جامعـــــة قاصـــــدي مربـــاح - ورقلـــة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية

عنوان الأطروحة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي وفق النظرية العقلانية الإنفعالية "لألبيرت إليس" في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

– دراسة تجريبية على طلبة جامعة الوادي –

أطروحة مقدمة لإستكمال متطلبات تكوين دكتوراه الطور الثالث تخصص الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالبة: العزوزية سالمي
إشراف: أ.د. جخراب محمد

عرفات أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
محمد عرفات جخراب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
النوي بالطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
طارق صالحي	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
آمال بن عبد الرحمان	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

شكـــــــــــر وتقديـــــــــر

ربِ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِي أَنْعَمْتِ عَلَيّ وَعَلَى وَالِدي وَأَن أَعْمَلْ صَالِحا تَرْضَاه {سورة النمل آية 19}.

أشكر الله رب العالمين الذي خلق وهدى وسدد الخطى وأحمده أن أخرج هذا العمل العلمي المتواضع بعونه وتوفيقه وفضله حمدا كثيرا في المبتدى والمنتهى وأسأله جل وعلا أن يبارك فيه.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير وعظيم الإمتنان إلى من منحوني التوجيه طيلة مساري في طلب العلم والمعرفة أساتذتي الأعزاء بمختلف جامعات الوطن وحتى خارجه.

أتوجه بالشكر الجزيل والعرفان الجميل إلى الأستاذ الفاضل " **أ.د.جخراب محمد عرفات** " والذي تفضل بالإشراف على هذا العمل فكان نعم الموجه وعلى القدر الكبير من الهمة والمساعدة حتى أنجز هذا العمل دمت فخرا لطلبتك دكتور.

أتقدم بوافر التقدير والإحترام إلى عميد كلية التكنولوجيا ونائبه بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي على ما قدموه من تسهيلات ومعلومات أمدكم الله بالصحة والعافية.

أتوجه بأسمى عبارات الثناء للجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة وإثراء هذا العمل لكم أصدق الدعوات بالعون والسداد.

إلى كل من ساعدني ووجهني ودلني جزاهم الله خير الجزاء والعطاء.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة، وللبحث في الموضوع تم إتباع المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بالمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وإعتماد أدوات البحث: مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد التحقق من بعض خصائصه السيكومترية والبرنامج الإرشادي بعد ضبطه، وشمل التطبيق عينة مكونة من (24) طالب وطالبة من طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي، وبإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

– يحقق البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين فاعلية مرتفعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التخطيط.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.

وجرت المناقشة بالإعتماد على الإطار النظري للدراسة وما تم التوصل إليه من نتائج.

Summary of the Study

The current study aims to identify the impact of the cognitive counseling program in developing metacognitive thinking skills for university students, Some of its psychometric properties and the indicative program after controlling it, The application included a sample of (24) male and female students of the second year specializing in telecommunications at the College of Technology at the University of Martyr Hama Al-Akhdar University in the El oued, and using the appropriate statistical methods for data processing the following results were reached:

-The proposed cognitive extension program in developing metacognitive thinking skills among university students achieves high effectiveness.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group in the planning skill in favor of the experimental group in the post-measurement.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group in the skill of observation in favor of the experimental group in the post-measurement.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group in the assessment skill in favor of the experimental group in the post-measurement.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on the planning skill.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on the skill of observation.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on the evaluation skill.

The discussion took place based on the theoretical framework of the study and the results obtained.

قائمـــة المـــحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير.....	أ
ملخص الدراسة بالعربية.....	ب
ملخص الدراسة بالأنجليزية.....	د
قائمة المحتويات.....	ه
قائمة الجداول.....	ح
قائمة الأشكال.....	ي
مقدمة.....	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1. مشكلة الدراسة.....	05
2. تساؤلات الدراسة.....	11
3. فرضيات الدراسة.....	11
4. أهمية الدراسة.....	12
5. أهداف الدراسة.....	14
6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.....	14
7. حدود الدراسة.....	15
الفصل الثاني: مهارات التفكير	
تمهيد.....	17
1. تحديد مفهوم المهارة.....	17
2. نبذة تاريخية عن مهارات التفكير.....	18
3. تعريف مهارات التفكير.....	17
4. أهمية مهارات التفكير.....	20
5. المبادئ الأساسية لإكتساب مهارات التفكير.....	22

6. تصنيفات مهارات التفكير..... 25
7. تنمية مهارات التفكير..... 34
8. معوقات إكتساب مهارات التفكير..... 37
9. قياس مهارات التفكير..... 40
خلاصة الفصل..... 43
الفصل الثالث: النظرية الإنفعالية العقلانية لألبرت إليس
تمهيد..... 45
1. التعريف بصاحب النظرية..... 45
2. تعريف الإرشاد العقلاني الإنفعالي..... 46
3. نشأة النظرية..... 47
4. أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي..... 48
5. المفاهيم الأساسية للنظرية..... 50
6. إجراءات عملية الإرشاد العقلاني الإنفعالي..... 51
7. فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي..... 53
خلاصة الفصل..... 55
الجانب التطبيقي
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
تمهيد..... 58
1. المنهج المتبع..... 58
2. الدراسة الإستطلاعية..... 59
1.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 59
2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية..... 59
3.2. نتائج الدراسة الإستطلاعية..... 60
3. أدوات الدراسة..... 60
1.3. مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي..... 60
2.3. البرنامج الإرشادي..... 71

4. الدراسة الأساسية..... 79
1.4. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية..... 79
2.4. الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية..... 80
5. الأساليب الإحصائية..... 81
خلاصة الفصل..... 82
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة
تمهيد..... 84
1. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى..... 84
2. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية..... 94
3. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة..... 98
4. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة..... 103
5. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة..... 107
6. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة..... 111
7. عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة..... 115
خلاصة وإقتراحات..... 121
قائمة المراجع..... 124
قائمة الملاحق..... ز

قائـــمة الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أرقام البنود على الأبعاد	62
02	نسب إتفاق المحكمين لقبول بنود المقياس	63
03	أرقام البنود المحذوفة والمعدّلة الأولية	64
04	البنود قبل وبعد التعديل مع الأبعاد التي تنتمي إليها	64
05	يوضح الإرتباط الخام والإرتباط الصافي بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الثلاثة المكوّنة له	65
06	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	67
07	قيم الثبات باستخدام معامل جاتمان	69
08	قيم الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ	70
09	الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	71
10	توزع جلسات البرنامج الإرشادي مع الحجم الساعي	73
11	الحجم الساعي لكل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي	73
12	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	85
13	نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	86
14	نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	88
15	حجم الأثر لمخرجات الفرق في درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين القياسين القبلي والبعدي	89

16	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	90
17	حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	91
18	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التخطيط	95
19	يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التخطيط	96
20	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة المراقبة	99
21	حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة المراقبة	100
22	نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التقويم	103
23	حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التقويم	104
24	نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة التخطيط	107
25	نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة المراقبة	111
26	نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة التقويم	115

قائـــمة الأشكـــــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	رسم تخطيطي يوضح مكونات مهارات التفكير فوق المعرفية	29
02	نموذج الحلقات المتصلة لستيرنبرج	36
03	نموذج نظرية (ABC) لألبرت إليس	52

مـــقـــدمـــة

يقاس تقدم الأمم بما تمتلكه من طاقات فكرية ناتجة عن أنظمة تعليمية متكاملة تساير ما هو حاصل من تطور علمي أفرزه التسارع التقني الهائل، وليتحقق ذلك فمـــن الضروري الإهتمام بإنتـــاج تـــلك الطاقـــات الفكـــرية التـــي تمثـــل فـــي مجملها المخرجات الجامعية والتي هي في تزايد مستمر، ولكي يكون التسارع الكمي موازيا للتسارع المعرفي لابد من مجابهة ما يعترض الطالب الجامعي من صعوبات ومحاولة جعله يتخطاها بنفسه وبالإعتماد على قدراته، وتوظيف أقصى ما لديه من عمليات عقلية تبقيه على وعي بمصادر المعرفة والإستراتيجيات المتوفرة لديه ومدى قدرته على إستخدامها، بحيث تظهر مؤشراتها من خلال تحكمه في حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في ظل السيطرة التكنولوجية على معظم استخدامات الحياة العلمية والعملية بتنمية المهارات التفكيرية للطالب الجامعي.

ولعل أبرز المقومات التي تساعد الطالب الجامعي أن يواجه الصعوبات التي تعتري طريقه هي تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديه، من خلال إعداد وتطبيق برامج إرشادية تحقق ذلك ليسهل العبور إلى الحياة العملية، وتماشيا مع هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء أكثر على هذا الموضوع من جانبيه النظري والتطبيقي بإتباع الخطة المنهجية المقترحة والمكونة من خمسة (05) فصول يتم عرضها تبعا كالآتي: **الجانب النظري:** ويضم الفصول الثلاثة التالية:

الفصل الأول: والمعنون "بتقديم موضوع الدراسة" خصص هذا الفصل لتقديم موضوع الدراسة وتم التطرق فيه إلى تحديد المشكلة من خلال طرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وتبيان أهمية وأهداف الدراسة مع ضبط التعاريف الإجرائية والحدود التي جرت ضمنها.

الفصل الثاني: والمعنون بـــ " مهـــارات التفكـــــير ما وراء المعرفي" وإهتم هذا الفصل بإستعراض الإطار النظري لمهارات التفكير من خلال التطرق للتطور التاريخي لها

وتقديم مجمل التعاريف التي تناولها العلماء وتبيان أهميتها وتصنيفاتها ومبادئها وطرق تنميتها، والمعوقات التي تقف دون إكتسابها ليختم الفصل بالأساليب المستخدمة لقياسها.

الفصل الثالث: والمعنون بـــ " النظرية الإنفعالية العقلانية لألبرت إليس" وجاء هذا الفصل ليكتمل الإطار النظري للدراسة، حيث تطرق إلى الإرشاد العقلاني الإنفعالي من خلال التعريف بالنظرية وصاحبها وتحديد المفاهيم الأساسية للنظرية وأهدافها وتوضيح إجراءات عملية الإرشاد العقلاني الإنفعالي وأهم الفنيات المستخدمة فيه.

الجانب التطبيقي: ويضم الفصول المتبقية وهي:

الفصل الرابع: والمعنون بـــ "الإجراءات المنهجية للدراسة" وإشتمل على أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية من منهج ودراسة إستطلاعية ومجتمع الدراسة وعينتها وطريقة إختيارها، وأدوات البحث مع خصائصها السيكومترية وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من الفرضيات.

الفصل الخامس: والأخير من الدراسة والمعنون بـــ "عرض وتفسير نتائج الدراسة " وهو بمثابة المنعرج الحاسم للدراسة ففيه توضع الجهود التي بذلت وعلى مدار إعداد الدراسة وتم فيه عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومحاولة مناقشتها وتفسيرها في ضوء ما قدم من إطار نظري أحاط بالدراسة، كما ضم الفصـــل الخلاصة والإقتراحات المنبثقة عن نتائج الدراسة الحالية.

الجـــــانب النظـــــــــــري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني: مهـــارات التفكـــــير ما وراء المعرفي

الفصل الثالث: النظرية الإنفعالية العقلانية لألبرت إليس

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

7- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

تمثل الجامعة قمة الهرم التعليمي في مختلف أنظمة التعليم، حيت تقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والابتكار، بما يعود على المجتمعات بالنفع والتطور. فالتعليم الجامعي من أهم محاضن إعداد وتأهيل الكوادر البشرية، حيث يسعى القائمون على تطوير التعليم العالي إلى تحقيق أهداف التعليم الجامعي بالصورة المثلى في إعداد الطالب الجامعي القادر على فهم المعرفة والتعامل معها والإستفادة بها والبحث عنها بالطرق العلمية السليمة، والوعي بمشكلات المجتمع والعمل على حلها، وإعداد جيل متحرر من الجهل والتخلف متسلح بالعلم والمعرفة يحسن استخدامها (عبد الرحمن ورشاد، 1995، 25).

كما تحتل الجامعة مكانة مرموقة في أي مجتمع باعتبارها قاطرة التنمية والمسؤولة عن إعداد الكوادر ذات المهارات العلمية والمؤهلة للتنمية المعرفية لخدمة الإحتياجات الضرورية لإحداث التقدم العلمي.

وبما أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تمكن الفرد من تحمل مسؤولية التعلم والتحكم فيه بمراقبة عملية التعلم والوعي بخطواتها المختلفة وتحديد مدى تقدمها نحو الهدف المنشود، فهي تهدف إلى تعليم الطلاب كيف يحصلون على المعلومات وكيف يولدونها في عقولهم وكيف يوظفونها في المواقف التي يحتاجونها وتقييم ما تعلموه بشكل موضوعي لأنها محفزات على التفكير، وتكسب الفرد القدرة على التحليل والنقد مما يقيه

التأثّر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين والتكيف مع الأحداث والمتغيرات والنظر بعمق وحكمة إلى المشاكل التي يعاني منها، وإصدار أحكام صائبة على كثير من المواضيع العامة، بحيث يكون الفرد حرا في التعامل مع الأفكار والطروحات الجديدة، واعتبر الكرمي (1998) أن مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم، وتوصل أندرسون وزملائه (1999) في دراسة أجراها إلى أن هذه المهارات تساعد على تكوين تمثيل مرئي للمشكلة واستدعاء المعلومات والإجراءات التي سيحتاجونها، وتنظيم المعرفة التي جمعوها في بنية أكثر إفادة وفعالية، فهي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وترتيب وتقييم أساليب التعلم والتحكم الذاتي قبل وأثناء وبعد التعلم (عكاشة وضحا، 2012، 119)، فمهارات التفكير ما وراء المعرفي هي تحكم واعي ومترو يقوم به الفرد في أفعاله واستجاباته باستخدام المهارات (التخطيط – المراقبة – التقويم) (Brown, 1980, 453).

وأضحى التخطيط لبناء البرامج الإرشادية جزءا أساسيا من أنظمة الخدمة النفسية والصحية والإجتماعية منذ مطلع الستينات من القرن الماضي، وانتقل من القطاع الطبي إلى الإرشاد والعلاج النفسي، حيث بدأ بتقديم الخدمات النفسية بصورة جدية نتيجة المتغيرات الإجتماعية والإقتصادية، وفي ضوء ذلك أصبحت الحاجة ماسة وضرورية إلى مثل تلك الخدمات الإرشادية بأشكالها ومناهجها المتعددة بهدف تقديم الدعم النفسي للأفراد

المحتاجين إلى المساعدة، حيث يقوم المرشد بوضع وتصميم البرنامج الإرشادي الذي يتناسب وتحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، مراعيا عدد الجلسات والأساليب المستخدمة والتعزيز الإيجابي ودحض الأفكار غير المنطقية وتحديد المؤشرات والمقاييس النفسية التي يستفيد منها في رصد التغيرات الإيجابية التي حدثت بعد الإنتهاء من البرنامج الإرشادي (العاسمي، 2015، 16).

كما يعد بناء البرامج الإرشادية عاملا هاما يساعد في تنمية مهارات التفكير بوصفها عنصر ضروري في مواقف التعلم الناجحة وزيادة فهم الأفراد وكفاءة أدائهم ليرتقي مستوى تفكيرهم إلى مستويات التفكير التي تتضمن وعي الفرد لسلوكياته الذهنية والأدائية وممارسته لأساليب الضبط والتقييم الذاتيين، ليصبح الفرد قادرا على وضع خطط معينة للوصول إلى أهدافه والمراجعة الذاتية الواقعية لمعرفة مدى تحققها.

وهذا ما أشارت إليه دراسة فيليب ناجي (1997) والتي حاول فيها تقييم مهارات التفكير في حل المشكلات الإجتماعية، فوجد إختلاف في الدرجات وتنوع في البيانات بين الطلاب الذين وظفوا مهارات التفكير في حلهم للمشكلات، كما أن استخدام المهارات التفكيرية يختلف من فرد لآخر، بحيث وجد أن هناك أفراد يقومون بالتطبيق الروتيني الآلي للمعلومات والإستخدام المحسوس المحدود للعقل، وهذا يقتصر على حفظهم وتذكرهم واسترجاعهم للمعلومات التي تعلموها سابقا، كذلك حلهم للمشكلات البسيطة

وممارستهم التقليد بالصورة التي لا تتطلب المعالجة العميقة أي أنهم يمارسون أنشطة عقلية غير معقدة يتم فيها استدعاء عمليات عقلية بسيطة تتمثل في ملاحظة الأشياء وتصنيفها والمقارنة بينها، بينما وفي المقابل نجد أفراد آخرين لديهم استخدام واسع ومعقد للعقل يتضمن فهم المعلومات وتحليلها وتفسيرها، فهم يوظفون عمليات عقلية معقدة تتضمن ضبط الأشياء وتوجيهها والتحكم فيها ويقيّمون ما يخططون له، كما أن هؤلاء الأفراد يعرفون حدودهم ويميزون بين ما يعرفون وما لا يعرفون، لأنهم واعون بهدفهم وكيف يصلون إليه وهذا راجع إلى استخدامهم لمهارات ذات مستوى عالي من التفكير على عكس الأفراد الذين يستخدمون مهارات ذات مستوى منخفض من التفكير، هذا ما تضمنته نتائج بعض الدراسات التي أجريت على هؤلاء الأفراد أبرزها دراسة ليندستروم (1995) حيث توصل إلى أن المتعلم الذي يمتلك مهارات تفكير عليا يمتاز بقدرته على اتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته، والتعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل في فهم هذه المعلومات، وتوظيفها وإختيار الإجراءات الملائمة للموقف الذي يمر به (إبراهيم، 2005، 107).

ويسعى الإرشاد النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد وتحقيق التوافق مع نفسه وبيئته قصد تحقيق الصحة النفسية، ليتسنى للفرد استغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، ويرى عدد من الباحثين أن هدف الإرشاد هو تمكين الطلبة من اتخاذ قرارات صائبة وحل المشكلات التي قد تواجههم

وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها، وتعديل السلوك والدوافع والتخلص من نواحي الضعف والعجز وتدعيم وتنمية نواحي القوة لدى الفرد، والقضاء على عدم التطابق بين مستويات مفهوم الذات المختلفة وتحقيق تقبل الذات والآخرين، وإقامة علاقات إجتماعية سليمة وتدعيم بناء الشخصية وتحقيق تكاملها والقدرة على حل الصراع النفسي والتغلب على التوتر والإحباط، وتقبل وتحمل المسؤولية وتعلم أساليب أكثر فاعلية لمواجهة البيئة بمطالبها المتعددة بصورة واقعية وهذا باختلاف النظريات المتبعة في الإرشاد (ملحم، 2015، 71).

كما تتأثر الحالة المزاجية للفرد بالأفكار والمعارف والمعتقدات وما يقوله لنفسه فإذا كانت الأفكار تفاؤلية فإن ذلك يبعث على السعادة والفرح، وإذا كانت أفكار تشاؤمية فإن ذلك يبعث على الحزن وفقدان الأمل في المستقبل، مما يسبب القلق والإكتئاب وغيرها من الإضطرابات النفسية التي تنعكس على الفرد في صور اضطرابات جسمية، وتستمر هذه الإضطرابات باستمرار الحالة النفسية المبنية على الأفكار اللاعقلانية .

ويعد الإرشاد العقلاني الإنفعالي لـــ "ألبرت إليس" أحد المداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي، والذي يولي اهتماما خاصا بالدور الذي يلعبه التفكير في نشأة واستمرار بعض المشكلات السلوكية للفرد، وهو بذلك مدخل فعال للتعامل مع الأفراد الذين لديهم الرغبة في إحداث التغيير في حياتهم، والهدف من الإرشاد العقلاني الإنفعالي ليس مجرد تخليص الأفراد من معتقداتهم اللاعقلانية وأفكارهم غير الواقعية ولكن خفض

اضطراباتهم إلى أدنى مستوى، وذلك من خلال اكسابهم طريقة تفكير عقلانية وذات فائدة في إدراك الحياة ليكون التفكير العقلاني أسلوبا للحياة (يوسفي، 2016، 180) .

ويرى "ألبرت إليس" أن الفرد قد يلجأ إلى تعميم النتائج التي لا تعتمد على تفكير دقيق والتي يقوم على الملاحظة الفردية، مثل الطالب الذي يفشل في اختبار ما فانه فيحكم على نفسه أنه لا يملك مقومات النجاح، لذلك ينبغي للفرد أن يعدل من فلسفته نحو مشكلته الشخصية من خلال تقبل الذات بدلا من تقييم الذات، كما يميل الفرد إلى أن ينسب أخطاءه إلى الآخرين وهذا يوثر على إدراكه للحوادث الخارجية وانفعاله وسلوكه وإلى اللوم المستمر للذات والآخرين، ويحاول "ألبرت إليس" من خلال الإرشاد العقلاني الإنفعالي أن يعلم العميل أن يستمد أفكاره من تجاربه الدقيقة، ورؤيته المنطقية وأن الأفكار التي لا تستند إلى خبرة منطقية تسبب السلوك المضطرب للفرد .

وبتسارع التطور وتباين حاجات المجتمع أصبح لزاما تزويد الطلبة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي قصد زيادة الثقة بالنفس والقدرة على الضبط والسيطرة على ما يحدث من عمليات ربط واستنتاج واستدعاء، بالإضافة إلى زيادة التكيف السوي مع المجتمع وتسريع التأهيل إلى المجتمع وتهذيب القدرات وجعلها أكثر ملائمة لمطالب المستقبل وتحويل الفرد إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها (العياصرة، 2015، 49).

بناء على ما سبق من طرح حول الموضوع تتحدد أهمية البحث في موضوع مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط – المراقبة – التقويم) والحاجة إلى برنامج إرشادي لتنميتها، ولتحقيق ذلك كانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل أسئلة نوردها كما يلي:

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التخطيط.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.

3- فرضيات الدراسة:

- يحقق البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي فاعلية مرتفعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التخطيط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.

4 – أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من متغيراتها كونها تتطرق إلى:

4-1: مهارات التفكير ما وراء المعرفي: أدوات أساسية للتفكير الفعال فهي:

– تساهم في تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات ومواجهة المهمات الدراسية والحياتية وفق أطر إبداعية بناءة.

– توسع قدرة الطالب على المحاكمة وتوليد الأفكار وتزيد من ثقته بنفسه وبقدراته.

– تعد الطالب للإستعداد للحياة العملية بعد الدراسة وتنشئة المواطنة الصالحة فيه.

– تؤدي إلى زيادة النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي وتحسين أداء الطالب.

4-2: المرحلة الجامعية: أهم المحطات الحاسمة في مسيرة الطالب والمهمة للمجتمع فهي:

– تمثل مرحلة إنتاج وتطوير للمعرفة وقابليات وقدرات الطلبة .

– تهيئ الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة التي تحقق للمجتمع تنمية حقيقية.

– تقوم على تنمية وصقل الملكات والمهارات العلمية والمهنية التي تعد أداة صنع القيادات المهنية والفكرية وإخراج الإطارات.

– توفر لنا الكوادر المؤهلة لإدارة مختلف مؤسسات الوطن ودفع العجلة التنموية.

4-3: الإرشاد العقلاني الإنفعالي (النظرية العقلانية الإنفعالية):

تمثل النظرية في الإرشاد النفسي وسيلة مساعدة تعيننا على رؤية العلاقات الموجودة بين حادثة وأخرى فهي مجموعة من الإفتراضات المناسبة ترتبط مع بعضها في شكل نسقي يفيد في تحقيق التوافق النفسي، فهي تقودنا إلى ملاحظة علاقات معينة وتتنبأ بالأحداث وتخبرنا بما ينبغي أن نبحث عنه وبناء طرق جديدة للسلوك.

فالهدف من الإرشاد العقلاني الإنفعالي هو تعليم المسترشد تحليل وتوضيح الحقائق التي تحرفت وذلك لتمييز معتقداته غير العقلانية من العقلانية، والموجه الذاتي والإستقلالية الذاتية والمسؤولية وتحمل هفوات الآحرين وتقبل الأشياء غير المؤكدة والمرونة والإنفتاح على التغيير والتفكير العلمي وتقبل الذات وزيادة الدافعية (ملحم، 2015، 145)

4-4: البرامج الإرشادية: تسعى لتحقيق التوازن النفسي والإجتماعي والفكري فهي:

- تساعد المرشد على تحديد آليات التدخل وتعديل ما يلزم تعديله من تلك الإجراءات التنفيذية على العينة المستهدفة حتى يتناسب وأهداف المسترشد المرحلية والنهائية.

- يفيد المرشد في تدوين خطة الإرشاد بوضوح .

- يسهل في توضيح المشكلات التي يعاني منها المسترشد وأساليب التدخل الإرشادي الواجد تنفيذها خلال الجلسات الإرشادية (العاسمي، 2015، 35)

5- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- بناء برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة.

- التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء لطلبة الجامعة.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير ما رواء المعرفي (التخطيط – المراقبة – التقويم) للقياسات القبلي والبعدي والتتبعي.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

6-1: مهارات التفكير ما وراء المعرفي: ونعني بها وعي الطالب بالعمليات المعرفية التي تمكّنه من الوصول إلى هدفه والسيطرة على أعماله، وتضم ثلاث مهارات فرعية:

- **مهارة التخطيط:** وتظهر في قدرة الطالب على وضع مخطّط يوصله إلى تحقيق أهدافه ويكون قبل أداء المهمة.
- **مهارة المراقبة:** وتظهر في قدرة الطالب على مراقبة سير الخطة التي وضعها لتحقيق الهدف وتكون أثناء القيام بالمهمة.
- **مهارة التقويم:** وتظهر في قدرة الطالب على تقويم تنفيذه للخطة التي وضعها بعد الإنتهاء منها.

2-6: البرنامج الإرشادي: يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها في ضوء أسس علمية تستند إلى مبادئ وفنيات تهدف إلى تقديم المساعدة لتحقيق التوافق (عبد العظيم ، 2013، 48)

وإجرائيا: هو مجموعة من الجلسات الإرشادية تهدف للمساعدة على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة، بالإستناد إلى أساليب وفنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي، ويظهر نمو المهارة من خلال تحسن درجاتهم في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي.

7- حدود الدراسة:

7-1: الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية من نفس الفرع اتصالات سلكية ولاسلكية، من ميدان العلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي، الجزائر.

7-2: الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي، الجزائر.

7-3: الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال السنة الجامعية 2020/2019.

7-4: الحدود العلمية: تم تطبيق الدراسة الحالية بالإستعانة بمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والبرنامج الإرشادي والمعدان من طرف الطالبة.

الفصل الثاني

مهـــارات التفكـــــير ما وراء المعرفي

تمهيد

1- تحديد مفهوم المهارة

2- نبذة تاريخية عن مهارات التفكير

3- تعريف مهارات التفكير

4- أهمية مهارات التفكير

5- تصنيفات مهارات التفكير

6- المبادئ الأساسية لإكتساب مهارات التفكير

7- تنمية مهارات التفكير

8- معوقات إكتساب مهارات التفكير

9- قياس مهارات التفكير

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مهارات التفكير أدوات ضرورية للتفكير الفعال والتي يستخدمها الأفراد في العديد من المواقف التعليمية التي تمر بهم، كما أن الأفراد قد يختلفون في توظيف هذه المهارات وفق ما تتطلبه تلك المواقف، ولمعرفة الخلفية النظرية لمهارات التفكير سيتم التطرق في هذا الفصل لمهارات التفكير عموما ومهارات التفكير ما وراء المعرفي خصوصا كونها المهارات المستهدف قياسها لدى أفراد عينة الدراسة.

1- تحديد مفهوم المهارة:

قبل التطرق لمفهوم مهارات التفكير نستعرض مجموعة من التعاريف التي تناولت مفهوم المهارة وهي كالآتي:

- **تعريف عبد الرضا حاجي (1980):** "المهارة هي الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة" (علوي وآخرون، 28).

- **تعريف حسن حسين زيتون (1999):** "إنها القدرة المكتسبة التي تمكن المتعلّم من إنجاز ما تُوكل إليه من أعمال بكفاءة وإتقان وأقل وقت وجهد وعائد أوفر"(علوي وآخرون، 28).

- **تعريف جودت أحمد سعادة (1999):** "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض على أساس من الفهم والسرعة والدقة" (سعادة، 2003، 45).

- القدرة الفعلية التي تمكن من أداء العمل بدرجة متقنة في وقت قصير وجهد قليل وفق ظرف ما مع ثبات نسبي في درجة الإتقان (الرشيد، 25).

من خلال عرض هذه التعاريف نستنتج أن المهارة:

مكتسبة، تتطلب الدقة والسرعة والإتقان، توفر الوقت والجهد.

المهارة: هي قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد وبدقة.

2- نبذة تاريخية عن مهارات التفكير:

اتضحت الصورة أكثر عن مهارات التفكير في الخمسينات والستينات من القرن الماضي عندما تناول جيلفورد Guilford موضوع التفكير الناقد وتبعه (سميث) في جامعة (ألينوي) وبعده أينس Aynes في جامعة كورنيل Cournil وبلوم Bloom وكوفمان Couvman وبرونزBronz ، حيث ركزوا على عملية تخطيط المنهاج وتطويره وولدت حينها بدايات برامج دي بونو Debono في تعليم التفكير، واستمرت حركة تطوير المناهج في السبعينات من القرن الماضي حيث برز من خلالها موضوع تعليم التفكير بصورة أكثر وضوحا من خلال أعمال ليمان وباير Liman and Bayer وغيرهما تحت مسمّى برنامج التعليم من أجل التفكير.

كما انعقدت مؤتمرات عالمية تابعة لليونسكو تناولت طريقة الإهتمام بمهارات التفكير في التدريس ومنها المؤتمر الذي انعقد في بغداد عام (1985) تحت شعار "البيئة التدريسية في الجامعات العربية" وانبثق عنه توصيات تحث الدول العربية على تدريس

مهارات التفكير في مقرر خاص بالمرحلة الثانوية وربطه بموضوعات في مجال العلوم والرياضيات.

كما أن المناداة بهذا النوع من المهارات حديث العهد ولاقى معارضة كبيرة من قبل بعض المربين والتربويين اعتقادا منهم أن إيصال هذه المهارات للطلاب لن يلق نجاحا بسبب عدم مقدرة المعلمين على ذلك. ولقد ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1995) برنامج مهارات التفكير والذي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير وتعريف الطلاب بمصادر المعرفة، ويركز على مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات التصنيف والإكتشاف والإستنتاج والتلخيص (أبو جلالة، 2007، 63).

وتعتبر مهارات التفكير على درجة كبيرة من الأهمية للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، إذ حظيت بكم كبير من البحث والإستقصاء في الأدب التربوي ونتائج الدراسات والبحوث التي تراكمت عبر الفترات الزمنية الماضية (أبو جادو ونوفل 2007، 70).

3- تعريف مهارات التفكير:

تعتبر مهارات التفكير بمثابة اللبنات الأساسية في بنية التفكير فهي تمثل عمليات عقلية معرفية وإدراكية وفيما يلي عرض لبعض تعاريف مهارات التفكير:

- **تعريف حبيب (1996):** "قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة ودقة وإتقان"، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك

العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والإستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة (جمل، 2005، 94).

