كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

نمذجة العلاقات السببية بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية

إعـــداد

د/ حسن سعد محمود عابدين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة الإسكندرية

د/ إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة الأزهر

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد الرابع – جزء ثانى – أبريل ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير توجُّهات الهدف كمتغير مستقل على اتخاذ القرار كمتغير تابع؛ من خلال ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرين وسيطين لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجُّهات الهدف على اتخاذ القرار. وقد تكونت عينة البحث من (٤٣٧) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، كما أُستخدمت مقاييس توجُّهات الهدف، وما وراء المعرفة، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار من إعداد الباحثين، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج وجود مطابقة جيدة بين النموذج المقترح وبيانات عينة البحث؛ بالنسبة للعلاقات المختلفة بين هذه المتغيرات ، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار ، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في كل من مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي ،ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لما وراء المعرفة والتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية:

توجُّهات الهدف، ما وراء المعرفة، التفكير التأملي، اتخاذ القرار.

Abstract

The present research aims to identify the direct and indirect effects of the variable of goal orientations as an independent variable on decision-making as a dependent variable; through meta-cognition, reflective thinking as two mediator variables among students of the Faculty of Education at Al-Azhar University through a proposed model in which the two researchers hypothesized that there were direct and indirect effects of the goal orientations on decision-making. The research sample consisted of (437) students from the Faculty of Education at Al-Azhar University. The scales of goal orientations, meta-cognition, reflective thinking and decision-making were used and prepared by the researchers. Using the method of path analysis, the results showed a good consistency between the proposed model and the data of the research sample; for the different relationships between these variables, statistically significant direct and indirect effects of goal orientations on decision making, statistically significant direct effects of goal orientations on both the skills of meta-cognition and reflective thinking and statistically significant direct effects of meta-cognition and reflective thinking on decision-making among the research sample.

Keywords: goal orientations, meta-cognition, reflective thinking, decision-making.

مقدمة:

لم يعد تعلُّم المعرفة هدفًا في حدِّ ذاته، ولكن الأهم توظيف هذه المعرفة؛ نظرًا لما نعيشه في عصرنا الحالي من انفتاح على العالم المحيط ، وإمكانية الحصول على المعرفة بشتَّى الطُرق؛ فوجب علينا نحن المُربيين تعليم الطلاب وتدريبهم على مهارات اتخاذ القرار، كي يستطيعوا الاختيار الملائم للمتغيرات العديدة التي يمرون بها. وتفيد مهارات اتخاذ القرار الطالب بخاصة في ظل تعقُّد الحياة التي نعيشها؛ فقد أصبح لكل موضوع أو مشكلة تقابلنا في حياتنا جوانب مُتعددة ومُتشابكة، الأمر الذي يجعلنا نضع عدة بدائل واقتراحات لمواجهة هذه المشكلة وحلها؛ لانتقاء أفضلها لحلِّ هذه المشكلة، كما أن شعور الطالب بأنه قادرٌ على اتخاذ قراراته سيؤدِّي به إلى حالة نفسية جيدة، ونوع من الثقة بالنفس، والتريث والتدبُّر والتأمل والاستقلالية، وعدم الاندفاع قبل اتخاذ أي قرار.

ويُعرِّفُ Hess & Bacigalupo (2011) اتخاذ القرار بأنه عملية عقلية مركبة يستخدم فيها الفرد قدراته؛ بهدف فهم وتحليل المشكلة، لتحديد البدائل الممكنة لحلها، وتقييمها لاختيار أفضلها في حل المشكلة؛ في ضوء معايير المجتمع الذي يعيش فيه، ولكي يتخذ الفرد قرارًا صائبًا لابد من أن يكون الهدف من هذه القرار واضحًا بالنسبة له.

وتُمثل الأهداف نقطة البدء لأي عمل نود القيام به، فهي المُوجِّهُ للمهام التي نقوم بها، وتزداد أهميتها في العملية التعليمية؛ إذا ما أردنا إعداد جيل جديد يستطيع مواجهة الحياة بمصاعبها. وتُعد نظرية توجُّهات الهدف من أهم النظريات لفهم دافعية الطلاب تجاه تحصيلهم الأكاديمي، حيث ركَّزت هذه النظرية على معرفة التوجُّهات المختلفة لأهداف الطلاب في عملية التعلم (Patrick,Lynley,Allison,Kimberlely,Midgley,2001). وتتباين أهداف الطلاب؛ حيث إن البعض منهم يعطي اهتمامًا كبيرًا بعملية التعلُّم (هدف إتقان)، بينما البعض الآخر يعطي اهتمامًا أكبر للحصول على الدرجات المرتفعة (هدف أداء) (السيد أبو هاشم، ١٩٩٩)، وتؤثر أهداف الطلاب في أدائهم الأكاديمي، فقد أوضحت دراسة ماهر أبو هلال وخليل درويش (٢٠٠٥) أن أهداف الإتقان والأداء تتنبَّأ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الجامعية.

كما يُعد متغير ما وراء المعرفة من المتغيرات المهمة والمؤثرة في تحصيل الطلاب، فقد أوضحت دراسة Ozsoy & Ataman(2009) التأثير الإيجابي لما وراء المعرفة في تحصيل الطلاب. وقد أشارت دراسة سارة الحارثي (٢٠١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين ما وراء المعرفة وتحصيل طالبات كلية التربية، كما أشارت دراسة كل من (عماد حسن ومصطفى الحاروني،٢٠٠٤؛ عواض الشهراني، ٢٠١٤) إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال ما وراء المعرفة. كما أشارت دراسة Was (2014) إلى أن ما وراء المعرفة جزءًا مُهمًّامن التعلُّم المُنظَّم ذاتيًا، فهي تجعل الطالب قادرًا على استخدام وقته بكفاءة، وتقييم ما يعرفه ومِنْ ثَمَّ تؤثِّر في أداء الطلاب في الاختبارات. كما أوضحت دراسة Coutinho (2007) إلى أهمية ما وراء المعرفة في مجال التعلم، فهي مُؤشِّرٌ قويٌّ للنجاح الأكاديمي؛ فالطلاب الذين يملكون مهارات ما وراء معرفة جيدة، أفضل في أدائهم الأكاديمي من أقرانهم من ذوي مهارات ما وراء معرفة أقل.

كما أن التفكير التأملي يجنِّب الطلاب السلوكيات الروتينية، ويقودهم إلى التبصُّر في المهام التي يقومون بها، والتعمُّق بشكل أفضل فيما يدرسونه، فالتفكير التأملي من المتغيرات المؤثرة في تحصيل الطلاب، فقد أوضحت دراسة كل من (بكر سميح، ومحمد عبد الوهاب، وازدهار جمال ،٢٠١٣؛ حنان إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٥) إلى التأثير الفعال للتفكير التأملي في التحصيل الدراسي للطلاب. ويذكر Choi, Land& Jurgeon (2005) أن التفكير التأملي لدى الطلاب يظهر عندما يسألون أنفسهم بعض الأسئلة الذاتية والدخول في الحوار والمناقشات، فهو يتطلَّب أن يكون لديهم مهارات ما وراء معرفية ، كما تشير دراسة McInnis–Bowers, Chew & Bowers (2010) إلى أهمية التفكير التأملي في إيجاد الأساليب الإبداعية للطلاب للاندماج في دراستهم وتحسين مهاراتهم على اتخاذ القرارات المختلفة.

ولذلك فإنَّ متغيرات البحث الحالي المتمثلة في توجُّهات الهدف، وما وراء المعرفة، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار، تؤثر بشكل كبير في عمليتي التعليم والتعلم، فهي تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في أداء الطلاب أكاديميًا ومن ثم نجاح العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

يُعد اتخاذ القرار أمرًا مهمًا وحيويًا في حياة الطلاب؛ لما سيترتب عليه من نتائج إيجابية أو سلبية، ومن خلال عمل الباحثين الحاليين وُجد أنَّ كثيرًا من الطلاب يفتقدون المهارة الكافية للاختيار المناسب في المواقف المختلفة؛ ومن ثَمَّ نسعى في البحث الحالي للتعرُّف وإبراز دور بعض المتغيرات التي لها تأثير بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

ومن هذه المتغيرات توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي؛ فقد سعت بعض الدراسات لدراسة العلاقة بين بعض متغيرات البحث، فبالنسبة لمتغيري توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة توضح بعض الدراسات وجود ارتباط موجب بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة، مثل: دراسة Ford, et al.,(1998)، والسيد أبو هاشم (١٩٩٩)، ونادية الحسيني(٢٠٠١)، Gul & Shehzad (2012)، أما دراسة Coutinho & Neuman (2008) فقد وجد تأثير مباشر لتوجه الهدف (إتقان إقدام–إتقان إحجام–أداء إقدام) على ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة، وكذلك وجدت دراسة مروان الحربي (٢٠١٣) تأثيرات مباشرة لتوجه الهدف (إتقان/إقدام، إتقان/إحجام، أداء/إقدام) على مهارات ما وراء المعرفة.

أمَّا مُتغيري ما وراء المعرفة والتفكير التأملي، فقد أوضح بعض الدراسات فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي، مثل: دراسة (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥؛ وأسماء بشير، ٢٠١٢؛ وهاني حميدان، ٢٠١٢؛ وبكر المواجدة وآخران، ٢٠١٣؛ وهاشم الصمداني، ٢٠١٦)، كما أشارت دراسة سميرة عريان (٢٠٠٣) إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تعديل اتجاهات الطلاب نحو التفكير التأملي، بينما أشارت دراسة أشرف فرغلي (٢٠١٤) إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجية التأمل التعاوني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

وبالنسبة لمتغير اتخاذ القرار وعلاقته بمتغيرات البحث الأخرى، فقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة واتخاذ القرار، كما أوضحت ذلك دراسات كاظم الجبوري وعلى صكر (٢٠٠٦)، وهبه فهيم (٢٠١٢)، Lee et al.(2012). وأشارت دراسات أخرى إلى فاعلية ما وراء المعرفة في تنمية اتخاذ القرار كما في دراسات حسين إبراهيم (٢٠١٠)، برهامي عبد الحميد وحسني النجا (٢٠١١)، وثناء ياسين(٢٠١٢)، ويحيى أبو جحجوح (٢٠١٤). كما أوضحت دراسة McInnis–Bowers et al (2010) أثر التفكير التأملي في تنمية مهارات اتخاذ القرار، كما أشارت دراسة Osborn(2010) إلى وجود ارتباط سالب بين توجه الهدف التجنبي واتخاذ القرار.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي توضح وجود علاقات بين متغيرات البحث، إلا أنَّ عدم وجود دراسة تجمع بين متغيرات البحث الأربعة كانت وراء فكرة البحث الحالي، حيث يسعى الباحثان في هذا البحث إلى توضيح مسار العلاقات بين متغيرات البحث (توجُّهات الهدف، وما وراء المعرفة، والتفكير التأملي) مجتمعة ومتفاعلة معًا في تأثيرها على اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، وتتلخَّص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- إلى أي مدى تُشكِّل توجُّهات الهدف كمتغير مستقل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة واتخاذ القرار كمتغير تابع نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث؟

٢- إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار من خلال كل من مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة لدى عينة البحث؟

٣-إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة لتوجُّهات الهدف في كل من ما وراء المعرفة والتفكير التأملي لدى عينة البحث؟

٤-إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة لكل من ما وراء المعرفة والتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى عينة البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-الكشف عن مسار العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث (توجُّهات الهدف، ما وراء المعرفة، والتفكير التأملي) وأثرها في اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

٢-الكشف عن أفضل نموذج سببي يُوضِّحُ مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث (توجُّهات الهدف، ما وراء المعرفة، والتفكير التأملي) على اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

١-ترجع أهمية هذا البحث إلى طبيعة المتغيرات التي يتناولها ؛ من حيث تأثيرها في عمليتي التعلم والتعليم لدى طلاب الجامعة، حيث تؤدِّي هذه المتغيرات دورًا مهمًا في حياة الطلاب؛ لما لها من تأثير واضح في أدائهم الأكاديمي.

