، ٢٢٩).

ويؤكد جينتري (Gentry ، 2005) أن لعملية اتخاذ القرار دورًا محوريًا في كفاءة الموقف وفاعليته، وتكاد تكون حجر الزاوية في كل تفاصيل المواقف، إذ يرى أنها عملية الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين، أو هي عملية المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها.

ويرى حسام محمد مازن (٢٠١١ أ، ٣٣٧) أنه رغم الاختلاف في مراتب ومسميات وإعداد التصنيفات الخاصة بعادات العقل إلا أنها متشابهة في مضمونها إلى حد كبير، فهي تؤكد حب الاستطلاع، والمرونة في التفكير، والمثابرة والتصرف المنطقي، والإقدام وصنع القرارات، كما أن احترام الإنسان وقدرته على صنع اختياراته بعد الحصول على المعطيات وعلى توجيه سلوكه الفكري يعد من الخصائص البارزة لجميع تصنيفات عادات العقل، وهذا يؤكد أن عادات العقل يمكن أن تؤثر في صنع القرار واتخاذه.

فقد أوضح (Gauld , 2005 , 292) أن تشجيع الطلاب على استخدام عادات العقل يساعدهم بدرجة كبيرة على اتخاذ القرارات المناسبة بطريقة صحيحة، ويعد اتخاذ القرار من العمليات المهمة في حياتهم، وقد اتسع مفهومه ليشمل جميع نواحي الحياة، حيث يمر الفرد

في حياته بمواقف كثيرة تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر لتصريف الأمور ومعالجتها، فعملية اتخاذ القرار عملية مستمرة ودائمة مع الفرد يمارسها كل لحظة من لحظات الحياة سواء في المنزل أو العمل أو في محيط الحياة الاجتماعية، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة ومستمرة لاتخاذ القرار.

وقد توصلت دراسة كل من شذى سلامة العواودة (٢٠١٦)، ودراسة كل من هانم أحمد سالم، ورانيا محمد عطية (٢٠١٦) إلى وجود ارتباط بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار، كما توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية عادات العقل في تنمية مهارت اتخاذ القرار، مثل دراسة فتحية علي حميد (٢٠١١) التي أجريت على تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ودراسة كل من سيد عبدالله عبدالفتاح، وبهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٤) التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج البحوث التربوية إلى أن تحسين تعلم الطلاب يبدأ بإكساب الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم؛ فامتلاك الطالب اتجاهات إيجابية وشعوره بالرضا يؤدي إلى اهتمامه وزيادة دافعيته نحو التعلم، وبالتالي يحدث تواصل فعال بين المعلم والطالب، مما يؤثر إيجاباً في تحقيق الأهداف التعليمية(محمد نايف عياصرة، ٢٠١٢)، وهذا يمكن أن يتأتى باستخدام عادات العقل.

فعادات العقل يمكن أن تسهم في اكتساب مجموعة من المهارات المتنوعة وتوظيفها في مواقف متباينة؛ من أجل إنتاج عدد أكبر من الحلول المبتكرة للمشكلات، وزيادة التركيز والإقبال على التعلم، والبناء على أفكار الآخرين، واحترام آرائهم، وهو مايمثل الدافعية العقلية.

حيث تشير الدافعية العقلية إلى حالة تؤهل صاحبها إلى التعامل مع المواقف المتباينة وقيامه بوظائفه على الرغم من التحديات والظروف الصعبة المحيطة به، كما أنها تتضمن قدرة الفرد على التكيف الفعال مع الموقف؛ مما يتيح له القدرة على توليد الأفكار والإجراءات المناسبة التي تساعده في التغلب على أية عقبات تواجهه بكفاءة ومقدرة (توفيق أحمد مرعي ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ثاني حسين الشمري،٢٠١٤، محمد علي العسيري، ٢٠١٦).

وتتمثل الدافعية العقلية في أربعة أبعاد، هي: التكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، والحل الإبداعي للمشكلات (Giancarlo ، 2006)، وهذه الأبعاد تمثل بعض خصائص ذوي عادات العقل، حيث أشارت دراسة طارق نورالدين عبد الرحيم (٢٠١٨) إلى

وجود علاقة بين عادات العقل والدافعية العقلية، وبالتالي فإنه يمكن تنمية الدافعية العقلية لدى الطلاب من خلال استخدام عادات العقل.

مما سبق يتضح أهمية استخدام عادات العقل كمدخل لبناء البرامج، والتي قد يمكن أن تسهم في تنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة، وأيضًا تنمية الدافعية العقلية لديهم.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يأتي:

١. اتضح للباحثة من خلال المقابلات الشخصية أن طلاب الفرق الأولى يفتقرون إلي مهارات اتخاذ القرار، كما أن لديهم ضعفًا في توجههم نحو التعلم، وتركيزهم، واقتناعهم بآراء الآخرين، وصعوبة في تقديم حلول جديدة للمشكلات.
٢. التحاق الطلاب بالكلية، يكون نتيجة للتنسيق، وليس لرغباتهم؛ مما يضعف توجههم نحو التعلم، وتركيزهم العقلي، ويضعف قدرتهم على اتخاذ القرار.
٣. ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتدريس عادات العقل سواء كان ذلك جزءًا من مقرراتهم أو بشكل منفصل، على الرغم من أهميتها في زيادة دافعية الطلاب، وبالتالي زيادة تحصيلهم، وأيضًا أهميتها في تنمية القدرة على التصرف في المواقف.
٤. أهمية التدريب على عادات العقل، كما أشار كل من (Campbell, 2006)؛ (Magiera, Moyar &Vanden, 2010) ؛ (Beyer, 2003).
٥. أظهرت العديد من الدراسات فاعلية استخدام عادات العقل كمدخل في التدريس وإعداد البرامج، مثل دراسات كل من (Beyer ,2001)، (682–683 ، 2010 , Cuoco) (Goldenberg & Mark، وهالة سعيد أبو العلا (٢٠١٢)، وعثمان على القحطاني، يحيى عبدالخالق اليوسف (٢٠١٥)، ورمضان علي حسن (٢٠١٦)، وسامر محمد المقيد (٢٠١٧).

مشكلة البحث:

لقد كان هناك حاجة وضرورة ملحة للانطلاق من العقلية التقليدية التي تركز على النواحي والجوانب المعرفية والتحصيلية فقط إلى عقلية أخرى متطورة تمكن الطلاب من امتلاك نوع من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات؛ ولهذا ظهرت الحاجة إلى عادات عقل نشطة وفعالة، مثل الحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تعكس الاعتقاد بأن القدرة هي ذخيرة من المهارات التي يختزنها الفرد والتي يمكن أن تزيد من مهارة فهم المواقف، والتصرف فيها، وحل المشكلات التي تواجهه، والتي يمكن تحويلها إلى ممارسات سلوكية يومية (costa & kallick, 2003).

فاستخدام البرامج والمقررات التقليدية تجعل الطلاب يعتمدون على الحفظ دون توافر المعنى والفهم الكافي؛ مما يؤدي إلى سلبيتهم وعدم قدرتهم على اتخاذ القرار، ونقص توجههم نحو التعلم، وعدم قدرتهم على التكامل المعرفي، وحرمانهم من فرص المشاركة الإيجابية الفعالة في التوصل إلى المعلومات بأنفسهم، وعدم قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة جديدة.

وبالتالي فإنه من الأفضل استخدام برامج ومقررات تعتمد على مداخل حديثة، مثل عادات العقل، وخاصة مع طلاب السنوات الأولى في الجامعة؛ لأن موضوعاتهم الدراسية وأساليب تقويمهم التقليدية في الثانوية العامة جعلت لديهم ضعفًا في القدرة على اتخاذ القرار، وكذلك في دافعيتهم العقلية؛ لأن معظم الطلاب يلتحقون بالكلية اعتمادًا على نتيجة التنسيق وليس الرغبات.

مما سبق يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية القدرة على اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١– ما فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟

٢– ما فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟

٣– هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يأتي:

١. **تعرف فاعلية استخدام البرنامج القائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.**
٢. **تعرف فاعلية استخدام البرنامج القائم على عادات العقل في تنمية الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.**
٣. **الكشف عن إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.**

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

الأهمية النظرية:

١. **توجيه نظر التربويين إلى الاهتمام بطلاب السنوات الأولي في الجامعة، واستخدام العادات العقلية التي تساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب.**
٢. **توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية مراعاة تضمين عادات العقل، ومهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية ضمن المقررات الدراسية، ومواقف التعلم المختلفة.**

الأهمية التطبيقية:

١. **تقديم برنامج لعادات العقل يساعد التربويين على تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية.**
٢. **مساعدة الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة على تنمية قدرتهم على اتخاذ القرار الخاص باختيار التخصص، وكذلك تنمية دافعيتهم العقلية، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي.**
٣. **فتح مجال للباحثين لإجراء بحوث ودراسات جديدة في مختلف المراحل التعليمية لتنمية مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية.**

محددات البحث

يقتصر البحث الحالي على المحددات الآتية:

- **المحدد البشري: يتكون مجتمع البحث من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة المنصورة، وتكونت عينة البحث من (٧٦) طالبًا من طلاب السنة الأولى بشعبة التربية الخاصة، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، وتكونت من (٣٨) طالبًا، والأخرى ضابطة، تكونت من (٣٨) طالبًا.**
- **المحدد المكاني: تم تطبيق البرنامج بكلية التربية جامعة المنصورة.**
- **المحدد الزمني: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩–٢٠٢٠.**
- **المحددات المنهجية: استخدم البحث المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين).**
- **المحددات القياسية:**

١. **مقياس مهارات اتخاذ القرار (من إعداد: الباحثة) الذي تمثل في مهارات: فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار**
٢. **مقياس الدافعية العقلية (من إعداد: الباحثة)، الذي تمثل في أبعاد: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي.**
٣. **البرنامج القائم على عادات العقل (من إعداد: الباحثة)، وتمثل في استخدام عادات: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير(ما وراء المعرفة)، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والاستجابة بدهشة ورهبة، وجمع البيانات باستخدام كافة الحواس، والتصور والابتكار والتجديد، والإقدام على مخاطر مسئولة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.**

فروض البحث:

تمثلت فروض البحث في الآتي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي.

٥. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الفاعلية: تحديد الأثر المرغوب أو المتوقع الذي يحدثه البرنامج بغرض تحقيقه الأهداف التي وضع من أجلها، ويقاس هذا الأثر من خلال تعرف الزيادة أو النقصان في متوسطات درجات أفراد العينة في مواقف فعلية داخل ميدان الدراسة (أمال صادق، فؤاد ابو حطب، ٢٠٠٠، ٥٨٢).

البرنامج القائم على عادات العقل: الإجراءات والخطوات التي يتم اتباعها مع الطالب المعلم بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة؛ وتتضمن مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها في تنظيم خبراته، وبناء تفضيلاته؛ بحيث تقوده إلى أداء سلوك معين تجاه المواقف التي يواجهها، والمداومة على السلوك الفعال ؛ وذلك من أجل تنمية مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية لديه.

عادات العقل: مجموعة المهارات التي يستخدمها الطالب المعلم في تنظيم خبراته؛ بحيث تقوده إلى أداء سلوك معين تجاه المواقف التي يواجهها، والمداومة على السلوك الفعال.

وتم استخدام تصنيف كوستا وكالبك لعادات العقل في هذا البحث، وهي: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير(ما وراء المعرفة)، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والاستجابة بدهشة ورهبة، وجمع البيانات باستخدام كافة الحواس، والتصور والابتكار والتجديد، والإقدام على مخاطر مسئولة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

اتخاذ القرار: قدرة الطالب المعلم على فهم المواقف التي يواجهها وتحديد أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، والبحث عن حلول وبدائل لمشكلاته، والمفاضلة بين هذه البدائل وفق قواعد معينة؛ لاختيار الحل المناسب، وتنفيذه، ومتابعته، ويعرف إجرئيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة على مقياس مهارات اتخاذ القرار

ويتضن هذا المقياس خمس مهارات، وهي: فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار.

الدافعية العقلية: قوى تجعل الطالب المعلم لديه القدرة على التركيز وتعلم الأشياء الجديدة والمفيدة، التي تتطلب تحديًا لقدراته، والبناء على أفكار وآراء الآخرين، وكذلك امتلاكه طرقًا متعددة وجديدة لحل المشكلات، وتعرف إجرئيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس الدافعية العقلية.

ويتضن هذا المقياس أربعة أبعاد، وهي: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل العقلي، والتركيز العقلي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتم تناول أدبيات البحث متضمنة كلًا من الإطار النظري والدراسات السابقة لكل من عادات العقل، ومهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية، وفيما يأتي عرض لكل منها.

أولًا: عادات العقل:

إن تطور المعرفة السريع هو أحد أهم خصائص العصر الحديث، لذلك أصبح تقدم الأمم يقاس بما لديها من عقول يستفاد منها في تطوير تلك المعرفة وملاحقتها، ومازال العقل البشري هو موضع اهتمام الباحثين ولا سيما في مجالي علم النفس والتربية، وذلك على اعتبار أن تنمية هذا العقل هو ضرورة ملحة لإنتاج المعرفة وملاحقتها (عبد الكريم موسى فرج الله، ومحمد نعيم سكران،٢٠١٣، ١١).

ويؤكد باير (Beyer, 2003) أن العادات العقلية يجب أن يمارسها المتعلم مرارًا وتكرارًا، حتى تصبح جزءًا من طبيعته، وأن أفضل طريقة لاكتساب وتنمية هذه العادات هي تقديمها إلى الطلاب، وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيدًا..

تعريف عادات العقل

لقد تعددت تعريفات عادات العقل، وذلك وفقًا للاتجاه الذي يدرس من خلاله هذا المفهوم، ويمكن تلخيص ذلك في ثلاثة اتجاهات (ياسر طاهر محمد، ٢٠١٣، ٢٠٠)

الاتجاه الأول : أنها نمط من السلوكيات الذكية وينظر أنصار هذه الاتجاه إلى عادات العقل على أنها: نمط من السلوكيات الذكية الناتجة عن استجابة الفرد لمشكلات وتساؤلات تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل (Perkins , 2003, 2-7)، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه :

- **مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من السلوكيات الذكية بناء على مثيرات معينة (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٩، ٦١).**
- **اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك الذكي يوظف فيها العمليات الذهنية عند مواجهة مشكلة جديدة، بحيث يحقق استجابة أسرع وأفضل بعد استيعاب الخبرة الجديدة (محمد كاظم الجيزاني، شفاء حسين وارد، ٢٠١٢، ٥٩).**

الاتجاه الثاني: أنها موقف يتخذه الفرد بناء على مبدأ أو قيمة معينة : ويرى أنصار هذا الاتجاه أن عادات العقل يعبر عنها بالموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبادئه أو قيمه، فيطبق هذا الموقف لاعتقاده بأنه أكثر فائدة عن غيره، وبالتالي فإن هذه العادات العقلية تؤكد الأسلوب الذي ينتج به كل فرد معارفه من جديد وليس على أساس المراجعة أو إعادة الإنتاج

على نمط سابق (يوسف قطامي وأميمةعمور، ٢٠٠٥، ٩٤)، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه :

- اتجاه الفرد إلى الاعتماد الدائم على استخدام أنماط معينة من السلوك المتكرر لمواجهة موقف أو خبرة جديدة (ريم أحمدعبد العظيم، ٢٠٠٩، ٥٩ – ٦٠).
- عبارة عن اتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويجعل هذا الاتجاه العقلي الفرد يستخدم خبرات المواقف السابقة للاستفادة منها للوصول إلى الهدف والمداومة على ذلك (حسام محمد مازن، ٢٠١١ ب، ٦٦).
- مجموعة من الأداءات العقلية تقود الفرد إلى أفعال إنتاجية في موقف معين وباستمرار في المواقف المشابهة(حمزة هاشم السلطاني، ونجلاء علي الجبوري، ٢٠١٥، ٢١١).

الاتجاه الثالث: أنها تركيبة عقلية لصنع اختيارات : وينظر أنصار هذا الاتجاه إلى عادات العقل على أنها: تركيبة عقلية تتضمن صنع اختيارات للفرد حول أي من أنماط العمليات الذهنية ينبغي استخدامها في وقت معين لمواجهة مشكلة جديدة (محمد عبدالرءوف عبد ربه، ٢٠١٦)، ومن أهم التعريفات في هذا الاتجاه:

- نمط من السلوكيات الفكرية التي تقود الفرد إلى صنع اختيارات أو تفضيلات حول أي من الأنماط ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الأنماط (Costa& Kallick, 2003, 26)
- مزيج من المهارات والتلميحات والتجارب والميول التي يمتلكها الفرد، وتجعله يفضل نمطا سلوكيا معينا يصنع من خلالها اختيارات يستخدم أحدها في وقت معين بعد تأمل وتقييم وتعديل (Costa & Kallick , 2006 , 27).
- إستراتيجيات تمكن الفرد من معالجة المشكلة مهما كانت صعوبتها من خلال طرح الأسئلة دون التركيز على تعدد الخيارات بل على كيفية التصرف عندما لا يملك الفرد الحل (Joicevan & Tamara , 2006 , 159-160) .
- مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء اختيارات أو أداء سلوك من بين خيارات متاحة لمواجهة مشكلة ما والمداومة على ذلك النهج (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٦٨).
- أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك عقلاني لمواجهة المواقف المختلفة (Costa & Kallick , 2009 , 1-7).

- **كل مركب من مهارات وتلميحات وتجارب ماضية وميول تجعل الفرد يفضل أداءً معينا على غيره بعد صنع مجموعة اختيارات يختار الفرد أحدها على اعتبار أن الظرف مناسب لاستخدامه (يوسف قطامي، وفدوي ثابت، ٢٠٠٩، ١٥٠–١٥١).**
- **مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء اختيارات تقوده إحداها إلى سلوك معين لمواجهة مشكلة ما وقتيا وباستمرار (محمد بكر نوفل، ومحمد قاسم سعيفان، ٢٠١١ : ٢٩٩).**

وتتبنى الباحثة الاتجاه الثالث في تعريف عادات العقل، ويتضح من خلاله أن عادات العقل تمثل مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات، التي تقوده إلى أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة أي موقف.

وتعرف الباحثة عادات العقل بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها الطالب المعلم في تنظيم خبراته، وبناء تفضيلاته؛ بحيث تقوده إلى أداء سلوك معين تجاه المواقف التي يواجهها، والمداومة على السلوك الفعال.