- مهارات التفكير هي القدرة على التفكير أو تشغيل الدماغ بفعالية وتعد الخيارات أو البدائل أو الأفعال أو القرارات (سعيد، 2008، 34).

- مهارات التفكير هي إجراءات خاصة ونوعية نؤديها أداء حرفيا لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولا مقصودا مباشرا لنحقق بها أهداف تفكيرنا أو تقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا أو التي نخوضها، أو لنحل مشكلة، أو لنتخذ قرار(البنعلي، 2003، 17).

- مهارات التفكير هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها بقصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء، وتقييم البديل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (ابراهيم، 2009، 47).

من خلال ما سبق من التعاريف يتبين بأن هناك اتفاق على أن مهارات التفكير هي عمليات عقلية يقوم الفرد باستحضارها واستخدامها وتوظيفها في المواقف التي يتعرض لها والتي تثيره، شريطة أن تتوفر في هذه العمليات العقلية الدقة والسرعة في المعالجة للموقف لتكون بذلك مهارة تفكيرية، كما ركزت هذه التعاريف على مهارات التفكير في إطار عملية التعلم كونها تسهم في تطوير العمليات العقلية لدى المتعلم ونمو مهاراته

المعرفية، وبالتالي تحسين تعلمه، وأن توظيف هذه المهارات ضمن عملية التعلم يكسب المتعلم قدرة على التحكم في أدائه أثناء هذه العملية.

4- أهمية مهارات التفكير:

تلعب مهارات التفكير دور مهما في المجال التربوي فهي تحرر تفكير الدارسين وتسهم في وضع مناهج تهدف إلى تعليم الطلاب كيف يحصلون على المعلومات وكيف يولدونها في عقولهم وكيف يوظفونها في المواقف التي يحتاجونها، كما تساعد في تقييم أهمية ما تعلمه الدارس بشكل موضوعي وبناء على ما ورد من تراث نظري في هذا المجال يمكن تعداد جملة من العناصر أهمها (عبد العزيز، 2007، 65):

- إن مهارات التفكير تبين بأن لدى المتعلمين أفكار مختلفة تماما عن خبراتهم المشتركة وأنها ليست تحديا لأنها تأتي بمجموعة من الإجابات المحتملة والتي تعتمد على خبرة الشخص الماضية واهتماماته الخاصة، فهي تكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد.

- إن مهارات التفكير تقوم بدور المحفزات على التفكير في المجالات الملموسة أو المجردة.

- ويذكر نيكرسون Nicrson أن لمهارات التفكير منفعة ذاتية للمتعلم نفسه حيث يكتسب القدرة على التحليل والنقد مما يقيه التأثّر السريع غير المتعقل بأفكار الآخرين وآرائهم فالمفكر الجيّد لديه القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الشخص الذي لا يحسن التفكير، ومنفعة إجتماعية عامة فاكتساب أفراد المجتمع لمهارات

التفكير الجيّد يجعل منهم مواطنين صالحين يستطيعون النظر بعمق وحكمة إلى المشاكل التي يعاني منها مجتمعهم، ويجعلهم قادرين على إصدار أحكام صائبة على كثير من المواضيع العامة.

– واعتبر ستيرنبرج Sterenberg أن مهارات التفكير تعمل على تمكين المتعلم من الإحتفاظ بقدرة عالية وثابتة في معالجة المعلومات.

– كما اعتبر الكرمي (1998) أن مهارات التفكير متطلبات أساسية لبلورة تفكير سليم لدى الطلبة (دياب، 2000، 24).

– وفي دراسة أجراها أندرسون وزملائه (1999) لشرح كيف تساهم مهارات التفكير المختلفة في حل مشكلة ما توصل إلى أن مهارات التفكير تساعد المتعلمين على تكوين تمثيل مرئي للمشكلة واستدعاء المعلومات والإجراءات التي سيحتاجونها، وتنظيم المعرفة التي جمعوها في بنية أكثر إفادة وفعالية، كما تستخدم مهارات التفكير في التقييم لإتخاذ القرارات بأي الأساليب الممكن استخدامها وما إذا كانت الأساليب تعمل أم لا (الرويثي، 2009، 23).

– ولإكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي دور فعال في العملية التربوية فهي تقلل من الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون أثناء فهم المواد الدراسية، وهناك عدة نتائج يتم استخلاصها من اكتساب هذه المهارات كمساعدة المتعلم على تنظيم السلوك والوعي الذاتي من خلال مراقبة المتعلمين لأنفسهم في التعلم، وخلق الفرصة للإختيار بين استراتيجية التعلم التي تضمن الوصول للفهم الكامل وإعادة استخدام المهارة (Al-hilawani, 2000,41).

فأهمية مهارات التفكير تزداد عندما تتجسد أكثر لتنعكس هذه الأهمية على مجالات أخرى، لكن من خلال طرح هذه العناصر تبين أن أهمية مهارات التفكير محددة في عملية التعلم أكثر من أنها تتجاوزها لميادين أخرى من شأنها مساعد الفرد على التكيف مع ظروف مجتمعه والإسهام في تحقيق أهدافه وطموحه حتى يكون فاعلا داخل مجتمعه، ويتعمق وجوده وتتسنى له القدرة على المشاركة في تطويره وازدهاره.

5- المبادئ الأساسية لإكتساب مهارات التفكير:

إن مهارات التفكير شأنها شأن أي مهارة أخرى تحتاج إلى تعلم بالتمرين والتدريب، والممارسة ليتم إكتسابها، كما يمكن تعزيزها وتطويرها من خلال التدريب والتوجيه المستمرين فهي لا تختلف عن أي موضوع دراسي، فكلاهما يستعمل المعرفة السابقة وتكوين المعنى وتوليد الأفكار قصد إنجاز مهمة أو تحقيق هدف ما (رزق، 2000، 72).
وفيما يلي أهم المبادئ الأساسية لإكتساب مهارات التفكير:

- **القدرات والإستعدادات:** ترتبط مهارات التفكير بقدرات واستعدادات وميول وذكاء الفرد والتي تختلف من فرد لآخر، كما يمكن تنمية مهارات التفكير في حدود استعدادات الفرد الوراثية (جبر، 2008، 34)، حيث يرى مالكم (1981) أن فهم المدرس لطبيعة طلبته وقدرته على التمييز بينهم يسهل إمكانية توظيفها في عملية التعلم، وتنفيذ وتقويم البرامج التعليمية وتنسيق الإسترتيجيات التعليمية التي يتبعها واختياره للمحتوى التعليمي المناسب وتحديد الأهداف الخاصة بها وبسبل تحقيقها (قاسم، 2011، 120).

- **التخطيط والتدريب المبرمج:** يتطلب إكساب وإكتساب مهارات التفكير طرائق جيّدة وفعالة يجب أن يخطط لها بدقة وتكون هادفة وتعتمد على احترام المتدرب، وإلا فإن المتدرب سيهدر جهودا كبيرة دون جدوى (مرعي والحيلة 2009، 217)، كما يساعد التخطيط في تطوير مهارات التفكير ونموها فهي تتحقق وفق ظروف بيئية مهيأة ومعدة (جبر، 2008، 34)، وهذا ما أكده الدليمي (2005) بأنها لا تأتي فجأة دون مقدمات وأنه يجب أن تنمى وتعلم، ولابد من رعاية الفرد المتعلم واكسابه المعارف والمعلومات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل في ذاته وتقوده للبحث عن معلومات أبعد وأعمق مستخدما خبراته ومهاراته.

كما أشار باير (1997) إلى ضرورة تقديم فرص تعليمية أفضل للتدريب على تطبيقات واستخدامات مهارات التفكير ومساعدة الطلاب ليكونوا أكثر مهارة في التفكير من خلال منهج منظم، وكذلك التعرف على كيفية مساعدة المبتدئين على تحسين تفكيرهم (قاسم، 2011، 117)، ويرى في ذات الشأن تشامبرز (1988) بأن مهارات التفكير يمكن اكتسابها بالتدريب ويشاطره الرأي كرتشفيلد Cruchfield، حيث أن مهارات التفكير يمكن تعلمها واكتسابها ولا تخضع للوراثة وليس صحيحا أن تترك حتى تبزغ أو لا تبزغ بصورة طبيعية مع مراحل النمو والنضج بل لابد من التدرب عليها (السيد، 1995، 81).

- **الجو الإيجابي:** تتطلب عملية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بشكل فعال في المدارس وقتا طويلا، لذا فإن الدعم الإداري من المناطق التعليمية المختلفة يصبح ضروريا للغاية،

حيث تؤكد نتائج البحث التربوي على ضرورة توفير الجو المشجع لعملية تعليم مهارات التفكير، بحيث يكون المتعلم حرا في التعامل مع الأفكار والطروحات الجديدة (سعادة، 2003، 84)، كما توصلت دراسة Mumford (1991) إلى أن الطلاب يستطيعون اكتساب مهارات تفكير إذا ما أتيحت الفرص المناسبة لذلك (ابراهيم، 2005، 235)، وأصدر Daly (1995) كتابا بعنوان "مهارات التفكير ضرورية للنجاح الأكاديمي والمهني" بيّن فيه أن إتاحة الحرية للدماغ والتفكير دون فرض أي قيود يؤدي إلى تطوير التفكير ومهاراته (قاسم 2011، 120).

كذلك الإستماع والتقبل لأفكار الآخرين وإحترام التنوع والفروق الفردية وتشجيع المناقشة والتعلم النشط (بني خالد، 2013، 30).

بناء على ما تقدم ينبغي مراعاة الوقت (العمر الزمني للفرد) الذي يتم فيه التدريب على إكتساب مهارات التفكير ودرجة إستجابة الأفراد على هذه المهارات أي العمل على إكساب الأفراد مهارات تفكيرية في سن مبكرة لأن الإنسان كما نعلم يولد بجملة من الإستعدادات منها ما هو قابل للتطوير مع مرور الوقت والذي يحتاج إلى تنميته ليتحول إلى قدرات ومنه إلى مهارات، بالإضافة إلى نوعية المهارات التي يجب أن تمرر.

6- تصنيفات مهارات التفكير:

6-1: أسس التصنيف: تعددت التصنيفات حسب توجهات الباحثين وفيما يلي أهمها:

6-1-1: التصنيف على أساس نوع المهارة المستخدمة: ويضم:

- تصنيف (1999) Robert Fisher: ويتكون من (05) أنوع هي:

مهارات تنظيم المعلومات، مهارات الإستقصاء، مهارات العلاقة بالمبررات والأسباب مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التقييم.

- **تصنيف جودت أحمد سعادة (2002):** ويتكون (05) أنواع هي: مهارات التفكير الناقد مهارات التفكير الإبداعي، مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها، مهارات التقييم وحل المشكلات، مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم (سعادة، 2003، 82).

6-1-2: التصنيف على أساس مستوى التفكير: وينقسم إلى:

-**على أساس التدرج في المهارة:** يصنفها عجاج (2007) إلى مهارات تفكير دنيا، وسطية وعليا (العبسي، 2009، 23).

-**على أساس تركيب المهارة وأوليتها:** يصنفها Newmann (1991) إلى مهارات تفكير أساسية ومهارات تفكير مركبة (العتوم وآخرون، 2009، 26).

-**على أساس المهارات المعرفية (المعرفة):** يصنفها Sternberg (1986) إلى مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير فوق المعرفية.

6-2: تصنيف Robert Sternberg (1986): يصنفها إلى مجالين وكل مجال يضم مجموعة من المهارات الفرعية وهي:

- **مهارات التفكير المعرفي (Cognitive Thinking Skills):**وتتضمن مهارة الملاحظة ومهارة التصنيف ومهارة المقارنة.

- **مهارات التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking Skills)**: وتتضمن مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة والتقويم (سعادة، 2003، 81).

بناء على التصنيفات السابقة فقد تم تبني تصنيف (ستيرنبرج) لمهارات التفكير وسيتم الإقتصار على دراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية للإعتبارات التالية:

- كون أن المهارات المعرفية أصبحت تشكل جزء من منظومة التفكير لدى الفرد وتتشكل في سن جد مبكرة، فهي تتمثل في جمع المعلومات وتنظيمها ومقارنة الخصائص المتشابهة والمختلفة للأشياء، وكذلك تصنيفها إلى فئات(عبد العزيز، 2007، 277).

- كما أن مهارات التفكير المعرفي تعنى بالأعمال اليومية التي يقوم بها الفرد ويتم إستخدام العمليات العقلية فيها بشكل محدود (سعيد، 2008، 36).

- إضافة إلى ذلك فإن مهارات التفكير المعرفي يتم توظيفها في عمليات التفكير ما وراء المعرفي فمثلا يتم إستخدام مهارات مثل المقارنة والتصنيف بشكل كبير في عمليات صنع القرار وحل المشكلات (ابراهيم، 2005، 108).

- زيادة على ذلك تعتبر المهارات المعرفية هي المهارات التي يحتاجها المتعلم ليؤدي المهمة أما المهارات ما وراء المعرفية فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أدى المتعلم المهمة (يوسف، 2009، 35).

- يعتبر Messick (1984) مهارات التفكير المعرفي بمثابة الفروق الثابتة نسبيا بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعطيات، أي أنها عبارة

عن طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين المعلومات وتناولها (الرويثي، 2009، 33).

– بينما مهارات التفكير ما وراء المعرفي تنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة الموجهة لحل مشكلة مـــا، وتستخـدم القـدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، فهي مهارات معقدة تعد من أهـم مكـونات السلـوك الـذكي فـي معـالجة المعلـومات، وأن الأفراد قـد يخـتلفون فـي درجة إمتلاكهم واستخدامهم لها (الزعبي، 2008، 337)، وتكمن أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في القدرة على إدارة التفكير بشكل يحقق الأهداف مع الوعي بالمعرفة المكتسبة وطريقة تعلمها، لذلك اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

3-6: تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تعددت التسميات التي أطلقت على مهارات التفكير ما وراء المعرفي من باحث لآخر فمنهم من أصطلح على تسميتها بمهارات ما وراء المعرفة وآخرون مهارات التفكير العليا أو المركبة إلا أن التسمية التي إعتمدت في الدراسة الحالية هي التسمية التي إصطلحها (ستيرنبرج) في تصنيفه وهي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

أهم التعريفات التي قدمت لذلك:

- **تعريف Gunston and Ashman (1993):** مجموعة من القدرات التي يحتاجها المتعلم لتتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة (الفلمباني، 2011، 15).

- **تعريف Hallahan and Kauffman (1994):** إتجاه في تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة الذاتية في محاولات التعلم ووعيه بالأداء بالتقويم المستمر(الفلمباني، 2011، 21).

- **تعريف Abide and Oneil (1996):** قدرة الفرد على وضع خطط معينة للوصول إلى أهدافه والمراجعة الذاتية الواقعية لمعرفة ما إذا كانت أهداف الفرد تحققت أم لم تتحقق (زمزمي، 2010، 227).

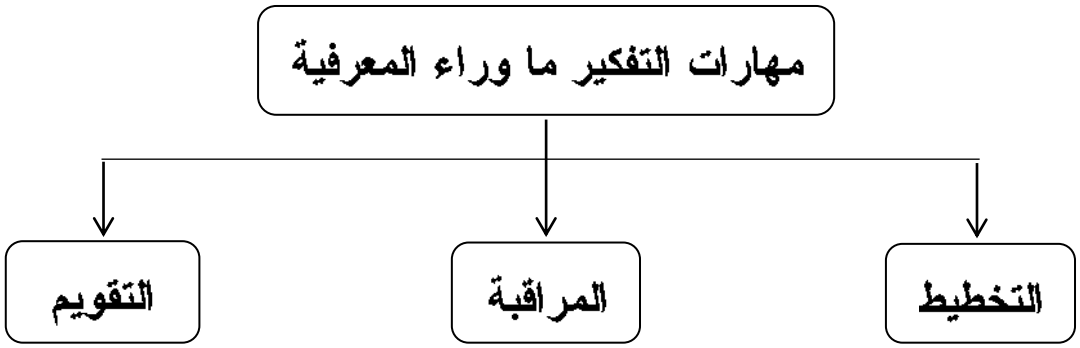
- **تعريف Nolan (2000):** مجموعة من القدرات يستخدمها التلاميذ ليساعدوا أنفسهم على التعلم وتذكر المعلومات وتتضمن التخطيط والمراقبة والتقويم (الفلمباني، 2011، 17).

- **تعريف أسامة كمال (2004):** المخطط العقلي المتحكم في مهارات التفكير للفرد ويدير المهمات بأسلوب ذكي خاضع لإدارة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية (الفلمباني، 2011، 18).

- كما تعرف مهارات التفكير ما وراء المعرفي على أنها وعي الفرد لإستدلالاته فهي مظهر لتطور التفكير وتسهم في تحسين مهارات التفكير العامة للفرد (دعنا، 2009، 25)، وتشير أيضا إلى وعي الفرد بما يمتلكه من قدرات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفعالية (إبراهيم، 2005، 103)، فهي عمليات تحكم عليا تتمثل في التخطيط والمراقبة والتقويم وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة، كما أنها

تمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل مشكلة معينة (عبد العزيز، 2007، 211).

بعد استعراض هذه التعاريف يكون كل من (جينستون، أشمان، هالان وكايفمان، نولان) قد ركزوا في تعاريفهم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في عملية التعلم، كما أبرزت هذه التعاريف أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ترتبط بوعي الفرد بما هو مقبل عليه من مهام وما يفعله وما سيفعله، بالإضافة إلى أنها تتصدر هرم النشاط العقلي من حيث درجة معالجتها للمعلومات وإبقائها لوعي الفرد وسيطرته على مختلف عملياته المعرفية وتبصره بقدراته على معالجة المواقف التي يتعرض لها، وتتفق مجمل التعاريف على أن التخطيط، المراقبة، التقويم مكونات مهارات التفكير ما وراء المعرفي والشكل يوضح ذلك:



شكل رقم(01): رسم تخطيطي يوضح مكونات مهارات التفكير ما وراء المعرفي

المصدر: (الدليمي، 2008، 65)

6-4: مكونات مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وتضم المهارات التالية:

1- التخطيط: وتشمل مهارة التخطيط تحديد الهدف وإختيار إستراتيجية التنفيذ وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والتنبؤ بالنتائج المتوقعة (أبو الهاشم، 2004، 118).

ويـــرى كـــل من Scholnick and Friedman (1987) أن مهارة التخطيط تتضمن القدرة على تصور المشكلة ووضع الأهداف وإستراتيجية أو أكثر لتحقيق الأهداف ويشير Bronson (2000) إلى أن التخطيط قد يتضمن أو لا يتضمن الوعي الشعوري بالعمليات، في حين أظهرت دراسة Schneider and Presselly (1989) أن مهارة التخطيط تتطور بتقدم العمر وطول الخبرة وتكون قبل البدء بالمهمة (العتوم وآخرون، 2009، 275)، كما تتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محدد من قبل الفرد نفسه أو غيره ويكون له خطة لتحقيقه وعموما فأهم مؤشرات مهارة التخطيط :

- تحديد الهدف.
- إختيار عمليات ليتم إنجازها.
- متابعة وتسلسل العمليات.
- معرفة الأخطاء والمعيقات.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها (أبو جادو ونوفل، 2007، 345).

وفي أثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع الفرد أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب عليّ أن أعرفه لمعالجة الموقف؟ ما هي خطتي للتعامل مع الموقف؟ هل أكتب كل فكرة مهمة تخطر على ذهني؟ هل لدي خطة بديلة ألجأ إليها؟ ما الخطوات الواجب عليّ إتباعها؟ ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة؟ هل أنظم الأشياء بطريقة يسهل إستخدامها؟ هل أعمل على ترتيب أفكاري قبل البدء بوضع الحلول؟ (أبو رياش، 2007، 39).

2- المراقبة: تتضمن مهارة المراقبة تحديد مطالب إتمام المهمة وإختبار التقدم، فهي عملية تشخيصية للوضع الحالي وتحديد الصعوبات وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على الصعوبات، وتعني المراقبة أن يراقب الفرد مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية، ويحاول تكييف الوقت والجهد مع التقدم الحالي نحو الهدف، حيث يذكر Wrosch (2003) في هذا الصدد أن الفرد عندما يتيقن من أن جهده الحالي لا يمكنه من بلوغ أهدافه كزيادة مستوى صعوبة الهدف فإنه إما يحاول زيادة معدل الجهد أو يغير من مستوى صعوبة الهدف أو يلجأ إلى التوقف والإنسحاب ويعد الإنسحاب هنا من النوع التكيفي وليس عجز، لأن الفرد يعي تماما أنه لا يمكنه تحقيق الهدف (رشوان، 2006، 46)، ويعرف Snyder (1974) مهارة المراقبة :"بأنها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات العامة للفرد لتتلاءم مع عناصر أو متطلبات الموقف كما أنها تتطور ببطئ"، حيث أظهرت دراسة Delelos and Harrington (1990) أن مهارة المراقبة تتحسن بالتدريب والممارسة، ويشير Kluwe (1982) إلى أن إجراءات عملية المراقبة تشتمل على

القرارات التي تساعد على تحديد الواجب الذي يعمل عليه الشخص حاليا وتفحص مدى التقدم في ذلك العمل، وتقويم التقدم والتنبؤ بنتائج العمل وتخصيص المصادر اللازمة للمهمة وتحديد وترتيب الخطوات لإنجاز المهمة وتكثيف للجهود المبذولة لإنجاز المهمة وتكون أثناء أداء المهمة، ويضيف Robbins (1993) بأن المراقبة تقود إلى قدرة الفرد على موائمة سلوكه مع العناصر الموقفية الخارجية للمهمة التي يقوم بها (العتوم وآخرون، 2009، 276).

وتتمثل أهم مؤشرات مهارة المراقبة في:

- المحافظة على الهدف في الذاكرة
- المحافظة على مكان الهدف متسلسلا
- معرفة زمن تحقق الهدف الفرعي
- إختيار العملية الموالية
- إكتشاف الأخطاء والمعيقات
- معرفة كيفية تجاوز الأخطاء والمعيقات (أبو جادو ونوفل، 2007، 345).

ويمكن للفرد طرح الأسئلة التالية على نفسه أثناء ممارسة مهارة المراقبة:

هل الخطة التي وضعتها صحيحة؟ هل أسير في الإتجاه الصحيح نحو تحقيق الهدف؟ هل أحافظ على تنظيم وتسلسل الخطوات؟ هل أنا بحاجة لتعديل بعض الخطوات؟ هل هناك عوائق وصعوبات تعترضني في الموقف؟ كيف يمكنني التغلب عليها؟ ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها؟ (أبو رياش، 2007، 40).

3- التقويم: وتتضمن مهارة التقويم الحكم على دقة النتائج وكفاءتها وملاءمة الأساليب التي استخدمت وفاعلية الخطة وتنفيذها (أبو الهاشم، 2004، 118)، حيث تظهر قدرة الفرد على تقييم قدراته وإمكانياته في ضوء هذه المهارة، أيضا معرفة ما توصل إليه من نتائج وتحديد جوانب الضعف والقوة التي وقع فيها، ويشير Duffy and Roehler (1989) إلى أن إدراك الطلبة لمواطن الضعف والقوة في فهمهم يساعدهم على إختيار الإستراتيجية المناسبة، كما أن عدم الفهم يؤدي إلى التدريب الأعمى بحيث يتدرب الطلبة على إستراتيجيات ويطبقونها دون أن يفهموا لماذا ومتى وكيف تكون مفيدة، وتكون بعد الإنتهاء من المهمة، وقد أشار Baker (1989) إلى أن التقويم جزء هام من السيطرة والتحكم وأنه يرجع إلى تقدير النتاجات ومدى تحقق الأهداف ودقة القرارات التي تتخذ (العتوم وآخرون، 2009، 276).

وتمثل النقاط التالية أهم مؤشرات مهارة التقويم:

- تقويم مدى تحقق الأهداف.
- الحكم على دقة وكفاية النتائج.
- تقويم مدى معالجة الأخطاء أو المعيقات.
- الحكم على مدى كفاية الخطة وتطبيقها (أبو جادو ونوفل 2007، 352).

وأثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع الفرد طرح الأسئلة التالية على نفسه:

كيف كان أدائي؟ هل حققت الهدف؟ هل الطريقة التي إتبعتها صحيحة؟ هل يمكـــني التأكد من صحة الخطوات التي إتبعتها؟ إذا طلب من شرح موجز للموقف فهل أستطيع فعل ذلك؟ أين كانت نقاط الضعف والقوة حول ما قمت به؟ هل أقوم بمراجعة الخطوات خطوة خطوة؟ (أبو رياش، 2007، 41).

7- تنمية مهارات التفكير:

إن تنمية مهارات التفكير أحد متطلبات العملية التربوية لذلك تتابعت البرامج حول تنمية مهارات التفكير المتنوعة التي تتناول تنمية وتطوير مهارات التفكير والإرتـــقاء بهـــا من البعد الأفقي إلى البعد الجانبي، لغاية النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها على نحو يمكن الفرد من معالجة المعلومات وانتاجها ثم إعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة تتصف بالموضوعية والدقة والشمولية (سعيد، 2008، 24).

وأظهرت الدراسات أن هناك إجماعا بين العلماء والمربين أمثال وليبمان (1991) ودي بونو (1994)، قطامي(2003) بخصوص ضرورة تطوير مهارات التفكير لدى جميع أفراد المجتمع وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك بهدف بناء جيل مفكر آخذين بعين الإعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا (العتوم وآخرون، 2009، 43)، وقد تحدث العديد من علماء النفس عن الأساليب والإستراتيجيات العامة التي تم استخدامها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين مثل:

1- الأساليب المعرفية: حيث توجد برامج تعتمد على العمليات المعرفية وأخرى على العمليات فوق المعرفية لتنمية مهارات التفكير **فبرامج العمليات المعرفية** كبرنامج (جيلفورد) لبناء الذكاء يهتم بتطوير التفكير من خلال الإهتمام بخمس مستويات عقلية هي التعرف ويتمثل في الإكتشاف والتذكر والتفكير التباعدي والتفكير التقاربي والتقويم.

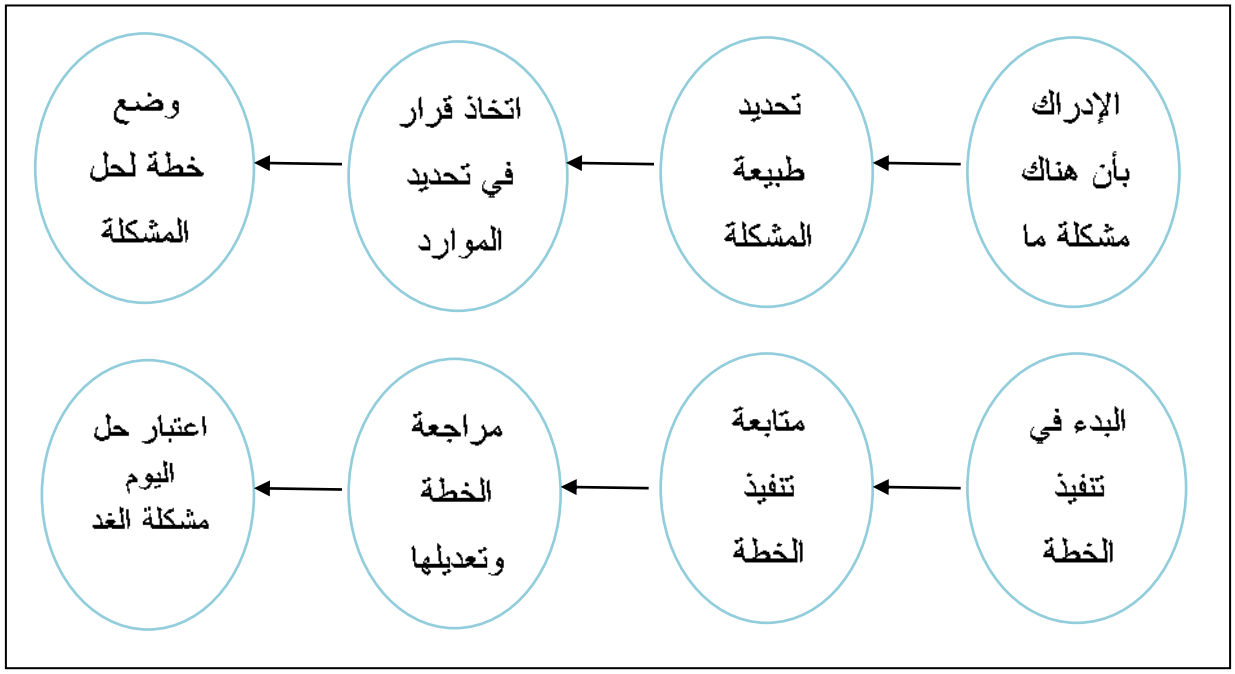
وبرنامج (فيورستين) وهو برنامج تدخل معرفي متحرر من المحتوى الدراسي يركز على العمليات المعرفية وليس على محتوى معين، حيث يتم تعليمه خارج منهج الفصول الدراسية التقليدية عندما تكون عادات التفكير التي يمارسها التلاميذ رديئة.

أما **برامج العمليات ما وراء المعرفية** فهي تركز على التفكير كموضوع قائم بحد ذاته وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها ومن أهمها التخطيط والمراقبة والتقويم، وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أبرز البرامج الممثلة لهذا الإتجاه برنامج "الفلسفة للأطفال" وبرنامج "المهارات فوق المعرفية".

2- استراتيجيات التعلم: يمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات عديدة من أجل تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين كالتركيز على استراتيجيات تنشيط الذاكرة، والمعالجة المعرفية العميقة للمعلومات وزيادة السعة والسرعة المعرفية أثناء عمليات التعلم وتركيز الإنتباه، وهناك برامج محددة تسعى لتطوير مهارات التفكير من خلال محتوى دراسي أو

مواد تعليمية تعد لغاية محددة، كما تستخدم استراتيجيات مثل القصة ولعب الأدوار والتمثيل والعصف الذهني والأسئلة وحل المشكلة والنقاش الجماعي وغيرها (العتوم وآخرون، 2009، 48).

3- طريقة ستيرنبرج: يقترح نموذج الحلقات المتصلة لتنمية مهارات التفكير ويشمل:



شكل رقم (02): نموذج الحلقات المتصلة لستيرنبرج

المصدر: (العتوم وآخرون، 2009، 54)

حيث يرى (ستيرنبرج) أن هذا النموذج قابل للإستخدام في الحياة اليومية ويصلح للطلبة في جميع مراحل التعليم، وهو أشبه بمراحل حل مشكلة ولكنه فعال أكثر في تنمية المهارات التفكيرية (العتوم وآخرون، 2009، 54).

4- دليل المتابعة: اقترح Costa (1984) "دليل المتابعة" لتطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي والذي يستخدم من قبل الطلبة في أثناء تنفيذ المهمات أو ما يسمى "صحيفة العمل"، حيث يقوم هذا الأسلوب على تقديم المهارات الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) ضمن سياق المحتوى الدراسي، ويتم تطبيقه بمشاركة فاعلة من الطلبة.