٢- يفيد البحث الحالي في إبراز دور كل من توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

٣- إبراز أهمية تفاعل متغيرات البحث في علاقات مباشرة أو غير مباشرة فيما بينها للتأثير في اتخاذ القرار.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تصميم مجموعة من المقاييس الجديدة لمتغيرات البحث.

٢- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية لأهمية متغيرات البحث (توجُّهات الهدف، ما وراء المعرفة، والتفكير التأملي) في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

٣- الاستفادة مما سيتوصل إليه البحث الحالي من نتائج في مجال البحث العلمي.

مصطلحات البحث الإجرائية:

توجُّهات الهدف Goal Orientation:

تشير إلى التوجُّهات الدافعية للطلاب في مواقف الأداء الأكاديمي، ويمكن تقسيمها إلى أربعة توجُّهات كالتالي:

اتقان –إقدام: يركز فيها الطالب على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير ذاته.

إتقان –إحجام: يركز فيها الطالب على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم.

أداء–إقدام: يركز فيها الطالب على الحصول على أحكام إيجابية عن كفايته وقدرته حتى يكون أفضل من زملائه.

أداء–إحجام: يركز فيها الطالب على بذل جهد قليل كلما أمكن دون التعرض لعواقب صعبة وتجنب أي موقف يمثل تهديد لذاته.

ما وراء المعرفة Metacognition:

وعي الطالب بطريقة تفكيره، وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة لذلك، مع مراقبة ذاته وتقييمها بشكل مستمر لتحقيق تلك الأهداف، وتشمل هذه المهارات التخطيط والمراقبة والتقويم.

التفكير التأملي Reflective Thinking:

عملية عقلية يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما، فيمارس بعض المهارات العقلية المتمثلة في التأمل والملاحظة، الكشف عن المُغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة.

اتخاذ القرار Decision Making:

عملية عقلية تتضمن تحديد وتشخيص المشكلة واقتراح مجموعة من الحلول وتقييمها والمقارنة بينها، ثم الوصول إلى القرار المناسب لحل المشكلة وتقويم النتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: توجُّهات الهدف Goal Orientations:

تُعد نظرية توجُّهات الهدف أحد أهم النظريات في فهم عملية التعلُّم، حيث يتبع الطلاب أهدافًا مختلفة في تعلُّمِهم، وتحاول نظرية توجُّهات الهدف تنظيم هذه الأهداف وتحديد الأسباب الكامنة وراء تصرفات الطلاب في مواقف تعليمية معين، وقد استخدم مصطلح "توجُّه" لوصف الاستقرار النسبي المرتفع عبر هذه المواقف (Reutliger, Ballmann, Vialle & Zhang,2015).

وتركز هذه النظرية على التوجه العام للأهداف التي يميل الطلاب للسعي إلى تحقيقها، ويشمل هذا التوجه أنواعًا محددة من الأهداف، كما يهدف إلى الإجابة عن سؤال: لماذا يسعى الطلاب إلى تحقيق اهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف وكيف يمكنهم أن يُقوموا أدائهم (Pintrich & Schunk ,1996).

وتوجد تصنيفات مختلفة لتوجُّهات الأهداف؛ فهناك التصنيف الثنائي الذي يُقسِّمُ توجُّهات الأهداف إلى نوعين هما: النوع الأول (التوجه نحو الإتقان)، وفيه يهتم المتعلم بتنمية كفاءته في الأداء واتقان المهام التي يسعى إلى إنجازها، أمَّا النوع الثاني (التوجه نحو الأداء) وفيه يحاول المتعلم إثبات صدق كفاءته من خلال الحصول على الاهتمام والتأييد لكفاءته من الآخرين وتجنب الأحكام السلبية، ويلخص عادل السعيد البنا (٢٠٠٧، ٤٠) الفروق بين أهداف التمكن (الإتقان) وأهداف الأداء في الجدول الآتي:

جدول (١) الفروق بين أهداف التمكن والأداء

وجه المقارنة	توجُّه الهدف للتمكن	توجُّه الهدف للأداء
معايير النجاح	التحسن–التقدم–الإتقان	ترتيب مرتفع بين الزملاء
اعتماد التقييم على	استراتيجية–جهد–قدرة	جهد–قدرة–نوع المهمة
الرضا عن الأداء	الجدية–التحدي–الكفاءة	الأداء بصورة أفضل من الآخرين
الأخطاء المتوقعة	جزء من التعلم لابد من معرفته	القلق الظاهر ولا يهتم بمعرفتها
تركيز الانتباه	عملية التعلم ذاتها وليست شخص	علاقة الأداء بالآخرين
معايير الجهد	الاستمتاع بالتحدي	الحصول على ترتيب مرتفع
محكَّات التقييم	التقدم والارتقاء المطلق	الوصول لمستوى أفضل الموجودين

كما أشار كل من Elliot & Church (1997) إلى النموذج الثلاثي لتوجُّهات الهدف على النحو الآتي:

- **التوجُّه نحو اتقان الهدف:** ويتضح من خلال التركيز على قيمة التعلم، ويتضمن اعتقادات العزو السببي المرتبطة بالجهد والمثابرة اللذان يؤديان إلى النجاح، وفيه يعتمد المتعلم على معاييره الذاتية لتطوير مهارات جديدة، وفهمه لأعماله وتحسين كفاءته، ويرتبط بالعمل الذي يحتوي على مثيرات التحدي والمخاطرة والاستمرار في مواجهة التحديات والصعوبات، كما يرتبط باتجاهات إيجابية نحو التعلم، وفيه يهتم المتعلم بالمدخل المناسب للتعامل مع مهمة التعلم، ويكون تركيزه على اتقان محتوى المهمة.
- **التوجُّه نحو أداء الهدف:** ويتضح من خلال اهتمام الطلاب بقدرتهم وتركيزهم على كيفية أدائهم مقارنة بالآخرين، ويعتمدون على المعايير الخارجية من خلال أداء أفضل من غيرهم أو يفوق المعايير المحددة لتحقيق النجاح، حيث يكون تركيز المتعلم على أحكام ايجابية حسنة من الآخرين حول أدائهم، وينقسم التوجُّه نحو أداء الهدف إلى مكونين هما:

١- التوجُّه نحو أداء الهدف "إقدام"، ويتضح من خلال انهماك الطلاب في مهمة التعلم لإثبات الكفاءة الذاتية، مع الاهتمام بتحقيق نسب نجاح عالية مقارنة بزملائهم.

٢- التوجُّه نحو أداء الهدف "إحجام"، ويتضح من سعي الطلاب نحو تجنب الظهور في صورة اقل من الآخرين أثناء أدائهم المهام الأكاديمية.

وقام كل من Elliot & McGregor (2001) بتطوير التصنيف الثلاثي لتوجُّهات الهدف إلى تصنيف رباعي، ويقوم هذا التصنيف على إطار عمل هدف (إتقان – أداء) × ميول (إقدام – إحجام)، ويتضمن التصنيف الرباعي أربعة أنواع لتوجُّهات الأهداف على النحو التالي:

١-**التوجه نحو هدف الإتقان/إقدام:** ويكون فيه التركيز على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات للتعرف على تحسن الذات ومدى التقدم والفهم العميق للمهام.

٢-**التوجه نحو هدف الإتقان/إحجام:** ويكون التركيز فيه على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات في التعرف على الأخطاء.

٣-**التوجه نحو هدف الأداء/ إقدام:** ويكون التركيز فيه حول التفوق على الاخرين وإظهار القدرة وتحسين الأداء مقارنة بالآخرين، ويستخدم الفرد مجموعة من المحكات أو معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور في صورة أفضل من الآخرين.

٤-**التوجه نحو هدف الأداء/ إحجام:** ويكون التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر الغباء مقارنة بالآخرين، ويستخدم الفرد معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور بصور أقل من الآخرين.

يتَّضح مما سبق أن توجُّه الهدف للإتقان يعتمد على التطوير والتحسين، ويؤدي بالفرد إلى بعض السلوكيات الإيجابية المتمثلة في زيادة الجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات، بينما يركز توجه الهدف للأداء على الاهتمام بالأداء المرتفع في ضوء المعايير التي حددها الفرد لنفسه، ويؤدي به إلى سلوكيات توافقية سيئة كالمبالغة الذاتية ونقص المثابرة والعزوف عن طلب المساعدة.

ويتبنى الباحثان النموذج الرباعي لتوجُّهات الهدف (إتقان/إقدام، إتقان/إحجام، أداء/إقدام، وأداء/إحجام). وقد تناول بعض الدراسات العربية هذا النموذج، مثل دراسة مسعد عبد الله (٢٠١١) التي هدفت للتعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجُّهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٤٤) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصَّلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة (دالة – غير دالة) إحصائيًا بين توجُّهات الهدف بأبعادها الأربعة كمتغيرات مستقلة على فعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة مع اختلاف قيم التأثير، وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لفعالية الذات كمتغير مستقل على الاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة مع اختلاف قيم التأثير، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج المدرسي كمتغير مستقل على التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع. كما هدفت دراسة حمدي شحاته (٢٠١٢) إلى التعرُّف على توجُّهات الهدف لدى الطلبة المعلمين في تخصص التربية الخاصة والتعلم الالكتروني، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية (٩٣ تعلم الكتروني، ٣٤ تربية خاصة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توجُّهات الهدف (اتقان/اقدام، اتقان /إحجام، أداء إقدام) وكل من فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في الانترنت، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين توجه الهدف أداء / إحجام وكل من فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في الانترنت.

ثانيًا: ما وراء المعرفة Metacognition:

يعد Flavell في السبعينيات من القرن العشرين أول مَنْ أطلق مفهوم ما وراء المعرفة، وعرَّفها بأنها معرفة وتنظيم العمليات المعرفية، فهي تشير إلى التفكير في التفكير، كما أشار Rainer, Stephanie & Elmar (2010) إلى أنها معارف الفرد عن معارفه Cognitions about one's Cognitions، وقد اشتقَّ هذا المفهوم من خلال أبحاثه حول الذاكرة، فقد توصَّل إلى ذلك من خلال تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وملاحظته بأنهم غير قادرين على الوعي بما يجب تعلمه.

ويعرِّف Van Edu(1993) ما وراء المعرفة على أنها معرفة الفرد باستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به، وقدرته على تنظيم هذه العمليات وضبطها والتحكم فيه. بينما يعرفها جابر عبد الحميد (١٩٩٩) على أنها تفكير الطلاب في تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب، فهي المستوى الذي يقوم العقل؛ من خلاله بمراقبة العمليات أو المهارات التي تجرى داخله بطريقة منتظمة وذاتية بهدف تكوين وعيه بعملية التعلم ذاتها. ويذكر عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦) بأنها التفكير الواعي للطلاب في المهمة ووضع خطة لها والتحكم فيها ومراقبة أدائه وتقييمه، كما يعرفها Guss &Wiley(2007) بأنها التفكير في التفكير وذلك من خلال تحكُّمه في أفكاره وإعادة بنائها لحدوث التعلم وحل المشكلات. أي أن مهارات ما وراء المعرفة ما هي إلا وعي الأفراد بقدراتهم على التخطيط والمراقبة والسيطرة على أنشطتهم المتعلقة بالتعلم، فهي تمثل التفكير على مستوى أعلى حول كيفية التعلم (Akturk & Sahin,2011).

