فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة

إعداد
د/ أحمد عبد الهادي ضيف كيشار
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
عمادة الدراسات المساندة ـ جامعة الطائف

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، وطُبق البحثُ على عينة قوامها (٥٩) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٢٩) طالباً بالمجموعة التجريبية، والثانية (٣٠) طالباً بالمجموعة الضابطة، حيث أعدّ الباحث (مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، والبرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية)، وتكون البرنامج التدريبي من (٢٠) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، وأشارت نتائج البحث إلى تحسن مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرار أثر التدريب على البرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: نظرية المرونة المعرفية، مهارات اتخاذ القرار، الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، طلاب الجامعة.

Title: Effectiveness of training program based on the cognitive flexibility theory in decision making skills and attitude towards subject university skills among university students.

Abstract: The current study aims at investigating on Effectiveness of a training program based on the Cognitive Flexibility theory in Decision Making Skills and Attitude Towards Subject University Skills among University students. The study of a sample of (59) students, the sample was divided into two groups (29) students in the experimental group, and (30) students in the control group, researcher prepared Decision Making Skills scale and Attitude Towards Subject University Skills scale, training program based on the Cognitive Flexibility theory, the program consisted of (20) sessions and was applied at the rate of two sessions per week for the experimental group, after that a Decision Making Skills scale, Attitude Towards Subject University Skills

scale, as well as month after application, T. test were used to analyze the data, the most important findings of the search is the improvement of Decision Making Skills and Attitude Towards Subject University Skills among students during the experimental sample after training and after month of training program, was to interpret the results in light of the theoretical framework and the results of previous research.

Key words: Cognitive Flexibility theory, Decision Making Skills, Attitude Towards Subject University Skills, University students

مقدمـة:

تعتبر نظرية المرونة المعرفية أحد المداخل المعاصرة في مجال علم النفس المعرفي التي قد تكون حلاً للمشكلات التي تواجه الطلاب في قاعات الدراسة حيث أنها تتعامل مع المعرفة المعقدة ومن ثم يستخدم الطلاب معرفتهم وينقلونها إلى مواقف جديدة لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم مستخدمين ما لديهم من معلومات ومهارات واتجاهات.

ويرى Sapmaz and Dogan (2013, 144) أن المرونة المعرفية تلعب دوراً مهمًا في التكيف مع المواقف الجديدة وفى حل مشكلات الحياة اليومية، وتحسين العلاقات الاجتماعية للطلاب، كما أنها تعكس وجهة نظرهم تجاه المواقف المختلفة، وتساعدهم على اكتساب الخبرات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم. ويتفق كل من (Spiro and Jehng, 1990; Johnco, Wuthrich and Rapee, 2014; Johnson, 2016) على أن المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على إعادة بناء معارفه بشكل تلقائي لتوليد أفكار جديدة وتقديم وجهات نظر بديلة من أجل التكيف مع الظروف المتغيرة للبيئة والاستجابة لمطالبها. لذلك يرى كل من (Davidson, Amso, Anderson and Diamond, (2006 ; Ciugureanu, 2015 أن المرونة المعرفية هي القدرة على التكيف بفعالية مع سلوك الفرد والانتقال بين البيئات المتغيرة.

ويذكر Yekta and Kassaian (2011, 382) أن نظرية المرونة المعرفية هي الطريقة التي يتم بها معالجة المعلومات الجديدة من خلال ربطها بالمعارف السابقة لتشكيل حقائق ومعلومات ترتبط بتعلم المواد الجديدة والمعقدة على أكمل وجه.

يتضح مما سبق أن المرونة المعرفية تلعب دوراً مهمًا في عملية التعلم حيث تساعد الطلاب في تغيير استجاباتهم والتكيف مع الظروف الجديدة ومواجهة الصعوبات في المجالات الأكاديمية المختلفة، ومتابعة المهام الصعبة في المحتوى التعليمي في شتى جوانبه بسهولة ويسر، كما أنها تساعدهم حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية.