5- طريقة باير: اقترح Bayer (1986) الأسلوب المباشر في تدريس مهارات التفكير ما وراء المعرفية ويتضمن (06) خطوات:

1-الإعلان عن المهارة.

2- شرح المهارة نظريا.

3-عرض توضيحي.

4- مناقشة العرض التوضيحي.

5-تطبيق المهارة من قبل الطلبة.

6- التأمل في الأداء (أبو رياش، 2007، 42).

بناء على ما تقدم فالأساليب التي تنمى بواسطتها مهارات التفكير سواء مهارات التفكير المعرفي أو ما وراء المعرفي متنوعة، إلا أنها تشترك في هدف واحد هو إيصال هذه المهارات للمتعلم وتنميتها لديه، حيث تنوعت هذه الأساليب بين المباشر وغير المباشر.

8- معوقات اكتساب مهارات التفكير:

يلخص جروان (2002) العناصر التي تعيق إكتساب مهارات التفكير في:

- **تدني مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز:** فهو يحد من طرح الأفكار أو التعبير عن الآراء والإتجاهات في المواقف التعليمية المختلفة.

- **استخدام المهارات الخاطئة في مواقف التعلم الصفي:** وهذا بدوره يعمل على الحد من تنمية التفكر وتحقيق النجاح أو الوصول إلى درجات عالية من الإتقان.

- **عدم القدرة على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية:** يحد من الوصول إلى الإتقان ويولد الإحساس باليأس خصوصا أن الطالب يعي ويعرف أنه قادر على إنجاز المهمة ولكنه لم يستطع القيام بذلك.

- **الخوف من النقد والتقييم أو الفشل أمام الآخرين:** يضيع على الطالب إكتساب مهارات تفكيرية أثناء مواقف التفاعل والنقاش.

- **تدني الثقة بالنفس:** تبقي الطالب في دائرة الشك بقدراته في المقابل نجد أن الثقة العالية بالنفس تعمل على تغلب الطالب على فشله وذلك بالإعتراف بأخطائه أو بحاجته إلى إعادة النظر بمواقفه وتعديلها.

- **المعتقدات الخاطئة حول التعلم التلقائي والذاتي لمهارات التفكير:** يرى العديد من المربين والمعلمين بأن مهارات التفكير هي نتيجة حتمية لعملية التعلم الأكاديمي في المدرسة أو الجامعة إعتقاد منهم أنها تأتي دون بذل أي جهد إضافي.

- التركيز في النظام التربوي المدرسي أو الجامعي على فلسفة مفادها أن حشو عقول الطلبة بالمعارف والمعلومات المختلفة كفيل بإكسابهم مهارات تفكير متطورة دون اللجوء إلى أساليب واستراتيجيات وأنشطة تعمل على تفعيل القدرات التفكيرية.

- التركيز على دور الأستاذ كناقل للمعلومات للطلبة بطريقة استقبالية آلية من خلال أسلوب المحاضرة دون إعطاء المتعلمين فرصة لترتيب الأفكار وتنظيمها وطرح الأسئلة والتمعن في المادة التعليمية ومحاولة دمجها في بنائهم المعرفي (العتوم وآخرون 2009، 38).

- تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض وأفكارهم أو تخرج عن موضوع الدرس مع تفضيلهم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر (سعادة، 2003، 73).

- تدني مستوى الذكاء والتعلم الخاطئ في الطفولة يقف عائقا أما إكتساب مهارات التفكير (عبد العزيز، 2007، 38).

يتبين من خلال استعراض هذه المعوقات أن هناك عوامل إذا ما اجتمعت سوف تقف عائقا أمام إكتساب مهارات تفكيرية، كما أن هذه المعوقات تتضمن عوامل تتعلق بالفرد نفسه وهي عبارة عن أفكار وسلوكات تعود إلى نمط التنشئة الذي تلقاه الفرد وتعزز هذه السلوكات الممارسات التي يتعرض لها الفرد في طريقه لإكتساب المعارف المختلفة، تتطلب التخلي عنها وعدم التسليم بفحواها كما توجد عوامل تتعلق بالبيئة وتخرج عن نطاق الفرد كأسلوب ونظام التعليم السائد.

كما أن ممارسات كبت التفكير وقصور برامج التدريب والتأهيل الخاصة بتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ جعل من تنمية مهارات التفكير أمر صعبا لدى القائمين على العملية التعليمية (محمد، 2015، 52).

ويمكن حصر أشد هذه المعوقات في العناصر التالية:

- التعليم التقليدي والسلبي والجامد.
- الفقر في الإمكانيات.
- الخوف من الفشل.

9- قياس مهارات التفكير:

يتم قياس مهارات التفكير لدى الأفراد بأساليب متنوعة تتحد وطبيعة الهدف والفئة المستهدفة من القياس وفيما يلي أهم مجالين يتم قياس مهارات التفكير فيهما:

- **في المجال التربوي:** هناك مواقف تربوية وتعليمية تستدعي من المعلمة أو المعلم أن يقوم بوضع وتصميم اختبارات الذكاء التي تقيس مهارات التفكير، وقد يهدف المعلم من إعداد هذه الإختبارات إلى تقويم مستوى جميع الأطفال في الصف الواحد للكشف عن الأطفال الضعاف في مستوى تفكيرهم والذين يحتاجون إلى مزيد من المساعدة للحاق بزملائهم الذين اكتسبوا مهارات التفكير، وينبغي في حالة الإختبارات الخاصة أن يضع المعلم بنفسه الإختبارات التي تناسب مستوى الذكاء لكل طفل (مصطفى، 2006، 68).

حيث توجد (03) أساليب يمكن استخدامها في سبيل قياس وتقويم مهارات التفكير:

1- أن يعد المعلمون أسئلة تقيس المهارات من ضمـــن الإمتحانات التحريرية التي يعدونها في المادة الدراسية، وهذا معناه أن تكون أسئلة التفكير جزءا من امتحانات تحصيل المواد الدراسية، وقد يعاب على هذا الأسلوب أنه يجعل قياس مهارات التفكير أمرا ثانويا في حين يكون التركيز على تحصيل المادة الدراسية.

2- يعد المعلمون اختبارات تحريرية تكرس كل أسئلتها لقياس مهارات التفكير.

3- يلجا المعلمون إلى أسلوب الملاحظات لقياس مهارات التفكير للطلاب وتقويمها.

ففي الأسلوبين الثاني والثالث يتم توفر معلومات مفيدة في تكوين أحكام عن نوع مهارات التفكير لدى الطلاب كما وكيفا (عصر، 2005، 336).

- **في مجال القياس النفسي:** حيث تناولت عدة دراسات طرق قياس مهارات التفكير وفيما يلي نستعرض مجموعة من الدراسات التي إستهدفت قياس مهارات التفكير:

- **دراسة أحمد العبد أبو السعيد (1994):** وهدفت لتطوير مستويات أداء المعلمين والتلاميذ في مهارات التفكير الإبداعي من خلال الدراسات الإجتماعية إستخدم فيها الباحث بطاقة ملاحظة وإختبار القدرة على التفكير الإبداعي.

- **دراسة محمد أمين عطوة (1995):** هدفت للكشف عن العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الخريطة في مادة الجغرافيا لتلاميذ المرحلة الإعدادية بالبحرين استخدمت مقياس (تورانس) للتفكير الإبتكاري واختبار المهارات الجغرافية.

- **دراسة إبراهيم الفار وآخرون (1996):** هدفت لتحديد أثر مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية في عدد من مجالات المعرفة الأساسية والمعدة على غرار مشروع جامعة (بردو) في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري، وطبقت الدراسة على (330) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الإبتدائية بقطر إستخدم فيها إختبار القدرة الإبتكارية.

- **دراسة إبراهيم المساد (1997):** هدفت لقياس مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية ومدى ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظر المعلمين والمديرين وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الإجتماعية و(200) مدير ومديرة وزع عليهم إستبانة تضمنت (35) فقرة تتعلق بمهارات التفكير الناقد.

- **دراسة Chiodo & Sai (1997):** هدفت للتعرف على مدى معرفة معلمي الدراسات الإجتماعية لمهارات التفكير ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تنمي تلك المهارات، ضمت الدراسة (12) معلماً من معلمي الدراسات الإجتماعية للمرحلة الثانوية وأجريت معهم مقابلات، وتمت ملاحظتهم داخل حجرة الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة.

- **دراسة علي خريشة (2001):** وهدفت للتعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم من خلال ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل حجرة الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة إستبانة وبطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى مساهمة أفراد العينة (البنعلي، 2003، 65).

يتضح من إستعراض هذه الدراسات أن بعضها استخدم إستبانة كالمساد (1997) بينما استخدمت دراسة علي خريشة (2001) بطاقة الملاحظة والإستبانة، في حين استخدمت دراسة (1997) Chiodo & Sai المقابلة وبطاقة الملاحظة، فيما اعتمدت الدراسات التالية: الفار وآخرون (1996)، أبو السعيد (1994)، عطوة (1995) أبو السعيد (1996) على المنهج التجريبي مستخدمة اختبارات القدرة الإبتكارية.

وبناء على ما تقدم يتبين أن الأساليب المستخدمة في قياس مهارات التفكير هي:

الملاحظة، الإختبارات، الإستبيانات، المقابلات.

خلاصة الفصل:

مما سبق نخلص أن تعليم الطلاب كيفية استخدام مهارات التفكير عموما ومهارات التفكير ما وراء المعرفي خصوصا يجعل الطلاب على يقظة في إدارة المصادر المعرفية بفعالية كمراقبة سلوكياتهم الذهنية والأدائية أثناء التعلم وحل المشكلات وإتخاذ القرارات، ولأن مهارات التفكير شأنها شأن أي مهارة أخرى تقاس وتنمى وجب العمل على تنمية هذه المهارات من خلال برامج معدة وفق إجراءات منظمة تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

الفصل الثالث

النظرية الإنفعالية العقلانية لألبرت إليس

تمهيد

1- التعريف بصاحب النظرية

2- تعريف الإرشاد العقلاني الإنفعالي

3- نشأة النظرية

4- أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي

5- المفاهيم الأساسية للنظرية

6- إجراءات عملية الإرشاد العقلاني الإنفعالي

7- فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي للسلوك الإنساني والمشار إليها اختصارا (REBT) من النظريات الأكثر إنتشارا في الوقت الحالي، والتي تنسب إلى العالم الأمريكي ألبرت إليس (ALBERT ELLIS)، حيث كانت نظريته أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في عملية الإرشاد النفسي، وقد سميت بالعقلانية ثم أضاف الإنفعالية .

وفي ضوء ما سبق ستتناول الدراسة الحالية نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي بإعتبارها لبنة هامة في عملية الإرشاد النفسي، تؤمن بأن الأحداث الإنسانية محكومة إلى حد كبير بعوامل سببية وأنها ليست في متناول الفرد دائما، وأن الكائن الإنساني لديه القدرة على أن يعمل ليغير مستقبله، وتعترف بقدرة الفرد في تحديد خبراته السلوكية والإنفعالية الخاصة، وإعادة تنظيم الإدراك والتفكير ليصبح منطقيا، حيث سيتم التطرق في هذا الفصل إلى النظرية العقلانية الإنفعالية ومجمل مفاهيمها ومسلماتها وتطبيقاتها الإرشادية وفنياتها.

1- التعريف بصاحب النظرية:

ولد (ألبرت إليس) عام (1913) في مدينة (يتسبرغ) في بنسلفانيا وانتقل مع عائلته إلى مدينة نيويورك وفيها مضى معظم سنوات حياته، وفي عام (1934) تخرج من كلية نيويورك متخصصا في مجال الأعمال حتى بداية الأربعينيات من القرن الماضي، وفي عام (1943) حصل على درجة الماجستير في علم النفس، وفي عام (1947) حصل على

درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة (كولومبيا)، بدأ إليس حياته العملية محللا نفسانيا، واستمر في اتباع المذهب الفرويدي حتى عام (1953) حينها سئم ممارسة أسلوب فرويد وبدأ ممارسة أفكاره النظرية الخاصة التي بذرت الإرشاد المعرفي، وسميت نظريته لاحقا الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي، ونشرت نظريته تفصيليا في كتابه (العقل والعاطفة في العلاج النفسي) عام (1962)، نشر (إليس) خلال حياته المئات من المقالات والبحوث العلمية والأشرطة المرئية والصوتية، وفي عام (2005) نشر كتابه الثامن والسبعون (طريق تقدير الذات)، وترأس عدة جمعيات كالجمعية النفسية الأمريكية، وتوفي (إليس) في 24 جوان 2007. (يوسفي، 2016، 180).

2- تعريف الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

يعتبر الإرشاد العقلاني الإنفعالي أحد المداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي، والذي يولي اهتماما خاصا بالدور الذي يلعبه التفكير في نشأة واستمرار الإضطرابات الإنفعالية والمشكلات السلوكية للفرد، وهو بذلك مدخل فعال للتعامل مع الأفراد الذين لديهم الرغبة لإحداث التغييرات في حياتهم، وفي ما يلي عرض لمجموعة من التعاريف لهذا المنحى الإرشادي:

- يعرفه **طه عبد الحليم حسين (2004):** بأنه أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي يستخدم فنيات معرفية وإنفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من

أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع.

- ويعرفه **محمود إبراهيم (1992):** بأنه أحد الأساليب الإرشادية الذي قدمه (إليس) يهدف إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار عقلانية سليمة وتبني للعميل فلسفة جديدة في الحياة.

- ويعرفه **عادل عبد الله محمد:** بأنه نمط إرشادي تتمثل أهدافه في خفض حدة الإضطرابات الإنفعالية إلى أقل حد ممكن ومساعدة العميل على التحليل المنطقي لإضطرابه مما يساعد في تحقيق الهدف السابق، إضافة إلى تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية تحقق للفرد التوافق وتجعل منه إنسانا سويا وإذا كانت عملية الإرشاد في ضوء هذا الإتجاه تتمثل في علاج اللامعقول بما هو معقول فإن دور المرشد يتمثل في مساعدة المسترشد من التخلص من الأفكار والإتجاهات اللاعقلانية واللامنطقية وأن يحل محلها أفكار واتجاهات عقلانية ومنطقية (سخسوخ، 2014، 38).

3- نشأة النظرية:

نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي نظام متميز بين النظريات المعاصرة في الإرشاد والعلاج النفسي أسسه في الأصل العالم الأمريكي (ألبرت إليس) وهو عالم نفسي إكلينيكي اهتم بالتوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي والإرشاد الزواجي والأسري واستند العلاج

العقلاني الإنفعالي إلى فكر الفيلسوف الإغريقي (إبيكتيتوس) عن أن ما جعل عقول الناس تضطرب ليس هو الأحداث وإنما بالأحرى الأفكار والمعارف (عبد العظيم، 2012، 89).

وتستند هذه النظرية إلى الأفكار التي نادت بها المدرسة الرواقية والأبيقورية والتي ترى أن الأشياء في ذاتها وطبيعتها لا تثير الخوف أو القلق لدى الفرد ولكن الآراء التي يكونها.

وبعبارة أخرى فإن الإضطرابات الإنفعالية في نظر (إليس) تعتمد على وجود أفكار ومعتقدات خاطئة لدى الفرد وأن الفرد مسؤول عن إزعاج نفسه إلى حد كبير بسبب أفكاره اللاعقلانية، ولقد رأى (إليس) أن الأفراد نادرا إن لم يكن مستحيلا ما يكون لديهم أفكارا ومشاعرا وسلوكيات نقية، وأن رد الفعل عبارة عن حالة مركبة من الإدراك أو التفكير والعمليات الحسية والحركية فالتفكير والإنفعال لا يمثلان عمليتين منفصلتين أو مختلفتين لكنهما يتداخلان على نحو ذو دلالة ويعملان في علاقة السبب والنتيجة، حيث يؤدي التفكير إلى الانفعال كما يؤثر الإنفعال على التفكير وعلى السلوك، ومن الخطأ القول أن تغيير الإنفعالات وحدها يؤدي إلى تغيير التفكير أو أن تغيير التفكير يؤدي إلى تغيير الإنفعالات والحقيقة أن هناك علاقة دائرية بينهما فإنفعالات الفرد سواء الإيجابية أو السلبية غالبا ما تكون مرتبطة بأفكاره نحو المواقف والأشياء، فالأفكار تؤثر على مشاعر الفرد وسلوكه كما أن التصرفات السلوكية تعكس ما لدى الفرد من أفكار ومشاعر (العاسمي، 2015، 26).

4- أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي: يهدف هذا المنحى الارشادي إلى ما يلي:

- الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الافراد والتي هي المصدر الأساسي في إضطراباتهم الانفعالية.

- مساعدة المسترشد في التغلب على الافكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبب له الإضطراب واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية وذلك من خلال مناقشة وتحليل وتفنيد أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.

- تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصحيحة التي تعينه على التوافق في حياته.

- مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التوقف عنها وهو بذلك لا يهاجم المسترشد مباشرة وإنما يهاجم معتقداته غير الواقعية وتنمية مقدرته الذاتية على تحمل الإحباط المرتبط بالأفكار والعادات والأراء.

كما يشير (إليس) إلى أن أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي هي تمثل إشباعات لحاجات وتتشابه إلى حد ما مع نظريات (فرويد، سكنز، ماسلو، روجرز) وتلك الأهداف هي الإهتمام بالذات وتوجيهها والقدرة على التحمل وتقبل الذات، المرونة، الإلتزام، التفكير العلمي، الرضا عن الذات، تقبل التغيير (الخطيب، 2016، 390).

ونخلص أن الإرشاد العقلاني الإنفعالي يهدف لإكساب المسترشد الإستبصار عن طريق:

* فهم ارتباط الشخصية الخاذلة لذاتها بأسباب سبقة تكمن أساسا في معتقدات الشخص .

* اعتراف المسترشد بوضوح تام أن نزعته هو للتفكير غير المنطقي هي التي خلقت اضطرابه الإنفعالي بالدرجة الأولى .

ولذلك يبقى هدف الإرشاد العقلاني الإنفعالي هو تصحيح المعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشد وصولا إلى النجاح في الحياة.

5- المفاهيم الأساسية للنظرية:

من أهم المسلمات التي تقوم عليها نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي ما يلي:

- أن التفكير والإنفعال يمثلان وجهان لعملة واحدة فلا يمكن النظر إلى أحدهما بمعزل عن الآخر ويشير إليس أن هناك بعض الأساليب التي تثير الإنفعال كما أن هناك بعض الأساليب التي تساعد على التحكم فيه ويعتبر التفكير واحد من تلك الأساليب وأن ما يسميه بالإنفعال ما هو إلا نوع بعينه من التفكير الذي يتميز بالتحيز والتطرف.

- أن الإنسان لديه يل للتفكير بشكل عقلاني وغير عقلاني، فعندما يسلك ويفكر بطريقة عقلانية يكون فعالا ومنتجا وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية يشعر بالخوف والقلق.

- أن الإضطرابات النفسية التي يعانيها هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وسلبية تشكل البناء المعرفي لديه.

- إن التفكير غير العقلاني يرجع إلى الطفولة وإلى عوامل التنشئة الإجتماعية وأن للآباء دور في إكتساب الأبناء لهذه الأفكار اللاعقلانية.

- يجب مهاجمة ومحاربة الافكار اللاعقلانية لدى الفرد من خلال المناقشة والاقناع وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية (ملحم، 2015، 146).

- يسلك الناس وفقا لتوقعاتهم عن استجابات الآخرين وهذا التوقع كعملية معرفية له تاثيره على الإضطراب الإنفعالي، حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

- يعزو الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الإنفعالية إلى الآخرين وإلى الأحداث الخارجية ومن ثمة تكون الإضطرابات الإنفعالية لديهم قائمة على إعزاءات خاطئة.

- يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك حفاظا على ذواتهم بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الإعتراف لأنفسهم وللآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية(ملحم، 2015، 147).

6- إجراءات عملية الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

تتم عملية الإرشاد العقلاني الإنفعالي من خلال عدة خطوات:

- بناء علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والعميل.

- أن يقوم العميل بعرض مشكلته وأعراضه المرضية واستجاباته نحوها وعلى المرشد تحديد ومعرفة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي توجد لدى العميل، وأن يوضح العميل العلاقة بين الأفكار غير المنطقية واضطراباته الإنفعالية.

– أن يوضح المرشد للعميل أن استمرار الإضطرابات الإنفعالية لديه هي سبب الإستمرار في التفكير غير العقلاني وليس الأحداث السابقة .

– أن يساعد المرشد العميل على مهاجمة الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وذلك من خلال السخرية والدعابة من الأفكار اللاعقلانية، والإقناع والتشجيع على دحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية.

– مساعدة العميل على تبني فلسفة للحياة أكثر عقلانية بحيث يمكن أن يتحاشى العميل الوقوع ضحية أفكار أخر غير عقلانية.

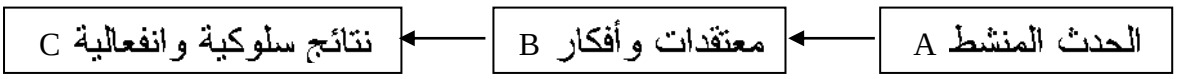
ولتنفيذ الإجراءات العملية السابقة تعتمد نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي على نموذج يعرف بنموذج (ABC) وهو تعليمي يعمل من خلاله المرشد على تعليم المسترشد كيف يرتبط اضطرابه الإنفعالي بكل من الأحداث الضاغطة ونسق التفكير لديه ولذلك فإن:

حرف A: يشير إلى الأحداث أو الخبرات المنشطة وهي عادة خبرات مؤلمة وغير سارة مثل خبرة الطلاق أو الفسل أو الموت أو فقدان وظيفة ... وهذه الخبرات يتم إدراكها في جو غير عقلاني وبذلك تكون خبرة بلا عقلانية.

الحرف B: ويعني نسق الافكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الإنفعالي.

الحرف C: ويقصد به النتيجة الانفعالية لدى الفرد وتكون دائما مرتبطة بنسق المعتقدات غير العقلاني (يوسفي، 2016، 187)

وترى النظرية العقلانية الإنفعالية أن المسترشد ينزعج من النقطة C وليس مما حدث في النقطة A أو على الأصح بسبب إفتراضاته غير العقلانية حول النقطة B التي تمثل نظامه الإعتقادي (الخطيب، 2016، 388)، ولخص (إليس) نظريته في هذا المخطط :



شكل رقم (03:): نموذج نظرية (ABC) لألبرت إليس

المصدر: (العاسمي، 2015، 44)

7- فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

تتنوع الفنيات المستخدمة في الإرشاد العقلاني الإنفعالي ما بين فنيات معرفية وإنفعالية وسلوكية وفيما يلي نموذج منها:

1- الفنيات المعرفية: وتتضمن الحوار والمناقشة والتحليل للأفكار غير المنطقية واللاعقلانية، ومساعدة العميل على تكوين أفكار منطقية وعقلانية. كما تتضمن الوعي والاستبصار ومراقبة الذات حيث يشجع العميل على التعبير عن نفسه في هدوء وتعليمه بعض الأفكار والعبارات المنطقية فضلا عن تشجيعهم على تغيير سلوكهم وانفعالاتهم ومراقبة سلوكهم واعتراف العميل بأنه يعاني من أفكار خاطئة مما يؤدي ذلك إلى تغيير في الإدراك ورفض الأفكار الخاطئة.

وتتضمن الأساليب المعرفية أيضا وقف الأفكار ، وفي هذا الأسلوب يطلب من العميل أن يغمض عينيه وأن ينخرط في أفكاره غير المرغوبة ثم يصرخ المرشد بصوت عال قف ويؤدي ذلك بالعميل إلى وقف الأفكار غير المرغوبة، ويكرر ذلك مرة أخرى، ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال وأن يكرر ذلك في المنزل. ومن الأساليب المعرفية الأخرى التي يستند إليها الإرشاد العقلاني الانفعالي أسلوب التخيلات العقلية والانفعالية، حيث يطلب من العميل أن يتخيل نفسه في موقف الانفعال المؤلم، فإذا فعل ذلك فإن المرشد يطلب منه أن يتخيل نفسه وقد غير من هذا الانفعال إلى انفعال أقل في المستوى منه، وفي كل مرة يسأله المرشد عن شعوره، ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف من انفعاله، وبعد ذلك يطلب منه المرشد أن يكرر ذلك التخيل الانفعالي العقلاني لمدة أسبوع أو أكثر، ويسمى الأسلوب بالإسترخاء التخيلي الذاتي الموجه Self guided imagery relaxation ويقصد به مساعدة العميل على تخيل أصعب المواقف التي مر بها مع أصعب الأشخاص الذين تعامل معهم في حياته وإظهار مشاعره السلبية حول هذه المواقف وهذا الشخص وكأنه يعيش فعلا مع ذلك الشخص في ذلك الموقف أثناء تخيله هذا معبرا عن كل اضطراباته الانفعالية بسببها ثم يطلب مه أن يغير هذه المشاعر ويستبدلها بأخرى أقل حدة ليهدأ ثم يسأله عما فعله لتهدئة نفسه حتى وصل إلى هذه الحالة الأقل توترا مما كان عليه في بداية استرخائه التخيلي.

2- الفنيات الانفعالية: يستخدم المرشد العقلاني الإنفعالي مجموعة من الطرق الإنفعالية وتتمثل في اسلوب التقبل غير المشروط للعميل، كما يستخدم أيضا أسلوب لعب الدور وقلب الدور وكذلك أسلوب النمذجة كما يستخدم المرشد أسلوب المرح والدعابة والسخرية من الافكار اللاعقلانية التي يحملها العميل، وبذلك يجعل المرشد العميل يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف.التي تتمثل في التقبل، ولعب الأدوار الانفعالية، والنمذجة، والعبارات الشخصية، وتمارين دحض العيوب.

3- الفنيات السلوكية: يستخدم المرشد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب السلوكية وتتمثل في الواجبات المنزلية، حيث يكلف المرشد العميل ببعض التدريبات المنزلية مثل حصر المرشد، أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي. ومن الأساليب السلوكية أيضا التدريب على الاسترخاء وكذلك أسلوب ضبط المثيرات حيث يعلم المرشد في بعض الأحيان العميل على كيفية التحكم في مثيرات معينة مما يجعل احتمالية تصرفاتهم الغير مقبولة قليلة. وبهذا فإن هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالعميل حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول، مثل العميل السمين يمكن أن يرشده إلى تجنب أماكن بيع الشوكولاتة. وهنالك أسلوب تعزيز المعارف العقلانية بحيث يقوم العميل بمناقشة وتفنيد أفكاره اللاعقلانية يوميا حتى تصبح العملية شبه آلية، ومن أمثلة هذا التعزيز الإدراكي المعرفي قراءة كتاب معين أو سماع

شريط معين أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي وأساليبه (يوسفي، 2016، 190).

خلاصة الفصل

تعتبر نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي أسلوب مثالي في تغيير الأفكار والمعتقدات غير العقلانية وغير المنطقية وإبدالها بأخرى عقلانية ومنطقية غير أن الإفراط في الاهتمام بالجانب العقلي وإهمال الجانب الانفعالي لا يصلح مع كل الفئات وكذا اعتمادها على مهاجمة أفكار واتجاهات ومعتقدات المسترشد لتغييرها إلى الاتجاه المنطقي وهذا ما قد لا يروق لمعظم المسترشدين وتؤدي بهم إلى المقاومة والرفض في معظم الأحوال مع لجوء بعض المرشدين المتطرفين المبالغون إلى أسلوب الإيحاء والحث والتكرار.

الجـــــانب التطبيقـــي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الإستطلاعية

2-1- عينة الدراسة الإستطلاعية

2-2- أهداف الدراسة الإستطلاعية

2-3- نتائج الدراسة الإستطلاعية

3- أدوات الدراسة

3-1- مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

3-2- البرنامج الإرشادي المقترح

4- الدراسة الأساسية

4- 1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4- 2- الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل البحث العلمي المرتكز المحوري للوصول إلى الحقائق العلمية ووضعها وفق أطر مضبوطة باتباع مناهج علمية هادفة ودقيقة ومنظمة، واستخدام أدوات ووسائل بحثية، حيث سيتم في هذا الفصل إتباع خطوات منهجية تؤدي إلى نتائج علمية والمتمثلة في الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية، حيث تم تحديد المنهج المتبع والدراسة الإستطلاعية وحيثياتها، وأدوات الدراسة وخطوات تصميم البرنامج الإرشادي، وكذا مجتمع وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات.

1- المنهج المتبع:

يعتبر المنهج الطريق الأقصر والأسلم للوصول إلى الهدف المنشود، وفي هذا السياق يعرف المنهج بفن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون جاهلين بها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون عارفين بها(بدوي، 2000، 115)؛ كما يعرف المنهج بالطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (العساف، 1995، 90)، ولأن موضوع الدراسة ومعطياتها من يحدد طبيعة المنهج المتبع وتماشيا مع هدف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي بالمجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية بغية الكشف عن أثر البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة؛ والذي يعرفه البيّات بأنه ذلك النوع من البحوث

الذي تتم فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك بإختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمى بالمجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة (بن هويمل، 2011، 12)، ويعني مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة يتم إختيار أفراد كل مجموعة عشوائيا، ثم تعرض المجموعتان لإختبار قبلي ثم تخضع المجموعة الأولى للتجربة وتحجب التجربة عن المجموعة الثانية وبعد نهاية مدة التجربة تعرض المجموعتان لإختبار بعدي بغية معرفة أثر التجربة على المجموعة الأولى (الرشيدي، 2000، 59).

2- الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية في البحث العلمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة المرغوب في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ابراهيم، 2000، 38).

2-1- عينة الدراسة الإستطلاعية: استغرقت الدراسة الإستطلاعية مدة زمنية قدرها(45) يوما، حيث أجريت بتاريخ 2019/01/13 واستمرت إلى غاية تاريخ 2019/02/26 على (30) طالب وطـــالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية من نفس الفرع اتصالات سلكية ولاسلكية، من ميدان العلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي.

2-2- أهداف الدراسة الإستطلاعية: تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى:

- استطلاع الإمكانيات المتاحة وتحديد ميدان الدراسة الأساسية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.
- ضبط المعوقات الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- المزيد من ضبط موضوع الدراسة.
- تقدير المدة الزمنية الممكن استغراقها لإجراء الدراسة الأساسية.
- معرفة التجاوب مع موضوع الدراسة.
- معرفة خصائص عينة الدراسة الأساسية.

2-3- نتائج الدراسة الإستطلاعية: حققت الدراسة الإستطلاعية النتائج التالية:

- تم التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق.
- تم ضبط عينة الدراسة الأساسية.
- تحديد خطة لسير تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة:

قصد تطبيق الدراسة الحالية لابد من أدوات بحث تساعد الباحث على جمع وتنظيم البيانات لإنجاز الدراسة، وقد تم الإعتماد على الأدوات التالية:

- مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي من إعداد الباحثة.
- البرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة.

