جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على المهارات الحياتية عند متعلمي الطور الثانوي

– دراسة ميدانية بثانويتين من بلدية المدية–

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية " إرشاد وتوجيه "

من إعداد الطالبة:
نسيمة بوخلخال

تحت إشراف الدكتورة:
صليحة لعزالي

السنة الجامعية: 2016 / 2017

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله عز وجل الذي وفقني في إتمام هذا العمل

كما لم تكن لتنجز هذه المذكرة لولا دعم من صديقاتي خولة إسكندر ورحمة حميدية وعقيلة سحيري وحورية بن رقية

والتوأم سارة وشيماء إسكندر اللتان ساعدتاني بما استطاعتا

وزميلاي عبد الحق وعبد القادر

وأستاذتي الرائعة كوثر شراير

وكل أعضاء اللجنة المكونة من الأستاذ المنهوم والأستاذة توازي والأستاذة لعزالي

أشكركم جميعا جزيل الشكر

أهدي عملي كله إلى التي ربتني في صغري

وجعلتني ما أنا عليه اليوم

والتي سأشغل بالها لاحقا

أمي

وليلة ولد الشيخ

وإلى أبي الذي يدعمني دائما

محمد بوخلخال

وأخواي بلال وزكريا

أهدي هذا الجهد المتواضع لأستاذتي صليحة لعزالي

التي قدمت لي دعما هائلا سيلازمني ما حييت

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحة**

البسملة

كلمة الشكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

ملخص الدراسة

مقدمة.....12

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

الإشكالية.....18

2- الفرضيات.....22

3- تحديد المفاهيم الأساسية.....23

4- أهمية الدراسة.....24

5- أهداف الدراسة.....26

6- الدراسة السابقة.....26

6-1- دراسات حول ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية.....26

6-2- دراسات حول ما وراء المعرفة.....29

6-3- دراسات حول المهارات الحياتية.....30

6-4- التعقيب على الدراسات السابقة.....31

الفصل الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد.....36

1- مدخل لما وراء المعرفة.....37

1-1- تعريف ما وراء المعرفة.....38

1-2- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.....39

1-3- أهمية ما وراء المعرفة.....40
1-4- مميزات ما وراء المعرفة.....42
1-5- العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة.....43
1-6- علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات.....45
2- استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة.....47
2-1- تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة.....47
2-2- استراتيجية التساؤل الذاتي.....48
2-3- استراتيجية التفكير بصوت عال.....51
2-4- استراتيجية K.W.L.H.....52
2-5- مهارات ما وراء المعرفة.....55
2-5-1- مهارة التخطيط.....55
2-5-2- مهارة المراقبة والتحكم.....56
2-5-3- مهارة التقييم.....56
2-6- الخصائص المميزة للمتعلمين مستخدمي استراتيجيات ما وراء المعرفة.....57
خلاصة.....58
الفصل الثالث: المهارات الحياتية
تمهيد.....61
1- تعريف المهارات الحياتية.....62
2- تصنيفات المهارات الحياتية.....64
أولا: مهارة حل المشكلات.....65
ثانيا: مهارة اتخاذ القرار.....69
ثالثا: الذكاء الاجتماعي.....77
رابعا: مهارة الاتصال.....84
خامسا: الذكاء الانفعالي.....90
سادسا: مفهوم الذات.....96
3- خصائص المهارات الحياتية.....102

4- أهمية المهارات الحياتية.....103
5- عوامل مؤثرة في تنمية المهارات الحياتية.....104
6- دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية.....105
خلاصة.....106

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة واجراءاتها

1- الدراسة الاستطلاعية.....110
1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....110
1-3- العينة الاستطلاعية.....110
2- الدراسة الأساسية.....111
1- منهج الدراسة.....111
3- أدوات الدراسة.....112
3-1- مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة.....113
3-2- بطارية المهارات الحياتية.....116
أولا: مقياس مهارة حل المشكلات.....116
ثانيا: مقياس مهارة اتخاذ القرار.....118
ثالثا: مقياس الذكاء الاجتماعي.....121
رابعا: مقياس مهارة الاتصال.....123
خامسا: مقياس الذكاء الانفعالي.....125
سادسا: مقياس مفهوم الذات.....128
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....131

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل النتائج.....134
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....134
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....136
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....139

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....141
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....143
6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.....146
ثانيا: مناقشة النتائج.....148
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....148
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....150
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....150
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....150
5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....151
6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....152
7- الاستنتاج العام.....153
الخاتمة
التوصيات والمقترحات
قائمة المراجع
الملحق

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	الفروق بين المعرفة وما وراء المعرفة	40
2	جدول طريقة K.W.L.H	53
3	مستويات الذكاء الانفعالي	93
4	توزيع بنود مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة	113
5	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة	115
6	توزيع بنود مقياس مهارة حل المشكلات	116
7	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين متجانستين لمهارة حل المشكلات	117
8	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات	118
9	توزيع بنود مقياس مهارة اتخاذ القرار	118
10	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مهارة اتخاذ القرار	120
11	توزيع بنود مقياس الذكاء الاجتماعي	121
12	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس الذكاء الاجتماعي	122
13	توزيع بنود مقياس مهارة الاتصال	123
14	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مهارة الاتصال	124
15	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال	125
16	توزيع بنود مقياس الذكاء الانفعالي	126
17	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس الذكاء الانفعالي	127
18	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي	128
19	توزيع بنود مقياس مفهوم الذات	128
20	نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مفهوم الذات	130
21	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	130

22	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الأولى	134
23	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات	135
24	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الأولى	135
25	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الثانية	136
26	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة اتخاذ القرار	137
27	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الثانية	137
28	الجدول التلخيصي للفرضية الثانية	138
29	اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع للفرضية الثانية	138
30	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الثالثة	139
31	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الاجتماعي	140
32	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الثالثة	140
33	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الرابعة	141
34	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة الاتصال	141
35	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الرابعة	142
36	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الخامسة	143
37	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي	143
38	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الخامسة	144
39	الجدول التلخيصي للفرضية الخامسة	144
40	اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع للفرضية الخامسة	145
41	وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية السادسة	146
42	معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة مفهوم الذات	146
43	نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية السادسة	147

ملخص الدراسة

إن موضوع الدراسة الحالية جاء بعنوان أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على المهارات الحياتية عند متعلمات الطور الثانوي. حيث هدفت لمعرفة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على كل من مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي ومهارة الاتصال والذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. حيث طبقت هذه مقاييس الدراسة على عينة مكونة من (88) متعلمة من بثانويتي عبد الكريم فخار وزروق بوشريط. والمتمثلة في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة من إعداد خولة أحمدي، وبطارية مقاييس مكونة من مقياس مهارة حل المشكلات ومقياس مهارة اتخاذ القرار ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس مهارة الاتصال ومقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مفهوم الذات. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، ولتحليل النتائج تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS version 22)، حيث تم حساب: المتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (SD) ومعامل ارتباط بيرسون(r) وتحليل التباين ومعامل التحديد ومعامل ألفا (α) لكرونباخ واختبار 'ت' (T test) للفروق بين العينيتين المستقلتين واختبار ليفين (F) للتجانس. وتم التوصل إلى أنه لا يمكن التنبؤ بكل من مهارة حل المشكلات والذكاء الاجتماعي ومهارة الاتصال ومفهوم الذات من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما تبين انه يمكن أن تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بكل من مهارة اتخاذ القرار والذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي بثانوتي عبد الكريم فخار وزروق بوشريط.

Summary

This study is about the “Impact of metacognition strategies on life skills among the female high school students”. In which it aimed to determine the impact of the metacognition strategies on the problem solving skill, decision-making skill, social intelligence, connection skills, emotional intelligence and self-concept. And the scales were applicated on a sample of (88) female high school students from the “Abd krim Fakhar high school” and the “Zerrouk Bouchrit high school”. And the scales were the battery of life skills consisted of the problem solving scale, decision-making scale, social intelligence scale, connection skills scale, emotional intelligence scale and self-concept scale. The study followed the descriptive analysis method, and to further analyse the results the SPSS version 22 was used for it. In which it calculated the mean, standard deviation, the person correlation, analysis of variance, alfa coefficient of Kronbach, T test, Levene’s test for equality of variances amd R2. Finally, the study concluded that the metacognition strategies could predict the decision-making skill and the emotional intelligence among the female students of the “Abd krim Fakhar high school” and the “Zerrouk Bouchrit high school”.

المقدمة

المقدمة:

تطور علم النفس عبر السنين وتغيرت وجهته؛ حيث انتقل من الاهتمام بالأمراض النفسية وأعراضها وأسبابها وكذا اقتراح العلاج لها في نهاية القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، ليصبح في منتصف القرن العشرين وحتى الوقت الحالي هادفا للوقاية من هذه الاضطرابات وتجنب مسبباتها، من خلال تفعيل القدرات والسمات الإيجابية في الانسان التي ستساعده على مواجهة عقبات الحياة وترفع من استقراره وتوافقه النفسي والاجتماعي ليعيش حياة خالية من الصراعات الداخلية والخارجية. وقد حدث هذا الانتقال في علم النفس بظهور مصطلح علم النفس الإيجابي، الذي يمثل تيارا فكريا جديدا يتناول نفس المواضيع النفسية القديمة لكن بالتركيز على أوجه القوة فيها بدل الضعف وكذا تعزيز الإمكانات وتنشيط الكفاءة والصحة الكلية للإنسان. بذلك اتجه علم النفس الحديث إلى تطوير المهارات الحياتية وتطوير الفكر الانساني وتفعيل قدرات العقل الهائلة. وخاصة في المراحل الأولى من حياة الانسان، حيث تُبنى الشخصية وتتشكل. بذلك تقوم على أساس قوي نفسيا وفكريا، فالفكر يقود السلوك ويبني الاتجاه والفرد الذي يرجح عقله ويعمل على حل مشاكله بما يمليه عليه تفكيره الخاص وحسب ما يقتنع به هو الفرد الذي يكون مستقلا بهويته معتمدا على نفسه قادرا على تطوير وتغيير نفسه متى أراد ذلك. حيث يؤكد العتوم (2012) أن جميع المختصين والمربين يجمعون معا على ضرورة تطوير مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك لبناء جيل مفكر.

إذ يقوم التفكير بأنماطه المتعددة بدور فعال في حياة الفرد؛ ولذلك فالاهتمام به والسعي لمحاولة فهمه هو أمر غاية في الأهمية وخاصة في ظل التراكم المعرفي الهائل والذي يفرض على المناهج الدراسية ضرورة مواكبته، حيث بات من المؤكد أن رصيد الدول لا يقاس بما تملكه من ثروات طبيعية فحسب، بل بما لديها من عقول وطاقات بشرية. وتعليم التفكير بمهاراته هو أمر ضروري يجب القيام به وأخذه بعين الاعتبار، وذلك من خلال محتوى المنهاج والمواد الدراسية التي يتناولها الطلبة في المدرسة، فهي المسؤولة عن تزويد الطلاب بالثروة المعرفية وبناء الجانب الفكري لديهم وكذلك رصيدهم اللغوي.

لذلك فإن الطرائق والنماذج والاستراتيجيات المستعملة في التدريس في مدارسنا اليوم يجب أن تحتوي على عناصر إعمال الفكر والتفكير والإبداع والتعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية، وبالتالي تقودنا إلى التفكير المعرفي والما وراء المعرفي، ومن أجل تحقيق ذلك لا بد من تظافر الجهود المبذولة من القائمين على العملية التعليمية كافة. حيث إنه في المستوى المعرفي يفكر المتعلمون في كيفية حل المشكلات واكتساب معارف جديدة، أما في المستوى الما وراء معرفي فيفكرون في تفكيرهم أي أن يقوم المتعلمون بتقييم أداءهم

في تلك المهام ليغيروا ما يجب تغييره ليرفعوا من فاعليتهم فيها. أي أن المستوى المعرفي يمثل قلب ومحتوى التعلم، أما المستوى الما وراء معرفي فيعتبر الموجه والمخطط لعملية التعلم.

ويضيف جروان (2007) أن من فوائد التفكير كونه يلعب دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنهائها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم. وعليه فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات الأكاديمية والمهمات العامة خارج المدرسة.

فالحياة سلسلة من المواقف غير المحددة وغير الواضحة المعالم، لذلك فهي تختلف اختلافا بينا عن محتوى المقررات العلمية ذات المواقف الواضحة المحددة والتي يمكن حلها باستخدام قواعد تم حفظها مسبقا، ولهذا نجد بعض الأفراد ذوي القدرات الفائقة في تخصصاتهم العلمية يفشلون في مواجهة العديد من المواقف في حياتهم العملية. ولذلك فإن إمداد الفرد بالعلم الصحيح المرتبط باكتساب المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الحياة أمر جدير بالتقدير ويستحق كل الأولوية، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في مواقف الحياة قد يجر الفرد إلى سلسلة من الأخطاء التي لا نهاية لها نظرا لأنه قد يدرك الأشياء على غير وجهها الصحيح، في حين فإن التصرف المبني على أساس علمي صحيح يساعد الفرد في الوصول إلى الحقيقة ويحقق له التوازن النفسي والاستقرار الاجتماعي. لهذا يجب علينا تعلم الأسس العلمية والمهارات الأساسية اللازمة لمعايشة الحياة.

وقد اهتمت الدراسة الحالية بفئة تلاميذ المرحلة الثانوية كون هذه المرحلة تمثل ختام العملية التربوية ككل، بحيث تمكننا من تقييم نتائج العملية التعليمية. وكذلك كون هذه الفئة أكثر احتياجا لمهارات حياتية تساعدها في مواجهة تحديات الحياة بكل مجالاتها العلائقية والمهنية والشخصية، كما تحتاج أيضا لقدرات تفكير ما وراء معرفية تساعدها على التعلم الجيد واجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وفي سبيل ذلك تم الانطلاق من الجانب النظري للموضوع حيث خصص له ثلاثة فصول؛ كان الفصل الأول مدخلا نظريا عاما للدراسة، وشمل إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها كما تم شرح المصطلحات اجرائيا وإدراج بعض الدراسات السابقة المرفقة بتعقيب عام حولها. أما الفصل الثاني فكان عبارة عن دراسة نظرية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد قسم لجزأين يهتم الجزء الأول بوضع قاعدة عامة لفهم ما وراء المعرفة، وذلك عبر مراجعة بعض التعاريف لما وراء المعرفة ووضع الحدود الفاصلة

بينها وبين المعرفة، كما يُبين أهميتها ومميزاتها وكذا العوامل المؤثرة فيها وعلاقتها ببعض المتغيرات. ثم يشرح الجزء الثاني استراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات التي تتدخل فيها كما يقدم سمات المتعلمين المستخدمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة. وفي الفصل الثاني نتعرف على المهارات الحياتية، من خلال دراسة لأهم التعاريف ومعرفة الخصائص المميزة لها والأهمية التي تفرضها. ثم ننتقل للتعرف على أهم التصنيفات لمهارات الحياة وفي ضوء التصنيف المعتمد ندرس المهارات الستة التي تشملها هذه الدراسة وهي 'مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي ومهارة الاتصال والذكاء الانفعالي ومفهوم الذات'. بحيث ندرس التعاريف الخاصة بكل مهارة ومكوناتها ومراحلها وخصائصها ومستوياتها وكذا علاقتها باستراتيجيات ما وراء المعرفة. ثم نتم التعرف على بعض العوامل المؤثرة في المهارات الحياتية ودور استراتيجيات ما وراء المعرفة فيها.

ثم ننتقل إلى الجانب التطبيقي الذي قسم إلى فصلين؛ يهتم الفصل الأول بشرح المراحل العملية والمنهجية للدراسة، بحيث يعرف بالعينة الاستطلاعية ومميزاتها. ثم ينتقل للدراسة الأساسية حيث يتحدد المنهج المتبع ومجالات الدراسة وأدواتها المتمثلة في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وبطارية المهارات الحياتية المكونة من ستة مقاييس. وقد تم إدراج الخصائص السيكومترية لكل مقياس من المقاييس السبعة المطبقة في الدراسة. وفي نهاية الفصل تم ذكر الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة. وقد تم التحقق من الفرضيات عبر تحليل النتائج ودراستها في الفصل الثاني من هذا الجانب، ليتم في نهايته استخلاص الاستنتاج العام للنتائج وإدراج خاتمة للدراسة وبعض المقترحات. مع إرفاق الدراسة بالمراجع المستعملة وقائمة بالملاحق.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

مدخل نظري عام للدراسة

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- تحديد المفاهيم الأساسية اجرائيا

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يتجه عالم اليوم بخطوات سريعة جدا نحو التطور العلمي والتقدم في مجالات الحياة كافة، هذا التطور فرضه التقدم الحاصل في مجال البحوث والدراسات والاستكشافات العلمية، ومن هنا لا بد من مسايرة هذا التطور، وهذا الأمر لا يتم إلا عن طريق الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية وخاصة التفكير العلمي الناضج لدى المتعلمين. ويعتبر التعليم الأداة التي لا تجاريها أداة في قدرتها على تحقيق البناء الإنساني السليم والقيام بثورة ذات نهضة شاملة في مختلف ميادين الحياة، وهناك الكثير من المؤشرات الإيجابية التي تشير إلى دور التعليم في بناء العديد من الدول المتقدمة، وذلك لأنها اهتمت بالتعليم وكان العائد أن حصل تطورٌ علميٌ نقل هذه الدول إلى مصاف الدول المتطورة المتحضرة، لذلك ينبغي القيام به هو الاهتمام بالتعليم والتركيز عليه وإعطائه الأهمية القصوى في سبيل مواكبة هذا التغير الإيجابي الحاصل في العالم اليوم. (الموسوي. 2014)

إذ أصبح من الضروري على التربية الحديثة اليوم أن تعلم التلاميذ كيف يفكرون ويستدلون ويستنتجون ويواجهون مختلف مشكلات الحياة، في المدرسة وحتى خارج أسوراها. فالتركيز في التعليم القائم على الحفظ والتلقين وبرمجة العقول، لم يعد قادرا على إعداد أفراد يواكبون هذا التطور، ومن هنا أصبحت المدرسة مطالبة أكثر من أي وقت مضى، أن تبذل قصارى جهدها لإعداد الانسان الواعي القادر على الفهم والتفكير السليم، والمزود بالمعارف والمهارات الأساسية، التي تمكنه من الملاءمة الذكية وطبيعة عصره وخصائصه، وأمام هذا الواقع تظهر أهمية تعليم التفكير مهما كان نوعه، لأن تعليم الطالب مهارات التفكير يكون بمنزلة تزويده بالأدوات التي يحتاج إليها، حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. (العبيدي والشبيب. 2016، ص7)

فالتعلم بالنسبة لبراون وكامبيون Brown & Campione (1998) عملية نشطة. وجزء هائل من التعلم الأكاديمي –وليس التعلم اليومي–هو تعلم نشط، استراتيجي، ذاتي الوعي، ذاتي الدافع وهادف. وينشط التعلم الفعال أكثر عندما يمتلك التلاميذ استبصارا ذاتيا لنقاط قوتهم وضعفهم الخاصة، وعندما يستطيعون الدخول إلى سجل استراتيجيات التعلم الخاص بهم. وفي السنوات الأخيرة أطلق على هذا النوع من المعرفة والسيطرة على التفكير مصطلح "ما وراء المعرفة". (واتكينز وآخرون. 2007، ص72) فهي حسب مونتاجيو Montague العمليات التي تركز على إدراك الأفراد للعمليات المعرفية الضرورية للنجاح في الموقف التعليمي والعمل على تنظيم العمليات المعرفية أثناء التعلم. (قطامي. 2013، ص578)

ويذكر جودت سعادة (2015) أن أول ظهور لمفهوم التفكير فيما وراء المعرفة على يد عالم النفس المشهور جون فلافيل Flavell (1976) في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، بعد أن لاحظ قيام الأشخاص بمراقبة فهمهم الخاص وأنشطتهم المعرفية الأخرى، بحيث تقودهم ما وراء المعرفة إلى عمليات الاختيار وإلى تقويم مهامهم المعرفية، وأهدافهم، والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية التعلم لديهم. ويقصد العالم فلافيل من هذا المفهوم معرفة الفرد الخاصة بعمليات والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الواعية منها وغير الواعية. ويشير إلى العمليات العقلية التي تتحكم في كيفية تفكير الأفراد وتنظيمها. (الموسوي. 2013، ص 152. نقلا عن: الهاشمي. 2007)

ويرى عبيد وعفافنة (2003) أن ما وراء المعرفة تتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بالذات، ذلك لأن الشخص الذي ينشغل لحل مشكلة معينة مثلا يقوم بعدة أدوار في أثناء قيامه بهذا العمل في أوقات مختلفة يلعب أدوارا وهو بذلك يكون مولدا للأفكار ومخططا وناقدا ومراقبا لمدى التقدم الحادث، ومدعما لفكرة معينة وموجها لسلوك معين للوصول إلى الحل، فهو يعمل كمجتمع للعقل Society of mind يضع أمامه منظورات متعددة، ويقيم كلا منها مقارنة بالأخرى ويختار من بينها ما يراه الأفضل، وهو يكون مفكرا منتجا، ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير. (قشطة. 2008، ص3)

أما بالنسبة لجارنر Garner (1987) فاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يحث على استخدام الاستراتيجيات المعرفية ومراجعة معرفة ما وراء المعرفة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية يمكن أن ينتج خبرات ما وراء المعرفة، ومن ثم فإن كل مكون من مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن يحث المكونات الأخرى وهو ما يعبر عنه بالعلاقة التفاعلية. (بيرك. 2015، ص11) وقد أثبتت دراسات ميدانية عديدة ذلك؛ منها دراسة نزيهة صحراوي (2011) حيث تحققت من وجود علاقة بين ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم الفعالة لدى الطلبة الجامعيين. ودراسة أمينة السيد الجندي ومنير صادق (2001) التي بينت أن استخدام ما وراء المعرفة يؤدي لتنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ الإعدادية. أما في دراسات كل من بسلم رجب عباس (2014) ومحمد السيد أحمد سعيد (2009) ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخرون (2013) التي أظهرت كلها قدرة ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد. ودراسة أسماء أبو بشير (2012) التي أثبتت أيضا أثر ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي. ويتعدى أثر ما وراء المعرفة إلى علاج بعض اضطرابات التفكير، حيث قامت الباحثة بن حفيظ مفيدة (2013) بخفض أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة المتمثلة في الاندفاعية ونقص الانتباه والنشاط الزائد من خلال برنامج ما وراء معرفي علاجي.

كما أثبتت ما وراء المعرفة باستراتيجياتها ومهاراتها فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين من خلال دراسات ميدانية كثيرة نذكر منها دراسة زينب عواد وسنابل الهداوي (2009) ودراسة امل فتاح زيدان (2009) ودراسة داوود عبد السلام صبري (2011) ودراسة وجدي جاسم العبيدي وآخرون (2015) وكذلك دراسة أمينة الجندي ومنير صادق (2001).

يتضح مما سبق أهمية توظيف ما وراء المعرفة في التعلم، لأنها ترفع من تحصيل الأكاديمي للمتعلمين عبر تحسين أدائهم التعلمي وتحسين مهارات التفكير لديهم. بذلك يتعدى تأثير ما وراء المعرفة المواقف التعلمية لينتقل إلى المواقف الحياتية.

فمن واجب التربية المعاصرة ان تواكب التطور الذي تعايشه في عصرها، فهي تعد أفرادها ليندمجوا فيه، وليكونوا جزءا منه وليضيفوا لمساتهم وإنجازاتهم في مجتمعهم ولأوطانهم. فما فائدة المناهج التعليمية التي لا تتصل بالمواقف الحياتية وبالواقع ولا تواكبه. إذ يرى حمدان الأغا (2012) بأن المواقف الحياتية التي تواجه الطلاب في معايشتهم للمشكلات الحقيقية الصعبة، لا بد من اقتراح حلول لها، للتغلب عليها من خلال امتلاكهم للمهارات الحياتية المناسبة لميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم. إذ أثبتت دراسة أحمد داوود وزيد العدوان (2014) فاعلية المنهاج التعليمي في اكساب التلاميذ بعض من المهارات الحياتية وتحسين مهارات التفكير العليا بمجرد تطوير وحدتين دراسيتين فقط في مادة التربية الاجتماعية والوطنية.

ولذلك يوجد وعي متزايد بشأن الحاجة إلى تدريب على المهارات الحياتية، يتنامى بغية مساعدة الشباب على إدارة الانتقال من الدراسة إلى العمل بشكل أفضل، وان يصبحوا مواطنين فاعلين وأصحاء. فقد اخذت المدارس والجامعات في ضم برامج المهارات الحياتية بشكل متزايد لتصبح جزءا من المنهاج الدراسي الرسمي إما كنشاط بعد الدوام المدرسي أو كجزء من خدمات التوجيه المهني. وعادة ما تنفذ هذه البرامج بدعم من المؤسسات الداعمة للشباب إما من خلال الإشراف على هذه البرامج التدريبية أو تنفيذها بشكل مباشر. (دليل علمي. 2014، ص4)

فقد أشارت دراسة الحارثي (2010) بأن مخرجات المؤسسات التربوية والتعليمية تعاني من قلة المهارات وغالبا ما يفشل الكثيرون في حياتهم الشخصية والوظيفية بسبب غياب مهارة الوعي الذاتي ومهارة الاتصال الفاعل. كما بينت دراسة الوافي (2010) أن غياب المهارات الحياتية له أثر في إعاقة مسيرة إنهاض المجتمعات. (النعيمي والخزرجي. 2014، ص468)

ويحدث هذا الانتقال من الدراسة إلى عالم الشغل في الطور الثانوي، حيث يحدد المتعلمون مسارهم المهني انطلاقا من الاختيار بين الجذعين الأدبي والعلمي ثم الاختيار من بين الشعب التي تتفرع عنهما، إلى أن يحددوا نوع المهنة التي سيشغلونها من خلال اختيار تخصصهم في الجامعة بعد النجاح في امتحان الباكالوريا. وهذا ما يجعل الطور الثانوي من المراحل الحساسة التي تحدد مسار حياة الفرد، والعامل الحاسم

في نجاح هذا الانتقال حسب الدليل العلمي الذي نشرته المنظمة العالمية للشباب هو مدى اكتساب الفرد لمهارات حياتية تساعده على التغلب على المشاكل التي تواجهه وتمكنه من التواصل إيجابيا وبفاعلية مع فريق العمل، وكذا توفر له الاستقرار النفسي مع نفسه.

فالمهارات الحياتية حسب ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية (1993) هي القدرات للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية. أو كما ترى خديجة بخيت (2000) بأن المهارات الحياتية عبارة عما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعد على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها، والاتجاهات والقيم التي يشعر بها ويفكر ويعتقد فيها، وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عمله، وكيفية عمله لمزاولة حياته اليومية. (يوسف. 2015، ص22 وص24)

ولا بد من الإشارة إلى أن المهارات الحياتية تعد أيضا مفهوما جديدا في عالم البحث والتربية، ولكن ما تحتويه ليس بالجديد وإنما ترتيب وتنظيم لهذه المهارات تحت مسمى المهارات الحياتية. فالمهارات الحياتية نمارسها بدون قصد أو تخصص لها وهذا يستدعي ضرورة تحديد هذه المهارات وتسميتها وتوظيفها. فالمهارات الحياتية هي المهارات التي يكتسبها الفرد للتعايش مع مجتمعه والتأثير في هذا المجتمع الذي يعيش فيه، بما يؤثر على تكامل شخصيته. وتؤكد كوثر كوجك على أن الهدف من المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتع بالقدرة على التعايش مع الحياة اليومية والتعرف على ما يواجهه من تحديات تحتاج لمهارات مثل القدرة على التخطيط وتقدير الموارد المتاحة، وكيفية الحكم على الأولويات، والقدرة على اتخاذ القرار، وقبول الاختلافات، والاعتماد المتبادل بين الأفراد الآخرين. (يوسف. 2015، ص21)

وأشار عبد المعطي ومصطفى (2006) إلى أهمية إعداد مناهج دراسية تنمي المهارات الحياتية بدلا من المناهج الحالية لأهمية المهارات الحياتية للمتعلم لإسهامها في تنمية الأسلوب العلمي في التفكير، والمساهمة في اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وفهم الذات وترشيد الاستهلاك. وأكد مازن (2002) على أهمية دمج المهارات الحياتية في مناهج التعليم بدءا من مستوى التعليم الأساسي، إعدادا لحياة اجتماعية أفضل وهذا ما تبنته المنظمة العربية للثقافة والعلوم (2002) من خلال التصريح بأهمية دمج المهارات الحياتية ضمن المناهج الدراسية، وتنميتها، وجاء في ندوة المناهج 'الأسس والمنطلقات' (2003) التوجيه إلى العمل على بناء المتعلم الواعي الواثق من نفسه، المتعدد المهارات، المحترم لبيئته، القادر على المشاركة في أنظمة المجتمع المختلفة. (الغامدي. 2011، ص 3-4)

نجد أن من أبرز المقاربات العلاجية في علم النفس المعاصر هي تعديل السلوك من خلال تعديل الفكر؛ فقد أثبت ألبرت إيليس Albert Ellis (1977) أن علاج العديد من الاضطرابات يكون بمناقشة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بذلك الاضطراب مع العميل ودحضها من خلال العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

كما عالج أرون بيك Aaron Beck (1962) الاكتئاب بإزالة بعض الأخطاء التي رصدها في التفكير منها التعميم الزائد والتركيز على الجوانب السلبية للمواقف والاستنتاجات العشوائية الانفعالية. كما قام ميكنبوم Meichenbaum (1977) بوضع علاج يقوم على الحديث الداخلي الذي يغير الأبنية المعرفية وذلك بهدف تحصين المسترشد من الضغوط النفسية ثم اكسابه مهارات حياتية لمواجهتها. هذا ما يجعلنا نفسر مختلف السلوكات الغير سوية اللاتكيفية بكونها عبارة عن أفكار خاطئة عالقة في الذهن تفرض نفسها على الإنسان. أما الأسوياء فيملكون مهارات خاصة فعالة طوروها ليكونوا أكثر تكيفا في بيئتهم وتوافقا في مجتمعهم. وتتعدد أشكال هذه المهارات الحياتية؛ انطلاقا من علاقات الفرد بالآخرين في القدرة التفاعل والاتصال الفعال، وتكوين الصداقات والحفاظ عليها والعمل في فريق. إلى الفرد ونفسه بإدراكه لذاته وانفعالاته والسيطرة عليها. وكذا بتجاوز العقبات والتحديات وتحقيق إنجازات هامة لمجتمعه ولنفسه. كما يستطيع الفرد أن يكون معالج نفسه من خلال استخدام ما وراء المعرفة للنظر في ذاته وأفكاره وتقييمها.

انطلاقا مما سبق يمكن استخلاص التساؤلات التالي:

- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمهارة حل المشكلات عند متعلمات الطور الثانوي؟
- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مهارة اتخاذ القرار عند متعلمات الطور الثانوي؟
- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ الذكاء الاجتماعي عند متعلمات الطور الثانوي؟
- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مهارة الاتصال عند متعلمات الطور الثانوي؟
- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ الذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي؟
- هل تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مفهوم الذات عند متعلمات الطور الثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

1/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مهارة حل المشكلات عند متعلمات الطور الثانوي.

2/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مهارة اتخاذ القرار عند متعلمات الطور الثانوي.

3/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ الذكاء الاجتماعي عند متعلمات الطور الثانوي.

4/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مهارة الاتصال عند متعلمات الطور الثانوي.

5/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ الذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي.

6/ تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ مفهوم الذات عند متعلمات الطور الثانوي.

3- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

3-1- استراتيجيات ما وراء المعرفة:

الخطوات العملية والمعرفية التي يتبعها التلاميذ من أجل تحسين عملية التعلم والتغلب على العقبات التي يتعرضون لها في دراستهم، من خلال ثلاث استراتيجيات هي: استراتيجية التفكير بصوت عال، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية K.W.L. ويعد التلميذ مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إذا تحصل على درجة تساوي أو تفوق المتوسط أي الدرجة (78) في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة المرفق في الدراسة.

3-2- المهارات الحياتية:

قدرات الفرد الإيجابية التي تظهر في سلوكات توافقية مع نفسه ومع الآخرين، تتمثل في مفهوم الذات والذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي ومهارة الاتصال ومهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار.

3-2-1- مهارة حل المشكلات:

توجه وأداء التلاميذ في حل المشكلة، عبر تعريف المشكلة ثم توليد بدائل الحلول ثم اختيار احداها. ويعد التلميذ متمكنا من مهارة حل المشكلات إذا كانت درجته تفوق 80 في مقياس مهارة حل المشكلات المرفق في الدراسة.

3-2-2- مهارة اتخاذ القرار:

بأنه اختيار أفضل البدائل المتاحة وهذا الاختيار يتم بعد دراسة شاملة وتحليلية لجميع جوانب المشكلة وموضوع القرار. ويعد التلميذ متمكنا من مهارة اتخاذ القرار إلى كانت درجته تفوق 21 في مقياس مهارة اتخاذ القرار المرفق في الدراسة.

3-2-3- مفهوم الذات:

تصور التلميذ لذاته الجسمية، الشخصية، الأخلاقية، الاجتماعية، الأسرية والأخلاقية. ويعد مفهوم التلميذ عن نفسه إيجابيا إذا ما تجاوزت درجته 100 في مقياس مفهوم الذات المرفق بالدراسة.

3-2-4- الذكاء الانفعالي:

قدرة التلميذ على التعرف على انفعالاته وفهمها وإدارتها وتوظيفها. ويعد ذكاء التلميذ الانفعالي مرتفعا إذا تجاوزت درجته 102 في مقياس الذكاء الانفعالي المرفق في الدراسة.

3-2-5- الذكاء الاجتماعي:

قدرة التلميذ على التعامل مع الآخرين وفهمهم، والتواصل معهم والتأثير والتأثر بهم. ويعد ذكاء التلميذ الاجتماعي مرتفعا إذا تجاوزت درجته 102 في مقياس الذكاء الاجتماعي المرفق بالدراسة.

3-2-6- مهارة الاتصال:

قدرة التلميذ على الاستماع والتحدث الفعال مع الآخرين، وفهمهم، مع القدرة على إظهار المشاعر المناسبة. ويعد التلميذ متمكنا من مهارة الاتصال إذا تجاوزت درجته 96 في مقياس مهارة الاتصال المرفق بالدراسة.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعليم، فمن خلاله ترتسم شخصيات الأفراد وتتحدد اتجاهاتهم ويتشكل البناء المعرفي لديهم وحتى طريقة تفكيرهم ومدى فعاليتها. إذ يمكن القول أن التعليم يحدد مسار المجتمع ومستقبله. لذلك حضي التعليم باهتمام كل أفراد المجتمع، حيث أبدى المثقفون والباحثون آراءهم واقتراحاتهم كما يمنحه السياسيون الأولوية في خططهم وخطاباتهم وحتى الأفراد العاديون ممن هم آباء وأولياء أمور لأطفال يرتادون المدارس. ورغم كل ذلك لم تكن أي فئة من تلك الفئات راضية عن نتائج التعليم الحالية، فمن غير الممكن أن تجاهل الأعداد الهائلة من المتسربين والمتأخرين دراسيا.

إن هذا التخلف الحاد الذي يعيشه التعليم في الجزائر دفع الطالبة للنظر في الطريقة التي يسير بها التعليم وفي طريقة تحقيق أهدافه بإنشاء أفراد فاعلين ناجحين في المجتمع؛ وهذا لا يتحقق بتحفيظ المتعلمين المعارف العلمية الجافة مثل قوانين الفيزياء والرياضيات المعقدة والتي لن تفيدهم في شيء في حياتهم العملية ما لم تكن جزءا من المهنة التي يمارسونها، والتي تستهلك كل طاقاتهم النفسية والجسدية في سبيل تحقيق ذلك، فهو بذلك لا يتنج أفرادا فاعلين في المجتمع بحيث ينهي المتعلمون تعليمهم مرهقين مثقلين بالإحباطات نتيجة فشلهم في تحصيل معارف لا تنفعهم في شيء. فالتعليم القائم على الحفظ والذي لا يتناسب مع الوقع المعاش قد أثبت فشله. إذ يكون عبارة عن نشاط سلبي كما عبر عنه ماريل هارمين Marrill Harmin (1993)، إذ يأخذ الطلاب ملاحظات أثناء شرح المعلم ثم يعيدون نفس المعلومات في الاختبارات. وعندما يقرأ الطلاب فصلا يعينه المعلم ويجيبونه عن أسئلة تدور حوله، فإن الإجابات توجد في الفصل وتكون

معروفة لدى المعلم في الأصل. وحتى في الحصص الرياضيات والعلوم، فإن المعلمين نادرا ما يسمحون للطلاب باكتشاف المبادئ بأنفسهم بل إنهم يقدمون الأساليب الرياضية والقوانين العلمية ثم يعينون للطلاب مهمات يمارسون فيها ببساطة ما كانوا قد تعلموه في السابق (إبراهيم. 2009، ص100)

إن هذا النمط من التعليم يقتل قدرات المتعلم في التفكير المستقل والمبدع بذلك يفقد دافعيته في التعلم. وهذا ما نلاحظه لدى المتعلمين على مدى المرحلة الابتدائية حيث تتلاشى رغبتهم في التعلم كلما انتقلوا من سنة لأخرى. وهذا ما يعتبر من أخطر السلبيات التي يؤثر بها النظام التعليمي على المجتمع، فبفقدان فعالية الفكر يفقد المتعلم استقلاليته وهويته الخاصة، ويصبح خاضعا لما يمليه عليه المحيط وللمؤثرات الثقافية الخارجية. ويكون بصفة عامة فردا مستهلكا لا منتجا فاعلا أو بالأحرى متحكما في حياته الخاصة ومستقبله.