ومن ثم تسمح المرونة المعرفية للطلاب بفهم المعلومات واتخاذ القرار في الوقت المناسب (Suryavanshi, 2015, 21). ويشير Ho Kuen (2016, 3) إلى أن

مهارات اتخاذ القرار هي أحد المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع، وذلك من خلال البحث في وجهات النظر المختلفة، والانخراط في اتخاذ القرارات وذلك للوصول إلى مستوى عالٍ من كفاءة اتخاذ القرار في القضايا الاجتماعية والعلمية وفهم المحتوى واكتساب وتطبيق المعرفة. ويرى كل من (Sheehy, Wylie, McGuinness and Orchard, 2000 ; Jiménez-Aleixandre and Pereiro-Muñoz2002) أن مهارات اتخاذ القرار ترتبط ببيئة التعلم ومن ثم تجعل الطلاب مشاركين نشطين ولديهم دقة في إصدار الأحكام.

يتضح مما سبق أن تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، يُعد من أهم متطلبات الحياة الجامعية، ورفع كفاءتهم، وقدرتهم على اتخاذ القرارات الصائبة في المواقف المختلفة، وتغيير اتجاهاتهم سوف يجعلهم مشاركين نشطين في العملية التعليمية والتصدي للمشكلات المعقدة.

ويذكر Ocak (2006, 20) أن الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب تساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة. ويشير Mehdipour and Balaramulu (2013, 2250) إلى أن الاتجاهات الايجابية تُعد أحد الأهداف الرئيسة للتعليم. ويرى Kasimu and Imoro (2017, 38) أن الاتجاه يؤدى دورًا مهماً في الأداء الأكاديمي لدى المتعلمين. كما يرى Yimer (2014, 18) أن الاتجاهات تساعد الطلاب على إدارة المعلومات وتبسيطها، وتحصنهم من الأفكار غير المقبولة، وتساعدهم في تحديد كيفية رؤيتهم للمواقف والتصرف فيها، كما أنها تزودهم بمعتقدات وأفكار داخلية عن الآخرين.

ونظراً لتلك الأهمية التي تحظى بها مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة اهتم كثير من علماء النفس والباحثين بدراستهما وبحثهما وبين هؤلاء مَنْ اهتموا بدراسة مهارات اتخاذ القرار كما في بحث كل من ; Colakkadiogluand Celik 2016) Rivera, 2016 ; Rhodes and Rozell, 2017). ومَن اهتموا بالاتجاه نحو المادة كما في بحث كل من (Memnun, 2012 ; Mehdipour and Balaramulu, 2013)، وأوضحت نتائج تلك البحوث وجود انخفاض لدى الطلاب في كل من مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة، كما أوصت بأهمية تنميتهما، ومن ثم صُممت بعض البرامج لتنمية مهارات اتخاذ القرار، ومن بين تلك البرامج برنامج التدريب على المرونة المعرفية الذي أعده (Rivera, 2016).

لذا يُمكن القول أن تحسين مهارات اتخاذ القرار، وقدرة الطلاب على اتخاذ القرارات الصحيحة يعد من أهم متطلبات الحياة المعاصرة، وأنّ تعديل اتجاهاتهم السلبية سوف يساعدهم في تقدمهم نحو المستقبل فيؤدي ذلك إلى تقدم المجتمع، وأن التدريب على نظرية المرونة المعرفية يؤدى دوراً ايجابياً في هذا الصدد حيث أشارت العديد من

البحوث السابقة إلى فعالية التدريب على هذه النظرية في مواقف التعلم المختلفة وأن هناك تناقضاً بين نتائجها من حيث تأثيرها الدال في مواقف التعلم المختلفة مع الطلاب العاديين، حيث أسفرت نتائج بعض تلك البحوث عن وجود تأثير دال للمرونة المعرفية في مواقف التعلم المختلفة والتي منها مهارات اتخاذ القرار مثل: بحثي كلٍ من (Simpson, 2006 ; Rhodes and Rozell, 2017)، ومن البحوث التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود أثر دال للمرونة المعرفية في اتخاذ القرار بحثي (Suryavanshi, 2015 ; Rivera, 2016)، ومن ثَمَّ يركز البحث الحالي على دراسة مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