3-1- مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي: الإستبيان من أكثر وسائل جمع البيانات استخداما فهو يساعد في الحصول على معلومات أكثر وتوفير الوقت وسهولة عملية تبويب وتحليل الإجابات (عطوي، 2009، 99)، كما يستخدم في المعاهد والجامعات وكافة المؤسسات التربوية في إجراء البحوث التربوية والنفسية والإجتماعية لجمع بيانات مختلف الرسائل ومشاريع التخرج (الجرجاوي، 2010، 22)، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على الإستبيان كأداة لقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفيما يلي خطوات بناء المقياس:

3-1-1- خطوات بناء مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تم إعداد مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف والتعريف الإجرائي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي:** وتم انطلاقا من الإطلاع على التراث النظري لمفهوم مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع تحديد مؤشرات الأبعاد والمتمثلة في: (التخطيط/المراقبة/التقويم).

- **الإطلاع على بعض المقاييس المشابهة:**

- المقياس المستخدم في دراسة بعنوان "مهارات التفكير العليا لدى معلمة العلوم وعلاقتها بمستويات التفكير العليا لدى الطالبات"(أنظر نضال بنت شعبان مصطفى الأحمد، 2008).

- المقياس المستخدم في دراسة بعنوان "درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة"(أنظر محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان، 2011).

– المقياس المستخدم في دراسة بعنوان "رصد بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في الأردن أثناء حل المسائل الهندسية" (أنظر علي محمد علي الزعبي، 2008).

– المقياس المستخدم في دراسة بعنوان " مستـــوى التفكير ما وراء المـــعـــرفي لـــدى عيـــنة مـــن طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"(أنظر عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، 2009).

– المقياس المستخدم في دراسة بعنوان "مستوى الحاجة إلى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس"(أنظر فراس الحموي وأحمد أبو مخ، 2010).

– صياغة الصورة الأولية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

ضم المقياس (36) بند موزعين على (03) أبعاد هي: التخطيط والمراقبة والتقويم (أنظر الملحق رقم01)، وفيما يلي جدول يوضح توزيع البنود على الأبعاد:

جدول رقم (01) يوضح توزيع أرقام البنود على الأبعاد

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
التخطيط	34-31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1	12
المراقبة	35-32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2	12
التقويم	36-33-30-27-24-21-18-15-12-9-6-3	12

3-1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

للوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية يستلزم التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة القياس، إذ تم إجراء تطبيق أولي على عينة التقنين والمقدرة بـــ (30)

طالب وطالبة من طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية من نفس الفرع اتصالات سلكية ولاسلكية، من ميدان العلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الاخضر بالوادي.

أولا: الصدق: يعد الإختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه (معمرية، 2007، 230)، حيث تم التحقق من صدق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بالطرق التالية:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (06) محكمين مختصين لتقديم مختلف ملاحظاتهم وإقتراحاتهم حول مدى صلاحية وصدق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (أنظر الملحق رقم02).

ب- **نتائج التحكيم:** اعتمدت نسبة اتفاق (80%) كحد أدنى لقبول بنـــود المقياس والنـــتائج

موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (02) يوضح نسب إتفاق المحكمين لقبول بنود المقياس

رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق
1	%80	13	%100	25	%100
2	%100	14	%100	26	%100
3	%100	15	%100	27	%100
4	%80	16	%100	28	%80
5	%100	17	%100	29	%100
6	%20	18	%100	30	%100
7	%100	19	%100	31	%100

8	%100	20	%100	32	%80
9	%100	21	%100	33	%100
10	%100	22	%100	34	%100
11	%100	23	%100	35	%100
12	%100	24	%100	36	%100

وبعد إجراء التحكيم يرى (محمد عوض العايدي) أن على الباحث مراجعة الإستبيان بعد أن يجمع آراء المحكمين ويقوم بعملية الحذف والتعديل، من هذا المنطلق وبناء على تحكيم الأساتذة تم تعديل بعض البنود كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يوضح أرقام البنود المحذوفة والمعدّلة الأولية

البنود	المحذوفة	المعدّلة	الأولية
من البند رقم 01 إلى البند رقم 36	06	35-33-30-24-8-4-2	باقي البنود

يتضح من الجدول رقم (03) أن البند رقم (06) تم حذفه بعدما أجمع الأساتذة المحكمين على غموضه، أما البنود المعدّلة فهي (35-33-30-24-8-4-2) والجدول التالي يوضح التعديل الذي أجري على البنود مع الأبعاد التي تنتمي إليها:

جدول رقم (04) يوضح البنود قبل وبعد التعديل مع الأبعاد التي تنتمي إليها

رقم البند	البعد	البنود قبل التحكيم	البنود بعد التحكيم
02	المراقبة	أسأل نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أحقق أهدافي.	أراجع نفسي فيما إذا كنت أسير نحو هدفي.
04	التخطيط	لدي الجرأة للتخطيط لأي قرار يتعلق بمستقبلي.	لدي إقبال للتخطيط لأي قرار يتعلق بمستقبلي.

08	المراقبة	أركز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة.	أعطي المعلومات الجديدة أهمية أثناء أداء مهمة ما.
24	التقويم	أسال نفسي فيما إذا أخذت بالإعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد إنتهاء المهمة.	من خلال نتائج عملي أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالإعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد إنتهاء المهمة.
30	التقويم	استخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.	أوظف قدراتي لتعويض نقاط الضعف عندي.
33	التقويم	تكون نتائج تصرفاتي مطابقة للخطة التي وضعتها لنفسي.	أرى إن كان أدائي مطابقا لما خططت له بعد الإنتهاء من مهمة ما.
35	المراقبة	أعي أي الإستراتيجيات سأستخدم أثناء أداء مهمة ما.	أحاول أن أعي أي الإستراتيجيات سأستخدم أثناء أداء مهمة ما.

ب- صدق الإتساق الداخلي: ويتم بحساب معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتقبل البنود في ضوء محك الدلالة (غانم، 2007، 214)، حيث تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام طريقة الإتساق الداخلي من خلال حساب الإرتباط الصافي بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والنتائج المتوصل إليها في الجدول الموالي:

الجدول رقم(05) يوضح الإرتباط الخام والإرتباط الصافي بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية الثلاثة المكوّنة له

أبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي	الارتباط الخام بالدرجة الكلية	الارتباط الصافي بالدرجة الكلية	الدلالة الاحصائية
التخطيط	0.746	0.55	0.000

المراقبة	0.854	0.72	0.000
التقويم	0.822	0.67	0.000

نلاحظ من الجدول رقم (05) أن القيم الإرتباطية الخام بين الأبعاد الثلاثة المكوّنة لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية له قد جاءت مرتفعة ومتقاربة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، حيث قدرت بـــ (0.74) للبعد الأول (التخطيط)، وقدرت بـــ (0.85) للبعد الثاني (المراقبة)، وقدرت بـــ (0.82) للبعد الثالث (التقويم).

كما نلاحظ أن الإرتباط الصافي بين الأبعاد الثلاثة المكوّنة لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي والدرجة الكلية له قد جاءت مرتفعة ومتقاربة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، حيث قدرت بـــ (0.55) للبعد الأول (التخطيط)، وقدرت بـــ (0.72) للبعد الثاني (المراقبة)، فيما قدرت بـــ (0.67) للبعد الثالث (التقويم).

من خلال النتائج فالأبعاد الثلاثة متسقة مع الدرجة الكلية في قياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة، ومنه يمكن القول أن المقياس على قدر مقبول من الصدق.

ج- صدق المقارنة الطرفية: ويعتمد هذا الأسلوب على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى والثلث الأدنى يمكن القول بأن الإختبار صادق (حسن، 2006، 45)،

حيث تم حساب صدق مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بقياس دلالة الفرق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح نتائج إختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الدنيا والعليا في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

المقياس	نمط المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التخطيط	الدنيا	8	19,50	1,60	7.61	14	**0.000 دال**
	العليا	8	27,38	2,45			
المراقبة	الدنيا	8	20,38	0,92	3.09	7.13	**0.003 دال**
	العليا	8	30,50	9,21			
التقويم	الدنيا	8	17,00	1,51	10.69	14	**0.000 دال**
	العليا	8	24,00	1,07			
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	الدنيا	8	56,88	3,09	**8.78**	**14**	**0.000 دال**
	العليا	8	81,88	7,43			

يتضح من الجدول رقم (06) أن المجموعة الدنيا عددهم (08) طلاب، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (56.88) بانحراف معياري قدره (3.09)، ونلاحظ أن المجموعة العليا عددهم (08) طلاب، وقدّر المتوسط الحسابي لدرجاتهم الكلية في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بـــ (81.88) بانحراف معياري قدره (7.43) وهو أكبر من الإنحراف المعياري في المجموعة الدنيا، كما نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين قد بلغت (8.78) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بدرجات حرية 14.

ونلاحظ أن الفروق بين المجموعتين (الدنيا والعليا) بالنسبة لجميع أبعاد مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي جاءت دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) وبدرجات حرية 14 أو أقل لصالح المجموعة العليا، وبناءً على القيم المتحصل عليها فمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي على قدر مقبول الصدق ويمكن الإعتماد عليه في الدراسة الحالية.

ثانيا: الثبات: يعبر عن مفهوم الثبات بمدى قياس الإختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها(علام، 2000، 131)، ويقصد بثبات الإختبار مدى الإتساق أو استقرار النتائج فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين (مقدم، 2003، 152)، فثبات الإختبار يعني مدى إعطاء الإختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس(عوض، 1998، 53).

وتم التحقق من ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية بتصحيح جاتمان، ومعادلة ألفا (α) لكرونباخ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الأبعاد الفرعية الثلاثة.

أ- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية (معامل جاتمان):** تتميز هذه الطريقة بأنها توفر للباحث الوقت والجهد وتعتمد على إجراء الإختبار وتطبيقه دفعة واحدة، يتم حساب معامل الثبات مباشرة من نتائج التطبـــيق الأول (النور، 2007، 177)، حيث يتم حساب الثبات باستخدام معامل (جاتمان) عن طريق حساب تباين درجات النصف الأول وتباين درجات النصف الثاني وتباين درجات الإختبار ككل (حسن، 2006، 19)، ونتائج الثبات باستخدام معامل (جاتمان) لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح قيم الثبات باستخدام معامل جاتمان

مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده	عدد البنود	معامل جاتمان
التخطيط	12	0.304
المراقبة	12	0.129
التقويم	11	0.238
الدرجة الكلية	**35**	**0.726**

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيم معامل الثبات قد جاءت مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية، لكنها جاءت عكس ذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية الثلاثة.

حيث بلغت (0.72) بالنسبة للدرجة الكلية، وبالنسبة للأبعاد الفرعية الثلاثة فقد تراوحت بين (0.12) و(0.30)، فبلغت (0.30) للبعد الأول (التخطيط)، و(0.12) للبعد الثاني

(المراقبة)، و(0.23) للبعد الثالث (التقويم)، وعليه يمكن القول أن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي على قدر مقبول من الثبات.

ب- الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (معامل كرونباخ): يعتبرها(أحمد محمد الطيب) أنها إمتداد لطريقة (كيودروتشاردسن 20،21) مع فرق واحد هو أن كيودروتشاردسن تصلح في التصحيح الثنائي، أما طريقة معامل ألفا لكرونباخ يمكن تطبيقها في الحالات التي تكون فيها الإستجابة على الفقرة متعددة الإختيار(رضوان، 2006، 138)، كما أن معامل كرونباخ يربط ثبات الإختبار بتباين بنوده فزيادة نسبة تباينات البند بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى إنخفاض معامل الثبات (مقدم، 2003، 160)، ونتائج ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي باستخدام معامل الثبات ألفا لكرونباخ موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(08) يوضح قيم الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده	عدد البنود	معامل ألفا (α)
التخطيط	12	0.270
المراقبة	12	0.103
التقويم	11	0.206
الدرجة الكلية	**35**	**0.697**

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيم معامل الثبات قد جاءت مرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية، لكنها جاءت عكس ذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية الثلاثة.

حيث بلغت (0.69) بالنسبة للدرجة الكلية، أما بالنسبة للأبعاد الفرعية الثلاثة فقد تراوحت بين (0.10) و(0.27)، فبلغت (0.27) للبعد الأول (التخطيط) ، و(0.10) بالنسبة للبعد

الثاني (المراقبة)، و(0.20) للبعد الثالث (التقويم)، وفي ضوء هذه القيم يمكن القول أن مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي يتمتع بقدر مقبول من الثبات ويمكن الإعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

بناء على نتائج الخصائص السيكومترية جاء مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي في صورته النهائية والمتكون من(35) بند موزعة على(03) أبعاد(أنظر الملحق رقم 03).

جدول رقم (09) يوضح الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
التخطيط	34-31-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1	12
المراقبة	35-32-29-26-23-20-17-14-11-8-5-2	12
التقويم	33-30-27-24-21-18-15-12-9-6-3	11

يتضح من الجدول رقم (09) أن كل من بعدي التخطيط والمراقبة مكونين من(12) بند أما بعد التقويم فهو مكون من (11) بند.

3-2- البرنامج الإرشادي:

3-2-1- تعريف البرنامج الإرشادي: جميع الخبرات والمهارات والمعارف المخططة والمنظمة والهادفة والمحددة بخطوات متسلسلة ومدة زمنية محددة، تقدم في شكل جلسات إرشادية جماعية تتضمن نشاطات مستمدة من نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي

ومستخدمة أساليب النظرية وفنياتها، بهدف مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

3-2-2- أهداف البرنامج الإرشادي:

- **الهدف العام للبرنامج الإرشادي:** يهدف البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لأفراد المجموعة الإرشادية (طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية).

- **الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي:**

- مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية (طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية) على تكوين اتجاهات إيجابية حول برامج الإرشاد النفسي وضرورة الإستعانة بها للخروج من المشكلات.
- تنمية مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم لأفراد المجموعة الإرشادية (طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية) أثناء قيامهم بعملية التعلم قصد تحسين مردودهم الدراسي والتغلب على المشكلات التي قد تصادفهم خلال مسارهم الجامعي.
- إكساب أفراد المجموعة الإرشادية(طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية)

المعلومات السليمة حول الإرشاد العقلاني الإنفعالي.

- تعريف أفراد المجموعة الإرشادية(طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية)

بمهارات التفكير ما وراء المعرفي وأهميتها بالنسبة لهم.

- تزويد أفراد المجموعة الإرشادية (طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية)

بالنشاطات التي تنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

- **الفئة المستهدفة للبرنامج الإرشادي:** الفئة المستهدفة في البرنامج الإرشادي هم طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية من نفس الفرع اتصالات سلكية ولاسلكية، من ميدان العلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الاخضر بالوادي.

- **عدد جلسات البرنامج الإرشادي:** تم تنفيذ البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وفق الخطة الزمنية الآتية:

جدول رقم (10) يوضح توزع جلسات البرنامج الإرشادي مع الحجم الساعي

الأسبوع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
عدد الجلسات	3 جلسات	3 جلسات	3 جلسات	جلسة واحدة
الحجم الساعي للأسبوع	3 ساعات و30 دقيقة	4 ساعات	5 ساعات	1 ساعة

- **المدة الزمنية لجلسات البرنامج الإرشادي:** تفاوتت المدة الزمنية المستغرقة في كل جلسة حسب موضوعها ونشاطاتها وفيما يلي مخطط المدة الزمنية لكل جلسة:

جدول رقم (11) يوضح الحجم الساعي لكل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي

مدة الجلسة	رقم الجلسات
[60] دقيقة	1- 3 - 4 – 10
[90] دقيقة	2 – 5 – 6 – 7 – 9
[120] دقيقة	8

نلاحظ أن عدد الجلسات يتوقف على الكم المعرفي الذي تتضمنه الجلسات، وكذلك تفاعل أفراد المجموعة التجريبية وتجاوبهم مع إجراءات كل جلسة.

- **مكان جلسات البرنامج الإرشادي:** تم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة مجهزة بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الاخضر بالوادي.

3-2-3- محتوى البرنامج الإرشادي:

- **الأسلوب القائم عليه البرنامج الإرشادي:** يقوم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على أسلوب الإرشاد الجماعي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي لألبرت أليس وقد تم إعتماد أسلوب الإرشاد الجماعي لأنه يعمل على:

- إيصال المعارف والخبرات لأكبر عدد من الأفراد وفي أقل وقت.
- تبادل الأفكار من خلال المناقشات الجماعية بين الأفراد.
- منح الأفراد الثقة لتسهيل التفاعل وطرح المشكلات.
- تعديل السلوك بطرق غير مباشرة ومتابعة الخطط وإكتساب المهارات.

- **التقنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:** تم الإعتماد في البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية على تقنيات وفنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي والتي تتضمن:

الفنيات المعرفية: الحوار– المناقشة – العصف الذهني – تحليلي الافكار غير المنطقية – تكوين الأفكار المنطقية .

الفنيات الإنفعالية: التقبل غير المشروط – التخلص من الخجل – لعب الدور– المرح – التخيل العقلاني – النمذجة .

الفنيات السلوكية: التعزيز – الواجب المنزلي.

- **الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، جدول العمل، مطبوعات تتضمن المعارف المتعلقة بموضوع البرنامج (الإرشاد العقلاني الإنفعالي – مهارات التفكير ما وراء المعرفي) (أنظر الملحق رقم08).

3-2-4- ضبط البرنامج الإرشادي: تم عرض البرنامج الإرشادي على (06) محكمين مختصين(أنظر الملحق رقم 05/04) قصد معرفة مدى صلاحية البرنامج الإرشادي وقابليته للتطبيق، وقد تم الأخذ بمجمل الملاحظات والتوجيهات المقدمة من طرف

المحكمين وأجريت التعديلات المناسبة ليصبح البرنامج الإرشادي في الصورة النهائية وجاهز للتطبيق (أنظر الملحق رقم 06).

3-2-5- التصميم التجريبي المستخدم في البرنامج الإرشادي: تم تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة والممثلين في أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وذلك باستخدام التصميم الشبه التجريبي بمجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، وقد أجري القياس القبلي (مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي) على عينة الدراسة أي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط لتبقى المجموعة الضابطة كمجموعة شاهدة، وبعدها أجري القياس البعدي (مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي) على المجموعتين (الضابطة والتجريبية) للتعرف على أثر البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية، وبعد مرور مدة زمنية قدرها شهر تم تطبيق القياس التتبعي على (المجموعة التجريبية) للتعرف على أثر البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية.

3-2-6- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي: يمر البرنامج الإرشادي بالمراحل التالية:

- **مرحلة البدء (التحضير):** وهي أيضا مرحلة التحضير للدخول في البرنامج الإرشادي وتضم أولى الجلسات والمتضمنة التعرف على أفراد المجموعة الإرشادية والتعارف فيما

بينهم حتى يتحقق التفاعل والتعاون وتبادل المعلومات لاحقا ثم تقديم البرنامج الإرشادي وطريقة العمل والتفصيل في الأهداف والتوقعات.

- **مرحلة الإنتقال:** ويتم من خلال هذه المرحلة إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية للدراسة وطرح الهدف الرئيسي الذي صمم لأجله البرنامج الإرشادي والمتمثل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية، كما تقد خطة عمل لزيادة الثقة بين المرشد وأفراد المجموعة الإرشادية.

- **مرحلة العمل البنّاء:** وتتم في الجلسات الموالية من خلال تقديم الإجراءات وممارستها وفق المفهوم النظري وتتضمن إرشاد أفراد المجموعة الإرشادية وتوجيههم والإرتقاء بمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم من خلال الفنيات الإرشادية .

- **مرحلة الإنهاء:** وتهدف هذه المرحلة إلى الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج الإرشادي وتتجلى في تطبيق القياس البعدي على أفراد العينة التجريبية للدراسة لمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

- **مرحلة المتابعة:** وهي مرحلة متابعة العينة التجريبية للدراسة بعد إنهاء البرنامج لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتغير الذي أحدثه في مدة زمنية معينة.

3-2-7- جلسات البرنامج الإرشادي:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة

الأولى	تعارف وتعريف بالبرنامج	– بناء علاقة مهنية مع أفراد المجموعة الإرشادية قوامها الثقة والإحترام المتبادل. – تقديم استمارة المعلومات لكل فرد قصد ملئ بياناته. – تقديم موجز لجلسات البرنامج الإرشادي. – توضيح أهمية البرنامج الإرشادي لأفراد المجموعة الإرشادية والهدف منه وضرورة الإلتزام بمواصلة العمل وفق خطة العمل المقدمة لسير الجلسات. – تسليم خطة العمل للإطلاع عليها وقراءتها جيدا للإتفاق على ما جاء فيها.
الثانية	الإرشاد العقلاني الإنفعالي	– إعطاء مفهوم شامل للإرشاد النفسي. – تبصير أفراد المجموعة الإرشادية بماهية الإرشاد العقلاني الإنفعالي كحل للتخلص من بعض المشاكل. – تقديم عرض مبسط لنظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي.
الثالثة	مهارات التفكير	– التعرف على مفهوم المهارة. – التعرف على مفهوم مهارة التفكير. – التعرف على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
الرابعة	مهارة التخطيط	– التعرف على مهارة التخطيط (تقديم تعريف).
الخامسة	مهارة التخطيط	– التعرف على الخطوات العملية لمهارة التخطيط.
السادسة	مهارة المراقبة	– التعرف على مهارة المراقبة (تقديم

		تعريف).
السابعة	مهارة المراقبة	– التعرف على الخطوات العملية لمهارة المراقبة.
الثامنة	مهارة التقويم	– التعرف على مهارة التقويم (تقديم تعريف)
التاسعة	مهارة التقويم	– التعرف على الخطوات العملية لمهارة التقويم.
العاشرة	الجلسة الختامية	– تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على الإلتزام بالمهارات التي تم تعلمها أثناء البرنامج. – مراجعة أفراد المجموعة الإرشادية لما تلقوه أثناء البرنامج. – تطبيق الإختبار البعدي. – شكر أفراد المجموعة الإرشادية على تعاونهم.

3-2-8- تقويم البرنامج الإرشادي:

– **التقويم القبلي:** (قبل تطبيق البرنامج) الهدف من هذا التقويم هو الوقوف على مستوى أفراد المجموعة الإرشادية وتحديد معارفهم حول محتوى البرنامج الإرشادي قبل تطبيقه وذلك من خلال القياس القبلي (مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي).

– **التقويم التكويني:** (أثناء تطبيق البرنامج) الهدف من هذا التقويم هو تعديل وتصحيح المعارف والمعلومات الخاطئة التي يحملها أفراد المجموعة الإرشادية حول محتوى البرنامج الإرشادي وتقويم وتصويب الواجبات المنزلية المقدمة لهم.

- **التقويم النهائي:** (بعد تطبيق البرنامج) الهدف من هذا التقويم هو تحديد مستوى أفراد المجموعة الإرشادية حول محتوى البرنامج الإرشادي بعد الإنتهاء من تطبيقه وذلك من خلال القياس البعدي (مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي).

4- الدراسة الأساسية:

4-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي يحوي العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي (عبد الفتاح، 2002، 186)، كما يختار الباحث العينة بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث مشقة دراسة المجتمع الأصلي(عطوي، 2009، 85)، وكلما استند الباحث في اختيار عينة بحثه على الأسس العلمية السليمة كلما توصل لنتائج موضوعية تعكس بصورة واقعية المشكلة موضوع البحث، وتشخص أبعادها بدقة ليتمكن من تقديم الحلول، وعموما فإنه يقصد أن تكون العينة فيها خصائص المجتمع الأصلي(أبو النيل، 1987، 33)، حيث طبقت الدراسة على (24) طالب وطالبة من طلبة سنة ثانية تخصص اتصالات سلكية ولاسلكية من نفس الفرع اتصالات سلكية ولاسلكية، من ميدان العلوم والتكنولوجيا بكلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الاخضر بالوادي، والبالغ عددهم الإجمالي (110) طالب وطالبة، وقد تم اختيار العينة في الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تفترض أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة بأن يكون ضمن العينة، واختيار أي فرد

من أفراد المجتمع لا يؤثر على اختيار أي فرد آخر(أبوعلام، 1998، 200)، حيث ضمت كل مجموعة (12) فرد في الضابطة و(12) فرد في التجريبية، وتمت مراعاة التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة وتحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

4-2- الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية: بعد بناء أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للتطبيق تم القيام بالخطوات التالية:

- الإتصال بعميد كلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي قصد الحصول

على الموافقة ومجمل التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج الإرشادي من قاعة مجهزة تتوفر فيها وسائل وشروط العمل (طاولات – كراسي – إضاءة – تهوية..).

- تزويد نائب عميد كلية التكنولوجيا بجامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي بنسخة من خطة العمل لمعرفة سير الجلسات الإرشادية وأيام تطبيق البرنامج الإرشادي.
- توزيع استمارة المعلومات على أفراد المجموعة الإرشادية (أنظر الملحق رقم 07).
- الإتفاق مع أفراد المجموعة الإرشادية على تطبيق القياس القبلي.
- الإتفاق مع أفراد المجموعة الإرشادية على خطة العمل والمتضمنة الجدول الزمني لجلسات البرنامج الإرشادي محددة زمانا ومكانا.

- تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الإرشادية حيث تم تطبيقه على مدار

شهر (4 أسابيع) بمعدل (03) جلسات أسبوعيا ما عدا الأسبوع الأخير تضمن الجلسة الختامية للبرنامج الإرشادي.

- تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعة الإرشادية.
- تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة الإرشادية.

5- الأساليب الإحصائية: بعد جمع ووصف بيانات الدراسة الحالية يأتي التحليل الإحصائي من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التي تتماشى وطبيعة الدراسة حيث تم الإعتماد في معالجة بيانات الدراسة الحالية على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SpssV25) بتوظيف الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية للإرتباطات البينية الخاصة بدرجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، معامل (Guttman) لتقدير ثبات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، معامل (Cronbach's Alpha) لتقدير ثبات درجات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، معامل الإرتباط (Pearson) لتقدير صدق الإتساق الداخلي للمقياس، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين للتحقق من صدق المقارنة الطرفية، اختباري (Kolmogorov-Smirnov)، (Shapiro-Wilk) للتحقق من اعتدالية توزيع درجات المقياس، اختبار(ت) لعينتين مستقلتين واختبار(ت) لعينتين مترابطتين لتوفير شرط التكافؤ الخارجي والداخلي وتوفير الدليل

الخارجي والداخلي لفاعلية البرنامج واختبار فرضيات الدراسة، مؤشر (Cohen) لتقدير حجم الأثر للفروق الدالة إحصائيا.

ملخص الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، من تحديد المنهج وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، ثم الأدوات المستخدمة والمتمثلة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي مع التأكد من خصائصه السيكومترية، وكذا البرنامج الإرشادي مع ضبطه، وفيما يأتي سيتم عرض تفسير ومناقشة ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة الثالثة

4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة الرابعة

5- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة الخامسة

6- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة السادسة

7- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضة السابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يطلق على مرحلة تفسير النتائج بمرحلة إستنطاق البيانات الرقمية وتبين ما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى إستنتاجات موضوعية، يقدم فيها الباحث الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بتأكيد أو نفي إفتراضاته (صالح وآخرون 2001، 96)، ومن هذا المنطلق سيطرح هذا الفصل عرضا مفصلا لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتفسيرها ومناقشتها، بالإستناد إلى ما أفرزت عنه الدراسات السابقة، والإستعانة بآراء العلماء والمفكرين ممن غاصوا في الموضوع، على أن يبقى ذلك في حدود الإطار النظري للدراسة.

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: **يحقق البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين فاعلية مرتفعة.**

وقبل التحقق من الفرضية الأولى تم التحقق من توفّر شرطين أساسين هما:

- **شرط التكافؤ الخارجي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:** تم باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من أجل إثبات وجود تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

القياس القبلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التخطيط	الضابطة	12	28,83	3,04	**0.30**	22	**0.766 غير دال**
	التجريبية	12	28,42	3,70			
المراقبة	الضابطة	12	28,67	3,26	**0.99**	22	**0.331 غير دال**
	التجريبية	12	27,33	3,31			
التقويم	الضابطة	12	26,33	1,72	**1.81**	22	**0.083 غير دال**
	التجريبية	12	24,67	2,67			
الدرجة الكلية	الضابطة	12	83,83	6,21	**1.08**	22	**0.288 غير دال**
	التجريبية	12	80,42	8,92			

يتضح من الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بلغ (83.83) بانحراف معياري قدره (6.21)، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بـــ (80.42) بانحراف معياري قدره (8.92) وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـــ

(1.08) بدرجات حرية 22 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما نلاحظ أن الفروق في القياس القبلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لم تكن دالة إحصائياً، وفي ضوء ما سبق نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لتوّفر شرط التكافؤ الخارجي بين المجموعتين، وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي سواءً على مستوى الدرجة الكلية أو على مستوى المهارات الفرعية الثلاث.

- **شرط التكافؤ الداخلي في المجموعة الضابطة:** تم باستخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين من أجل إثبات أن المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج لم يطرأ عليها أيّ تغيّر في مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك من خلال المقارنة بين الدرجات الكلية للمجموعة الضابطة من الطلبة الجامعيين في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(13) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المجموعة الضابطة	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
التخطيط	**القبلي**	12	28,83	3,04	**1.50**	11	**0.160**

	البعدي	12	30,25	2,34			غير دال
المراقبة	القبلي	12	28,67	3,26	0.87	11	0.402
	البعدي	12	30,17	3,61			غير دال
التقويم	القبلي	12	26,33	1,72	0.63	11	0.536
	البعدي	12	25,58	3,37			غير دال
الدرجة الكلية	القبلي	12	83,83	6,21	0.65	11	0.523
	البعدي	12	86,00	7,97			غير دال

يتضح من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد بلغ (83.83) بانحراف معياري قدره (6.21)، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (86.00) بانحراف معياري قدره (7.97) وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـــ (0.65) وهي قيمة غير دالة إحصائياً بدرجات حرية 11، كما نلاحظ أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) لم تكن دالة إحصائياً، وفي ضوء ما سبق نستنتج أن بيانات الدراسة الحالية جاءت مؤيدة لتوفّر شرط التكافؤ الداخلي في المجموعة الضابطة، وبناءً على هذه القيم يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، سواءً على مستوى الدرجة الكلية أو على

مستوى المهارات الفرعية الثلاث، وبعد توفّر شرط التكافؤ الخارجي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وشرط التكافؤ الداخلي في المجموعة الضابطة، وبعد التحقق من توفّر شرط اعتدالية التوزيع، وللتحقق من الفرضية العامة التي تؤيّد بأن البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح يسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين بفاعلية مرتفعة، تم توفير نوعين من الأدلة كما يلي:

- **الدليل الأوّل: الدليل الداخلي لفاعلية البرنامج:** تم باستخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية	القبلي	12	80.41	8.91	6.64	11	0.000 دال
	البعدي	12	95.16	3.37			

يتضح من الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بلغ (80.41) بانحراف معياري قدره (8.91)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي (95.16)

بانحراف معياري قدره (3.37) وهو أصغر من الانحراف المعياري الخـــاص بالقيـــاس القبلي، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـــ (6.64) وهي قيمة دالة إحصائياً وبدرجات حرية 11 عند مستوى أقل من (0.01)، وهذا يدل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات المجموعة التجريبية بـــين القيـــاس القبلي والبعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى البرنامج الإرشادي المقترح لصالح القياس البعدي.