هذا ما يستدعى الحاجة للبحث في بدائل وطرق جديدة للتعلم تساعد المتعلمين على بناء قدرتهم في التفكير بدل طمسها. خاصة لدى فئة متعلمي المرحلة الثانوية التي يقع عليها مسؤولية النجاح في تحقيق طموحاتهم المهنية من خلال النجاح في مسارهم الدراسي. حيث لا يتحقق الانتقال من الحياة الدراسية للحياة المهنية دون مهارات عملية يتعلمها الفرد بشكل مباشر أو غير مباشر تندرج ضمن مفهوم المهارات الحياتية. كما لا يستطيع المتعلم أن يكون فاعلا في تعلمه ما لم يواجه طريقته في التعلم ويدرسها حتى يتدارك الأخطاء والنقائص فيها، هذه المهارة التي ستجعله متعلما جيدا بجدارة وسيكون متعلما جيدا حتى في حياته خارج المدرسة وفي تعامله مع معطيات الحياة، فننشئ فردا يطور نفسه بنفسه.

ويعتبر نجاح هذه الفئة من المجتمع في الاندماج في عالم الشغل أكبر وأهم دفعة اقتصادية للمجتمع. وتأثير المهارات الحياتية يشمل كل المجالات وليس الاقتصاد فحسب نظرا لكثرتها وتنوعها، فثروة الأمم ليست بمواردها المادية بنفطها ومعادنها الثمينة التي تقوم باستنفاذها كل يوم بل بطاقاتها البشرية وبشبابها التي تستمر جيلا بعد جيل. فالإنسان هو الذي يبني الحضارة وليس المادة. فكلما كان متوازنا ومتوافقا مع نفسه ومع الآخرين وذو حكمة وعقل مفكر يصبح المجتمع كله متماسكا قويا صامدا في وجه التيارات الثقافية الأخرى المحيطة به.

بذلك تتميز الدراسة الحالية بكونها تغطي الجانب النفسي الانفعالي للفرد والجانب المعرفي وتبحث في التأثير للجانب المعرفي على الانفعالي، إذ جاءت صياغة التساؤل حول الأثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارات الحياة عن خلفية التساؤل حول أثر الكفاءة المعرفية التي تسيرها التفكير الفوق معرفي للفرد ومهارة الفرد في التعامل مع ضغوط الحياة والاستجابة لمتطلباتها الشخصية.

كما تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة جدا التي تدرس موضوع مهارات الحياة في المجتمع الجزائري، كما وتسعى لتوظيفها في المنهاج التربوي كهدف تعليمي. إذ تسعى الدراسة الحالية لأن تكون خطوة في إصلاح التعليم والنهوض به من خلال إعادة النظر في أهدافه وأساليبه. فمن المهم أن نلفت الانتباه لهذين

المتغيرين الهامين والحاسمين في العملية التعليمية. فإعادة توجيه دفة التعليم في الجزائر نحو اكساب المتعلمين مهارات تفيدهم بدل من معارف جامدة هو هدف الباحثة وهذه الدراسة خطوة نحو ذلك.

كما ستمكننا هذه الدراسة من قياس المهارات الحياتية لدى المتعلمين ومدى استخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء معرفية، ومعرفة واقع أثر البرامج التعليمية والعملية التعليمية بصفة عامة على هذين المتغيرين.

5- أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة من خلال الإجابات التي ستقدمها عن التساؤلات المطروحة، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة:

- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على المهارات الحياتية عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة حل المشكلات عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة اتخاذ القرار عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الاجتماعي عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة الاتصال عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي.
- تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على مفهوم الذات عند متعلمات الطور الثانوي.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسات حول ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية:

1/ دراسة أحمد عودة قشطة (2008):

بحثت الدراسة في أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس أساسي بغزة. اتبعت المنهج التجريبي في البحث، حيث طُبق اختبار المفاهيم العلمية واختبار المهارات الحياتية على 74 طالب، قسموا إلى 37 طالبا في المجموعة الضابطة و37 طالبا في المجموعة التجريبية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم العلمية (بحجم تأثير 71%) والمهارات الحياتية (بحجم تأثير 64%) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2/ حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل (2008):

هي دراسة حول فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية. اعتمدت المنهج التجريبي، حيث قام الباحث بتطبيق قبلي لمقياس الذكاء الوجداني من إعداده ومقياس الذكاء للراشدين لسامية الأنصاري بغرض تحقيق التكافؤ في الذكاء العام بين طالبات المجموعتين، ثم قام بتقديم البرنامج الذي هو من إعداد الباحث باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة والأسئلة الذاتية وتدريس الأقران) على المجموعة التجريبية وتقديم البرنامج باستخدام الطريقة التقليدية على المجموعة الضابطة، ثم قام بالقياس البعدي بمقياس الذكاء الوجداني، وبعد مرور شهر قام بالقياس التتبعي بمقياس الذكاء الوجداني كذلك. وتحققت الدراسة من وجود فاعلية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الوجداني بأبعاده؛ الوعي الوجداني بالآخر والوعي الوجداني بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيز الذات. كما أثبتت استمرار فعالية البرنامج بعد شهر من التعرض له على كافة أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا بعد تحفيز الذات الذي انخفضت درجته في القياس التتبعي.

3/ دراسة رمضان حسن زادا وفاطمة شاه محمدي Ramezan Hasanzadeh & fatima Shahmohamadi (2011):

بحثت الدراسة في العلاقة بين الذكاء الانفعالي واستراتيجيات التعلم عند عينة عشوائية من الأفراد الراشدين (20–30 سنة) بشمالي إيران، قدرت ب 100 فرد منهم 50 أنثى و 50 ذكرا. وقد ذكر الباحثين أن مجالات التخصص الدراسي لأفراد العينة كانت في حدود العلوم الإنسانية (17) والعلوم البسيطة (21) والهندسة (33) والطب (29). استخدم الباحثين مقياسي استراتيجيات التعلم (LASSI) الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد هي بعد المهارات للتعلم الاستراتيجي وبعد الدافعية للتعلم الاستراتيجي وبعد التنظيم الذاتي للتعلم الاستراتيجي الذي يمثل بعد ما وراء المعرفة للمقياس، ومقياس الذكاء الانفعالي. وقد خلصت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات المقياسين. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير التخصص. وإجابة عن الفرضية الأساسية، تحققت الدراسة من وجود علاقة بين درجات مقياسي استراتيجيات التعلم والذكاء الانفعالي للذكور والإناث.

4/ دراسة ماجد شاري وآخرون Majeed Sharei & all (2012):

جاءت الدراسة بعنوان "التحقق من فاعلية مهارات الذكاء الانفعالي والقدرات الما وراء معرفية في مهارة حل المشكلات الرياضية عند التلاميذ". اختيرت العينة بطريقة عشوائية من ثانوية إيرانشهر Iranshahr بإيران حيث قدرت ب 54 تلميذة و60 تلميذ بإجمالي 114 فردا. وطبق مقياس الذكاء الانفعالي لباناأورا وآخرون Panaoura & all (2003) المكون من أبعاد المهارات الشخصية والمهارات البين شخصية

والقدرة على التكيف وإدارة الضغوط والمزاج العام، ضمن 90 بند. ومقياس قدرات ما وراء المعرفة لباناأورا (2003) المكون من أبعاد معرفة ما وراء المعرفة والمراقبة الما وراء معرفية والتنظيم الذاتي ضمن 30 بندا. ولقياس مهارة حل المشكلات الرياضية تم استخدام الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات. أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارة حل المشكلات الرياضية بينما كانت العلاقة موجودة بين مهارة حل المشكلات الرياضية وبعد المراقبة الما وراء معرفية فقط من مقياس القدرات الما وراء معرفية.

5/ دراسة بارفيز ألافينيا وحسان مولاحسين Parviz Alavinia & Hassan mollahossein (2012):

بحثت الدراسة في علاقة استراتيجية الاستماع الما وراء معرفية بالذكاء الانفعالي عند الطلبة الإيرانيين. قدرت العينة ب 112 طالبا جامعيا منهم 72 ذكرا و 40 أنثى. طبقت عليهم مقياس الذكاء الانفعالي (المطبق في دراسة ماجد شاري وآخرون) واستبيان مهارات ما وراء المعرفة واختبار الانصات. وتم التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التخطيط وأبعاد العلاقات الشخصية والمزاج العام والتكيف. كما تحققت الدراسة أيضا من وجود علاقة بين مهارة المراقبة وكل أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي. كما توجد علاقة بين مهارة التقييم وبعد العلاقات الشخصية.

6/ دراسة علي فارس (2013):

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وقد تكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة. وتم استخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث، ومقياس القدرة على حل المشكلات لنزيه حمدي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) وحل المشكلات، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة.

7/ دراسة دينا خالد أحمد الفلمباني (2011):

قامت الدراسة حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. بلغ حجم العينة 34 تلميذة منهم 17 تلميذة في المجموعة التجريبية و17 تلميذة في المجموعة الضابطة. وطبقت عليهن مقاييس الذكاء لأحمد زكي صالح واختبار حل المشكلات من إعداد الباحثة واختبار استراتيجيات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثة أيضا. وقد كان للبرنامج فاعلية في تنمية مهارة حل المشكلات عند التلميذات.

8/ دراسة إيمان علي محمد أبو الغيط (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات لكلية الاقتصاد المنزلي. حيث قدرت العينة ب 36 طالبة، طبق عليهن مقياس اتخاذ القرار الذي أعدته الباحثة. وقد أثبت البرنامج فعاليته من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجات الطالبات على مقياس اتخاذ القرار للقياسين القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي.

9/ دراسة هاراندي وآخرون Harandi & all (2013):

هي دراسة حول فعالية برنامج ما وراء معرفي على المهارات الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى تلميذات من المدرسة الثانوية. تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية عند المراهقين ومقياس ويلز لما وراء المعرفة ومقياس مهارة حل المشكلات، لدى عينة قدرت ب 40 تلميذة (15-18 سنة). أثبتت النتائج أن كل من المهارات الاجتماعية للتلميذات ومهارة حل المشكلات قد تحسنت بعد تطبيق البرنامج.

10/ دراسة محمد حسب الله (2005):

تحققت الدراسة من فاعلية برنامج لتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. طبق اختبار القدرة العقلية وقائمة الوعي بما وراء المعرفة واختبار مهارات حل المشكلات على عينة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي. وتوصلت إلى وجود تأثير للبرنامج على درجات استراتيجية التخطيط واستراتيجية التنظيم واستراتيجية التقويم واستراتيجية مراقبة الفهم. ووجود تأثير للبرنامج على درجات مهارات فهم وتحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع خطة لحل المشكلة، وضع خطة لتنفيذ الحل، مراجعة الحل بعد اكتماله. بذلك تم التحقق من فعالية البرنامج في تنمية كل المهارات الما وراء معرفية وكل مهارات حل المشكلة.

6-2- دراسات حول ما وراء المعرفة:

1/ دراسة نزيهة صحراوي (2011):

تحققت الدراسة من علاقة مهارات ما وراء المعرفة باستراتيجيات التعلم المعرفية الفعالة لدى الطلبة الجامعيين. ضمن عينة عشوائية مقدرة ب 160 طالب، قامت الباحثة بتطبيق مقياسي ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم. وتوصلت إلى وجود علاقة بين درجات المقياسين، وأن الفرق ملاحظ بين الطلبة العاديين والطلبة المتأخرين في درجات مقياس ما وراء المعرفة هو فرق دال إحصائيا.

2/ دراسة حساني رشيد (2008):

هي دراسة حول استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين. طبق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس المركز التحكم لجوليان روتر، على عينة قدرها 120 طالب وطالبة. وتوصل إلى أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة يملكون مركز تحكم داخلي على خلاف الطلبة الذين لا يستخدمونها. وبأن عامل الجنس والمستوى لا يرتبط باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

3/ دراسة بن حفيظ مفيدة (2014):

والدراسة بعنوان "تصميم لبرنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة". واعتمدت الباحثة في دراستها على المقابلة والدراسة الحالة واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لصاحبه محمد النوبي علي المصمم عام (2005) وتقارير الفحوصات الطبية وكذا البرنامج العلاجي الذي أعدته الباحثة في ضوء المقاربة العلاجية الميتا معرفية. أما العينة فنظرا لانسحاب معظم أفرادها فقد تكونت من طفل واحد فقط يبلغ من العمر (15) سنة. وقد بين البرنامج أثره في كل من نقص الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية.

6-3- دراسات حول مهارات الحياة:

1/ دراسة لطيفة ماجد محمود النعيمي وضمياء إبراهيم محمد الخزرجي (2014):

كشفت الدراسة عن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة ديالى. تم بناء وتطبيق مقياس المهارات الحياتية المعتمد على تصنيف منظمة الصحة العالمية على عينة بلغت 748 طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية. وتوصلت إلى أن طلبة جامعة ديالى لديهم مستوى جيد من المهارات الحياتية ولا يوجد فرق دال احصائيا بين الإناث والذكور والتخصص (الانساني والعلمي).

2/ دراسة أحمد عيسى داوود وزيد سليمان العدوان (2014):

بحثت الدراسة في أثر تطوير وحدتين دراستين في التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء النموذج التوليدي البنائي في تحسين مهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية. طبق اختبار مهارات التفكير العليا واختبار المهارات الحياتية على عينة قدرت ب 60 طالبا، كما تم تطوير وحدتين دراسيتين في ضوء النموذج التوليدي البنائي. وتم التوصل إلى وجود فروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير العليا اختبار المهارات الحياتية البعديين ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا ما يثبت فعالية التطوير في الوحدتين الدراسيتين.

3/ دراسة سلطاني النذير (2010):

بحثت الدراسة في دور المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات الاجتماعية لدة تلميذ التعليم الابتدائي. طبق استبيان المقاربة بالكفاءات على 87 معلما ومعلمة ومقياس المهارات الاجتماعية على 105 تلميذا وتلميذة بين عمر 6 و12 سنة. وتوصلت إلى أنه لم توفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلميذ المدرسة الابتدائي.

4/ دراسة حمدان يوسف الآغا (2012):

هي دراسة حول فاعلية توظيف استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة. طبقت بطارية المهارات الحياتية المتضمنة مقياس اتخاذ القرار وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية الأدائية واختبار الاتصال والتواصل، على عينة عشوائية مكونة من 81 طالبا من الصف الخامس أساسي. وقد توصلت الدراسة إلى أن توظيف الاستراتيجية يحقق فعالية مرتفعة في تنمية مهارة اتخاذ القرار والمهارات الأدائية البيئية ومهارة الاتصال والتواصل.

6-4- تعقيب على الدراسات السابقة:

6-4-1- من حيث العينة:

تعددت الفئات التي أخذت منها العينة دراسات حول ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية؛ فبعضها كان من المرحلة الثانوية والآخر من المرحلة المتوسطة وحتى الطلبة الجامعيين والراشدين، الذين تم تصنيفهم حسب تخصصاتهم. أما من حيث الجنس، فقد شملت معظم الدراسات كلا الجنسين ماعدا دراسة أحمد قشطة (2008) التي اقتصرت فقط على الذكور، ودراسة كل من الفيل (2008)، الفلمباني (2011)، هاراندي وآخرون (2013) التي اقتصرت على البنات. أما الاختيار فقد كان بطريقة عشوائية.

أما في الدراسات حول ما وراء المعرفة فقد كانت العينة في دراستي صحراوي (2011) وحساني رشيد (2008) مختارة بطريقة عشوائية من كلا الجنسين من فئة طلاب الجامعة. على خلاف دراسة بن حفيظ (2014) التي طبقت برنامجا علاجيا على حالة طفل واحد فقط نظرا لعدم التزام أفراد العينة بالمتابعة.

وفي الدراسات حول المهارات الحياتية فقد أخذت العينة في دراسة الآغا (2012) وداوود والعدوان (2014) من المرحلة الأساسية. وفي دراسة النعيمي والخزرجي (2014) فأخذت العينة من طلاب الجامعة. وفي دراسة سلطاني النذير (2010) فشملت العينة تلاميذ الابتدائي والمعلمين لمعرفة وجهات نظرهم. كما اختيرت كل العينات بطريقة عشوائية كذلك ومن كلا الجنسين.

6-4-2- من حيث أدوات الأدوات المستخدمة:

طبقت معظم الدراسات حول ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية برامج قائمة على ما وراء المعرفة. أما الدراسات الأخرى التي قاست متغير ما وراء المعرفة في العينة فقد استخدمت مقاييس مختلفة منها: دراسة حساني رشيد (2008) حيث قام بانتقاء (21) عبارة من مقياس وولف Wolf تقيس ما وراء المعرفة، وقامت نزيهة صحراوي (2011) ببناء مقياس يتكون من أبعاد "مهارات ما وراء المعرفة ومعارف ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة". كما قام الباحث علي فارس (2013) ببناء مقياس يقيس ما وراء المعرفة من خلال مهارات المراقبة والتخطيط والتقويم. أما في الدراسات الأجنبية فقد تم استخدام مقياسين؛ الأول مقياس LASSI الذي يقيس استراتيجيات التعلم وأحد الأبعاد الثلاثة بعد التنظيم الذاتي الذي يقيس التعلم عبر ما وراء المعرفة، والثاني مقياس لباحثة بانا أورا (2003) الذي يقيس قدرات ما وراء المعرفة من خلال أبعاد "معرفة ما وراء المعرفة ومراقبة ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي".

أما المهارات الحياتية فقد تم قياسها بشكل مختلف حسب وجهة نظر الباحث للمهارات الحياتية ومدى ملاءمة نوع المهارات مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها؛ حيث كان نوع المهارات حياتية بالنسبة لأحمد قشطة (2008) ما يشمله مقرر مادة العلوم وهي: المهارات الغذائية والصحية والوقائية واليدوية والبيئية، وقام الباحث بإعداد اختبار خاص يقيس هذه المهارات حيث يطلب من التلميذ قراءة مجموعة من الموقف ليختار منها ما هو مناسب. أما دراسة النعيمي والخزرجي (2014) فقد تم بناء مقياس يعتمد تصنيف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية. وفي دراسة داوود والعدوان (2014) فقد تمثلت أبعاد مقياس المهارات الحياتية في السلم والأمن، العلاقات الاجتماعية، البيئة، الصحة. وفي دراسة حمدان الأغا (2012) فقد تم استخدام بطارية لقياس المهارات الحياتية المكونة من "مقياس مهارات اتخاذ القرار وبطاقة ملاحظة المهارات البيئية والأدائية واختبار الاتصال والتواصل"، وهي أحسن طريقة للقياس حيث تعطي لكل متغير حقه في قياسه بكل مؤشراته وأبعاده كما هي الواقع عوضا عن تحويل المهارات الحياتية لمجرد أبعاد في مقياس واحد فقط، بذلك توفر البطارية أصدق النتائج في هذه الحالة.

6-4-3- من حيث المنهج:

لكل دراسة منهجها الخاص الذي يخدم الأهداف المراد تحقيقها من الدراسة؛ فقد استخدمت الدراسات التي هدفت للتأكد من فاعلية برنامج معين المنهج التجريبي، واستخدمت الدراسات التي بحثت في العلاقة بين المتغيرات المنهج الوصفي.

6-4-4- من حيث البيئة:

تنوعت البيئات التي شملتها الدراسات السابقة منها خمس الدراسات الجزائرية. وستة دراسات عربية مكونة من دراستين من قطاع غزة وثلاث دراسات مصرية ودراسة واحدة من العراق وأخرى من الأردن. أما الدراسات الأجنبية فقد كانت عبارة عن ثلاثة دراسات إيرانية.

6-4-5- من حيث النتائج:

أثبتت كل الدراسات التي كانت حول ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية وجود العلاقة، سواء كان ذاك من خلال فاعلية برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية إحدى المهارات أو من خلال دراسات وصفية ارتباطية. كما وأثبتت دراسة على فارس (2013) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متغيري ما وراء المعرفة وحل المشكلات، وأثبتت دراسة حسن زادا وآخرون (2011) أنه توجد فروق بين الجنسين في استخدام ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي، وأنه لا توجد فروق في استخدام ما وراء المعرفة بالنسبة للتخصص لكن توجد فروق في الذكاء الانفعالي بالنسبة للتخصص.

الفصل الثاني:

استراتيجيات ما وراء المعرفة

الفصل الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد

1- مدخل لما وراء المعرفة

1-1- تعريف ما وراء المعرفة

1-2- المعرفة وما وراء المعرفة

1-3- أهمية ما وراء المعرفة

1-4- مميزات ما وراء المعرفة

1-5- العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة

1-6- علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات

2- استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة

2-1- تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة

2-2- استراتيجية التساؤل الذاتي

2-3- استراتيجية التفكير بصوت عال

2-4- استراتيجية K.W.L.H

2-5- مهارات ما وراء المعرفة

2-5-1- مهارة التخطيط

2-5-2- مهارة المراقبة والتحكم

2-5-3- مهارة التقييم

2-6- الخصائص المميزة للمتعلمين مستخدمي استراتيجيات ما وراء المعرفة

خلاصة

تمهيد:

في عقد السبعينيات من القرن العشرين ارتقى علم النفس المعرفي باكتشاف مفهوم ما وراء المعرفة من خلال العالم فلافيل. ويشير هذا المفهوم إلى التفكير في المعرفة؛ أي أن يراجع الفرد كيف يفكر ويستنتج ويصل إلى الحلول والافتراضات وكيف يتعلم، ليقوم باكتشاف نقاط الخلل فيها ويصححها ويكون استراتيجية جديدة للتفكير بفاعلية أكثر. وتشمل ما وراء المعرفة أيضا الجوانب الشعورية للفرد مثل الدوافع والانفعالات، حيث تساعد ما وراء المعرفة الفرد على الوعي بها أكثر. بذلك فأن لما وراء المعرفة دور العظيم في حياة الفرد، فهي ما يجعل الانسان قادرا على تطوير نفسه.

ومن أكثر المجالات استفادة من ما وراء المعرفة هو المجال التعليمي؛ حيث طور العديد من الباحثين استراتيجيات ما وراء معرفية خاصة للمتعلمين، بحيث تفيدهم في ملاحظة سلوكهم وطريقتهم في التعلم وتحديد ما يجب تعديله وما يجب الحفاظ عليه، ثم بناء خطة جديدة للتعلم وإعادة تقييم النتائج وإحداث تعديلات أخرى إن وجب ذلك. كما يقوم التعلم على استراتيجيات ما وراء المعرفة على التفاعل مع المادة التعليمية بدل مجرد الحفظ والاستدخال الميت للمعلومات.

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة أصبحت السبيل الأمثل لجعل المتعلمين أكثر فاعلية كمتعلمين وكأفراد في المجتمع، فهي تمنحهم القدرة على تطوير قدراتهم المعرفية وهذا ما سيفيدهم حتما في حياتهم المهنية والشخصية.

1- مدخل لما وراء المعرفة:

1-1- تعريف ما وراء المعرفة:

عند الاطلاع على أدبيات ما وراء المعرفة نجد تعريفات كثيرة جدا نستعرض أهمها:

تعريف سعيد عبد العزيز (2013) الذي يرى أن ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تعتبر من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدم القدرات المعرفية للفرد بشكل فاعل في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، وهي تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، وهي تهدف إلى رفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا.

وكذلك سعاد جبر سعيد (2008) بحيث ترى بأنها التفكير في التفكير والمعرفة عن المعرفة، بمعنى فهم عمليات التفكير، وخاصة العمليات التي يستخدمها الفرد عن نفسه وهو يتعلم في المواقف المتنوعة، وهو القدرة على معرفة ما نعرفه وما لا نعرفه في المهمة التي نحن فيها، ومركز تلك المهمة قشرة المخ؛ فالتفكير في التفكير هو القدرة على التخطيط والوعي وحل المشكلات والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة تفكيره.

أما بالنسبة لفلافيل Flavell فهي معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية، وقدرته على ضبط هذه العمليات وإدارتها بنشاط، وأن معظم الأنشطة النفسية مثل العمليات المعرفية والدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الشعورية وغير الشعورية، يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة. (سعادة. 2015، ص95. نقلا عن: الغول. 2002)

كذلك يضيف يوسف قطامي (2009) بأن ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات والموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويعرف كل من أبو جادو ونوفل (2010) ما وراء المعرفة بكونها مجموعة من العناصر التي تشكل بنية هذا المفهوم والمتمثلة في عملية وعي أو معرفة الفرد لما يقوم به من عمليات معرفية أو ذهنية، وتشمل هذه العمليات على التخطيط للمهمة التي يرغب المتعلم القيام بها، ومن ثم مراقبة تنفيذ وتعديل هذه العمليات

أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتجاه الصحيح والمرغوب، وللتأكد من تحقيق الأهداف المرغوبة لا بد من تقييم العمليات التي قام بها المتعلم. (نوفل وسعيفان. 2011، ص266)

ويرى هانسون وإيلر Henson & Eller (1999) أنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لمعرفة الأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم، بهدف تحقيق عمليات بعينها، مثل: التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (عزيز. 2005، ص 99)

أما سليمان عبد الواحد (2010) فيعرف ما وراء المعرفة بكونها نشاطا عقليا يخص الفرد ذاته ويتضح من خلال وعيه بعملياته المعرفية وتحديدها، وإدراك أبعادها، وترجمتها واستخدامها، وكذلك القدرة على السيطرة عليها، والتحكم فيها، وضبطها، ومراجعتها، وتقييمها وبالتالي فإن ما وراء المعرفة يمثل نشاطا عقليا يتطلب ممارسته وعيا وخبرة ومهارة.

من خلال تحليل التعاريف السابقة يمكن استخلاص بعض النقاط الأساسية لمفهوم ما وراء المعرفة هي:

- ما وراء المعرفة من أهم مكونات السلوك الذكي فهو أرقى مستويات التفكير
- هي تفكير موضوعه الذات والعمليات العقلية
- وهي تحلل قبل وأثناء وبعد عملية التعلم
- كما أنها تنمو كلما تقدم الفرد في العمر
- وتسيطر على المهارات المعرفية
- تهدف لرفع مستوى استقلالية التفكير
- متمركزة في قشرة المخ
- تدير الانفعالات والدوافع والمهارات الحركية الشعورية واللاشعورية (السلوك)
- تعتمد على عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم
- تتطلب الوعي والخبرة والمهارة
- تساعد في التفكير لحل المشكلات

1-2- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة:

يتداخل مفهومي المعرفة وما وراء المعرفة في كثير من الأحيان، لذلك أوجد كثير من الكتاب والباحثين مواضع اختلاف تضع الحد الفاصل بينهما.

يميز أنور الشرقاوي (1991) بين المعرفة وما وراء المعرفة؛ فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد لحين استدعائه في الموقف المختلفة في حين مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة. (بريك. 2015، ص54)

إذ يعترف فلافيل أن ما وراء المعرفة قد لا تختلف عن المعرفة. إذ إن التفريق بين ما هو معرفي وبين ما هو وراء معرفي، يكمن في كيفية استعمال المعلومات. فالمعرفة تستعمل لمساعدة الفرد على تحقيق هدف معين، في حين تستعمل ما وراء المعرفة لضمان الوصول إلى ذلك الهدف وتحقيقه. (العبيدي والشبيب. 2016، ص 80 نقلا عن: Roberts & Erdos, 1993)

وقد ذكرت (دروزة) ثلاثة فروق بين المعرفة وما وراء المعرفة، هي:

1. إن المعرفة ترمي إلى الحصول على المعنى وفهم الشيء المقروء، وزيادة معنى له. في حين ما وراء المعرفة ترمي إلى التحكم والضبط لهذا المعنى، والمحافظة عليه أطول مدة ممكنة.
2. تتكون المعرفة في المراحل الأولى من النمو. في حين تستغرق المعرفة ما وراء المعرفية مدة طويلة لتكوينها، وتكون بعد عمر خمس سنوات، وتستمر في النمو حتى المرحلة الثانوية أو الجامعية.
3. تعد المعرفة الإدراكية شيئا فطريا، ويكاد يكون الاستعداد لها موروثا في حين أن المعرفة ما وراء المعرفية مهارة مكتسبة، تحتاج إلى تدريب وممارسة كي يستعملها الفرد. (العبيدي والشبيب. 2016، ص 80)

وتلخص الرويثي (2009) الفروق بين المفهومين من وجهة نظرها في الجدول التالي:

النشاط المعرفي Cognitive	النشاط ما وراء المعرفي Metacognitive
هو جميع العمليات التي بوسطتها يتحول المدخل الحسي من البيئة إلى معلومات تتطور وتختزن لدى الفرد، وذلك لاستخدامها في موقف مختلفة، أي أن المعرفة مكتسبة	هي وعي الفرد للمعرفة المكتسبة وإدراكها بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، وذلك نتيجة حصوله على هذه المعرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف
يستخدم لتوليد معنى أو لحل مشكلة أو الوصول إلى حقيقة معينة أو اصدار حكم من الأحكام وغيرها	يستخدم لتوجيه جهود الفرد وضبطها وتقويمها لإيجاد هذا المعنى وتشكيله أو حل المشكلة أو توجيهه لتحليل المعلومات اللازمة تصويب مسارها
يتضمن استراتيجية ومهارات متعددة منها اتخاذ القرار أو حل المشكلة أو التفكير الناقد وغيرها من المهارات المعرفية	يتضمن عمليات ومهارات عديدة من أهمها التخطيط والمراقبة والضبط والتقييم للمعرفة المكتسبة
يتعامل المتعلم في الأنشطة المعرفية مع البيانات والمعلومات بشكل مباشر	يتعامل المتعلم في الأنشطة فوق المعرفية مع الأنشطة العليا التي توجه هذه البيانات والمعلومات

جدول رقم (1): الفروق بين المعرفة وما وراء المعرفة

1-3- أهمية ما وراء المعرفة:

يمكن استنتاج أهمية ما وراء المعرفة من خلال ما تقدم من تعاريف، فلهذا النمط من التفكير الدور الأساسي في تنظيم عملية التفكير عبر التخطيط لها ومراقبتها وضبطها. أما في الجانب الميداني، فقد أثبتت دراسات أجنبية وعربية مثل دراسة محمد سعيد أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال برنامج إرشادي على تلاميذ الصف الثالث إعدادي على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى العينة. كما أثبتت دراسات عربية وأجنبية عديدة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية التفكير الابداعي ومهارة حل المشكلات، وبنيت برامج ما وراء معرفية عديدة لهذا الغرض. كما يرى فتحي الزيات (1998) المشار إليه في السيد رمضان بريك (2015) إلى أن التباين واضح بين سريعي التعلم وبطيئي التعلم وكذا بين المتميزين في القراءة وذوي الصعوبات فيها يرجع إلى خصائص التفكير ما وراء المعرفي لدى كل منهم.

وتبدو أهمية ما وراء المعرفة وفقا لرؤية كل من آرثر كوستا وبينا كاليك Costa & Kallick (2003) في أنه:

1/ يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثمة العمل على محافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها، كما أن من شان التخطيط لتوظيف استراتيجية ما

قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.

2/ يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنتها وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.

3/ يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.

4/ يجعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثمة تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يحيا فيها.

5/ يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.

6/ يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (Concept Maps) قبل البدء في تنفيذ المهمات.

7/ يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، إذا تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تبلي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.

8/ ينمي لدى الفرد التقييم الذاتي (Self – Evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الفرد، وذلك بهدف التحسين.

9/ يمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.

10/ يسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم العقلي المكبوت.

11/ يعمل على تنمية الإدراك الآلي للماهرات المحورية في التفكير. (أبو جادو ونوفل. 2007، ص 347-348)

ويشير جونستون Gunstone (1993) إلى أن استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تنمية قدرته على التفكير في الشيء الذي يتعلمه، ويزيد قدرته على التحكم في هذا التعلم، لأنه يسهم في تحقيق ما يلي:

- **الوعي بالمهمة:** من خلال زيادة وعي المتعلم بما يمارسه في موقف معين.
- **الوعي بالاستراتيجية:** بمعنى زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحو الأمثل.
- **الوعي بالأداء:** ويعني إلى أي مدى تمت عملية التعلم. (عزيز. 2005، ص 104)

ويضيف سليمان إبراهيم (2011) أنه إذا تم استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة استخداما صحيحا وتوظيفا للمواقف والعمليات التعليمية المختلفة توظيفا جيدا، فإن ذلك يسهم بشكل فعال في القضاء على

جمود المادة التعليمية، ويجعلها أكثر مرونة وأكثر وضوحا في أذهان التلاميذ. وسيحد من الدور السلبي للمتعلمين المتمثل في مجرد تلقي المعلومات وحفظها واستظهارها وتغييرها إلى دور إيجابي متمثل في وجود عقول نشطة مفكرة واعية ومدركة لما تتعلمه، وسينعكس ذلك على طريقة تقويم المتعلمين.

ويضيف ليندستروم Lindstrom (1995) أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء معرفية يمتاز بقدرته على:

- اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية
- التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة، سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية. (عزيز. 2005، ص 107)

وقد فسر سليمان إبراهيم (2011) ذلك بأنه عندما يصبح المتعلم أكثر إدراكا لكيفية تعلمه فإنه يصبح أكثر قدرة على ترجمة وتحويل ما تعلمه في مواقف أخرى جديدة أو مختلفة، ويتضح من ذلك أهمية ما وراء المعرفة في عملية الانتقال أثر التعلم في المواقف المختلفة مما يدعم عملية التعلم ويجعله أكثر مرونة.

ويضيف جودت سعادة (2015) فوائد اجتماعية أخرى، هي:

- مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة
- احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم
- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وافكارهم
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم

2-4- مميزات ما وراء المعرفة:

تمتاز ما وراء المعرفة على أنها لا تنفذ مباشرة على المهمة وإنما على العمليات المعرفية لاتي تجرى على هذه المهمة، فهي تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لهذا العمليات، ومتابعة عملية تنفيذها ومراقبة سيرها والحكم على نتائجها.

وتختلف عمليات ما وراء المعرفة من فرد لآخر تبعا للفروق المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة، فقد لوحظ أن الأطفال عادة لا يطورون مثل هذه الأساليب إلا في مراحل عمرية لاحقة، حيث أنهم في المراحل المبكرة غالبا لا يملكون وعي بمثل هذه العمليات، كما أنها تمتاز بقدرتها على تحديد العمليات المناسبة لتنفيذ المهمات المطلوبة. (الزغول. بدون سنة، ص 80-81)

1-5- العوامل المؤثرة في ما وراء المعرفة:

1-5-1- الخصائص العامة للفرد:

أ) السن:

اهتمت العديد من الأبحاث الميدانية بدراسة تأثير السن على ما وراء المعرفة فتبين أن هناك علاقة مباشرة بينهما، فعلى الرغم من أنها غير مستعملة بالضرورة من طرف كل راشد إلى أنها مرتبطة مباشرة بالسن عند الأطفال والشباب الراشد.

لقد توصلت الأبحاث التي قام بها كل من براون وسميلي (1977) عند محاولة فهم اكتساب المهارات الما وراء معرفية إلى أن الأطفال الكبار في السن يستعملون المعارف الخاصة بإحدى فقرات النص من أجل تذكر فعال، في حين لا يكتسب الأطفال الصغار المهارات الما وراء معرفية الخاصة بالفهم، فهم يركزون على الموضوع الرئيسي للقصة ولا يعطون أهمية للتفاصيل التي تكون مؤشرة للتذكر.

حتى الخبرات الما وراء معرفية هي الأخرة مرتبطة بالسن، فقد توصل فلافيل (1987) إلى أن الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار لفهم شعورهم الخاص بعدم الفهم، كما لديهم صعوبات فيما يخص تدخل واستعمال خبراتهم ما وراء معرفية.

ومنه يظهر لنا جليا أن ما وراء المعرفة ترتبط بالسن، فاكتساب المعارف الما وراء معرفية وحتى الفعلي لهاته المعارف من خلال الخبرات الما وراء المعرفية هو الآخر مرتبتط بالسن، فاكتساب المعارف الما وراء معرفية وحتى الفعلي لهاته المعارف من خلال الخبرات الما وراء معرفية هو الآخر مرتبط بالسن. (حساني. 2008، ص 36)

ب) الخبرة:

أكدت الدراسات أن الخبرة هي احدى المتغيرات التي تؤثر على ما وراء المعرفة ولا يقصد بالخبرة في هذا الإطار الخبرة Experience التي تعبر عنها عادة بالمدة الزمنية التي يستغرقها الفرد في ميدان وإنما يقترب معنى الخبرة هنا من القردة المعرفية Expertise والمهارة Habilitie وهي تعبر عن التحكم والتمكن في ميدان ما.