فإذا كان الطالب واعٍ بنفسه وهو يجيب عن سؤال ما أو مسألة رياضية ويلاحظ ما يدور بذهنه قبل وبعد وأثناء عملية الإجابة ويُقيم خطوات إجابته فهو يمارس نشاط ما راء معرفي، وعلى ذلك فإن ما وراء المعرفة تشير إلى وعي الطالب بطريقة تفكيره، وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة لذلك، مع مراقبة ذاته وتقييمها بشكل مستمر لتحقيق تلك الأهداف.

ويُميِّز O'Neil & Abcdi (1996) بين ما وراء المعرفة كحالة State Metacognition ، وهي حالة عابرة لدى الأفراد في مواقف مختلفة وتتنوع وتتغير مع المواقف، وما وراء المعرفة كسمة Trait Metacognition وهي تشير للفروق الفردية بين الأفراد الثابتة نسبيًا للاستجابة للمواقف المختلفة ذات المستويات المتنوعة.

ويمكن تصنيف مهارات ما وراء المعرفة إلى مجالين كل منهما ينقسم إلى ثلاثة أقسام، ويتمثل المجال الأول في المعرفة عن المعرفة ويشمل: المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، بينما يتمثل المجال الثاني في تنظيم المعرفة ويشمل: التخطيط والتنظيم والتقويم (Schraw & Moshman,1995; Schraw ,1998)، كما يشير كل من عماد حسن ومصطفى الحاروني (٢٠٠٤) أن لما وراء المعرفة أربعة مكونات، هي:

- المعرفة بما وراء المعرفة Metacognitive Knowledge : وتتمثل في العلم والدراية بالمعرفة والمهمة عن الشخص والمهمة والاستراتيجية.
- الضبط ما وراء المعرفة Metacognitive Monitoring :وتشير إلى العمليات والأنشطة التي يرتبط بها المتعلمون أثناء أداء مهامهم المختلفة.
- التنظيم الذاتي Self-Regulation :ويشير إلى تغيير الاستراتيجيات والمهارات المعرفية إذا تطلب الأمر أثناء معالجة المهام المختلفة.
- معتقدات العزو Attribution Beliefs : وتعد ذات صلة بتنظيم الذات، ويشير إلى العزو لأهمية الاستراتيجيات المستخدمة، فهي تمد المتعلم بالطاقة اللازمة للتعلم.

ومن ثمَّ يمكن أن نُشير إلى مكونين رئيسين لما وراء المعرفة، **المكون الأول:** معرفة ما وراء المعرفة، وهو يعني وعي الفرد بذاته وبنائه المعرفي وبالمهمة التي يقوم بها وبالاستراتيجية التي يستخدمها لتنفيذ هذه المهمة، **والمكون الثاني:** تنظيم المعرفة، ويشير إلى العمليات الذاتية لتنظيم المعرفة وكيفية استخدام الاستراتيجيات من أجل تحقيق الهدف من المهام المطلوبة؛ أي أن مهارات ما وراء المعرفة تعني وعي الفرد بعملياته المعرفية التي يستخدمها في التعلم والفهم وحل المشكلات، فهي معالجةٌ للمعلومات داخليًا، و تتمثل في كيف يخطط ويراقب ويقوم نفسه.

وتُشير ما وراء المعرفة إلى العمليات المعرفية العليا التي يحتاج إليها الفرد في عملية تعلمه، مثل جدولة التعلم واستخدام المهارات المناسبة لحل المشكلات، فهي عملية نقدية ذاتية تساعد الطلاب في إيجاد طرائق مناسبة للتعلم، فهي تساعدهم في اكتساب توجُّهات لأهدافهم إما إتقان أو أداء، الأمر الذي يقودهم إلى النجاح الأكاديمي (Gul &Shehzad, 2012).

وتعد مهارات ما وراء المعرفة مهارات تفكير عُليَا؛ فهي نشاطٌ عقليٌّ يُشير لحوار ذاتي للطالب للتفكير في تفكيره والتحكُّم فيه، من خلال أهداف يتم وضعها والسعي لتحقيق هذه الأهداف، وهذا النشاط قبل وأثناء وبعد القيام بمهمة معينة، فمثلًا قبل القيام بالمهمة على الطالب التخطيط الجيد وحواره مع ذاته حول ما يود عمله ويسعى إليه، وفي أثناء أداء المهمة يراقب ذاته ويتحكم فيها هل هو يخطو تجاه تحقيق المهمة المطلوبة أم لا، وبعد الانتهاء من أداء هذه المهمة عليه بمحاسبة ذاته هل قام بأداء ما خطط إليه أم لا؟ وعليه علاج بعض الإخفاقات التي قد يكون وقع فيها، فهذا النشاط ما وراء المعرفي يبدأ قبل النشاط المعرفي.

ومن خلال الرجوع إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع ما وراء المعرفة وأبعادها، مثل: دراسة فاتن عبد الفتاح (٢٠١٣) التي تناولت أربعة أبعاد لما وراء المعرفة وهي: الوعي، والاستراتيجية المعرفية، والتخطيط، والمراجعة الذاتية، بينما أغلب الدراسات قد حددت ثلاثة أبعاد لما وراء المعرفة، كما في دراسات بكر المواجدة وآخران(٢٠١٣)، هاشم الصمداني (٢٠١٦) وهي: التخطيط والمراقبة والتقويم.

(١) التخطيط Planning :

يشمل تحديد الهدف، واختيار استراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسل الخطوات والعمليات، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، وتحديد العقبات المحتملة، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة. فقد أشار حسني عصر (٢٠٠٣) إلى مجموعة من الخطوات والمهارات الفرعية التي تتضمن مهارة التخطيط مثل: تحديد الأهداف، واختيار الإجراءات المراد أداءها، وترتيب الإجراءات، وتحديد المشكلات المحتملة والأخطاء، وتحديد أساليب التغلب على المشكلات، وتصويب الأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

(٢) التحكم والمراقبة Controlling and Monitoring:

يشمل الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يمكن الانتقال من عملية لأخرى، واكتشاف العملية التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء. ويوضح فتحي جروان (٢٠٠٧) أن مهارة المراقبة لها عدة مهام يقوم بها الفرد حتى يستطيع القيام بمراقبة أعماله جيدًا ومنها: التفكير في الهدف العام، والإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، واختيار الاستراتيجية المناسبة للعمل، والحفاظ على تسلسل العمليات، تحديد المعوقات، ومعرفة كيفية التغلب على هذه المعوقات.

(٣) التقويم Evaluating:

يشمل تقييم مدى تحقيق الأهداف، الحكم على دقة النتائج، تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها، وقد أشار حسني عصر (٢٠٠٣) إلى أن التقويم يقوم على أمرين هما: العملية المستخدمة في تحقيق الأهداف، وناتج هذه العملية ذاتها، ويتضمن التقويم الحكم على مدى ما تحقق من أهداف ومدى كفاية الناتج والتدفيق فيه.

وقد تناولت بعض الدراسات ما وراء المعرفة وارتباطها بتوجُّهات الأهداف، دراسة Ford ,et al.(1998) التي هدفت لنمذجة العلاقات بين توجُّهات الأهداف وأنشطة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم وأثرها على مخرجات التعلم، وأُجريت الدراسة على (٩٣) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وتشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين توجُّهات الأهداف(اتقان) وما وراء المعرفة على مخرجات التعلم، أما دراسة السيد أبو هاشم (١٩٩٩) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين توجه الهدف بأبعاده المختلفة وما وراء المعرفة بمكوناتها ودرجتها الكلية، وقد أُجريت الدراسة على (٢٠٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية العامة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية لما وراء المعرفة وتوجه الهدف بأبعاده المختلفة (التوجه نحو التعلم، والتوجه نحو الدرجة والدرجة الكلية).

أمَّا دراسة نادية السيد الحسيني (٢٠٠١) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توجُّهات الهدف واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأجريت الدراسة على (٢٧٣) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أوضحت الدراسة وجود علاقة موجبة بين توجه الهدف وما وراء المعرفة، كما أمكن لتوجُّهات الهدف التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما هدفت دراسة Coutinho (2007) إلى نمذجة العلاقات السببية بين توجُّهات الأهداف وما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر لتوجُّهات الأهداف (إتقان) على ما وراء المعرفة وعلى النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. أما دراسة Coutinho & Neuman (2008) فقد هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة وأساليب التعلم والفاعلية الذاتية والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة لتوجُّهات الهدف (إتقان إقدام–إتقان إحجام–أداء إقدام) على ما وراء المعرفة ووجود تأثير مباشر سلبي لأداء إحجام على ما وراء المعرفة.

وكذلك هدفت دراسة Gul & Shehzad(2012) الكشف عن العلاقة بين توجُّهات الأهداف(الإتقان–التمكن). وأُجريت الدراسة على (٣٤٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجُّهات الأهداف وما وراء المعرفة وارتباطهما بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. أما دراسة مروان الحربي (٢٠١٣) فقد هدفت إلى الكشف عن أفضل نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة لتوجُّهات الهدف ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤١) طالبًا بكلية التربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجُّهات الهدف ومهارات ما وراء المعرفة عدا التوجه نحو الأداء/إحجام، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين توجُّهات الهدف ومهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي، كما وجدت تأثيرات سببية مباشرة لكل من مهارة التقويم كمهارة من مهارات ما وراء المعرفة وتوجُّهات الهدف (إتقان/إقدام، إتقان/إحجام، أداء/إقدام) على التحصيل الدراسي، أمَّا دراسة ريم سليمون (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرُّف على العلاقة بين ما وراء المعرفة وتوجُّهات الهدف(توجه الاتقان – توجه الأداء) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٢ طالبًا وطالبة من طلاب الثانوية العامة، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين ما وراء المعرفة وتوجه الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي.

ويتَّضح من هذه الدراسات أن هناك ارتباط موجب بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة، وعلى هذا فالطلاب الذين يكونون أكثر تحديدًا وتنظيمًا لأهدافهم يمتلكون مهارات ما وراء معرفية، ولديهم القدرة على التحكم في عملية تعلمهم. وقد أُجري بعض الدراسات على طلاب المرحلة الجامعية باستثناء دراستيِّ (نادية الحسني، ٢٠٠١؛ ريم سليمون، ٢٠١٤) اللتين أُجريتا على طلاب المرحلة الثانوية. كما سعت بعض الدراسات لتحديد مقدار واتجاه هذه العلاقات كما في دراسة (السيد أبو هاشم،١٩٩٩؛ نادية السيد الحسيني،٢٠٠١ ؛ Gul,Shehzad , 2012)، أمَّا في دراسات (Ford et al.,1998؛ Coutinho,2007؛ Coutinho & Neuman ,2008 ؛ مروان الحربي،٢٠١٣) فقد سعت لنمذجة العلاقات بين العلاقات بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة مع التحصيل الدراسي أو النجاح الأكاديمي أو استراتيجيات التعلم، غير أن الدراسة الحالية هدفت لنمذجة العلاقات السببية بين هذين المتغيرين (توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة) ومتغيريِّ التفكير التأملي و اتخاذ القرار.

ثالثًا: التفكير التأملي Reflective Thinking:

ترجع جذور مصطلح التفكير التأملي لجون ديوي عام ١٩٣٣ الذي يعني تبصُّر الفرد للمهام التي يقوم بها، ممَّا يؤدي به إلى تحليله للخطوات والقرارات والنتائج من خلال تقييم العمليات التي يتم التوصُّل إليها (Kalk , Luik, Taimalu, &That,2014).

ويعرفِّه زياد بركات (٢٠٠٥) بأنه قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية وتحليلها بعمق وتأنٍ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه. كما يعرفه Porntaweekul, Raksasataya & Nethanomsak (2016) على أنه نشاط عقلي يستعيد فيه الفرد خبراته، ويفكر فيها ويناقشها ويقيمها، فهو العمل مع الخبرة والتي تؤدي إلى التعلم.