خصائص عادات العقل

إن عادات العقل تتسم بعدد من الخصائص التي تميز من يمتلكها، وهذه الخصائص هي: (يوسف قطامي، وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٥– ١١٨)، (Costa & Kallick , 2003, 44; Costa & Kallick , 2008, 17)

١. **القيمة: اختيار الفرد نمطًا لسلوك عقلي معين من بين أنماط مختلفة، وتطبيقه؛ لاعتقاده بأن هذا النمط أكثر قيمة إنتاجية عن غيره.**
٢. **الميل : شعور الفرد بالرغبة في استعمال نمط معين من بين أنماط سلوك ذكية أخرى.**
٣. **القدرة : امتلاك الفرد المهارات والقدرات الأساسية التي تمكنه من تطبيق أنماط السلوك الذكي المتعددة.**
٤. **الالتزام أو التعهد: مواصلة الفرد السعي للتأمل في أداء أنماط السلوكيات العقلية، وتحسين مستوى هذا الأداء باستمرار.**
٥. **السياسة: أن يجعل الفرد عملية دمج الأنماط العقلية في جميع الممارسات هي سياسة عامة خاصة به ولا ينبغي تخطيها أبدًا.**

٦. احترام العواطف: جعل الفرد يشعر بالميل نحو التفكير، فتصبح العواطف هي المحرك الأساسي لإنتاج المعرفة وتطبيقها.
٧. احترام الفروق الفردية: النظر إلى الذكاء على أنه نزعة طبيعية وميل للسلوك بطريقة معينة، ويتم التعبير عن الذكاء من خلال أنماط مميزة من السلوك الذكي واحترام الفروق الفردية من خلال التركيز على الخصائص الشخصية عامة دون التقيد بنمط معين.
٨. مراعاة الحساسية الفكرية: تتضمن إدراك الفرص التي يرغب فيها الفرد في المشاركة بأنماط سلوكية ملائمة، فيستطيع من خلالها تمييز الوقت المناسب للتأمل وطرح الأسئلة والتيقظ المستمر.
٩. النظرة التكاملية للمعرفة : القدرة على الربط والانتقال من سياق فكري إلى آخر مع ربطه بالموقف الواقعي؛ مما يزيد الفاعلية في اتخاذ القرارات.

مما سبق يتضح أن الطالب الذي يستخدم عادات العقل يكون قادرًا على اختيار نمط السلوك العقلي المناسب له، وتطبيقه، ومواصلة الأداء وتحسين مستواه باستمرار، ودمج النمط الذي يختاره في جميع ممارساته، والتركيز على أنماط الشخصية بوجه عام، واختيار الوقت المناسب للتأمل وطرح الأسئلة والتيقظ المستمر، والقدرة على ربط الأفكار بالمواقف الواقعية، وكل ذلك يزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرار، وزيادة دافعيته العقلية.

تصنيفات عادات العقل

يوجد العديد من التوجهات النظرية المختلفة والمتعددة، حيث ظهر ذلك خلال الدراسات والأبحاث، التي قام بها عدد من الباحثين التربويين، فقد قام دانيال (Daniels, 1994,165) بتصنيف العادات العقلية إلى أربعة مكونات، هي: (الانفتاح العقلي، والعدالة العقلية، والاستقلال العقلي، والميل إلى الاستفسار أو الاتجاه النقدي).

أما هايرل (Hyerle, 1999, 432) فقد صنف العادات العقلية إلى ثلاث عادات رئيسة، يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو التالي: أولها خرائط التفكير، ويتفرع منها العادات العقلية التالية: مهارة طرح الأسئلة، والمهارات العاطفية، ومهارات الحواس المتعددة، ومهارة ما وراء المعرفة، وثانيها العصف الذهني، ويتفرع منها العادات العقلية التالية: الإبداع، والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة، وثالثها منظمات الرسوم، ويتفرع منها العادات العقلية التالية: المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة.

وقدم كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) قائمة بست عشرة عادة للعقل، وهذه القائمة تضم عادات: (المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على المواقف الجديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام كافة الحواس، والاستعداد الدائم والمستمر للتعلم، والتفكير التبادلي، والإقدام على مخاطر مسئولة، والتفكير الإبداعي، والاستجابات بدهشة ورهبة، وإيجاد الدعابة).

وسوف يعتمد البحث الحالي على تصنيف كوستا وكاليك Costa & Kallick الذي أورده في كتاباته المتعددة والذي يتضمن ست عشرة عادة عقلية، يتم تفصيلها فيما يأتي: Costa & Kallick , 2000 ,324; Costa & Kallick , 2008 , 15-85 ; Costa & Kallick , 2009, 38-62)

١. المثابرة: تعني أن يلتزم الفرد بالمهمة التي يقوم بها حتى اكتمالها، والتمسك بها دون استسلام أمام الصعوبات التي تواجهه؛ مما يثير لديه التحدي لتحليل تلك المشكلة وإيجاد حلول بديلة للتعامل معها.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : لا يقبلون الهزيمة، ويواظبون، ولا يتراجعون، ويعاودون الكرة عند الإخفاق، ويجزئون المشكلة، وينظرون إليها من جميع الزوايا، ويضعون بدائل لا حصر لها للتعامل مع الصعاب(مندور عبدالسلام فتح الله، ٢٠٠٩).

٢. التحكم بالتهور: تعني التأني والتفكير قبل بدء العمل، ووضع تصور مسبق للحل بعد النظر للبدائل، وتكوين رؤية مسبقة عن الهدف قبل البدء في التنفيذ، وعدم إعطاء أحكام فورية قبل دراسة المشكلة تمامًا.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يصغون للتعليمات، ويتفهمون التوجيهات، ويتأنون، ويبنون خطة عمل قبل البدء، ولا يقفزون إلى النتائج، ويبحثون في البدائل لاختيار أدقها(يوسف قطامي، ٢٠٠٥، ٢١٧).

٣. الإصغاء بتفهم وتعاطف: عادة تجعل الفرد يعيش مؤقتًا في حياة الآخرين، فيستمع إليهم جيدًا ويمضي وقتًا طويلًا في ذلك، ويحترم أفكارهم ويتجاوب معها، ويعبر عنها بطريقة ملائمة.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يستمعون كثيرًا، ويتعاطفون بعمق، ويكرسون طاقاتهم العقلية للاهتمام بالآخرين (وجدان خليل الكركي، ٢٠٠٧، ٢٩).

٤. التفكير بمرونة : عادة تجعل الفرد قادرًا على تغيير الأفكار، وتعديل وجهات النظر عندما يتعرض لمعلومات جديدة حتى وإن تعارضت تلك المعلومات مع المعتقدات الراسخة لديه فيستخدمها للنظر إلى الأشياء من عدة زوايا، وتوفير بدائل وخيارات أخرى لمعالجة المهمة دون الاقتصار على بعد أو مدخل واحد لها.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يغيرون مسار تفكيرهم عند اللزوم، ويولدون أفكارا متنوعة، ويحفزون زملاءهم، ويتفحصون الأجزاء الصغيرة للمشكلة، ويوجدون وجهات نظر بديلة، ويتعاملون مع أكثر من مصدر للمعلومات في وقت واحد (مسفر خفير القرني، ٢٠١٥، ٧٥).

٥. التفكير في التفكير(ما وراء المعرفة): عادة تجعل الفرد قادرًا على إدارة مهارات التفكير لديه وتوجيهها وتقييمها وشرح خطواتها وتحديد ما يعرفه وما يحتاج إلى معرفته من أجل إنجاز المهمة.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يعطون أنفسهم فرصة للتأمل في أفعالهم، ويطرحون على أنفسهم أسئلة استيضاحية، ويوضحون خطوات عملياتهم العقلية، ويصفون خطواتهم التنفيذية في حل المشكلة (آرثر كوستا، بيتا كاليك، ٢٠٠٣ ب، ٨٣).

٦. الكفاح من أجل الدقة: عادة تجعل الفرد قادرًا على تفحص أفكاره من أجل الحصول على الكمال والدقة العالية، ومراجعة النماذج والرؤى للتأكد من دقتها بحيث تؤدي إلى الوصول إلى المعيار المحدد، والاهتمام الدائم بجودة الأداء وحرفيته.

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يحترمون الجودة، ويرغبون دائمًا في جعل الأشياء فعالة، ويعملون بجد لموافقة المعايير(وضحي بنت حباب العتيبي، ٢٠١٣، ٢١٠).

٧. التساؤل وطرح المشكلات: عادة تجعل الفرد قادرًا على طرح تساؤلات من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرف وما لا يعرف، وكذلك توليد عدد من البدائل لحل المشكلات، والوعي العميق بالأسباب التي تقف وراءها، وتقييم علاقتها الوظيفية بغيرها.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يبحثون عن المشكلات ليفكرون فيها، ويطرحون أسئلة دقيقة، ويعملون على سد الفجوات بالأسئلة، ويميزون بين الموجود والممكن، ويولدون أسئلة مختلفة(مسفر خفير القرني، ٢٠١٥، ٧٥).

وكثيرًا ما يعتقد البعض أن صياغة المشكلة يكون دائما أكثر أهمية من حلها، لأن الحل ناتج عن ممارسة مهارة تفكير معينة، أما طرح الأسئلة والبدائل التي أدت إلى هذا الحل فهو عادة عقلية تتيح النظر من زوايا جديدة لأبعاد المشكلة وهذا هو الأصعب (Costa& Kallick, 2003, 25)

٨. تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة: تعني استعادة المخزون السابق من المعلومات والتجارب الماضية لتطبيقها على مواقف جديدة بحيث تكون هي مصدر الحل والإيضاح للمشكلات الجديدة.

وهذا يعني أن أصحاب تلك العادة لديهم قدرة عالية على إتمام عمليتين رئيستين، هما التسقيل والتجسير: فالأولى تشير إلى قدرتهم على بناء معارفهم من خلال العودة إلى معلومات سابقة وجذبها للأمام للاستفادة منها، والثانية تشير إلى الأخذ بالتعلم الجديد وتطبيقه على أوضاع أخرى (آرثر كوستا، بيتا كاليك، ٢٠٠٣ أ، ٨٧).

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يتعلمون من خلال التجارب والمعاناة، ويعودون إلى الماضي لفحص الخبرات واستدعائها لمعالجة المشكلة الجديدة، ويستخدمون أسلوب المشابهة في فهم الوضع الحالي واختيار البدائل، ويربطون بين الخبرات السابقة (مسفر خفير القرني، ٢٠١٥، ٧٥).

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة: عادة تجعل الفرد قادرًا على الربط الجيد بين التفكير واللغة، وذلك بالاستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو كتابة، وكل ذلك عن طريق استخدام مصطلحات وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة دون إفراط في التعميم والغموض واعتمادًا على أدلة وإيضاحات لغوية دقيقة.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يتواصلون لغويًا بدقة مع الآخرين، ويعبرون عن أفكارهم للآخرين بدقة، ويعتمدون على مقولات مدعومة بأدلة وإيضاحات(وطفة علي أسعد، ٢٠١٥، ٧).

١٠.الاستجابة بدهشة ورهبة: عادة تجعل الفرد قادرًا على الاستمتاع بالتعلم وممارسة التفكير بسعادة والابتهاج لقدرتهم على حل المشكلات وإيجاد البدائل والمتعة في قبول التحدي، بل والسعي وراء المعضلات للاستمتاع بحلها.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يستمتعون بحل المشكلات، ويتأملون في الأشياء والعناصر، ويتحمسون بالتحدي، ويسعون إلى حل الغموض بمتعة(آرثر كوستا، بيتا كاليك، ٢٠٠٣ ب، ٩٤).

١١.جمع البيانات باستخدام كافة الحواس: عادة تجعل المسارات الحسية المختلفة لدى الفرد مفتوحة ويقظة ونشطة وحادة فيستوعبون معلومات من البيئة أكثر من ذوي المسارات الحسية الكسولة، أي أن أصحاب تلك العادة يكون لديهم القدرة على اكتساب المعلومات من البيئة المحيطة بمختلف جوانبهم وربطها في العقل بسهولة بعد معالجتها.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم : يشتقون معظم التعلم من البيئة، ويجمعون المعلومات بالحواس المختلفة.

١٢.التصور والابتكار والتجديد: عادة تجعل الفرد قادرًا على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال فحص البدائل من زوايا متعددة، كما يتصور أصحاب تلك العادة أنفسهم في أدوار مختلفة ويكون لديهم القدرة على الانفتاح على النقد ويستخدمونه لابتكار حلول جديدة.

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يتصورون حلولا مختلفة للمشكلات، ويستفيدون من التغذية الراجعة، ولا يعجبهم البقاء في الوضع الراهن، ويهذبون أساليبهم من خلال قبول النقد(آرثر كوستا، بيتا كاليك، ٢٠٠٣ أ، ٣٢).

١٣.الإقدام على مخاطر مسئولة: عادة تجعل الفرد قادرًا على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما، وقبول الارتباك والشك وعدم اليقين، واعتبار النكسات والسقطات بمثابة تحدٍ، والمخاطرة بخبرة من خلال أرضية متعلمة، والإقدام على الحل حتى لو لم تتوافر كل المعطيات بوضوح.

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: لا يخافون من الفشل، ويرغبون في المغامرة بتعلم أشياء جديدة، ويجربون من أجل معرفة الصواب، ولا يهتمون

بالمشكلات الواضحة بقدر اهتمامهم بالمشكلات الغامضة(آرثر كوستا، بيتا كاليك ، ٢٠٠٣ب، ٣٤).

١٤.إيجاد الدعابة: عادة تجعل الفرد قادرًا على إدراك المشكلات من موقع مثير للاهتمام بالاعتماد على المفارقات والثغرات وعدم التطابق بين الأجزاء بما يدعو إلى إطلاق روح المرح في أثناء التفكير والسرور والمتعة والبهجة.

ومن أهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: ينخرطون في الدعابة، وينتعشون عند العثور على المفارقات والثغرات، ويضحكون من المواقف غير الواضحة ليخترقوها(محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٧٩).

١٥.التفكير التبادلي: عادة تجعل الفرد قادرًا على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية الحلول والتفاعل مع الآخرين والعمل الجماعي والإسهام بفاعلية في المهام الموكلة للمجموعة.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: يشاركون الآخرين تفكيرهم، ويطورون أفكار الآخرين، ويتجنبون الوحدة، وينفتحون ذهنيا على الآخرين (مسفر خفير القرني، ٢٠١٥، ٧٥).

١٦.الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: عادة تجعل الفرد قادرًا على المكافحة باستمرار من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل، واعتبار المشكلات فرصا ثمينة للتعلم والاعتراف بالحاجة المستمرة للتعلم.

وأهم السلوكيات التي تميز أصحاب تلك العادة أنهم: متواضعون، ويبحثون عن المعارف باستمرار، ومتحفزون لطلب المعرفة، ويسعون لاكتساب الخبرة (ليلى عبدالله حسام الدين، ٢٠٠٨، ١٦)

ويرجع الاعتماد على تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل إلى أنه أكثر التصنيفات استقرارًا وتمايزًا وشمولًا، بالإضافة إلى أن هذا التصنيف على وجه التحديد يعكس العلاقة بين عادات العقل ومهارات التفكير عمومًا، حيث يحددها بأنها: علاقة هرمية، حيث تقع حالات العقل في قاعدة الهرم ثم تليها عادات العقل ثم العمليات المعرفية ثم مهارات التفكير المختلفة في قمة الهرم (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ٩٨ ؛ آرثر كوستا، بيتا كاليك ، ٢٠٠٣ أ، ١٤).

العوامل المؤثرة في عادات العقل

حددت ناديا هايل السرور(٢٠٠٥، ٢٣٩–٢٤٠) مجموعة من العوامل التى تؤثر فى عادات العقل، منها:

١. الصفات الشخصية للفرد، مثل: المرونة والمبادرة والحساسية، والاستقلالية وتأكيد الذات.
٢. المحاكاة: والمحاكاة تعد عاملًا سلبيًا، لأنها تقليد للآخرين، وتحد من قدرة المتعلم على الإبداع، بينما الاستقلالية تسهم فى تطوير السلوك الإبداعي.
٣. الرقابـــة: تحد أساليب التنشئة الاجتماعية القاسية والرقابة الزائدة والتسلط والقمع من القدرة على التعبير عن الأفكار، عكس الأساليب التي تتسم بالمرونة وتشجع على الاستقلالية.
٤. أساليب التعلم: إن أساليب التعلم التى تعتمد على التلقين والحشو لا تسمح للطلاب بالتفكير والإبداع.

وترى الباحثة أنه يوجد العديد من العوامل التي تساعد الطلاب المعلمين على استخدام عادات العقل، وتوظيفها بفاعلية في عملية التعلم، منها:

١. استراتيجيات التعلم: استخدام استراتيجيات التعلم النشط، مثل: العصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعروض التقديمية، والتعلم الخبراتي،.....،
٢. خصائص الشخصية، مثل: المرونة والانفتاح، والاتزان الانفعالي، وتحمل المسئولية، وعدم التسرع
٣. المحتوى الدراسي: استخدام المحتوى الذي يشجع على التفكير، وحب الاستطلاع، ومتعة التعلم.
٤. أساليب التقويم: استخدام أساليب التقويم التي تعتمد على المستويات العليا في التفكير، مثل (التحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع)

أهمية التدريب على عادات العقل

يستند التدريب على عادات العقل إلى اعتبار العادات العقلية حصيلة لدراسة العقل وفهم آلياته، والنظر إلى التفكير باعتباره أرقى أشكال النشاط العقلي، فعن طريق التفكير يستطيع الفرد أن يحسن من حياته ويرتقي بنفسه بل وبمجتمعه الذي يعيش فيه، وتجعل حياته أكثر يسرًا وسهولة(حسام محمد مازن، ٢٠١١).

ويسفر إهمال استخدام عادات العقل خلال العملية التعليمية عن حدوث الكثير من القصور في نواتجها التعليمية والتربوية، فالعادات العقلية ليست امتلاكًا للمعلومات فحسب، بل هي معرفة كيفية توظيفها والاستفادة منها (Costa, Kallick 2003, 5)، ويمكن توضيح أهمية التدريب على عادات العقل في أنها:

١. تعد من أهم السبل لتحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي؛ فاستخدام هذه العادات بالمدارس يساعد كثيرًا على تشكيل توجهات الطلاب؛ ولذا فنحن بحاجة إلى مساعدة الطلاب على الوعي واكتساب عادات العقل قدرالإمكان (عبدالعزيز السيد الشخص، ظافر مشيب الشمراني، ومحمود محمد الطنطاوي، ٢٠١٥).
٢. تسهم في تنظيم المخزون المعروفي للمتعلم، وإعادة تنظيم أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات (محمد نايف عياصرة، ٢٠١٢).
٣. تحقق فاعلية أكبر للطلاب فى ممارسة أنشطة الحياة اليومية، ومن ثم النجاح فى الحياة.
٤. تساعد الطلاب على اتخاذ القرارت الصحيحة فى حياتهم اليومية(علي إسماعيل سرور، ٢٠٠٦، ١٣٧).