وللكشف عن مدى أهمية هذه الفروق في الواقع تم حساب حجم تـــأثير البرنـــامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق في درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين القياسين القبلي والبعدي

مهارات التفكير ما وراء المعرفي	متوسط الفرق بين القياس القبلي والبعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر
الدرجة الكلية	14.75	7.68	**1.92**

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة حجم الأثر في الدليل الأوّل المؤيّـــد لـــنص الفرضية العامة قد بلغ (1.92)، وبالعودة إلى معايير الحكم على قيمة حجم التأثير التـــي حددها (Cohen) نجد أن هذه القيمة أكبر من (0.8)، وبالتالي فإن حجم التأثير كبير، وهو ما يعكس أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير مـــا وراء المعرفي وبفاعلية مرتفعة.

- **الدليل الثاني: الدليل الخارجي لفاعلية البرنامج:** تم باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين الدرجات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم التحقق من اعتدالية توزيع تلك الدرجات، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

القياس البعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	الضابطة	12	86.00	7.96	**3.67**	14.83	**0.000 دال**
	التجريبية	12	95.16	3.37			

يتضح من الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي بلغ (86.00) بانحراف معياري قدره (7.96)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (95.16) بانحراف معياري قدره (3.37) وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة، هذا وقد جاءت قيمة اختبار (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين مساوية لـ (3.67)

وهي قيمة دالة إحصائياً وبدرجات حرية 14.83 عند مستوى أقل (0.01)، وهـذا يـدل بأنه توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وللكشف عن مدى أهمية هذه الفروق فـي الواقع تم حساب حجم تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

مهارات التفكير ما وراء المعرفي	متوسط الفرق بين القياس البعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر
الدرجة الكلية	9.16	2.49	**3.67**

نلاحظ من الجدول رقم (17) أن قيمة حجم الأثر في الدليل الخارجي المؤيّد لنص الفرضية العامة أكبر من قيمة حجم الأثر في الدليل الأوّل أو الدليل الداخلي، حيـث بلـغ (3.67)، وبالعودة إلى معايير الحكم على قيمة حجم التأثير التي حددها (Cohen) نجد أن هذه القيمة أكبر من (0.8)، وبالتالي فإن حجم التأثير كبير، ما يعكس أهميـة البرنـامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبفاعلية مرتفعة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول من منطلق فاعلية وجـدوى البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على طلبة سنة ثانيـة تخصـص اتصـالات سـلكية

ولاسلكية من أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة وبالتالي فإن هذه النتـــائج تعنـــي تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعـــدي في مهارات التفكير ما وراء المعرفي كخبرة التعرض للبرنامج المستخدم لتنميتها حيـــث ظهر هذا التحسن في درجاتهم في المهارات (التخطيط – المراقبة – التقـــويم) والدرجـــة لكلية.

– ونرجع هذه النتائج إلى تأثير البرنامج الإرشادي ومجمل الفنيات والخبرات والأنشـــطة التي ضمها وحرص أفراد المجموعة التجريبية على حضور الجلسات بانتظام ومراعـــاة التعليمات والقيام بأداء الواجبات المنزلية في المواعيد المحددة ولما لاقتـــه الباحثـــة مـــن اهتمام وإقبال ولهفة لمواصلة الجلسات واحدة تلوى الأخرى كذلك الجو النفسي الذي هيئته الباحثة والملائم قد ساهم على تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.

– ومما لاشك فيه أن قابلية الفرد للتغيير والتطوير من قدراتـــه والتبصـــر أكثـــر بذاتـــه والوصول إلى استغلال ما يتمتع به من قدرات في مواقف حياتية معينة قد ساهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية وحب الإطـــلاع لـــديهم لمعرفة المزيد عن قدراتهم ومحاولة تنفيذها ووضعها في موقف الوعي لديهم.

– كما أن إستخدام الباحثة لأساليب وفنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي كأسلوب المناقشـــة الجماعية والمحاضرات والحوار مع أفراد المجموعة التجريبية ساهم في زيـــادة الـــوعي والإدراك بقدراتهم وبالتالي تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم وفي هذا الصدد

يشير (جمال شفيق أحمد) على أن المحاضرة أسلوب يقوم على تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة موضوعية مما يهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ بشعورهم بنقص في المعلومات عن أنفسهم فيدفعهم إلى متابعة المحاضرات وإستثارة نشاطهم العقلي والإنفعالي مما يساعد في خلق أهداف جديدة لديهم (الظاهر، 2008، 25) فيما أتاح أسلوب المناقشة الجماعية الفرصة أمامهم للتعبير أكثر عن آرائهم دون تردد وبوضوح والذي أشار إليه (أحمد فوزي الصاوي) على أنه أسلوب يشجع أفراد المجموعة الإرشادية على التسلح بالشجاعة والثقة بالنفس والتعبير عن مشاكلهم وأن من خلال المناقشة الجماعية ينشط قدراته العقلية والإنفعالية ليتناول مشكلاته بواقعية مما يعطيه فرصة الاخذ والعطاء (الظاهر، 2008، 26) مع تبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين والتعرف على مواطن القوة والضعف لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– ومع ما يشهده العالم من تطور في جميع مناحي الحياة أصبح الحاجة إلى البرامج الإرشادية أكثر من أي وقت مضى ومما رشك فيه أن مواجهة هذه التغيرات تحتاج إلى تخطيط وإصلاح يبدأ بتنمية معارف الفرد ومساعدته على استخدام ما هو مناسب ومتاح له عن طريق برامج إرشادية وتدريبية تؤهله للتعامل معها بنجاح ومواجهة المشكلات التي تعترضهم في تحقيق الهدف (العاسمي، 2015، 26).

– فالبرامج الإرشادية من الأدوات المهمة في تحقيق أكبر قدر من النمو والتغيير بما تقدمه من خبرات تتيح للفرد التغيير إلى الأفضل.

– كما أن الواجبات المنزلية أعطت لأفراد المجوعة التجريبية فرصة التدريب والممارسة العملية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي فهي استخدمت كجزء مكمل للبرنامج الإرشادي أثناء الجلسات طبقا لمضمون وهدف كل جلسة.

– بالإضافة إلى حجم التعزيز الذي قدم من طرف الباحثة فقد أدى إلى الإستمرار في أداء الواجبات المنزلية وبفاعلية طوال فترة البرنامج الإرشادي، حيث تعد الواجبات المنزلية وسيلة لتأكيد ما تم التدرب عليه داخل الجلسات الإرشادية. ومن الدراسات التي استخدمت البرامج الإرشادية لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي نجد دراسة البقيعي (2004) حيث هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم وتم إختيار العينة عشوائيا وتم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج المصمم لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي (التخطيط – الراقبة – التقويم) وكشف الإختبار البعدي عن وجود أثر للبرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية (سخسوخ، 2014، 49)، ودراسة شحروري (2006) والهادفة إلى إستقصاء فاعلية برنامج إرشادي بني على مهارات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية الإنفعالية واستخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية مما يعني فاعلية البرنامج (سخسوخ، 2014، 50).

– وتجدر الإشارة إلى أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعكس مدى معرفة الفرد لعملياته الوجدانية المعرفية وحالاتها من خلال المراقبة الواعية والتنظيم والسيطرة عليها (Semons,1996, 436)، وكذلك تعكس مهارات التفكير ما وراء المعرفي مدى معرفة ووعي وتحكم الفرد في عملياته المعرفية (Matlin, 2005, 190).

– وتمكن هذه المهارات الفرد بأن يصبح على وعي بالعمليات العقلية العليا وقادر على خلق الخطط ووضع تقديرات للأداء وقياس النتائج (Dunlosky and Thiede, 1998, 37)

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.**

وللتحقق من الفرضية الثانية تم التحقق من استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التخطيط، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التخطيط

القياس البعدي لمهارة التخطيط	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	الضابطة	12	30.25	2.34	**3.94**	22	**0.000**

	التجريبية	12	33.41	1.50			دال

يتضح من الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التخطيط بلغ (30.25) بانحراف معياري قدره (2.34)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة التخطيط (33.41) بانحراف معياري قدره (1.50) وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ (3.94) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من(0.01)، وهذا يدل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية، وللكشف عن مدى أهمية هذه الفروق في الواقع تم حساب حجم الأثر والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التخطيط

القياس البعدي لمهارة التخطيط	متوسط الفرق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	حجم الأثر
الدرجة الكلية	3.16	0.80	**3.95**

نلاحظ من الجدول رقم (19) أن قيمة حجم الأثر بلغت (3.95)، وبالعودة إلى معايير الحكم على قيمة حجم التأثير التي حددها (Cohen) نجد أن هذه القيمة أكبر من

(0.8)، وبالتالي فإن حجم التأثير كبير، وهو ما يعكس أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارة التخطيط لدى الطلبة الجامعيين بفاعلية مرتفعة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثاني في ضوء تعرض أفراد المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج الإرشادي وما تحتويه من استراتيجيات وفنيات وأنشطة مستمدة من فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي تتعلق بتنمية مهارة التخطيط لدى أفراد المجموعة التجريبية ومن ثم التدرب على إكتساب مؤشرات على ممارستها في الواقع ومحاولة إسقاطها على ما ينوون القيام به أو مقبلين عليه سواء في المشوار الجامعي أو الحياتي بهدف تنمية مهارة التخطيط للمهام المستقبلية كما أن تميز أفراد المجموعة التجريبية بالفروق في القياس البعدي يعزى لتعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي حيث استفادوا من محتوى الجلسات الإرشادية الخاصة بمهارة التخطيط بطريقة واعية ومدروسة عكس ما كانوا يقومون به سابقا من تخطيط عرضي غير مدروس ممن يمارسونه أقرانهم في المجموعة الضابطة.

– فالتخطيط يعرف على أنه قدرة الفرد على وضع وتحديد أهداف محددة يسعى لتحقيقها من خلال إعداد خطة عمل منظمة وواضحة تشمل استراتيجيات مناسبة كما أن التخطيط هو نقطة البدء في أي عمل وهو عملية مستمرة (محمد، 2015، 173)، وقد اتضح مما سبق أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية كان له أثر فعال في تنمية مهارة التخطيط لأفراد المجموعة التجريبية.

– حيث يرى علماء النفس أن التخطيط بمثابة استراتيجية لإدارة الحياة تتيح للأفراد السيطرة في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، لذا يعد التخطيط استعدادا معرفيا ومزاجيا للمهام المستقبلية من خلال مكوناته، مثل تحديد الأهداف والتركيز على الفرص الجيدة والمبتكرة، كما يمثل في جوهره توجه نحو المستقبل ،لأنه قائم بشكل كبير على تحديد الأهداف المستقبلية، مما يعزز من دوافع الأفراد نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية، كما يعمل التخطيط على التقليل من ميل الفرد إلى إهدار الوقت، وعدم التسويف في استكمال المهام، فهو يؤدي دور الضبط الذاتي والإلتزام وعدم التردد من أجل أداء المهام بشكل أفضل (قاسم، 2020، 63)، والتخطيط يعني القدرة على تدبير أحوال الحاضر والمستقبل القريب من خلال تحديد الأهداف الحياتية الواقعية عبر كافة السبل والوسائل وجمع المعلومات التي تخص هذا الهدف والتنبؤ بالعوائق والصعوبات والاختيار بين البدائل والقدرة على استعمال وتجنيد المعارف والمعلومات التي تخص تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى ذلك يفسر نموذج شولنيك وفريدمان (1993) التخطيط على أساس انه مجموعة من المتطلبات والتي منها كيفية بناء الأهداف وتوليد الاستراتيجية وتقييم التكلفة وفوائد الاستراتيجية ومراجعة الخطة وتنفيذها، إلى جانب التفكير الإستباقي للتغييرات (قاسم، 2020، 69).

– وحسب جابر فإن أهمية مهارة التخطيط تكمن في أنها تساعد الطالب في تحديد مستواه ومعرفة خبراته وقدراته كما تبصره بالأهداف والوسائل والإجراءات التي تساعده على تحقيق أهدافه وتنويع طرق التعلم لديه وحسب مدوكي (2014) يذكر بأن مهارة التخطيط

مهمة في التنبؤ بالمستقبل وتحقيق الرضا وتقليل المخاطر المتوقعة والإستخدام الأمثل للإمكانيات وتحقيق التكامل بين المراحل السابقة والجديدة والسيطرة على مختلف العقبات (خطوط وجلاب وتيطراوي، 2019، 83).

- فالإرشاد يسعى إلى مساعدة الفرد وتشجيعه على الإختيار والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسؤولية في ضوء معرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه (عبد العظيم، 2012، 38)، من خلال البرامج الإرشادية الساعية إلى مساعدة الأفراد على صياغة تعليمات في كل خبرة أو معرفة تقدم لهم من أجل وضع المعرفة وفق أطر منظمة سهلة الإستدعاء وتوضح علاقات المعرفة المختلفة بصورة تساعد على تحليلها وتقييمها لاحقا ووضعها في سياقات علمية مختلفة (عابد، 2014، 40).

3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.**

وللتحقق من الفرضية الثالثة تم التحقق من استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة المراقبة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة المراقبة

القياس البعدي لمهارة المراقبة	المجموعتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	الضابطة	12	29.41	1.16	**3.73**	22	**0.000 دال**
	التجريبية	12	31.41	1.44			

يتضح من الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة المراقبة بلغ (29.41) بانحراف معياري قدره (1.16)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة المراقبة (31.41) بانحراف معياري قدره (1.44) وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بالمجموعة الضابطة، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ (3.73) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، وهذا يدل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية، وللكشف عن مدى أهمية هذه الفروق في الواقع تم حساب حجم الأثر والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة المراقبة

القياس البعدي لمهارة المراقبة	متوسط الفرق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	حجم الأثر

الدرجة الكلية	2.00	0.53	**3.77**

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة حجم الأثر بلغت (3.77)، وبالعودة إلى معايير الحكم على قيمة حجم التأثير التي حددها (Cohen) نجد أن هذه القيمة أكبر من (0.8)، وبالتالي فإن حجم التأثير كبير، وهو ما يعكس أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارة المراقبة لدى الطلبة الجامعيين بفاعلية مرتفعة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثالث في ضوء تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية حيث استهدف مهارة المراقبة فتضمن معلومات ومعارف تم إيصالها إلى أفراد المجموعة التجريبية باستراتيجيات مدروسة تتعلق بتنمية مهارة المراقبة، حيث كانت الخبرات والإرشادات المستخدمة ذات مغزى مما جعلهم أكثر فهما وحرصا على الإستفادة بما تتضمنه الجلسات الإرشادية من ممارسات ترتكز على التخيل العقلاني والتحليل المنطقي للمعارف والنمذجة وكلها مستمدة من فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي حيث تعرف النمذجة بأنها عرض للسلوك بواسطة نموذج أو أداء السلوك من الفرد نفسه مع توجيهات تقويمية، وتزيد النمذجة من الدافعية للتعلم وتسهل تعلم السلوك المرغوب وتختصر الكثير من الوقت (الظاهر، 2008، 26)، حيث كان لهذه الفنيات الأثر الفعال في تنمية مهارة المراقبة لأفراد المجموعة التجريبية، كما أن ممارسة الفرد لمهارة المراقبة تبقيه في حالة يقظة أثناء مراحل تنفيذ الهدف، وتظهر مؤشرات مهارة المراقبة في الإبقاء على الهدف في بؤرة

الإهتمام مع الحفاظ على تسلسل الخطوات حتى يتم التغلب على العقبات التي قد تحد من تنفيذ الهدف (محمد، 2015، 174)، كما أن التغذية الراجعة ساهمت بشكل وافر في إيصال مهارة المراقبة لأفراد المجموعة التجريبية وتنميتها لديهم.

– كما تفسر الباحثة أن ما حققته جلسات البرنامج الإرشادي من تغيير وتعديل في أفكار أفراد المجموعة التجريبية حول مهارة المراقبة يعود الفضل فيه إلى ممارسة الإرشاد كونه عملية تكوين إتجاهات جديدة وإحلال أفكار عقلانية منطقية بدلا من الإتجاهات الخاطئة والمعيقة له وفق عملية تعلم، حيث أن الإرشاد في صميمه عملية تعليمية تقوم على نظريات ومبادئ التعلم ليصبح الفرد متوافقا مع المتطلبات الإجتماعية الحالية والمستقبلية، كذلك الإرشاد هو مساعدة الفرد على فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله والفرص المتاحة أمامه ومشكلاته وحاجاته واستخدام معرفته في إجراء الإختيارات وإتخاذ القرارات المختلفة (عبد العظيم، 2012، 39).

– كما يعد العصف الذهني من الإستراتيجيات التي تعمل على المشاركة الجماعية في فهم المشكلة وتحديدها والعمل على إقتراح الحلول المناسبة لها وهذا ما ساعد أفراد المجموعة التجريبية على البقاء في حالة الوعي والتحكم وبالتالي تحسن في نمو مهارة المراقبة لديهم.

– كما أن الأنشطة المصممة في البرنامج الإرشادي وفقا لأساليب وطرائق تعليمية كونت لدى أفراد المجموعة التجريبية رصيد من الخبرات التي عملت على إدراك التقدم لديهم

والتعبير عنه. كما أن شعور أفراد المجموعة التجريبية بأهمية استخدام وممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي زاد من نموها وتحسنها في مهارة المراقبة، حيث أن الطالب الجامعي بحاجة إلى تنمية التفكير ومهاراته وفي مراحل تعليمية مختلفة عن طريق تقديم المعارف بطرقة علمية تنمي التفكير وحتى لا يتهرب الطلاب من دراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدعوى صعوبتها وعدم جدواها في الحياة العملية يتم توجيه الطلاب في الحصص العلمية لها مما يثير من تفكيرهم وبالتالي تنمية المهارات التفكيرية لديهم وإجراء الأنشطة العملية (غانم، 2007، 80)، ويرى عباه ونيازى (2001) أن الإرشاد عملية ذات توجه تعليمي تجرى في بيئة بسيطة وباستخدام طرائق وأساليب ملائمة ومتفقة مع قدرات الفرد كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل ويتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح أكثر وصولا إلى الغاية ويصبح أكثر إنتاجية (عبد العظيم، 2012، 48).

– فالمراقبة هي قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر التي سيتمكن من استرجاعها، والمراقبة هي قدرة الفرد على تحديد وتتبع موقعه أو موضعه أثناء وصوله لهدفه مع استمرار الملاحظة في التقدم، وتسمح المراقبة للطلاب بنقل مجهوداتهم عن الأشياء التي تعلموها إلى المحتوى الذي يحتاج مجهودا إضافيا(ابراهيم، 2013، 124).

4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.**

وللتحقق من الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التقويم، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (22) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج القياس البعدي لمهارة التقويم

القياس البعدي لمهارة التقويم	المجموعتين ن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	الضابطة	12	25.58	3.36	**3.63**	22	**0.000 دال**
	التجريبية	12	29.75	2.09			

يتضح من الجدول رقم (22) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التقويم بلغ (25.58) بانحراف معياري قدره (3.36)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة التقويم (29.75) بانحراف معياري قدره (2.09) وهو أصغر من الانحراف المعياري الخاص

بالمجموعة الضابطة، هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ (3.63) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من(0.01)، وهذا يدل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية، وللكشف عن مدى أهمية هذه الفروق في الواقع تم حساب حجم الأثر والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح حجم الأثر لمخرجات الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التقويم

القياس البعدي لمهارة المراقبة	متوسط الفرق بين المجموعتين	الانحراف المعياري	حجم الأثر
الدرجة الكلية	2.96	0.73	**3.14**

نلاحظ من الجدول رقم (23) أن قيمة حجم الأثر بلغت (3.14)، وبالعودة إلى معايير الحكم على قيمة حجم التأثير التي حددها (Cohen) نجد أن هذه القيمة أكبر من (0.8)، وبالتالي فإن حجم التأثير كبير، وهو ما يعكس أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارة التقويم لدى الطلبة الجامعيين بفاعلية مرتفعة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الرابع في ضوء عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وهي نتيجة طبيعية حيث أن نمو مهارة التقويم لدى أفراد المجموعة التجريبية يرجع لما تضمنته الجلسات المخصصة لمهارة التقويم من

خبرات وما استخدم من فنيات نذكر منها لعب الدور وهو من أهم الأساليب للتدرب علـــى مهارة وتدريسها بتنظيم موقف تعلم يصف المهارة أو السلوك المستهدف ويلعب فيه عـــدد من الأفراد أدوار ويشاركون فعليا في الموقف (الظاهر، 2008، 26).

– وكذلك إعتماد البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية على الإرشاد الجماعي حيث يؤكـــد عبود (1991) في هذ الصدد أنه من الأساليب الناجحة لإرشاد البالغين فهو يتـــيح لهـــم ملاحظة ممن هم في سنهم ويعجبوا بصراحتهم في مناقشة مشـــكلاتهم وحلهـــا وتنفيـــذها ويضعهم في جو التشجيع المتبادل (عبد العظيم، 2012، 192).

– وقد ساهم البرنامج الإرشادي المستمدة جلساته من الإرشاد العقلاني الإنفعالي في تنمية مهارة المراقبة لأفراد المجموعة التجريبية حيث يذكر هشام عبد الله (1991) في دراســـة أجراها حول أثر الإرشاد العقلاني الإنفعالي لدى الشباب الجامعي من خلال التعرف على الافكار غير العقلانية واستخدم فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي وتوصلت الدراسة إلـــى التأكد من فعالية الإرشاد العقلاني الإنفعالي في تعديل الاحكام التلقائية وجوانب التشـــويه المعرفي لدى المجموعة الإرشادية لعد البرنامج الإرشادي (سخسوخ، 2014، 15)، وهذا ما تؤيده دراسة جبل (2003) والتي خلصت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الإنفعالي في تنمية القدرة على الضبط والمراجعة أثناء أداء المهام (العنزي، 2015، 212)، ودراسة الطراونة (2005) وهدفت إلى إستقصاء فاعلية برنامج إرشادي نفسي عقلانـــي جمعـــي انفعـــالي

معرفي وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية المعرفية لصالح المجموعة التجريبية (سخسوخ، 2014، 49).

– كما أن الإرشاد العقلاني الإنفعالي يستخدم آليات معرفية لتحقيق أهدافه من خلال التحليل المنطقي والتثبيت المعرفي للأفكار والمعتقدات وتقديم الخيارات البديلة والدقة اللفظية (المعاضيدي، 2010، 118) وكل هذه الآليات من شأنها تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتي من ضمنها مهارة التقويم.

– فمهارة التقويم تلعب دورا أساسيا في تحديد مستقبل الطالب وتزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية كما أن المرحلة الجامعية ترتكز على مهارة تقويم الطالب لذاته حيث يشير زيان (1998) إلى أن ممارسة هذه مهارة بعد تقويما شخصيا يُقوم به الطالب نفسه بنفسه بهدف الوصول إلى معرفة جوانب الضعف ومدى تحقيق الأهداف التي كان ينبغي تحقيقها وكذا الدور الذي تلعبه مهارة التقويم في تنمية الثقة بالنفس والتعود على الإنتاج الذاتي (خطوط وجلاب وتيطراوي، 2019، 74).

– ومهارة التقويم تساهم بشكل كبير في تنمية قدرات الطالب الجامعي لاسيما في التفكير الناقد لأن ممارسة مهارة التقويم يمثل النظر والتفحص في مجمل العقبات التي يمكن أن تعترض أدار المهمة مع إمكانية تداركها وإصلاحها.

– كما أن البرنامج قدم مجموعة من المهارات حيث قامت الباحثة بعرض المهارات بأسلوب شيق ومثير وتزويد أفراد المجموعة التجريبية بالتغذية الراجعة والربط بين

المهارة السابقة واللاحقة مما ساهم في ممارستها بشكل فعال وهذ يرجع أيضـــا إلـــى أن أفراد المجموعة التجريبية كان لديهم إحساس كبير بالإهتمام والتركيز والمتابعـــة لجميـــع جلسات البرنامج الإرشادي والمشاركة فيه وهو عامل هام لتقدم أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التقويم، فالإرشاد ايهدف إلى مساعد الفرد على فهم حاضره وإعداده لمستقبله.

5- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: **لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعـــدي والتتبعـــي علـــى مهـــارة التخطيط.**

وللتحقق من الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي والتتبعـــي لمهـــارة التخطـــيط، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة التخطيط

مهارة التخطيط	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	البعدي	12	31.08	1.16	**0.46**	16.74	**0.324**
	التتبعي	12	31.41	2.19			**غير دال**

يتضح من الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة التخطيط بلغ (31.08) بانحراف معياري قدره (1.16)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمهارة التخطيط (31.41) بانحراف معياري قدره (2.19) وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة مساوية لـ (0.46) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التخطيط.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الخامس في ضوء عدم استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد إنتهاء فترة البرنامج بمدة 30 يوم (شهر)، حيث لم يستمر التحسن في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبالأخص نذكر مهارة التخطيط، فقد أظهر القياس التتبعي عدم وجود فروق في مستوى تنمية مهارة التخطيط في الإختبارين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– لأن توظيف الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي مقتصر على عملية التعلم ولا يتسع نطاق إستعمال هذه المهارات إلى مواقف حياتية أخرى ليستمر نموها وتحسنها فترة أطول لأن بمجرد إنتهاء التطبيق وبفترة (شهر) أعطى القياس التتبعي عدم وجود فروق.

- وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الشعب والميادين ففي دراسة أجراها برسلي (2000) توصل فيها إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات في المجالات الأكاديمية أكثر من المجالات الإجتماعية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع رؤية سيرلنغ ووالس وهل (2000) فطلبة المرحلة الثانوية تتقارب أعمارهم لطلبة الجامعة والذين يمثلون عينة الدراسة.

- ويعود إستخدام الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في عملية التعلم إلى أن هذه المهارات يتم نقلها للطلبة من خلال المحتوى الدراسي، ولا يتم التصريح بها مباشرة أو تدريسها كمادة مستقلة فهي تلقن بطريقة ضمنية (الزيات، 2004، 589)، خصوصا أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ليست إضافات جديدة ومتطورة لعمليتي التعليم والتعلم فهي موجودة لدى الطلاب نتيجة ما إكتسبوه من معارف تراكمت عبر سنوات الدراسة، وهذا ما أشار إليه قنستون (1994) بأن الطلاب يمتلكون مهارات التفكير ما وراء المعرفي ولكن بدرجات متفاوتة وأكده (بيل) في مشروعه في أستراليا (1998) بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي أحد النواتج الأساسية لعملية التعلم ويؤكد في ذات السياق فتحي جروان (2002) على عدم إهمال مهارات التفكير ما وراء المعرفي أو الإفتراض بأن الطالب يمكن أن يجيدها بصورة مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس بل يجب تخصيص مواد تعليمية خاصة بها (المزروع، د.س، 34)، فقد وضع بولارد (2002) سلسة للتدريب على مهارة التخطيط وتبدا بوضع سؤال

أو مجموعة من الأسئلة تحدد الهدف ثم التخطيط ويتم وضع خطوات محددة للسير كما تحدد الإستراتيجية اللازمة والهادفة للموائمة المستمرة بين الجهد المبذول والعمليات المستخدمة والنتائج المتحصل عليها (pollart, 2002, 159).

حيث يرى Thamraksa (2004) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لا تورث وإنما تغرس في الطلاب من خلال مواقف مباشرة يتم تقديم هذه المهارات فيها (خطاب، 2007، 87).

– وتعد المرحلة الجامعية مرحلة تشكيل الشخصية وبناء المستقبل وبلورة أهداف واقعية، لذا فهي مرحلة تحتاج إلى التخطيط القائم على حافز ذاتي يجعل الفرد فعال في المجتمع لذا فإنه من الضروري أن يتمتع الطالب بقدر من الوعي بكفاءته وعزيمته على تحديد وتحقيق أهدافه الشخصية قصد التعامل مع طبيعة هذه المرحلة بطريقة تؤدي إلى النجاح.

– فالحاجة أصبحت ملحة لمهارة التخطيط في العصر الحالي، والذي يتسم بملامح تجعله مختلفا إلى حد بعيد عما سبقه من عصور، إذ تتبلور السمة الرئيسة لهذا العصر في الاهتمام الكبير بتنمية مهارات الفرد واستثمار قدراته المعرفية واعتباره الأساس في تحقيق أي تنمية بالمجتمع، كما أن مهارة التخطيط يحتاجها الطالب الجامعي، خاصة أن هذه المرحلة المليئة بالضغوط مثل الضغوط الأكاديمية والاجتماعية.

– وتجدر الإشارة إلى تباين الأسوياء في التخطيط بمكوناته المختلفة، مثل الدقة وسرعة إنجاز المهام والتنظيم والتنفيذ وتحديد الأهداف وتوليد البدائل والأفكار الجديدة لمواجهة أي

عقبات أمام تنفيذ ما تم التخطيط إليه، لذلك نجد أفرادا يتصرفون استنادا إلى تخطيط مسبق لحياتهم من أفكار وتصورات في إطار منظور زمني محدد مسبقا، بينما نجد البعض يتصرفون في حياتهم بشكل عشوائي وغير مبني على التخطيط والنظرة المستقبلية، وليس لديهم خطة ترشدهم، وهؤلاء فاقدون للإرادة بل أنهم سيمثلون جزءا من خطط الآخرين وآلة بأيديهم وتناولت دراسة كل من ميشيل ومارتي وليرتز (2005) الكشف عن بعض المتغيرات المؤثرة في مهارة التخطيط تم تقييم مهارات التخطيط في ظل الظروف من حيث تعقيد المهمة وتنوعها، وقد وجدت الدارسة أن تعقيد وتنوع المهمة يؤثر سلبا في مهارة التخطيط.

– أما دراسة قاسم (2016) طبقت مقياس مهارات إعداد المشروع الشخصي للحياة وهى التخطيط والتنفيذ وتحديد الهدف والتوجه نحو المستقبل، وقد أظهرت الدراسة ضمن نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائي بين مهارة التخطيط والظروف المختلقة التي جرت فيها مهارة التخطيط (قاسم، 2020، 97).

– ويضاف أن التخطيط هو إختيار الخطط المناسبة وتحديد المصادر المؤثرة على الأداء وتحديد الوقت والإنتباه بشكل اختياري قبل البدء بالمهمة، وقد تبين من خلال الدراسات أن المتعلمين الخبراء لديهم معرفة أكثر للقيام بالتخطيط لتعلمهم قبل البدء، وأن القدرة على التخطيط يتم تطويرها في مرحلتي الطفولة والمراهقة (schraw and Graham, 1997, 6).

6- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.**

وللتحقق من الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي والتتبعي لمهارة المراقبة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة المراقبة

مهارة المراقبة	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	البعدي	12	30.16	3.61	**1.57**	16.18	**0.067**
	التتبعي	12	32.00	1.80			**غير دال**

يتضح من الجدول رقم (25) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة المراقبة بلغ (31.16) بانحراف معياري قدره (3.61)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمهارة المراقبة (32.00) بانحراف معياري قدره (1.08) وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة مساوية لـ (1.57) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض السادس في ضوء عدم استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد إنتهاء فترة البرنامج بمدة 30 يوم (شهر) حيث لم يستمر التحسن في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبالأخص نذكر مهارة المراقبة فقد أظهر القياس التتبعي عدم وجود فروق في مستوى تنمية مهارة المراقبة في الإختبارين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مع الأخذ بعين الإعتبار أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ما هي إلا إجراءات داخلية يقوم بها الطالب وقد لا يعي أنه يقوم بها فمثلا لو طرحنا على الطالب سؤالا وإستغرق وقتا في الإجابة فسوف يكون تفسيرنا للوقت المستغرق في الإجابة هو واحد من إثنين إما لا يعرف الإجابة أو أنه قد يقوم بمراجعة الإجابة وتنظيم خطوات تفكيره (يوسف، 2009، 38).

- إذ أن التدريس الضمني لمهارات التفكير ما وراء المعرفي هو الذي يجعل إستخدامها حكرا على عملية التعلم، ولا يتم الخروج عن هذا الإطار فلو واجه الطالب موقف خارجي يحتاج لتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي لوقف الطالب عاجزا عن ذلك في ذات الوقت نجده يقوم بإستخدام هذه المهارات لحل مسألة علمية ما أو مناقشة قضية معينة أثناء الموقف التعليمي الذي يمر به، كم توجد عدة عوامل تتداخل فيما بينها والتي من شأنها أن تحدد مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي منها ما هو متعلق بالفرد وخصائصه العقلية والنفسية وخبراته، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المحيطة به وما تتضمنه من محددات

(سعادة، 2003، 84)، فهناك مجموعة من الدراسات التي اهتمت بدراسة البيئة منها دراسة فائقة بدر (1985) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين البيئة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي فوجدت إختلافا في مساوى الدلالة لصالح البيئة المدرسية والإجتماعية المسؤولة عن توفير مناخ مناسب لتنميتها (غانم، 2007، 95) كما أشارت راجيندران (2000) إلى أن معظم الطلاب لا تتوفر لديهم القدرة على تطبيق المعرفة المنقولة من خلال المدارس والفصول الدراسية إلى مشاكل العالم الحقيقي وأضافت إلى أن العديد من الطلاب غير قادرين أيضا على إعطاء أدلة على وجود أكثر من فهم سطحي للمفاهيم والعلاقات والتي هي أساسية في المواضيع التي تمت دراستها بسبب إفتقار الأنظمة التعليمية إلى المناهج التي تقوم على إعطاء المهارات التفكيرية في صورتها المباشرة (أحمد، 2004، 68).

- ويذكر مراد وهبة (1991) أن نظام التعليم في الوطن العربي عامة يستند إلى ثقافة الذاكرة ويتضح النظر إلى أغلب الإمتحانات التي تقيس الذاكرة لا التفكير المعرفي وفي دراسة قامت بها فاطمة البارودي (1995) بهدف الكشف عن مدى إسهام مناهج التعليم الأساسي في تنمية بعض مهارات التفكير والقدرات الإبتكارية وقد اختارت العينة من نهاية كل مرحلة وعددهم (400) وأشارت النتائج إلى ضعفها مما يدل على قصور المناهج في تنمية مهارات التفكير ناهيك عن التشجيع والإبداع والإبتكار (غانم، 2007، 87).

- ومما لاشك فيه أن استخدام الإستراتيجيات المعروفة لتعليم وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي له الأثر الفعال وهنا يكمن القصور والنقص الكبير في استخدامها فنذكر

على سبيل المثال لا الحصر استراتيجيات (تابا) لتعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي حيث تعمل على تّأهيل الفرد للتعامل مع مختلف المواقف والتوصل إلى حلول للمشكلات وتقويمها فنجد أن لوري (2004) استخدم استراتيجيات (تابا) لتعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي في دراسته وطبق إختبار لقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي قبل وبعد استخدام استراتيجيات (تابا) على المجموعتين الضابطة والتجريبية وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى إلى إستخدام استراتيجيات (تابا) لتعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي (عابد، 2014، 39).

- ولأن مهارة المراقبة مهمة للطلاب في توفير مدخلات عمليات التحكم المدارة ذاتيا مثل تخصيص وقت الدراسة اللازم للتعلم والوعي أثناء التعلم بأي عناصر الموقف التعليمي سيتمكن من استرجاعها بكفاءة، وضرورية أيضا لإكتساب المعرفة الفعالة وإخبار المتعلمين بما إذا كان الجهد الإضافي كافي لإتمام النشاط المخطط (ابراهيم، 2013، 125)، وهذا ما يجعل منها مهارة تحتاج إلى برامج متخصصة واستراتيجيات فعالة ليتم تعلمها حتى نصل إلى التعلم الناجح.

7- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.**

وللتحقق من الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي والتتبعي لمهارة التقويم، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (26) يوضح نتائج إختبار(ت) لعينتين مترابطتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارة التقويم

مهارة التقويم	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	البعدي	12	27.16	2.51	**1.56**	15.50	**0.069**
	التتبعي	12	28.41	1.16			**غير دال**

يتضح من الجدول رقم (26) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة المراقبة بلغ (27.16) بانحراف معياري قدره (2.51)، كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لمهارة التقويم (28.41) بانحراف معياري قدره (1.16) وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة مساوية لـ (1.56) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض السابع في ضوء عدم استمرارية فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد إنتهاء فترة البرنامج بمدة 30 يوم (شهر) حيث لم يستمر التحسن في تنمية مهارات التفكير ما

وراء المعرفي وبالأخص نذكر مهارة التقويم، فقد أظهر القياس التتبعي عدم وجود فروق في مستوى تنمية مهارة التقويم في الإختبارين البعدي والتتبعي لـــدى أفـــراد المجموعـــة التجريبية.

– ويشير الواقع إلى أن أعداد هائلة من خريجي مختلف الجامعات العربية تنحصر خبراتهم في التذكر وإستدعاء المعلومات ويفتقرون إلى إستخدام المعلومات في التوصل إلى إختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة، فالتصلب وإعطاء المبررات السهلة في المواقف المعقدة وعدم السعي وراء تقديم اليقين والتعامل مع المشكلات بجدية ما هي في واقع الأمر إلا نتاجات لأنظمة تربوية لا توفر الخبرات الكافية في التفكير ومهاراته (درار، 2007، 327).

– ويلفت ميلز (1996) إنتباهنا من خلال دراسة عنوانها (ثورة تطوير المناهج وتعليم التفكير) أنه من الضروري إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي وطرق تدريس مهارات التفكير ما وراء المعرفي وبذلك يتمثل دور المناهج الدراسية في الجمع بين مهارات التفكير التفكير ما وراء المعرفي والتفاعل مع العديد من المواقف الحياتية، ويستوجب ذلك إعادة صياغة وهيكـــلة المناهج التعليـــمـــية في صورة جديدة، وهو ما يتطلب ضرورة تدريب الطلاب على إستخدام تطبيقات مهارات التفكير التفكير ما وراء المعرفي (الزيات، 2004، 228).

– كما أصدر بنتلي (1998) كتابا بعنوان (التعلم خارج أسوار الفصل الدراسي) والـــذي ناقش فيه طبيعة التعلم الفعال الذي يواكب التطور الحاصل وضرورة توثيق العلاقة بـــين المدرسة والمجتمع أكثر، وضرورة إنعكاس ذلك التعليم على تحديات الحيـــاة ومتطلبـــات الدارسين وإتاحة الفرصة للطلاب لتحمل المسؤولية وتخطيط وتنفيـــذ الخطـــط التعليميـــة بأنفسهم من خلال تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم (الزيات، 2004، 229).

– ويرى بانكس (2001) بأن علية إعداد جيل ناشئ تتطلب استخدام طرق وأدوات تعطي للطالب دورا أساسيا في تقويم مساره ويؤكد قطامي وأبو جـــابر قطـــامي (2002) إلـــى ضرورة الإلتفات إلى تعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفي لاسيما مهارة التقويم لتغيير سلوك المتعلم ومسؤولياته (عابد، 2014، 15)، وبالرجوع إلى الدراسات الســـابقة نجـــد أن طرائق التدريس المنتهجة في أنظمة التعليم المختلفة تسهم في تنمية مهارات التفكير مـــا وراء المعرفي بشكل ضعيف وهنا يشير كل من (cronin وlindal) إلى الحاجة إلى الإهتمام بتدريس مهارات التفكير عن طريق استراتيجيات وأنشطة مناسبة وخلق مناخ يزيد مـــن الإقبال على التزود بالعلوم (غانم، 2007، 94).

– كما أشار دوجلاس وإدوين وجالس (1981) حينما وضحوا أن مهارات التفكير ترتبط بالقدرات العقلية لدى الفرد وأن النمو العقلي لدى الإناث في القدرة على التخطيط والتقييم والمفاضلة يختلف من فرد لأخر

– وأشار (سايمون) بـــأن كافـــة الأفـــراد يكتفون بالحلول المقبولة بدلا من الحلول المثالية، لأن قدرة الإنسان محدودة وليست نهائية فهو لا يستطيع أداء أشياء كثيرة في وقت غير قادر على التعامل إلا مع جزء قليل من المعلومات المختزنة في ذاكرته والموجودة في بيئته (الزهراني، 2010، 30).

– كما أن إستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ضوء العملية التعليمة التعلمية التي يخضع لها الطلبة، والتي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف بشكل يكاد يكون محدود من حيث تنميتهم معرفيا وإكسابهم المهارات، أي لا يحظى الطلبة بإهتمامات وإنما يتلقون أنظمة تعليمية واحدة عدا إختلاف محتوى تلك المواد تبعا لإختلاف المستوى الدراسي.

– كما أن طلبة التخصصات العلمية أقل إستخدام لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من طلبة التخصصات الادبية والإجتماعية وهذا ما أبرزته دراسة سليمان وحميدة (1994)، والتي أظهرت نتائجها أن طلبة الدراسات الإجتماعية هم أكثر إستخداما لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في المواقف الحياتية المختلفة كون موضوعاتهم لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان وتعامله مع البيئة المادية والبشرية فينعكس ذلك على الواقع (سليمان ومختار، 1994، 35)، كذلك بينت دراسة أوتيرو وآخرون (1992) أن طلبة التخصصات الإنسانية أكثر إمتلاكا لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من طلبة التخصصات العلمية (الجراح وعبيدات 2011، 148)، كما توصلا كل من (ويلين وفيليبس) من خلال الدراسة التي

أجروها تحت عنوان (مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مقرر الدراسات الإجتماعية) إلى أن تمرير مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مقرر الدراسات الإجتماعية ذو فعالية كبيرة كون أن الهدف الرئيس لمنهج الدراسات الإجتماعية هو إعداد الطلاب وتشجيعهم على إتخاذ قراراتهم العامة والخاصة، كما قدم كنايت (1996) دراسة بعنوان (التدريس من أجل التفكير في العلوم الإجتماعية والتاريخ) أكد فيها أن العلوم الإجتماعية تتطلب من المشاركين أن يسألوا أنفسهم أسئلة مناسبة ويطوروا محكات تقييمية ملائمة ويعمموا من الحقائق التي تتم ملاحظتها ويضعوا فروضا خاصة بالمفاهيم ويصدروا أحكاما، لذا وجب إعطاء دفعة جديدة لتطوير إستخدام الطلاب لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في العلوم الإجتماعية، والتي يراها المجال المناسب الذي يمكن أن تتطور فيه هذه المهارات لنتمكن من إنتاج جيل من الطلاب المبدعين والناقدين للقضايا والمشكلات ليس فقط التعليمية وإنما الحياتية والواقعية التي تمر بهم (إبراهيم، 2005، 236).

– في هذا كله فالمجتمع بمؤسساته التربوية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة يتحمل المسؤولية التربوية من خلال إتباع أنماط تربوية وتعليمية عاجزة عن إكساب الفرد لمهارات التفكير الفعال، بحيث تركز على التصريح بنواحي الضعف للفرد وعدم التشجيع على التعلم والإستكشاف مع زرع الخوف والخجل والإستفزاز والإستهزاء بقدرات الفرد

ومحاولاته الإبداعية وعدم التشجيع كذلك على إبداء الرأي ووجهة النظر وإعتماد التعليم التلقيني مما يفقد الفرد الثقة بذاته والقدرة على قيادة ذاته (الميلادي، 2014، 26).

– ومن العوائق التي تحد من إكتساب مهارات التفكير المعرفية أو ما وراء المعرفية وتكبت الإبداع لدى الفرد تكوين مفهوم خاطئ عن الذات نتيجة القصور في عملية التعلم وهذا ما يؤدي إلى صراعات تعلُمية ذات طبيعة نفسية (كمال، 2016، 172).

– لذا فإن قضية إدخال تعليم التفكير وتنمية مهاراته إلى المدارس إلى جانب أهميتها العملية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر (المشرفي، 2002، 22).

خلاصة وإقتراحات:

إن موضوع مهارات التفكير مار وراء المعرفي من المواضيع الجديرة بالبحث والتطوير خاصة في العصر الذي توالت فيه المستجدات وعلى أصعدة عديدة إذ على الفرد التسلح بمهارات تفكير تبقيه على درجة عالية من الوعي.

لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أثر البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة، وذلك من خلال دراسة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير ما وراء المعرفي ككل والفروق لكل مهارة على (التخطيط – المراقبة – التقويم) في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– يحقق البرنامج الإرشادي المعرفي المقترح في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الجامعيين فاعلية مرتفعة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة المراقبة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التخطيط.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة المراقبة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التقويم.

وتأسيسا على ما أسفرت عليه الدراسة الحالية من نتائج تم طرح الإقتراحات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومحاولة وضع أدوات تساعد في الكشف عن المستوى الفعلي لهذه المهارات.
- وضع برامج متخصصة تعمل على تنمية عمليات التفكير، وتدريب الطلاب على مهمات تتطلب مهارات التفكير ما وراء المعرفي تتحدى قدراتهم العقلية خلال العملية التعلمية التعليمية، بغية المساهمة في زيادة المخزون المعرفي .
- إعداد برامج لتأهيل المدرسين وتدريبهم على طرق التدريس الكفيلة بتمرير مهارات

التفكير ما وراء المعرفي.

- إجراء بحوث ودراسات هدفها رصد المعوقات التي تحد من تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتحكم فيها.

- تأليف كتيبات ونشرات تشرح بطريقة عملية ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- الرشيدي، بشير صالح (2000): **مناهج البحث التربوي**، ط1، دار الكتاب الجديد، الجزائر.

- العساف، صالح بن حمد (1995)، **دليل الباحث في العلوم السلوكية**، ط2، مكتبة الكعيبان للطباعة والنشر، الرياض.

- بدوي، عبد الرحمن (1977): **مناهج البحث العلمي**، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت.

- رضوان، محمد نصر الدين (2006): **المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية**، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر.

- عطوي، جودت عزت (2009):**أساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته وطرق الإحصائية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، مصر.

- عوض، عباس محمود (1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

- مقدم، عبد الحفيظ (2003): **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

ابراهيم، سليمان عبد الواحد (2013): **الذاكرة وما وراء الذاكرة**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، عمان.

أبو النيل، محمود السيد (1987): **الإحصاء النفسي والإجتماعي والتربوي**، ط8، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

أبو الهاشم، السيد محمد (2004): **سيكولوجية المهارات**، ط1، مكتبة زهراء للنشر، مصر.

أبو جادو، صالح محمد علي و نوفل، محمد بكر (2007): **تعليم التفكير- النظرية والتطبيق-** ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

أبو جلالة، صبحي حمدان (2007): **مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.

أبو علام ، رجاء محمود (1998): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، دار

أبو علام، رجاء محمود (2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، دار الجامعات للنشر، مصر.

بدوي، محمد طه (2000): **المنهج في علم السياسة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

بن هويمل، ابتسام ناصر (2011): **المنهج التجريبي (التمهيدي – المثالي – شبه التجريبي)**، جامعة الإمام بن سعود، الرياض.

بني خالد، حسن ظاهر (2013): **تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011): **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد (07)، العدد (02)، الأردن.

الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود (2010): **القواعد المنهجية التربوية لبناء الإستبيان**، ط2، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين.

حسن، السيد محمود أبو الهاشم (2006): **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية**، جامعة الملك سعود، الرياض.

حسن، محمد أبو هاشم (2006): **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss**، كلية التربية، الرياض.

خطاب، أحمد إبراهيم علي (2007): **أثر إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، مصر.

خطوط، جلاب مصباح ورمضان، تيطراوي بشرى (2019): **دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة المسيلة**، مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد (4)، العدد (1)، (ص 70–95).

درار، إنصاف محمد أحمد (2007): **التعليم وتنمية التفكير، رسالة ماجستير، مركز الأبحاث بقسم المناهج وطرق التدريس**، جامعة أم القرى، السعودية.

دعنا، زينات (2009): **التدخل المعرفي والتحصيل الأكاديمي**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

دياب، سهيل رزق (2000): **تعليم مهارات التفكير وتعلمها في الرياضيات**، مركز التطوير التربوي، القدس.

رشوان، ربيع عبده أحمد (2006): **التعلم النظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

الرويثي، إيمان محمد أحمد (2009): **التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي**، دار الفكر للنشر، عمان.

الزعبي، علي محمد علي (2008): **رصد بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفية المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات وطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (24)، العدد (02)، سوريا.

زمزمي، عواطف أحمد (2010): **أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية**، مجلة كلية التربية، العدد (74)، جامعة المنصورة، مصر.

الزهراني، سلطان بن عاشور بن علي (2010): **التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى السعودية.

الزيات، فتحي (2004): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**، ط2، دار النشر للجامعات، مصر.

سخسوخ، حسان (2014): **فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة**، رسالة دكتوراه منشورة في علم النفس العيادي، جامعة سطيف 2، الجزائر.

سعيد، سعاد جبر (2008): **سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

سليمان، يحيى ومختار، إمام (1994): **تنمية الإبداع من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (24)، القاهرة، (ص 22– 50).

السيد، عزيزة (1995): **التفكير الناقد – دراسة في علم النفس المعرفي**–، دار المعرفة الجامعية، مصر.

شاهين، محمد عبد الفتاح وريان، عادل عطية (2011): **درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما رواء المعرفة**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، العدد (01)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

صالح، أبو القاسم عبد القادر وآخرون (2001): **المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية**، ط1، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية للنشر، الخرطوم، السودان.

الظاهر، دينا حسين إمام ظاهر (2008): **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الإجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا**، رسالة دكتوراه منشورة في الصحة النفسية، جامعة عين شمس، مصر.

عابد، هاني محمد (2014): **دراسة وصفية لدور أدرات التقويم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم**، رسالة ماجستير في التربية، جامعة بيرزيت، فلسطين.

العاسمي، رياض نايل (2015): **العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي**، ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد العزيز، سعيد (2007): **تعليم التفكير ومهاراته**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2012): **مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي**، ط1، مكتبة أولاد الشيخ، مصر.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013)، **البرامج الإرشادية**، ط1، مكتبة أولاد الشيخ، الجيزة.

عبد الفتاح، محمد والصيرفي، حافظ (2002): **البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.

العبسي، محمد مصطفى (2009): **الألعاب والتفكير في الرياضيات**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2009): **تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية -** ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

عصر، حسني عبد الباري (2005): **التفكير مهاراته وإستراتيجيات تدريسه**، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

عكاشة، محمود فتحي ورضا، ايمان صلاح محمد (2012): **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى طلبة الصف الثانوي، المجلة العربية للتطوير والتفوق**، المجلد (3)، العدد (5)، (ص 108–150).

علوي، أحمد صالح وآخرون (ب.س): **التفكير وتعليم مهارات التفكير**، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، اليمن.

العنزي، يوسف بن سطام (2015): **فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الإجتماعية والمواطنة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك (دراسة شبه تجريبية)**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد (31)، العدد (63)، (ص 195–232).

العياصرة، وليد توفيق (2015): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

غانم، تفيدة (2007)، **الفروض العلمية مدخل لتنمية التفكير**، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر.

غدنانة سعيد المقبل البنعلي (2003): **مدى إستخدام معلمي الدراسات الإجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الإبتدائية**، مجلة رسالة الخليج، العدد (96).

الفلمباني، دينا خالد أحمد (2011): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الاول الإعدادي**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

قاسم، أزهار يحي (2011): **أنماط التفكير التباعدي**، مجلة أبحاث، المجلد (10)، العدد (04)، جامعة الموصل، العراق.

قاسم، عبد المريد عبد الجابر محمد (2020): **التوجه الذاتي كمعدل للعرقة بين العصابية ومهارة التخطيط لدى طلاب الجامعة**، مجلة دراسات عربية، المجلد (19)، العدد (1)، (ص 61-128).

كمال، طارق (2016): **التفكير الإبداعي والإبتكار**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية، مصر.

المبيضين، عقلة محمد وجرادات، أسامة محمد (2001): **التدريب الموجه بالأداء**، منشورات المنظمة العربية، القاهرة.

محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (2015): **مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة**، ط1، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.

مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود (2009): **طرائق التدريس العامة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

المشرفي، انشراح ابراهيم محمد (2005): **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**، ط1، الدار المصرية اللبنانية للطباعة وللنشر، القاهرة، مصر.

مصطفى، فهيم (2006): **الطفل والتربية الإبداعية – أساليب تنمية التفكير –** ، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

المعاضيدي، سفيان صائب (2010): **بناء برنامج إرشادي معرفي لمعالجة الإظطرابات الإنفعالية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (26).

معمرية، بشير (2007): **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، ط2، منشورات الحبر، الجزائر.

ملحم، سامي محمد (2015): **الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر**، ط1، ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الميلادي، عبد المنعم (2014): **الطفل الموهوب وتنمية الذكاء والإبداع**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية، مصر.

النشر للجامعات، مصر.

النور، أحمد يعقوب (2007): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.

يوسف، أيمن (2008): **تطور التعليم العالي الإصلاح والأفاق السياسية (دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة بالجزائر)**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

يوسف، جيهان موسى إسماعيل (2009): **أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبيي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

Al- hilawani Y. (2000): **A new approach to Evaluating metacognition in hearing average- achieving; hearing understanding; and deaf/hard-of-hearing elementary school students**, British journal of special education, vol. 27, N1, March 2000, pp. 41-47.

Brown, A. L. (1980): **Metacognitive development and reding**, (In) R.J. Spiro, B.Bruce & W. F. Brewer (Eds), Theoretical issues in reading comprehension, Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.

Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (1998): **What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study**, Acta Psychologica, 98, 37-56.

Matlin, M. W. (2005): **Cognition, 6th edition**, john wiley & sons Inc.

Pollard, A. (2002): **Reflective teaching: Effective and evidence informed professional practice**, Continuum, New York, USA.

Schraw, G. & Graham, T. (1997): **Helping gifted students develop metacognitiv awareness**, Roeper Review, vol. 20, issue 1, Sep/Oct 1997

-Simons, F. R. J. (1996): **Metacognition, international Encyclopedia of development and instructional psychology**, Oxford, UK: Elsevier Science, pp. 436-444.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة تحكيم مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

الملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

الملحق رقم (03): مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (الصورة النهائية)

الملحق رقم (04): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الملحق رقم (06): البرنامج الإرشادي (الصورة النهائية)

الملحق رقم (07): استمارة معلومات الطالب

الملحق رقم (08): المطبوعات الخاصة بالبرنامج الإرشادي

الملحق رقم (09): نتائج الدراسة الأساسية

الملحق رقم (10): نتائج الدراسة الأساسية

الملحق رقم (01): استمارة تحكيم مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

الرجاء إفادتنا بالآتي:

الاسم واللقب	.....
الدرجة العلمية	.....
التخصص	.....
مكان العمل	.....
الجامعة	.....

أستاذي(ة) الموقر(ة):

في إطار إنجاز رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي معرفي وفق النظرية العقلانية الإنفعالية "لألبيرت إليس" في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ونظرا لخبرتكم الواسعة في المجال وقصد الإستفادة من توجيهاتكم السديدة نلتمس منكم تحكيم هذا المقياس من حيث:

- مدى إنتماء الفقرات للبعد
- مدى سلامة الصياغة اللغوية
- مدى سلامة البدائل
- مدى كفاية الفقرات
- مدى ترتيب الفقرات

وتسهيلا لمهمتكم نحيطكم علما بالمعلومات التالية:

تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي إجرائيا: ونعني بها وعي الطالب بالعمليات المعرفية التي تمكّنه من الوصول إلى هدفه والسيطرة على أعماله، وتضم (03) مهارات:

- **مهارة التخطيط:** تظهر في قدرة الطالب على وضع مخطّط يوصله إلى تحقيق أهدافه ويكون قبل أداء المهمة.
- **مهارة المراقبة:** تظهر في قدرة الطالب على مراقبة سير الخطة التي وضعها لتحقيق الهدف وتكون أثناء القيام بالمهمة.
- **مهارة التقويم:** تظهر في قدرة الطالب على تقويم تنفيذه للخطة التي وضعها بعد الإنتهاء.

البعد	رقم الفقرة	الفقرات	مدى إنتماء الفقرة للبعد		مدى سلامة الصياغة اللغوية		التعديل
			تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
التخطيط	1	أثق بقدراتي في التخطيط لما ينبغي عليّ القيام به					
	2	لدي الجرأة للتخطيط لأي قرار يتعلق بمستقبلي					
	3	أخطط جيّد لما ينبغي عليّ القيام به مستقبلا					
	4	أضع برنامجا منظما لعملي في سبيل الوصول إلى أهدافي					
	5	أخطط لمستقبلي وفق أهداف أطمح إلى تحقيقها مستقبلا					
	6	آخذ بعين الإعتبار كافة البدائل قبل بدء مهمة ما					
	7	أدرس الخطوات جيّدا قبل أداء المهمة					
	8	أنظم وقتي بالشكل الأفضل من أجل تحقيق أهدافي					

	9	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي					
	10	أتمهل قبل اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا					
	11	أفكر بما أحتاج أن أعرفه قبل أن أبدأ بالمهمة					
	12	أتخيل النتائج قبل أن أبدأ بالمهمة					
المراقبة	13	أسال نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أحقق أهدافي					
	14	أركز بشكل واعٍ على المعلومات المهمة أثناء أدائي لمهمة ما					
	15	أركز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة					
	16	أحاول التعبير عن المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة					
	17	أراقب تقدمي في إنجاز مهمة ما عبر مراحل إنجازها					
	18	أسأل نفسي حول ما أفعله حينما أقوم بمهمة ما					
	19	أتحكم بمستوى أدائي لمهمة ما					
	20	أجد نفسي أقف بشكل دوري من أجل تفقد مستوى أدائي لمهمة ما					
	21	أتعرف على المعلومات المهمة التي أحتاجها عند أداء مهمة ما					
	22	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات مهمة في عملي					

	23	أوجه انتبـــاهي إلـــى الطـــرق الأفضل أثناء أدائي لمهمة ما						
	24	أعـــــي أي الإســـــتراتيجيات سأستخدم أثناء أداء مهمة ما						
التقويم	25	أعرف دقة أدائي حالما أنهـــي المهمة						
	26	أُقوم بإعطـــاء نفســـي تغذيـــة راجعة عندما أنهي مهمة ما						
	27	أُلخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة						
	28	أقيم بشكل جيد مـــدى فهمـــي لمهمة ما						
	29	أجـــــد نفســـــي مســـــتخدما إستراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي						
	30	أعيد تقييم إفتراضـــاتي عنـــد إنتهاء المهمة التي بدأتها						
	31	أغير الإســـترتيجيات المتبعـــة حينما افشل في مهمة ما						
	32	أسأل نفسي فيمـــا إذا أخـــذت بالإعتبـــار جميـــع الخيـــارات المتاحة بعد إنتهاء المهمة						
	33	أدرك نقاط الضعف والقوة في إمكانياتي اللازمة لاداء مهمـــة ما						
	34	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي						
	35	تكون نتائج تصرفاتي مطابقـــة للخطة التي وضعتها لنفسي						
	36	أسأل نفسي عن مدى إنجـــازي						

		للأهداف عندما أنهي المهمة					

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	مكان العمل
01	أ. د. ابراهيم أحمد الشرع	المناهج العامة	الجامعة الأردنية
02	أ.د. محمد مسعود عبد العاطي شلوف	صحة نفسية وإرشاد نفسي	جامعة طرابلس / ليبيا
03	أ.د. رمضان عاشور حسين	صحة نفسية وتربية خاصة	جامعة الباحة / السعودية
04	د. محمد سبع	علم النفس الإجتماعي	جامعة الشهيد حمه الأخضر/ الوادي، الجزائر
05	أ.عبد الوهاب عليلي	القياس في علم النفس وعلوم التربية	المركز الجامعي مرسلي عبد الله / تيبازة، الجزائر
06	د. علي مدلل	لغة عربية ودراسات قرآنية	جامعة الشهيد حمه الأخضر/ الوادي، الجزائر

الملحق رقم (03): مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (الصورة النهائية)

جامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

الطالب (ة) المحترم (ة):

<u>الرجاء الإفادة بالمعلومات التالية:</u>

الاسم واللقب: .....

المستوى والتخصص:.....

<u>طريقة الإجابة:</u>

يتكون الإستبيان من **(35)** عبارة مع بدائل الأجوبة: تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق.

اقرأ العبارة جيّدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع علامة (×) موازية مع العبارة، ولا تضع أكثر من علامة في العبارة الواحدة.

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنك تعبّر عن رأيك بصدق.

<u>مثال تطبيقي:</u>

العبـــــــــــارة	**البـــــــــــدائل**

ـــــــــــارة	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
أقرأ التعليمات جيّدا قبل أدائي لمهمة ما	X		

الرقم	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
1	أثق بقدراتي في التخطيط لما ينبغي عليّ القيام به			
2	أراجع نفسي فيما إذا كنت أسير نحو هدفي			
3	أعرف دقة أدائي حالما أنهي المهمة			
4	لدي إقبال للتخطيط لأي قرار يتعلق بمستقبلي			
5	أركز بشكل واعٍ على المعلومات المهمة أثناء أدائي لمهمة ما			
6	أُلخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة			
7	أخطط جيّد لما ينبغي عليّ القيام به مستقبلا			
8	أعطي المعلومات الجديدة أهمية أثناء أداء مهمة ما			
9	أُقيم بشكل جيّد مدى فهمي لمهمة ما			
10	أضع برنامجا منظما لعملي في سبيل الوصول إلى أهدافي			
11	أحاول التعبير عن المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة			
12	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي			
13	أخطط لمستقبلي وفق أهداف أطمح إلى تحقيقها مستقبلا			
14	أراقب تقدمي في إنجاز مهمة ما عبر مراحل إنجازها			
15	أعيد تقييم افتراضاتي عند إنتهاء المهمة التي بدأتها			
16	آخذ بعين الإعتبار كافة البدائل قبل بدء مهمة ما			
17	أسأل نفسي حول ما أفعله حينما أقوم بمهمة ما			
18	أغير الإستراتيجيات المتبعة حينما أفشل في مهمة ما			
19	أدرس الخطوات جيّدا قبل أداء المهمة			
20	أتحكم بمستوى أدائي لمهمة ما			

21	من خلال نتائج عملي أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالإعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد إنتهاء المهمة			
22	أنظم وقتي بالشكل الأفضل من أجل تحقيق أهدافي			
23	أجد نفسي أقف بشكل دوري من أجل تفقد مستوى أدائي لمهمة ما			
24	أدرك نقاط الضعف والقوة في إمكانياتي اللازمة لأداء مهمة ما			
25	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فاعليتها في الماضي			
26	أتعرف على المعلومات المهمة التي أحتاجها عند أداء مهمة ما			
27	أوظف قدراتي لتعويض نقاط الضعف عندي			
28	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا			
29	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومات مهمة في عملي			
30	أرى إن كان أدائي مطابقا لما خططت له بعد الإنتهاء من مهمة ما			
31	أفكر بما أحتاج أن أعرفه قبل أن أبدأ بالمهمة			
32	أوجه انتباهي إلى الطرق الأفضل أثناء أدائي لمهمة ما			
33	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة			
34	أتخيل النتائج قبل أن أبدأ بمهمة ما			
35	أحاول أن أعي أي الإستراتيجيات سأستخدم أثناء أداء مهمة ما			

الملحق رقم (04): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

الرجاء إفادتنا بالآتي:

الاسم واللقب	.....
الدرجة العلمية	.....
التخصص	.....
مكان العمل	.....
الجامعة	.....