وعلى هذا فالتفكير التأملي يشيرُ إلى التدُّبر والتبصُّر في المهام التي يقوم بها الفرد من خلال تعامله مع المهمة وتحليها؛ كي يصل إلى قرار ملائم يناسب المهمة التي يؤديها.

وتوضح بعض الدراسات مثل (Kamber, et al.(2000 ;Yost, et al. (2000) أن التأمل الناقد أعلى مستويات التأمل، ويشمل التأمل في الأفعال واتخاذ القرار وحل المشكلات، ويشير إلى أن الشخص المتأمل يتخذ قراراته معتمدًا على وعيه بذاته، ويأخذ في اعتباره الافتراضات التي يجب أن يبني عليها الفرد قراراته.

ويُمكن ملاحظة أن التفكير التأملي هو جزء من التفكير الناقد، حيثُ يتم فيه عمليات التحليل وتقديم تفسيرات وحلول للمشكلات.

وتتعدد مهارات التفكير التأملي، حيث يشير مجدي إبراهيم (٢٠٠٥) أن التفكير التأملي عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة هذه الحلول للوصول للحل المناسب، ومهاراته تتمثل في: القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على تحليل الموقف المشكل، والقدرة على استدعاء القواعد والمعلومات والأفكار التي ترتبط بالمشكلة، والقدرة على وضع حلول واختبارها، والقدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها. بينما أشارت زبيدة قرني(٢٠٠٩) لعدد من المهارات: هي تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة.

كما أشار Mirzaei, Phang & Kashefi (2014) إلى عدد من المهارات الخاصة بالتفكير التأملي التي يجب توافرها لدى المعلمين: الملاحظة، والاتصال، والحكم، واتخاذ القرار، والعمل الجماعي.

وأشار هاشم الصمداني (٢٠١٦) إلى ستة مهارات للتفكير التأملي هي: تحديد موقف(مشكلة)، وتحديد السبب الرئيس، وتحديد الإجراءات وكشف المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول.

كما تناول عبد العزيز القطراوي (٢٠١٠)، وحنان الدسوقي (٢٠١٥) بعض المهارات، التي يتبناها الباحثان الحاليان وهي:

(١) التأمل والملاحظة Meditation and Observation:

وتعني القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها

(٢) الكشف عن المغالطات Paralogisms revealing:

وتعني القدرة على تحديد الفجوات في مشكلة معينة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيح وغير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في مهمة معينة.

(٣) الوصول إلى استنتاجات Conclusions:

وتعني القدرة على الوصول لعلاقة منطقية من خلال مضمون المشكلة.

(٤) إعطاء تفسيرات مقنعة Provide Convincing Explanations:

وتعني إعطاء معنى للنتائج من خلال معلومات سابقة أو طبيعة المشكلة وخصائصها.

(٥) وضع حلول مقترحة Proposed Solutions:

وتعني القدرة على وضع خطط منطقية لحل مشكلة ما من خلال توقعات ذهنية لهذه المشكلة.

وعلى هذا فالتفكير التأملي هو عملية عقلية يقوم بها الطالب عند مواجهته مشكلة ما، فيمارس بعض المهارات العقلية المتمثلة في التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.

وقد تناول بعض الدراسات ما وراء المعرفة وارتباطها أو فاعليتها في التفكير التأملي، ففي دراسة سميرة عريان(٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على اتجاهات الطلاب نحو التفكير التأملي، وقد أُجريت الدراسة على (٧٦) طالبة، تم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأوضحت الدراسة التأثير الإيجابي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على اتجاه الطلبات نحو التفكير التأملي، أمَّا دراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥) فهدفت لمعرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأجريت الدراسة على (٨٧) طالبًا تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي.

وهدفت دراسة أسماء أبو بشير (٢٠١٢) للتعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب وطالبات الصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، و أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة هاني سليمان (٢٠١٢) فهدفت لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب الطلاب لمهارات التفكير التأملي، وأُجريت الدراسة على (٨٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير التأملي بين متوسطيِّ درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت دراسة بكر المواجدة وآخران (٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التفكير التأملي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة. بينما هدفت دراسة هاشم الصمداني (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأجريت الدراسة على (٧٠) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر كبير لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب.

ويتضح من هذه الدراسات وجود تأثير لما وراء المعرفة على التفكير التأملي للطلاب، – وفي حدود ما اطلع عليه الباحثان – لا توجد دراسة هدفت لنمذجة العلاقات بين هذين المتغيرين (ما وراء المعرفة والتفكير التأملي) ومتغيري توجُّهات الهدف واتخاذ القرار؛ مما أدى للتفكير في إجراء البحث الحالي.

رابعًا: اتخاذ القرار:

القرار لغويًا مشتق من القرِّ، قرَّ في المكان؛ أي: قرَ به وتمكَّن فيه، بينما يُشير القرار اصطلاحيًا إلى الاختيار بين بدائل معينة، وتغليب الأصوب والأفضل والأقل ضررًا (سعيد تعلب،٢٠١١، ٣٣)، فالقرار عند اللغويين هو الاستقرار بمعنى الاتزان، وفي اللغة الإنجليزية Decision يعني الوصول إلى نتيجة، أو تحديد رأي والتوصل إلى حكم، أي أن مهارة اتخاذ القرار خطوات يتبعها الفرد لاختيار القرار المناسب.

وتعد عملية اتخاذ القرار مطلبًا أساسيًا في حياة الفرد؛ فكثير من مواقف الحياة اليومية تتطلب اتخاذ قرارات مختلفة، منها ما هو بسيط يتخذ بشكل روتيني وقليل من التفكير، مثل: أي الملابس يمكن ارتدائها. أو قرارات صعبة تحتاج إلى تفكير عميق وتحليل الموقف المشكل لاتخاذ قرار مناسب في ضوء الكثير من الاعتبارات والظروف المحيطة لمتخذ القرار، لذلك كان اتخاذ القرار محور اهتمام العديد من الباحثين في تخصصات المختلفة.

ويُعرف اتخاذ القرار بأنه "القدرة التي تصل بالفرد إلى حل ينبغي الوصول إليه في مشكلة اعترضته أو موقف محير، وذلك باختيار حل من بين بدائل الحلول الموجودة أو المبتكرة، وهذا الاختيار يعتمد على المعلومات التي جمعها الفرد حول المشكلة، وعلى القيم والعادات والخبرة، والتعليم والمهارات الفردية (سيف عبدون، ١٩٩٠، ٩)، بينما يُعرفه فتحي جروان (٢٠٠٧، ١٠٥) بأنه عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة في موقف معين، من أجل تحقيق الهدف المرجو.

ومن ثمَّ فإنَّ اتِّخاذ القرار هو عملية عقلية يقوم بها الفرد من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهه، وتتضمن مجموعة من المهارات منها تحديد وتشخيص المشكلة، وطرح الحلول، وتقييمها والمفاضلة بينها للوصول إلى القرار المناسب، وتقويم نتائج هذا القرار.

وتعتمد عملية اتخاذ القرار على سمات شخصية متخذ القرار، الذي يقوم بدراسة موقف القرار، وتحديد أهدافه، ثم يفحص البدائل المتاحة؛ لتحديد الإيجابيات والسلبيات المتضمنة في كُلٍ منها، بالإضافة إلى استنتاج الأحداث والمترتبات المتوقعة لكل بديل، كما أنَّ مُتَّخذ القرار لا يعيش بمفرده في البيئة، بل هناك مجموعة من الأفراد والمؤسسات والنظم البيئية التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشرًا في اتخاذ القرار.

• ومن بين العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار ما يأتي:

١ – القيم والأحكام الشخصية:

تُوضِّحُ مروة الشاعر (٢٠١٠) أنَّ قيم ومعايير المجتمع تُؤثِّرُ في نوعية القرارات التي يختارها الفرد، كما أن الفرد يخضع في اتخاذ قراراته لمعايير وقيم الجماعة التي ينتمي إليها؛ سواءً كانت الأسرة، أو جماعة العمل أو جماعة الأصدقاء.

٢ – مفهوم الذات:

يؤثر مفهوم الذات على نوع القرارات التي يتَّخذها الفرد، فالصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، من حيث: استعداداته، ورغباته ،وأهدافه ،وطموحاته ،وجوانب قوته وضعفه؛ تساعده على اتخاذ القرار الذي يتناسب معه ويحقق أهدافه (مروة الشاعر، ٢٠١٠، ٨٥).

٣– الميل إلى المخاطرة:

ويقصد به ميل الفرد إلى تفضيل المواقف والسلوكيات التي تنطوي على مغامرة، فلا يشعر بالقلق، بل يشعر بالقوة في مواجهة هذه المواقف حيث يميل الفرد إلى اختيار البديل الذي يحقق أكبر مكسب في حالة نجاحه، إلى جانب تحمل خسارة كبيرة في حال فشله (صفوت فرج، وعالية فاروق، ٢٠١٠، ٥٣٠).

٤ – الانفعال:

الانفعالُ له دور رئيسٌ في التأثير على العديد من الوظائف اليومية المعرفية والسلوكية؛ بما فيها اتخاذ القرار، وأنه من المهم جدًا أن نضع في اعتبارنا الانفعالات والمعرفة عند اتخاذنا لأي قرار؛ لأنَّها تُسهِّلُ عملية اتخاذ الفرد لقراراته، كما أنَّها تحقق الأهداف المنشودة من وراء اتخاذ القرار، وتساعد في اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة (مصطفى خليفة، ٢٠٠٦، ٥٨).

٥– نقص الخبرة والمعرفة في اتخاذ القرار:

يشمل نقص المعرفة في مهارات وإجراءات اتخاذ القرار مع وجود خبرات محددة في هذا المجال، وكذلك ضعف مستوي الثقة في قدرات الفرد على اتخاذ القرار، وهذا يعود لنقص خبراته، أو لاعتقاده بأنه غير قادر على اتخاذ القرار المناسب، أو خوفه من القرار، بحيث يشعر من يريد أن يتخذه بأنه سيكون له نتائج خطيرة (عبد الله الطراونة، ٢٠٠٦، ١٩).

٦- البيئة المحيطة بِمُتَّخِذِ القرار:

تُعدُّ بيئة اتخاذ القرار لها تأثير كبير في نمط سلوك متخذ القرار وطبيعة وفاعلية تلك القرارات، فطبيعة القرارات المتخذة تتوقف على طريقة ونمط سلوك الأفراد القدوة والرواد، كما أنَّ مدى توافر الثقة في متخذ القرار من قبل قادته؛ من شأنه أن يشجعه على اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية إصداره، بينما كلما تعددت الأساليب الرقابية على متخذ القرار كان الخوف والسلبية والتردد في اتخاذ القرار من سماته، وأدى إلى نتائج سلبية (أحمد كعبارة، ٢٠١٤، ٧١).

يتضح ممَّا سبق أنَّ اتخاذ القرار عملية معقدة تتأثر بمجموعة من العوامل كالسمات الشخصية لمتخذ القرار، والضغوط الانفعالية والبيئة الخارجية؛ حيث كان لهذه العوامل تأثير واضح في عملية اتخاذ القرار، فإن القيم التي يمتلكها الفرد أو القيم المجتمعية تؤثر في اتخاذ قرارته، وقد يؤثر مفهوم الذات للفرد عن نفسه تأثيرًا كبيرًا، فقد يتوهَّم الفرد بأنه قادر على أخذ أي قرار، وأحيانًا لا يمتلك بالفعل القدرات لذلك، فقد يقع في كثير من الأخطاء في القرارات.

كما تؤدِّي الانفعالات دورًا مهمًا في عملية اتخاذ القرار، فالانفعالات الشديدة قد تكون عائقًا للوصول للقرار السليم، بالإضافة إلى أن البيئة المحيطة بالفرد تشكِّل وتؤثر في قراراته بشكل واضح، بما تمتلكها من عناصر مادية والأفراد المحيطين بالفرد متخذ القرار.