ويمكن توضيح أهمية استخدام عادات العقل بالنسبة للطلاب المعلمين في أنها تساعد على ما يأتي:

١. الالتزام بأداء المهام التي توكل إليهم؛ وبالتالي زيادة إقبالهم على التعلم، وتحسن أدائهم الأكاديمي.
٢. التأني والتفكير قبل البدء في الأداء، ووضع تصور مسبق لحل المواقف التي يواجهونها.
٣. الاستماع لآراء الآخرين، واحترام أفكارهم، والتجاوب معها.
٤. تعديل وجهات نظرهم، عندما تكون غير صحيحة.
٥. الاهتمام بجودة الأداء، والرغبة في جعل أعمالهم فعالة.
٦. توليد عدة بدائل لحل المشكلات، وعدم الاعتماد على مدخل واحد للحل.
٧. البناء على الخبرات القديمة، أي ربط المعرفة الحديثة بالقديمة.
٨. الاستخدام الجيد للغة في توصيل الأفكار، والتعبير عنها بدقة.
٩. الاستمتاع بالتعلم، والسعي وراء حل المشكلات الصعبة.

١٠. استخدام أكثر من وسيلة في جمع البيانات، وهذا ماتنادي به الأساليب الحديثة في التعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت باستخدام عادات العقل والتدريب عليها، كمدخل لإعداد البرامج أو التدريس، وأثبتت فاعليتها: دراسات كل من أميمة عموري (٢٠٠٥)، وعبير إبراهيم زيدان (٢٠٠٥)، وهالة سعيد أبو العلا (٢٠١٢)، ونورة بنت عبدالرحمن القضيب (٢٠١٤)، وعثمان علي القحطاني، ويحيى عبدالخالق اليوسف (٢٠١٥)، ورمضان علي حسن (٢٠١٦)، وسامر محمد المقيد (٢٠١٧).

ثانيًا: مهارات اتخاذ القرار

يشهد العصر الحالي تطورات علمية وتكنولوجية أدت إلى تقدم البشرية، إلا أنها أحدثت العديد من المشكلات والقضايا؛ ولذلك أصبحت هذه القضايا محط اهتمام المربين لتدريب الأفراد ومساعدتهم على اتخاذ قرارات سليمة نحوها.

وتعد عملية اتخاذ القرار إحدى العمليات التي يمارسها الفرد بشكل شبه دائم في حياته اليومية، فعندما يواجه الفرد موقفاً يتضمن عدة اختيارات أو بدائل، يقع عليه عبء اختيار أفضلها حتى يصل إلي هدف محدد.

لذا فإن عملية اتخاذ القرار من العمليات المعقدة؛ فليست كل القرارات سهلة أو واضحة، ويشير الباحثون إلى أنه على الرغم من أن اتخاذ القرار هو عملية معرفية إلا أن الاتجاهات ومنظومة القيم والحالة الوجدانية إضافة إلى العوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد تؤثر في عملية اتخاذ القرار بشكل مباشر أو غير مباشر (يوسف قطامي، ٢٠١٠، ٥)

ويمثل اتخاذ القرار أحد الأنشطة في حياة الإنسان، فالقرارات التي يواجهها الأفراد تنبع من مواجهتهم لمواقف يحاولون اتخاذ القرارات بشأنها وإيجاد حلول لها، ومن ثم يجب فهم الكيفية التي يتخذ بها الأفراد والجماعات قراراتهم، وما المصادر التي يستطيع الفرد من خلالها تعرف وجود مشكلة من خلال الملاحظات الشخصية وتحليل البيانات المتاحة (حسين عبدالرحمن التهامي، ٢٠٠٨، ١٣).

وتتمثل خصائص عملية اتخاذ القرار في أنها:عملية عقلية تكون أحيانًا عميقة ومعقدة ومركبة وبخاصة عندما يكون القرار حاسمًا، وتكون ذات طبيعة تطورية، ومقيدة لتقييم الفرد لعادته وخبراته، وتمثل مهارات عقلية يمكن تطويرها في عمليات مستقبلية، وتحتاج إلى تحديد

بدائل واختيار وتقويم أفضلها (رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠٠٣، ٣١٦).

تعريف اتخاذ القرار

يعد اتخاذ القرار واحدا من أصعب الأفعال الإدارية التي يقوم بها الإنسان؛ لأنه يشتمل على مجموعة مختلفة من العمليات والسلوكيات التي يقوم بها الإنسان على مدار يومه.

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: الاختيار الذي يتم التوصل إليه بعد المفاضلة بين عدة اختيارات (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ٤٣).

ويعبر اتخاذ القرار عن اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها أو يتم الاختيار بناء على معلومات يحصل عليها كل متخذ القرار من مصادر متعددة؛ مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٣، ٦٢٥).

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: موقف أو رأي أو حكم تم التوصل إليه بعد النظر وبعد أن استغرق استنتاجه تفكير، وتم أخذ الأدلة في الاعتبار(أماني سعيدة سالم، فاطمة السيد اليماني، ٢٠١٤).

كما يعرف بأنه قدرة الفرد على تحديد المشكلة التي تواجهه والوقوف على أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، والمفاضلة بين الحلول البديلة واختيار أفضل البدائل المتاحة له فى ضوء كلٍ من الإمكانات المتاحة له ونظرته الشخصيه، وتنفيذ هذا الحل ومتابعته والوقوف على تبعاته (محمد حسن صبح، هشام إبراهيم الترش، إبراهيم محمد المغازي، ٢٠١٥، ٨٤٧).

ويعرف اتخاذ القرار بأنه: عملية إصدار حكم محدد لما يجب أن يقوم به الفرد من إجراء معين في موقف ما، حيث يتم اختيار أفضل البدائل المطروحة لحل المشكلة أو تجاوز العقبة، وذلك بعد الفحص الدقيق لتلك البدائل، وفقا لمعايير وقيم محددة (أحمد عطية سلامة، ٢٠١٦، ١٥٠).

وتشير مهارات اتخاذ القرار إلى اختيار البديل المناسب من بين البدائل المتاحة بشأن قضايا علمية مختلفة تحتاج إلى التفكير للوصول إلى حل مناسب (عبدالله أمبوسعيدي، ٢٠١٨، ٧٤).

وتعرف الباحثة اتخاذ القرار بأنه: منهجية يقوم بها الطالب المعلم وفقًا لتقييم بدائل متعددة، واختيار أحدها في ضوء معاييره الحاكمة التي يتبناها عند إصدار قراراته.

وتعرف الباحثة مهارات اتخاذ القرار بأنه: قدرة الطالب المعلم على فهم المواقف التي يواجهها وتحديد أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، والبحث عن حلول وبدائل لمشكلاته، والمفاضلة بين هذه البدائل وفق قواعد معينة؛ لاختيار الحل المناسب، وتنفيذه، ومتابعته.

مهارات اتخاذ القرار :

تتطلب عملية اتخاذ القرار استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط، وبالتالي فقد يكون من الأنسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وحل المشكلات.

وقد تعددت تصنيفات مهارات اتخاذ القرار، فمعظم الأدبيات ذكرتها في صورة مراحل، وكل مرحلة عبارة عن مهارة، وفيما يلي عرض لهذه التصنيفات: (عبد الحميد عبدالمجيد حكيم، ٢٠٠٨، ١٣٥ ؛ محمد بكر نوفل، فريد محمد أبو عواد، ٢٠١٠، ١٢٠؛ ٢٠١٣؛ شيماء عبدالسلام سليم، ٢٠١٦):

١. تحديد المشكلة: توضيح الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه وتحديد جميع المعلومات عنه.
٢. تحديد البدائل: اختيار مجموعة من الحلول المختلفة للموقف أو المشكلة التي يواجهها الفرد.
٣. تقييم البدائل : تحديد إلى أي مدى يحقق كل بديل الهدف المطلوب تحقيقه أو إلى أي مدي يقترب البديل من المعايير الموضوعة.
٤. اختيار القرار النهائي: تحديد النتائج المترتبة على البديل، لاختيار البديل المناسب.
٥. اتخاذ القرار النهائي: قبول المتعلم القرار بعد الاختيار.

وتمثل مهارات اتخاذ القرار في البحث الحالي : فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل المطروحة، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار، وفيما يأتي تعريف كل منها.

فهم الموقف وتحليله: قدرة الطالب المعلم على تعرف المشكلات التي تواجهه وتحديدأسبابها، وتشخيصها بناء على معلومات وحقائق كافية.

توليدالبدائل: قدرة الطالب المعلم على وضع بدائل متعددة للمشكلات والمواقف التي تواجهه، بحيث تساعده على تحقيق أهدافه، وتكون قابلة للتطبيق، مع الأخذ في الاعتبار توجيهات الآخرين وخطوات المنهج العلمي عند وضعها.

تقييم البدائل: قدرة الطالب المعلم على وضع مجموعة من المحكات، تمكنه من ترتيب البدائل والحلول والتمييز بينها والحكم على جودتها.

اتخاذ الحل المناسب: قدرة الطالب المعلم على اختيار البديل المناسب من عدة بدائل وفق المعايير والمعطيات والأدلة المتاحة، والذي يمكنه من حل الموقف أو المشكلة التي تواجهه في الوقت المناسب بمهارة.

متابعة تنفيذ القرار: قدرة الطالب المعلم على مراقبة قراراته بعد تنفيذها؛ حتى يتمكن من تصحيح القرارات، والتعامل مع معوقات تنفيذ الحل.

مقومات الشخصية صاحبة اتخاذ القرار

وفي ضوء الاطلاع على بعض الأدبيات يمكن استنتاج مقومات الشخصية صاحبة اتخاذ القرار وهي(Gorse & Emmitt, 2003 ؛ مروة عبد الله الشاعر، سعد يسي ذكي، منى عبد الصبور، ٢٠١٠، ٥٩٤):

١. التأني في اتخاذ القرارات حتى لا يقع الفرد في العديد من المشكلات نتيجة القرارات غير الصحيحة.
٢. التفكير المنطقي في أثناء اتخاذ القرارات إصدار الأحكام.
٣. جمع المعلومات المناسبة والكافية عن الموضوع محل القرار من أجل المساعدة في اتخاذ القرار السليم.
٤. التشاور مع الآخرين لاتخاذ قرار يساعد في اختيار أفضل البدائل الممكنة.
٥. اختيار أفضل البدائل وذلك بالاعتماد على معايير وقيم معينة.

وهناك بعض الصفات الأساسية التي يجب أن يتحلى بها متخذ القرار، ومنها : الخبرة الواسعة التي يمر بها الفرد، وقدرة الفرد على الاختيار والتجريب للقرار قبل اتخاذه، وقدرة متخذ القرار على البحث والتحليل(فهيم مصطفي، ٢٠٠٢، ٧١).

وترى الباحثة أن الطالب المعلم لكي يكون قادرًا على اتخاذ القرار، فإنه يجب عليه تعرف المشكلات التي تواجهه وتحديد أسبابها، وتشخيصها بناءً على معلومات وحقائق كافية، ووضع بدائل متعددة للمشكلات والمواقف التي تواجهه، بحيث تساعده على تحقيق أهدافه، وتكون قابلة للتطبيق، مع الأخذ في الاعتبار توجيهات الآخرين وخطوات المنهج العلمي عند وضعها، ووضع مجموعة من المحكات، التي تمكنه من ترتيب البدائل والحلول والتمييز بينها والحكم على جودتها، واختيار البديل المناسب من عدة بدائل وفق المعايير والمعطيات والأدلة المتاحة، والذي يمكنه من حل الموقف أو المشكلة التي تواجهه في الوقت المناسب بمهارة، ومراقبة قراراته بعد تنفيذها؛ حتى يتمكن تصحيح القرارات، والتعامل مع معوقات تنفيذ الحل.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

تتأثر عملية اتخاذ القرار بعدد من العوامل، أهمها (Rewan, 2002, 301؛ Gerald, 2003,24 ؛ صالح ابو جادو ومحمد بكر نوفل،٢٠٠٧، ٣٨٢؛ فيصل فخري مراد، ٢٠١٠؛):

١. العوامل الشخصية: بمعنى التكوين الشخصي لمتخذ القرار من حيث قيمه ومعتقداته وتكوينه الاجتماعي، فمتخذ القرار قد يميل للبديل الأكثر انسجامًا مع ذاته بغض النظر عن الأسس العلمية التي تحكم اختيار البديل الأنسب.
٢. الثقة الزائدة: الإفراط في الثقة دون عمل حقيقي للمهارات ذات الصلة قد يؤدي إلى نتائج سيئة في اتخاذ القرار.
٣. عامل الوقت: تؤدي سرعة تعرف المشكلة وبيان حدودها، وإتاحة الفرصة لدراستها دراسة متأنية إلى الوصول إلى الحل المناسب.
٤. رد الفعل: تجنبًا لرد الفعل المعارض أو التحفظ من جانب الطلاب المنفعلين بالقرار، فإن متخذ القرار قد يلجأ إلى اتخاذ القرار بشكل معين ربما يتعارض مع الأسس العلمية لاتخاذه، وذلك بغرض الحصول على رضا المستفيدين من القرار.

٥. البيئة: تمثل البيئة التي تتخذ فيها القرارات أهمية كبرى في نوعية القرارات التي يمكن اتخاذها.

٦. الخبرات السابقة: حيث تعطى متخذ القرار مؤشرًا بالموافقة أو الرفض، وبالتالي اتخاذ القرار المناسب من وجهة نظره، كما أن ألفة الطالب بقرارات سابقة ثم اتخاذها وتجويدها والتعايش معها قد يؤثر في المقاومة الطبيعية التي تحدث لاتخاذ قرار جديد، ويستدل على ذلك في حالة الرفض التي تسيطر على الطالب عامة إزاء القرارات الجديدة التي تتخذ على وجه العموم.

كما توجد العديد من العقبات التي تواجه متخذ القرار، منها (صالح أبو جادو، محمد بكر نوفل ٢٠٠٧، ٣٨٤؛ إبراهيم أحمد الحارثي، ٢٠٠٩، ٢٧٢–٢٧٣):

١. عدم قدرة متخذ القرار على تحديد المشكلة بدقة.
٢. عدم قدرة متخذ القرار على التنبؤ بمختلف النتائج المتوقع حدوثها نتيجة اتخاذ القرار.
٣. عدم قدرة متخذ القرار على الوصول إلى جميع الحلول الممكنة للمشكلة موضوع البحث.
٤. عجز الفرد الذي يعمل على اتخاذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثالية للبدائل المقترحة التي تم تطويرها لحل المشكلة..
٥. تؤدي قيم الفرد الفلسفية والاجتماعية دوراً رئيسًا في عدم موضوعية الفرد، وتحيزه عند اتخاذ القرارت.
٦. تتأثر عملية اتخاذ القرارت إلى حد كبير بخبرات الفرد المحدودة أو نقص المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.
٧. تضارب المعلومات لدى الفرد.
٨. تضارب الدوافع والحوافز وتنازع القيم وتعارض المصالح مع المبادئ.

مما سبق تخلص الباحثة إلى تعدد العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، ومهما تكن هذه العوامل، فإنه يمكن التوصل إلى ضبط هذه العملية بشكل منطقي ومعقول إذا توافرت فرص لتدريب الأفراد على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة وفي ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة.

أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار

حينما يواجه الإنسان حدث ما فإنه إما يقبله أو يرفضه أو يعلق الحكم عليه لعدم كفاية المعلومات بقبوله أو رفضه، ومن ثم فإن تعليم مهارات اتخاذ القرار تبدو في غاية الأهمية خاصة في عصر لم تعد الاختيارات فيه محصورة بين "أبيض وأسود" فقط بالإضافة إلى كونه عالمًا سريع التغيير ومفتوحًا على جميع الثقافات(فتحي جروان،٢٠٠٢، ٢٢).

إن تنمية مهارات اتخاذ القرار تساعد المتعلم على التفكير بعمق قبل القيام باختيارات مهمة في حياته، كاختيار التخصص الدراسي، والمهنة.... إلخ، كما تساعده على التريث والتأمل والتدبر، وتحمل المسئولية، والاستقلالية، وعدم الاندفاع عند دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار، وكذلك تمكنه من الاستفادة من الخبرات الماضية، وعدم تكرار أخطائه السابقة، والتمهل قبل اتخاذ قرارات جديدة، أو قرارات مماثلة لقراراته السابقة (أحمد عطية سلامة، ٢٠١٦، ١٥٢).

وتحقق قدرة الفرد على اتخاذ القرار تطورًا اجتماعيًا طبيعيًا، فهو الحل الأمثل لينمو في بيئة سليمة متمتعًا بالثقة لتحقيق النجاح؛ لأنه إذا لم يثق الفرد بقدرته على اتخاذ القرارات المناسبة، سيعاني طوال حياته من عدم القدرة على تحمل المشكلات أو حلها، كما أكدت معظم الأدبيات والدراسات السابقة، أن اتخاذ القرار عملية يومية يقوم بها الفرد طوال حياته، وهذه القرارات تتخذ لتلبية حاجات الفرد وتحقيق ذاته(أمال أحمد اسماعيل، ٢٠١٠، ١٦٦).

فاتخاذ القرار هي عملية يستخدمها الفرد، وتتضمن مهارات ومعلومات تصبح مكونات أساسية داخل الفرد وبعد تعلمها، ويمكن أن يستخدمها في حل موقف مشكل جديد يطابق الموقف الأصلي، يستطيع الفرد بالمعلومات والمهارات الإلمام باحتياجات الموقف المشكل الذي يواجهه والوصول إلى القرار السليم.

وترى الباحثة أن تنمية مهارات اتخاذ القرار مهمة للطلاب المعلمين، وخاصة في السنوات الأولى، حيث ترجع أهميتها إلى أنها تساعد الطالب المعلم على:

١. تعرف المشكلات التي تواجهه وتحديد أسبابها، وتشخيصها بناءً على معلومات وحقائق كافية.