من خلال الدراسة التي قام بها قولتني Gaultney (1995) ثبت أن المعارف السابقة تؤثر إيجابيا على اكتساب المهارات الما وراء المعرفية، كما بينت هذه الدراسة أن الطلبة الخبراء في ميدان كرة اليد والذين لهم

صعوبات في ميدان الفهم يكونون أكثر كفاءة من المراقبة الما وراء معرفية بعدما يتبعون تكوينا خاصا باكتساب المهارات الما وراء معرفية، وخاصة عندما يركز محتوى مواضيع القراءة المقترحة في برامج التكوين على ميدان كرة اليد (قصص الأبطال، نتائج المقابلات...) في حين تكون المراقبة الما وراء معرفية عند الطلبة المبتدئين في ميدان كرة اليد ضعيفة حتى ولو تابعوا نفس التكوين الخاص بالمهارات الما وراء معرفية.

وحسب نفس الدراسة يجب الإشارة إلى أنه وإن كانت استراتيجية المعرفية مكتسبة من طرف المبتدئ فإن هذا الأخير لا يختار بالضرورة الاستراتيجية اللازمة كما تكون لديه صعوبات في استعمال الاستراتيجية اللازمة، بالمقابل لا يعاني الطالب الخبير في ميدان كرة اليد من هاته الصعوبة.

ومنه يعد اكتساب المهارات الما وراء معرفية باتباع برامج تكوينية أمر ممكن وما يسهل هذا الاكتساب المعرفة السابقة وخبرة المتكون لمحتوى برامج التكوين. (حساني. 2008، ص 36)

ج) العوامل المعرفية:

أثبتت بعض الدراسات أن ما وراء المعرفة تتأثر بالعوامل المعرفية مثال على ذلك نجد دراسة نوال (1991) حيث توصلت إلى أن وجود تصورات مسبقة عن المشكل الواجب حله لدى تلاميذ الطور الابتدائي يتسبب في تكوين ما وراء معرفة متفائلة، وهو ما يوافق حكم ما وراء معرفي (قبل حل المشكل) إيجابي عن المشكل المطروح، كما يؤدي التصور غير الكامل للمعلومات الواجب تحليلها حسب نفس الدراسة إلى ظهور ما وراء معرفة متفائلة عند نفس التلميذ. فالتلميذ الذي لا يدرك سوى جزء صغير من المشكل المطروح، حسب هذا الطرح، تكون له القدرة على التفكير بسرعة وإيجاد الحل المناسب.

ومنه يمكننا القول أن هناك تأثير واضح للعوامل المعرفية على ما وراء المعرفة وهذا أمر طبيعي باعتبار ما وراء المعرفة عملية معرفية حول العمليات المعرفية، فالنقص في الاعتماد على العوامل المعرفية كالتصور مثلا على النشاط الما وراء معرفي الذي هو عملية معرفية من الدرجة الثانية. (حساني.2008، ص 37-38)

1-5-2- المتغيرات الشخصية:

أ) الشعور بالفاعلية الذاتية:

يرتبط هذا المتغير بما وراء المعرفة ويتعلق باستعمال أو عدم استعمال الموارد المعرفية المتوفرة عند الفرد في وضعية معينة بطبيعة الشعور بالفعالية الذاتية الذي يكتسبه الفرد عند مهمة معينة. وقد توصل

الباحثان إلى مدى تأثير الشعور بالفعالية الذاتية على سيرورات التعديل الذاتي عند مجموعة من الشباب الراشدين ذوي مستوى ثانوي، فعندما يشعر الفرد بأنه جد مهم يرفع من معايير النجاح ويكون مستعدا لمواجهة وضعيات أكثر تعقيدا تسمح لاكتساب كفاءات جديدة (حساني. 2008، ص39. نقلا عن: Bouffard Bouchard et Pinard ,1988)

ب) الدافعية:

تعد الدافعية احدى المتغيرات الشخصية التي تؤثر إيجابيا أو سلبيا على وضعيات التعلم التكوين وبالتالي على النشاط الما وراء معرفي.

درس هذا المتغير في ميدان التعلم وكان الهدف من ذاك محاولة فهم حدوث السلوك وكذا تفسير الاختلافات الملاحظة بين أفراد نفس المجتمع في وضعيات تكوين مماثلة. (حساني. 2008، ص39)

ج) القلق:

يعتبر القلق من متغيرات الشخصية وهو يؤثر على سيرورات التعلم وبالتالي على النشاط الما وراء معرفي. ويعرف بأنه شعور بعدم الراحة أو حالة انفعالية لها تأثير على الحالة الفيزيولوجية والسلوكية للفرد الذي يعاني ضغط. وقد بينت دراسة هيل Hill التي جرت على التلاميذ حول خبراتهم الخاصة بالنجاح والفشل أثناء تطورهم أن الأطفال قليلي القلق لهم عادة تاريخ ملئ بالنجاح في مختلف الميادين، كما لهم تفاعلات إيجابية مع الراشدين في وضعيات التقييم. في حين يميل التلاميذ كثيروا القلق إلى تطوير تبعية قوية للراشدين وهذا خاصة في وضعيات حل المشكل، فهم يتركون المسؤولية تسيير المهمة وكذا تقييم النشاط للراشدين. (حساني. 2008، ص 39-40. نقلا عن، نوال. 1991)

1-6- علاقة اما وراء المعرفة ببعض المتغيرات:

1-6-1- ما وراء المعرفة والذكاء والسلوك التكيفي:

تقترب نظرية الذكاء الثلاثي لستيرينبرج Robert Stenberg (1984) في محدداتها ومكوناتها من مهارات ما وراء المعرفة، Teriarchic theory of human intelegence، فهي تشمل على ما أسماه ستيرنبرج "ما وراء المكونات" Meta-components، والتي تشير إلى خصائص الذكاء أو المحددات العقلية التي تسمح للأفراد بإدارة وضبط وتنظيم مصادرهم المعرفية Manage thier cognetive resources.

كما يشمل نموذج ستيرنبج "مكون الأداء" Performance component، الذي يشمل الترميز والتشفير والخرطنة (أي عمل الخرائط) والتبرير أو المنطقية التي تتضمن الترميز التلقائي والتوليف الانتقائي والمقارنة الانتقائية. وهذه المكونات تمثل العمليات المعرفية الآلية والانتقائية المستخدمة على الترتيب في التعلم.

ويرى ستيرنبرج أن ما وراء المكونات هي الخاصية الرئيسية للذكاء، أما مهارات تحديد طبيعة المشكلة والتخطيط لها، واستثارة النشاط العقلي لحلها، فهي تتحدد في نموذج الذكاء الثلاثي على نحو يتفق مع الخصائص المرتبطة بما وراء المعرفة التي حددها الباحثون: فلافيل (1979) وبراون (1978) وبوركوسكي (1989) والجديد الذي جاءت به نظرية ستيرنبرج للذكاء الثلاثي هو ارتباط ما وراء المكونات بالسلوك التكيفي. (الزيات. 2003، ص 595-596)

ويضيف الزيات (2003) بأن هذه السلوكيات التكيفية تمثل الاستراتيجيات المعرفية الوظيفية Cognetive functional strategies، التي تنشط أو تفعل مكونات الأداء والمعرفة المكتسبة، كما يرى أن السلوك التكيفي هو نتاج المعرفة المكتسبة (المستدخلة أو المشتقة) والقدرات المعرفية التي تقاس باختبارات الذكاء الحالية، وتمثل القدرة على استخدام وتوظيف هذه القدرات لتتكيف مع الموقف المشكل، وتشكل بيئة الفرد. وعلى ذلك فإن ما وراء المكونات تمثل جزء تكاملي للذكاء الذي يعكس السلوك التكيفي.

1-6-2- ما وراء المعرفة وتنمية التفكير:

تسهم ما وراء المعرفة بشكل كبير في تنمية عمليات التفكير وتحسين القدرة على استخدامها وإدارتها؛ فالتعلم بخبرات ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على إدارتها واستخدامها في مواقف تعليمية مختلفة يسهم في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعرفة المتحصلة. وهناك ما يشير إلى أن الوعي باستراتيجيات التعامل مع المعرفة يساعد في تنمية التفكير الناقد والابداعي، بالإضافة إلى تحسين القدرة على الاستيعاب، ولتحقيق ذلك يجب أن يكون لدى التلاميذ مصدر متصل للمهارات المعرفية، والمهارات الما وراء معرفية والاستراتيجيات التي يمكنهم استدعاؤها حينما يشاركون في العديد من العمليات وأن يكونوا مدركين بطبيعة تفكيرهم مالكين معايير تقويم التفكير الجيد على أن يكون ذلك ضمن أهداف أي مدرسة تتبنى إطارا معينا؛ فالوعي بإدارة التفكير واستراتيجياته العقلية وتوظيفها في المواقف المختلفة بشكل أكثر فاعلية فمن متطلبات التفكير الجيد في موقف ما، الميل إلى الوعي والتحكم في توارد الأفكار والانتباه لتعقد مواقف التفكير، واختيار القدرة على التحكم في العمليات الدقيقة، كل ذلك يعني الوعي وإدراك العمليات ما وراء المعرفية. (إبراهيم. 2011، ص57)

حيث أثبتت دراسات عديدة أثر ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد. منها دراسة ماجستير لبلسم رجب عباس (2014) حول أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفكر الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات. ودراسة بعنوان فاعلية استراتيجيتي ما وراء المعرفة (K.W.L وP.Q.4.R) في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لمحمد السيد أحمد سعيد (2009). وكذلك أطروحة دكتوراه لجابر عبد الحميد جابر وآخرون (2014) بعنوان فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. كما أثبتت دراسة ماجستير لأسماء عاطف أبو بشير (2012) أثر توظيف استراتيجيات ما وراء معرفية في تنمية التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. وتم التحقق أيضا من العلاقة القائمة بين ما وراء المعرفة وحل المشكلات من خلال دراسة ماجستير لعلي فارس (2013) حول مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية البليدة. ودراسة أخرى لدينا خالد أحمد الفلمباني (2011) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادي. ودراسة لمحمود فتحي عكاشة وإيمان صلاح محمد ضحا (2012) حول فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

2- استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة:

2-1- تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يمكن تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة. والتي تشمل: معرفة طبيعة التعلم وعمليات وأغراضه، الوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، التحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها. (سعادة. 2015، ص 100. نقلا عن: علي، 2004)

في حين يعرفها باحث أخر على أنها القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة الأهداف، والقيام بعملية التخطيط، وكتابة المذكرات، والتدريب، وتقوية الذاكرة، والمقارنة، والاستدلال، والتنبؤ (سعادة. 2015، ص101. نقلا عن: بهلول، 2004)

يذكر كيركوود Kirckwood (2000) أن التربويين قد ميزوا بين المهارات والاستراتيجيات بصفة عامة. ذاكرين أن الاستراتيجيات هي مستوى أعلى من المهارات؛ لأن العديد من المهارات يتم تضمينها وتعليمها في سياق من محتوى تعليمي خاص أو مواقف تعليمية... أما الاستراتيجية فتشمل المهارات كلها لأجل غرض وهدف محدد ليس فقط تعليمي أو لأجل مهمة محددة وحتى يتم تطبيق أحد الاستراتيجيات فلابد أن يشمل مدى واسعا من المهارات. ويشير هارتمان Hartman (2001) أن المختصون بالمجال التربوي قد أشاروا إلى أن الاستراتيجية هي توظيف واع لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين. أما المهارة فهي القدرة التي تستخدم على نحو انتقائي وتلقائي ولا وعي بحسب الحاجة إليها. (سليمان. 2011، ص63)

2-2- استراتيجية التساؤل الذاتي:

تعتمد هذه الاستراتيجية على توجيه الطالب مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يشجعه على الاندماج معها من ناحية، والوعي بعمليات التفكير لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة، وبين المعلومات التي اكتسبها الطالب، والخبرات التي مر بها، والمعتقدات والقيم والاتجاهات التي يؤمن بها من ناحية ثانية. (سعادة. 2015، ص 101-102)

ويرى ويتروك Wittrock أن هذه الاستراتيجية تشير إلى ما يقوم به الطالب في أثناء تعلمه من فحص موضوع الدراسة، وتكوين أسئلة عن مضمونه تساعده على الاستيعاب الدقيق. فالفهم يعتمد على ما يقوم به الطالب بتولديه وانتاجه في أثناء التعلم، والتدريس من أجل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين أجزاء المادة موضوع الدراسة، وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب آخر، وبناء العلاقات بين المعلومات الجديدة من جانب ثالث. (عزيز. 2005، ص 127)

كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحديد ما لدى الطالب معرفة سابقة حول موضوع الدرس، والعمل على إثارة انتباهه، ثم مساعدة المعلم في الخبرات التعليمية الخاصة به، ومساعدة الطالب في الوصول إلى المفاهيم المقبولة علميا، وربط معرفتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، وتنشيط عمليات ما وراء المعرفة الموجودة لديهم في الأصل، وتحفيز الطالب على التفكير في الخطوات التي تساعده على حل المشكلة من جوانبها المختلفة. (سعادة. 2015، ص 102)

2-2-1-مراحلها:

يرى مارزانو وآخرون (1998) أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسية، وذلك طبقا لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتها (قبل – أثناء – بعد) القراءة، وذلك على النحو التالي:

1) مرحلة ما قبل التعلم:

حيث يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على تلاميذه، ثم يمرنهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للتلميذ أن يسألها لنفسه)، وذلك بهدف تنشيط عمليات ما فوق المعرفة.

ومن هذه الأسئلة:

- ماذا أفعل؟ (بهدف خلق نقطة للتركيز تساعد على تفعيل الذاكرة قصيرة المدى)
- لماذا أفعل هذا؟ (بغرض خلق هدف)
- لماذا يعتبر هذا مهما؟ (بغرض خلق سبب للقيام به)
- كيف يرتبط بما أعرفه؟ (بغرض التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة وربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى)

وتهدف الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه، حيث إن هذه المعرفة المسبقة والتصورات القبلية تقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية، وتعرف هذه التصورات القبلية يساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة الطلاب على الوصول إلى المفهوم المقبول علميا، فهذه الأسئلة تخلق توجها عقليا معينا لدة الطلاب وتخلق لديهم ذليل يوجههم في التعلم وفي مواجهة المعلومات (عزيز. 2005، ص 128-129. نقلا عن: مارزانو وآخرون، 1998)

2) مرحلة التعلم:

حيث يمرن المعلم التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما فوق المعرفة، ومن هذه الأسئلة:

- ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ (بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة)
- هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو ما تعلمته؟ (بغرض تصميم طريقة للتعلم)

- هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
- هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة، ويشير باتجاه بلوغ الهدف؟

وتساعد إجابة الأسئلة السابقة التلميذ على تنظيم معلوماته وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل. (عزيز. 2005، ص192)

3) مرحلة ما بعد التعلم؟

حيث يمرن المعلم التلاميذ في هذه المرحلة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن أمثلة هذه الأسئلة؟

- كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ (بغرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدة)
- ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟ (بغرض تقييم التقدم)
- هل أحتاج بذل جهد جديد؟ (بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر)
- هل أستطيع حل المشكلة بطريقة أخرى؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

وتساعد إجابة الأسئلة السابقة التلميذ على تناول وتحليل المعلومات التي توصل إليها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها. (عزيز. 2005، ص129. نقلا عن: زيتون ك. 2000) أيضا، لا تساعد إجابة هذه الأسئلة على ربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة فقط، وإنما تؤدي أيضا إلى تحليلها بعمق وتنظيمها مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها. (عزيز. 2005، ص 129-130. نقلا عن: مارزانو وآخرون. 1998)

* وهكذا يحدث بناء للمعنى نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة، مما يؤدي إلى استيعاب المادة الدراسية (نفس المرجع نقلا عن: إبراهيم. 2002). وعلى المعلم أن يدرب المتعلم على منطقية الأسئلة التي يواجهها لنفسه حتى يقوي قدرة المتعلم على أن يتابع تعلمه ويلاحظ ويراقب عمليات تفكيره، وبذلك تتحقق نتائج إيجابية في تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى المتعلم، كما انها تساعد المتعلم على الفهم والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المعلم. (عزيز. 2005، ص130. نقلا عن: كوستا. 1998)

2-3- استراتيجية التفكير بصوت عال:

تتمثل في وصف الفرد لتفكيره بصوت مسموع أثناء أدائه لمهمة ما أو حل مشكلة معينة، وذلك لتجنب التجول العشوائي في الأفكار والوصول إلى التفكير الصواب. (الخطاب. 2007، ص100)

2-3-1- مواضع استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال:

- عندما تكون هناك رغبة بأن يصبح المتعلم أكثر تمكنا ودقة ونظامية عند أداء مهام تتطلب التفكير.
- عندما يريد المعلم أن يظهر للمتعلم ماذا وكيف يفكر في الأداء الأكاديمي.
- عندما يريد المعلم أن يوجه المتعلم في تعلم كيفية التعامل مع المهام الأكاديمية التي تتطلب التفكير.

وعليه يتبين أن استراتيجية التفكير بصوت عال تستخدم لأجل التبصر بعمليات التفكير أثناء أداء المهمة معينة، مما يساعد على ضبط العمليات المعرفية وتوجيهها نحو تحقيق الهدف. (بن بريكة. 2007، ص102)

2-3-2- مميزات استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال:

- تساعد المتعلمين على التفكير بدقة أكثر وبأسلوب منتظم.
- تساعد على منع سلبية المتعلم والتعلم عن طريق الحفظ الصم دون فهمهم للمعنى.
- تساعد المتعلمين على الاستماع لأنفسهم وهم يفكرون، مما يجعلهم أكثر وعيا بنقاط قوتهم وضعفهم.
- تساعد المتعلمين على التأكد من جدية أدائهم وعمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.
- تمكن المتعلمين من اكتشاف اعتقاداتهم الخاطئة وكل ما يشوش أو يعيق تفكيرهم.
- تساعد المتعلمين على أن يوصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المراد تعلمه. (بن بريكة. 2007، ص102)

2-3-3- خطوات استراتيجية التفكير بصوت عال:

1) وتتضمن الخطوات ما يلي:
2) أن يترجم المعلم تفكيره إلى كلمات ويسمعها بصوت عال.
3) أن يتكلم بصوت عال عن الخطوات التي يتبعها أثناء حل المشكلات ولا يستثني أية خطوة مهما كانت صغيرة أم كبيرة.
4) ابدأ بالتكلم بصوت عال في كل مراحل التفكير، حتى في الخطوات التي تسبق المشكلة (ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ وكيف؟ ما هي أفضل طريقة لحل المشكلة).

5) التعبير عن الأفكار بصوت عال أثناء مباشرة حل المشكلة، والتساؤل بصوت عال عن كل الخيارات مع الكلام عن طريقة التأكد من صحة الإجابة أو الحل.
6) بعد الانتهاء من الحل، يجب وصف كل الخطوات المتبعة بصوت عال وطرح أسئلة مثل لماذا استخدمت خطوات ولم تستخدم أخرى، ما فعلته وما كان يجب أن أفعله؟ (بن بريكة. 2007، ص102)

2-4- استراتيجية K.W.L.H:

يعرفها الجهوري (2009) بأنها استراتيجية تعليمية تقوم على طرح تساؤلات عما لدى المتعلم من معلومات وما يجب أن يصل إليه، وتحويل العلاقة الموجودة لفظيا إلى لعاقات مكانية من خلال الاستعانة بمخطط شكلي، للمساهمة في تعميق عمليات الاستيعاب. (الموسوي. 2015، ص169)

كما يعرفها إبراهيم عزيز (2005) بأنها استراتيجية واسعة الاستخدام، تهدف لتنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها. وتتكون استراتيجية K.W.L.H من أربع فنيات تدريسية هي:

(K) لدلالة على كلمة Know: What we know about the subject ?

وهي خطوة استطلاعية وأسلوب فني يساعد على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

(W) لدلالة على كلمة Want: What we want to know ?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه عن موضوع يعينه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

(L) للدلالة على كلمة Learn: what we learned ?

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويستهدف مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

(H) للدلالة على كلمة How: How can we learn more ?

وتستهدف هذه الخطوة مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع (المرجع السابق. نقلا عن: جاب الله. 2002)

وفي هذه الطريقة يطلب من الطالب ملء الجدول التالي:

ما أعرفه	ما أريد أن أعرفه	ما تعلمته بالفعل	الحصول على مزيد من المعلومات

جدول رقم (2): جدول طريقة K.W.L.H

ويعد الطالب أوراقا لملء هذه الجدول السابق، فإذا كانوا على خطأ فيما اعتقدوا أنهم عرفوه يدخلون التعديلات الضرورية في العمود الأول، ويحددون ما تعلموه ويسجلونه في العمود الثاني، ويقارنونه بما يريدون أن يتوصلوا إليه ويعرفونه وينبغي أن تسجل الإجابات في العمود الثالث، مقابل الأسئلة التي سبق أن حددوها في العمود الثاني ويسجل الطلاب أيضا في العمود الثالث أي المعلومات التي يجدونها مشوقة ولكنهم لا يريدون معرفتها الآن, ويخصص العمود الرابع لتدوين المراجع ومصادر المعلومات التي يمكن أن يعود إليها الطالب ليضيف إلى معارفه معلومات جديدة. (عزيز. 2005، ص125)

2-4-1- أهداف استراتيجية K.W.L.H:

حددت أوغل Ogle أهداف نموذجها بهدفين رئيسيين هما:

- إدخال الطلبة في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تعنى بطرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم والتساؤلات الواردة أثناء القراءة.
- تعزيز كفاية الطلبة في وضع أهداف للقراءة، وجمع المعلومات من النصوص وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة وكتابة ملخصات ترتكز على تلك الخطوط العريضة. (الموسوي. 2015، ص 122-123)

2-4-2- مميزات استراتيجية K.W.L.H:

- التركيز على فكرة التعلم النشط وجعل المتعلم محور العملية التعليمية والتأكيد على مبدأ التعلم الذاتي
- تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين وإثارة حب استطلاعهم
- ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة
- جعل التعلم ذا معنى بتحسين مستوى الفهم لدى المتعلمين (الموسوي. 2015، ص124. نقلا عن: ياسين وحسن. 2011)
- تساعد المتعلمين على تقدير ما يتعلمونه وقيادة أنفسهم في عملية التعلم
- تعمل على زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين

- استخدامها لعملية تقويمية من خلال تحديد المتعلم ما يريد تعلمه ومقارنته مع ما تعلمه
- تعويد المتعلم على التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة
- التمرن على الدقة في القراءة وفحث النص المقروء
- تسهيل تعلم الموضوعات الصعبة (الموسوي. 2015، ص124. نقلا عن: عطية. 2010)

2-4-3- خطوات استراتيجية K.W.L.H:

وتمر استراتيجية K.W.L.H بالخطوات التالية:

1) يقوم المعلم برسم جدول K.W.L.H على السبورة، مذكرا الطلاب بعمليات هذه الاستراتيجية، ثم يقوم الطلاب بكتابة المعلومات التي يعرفونها مسبقا، والمعلومات الجديدة التي يريدون معرفتها قبل دراسة الموضوع ثم يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد الموضوع.
2) يجعل المعلم طلابه وحدة واحدة في صفه الدراسي، أو يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة يوجزن معرفتهم السابقة عن الموضوع القرائي، ثم يقوم المعلم بكتابة كل فكرة في جدول K.W.L.H أو يجعل الطلاب هم الذين يقومون بكتابتها.
3) بعد ذلك: يطلب المعلم من الطلاب أن يطرحوا أسئلة يريدون أ يجيبوا عنها أثناء دراستهم للموضوع الدراسي، ويقوم بتسجيل هذه الأسئلة في الجدول.
4) يطلب المعلم من الطلاب، قراءة موضوع الدراسة، ويدونوا ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها، مؤكدا على المعلومات الجديدة التي ترتبط بالسؤال: ماذا أريد أن أعرف؟
5) يطلب المعلم من الطلاب كلهم أو بعضهم التطوع لكتابة المعارف والخبرات التي تعلموها من خلال الموضوع الدراسي لتكملة الجدول، مناقشا معهم هذه المعلومات الجديدة ملاحظا أية أسئلة لم تتم الإجابة عنها. (عزيز. 2005، ص 125-126. نقلا عن: Ibid)
6) يمكن إضافة أنشطة التلخيص للطلاب الأكثر تقدما، ويجب أن يتعلم الطلاب أن يلخصوا موضوع الدراسة في شكل كتابي، كما يجب أن يتعلموا معهم كيفية التركيز على الفكرة الرئيسية، وأن يمحوا التكرارات، وأن يجمعوا القوائم في فئات، وأن يكونوا موقنين أنهم فهموا المضامين الخفية لموضوع الدراسة. (عزيز. 2005، ص 125-126. نقلا عن: swanson & Hlee)

2-5- تعريف مهارات ما وراء المعرفة:

إن مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تعتبر من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة واستخدام القدرات المعرفية للفرد بشكل فاعل في مواجهة متطلبات مهمة التفكير. وهي تقوم بالإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات. وهي تهدف إلى رفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا. (عزيز. 2013، ص 211-212)

توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينات حول مفهوم ما وراء المعرفة إلى تجديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما يتشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار. وقد صنف ستيرنبرج Sternberg (1988) هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي: التخطيط والمراقبة والتقييم. (جروان. 2007، ص52)

2-5-1- مهارة التخطيط:

هو وسيلة للتنظيم بأسلوب منطقي للعناصر التي ترتبط بالموضوع والتخطيط هو نقطة البدء في أي عمل. تتضمن مهارة التخطيط وجود هدف محدد للفرد سواء كان الهدف محددا من قبل الفرد نفسه أو من قبل غيره ويكون له خطة لتحقيق هذا الهدف (أبو جادو ونوفل. 2009، ص351). وتتضمن الأسئلة التالية: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي الذي أسعى إلى تحقيقه؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاجها؟ وكم قدر من الوقت والموارد أحتاج؟ (العتوم والجراح. 2009، ص275)

يحدد جروان (2007) خطوات مهارة التخطيط في:

- تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها
- اختيار استراتيجية التنفيذ والمهارات
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة

2-5-2- مهارة المراقبة والتحكم:

ويقصد بهذه المهارة وعي الطالب بكل ما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو لحل المشكلة، وقدرته في الوقت ذاته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح ما يقع فيه من سوء الفهم أو الأخطاء في الأداء أو الإنجاز. (سعادة ج. 2015، ص99) وتتضمن الأسئلة التالية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ (العتوم والجراح. 2009، ص275)

يحدد جروان (2007) خطوات هذه المهارة في:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام
- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية
- اختيار العملية ملائمة التي تتبع في السياق
- اكتشاف العقبات والأخطاء
- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء

2-5-3- مهارة التقييم:

ويقصد بهذه المهارة القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، بحيث تشير إلى تقييم الفرد لعملياته تعلمه، وتشمل تقويم مدى التقدم الذي يحرزه في أنشطة التعلم. (سعادة. 2015، ص99) وتتضمن الأسئلة التالية: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح. وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟ (العتوم والجراح. 2009، ص275)

يحدد جروان (2007) خطوات مهارة التقويم في:

- تقييم مدى تحقق الهدف
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها
- تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها

كما يشير أبو رياش (2007) إلى أنه يجب ألا يؤخذ هذا النموذج بطريقة ميكانيكية، بل ينبغي على الطلبة القيام بالتخطيط والمراقبة والتقويم في كل مرحلة من مواقف التعلم.

2-6- الخصائص المميزة للمتعلمين مستخدمي استراتيجيات ما وراء المعرفة

تذكر ليندسترم Lindstrm (1995) أن المتعلمين المستخدمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يتصفون بالآتي:

- على وعي بتفكيرهم وقادرين على التحكم في استراتيجيات التفكير الخاصة بهم
- قادرون على استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تفكيرهم وتعلمهم
- يتحملون مسؤولية تعلمهم، ولديهم القدرة على معالجة المعرفة
- قادرون على اتخاذ القرارات واختيار العمليات الاستراتيجية المناسبة للموقف المقدم لهم
- قادرون على تقييم أنفسهم ووضع الأهداف وتنفيذها
- تعلمهم يكون موجها بمهارات تفكيرهم التأملي والابداعي والناقد
- يتعاملون بفعالية مع المعلومات بمصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتهم اليومية
- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به. (إبراهيم. 2011، ص56)

ويشير فورد وآخرون (1998) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة يمتازون بسمات منها القدرة على التوافق والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة، حيث توجد علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة ونوعية الهدف الذي يستخدمه الفرد. وهذه العلاقة تكون قوية في حالة تبني الأفراد لهدف التعلم الذي يركز على الفهم والنجاح في المواقف التحصيلية وتحسين المهارات والاتجاه الإيجابي نحو التعلم. (إبراهيم. 2011، ص56)

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أهمية توظيف ما وراء المعرفة في التعلم، وكيف يمكن أن تجعل المتعلم يستفيد من كامل قدراته المعرفية ويشعر بأهمية وقيمة المواضيع التي يدرسها. عبر استراتيجيات خاصة منظمة تُلَقن للمتعلمين للتمرن عليها وتوظيفها. وذلك من خلال الاطلاع على أدبيات استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقد تم تنظيم كل المعلومات في محورين؛ المحور الأول يقدم ويشرح مفهوم ما وراء المعرفة للتوضيح والتحليل. من خلال دراسة لأهم التعريفات ووضع الحدود الفاصلة بين المعرفة وما وراء المعرفة، ثم تعداد أهم فوائد استخدام ما وراء المعرفة لننتقل للتعرف على ما تتميز به. ثم قمنا بدراسة علاقة ما وراء المعرفة بمتغيري السلوك التكيفي ومهارات التفكير، وذلك لشرح كيفية تأثير وتفاعل ما وراء المعرفة مع الجوانب الأخرى للشخصية وتبيان أهميتها أكثر.

أما المحور الثاني، فيشرح الاستراتيجيات الما وراء معرفية المتبعة في الدراسة. انطلاقا من ذكر لبعض التعاريف، ثم التعرف على مراحل ومميزات كل من استراتيجية التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال واستراتيجية .K.W.L.H ليتم شرح بعد ذلك المهارات الما وراء معرفية التي تم تطبيقها الاستراتيجيات الثلاث السابقة. لننتهي إلى أهم مميزات المتعلمين المستخدمين لاستراتيجيات ما وراء معرفية.

الفصل الثالث:

المهارات الحياتية

الفصل الثالث: المهارات الحياتية

تمهيد

1- تعريف المهارات الحياتية

2- تصنيفات المهارات الحياتية

أولا: مهارة حل المشكلات

ثانيا: مهارة اتخاذ القرار

ثالثا: الذكاء الاجتماعي

رابعا: مهارة الاتصال

خامسا: الذكاء الانفعالي

سادسا: مفهوم الذات

3- خصائص المهارات الحياتية

4- أهمية المهارات الحياتية

5- عوامل مؤثرة في تنمية المهارات الحياتية

6- دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية

خلاصة

تمهيد:

إن مهارات الحياة عبارة عن مقاربة جديدة لمتغيرات قديمة مثل حل المشكلات والذكاء الاجتماعي والانفعالي وغير ذلك؛ بحيث تقوم على تعيين السمات الإيجابية في الإنسان وتصنيفها حسب أهميتها ودورها في حياته ثم تقوم بدراستها من هذا المنطلق. فما يتسم به التطور العلمي الهائل الذي يشهده عصرنا هو الكم الضخم للمعلومات والنظريات وكذا المفاهيم العديدة التي تطرحها. كالنظرية الإنسانية التي تعد واحدة من العديد من النظريات النفسية الأخرى والتي جاءت بمفاهيمها ومبادئها الخاصة، وكذا نظريات الذكاء المتعددة والمتنوعة، منها نظرية القبعات الست ونظرة الذكاءات المتعددة التي تطرح كل منها مفاهيم ومبادئ جديدة تضيفها لرصيد علم النفس الهائل من المفاهيم. ولهذا التنوع الهائل إيجابياته في قدرته على تفسير مختلف الظواهر النفسية، إلا أنه يجعل النفسانيين والباحثين غارقين في كم هائل المتغيرات المتشابهة والمتداخلة مع بعضها البعض. لذلك وجب إعادة النظر في التقدم الذي أحرزه علم النفس الحديث وإعادة تنظيم المعارف الجديدة في إطار القدرات والسمات التي يحتاجها الإنسان أكثر في حياته بكل مجالاتها الشخصية والمهنية والاجتماعية.

1- تعريف المهارات الحياتية:

يعرف جابر وكفافي المهارة بأنها قدرة على أداء أفعال حركية مركبة بسهولة ودقة لتحقيق هدف. وعلى الرغم من أن اللفظ ينصرف أساسا وإلى حد كبير إلى النشاط الحركي فإنه يشيع الآن الحديث عن مهارات لفظية ومهارات اجتماعية. وفي الحالات الأخيرة هناك ميل لاستخدام اللفظ بحيث تعني أن المهارة جزء من نمط من السلوك يستهدف التأثير في الآخرين والتصرف معهم. (جابر وكفافي. 1995، ص3566) ويرى مهيوب (1996) أن المهارة استعداد فطري ينمو بالتعلم ويصقل بالتدريب والممارسة بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادرا على الأداء السليم. (سعد الدين. 2007، ص12) ويلخص الغامدي (بدون سنة) مفهوم المهارة حسب رأيه بأنها سلوك يشترط له شرطان جوهريان؛ أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين. وثانيهما: أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. ويضيف أن تعريفات المهارة اشتملت على ثلاثة عناصر أساسية هي: الجهد والوقت والاتقان.

حدد الباز وخليل (1999) ثلاثة مداخل لتعريف المهارات الحياتية هي:

- المدخل الأول: يعرف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة من الأداءات والاختيارات الشخصية التي تسبب أو تزيد من سعادة وفائدة وراحة الفرد"
- المدخل الثاني: يعرف المهارات الحياتية بأنها "القدرات العقلية والحسية المستخدمة في تحقيق أهداف مرغوبة لدى الفرد"
- المدخل الثالث: يعرف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة، أو مواجهة تحد، أو ادخال تعديلات في مجالات حياته" (عياد وسعد الدين. 2010، ص182)

تتعدد التعريفات لمفهوم المهارات الحياتية لكنها تصب كلها في احدى المداخل الثلاثة، ونظرا لكثرتها فقد تم اختيار مجموعة منها:

سعد الهاشل (1985): المهارات الحياتية جزء من العملية التربوية الشاملة التي تركز على التكيف الناجح للفرد مع العالم المحيط به، ويربط جميع أنواع التعلم الحالية بالواقع الحقيقي، وباستخدام جميع مصادره التربوية والمدرسية في إعداد الفرد. (يوسف. 2015، ص22)

المنظمة الدولية للشباب (2014): المهارات الحياتية هي مجموعة شاملة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة، وسلوكيات الاتصال، والتوجهات المختصة، والمعرفة التي ينميها الشباب ويحتفظون

بها طوال حياتهم. وتعزز المهارات الحياتية من رفاهية الشباب وتساعدهم في تطوير أنفسهم ليصبحوا أطراف فاعلة ومنتجة في مجتمعاتهم.

ماجد الغامدي (بدون سنة): تعرف المؤسسة العالمية المهارات الحياتية للتلاميذ أنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها التلميذ لإدارة حياته وتكسبه الاعتماد على النفس، وقبول الآراء الأخرى، وتحقق الرضا النفسي له، وتساعده في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، مثل مهارات التواصل والقيادة والعمل الجماعي وحل المشكلات واتخاذ القرار.

سليمان يوسف (2015): مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه ولا يمكن أن يستعيض عنها بمساعدة الآخرين كما أنها تلبي حاجات المتعلم بصورة متكاملة بما يسهم في بناء الشخصية بناءا متكاملا ومتوازنا بدنيا وعقليا واجتماعيا وروحيا.

الشربيني (2005): هي مدى اتساع المعرفة لدى الفرد ومهارات التفاعل الضرورية لحياة البالغين حتى يمكنهم مواجهة الحياة وصنع القرارات في سبيل تعلم السلوكيات الضرورية وتشمل المهارات الحياتية، مهارات الحياة اليومية والمهارات المعرفية والاجتماعية والشخصية. (الحلوة. 2014، ص183)

منى أمين (2006): درجة اتقان الفرد لمجموعة من السلوكيات كما تبدو منعكسة من خلال تفاعله مع الآخرين، ومحاولاته لإقامة علاقات شخصية متبادلة بنجاح، وتفكيره لاتخاذ قرار سليم، وتفاعله مع مواقف الحياة بضغوطها المختلفة. (يوسف. 2015، ص25)

يمكن استخلاص بعض الأفكار من التعاريف السابقة، منها:

- تتمثل المهارات الحياتية في مدى اتساع المعارف ومدى اتقان مجموعة من السلوكيات.
- تشمل المهارات الادراكية والغير ادراكية.
- تُكتسب المهارات الحياتية من خلال المناهج الدراسية، حيث تربطها بالواقع المعاش للمتعلم.
- بذلك تكيفه مع متغيرات العصر.
- وتجعلهم أفراد فاعلين ومنتجين في المجتمع.
- وتكسبهم الاعتماد على النفس والرضا عنها وحتى قبول الآخرين.
- فمهارات الحياة تساهم في بناء شخصية متكاملة بدنيا وعقلي واجتماعيا وروحيا.
- فهي مهارات تلازم الفرد طوال حياته.