أستاذي(ة) الموقر(ة):

في إطار إنجاز رسالة لنيل الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي معرفي وفق النظرية العقلانية الإنفعالية "لألبيرت إليس" في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي قامت الباحثة بتصميم برنامج إرشادي قصد تحقيق ذلك، وللإستفادة من توجيهاتكم السديدة وثقة بخبرتكم نأمل من سيادتكم التفضل بإبداء ملاحظاتكم و مقترحاتكم أو تعديلاتكم حول البرنامج الإرشادي المرفق.

بعد إطلاعكم على محتوى البرنامج نرجو منكم إبداء أيكم فيه.

1- من حيث التصميم:

الموضوع	التحكيم		الملاحظات
	مناسب	غير مناسب	
عنوان البرنامج			
أهداف البرنامج			
خطوات البرنامج			
الأسلوب المستخدم في البرنامج			
الأدوات المستخدمة في البرنامج			
التقنيات المستخدمة في البرنامج			
مدة البرنامج			

2- من حيث المحتوى:

أرقام الجلسات	الإجراءات التنفيذية لكل جلسة		الأهداف الخاصة لكل جلسة	
	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
الجلسة الأولى				
الجلسة الثانية				
الجلسة الثالثة				

الجلسة الرابعة				
الجلسة الخامسة				
الجلسة السادسة				
الجلسة السابعة				
الجلسة الثامنة				
الجلسة التاسعة				
الجلسة العاشرة				

ملاحظات وإضافات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	مكان العمل
01	أ. د. ابراهيم أحمد الشرع	المناهج العامة	الجامعة الأردنية
02	أ.د. محمد مسعود عبد العاطي شلوف	صحة نفسية وإرشاد نفسي	جامعة طرابلس / ليبيا
03	أ.د. رمضان عاشور حسين	صحة نفسية وتربية خاصة	جامعة الباحة / السعودية
04	د. محمد سبع	علم النفس الإجتماعي	جامعة الشهيد حمه الأخضر/ الوادي، الجزائر
05	أ.عبد الوهاب عليلي	القياس في علم النفس وعلوم التربية	المركز الجامعي مرسلي عبد الله / تيبازة، الجزائر
06	د. علي مدلل	لغة عربية ودراسات قرآنية	جامعة الشهيد حمه الأخضر/ الوادي، الجزائر

الملحق رقم (06): البرنامج الإرشادي (الصورة النهائية)

1- تعريف البرنامج الإرشادي: جميع الخبرات والمهارات والمعارف المخططة والمنظمة والهادفة والمحددة بخطوات متسلسلة ومدة زمنية محددة، تقدم في شكل جلسات إرشادية جماعية تتضمن نشاطات مستمدة من نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي ومستخدمة أساليب النظرية وفنياتها، بهدف مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم.

2- أهداف البرنامج الإرشادي:

- **الهدف العام للبرنامج الإرشادي:** يهدف البرنامج الإرشادي إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لأفراد المجموعة الإرشادية.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي:**

  - مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تكوين اتجاهات إيجابية حول برامج الإرشاد النفسي وضرورة الإستعانة بها للخروج من المشكلات.

- تنمية مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم لأفراد المجموعة الإرشادية أثناء قيامهم بعملية التعلم قصد تحسين مردودهم الدراسي والتغلب على المشكلات التي قد تصادفهم خلال مسارهم الجامعي.
- إكساب أفراد المجموعة الإرشادية المعلومات السليمة حول الإرشاد العقلاني الإنفعالي.
- تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بمهارات التفكير ما وراء المعرفي وأهميتها بالنسبة لهم.
- تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بالنشاطات التي تنمي مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

3- الأسلوب القائم عليه البرنامج الإرشادي: يقوم البرنامج الإرشادي على أسلوب الإرشاد الجماعي وفق نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي لألبرت أليس وقد تم إعتماد أسلوب الإرشاد الجماعي لأنه يعمل على:

- إيصال المعارف والخبرات لأكبر عدد من الأفراد وفي أقل وقت.
- تبادل الأفكار من خلال المناقشات الجماعية بين الأفراد.
- منح الأفراد الثقة لتسهيل التفاعل وطرح المشكلات .

4- التقنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي: تم الإعتماد في البرنامج الإرشادي على تقنيات وفنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي والتي تتضمن:

الفنيات المعرفية: الحوار – المناقشة – العصف الذهني – تحليلي الافكار غير المنطقية – تكوين الأفكار المنطقية .

الفنيات الإنفعالية: التقبل غير المشروط – التخلص من الخجل – لعب الدور – المرح – التخيل العقلاني – النمذجة .

الفنيات السلوكية: التعزيز – الواجب المنزلي.

– الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، جدول العمل، مطبوعات تتضمن المعارف المتعلقة بموضوع البرنامج (الإرشاد العقلاني الإنفعالي – مهارات التفكير ما وراء المعرفي).

5- جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى:

مدة الجلسة: 60 دقيقة

موضوع الجلسة: تعارف وتعريف بالبرنامج.

أهداف الجلسة:

– بناء علاقة مهنية مع أفراد المجموعة الإرشادية قوامها الثقة والإحترام المتبادل.

– تقديم استمارة المعلومات لكل فرد قصد ملئ بياناته.

– تقديم موجز لجلسات البرنامج الإرشادي.

– توضيح أهمية البرنامج الإرشادي لأفراد المجموعة الإرشادية والهدف منه وضرورة الإلتزام بمواصلة العمل وفق خطة العمل المقدمة لسير الجلسات.

– تسليم خطة العمل للإطلاع عليها وقراءتها جيدا للإتفاق على ما جاء فيها.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، جدول العمل، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخلص من الخجل.
- سلوكية: التعزيز.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

– تستقبل الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية بالترحاب، معرفة بنفسها وموضحة بياناتها الشخصية (الاسم، اللقب، المستوى الدراسي، العمل ومكانه).

– تطلب الباحثة من كل فرد التعريف بنفسه للآخرين (الاسم، اللقب، السكن، الهوايات،..)، في محاولة للتخلص من الخجل.

– إظهار التقبل غير المشروط من طرف الباحثة من خلال الإصغاء التام لما يطرحه كل فرد والإبتعاد عن إصدار الأحكام (صح/خطأ).

- إشعار أفراد المجموعة الإرشادية بأنهم محل رعاية وعناية من طرف الباحثة.

- تقدم الباحثة استمارة المعلومات لكل فرد للتفضل بملئ البيانات الموجودة فيها.

- تقدم الباحثة عرض موجز يوضح الدراسة الحالية وجلسات البرنامج وطريقة تناولها.

- تسلم الباحثة نسخة ورقية من خطة العمل ومن ثمة مناقشة ما جاء فيها من معلومات.

- فتح مجال المناقشة والرد على الإستفسارات والتساؤلات .

- تسلم الباحثة مطبوعة حول الإرشاد العقلاني الإنفعالي وتطلب منهم الإطلاع على محتواها.

- تختم الباحثة الجلسة بتجديد الشكر لأفراد المجموعة الإرشادية على حضورهم وإلتزامهم وتذكرهم بالتقيد بخطة العمل.

الجلسة الثانية:

مدة الجلسة: 90 دقيقة

موضوع الجلسة: الإرشاد العقلاني الإنفعالي

أهداف الجلسة:

- إعطاء مفهوم شامل للإرشاد النفسي.

- تبصير أفراد المجموعة الإرشادية بماهية الإرشاد العقلاني الإنفعالي كحل للتخلص من بعض المشاكل.

- تقديم عرض مبسط لنظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، العصف الذهني.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخلص من الخجل.
- سلوكية: التعزيز الإدراكي (دعوة لقراءة كتاب حول مبادئء الإرشاد العقلاني الإنفعالي).

إجراءات تنفيذ الجلسة:

– ترحب الباحثة بأفراد المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الإلتزام بالحضور والإنطلاق في مناقشة وجيزة للمطبوعة المقدمة في الجلسة السابقة مع الإجابة عن الإستفسارات والتساؤلات.

– تطرح الباحثة موضوع الجلسة على أفراد المجموعة الإرشادية عن طريق تقديم بعض المعلومات النظرية حول الإرشاد العقلاني الأنفعالي، ثم تطرح التساؤلات التالية:

- التساؤلات: – ماذا تعرف عن الإرشاد؟

– ماذا يعني لك الإرشاد؟

– متى يقدم الإرشاد؟

- ولمن يقدم؟

- تفسح الباحثة المجال لتقديم الآراء والأفكار في إطار منظم ومنسق لموضوع الجلسة.

- تناقش الباحثة الأفكار المقدمة بمعية أفراد المجموعة الإرشادية مع معالجتها وترتيبها ودحض بعضها ليتم الخروج بمفهوم شامل للإرشاد.

- تقدم الباحثة عرضا مبسطا لنظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي يتضمن التعريف بصاحب النظرية ومبادئها وأهدافها وفنياتها.

- تسلم الباحثة مطبوعة حول مهارات التفكير وتطلب منهم الإطلاع على محتواها.

- تنهي الباحثة الجلسة بتجديد الشكر لأفراد المجموعة وتذكرهم بالإلتزام بجدول المواعيد.

- **الواجب المنزلي:** أعطي تعريفا من إنشائك للإرشاد العقلاني الإنفعالي.

الجلسة الثالثة:

مدة الجلسة: 60 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارات التفكير

أهداف الجلسة:

- التعرف على مفهوم المهارة.

- التعرف على مفهوم مهارة التفكير.

- التعرف على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، العصف الذهني.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- ترحيب وشكر على الإلتزام لكافة أفراد المجموعة الإرشادية مع التعريج لمناقشة واجب الجلسة السابقة وتصويبه.

- تذكر الباحثة بموضوع الجلسة ثم تطرح جملة من التساؤلات آملة بتقديم الإجابات.

- التساؤلات: - ماذا تعرف عن المهارة؟

- هل للمهارة شروط؟ وما هي إن وجدت؟

- مما تتكون المهارة؟

- متى نطلق لفظة مهارة؟

- إتاحة الفرصة لتقديم الأفكار والمعلومات التي يحملها كل فرد عن المهارة.

- مناقشة الأفكار المقترحة وتصنيفها وتبويبها ودحض البعض منها.

- الخروج بملخص لمفهوم المهارة يتضمن المحددات الرئيسية للمهارة.

- تربط الباحثة المهارة بالتفكير وتطلب من أفراد المجموعة الإرشادية الإجابة عن التساؤل:

- التساؤل: - ماذا تعني لك مهارة التفكير؟

- يشرع أفراد المجموعة الإرشادية بتقديم الإجابات فيما تدون الباحثة الصائب منها.

- بعد نقاش وجيز بمعية أفراد المجموعة ترسي الباحثة مفهوما مبسطا لمهارة التفكير مستوحى من الأفكار التي دونتها أثناء طرح الأفكار.

- تعرج الباحثة على أن للتفكير مهارات عدة وتعرف أفراد المجموعة بالمهارات المستهدفة في الدراسة الحالية والبرنامج الذي تطبق فيه .

- تسلم الباحثة مطبوعة حول مهارة التخطيط وتطلب منهم الإطلاع على محتواها.

- تنهي الباحثة الجلسة بشكر أفراد المجموعة وتلفت انتباههم إلى الواجب المنزلي وتؤكد لهم التقيد بجدول العمل.

- **الواجب المنزلي:** أعطي تعريفا من إنشائك لمهارات التفكير.

الجلسة الرابعة:

مدة الجلسة: 60 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة التخطيط

أهداف الجلسة:

- التعرف على مهارة التخطيط (تقديم تعريف).

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، تحليل الأفكار غير المنطقية، تكوين أفكار منطقية.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، لعب الدور، المرح.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تستقبل الباحثة أفراد المجموعة بالترحاب والشكر على الإلتزام والمسؤولية.
- تقدم الباحثة في حوصلة مراجعة الواجب المتعلق بالجلسة الفارطة.
- تطرح الباحثة موضوع الجلسة في شكل تساؤلات جانبية كالآتي:
  - التساؤلات: - هل تقوم بالتخطيط لما أنت مقبل عليه؟

- في رأيك ما الأشياء الواجب التخطيط لها وترى أنها ضرورية؟

- ما تصورك للتخطيط؟

- يشرع أفراد المجموعة الإرشادية بطرح الأفكار وطبعا في النسق المسطر للبرنامج.

- تكلف الباحثة أحد أفراد المجموعة بتدوين أفكار زملائه وإسناد كل فكرة لصاحبها بوضح اسم الفرد تحت الفكرة التي صرح بها.

- تعيد الباحثة تدوين كل فكرة على حدى في ورقة منفردة.

- توزع الأفكار بشكل عشوائي على الأفراد شريطة أن لا يحمل الفرد فكرته بل فكرة أحد زملائه الآخرين.

- تطلب الباحثة من أفراد المجموعة تصويب الفكرة التي قدمت له بغض النظر عن صاحبها، (وهنا تؤكد الباحثة على ضرورة التحلي بالموضوعية والحياد وتحيطكم علما بأنها ستستخدم لغرض علمي بحت وليس كتقييم أو غيره).

- بعد تصويب الأفراد لأفكار بعضهم تطلب الباحثة من أحد الأفراد توزيع تلك الأفكار على أصحابها.

- تطرح الباحثة: ما التغيير الذي طرأ على فكرة كل فرد؟ وهل هذا التغيير منطقي؟

- تنهي الباحثة الجلسة بشكر أفراد المجموعة الإرشادية على رحابة صدورهم وتذكرهم بالسير وفق جدول العمل.

- **الواجب المنزلي:** نظم لنفسك خطة لتسيير يوما من أيام حياتك معتمدا على مهارة التخطيط.

الجلسة الخامسة:

مدة الجلسة: 90 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة التخطيط

أهداف الجلسة:

- التعرف على الخطوات العملية لمهارة التخطيط.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، الدحض.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخيل العقلاني، المرح.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تطلب الباحثة من أحد أفراد المجموعة الإرشادية بالترحيب بزملائه ودعوتهم للإستعداد للجلسة ووضع الواجب للمناقشة، وذلك قصد الدخول في الجلسة الإرشادية بروح من المرح والإرتياح.

- بعد مناقشة الواجب وإرساء المفهوم العلمي لمهارة التخطيط تنطلق الباحثة في تحديد موضوع الجلسة بنشاط بسيط.

- النشاط: تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية تحديد مهمة مرت عليهم وقاموا بها أن يضعوا لها تخطيطا محكما قبل تنفيذها طبعا.

– تترك الباحثة لكل فرد الوقت الكافي في التخيل ثم تسحب خطة كل فرد وتقرأ الخطط (مسح شامل) وتختار الخطة الأقرب للمنطقية ولما جاء في المطبوعة.

– تقرأ الباحثة الخطة المختارة على أفراد المجموعة بتأني ووضوح.

– تحدد الباحثة لأفراد المجموعة الخطوات العملية لمهارة التخطيط .

– تختم الباحثة الجلسة بتسليم مطبوعة حول مهارة المراقبة وتطلب منهم الإطلاع على محتواها مذكرة إياهم التقيد بجدول العمل .

– **الواجب المنزلي:** ضع جدول لمراجعة مقياس من المقاييس التي تدرسها في الجامعة معتمدا على مهارة التخطيط.

الجلسة السادسة:

مدة الجلسة: 90 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة المراقبة

أهداف الجلسة:

– التعرف على مهارة المراقبة (تقديم تعريف).

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخيل العقلاني.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تجديد الترحيب كالمعتاد بلقاء تحث فيه الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية بتجديد نشاطهم.

- طرح واجب الجلسة السابقة للنقاش والمعالجة.

- تعرف الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية بموضوع الجلسة.

- تقدم الباحثة مجموعة من العبارات لأفراد المجموعة وتطلب منهم الحكم عليها (صحيح - خاطئ) مع تصويب الخطأ، والعبارات:

- تستدعي المراقبة البقاء في وضع اليقظة المستمرة.
- المراقبة هي الإكتفاء بالنظر من بعيد فقط.
- معرفة الزمن في المراقبة غير مهم.
- المراقبة لا تتطلب معرفة الأخطاء.

- من خلال مناقشة وتصويب العبارات يتم استنباط تعريف لمهارة المراقبة.

- تنهي الباحثة الجلسة بوضح الواجب في الحسبان والسير وفق جدول العمل.

- **الواجب المنزلي:** وثق تعريفا لمهارة المراقبة يتضمن المحددات الرئيسية لهذه المهارة.

الجلسة السابعة:

مدة الجلسة: 90 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة المراقبة

أهداف الجلسة:

- التعرف على الخطوات العملية لمهارة المراقبة.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، تحليل منطقي .
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخيل العقلاني، النمذجة.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تقوم الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي يليها الحديث عن وضوع الجلسة الحالية.

– تقدم الباحثة نشاط لأفراد المجموعة الإرشادية في شكل مثال توضيحي عن كيفية مراقبة مهمة .

– تطلب من أفراد المجموعة الإرشادية مايلي:

- ترتيب خطوات مهارة المراقبة.
- استخراج الخطوات الرئيسية التي لا يمكن أن تتم المراقبة إلا بها.
- إضافة خطوات إن وجدت أن المهمة تستحق ذلك.

– بعد إبداء الآراء والأفكار تتيح الباحثة الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية بمناقشة إجاباتهم والخروج بملخص يحدد خطوات مهارة المراقبة العملية.

– تسلم الباحثة مطبوعة حول مهارة التقويم وتطلب منهم الإطلاع على محتواها .

– تنهي الباحثة الجلسة بعبارات الشكر والإمتنان لأفراد المجموعة الإرشادية مذكرة إياهم بموعد الجلسة القادمة وفق ما هو مسطر في جدول العمل.

– **الواجب المنزلي:** أثناء المراجعة للإمتحان كثيرا ما تردد عبارات سلبية إليك مجموعة من العبارات السلبية حاول أن تردها عبارات إيجابية.

العبارات السلبية	العبارات الإيجابية
لا أقدر	.....
لا يمكن الإستمرار	.....
كل الأحداث تسير عكس ما أسعى	.....

صعب الوصول إليه	.....

الجلسة الثامنة:

مدة الجلسة: 120 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة التقويم

- التعرف على مهارة التقويم (تقديم تعريف).

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، لعب الدور.
- سلوكية: الواجب المنزلي.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- تقدم الباحثة تصويب للواجب المنزلي للجلسة السابقة بشكل موجز.
- تطرح الباحثة موضوع الجلسة على أفراد المجموعة الإرشادية.
- تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية الآتي:

- يدون كل فرد من المجموعة الإرشادية وعلى ورقة منفردة مواطن القوة التي تميزه.
- يدون كل فرد من المجموعة الإرشادية وعلى ورقة منفردة مواطن الضعف عنده.

ملاحظة: لا يكتب اسم الفرد على الورقة.

– تجمع الباحثة الأوراق بترتيب محكم وتخزن في ذاكرتها طريقة جلوسهم ثم تقوم بتوزيع الأوراق من جديد شريطة أن تكون الأوراق لغير أصحابها.

– تطلب الباحثة من الأفراد بوضع دائرة حول كل موطن قوة أو ضعف يراها ينطبق عليه من تلك النقاط.

– تعيد الباحثة جمع الأوراق كمن جديد بعد الإنتهاء مع الحفاظ على نفس الترتيب، ثم تسألهم هل تحصل كل فرد على ورقته؟ بالطبع نعم كل فرد تحصل على ورقته.

– تطلب الباحثة من الأفراد استخراج نسب التشابه مع الطرف الآخر من خلال احتساب الدوائر المحاطة.

– توضح الباحثة لأفراد المجموع الإرشادية أن التقويم يستند على تحديد مواطن الضعف والقوة لأي مهمة مع التركيز على مدى نجاعة الإستراتيجية المنتهجة للوصول إلى الهدف.

– تنهي الباحثة الجلسة بتقديم أسمى عبارات الشكر لأفراد المجموعة الإرشادية والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

- **الواجب المنزلي:** ما الفرق بين التقويم والتقييم.

الجلسة التاسعة:

مدة الجلسة: 90 دقيقة

موضوع الجلسة: مهارة التقويم

أهداف الجلسة:

- التعرف على الخطوات العملية لمهارة التقويم.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة، الدحض.
- إنفعالية: التقبل غير المشروط، التخيل العقلاني.
- سلوكية: الواجب المنزلي، الدعوة لقراءة كتاب.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

- مناقشة سريعة لواجب الجلسة السابقة.
- تقدم الباحثة موضوع الجلسة في قالب طرح مشكلة.

- المشكلة: سبق لك وأن قمت بمهام متعددة إختر أحد المهام التي قمت بها وقم بوصف تلك المهمة بعد الإنتهاء منها وكيف كانت تلك المهمة في نظرك وما النقائص وهل تم الوصول فيها للهدف.

– تترك الباحثة المجال لأفراد المجموعة الإرشادية بسرد تفاصيل المهام التي قاموا بها وترتيبها وتحديد المطلوب منهم.

– تفسح الباحثة المجال للمناقشة بانتقاء ثلاثة نماذج من ثلاث أفراد يتم اختيارهم عشوائيا وعن طواعية منهم (متطوعون لسرد المهمة).

– مع تولد الأفكار وتعديل الباحثة لبوصلة النقاش في كل مرة ترسي الباحثة الأفراد على أهم الخطوات العملية لمهارة التقويم، وتطلب من أحد الأفراد قراءتها بصوت عالي.

– تنهي الباحثة الجلسة بالثناء على أفراد المجموعة الإرشادية لإلتزامهم وتواصلهم معها ولكم الثقة التي منحوها مطمئنة إياهم بأن الجلسة القادمة ستمون الختامية وتؤكد على ضرورة الحضور.

– **الواجب المنزلي:** يأخذ كل فرد منا أقساطا من الراحة لتجديد نشاطه وتقويم أدائه أكمل الجدول بوضع علامة (X) أمام الإستجابة التي تتفق مع سلوكك.

أقساط الراحة	**أُقَومُ نفسي**	
	نعم أُقَومُ	**لا أُقَومُ**
راحة يومية		

راحة أسبوعية	
راحة شهرية	
راحة موسمية	

الجلسة العاشرة :

مدة الجلسة: 60 دقيقة

موضوع الجلسة: الجلسة الختامية

أهداف الجلسة:

- تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على الإلتزام بالمهارات التي تم تعلمها أثناء البرنامج.
- مراجعة أفراد المجموعة الإرشادية لما تلقوه أثناء البرنامج.
- تطبيق الإختبار البعدي.
- شكر أفراد المجموعة الإرشادية على تعاونهم.

الأدوات المستخدمة في الجلسة: جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، الإختبار البعدي.

الأسلوب المستخدم في الجلسة: الإرشاد الجماعي.

التقنيات المستخدمة في الجلسة:

- معرفية: الحوار، المناقشة.

إجراءات تنفيذ الجلسة:

– تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية بداية الجلسة وتقديم الشكر والتقدير على تفاعلهم وتنامي إحساسهم بجدوى البرنامج من خلال الحضور المستمر والفاعل.

– تشرع الباحثة في مراجعة سريعة للواجب المنزلي.

– تقوم الباحثة بتطبيق الإختبار البعدي على أفراد المجموعة الإرشادية.

– تستذكر الباحثة بمعية أفراد المجموعة الإرشادية ما تم تعلمه من مهارات طيلة فترة تطبيق البرنامج.

– تفتح الباحثة المجال لطرح أي استفسار أو تساؤل.

– تنهي الباحثة الجلسة بدعوة أفراد المجموعة الإرشادية إلى الإستعانة بالإرشاد النفسي.

الملحق رقم (07): استمارة معلومات الطالب

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة معلومات

الرجاء من الطلبة الأفاضل إفادتنا بالبيانات التالية وللعلم تستخدم لأغراض علمية بحتة:

الاسم	.....
اللقب	.....
المستوى	.....
التخصص	.....
رقم الهاتف	.....
البريد الإلكتروني	.....
السكن	.....

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (08): المطبوعات الخاصة بالإرشاد العقلاني الإنفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي

الإرشاد الإنفعالي العقلاني

أولا: تعريف الإرشاد العقلاني الإنفعالي

يعتبر الإرشاد العقلاني الإنفعالي أحد المداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي والذي يولي اهتماما خاصا بالدور الذي يلعبه التفكير في نشأة واستمرار الإضطرابات الإنفعالية والمشكلات السلوكية للفرد وهو بذلك مدخل فعال للتعامل مع الأفراد الذين لديهم الرغبة لإحداث التغييرات في حياتهم.

كما تعد نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي للسلوك الإنساني والمشار إليها اختصارا (REBT) من النظريات الأكثر إنتشارا في الوقت الحالي، والتي تنسب إلى العالم الأمريكي (ألبرت إليس (ALBERT ELLIS)، حيث كانت نظريته أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في عملية الإرشاد النفسي وقد سميت أولا بالعقلانية ثم أضاف الإنفعالية لتصبح كما هو شائع في كتاباته.

أولا: تعريف الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

في ما يلي عرض مجموعة تعاريف هذا المنحى الإرشادي:

- ✓ **طه عبد الحليم حسين (2004):** بأنه أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي

يستخدم فنيات معرفية وإنفعالية لمساعدة العملاء في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع.

- ✓ **محمود إبراهيم (1992):** بأنه أحد الأساليب الإرشادية الذي قدمه (إليس) يهدف إلى

تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار عقلانية سليمة وتبني للعميل فلسفة جديدة في الحياة.

- ✓ **عادل عبد الله محمد:** بأنه نمط إرشادي تتمثل أهدافه في خفض حدة الإضطرابات

الإنفعالية إلى أقل حد ممكن ومساعدة العميل على التحليل المنطقي لإضطرابه مما يساعد في تحقيق الهدف السابق، إضافة إلى تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية تحقق للفرد التوافق وتجعل منه إنسانا سويا وإذا كانت عملية الإرشاد في ضوء هذا الإتجاه تتمثل في علاج اللامعقول بما هو معقول فإن دور المرشد يتمثل في مساعدة المسترشد من التخلص من الأفكار والإتجاهات اللاعقلانية واللامنطقية وأن يحل محلها أفكار واتجتهات عقلانية ومنطقية.

ثانيا: التعريف بصاحب النظرية:

- ولد (ألبرت إليس) سنة 1913 في مدينة يتسبرغ في بنسلفانيا.
- في عام 1934 تخرج من كلية نيويورك متخصصا في مجال الأعمال.
- في عام 1943 حصل على درجة الماجستير في علم النفس.
- في عام 1947 حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي.
- في عام 1953 بدأ حياته العملية محللا نفسانيا متبعا المذهب الفرويدي.
- في عام 1962 بدأ ممارسة أفكاره النظرية الخاصة بالإرشاد المعرفي وسميت نظريته لاحقا الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي ونشرت نظريته تفصيليا في كتابه (العقل والعاطفة في العلاج النفسي).
- توفي في 24 جوان 2007 .

ثالثا: مبادئ النظرية:

- أن التفكير والإنفعال يمثلان وجهان لعملة واحدة فلا يمكن النظر إلى أحدهما بمعزل

عن الآخر ويشير إليس أن هناك بعض الأساليب التي تثير الإنفعال كما أن هناك بعض الأساليب التي تساعد على التحكم فيه ويعتبر التفكير واحد من تلك الأساليب وأن ما يسميه بالإنفعال ما هو إلا نوع بعينه من التفكير الذي يتميز بالتحيز والتطرف.

- أن الإنسان لديه يل للتفكير بشكل عقلاني وغير عقلاني، فعندما يسلك ويفكر بطريقة

عقلانية يكون فعالا ومنتجا وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية يشعر بالخوف والقلق.

- أن الإضطرابات النفسية التي يعانيها هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وسلبية تشكل

البناء المعرفي لديه.

- إن التفكير غير العقلاني يرجع إلى الطفولة وإلى عوامل التنشئة الإجتماعية وأن للآباء دور في إكتساب الأبناء لهذه الأفكار اللاعقلانية.

- يجب مهاجمة ومحاربة الافكار اللاعقلانية لدى الفرد من خلال المناقشة والإقناع وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية.

- يسلك الناس وفقا لتوقعاتهم عن استجابات الآخرين وهذا التوقع كعملية معرفية له

تاثيره على الإضطراب الإنفعالي، حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

- يعزو الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الإنفعالية إلى الآخرين وإلى الأحداث الخارجية ومن ثمة تكون الإضطرابات الإنفعالية لديهم قائمة على إعزاءات خاطئة.
- يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك

حفاظا على ذواتهم بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الإعتراف لأنفسهم وللآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية.

رابعا: أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

– الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الافراد والتي هي المصدر الأساسي في إضطراباته الانفعالية

– مساعدة المسترشد في التغلب على الافكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبب له الإضطراب واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية وذلك من خلال مناقشة وتحليل وتفنيد أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد

– تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصحيحة التي تعينه على التوافق في حياته.

– مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التوقف عنها وهو بذلك لا يهاجم المسترشد مباشرة وإنما يهاجم معتقداته غير الواقعية وتنمية مقدرته الذاتية على تحمل الإحباط المرتبط بالأفكار والعادات والأراء.

كما يشير (إليس) إلى أن أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي هي تمثل إشباعات لعدد من الحاجات وتتشابه إلى حد ما مع نظريات (فرويد، سكنز، ماسلو، روجرز) وتلك الأهداف هي الإهتمام بالذات وتوجيهها والقدرة على التحمل وتقبل الذات، المرونة، الإلتزام، التفكير العلمي، الرضا عن الذات، تقبل التغيير.

ونخلص مما سبق أن الإرشاد العقلاني الإنفعالي يهدف إلى إكساب المسترشد الإستبصار عن طريق:

* فهم ارتباط الشخصية الخاذلة لذاتها بأسباب سبقة تكمن أساسا في معتقدات الشخص .