٢. وضع بدائل متعددة للمشكلات والمواقف التي تواجهه، بحيث تساعده على تحقيق أهدافه، وتكون قابلة للتطبيق، مع الأخذ في الاعتبار توجيهات الآخرين وخطوات المنهج العلمي عند وضعها.
٣. وضع مجموعة من المحكات، التي تمكنه من ترتيب البدائل والحلول والتمييز بينها والحكم على جودتها.
٤. اختيار البديل المناسب من عدة بدائل وفق المعايير والمعطيات والأدلة المتاحة.
٥. حل الموقف أو المشكلة التي تواجهه في الوقت المناسب بمهارة.
٦. مراقبة قراراته بعد تنفيذها؛ حتى يتمكن من تصحيح القرارات، والتعامل مع معوقات تنفيذ الحل.

دور المعلم في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب:

إن المعلم الجيد هو الذي يستطيع اتخاذ القرار في المواقف التعليمية لينظم الموقف التعليمي وفي تحديد المشكلة وتخمين الفروض وفحصها والوصول إلى القرار السليم (أمال أحمد اسماعيل،٢٠١٠، ١٦٦).

ويقوم المعلم بدور مهم من أجل مساعدة الطلاب على اتخاذ القرار في المواقف أو المشكلات المطروحة، وهذا الدور يتمثل في (فهيم مصطفي، ٢٠٠٢، ٦٩):

١. توفير المناخ الديمقراطي الملائم لدراسة البدائل في جو تسوده الحرية، بحيث يشارك كل عضو في المناقشة للوصول إلى أفضل البدائل
٢. يناقش مع طلابه معنى القرار المتسرع أو الانفعالي ويوضح نتائجه السلبية.
٣. يساعد طلابه على استيعاب مفهوم القرار من خلال بعض الأمثلة والمشكلات من واقع الحياة الدراسية ومن واقع الحياة اليومية.
٤. يغرس الثقة في نفوس الطلاب ليشجعهم على اتخاذ قرارات إيجابية.

ويتطلب تنمية مهارات اتخاذ القرار إجراءات تدريسية خاصة، وتعد البيئة التعليمية للمواقف الحياتية هي البيئة الأكثر توافقًا مع طبيعة مهارات اتخاذ القرار، وعلى ذلك فإن المواقف الحياتية تمثل الأرضية المشتركة التي يمكن من خلالها الربط بين التفكير والقياس بدرجات متفاوتة في مهارات اتخاذ القرار (سيد عبدالله عبد الفتاح، وبهيرة شفيق إبراهيم، ٢٠١٤).

ويمكن استنتاج أنه يمكن تنمية القدرة على اتخاذ القرار عن طريق:

١. **استخدام استراتيجيات التعلم النشط، التي تساعد على التفاعل، وإثارة التفكير، والتوصل إلى حلول للمواقف التي يواجهونها.**
٢. **تشجيع الطلاب على استخدام بعض الأنماط السلوكية التي تساعدهم على المفاضلة بين اختياراتهم، واختيار الأنسب منها بناءً على معايير معينة.**
٣. **تصميم المهام في صورة مشكلات حقيقية واقعية ترتبط باهتمامات الطلاب وتتطلب الحاجة إلى اتخاذ قرار لحلها.**
٤. **تشجيع الطلاب على كثرة الاطلاع من خلال المصادر المختلفة، وتعرف مزيد من المصادر المرتبطة بموضوع المشكلة.**
٥. **السماح للطلاب بالمشاركة والتعاون، والثقة بالنفس عند النقد وإثارة التساؤلات.**
٦. **تشجيع الطلاب على المناقشة الجادة، وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ القرارات.**

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار، ولكنها استخدمت مداخل أخرى للتنمية غير عادات العقل، مثل: دراسة إبراهيم رفعت إبراهيم (٢٠١٠) التي أسفرت عن فاعلية نموذج مقترح قائم على الأنشطة المرتبطة بالمهارات الحياتية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة فايزة أحمد مجاهد (٢٠١٣) التي توصلت إلى تأثير دمج أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير فى محتوى مادة التاريخ على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة أحمد عطية سلامة (٢٠١٦) التي أسفرت عن فاعلية وحدة رقمية مقترحة في التربية الأمانية في تنمية المعرفة العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية بكلية التربية، ودراسة كل من دعاء علي البنا، ومديحة قرني خضير، وصلاح محمد أبو زيد (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة بيسان خالد أبو شرخ (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم علي نظرية تريز في حل المشكلات واتخاذ القرار لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي، ودراسة الجوهرة محمد الدوسري (٢٠١٨) التي أسفرت عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لطالبات المرحلة الثانوية،

ودراسة سناء محمد حسن (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التفكير النشط فى سياق اجتماعى TASC في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ومن الدراسات التي استخدمت عادات العقل كمدخل لتنمية مهارات اتخاذ القرار دراسة فتحية علي حميد (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية عادات العقل في تنمية مهارت اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت دراسة كل من سيد عبدالله عبدالفتاح، وبهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٤) إلى فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثًا الدافعية العقلية:

ينبغي أن يكون لدى المتعلم الرغبة العامة في المثابرة نحو النجاح واختيار الأنشطة الهادفة، ولا يستطيع تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوى عقلية تدفعه إلى إنجاز تلك الأنشطة، وهذه القوى الدافعة للنشاط أو السلوك هي ما يطلق عليه الدافعية العقلية.

وتؤدي الدافعية العقلية دورًا مهمًا في العملية التربوية؛ حيث تعد هدفًا ينشده أي نظام تعليمي؛ لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي واكتساب الخبرات المختلفة وتحقيق الأهداف، والصحة النفسية للمتعلم، حيث إنه لا يحدث تعلم بدون دافع أو رغبة في التعلم.

تعريف الدافعية العقلية

إن مفهوم الدافعية يستند إلى أن الأفراد لديهم القابلية لاستثارة دوافعهم المرتبطة بالنشاط العقلي، وعليه فإنه ينبغي تحفيز القدرات العقلية الكامنة لدى الإنسان لكي يستخدمها بحدها الأقصى، وهذا مايؤكد أهمية الدافعية العقلية (محمد علي العسيري، ٢٠١٦، ٧١).

وتعني الدافعية العقلية بأنها: حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة، وتتمثل في أربعة أبعاد، هي: التكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، والحل الإبداعي للمشكلات(Giancarlo ، 2006).

والدافعية العقلية هي حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة، أو لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة، والتي تبدو أحيانًا غير منطقية، ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي الذي يشير إلى أن الطرائق الحالية لعمل الأشياء هي

أفضل طريقة، بل هي أحيانًا الطريقة الوحيدة (توفيق أحمد مرعي ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٢٦٢).

كما يذكر ثاني حسين الشمري (٢٠١٤) أن الدافعية العقلية تعني الجهد المتواصل لدى الفرد، فهي ليست امتيازًا للذين يقضون أوقات طويلة في تطوير أفكارهم بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة.

والدافعية العقلية حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات (قيس محمدعلي، وليد سالم حموك، ٢٠١٤، ٢٧).

وتعرف الباحثة الدافعية العقلية بأنها: قوى تجعل الطالب المعلم لديه القدرة على التركيز وتعلم الأشياء الجديدة والمفيدة، التي تتطلب تحديًا لقدراته، والبناء على أفكار وآراء الآخرين، وكذلك امتلاكه طرقًا متعددة وجديدة لحل المشكلات.

مجالات الدافعية العقلية

لقد حدد إدوارد دي بونو(٢٠١٠، ١٠– ١٢) أربعة أبعاد للدافعية العقلية، هي: التوجه نحو التعلم، والحل الإبداعي للمشكلات، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، وفيما يلي توضيح لكل منها:

التوجه نحو التعلم:

يتمثل التوجه نحو التعلم في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يكون متشوقًا للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماماً للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومات عند حل المشكلات، ويقدر أهمية جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقدم الأسباب لدعم موقفه مندمجاً بشكل فاعل في عملية التعلم (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٩؛ توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٢٦٣).

وترى الباحثة أن المتعلم الذي يتوجه نحو التعلم يمتاز بأنه يتطلع لتعلم الأشياء التي تتطلب تحديًا لقدراته، ويتوقع نتائج أفعاله قبل البدء فيها، ويسعى لتعلم الأشياء التي بإمكانه تعلمها، ويستمتع بتعلم الأشياء الجديدة والمفيدة، ويستخدم التكنولوجيا في عملية التعلم، ويجد سهولة في فهم المشكلة وتحديدها، ويفضل الاستمرار في حل المشكلات الصعبة.

حل المشكلات إبداعيًا:

إن حل المشكلات بمفهومها الجديد يعني ربط المشكلات بالحياة اليومية، وتحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها مشابهة إلى حد ما للمشكلات التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية، وإن إضافة العنصر الإبداعي إلى حل المشكلات يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة، ورؤية هذه التحديات بوصفها فرصًا للنمو، كما أن إضافة العنصر الإبداعي يفيد أيضًا في التعامل مع المواقف الغامضة، وغير المحددة (قيس محمد علي، وليد سالم حموك، ٢٠١٤).

ويعتمد حل المشكلات بطرق إبداعية على النشاط الذهني المنظم للطالب، حيث يبدأ باستثارة للتفكير بوجود مشكلة ما، والبحث عن أكبر قدر من الحلول المحتملة وفق خطوات علمية للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، من خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم، وينبغي على المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي، كما ينبغي عليه تدريبهم على كيفية تحديد المشكلة بصورة دقيقة، فحل المشكلة بطرق إبداعية يهدف إلى الوصول إلى حلول أصيلة وجديدة لم يسبق أن وصل إليها أحد، وهذا يتطلب تمكن الطالب من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لكي يستطيع أن يحدد المشكلة، ويدرك أبعادها ومتطلباتها والحلول الممكنة لها (محمد جاسم ولي وباسم محمد العبيدي وآلاء محمد العبيدي، ٢٠١٠)

ويمتاز المتعلمون بالقدرة على حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، فهم يتباهون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة، ومن المحتمل أن يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي، مثل الألغاز، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، وهؤلاء المتعلمون لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات(محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٢٠).

وترى الباحثة أن المتعلم الذي يمتاز بحل المشكلات إبداعيًا لديه القدرة على وضع خطط للوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلات التي تواجهه؛ حيث يقدم بدائل متنوعة لحل المشكلات بسهولة، ويقوم بتعلم أشياء جديدة تمكنه من وضع حلول مبتكرة للمشكلات، ويستخدم العصف الذهني لتوليد حلول ممكنة للمشكلات، ويجد سهولة في التعامل مع المشكلات التي لها أكثر من حل، ويستمتع بمحاولة فهم كيفية عمل الأشياء.

التكامل المعرفي:

هو قدرة المتعلم على استخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي، حيث يكون موضوعيًا تجاه كل الأفكار، فهو بشكل إيجابي باحث عن الحقيقة وهو متفتح الذهن، يأخذ بالحسبان تعدد الخيارات البديلة، ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين، ويشعر بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتع بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، وذلك بهدف البحث عن الحقيقة المثلى (توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٨).

والأفراد الذين يتسمون بالتكامل المعرفي يكونون إيجابيين في استكشاف المعلومات والمعارف التي تساعدهم على الوصول إلى الحقيقة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، كما أنهم يمتازون بتفتح الذهن، والقدرة على التعامل مع الخيارات المتعددة للموقف، كما تتوافر لديهم القدرة على الاستماع لآراء الآخرين ونقدها نقدًا إيجابيًا، كذلك تتوافر لديهم القدرة على المشاركة الفعالة مع الآخرين، والاندماج في المهمات الصعبة ليتمكنوا من إنجازها بسهولة ويسر(Mentzer, 2008, 94 ؛ طارق نور الدين عبدالرحيم، ٢٠١٨، ٤٩٢).

وترى الباحثة أن المتعلم ذا التكامل المعرفي يركز على الحقائق التي تدعم أفكاره أمام الآخرين، ويحترم وجهات نظرهم، ويحتاج إلى سماع آرائهم؛ وذلك للوصول إلى الحل المناسب للمشكلات، ويتجنب البحث عن المشكلات التي وجد لها الآخرون حلًا.

التركيز العقلي:

يمثل التركيز العقلي النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري والمنهجية في مواجهة المهام وحل المشكلات، والثقة بالنفس والقدرة على إكمال المهام المطلوبة في وقتها المحدد وبصورة دقيقة وواضحة، ويتكون مجال التركيز العقلي من التنظيم، والانتباه، والشعور بالراحة مع استعمال العمليات العقلية (قيس محمد علي، وليد سالم حموك، ٢٠١٤).

ويمكن تلخيص صفات المتعلم ذي التركيز العقلي بأنه لا تفتر همته ومركز، ومنظم في عمله، وينجز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على المهام التي يشتغل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة في ذهنه، وسهل عليه الاندماج في حل المشكلات، ويستطيع اتخاذ القرار المناسب وقت الضرورة، ويتصف بأنه منظم ومرتب، ويلتزم باستكمال المهام في موعدها المناسب، ومركز وواضح، وشخص مثابر، ومركز، ومنهجي ينجز الأعمال التي يشغل

بها في الوقت المحدد، حيث يركز على موضوع النشاط، ولديه قدرة على مواصلة أداء مهمة من المهمات المكلف بها، دون الشعور بالملل أو التعب(حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، ٢٠٠٧، ٤٦٣؛ توفيق أحمد مرعي، محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٢٩٣).

وترى الباحثة أن المتعلم ذا التركيز العقلي لديه القدرة على استبعاد العوامل المشتتة للانتباه في أثناء الاستذكار وحل المشكلات، والتركيز في أثناء المحاضرات، ومعالجة المعلومات بسهولة، والتركيز المتواصل عند مواجهة مشكلاته، ويكون منظمًا عندما ينهمك فيها، ولا يستغرق وقتًا طويلًا في حلها.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية العقلية

تتوفر العديد من الخصائص لدى الأفراد الذين يمتازون بدافعية عقلية مرتفعة، منها: (أحمد علي الشريم، ٢٠١٦؛ طارق نورالدين عبد الرحيم، ٢٠١٨)

١. يمتازون بأنهم منصتون جيدًا لآراء الآخرين، ويفضلون تقديم الأدلة والبراهين الداعمة لموقفهم، كما أنهم يقومون بالنقد القائم على الفهم العميق وتقديم البراهين الواضحة.
٢. قادرون على التوصل إلى حلول غير نمطية للمشكلات والمواقف التي يواجهونها؛ لما لديهم من مستوى مرتفع من الفضول وحب الاستطلاع الذي يمكنهم من القدرة على البحث، والتقصي، والاستكشاف.
٣. يتسمون بالقدرة على المشاركة والانخراط في المهمات المثيرة بالنسبة لهم لفترات طويلة، كما تتوافر لديهم القدرة على الاندماج في المهمات التعليمية الصعبة التي تتحدى قدراتهم، كما أن لديهم درجة مرتفعة من الصراحة والوضوح.
٤. يكونون متفتحي الذهن، كما أنهم يفضلون التحدي والمنافسة، بخاصة في المهمات المعقدة التي تحتاج إلى مهارات غير عادية في حلها.
٥. لديهم القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية؛ فهم قادرون على اكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تمكنهم من تشكيل بنيتهم المعرفية، وجعلهم قادرين على مواجهة المواقف المختلفة.

أهمية الدافعية العقلية:

إن الدافعية العقلية تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، وتعطي أملاً لإيجاد أفكار جديدة قيمة هادفة، وتجعل الحياة ممتعة وأكثر ملاءمة للبحث الإيجابي عن المعرفة والحقيقة (توفيق أحمد مرعى ومحمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٢٦٢)
وتسهم الدافعية العقلية في مساعدة المتعلم على (وليد العياصرة، ٢٠١١، ٣١٣؛ سعدية شكري عبد الفتاح، ٢٠١٧، ١٢٩-١٣٠):

١. **تنمية القدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات بطرق إبداعية.**
٢. **تحقيق الانتباه والتركيز عند حل المشكلات المطروحة، وأداء المهام.**
٣. **المثابرة والجهد المتواصل المستمر عند أداء الأنشطة المختلفة**
٤. **القيام بالعمليات العقلية العليا؛ لتوليد حلول مبتكرة غير مألوفة.**
٥. **الاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية عند إنجاز المهام والأنشطة المطلوبة.**
٦. **الابتعاد عن المحفزات الخارجية، والرغبة في إنجاز المهام، وعدم الاستسلام من أجل تحقيق أهدافه.**
٧. **تأمين اكتشاف المعرفة اللازمة حول أي شيء، أو أي موضوع معين؛ مما يعزز لديه مفهوم الذات.**

كما أن الدافعية العقلية تفيد الطلاب في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم على جميع الأصعدة؛ من خلال تقديم الأسئلة المتنوعة التي تقود إلى توليد طرائق للتفكير جديدة تقود الطلاب إلى أوسع قدر من الحلول الممكنة والفاعلة (زينب عزيز أحمد، بان محمود محمد، ٢٠١٥، ٩٩).

وتعد الدافعية أحد المفاهيم ذات الأثر الفاعل في التعلم، حيث إنها ترتبط بمستوى الإنجاز والأداء، ولما يتحقق مع وجودها من توجيه الانتباه لبعض الأنشطة التي تجذب اهتمام المتعلم مع المثابرة، ومواصلة الجهد بشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية كبيرة من الناحية التربوية كونها تمثل غاية ووسيلة في الوقت نفسه (محمد علي العسيري، ٢٠١٦، ٧٠).

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية الدافعية العقلية دراسة ثاني حسين الشمري (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الأول متوسط، ودراسة كل من سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم (٢٠١٥) التي أسفرت عن

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في رفع مستوى الدافعية العقلية، وتنمية المرونة المعرفية.