• مهارات اتخاذ القرار:

تتكون عملية اتخاذ القرار من مجموعة من المهارات المتداخلة، وكثير من الباحثين مَنْ ينظر إلى مهارات اتخاذ القرار على أنها مراحل، ومنهم مَنْ ينظر إليها على أنها خطوات، واختلف الباحثون في علم النفس، وكذلك في علم الإدارة على ترتيب هذه المهارات وعددها، حيث يرى كُلٌّ من (عادل رسمي، وعلي كمال، ٢٠٠٤) أن لاتخاذ القرار خمس مهارات أساسية هي: مهارة تحديد المشكلة، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة تحديد البدائل، ومهارة الاختيار من بديلين، ومهارة إصدار القرار.

ويذكر فتحي جروان (٢٠٠٧، ١٠٥) أن مهارات اتخاذ القرار هي:

١- تحديد الهدف أو الأهداف المرغوبة بوضوح.
٢- تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة.
٣- تحليل البدائل بعد تجميع معلومات وافية عن كل منها؛ باستخدام المعايير الآتية:
- درجة التوافق بين الأهداف التي يحققها البديل وأهداف الفرد.
- المنفعة المتحققة من اختيار البديل، ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها.
- المجهود اللازم لتنفيذ القرار.
- قيم الفرد ومحددات المجتمع.

٤- ترتيب البدائل في قائمة أولويات حسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعة.
٥- إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل، والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولى.

كما حدد منعم الموسوي (٢٠١٣) مهارات اتخاذ القرار في : تحديد مشكلة القرار، وتأسيس معايير وأهداف القرار، وصياغة النموذج وخلق البدائل، وتقييم البدائل واختيار أفضلها، وتنفيذ القرار.

وتعد مهارات اتخاذ القرار لطلاب الجامعة ضرورة تربوية؛ من منطلق أن الهدف الأساسي للتربية لا يقتصر على تدريب العقل، بل يتعدى ذلك إلى إكساب الطلاب المهارات التي تُمكِّنُهم من القدرة على اتخاذ القرار السليم؛ ومن ثَمَّ وجب تدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار كي يستطيع الطالب التعامل بكفاءة مع المواقف الضاغطة التي تقابله، وذلك من خلال اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثره في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

وقد أُجرى بعض الدراسات حول متغير اتخاذ القرار مع متغيرات عديدة؛ منها متغيرات البحث الحالي، فقد هدفت دراسة كاظم الجبوري وعلي جابر(٢٠٠٦) للكشف عن مهارات ما وراء المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار، وقد أجريت الدراسة على (٥٠٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين مهارات ما وراء المعرفة واتخاذ القرار، وأشارت الدراسة إلى أهمية مهارات ما وراء المعرفة لاتخاذ القرار، كما سعي Osborn (2010) في دراسته إلى معرفة علاقة بين كل من توجه الهدف والثقة العامة واتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) مديرًا بشركات للإدارة والتسويق بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق مقياس اتخاذ القرار وقائمة توجُّهات الهدف ومقياس الثقة العامة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين توجُّهات الهدف التجنبي واتخاذ القرار، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين الثقة العامة واتخاذ القرار لدى المديرين.

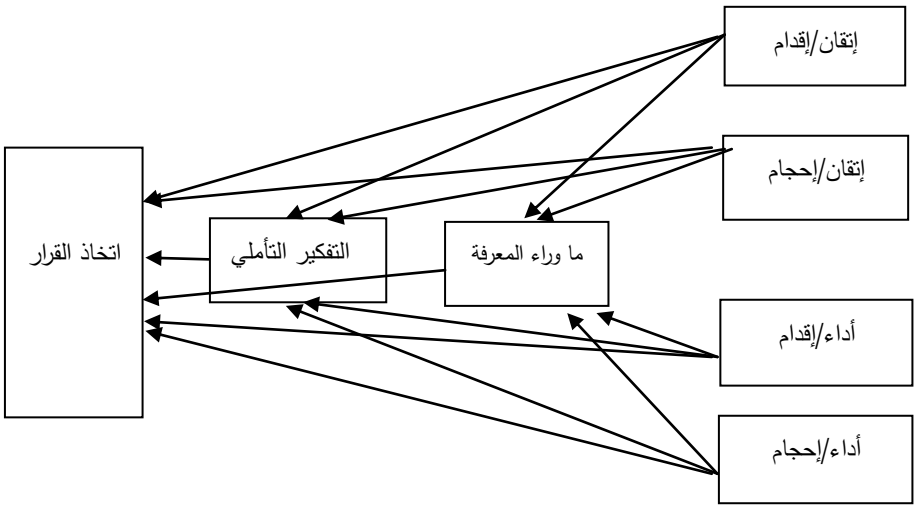
أمَّا دراسة حسين عبد الرحمن (٢٠١٠) فقد هدفت لمعرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأُجريت الدراسة على (٧٧) طالبًا، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، وأخرى ضابطة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطيِّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما هدفت دراسة برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار (٢٠١١) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وأجريت الدراسة على (٦٤) طالبًا بالمرحلة الثانوية التجارية، وزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وأظهرت النتائج فاعلية التدريب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

كما سعت دراسة ثناء محمد ياسين (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأجريت الدراسة على (١٠٨) طالبة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الطالبات على اتخاذ القرار. بينما هدفت دراسة هبه فهيم (٢٠١٢) لتحديد العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة واتخاذ القرار، وكذلك تحديد الإسهام النسبي لمهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة، وأجريت الدراسة على (١٢٠) طالبًا وطالبة (٥٨ ذكور-٦٢ إناث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مهارات ما وراء المعرفة واتخاذ القرار، وأنه يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

كما هدفت دراسة Lee, Koh, Cai & Quek (2012) التوصل إلى نموذج يوضح العلاقات بين ما وراء المعرفة بمكونيِّها (المعرفة والتنظيم) واتخاذ القرار، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت الدراسة لنموذج سببي للتأثيرات المباشرة لما وراء المعرفة على اتخاذ القرار لدى عينة البحث، كما أشارت الدراسة إلى أن التقويم التأملي كأحد أنواع التقويم يؤثر في اتخاذ القرار. أمَّا دراسة يحيى أبو جحجوح (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية وعددها(٤٨) طالبًا، وأخرى ضابطة وعددها(٥٣) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق في اتخاذ القرار في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

ويتضح من هذه الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار يتضح أن بعضًا منها حاول تحديد العلاقة بين اتخاذ القرار وتوجُّهات الهدف ، مثل دراسة Osborn (2010) كما هدفت دراسات أخرى لمعرفة العلاقة بين اتخاذ القرار وما وراء المعرفة مثل دراسات (كاظم الجبوري وعلي جابر، ٢٠٠٦؛ هبة فهيم،٢٠١٢؛ Lee, et al.,2012)، كما هدفت دراسات أخرى لتنمية اتخاذ القرار من خلال التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل دراسات (حسين عبد الرحمن،٢٠١٠؛ برهامي عبد الحميد وحسني النجار،٢٠١١؛ يحيى أبو جحجوح، ٢٠١٤)، كما أوضحت دراستا (Mclnnis-Bowers, et al.2010 (2010) ; Choi, et al.,2005) أهمية التفكير التأملي في اتخاذ القرار.

في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أكدت العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث (توجُّهات الهدف، وما وراء المعرفة، والتفكير التأملي، واتخاذ القرار)، يفترض الباحثان وجود تأثيرات سببية مباشرة لكل من توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي على اتخاذ القرار، ويوضح شكل (١) هذه التأثيرات المقترحة .



شكل (١) تأثيرات توجُّهات الهدف في ما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار

فروض البحث:

١–لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين توجُّهات الهدف كمتغير مستقل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة واتخاذ القرار كمتغير تابع.

٢–توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

٣–توجد تأثيرات (مسارات) غير مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار من خلال مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة لدى عينة البحث.

٤–توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة البحث.

٥–توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في التفكير التأملي لدى عينة البحث.

٦–توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لمهارات ما وراء المعرفة في اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

٧–توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

إجراءات البحث: –

١ –المنهج:

تم استخدام المنهج الارتباطي للتحقق من فروض البحث الحالي.

٢ –المشاركون في البحث:

أ–المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وذلك بتطبيقها على (٢٠٠) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، وذلك للتحقق من صدق وثبات درجات المقاييس قبل التطبيق على المشاركين في الدراسة الأساسية.

ب–المشاركون في الدراسة الأساسية:

شارك في الدراسة الأساسية (٤٣٧) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م

٣– أدوات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد أدوات البحث، والتي اشتملت : مقياس توجُّهات الهدف ، ومقياس ما وراء المعرفة، ومقياس التفكير التأملي ، ومقياس اتخاذ القرار، وفيما يأتي توضيح لكيفية إعدادها :

أولًا: مقياس توجُّهات الهدف : إعداد الباحثين

يهدف المقياس إلى التعرف على توجُّهات الهدف لدى طلاب كلية التربية.

خطوات بناء المقياس:

تم إعداد مقياس توجُّهات الهدف بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال توجُّهات الهدف، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياسه، ومنها مقياس مسعد ربيع (٢٠١١)، ومقياس حمدي شحاته (٢٠١٢)، وفي ضوء ذلك تم صياغة عبارات المقياس.

وصف المقياس :

يتكون المقياس من (٣٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة (إتقان – اقدام، إتقان – إحجام، أداء – إقدام، أداء – إحجام) ،وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات (غالبًا–أحيانًا–مطلقاً) وهي الصورة الأولية للمقياس، ويتم تقدير الاجابة على النحو الآتي : ، (غالبًا) ثلاث درجات، (أحيانًا) درجتان، (مطلقًا) درجة واحدة.

صدق مقياس توجُّهات الهدف

أراء المحكمين: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، ملحق (٥)، وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على توجُّهات الهدف، ومدى ملاءمة العبارات للبُعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% –١٠٠%)؛ مما يشير إلى صدق محتوى المقياس.

الصدق المرتبط بالمحك: تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس (مسعد ربيع، ٢٠١١) وذلك بعد تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها (٢٠٠) طالبًا، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين:

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس توجُّهات الهدف والمحك

البعد	معامل الارتباط
اتقان – اقدام	٠.٧٦٥**
اتقان – إحجام	٠.٨٠٥**
أداء – اقدام	٠.٧٩٥**
أداء – إحجام	٠.٧٨٨**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس الحالي والمحك المستخدم لجميع أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرو نباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (٣) معاملات الثبات لمقياس التوجُّهات باستخدام معامل الفا كرونباخ

البعد	معامل الفا كرونباخ للثبات
اتقان – اقدام	٠.٧٨٢
اتقان – إحجام	٠.٧٤٤
أداء – اقدام	٠.٧١٥
أداء – إحجام	٠.٧٩٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس توجُّهات الهدف بلغت على الترتيب (٠.٧٨٢ –٠.٧٤٤ –٠.٧١٥ –٠.٧٩٨) وهي معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانيًا: مقياس ما وراء المعرفة (إعداد الباحثين)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس ما وراء المعرفة بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال ما وراء المعرفة، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياسه مثل: نادية الحسيني(٢٠٠١)، Gul & Shehzad(2012)، مروان الحربي(٢٠١٣).

وصف المقياس

تمت صياغة (٤٣) عبارة موزعة على ابعاد المقياس الثلاثة (التخطيط – المراقبة – التقويم) أمام كل عبارة ثلاثة خيارات (غالبًا–أحيانًا–مطلقاً)، وهي بمثابة الصورة الأولية للمقياس.

وتم تقدير الاجابة على النحو التالي، (غالبًا) ثلاث درجات، (أحيانًا) درجتان، (مطلقًا) درجة واحدة.