2- تصنيفات المهارات الحياتية:

صنفت منظمة اليونسيف (2005) المهارات الحياتية إلى: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص وتضم التواصل اللفظي وغير اللفظي، والإصغاء الجيد، والتعبير عن المشاعر وابداء الملاحظات. ومهارات التفاوض والرفض وتضم: مهارات التفاوض وإدارة النزاع، مهارات توكيد الذات، مهارة الرفض. ومهارات التقمص العاطفي وتضم: القدرة على الاستماع لاحتياجات الآخر وظروفه وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم. ومهارات التعاون وعمل الفريق وتضم: مهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة. ومهارات الدعوة لكسب التأييد وتضم: مهارات الإقناع، مهارات الحفز، مهارات صنع القرار والتفكير الناقد. ومهارات جمع المعلومات وتضم: مهارات تقييم النتائج المستقبلية وتحديد الحلول البديلة للمشكلات، مهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز المؤثر. ومهارات التفكير الناقد وتضم: مهارات تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام، مهارات تحليل التوجهات والقيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية، ومهارات تحديد المعلومات ومصادر المعلومات ومهارات التعامل وإدارة الذات. ومهارات لزيادة تركيز العقل الباطني للسيطرة وتضم: مهارات تقدير الذات، مهارات الوعي الذاتي، ومهارات تحديد الأهداف، مهارات تقييم الذات. ومهارات إدارة المشاعر وتضم: مهارات إدارة الغضب، مهارات التعامل مع الحزن والقلق، مهارات التعامل مع الخسارة والصدمة والإساءة. ومهارات التعامل مع الضغوط وتضم: مهارات التفكير الإيجابي ومهارات تقنيات الاسترخاء. (الغامدي. 2011، ص 18-19)

ووضعت منظمة الصحة العالمية (1993) على موقعها الالكتروني تصنيفا آخر للمهارات الحياتية اشتمل على عشر مهارات أساسية تعد من أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي: مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال الفعال، مهارة العلاقات الشخصية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة التعايش مع الانفعالات، مهارة التعايش مع الضغوط. (الغامدي. 2011، ص 18-19)

وقد أشارت كوثر كوجك (2000) إلى تصنيف للمهارات الحياتية كما يلي:

1. مهارات انفعالية وتشمل: ضبط المشاعر، التحكم في الانفعالات، سعة الصدر والتسامح، تحمل الضغوط بأشكالها، تنمية قوة الإرادة والقدرة على التكيف، تقدير مشاعر الآخرين، القدرة على مواكبة التغيير.

2. مهارات اجتماعية وتشمل: تحمل المسؤولية، احترام الذات، المشاركة في الأعمال الجماعية، القدرة على تكوين علاقات، اتخاذ القرارات السليمة، القدرة على التفاوض، أداء بعض الاعمال المنزلية والأسرية، تقبل الخلافات (جنس، لون، دين، ثقافة)، القدرة على التواصل.
3. مهارات عقلية وتشمل: القدرة على التفكير الناقد، معرفة أفضل طرق استخدام الموارد، والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والقدرة على التنبؤ بالأحداث، القدرة على التخطيط السليم، القدرة على البحث، والتجريب، وغدراك العلاقات، والقدرة على الإبداع والابتكار. (سليمان يوسف. 2015، ص28)

إضافة إلى ذلك توجد أيضا تصنيفات أخرى مشابهة تعد التصنيفات السابقة الأكثر شهرة. إلا أنه تم اعتماد تصنيف جرني (1991) في هذه الدراسة، حيث يصنف مهارات الحياة إلى:

1. مهارات ذاتية داخلية: مفهوم الذات والتعامل مع المشاعر.
2. مهارات عامة خارجية: إقامة العلاقة مع الآخرين، مهارات الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

وقد تم اعتماد هذا التصنيف كونه يلم بالجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي للفرد، في شكل يسمح بالتطبيق في دراسة ميدانية.

أولا: مهارة حل المشكلات

1- تعريف مهارة حل المشكلات:

تشير الدراسات النفسية إلى أن المشكلة تمثل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه. ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من التوتر والحيرة، من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام استراتيجيات علمية تركز على التفكير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة. (العتوم. 2012، ص256)

كما يحدد العتوم (2012) خمسة خصائص للمشكلة؛ قد تكون فردية أو جماعية، كما لها جانب إدراكي (الوعي بها) وجانب انفعالي (خوف، قلق، اكتئاب...)، ويمكن للمشكلة أن تغطي أبعاد مختلفة كالبعد الشخصي أو الاقتصادي أو السياسي، كما قد تظهر بشكل انفعالي أو معرفي أو حركي أو اجتماعي أو أخلاقي أو غير ذلك.

يعرف سليمان يوسف (2015) مهارة حل المشكلات بكونها نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدما فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف.

ويعرف فتحي الزيات (1983) نشاط حل المشكلات بأنه: نمط من التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف انتاج الحل وتقويمه. (الزيات. 2001، ص293)

ويرى آخرون أن بأن مفهوم حل المشكلات يمثل عملية ذهنية يستخدم الفرد فيها كل ما لديه من معارف وخبرات سابقة ومهارات كاستجابات لمتطلبات موقفية ليست مألوفة بالنسبة له بهدف الوصول إلى حالة الاتزان المفقود عند الفرد أو إزالة الغموض من الموقف المشكل أو الخطر الذي يكتنفه، وقد يشير المفهوم إلى جهود الناس التي يبذلونها للوصول إلى هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه. (عبد العزيز. 2013، ص137)

ويذكر عبد المجيد نشواتي (1983) نقلا عن إليس (1978) أن علماء النفس عادة لا يضعون حدودا فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات هو الذي يمكنهم من الاستدلال على التفكير، لذلك ينزعون إلى استخدام مصطلحي "التفكير" و"حل المشكلة" على نحو ترادفي لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما.

2- مراحل وأنشطة مهارة حل المشكلة:

يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد متعاظم من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المعالجة، والواقع أن تحديد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات، وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

2-1- مرحلة الإعداد والتجهيز (فهم المشكلة):

تتضمن الأنشطة التالية:

- تحديد معيار أو محك ميزان الحل.
- تحديد أبعاد المشكلة من خلال المفردات المعطاة أو المعطيات.

- تحديد المحددات التي تحكم محاولات حل المشكلة أي استراتيجيات الحل.
- مقارنة المشكلة بما هو مختزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة.
- مخرجات الحل (بناء أو تكوين تصورات الحل).
- تقسيم المشكلة الكلية إلى مشكلات فرعية أو جزئية.
- تبسيط المشكلة الكلية إلى مشكلات فرعية أو جزئية.
- تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي يمكن تجاهلها.

2-2- مرحلة توليد واستحداث الحلول الممكنة (الإنتاج):

تتضمن المهارات التالية:

- استرجاع الحقائق وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة.
- معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى.
- تخزين المعلومات في الذاكر طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد.
- أخيرا إنتاج الحل المحتمل.

2-3- مرحلة التقويم والحكم (تقويم الحلول المستخدمة):

تتضمن الأنشطة التالية:

- مقارنة الحل المستحدث بمعايير أو محكات الحل.
- اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات الماثلة في المشكلة.
- الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيدا من العمل أو التفكير أو الجهد أو المعلومات.

ومن المسلم به أن هذه المراحل متداخلة، وأن نشاط حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على تعقيد أنشطة هذه المراحل التي تحدث بطريقة دائرية. (فالح. 2011، ص17. نقلا عن: فتحي الزيات. 1995، ص 390-391)

3- خطوات مهارة حل المشكلات:

ويشير سلمان عبد الواحد (2010) إلى أن هناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات، وهي:

1. **التوجه العام للمشكلة:** تؤثر الطريقة التي يقترب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية التالية لحل المشكل. وبشكل مثالي ينبغي على القائم بحب المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفاعلية أن يعترف ويقر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة من عملية حل المشكلة.
2. **تعريف وصياغة المشكلة:** عادة ما تكون المشكلات غامضة، غير واضحة، غير محددة، ومن ثم تتطلب استراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتمييز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.
3. **توليد البدائل:** وفي هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.
4. **اتخاذ القرار:** يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الاستراتيجية الأكثر فعالية، مثل الاستراتيجيات التي سوف تزيد إلى أقصى درجة النتائج الإيجابية طويلة وقصيرة المدى وتقلل إلى أقل درجة ممكنة نتائج السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.
5. **تطبيق الحل:** وهو يحدد كفاءة الاستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الاستراتيجية، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة. (يوسف. 2015، ص 214-215)

4- دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارة حل المشكلات:

يعتبر السيد بريك (2015) استراتيجيات ما وراء المعرفة عمليات داخلية فكان لابد من أن يوجد بعد آخر يمكن أن نستدل به على امتلاك الفرد للتفكير ما وراء معرفي ألا وهو قدرته على توظيفه في عمل ملحوظ وهو حل المشكلة.

ثم يشرح العلاقة الكامنة بقوله إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في زيادة وعي المتعلم بعمليات التفكير التي يقوم بها في أثناء التعلم وزيادة قدرته على التحكم فيها فمن خلال هذه الاستراتيجيات بقوم المتعلم بتوليد عديد من الأفكار لحل مشكلة معينة ويتدرب على استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ، ويستخدم هذا المعنى في إيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية. ويبدو أن استخدام الفرد للتفكير ما وراء معرفي هو العامل الأهم في قدرة الفرد على حل المشكلات لأنه يساعده في تمثيل المفاهيم والمبادئ واستخلاص معنى يمكنه من حل المشكلات التي يأخذ على عاتقه حلها.

أما ميدانيا، فقد أثبتت العديد من الدراسات وجود هذه العلاقة. ففي دراسة ماير Mayer (1998) نجد أن حل المشكلات الناجح والفعال يتطلب توافر ثلاثة أنواع من المهارات لدى الفرد وهي:

- المهارات المعرفية: مكونات هرم التعلم، مكونات معالجة المعلومات، أهداف التعلم.
- المهارات الميتا معرفية: في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات.
- المهارات الدافعية: الدافعية المبنية على الميول وتوقعات فاعلية الذات والعزو. (Mayer. 1998, 49. نقلا عن: الفلمباني. 2011، ص59)

ويؤكد الفرحاتي السيد (2004) إلى أن الفرد يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يستطيع تقدير مدى قدرته على حل مشكلة معينة وان التنظيم أو الضبط المعرفي والذي يمثل المكون الثاني لمفهوم ما وراء المعرفة يعني ضبط سلوكه المعرفي والتحكم فيه وتوجيه عمليات التفكير لابتكار حلول للمشكلة. كما يؤكد فتحي جروان (1999)، أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد، ولغيره في أثناء التفكير في حل المشكلة فالتفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات بهدف متابعة نشاطات حل المشكلة ومراجعتها، وما يتضمنه ذلك من مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم. (بيرك. 2015، ص 100-101)

والحقيقة أن ما عندنا من قدرات عقلية لا تقاس بكمية ما نمتلكه من معرفة ومعلومات، وإنما تقاس بقدرتنا على الإفادة من هذه المعلومات والمعارف، والمشكلة هي المثير أو السؤال الظاهرة التي ليس لدينا القرة الآنية على تعليلها تفسير ظواهرها، أو إيجاد إجابة عليها أو حل لها. ولذا فإن إنجاز الطالب في هذا المجال يعتمد على التفكير الذي يجب ان يقاس في ضوء تصرفه إزاء حل مشاكل تتطلب منه وضع استراتيجية عامة للحل، مع التحلي بالنظر الثاقب والبصيرة النافذة وما عنده من قدرة على الصبر والمثابرة وقوة الاحتمال مع ما يستلزم ذلك من مهارات. (بيرك. 2015، ص100)

ثانيا: مهارة اتخاذ القرار

1- تعريف مهارة اتخاذ القرار:

ورد في المعجم التربوي (2009) أن اتخاذ القرار هو تقرير شيء أو محاولة للوصول للحكم في موضوع من المواضيع أو مشكلة من المشاكل، يتم الوصول إليه من خلال دراسة معمقة وجمع للمعلومات المرتبطة بالموضوع وتحليلها والمفاضلة بين عديد من الاختيارات المتاحة أمامنا واختيار البديل الأفضل.

في حين يعرفه ياغي (1998) بأنه "اختيار لأحد البدائل المتوفرة للوصول إلى هدف أو معالجة مشكلة ما". (الزغلول، 2008، ص314)

ويعرفه **عبدون** بأنه "القدرة التي تصل بالفرد إلى حل ينبغي الوصول إليه في مشكلة تعترضه بالاختبار بين البدائل الحل الموجودة والمبتكرة وهذا الاختبار يعتمد على معلومات الموجودة لدى الفرد أو التي يجمعها، وعلى القيم والعادات والخبرة والتعليم والمهارات الشخصية. (عبدون. 1996، ص378)

2- خصائص اتخاذ القرار:

يرى الزغلول (2008) أنه يتوفر في عملية اتخاذ القرار عدد من الخصائص ومن هذه الخصائص ما يلي:

- أن عملية اتخاذ القرار تسبقها كثير من الخطوات التمهيدية، وتبدأ الحاجة إلى القرار عند مواجهة الفرد لمشكلة، ويتطلب اختبار منحى سلوكي من تحديد المشكلة وتحليلها والبحث عن المعلومات واشتقاق البدائل وتقييمها واختبار البديل المناسب.
- يتكون القرار من عدة عناصر:

أ-متخذ القرار: وهو شكل لديه مشكلة تحتاج إلى حل.
ب- هدف يسعى الفرد إلى انجازه.
ج- ظروف وأوضاع تحيط بالفرد.
د- بدائل يمكن للفرد أن يحتار منها.
هـ- آثار تبنى على تنفيذ الحل الذي يتم اختياره.

- إن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحيانا عميقة ومعقدة تتطلب تحليل المشكلة، قد يكون بعضها قواعد بيانات، وبعضها مصادر ومراجع.
- إن عملية اتخاذ القرار مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الفرد فهي عملية متعلمة إذ يمكن تدريب الفرد على كيفية اتخاذ القرار الرشيد من خلال تدريبه على التفكير النقدي.
- إن عملية اتخاذ تمتد عبر الزمن وتتصف بالاستمرارية فهي تتصل بعوامل وأوضاع حصلت في الماضي إليها في الحاضر من خلال عمليات عقلية.
- إن عملية اتخاذ القرار عملية ذات طبيعة تطويرية متغيرة، ويظهر ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ على المشكلة التي تواجه الفرد.

يتضح أن عملية اتخاذ القرار عملية مهمة فعلى متخذ القرار أن تكون لديه معلومات مسبقة حول المشكلة التي يريد حلها إضافة إلى وضع هدف معين يرمي الوصول إليه وذلك باستخدام قدراته المعرفية مراعيا للظروف والتغيرات التي تواجهه وكذلك خصائص اتخاذ القرار.

3- أنواع القرارات:

ويذكر زريق (2001) بعض أنواع القرارات التي يمكن أن يتعرض لها الفرد على النحو الآتي:

- **القرارات المهنية:** وهي القرارات التي تأخذ من منطلق أو سلطة الوظيفة الرسمية.
- **القرارات الشخصية:** تتعلق بالفرد كانسان حيث يواجه في كثير من المواقف اختيارات تتضمن رغبه الخاصة أو الشخصية.
- **القرارات الرسمية:** هي القرارات التي تتعلق بالسياسة البعيدة عن المنظمة أو المؤسسة.

ومثل هذه القرارات لا تتخذ بسرعة إنما بعد مدة من التخطيط لا اتخاذ القرارات إذ يجمع المعلومات ويوازن بين البدائل والاختيار الأفضل.

كما يرى ياغي (2010) أنه هناك تقسيمات أخرى لاتخاذ القرار وفق معيار امكانية برمجتها:

1/ القرارات المبرمجة: وهي القرارات التي يتم اتخاذها بشكل روتيني او متكرر، وتتخذ في مواقف محددة، وتخضع لقواعد معينة، وهذا النوع من القرارات غالبا ما يكون مستمد من الخبرات السابقة أو المعرفة الفنية بخصوص الأعمال التي يتم تنفيذها في مواقف محددة، أو أساليب إحصائية، وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية، وهذه القرارات غالبا ما يتم اتخاذها من قبل المستوى الإشرافي التنفيذي في الإدارة.

2/ القرارات غير المبرمجة: وهي القرارات التي لا يمكن معها تطبيق القواعد والإجراءات المحددة سلفا، تشمل حالة من عدم اليقين، وذلك أن القرارات جديدة أو أنها غير محددة بشكل واضح، فهي تحتاج إلى مهارات متطورة في اتخاذ القرارات، ويمكننا القول أن القرارات غير المبرمجة تكون غير روتينية وغير متكررة وقرارات إبداعية بالتالي تتطلب من متخذها جهدا أكبر في جمع المعلومات وطرح البدائل والمقارنة بينها ومن ثم الاختيار، وتجدر الإشارة إلى أن متخذي القرارات غير المبرمجة لا يكونون في الغالب واثقين بدرجة عالية من القرار الذي يتخذونه لذا فإن درجة المخاطرة تكون عالية جدا.

4- عناصر اتخاذ القرار:

لقد أوضح كل من ولسون وألكسيس Wilsin – Alexis أن هناك ستة أجزاء أو عناصر للقرار نوضحها على النحو التالي:

4-1- بيئة القرار: ويشير هذا العنصر إلى المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على متخذ القرار عند قيامه باختيار البديل الملائم.

4-2- متخذوا القرار: وهم الافراد او الجماعات التي تقوم بالفعل بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشكلة أو مواجهة الموقف.

4-3- أهداف القرار: وهي الاهداف التي يسعى القرار لتحقيقها أو الوصول إليها. (ربيع. 2002، ص189)

4-4- بدائل ملائمة لاتخاذ القرار: غالبا ما يتضمن موقف القرار بديلين على الاقل ويمثل البديل الملائم ذلك البديل الذي يعتبر ملائما وعمليا من ناحية التنفيذ وأيضا مساهما في حل مشكلة قائمة.

4-5- ترتيب البدائل: يكون الترتيب تنازليا حيث يبدأ من البدائل الأكثر أهمية فالأقل.

4-6- اختيار البدائل: وتمثل الاختيار الحقيقي بين البدائل المتاحة للعنصر الاخير في موقف القرار، إن هذا الاختيار يؤكد حقيقة ان القرار قد اتخذ. (أحمد. 2002، ص142)

5- مظاهر عملية اتخاذ القرار:

حسب Semon تتميز عملية اتخاذ القرار بثلاثة مظاهر رئيسة تتمثل فيما يلي:

5-1- الذكاء: ويتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات ثم جمع المعلومات عنها، ثم التعرف على المشكلة أبعادها وحقيقة معناها.

5-2- التصميم: وهو عبارة عن الابتكار وإيجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها.

5-3- الاختيار: وهو عبارة عن اختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ باعتباره أكثر الحلول احتمالا للنجاح. (العتيبي. 2007، ص12)

ويلاحظ أن المظاهر الرئيسية الثلاثة التي تمر بها عملية اتخاذ القرار عمليات متداخلة ولا يمكن الفصل بينها لأنها عناصر لعملية مستمرة، فعلى سبيل المثال قد يكون الاختيار هو أفضل جميع الحلول المقدمة والعودة من جديد إلى تصميم المزيد من الحلول، ويمكن أن نكتشف من خلالها أن عملية اتخاذ القرار ترتكز بشكل كبير على مجموعة من القدرات العقلية المهمة كالذكاء الذي يسمح لصاحب القرار بفهم المواقف التي من الضروري أن تبت فيها القرارات والمشاكل التي يمكن تأجيلها أو عدم البت فيها، وهذا ما يسمح بوضع تصور مسبق للمواقف التي ستتخذ بشأنها قرارات معينة بالتعرف عليها أكثر وتحليل أبعادها بدقة، وحيث أن الذكاء لا يكفي وحده في جميع المواقف فإن القدرة على الإبداع وابتكار حلول مختلفة تعد هي الأخرى من المظاهر المهمة التي على متخذ القرار التمتع بها من أجل وضع تصميم محكم، وتأتي في الأخير القدرة والشجاعة على اختيار بديل واحد من بين كل الحلول المعروضة. (بن غذفة. 2014، ص69)

6- خطوات اتخاذ القرار:

6-1- تشخيص المشكلة محل القرار وتحديدها وتحليلها:

ويقصد بمرحلة التشخيص التعرف على المشكلة بدقة، وتحديد الأسباب الحقيقية التي أدت إليها دون الاكتفاء بالمظاهر والآثار المترتبة عليها، وإن سوء تشخيص المشكلة وتحري أسبابها يؤدي بالضرورة إلى ارتكاب الأخطاء في المراحل التالية، ومن هنا يجب على من تقع في يده سلطة اتخاذ القرار الاستعانة بأهل الخبرة والمتخصصين من أجل تشخيص المشكلة على أسس موضوعية. (كلوب. 2008)

ومن الأمور المهمة التي على متخذ القرار ادراكها وهو بصدد التعرف على المشكلة الأساسية وأبعادها هي تحديد لطبيعة الموقف الذي خلق المشكلة، ودرجة أهمية المشكلة، وعدم الخلط بين اعراضها وأسبابها والوقت الملائم للتصدي لحلها واتخاذ القرار الفعال والمناسب بشأنها، كما أن وجود الفجوة أو التفاوت بين الوضعية الموجودة والوضعية المرغوب فيها تعد حالة ضرورية من أجل إيجاد مشكلة القرار. (الراشدي. 2000، ص36)

6-2- تحديد الأهداف:

إن تحديد الأهداف خطوة مهمة في اتخاذ القرار ففي حال ما يستطيع الإنسان أن يحدد أهدافه ستكون له القدرة على اتخاذ القرار، فالأهداف تحقق التحكم في الذات والثقة بالنفس مع القدرة على إدارة الوقت والتمتع بالحياة، وتصنف الأهداف في اتخاذ القرار إلى ثلاثة أنواع وهي: أهداف استمرارية وهي الأهداف البسيطة المحددة التي نحتاجها للاستمرار كإعداد بحث أو الالتحاق بوظيفة وممارسة رياضة، أهداف مستقبلية وهي الأهداف التي يكون لها إطار زمني لتحقيق الارتقاء والنجاح كالزواج الحصول على درجة علمية الفوز ببطولة رياضية وشراء منزل بالإضافة إلى الأحلام والطموحات وهي الأهداف التي تكون لدى الأفراد كحلم كبير أو هدف أعلى كالمشاركة بتطوير الوطن من خلال ابتكار واختراع جديد. (المقدادي. 2011، ص77)

6-3- جمع المعلومات والبيانات ووسائل الحصول عليها:

بهدف دراسة مسببات المشكلة والتعرف على العلاقة بين العوامل والمؤثرات التي أدت إلى حدوثها وتحليلها، ولابد من تحديد وتعيين مصادر المعلومات والبيانات والإحصاءات بشرط أن تكون هذه البيانات والاحصائيات متكاملة ودقيقة وواضحة وحقيقية حتى يمكن تنسيقها وتحليلها وتبويبها واستخلاص النتائج. (موسى. 2010، ص54)

وتختلف المعلومات والبيانات من مشكلة لأخرى وفقا لطبيعة المشكلة، وتصنف المعلومات والبيانات التي قد يستعملها متخذ القرار في عملية اتخاذ القرار إلى الأنواع التالية:

أ/ البيانات والمعلومات الأولية:

وهي التي تجمع من مصادرها الأولية عن طريق الاتصال المباشر، أو عن طريق الاستقصاء والمشاهدة والزيادات الميدانية أو مراقبة سجلات المنظمة.

ب/ البيانات والمعلومات الكمية والنوعية:

البيانات الكمية وهي البيانات المتعلقة بالأرقام والاحصائيات والنسب المحددة، أما المعلومات النوعية فهي عبارة عن أحكام أو تقويمات أو تقديرات غير محددة بأرقام.

جـ/ الآراء والحقائق:

يقصد بها الاقتراحات والأفكار ووجهات النظر التي يقدمها الخبراء والمستشارون والمساعدون لمتخذ القرار والتي تساهم في الوصول إلى حلول مناسبة. (الزهراني. 2001، ص12)

6-4- تحديد البدائل المتاحة:

بعد أن تتم تحديد المشكلة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وتحليل أبعادها ومعرفة أسباب حدوثها، ينتقل متخذ القرار إلى مرحلة البحث عن مجموعة البدائل أو الحلول أو القرارات التي يمكن اتخاذها، ويقصد بالبديل مجموعة الحلول المقترحة والممكنة، ومقارنة هذه البدائل من حيث مزاياها وعيوبها ومساهمتها في تحقيق الهدف وحل المشكلة، ومن حيث ملاءمتها للظروف البيئية المحيطة بمتخذ القرار، وتعتبر مرحلة تقييم البدائل بطبيعتها عملية تنبؤ بالمستقبل يصحبها تركيز أكثر على أفضل السبل. (العمري. 2000)

6-5- اختيار البديل المناسب والأفضل:

بعد القيام بتحديد البدائل وتقييمها فإن متخذ القرار يكون في وضع يسمح له باختيار أفضل البدائل لحل المشكلة القائمة في ضوء الحقائق والمعلومات المتاحة. (ياغي. 1998)

ويجب على متخذ القرار أ يراعي ترتيب البدائل على أساس مزاياها وعيوبها وتكاليفها ونتائجها ومضاعفاتها، ثم اختيار انسب هذه البدائل لحل المشكلة القائمة ولكن يبدو أن عملية اختيار البديل الأفضل

تتأثر إلى حد كبير بسلوكيات متخذ القرار وشخصيته وخبرته ومهاراته والتي تتفاوت من شخص لآخر. (شريف. 1993)

6-6- متابعة القرار وتنفيذه:

تنفيذ القرار هو الاختبار الحقيقي له، لذا وجب على متخذ القرار أن يحدد الأفراد الذين يقومون بعملية التنفيذ وتحديد مسؤولياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، وتحديد الوسائل التي يمكن استعمالها لمتابعة التنفيذ ومواجهة العقبات التي تحول دون التنفيذ أولا بأول والعمل على حلها وتحديد المعايير التي تستعمل لقياس النجاح او الفشل في التنفيذ، والتنفيذ قد يكون على عدة مراحل، تخصص المراحل الأولى منه لاكتساب الوعي المعرفي بالنسبة للقرار المراد تنفيذه وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوه، وتحديد المهام والمسؤوليات ووضع الجداول الزمنية للتنفيذ، وتخصص المراحل الثانية للأعمال التجريبية التي تهدف إلى معرفة مدى قابلية القرار للتنفيذ أو مدى الفائدة المرجوة منه في حالة التطبيق الكامل، وتخصص المرحلة الأخيرة للعمليات المستمرة أو الاسترسال على نطاق واسع. (مصطفى. 2002)

7- طرق اتخاذ القرار:

لم تقتصر الجهود في مجال تنمية مهارات اتخاذ القرار على النظريات والنماذج إنما تعدتها لاقتراح طرق مختلفة لتوظيف اتخاذ القرار وفيما يلي عرض يوجز الصاعدي (2007) أهم هذه الطرق:

7-1- العصف الذهني: وهي استراتيجية تقوم على توليد بدائل وحلول متعددة في موقف اتخاذ القرار، أي الطلب من المفحوص طرح بدائل مختلفة تناسب الموقف المعطى.

7-2- استشارة الآخرين: وسؤالهم وأخذ رأيهم حول موقف أو مشكلة للوصول إلى المعلومات المطلوبة حول اتخاذ القرار.

7-3- حذف الخيارات أو البدائل: وهنا يتم حذف الخيارات غير المناسبة كالتي تستغرق وقتا طويلا مثلا.

7-4- تحديد الأفضلية أو الأولويات: وهي عكس العملية السابقة حيث يتم اختيار أفضل البدائل فالذي يليه حسب المعايير المعطاة، ويكون ترتيب البدائل حسب الأهمية كما يحددها متخذ القرار بحيث يكون مدركا بعدم وجود اختيارات أخرى غير المقدمة أمامه وأن كل اختيار مستقل ومنفرد عن غيره لذا عليه أن يقبل الاختيار الأول، ولكن إذا كان هذا الاختيار غير متوفر في الوقت الحالي أو قد لا يحل المشكلة فعليه أن يختار البديل المنظم الثاني وهكذا، أو تحديد الاختيار المفروض عن طريق اختيار بديل واحد هو الأكثر أهمية بين مجموعة من البدائل المطروحة وهنا لا يسمح للأفراد بالابتكار أو اختيار بدائل أخرى.

7-5- التفاوض: ويكون بين الأفراد حول البدائل التي تم اختيارها وفي هذه المواقف يعمل الأفراد بطريقة تفاوضية بحيث يصلون إلى اتفاق على ما يبتغونه من بدائل.

7-6- ابتكار أو اختراع قرارات ملائمة تتناسب مع المواقف المعطاة وفق حدود وضوابط: وهنا لابد أن يتسم متخذ القرار بالمرونة الكافية حتى يتمكن من اتخاذ القرار مناسب للمشكلة أو الموقف.

7-7-استكشاف المواقف التي يواجهها الفرد: ويحتاج من خلالها إلى اختيار البديل المناسب ودراسته بعمق، وهنا يتطلب الأمر إثارة عدد من الأسئلة لتوجيه التفكير نحو الموقف أو البدائل، وعادة ما تشتمل هذه الأسئلة على نماذج للتفكير العقلاني الوجداني.

8- صفات متخذ القرار الجيد:

بناء على ما تقدم نستطيع أن نلخص أهم الصفات التي يجب أن يتمتع بها متخذ القرار فيما يلي:

- أن يتمتع بنظرة شمولية.
- ذو خبرة جيدة بموضوع قراره.
- ملماً إلماماً جيداً بتقنيات وأساليب اتخاذ القرار.
- أن يكون موضوعياً وواقعياً.
- يتحلى بالجرأة في المواقف التي تنطوي على مخاطرة.
- سريع البديهة في المواقف التي تتطلب السرعة في اتخاذ القرار.
- متروياً في المواقف التي تتطلب تحليلاً معمقاً. (شمس الدين. 2005، ص34)

9- العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

حدد الريماوي (2004) هذه العوامل في ثلاثة نقاط أساسية وهي:

9-1- العوامل المتعلقة بالمعلومات:

وتشمل النقص في المعلومات الناتجة عن عدم معرفتها بمكان وجود هذه المعلومة، وكيف نقيمها، ومتى نحتاجها، ووجود معلومات غير ملائمة أو غير دقيقة، أو توفر معلومات تزيد عن الحاجة بحيث تجعل من يريد اتخاذ القرار محتارا في قراره.

9-2- العوامل المتعلقة بالمعرفة أو الخبرة:

وتشمل نقص المعرفة في مهارات اتخاذ القرار وإجراءاته مع وجود خبرات محدودة في هذا المجال، فضلا عن ضعف مستوى الثقة والقدرة على اتخاذ القرار، وهذا يعود إلى نقص خبراته أو لاعتقاده بأنه غير قادر على اتخاذ القرار، أو خوفه من النتائج الخطيرة التي قد تنجم عن القرار.

9-3- العوامل الشخصية:

- الدوافع التنافسية إذ تؤدي إلى تراجع الفرد عن اتخاذ القرار أو تأجيله.
- تضارب أو تعارض القيم والامكانيات والاهتمامات مع الآخرين.
- القلق والخوف والارتباك عند اتخاذ القرار.
- ضعف الثقة بالنفس وتدني كفايته الذاتية.

10- حل المشكلات واتخاذ القرار:

العلاقة بين حل المشكلات واتخاذ القرار متمثلة في أوجه الشبه العديدة بينهما، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما يتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق بينهما هو إدراك الحل؛ ففي عملية حل المشكلات يبقى الفرد دون إجابة شافية، ويحاول أن يصل إلى حل علمي معقول للمشكلة. أما في حالة اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه. (علوان. 2009، ص52. نقلا عن: جروان. 1999، ص124)

ثالثا: الذكاء الاجتماعي

1- مفهوم الذكاء الاجتماعي:

الذكاء الاجتماعي حسب حامد زهران (2000) هو القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية.

يعرفه ألبورت Allport (1999) على أنه قدرة الفرد على فهم ما يحدث في العالم والمجتمع والاستجابة لهذا الفهم بطريقة اجتماعية وشخصية فعالة. (أبو يونس. 2013، ص15)

أما مدثر أحمد (2003) فيرى بأن الذكاء الاجتماعي قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمداركهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها. (عطاب وعميري. 2014، ص20)

بينما بياجيه وشارلزوورث Piaget & Charlesworth (1976) فإن الذكاء الاجتماعي يعني بالنسبة لهما قدرة الفرد على التكيف مع البيئة. ويعرفه نيسر Neisser (1976) بأنه الاستجابات المناسبة للفرد في تحقيقه لأهدافه البعيدة المدى والقصيرة المدى. ويعرفه ستيرنبرج Sternberg (1981) بأنه التكيف الهادف مع البيئات التي يجد الفرد نفسه فيها. (عثمان وحسن. 2003، ص200. نقلا عن: العجوري. 2013، ص18)

ويمكن القول بأن الذكاء الاجتماعي يتجلى في مظاهر سلوكية موقفية مثل:

- أن يألف الفرد الآخرين، وأن يؤلف بينهم.
- أن يكون موضع الإعجاب أو التقدير من المحيطين.
- أن ينجح في التعاون مع الآخرين.
- أن يكون ذا حساسية اجتماعية عالية فيما يتصل بإدراك مشاعر الآخرين وحالتهم النفسية، ومن خلال ما يصدر عنهم من سلوكات أو تعبيرات. (القدرة. 2007، ص15)

2- أبعاد ومكونات الذكاء الاجتماعي:

لقد حاول العلماء إثبات أن للذكاء الاجتماعي مكونات خاصة به مما يثبت استقلاليته عن باقي الأنواع الأخرى للذكاء اللفظي وللذكاء العام، فقد توصل مارلو Marlowe على أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين:

الأول: الأداء الاجتماعي: وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية الذي طبيعته المنفعة المتبادلة.

الثاني: الكفاءة الاجتماعية: وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا.