* اعتراف المسترشد بوضوح تام أن نزعته هو للتفكير غير المنطقي هي التي خلقت اضطرابه الإنفعالي بالدرجة الأولى .

ولذلك يبقى هدف الإرشاد العقلاني الإنفعالي هو تصحيح المعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشد وصولا إلى النجاح في الحياة.

خامسا: فنيات الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

1- الفنيات المعرفية: وتتضمن الحوار والمناقشة والتحليل للأفكار غير المنطقية واللاعقلانية، ومساعدة العميل على تكوين أفكار منطقية وعقلانية. كما تتضمن الوعي

والاستبصار ومراقبة الذات حيث يشجع العميل على التعبير عن نفسه في هدوء وتعليمه بعض الأفكار والعبارات المنطقية فضلا عن تشجيعهم على تغيير سلوكهم وانفعالاتهم ومراقبة سلوكهم واعتراف العميل بأنه يعاني من أفكار خاطئة مما يؤدي ذلك إلى تغيير في الإدراك ورفض الأفكار الخاطئة.

وتتضمن الأساليب المعرفية أيضا وقف الأفكار ، وفي هذا الأسلوب يطلب من العميل أن يغمض عينيه وأن ينخرط في أفكاره غير المرغوبة ثم يصرخ المرشد بصوت عال قف ويؤدي ذلك بالعميل إلى وقف الأفكار غير المرغوبة، ويكرر ذلك مرة أخرى، ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال وأن يكرر ذلك في المنزل. ومن الأساليب المعرفية الأخرى التي يستند إليها الإرشاد العقلاني الانفعالي أسلوب التخيلات العقلية والانفعالية، حيث يطلب من العميل أن يتخيل نفسه في موقف الانفعال المؤلم، فإذا فعل ذلك فإن المرشد يطلب منه أن يتخيل نفسه وقد غير من هذا الانفعال إلى انفعال أقل في المستوى منه، وفي كل مرة يسأله المرشد عن شعوره، ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف من انفعاله، وبعد ذلك يطلب منه المرشد أن يكرر ذلك التخيل الانفعالي العقلاني لمدة أسبوع أو أكثر، ويسمى الأسلوب بالاسترخاء التخيلي الذاتي الموجه Self guided imagery relaxation ويقصد به مساعدة العميل على تخيل أصعب المواقف التي مر بها مع أصعب الأشخاص الذين تعامل معهم في حياته وإظهار مشاعره السلبية حول هذه المواقف وهذا الشخص وكأنه يعيش فعلا مع ذلك الشخص في ذلك

الموقف أثناء تخيله هذا معبرا عن كل اضطراباته الانفعالية بسببها ثم يطلب مه أن يغير هذه المشاعر ويستبدلها بأخرى أقل حدة ليهدأ ثم يسأله عما فعله لتهدئة نفسه حتى وصل إلى هذه الحالة الأقل توترا مما كان عليه في بداية استرخائه التخيلي.

2- الفنيات الانفعالية: يستخدم المرشد العقلاني الإنفعالي مجموعة من الطرق الإنفعالية وتتمثل في اسلوب التقبل غير المشروط للعميل، كما يستخدم أيضا أسلوب لعب الدور وقلب الدور وكذلك أسلوب النمذجة كما يستخدم المرشد أسلةب المرح والدعابة والسخرية من الافكار اللاعقلانية التي يحملها العميل، وبذلك يجعل المرشد العميل يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف.التي تتمثل في التقبل، ولعب الأدوار الانفعالية، والنمذجة، والعبارات الشخصية، وتمارين دحض العيوب.

3- الفنيات السلوكية: يستخدم المرشد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب السلوكية وتتمثل في الواجبات المنزلية، حيث يكلف المرشد العميل ببعض التدريبات المنزلية مثل حصر المرشد، أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي. ومن الأساليب السلوكية أيضا التدريب على الاسترخاء وكذلك أسلوب ضبط المثيرات حيث يعلم المرشد في بعض الأحيان العميل على كيفية التحكم في مثيرات معينة مما يجعل احتمالية تصرفاتهم الغير مقبولة قليلة. وبهذا فإن هذا الأسلوب يهدف إلى إعادة بناء الوسط المحيط بالعميل حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول، مثل العميل السمين يمكن أن يرشده إلى تجنب أماكن بيع الشوكولاتة. وهنالك أسلوب تعزيز المعارف العقلانية بحيث يقوم العميل بمناقشة وتفنيد أفكاره اللاعقلانية يوميا حتى تصبح العملية شبه آلية، ومن أمثلة هذا التعزيز الإدراكي المعرفي قراءة كتاب معين أو سماع شريط معين أو مشاهدة فيلم حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي وأساليبه.

مهارات التفكير

أولا: تحديد مفهوم المهارة

ثانيا: تعريف مهارات التفكير

ثالثا: المحددات الأساسية لمهارات التفكير

رابعا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي

مهارات التفكير أدوات ضروريـــة للتـــفكير الفـــعال والـــتي يســـتخدمها الأفـــراد في العديد من المواقف التعليمية التي تمر بهم، كما أن الأفراد قد يختلفون في توظيف هذه المهارات وفق ما تتطلبه تلك المواقف.

أولا: تحديد مفهوم المهارة:

قبل التطرق لمفهوم مهارات التفكير نستعرض مجموعة من التعاريف التي تناولت مفهوم المهارة وهي كالآتي:

- **تعريف عبد الرضا حاجي (1980):** "المهارة هي الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة".

- **تعريف حسن حسين زيتون (1999):** "إنها القدرة المكتسبة التي تمكن المتعلّم (الطالب) من إنجاز ما تُوكل إليه من أعمال بكفاءة وإتقان وأقصر وقت وأقل جهد وعائد أوفر" .

- **تعريف جودت أحمد سعادة (1999):** "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض على أساس من الفهم والسرعة والدقة.

- القدرة الفعلية التي تمكن من أداء العمل بدرجة متقنة في وقت قصير وجهد قليـــل وفق ظرف ما مع ثبات نسبي في درجة الإتقان .

– والمهارة في التفكير تعني القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل واسع من أجل الوصول إلى قرار سليم .

ثانيا: تعريف مهارات التفكير:

تعتبر مهارات التفكير بمثابة اللبنات الأساسية في بنية التفكير فهي تمثل عمليات عقلية معرفية وإدراكية وفيما يلي عرض لبعض تعاريف مهارات التفكير:

– **تعريف حبيب (1996):** "قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة ودقة وإتقان"، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والإستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة .

– مهارات التفكير هي القدرة على التفكير أو تشغيل الدماغ بفعالية وتعد الخيارات أو البدائل أو الأفعال أو القرارات .

– مهارات التفكير هي إجراءات خاصة ونوعية نؤديها أداء حرفيا لنتناول بها البيانات والمعلومات تناولا مقصودا مباشرا لنحقق بها أهداف تفكيرنا أو تقييم الأمور والمجالات التي تعرض لنا أو التي نخوضها، أو لنحل مشكلة ما، أو لنتخذ قرار ما .

– مهارات التفكير هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها بقصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة

تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء، وتقييم البديل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات .

ثالثا: المحددات الأساسية لمهارات التفكير:

إن مهارات التفكير شأنها شأن أي مهارة أخرى تحتاج إلى تعلم من خلال التمرين والتدريب، والممارسة ليتم إكتسابها، كما يمكن تعزيزها وتطويرها من خلال التدريب والتوجيه المستمرين فهي لا تختلف عن أي موضوع دراسي، فكلاهما يستعمل المعرفة السابقة وتكوين المعنى وتوليد الأفكار قصد إنجاز مهمة أو تحقيق هدف ، وفيما يلي أهم المبادئ الأساسية لإكتساب مهارات التفكير:

- **القدرات والإستعدادات:** ترتبط مهارات التفكير بقدرات واستعدادات وميول وذكاء الفرد والتي تختلف من فرد لآخر، كما يمكن تنميتها في حدود استعدادات الفرد الوراثية.

حيث يرى (مالكم Malcom1981) أن فهم المدرس لطبيعة طلبته وقدرته على التمييز بينهم يسهل إمكانية توظيفها في عملية التعلم، وتنفيذ وتقويم البرامج التعليمية وتنسيق الإستراتيجيات التعليمية التي يتبعها واختياره للمحتوى التعليمي المناسب وتحديد الأهداف الخاصة بها وبسبل تحقيقها .

- **التخطيط والتدريب المبرمج:** يتطلب إكساب وإكتساب مهارات التفكير طرائق جيّدة وفعالة يجب أن يخطط لها بدقة وتكون هادفة وتعتمد على احترام المتدرب، وإلا فإن المتدرب سيهدر جهودا كبيرة دون جدوى . كما يساعد التخطيط في تطوير مهارات

التفكير ونموها فهي تتحقق وفق ظروف بيئية مهيأة ومعدة، وهذا ما أكده الدليمي (2005) بأن مهارات التفكير لا تأتي فجأة دون مقدمات وأنه يجب أن تنمى وتعلم، ولابد من رعاية الفرد المتعلم واكسابه المعارف والمعلومات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل في ذاته وتقوده للبحث عن معلومات أبعد وأعمق مستخدما خبراته ومهاراته.

كما أشار (باير Bayer 1997) إلى ضرورة تقديم فرص تعليمية أفضل للتدريب على تطبيقات واستخدامات مهارات التفكير ومساعدة الطلاب ليكونوا أكثر مهارة في التفكير من خلال منهج منظم، وكذلك التعرف على كيفية مساعدة المبتدئين على تحسين تفكيرهم ، ويرى في ذات الشأن (تشامبرز Chambers 1988) بأن مهارات التفكير يمكن اكتسابها بالتدريب ويشاطره الرأي (كرتشفيلد، Cruchfield) حيث أن مهارات التفكير يمكن تعلمها واكتسابها ولا تخضع للوراثة وليس صحيحا أن تترك حتى تبزغ أو لا تبزغ بصورة طبيعية مع مراحل النمو والنضج بل لابد من التدرب عليها.

- **الجو الإيجابي:** تتطلب عملية تعليم مهارات التفكير وتعلمها بشكل فعال في المدارس وقتا طويلا، لذا فإن الدعم الإداري من المناطق التعليمية المختلفة يصبح ضروريا للغاية، حيث تؤكد نتائج البحث التربوي على ضرورة توفير الجو الإيجابي والمشجع لعملية تعليم مهارات التفكير، بحيث يكون المتعلم حرا في التعامل مع الأفكار والطروحات الجديدة، كما توصلت دراسة (ممفورد Mumford 1991) إلى أن الطلاب يستطيعون اكتساب مهارات تفكير إذا ما أتيحت الفرص المناسبة لذلك ، وأصدر (دالي Daly 1995)

كتابا بعنوان "مهارات التفكير ضرورية للنجاح الأكاديمي والمهني" بيّن فيه أن إتاحة الحرية للدماغ والتفكير دون فرض أي قيود عليه يؤدي إلى تطوير التفكير ومهاراته. كذلك الإستماع والتقبل لأفكار الآخرين وإحترام التنوع والفروق الفردية وتشجيع المناقشة والتعلم النشط .

رابعا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

- **تعريف(جينستون وأشمان 1993** Gunston and Ashman**)**: مجموعة من القدرات التي يحتاجها المتعلم لتتيح له الفهم والسيطرة على معرفته الخاصة .
- **تعريف(هالان وكايفمان 1994** Hallahan and Kauffman**)**: إتجاه في تعليم المهارات

المعرفية يؤكد على وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية وقدرته على التحكم والسيطرة الذاتية في محاولات التعلم ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر.

- **تعريف** Abide and Oneil **(1996)**: قدرة الفرد على وضع خطط معينة

للوصول إلى أهدافه والمراجعة الذاتية الواقعية لمعرفة ما إذا كانت أهداف الفرد تحققت أم لا **تعريف (نولان 2000** Nolan**)**: مجموعة من القدرات يستخدمها التلاميذ ليساعدوا

أنفسهم على التعلم وتذكر المعلومات وتتضمن التخطيط والمراقبة والتقويم .

- **تعريف أسامة كمال (2004):** المخطط العقلي المتحكم في مهارات التفكير لدى الفرد والذي يدير المهمات بأسلوب ذكي خاضع لإدارة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية .

مهارات التفكير ما وراء المعرفي

أولا: مهارة التخطيط

ثانيا: مهارة المراقبة

ثالثا: مهارة التقويم

أولا: التخطيط:

تشمل مهارة التخطيط تحديد الهدف وإختيار إستراتيجية التنفيذ وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والتنبؤ بالنتائج المتوقعة .

ويـــرى كـــل من (سكولنك وفريدمان Scholnick and Friedman 1987) أن مهارة التخطيط تتضمن القدرة على تصور المشكلة ووضع الأهداف وإستراتيجية أو أكثر لتحقيق الأهداف.

ويشير(برونسون Bronson 2000) إلى أن التخطيط قد يتضمن أو لا يتضمن الوعي الشعوري بالعمليات، في حين أظهرت دراسة (شنايدر وبرسلي Schneider and Presselly 1989) أن مهارة التخطيط تتطور بتقدم العمر وطول الخبرة وتكون قبل البدء بالمهمة،

كما تتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محدد من قبل الفرد نفسه أو غيره ويكون له خطة لتحقيقه وعموما فإن أهم مؤشرات مهارة التخطيط هي:

- تحديد الهدف.
- إختيار عمليات ليتم إنجازها.
- متابعة وتسلسل العمليات.
- معرفة الأخطاء والمعيقات.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب بها .

وفي أثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع الفرد أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية: ما الهدف الذي أريد تحقيقه؟ ما الذي يجب عليّ أن أعرفه لمعالجة الموقف؟ ما هي خطتي للتعامل مع الموقف؟ هل أكتب كل فكرة مهمة تخطر على ذهني؟ هل لدي خطة بديلة ألجأ إليها؟ ما الخطوات الواجب عليّ إتباعها؟ ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعد في أداء المهمة؟ هل أنظم الأشياء بطريقة يسهل إستخدامها؟ هل أعمل على ترتيب أفكاري قبل البدء بوضع الحلول؟ .

ثانيا: المراقبة:

تتضمن مهارة المراقبة تحديد مطالب إتمام المهمة وإختبار التقدم، فهي عملية تشخيصية للوضع الحالي وتحديد الصعوبات وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على الصعوبات، وتعني المراقبة أن يراقب الفرد مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية،

ويحاول تكييف الوقت والجهد مع التقدم الحالي نحو الهدف، حيث يذكر Wrosch (2003) في هذا الصدد أن الفرد عندما يتيقن من أن جهده الحالي لا يمكنه من بلوغ أهدافه كزيادة مستوى صعوبة الهدف فإنه إما يحاول زيادة معدل الجهد أو يغير من مستوى صعوبة الهدف أو يلجأ إلى التوقف والإنسحاب ويعد الإنسحاب هنا من النوع التكيفي وليس عجز، لأن الفرد يعي تماما أنه لا يمكنه تحقيق الهدف .

ويعرف (سنايدر Snyder 1974) مهارة المراقبة :"بأنها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات العامة للفرد لتتلاءم مع عناصر أو متطلبات الموقف كما أنها تتطور ببطئ"، حيث أظهرت دراسة (ديلكلوس وهارينجتون Delelos and Harrington 1990) أن مهارة المراقبة تتحسن بالتدريب والممارسة، ويشير (كلاو Kluwe 1982) إلى أن إجراءات عملية المراقبة تشتمل على القرارات التي تساعد على تحديد الواجب الذي يعمل عليه الشخص حاليا وتفحص مدى التقدم في ذلك العمل، وتقويم التقدم والتنبؤ بنتائج العمل وتخصيص المصادر اللازمة للمهمة وتحديد وترتيب الخطوات لإنجاز المهمة وتكثيف للجهود المبذولة لإنجاز المهمة وتكون أثناء أداء المهمة ويضيف (روبنز Robbins 1993) بأن المراقبة تقود إلى قدرة الفرد على موائمة سلوكه مع العناصر الموقفية الخارجية. وتتمثل أهم مؤشرات مهارة المراقبة في:

- المحافظة على الهدف في الذاكرة
- المحافظة على مكان الهدف متسلسلا

- معرفة زمن تحقق الهدف الفرعي

- إختيار العملية الموالية

- إكتشاف الأخطاء والمعيقات

- معرفة كيفية تجاوز الأخطاء والمعيقات.

ويمكن للفرد طرح الأسئلة التالية على نفسه أثناء ممارسة مهارة المراقبة:

هل الخطة التي وضعتها صحيحة؟ هل أسير في الإتجاه الصحيح نحو تحقيق الهدف؟ هل أحافظ على تنظيم وتسلسل الخطوات؟ هل أنا بحاجة لتعديل بعض الخطوات؟ هل هناك عوائق وصعوبات تعترضني في الموقف؟ كيف يمكنني التغلب عليها؟ ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها؟.

ثالثا: التقويم:

تتضمن مهارة التقويم الحكم على دقة النتائج وكفاءتها وملاءمة الأساليب التي استخدمت وفاعلية الخطة وتنفيذها ، حيث تظهر قدرة الفرد على تقييم قدراته وإمكانياته في ضوء هذه المهارة، أيضا معرفة ما توصل إليه من نتائج وتحديد جوانب الضعف والقوة التي وقع فيها، ويشير (دفي وروهلر 1989Duffy and Roehler) إلى أن إدراك الطلبة لمواطن الضعف والقوة في فهمهم يساعدهم على إختيار الإستراتيجية المناسبة، كما أن عدم الفهم يؤدي إلى التدريب الأعمى بحيث يتدرب الطلبة على إستراتيجيات ويطبقونها دون أن يفهموا لماذا ومتى وكيف تكون مفيدة، وتكون بعد الإنتهاء من المهمة، وقد أشار (بيكر

Baker 1989) إلى أن التقويم جزء هام من السيطرة والتحكم وأنه يرجع إلى تقدير النتاجات ومدى تحقق الأهداف ودقة القرارات التي تتخذ. وتمثل النقاط التالية أهم مؤشرات مهارة التقويم:

- تقويم مدى تحقق الأهداف.
- الحكم على دقة وكفاية النتائج.
- تقويم مدى معالجة الأخطاء أو المعيقات.
- الحكم على مدى كفاية الخطة وتطبيقه. وأثناء ممارسة هذه المهارة يستطيع الفرد طرح الأسئلة التالية على نفسه:

كيف كان أدائي؟ هل حققت الهدف؟ هل الطريقة التي إتبعتها صحيحة؟ هل يمكـــني التأكد من صحة الخطوات التي إتبعتها؟ إذا طلب من شرح موجز للموقف فهل أستطيع فعل ذلك؟ أين كانت نقاط الضعف والقوة حول ما قمت به؟ هل أقوم بمراجعة الخطوات خطوة خطوة؟

الملحق رقم (09): الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي

Scale: تقدير ثبات درجات بعد التخطيط باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.025
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	0.238
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			0.180
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.304
	Unequal Length		0.304
Guttman Split-Half Coefficient			0.304

Scale: تقدير ثبات درجات بعد التخطيط باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.270	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v1	21.3333	10.713	-0.01	0.299
v4	20.8333	11.661	-0.15	0.350
v7	21.0667	10.823	-0.01	0.297
v10	21.0333	9.275	0.24	0.174
v13	21.0667	11.926	-0.19	0.359
v16	21.4333	9.426	0.30	0.164
v19	20.8333	10.557	0.06	0.264
v22	21.2000	10.303	0.11	0.242
v25	21.2000	9.614	0.19	0.204
v28	21.3667	7.413	0.63	-,055[a]
v31	21.4333	12.185	-0.24	0.376
v34	21.6667	9.747	0.21	0.199

Scale: تقدير ثبات درجات بعد المراقبة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.023
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	0.144
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			0.103
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.187
	Unequal Length		0.187
Guttman Split-Half Coefficient			0.129

Scale: تقدير ثبات درجات بعد المراقبة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.103	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v2	21.7000	40.286	-0.04	0.115
v5	21.8000	41.476	-0.15	0.142
v8	21.8333	38.420	0.11	0.073
v11	21.9000	38.852	0.08	0.083
v14	21.0333	11.826	0.00	0.363
v17	22.0333	36.309	0.39	0.005
v20	22.2333	39.357	0.04	0.094
v23	21.8000	35.959	0.35	0.001
v26	22.2000	42.028	-0.20	0.158
v29	22.4667	41.361	-0.14	0.137
v32	22.5000	41.086	-0.11	0.134
v35	22.1333	35.637	0.40	-,011[a]

Scale: تقدير ثبات درجات بعد التقويم باستخدام طريقة التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.287

		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	-,324[b]
		N of Items	5[c]
	Total N of Items		11
Correlation Between Forms			0.145
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.253
	Unequal Length		0.254
Guttman Split-Half Coefficient			0.238

تقدير ثبات درجات بعد التقويم باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.206	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v3	18.4000	11.076	-0.36	0.389
v6	18.4333	6.599	0.46	-,071[a]
v9	18.6333	8.792	0.07	0.189
v12	18.7000	6.769	0.53	-,078[a]
v15	18.4667	9.430	-0.06	0.248
v18	18.6667	7.609	0.27	0.069
v21	18.6667	9.402	-0.06	0.252
v24	18.7333	7.651	0.30	0.062
v27	18.9000	11.128	-0.37	0.390
v30	18.9667	8.447	0.14	0.154
v33	18.7667	9.013	0.00	0.223

تقدير ثبات درجات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية :Scale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.461

		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	0.578
		N of Items	17[b]
	Total N of Items		35
Correlation Between Forms			0.571
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		0.727
	Unequal Length		0.727
Guttman Split-Half Coefficient			0.726

تقدير ثبات درجات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخScale

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.697	35

صدق الاتساق الداخلي

Correlations

		الدرجة الكلية
التخطيط	Pearson Correlation	0.746
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
المراقبة	Pearson Correlation	0.854
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30
التقويم	Pearson Correlation	0.822
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	30

T-Test

صدق المقارنة الطرفية

Group Statistics

المجموعتين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error

					Mean
التخطيط	الدنيا	8	19.50	1.60	0.56695
	العليا	8	27.38	2.45	0.86474
المراقبة	الدنيا	8	20.38	0.92	0.32390
	العليا	8	30.50	9.21	3.25686
التقويم	الدنيا	8	17.00	1.51	0.53452
	العليا	8	24.00	1.07	0.37796
الدرجة الكلية	الدنيا	8	56.88	3.09	1.09279
	العليا	8	81.88	7.43	2.62840

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التخطيط	Equal variances assumed	0.300	0.593	-7.616	14	0.000	-7.87500	1.03402	-10.09275	-5.65725
	Equal variances not assumed			-7.616	12.079	0.000	-7.87500	1.03402	-10.12629	-5.62371
المراقبة	Equal variances assumed	5.075	0.041	-3.094	14	0.008	-10.12500	3.27293	-17.14473	-3.10527
	Equal variances not assumed			-3.094	7.138	0.017	-10.12500	3.27293	-17.83392	-2.41608
التقويم	Equal variances assumed	0.304	0.590	-10.693	14	0.000	-7.00000	0.65465	-8.40409	-5.59591
	Equal variances not assumed			-10.693	12.600	0.000	-7.00000	0.65465	-8.41887	-5.58113
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	1.786	0.203	-8.783	14	0.000	-25.00000	2.84652	-31.10518	-18.89482
	Equal variances not assumed			-8.783	9.350	0.000	-25.00000	2.84652	-31.40274	-18.59726

الملحق رقم (10): نتائج الدراسة الأساسية

نتائج الفرضية الأولى

اعتدالية توزيع الدرجات

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]	Shapiro-Wilk

	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
القياس القبلي- المجموعة الضابطة	0.220	12	0.113	0.906	12	0.190
القياس البعدي - المجموعة الضابطة	0.167	12	,200*	0.970	12	0.911
القياس القبلي- المجموعة التجريبية	0.156	12	,200*	0.930	12	0.376
القياس البعدي- المجموعة التجريبية	0.230	12	0.078	0.935	12	0.432
القياس التتبعي- المجموعة التجريبية	0.137	12	,200*	0.910	12	0.213

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

شرط التكافؤ الخارجي

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط	قياس قبلي. مجموعة ضابطة	12	28.83	3.04	0.87761
	قياس قبلي. مجموعة تجريبية	12	28.42	3.70	1.06926
المراقبة	قياس قبلي. مجموعة ضابطة	12	28.67	3.26	0.94013
	قياس قبلي. مجموعة تجريبية	12	27.33	3.31	0.95611
التقويم	قياس قبلي. مجموعة ضابطة	12	26.33	1.72	0.49747
	قياس قبلي. مجموعة تجريبية	12	24.67	2.67	0.77198
الدرجة الكلية	قياس قبلي. مجموعة ضابطة	12	83.83	6.21	1.79153
	قياس قبلي. مجموعة تجريبية	12	80.42	8.92	2.57452

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

التخطيط	Equal variances assumed	0.319	0.578	0.301	22	0.766	0.41667	1.38330	-2.45212	3.28545
	Equal variances not assumed			0.301	21.194	0.766	0.41667	1.38330	-2.45845	3.29179
المراقبة	Equal variances assumed	0.222	0.642	0.994	22	0.331	1.33333	1.34089	-1.44750	4.11416
	Equal variances not assumed			0.994	21.994	0.331	1.33333	1.34089	-1.44754	4.11421
التقويم	Equal variances assumed	2.396	0.136	1.815	22	0.083	1.66667	0.91839	-0.23795	3.57128
	Equal variances not assumed			1.815	18.792	0.086	1.66667	0.91839	-0.25698	3.59031
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	1.885	0.184	1.089	22	0.288	3.41667	3.13652	-3.08808	9.92141
	Equal variances not assumed			1.089	19.630	0.289	3.41667	3.13652	-3.13392	9.96725

شرط التكافؤ الداخلي

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التخطيط	28.83	12	3.04	0.87761
	بعدي.تخطيط	30.25	12	2.34	0.67560
Pair 2	المراقبة	28.67	12	3.26	0.94013
	بعدي.مراقبة	30.17	12	3.61	1.04326
Pair 3	التقويم	26.33	12	1.72	0.49747
	بعدي.تقويم	25.58	12	3.37	0.97280
Pair 4	القياس القبلي- المجموعة الضابطة	83.83	12	6.21	1.79153
	القياس البعدي - المجموعة الضابطة	86.00	12	7.97	2.29954

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	التخطيط & بعدي.تخطيط	12	0.287	0.365
Pair 2	المراقبة & بعدي.مراقبة	12	-0.505	0.094
Pair 3	التقويم & بعدي.تقويم	12	-0.193	0.548

Pair 4	القياس القبلي- المجموعة الضابطة & القياس البعدي - المجموعة الضابطة	12	-0.280	0.379

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	التخطيط - بعدي.تخطيط	-1.41667	3.26018	0.94113	-3.48809	0.65475	-1.505	11	0.160
Pair 2	المراقبة - بعدي.مراقبة	-1.50000	5.96200	1.72108	-5.28807	2.28807	-0.872	11	0.402
Pair 3	التقويم - بعدي.تقويم	0.75000	4.07040	1.17502	-1.83621	3.33621	0.638	11	0.536
Pair 4	القياس القبلي- المجموعة الضابطة – القياس البعدي - المجموعة الضابطة	-2.16667	11.38447	3.28641	-9.40001	5.06668	-0.659	11	0.523

الدليل الداخلي لفاعلية البرنامج

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس القبلي- المجموعة التجريبية	80.4167	12	8.91840	2.57452
	القياس البعدي- المجموعة التجريبية	95.1667	12	3.37998	0.97572

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس القبلي- المجموعة التجريبية & القياس البعدي- المجموعة التجريبية	12	0.528	0.077

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	القياس القبلي- المجموعة التجريبية - القياس البعدي- المجموعة التجريبية	-14.75000	7.68854	2.21949	-19.63506	-9.86494	-6.646	11	0.000

الدليل الخارجي لفاعلية البرنامج

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الكلية	قياس بعدي. مجموعة ضابطة	12	86.0000	7.96584	2.29954

قياس بعدي. مجموعة تجريبية	12	95.1667	3.37998	0.97572

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدرجة الكلية	Equal variances assumed	4.310	0.050	-3.670	22	0.001	-9.16667	2.49798	-14.34716	-3.98618
	Equal variances not assumed			-3.670	14.836	0.002	-9.16667	2.49798	-14.49610	-3.83724

نتائج الفرضية الثانية

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط	قياس بعدي. مجموعة ضابطة	12	30.2500	2.34036	0.67560
	قياس بعدي. مجموعة تجريبية	12	33.4167	1.50504	0.43447

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التخطيط	Equal variances assumed	2.936	0.101	-3.942	22	0.001	-3.16667	0.80324	-4.83249	-1.50084
	Equal variances not assumed			-3.942	18.769	0.001	-3.16667	0.80324	-4.84928	-1.48406

نتائج الفرضية الثالثة

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error

				Mean
المراقبة	قياس تتبعي. مجموعة ضابطة	12	29.4167	1.16450	0.33616
	قياس تتبعي. مجموعة تجريبية	12	31.4167	1.44338	0.41667

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المراقبة	Equal variances assumed	0.834	0.371	-3.736	22	0.001	-2.00000	0.53537	-3.11028	-0.88972
	Equal variances not assumed			-3.736	21.058	0.001	-2.00000	0.53537	-3.11317	-0.88683

نتائج الفرضية الرابعة

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم	قياس بعدي. مجموعة ضابطة	12	25.5833	3.36988	0.97280
	قياس بعدي. مجموعة تجريبية	12	29.7500	2.09436	0.60459

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التقويم	Equal variances assumed	3.1293	0.083	-3.638	22	0.001	-2.96667	0.73537	-6.54202	-1.79132
	Equal variances not assumed			-3.638	18.394	0.002	-2.96667	0.73537	-6.56930	-1.76403

نتائج الفرضية الخامسة

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التخطيط	قياس تتبعي. مجموعة ضابطة	12	31.0833	1.16450	0.33616

قياس تتبعي. مجموعة تجريبية	12	31.4167	2.19331	0.63315

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التخطيط	Equal variances assumed	4.855	0.038	-0.465	22	0.647	-0.33333	0.71686	-1.82001	1.15334
	Equal variances not assumed			-0.465	16.745	0.648	-0.33333	0.71686	-1.84753	1.18087

نتائج الفرضية السادسة

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المراقبة	قياس بعدي. مجموعة ضابطة	12	30.1667	3.61395	1.04326
	قياس بعدي. مجموعة تجريبية	12	32.0000	1.80907	0.52223

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
المراقبة	Equal variances assumed	4.790	0.040	-1.571	22	0.130	-1.83333	1.16667	-4.25285	0.58619
	Equal variances not assumed			-1.571	16.187	0.135	-1.83333	1.16667	-4.30424	0.63757

نتائج الفرضية السابعة

T-Test

Group Statistics

نوع القياس والمجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

التقويم	قياس تتبعي. مجموعة ضابطة	12	27.1667	2.51661	0.72648
	قياس تتبعي. مجموعة تجريبية	12	28.4167	1.16450	0.33616

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التقويم	Equal variances assumed	5.446	0.029	-1.562	22	0.133	-1.25000	0.80049	-2.91011	0.41011
	Equal variances not assumed			-1.562	15.504	0.139	-1.25000	0.80049	-2.95138	0.45138