صدق المقياس

أراء المحكمين: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي ، وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على مهارات ما وراء المعرفة، ومدى ملاءمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% –١٠٠%) وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمون؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

صدق التكوين الفرضي: تم التأكد من صدق التكوين الفرضي للمقياس باستخدام التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد بطريقة فاريمكس Varimax ، ، وتم استخلاص ثلاثة عوامل رئيسة كان الجذر الكامن لها أكبر من الواحد ، وتشبعات العبارات عليها أكبر من ٠.٣ ، والجدول التالي رقم (٤) يوضح العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس ما وراء المعرفة .

جدول (٤) العوامل المستخلصة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٦٤٥			٢٤	٠.٧٢١		
٢		٠.٥٤٥		٢٥		٠.٥٧٧	
٣	٠.٧١٥			٢٦			٠.٣٥٤
٤			٠.٣٧٧	٢٧			٠.٥٠١
٥		٠.٧١٥		٢٨	٠.٦٩٩		
٦			٠.٤٠٩	٢٩		٠.٥٨٩	
٧	٠.٦٦٦			٣٠			
٨	٠.٦٥٣			٣١			٠.٤٨٠
٩	٠.٥٣٤			٣٢	٠.٦٨٠		
١٠				٣٣	٠.٦٤١		
١١		٠.٤٩٨		٣٤	٠.٦٥٥		
١٢			٠.٤٠٥	٣٥		٠.٥٧٣	
١٣			٠.٥٠٦	٣٦			
١٤				٣٧			٠.٣٤٢
١٥	٠.٦٨٩			٣٨			٠.٦١٦
١٦	٠.٧٠٩			٣٩		٠.٦٠٨	
١٧		٠.٤٩٠		٤٠		٠.٥٧٦	
١٨				٤١			٠.٥٢٥
١٩			٠.٥٢١	٤٢			٠.٤٧١
٢٠		٠.٦١٩		٤٣			
٢١		٠.٦٤٥		الجذر الكامن	٥.٦٥٢	٤.١٥٣	٢.٦٠٠
٢٢	٠.٥٣٠			نسبة التباين%	٤٣.٤٨	٣٤.٦١	٢١.٦٧
٢٣		٠.٥٩٠					

يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي لمقياس ما وراء المعرفة أسفر عن وجود ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لها على الترتيب (٥.٦٥٢ – ٤.١٥٣ – ٢.٦٠٠) ونسبة التباين (٤٣.٤٨ % –٣٤.٦١% –٢١.٦٧%)، وأن المفردات جميعها تشبعت على عوامل المقياس فيما عدا المفردات (١٠–١٤ – ١٨ – ٣٠ – ٣٦ – ٤٣) حيث كان تشبعهما أقل من ٠.٣٠؛ لذا تم حذفها من المقياس، وفيما يأتي عرض يوضح العوامل الناتجة من التحليل العاملي وتسمية كل عامل.

العامل الأول: تشبعت به (١٣) مفرد ة تكشف مضامينها عن تحديد الطالب لما يجب أن يتعلمه مع تنظيم جيد للمادة الدراسية، ووضع أهداف محددة قبل البدء في عملية الاستذكار، مع تحديد للطرق المناسبة للمذاكرة وتحديد الوقت المناسب للمذاكرة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التخطيط).

العامل الثاني: تشبعت به (١٢) مفرد ة تكشف مضامينها عن مراجعة الطالب لما تم مذاكرته، ومحاسبة نفسه عن مدى تقدمه في الدراسة مع بذل المزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات واختبار طرق مذاكرته لاختبار فاعليتها وتغييرها إن تتطلب الأمر ذلك، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (المراقبة الذاتية).

العامل الثالث: تشبعت به (١٢) مفرد ة تكشف مضامينها عن اختبار الطالب لنفسه بعد المذاكرة، ومراجعة إجاباته بعد الانتهاء من الاختبارات ومحاولة التأكد من تحقيق الأهداف التي قام بالتخطيط من أجل تحقيقها مع تقويم نفسه وتحديد نقاط الضعف والعمل على التغلب عليها، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (التقويم الذاتي).

ثبات مقياس :

تم حساب ثبات المقياس وأبعاده (التخطيط ، والمراقبة الذاتية ، والتقويم الذاتي) باستخدام معامل الفا كرونباخ وذلك بعد حذف العبارات التي لم تتشبع على أي عامل من عوامل المقياس، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول (٥) معاملات الثبات لمقياس ما وراء المعرفة وأبعاده

البعد	معامل الفا كرونباخ للثبات
التخطيط	٠.٨٠٥
المراقبة الذاتية	٠.٧٥٩
التقويم الذاتي	٠.٧٩١
الدرجة الكلية	٠.٨٩٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد ما وراء المعرفة (التخطيط – المراقبة الذاتية – التقويم الذاتي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠.٨٠٥ –٠.٧٥٩ – ٠.٧٩١ –٠.٨٩٣) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثالثًا: مقياس التفكير التأملي إعداد الباحثين

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الجامعة.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس التفكير التأملي بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال التفكير التأملي، مثل: دراسة فاطمة عبد الوهاب(٢٠٠٥)، هاني حميدان سليمان(٢٠١٢)، هاشم الصمداني(٢٠١٦).

وصف المقياس

تم صياغة مجموعة من العبارات (٣٠) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة (التدبر والملاحظة –الكشف عن المغالطات –الوصول إلى استنتاجات –إعطاء تفسيرات مقنعة –وضع حلول مقترحة)، أمام كل عبارة ثلاثة خيارات (غالبًا–أحيانًا–مطلقًا) وهي الصورة الأولية للمقياس.

وتم تقدير الاجابة على النحو التالي، (غالبًا) ثلاث درجات، (أحيانًا) درجتان،(مطلقًا) درجة واحدة.

صدق المقياس :

صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الطرق الآتية:

أراء المحكمين: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي (٦) أعضاء، ملحق (٥) وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على التفكير التأملي، ومدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% –١٠٠%) وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمون؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه –بعد حذف درجة المفردة نفسها – وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس التفكير التأملي

التدبر والملاحظة		الكشف عن المغالطات		الوصول إلى استنتاجات		إعطاء تفسيرات مقنعة		وضع حلول مقترحة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٥٥	٧	**٠.٥٩٩	١٣	**٠.٥٢٥	١٩	**٠.٤٩٩	٢٥	**٠.٥٢٩
٢	**٠.٥٦٠	٨	**٠.٦٣٣	١٤	**٠.٦٣٣	٢٠	**٠.٦١١	٢٦	**٠.٦٣٩
٣	**٠.٤٩٠	٩	**٠.٦٤٢	١٥	**٠.٦٧١	٢١	**٠.٥٦٧	٢٧	**٠.٥٩٢
٤	**٠.٦٠٨	١٠	**٠.٦١١	١٦	٠.٠١٢	٢٢	**٠.٥٥٥	٢٨	**٠.٦٧٥
٥	**٠.٥١٣	١١	**٠.٥٨٣	١٧	**٠.٧٠١	٢٣	**٠.٥٧٩	٢٩	**٠.٦٤٤
٦	**٠.٥٨٩	١٢	**٠.٥١٦	١٨	**٠.٥١٨	٢٤	**٠.٦١٥	٣٠	٠.٠٧٧
** دال عند مستوى ٠.٠١									

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس التفكير التأملي دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ فيما عدا المفردتين (١٦، ٣٠) المنتميتان إلى بُعدي الوصول إلى استنتاجات ، ووضع حلول مقترحة على الترتيب لذا تم حذفهما من المقياس؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التدبر والملاحظة	**٠.٦٥٥
الكشف عن المغالطات	**٠.٦١٩
الوصول إلى استنتاجات	**٠.٥٤٦
إعطاء تفسيرات مقنعة	**٠.٥١١
وضع حلول مقترحة	**٠.٦٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول (٨)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير التأملي والدرجة الكلية

البعد	معامل الفا كرونباخ للثبات
التدبر والملاحظة	٠.٧٨٨
الكشف عن المغالطات	٠.٧١٩
الوصول إلى استنتاجات	٠.٨٠١
إعطاء تفسيرات مقنعة	٠.٧٧٥
وضع حلول مقترحة	٠.٨٢٩
الدرجة الكلية	٠.٨٩٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين(٠.٧١٩ – ٠.٨٩٩)وهي معاملات ثبات مرتفعة ؛ مما يشير إلى ثبات درجات المقياس.

رابعًا: مقياس اتخاذ القرار إعداد الباحثين

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس اتخاذ بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال اتخاذ القرار، وكذلك بعد مراجعة بعض الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياسه مثل: سيف عبدون(١٩٩٠)، (2010) Osborn، برهامي عبد الحميد وحسني النجار (٢٠١١)، (2012),.Lee, et al.

وصف المقياس :

تمت صياغة (٢١) عبارة لقياس مهارات اتخاذ القرار، أمام كل عبارة ثلاثة خيارات (غالبًا–أحيانًا–أبدًا)، وهي بمثابة الصورة الأولية للمقياس .و تم تقدير الاجابة على النحو التالي، (غالبًا) ثلاث درجات، (أحيانًا) درجتان،(مطلقًا) درجة واحدة.

صدق مقياس اتخاذ القرار

أراء المحكمين: تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي(٦) أعضاء، ملحق(٥) وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للتعرف على القدرة على اتخاذ القرار، ومدى ملاءمة العبارات للمقياس،ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠%–١٠٠%) وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمون؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

الصدق المرتبط بالمحك: تم ايجاد معامل الارتباط بين درجات مقياس اتخاذ القرار المُعد للدراسة الحالية ومقياس اتخاذ القرار (إعداد سيف عبدون، ١٩٩٠) وذلك بعد تطبيق المقياسين على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين (٠.٨١٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام الصدق المرتبط بالمحك.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨١١) وهي قيمة عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

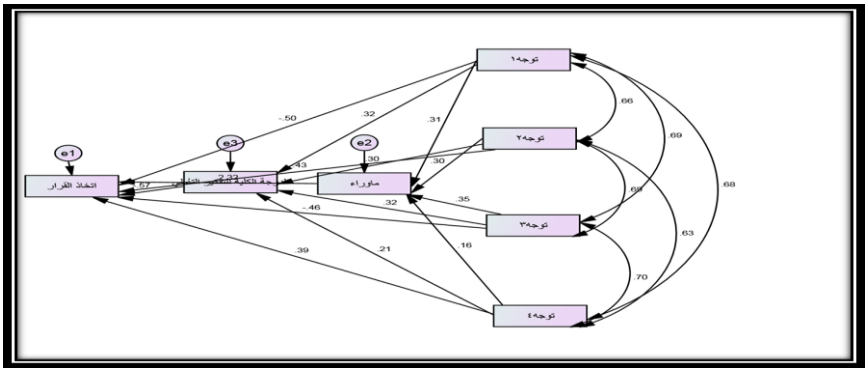
التحليل الإحصائي والنَتَائِجُ:

للتحقق من فروض البحث تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل المسار بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامج Amos V.24 وفيما يلي عرض لنتائج البحث:

الفرض الأول " لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين توجُّهات الهدف كمتغير مستقل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة واتخاذ القرار كمتغير تابع ".

للتحقق من هذا الفرض اقترح الباحثان نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة.

كما تأكد الباحث قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود ارتباطات مرتفعة بين هذه المكونات وبعضها البعض، ويوضح شكل (٢) نموذج تحليل المسارات المستخرج لمتغيرات البحث.