ويوضح مارلو أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة مكونات هي:

- **الفعالية الاجتماعية:** وهي الشعور بالثقة، والتمكن من النجاح والتفاعل الاجتماعي.
- **المهارات الاجتماعية:** وتتكون من عنصرين، هما: المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية.
- **الاهتمام الاجتماعي:** ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف، ويعكس اهتمام الشخص بالهدف. (كتفي. 2015، ص36-37)

كما توصل مارلو أيضا إلى وجود خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي وهي:

1) **الاتجاه الاجتماعي** Social Attitude: والذي يشير على مستوى ميل الفرد واهتمامه بالآخرين وفعاليته الذاتية.
2) **المهارات الاجتماعية** Social Skills: والتي تشير إلى الأفعال السلوكية الملاحظة والتي تنشئ التفاعل الاجتماعي.
3) **مهارات المشاركة الوجدانية** (التعاطف) Empathy Skills: والتي تشير إلى الدرجة التي عندها يستثار الفرد انفعاليا عندما يرى الآخرين في وضع غير سار أو في مشكلة، وهي بذلك تساعد الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين.
4) **الانفعالية** Emotionality: وتشير إلى التعبير الانفعالي والحساسية العالية لانفعالات الآخرين.
5) **القلق الاجتماعي** Social Anxiety: وهذا العامل تم التوصل غليه مؤخرا وهو على علاقة عكسية مع الفاعلية الذاتية، ويمثل ضعف الثقة بالنفس وعدم الارتياح في الارتياح حضور الآخرين. (: العجوري. 2013، ص21. نقلا عن: Marlowe. 1986, p 52-58)

3- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

3-1- النظرية الضمنية:

تشمل أربعة أفكار أساسية تمثل خصال الذكي اجتماعيا كما ذكرها فورد Ford في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهي:

- أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وان يكون مخلصا لهم ومهتما بهم، وأن يكون شخصا يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عال من المسؤولية الاجتماعية.
- أن تكون لديه مهارات وسيلية جيدة، أي يعرف كيف يتم انجاز الأعمال، وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاءة، ويستطيع أن يحدد أهدافه وليه قدرات قيادية.
- أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية، وتعني السهولة الاجتماعية، والتي تشتمل على عدة خصائص منها: تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاندماج فيها، وأن يكون متكيفا اجتماعيا منفتحا على الناس، وأن يكون سهلا معهم.
- قوة التأثير النفسي؛ والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي وأن يكون لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة. (Ford. 1983, p 7-8. نقلا عن: القدرة. 2009، ص 19)

3-2- النظرية الظاهرية:

وتؤكد على مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا وهي:

- سهولة التكيف: وتتمثل في القدرة على التكيف مع أي مجموعة بشرية والتأقلم معها.
- قوة الشخصية: وتتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية. (Ford. 1983, p 7-8. نقلا عن: القدرة. 2009، ص 19)

3-3- نظرية أبو حطب 1973:

لقد صاغ أبو حطب نظريته "النموذج الرباعي" للعمليات المعرفية في صورتها الأولية عام 1973، ثم ظهرت بشكل أكثر تطورا في عام 1988. وقد صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي الذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي. منطلقا من تصوره من أن الذكاء دالة نشاط الشخصية ككل. وفي المرحلة الثانية لتطور نظريته، صنف الذكاء إلى ذكاء موضوعي واجتماعي وشخصي. (القيسي. 2005، ص18. نقلا عن: الخزرجي والعزي. 2010، ص326). ويتعلق الذكاء الاجتماعي لديه بالإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص وكل المواد والرموز التي تستخدم اجتماعيا. ويتضح في تعلقه العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص ويتم التعامل معه بطرية الفحص المتبادل أو الفحص بالمشاركة والتي تتضمن المعايشة والتفاعل مع الآخرين. (قاسم. 2009، ص12. نقلا عن: الخزرجي والعزي. 2010، ص 18-19)

3-4- نظرية الذكاءات المتعددة:

اقترح جاردنر Gardner وجهة نظر جديدة بشأن الذكاء؛ إذ يرى أن الذكاء بنية معقدة من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة بعضها عن بعضها الآخر. تشكل كل قدرة منها نوعا خاصا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ. (أبو حطب عبد اللطيف. 1991، ص19. نقلا عن: كتفي. 2015، ص41) وأكد عند عرضه لنظريته على الترابط بين كل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وذكر أنه رغم انفصالهما إلا أن العلاقات الضيقة داخل معظم الثقافات تجعلهما غالبا ما يرتبطان معا. ويؤكد أن كل فرد يحمل الذكاءات الثمانية هذه وتعمل هذه الذكاءات معا بطرق فريدة. (جابر عبد الحميد. 1996، ص11. نقلا عن: كتفي. 2015، ص42)

وتتضمن ما أسماه "ذكاء العلاقات المتبادلة" بين الأشخاص باعتباره الذكي اجتماعيا الذي يشمل عددا من القدرات، أهمها ما يلي:

- استشفاف المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة المزاجية أو النفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في فريق.
- القدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين. (راضي الوقفي. 1998، ص52. نقلا عن: عطاب وعميري. 2014، ص31)
-

4- مظاهر الذكار الاجتماعي:

حسب حامد زهران (2000) تنعرف على الذكاء الاجتماعي من خلال المظاهر التي تدل عليه وذلك من خلال سلوك الفرد الذي يتمتع بالذكاء الاجتماعي سواء من خلال تقييمه لنفسه أو من خلال معاملاته مع الآخرين. لذلك للذكاء الاجتماعي مظاهر عامة تتمثل في توافق الفرد ونجاحه الاجتماعي والتزامه لسلوكيات المجتمع وأيضا مظاهر خاصة تتمثل بتعامله مع الأشخاص وذلك من خلال فهمهم وتفسير السلوك الصادر عنهم وفيما يلي توضيح لمظاهر الذكاء الاجتماعي العامة والخاصة:

4-1- المظاهر العامة:

1) **التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.
2) **الكفاءة الاجتماعية:** وتتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.
3) **النجاح الاجتماعي:** ويتضمن النجاح في معاملة الآخرين ويتجلى في النجاح في الاتصال الاجتماعي مهنيا وإداريا... الخ.
4) **المسايرة:** وتتضمن الالتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف المناسبات الاجتماعية.
5) **الاتيكيت:** ويتضمن ذلك إتباع السلوك المرغوب اجتماعيا وأصول المعاملة التعامل السليم مع الآخرين وأساليبه وفنياته، وفي الحديث الشريف الذين معاملة.

4-2- المظاهر الخاصة:

1) **حسن التصرف في الموقف الاجتماعية:** ويتضمن ذلك "حسن التصرف" و"اللباقة" في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف الاجتماعية العامة وكواقف مختلفة كالقيادة والتبعية ومواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات ومواقف المعاشرة الزوجية وموقف الأقليات والمواقف الحرجة.
2) **التعرف على الحالة النفسية للآخرين:** ويتضمن ذلك قدرة على التعرف حالة الآخرين، كما في حالة الفرح أو الغضب أو الثورة أو اليأس.
3) **القدرة على تذكر الأسماء والوجوه:** وتتضمن ذلك اهتمام الفرد بالآخرين مما يساعد في قدرته على تذكر وجوههم وأسمائهم.

4) **سلامة الحكم على السلوك الإنساني:** ويرتبط ذلك بالقدرة على التنبؤ به من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة. ويتجلى ذلك في "الفراسة الاجتماعية"، فهم التعبيرات وقدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، وذلك من خلال إدراك دلالات بعض تعابير الوجه أو الإيماءات، أو أوضاع الجسم، أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية.
5) **روح الدعابة والمرح:** يتضمن ذلك القدرة على فهم " النكتة" ويظهر في القردة على الاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين.

5- عوامل الذكاء الاجتماعي:

يرى جولفورد Gulford أن للذكاء الاجتماعي ستة عوامل هي:

5-1- معرفة الوحدات السلوكية:

وتتضح هذه القدرة على فهم فئات من التعبيرات، وتقاس بالاختبارات التعبيرية.

5-2- معرفة الفئات السلوكية:

تتضح في القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية في صيغ تعبيرات مختلفة وتقاس باختبارات تصنيف التعبير.

5-3- معرفة العلاقات السلوكية:

وتتضح في القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية وتقاس باختبارات الرسوم المفقودة.

5-4- معرفة المنظومات السلوكية:

وتتضح في القدرة عل استيعاب المواقف الاجتماعية، وتقاس باختبار الصور المفقودة.

5-5- معرفة التحويلات السلوكية:

وتتضح في القدرة على إعادة ترجمة إشارات أو تعبير وجهي أو جملة أو موقف اجتماعي كامل كي تتغير الدلالة السلوكية، ويقاس باختبار الترجمات الاجتماعية.

5-6- معرفة المضامين السلوكية:

وتتضح في القدرة على استنتاج مضامين وتكوين تخمينات تبعا للموقف الاجتماعي وتقاس باختبارات تخمينات الرسوم. (أبو عمشة. 2013، ص37)

6- الجانب المعرفي للمهارات الاجتماعية:

يرتبط مفهوم الذكاء الاجتماعي بمفهوم المهارات الاجتماعية والذي يتعلق بقدرة الفرد في التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. حسب ما أشارت إليه دراسة مارلون Marlone (1986) بأن المهارات الاجتماعية هي إحدى مكونات الذكاء الاجتماعي. (الدردير. 2004، ص201)

ويعد أرجايل (1995) المهارات الاجتماعية ذكاء؛ لأنها تتطلب من الناس توظيف معارفهم الاجتماعية وقدرة الفرد على توظيف معارفه ينبئ عن فطنة وذكاء. (الدخيل الله. 2014، ص7) كما يورد خمسة محددات تضيف للسلوك الاجتماعي خاصية المهارة وهي: التوكيد، الإثابة أو التعزيز، التواصل (لفظي وغير لفظي)، التعاطف، المعرفة أو العرف الاجتماعي. (الدخيل الله. 2014)

حيث يرى أرجايل (1995) في المعرفة الاجتماعية أن المعرفة بالشيء مطلب من مطالب المهارة في التعامل معه. ويشير العرف إلى الفهم والاستيعاب والفطنة لا السذاجة والبلادة. وللمهارات الاجتماعية مظاهرها العرفية، فالتعلم عادة ما يظهر على مستويين:

1. مستوى معرفي ويتمثل في فهم المتعلم لموضوع التعلم.
2. مستوى ما وراء المعرفة ويمثل ما ويأتي بعد مجرد المعرفة.

ويتأكد ذلك بوعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي تحقق بها التعلم. إذ يدرك المتعلم كيف تأتي له الإتيان بالفعل. وعلام تم التعلم بهذه الطريقة. بمعنى آخر كيف تعلم مهارة ما خلال إتيانه لها. وعند هذا المستوى من التعلم نقول "أتقن المتعلم تعلمه بمهارة". ومن المظاهر المعرفية للمهارة:

1) **القواعد غير الرسمية للمهارة:** الإخلال بها فيه إرباك للعلاقة بين الأشخاص، فالصداقة لها أعرافها ومطالبها التي تمثل في مجموعها شروطا لضمان استمرار علاقة الصداقة.
2) **تحديد الموقف وفهم نوع العلاقة الخاصة بكل مهارة:** مثلا، الجهل بالصداقة واعتبارها علاقة مصالح يخل باحتمالية استمرار العلاقة. وفهم التنازل في سبيل فض النزاع من قبل أحد الأطراف في موقف صراع على أنه ضعف لا اقتناع قد يفضي إلى تصعيد الصراع.
3) **التعلم والتدرب على المهارة:** التعليم والتدريب على المهارة مصدر خبرة ومعرفة. ولا يتحقق الإتقان للمهارة دون فهم واستيعاب لكيفية الإتيان بالمهارة. وخلال التدرب على المهارة يلزم المتدرب بين الحين والآخر أن ينتبه للسبب في الإتيان في الحركة ونوع الأداء المطلوب لإتقان السلوك بمهارة. ومن مظاهر العرف الاجتماعي ذات العلاقة بالتعلم. التعلم من المحيط الاجتماعي، من ذلك تعلم ما يرتبط بصناعة القرارات واستراتيجيات حل المشكلات في توفير بدائل لحل المشكلات خاصة عند التخطيط لحل، واتخاذ قرار نهائي للتغلب على العوائق ومواجهة الصعاب. كذا التفكير بالعواقب

قصيرة المدى وبعيدة المدى على الذات وعلى الآخرين لأي قرار يتم اتخاذه. وفهم الإشارات التي تعبر عن مشاعر الشخص نفسه ومشاعر الآخرين في أي موقف. وتصنيف وتفيئة المشاعر المعبر عنها بدقة ووضوح.

4) **التغذية الراجعة:** عملية استخدام المتدرب على المهارة للتغذية الراجعة من المعلومات في أثناء تدربه على المهارة مظهر من مظاهر المعرفة بالمهارة. مثلا في موقف التدرب على مهارة المحادثة: هل يتقدم بمزيد من المعلومات عند لزوم الطرف الثاني الصمت، أو أن يتوقف عن الحديث. وبعض الأساليب في التدريب على المهارة تتضمن تعريض المتدرب لمشكلة تتطلب مهارة معينة. وبهذا الأسلوب يتعلم المتدرب على كيفية مواجهة المشكلات وحلها. (الدخيل الله. 2014، ص 49-51)

رابعا: مهارة الاتصال

1- مفهوم مهارة الاتصال:

لغويا تعني كلمة اتصال Communication التعبير والتفاعل من خلال بعض الرموز لتحقيق هدف معين. وتنطوي على عنصر القصد والتدبير. وهذه الكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني Commuins بمعنى المشاركة وتكوين العلاقات أو بمعنى شائع أو مألوف كما أرجع البعض هذه الكلمة إلى الأصلCommon بمعنى عام أو مشترك. وأي مشترك وأي من هذه المفاهيم يوضح لنا أن الاتصال عملية تتضمن (المشاركة – التفاهم) حول (موضوع – فكرة) لتحقيق (هدف – برنامج) ... ومع هذا تستخدم كلمة الاتصال بمعاني متعددة تتدرج من التفاعل بين الأفراد إلى استخدام شبكات الاتصال التكنولوجية بل وحتى وسائل المواصلات المتقدمة والمتطورة. ويؤكد ذلك على أن الاتصال يحدث عندما يتبادل الأفراد المعلومات أي عندما يدرك بعضهم بعضا وعندما يتبادلون الرسائل فيما بينهم. ولا يقتصر ذلك على الجانب اللفظي فقط بل يتضمن: الإيحاءات والمظهر وأوضاع البدن. (بدوي. 2003، ص 14-15)

ويعرف الجردي (1998) الاتصال بأنه عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والتجارب، إما شفويا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور والإحصاءات، بقصد الإقناع او التأثير على السلوك. (أبو أسعد. 2011، ص24)

أما جابر وكفافي (1989) فيعرفان الاتصال كمهارة بأنه القدرات التي تحقق اتصالا فعالا، كفاءة لغوية عالية بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق. وهناك مهارات أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقيا، والتوافق مع مستوى المستمع، وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه.

ويعرف يوسف (2015) مهارة الاتصال بأنها المهارات الحياتية اللزمة للفرد، والتي يحتاج إلى اكتسابها وادائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملائه والمحيطين به؛ بحيث تصبح لبنة في بناء الشخصية الحالية والمستقبلية، سعيا به نحو الإيجابية التي تتضمن فهما عميقا للذات وللآخرين، واندماجا جيدا معهم، على المستوى العقلي المعرفي، الجسمي، الوجداني والاجتماعي.

2- عناصر الاتصال:

يحدد السليتي (2008) عناصر الاتصال كالآتي:

2-1- المرسل:

الناقل للفكرة أو المعلومة أو الاتجاه أو غير ذلك إلى شخص أو مجموعة أشخاص بهدف إثارة سلوك محدد لديهم.

2-2- المستقبل:

وهو متلقي الرسالة الذي لا تتم بدونه استجابة عملية الاتصال ويفترض أن تثير فيه الرسالة سلوكا أو دافعا أو اتجاها قد يكون سلبيا أو إيجابيا. ويقع على عاتقه فهم الرسالة وفك رموزها.

2-3- الرسالة:

هي المحتوى أو المعاني التي يحاول المرسل أن ينقلها للمستقبل، بهدف التأثير في سلوكه، وتتكون من مجموعة رموز مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

2-4- القناة:

الوسيلة المادية التي تنقل الرموز التي تشكل الرسالة.

2-5- التغذية الراجعة:

عملية يعبر فيها المستقبل عن تأثره بالرسالة عن سواء كان التأثير إيجابيا أو سلبيا.

ويضيف حسين جلوب (2005) عنصر **تفهم الرسالة**، ويرى أن كمال عملية الاتصال وتحقيق الغاية منها يتوقف على مدى ارتباط محتويات الرسالة باهتمامات المرسل إليه، ويؤثر ذلك في الطريقة التي يمكن لمستقبل الرسالة أن ينظر بها إلى مدلولات محتوياتها وبالتالي طريقة تفهمه لها وبخبرته السابقة في التنظيم

فضلا عن انطباعه الحالي عن مرسلها. وكلما كان تفهم المرسل إليه لمحتويات الرسالة موافقا لنوايا وأهداف المرسل، كلما انعكس ذلك على نجاح عملية الاتصال واتمامها بدرجة مناسبة من الفاعلية.

3- شروط الاتصال:

3-1- الوضوح:

بمعنى أن يكون مضمون الاتصال واضحا لا غموض فيه حتى يوفر للمستقبل أكبر قدر من الفهم، وبالتالي يوفر لهم أكبر قدر من الفائدة.

3-2- البساطة:

بمعنى أن يتم الاتصال بشكل مبسط، خال من التعقيد بحيث يتسنى للرسالة (المعلومات) أن تصل إلى التلاميذ في أقصر وقت ممكن حتى يتم العمل بالمضمون.

3-3- سلامة الوسيلة:

بمعنى أن تكون وسيلة الاتصال سليمة، تشير إلى المطلوب. وتكون في مستوى إدراك المستقبل حتى لا تفسر بصورة مغايرة لما يهدف إليها الاتصال.

3-4- عدم التعارض:

بمعنى أن يكون هناك توافق بين الوسائل المستخدمة في عملية الاتصال، فلا يكون بينها تعارض يؤدي إلى قصور فعالية الاتصال.

3-5- الإيجاز:

أي البعد عن التطويل والإسهاب الذي قد يقلب المعنى مما يصيب المستقبل بالفتور.

3-6- التكامل:

أي شمول الرسالة لكافة جوانب الموضوع من ناحية الكم والكيف.

3-7- الملاءمة:

بمعنى أن يكون الاتصال ملائما من حيث طبيعة المستقبل ومن حيث الهدف من عملية الاتصال وكذلك التوقين وعملية التنفيذ. (مشري والقروي. 2012، ص12)

4- الأبعاد النفسية للتواصل:

يشير حمدان فضة (1999) (نقلا عن: يوسف. 2015، ص 168-169) إلى أن التواصل الجيد بين الأشخاص يتمثل في أربعة أبعاد، هي:

4-1- التواصل العقلي المعرفي:

وهو التواصل القائم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر.

4-2- التواصل البدني/لغة البدن:

وهو أكثر الأشكال التواصلية صدقا، إذ أن الألفاظ والكلمات قد تتعرض للتزييف والخداع المقصود أو غير المقصود (اللاشعوري)

4-3- التواصل الوجداني:

أي تواصل الوجدانات في سياق علاقة حميمية. وما أهم مظاهره: الحب والتقبل والاحترام كما يبدو في المصافحة الدافئة. فالحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الانسان كائنا إنسانيا آخر في أعمق أغوار شخصيته؛ فلا يستطيع أن يصبح واعيا كل الوعي بالجوهر العميق لشخص آخر إلا إذا أحبه على حد تعبير فرانكل، مما يعني أن الحب من أهم مقومات التواصل الوجداني.

4-4- التواصل الاجتماعي:

وهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين، مما يظهر من خلال: نبرة الصوت، والاستحسان، والسلوك الدال على الحب، والابتسام والضحك، والتشجيع.

بيد أن حمدان فضة أشار إلى ان هذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها البعض بحدود جامدة، بل تكون متداخلة إلى حد كبير، فعلى سبيل المثال: المصافحة الدافئة تجمع إلى حد كبير بين التواصل البدني (تشابك الأيدي) والوجداني (الدفء العاطفي المصاحب) والاجتماعي (علاقة حميمية بين شخصين).

5- معيقات الاتصال:

تواجه عملية الاتصال صوبات ومشاكل مختلفة، منها ما يتعلق بالمرسل ومنها ما يتعلق بالمستقبل أو الوسيلة، وعدم التنبه لها يؤثر في فعالية الاتصال، وقد حددها سلامة (1996) بما يأتي:

- عدم وجود تخطيط كاف لعملية الاتصال، فكثير من الأحيان يبدأ الشخص بالتحدث أو الكتابة بدون تحديد الغرض من الرسالة.
- عدم قدرة المرسل على التعبير عن الفكرة التي ينوي نقلها.
- ضعف الإصغاء من قبل المستقبل.
- كثرة التشويش.
- عدم وجود اختيار وسيلة اتصال ملائمة.
- وجود مشكلات فيسيولوجية لدى المرسل أو المستقبل أو كليهما، مثل ضعف السمع أو النطق أو البصر. (السليتي. 2008، ص 197-198)

6- أهمية مهارات الاتصال:

لأن التواصل الاجتماعي عملية مؤثرة في المجتمع كله، أكدت وود Wood (1982) على أن التواصل يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم؛ فالتواصل الفعال ربما هو العملية الهامة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة. فلكي ننمي العلاقات الاجتماعية، نحن في حاجة لأن ننمي مهارات التواصل. والتواصل الجيد له أثر كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل. (سليمان. 2015، ص179)

والتواصل الاجتماعي كما بين حمدان فضة (1999) لا ينفصل بحال من الأحوال عن الهدف الرئيسي للتربية، وهو إنماء الشخصية بمختلف جوانبها سواء كانت التربية في إطار الأسرة، أو إطار المؤسسات التعليمية؛ فإن الهدف هو إنماء شخصية الطالب القادر على التواصل مع ذاته أولا ومع الآخرين ثانيا تواصلا بدنيا وعقليا ووجدانيا واجتماعيا وخلقيا. فتنمية القدرة على التواصل لدى الفرد إنما تجمع بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. (سليمان. 2015، ص179)

ويضيف سليمان يوسف (2015) أن عملية الاتصال والتواصل تعد من أهم المهارات الحياتية وضروريات الحياة، فالتواصل أساسي وهام، لأن المجتمع الإنساني سواء كان بدائيا أو متحضرا يقوم على مقدرة الانسان على نقل نواياه ورغباته ومشاعره ومعلوماته وخبراته إلى الآخرين، كما أن التواصل يزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المحيطة به في حين إن عدم المشاركة والتواصل يعتبر نقصا سيكولوجيا واجتماعيا خطيرا.

7- مهارات الاتصال:

7-1- مهارة التحدث:

شكل من أشكال التواصل مع الآخرين يعتمد على بشكل أساسي على اللغة أو الصوت المنطوق، والمحادثة كوسيلة اتصال هي الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في مختلف المواقف الحياتية، ويرى كثير من المربين أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي، ومن بين أشكال مناشط اللغوية التي يحتاجها الانسان في حياته ثم تليها الكتابة والقراءة. يتم عن طريق التحدث الاتصال بين الفرد والمجتمع، ويفصح الفرد عما بداخله للآخرين بسهولة ويسر. (السليتي. 2008، ص202)

ويرى مصطفى (1994) أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات والقدرات لضمان وصول الرسالة إلى المستقبل على الوجه الاكمل. وهي:

- القدرة على تحديد الهدف من التحدث.
- القدرة على استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما.
- القدرة على اختيار المفردات بدقة وعناية للتعبير عن الأفكار.
- القدرة على استخدام الإشارات والإيماءات.
- القدرة على إيصال الأفكار منظمة.
- القدرة على جذب انتباه المستمع.
- القدرة على تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الامر ذلك.
- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشات الجماعية.
- القدرة على التركيز على الأجزاء المهمة بالموضوع. (السليتي. 2008، ص203)

7-2- مهارة الاستماع:

يعرف الانصات بأنه هو إعمال العقل بكامل طاقته في كل ما تم استقباله بمعرفة الحواس المستقبلة، ويتم ذلك بمعالجة الرسالة المستقبلة ذهنيا بالتفسير والترجمة الموضوعية كمرحلة أولية يتلوها مرحلة تالية من المعالجة الذهنية بالتقييم والربط بينهما وبين غيرهما من الموضوعات والأحداث وبناء على نتيجة هذه المعالجات تتم الاستجابة للمؤثر المتمثل في الرسالة وبذلك يتحقق الهدف من الاتصال. وهناك فرق بين الاستماع والانصات؛ فالإنصات أعمق وأشمل من الاستماع. والاستماع شرط من شروط الانصات ومرحلة

من مراحله. والاستماع يتم بواسطة الاذن، بينما الانصات يتم من خلال العقل. (أبو نصر. 2009، ص 162-163)

وتتضمن مهارة الاستماع ثلاث خطوات كما حددها سكوت Scott (1986) هي:

1- استقبال المحتوى السمعي وتجاهل التشويش.
2- الانتباه للمحتوى السمعي والتركيز على ما يقوله المتكلم، وهذه العملية تتطلب جهدا عقليا وجسميا.
3- تفسير المحتوى السمعي والتفاعل معه بحيث يقوم المستمع بتصنيف المعلومات وتبويبها ومقرنتها وربطها مع البنية المعرفية لديه.

ويرى مدحت أبو نصر (2009) أن للإنصات الجيد شروط هي:

- الاستعداد.
- الانتباه.
- التركيز.
- الاستماع الواعي.
- محاولة الفهم.
- الاستفسار في حالة عدم الفهم.
- تشجيع المرسل على الاستمرار.

خامسا: الذكاء الانفعالي

1- تعريف الذكاء الانفعالي:

يطلق على الذكاء الانفعالي أيضا الذكاء الوجداني والذكاء العاطفي وذكاء المشاعر. ويعرفه ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1998) بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات. (مغربي. 2008، ص31)

أما سيمز Sims (1998) فيعرفه بأنه القدرة على تفهم نفسك وتفهم الآخرين جيدا بطريقة تمكنك من التعبير عن الانفعالات بشكل إيجابي. (لزنك. 2015، ص108)

ويرى الخولي (2002) أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على الوعي لانفعالاته وضبطها وإدارتها والوعي بمشاعر الآخرين، وانفعالاتهم ومساعدتهم على توجيهها والتحكم فيها والتعاطف معهم وحل الصراعات. (أبو عمشة. 2013، ص50)

أما دانيل جولمان (2000) فيعرف الذكاء الانفعالي من منظور إيجابي فهو أن تكون قادرا على حث نفسك على الاستمرار في مواجهة الاحباطات والتحكم في النزوات وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها والقدرة على تنظيم حالتك النفسية ومنع الأسى أو الألم من شل قدرتك على التفكير وأن تكو قادرا على التعاطف والشعور بالأمل. (محدب. 2015، ص37)

ويضمن مفهوم الذكاء الانفعالي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (كبير. 2010، ص38. نقلا عن: عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان. 2006، ص256)

وينوه عيسى ورشوان (2006) بأنه يجب أن نميز بين الذكاء الانفعالي كسمة Trait والذكاء الانفعالي كقدرة عقلية Ability حيث يشار إلى الذكاء الانفعالي كسمة بأنه ميول تفضيلية تشبه سمات الشخصية بينما الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يعرف لأنه القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي. وكذلك يشار إلى الذكاء الانفعالي كسمة بأنه "الفاعلية الذاتية الانفعالية" Emotional Self-Efficacy حيث يعبر عن المعتقدات بالقدرات والميول المتعلقة بالانفعالات وقدرة الفرد على تنظيمها بهدف تحقيق قدر من التوافق، بينما يشار إلى الذكاء الانفعالي كقدرة بأنه "القدرة المعرفية الانفعالية". (مغربي. 2008، ص31-32)

2- مكونات الذكاء الانفعالي:

يتفق معظم الباحثين في شأن المكونات الأساسية للذكاء العاطفي بينما يختلفون في تسميتها، وهذا ما جعل الباحثين ينظرون إلى الذكاء الانفعالي على أنه كفاءات ومهارات شخصية واجتماعية متميزة، ترتقي بحياة الانسان وتحقق له الأداء الأمثل في العمل وتتمثل هذه المكونات حسب ما أوردها جولمان Goleman (1995) في:

2-1- الوعي بالذات:

ويتمثل في معرفة الشخص لعواطفه وانفعالاته، أي أن يكون مدركا لذاته وذلك بمعرفة أوجه القوة والقصور فيها، ويتخذ هذه المعرفة أساسا لسلوكه وتفكيره وقراراته. إن الوعي بالنفس، والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو أساس الذكاء العاطفي، وهو الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وهو نوع من التأمل الذاتي يقوم فيه العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها، وأن هذا الانتباه يتناول كل ما يمر بالوعي دون أن يكون طرفا فيه وهذا ما يسميه المحللون الأنا الملاحظة. إن الوعي بالذات يتطلب أن تقوم القشرة المخية الحديثة بنشاطها ووظائفها خاصة في مناطق اللغة. (كبير. 2010، ص47. نقلا عن: فاروق السيد عثمان. 2001، ص200)

إن الوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات الهيجان والتوتر فهي تساعد على رؤية الخبرات الشخصية من الخارج فالشخص الوعي بذاته لديه حياة وجدانية ثرية، ورؤية واضحة لانفعالاته، كما يتمتع بصحة نفسية جيدة ورؤية إيجابية للحياة ولديه قدرة الخروج من الحالات المرضية من تقديره للأمور التي تساعده على معالجة مشاعره وانفعالاته. إن الوعي بالذات يعني الإدراك الدقيق للحالة المزاجية والمشاعر المضطربة التي نعيشها حيث تعتبر هذه المعرفة أساس الاستبصار النفسي الذي يسعي المحللون النفسانيون إلى تقويمه لدى مرضاهم، وهكذا يتضح أن الوعي بالذات مهم في حياتنا اليومية حيث يسمح لنا أن نفكر بصفاء ونستجيب بشكل ملائم ونختار البدائل المناسبة للتصرف ولتجاوز انفعالاتنا اليومية الحادة. ومجمل القول إن الوعي بالذات يتمحور حول القدرة على التعرف وتفهم الشعور الشخصي ومعرفة الأشياء التي تحفزنا وتأثير ذلك على الآخرين كما يتضمن مجموعة من الصفات كالثقة بالنفس والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية. (كبير. 2010، ص47. نقلا عن: دانيال جولمان. 2000، ص80)

2-2- إدارة الانفعالات:

تعني إدراك ومعرفة ما الذي وراء هذه المشاعر وكيفية معالجة القلق المخاوف والغضب والحزن، وهذا ما يؤكد قول سقراط "أعرف نفسك" ومأن المعرفة هي مفتاح الشفاء، فالشخص الذي لديه قدرة الوعي بمشاعره وفهمها والوعي بأفكاره عندها تكون لديه قدرة على الانتباه إلى مشاعره وتفحصها وملاحظة أفكاره ومراقبتها كي يستطيع السيطرة على الانفعال، وبالتالي يسيطر على الأفعال. (مغربي 2008، ص34)

2-3- تنظيم الانفعال (التحفيز الذاتي):

توجيه العواطف والانفعالات لخدمة الهدف واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة والسيطرة عليها قبل أن تتحول إلى أفعال. بمعنى تأجيل الإشباع وكبح الاندفاعات، ولذلك فإنه كلما استطاع الشخص أن يملك دفة انفعالاته كلما كان حكيما يتحلى بالصبر والتفهم، وهي خصائص إيمانية يستطيع من خلالها المرء أن يتولى أمر جماعته ويحقق النجاح في عمله وعلاقاته. (مغربي 2008، ص34)

2-4- التعاطف:

هو المكون الرابع في الذكاء الانفعالي ويعني قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون، والتعرف عليها والاستجابة لها. فالتعبيرات غير اللفظية أصدق بكثير من التعبيرات اللفظية... وباختصار يشير التعاطف إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم لأن معرفة مشاعر الآخرين تمثل قدرة ومهارة وجدانية. (لزنك. 2015، ص140. نقلا عن: سلامة حسين وطه حسين. 2006، 79)

2-5- المهارات الاجتماعية:

ويعني كيفية إدارة علاقات وصداقات الفرد مع الآخرين والتعامل مع المجتمع بكل مهارة واقتدا، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض. (أبو عودة. 2014، ص 26. نقلا عن: عبد الهادي. 2006، ص235)

3- مستويات الذكاء الانفعالي:

يختلف الأفراد في مستوى ذكائهم الانفعالي لذلك قسم الذكاء الانفعالي إلى أربعة مستويات، ويتميز صاحب كل مستوى بمجموعة من الصفات التي يمكن تلخيصها في هذا الجدول لنخبة من المتخصصين (2008) المنقول من خلال لزنك أحمد (2015)، ص144:

مستوى الذكاء الانفعالي	صفات صاحبه
مرتفع	- يؤمن صاحبه بحقوق الناس كافة وكرامتهم - لا يفرض قيما على الآخرين، بل يرى أن على الناس كافة احترام حقوق سواهم - لديه إحساس راسخ بذاته ويستطيع التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة - يتصف بدافعية ذاتية وقدرة على إرجاء إشباع حاجاته - يتمتع بعلاقات شخصية مرضية

	- يتكيف جيدا بطيف واسع من المواقف الإنسانية
متوسط مرتفع	- صاحبه مواطن "صالح" يتمتع بالمسؤولية - يعمل بدافع من احترام الذات - لديه قدرة لا بأس بها من الشعور بالذات، إلا أن العاطفة والانفعال يؤثران في موقفه - لديه مستوى لا بأس به من الدافعية وإرجاء الإشباع - يتمتع بعلاقات شخصية مرضية إلى حد ما - يتكيف في معظم المواقف الانسانية
متوسط منخفض	- يتأثر صاحبه إلى حد كبير بما يفكر به الآخرون - ينزع إلى توجيه طاقة الحياة لديه وفق هذا المنحى عوضا عن بلوغ أهداف شخصية - أكثر تسامحا ومرونة من ذوي المستويات الأدنى - يعمل جيدا حين يكون مستوى القلق لديه متدني، إلا أنه ينتكس حين يزداد - يعتمد على شعوره بالكرامة الشخصية على الآخرين - يفتقر لشعور راسخ بالذات - مستويات الاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين متدنية إلى حد ملحوظ
منخفض	- الشعور بالذات لديه ضعيف - أهدافه غير محددة ويفتقر لخطة لبلوغها - اتكالي في علاقاته ويعتمد على الآخرين في العمل - قدرته على الاستمرار في علاقاته ضعيفة - يبدد كثيرا من الطاقة ليبتعد عن القلق - أسلوبه فوضوي في الحياة

جدول رقم (3): مستويات الذكاء الانفعالي

4- العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي:

يتأثر الذكاء الانفعالي بكل من الوراثة والبيئة فالذكاء الانفعالي يكون في المخ مثل الذكاء العقلي، فهو وظيفة من وظائف المخ، فالاستجابات الانفعالية مثل: كيف نشعر ونقيم الأشياء كليهما فطري ومكتسب ومتعلم، ويتم تحزينه في المخ، وأما الطريقة التي نحن بها، لماذا يكون أحد الأشخاص توكيدي والآخر خاضع؟ لماذا يعمل فرد بشكل شاق والآخر كسول؟ لماذا يصبح فرد ودود والآخر عدواني؟ هذا الاختلاف يظهر من خلال تفاعل كلا من الوراثة والبيئة والتغييرات الكيميائية والفيزيائية في الجسم. وقد أثبت ماير

وسالوفي (1997) أن المعرفة الانفعالية تبدأ من الطفولة وتنمو وتتطور عبر مراحل الحياة مع فهم متزايد لتلك المعاني الانفعالية حيث يعلم الآباء الأبناء التفكير الانفعالي عن طريق ربط الانفعالات بالمواقف مثل الربط بين الحزن والضياع والضيق والغضب. (رشاد موسى. 2012، ص34. نقلا عن: أبو عمشة. 2013، ص59)

5- التفكير والذكاء الانفعالي:

على مدى تاريخ علم النفس الطويل، اعتبر علماء النفس أن الانفعالات والتفكير هما نقيضان حيث اعتبرت الانفعالات عائقا أمام التفكير ويجب مقاومتها والحد منها لينمو تفكير الانسان وذكاؤه. أما حديثا، فإن علماء النفس ينظرون إلى الانفعالات على أنها سلوكيات منظمة تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على المعرفة والبنية المعرفية للفرد. فخلال الانفعال، تجد أن انتباهنا وإدراكنا في حالة استثارة تامة كما أن الانفعال يوجه عمليات استقبال وتدفق المعلومات إلى النظام المعرفي للفرد لا بل إنه يوجه التفكير. ويشير ماير وسالوفي (1997) إلى أن الذكاء والانفعال يعملان معا حيث تعكس الانفعالات معلومات عن الفرد من حيث قدراته مع الآخرين لا بل علاقاته مع ذاته وذاكرته وتفكيره. ومن هنا ظهرت مفاهيم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) والذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) والذكاء الشخصي (Personal Intelligence). (العتوم. 2013، ص238)

ويفترض بار-أون Bar-on أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم أكثر الأفراد نجاحا وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والمجتمعية. (كبير. 2010، ص60. نقلا عن: طه عبد العظيم. 2006، ص57)

6- الذكاء الانفعالي واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

يرى العتوم (2013) أنه عندما ينضج الفرد انفعاليا، فإنه يبدأ يفهم انفعالاته ويظهر التأملات الواعية للاستجابات الانفعالية لذاته أو نحو الآخرين مما يدل على اكتسابه لما عرف بما وراء الخبرة الانفعالية أو المزاجية (Meta-Emotion and Meta-mood). ولذلك فإن التفكير ما وراء المعرفي والانفعال ما وراء المعرفي يمكن اعتبارهما نموذجين على التفكير بالتفكير في القضايا الانفعالية وغيرها مما يواجه الفرد من مهمات يومية. وبهذه الحالة فإن النضج الانفعالي هو مؤشر على نضج وتطور في مستويات التفكير العليا.

سادسا: مفهوم الذات

1- تعريف مفهوم الذات:

تأسس هذا المفهوم على يد كارل روجرز في إطار نظريته حول الذات. حيث عرف مفهوم الذات بأنه التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقته المتعددة. (زيد. 2008، ص24)

وبالنسبة لحامد زهران (2005) مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك" Perceived Self-concept، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونه والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ((مفهوم الذات الاجتماعي)) Social Self-concept والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود ان يكون ((مفهوم الذات المثالي)) Ideal Self-consept.

أما يوسف قطامي وعدس(2002) فيعرف مفهوم الذات بأنه مجموعة من الشعور، والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة. إن الوسيلة المثالية لفهم السلوك يمكن التعرف إليها من خلال الإطار المرجعي (Framwork) الداخلي للفرد نفسه.

والذات هي كينونة الفرد أو الشخص. تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الادراكي. وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة. وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات. (زهران. 2005، ص95)

2- أنواع مفهوم الذات:

من أنواع مفاهيم الذات التي تحدث عنها العلماء 03 سنقوم بعرضها فيما يلي:

2-1- مفهوم الذات الإيجابي:

يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صورا واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عن أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة

الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها ويعود قبول الذات من لديه مفهوم ايجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها. (انو وشنان. 2011، ص29).