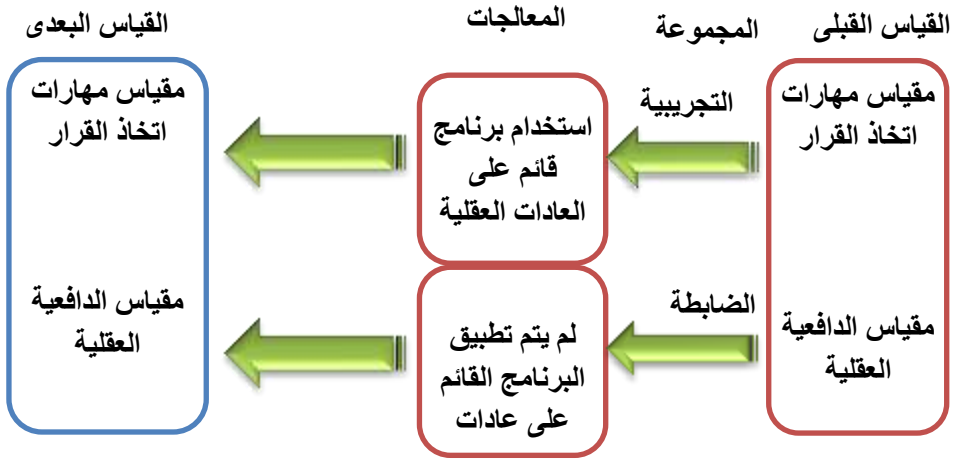
إجراءات البحث:

تمت إجراءات البحث الحالي وفقًا للآتي:

أولًا: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لاختبار فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين

واعتمد البحث الحالي على تصميم المعالجات شبه التجريبية، وذلك من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:



شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من الطلاب المعلمين بالفرقة الأولي بكلية التربية، وقد اختارت الباحثة الفرقة الأولى؛ لأنهم طلاب قادمون من الثانوية العامة ويعانون من قصور في مهارات اتخاذ القرار، وكذلك نقص في الدافعية العقلية، وظهر ذلك من خلال ملاحظات الباحثة في أثناء المقابلات الشخصية.

عينة التقنين: تكونت عينة التقنين من (٨٥) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة.

العينة الأساسية للبحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (٧٦) طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بشعبة التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتكونت من (٣٨) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة، تكونت من (٣٨) طالبا وطالبة، واختارت الباحثة طلاب شعبة التربية الخاصة؛ لأنهم سوف يتعرضون في الفرقة الثانية لاتخاذ قرار بشأن اختيار التخصص المناسب(إعاقة عقلية، وصعوبات تعلم، وإعاقة سمعية)؛ وبالتالي سوف يستفيدون من البرنامج في حياتهم الأكاديمية والعملية، والجدول الآتي يبين توصيف االعينة الأساسية للبحث:

جدول (١)
توصيف العينة الأساسية للبحث

		النـــــــــــــــــــوع		المجموع
		ذكـــــــــــــــر	أنثـــــــــــــى	
المجموعة	الضابطة	١٢	٢٦	٣٨
	التجريبية	١٤	٢٤	٣٨
المجموع		٢٦	٥٠	٧٦

ثالثا: أدوات البحث ومواده:

١. مقياس مهارات اتخاذ القرار. من إعداد الباحثة
٢. مقياس الدافعية العقلية. من إعداد الباحثة
٣. برنامج قائم على عادات العقل. من إعداد الباحثة

وفيما يلي خطوات إعداد كل منها:

مقياس مهارات اتخاذ القرار

تم إعداد مقياس اتخاذ القرار وفقًا للخطوات الآتية:

أ - تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس اتخاذ القرار؛ بهدف قياس مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين، وذلك قبل تطبيق البرنامج القائم على عادات العقل، وبعده؛ لتعرف مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم.

ب –تحديد أبعاد المقياس:

في ضوء الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس المرتبطة باتخاذ القرار، مثل دراسات (فايزة أحمد مجاهد، ٢٠١٣؛ وشذى سلامه العواودة، ٢٠١٦؛ وهانم أحمد سالم، رانيا محمد عطية، ٢٠١٦؛ وبيسان خالد أبو شرخ،٢٠١٧؛ والجوهرة محمد الدوسري، ٢٠١٨؛ محمد حسن أحمد، ٢٠١٨)، ومقياس نوال عبد الرحمن الحوراني (٢٠١٣)، ومقياس كل من ليث محمد عياش، وسيف علاء غريب (٢٠١٨)، وكذلك في ضوء خصائص طلاب الجامعة تم تحديد أبعاد مقياس اتخاذ القرار في خمسة أبعاد، هي: فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل المطروحة، واتخاذ القرار أو الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار.

ج – صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٦٢) مفردة جدلية، بعضها موجب والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمسة استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من الطالب إذا كان موافقًا بشدة على المفردة أن يضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق بشدة)، أما إذا كان موافقًا فيضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق)، وإذا كان غير متأكد يضع علامة (√) أسفل البديل (محايد)، وإذا كان غير موافق يضع علامة (√) أسفل البديل(لا أوافق)، أما إذا كان غير موافق بشدة فيضع علامة (√) أسفل البديل (لا أوافق بشدة)، وكذلك تم صياغة تعليمات المقياس في صورة تيسر للطالب الاستجابة لعباراته، وتناولت الهدف من المقياس، وعدد عبارات المقياس، وطريقة تقديم الاستجابة على المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

صدق المحتوى

للتأكد من صدق محتوى المقياس، قامت الباحثة بعرض مفرداته في صورته الأولية، وعددها (٦٣) مفردة على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس؛ وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.

٢. ملاءمة أبعاد المقياس.

٣. مناسبة المفردات للبعد الذي تنتمي إليه.

٤. ملاءمة الصياغة اللفظية لمفردات المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، فقد تم حذف بعض المفردات المكررة، وكذلك التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠%؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠% (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، فتم حذف (٥) مفردات، وبذلك أصبح عدد مفردات الاختبار (٥٨) مفردة.

الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين التي تتكون من (٨٥) طالبًا بالفرقة الأولى بشعبة التربية الخاصة، حيث تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بطريقتين :

١. ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٢):

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

جدول (٢):

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه بمقياس مهارات اتخاذ القرار

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
فهم الموقف وتحليله	١	**٠.٥٥٦	تقييم البدائل المطروحة	٢٤	**٠.٥٤٩
	٢	**٠.٧٣٨		٢٥	**٠.٤٧٠
	٣	**٠.٥١٣		٢٦	**٠.٢٩٠
	٤	**٠.٥١٨		٢٧	**٠.٤٨٠
	٥	**٠.٢٧٢		٢٨	**٠.٥٧٣
	٦	٠.١٥٢		٢٩	**٠.٥٧٧
	٧	**٠.٥٨٣		٣٠	**٠.٥٢٣
	٨	**٠.٤٦٨		٣١	**٠.٦٦٠
	٩	**٠.٤٧٠		٣٢	**٠.٥٣٨
	١٠	**٠.٥٦٥		٣٣	**٠.٥٩٠
	١١	**٠.٥٧٧		٣٤	**٠.٥١٥
توليد البدائل	١٢	**٠.٤٨٦	اتخاذ الحل المناسب	٣٥	**٠.٥٨٣
	١٣	٠.٢٤		٣٦	**٠.٥٤٩
	١٤	**٠.٥٥٨		٣٧	**٠.٥٦٩
	١٥	**٠.٥٥٢		٣٨	**٠.٥٣٨
	١٦	**٠.٥٩٠		٣٩	**٠.٥١٩
	١٧	**٠.٥٢١		٤٠	**٠.٦٣٣
	١٨	**٠.٥١٢		٤١	**٠.٦٥٧
	١٩	**٠.٥٦٥		٤٢	**٠.٥٧٠
	٢٠	**٠.٥٦٥		٤٣	**٠.٥٠٩
	٢١	**٠.٥٤٦		٤٤	**٠.٥٣٤
	٢٢	**٠.٦٤٥		٤٥	**٠.٥٧٣
	٢٣	**٠.٥٢٨		٤٦	**٠.٦٠٠
				٤٧	**٠.٦٣٤
			متابعة تنفيذ القرار	٤٨	**٠.٦١٠
				٤٩	**٥٣١
				٥٠	**٠.٣١١
				٥١	**٠.٧٢٧
				٥٢	**٠.٥٥١
				٥٣	**٠.٥٦٢
				٥٤	**٠.٥٩٣
				٥٥	**٠.٧٤٠
				٥٦	**٠.٣٤٦
				٥٧	**٠.٥١٥
				٥٨	**٠.٥٥٠

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها بين(٠.٤٦٨) و(٠.٧٤٠) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية(*) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)؛ وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس مهارات اتخاذ القرار، باستثناء المفردات (٥، ٦، ١٣، ٢٦، ٥٠، ٥٦)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التى تنتمى إليها أقل من (٠.٤)، لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٥٢) مفردة بدلاً من (٥٨) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

٢. ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٣):

---

* قد اقترح جيلفورد تفسيرًا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة، وهي على النحو الآتي(فى: صلاح أحمد مراد،٢٠٠٠، ١٥٨):

أ– معامل الارتباط الأقل من ٠.٢	(ضعيف)، ويدل على علاقة غير مهمة.
ب– معامل الارتباط من ٠.٢ إلى ٠.٣٩	(ضعيف)، ويدل على وجود علاقة ضعيفة.
ج– معامل الارتباط من ٠.٤ إلى ٠.٦٩	(متوسط)، ويدل على علاقة جيدة ومهمة.
د– معامل الارتباط من ٠.٧ إلى ٠.٨٩	(مرتفع)، ويدل على علاقة قوية.
هـ– معامل الارتباط أكبر من ٠.٩	(مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة.

جدول (٣):
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
فهم وتحليل الموقف	**٠.٧٢٨
توليد البدائل	**٠.٧٢٥
تقييم البدائل	**٠.٧٤٨
اتخاذ الحل المناسب	**٠.٨٥٧
متابعة تنفيذ الحل	**٠.٨٠٣

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٢٥) و(٠.٨٥٧)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢)

حساب الثبات لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

تم تطبيق المقياس على عينة تجريب، وحساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات (٠.٧٧٦، ٠.٧٧٥، ٠.٧٣٣،٠.٧٧٢، ٠.٧٦٢) للأبعاد التالية: فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ الحل، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٨٢٨)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، واتضح أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أية مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أية مفردة)' وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

يتبين مما سبق أن مقياس اتخاذ القرار ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في االبحث الحالي، مكونًا من(٥٢) مفردة بدلاً من (٦٣) مفردة، بعد حذف (١١) مفردة بناءً على نتائج الخصائص السيكومترية.

الصورة النهائية لمقياس مهارات اتخاذ القرار:

بلغ عدد مفردات مقياس مهارات اتخاذ القرار في صورته النهائية (٥٢) مفردة(*)، وجدول (٤) يوضح توزيع المفردات

(*) ملحق (٢): مقياس مهارات اتخاذ القرار.

جدول (٤):
توزيع مفردات مقياس مهارات اتخاذ القرار

أرقام المفردات / البعد	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة	عدد المفردات
فهم الموقف وتحليله	٢، ٣، ٥،٧، ٨، ٩	١، ٤، ٦	٩
توليد البدائل	١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠	١١، ١٤، ١٧	١١
تقييم البدائل	٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٢١، ٢٤، ٢٧	١٠
اتخاذ الحل المناسب	٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٠، ٤٢	٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٣	١٣
متابعة تنفيذ الحل	٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٢	٤٤، ٤٦، ٥٠	٩
المجموع			٥٢

مقياس الدافعية العقلية

تم إعداد مقياس الدافعية العقلية وفقًا للخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد المقياس بهدف قياس الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين، وذلك قبل تطبيق البرنامج القائم على عادات العقل، وبعده؛ لتعرف مدى فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية العقلية لديهم.

ب. تحديد أبعاد المقياس:

في ضوء الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، والمقاييس المرتبطة بالدافعية العقلية مثل ثاني حسين الشمري (٢٠١٤)، ودراسة سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم (٢٠١٥)، ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية الذي عربه توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨)، تم تحديد أبعاد مقياس الدافعية العقلية في أربعة أبعاد، هي: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي.

ج. صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٣) مفردة جدلية، بعضها موجب والبعض الآخر سالب؛ وذلك حتى تكون هناك مصداقية للإجابة، ولكل مفردة منها خمسة استجابات (في ضوء مقياس ليكرت)، والمطلوب من الطالب إذا كان موافقًا بشدة على المفردة أن يضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق

بشدة)، أما إذا كان موافقًا فيضع علامة (√) أسفل البديل (أوافق)، وإذا كان غير متأكد يضع علامة (√) أسفل البديل(محايد)، وإذا كان غير موافق يضع علامة (√) أسفل البديل(لا أوافق)، أما إذا كان غير موافق بشدة فيضع علامة (√) أسفل البديل (لا أوافق بشدة)، وكذلك تم صياغة تعليمات المقياس في صورة تيسر للطالب الاستجابة لعباراته، وتناولت الهدف من المقياس، وعدد عبارات المقياس، وطريقة تقديم الاستجابة على المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية

صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية، وعددها (٥٢) مفردة على مجموعة من المحكمين(*) المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف الحكم على:

١. وضوح صياغة تعليمات المقياس.
٢. ملاءمة أبعاد المقياس.
٣. مناسبة المفردات للبعد الذي تنتمي إليه.
٤. ملاءمة الصياغة اللفظية لمفردات المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، وقد تم حذف (٥) مفردات، والتي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠%؛ لأنه يجب ألا تقل نسبة الاتفاق في كل بند من البنود عن ٨٠% (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥١)، وبذلك يصبح عدد مفردات الاختبار (٤٧) مفردة.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المقياس بتطبيقه على عينة التقنين عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس الدافعية العقلية (الأبعاد، والدرجة الكلية) من إعداد الباحثة، والمستخدم في البحث الحالي، والدرجة الكلية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، والذي عربه توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨)، ويتكون هذا المقياس في صورته المعربة من (٦٥) مفردة، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

(*) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.

وجاءت قيم معاملات الارتباط: ٠.٨٧٢،، ٠.٧٩٥،٠.٨٢٣، ٠.٨٨، ٠.٨٤٢، ٠.٨٩٤ لأبعاد المقياس: التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دال عند (٠.٠١)؛ مما يعد مؤشرًا على صدق المقياس.

الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين التي تتكون من (٨٥) طالبًا بالفرقة الأولى بشعبة التربية الخاصة، حيث تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس بطريقتين :

١. **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٥):**

جدول (٥):

قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الدافعية العقلية

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
التوجه نحو التعلم	١	٠.٥١٦**	التكامل المعرفي	٢٩	٠.٥٩٩**
	٢	٠.٤٧١**		٣٠	٠.٤٣٧**
	٣	٠.٥٣٧**		٣١	٠.٥٤٢**
	٤	٠.٠٣٦		٣٢	٠.٤٧٧**
	٥	٠.٥١٧**		٣٣	٠.٥٣٣**
	٦	٠.٥٢٩**		٣٤	٠.٢٧
	٧	٠.٢٧٦**		٣٥	٠.٤٦٥**
	٨	٠.٥٥٧**		٣٦	٠.٤٥٣**
	٩	٠.٥٧٩**		٣٧	٠.٤٧٢**
	١٠	٠.٥١٤**		٣٨	٠.٥٨٠**
	١٣	٠.٦١٤**	التركيز العقلي	٣٩	٠.٤٣٦**
	١٤	٠.٥٧٨**		٤٠	٠.٥٨٢**
	١٥	٠.٥٤٩**		٤١	٠.٤٧٩**
	١٦	٠.٦٠٠**		٤٢	٠.٥٦٨**
	١٧	٠.٦١١**		٤٣	٠.٧٣٨**
حل المشكلات إبداعيًا	١٨	٠.٥٣٨**		٤٤	٠.٧٢١**
	١٩	٠.٥٣٦**		٤٥	٠.٤٦٧**
	٢٠	٠.٤٤٩**		٤٦	٠.٥٤٢**
	٢١	٠.٤٣٢**		٤٧	٠.٢٣١**
	٢٤	٠.٥٠٦**			
	٢٥	٠.٤٩٥**			
	٢٦	٠.٤٨٩**			
	٢٧	٠.١٥٤			
	٢٨	٠.٤٨٥**			

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة المفردات بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين(٠.٤٣٢) و(٠.٧٣٨)، ويدل ذلك على وجود علاقة قوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتدل معاملات الارتباط على أن المفردات تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧)، وبالتالي فإن مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية، باستثناء المفردات (٤، ٧، ٢٧، ٣٤، ٤٧)، فجاءت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها أقل من (٠.٤) أو غير دالة؛ لذا قامت الباحثة بحذفها، ومن ثم تصبح عدد مفردات المقياس (٤٢) مفردة بدلاً من (٤٧) مفردة بناءً على مؤشر الاتساق الداخلي.

٢. **ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هى مبينة بالجدول (٦):**

جدول (٦):

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
التوجه نحو التعلم	٠.٨٦٥**
حل المشكلات إبداعيًا	٠.٨٠٦**
التكامل المعرفي	٠.٧٩٦**
التركيز العقلي	٠.٧٥٧**

يتضح من نتائج جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٥٧) و(٠.٨٦٥)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وتدل معاملات الارتباط على أن الأبعاد تقيس شيئًا مشتركًا (صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢)

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيم الثبات للأبعاد (٠.٨٨٥، ٠.٨٤٠، ٠.٧٨٥، ٠.٧٦٠) للتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٨٩١)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما اتضح

أن قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف أية مفردة من مفردات أبعاد المقياس، تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أية مفردة)، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل؛ مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

يتبين مما سبق أن مقياس الدافعية العقلية ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في البحث الحالي، مكونًا من (٤٢) مفردة بدلاً من (٥٢) مفردة، بعد حذف (١٠) مفردات بناءً على نتائج الخصائص السيكومترية.

الصورة النهائية لمقياس الدافعية العقلية:

بلغ عدد مفردات مقياس الدافعية العقلية في صورته النهائية (٤٢) مفردة(*)، وجدول (٧) يوضح توزيع المفردات.

جدول (٧):
توزيع مفردات مقياس الدافعية العقلية

أرقام المفردات / البعد	أرقام المفردات الموجبة	أرقام المفردات السالبة	عدد المفردات
التوجه نحو التعلم	١، ٣، ٤، ٥، ٦،، ٧ ٩، ١١، ١٢، ١٣	٢، ٨، ١٠، ١٤، ١٥	١٥
حل المشكلات إبداعيًا	١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	١٩، ٢٥	١٠
التكامل المعرفي	٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢	٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٤	٩
التركيز العقلي	٣٥، ٣٦، ٤١، ٤٢	٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٨
المجموع			٤٢

٣. البرنامج القائم على عادات العقل:

لإعداد البرنامج القائم على عادات العقل قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

مصادر إعداد البرنامج، وتضمنت:

- **الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بطلاب الجامعة من حيث خصائصهم وحاجاتهم وأساليب تعليمهم، والبرامج التي تقدم لهم.**

(*) ملحق (٣): مقياس الدافعية العقلية

- الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام عادات العقل كمدخل للتدريس، وإعداد البرامج.
- الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
- الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة.