شكل (٢) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات البحث

كما تم التحقق من حُسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	X2	٢.٥٠٨	أن تكون غير دالة	مقبول
٢	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢.٥٠٨	أقل من (٥)	مقبول
٣	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠.٠٩٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩٩٨	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠.٩٥٤	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠.٩٩١	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠.٩٩٥	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
١١	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٥٩	٠.٠٥ فأقل أو ٠.٠٨فأقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي لحسن المطابقة، حيث بلغت قيمة chi-square (٢.٥٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على المطابقة الجيدة بين النموذج وبيانات عينة البحث، كما بلغت قيمة مؤشر chi-square إلى درجات الحرية (٢,٥٠٨) حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥) وبالتالي فإن هذه القيمة تقع في المدى المثالي لقبول النموذج، كما أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) (٠,٠٩٥) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٩٩٨) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI) (٠,٩٥٤) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (١.٠٠٠) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى

مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة النسبي (RFI) (٠,٩٩١) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (١.٠٠٠) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة توكر لويس (TLI) (٠,٩٩٥) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (١.٠٠٠) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة ، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٥٩) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث أنها أقل من ٠,٠٨ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة ، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة، حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة ، ويتضح من كل ما سبق مطابقة نموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة مع بيانات العينة الأساسية بدرجة كبيرة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث".

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يستطيعون تحديد أهدافهم بطريقة جيدة قادرون على اتخاذ قرارات مؤثرة وإيجابية في المشكلات التي تواجههم، وذلك من خلال امتلاكهم مهارات ما وراء معرفية وقدرتهم على التأمل والتريث، ويمكن تفسير العلاقات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين متغيرات البحث من خلال مناقشة الفروض التالية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار لدى عينة البحث".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على البيانات المستمدة من عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح جدول (١٠) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجُّهات الهدف واتخاذ القرار:

جدول (١٠)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين توجُّهات الهدف واتخاذ القرار

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التوجه ١	اتخاذ القرار	-١.٣٠٤	-.٤٩٦	.٠٩٤	-١٣.٨٢٥	***
التوجه ٢	اتخاذ القرار	١.٣٠٤	.٤٣٤	.١٠١	١٢.٨٥٩	***
التوجه ٣	اتخاذ القرار	-١.٢٤٢	-.٤٦٢	.٠٩٩	-١٢.٥٢٥	***
التوجه ٤	اتخاذ القرار	١.٠١٨	.٣٩٢	.٠٦٥	١٥.٥٤٣	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت"** ** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول(١٠) ما يأتي:

بالنسبة للتوجه (١) في اتخاذ القرار أنه يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (-١.٣٠٤) والقيمة الحرجة لها (-١٣.٨٢٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٢) في اتخاذ القرار أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (١.٣٠٤) والقيمة الحرجة لها (١٢.٨٥٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٣) في اتخاذ القرار أنه يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (-١.٢٤٢) والقيمة الحرجة لها (-١٢.٥٢٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٤) في اتخاذ القرار أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (١.٠١٨) والقيمة الحرجة لها (١٥.٥٤٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

يتضح مما سبق، اتفاق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة Osborn(2010) التي أشارت إلى ارتباط توجُّهات الهدف باتخاذ القرار، ووجود علاقة ارتباط سلبية بين اتخاذ القرار وبعض توجُّهات الهدف، ويمكن أن نفسر ذلك بأن الطالب عندما يتخذ قرارًا فإنه يوجه تركيزه إلى محاولة تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل، أو تجنب ظهوره بالدونية وبعض الغباء أمام الآخرين (Pintrich,2000).

قد يرجع إلى أن الطالب عندما يتخذ قرارًا يوجه تركيزه إلى تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير المطلوبة منه لأداء مهمة ما، أو في ضوء أدائه السابق، أو البعد عن الحصول على درجات منخفضة في هذه المهمة، أو المقارنة الدائمة بينه وبين زملائه لكي يظهر أمامهم بشكل جيد، أي تجنب الأحكام السلبية عن قدرتهم والظهور بصورة غير طيبة أمام زملائهم أثناء أداء هذه المهمة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه توجد تأثيرات (مسارات) غير مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في اتخاذ القرار من خلال مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي كمتغيرات وسيطة لدى عينة البحث.".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على البيانات المستمدة من عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح جدول (١١) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين التوجه نحو الهدف واتخاذ القرار:

جدول (١١) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين التوجه نحو الهدف واتخاذ القرار

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية
من	إلى ←		
التوجه ١	اتخاذ القرار	1.446	0.550
التوجه ٢	اتخاذ القرار	1.583	0.526
التوجه ٣	اتخاذ القرار	1.719	0.639
التوجه ٤	اتخاذ القرار	0.636	0.445

يتضح من الجدول السابق أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات غير المباشرة بين توجُّهات الأهداف واتخاذ القرار وقد أكدت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية تراوحت معظمها بين (٠.٣ إلى ١.٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة. مما يؤكد على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين توجُّهات الأهداف واتخاذ القرار.

إن بدأ أداء المهام المختلفة يتطلب تحديد الأهداف الملائمة للانتهاء من هذه المهام، فمعرفة الطالب ما يريد أن يحققه هي البداية التي يتحدد تبعًا لها الخطوات التالية لذلك، وعلى العكس فإن فقدان الهدف يفقد الطالب الدافعية لأداء هذه المهام واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ومن لحظة تحديد أهدافه إلى اتخاذ قراراته لابد من المتابعة والتحكم في جميع تصرفاته والبُعد عن أي مشتتات قد تعيق تحقيق أهدافه، وعليه تقويم ذاته بصفة مستمرة والتفكير المتأني والتريث والتدبر قبل اتخاذ أي قرار.

أي أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بالسمات الشخصية لمتخذ القرار (الطالب) ، الذي يقوم بدراسة وفحص موقف القرار، وتحديد أهدافه ثم يفحص البدائل المتاحة لتحديد الايجابيات والسلبيات المتضمنة في كُلٍ منها، بالإضافة إلى التركيز في المفاضلة بين هذه البديل وتقويمها للوصول للقرار المناسب.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على أنه توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة البحث.".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على البيانات المستمدة من عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح جدول (١٢) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجُّهات الهدف ومهارات ما وراء المعرفة:

جدول (١٢) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين التوجه نحو الهدف ومهارات ما وراء المعرفة

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التوجه ١	ما وراء المعرفة	1.081	.314	.049	22.164	***
التوجه ٢	ما وراء المعرفة	1.176	.299	.054	21.839	***
التوجه ٣	ما وراء المعرفة	1.242	.353	.053	23.575	***
التوجه ٤	ما وراء المعرفة	.536	.157	.048	11.221	***

***القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من جدول (١٢) ما يأتي :

بالنسبة للتوجه (١) في ما وراء المعرفة أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية(١.٠٨١) والقيمة الحرجة لها(٢٢.١٦٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٢) في ما وراء المعرفة أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (١.١٧٦) والقيمة الحرجة لها (٢١.٨٣٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٣) في ما وراء المعرفة أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية(١.٢٤٢) والقيمة الحرجة لها (٢٣.٥٧٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٤) في ما وراء المعرفة أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠.٥٣٦) والقيمة الحرجة لها (١١.٢٢١) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Ford, elal.,1998; Coutinho,2007; Coutinho & Neuman,2008) حيث وجدت تأثيرات لتوجُّهات الهدف في مهارات ما وراء المعرفة من خلال نمذجة العلاقات بينهما، كما أوضحت دراسات (السيد أبو هاشم،١٩٩٩؛ نادية الحسيني، ٢٠٠١؛ Gul&Shehzad,2012؛ ريم سليمون، ٢٠١٤) وجود ارتباط بين توجُّهات الهدف وما وراء المعرفة.

ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى أن مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتحكم وتقويم ترتبط بشكل إيجابي بتوجُّهات الأهداف التي يحددها الطالب لنفسه لإنجاز المهام المطلوبة منه، فالأهداف الواضحة بصرف النظر عن كونها موجهة للإتقان بنوعيه أو للأداء بنوعيه تساعد الطالب في التنظيم والاستيعاب، ومراقبة تفكير أثناء القيام بهذه المهام، واكتشاف نقاط القوة والضعف لديه؛ ومن ثم تعزيز نقاط القوة وتعديل وتقويم نقاط الضعف لديه.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته

ينص الفرض الخامس على أنه توجد تأثيرات (مسارات)موجبة مباشرة دالة إحصائيًا لتوجُّهات الهدف في التفكير التأملي لدى عينة البحث".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على البيانات المستمدة من عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح الجدول (١٣) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين توجُّهات الهدف والتفكير التأملي:

جدول (١٣) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين التوجه نحو الهدف والتفكير التأملي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التوجه ١	التفكير التأملي	1.022	.317	.022	47.458	***
التوجه ٢	التفكير التأملي	1.090	.296	.024	45.871	***
التوجه ٣	التفكير التأملي	1.046	.317	.023	45.003	***
التوجه ٤	التفكير التأملي	.679	.213	.021	32.229	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت"** ** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول (١٣) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقة بين التوجه نحو الهدف والتفكير التأملي، وقد أكدت النتائج ما يلي:

بالنسبة للتوجه (١) في التفكير التأملي أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية(١.٠٢٢) والقيمة الحرجة لها(٤٧.٤٥٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٢) في التفكير التأملي أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (١.٠٩٠) والقيمة الحرجة لها (٤٥.٨٧١) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٣) في التفكير التأملي أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية(١.٠٤٦) والقيمة الحرجة لها (٤٥.٠٠٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

بالنسبة للتوجه (٤) في التفكير التأملي أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠.٦٧٩) والقيمة الحرجة لها (٣٢.٢٢٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

يتضح مما سبق أن لتوجُّهات الهدف تأثير موجب في التفكير التأملي لدى الطلاب، حيث تدعو أهداف الإتقان الطالب إلى الاستمتاع بالتعلم والتطوير والتحسين من مستواه باستمرار، وإتقان المهام المطلوبة منه، ويرتبط هذا بقدرته على التأمل والتدبر والملاحظة، وكشف المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة حول المشكلات التي تواجهه ووضع حلول وبدائل عديدة لهذه المشكلات.

ويُعد تحديد الأهداف أولى الخطوات للبدء في أي مهمة تعليمية يقوم بها الطالب، ويلي ذلك وضع التخطيط المناسب لتحقيق أهداف هذه المهمة، وتوضح دراستي (فاطمة عبد الوهاب،٢٠٠٥؛ هاني حمدان،٢٠١٢) الأثر الفعال للتخطيط في تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب، وعلى هذا فإن توجُّهات الهدف بصورها الأربعة المحددة في البحث الحالي لها تأثير إيجابي في التفكير التأملي لدى الطلاب.

نتائج الفرض السادس ومناقشته

ينص الفرض السادس على أنه" توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لما وراء المعرفة في اتخاذ القرار لدى عينة البحث".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح جدول (١٤) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين ما وراء المعرفة واتخاذ القرار:

جدول (١٤) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين ما وراء المعرفة واتخاذ القرار

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
ما وراء المعرفة	اتخاذ القرار	١.٧٧٥	.٣٢٣	.٠٣٤	٥١.٧٧٦	***

***القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول (١٤ وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (١.٧٧٥) والقيمة الحرجة لها(٥١.٧٧٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات مثل (كاظم الجبوري وعلي صكر، ٢٠٠٦؛ هبه فهيم،٢٠١٢) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية بين ما وراء المعرفة واتخاذ القرار، بينما توصلت دراسات أخرى إلى أن هناك أثر لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب مثل دراسات (حسين عبد الرحمن ،٢٠١٠؛ برهامي عبد الحميد وحسني النجار، ٢٠١١؛ ثناء ياسين، ٢٠١٢؛ يحيى أبو جحجوح، ٢٠١٤)، كما توصلت دراسة Lee, et al.(2012) إلى وجود تأثير لما وراء المعرفة في اتخاذ القرار بنمذجة العلاقة بينهما من خلال متغيرات أخرى.