يتميز الأفراد ذوي مفهوم ذات إيجابي بكونهم:

- يدركون الواقع بوضوح، ويتعاملون بمرونة مع الخبرات الغامضة.
- يتقبلون أنفسهم كما هي، والآخرين كما هم.
- تلقائيون في سلوكهم، ويركزون على الإنتاج، ومتحررون من مواقف التركز على الذات.
- يطورون لأنفسهم أسلوبا خاصا بهم.
- يستمتعون بالعزلة، ويضعون قراراتهم بأنفسهم.
- يظهر الثبات والتماسك حينما يواجههم اضطراب أو مشكلة أو أي ضغط اجتماعي.
- لا يأخذ الأمور كأحداث مضمونة، ويتابع النمو والتطور، وتقدير الآخرين.
- يختبر إلى أقصى درجات الخبرة، ويتمتع بحياته إلى أقصى حد.
- يطور علاقات حميمية مع الآخرين.
- له علاقات ودية مع عدد قليل من الناس.
- ديموقراطي، وغير متعصب في تعامله مع الآخرين.
- لديه بناء قيمي متماسك وثابت، واتجاهات.
- لديه مشاعر المرح، والتلقائية.
- مبدع.
- يقاومون التقوقع في العناصر الثقافية. (قطامي وعدس. 2002، ص384)

2-1- مفهوم الذات السلبي:

فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

الأول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.

الثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير.

وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات. وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات الايجابي والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى.

حيث أن الأفراد الأسوياء كانوا أكثر ايجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم ايجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم، أما المضطربون فأظهروا مفهوما سلبية عن ذواتهم وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم.

والواقع أن من يكون لنفسه مفهوما سلبيا كثيرا ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره اتجاه نفسه والآخرون مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية هي:

الأول: يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أي منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو انه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته.

الثاني: يظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل. (انو وشنان،2011، ص30)

3- أبعاد مفهوم الذات:

قام عبد الحليم منسي (1986) بدراسة حاول فيها بناء اختبار لمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة حيث ضبط أبعاد مفهوم الذات من الناحية الإجرائية (نقلا عن: حسين. 2009، ص84) وهي كالآتي:

3-1- مفهوم الذات الجسمية:

ويقصد بها مدى تقبل الفرد لذاته جسميا.

3-2- مفهوم الذات الخلقية:

وهي مدى تقبل الفرد لسلوكه الأخلاقي.

3-3- مفهوم الذات الأسرية:

أي تقبل الفرد لذاته كعضو في الأسرة.

3-4- مفهوم الذات الاجتماعية:

ويقصد به تقبل الفرد لذاته كعضو في المجتمع.

3-5- مفهوم القيمة الذاتية:

وهي هوية الفرد ومدى إدراك الفرد لها.

4- خصائص مفهوم الذات:

تحدد فاطمة أحمد علي وآخرون (2011) سبعة خصائص لمفهوم الذات هي:

4-1- مفهوم الذات منظم و تركيبي:

إذ تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته من أجل استيعاب هذه الخبرات يضعها في زمر ذات صيغ أبسط، إنه ينظم الفئات التي يتبناها بحيث تكون إلى حد ما انعكاسا لثقافته الخاصة.

4-2- مفهوم الذات متعدد الجوانب:

تعكس هذه الجوانب نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون وأشارت بعض الدراسات إلى نظام التصنيف هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقدرة والذكاء العام.

4-3- مفهوم الذات معرفي:

إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات معرفا قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما:

الأول: مفهوم الذات الأكاديمي الذي يتفرغ إلى مجالات من المواضيع الرئيسية علوم، رياضيات إلى المجالات المحددة ضمن المواضيع الرئيسية.

الثاني: مفهوم الذات غير الأكاديمي الذي يتفرغ إلى مفهوم اجتماعي ومفهوم عاطفي ومفهوم فيزيائي.

4-4- مفهوم الذات ثابت نسبيا:

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الاتجاه في مفهوم الذات نحو القاعدة كان هذا المفهوم أكثر ثباتا نسبيا، ولكي يحدث تغيير في مفهوم الذات العام يتعين حدوث مواقف متعددة ومحددة.

4-5- مفهوم الذات نمائي و متطور:

حيث أن مفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة وغير متمايزة ومع بداية بنائهم للمفاهيم واكتسابهم لها ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة، وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث

والمواقف، ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا ومع إحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات كالبنية والتنظيم والتعدد.

4-6- مفهوم الذات متمايز أو فارقي:

بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي ترتبط نظريا بها، فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.

4-7- مفهوم الذات تقويمي:

أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية وهذه التقويمات تحدث في مواجه المعايير المطلقة كالمثالية مثل استقبال تقويمات الآخرين، وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية وثقافته الخاصة ومركزه وأدواره في مجتمع معين. (انو وشنان،2011، ص38)

5- وظائف مفهوم الذات:

يرى حسين غريب (2009) أن آراء الباحثين حول وظائف مفهوم الذات في حياة الانسان متعددة، إلا أنها كانت تدور حول دوره في تسيير السلوك الإنساني.

يعمل مفهوم الذات كقوة دافعة وموجهة للسلوك فيدفع المفاهيم الإيجابية عن ذات الفرد إلى مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجيدة بشجاعة ويتصرف وفق ذلك المفهوم. (حسين. 2009، ص88. نقلا عن: عبد العزيز وآخرون. 1994)

ووظيفة مفهوم الذات بالنسبة لحامد زهران (2005) دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك.

بينما يرى بوول برنارد Paul Bernard (1975) بأن الذات هي المنظم والمشرع المستقل للشخصية فتقييم الفرد لهذه الذات مهم في تطور الشخصية. (حسين. 2009، ص88)

أما ليكي Lecky (1945) فيعتقد أن لمفهوم الذات بوصفه بؤرة شخصية دور رئيسي في تحديد المفاهيم التي يمكن استيعابها وتضمينها في التنظيم الكلي للشخصية. وهناك من يرى أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هو تنظيم عالم الخبرة من أجل التكيف السلوكي. وفي هذا السياق يعتقد روجرز (1951) إنه بتعديل مفهوم الذات يحدث تغير في السلوك، إنه بدخول خبرات جديدة ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزول الإحساس بالتناقض والتوتر. (الظاهر. 2003، ص 60-61)

إذن لا شك أن مفهوم الفرد عن ذاته يدفعه للقيام لنشاطاته في ضوء ذلك المفهوم، فصاحب المفهوم الإيجابي للذات يعمل بكل ثقة وشجاعة حتى وإن واجهته عوائق تعترض سبيله إلى النجاح، فإنه يحاول قدر الإمكان الحفاظ على مكانته في المجتمع من خلال المثابرة والأداء الجيد. وقد أثبتت دراسات عديدة دور الذات في الحفاظ على التوافق النفسي والصحة النفسية، حيث كشفت أن الأفراد ذوي مفهوم الذات الإيجابي لا يعانون من اضطرابات أو مشاكل نفسية. (حسين. 2009، ص89)

6- العوامل المؤثرة في تحقيق الذات:

تذكر عبير شرفا (2011) أن مفهوم الذات بعدة عوامل منها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقسيم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين له. ومن بين العوامل المؤثرة في مفهوم الذات نذكر:

6-1- التأثيرات الأسرية:

إن إدراك الطفل لاتجاهات الوالدين نحوه يؤثر في مفهوم الذات لديه، كما أن الأجواء الاجتماعية السائدة والخبرات الأسرية مع الإخوة والوالدين تلعب دورا في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد.

6-2- التأثيرات الجسمية:

تؤثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات فالعاهات أو العيوب الجسمية قد تنمي مشاعر النقص والدونية لدى بعض الأفراد.

6-3- الخبرات المدرسية:

فخبرات النجاح والفشل تنمي مفاهيم معينة عن الذات، حيث أن خبرات الفشل المتكررة التي يتعرض لها الطالب تكون مفهوما سلبيا له عن ذاته وقدراته والعكس صحيح، فالنجاح المتكرر والتحصيل المرتفع يشعر الفرد بالثقة بالنفس والكفاءة ويكسب الفرد مفهوما ايجابيا نحو ذاته.

6-4- المعايير الاجتماعية:

تلعب دورا كبيرا في مفهوم الذات وتختلف من مجتمع لأخر، في حين يؤثر فيها السن والجنس والمركز الاجتماعي، كما تختلف من مرحلة نمو لمرحلة نمو تالية، فما يتاح للشباب لا يتاح للأطفال.

6-5- الدور الاجتماعي:

وذلك من خلال وضع الفرد في سلسلة الأدوار الاجتماعية، فالفرد أثناء تحركه في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

6-6- التفاعل الاجتماعي:

التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات. (شرفا. 2011، ص20).

3- خصائص المهارات الحياتية:

يتفق كل من تغريد عمران وآخرون (2001) أن للمهارات الحياتية مجموعة من الخصائص منها ما يلي:

1. التنوع والشمولية: فالمهارات الحياتية تشمل كلا من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولمتطلبات تفاعله مع الحياة المادية وتطويره لها.
2. إنها تختلف من مجتمع لآخر تبعا لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه وتختلف من فترة زمنية لأخرى
3. إنها تعتمد على الطبيعة التبادلية بين الفرد والمجتمع وبين المجتمع والفرد ودرجة تأثير كل منهما على الأخر.
4. إنها تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معايشته للحياة وما يتبع ذلك من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة بأساليب جديدة متطورة. (يوسف. 2015، ص 32-33)

كما يشير إيهاب عيسى (2002) إلى بعض الخصائص التي تميز المهارة وهي تصنيفات المهارات الحياتية:

1. عملية فيزيقية.
2. تتطلب قدرا من التدريب والاستخدام.
3. تتطلب المهارة معلومات ومعرفة.
4. تؤسس المهارة على عدد من المهارات الفرعية التي يمكن تحديدها، واستخدامها منفصلة.
5. يمكن استخدام المهارة في مواقف متعددة.

ويضيف ماجد الغامدي (بدون سنة) بعض الخصائص الأخرى هي:

- أن اكتسابها في سن مبكرة أفضل، لأن ذلك يساعد على تمكن المتعلم من المهارة.
- تختلف باختلاف سن المتعلم، فمهارة الصغير تختلف عن الكبير، وتعليم المهارة لسن الابتدائية ليست نفس التي يدرب عليها طالب الجامعة.
- لا يرتبط اكتسابها بشهادة معينة، أو مستوى تعليمي محدد.

4- أهمية المهارات الحياتية:

تعد المهارات الحياتية ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر، فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، كذلك تمكنه من التفكير البناء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته كما تمكنه من استيعاب التطورات التكنولوجية الجيدة فالمهارات الحياتية هي وسائل تمكن الفرد من إدارة حياته بطريقة ناجحة مع مواجهة العديد من المسؤوليات، كما تمكنه من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمع، وكل ذلك يعكس فكرته عن ذاته، فإذا تمكن الفرد من المهارات الحياتية وأجاد استخدامها سوف يكون فكرة إيجابية عن ذاته وعن الآخرين، ويستطيع أن يتكيف شخصيا واجتماعيا، وتتوفر لديه درجة مقبولة من التوافق النفسي. (سليمان. 2015، ص29)

وقد تناول الكثير من الباحثين أهمية اكتساب المهارات الحياتية بشكل مطول، مما يزيد أهميتها فذكروا أنها تحقق التكامل بين المدرسة والحياة، وتجسد وظيفة التعلم؛ حيث تربطه بحاجات المتعلمين ومواقفهم اليومية، واحتياجات المجتمع، وإعطاء الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل. (الغامدي. دون سنة، ص2) حيث يتوجه خريجوا المرحلة الثانوية عادة إلى الجامعة أو إلى سوق العمل، والكثير ممن يتوجهون إلى سوق العمل يمرون غالبا بأحد المعاهد ليمنحهم تدريبا وتأهيلا في مجال العمل الذي سيعملون فيه عدة أشهر. وسواء أتوجه الطالب إلى الجامعة أم إلى سوق العمل مباشرة فإنه يفاجؤ بأنه يفتقد إلى الكثير من المهارات والسلوكيات التي تطلبها الجامعة أو يشترطها سوق العمل. وبمعنى أوضح فإن الطالب يفاجؤ بأن مدرسته الثانوية لم تؤهله بصورة كافية للمرحلة التالية من حياته ليصبح عضوا منتجا في المجتمع. (الحايك. 2015. نقلا عن: Wurdinger & Rudolph, 2009) ويرى العديد من التربويين أن هذه الإشكالية هي إحدى أهم أزمات التعليم الثانوي، وهي الأجدر بالنقاش ووضع الحلول المناسبة. (الحايك. 2015. نقلا عن: الناجي. 2009)

فإمداد الفرد بالعلم الصحيح المرتبط باكتساب المهارات اللازمة لمعايشة الحياة أمر جدير بالتقدير، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في موقف الحياة قد يجر الفرد إلى سلسلة من الأخطاء لا نهاية لها. نظرا لأنه قد يقيس الأشياء على غير وجهها الصحيح، في حين أن التعرف المبني على أساس علمي سليم يساعد الفرد في الوصول إلى الحق لهذا يجب علينا تعلم الأسس العلمية والمهارات الأساسية اللازمة لمعايشة الحياة الخاصة وإن كثيرا من المواقف التي تصادف الأفراد في حياتهم اليوم تتطلب مهارات تفكير أعمق مما يوجد في تفكيرهم الفردي، كما تتطلب مهارات علمية أعلى مما يمتلكه الفرد. (سعد الدين. 2007، ص17. نقلا عن: عمران وآخرون.2001)

كما أن التعلم من أجل الحياة أمر يزداد أهمية لأن التغيرات التكنولوجية تسير بمعدل أسرع بكثير في هذه الأيام فنحن بحاجة إلى الاستمرار تباعا للتطورات الحديثة. (سعد الدين. 2007، ص17. نقلا عن: حمدي. 2004)

كما أنه في ضوء التداخل الثقافي الراهن للعلم والتكنولوجيا في شتى مناحي زادت حاجة الشعوب والمناطق العربية إلى تنمية بعض الجوانب المهارية في ضوء التنمية التكنولوجية في الوطن العربي، وبرزت الأهمية لتعلم المهارات الحياتية نتيجة للعديد من التحديات والمستجدات الاجتماعية والثقافية والسياسية. سعد الدين. 2007، ص17)

5- العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في تنمية المهارات الحياتية منها:

1. العلاقات المدعمة: وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة، أو يهملها.
2. نماذج التقويم: قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأدائها.
3. تتابع الإثابة: قد تكون الإثابة أساسية مثل الحصول على التشجيع.
4. التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، وينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.
5. إتاحة الفرصة: عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية يصعب اكتسابه لتلك المهارات.
6. التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا حسب طبيعة ومهارات هؤلاء الأقران.
7. مهارات التفكير: وتسهم بإيجابية في اكتساب، تنمية المهارات الأساسية.
8. اعتبار نوع الجنس: يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية معينة من المهارات.

9. المستوى الاجتماعي والثقافي.
10. وجود تحديات تواجه الفرد. (سليمان. 2015، ص 33-34)

وقد حددت اللولو (2005) المشار إليه في أحمد قشطة (2008) مجموعة عوامل تؤثر في اكتساب المهارات الحياتية في المدرسة منها:

1. القدوة: من الضروري أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة ويتسم بالقيم التي تزيد من ارتباط التلاميذ وتقليدهم لشخصيته.
2. الاقناع: بعرض البدائل والبراهين المنطقية ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل.
3. استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل: حل المشكلات، لعب الدور، المناقشة، الألعاب التربوية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يمارس التلميذ العمل بنفسه ويعتمد على ذاته في كافة المواقف.

6- دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات الحياتية:

تلعب استراتيجيات ما وراء المعرفة دور كبير في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ فعندما يفكر التلميذ في تفكيره يصبح قادرا على التحكم في عمليات التفكير، بحيث يدرك التعلم كوحدة واحدة ذات مفاهيم مترابطة ببعضها البعض، وليست مجموعة من المعلومات المتناثرة، وبذلك يستطيعون الاستفادة منها في مواقف حياتهم المختلفة، ولذلك فإن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:

- اتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية.
- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعيا وراء تحقيق أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية. (قشطة. 2008، ص52)

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أهمية المهارات الحياتية في تحسين توافق الفرد النفسي والاجتماعي وحتى المهني، فهي تقوم على استغلال قدرات الانسان التي أودعها الله فيه من أجل التعامل مع العوائق التي تواجهه.

ومن أجل التفصيل أكثر في المهارات الحياتية تم الاطلاع على مختلف التعاريف وخصائصها وكذا التعرف على أهميتها وأهم التصنيفات المقترحة. ثم تم التفصيل أكثر في كل مهارة من المهارات الست، وهي مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار والذكاء الاجتماعي ومهارة الاتصال والذكاء الانفعالي ومفهوم الذات. من خلال مراجعة أهم التعريفات والمكونات أو الأبعاد لكل مهارة، وقد تم تجزئة بعض المهارات إلى مراحل وخطوات، كما ذُكر أيضا بعض العوامل المؤثرة في هذه المهارات والآثار التي تترتب عن اكتسابها في شكل سمات للأفراد المتمتعين بهذه مهارات الحياة. كما دُرست العلاقة الموجودة بين كل من مهارة حل المشكلات والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وما وراء المعرفة، حيث تم التعرف على وجهة نظر بعض العلماء ومراجعة بحوث تطرقت للعلاقة بين هذه المهارات وما وراء المعرفة.

بعد دراسة كل مهارة على حدى، نستكمل المهارات الحياتية بأهميتها والعوامل التي تؤثر فيها وكذا دور استراتيجيات ما وراء المعرفة.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الرابع: منهجية الدراسة واجراءاتها

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- العينة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- مجالات الدراسة

3- أدوات الدراسة

3-1- مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

3-2- بطارية المهارات الحياتية

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وتساعد في التعرف على خصائص عينة الدراسة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بغرض تكييفها على عينة ومجتمع البحث. (إبراهيم. 2000، ص38)

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

- اختيار عينة للدراسة الاستطلاعية.
- التعرف على مجتمع الدراسة الحالية والمتمثل في المتعلمين في المرحلة الثانوية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في كل من مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة، بطارية مهارات الحياة المكونة من: مقياس مهارة حل المشكلات، مقياس مهارة اتخاذ القرار، مقياس مفهوم الذات، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس الذكاء الاجتماعي، مقياس مهارة الاتصال.
- معرفة مدى وضوح عبارات المقياسين لعينة الدراسة.
- الوقوف على الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق المقاييس السبعة على عينة من المتعلمين، حيث تم تعريفهم بموضوع الدراسة وأهدافها.

1-3- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاجمالية للدراسة الاستطلاعية من (245) متعلما ومتعلمة من السنة أولى جذع مشترك آداب والسنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا والسنة الثالثة آداب وفلسفة من ثانوية المجاهد بهلولي عبد القادر للذكور بعين بوسيف، والسنة ثالثة آداب وفلسفة والسنة الثانية تقني رياضي والسنة الثانية آداب وفلسفة من ثانوية الشهيد زروق بوشريط بالمدية. حيث تم تجزئة البطارية وتطبيق المقاييس الستة إضافة إلى مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة على العينة على حدة في كل قسم أي أنه تم توزيع (35) مقياسا مختلفا على كل سبعة أقسام بذلك أصبح حجم العينة لكل مقياس (35) فردا بإجمالي (245) فردا.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. الذي يعرفه الزوبعي (1974) بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. (تركي. 1984، ص129) وقد اعتماد هذا المنهج لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالمهارات الحياتية من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2-2- مجالات الدراسة:

2-2-1- المجال المكاني:

المجال المكاني الذي طبق فيه مقاييس الدراسة الحالية كان بثانويتين من بلدية المدية هما ثانوية الشهيد عبد الكرين فخار بشارع جيش التحرير الوطني، وثانوية الشهيد زروق بوشريط بحي تاكبو.

2-2-2- المجال الزماني:

امتدت فترة الدراسة من شهر أكتوبر 2016 إلى شهر ماي 2017، اما فيما يخص فترة تطبيق المقياس والبطارية في الدراسة الأساسية فكانت ممتدة من 12 إلى 14 من شهر مارس 2017.

2-2-3- المجال البشري:

ويضم ما يلي:

2-2-3-1- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة حسب عودة وملكاوي (1992) هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث. وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة. (عباس وآخرون. 2006، ص217)

بذلك يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المتعلمات بكل من ثانوية الشهيد عبد الكريم فخار والبالغ عددهن (566) متعلمة وبثانوية الشهيد زروق بوشريط والبالغ عددهن (456) متعلمة.

2-2-3-2- عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

تعد عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها عملية أساسية في البحث العلمي، إذ تعرف العينة حسب محمد عبيدات (1999) بأنها عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. (عبيدات. 1999، ص84)

في الدراسة الحالية تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة فيرى بركات (2007) أنها تعد من أفضل أنواع العينات إن أمكن تطبيقها، وهذا النوع من العينات يعني تكافؤ الفرص لجميع عناصر المجتمع، ويتم اختيارها إما باستخدام القرعة، أو جداول الأرقام العشوائية، ويتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر ومعرفة كامل الأفراد التي يتكون منها مجتمع الدراسة، وبذلك تكون فرصة الظهور لكل فرد معروفة ومحددة مسبقا، ومن أهم مميزات العينة العشوائية البسيطة ما يلي:

- تعطى جميع أفراد مجتمع الدراسة نفس الفرصة المتكافئة في الاختيار.
- لا تتقيد بترتيب معين أو نظام مقصود.
- تتفادى التحيز لاعتمادها على حد كبير على قانون الاحتمالات.
- سهولة سحب مفرداتها حيث لا تتطلب سوى قوائم تتضمن بيانات عن مجتمع الدراسة.
- انخفاض خطأ المعاينة حيث تشترط تجانس مجتمع الدراسة.

إلا أنه يصعب تطبيق هذه الطريقة في المجتمعات الدراسية المتناثرة أو المتباعدة أو الكبيرة من حيث العدد، وبما أن الدراسة الحالية كل المتعلمات الدارسات في ثانويتين، مما سهل اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك باستخدام القرعة، فعند تطبيق مقياسي الدراسة على عينة من المتعلمين في أقسامهم الدراسية تم كتابة أسماء جميع المتعلمين الموجودين داخل القسم في بطاقات صغيرة متساوية الحجم واللون بحيث تطوى هذه البطاقات وتوضع في صندوق وتخلط وتم اختيار الأسماء عشوائيا ،وهكذا تمت بنفس الطريقة في باقي الأقسام حتى استوفى العدد المطلوب للعينة .

3- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وبطارية المهارات الحياتية.

3-1- مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة:

3-1-1- التعريف بمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أعد المقياس من قبل الباحثة خولة أحمدي (2012) في إطار دراستها حول علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الاتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم الاجتماع ل.م.د. لقياس ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة. يتكون المقياس من (26) عبارة، موزعة على ثلاث استراتيجيات حسب الجدول رقم ():

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
إستراتيجية التفكير بصوت عال	.2 .3 .6 .8 .11 .15 .17 .19 .20 .24 .26.	11
إستراتيجية التساؤل الذاتي	.4 .5 .7 .9 .12 .14 .16 .21 .22 .23 .25.	11
إستراتيجية K.W.L.H	.1 .10 .13 .18.	4
المجموع		26

الجدول رقم (4): توزيع بنود مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

كل بنود في الاتجاه الموجب، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن أساليب تعلمهم داخل قاعات الدراسة وحتى خارجها.

3-1-2- تصحيح مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة :

يتم الاستجابة على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بالشكل التالي:

- دائما = 5 درجات
- غالبا = 4 درجات
- أحيانا = 3 درجات
- نادرا = درجتين
- أبدا = درجة

بذلك يكون الفرد مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة إذا كانت درجته تفوق (78). وتتراوح درجات الأفراد في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بين (26) و(130).

3-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة في الدراسة الأصلية:

لتحقق من صدق وموضوعية أدوات جمع البيانات يقوم الباحث باستخراج الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات والمتمثلة في الصدق والثبات، والتي تحدد من خلال تحليل الاستجابات على بنود الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية. (حسين. 2008، ص53)

فالصدق كما يعرفه فيصل عباس (1996) هو أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه فعلا ما يقصد أن يقيسه. فالمقياس الذي اعد لقياس سمة سيكولوجية معينة يكون مقياسا صادقا بدى ما يقيس الرائز هذه السمة التي صمم المقياس من أجل قياسها. الصدق يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الذي نريد قياسه والرائز، أو بين السمة والرائز الذي يهدف إلى قياسه.

أما الثبات فهو وحسب ما يراه صفوت فرج (2007) الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافئة له تقيس الخاصية نفسها، وسواء اختبر في الظروف نفسها أو في ظروف مختلفة لا تتدخل فيها عوامل عشوائية. كما ويضيف أن الواقع –الملاحظ–هو أن أداء الفرد يتذبذب ارتفاعا وانخفاضا من وقت لآخر، ومن صورة إلى أخرى من صور الاختبار، بل وعلى امتداد بنود الاختبار الواحد، ومن هنا تظهر صورة إيجاد السبل للكشف عن حجم هذا لأداء الحقيقي (أي التباين الحقيقي) وتحديد الدرجة أو النسبة الزائفة من الدرجة (أي تباين الخطأ) الذي يرجع إلى عوامل عشوائية متعددة تؤدي إلى تذبذب الأداء.

تم التحقق من صدق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة عبر عرضه على مجموعة محكمين واجراء التعديلات اللازمة. ثم التحقق من صدق محتوى المقياس حيث كانت كل الفقرات دالة عند (0.05) و(0.01).

ثم تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة عبر طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات مساويا ل (0.80). ثم قامت البحثة خولة أحمدي بحساب الاتساق الداخلي للاختبار وذلك باستعمال معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته (0.86). وتشير كلا القيميتين إلى درجة ثبات عالية لمقياس استراتيجية ما وراء المعرفة. (أحمدي. 2012)

3-1-4- صدق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية:

3-1-4-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة تم الاعتماد على الصدق التمييزي، ويتم وفق المراحل التالية:

- ترتيب الدرجة الكلية للأفراد من الأصغر إلى الأكبر.
- تحديد عدد الأفراد لكل مجموعة طرفية والتي تمثل (27%) من العدد الكلي للأفراد.
- حساب اختبار 'ت' للمقارنة الطرفية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	,051	,824	8,241	16	0.01
العليا	9					

جدول رقم (5): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

وبقراءة النتائج نجد أن القيمة الفائية بلغت (0.05) بمستوى دلالة (0.82) وهو يفوق (0.05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين. لذلك فإنه يفترض تساوي التباين لحساب اختيار 'ت' للعينتين المستقلتين، حيث بلغت قيمة اختبار 'ت' (8.24) عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة (0.01)، بذلك يرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

3-1-4-2- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس ما وراء المعرفة. وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بنود المقياس (0.83) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. وبذلك تم اعتماده في الدراسة.

3-2- بطارية المهارات الحياتية:

تم اعتماد البطارية في الدراسة الحالية لقياس متغير المهارات الحياتية لأنها تخصص لكل مهارة مقياسا خاصا تقيسها بكل أبعادها، فتكون النتائج أكثر دقة ومطابقة للواقع.

أولا: مقياس مهارة حل المشكلات:

1- التعريف بمقياس مهارة حل المشكلات:

المقياس من إعداد البحث حمدي نزيه (1998) في إطار دراسته حول علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. وقد قام بنشره أحمد أبو أسعد (2011) في كتابه الذي يضم مختلف المقاييس والاختبارات النفسية. حيث تكون المقياس من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
التوجه العام	.1 .6 .11	.16 .18 .21 .26 .31 .36	9
تعريف المشكلة	.2 .7 .12 .17 .22	.27 .32 .37	8
توليد البدائل	.3 .23 .28 .33	.8 .13 .38	7
اتخاذ القرار	.4 .19 .29 .34 .39	.9 .14 .24	8
التقييم	.15 .20 .25	.5 .10 .30 .35 .40	8
المجموع	20	20	40

الجدول رقم (6): توزيع بنود مقياس مهارة حل المشكلات

2- تصحيح مقياس مهارة حل المشكلات:

تتم الاستجابة على مقياس مهارة حل المشكلات بالشكل التالي:

- تنطبق بدرجة كبيرة = 4 درجات
- تنطبق بدرجة متوسطة = 3 درجات

- تنطبق بدرجة بسيطة = درجتين
- لا تنطبق أبدا = درجة

بذلك يكون المتعلم متمكنا من مهارة حل المشكلات إذا تجاوزت درجته (80). وتتراوح درجات المقياس بين (40) و(160) درجة.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة حل المشكلات:

3-1-الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس مهارة حل المشكلات تم الاعتماد على الصدق التمييزي ويتم وفق المراحل المذكورة سابقا.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	,001	,977	11,481	16	0.01
العليا	9					

جدول رقم (7): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين متجانستين لمهارة حل المشكلات

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (0.001) بمستوى دلالة (0.97) وهو يفوق (0.05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين، لذلك فإنه يفترض تساوي التباين لحساب اختبار 'ت' للعينتين المستقلتين، حيث بلغت قيمة 'ت' (11.48) عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة (0.01)، بذلك يرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي نتائج المقياس صادقة بالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

3-2- صدق التجانس الداخلي:

ويتمثل في حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يمثل نتائج معاملات الارتباط.

الأبعاد	العام التوجه	تعريف المشكلة	توليد البدائل	القرار اتخاذ	التقييم
مهارة حل المشكل	,829**	,755**	,664**	,461**	,744**

** الدلالة الإحصائية عند (0.01)

جدول رقم (8): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط (0.46) و(0.82) وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

3-3- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مهارة حل المشكل. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.78) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد المقياس في الدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس مهارة اتخاذ القرار:

1- التعريف بمقياس مهارة اتخاذ القرار:

أعد هذا المقياس الباحث حسين حسن أبو العودة (2014). ويهدف هذا المقياس إلى قياس اتخاذ القرار.

إذ يتكون المقياس من (37) عبارة موزعة على أربعة (4) كما هو موضح في الجدول الآتي:

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
تحديد وتحليل جوانب القرار	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7	7
البحث عن البدائل	8. 9. 10. 11. 12. 13. 14	7

تقويم وتحديد البدائل المطروحة	15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28	13
عملية اتخاذ القرار	29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37	9
المجموع		37

جدول رقم (9): توزيع بنود مقياس مهارة اتخاذ القرار

مع العلم أن بنود مقياس "اتخاذ القرار" جميعها في الاتجاه الموجب.

2- تصحيح مقياس مهارة اتخاذ القرار:

يتم الاستجابة على مقياس "اتخاذ القرار" في ضوء خمسة (5) بدائل وبما أن جميع بنوده موجبة ولا توجد بنود سلبية فإنه يتم تصحيحه على النحو التالي:

- دائما = 5 درجات
- كثيرا= 4 درجات
- أحيانا = 3 درجات
- نادرا= درجتين
- أبدا = درجة

وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (37-185). ويعتبر المتعلم متمكنا من مهارة اتخاذ القرار إذا تجاوزت درجته (92).

3- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة اتخاذ القرار في الدراسة الأصلية:

للتحقق من صدق مقياس مهارة اتخاذ القرار، تم عرضه على مجموعة محكمين بمجال علم النفس وعلوم التربية وحذف بعض أربع فقرات التي لم يوافق عليها المحكمون. ثم قام بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت كل الفقرات دالة احصائيا بذلك لم يتم حذف أي منها. كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق البنائي لأبعاد المقياس، حيث كانت كل الأبعاد دالة احصائيا.

كما تم بحساب الثبات عبر طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة الارتباط بعد التصحيح (0.918). وتم أيضا حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث كان معامل الثبات مساويا ل (0.932). وتدل كلا النتيجتين على نسبة ثبات عالية لمقياس مهارة اتخاذ القرار. (أبو عودة. 2014)

4- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة اتخاذ القرار في الدراسة الحالية:

4-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس اتخاذ القرار تم الاعتماد على الصدق التمييزي، الذي يتم وفق المراحل المذكورة سابقا.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	9,551	,007	9,600	10.99	0.01
العليا	9					

جدول رقم (10): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مهارة اتخاذ القرار

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (9.55) بمستوى دلالة (0.01) وهو يفوق (0.05) مما يدل على أنها دالة أي لا يوجد تجانس بين المجموعتين لذلك يفترض عدم تساوي التباين لحساب اختبار 'ت' للعينتين المستقلتين، حيث بلغت قيمة 'ت' (9.60) عند درجة حرية (10.99) ومستوى دلالة (0.01)، بذلك يرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي أن نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

4-2- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس اتخاذ القرار. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.83) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد مقياس مهارة اتخاذ القرار.

ثالثا: مقياس الذكاء الاجتماعي:

1- التعريف بمقياس الذكاء الاجتماعي:

المقياس من إعداد الباحث إبراهيم باسل أبو عمشة (2013)، في إطار دراسته حول الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. حيث تكون المقياس من (41) عبارة موزعة بالشكل التالي:

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
التعامل مع الآخرين	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.		9
التواصل الاجتماعي	10. 11. 13. 14. 15. 16. 18. 19. 20.	12. 17. 21.	12
فهم الآخرين	22. 23. 25. 27. 28. 29. 30. 31.	24. 26.	10
التأثير والتأثر الاجتماعي	32. 33. 34. 36.	35. 37.	6
المجموع	30	7	37

جدول رقم (11): توزيع بنود مقياس الذكاء الاجتماعي

2- تصحيح مقياس الذكاء الاجتماعي:

تتم الاستجابة لمقياس الذكاء الاجتماعي بالشكل التالي:

- دائما = 5 درجات
- غالبا = 4 درجات
- أحيانا = 3 درجات

- نادرا = درجتين
- أبدا = درجة

ويكون المتعلم ذو ذكاء اجتماعي مرتفع إذا تحصل على درجة تفوق (102). وتتراوح الدرجات بين (41) و(205).

3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي في الدراسة الأصلية:

لتأكد من صدق المقياس تم حساب صدق الاتساق الداخلي والذي تنج عنه حذف بعض أربع عبارات من الصورة الأولية للمقياس، كما بحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية وكانت كل القيم دالة عند المستوى (0.01). ثم استخدم نوع الصدق المرتبط بمحك، حيث حسب الارتباط بين المقياس المستخدم للدراسة ومقياس الذكاء الاجتماعي لسيلفيرا وآخرون (2001) وكانت النتائج دالة احصائيا عند المستوى (0.01). ثم تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي في دراسته حول الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالسعادة، بواسطة طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بعد التعديل (0.78)، وهي قيمة تدل على مستوى ثبات جيد. ثم قام بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تراوح معاملات ثبات البنود بين (0.581) و(0.66)، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت قيمتها (0.853) وهي تدل على مستوى ثبات جيد جدا. (أبو عمشة. 2013)

4- صدق مقياس الذكاء الاجتماعي في الدراسة الحالية:

4-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الاجتماعي تم اعتماد الصدق التمييزي.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	8	,214	,651	-9,863	14	,000
العليا	8					

جدول رقم (12): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس الذكاء الاجتماعي

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (0.21) بمستوى دلالة (0.65) وهي تفوق (0.05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين لذلك فإنه يفترض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة 'ت' (9.83-) عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.01)، بذلك يتم رفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي نتائج المقياس صادقة وأن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

4-2- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس الذكاء الاجتماعي. كما أن عدد البدائل هو خمسة بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.63) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد مقياس الذكاء الاجتماعي.

رابعا: مقياس مهارة الاتصال:

1- التعريف بمقياس مهارة الاتصال:

تم بناء مقياس مهارة الاتصال من قبل الباحثة روضة سلمان أحمد الحميدات (2005)، ونشر من احمد أبو أسعد (2011) في كتابه حول المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ويحتوي المقياس على (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

البنود	أرقام العبارات	عدد العبارات
مهارات الاستماع	4. 5. 10. 11. 17. 21. 22. 23.	8
مهارات التحدث	6. 7. 12. 13. 16. 24. 25. 31. 32.	9
القدرة على فهم الآخرين	8. 9. 14. 18. 20. 28.	6
إدارة العواطف	1. 2. 3. 15. 19. 26. 27. 29. 30.	9
المجموع		32

جدول رقم (13): توزيع بنود مقياس مهارة الاتصال

حيث أن كل عبارات المقياس إيجابية.

2- تصحيح مقياس مهارة الاتصال:

تتم الاستجابة على مقياس مهارة الاتصال بالشكل التالي:

- بدرجة كبيرة جدا = 5 درجات
- بدرجة كبيرة = 4 درجات
- بدرجة متوسطة = 3 درجات
- بدرجة قليلة = درجتين
- بدرجة قليلة جدا = درجة

وتتراوح درجات مقياس مهارة الاتصال بين (32) و(160) درجة. حيث يكون المتعلم متمكنا من مهارة الاتصال إذا تجاوزت درجته (96).

3- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة الاتصال:

3-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس مهارة حل المشكلات تم الاعتماد على الصدق التمييزي.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	9,071	,008	8,343	11.49	0.01
العليا	9					

جدول رقم (14): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مهارة الاتصال

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (9.07) بمستوى دلالة (0.01) وهو يفوق (0.05) مما يدل على أنها دالة أي لا يوجد تجانس بين المجموعتين مما يدفعنا إلى قراءة النتائج المقابلة لافتراض عدم تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (8.34) عند درجة حرية (11.49) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

3-2- صدق التجانس الداخلي:

كما تم اعتماد صدق التجانس الداخلي للتحقق من صدق مقياس مهارة الاتصال. ويتمثل في حساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط.

الأبعاد	مهارات الاستماع	مهارات التحدث	القدرة على فهم الآخرين	إدارة العواطف
مهارة الاتصال	,643**	,698**	,594**	,702**

** الدلالة الإحصائية عند (0.01)

جدول رقم (15): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط (0.59) و(0.70) وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

3-3- التحقق من الصدق عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مهارة الاتصال. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.64) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد مقياس مهارة الاتصال.

خامسا: مقياس الذكاء الانفعالي:

1- التعريف بمقياس الذكاء الانفعالي:

أعد مقياس الذكاء الانفعالي من قبل الباحث إبراهيم باسل أبو عمشة (2013) في إطار دراسته حول الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. يتكون المقياس من (38) عبارة موزعة على الشكل التالي:

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
التعرف على الانفعالات	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.		9
فهم الانفعالات	10. 11. 12. 13. 14. 15. 17. 18. 19.	16.	10
إدارة الانفعالات	20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27.	28. 29.	10
توظيف الانفعالات	30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38.		9
المجموع	35	3	38

جدول رقم (16): توزيع بنود مقياس الذكاء الانفعالي

2- تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي:

تتم الاستجابة على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي بالشكل التالي:

- دائما = 5 درجات
- غالبا = 4 درجات
- أحيانا = 3 درجات
- نادرا = درجتين
- أبدا = درجة

وتتراوح درجات المقياس بين (37) و(185). حيث يكون المتعلم ذو ذكاء انفعالي مرتفع إذا تحصل على درجة تفوق (92).

3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الأصلية:

تم القيام بعرض المقياس على مجموعة محكمين حيث أجرى تعديلات على بعض العبارات. ثم قام بحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس حيث كانت العبارات دالة ماعدا ثلاثة منها فتم حذفها. ثم حسب صدق المقياس التلازمي، حيث حقق المقياس درجة ارتباط دالة احصائيا مع مقياس الذكاء الانفعالي

لمنى عوض (2009). ثم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي عبر طريقة التجزئة النصفية حيث قدر معامل الارتباط بعد التصحيح ب (0.805). ثم قام بحساب قيمة ألفا التي كانت تساوي (0.904). وكلا النتيجتين تدلان على نسبة ثبات عالية جدا لمقياس الذكاء الانفعالي. (أبو عمشة. 2013)

4- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

4-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي تم الاعتماد على الصدق التمييزي والذي شرحت خطواته سابقا.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	,021	,886	7,859	16	0.01
العليا	9					

جدول رقم (17): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس الذكاء الانفعالي

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (0.02) بمستوى دلالة (0.88) وهو يفوق (0.05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين لذلك فإنه يفترض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة t (7.85) عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة (0.01)، مما يجعلنا نرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

4-2- صدق التجانس الداخلي:

كما تم الاعتماد على صدق التجانس الداخلي. ويتمثل في حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط.

الأبعاد	التعرف على الانفعالات	فهم الانفعالات	إدارة الانفعالات	توظيف الانفعالات
الذكاء الوجداني	**0.50	**0.64	**0.55	**0.70

** الدلالة الإحصائية عند (0.01)

جدول رقم (18): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط (0.50) و(0.70) وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

4-3- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس الذكاء الوجداني. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.53) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد مقياس الذكاء الانفعالي.

سادسا: مقياس مفهوم الذات:

1- التعريف بمقياس مفهوم الذات:

طور مقياس مفهوم الذات على يد وليام فتس (1965) وأعد صورته العربية علاوي وشمعون (1983). ويتكون المقياس من (100) عبارة موزعة على ستة أبعاد بالشكل التالي:

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
الذات الجسمية	1. 2. 7. 8. 9. 13. 15.	4. 6. 11. 12. 18.	12
الذات الشخصية	3. 5. 14. 37. 38. 39. 43. 44. 45. 49. 50. 51.	10. 16. 17. 40. 41. 42. 46. 47. 48. 52. 53. 54.	25

الذات الاجتماعية	.73 .74 .75 .79 .80 .81 .84 .85 .86 .87	.59 .76 .77 .78 .82 .83 .88 .89 .90	19
الذات الأسرية	.55 .56 .57 .61 .62 .63 .67 .68 .69	.58 .60 .64 .65 .66 .70 .71 .72	17
الذات الأخلاقية	.19 .20 .21 .25 .26 .27 .31 .32 .45	.22 .23 .24 .28 .29 .30 .34 .36	17
أبعاد اكلينيكية	.99	.91 .92 .93 .94 .95 .96 .97 .98 .100	10
المجموع	46	54	100

الجدول رقم (19): توزيع بنود مقياس مفهوم الذات

2- تصحيح مقياس مفهوم الذات:

تتم الاستجابة على مقياس مفهوم الذات بالشكل التالي:

- لا تنطبق = 0 درجة
- تنطبق أحيانا = درجة واحدة
- تنطبق تماما = درجتين

وتتراوح درجات المقياس بين (0) و(200) درجة. ويعتب المتعلم ذو مفهوم ذات إيجابي إذا تحصل على درجة تفوق (100).

3- الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات:

3-1- الصدق التمييزي:

للتحقق من صدق مقياس مفهوم الذات تم الاعتماد على الصدق التمييزي حسب الخطوات المذكورة سابقا.

المجموعات	حجم العينة	قيمة 'ف' المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	9	,021	,886	7,859	16	0.01
العليا	9					

جدول رقم (20): نتائج اختبار 'ت' في حالة مجموعتين مستقلتين ومتجانستين لمقياس مفهوم الذات

وبقراءة النتائج نجد أن قيمة 'ف' بلغت (0.02) بمستوى دلالة (0.88) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين المجموعتين لذلك فإنه يفترض تساوي التباين، حيث بلغت قيمة 'ت' (7.85) عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة (0.01)، لذلك يرفض الفرض الصفري عند (0.01)، أي أن نتائج المقياس صادقة وبالتالي المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

3-2- صدق التجانس الداخلي:

كما تم الاعتماد على صدق التجانس الداخلي والذي يتمثل في حساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط.

الأبعاد	الذات الشخصية	الذات الاجتماعية	الذات الأسرية	الذات الاخلاقية	أبعاد إكلينيكية
مفهوم الذات	,861**	,647**	,826**	,724**	,683**

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

جدول رقم (21): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط (0.64) و(0.86) وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

3-3- التحقق من الثبات عن طريق ألفا لكرونباخ:

تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مفهوم الذات. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس (0.89) وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. بذلك تم اعتماد مقياس مفهوم الذات.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد تم اعتماد في الدراسة الحالية على برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSSversion 22) حيث تم حساب:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل ارتباط بيرسون
- تحليل التباين
- معامل التحديد

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

ثانيا: مناقشة النتائج

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- الاستنتاج العام

أولا: عرض وتحليل النتائج:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

لاختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة حل المشكلات لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

1-1- وصف بيانات المتغيرين:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات من أجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية ما وراء المعرفة (x)	88	66.35	15.830
مهارة حل المشكلات (y)	88	106.03	12.788

الجدول رقم (22): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الأولى

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معياري قدره (15.830). أما درجات مقياس مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة فكانت قيمة المتوسط الحسابي (106.03) بانحراف معياري قدره (12.788).

1-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بين المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو مهارة حل المشكلات، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيا ما وراء المعرفة (x)	−0.08	0.457
مهارة حل المشكلات (y)		

الجدول رقم (23): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات

من خلال الجدول نلاحظ بأن قيمة معامل الارتباط قد قدرت ب (0.08−) عند مستوى دلالة (0.457). وبما أن مستوى الدلالة أكبر من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات.

1-3- نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة حل المشكلات تم تحليل التباين عن طريق الانحدار، والجدول التالي يوضح ذلك:

مصدر التباين / النموذج	مجموع مربع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الانحدار	91.722	1	91.722	0.558	0.457
تباين الخطأ	14135.175	86	164.363		
تبيان كللي	14226.898	87			

الجدول رقم (24): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الأولى

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار وقد قدر مستوى الدلالة ب (0.457) وهو يفوق (0.05) بذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أن الانحدار ليس معنويا وبالتالي لا تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمهارة حل المشكلات عند متعلمات الطور الثانوي. أي أن النموذج المقترح لا يتوافق مع التنظير بذلك لا يتم متابعة خطوات تحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

لاختبار صحة الفرضية الثانية والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

2-1- وصف بيانات المتغيرين:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة اتخاذ القرار من أجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات ما وراء المعرفة(y)	88	66.35	15.830
مهارة اتخاذ القرار(x)	88	138.72	22.774

الجدول رقم (25): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الثانية

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معياري قدره (15.830). أما درجات مقياس اتخاذ القرار لدى أفراد العينة فكانت قيمة المتوسط الحسابي مساويا ل (138.72) بانحراف معياري قدره (22.774).

2-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بين المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو مهارة اتخاذ القرار، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	−0.249*	0.019
مهارة اتخاذ القرار (y)		

الجدول رقم (26): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة اتخاذ القرار

من خلال الجدول نلاحظ بأن قيمة معامل الارتباط قد قدرت ب (0.249−) عند مستوى دلالة (0.019). وبما أن مستوى الدلالة أقل من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة اتخاذ القرار.

2−3− نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار تم تحليل التباين عن طريق الانحدار.

مصدر التباين / النموذج	مجموع مربع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحراف	قيمة الفائية	مستوى الدلالة
الانحدار	2803.132	1	2803.132	5.696	0.019
تباين الخطأ	42320.765	86	492.102		
تباين كللي	45123.898	87			

الجدول رقم (27): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الثانية

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.019) وهو أقل من (0.05) بذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أن الانحدار معنوي وبالتالي يمكن التنبؤ بقيمة مهارة اتخاذ القرار من خلال قيمة استراتيجيات ما وراء المعرفة حسب معادلة الانحدار التي سنستنتجها في الخطوات التالية.

2-4- ملخص نموذج الانحدار الخطي:

بعد أن تم التحقق من وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة اتخاذ القرار، تم حساب حجم هذا الأثر من خلال معامل التحديد.

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
0.249	0.062	0.051

الجدول رقم (28): الجدول التلخيصي للفرضية الثانية

نلاحظ في الجدول أن قيمة معامل التحديد تساوي (0.062) بمعامل تصحيح قدره (0.051)، وهي تدل على أن (6%) من البيانات أو الانحرافات الكلية تؤثر في المتغير التابع مهارة اتخاذ القرار وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (94%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

2-5- نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان أثر المتغير المستقل في تحقيق المتغير التابع:

لكتابة معادلة الانحدار لأثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة اتخاذ القرار تم اتباع نموذج الانحدار الموضح في الجدول التالي:

مصدر التباين	قيمة 'بيتا' Béta	قيمة 'ت' المحسوبة	مستوى الدلالة	الثابت 'B'	الخطأ المعياري
الحد الثابت constante		15.861	0.000	162.502	10.246
استراتيجية ما وراء المعرفة	-0.249	-2.387	0.019	-0.359	0.150

الجدول رقم (29): اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع للفرضية الثانية

كلما تغير المتغير (x) بوحدة واحدة تغير المتغير التابع بقيمة بيتا Béta. بمثال: كلما زادت استراتيجيات ما وراء المعرفة ب (15.830) انحراف معياري ينقص المتغير التابع مهارة اتخاذ القرار بقيمة بيتا Béta أي (0.249).

ومن خلال الجدول يمكن كتابة معادلة الانحدار الآتية:

$$Y=(162.502) + (-0.359)\ (x)$$

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لاختبار صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ الذكاء الاجتماعي لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

3-1- وصف بيانات المتغيرين:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الاجتماعي من أجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	88	66.35	15.830
الذكاء الاجتماعي(y)	88	138.48	14.162

الجدول رقم (30): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الثالثة

حيث نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معيار قدره (15.830). أما درجات مقياس الذكاء الاجتماعي فكان المتوسط الحسابي مساويا ل (138.48) بانحراف معيار قدره (14.162).

3-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بين المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو الذكاء الاجتماعي، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	-0.195	0.069
الذكاء الاجتماعي (y)		

الجدول رقم (31): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الاجتماعي

نلاحظ في الجدول أن معامل الارتباط قدر ب(0.195-) عند مستوى دلالة (0.069) وبما أن مستوى الدلالة أكبر من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الاجتماعي.

3-3- نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بالذكاء الاجتماعي تم تحليل التباين عن طريق الانحدار.

مصدر التباين / النموذج	مجموع مربع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة الفائية	مستوى الدلالة
الانحدار	661.266	1	661.266	3.388	0.069
تباين الخطأ	16789.688	86	195.194		
تباين كللي	17447.955	87			

الجدول رقم (32): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الثالثة

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.069) وهو يفوق (0.05) بذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أن الانحدار ليس معنويا وبالتالي لا تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالذكاء الاجتماعي عند متعلمات الطور الثانوي. أي أن النموذج المقترح لا يتوافق مع التنظير بذلك لا يتم متابعة خطوات تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

لاختبار صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة الاتصال لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

4-1- وصف بيانات المتغيرات:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة الاتصال من اجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	88	66.35	15.830
مهارة الاتصال (y)	88	120.76	16.326

الجدول رقم (33): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الرابعة

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معياري قدره (15.830). أما درجات مقياس مهارة الاتصال لدى أفراد العينة فكان متوسطها الحسابي مساويا ل (120.76) بانحراف معياري قدره (16.326).

4-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بين المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو مهارة الاتصال، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	-0.160	0.137
مهارة الاتصال (y)		

الجدول رقم (34): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة الاتصال

نلاحظ في الجدول أن معامل الارتباط قدر ب(0.160-) عند مستوى دلالة (0.137) وبما أن مستوى الدلالة أكبر من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة الاتصال.

4-3- نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة الاتصال تم تحليل التباين عن طريق الانحدار والجدول التالي يوضح النتائج:

مصدر التباين / النموذج	مجموع مربع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الانحدار	592.382	1	592.382	2.254	0.137
تباين الخطأ	22597.607	86	262.763		
تباين كللي	23198.989	87			

الجدول رقم (35): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الرابعة

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.137) وهو يفوق (0.05) بذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أن الانحدار ليس معنويا وبالتالي لا تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمهارة الاتصال عند متعلمات الطور الثانوي. بذلك فإن النموذج المقترح لا يتوافق مع التنظير بذلك لا يتم متابعة خطوات تحليل نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

لاختبار صحة الفرضية الخامسة والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

5-1- وصف بيانات المتغيرين:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي من أجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	88	66.35	15.830
الذكاء الانفعالي (y)	88	137.93	16.839

الجدول رقم (36): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية الخامسة

حيث نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معياري قدره (15.830). أما درجات العينة لمقياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة فكان متوسطها الحسابي مساويا ل (197.93) بانحراف معياري قدره (16.839).

5-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بين المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو الذكاء الانفعالي، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	-0.217*	0.042
الذكاء الانفعالي (y)		

الجدول رقم (37): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي

نلاحظ في الجدول أن معامل الارتباط قدر ب(0.217-) عند مستوى دلالة (0.042) وبما أن مستوى الدلالة أقل من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي.

5-3- نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بالذكاء الانفعالي تم تحليل التباين عن طريق الانحدار والجدول التالي يوضح النتائج:

مصدر التباين / النموذج	مجموع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
انحدار	1164.692	1	1164.692	4.261	0.042
تباين الخطأ	23504.899	86	273.313		
تباين كللي	24669.591	87			

الجدول رقم (38): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية الخامسة

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.042) وهو أقل من (0.05) بذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أن الانحدار معنوي وبالتالي تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي.

5-4- ملخص نموذج الانحدار الخطي:

بعد أن تم التحقق من وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الانفعالي، تم حساب حجم هذا الأثر من خلال معامل التحديد.

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
0.217	0.047	0.036

الجدول رقم (39): الجدول التلخيصي للفرضية الخامسة

نلاحظ في الجدول أن قيمة معامل التحديد تساوي (0.047) بمعامل تصحيح قدره (0.036)، وهي تدل على أن (4%) من البيانات أو الانحرافات الكلية تؤثر في المتغير التابع الذكاء الانفعالي وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (96%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

5-5- نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان أثر المتغير المستقل في تحقيق المتغير التابع:

لكتابة معادلة الانحدار لأثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الانفعالي تم اتباع نموذج الانحدار الموضح في الجدول التالي:

مصدر التباين	قيمة 'بيتا' Béta	قيمة 'ت' المحسوبة	مستوى الدلالة	الثابت 'B'	الخطأ المعياري
الحد الثابت constante		20.073	0.000	153.269	7.636
استراتيجية ما وراء المعرفة	-0.217	-2.064	0.042	-0.231	0.112

الجدول رقم (40): اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع للفرضية الخامسة

كلما تغير المتغير (x) بوحدة واحدة تغير المتغير التابع بقيمة بيتا Béta. بمثال: كلما زادت استراتيجيات ما وراء المعرفة ب (15.830) ينقص المتغير التابع الذكاء الانفعالي بقيمة بيتا Béta أي (0.217) ومن خلال الجدول يمكن كتابة معادلة الانحدار الآتية:

$$Y=(153.269) + (-0.231)\ (x)$$

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

لاختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمفهوم الذات لدى متعلمات الطور الثانوي، تم حساب الانحدار الخطي البسيط عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) version22، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

6-1- وصف بيانات المتغيرات:

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من درجات أفراد العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ومفهوم الذات من أجل وصف البيانات.

	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	88	66.35	15.830
مفهوم الذات (y)	88	81.67	19.954

الجدول رقم (41): وصف بيانات المتغير المستقل والتابع للفرضية السادسة

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة المكونة من (88) فرد على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة كان مساويا ل (66.35) بانحراف معياري قدره (15.830). أما درجات العينة لمقياس مفهوم الذات لدى أفراد العينة فكان المتوسط الحسابي مساويا ل (81.67) بانحراف معياري قدره (19.954).

6-2- حساب الارتباط بين المتغيرين:

لحساب الارتباط بن المتغير المستقل (X) وهو استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمتغير التابع (Y) وهو مفهوم الذات، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات ما وراء المعرفة (x)	0.042	0.695
مفهوم الذات (y)		

الجدول رقم (42): معاملات الارتباط بين استراتيجيات ما وراء المعرفة مفهوم الذات

نلاحظ في الجدول أن معامل الارتباط قدر ب(0.042) عند مستوى دلالة (0.695) وبما أن مستوى الدلالة أكبر من الدلالة المعنوية (0.05) فإن هذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومفهوم الذات.

6-3- نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية التي تنص على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمفهوم الذات تم تحليل التباين عن طريق الانحدار والجدول التالي يوضح النتائج:

مصدر التباين / النموذج	مربع الانحرافات	درجة الحرية	متوسط الانحرافات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الانحدار	62.281	1	62.281	0.155	0.695
تباين الخطأ	34577.162	86	402.060		
تباين كللي	34639.443	87			

الجدول رقم (43): نتائج تحليل التباين عبر الانحدار للفرضية السادسة

يوضح الجدول نتائج التباين لاختبار معنوية الانحدار ونلاحظ أن مستوى الدلالة (0.695) وهو يفوق (0.05) بذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل أي أن الانحدار ليس معنويا وبالتالي لا تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنبؤ بمفهوم الذات عند متعلمات الطور الثانوي. بذلك فإن النموذج المقترح لا يتوافق مع التنظير بذلك لا يتم متابعة خطوات تحليل نتائج الفرضية السادسة.

ثانيا: مناقشة النتائج:

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبؤ بمهارة حل المشكلات عند متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تساهم في التنبئ بمهارة حل المشكلات لدى متعلمات الطور الثانوي.

حيث لم تتفق هذه النتائج مع ما جاء في دراسات كل من الفلمباني (2011) ودراسة هاراندي وآخرون (2013) ودراسة حسب الله (2005) التي كانت كلها حول فاعلية برامج قائمة على ما وراء المعرفة لتنمية مهارة حل المشكلات. ويعزى هذا الاختلاف مع تلك الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كان للمساعدة في تعلم مهارة حل المشكلات، وما كان فاعلا أيضا في تنمية المهارة هي البرامج التي بنيت من أجل ذلك، أي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لم تكن العامل الوحيد الذي ساهم في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أفراد العينة.

كما ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علي فارس (2013) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات عند متعلمي السنة الثالثة ثانوي. وقد يرجع ذلك لكون دراسة علي فارس هدفت لمعرفة نوع العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات والتي تبين أنها علاقة ارتباطية موجبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به الأدبيات في إطار تحديد العلاقة بين ما وراء المعرفة باستراتيجياتها ومهاراتها بمهارة حل المشكلات، التي تؤكد كلها أن ما وراء المعرفة وحل المشكلات مترابطان حيث يرى بريك (2015) أن مهارة حل المشكلات تعتبر مؤشرا على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

نجد أن العلاقة بين ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات علاقة تأثير وتأثر؛ حيث يرى نشواتي (2003) بأن التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيدا أو تقدما وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع التعليمية والحياتية المختلفة. أي أن كل نمط تفكير هو في حد ذاته حل مشكلة سواء كان مستوى التفكير معرفيا أو ما وراء معرفي، بالتالي فإن استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يعتبر استخداما لمهارة حل المشكلات وكلما ارتقى المتعلمون في هذه المهارة كلما ارتقوا أكثر في استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء

المعرفة. ونجد كذلك في دراسة شاري وآخرون (2012) أن لبعد المراقبة فقط من مقياس مهارات ما وراء المعرفة تأثير على مهارة حل المشكلات الرياضية عند عينة من متعلمي الطور الثانوي، وقد ذكر بريك (2015) دراسة اجنبية لجولدبرج (Goldberg) (1999) توصلت أيضا لكون مهارة المراقبة الدور الفعال في تحسين تعلم وفهم المشكلات الرياضية. ولهذا فإن مقياسا يركز على استراتيجيات التفكير بصوت عال والتساؤل الذاتي و K.W.L.H لن يستطيع أن يقيس مهارة المراقبة بحد ذاتها وبمعزل عن المهارات الأخرى، بذلك نستنتج أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تؤثر بصفة مباشرة في مهارة حل المشكلات بل يجب التحقق من تأثيرها من خلال التركيز على مهارة المراقبة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة اتخاذ القرار لدى متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة اتخاذ القرار لدى متعلمات الطور الثانوي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة إيمان أبو الغيط (2008) التي أثبتت أن لبرنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة أثر في زيادة مهارة اتخاذ القرار عند الطالبات. كما نجد أيضا كل من نوفل وسعيفان (2011) يؤكدان بأنه عندما نفكر حول تفكيرنا في التخطيط الاستراتيجي فإن ذلك سيفيد في عملية اتخاذ القرار بمهارة. فالمتعلم المستخدم لاستراتيجيات ما وراء معرفية يتميز بقدرته على اتخاذ القرار المناسب في حياته اليومية (ليندستروم. 1995. نقلا عن: عزيز. 2005، ص107)

يمكن تفسير هذه النتيجة بكون استراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على مهارات التخطيط والتقييم التي تعتبر من خطوات مهارة اتخاذ القرار، حيث إن تنمية مهارة التخطيط لدى المتعلمين ستمكنهم من دراسة الموقف الحالي وجمع كل البيانات حوله واستخراج البدائل منها ثم مقارنتها بالأهداف المرجوة، عن طريق ذلك يتم اختيار البديل المناسب. فالنسبة للزيات (2004) فإن ما وراء المعرفة عبارة عن نمط من التفكير المدروس، المخطط، القصدي، الموجه بهدف، ذو اتجاه مستقبلي قائم على إعمال العقل من أجل انجاز المهام المعرفية المستهدفة. وبتنمية مهارة التقييم ستتحسن قدرة المتعلمين أيضا على متابعة تبعات القرار وتقييم نتائجه.

وبالرغم من التحقق من تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة اتخاذ القرار إلا أن هذا التأثير كان متدنيا إذ لم يتجاوز (0.062) وهذا ما يدل على أن عوامل أخرى ستتدخل في التأثير على مهارة اتخاذ القرار عدا استراتيجيات ما وراء المعرفة. منها عوامل ذاتية؛ فقد يكون متخذ القرار غير خبير أو متمكن من المجال الذي سيقوم باتخاذ القرار فيه. أو لأسباب انفعالية فقد يعاني الفرد من نقص في ثقته بنفسه أو أن تغلب عليه مشاعر الخوف والقلق ويتردد عند اتخاذه لقرار مصيري وحاسم في حياته فلا يوفق في ذلك. كما ستتدخل حتما العوامل الموضوعية في عملية اتخاذ القرار؛ إذ لا تكون المعلومات متوافرة دائما أو قد تكون غير صادقة.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بالذكاء الاجتماعي لدى متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تساهم في التنبئ بالذكاء الاجتماعي لدى متعلمات الطور الثانوي.

لم توافق هذه النتائج ما جاء في دراسة هاراندي وآخرون (2013) حيث أثبتت ان لبرنامج ما وراء معرفي قدرة على تنمية المهارات الاجتماعية. وقد يفسر هذا الاختلاف بكون دراسة هاراندي قد اهتمت بالمهارات الاجتماعية التي تعتبر فقط إحدى مكونات الذكاء الاجتماعي. بالنسبة لأرجايل (1995) تساهم ما وراء المعرفة في تنمية الجانب المعرفي من المهارات الاجتماعية والمتمثل في معرفة القواعد الرسمية، وفهم المواقف ونوع العلاقات، والتدرب على هذه المهارات، والاستفادة من التغذية الراجعة والقيام برد الفعل المناسب لها. بذلك فإن دور استراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الاجتماعي سيتقلص بشكل حاد. بل ينظر للمهارات والذكاء الاجتماعي من زاوية تكاملية إذ تساهم القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية، الفطرية والمكتسبة للشخص في أدائه الاجتماعي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الثالثة على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة الاتصال لدى متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من

هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تساهم في التنبئ بمهارة الاتصال لدى متعلمات الطور الثانوي.

تؤكد هذه النتيجة أن مهارة الاتصال لا تعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة، فمهارات الاتصال تستفيد من قدرات معرفية أخرى هي الانتباه والتركيز على المحتوى والأجزاء المهمة من الموضوع وتجنب التشويش، والاستماع الواعي ومحاولة الفهم. إضافة إلى وجود الاستعداد والتفتح للتواصل مع الآخر. مع التدرب على ابراز الفكرة المراد إيصالها في شكل سلس ومرن، من خلال جذب الانتباه واستخدام الإشارات والايماءات وعبارات المجاملة، وكذا القدرة على اختيار مفردات التعبير عن الموضوع بدقة وتغيير مجرى الحديث عند الحاجة. أي أنه ليس بالضرورة ان يكون الشخص مستخدما لاستراتيجيات ما وراء المعرفة حتى يتمكن من اتقان مهارة الاتصال.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بالذكاء الانفعالي لدى متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بالذكاء الانفعالي لدى متعلمات الطور الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من الفيل (2008) وحسن زادا ومحمدي (2011) وألافينيا ومولا حسن (2012). التي تحققت من وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والذكاء الانفعالي، اما دراسة الفيل فقد استفادت من استراتيجيات ما وراء المعرفة في بناء برنامج ينمي الذكاء الوجداني وقد أثبتت فعاليته في ذلك.

حيث نجد في تعريف فلافيل أن أنشطة نفسية مثل الدوافع والانفعالات والمهارات الحركية الشعورية واللاشعورية يمكن أن تكون ضمن ما وراء المعرفة. أي أن القدرة المتعلم على الاستبصار بذاته لا تتوقف فقط عند القدرات المعرفية من اجل تحديد إمكانات المتعلم المعرفية فقط للتعلم، بل تفتح بابا للاطلاع على الدوافع والانفعالات الداخلية المصاحبة لعملية التعلم. كما يؤكد الزيات (2004) أن ما وراء المعرفة هي الوعي بالذات، والذي يعتبر من المكونات المهمة للذكاء الانفعالي. حيث تقوم ما وراء المعرفة على ملاحظة الذات مثل المتأمل من الخارج، فهي تضع الفرد في حالة محايدة تساعده على الحكم السليم على نفسه.

ويعتبر العتوم (2013) بأن ما وراء المعرفة من نماذج التفكير في القضايا الانفعالية، وان النضج الانفعالي هو مؤشر على نضج وتطور في مستويات التفكير العليا.

ومع ذلك نجد أن حجم تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في الذكاء الانفعالي لا يتعدى (0.036)، لذلك نستنتج أن هناك عوامل أخرى تساهم بشكل كبير في تحديد مستوى المتعلم في الذكاء الانفعالي. منها الوراثة والبيئة، حيث تكتسب المعاني الانفعالية في مرحلة الطفولة من قبل الآباء والأشخاص المهمين في حياة الطفل، ويظهر التفكير الانفعالي في هذه المرحلة.

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمفهوم الذات لدى متعلمات الطور الثانوي. ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الأساليب الاحصائية تم التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة لا تساهم في التنبئ بمفهوم الذات لدى متعلمات الطور الثانوي.

فبالرغم من كون مفهوم الذات كما شرحه كارل روجرز عبارة عن تنظيم عقلي معرفي ومفاهيم وقيم شعورية تتعلق بسمات الفرد المميزة إلا أنه لا يتأثر باستراتيجيات ما وراء المعرفة. فهو يتأثر بخبرات الفرد خاصة في مرحلة الطفولة من خلال التنشئة التي يتلقاها من الأسرة وكذا الأشخاص المهمين في حياته. فلتكوين مفهوم ذات إيجابي يجب أن يتلقى الطفل التقدير الإيجابي الغير مشروط من قبل الكبار فلا يرى أهمية ذاته من خلال اتباعه للأوامر بذلك لا يلجئ إلى انكار الخبرات التي يعيشها التي يؤدي ذلك سوء التوافق النفسي.

ثالثا: الاستنتاج العام:

من أجل التحقق من الفرضية الأولى والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة حل المشكلات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياسي استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلات لدى متعلمات الطور الثانوي. ثم تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، ومن ثم تم حساب التباين حيث أظهر عدم وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة حل المشكلات.

وللتحقق من الفرضية الثانية والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة اتخاذ القرار تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياس مهارة اتخاذ القرار. ثم تم التحقق من وجود علاقة ارتباطية بينهما ومن خلال حساب التباين تم التأكد من وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة اتخاذ القرار لدى متعلمات الطور الثانوي بحجم تأثير قدره (6%). ليتم بعد ذلك استخراج معادلة التنبؤ.

من أجل التحقق من الفرضية الثالثة والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بالذكاء الاجتماعي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي. ثم تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، ومن ثم تم حساب التباين حيث أظهر عدم وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الاجتماعي لدى متعلمات الطور الثانوي.

أما التحقق من الفرضية الرابعة والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمهارة الاتصال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياس مهارة الاتصال. ثم تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، ومن ثم تم حساب التباين حيث أظهر عدم وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارة الاتصال لدى متعلمات الطور الثانوي.

وللتحقق من الفرضية الخامسة والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بالذكاء الانفعالي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياس الذكاء الانفعالي. ثم تم التحقق من وجود علاقة ارتباطية بينهما ومن خلال حساب التباين تم التأكد من وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على الذكاء الانفعالي لدى متعلمات الطور الثانوي بحجم تأثير قدره (4%). ليتم بعد ذلك استخراج معادلة التنبؤ.

وأخيرا ومن أجل التحقق من الفرضية السادسة والتي مفادها أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساهم في التنبئ بمفهوم الذات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة على مقياس مفهوم الذات. ثم تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، ومن ثم تم حساب التباين حيث أظهر عدم وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على مفهوم الذات لدى متعلمات الطور الثانوي.

الخاتمة

خاتمة:

بعد دراسة نظرية وميدانية لكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية يتبين لنا أنهما عنصران مهمين وفاعلين يفتقر لهما تعليمنا الحالي. فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل المتعلم يتفاعل مع المعلومة والمهارة ويدرك كيف ولماذا تعلمها بذلك سيتمكن من توظيفها في المواقف التعليمية والحياتية. بدل أن يستدخل المواد جافة فلا يعرف قيمة ما يدرسه. كالمبادئ والقيم الفلسفية حول الأخلاق والسياسة والاقتصاد مثلا، والتي يحفظها المتعلمون في شكل مقالات الثرية بالبراهين والمعارف القيمة لكن آثارها لا تظهر لا على فكر المتعلم ولا على سلوكه. ويتعلمون أيضا تاريخ الشعوب والحضارات وقصصها لكن دون أن يستفيدوا منها أو يستخلصوا بعض العبر.

يظهر هذا السلوك الإيجابي في شكل مهارات حياتية؛ تتمثل في فاعلية الفرد في تعاملاته مع الآخرين وتفاعله معهم، وكذا بقدرته على تجاوز وحل مشاكله والحسم فيها، وتظهر كذلك بقدرته على الوعي بذاته وضبطها وتوجيهها. وتعتبر هذه المهارات أساسية لإحداث نوع من الاستقرار والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني للفرد. التي لوكان النظام التعليمي يسعى فعلا لتحقيقها ونجح ولو بجزء قليل بإكسابها للمتعلمين لقام المجتمع على أفراد أسوياء عقلاء يكونون لبنات لمجتمع سوي.

من خلال عرض النتائج وتحليلها يمكن أن نستنتج ما يلي:

– تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة بنسبة (6%) في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار عند متعلمات الطور الثانوي، أي أنه توجد عوامل أخرى تؤثر في مهارة اتخاذ القرار. لكن يدل هذا أيضا أن لاستراتيجيات ما وراء المعرفة أثر على السلوك يظهر في مواقف الحياة العامة تتمثل في سلوك اتخاذ القرار.

– تساهم استراتيجيات ما وراء المعرفة بنسبة (4%) في التنبؤ بالذكاء الانفعالي عند متعلمات الطور الثانوي، أي أنه توجد عوامل أخرى تؤثر في الذكاء الانفعالي. كما يدل هذا أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تحث المتعلم على النظر في ذاته ليس فقط لقدراته العقلية وإنما لانفعالاته ودوافعه الذاتية.

– وبالنسبة لمهارات حل المشكلات والاتصال، والذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات، تم التوصل إلى أنه لا يمكن التنبؤ بها من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة. مما يقودنا لاحتمالات عديدة كأن يكون حجم العينة غير كافيا لتمثيل المجتمع، أو أن الإجابة عن استبيان لسبعة مقاييس حتما سيجهد المتعلمات وسيؤثر

على إجاباتهن. كما يجب أيضا على ضوء النتائج إعادة النظر في النموذج المقترح في الدراسة وإجراء التعديلات الممكنة فيه.

التوصيات والمقترحات:

وفي نهاية الدراسة يقترح بعض التوصيات والبحوث والدراسات، هي:

التوصيات:

- أن يكون اكساب المتعلمين المهارات الحياتية الهدف الأسمى والحقيقي للتعليم في بلادنا.
- أن نعمل على ترقية الفكر وتنمية القدرات المعرفية للمتعلمين بدل اجهادها.
- نشر أسلوب التعلم عبر استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين عبر القيام بدورات تدريبية أو جلسات إرشادية جماعية.
- توعية الأفراد بمفاهيم ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية حتى يستعينوا بها في حياتهم.

البحوث والدراسات المقترحة:

نلاحظ ندرة حادة في دراسة متغيري استراتيجيات ما وراء المعرفة والمهارات الحياتية لذلك يمكن اقتراح بعض المواضيع في هذا المجال عسى نفهم هذين المتغيرين أكثر وندرس واقعهما في البيئة الجزائرية وأن نثري المكتبة بمواضيع قيمة ونادرة.

- دراسة مسحية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في حدود طور تعليمي معين.
- دراسة مسحية للمهارات الحياتية الموجودة ضمن فئة ما.
- بناء برامج إرشادية لتنمية مجموعة من المهارات الحياتية.
- بناء برنامج ارشادي لتعليم المتعلمين استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الذكاء الانفعالي.
- بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارة اتخاذ القرار.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- إبراهيم بسام عبد الله طه (2009): **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، دار المسيرة، ط1، عمان.

2- إبراهيم مروان عبد المجيد (2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق، ط1، عمان.

3- أبو أسعد عبد اللطيف (2011): **دليل المقاييس والاختبارات التربوية (الجزء الثاني)**، دار ديبونو، ط2، الأردن.

4- أبو جادو صالح محمد ونوفل محمد بكر (2007): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، ط1، عمان.

5- أبو رياش حسين محمود (2007): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، ط1، عمان.

6- أبو عمشة إبراهيم باسل (2013): الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

7- أبو عمشة إبراهيم باسل (2013): الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.

8- أبو عودة حسين حسن (2014): الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في قطاع غزة، دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

9- أبو عودة حسين حسن (2014): الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

10- أبو نصر مدحت (2009): **مهارات التصال الفعال مع الآخرين**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة.