تصميم البرنامج التدريبي، ويتضمن:

الأسس التي يقوم عليها البرنامج.

قامت الباحثة بتحديد الأسس الرئيسة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج باستخدام عادات العقل، والذي يسعى إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى على النحو الآتي:

يراعي البرنامج التدريبي بجميع مكوناته من أهداف، ومحتوى جلسات، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وأساليب التقويم، وخصائص وحاجات طلاب الجامعة، والتصنيفات والخصائص والعوامل المؤثرة في عادات العقل التي تم استعراضها في الإطار النظري للبحث الحالي كما يأتي:

١- أن تسهم جلسات البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار (فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ الحل) والمحددة بالبحث الحالي لدى الطلاب المعلمين.

٢- أن تسهم جلسات البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي) والمحددة بالبحث الحالي لدى الطلاب المعلمين.

٣- أن يتضمن محتوى الجلسات موضوعات جاذبة ومناسبة لخصائص الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى؛ حيث إنهم يحتاجون في هذه المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى الجامعة لبعض الموضوعات والمواقف التي يتم دراستها من خلال عادات العقل، والتي تساعدهم على اتخاذ قراراتهم، وتنمية دافعيتهم.

٤- أن يراعى البرنامج استخدام تصنيفات وخصائص عادات العقل، والعوامل المؤثرة فيها بحيث تسهم في تنمية بعض مهارات اتخاذ القرار (فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ الحل)، وكذلك تنمية أبعاد الدافعية

العقلية (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي)، والمحددة بالبحث الحالي لدى الطلاب المعلمين، وتراعى الفروق الفردية بينهم.

٥- أن تصمم أنشطة الجلسات، وأساليب تقويمها بحيث تكون مناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الأولى، ويمكنهم ممارستها بسهولة؛ بما يسهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وكذلك الدافعية العقلية لديهم.

٦- أن يكون التقويم شاملًا، ومستمرًا في أثناء عملية التدريب، ويسهم في تنمية جوانب إيجابية في شخصية الطلاب المعلمين؛ من خلال إتاحة الفرصة للمرور بخبرات النجاح، وتجنب تعرضهم لخبرات الفشل، ويعتمد التقويم في هذا البرنامج على أسلوب التقويم المستمر طوال مدة تنفيذ البرنامج، ويتم ذلك من خلال استخدام بعض الأسئلة، وبعض المواقف التي تقيس الجوانب المختلفة لدى الطالب المعلم.

٧- أن يراعي البرنامج استخدام عادات العقل المناسبة للبحث، وقد تم الاعتماد على تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل؛ حيث إنه يعد أكثر التصنيفات استقرارًا وتمايزًا وشمولًا (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ٩٨)؛ ويتحدد هذا التصنيف بست عشرة عادة، وهي:

(Costa & Kallick , 2000 ,324; Costa & Kallick , 2008 , 15-85 ; Costa & Kallick , 2009, 38-62)

المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير(ما وراء المعرفة)، والكفاح من أجل الدقة،والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والاستجابة بدهشة ورهبة، وجمع البيانات باستخدام كافة الحواس، والتصور والابتكار والتجديد، والإقدام على مخاطر مسئولة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

الأهداف العامة للبرنامج

تم اشتقاق الأهداف العامة للبرنامج في ضوء ما يأتي:

- أسس بناء البرنامج القائم على استخدام عادات العقل.
- طبيعة، وخصائص وحاجات الطالب المعلم في السنة الأولى للجامعة، وأثر كل منها على جوانب النمو المختلفة لديه.

بالإضافة إلى ذلك، فقد تم تحديد الأهداف الخاصة لكل جلسة من جلسات البرنامج، وتتضمن الأهداف العامة للبرنامج:

١. تعرف عادات العقل.
٢. استنتاج أهمية استخدام عادات العقل في حياتنا.
٣. تعرف تصنيفات عادات العقل.
٤. الإلمام بالعوامل المؤثرة في عادات العقل.
٥. استنتاج خصائص الأفراد المستخدمين لعادات العقل.
٦. التعرف على مفهوم كل عادة من عادات العقل.
٧. استعراض مجموعة من المواقف والسلوكيات التي تدل على كل عادة عقلية لدى الطلاب.
٨. تعرف خصائص الشخص وسماته التي يتسم بها في كل عادة عقلية.
٩. الإلمام ببعض الأقوال التي يرددها ذوو العادات العقلية.
١٠. إعطاء أمثلة على كل عادة عقلية في المواقف الحياتية التي يواجهها.
١١. توظيف كل عادة في المواقف الحياتية.
١٢. استخلاص المبادئ الأساسية لكل عادة عقلية.
١٣. استنتاج فوائد كل عادة عقلية في عملية التعلم.

أما بالنسبة للجلسات، فإن كل جلسة تتكون من مجموعة من الأنشطة التدريبية والأنشطة التقويمية، والتي يمكن أن تسهم في تنمية بعض مهارات اتخاذ القرار (فهم الموقف، وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار)، وكذلك تنمية أبعاد الدافعية العقلية (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي) لدى الطالب المعلم، مع مراعاة أن يكون المحتوى مرتبطًا بالأهداف، وأن يراعي المحتوى خصائص وميول وحاجات وقدرات الطالب المعلم بالسنة الأولى بالكلية.

الصورة النهائية للبرنامج: تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي في مدى ملاءمة محتوى البرنامج للأهداف، ومدى مناسبة أنشطة جلسات البرنامج بالنسبة للطلاب المعلمين بالسنة الأولى بالكلية، وملاءمة توزيع الجلسات بالنسبة لهم، وملاءمة الاستراتيجيات التي تم اختيارها في البرنامج لعينة البحث،

وكذلك لتنمية مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وبذلك يصبح البرنامج القائم على عادات العقل في صورته النهائية(*).

رابعًا خطوات البحث:

سارت خطوات البحث كما يأتي:

١.اختيار عينة البحث الأساسية: تتكون عينة البحث الحالي من (٧٦) طالبًا بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة، منهم (٣٨) طالبًا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٨) طالًبا يمثلون المجموعة الضابطة، وقد مر اختيار العينة الأساسية للبحث بالخطوات الآتية:

أ- تم تطبيق أدوات البحث (مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الدافعية العقلية)على عينة قوامها (٢٩٨) طالب من طلاب الفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة (غير عينة تجريب الأدوات).

ب- تم إيجاد متوسط درجات الطلاب في مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الدافعية العقلية، وكان متوسط درجاتهم على مقياس مهارات اتخاذ القرار (١٩٠.٧٤)، ومتوسط درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية (١٥٧.٣٨).

ج- اختيار الطلاب الذين تقل درجاتهم عن المتوسط في كلا المتغيرين (مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية)، فكان عددهم (٧٦) طالبًا.

د- تم تقسيم العينة الكلية (٧٦) إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، (٣٨) طالبًا يمثل المجموعة الضابطة، و(٣٨) طالبًا يمثل المجموعة التجريبية.

٢. التطبيق القبلي لأدوات البحث (تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة):

تم تطبيق أدوات البحث قبليًا في الأسبوع الثاني من الدراسة ٢٠١٩/٩/٣٠، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية، وتّم استخدام اختبار"ت" للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث، ويوضح جدول (٨)، جدول (٩) الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على مقياسي مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية في القياس القبلي.

(*) ملحق (٤) البرنامج القائم على عادات العقل.

جدول(٨):

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس مهارات اتخاذ القرار(المهارات، والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
فهم الموقف وتحليله	التجريبية	٣٨	٢٩.٧٩	٤.٤١٨	٠.٢٨٥	٠.٧٧٦	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢٩.٥٣	٣.٥٨٥			
توليد البدائل	التجريبية	٣٨	٣٧.٨٢	٤.٠١٩	٠.٠٢٨	٠.٩٧٨	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٣٧.٨٤	٤.١٨٨			
تقييم البدائل	التجريبية	٣٨	٣٣.٣٤	٢.٤٣٠	٠.٧٧٨	٠.٤٣٩	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٣٣.٧٤	٤.١٣١			
اتخاذ الحل المناسب	التجريبية	٣٨	٣٩.٣٤	٥.٢٣١	١.٢٢١	٠.٢٢٦	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٤٠.٦١	٣.٦٤٣			
متابعة تنفيذ القرار	التجريبية	٣٨	٢٨.٢٩	٣.٤١٦	١.١٥٤	٠.٢٥٢	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢٩.١٨	٣.٣٤٤			
الدرجة الكلية لاتخاذ القرار	التجريبية	٣٨	١٦٩.٥٨	١٤.٠٠٩	٠.٤٢٧	٠.٦٧١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١٧٠.٨٩	١٢.٨٢٣			

جدول (٩):

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الدافع (الأبعاد، والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي

أبعاد الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
التوجه نحو التعلم	التجريبية	٣٨	٥٢.٠٣	٥.٢٥٨	١.٣٠١	٠.١٩٧	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٥٣.٥٣	٤.٧٨٠			
حل المشكلات إبداعيًا	التجريبية	٣٨	٣٦.٣٧	٣.٧٩٥	٠.١٠٠	٠.٩٢٠	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٣٦.٢٦	٥.٢٣٣			
التكامل المعرفي	التجريبية	٣٨	٢٧.٧٦	٢.٢٩٥	١.٦٧٨	٠.٠٩٨	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢٦.٦٣	٣.٤٦٧			
التركيز العقلي	التجريبية	٣٨	٢٤.٦٨	٢.١٨٢	٠.٣١٤	٠.٧٥٥	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢٤.٨٧	٢.٨٨٧			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	١٤١.٣٩	٨.٩٦٤	٠.٠٣٨	٠.٩٧٠	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١٤١.٤٧	٩.٣٧٧			

يتضح من جدول (٨)، وجدول (٩)عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية في

القياس القبلي، حيث جاءت جميع القيم غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣. تنفيذ تجربة البحث: قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وكانت بداية تطبيق جلسات البرنامج في الأسبوع الرابع من الدراسة في ١٢/١٠/ ٢٠١٩، ونهايتها في ١٤/١٢/ ٢٠١٩، بواقع جلستين أسبوعيًا

٤. التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج، تم تطبيق أدوات البحث بعديًا، وذلك يوم ١٦/١٢/٢٠١٩؛ للتأكد من فاعلية البرنامج.

٥. معالجة البيانات: تم إدخال البيانات ومعالجتها احصائيًا باستخدام برنامج حزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics Ver. 22؛ وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث.

٦.عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها: تم عرض نتائج البحث الخاصة بكل فرض وتفسيرها ومناقشتها، وبناءً على ذلك تم تقديم عدد من التوصيات، والدراسات المقترحة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics Ver. 22 ؛ حيث تمّ استخدام الأساليب الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، والمستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

تعرض الباحثة فيما يأتى نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، وأخيراً تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة بناءً على نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول

وللتحقق من الفرض الأول، الذي ينص على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح المجموعة التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لبحث دلالة الفرق بين

متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات اتخاذ القرار، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي، وجدول (١٠) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٠):

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية في التطبيق البعدي

مهارات المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فهم الموقف وتحليله	التجريبية	٣٨	٣٧.٢٤	٥.٢٨٥	٦.٩٦٩	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٣٠.٣٢	٣.٤٠٢			
توليد البدائل	التجريبية	٣٨	٤٦.٢٦	٤.٩٣٠	٧.٧١٧	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٣٨.١٨	٤.١٦٥			
تقييم البدائل	التجريبية	٣٨	٤٢.٢١	٣.٢٧٣	١٠.٠٦٣	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٣٣.٩٣	٣.٨٧٩			
اتخاذ الحل المناسب	التجريبية	٣٨	٥١.٨٤	٤.٥١٧	١١.٠١٢	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٤١.٣٧	٣.٧٣٧			
متابعة تنفيذ القرار	التجريبية	٣٨	٣٤.٦٨	٣.٦٩٢	١٥.٦٩٦	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٣٠.٠٨	٣.٤٨٠			
الدرجة الكلية لاتخاذ القرار	التجريبية	٣٨	٢١٢.٤٧	١٤.٠٠٩	١٣.٤٥٨	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	١٧١.١٦	١٢.٦٩١			

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات اتخاذ القرار وهي: (فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار)، والدرجة الكلية لاتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اتخاذ القرار، وبذلك يتحقق الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني

للتحقق من الفرض الثاني، الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي. " استخدمت الباحثة اختبار ت t– test للمجموعات المرتبطة؛ لبحث دلالة الفرق بين

متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية، والجدول (١١) يوضح تلك النتائج:

جدول (١١):

قيمة " ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية

مهارات المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
فهم الموقف وتحليله	قبلي	٣٨	٢٩.٧٩	٤.٤١٨	١٦.٨٣٧	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٣٧.٢٤	٥.٢٨٥			
توليد البدائل	قبلي	٣٨	٣٧.٨٤	٣.٦٤٣	١٤.٠٤٨	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٤٦.٢٦	٤.٩٣٠			
تقييم البدائل	قبلي	٣٨	٣٤.٣٤	٢.٤٣٠	١٥.٠٨٩	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٤٢.٢١	٣.٢٧٣			
اتخاذ الحل المناسب	قبلي	٣٨	٣٩.٦١	٥.١٢٨	١٧.٩٨٥	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٥١.٨٤	٤.٥١٧			
متابعة تنفيذ القرار	قبلي	٣٨	٢٨.٢٩	٣.٤١٦	١٥.٣١٧	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٣٤.٦٨	٣.٦٩٢			
الدرجة الكلية لاتخاذ القرار	قبلي	٣٨	١٦٩.٥٨	١٤.٠٠٩	١٧.٥١٢	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٢١٢.٧٤	١٤.٠٣٨			

يتضح من جدول (١١) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) في المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار وهي: (فهم وتحليل الموقف، وتوليد البدائل، وتقييم البدائل، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعة تنفيذ القرار)، والدرجة الكلية لاتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي؛ مما يعني حدوث زيادة في اتخاذ القرار بمهاراته الخمسة لدى المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة، قامت الباحثة بحساب حجم التأثير (η2)؛ لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل مهارة من مهارات اتخاذ القرار، وكذلك الدرجة الكلية، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢):
حجم تأثير عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار

مهارات المقياس	قيمة (η2)	حجم التأثير
فهم الموقف وتحليله	٠.٨٨٥	كبير
توليد البدائل	٠.٨٤٢	كبير
تقييم البدائل	٠.٨٦٠	كبير
اتخاذ الحل المناسب	٠.٨٩٧	كبير
متابعة تنفيذ القرار	٠.٨٦٤	كبير
الدرجة الكلية	٠.٨٩٢	كبير

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم (η2) تراوحت بين (٠,٨٤٢، ٠,٨٩٧) لمهارات اتخاذ القرار، وبلغت قيمتها (٠,٨٩٢) للمقياس ككل؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في مهارات اتخاذ القرار بنسبة ٨٩.٢%؛ مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول والثاني وتفسيرها:

من العرض السابق لنتائج البحث الخاصة بالفرض الأول والثاني، وبالتالي الخاصة بمهارات اتخاذ القرار يمكن التوصل إلى ما يأتي:

أثبتت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع مهاراته لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فتحية علي حميد (٢٠١١)، ودراسة سيد عبدالله عبدالفتاح، وبهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٤) التي توصلتاإلى فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام عادات العقل لدى الطلاب المعلمين، يساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار، فالتدريب على استخدام عادة المثابرة، يجعل الطلاب يلتزمون بإكمال المهام التي التي يكلفون بها، ويواجهون الصعوبات، ولا يقبلون الهزيمة، ويجزئون المشكلة لفهمها، ويضعون بدائل عديدة للتعامل مع المواقف التي يواجهونها، وهذا يساعد على فهم المواقف وتحليلها، ووضع بدائل لحلها، وبالتالي يساعد في تنمية اتخاذ القرار، كما أن التدريب على استخدام عادة التحكم بالتهور وضبط النفس، يجعل الطلاب يصغون للتعليمات، ويتفهمون التوجيهات، ويتأنون، ويبنون خطة عمل قبل البدء فيها، ولا يقفزون إلى النتائج، ويبحثون في البدائل لاختيار أدقها؛ وهذا يساعد الطلاب على عدم إعطاء أحكام فورية، والتأني في تقييم البدائل، واختيار الحل المناسب، وبالتالي تنمية اتخاذ القرار.

واستخدام عادات الإصغاء بتفهم وتعاطف تجعل الطالب يستمع إلى زملائه، ويتعاطف معهم، ويبني على أفكارهم، ويتجاوب معهم، وهذا يساعده على الوصول إلى قرارات صحيحة تتماشى مع آراء الآخرين، كما أن التدريب على استخدام عادة التفكير بمرونة، يجعل الطلاب المعلمين قادرين على تغيير أفكارهم، وتعديل وجهات نظرهم عندما يتعرضون لمعلومات جديدة، والنظر من زوايا مختلفة للمواقف والمشكلات التي يتعرضون لها؛ مما يساعدهم على توليد بدائل وخيارات عديدة للمشكلات، ويتعاملون مع أكثر من مصدر للمعلومة، وهذا يساعدهم على فهم الموقف وتحليله؛ وبالتالي تنمية اتخاذ القرار.

والتدريب على استخدام عادة التفكير في التفكير(ما وراء المعرفة) يجعل الطلاب يطرحون على أنفسهم أسئلة استيضاحية، ويوضحون خطوات عملياتهم العقلية، ويصفون خطواتهم التنفيذية في حل المشكلة، كما أن التدريب على عادة الكفاح من أجل الدقة يجعل الطلاب المعلمين قادرين على تفحص أفكارهم من أجل الحصول على الدقة العالية، فهم يعملون بجد وفق معايير محددة، وهذا يساعد على تنمية قدرة الطلاب على فهم الموقف وتحليله، وتقييم البدائل، واتحاذ القرار المناسب.

بالإضافة إلى أن التدريب على استخدام عادة التساؤل وطرح المشكلات يجعل الطلاب قادرين على طرح تساؤلات، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات، والبحث عن الأسباب التي تقف وراءها، وهذا يساعد على تنمية قدرة الطلاب المعلمين على فهم الموقف وتحليله، وتوليد بدائل، أما التدريب على عادة تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة يجعل

الطلاب قادرين على استعادة المعلومات السابقة لتطبيقها على مواقف جديدة بحيث تكون هي مصدر الحل والإيضاح للمشكلات الجديدة، وهذا يساعدعلى فهم الموقف وتحليله، وتوليد بدائل، وتقييمها، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعته.