تعد ما وراء المعرفة من المهارات المهمة للطالب لإدراكه وتخطيطه ومراقبته لعملية تعلمه وتقويمها، فالعديد من الدراسات تؤكد على أهمية ما وراء المعرفة بالنسبة لتعلم الطلاب والارتقاء بأدائهم الأكاديمي (Was,2014 ; Coutinho,2007)، ولكي يتعلم الطالب بطريقة جيدة على الرغم من الصعوبات والإخفاقات التي يمكن أن تقابله والمواقف الصعبة التي تتطلب منه اتخاذ قرارًا بشأنها، ويظهر هنا دور مهارات ما وراء المعرفة المتمثل في وعي الطالب وإدراكه بما يدور حوله وبالطريقة المناسبة لاتخاذ قراراته.

نتائج الفرض السابع ومناقشته

ينص الفرض السابع على أنه توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا للتفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى عينة البحث".

يوضح جدول (١٥) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين التفكير التأملي واتخاذ القرار:

جدول (١٥) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين التفكير التأملي واتخاذ القرار

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التفكير التأملي	اتخاذ القرار	.٤٦٣	.٥٦٨	.٠٧٨	٥.٩٦٥	***

***القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية(٠.٤٦٣) والقيمة الحرجة لها(٥.٩٦٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ويتضح مما سبق أهمية التفكير التأملي في اتخاذ القرار لدى الطلاب، فالتدبر وكشف المغالطات وإعطاء تفسيرات مقنعة حول المواقف التي يقابلها الطالب من شأنها أن تيسر عليه عملية اتخاذ القرار تجاه هذه المواقف، وهذا ما أشارت إليه دراسة McInnis–Bowers, et al.(2010) التي أشارت إلى أهمية التفكير التأملي في إيجاد الطرق الإبداعية للطلاب للاندماج مع دراستهم وتحسين مهاراتهم على اتخاذ القرارات المختلفة.

توصيات ومقترحات:

- نظرًا لأهمية متغيرات البحث في تعلم الطلاب و رفع مستويات الأداء لديهم؛ وجب تدريبهم على ممارسة الأنشطة المختلفة التي تساعدهم في توجيه أهدافهم وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة، والتفكير التأملي ، واتخاذ القرار.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية الدور الذي تلعبه توجُّهات الهدف ، وما وراء المعرفة، والتفكير التأملي في اتخاذ القرار، ومن ثم في الارتقاء بالأداء الأكاديمي للطلاب..
- نمذجة العلاقات بين توجُّهات الهدف وأنماط أخرى من التفكير (الاستراتيجي–المنظومي–العملي–الجانبي).
- التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار بمعلومية بعض المتغيرات النفسية.

المراجع

أحمد جمعة كعبارة (٢٠١٤). أثر التدريب على بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلة في فاعلية الذات ومهارات اتخاذ القرار لدي طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أسماء عاطف أبو بشير (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الأزهر بغزة.

أشرف محمد فرغلي (٢٠١٤). تنمية مهارات ما وراء المعرفة باستخدام التأمل التعاوني وخرائط التفكير التعاونية للطلاب المتفوقين في الرياضيات بالصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة بمصر**، ١٥٣، ١٤٩-١٩١.

برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار(٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢١(١)، ١٥٠-٢١٨.

بكر سميح المواجدة ومحمد عبد الوهاب حمزة وإزدهار جمال عودة الله (٢٠١٣). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ٣٠(١)، ١٤٠-١٧٦.

ثناء محمد ياسين (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس وحدة من مقرر الأحياء لتنمية التحصيل الدراسي واتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة التربية العلمية بمصر**، ١٥(٣)، ٣١-٧٥.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوي والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٣). **التفكير (مهاراته واستراتيجيات تدريسه)**، ط٢. الرياض: مكتبة الشقري.

حسين إبراهيم عبد الرحمن (٢٠١٠). أثر استراتيجيتي ما وراء المعرفة والتعلم البنائي في اكتساب المفاهيم العقدية وتنمية مهاراتي إصدار الأحكام واتخاذ القرار في مبحث العلوم الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في الأردن. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا جامعة عمان العربية.

حمدي محمد شحاتة (٢٠١٢). توجُّهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية خاصة والتعلم الكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في الانترنت. **المؤتمر العلمي التاسع "التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق" الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة**، يوليو، ٤٣-٩٣.

حنان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي في التاريخ في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل المعرفي لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بمصر**، ٦٧، ١٣-٥٣.

ريم سليمون (٢٠١٤). الوعي بما وراء المعرفة لطلاب الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. **مجلة جامعة دمشق**، ٣٠(٢)، ٢٧١ – ٢٩٧.

زبيدة محمد قرني (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس بمصر**، ١٤٩، ١٨٢-٢٣٦.

زياد أمين بركات (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين**، ٦(٤)، ٩٧-١٢٦.

سارة مفلح الحارثي (٢٠١٥). الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الاختبار. **مجلة دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، ٨٧(٢)، ١٤٧-٢٥٧.

سميرة عطية عريان(٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي. **مجلة القراءة والمعرفة بمصر**، ٢٠، ١١٣-١٣٩.

سيد صابر تعلب(٢٠١١). **نظم دعم واتخاذ القرارات الإدارية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٣٣، ١٩٧-٢٣٦.

سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٠). **مقياس اتخاذ القرار**. القاهرة: دار الفكر العربي.

صفوت فرج وعالية فاروق (٢٠١٠). الفرق بين صناع القرار ومتخذيه في بعض السمات الشخصية لدى طلاب الجامعة في سياق الحياة اليومية. **مجلة دراسات نفسية**، ٢٠(٣)، ٥٢١-٥٥٦.

عادل رسمي وعلي كمال (٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات لاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ٢٠(٢)، ٢٥٣-٢٩١.

عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). محددات توجُّهات الهدف (تمكن – اقدام – إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ١٧(٢)، ٢٣ – ١١٦.

عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد العزيز جميل القطراوي (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الله عبد الرزاق الطراونة (٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عماد أحمد حسن ومصطفى محمد الحاروني (٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجية التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤيه للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ٢٠(٢)، ١-٥٤.

عواض علي الشهراني(٢٠١٤). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بالباحة.

فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس بمصر**، ١٢(٣)، ٣٦٣-٤١١.

فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. **مجلة التربية العلمية بمصر**، ٨(٤)، ١٥٩-٢١٢.

فتحي عبد الرحمن جروان(٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط٣)**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كاظم جبر الجبوري وعلي صكر جابر(٢٠٠٦). مهارات ما بعد المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار لدى طلبة الإعدادية. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، ٥(١)، ٦٣-٨٧.

ماهر محمد أبو هلال وخليل نمر درويش (٢٠٠٥). البناء العاملي لتوجُّهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة في الدافعية في إطار علم النفس الاجتماعي والشخصية. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الأردنية**، ٣٢(١)، ١٠٠-١١٤.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

مروان علي الحربي (٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجُّهات أهداف الانجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. **المجلة التربوية**. ٢٧(١٠٨)، ٣٤٥ – ٢٨٣.

مروة عبد الله الشاعر (٢٠١٠). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجُّهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية**، ٢٦(١)، ٢٥٧ – ٣٠٢.

مصطفى عبد العظيم خليفة (٢٠٠٦). القدرات الوجدانية والمعرفية والاجتماعية المسهمة في التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرار لمديري المدارس في ليبيا. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

منعم الموسوي (٢٠١٣). **اتخاذ القرارات الادارية مدخل كمي**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجُّهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية بمصر**، ٨(١، ٢)، ١٦١–١٩٤.

هاشم أحمد الصمداني(٢٠١٦). فاعلية نموذج لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة بمصر**، ١٧٢، ١٧٢–٢٢٣.

هاني حميدان سليمان (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي–التأملي في دروس القراءة للصف الثالث الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

هبه عبد النبي فهيم (٢٠١٢). مهارات ما وراء المعرفة المسهمة في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة حلوان.

يحيى محمد أبو جحجوح (٢٠١٤). فاعلية استخدام ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية بسلطنة عمان**، ٨(١)، ١٩٢–٢١٣.

Akturk, A.& Sahin,I.(2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 15, 3731- 3736.

Choi, I., Land, S. & Jurgeon, A.(2005). Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional Science*, 33, 483-511.

Coutinho, S.(2007). The relation between goals, metacognition and academic success. **http://www.educatejournal.org/**, 7(1), 39-47.

Coutinho,S.& Neuman,G.(2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environment Research,* 11, 131-151.

Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot,A.& McGregor,H.(2001). A 2x2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Ford,J., Smith,E.,Weissbein,D.,Gully,S.&Salas,E.(1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology,* 83(2), 218-233.

Gul,F.& Shehzad, S.(2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 47, 1864-1868.

Guss,C.&Wiley,B.(2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India and United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.

Hess,A. & Bacigalupo,J.(2011). Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. *Management Decision*, (49) 5, 710-721.

Kalk,k.,Luik,P.,Taimalu,M.&That,K.(2014).Valididy and reliability of two instruments to measure reflection: A Confirmatory Study. *Journal of Humanities and Social Sciences,* 18(2), 121-134.

Kember,D.,Leung,D.,Jones,A.,Mckay,J.,Sinclair,K.,Tse,H., Webb,C. ,Loke,A.,Wong,F.,Wong,M.&Yeung,E.(2000). Development of a Questionnaire to measure the level of Reflective Thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.

Lee,C.,Koh,N.,Cai,X.& Quek,C.(2012). Children's use of metacognition in solving everyday problems: children's monetary decision-making. *Australian Journal of Education*, 56(1), 22-39.

Mclnnis-Bowers,C.,Chew,E.& Bowers,M.(2010). Using reflective thinking to enhance decision skills, cultural sensitivity and teamwork. *Marketing Education Review*, 20(1), 17-20.

Mirzaei,F.,Phang,F.&Kashefi,H.(2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.

O'Neil,H. & Abcdi,J. (1996). Reliability and validity of state metacognitive Inventory: Potential for Alterative Assessment. *Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.

Osborn ,D.(2010).The relation of goal- directedness ,generalized trust and the managers decision making style . **Doctoral Thesis**, Capella University.

Ozsoy,G.& Ataman,A.(2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. International Electronic. *Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.

Patrick,H.,Lynley,H.,Allison,M.,Kimberlely,C.& Midgley,C.(2001). Teachers communication of goal orientation in four fifth –grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.

Pintrich ,P., &Schunk ,p.(1996). **Motivation in education: Theory research, and applications**. Englewood cliffs, New Jersey: Merrill- prentice Hall.

Porntaweekul,S.,Raksasataya,S.& Nethanomsak,T.(2016). Developing reflective thinking instructional model for enhancing students' desirable learning outcomes. *Educational Research and Review*, 11(6), 338-251.

Rainer,B., Stephanie,P.& Elmar, S.(2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: Afunctional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Met memory and Learning*, 5(1), 7-26.

Reutliger,M., Ballmann,A., Vialle,W.& Zhang,Z.(2015). Parental goal orientations for their kinder garden children: Introducing the Nuremberg parental goal orientation scales. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57(2), 163-178.

Schraw,G.& Moshman,D.(1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Papers and Publications*, 40, 351-371.

Schraw,G.(1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125.

Van Ede,D.(1993). Meta memory in Adults: Across-Cultural Study. Unpublished **Doctoral Thesis**, University of South Africa, Pert Orica.

Was,C.(2014). Discrimination in measures of knowledge monitoring accuracy. *Advances in Cognitive Psychology*, 10(3), 104-112.

Yost,D.,Sentner,S.&Forlenza-Bailey,A.(2000). An Examination of the construct of critical reflection: Implication for teacher Education Programing in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-50.