11- أبو يونس إيمان محمود محمد (2013): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

12- أحمد إبراهيم (2002): **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.

13- أحمدي خولة (2012): علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الاتقان، أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم الاجتماع ل.م.د، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب.

14- الأشقر فارس راتب (2011): **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، دار زهران، ط1، الأردن.

15- الأغا حمدان يوسف (2012): فاعلية توظيف استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

16- أنو فاطمة علي وشنان أحمد محمد الحسن (2011): الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 3.

17- بدوي هناء حافظ (2003): **الاتصال بين النظرية والتطبيق**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، مصر.

18- بركات نافذ محمد (2007): **التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS**، الجامعة الإسلامية، ط1، غزة.

19- بريك السيد رمضان (2015): **التفكير ما وراء المعرفي (مفاهيم وتطبيقات)**، دار الكتاب الحديث، ط1، الأردن.

20- بن بريكة عبد الرحمان (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.

21- بن غدفة شريفة (2014): اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة سطيف.

22- تركي رابح (1984): **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر.

23- جروان فتحي عبد الرحمان (2007): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر، ط3، عمان.

24- جلوب حسين (2009): **مهارات الاتصال (الاتصال مع الآخرين)**، كنوز المعرفة، ط1، عمان.

25- الحايك آمنة خالد (2015): واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد13، العدد1.

26- حساني رشيد (2008): استراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

27- حسين بركات حمزة (2008): **القياس النفسي**، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، مصر.

28- حسين غريب (2009): دراسة سيكولوجية وصفية لأثر مفهوم الذات على الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في مرحلة الرشد (دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر)، دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

29- الحلوة طرفة إبراهيم (2014): "المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة في ضوء التحديات المعاصرة"، مجلة العلوم التربوية، العدد3، الجزء2.

30- الخزرجي ضمياء إبراهيم محمد والعزي أحلام مهدي عبد الهادي (2010): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طابات معهد إعداد المعلمات، مجلة ديالى، العدد 47.

31- الخطاب أحمد علي إبراهيم علي (2007): أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. مصر.

32- الدخيل الله دخيل عبد الله (2014): **المهارات الاجتماعية (المفهوم والوحدات والمحددات)**، دار العبيكان، ط1، الرياض.

33- الدردير عبد المنعم أحمد (2004): **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي (مقدمة نظرية وتطبيقات)**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

34- دونالد أري ولوسي شيسر جاكوبز وأسغار رازافي، ترجمة الحسيني سعد (2013): **مقدمة للبحث في التربية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، دار المسيرة، عمان.

35- الراشدي كريمة (2013): القيم الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالى.

36- الرويثي إيمان محمد أحمد (2009): **رؤية جديدة في التعلم (التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي)**، دار الفكر، ط1، عمان.

37- زريق إيهاب صبيح (2001): **إدارة العمليات واتخاذ القرارات السليمة**، ط1، دار الكتب العلمية، القاهرة.

38- الزغلول رافع النصير (2008): **علم النفس المعرفي**، ط 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

39- الزغول رافع النصير والزغول عماد عبد الرحيم: **علم النفس المعرفي**، دار الشروق، بدون طبعة، عمان.

40- زهران حامد عبد السلام (2000): **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، ط1، مصر.

41- زهران حامد عبد السلام (2005): **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، ط5، مصر.

42- الزهراني سلطان بن عاشور بن علي (2009): التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب
43- الكليات المهنية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

44- الزيات فتحي مصطفى (2001): **علم النفس المعرفي مداخل ونظريات، الجزء الثاني**، دار النشر للجامعات، ط1، مصر.

45- الزيات فتحي مصطفي (2004): **سيكولوجية التعلم من بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، دار النشر للجامعات، ط2، القاهرة.

46- زيد دينا موفق (2008): مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

47- سعد الدين هدى بسام (2007): المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر لدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

48- سعيد سعاد جابر (2008): **سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**، جدارا للكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.

49- سعيد عبد العزيز (2013): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**، دار الثقافة، ط3، عمان.

50- السليتي فراس (2008): **استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)**، عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن.

51- سليمان عبد الواحد يوسف (2015): **المهارات الحياتية**، دار المسيرة، ط1، عمان.

52- سليمان عبد الواحد يوسف (2010): **قراءات في علم النفس المعرفي**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

53- شرفا عبير فتحي (2011): الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية.

54- شمس الدين عبد الله (2005): **مدخل في نظرية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الإدارية**، مركز تطوير الإدارة والإنتاجية، الاردن.

55- الصاعدي ليلى بنت ليلى(2007): **التفوق والموهبة والابداع واتخاذ القرار**، ط 1، دار الحامد، الأردن.

56- صفوت فرج (2007): **القياس النفسي**، المكتبة الأنجلو المصرية، ط6، القاهرة.

57- الظاهر قحطان أحمد (2003): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار وائل، ط1، عمان.

58- عباس فيصل (1996): **الاختبارات النفسية (تقنياتها واجراءاتها)**، دار الفكر العربي، ط1، بيروت.

59- عباس محمد خليل ونوفل محمد بكر والعبسي محمد مصطفى وأبو عواد فريال محمد (2006): **مدخل على مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة، عمان.

60- عبد المجيد نشواتي (1983): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، ط4، عمان.

61- عبدون سيف الدين (1996): **مقياس القدرة على اتخاذ القرار (كتيب التعليمات)**، دار الفكر العربي، القاهرة.

62- عبيدات محمد وأبو نصار محمد ومبيضين عقلة (1999): **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، ط2، دار وائل، عمان.

63- العبيدي رقية والشبيب علاء (2016): **التفكير ما وراء المعرفي (رؤية تطبيقية ومواقف تطبيقية)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

64- العبيدي محمد (2000): **علم النفس العام**، دار بوحالة للطبع، ط1، الجزائر.

65- العتوم عدنان يوسف (2012): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، ط3، عمان.

66- العتوم عدنان يوسف والجراح عبد الناصر ذياب وبشارة موفق (2009): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة، ط2، عمان.

67- العتيبي بندر الزيادي (2007): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

68- العجوري أحمد حسين إبراهيم (2013): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

69- عزيز إبراهيم مجدي (2005): **التفكير من منظور تربوي**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

70- عطاب حياة وعميري كنزة (2014): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الدكتور يحيى فارس.

71- علوان مصعب محمد شعبان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

72- العمري يوسف بن موسى (2014): معوقات تطبيق الأساليب العلمية في اتخاذ القرار الاداري لمدري المدارس بمحافظة المخواة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

73- عياد فؤاد اسماعيل سلمان وسعد الدين هدى بسام محمد (2010): "فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين"، مجلة جامعة الأقصى، المجلد14، العدد1.

74- الغامدي ماجد بن سالم حميد (2011): فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

75- فالح يمينة (2011): فاعلية برنامج ارشادي لتنمية القدرة على حل المشكلات باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2.

76- الفلمباني دينا خالد أحمد (2011): فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

77- القدرة موسى صبيحي موسى (2007): الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية لغزة.

78- قشطة أحمد عودة (2008): أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

79- قطامي يوسف (2013): **النظرية المعرفية في التعلم**، دار المسيرة، ط1، عمان.

80- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان (2002): **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، الأردن.

81- كبير كلثوم (2010): الذكاء العاطفي وأثره في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا، دراسة ماجستير غير منشورة، قسم الم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

82- كتفي جميلة (2015): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر.

83- كفافي جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين (1996): **معجم علم النفس والطب النفسي انجليزي – عربي**، الجزء الثامن، دار النهضة العربية، ط1، القاهرة.

84- لزنك أحمد (2015): علاقة القدرة على التفكير النقدي والذكاء الانفعالي بفاعلية الذات في تحقيق اهداف النشاط البدني التربوي الرياضي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3.

85- لعتيبي إبراهيم (2009): **المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية**، الجزائر.

86- محدب رزيقة (2015): الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

87- مشري جمال والقروي ياسين (2012): مهارات الاتصال لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية (دراسة ميدانية/ ببعض ثانويات ومتوسطات بلدية ورقلة)، مذكرة لنيل شهادة الليسانس، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والحركية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

88- مغربي عمر بن عبد الله مصطفى (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

89- المقدادي يونس عبد العزيز (1996): **مبادئ الإدارة ومفهومها ومجالاتها، مدارس الفكر الإداري: العمليات الإدارية**، ط 2، مؤسسة آلاء للنشر، عمان.

90- المنظمة الدولية للشباب (2014): **تعزيز المهارات الحياتية لدى اشباب (دليل عملي لتصميم برامج نوعية)**، المنظمة العالمية للشباب والبنك العالمي، بدون طبعة.

91- الموسوي نجم عبد الله (2013): التفكير وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة ميسان، العراق.

92- الموسوي نجم عبد الله غالي (2015): **النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L نموذجا**، دار الرضوان، ط1، عمان.

93- موسى شهرزاد (2010): **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها بمركز الضبط**، ط 1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

94- نوفل محمد بكر وسعيفان محمد قاسم (2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، دار المسيرة، ط1، عمان.

95- ياغي محمد (2010): **اتخاذ القرارات التنظيمية**، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

الملحق

أولا : البيانات الشخصية:

الجنس:

الشعبة:

الثانوية:

ثانيا : التعليمة :

أخي الطالب، أختي الطالبة

يتضمن هذا الاستبيان مجموعة من المقاييس، يحتوي كل منها على مجموعة عبارات التي تشير إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة ومجموعة من مهارات الحياة (مفهوم الذات، الذكاء الانفعالي، الذكاء الاجتماعي، مهارة الاتصال، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار). اقرأ (ي) كل عبارة جيدا ثم قرر(ي) إلى أي مدى تتماشى هذه العبارات مع شخصيتك وأفعالك في الواقع، وذلك بوضع العلامة X في الخانة المناسبة لك "خانة واحدة فقط". مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة من فضلك أرجو الإجابة على كل العبارات ولا تترك عبارة بدون جواب. حتى تتمكن (ي) من حساب النتائج ومعرفة الدرجة التي تحصلت عليها في كل مهارة.

إن الهدف من هذا الاستبيان يبقى في إطار البحث العلمي.

مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هي القدرة على مراقبة طريقة التفكير والفهم والمراجعة والحفظ عند التلميذ، وتقويمها من قبل التلميذ نفسه، بهدف تحسين عملية التعلم والنتائج.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أحدد ما الذي تعلمته بالفعل من دراستي لموضوع معين	1	2	3	4	5
2	أحدد كيفية تطبيقي للأهداف من دراسة موضوع ما بصوت مسموع	1	2	3	4	5
3	أسأل نفسي عن الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة موضوع معين	1	2	3	4	5
4	أسأل نفسي أثناء دراسة موضوع ما إن كام ما أقوم به ينسجم مع الخطة التي وضعتها	1	2	3	4	5
5	أعبر عن خطوات دراستي لموضوع معين بصوت مسموع	1	2	3	4	5
6	قبل البدء بدراسة موضوع ما أسأل نفسي لماذا سأدرس مثل هذا الموضوع	1	2	3	4	5
7	أحدد الوقت اللازم لدراسة موضوع ما بصوت مسموع	1	2	3	4	5
8	عندما أقبل على تعلم موضوع معين أسأل نفسي ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع	1	2	3	4	5
9	أعبر عن الصعوبات التي تواجهني أثناء دراسة موضوع ما بصوت مسموع	1	2	3	4	5
10	أفكر في كيفية استخدام المعلومات التي توصلت إليها دراستي لموضوع معين في جوانب حياتي المختلفة	1	2	3	4	5
11	أحدد ما الذي أريد تعلمه بالضبط من دراستي لموضوع ما	1	2	3	4	5
12	أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كانت هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة فيه	1	2	3	4	5
13	أحدد الأهداف التي أريد تحقيقها من دراسة موضوع معين بصوت مسموع	1	2	3	4	5
14	أسأل نفسي بعد دراسة موضوع ما إن كان ما وصلت إليه هو ما أردته بالفعل	1	2	3	4	5
15	أعبر عن الصعوبات المحتملة من دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع	1	2	3	4	5
16	بعد الانتهاء من دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن كيفية تعلم المزيد حول الموضوع	1	2	3	4	5

17	أسأل نفسي بعد دراستي لموضوع ما عن مدى تمكني من معارفه	1	2	3	4	5
18	أحدد الطريقة التي سأتبعها في دراستي لموضوع ما قبل البدء فيه بصوت مسموع	1	2	3	4	5
19	بعد دراستي لموضوع معين أسأل نفسي إن كنت بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد في دراسته	1	2	3	4	5
20	أسأل نفسي قبل البدء بالتعلم إن كان ما سأتعلمه مهما	1	2	3	4	5
21	قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن الخطة التي تناسب فهم الموضوع الذي سأدرسه	1	2	3	4	5
22	أراقب مدى تحقق الأهداف المسطرة من دراسة موضوع ما بصوت مسموع	1	2	3	4	5
23	قبل البدء بالتعلم أسأل نفسي عن كيفية ارتباط المعارف المقبل على تعلمها بمعارفي السابقة	1	2	3	4	5
24	أراقب مدى مناسبة الطريقة المستخدمة في دراستي لموضوع ما بصوت مسموع	1	2	3	4	5
25	أسأل نفسي أثناء دراستي لموضوع ما إن كانت الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة	1	2	3	4	5
26	بعد دراسة موضوع ما أسأل نفسي عن مدى مناسبة الوقت المخصص لدراسته بصوت مسموع	1	2	3	4	5

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 78 فإنك تتمتع (ين) بالقدرة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم.

مقياس مفهوم الذات:

هو كيف تدرك نفسك من جوانبها الجسمية والأخلاقية والشخصية والاجتماعية والأسرية، حيث كلما كان ادراكك صحيحا سليما كلما كنت أكثر استقرارا وواقعيا مع نفسك.

الرقم	العبارة	لا ينطبق	تنطبق احيانا	تنطبق تماما
1	امتلك جسما سليما	2	1	0
2	احب أن ابدو وسيما وانيقا في كل الأوقات	2	1	0
3	انا شخص جذاب	2	1	0
4	انا مثقل بالأوجاع والآلام	2	1	0
5	اعتبر نفسي شخصا عاطفيا	2	1	0
6	انا شخص مريض	2	1	0
7	لست بدينا جدا او نحيفا جدا	2	1	0
8	لست طويلا جدا او قصيرا جدا	2	1	0
9	احب مظهري ان يكون بنفس الطريقة التي هو عليها	2	1	0
10	لا اشعر أنني على ما يرام كما يجب	0	1	2
11	بودي أن أغير بعض الأجزاء في جسمي	0	1	2
12	يجب أن يكون لدي جاذبية أكثر	0	1	2
13	أعتني بنفسي جيدا من الناحية البدنية	2	1	0
14	أشعر أنني على ما يرام معظم الوقت	2	1	0
15	أحاول أن أهتم بمظهري	2	1	0
16	مستوى أدائي الرياضي ضعيف	0	1	2
17	غالبا ما أتصرف كما لو كنت غير ماهر	0	1	2
18	نومي قليل	0	1	2
19	أنا شخص مهذب	2	1	0
20	أنا شخص متدين	2	1	0
21	أنا شخص أمين	2	1	0
22	أنا فاشل أخلاقيا	0	1	2
23	أنا شخص سيء	0	1	2
24	أنا شخص ضعيف من الناحية الأخلاقية	0	1	2
25	أنا راض عن سلوكي الأخلاقي	2	1	0
26	أنا نتدين كما أريد أن أكون	2	1	0
27	أنا راض عن صلتي بالله	2	1	0
28	بودي أن أكون جديرا بالثقة	0	1	2
29	ينبغي أن أذهب إلى الجامع أكثر من ذلك	0	1	2
30	لا يجب أن أقول مثل هذه الأكاذيب الكثيرة	0	1	2
31	أنا مخلص نحو ديني في كل يوم من حياتي	2	1	0

32	أفعل ما هو صواب معظم الوقت	2	1	0
33	أحاول أن أتغير عندما أعرف أنني أقوم بأشياء خاطئة	2	1	0
34	استخدم أحيانا وسائل غير مشروعة لشق طريقي	0	1	2
35	افعل أحيانا أشياء سيئة جدا	0	1	2
36	أجد صعوبة في أن أفعل ما هو صحيح	0	1	2
37	أنا شخص مرح	2	1	0
38	لدي قدر من الضبط النفسي	2	1	0
39	أنا شخص هادئ وسلس	2	1	0
40	أنا شخص حقود	0	1	2
41	أنا لا شيء	0	1	2
42	أفقد أعصابي	0	1	2
43	أنا راض بأن أكون كما انا تماما	2	1	0
44	أنا أنيق كما اود أن اكون	2	1	0
45	أنا لطيف تماما كما يجب علي أن أكون	2	1	0
46	أنا لست الشخص الذي أود أن أكونه	0	1	2
47	أحتقر نفسي	0	1	2
48	أرغب في الا استسلم بسهولة كما أفعل	0	1	2
49	أستطيع دائما العناية بنفسي في أي وقت	2	1	0
50	أحل مشاكلي بسهولة تامة	2	1	0
51	اتحمل التأنيب عن أشياء دون أن أفقد أعصابي	2	1	0
52	أغير رأيي كثيرا	0	1	2
53	أفعل أشياء بدون تفكير مسبق	0	1	2
54	أحاول أن أهرب من مشاكلي	0	1	2
55	لدي أسرة تساعدني دائما في أي نوع من المشاكل	2	1	0
56	أنا شخص مهم بالنسبة لأصدقائي وأسرتي	2	1	0
57	أنا عضو في أسرة سعيدة	2	1	0
58	أنا غير محبوب من أسرتي	0	1	2
59	أصدقائي لا يثقون بي	0	1	2
60	أشعر أن أسرتي لا تثق بي	0	1	2
61	أنا راض عن علاقتي الأسرية	2	1	0
62	أعامل والدي كما يجب/كان يجب علي معاملتهما	2	1	0
63	أفهم أسرتي تماما كما يجب أن يكون	2	1	0
64	أنا حساس جدا لما تقوله أسرتي	0	1	2
65	يجب علي أن أثق في اسرتي أكثر من ذلك	0	1	2
66	يجب أن أحب أسرتي أكثر من ذلك	0	1	2
67	أحاول أن أكون عادلا مع أصدقائي وأسرتي	2	1	0
68	أقوم بأداء نصيبي من العمل في المنزل	2	1	0
69	أشعر باهتمام حقيقي نحو أسرتي	2	1	0
70	أتشاجر مع أسرتي	0	1	2

71	استسلم/استلمت لوالدي	0	1	2
72	لا أتصرف بالطريقة التي ترى أسرتي أنه يجب على أن أتصرف بها	0	1	2
73	أنا شخص ودود	2	1	0
74	أنا مشهور بين النساء	2	1	0
75	أنا مشهور بين الرجال	2	1	0
76	أنا غاضب من العالم كله	0	1	2
77	لا اهتم بما يفعله الآخرون	0	1	2
78	من الصعب مصادقتي	0	1	2
79	انا اجتماعي كما أود أن اكون	2	1	0
80	انا راض عن الطريقة التي أعامل بها الآخرين	2	1	0
81	أحاول أن أرضي الآخرين ولكن لا أبالغ في ذلك	2	1	0
82	يجب أن أكون أكثر أدبا مع الآخرين	0	1	2
83	لست صالحا إطلاقا من وجهة النظر الاجتماعية	0	1	2
84	ينبغي ان اتعامل بصورة أفضل مع الآخرين	0	1	2
85	أحاول أن أفهم وجهة نظر الزملاء الآخرين	2	1	0
86	أرى جوانب حسنة في كل من التقيت بهم من الناس	2	1	0
87	أتعامل في يسر مع الآخرين	2	1	0
88	لا اشعر بالراحة مع بقية الناس	0	1	2
89	لا أسامح الآخرين بسهولة	0	1	2
90	أجد صعوبة بالتحدث مع الغرباء	0	1	2
91	لا أقول الصدق دائما	0	1	2
92	في بعض الأحيان أفكر في أشياء سيئة جدا	0	1	2
93	يعتريني الغضب أحيانا	0	1	2
94	أحيانا عندما أكون على غير ما يرام ينتابني الضيق	0	1	2
95	لا أحب كل من أعرفهم	0	1	2
96	أروج الشائعات قليلا في بعض الأحيان	0	1	2
97	أضحك أحيانا من النكت التي قد تخرج عن حدود اللياقة	0	1	2
98	أشعر أحيانا برغبة في السب	0	1	2
99	أفضل الفوز على الهزيمة في اللعب	2	1	0
100	أحيانا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	0	1	2

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 100 فإنك تتمتع (ين) بمفهوم ذات سوي.

مقياس الذكاء الانفعالي:

هو إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها وتنظيمها والتعبير عنها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة على التفكير في الوجدان ومعرفته.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتعرف على انفعالاتي بدقة	5	4	3	2	1
2	عند الشعور بالقلق فإنني أعرف السبب وراء قلقي	5	4	3	2	1
3	تزداد دافعيتي وهمتي حينما أتوقع النجاح فيما سأقوم به	5	4	3	2	1
4	أمتلئ بالنشاط والحيوية عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى حل	5	4	3	2	1
5	أعرف نقاط القوة والضعف في انفعالاتي	5	4	3	2	1
6	أستطيع أن أعبر عن مشاعري وأحاسيسي	5	4	3	2	1
7	تجعلني حالتي الانفعالية أشعر بالقوة والكفاءة والتنافس	5	4	3	2	1
8	لدي القدرة على الإحساس بانفعالات الآخرين	5	4	3	2	1
9	أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية	5	4	3	2	1
10	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين الصادقة	5	4	3	2	1
11	أفهم سبب كراهيتي تجاه بعض الأشخاص على الرغم من أنني لم أتعامل معهم	5	4	3	2	1
12	أجيد فهم مشاعر الآخرين	5	4	3	2	1
13	لدى القدرة على فهم مشاعر زملائي من خلال تعبيرات وجوههم	5	4	3	2	1
14	أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن مشاعري وميولي	5	4	3	2	1
15	أفهم سبب تضايقي من بعض تصرفات الآخرين	5	4	3	2	1
16	أجد صعوبة في فهم مشاعر الغرباء	1	2	3	4	5
17	لدي القدرة على فهم انفعالات الآخرين الخفية	5	4	3	2	1
18	أستطيع تفسير انفعالاتي الإيجابية	5	4	3	2	1
19	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني قادرا على فهمهم	5	4	3	2	1
20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية	5	4	3	2	1
21	أستطيع التحكم في انفعالاتي	5	4	3	2	1
22	لا أبكي بسهولة وبدون سبب	5	4	3	2	1
23	أستطيع السيطرة على تفسي بعد التعرض لأمر مزعج	5	4	3	2	1
24	أبدو هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها	5	4	3	2	1
25	أستطيع نسيان مشاعري السلبية	5	4	3	2	1
26	لدي القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة	5	4	3	2	1
27	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة	5	4	3	2	1
28	عندما أغضب تظهر على آثار الغضب	1	2	3	4	5
29	من السهل أن يقرأ الناس انفعالاتي على وجهي	5	4	3	2	1
30	أعتقد بأن نجاح الفرد جزء من نجاح جماعته	5	4	3	2	1
31	أراعي ظروف الآخرين إذا تغيرت مشاعرهم تجاهي بشكل مؤقت	5	4	3	2	1
32	أتقبل الآخرين بما فيهم من مزايا وعيوب	5	4	3	2	1

33	أحتفظ بالصبر والمثابرة لإقناع الآخرين بوجهة نظري	5	4	3	2	1
34	أستطيع أن أخلق جو من المرح للآخرين	5	4	3	2	1
35	أشعر باحتياجات الآخرين العاطفية	5	4	3	2	1
36	أتفاعل عند استماعي لمشاكل الآخرين	5	4	3	2	1
37	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل الآخرين	5	4	3	2	1
38	أشعر بما يشعر به الآخرين	5	4	3	2	1

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 102 فإنك تتمتع (ين) بذكاء انفعالي عال.

مقياس الذكاء الاجتماعي:

القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل معهم بنجاح، وحسن تقدير المواقف الاجتماعية والاستجابة لها بشكل ملائم.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتعامل مع من هم أكبر مني سنا	5	4	3	2	1
2	أحترم الأفراد الأكبر مني سنا	5	4	3	2	1
3	لا اتجنب الحديث مع الكبار	5	4	3	2	1
4	أندمج مع الأكبر مني سنا بسهولة	5	4	3	2	1
5	لدي القدرة على تكوين صداقات بسهولة	5	4	3	2	1
6	أفتقر إلى طريقة التعامل الجيدة مع الأصغر مني سنا	5	4	3	2	1
7	أتمتع بعلاقات جيدة مع الآخرين	5	4	3	2	1
8	لدي المقدرة للتحدث مع جميع الأفراد وبمختلف الأعمار	5	4	3	2	1
9	أستطيع أن أتعامل مع الأشخاص في أي موقف اجتماعي	5	4	3	2	1
10	أشارك من هم أصغر مني سنا المسرات والأحزان	5	4	3	2	1
11	أفكر فيما يفكر فيه زملائي في المواقف الاجتماعية	5	4	3	2	1
12	أشعر أنه من الصعب فهم مقاصد الآخرين	1	2	3	4	5
13	أشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم	5	4	3	2	1
14	أستمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي	5	4	3	2	1
15	أشعر بالحزن لحزن الآخرين	5	4	3	2	1
16	أقدم التهاني للآخرين في المناسبات السارة	5	4	3	2	1
17	أجد صعوبة في التواصل مع الآخرين	5	4	3	2	1
18	أفهم ما يقصده الآخرون بسهولة	5	4	3	2	1
19	أحرص على تلبية مطالب الآخرين	5	4	3	2	1
20	أعمل ما يتوقعه الآخرون مني حتى لو كنت لا أتفق معهم	5	4	3	2	1
21	أحتاج وقتا للاستجابة لمطالب الآخرين	1	2	3	4	5
22	أبادر لتقديم المساعدة والعون للآخرين	5	4	3	2	1
23	أقف عندما يبادر أي فرد لتحيتي ومصافحتي	5	4	3	2	1
24	ينزعج الآخرون مني بسبب عدم التزامي بالوقت	1	2	3	4	5
25	يتضايق الآخرون من تصرفاتي في المواقف الاجتماعية	1	2	3	4	5
26	أتسبب في إيذاء الآخرين عند الاستجابة لهم دون إدراك ذلك	1	2	3	4	5
27	أستجيب لمتطلبات الجماعة	5	4	3	2	1
28	أشعر بمشاعر الآخرين في مختلف المواقف	5	4	3	2	1
29	أقدر الناس الذين أتعامل معهم	5	4	3	2	1
30	أهتم بآراء الآخرين	5	4	3	2	1
31	أكتسب المزيد من الخبرة في المواقف الاجتماعية	5	4	3	2	1
32	بتأثر الآخرون بأفكاري ومبادئي الاجتماعية	5	4	3	2	1
33	أستخدم أفضل الطرق المؤثرة في حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهني	5	4	3	2	1

34	لدي القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم	5	4	3	2	1
35	أرتبك في بعض المواقف الاجتماعية	1	2	3	4	5
36	أتصرف على نحو يليق بالموقف الاجتماعي	5	4	3	2	1
37	أشعر بالخوف والقلق في بعض المواقف الاجتماعية	1	2	3	4	5

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 102 فإنك تتمتع (ين) بذكاء اجتماعي عال.

مقياس مهارة الاتصال:

قدرة التلميذ (ة) على الاستماع والتحدث للآخرين وفهمهم والتحكم في مشاعره والتعامل مع مشاعر الآخرين عند التواصل.

الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	لدي القدرة على التسامح مع زميلي على ما يلحقه بي من أذى غير مقصود	5	4	3	2	1
2	أستطيع السيطرة على مزاجي في المدرسة عندما يكون سيئا	5	4	3	2	1
3	أراعي كيف سيكون وقع كلامي وأفعالي على زميلي	5	4	3	2	1
4	عندما استمع لزميلي وهو يتحدث فإنني أتواصل معه بحركات العينين	5	4	3	2	1
5	أومئ بأسي عندما استمع لزميلي وهو يتحدث دلالة على موافقة ما يقوله أو رفضه	5	4	3	2	1
6	أبتسم عندما اتحدث مع زميلي	5	4	3	2	1
7	عندما أريد إنهاء مناقشة ما فإنني استخدم جملا ختامية مثل: "استمتع بالحديث معك"	5	4	3	2	1
8	أستطيع تقدير ما يرمي له زميلي من خلال النظر إليه أثناء التحدث معه	5	4	3	2	1
9	أبذل قصارى جهدي لكي أفهم زميلي	5	4	3	2	1
10	أقطب حاجبي عندما لا أتفق مع زميلي	5	4	3	2	1
11	أعطي انتباهي الكامل لزميلي أثناء تحدثه	5	4	3	2	1
12	عندما أتحدث أحاول أن تكون كلماتي بسيطة وجملي قصيرة	5	4	3	2	1
13	أخاطب زميلي أثناء حديثه معه باسمه المحبب	5	4	3	2	1
14	أراجع نفسي لأتأكد من أنني فهمت ما يحاول زميلي إيصاله لي	5	4	3	2	1
15	إذا ما قدم زميلي اعتذاره على خطأ ما فإنني أتقبل اعتذاره بسهولة	5	4	3	2	1
16	أراعي ان تكون نبرات صوتي ملائمة لموضوع الحديث	5	4	3	2	1
17	أبدي رأيي وتعليقاتي على ما يقوله زميلي حتى لو لم يطلب هو مني ذلك	5	4	3	2	1
18	أستطيع أن أفهم وجهة نظرة زميلي بسهولة	5	4	3	2	1
19	إذا صدر مني خطأ تجاه زميلي فإنني اعتذر منه لكل صدر رحب	5	4	3	2	1
20	أدرك الإيماءات التي يستخدمها زميلي أثناء حديثه معي	5	4	3	2	1
21	أحاول إنهاء المناقشات التي لا تهمني بسرعة	5	4	3	2	1
22	أنتظر زميلي حتى ينهي كلامه قبل أن أكون حكما على ما يقوله	5	4	3	2	1
23	أشجع زميلي على إكمال حديثه استخدام تعبير مثل: أكمل، حقا، نعم، أفهمك...	5	4	3	2	1
24	عندما أكون مع زميلي أنتقي العبارات بعناية لأتمكن من جذب اهتمامه	5	4	3	2	1
25	أنهي حديثي مع زملائي بجمل ختامية اختارها بعناية	5	4	3	2	1
26	أبتعد عن مناقشة المواضيع الحساسة	5	4	3	2	1

27	لدي القدرة على التعبير عما يجول في نفسي عندما يؤذي زميلي مشاعري	5	4	3	2	1
28	أشعر بأنني عند تحدثي مع زميلي يفهمني بشكل جيد	5	4	3	2	1
29	عندما أواجه انتقادا لزميلي فإنني أشير إلى سلوكياته وأفعاله وليس إليه بشكل شخصي، كأن أقول: "أنا أختلف معك في الطريقة التي تحدثت بها" بدلا من القول: "أنت متحدث سيء"	5	4	3	2	1
30	لدي القدرة على حل مشاكلي مع زميلي دون أن أفقد السيطرة على عواطفي	5	4	3	2	1
31	أفضل عدم خوض جدال مع زميلي قد لا نصل به إلى عدم اتفاق	5	4	3	2	1
32	أتوقف ببطء بعض الشيء لإعطاء الفرصة لزميلي بالتحدث	5	4	3	2	1

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 96 فإنك تتمتع (ين) بمهارة اتصال جيدة.

مقياس مهارة حل المشكلات:

هي القدرة على تخطي الصعوبات بطريقة منهجية (مشاعر تجاه المشكلة، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم).

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الانسان	4	3	2	1
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	4	3	2	1
3	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	4	3	2	1
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	4	3	2	1
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة	1	2	3	4
6	اعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	4	3	2	1
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح	4	3	2	1
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة	1	2	3	4
9	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	1	2	3	4
10	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك	1	2	3	4
11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات	4	3	2	1
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	4	3	2	1
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة	1	2	3	4
14	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه	1	2	3	4
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	4	3	2	1
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة	1	2	3	4
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	4	3	2	1
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير	1	2	3	4
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن اتنبأ حلا معينا	4	3	2	1
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها	4	3	2	1
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما فكير	1	2	3	4
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل	1	2	3	4
23	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل	1	2	3	4
24	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته	1	2	3	4
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك	4	3	2	1
26	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	1	2	3	4
27	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها	1	2	3	4
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة	4	3	2	1
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد	4	3	2	1

30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	1	2	3	4
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة	1	2	3	4
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها	1	2	3	4
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن اتبنى واحدا منها	4	3	2	1
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	4	3	2	1
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا	1	2	3	4
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة	1	2	3	4
37	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من اين أبدأ بحلها	1	2	3	4
38	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر ببالي	1	2	3	4
39	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح	4	3	2	1
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها	1	2	3	4

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 80 فإنك مهارتك في حل المشكلات جيدة.

مقياس مهارة اتخاذ القرار:

هو أن تختار بديلا من عدة بدائل أخرى أو إصدار حكم معين لموقف ما.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أجد صعوبة في تحديد مجال العمل المناسب لي	5	4	3	2	1
2	أحرص على موجهة ما ينتج عن قراري مهما كانت الظروف	5	4	3	2	1
3	أهتم بجمع المعلومات الصحيحة حول مستقبلي	5	4	3	2	1
4	أقوم بدراسة الموقف والتفكير بجميع المعلومات المرتبطة بقراري	5	4	3	2	1
5	أعاني من مشكلة التركيز في تحديد أهدافي	1	2	3	4	5
6	أتبنى أول فكرة تطرأ على بالي عند التفكير في قراري المستقبلي	1	2	3	4	5
7	أستطيع أن أتعرف على المشكلة	5	4	3	2	1
8	أعمل على وضع حلول ممكنة للمواقف التي تواجهني	5	4	3	2	1
9	أفكر في أمبر عدد ممكن من الحلول لاتخاذ قراري	5	4	3	2	1
10	أعمل على وضع بدائل جديدة تساعدني في تحقيق أهدافي	5	4	3	2	1
11	أستفيد م نصائح الآخرين عند وضع البدائل	5	4	3	2	1
12	في معظم الأحيان اتخذ قرارات هامة في آخر لحظة	1	2	3	4	5
13	أهتم بأن يكون البديل الذي أختاره يرضي الآخرين	5	4	3	2	1
14	أهتم باتباع الخطوات العلمية لوضع البدائل	5	4	3	2	1
15	أحرص على تقييم كل بديل أفكر فيه حسب طموحاتي	5	4	3	2	1
16	أسمح لآراء الآخرين في التأثير على البدائل التي أطرحها	5	4	3	2	1
17	أرى أن البديل المناسب هو الذي يمكن تطبيقه	5	4	3	2	1
18	أفضل أن يكون البديل المتخذ مناسب لمؤهلاتي	5	4	3	2	1
19	آخذ براي زملائي عند تقويمي للبدائل التي أوم بطرحها	5	4	3	2	1
20	أحرص أن يكون القرار الذي أتخذه يحقق لي السعادة	5	4	3	2	1
21	أهتم باتباع طرق منظمة عند مقارنة البدائل واتخاذ القرارات	5	4	3	2	1
22	أهتم بجمع المعلومات لطرح بدائل حول قراري النهائي	5	4	3	2	1
23	أحرص أن تكون البدائل التي أختارها واقعية يمكن تنفيذها	5	4	3	2	1
24	أفضل اتخاذ قرار يمكن تنفيذه	5	4	3	2	1
25	أرتب البدائل التي أطرحها حسب إمكانية تحقيقها	5	4	3	2	1
26	أحرص على ترتيب البدائل التي أختارها حسب قدراتي وميولي	5	4	3	2	1
27	أمنح نفسي قدرا من التفكير في بدائل القرار	5	4	3	2	1
28	أتبع الطرق العلمية لتحديد أفضل البدائل	5	4	3	2	1
29	أعرف قدراتي وإمكاناتي قبل اتخاذ القرار	5	4	3	2	1
30	أبحث عن بديل آخر عند عدم تحقق القرار	5	4	3	2	1
31	أفضل مراعاة الوقت المناسب لاتخاذ القرار	5	4	3	2	1
32	اتخذ قراراتي بطريقة منطقية ومرتبة	5	4	3	2	1
33	أميل إلى اتخاذ قراري اعتمادا على البديهية	5	4	3	2	1

34	في الغالب اتخذ القرارات التي أعتقد أنها ملائمة لي	5	4	3	2	1
35	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق	5	4	3	2	1
36	أجد نفسي في حاجة لإسداء العون من الآخرين عند اتخاذ قرارات هامة	5	4	3	2	1
37	أمتلك الفرصة على اتخاذ أنسب الأوقات لاتخاذ القرار	5	4	3	2	1

بعد جمع العلامات وإذا كانت النتيجة تفوق 92 فإنك تتمتع (ين) بقدرة جيدة على اتخاذ القرار.