والتدريب على استخدام عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة يجعل الطلاب قادرين على الربط الجيد بين التفكير واللغة، وتوصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو كتابة، ويساعد ذلك على فهم الموقف وتحليله، وتوليد بدائل، كما أن التدريب على استخدام عادة الاستجابة بدهشة ورهبة يجعل الطلاب قادرين على الاستمتاع بالتعلم، وممارسة التفكير بسعادة والابتهاج لقدرتهم على حل المشكلات وإيجاد البدائل والمتعة في قبول التحدي، بل والسعي وراء المعضلات للاستمتاع بحلها، وهذا يساعد على توليد بدائل واتخاذ القرار المناسب، ومتابعته.

أما التدريب على استخدام عادة جمع البيانات باستخدام كافة الحواس يجعل الطلاب قادرين على اكتساب المعلومات من البيئة المحيطة بمختلف جوانبهم وربطها في العقل بسهولة بعد معالجتها، وهذا يساعدهم على فهم الموقف وتحليله، وتوليد البدائل، وتقييمها، ومن ثم اتخاذ الحل المناسب، والتدريب على عادة التصور والابتكار والتجديد تجعل الطلاب قادرين على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال فحص البدائل من زوايا متعددة، ويكون لديهم القدرة على الانفتاح على النقد ويستخدمونه لابتكار حلول جديدة، كما أنهم يستفيدون من النقد، وهذا يساعد الطلاب على توليد البدائل، وتقييمها، واتخاذ الحل المناسب.

والتدريب على استخدام عادة الإقدام على مخاطر مسئولة يجعل الطلاب قادرين على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما، وعدم الخوف من الفشل، ويجربون من أجل الوصول إلى الصواب، وهذا يساعد على فهم الموقف وتحليله، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعته، كما أن التدريب على عادة إيجاد الدعابة تجعل الطلاب قادرين على إدراك المشكلات من موقع مثير للاهتمام بالاعتماد على المفارقات والثغرات وعدم التطابق بين الأجزاء بما يدعو إلى إطلاق روح المرح في أثناء التفكير والسرور والمتعة والبهجة، وهذا يساعد على إقبال الطلاب على فهم المشكلات التي يواجهونها، وتوليد بدائل جديدة لحلها، واتخاذ القرارات، حتى لو كانت غريبة وجديدة.

ومن جهة أخرى فإن التدريب على استخدام عادة التفكير التبادلي يجعل الطلاب يشاركون الآخرين تفكيرهم، ويطورون أفكار الآخرين، ويتجنبون الوحدة، وينفتحون ذهنيا على الآخرين ؛ مما يساعد الطلاب على توليد البدائل، وتقييمها، واتخاذ الحل المناسب ومتابعته، كما أن التدريب على عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر تجعل الطلاب قادرين على المكافحة باستمرار من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل، واعتبار المشكلات فرصًا ثمينة للتعلم والاعتراف بالحاجة المستمرة للتعلم؛ ممايؤدي إلى مساعدة الطلاب على فهم الموقف وتحليله، وتوليد بدائل، وتقييمها، واتخاذ الحل المناسب، ومتابعته، وبالتالي القدرة على اتخاذ القرار

وإجمالًا فقد ظهرت فاعلية استخدام عادات العقل في تنمية اتخاذ القرار خلال جلسات البرنامج من المواقف التي كان الطلاب يسردونها، وأيضًا من خلال االحوار والمناقشة، والعمل في مجموعات، والعصف الذهني، والعروض التقديمية، ولعب الأدوار، وطرح الأسئلة،التي يجيبون عنها، والتي ظهر فيها كيفية استخدام هذه العادات في حياتهم الأكاديمية مع زملائهم، وفي حياتهم بصورة عامة، وكيف ساعد استخدامها كنمط سلوكي على زيادة قدرة الطالب المعلم على تعرف المشكلات التي تواجهه وتحديد أسبابها، وتشخيصها بناء على معلومات وحقائق كافية، وزيادة قدرته على وضع بدائل متعددة للمشكلات والمواقف التي تواجهه، بحيث تساعده على تحقيق أهدافه، وتكون قابلة للتطبيق، مع الأخذ في الاعتبار توجيهات الآخرين وخطوات المنهج العلمي عند وضعها، ووضع مجموعة من المحكات، تمكنه من ترتيب البدائل والحلول والتمييز بينها والحكم على جودتها، واختيار البديل المناسب من عدة بدائل وفق المعايير والمعطيات والأدلة المتاحة، والذي يمكنه من حل الموقف أو المشكلة التي تواجهه في الوقت المناسب بمهارة، ومراقبة قراراته بعد تنفيذها،؛ حتى يتمكن تصحيح القرارات، والتعامل مع معوقات تنفيذ الحل، وفي النهاية تنمو لدى الطلاب مهارات اتخاذ القرار.

نتائج الفرض الثالث

وللتحقق من الفرض الثالث للبحث، والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح طلاب المجموعة

التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الدافعية العقلية، والدرجة الكلية في التطبيق البعدي، وجدول(١٣) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٣):

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية له في لتطبيق البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه نحو التعلم	التجريبية	٣٨	٦٦.٨٢	٤.٦٠٢	١٢.٣١٨	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٥٣.٧١	٤.٥٧٣			
حل المشكلات إبداعيًا	التجريبية	٣٨	٤٣.٤٧	٣.٩٧٨	٦.٨٩٥	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٣٧.٠٠	٤.٢٠٤			
التكامل المعرفي	التجريبية	٣٨	٣٥.١١	٣.١١٧	١١.٦٢٤	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٢٧.٠٠	٢.٩٥٩			
االتركيز العقلي	التجريبية	٣٨	٣١.١٨	٢.٤٥٩	١٠.٩٣٣	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	٢٥.٠٨	٢.٤٠٩			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	١٧٥.٧٤	٩.٨٧١	١٥.٨٠٤	٧٤	٠.٠٠١
	الضابطة	٣٨	١٤١.٧١	٨.٨٧١			

يتضح من جدول (١٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في أبعاد المقياس، وهي: (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي)، والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية في تنمية الدافعية العقلية؛ مما يدل على أن المعالجة أدت إلى تنمية الدافعية العقلية لدى المجموعة التجريبية، وبذلك يتحقق الفرض الثالث

نتائج الفرض الرابع

ولاختبار الفرض الرابع، الذي ينص على أنه:"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الأولى شعبة التربية الخاصة لصالح التطبيق البعدي".

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية، وجدول (١٤) يوضح تلك النتائج:

جدول (١٤):
قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية له

أبعاد المقياس	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة
التوجه نحو التعلم	قبلي	٣٨	٥٢.٠٣	٥.٢٥٨	٢٠.٤٦٥	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٦٦.٨٢	٤.٦٠٢			
حل المشكلات إبداعيًا	قبلي	٣٨	٣٦.٣٧	٣.٩٧٥	٢٠.٧٠٥	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٤٣.٤٧	٣.٩٧٨			
التكامل المعرفي	قبلي	٣٨	٢٧.٧٦	٢.٢٩٥	١٧.٦٠٥	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٣٥.١١	٣.١١٧			
التركيز العقلي	قبلي	٣٨	٢٤.٦٨	٢.١٨٢	١٨.٨٣٢	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		٣١.١٨	٢.٤٥٩			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي	٣٨	١٤١.٣٩	٨.٩٥٤	٣٢.٨٢٩	٣٧	٠.٠٠١
	بعدي		١٧٥.٧٤	٩.٨٧١			

يتضح من جدول (١٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين (القبلي والبعدي) في المجموعة التجريبية في أبعاد المقياس وهي (التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي)، والدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي في تنمية الدافعية العقلية؛ مما يعني أن المعالجة أدت إلى تنمية الدافعية العقلية بأبعادها الأربعة، وبذلك يتحقق الفرض الرابع.

ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية الدافعية العقلية قامت الباحثة بحساب قيمة (η2)، لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥):
حجم تأثير عادات العقل في تنمية الدافعية العقلية

أبعاد المقياس	قيمة (η2)	حجم التأثير
التوجه نحو التعلم	٠.٩١٩	كبير
حل المشكلات إبداعيًا	٠.٩٢١	كبير
التكامل المعرفي	٠.٨٩٣	كبير
التركيز العقلي	٠.٩٠٦	كبير
الدرجة الكلية	٠.٩٦٧	كبير

يتضح من جدول (١٥) أن قيم (η2) تراوحت بين (٠,٨٩٣، ٠,٩٢١) لأبعاد مقياس الدافعية العقلية، وبلغت قيمتها (٠,٩٦٧) للمقياس ككل؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في تنمية الدافعية العقلية بنسبة ٩٦.٧% ؛ مما يدل على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية الدافعية العقلية لدى المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرضين الثالث والرابع وتفسيرها:

من العرض السابق لنتائج البحث الخاصة بالفرضين الثالث، والرابع(المرتبطة بالدافعية العقلية) يمكن التوصل إلى ما يأتي:

أثبتت نتائج تطبيق مقياس الدافعية العقلية على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية الدافعية العقلية، كما أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية العقلية، وذلك لصالح التطبيق البعدي في تنمية الدافعية العقلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام عادات العقل لدى الطلاب المعلمين، يساعد على تنمية الدافعية العقلية بأبعادها(التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي)، فالتدريب على استخدام عادة المثابرة، يجعل الطلاب يلتزمون بإكمال المهام التي يكلفون بها، ويواجهون الصعوبات، ولا يقبلون الهزيمة، ويجزئون المشكلة لفهمها، ويضعون بدائل عديدة للتعامل مع المواقف التي يواجهونها، وهذا يساعد على زيادة التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتركيز العقلي، كما أن التدريب على استخدام عادة التحكم بالتهور وضبط النفس، يجعل الطلاب يصغون للتعليمات، ويتفهمون التوجيهات، ويتأنون، ويبنون خطة عمل قبل البدء فيها، ولا يقفزون إلى النتائج، ويبحثون في البدائل لاختيار أدقها؛ وهذا يساعد الطلاب على عدم التوجه نحو التعلم والتركيز العقلي، وبالتالي الدافعية العقلية.

واستخدام عادات الإصغاء بتفهم وتعاطف تجعل الطالب يستمع إلى زملائه، ويتعاطف معهم، ويبني على أفكارهم، ويتجاوب معهم، ويحترم آراءهم، وهذا يساعده على تنمية التوجه نحو التعلم، والتكامل المعرفي، كما أن التدريب على استخدام عادة التفكير بمرونة، يجعل الطلاب المعلمين قادرين على تغيير أفكارهم، وتعديل وجهات نظرهم عندما يتعرضون

لمعلومات جديدة، والنظر من زوايا مختلفة للمواقف والمشكلات التي يتعرضون لها؛ مما يساعدهم على توليد بدائل وخيارات عديدة للمشكلات، ويتعاملون مع أكثر من مصدر للمعلومة، وهذا يساعدهم على تنمية حل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي؛ وبالتالي تنمية الدافعية العقلية.

والتدريب على استخدام عادة التفكير في التفكير(ما وراء المعرفة) يجعل الطلاب يطرحون على أنفسهم أسئلة استيضاحية، ويوضحون خطوات عملياتهم العقلية، ويصفون خطواتهم التنفيذية في حل المشكلة، وهذا يساعد على تنمية قدرة الطلاب على التركيز العقلي، والتكامل المعرفي، كما أن التدريب على عادة الكفاح من أجل الدقة يجعل الطلاب المعلمين قادرين على تفحص أفكارهم من أجل الحصول على الدقة العالية، فهم يعملون بجد وفق معايير محددة، وهذا يساعد على تنمية قدرة الطلاب على التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي. بالإضافة إلى أن التدريب على استخدام عادة التساؤل وطرح المشكلات يجعل الطلاب قادرين على طرح تساؤلات، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات، والبحث عن الأسباب التي تقف وراءها، وهذا يساعد على تنمية قدرة الطلاب المعلمين التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي، أما التدريب على عادة تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة يجعل الطلاب قادرين على استعادة المعلومات السابقة لتطبيقها على مواقف جديدة بحيث تكون هي مصدر الحل والإيضاح للمشكلات الجديدة، وهذا يساعد على تنمية التوجه نحو التعلم، والتكامل المعرفي.

والتدريب على استخدام عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة يجعل الطلاب قادرين على الربط الجيد بين التفكير واللغة، وتوصيل الأفكار والتعبير عنها بدقة سواء شفاهة أو كتابة، ويساعد ذلك التكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، كما أن التدريب على استخدام عادة الاستجابة بدهشة ورهبة يجعل الطلاب قادرين على الاستمتاع بالتعلم وممارسة التفكير بسعادة والابتهاج لقدرتهم على حل المشكلات وإيجاد البدائل والمتعة في قبول التحدي، بل والسعي وراء المعضلات للاستمتاع بحلها، وهذا يساعد على التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي.

أما التدريب على استخدام عادة جمع البيانات باستخدام كافة الحواس يجعل الطلاب قادرين على اكتساب المعلومات من البيئة المحيطة بمختلف جوانبهم وربطها في العقل

بسهولة بعد معالجتها، وهذا يساعدهم على التوجه نحو التعلم، والتكامل المعرفي، والتركيز العقلي، والتدريب على عادة التصور والابتكار والتجديد تجعل الطلاب قادرين على تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال فحص البدائل من زوايا متعددة، ويكون لديهم القدرة على الانفتاح على النقد ويستخدمونه لابتكار حلول جديدة، كما أنهم يستفيدون من النقد، وهذا يساعد الطلاب على حل المشكلات إبداعيًا.

والتدريب على استخدام عادة الإقدام على مخاطر مسئولة يجعل الطلاب قادرين على كشف الغموض الذي يحيط بمشكلة ما، وعدم الخوف من الفشل، ويجربون من أجل الوصول إلى الصواب، وهذا يساعد على التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، كما أن التدريب على عادة إيجاد الدعابة تجعل الطلاب قادرين على إدراك المشكلات من موقع مثير للاهتمام بالاعتماد على المفارقات والثغرات وعدم التطابق بين الأجزاء بما يدعو إلى إطلاق روح المرح في أثناء التفكير والسرور والمتعة والبهجة، وهذا يساعد على إقبال الطلاب على التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا

ومن جهة أخرى فإن التدريب على استخدام عادة التفكير التبادلي يجعل الطلاب يشاركون الآخرين تفكيرهم، ويطورون أفكار الآخرين، ويتجنبون الوحدة، وينفتحون ذهنيا على الآخرين؛ مما يساعد الطلاب على التكامل المعرفي، كما أن التدريب على عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمرتجعل الطلاب قادرين على المكافحة باستمرار من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل، واعتبار المشكلات فرصًا ثمينة للتعلم والاعتراف بالحاجة المستمرة للتعلم؛ مما يؤدي إلى مساعدة الطلاب على التوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيًا، والتكامل المعرفي والتركيز العقلي، وبالتالي تنمية الدافعية العقلية.

كما أن فاعلية استخدام عادات العقل في تنمية الدافعية العقلية ظهرت خلال جلسات البرنامج، حيث أن الطلاب كانوا يسارعون في حل الأسئلة التي توجه إليهم، وفي تقديم المواقف التي كانوا يكلفون بها في منازلهم، والمشاركة في الحوار والمناقشات، كما أنهم كانوا يبنون على أفكار زملائهم ويحترمونها، وظهر ذلك في أثناء عملهم في مجموعات، وفي أثناء عرض استجاباتهم، وكانوا أكثر تركيزًا، ويستمتعون بتعلمهم واستخدامهم للعادات، وتطبيقاتها في حياتهم، وخاصة التي تساعدهم على التركيز والمذاكرة بإتقان، كما أن

تشجيعهم على سرد المواقف، ووكيفية تطبيقها في حياتهم، ساعدهم على الإتيان بمواقف ومشكلات وحلها بطرق مبتكرة وجديدة.

نتائج الفرض الخامس

للتحقق من الفرض الخامس، والذي نص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المعلمين في مهارات اتخاذ القرار، ودرجاتهم في الدافعية العقلية " لاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الدافعية العقلية، ويبين الجدول (١٦) قيمة معامل الارتباط ومستوى دلالته.

جدول (١٦):

معامل ارتباط درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات اتخاذ القرار ودرجاتهم في مقياس الدافعية العقلية

معاملات الارتباط	الدافعية العقلية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	٠.٦٠٦	٠.٠١

من جدول (١٦) يتضح أنه يوجد ارتباط بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية، حيث جاءت قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

حيث ساعد استخدام عادات العقل الطلاب المعلمين على تنمية مهارات اتخاذ القرار، وكذلك الدافعية العقلية، وذلك من خلال جعل عادات العقل أنماطًا سلوكية لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى مساعدة الطلاب على زيادة التوجه نحو التعلم، والتركيز العقلي وحل المشكلات إبداعيًا والتكامل المعرفي، وبالتالي يساعدهم على زيادة فهمهم للمواقف والمشكلات التي يواجهونها، وتقديم بدائل عديدة لحل هذه المشكلات، والمفاضلة بينها وفق معايير معينة، للوصول إلى القرار السليم.

التوصيات:

<u>في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:</u>

١. الاهتمام بتضمين عادات العقل ضمن المقررات التي تدرس للطلاب المعلمين، وخاصة الفرق الأولى.
٢. الاهتمام بالتدريب على عادات العقل؛ لما لها من أثر إيجابي على زيادة قدرة الطلاب المعلمين على التصرف في المواقف التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية والعملية.

٣. ضرورة اهتمام منسقي البرامج التعليمية بتضمين عادات العقل داخل البرامج والمقررات، والاهتمام بكيفية إكسابها لدى الطلاب.
٤. إعداد برامج تدريبية وورش عمل للطلاب المعلمين حول عادات العقل، وكيفية استكشافها وتفعيلها، واستخدامها حتى تصبح عادات سلوكية في شخصيتهم.
٥. الاهتمام بتنمية مهارات اتخاذ القرار؛ لما لها من أثر إيجابي في زيادة قدرته على فهم المواقف، وتوليد الحلول، وتقييمها؛ للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلات، ومتابعة تنفيذه.
٦. الاهتمام بتنمية الدافعية العقلية، لما لها من أثر إيجابي على زيادة توجهه نحو التعلم، وحله لمشكلاته بطريقة إبداعية، والتركيز العقلي، والتكامل المعرفي.
٧. الاهتمام بتنمية مهارات اتخاذ القرار، والدافعية العقلية؛ لما لها من أثر إيجابي على حياة الطالب الأكاديمية والعملية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن أن تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- أثر التفاعل بين مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة
- فاعلية برنامج قائم على استخدام عادات العقل المنتجة في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية استخدام عادات العقل في تنمية حل المشكلات إبداعيًا لدى مراحل تعليمية مختلفة.
- نمذجة العلاقات بين عادات العقل واتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج قائم على الدافعية العقلية في تنمية التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية.
- فاعلية عادات العقل المنتجة في تنمية التفكير الإيجابي والدافع للإنجاز لدى مراحل تعليمية مختلفة.
- أثر استخدام الدافعية العقلية على الاندماج المعرفي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٢). ***العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ***، الرياض، مكتبة الشقرى.

إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٩). **أنواع التفكير**، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

ابراهيم رفعت ابراهيم (٢٠١٠). فعالية نموذج مقترح لتنمية التفكير الاحتمالي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، ١ (١٥٩)

أحمد عطية سلامة (٢٠١٦). وحدة رقمية مقترحة في التربية الأمانية لتنمية المعرفة العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية بكلية التربية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة طنطا،١ (٦١)، ١٤٦– ٢٠٢.

أحمد علي الشريم (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية***، جامعة السلطان قابوس، ١٠ (٢)، ٣٧٦– ٣٨٩.

ادوارد دي بونو (٢٠١٠). ***التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية***، ترجمة: نايف الخوض، منشورات وزارة الثقافة، سوريا.

آرثر كوستا، بيتا كاليك(٢٠٠٣أ). ***استكشاف وتقصي عادات العقل***، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام السعودية.

آرثر كوستا، وبيتا كاليك (٢٠٠٣ب). ***تفعيل وإشعال عادات العقل***، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام السعودية.

أمال أحمد اسماعيل (٢٠١٠). نموذج مقترح في علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم، ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدرس***، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١ (١٦١)، ١٦٠– ١٦٧.

أمال صادق، فؤاد أبو حطب (٢٠٠٠). ***علم النفس التربوي*** (ط٦)، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم، فاطمة السيد اليماني (٢٠١٤). اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، ***مجلة العلوم التربوية***، ٢٢ (٢)، ٥٣٣ – ٥٦٦.

أميمة محمد عمور (٢٠٠٥). بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في المواقف الحياتية واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجية حلل– أسال– استقص– A–A–L على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء، ***المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر– ورؤى المستقبل، المجلد الثاني***، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بيسان خالد أبو شرخ (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم علي نظرية تريز لحل المشكلات واتخاذ القرار لدى العاملات في مجال الإصلاح الاجتماعي، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

توفيق أحمد مرعي، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٨) الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)، ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٤ (٢)، ٢٥٧ – ٢٨٩.

ثاني حسين الشمري (٢٠١٤). فاعلية الخرائط الذهنية في إكتساب طلاب الصف الأول متوسط المفاهيم الفيزيائية وإستبقاءها وتنمية الدافعية العقلية لديهم، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، ١ (٤٩)، ٦٩– ٨٧.

الجوهرة محمد الدوسري (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة، ***مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع***، ١ (٢٦)، ٢٠١– ٢٢٦.

حسام محمد مازن (٢٠١١ أ). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها. ***المجلة التربوية***، كليةالتربية، جامعة سوهاج، ج (٢٩)، ٣٣١–٣٥٤.

حسام محمد مازن (٢٠١١ ب). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية: فكر جيد لواقع جديد، ***المؤتمر العلمي الخامس عشر، الجمعية المصرية التربية العلمية***، ٦٣–٨٧.

حسن حسين زيتون(٢٠٠٣). ***تعليم التفكير رؤية تطبيقية في العقول المفكرة، سلسلة أصول التدريس(الكتاب الخامس)***، القاهرة، عالم الكتب.

حسين أبو رياش، وزهرية عبد الحق (٢٠٠٧). ***علم النفس التربوية (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)***، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

حسين عبدالرحمن التهامي (٢٠٠٨). ***المدخل إلى أصول الإدارة العامة***، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

حمزة هاشم السلطاني، ونجلاء علي الجبوري (٢٠١٥). أثر عادات العقل في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الرابع العلمي، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل***، ١ (١٩)، ٢٠٨ – ٢٣٥.

دعاء علي البنا، ومديحة قرني خضير، وصلاح محمد جمعة أبو زيد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المناظرة في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ***مجلة كلية التربية بالفيوم***، ١ (٦).

رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣). ***علم النفس المعرفي***، القاهرة، دار الشروق.

رمضان علي حسن (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل في تنمية التفاؤل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٧ (١٠)، ٣٦٧–٣٠٣.

ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ٩٤، ٣٢– ١١٢.

زهرة ماهود مسلم (٢٠١٣). اتخاذ القرار الأكاديمي وعلاقته ببعض الأساليب المزاجية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٠٢، ٢٢٩ – ٣١٠.

زينب عزيز أحمد، بان محمود محمد (٢٠١٥). أثر أنموذجي الفورمات mat٤ وكيس Case في الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، ١ (٢٢)، ٨٨– ١١١.

سامر محمد المقيد (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على عادات العقل في تنمية القوة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، ***رسالة ماجستيرغير منشورة***، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

سحر محمد عبد الكريم، سماح محمود إبراهيم (٢٠١٥).فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، ٤(١٠)، ٤٠– ٧٢.

سعدية شكري عبد الفتاح (٢٠١٤). ***نحو تعليم أفضل مهارات دراسية وعادات عقلية وذكاء وجداني***، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

سناء محمد حسن (٢٠١٨). أثر استخدام نموذج التفكير النشط فى سياق اجتماعى TASC فى تدريس اللغة العربية على تنمية التحصيل اللغوى والتفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***المجلة التربوية***، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٥٦ (٥٦)، ٣١٩ – ٣٧٤.

سيد عبد الله عبد الفتاح، وبهيرة شفيق إبراهيم (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ***مجلة تربويات الرياضيات***، مصر، ١٧ (٤)

شذى سلامة العواودة (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية عمادة الدراسات العلياء جامعة مؤته.

شيماء عبدالسلام سليم (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ***المجلة المصرية للتربية العلمية***، ٤ (١٩)، ١٣٥– ١٧٢.

صالح ابو جادو، ومحمد بكر نوفل(٢٠٠٧). ***تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)***، عمان، دار الميسرة.

صبري صلاح (٢٠٠٥). فعالية صنع القرار الأكاديمي في ضوء أساليب صنع القرار ومتغيرات السياق لدى طلاب الجامعة، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية، جامعة عين شمس.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). ***الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية***، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان (٢٠٠٢). ***الاختبارات و المقاييس فى العلوم النفسية و التربوية : خطوات اعدادها و خصائصها***، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

طارق نورالدين عبدالرحيم (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، ***المجلة التربوية***، كلية التربية جامعة سوهاج، (٥٢)، ٤٤٧ – ٥٥٩.

عبد الحميد عبد المجيد حكيم (٢٠٠٨). أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات التفكير لدى طلاب كلية المعلمين–جامعة أم القرى، ***مجلة القراءة والمعرفة***، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١ (٧٥)، ١٢٣–١٤٤.

عبد الكريم موسى فرج الله، ومحمد نعيم سكران (٢٠١٣)، مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى، ***مجلة كربلاء العلمية***، ١١ (٤)، ١١٥ – ١٣٠.

عبدالعزيز السيدالشخص، وظافر مشيب الشمراني، ومحمود محمد الطنطاوي (٢٠١٥). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٤ (٣٩)، ٤٥٥– ٤٩٠.

عبدالله أمبوسعيدي (٢٠١٨). أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الاحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٤(٢)، ٧١–٨٣.

عبير ابراهيم زيدان (٢٠٠٥). تدريس عادات العقل: مدخل لتعلم الرياضيات مدى الحياة، ***المؤتمر العلمي الخامس– التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات***، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٢٦– ١٣٢.

عثمان علي القحطاني، يحي عبد الخالق اليوسف (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على عادات العقل المنتجة في تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك – المملكة العربية السعودية، ***المجلة العربية لتطوير التفوق***، ٦ (١١)، ٢٠٣– ٢٢٩.

العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية، ***مجلة التربية العلمية للجمعية المصرية للتربية العلمية***، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٢ (٢)، ٨٣ – ١٢٥، مصر.

على إسماعيل سرور (٢٠٠٦). فاعلية استخدام عادات العقل المنتجة فى تحسين توقعات التلاميذ وعلاقة ذلك بالأداء التدريسي، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الازهر، ٣ (١٣٠).

فايزة أحمد مجاهد (٢٠١٣). أثر دمج أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى مادة التاريخ على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية***، ١ (٥٣)، ١١٥– ١٧٢

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢): ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات***، الأردن ، دار الكتاب الجامعي.

فتحية على حميد (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح في تدريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

فهيم مصطفى (٢٠٠٢). ***مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال– الابتدائي– الإعدادي–الثانوي) رؤية مستقبلية في الوطن العربي***، القاهرة، دار الفكر العربي.

فيصل فخري مراد (٢٠١٠). ***الإدارة (الأسس والنظريات والوظائف)***، عمان، دار مجدلاوي.

قيس محمد علي، وليد سالم حموك (٢٠١٤). ***الدافعية العقلية رؤية جديدة***، عمّان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ليث محمد عياش، سيف علاء غريب (٢٠١٨). اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد، ***بحوث العلوم النفسية والتربوية***، ٣ (٢٨)، ١٧٨– ١٩٦.

ليلى عبد الله حسام الدين(٢٠٠٨) : فاعلية استراتيجية البداية / الاستجابة / التقويم في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، ***بحوث المؤتمر العلمي الثاني عشر للتربية العلمية***، ١ –٤٠، مصر.

مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣). ***تعليم التفكير في عصر المعلومات المدخل– المفاهيم– المفاتيح النظريات– البرامج***، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد بكر نوفل(٢٠٠٨). ***تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل***، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

محمد بكر نوفل، فريد محمد أبو عواد (٢٠١٠). ***التفكير والبحث العلمي***، عمان، دار المسيرة.

محمد بكر نوفل، ومحمد قاسم سعيفان (٢٠١١). ***دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي***، عمان، دارالمسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

محمد بكرنوفل (٢٠٠٩). ***الإبداع الجاد "مفاهيم وتطبيقات"***، عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع، الأردن.

محمد جاسم ولي وباسم محمد العبيدي وآلاء محمد العبيدي (٢٠١٠). ***الإبداع والتفكير الإبتكاري وتنميته في التربية والتعليم***، عمّان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد حسن صبح، هشام إبراهيم الترش، إبراهيم محمد المغازي (٢٠١٥). أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بورسعيد، ١ (١٨)، ٨٤٤– ٨٧١.

محمد عبدالرءوف عبدربه (٢٠١٦). عادات العقل المنبئة بالتفكير الجامبي، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، السعودية، ١(٧٧)، ٥٢١– ٥٧٥.

محمد علي العسيري(٢٠١٦). أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، جامعة الملك سعود، ٥ (٥)، ٦٣–٨٢.

محمد كاظم الجيزاني، شفاء حسين ووارد (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، ***مجلة أبحاث ميسان***، ٩ (١٧)، ٤٦ – ١١٤.

محمد نايف عياصرة (٢٠١٢). عادات العقل لدى طالبات كلية أربد الجامعية، ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٠ (٣)، ٢٩٣– ٣١٢.

مروة عبد الله الشاعر، سعد يسي ذكي، منى عبد الصبور، (٢٠١٠). فاعلية وحدة في العلوم مبنية وفق خطوات برنامج كورت في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ***مجلة البحث العلمي في التربية***، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٣ (١١)، ٥٩٣ –٦٠٢.

مسفر خفير سني القرني (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم على تنمية التفكير عالي الرتبة وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ذوي أنماط السيطرة الدماغية المختلفة، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠٠٩). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية، ***مجلة التربية العلمية***، الجمعية المصرية للتربية العلمية بكلية التربية جامعة عين شمس، ١٢ (٢) ، ٨٣ – ١٢٥.

ناديا هايل السرور (٢٠٠٥). ***تعليم التفكير في المنهج المدرسي***، الأردن، عمان، دار وائل.

نبيلة عبدالرؤوف شراب (٢٠١١). أساليب اتخاذ القرار و علاقتها بالصلابة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ***مجلة الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ع ٢٨، ٤٢٢ – ٤٥٠.

نوال عبد الرحمن محمد الحوراني (٢٠١٣). مقارنة بين كيفية اتخاذ القرار بين المدراء والمديرات دراسة حالة علي برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولي، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، الجامعة الاسلامية بغزة.

نورة بنت عبدالرحمن القضيب (٢٠١٤). أثر برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات العقل وفاعلية الذات لدى عينة من طالبات الإبتدائي بمدينة الرياض، ***جرش للبحوث والدراسات***، ١٥ (٢)، ١١٧– ١٣٧.

هالة سعيد أبوالعلا (٢٠١٢). مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي على مهارات التفكير التأملي بكلية التربية النوعية، ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، ٣ (٢٦)، ٤٤–٧٤.

هانم أحمد سالم، رانيا محمد عطية (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام، ***مجلة التربية الخاصة***، ١٤ (١٤)، ٥٠– ١١٣.

وجدان خليل الكركي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

وضحي بنت حباب العتيبي (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدي طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، ***مجلة أم القري للعلوم التربوية والنفسية***، ٥ (١).

وطفة علي أسعد (٢٠٠٧). قراءة في كتاب عادات العقل، مقال منشور على الشبكة العالمية للمعلومات، ***www.watfa.net***.

ياسر طاهر محمد (٢٠١٣). العادات العقلية وعلاقتها بتحصيل مادة الكيمياء لطلاب المرحلة الإعدادية، ***مجلة كركوك للدراسات الإنسانية***، ٨ (٣)، ١٩٥ – ٢٢٢.

يوسف جلال أبو المعاطي (٢٠٠٤). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنصورة، ١ (٥٦)، ٣١٣ – ٣٤١.

يوسف قطامي (٢٠٠٥). ***ثلاثون عادة للعقل***، عمان، دار دي بونو للنشر والتوزيع، الأردن.

يوسف قطامي وأميمة عمور (٢٠٠٥). ***عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق***، عمان، دار الفكر.

يوسف قطامي، وفدوى ثابت (٢٠٠٩). ***عادات العقل لطفل الروضة "النظرية والتطبيق"***، عمان، دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Beyer, B. (2003). Improving student thinking. ***The Clearning House***, 71 (5), 262 – 267.

Campbell, J. (2006). Theorizing Habits of Mind as Framework for Leaming. ***Abstracts of Conference Papers***, Central Queensland University.

Costa , A. & Kallick, B. (2000). ***Discovering and Exploring Habits of mind*** , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.

Costa , A. & Kallick, B. (2003). ***Discribe 16 Habits of mind*** , Association for Supervision and Curriculum Development , Victoria , U.S.A.

Costa , A. & Kallick, B. (2006). ***Getting into the habit of reflection*** , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.

Costa , A. & Kallick, B. (2008). ***Learning and Leading with Habits of mind "16 essential characteristics for success*** , Association for Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia , U.S.A.

Costa, A. & Kallick, B. (2009). ***Habits of mind across the curriculum "practical and strategies for teacher***" , Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A. & Lowery, L (1991): ***Techniques for Teaching Thinking***. Pacific Grove CA: Critical Thinking Press and Software.

Cuoco, A. , Goldenberg , E & Mark , J. (2010). Contemporary curriculum issues : Organizing a curriculum around mathematical habits of mind , ***National Concil of Mathematics Teache***r , 103 (9), 682- 688.

Daniels, H. (1994). ***Literature Circles: Voice & Choice in The Student-Centered Class room***. New York, Sten House Publishers.

Emmitt , S. & Gorce , C , (2003). ***Construction Communication*** , Oxford , Blackwell publishing, Ltd

Gauld, C. F. (2005). Habits of mind, scholarship and decision making in science and religion, ***Science & Education***, 14, 291-308.

Gentry, D. (2005). Technology Supported Data Driven Decision - Making In An Oklahoma Elementary School, ***Doctor of philosophy in education,*** Graduate College, University of Oklahoma.

Gerald, F. (2003). Beyond Critical Thinking and Decision making: Teaching Business Students How to Think", ***Journal of Management Education***, 27 (1), 24- 51.

Giancarlo , C. (2006). ***California Measure of Mental Motivation (CM3)***, A Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual.

Goldenberg, E., Shteingold, N., & Feurzeig, N. (2003). Mathematical habits of mind for young children. In Lester, E & Charles, R (Eds.), ***Teaching mathematics through problem solving: Prekindergarten - Grade 6*** (15-29). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Hyerle, D. (1999). Thinking Maps: Seeing Is Understanding. ***Educational Leadership*** , 53 (4), 85-89.

Joicevan , T. & Tamara , S. (2006). ***Habits of mind and creative thinking*** , Long Man Lnc , New York.

Magiera, M, Moyer, J & Van Den. L. (2010). preservice tce algebraic habits of mind. ***school science and mathen***, 32 (4), 59-65.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). ***Classroom instruction that works: Research - based strategies for increasing student achievement***, Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mentzer, N. (2008). Academic performance as a predictor of student growth in achievement and mental motivation during an engineering design challenge in engineering and technology education , ***Doctor of philosophy in education***. Utah State University.

Papadopoulos, I. (2018). Using mobile puzzles to exhibit certain algebraic habits of mind and demonstrate symbol - sense in primary school students. ***Journal of Mathematical Behavior***, 51 (1), 1-18.

Perkins , D.N. (2003). Educating for insight**,** ***Journal of Educational Leadership*** , 49 (2) , 4 – 8.

Rewan P., (2002). ***Human Decision***, 3rd, London, Jane House Printing.

Sandra, F.(2010). Instruction, Perception, and Reflection: Transforming Beginning Teachers, Habits of Mind, ***Ed.D. Dissertation*** , University of San Francisco .

White, A. & Wood, C. (2009). Apractical guide to Implementing Costa and Kallick' Habits of mind into any Educational Institute. ***Paper presented at the 14th International Conference on Thinking. Malaysia***. 47-62.