أشارت العديد من البحوث السابقة إلى أهمية تحسين مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة وضرورة تضمينها في المقررات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة والتي من بينها المرحلة الجامعية، ومن تلك البحوث بحث كل من (Mettas, 2011 ; Memnun, 2012 ; Mehdipour and Balaramulu, 2013 ; Ngogo, 2014 ; Gutierez, 2015 ; Colakkadioglu and Celik, 2016؛ الطراونه، ٢٠٠٦؛ أمين، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩؛ رمضان، ٢٠١٢؛ بني فواز، ٢٠١٣؛ العنبكى، ٢٠١٤؛ محمد وآخرون، ٢٠١٦)، ولقد تعددت تلك البحوث تبعاً لمهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة المستهدف بحثهما، وأشارت نتائج تلك البحوث إلى وجود انخفاض ملحوظ في مستوى بعض مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو المادة وخاصة لدى طلاب الجامعة وهذا ما أكده بحث كل من (Mettas, 2011 ; Heidari and Shahbazi, 2014). ولقد وجد الباحث الحالي أن أكثر ما يعانيه الطلاب هو انخفاض مستوى مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية. كما وجد الباحث الحالي –في حدود ما اطلع عليه الباحث– إغفال البحوث العربية والأجنبية لهذا المجال عند استقصائها لنفس المجال وهو فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، مما يجعل البحث الحالي يسهم بقوة في سد تلك الفجوة.

يتضح مما سبق أهمية دراسة مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية وهذا غير متوفر في الأبحاث السابقة، ولكي نحسن مهارات اتخاذ القرار وننمي الاتجاه نحو المادة، يمكننا استخدام برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، مما دفع الباحث للقيام بالبحث الحالي.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

"ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة"؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١-هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحسين مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي؟

٢-هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياس البعدي؟

٣-هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في تحسين مهارات اتخاذ القرار في القياسين البعدي والتتبعي؟

٤-هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف البحث:

تنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية، والوقوف على مدى استمرارية أثر البرنامج من خلال فترة المتابعة بعد انتهاء تطبيقه.

أهمية البحث:

- **يستمد البحث الحالي أهميته من خلال الموضوع الذي يتناوله، إذ أن المهارات التي يتعرض لها البحث تمثل جانباً مهماً في حياة طلاب الجامعة، في شتى جوانب حياتهم العملية والنظرية.**
- **كما تأتي أهمية البحث الحالي من ندرة البحوث العربية والأجنبية- في حدود ما اطلع عليه الباحث- التي تناولت استخدام فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة.**
- **تكمن أهمية البحث الحالي في محاولته إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة وفقاً لخصائص وسمات هذه المرحلة وبما يتناسب مع احتياجاتها.**

- كما تأتي أهمية هذا البحث من خلال محاولة الباحث إعداد أدوات البحث المتمثلة في (مقياس مهارات اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية) التي تتلاءم مع قدرات وإمكانات المرحلة الجامعية.

مصطلحات البحث:

نظرية المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility Theory

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة، والتفكير بمرونة، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلات المعقدة وغير المتوقعة التي يواجهها.

مهارات اتخاذ القرار: Decision Making Skills

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المهارات العقلية التي يستخدمها الطالب عندما يقوم باتخاذ قرارٍ ما؛ مستخدماً كل ما لديه من معارف واتجاهات وقيم في ضوء ثقافة المجتمع، وتتمثل تلك المهارات في: تحديد المشكلة، وطرح البدائل، وتقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، وتقييم نتائج اتخاذ القرار، وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات اتخاذ القرار. " إعداد الباحث "

الاتجاه نحو المادة: Attitude Towards Subject

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه استجابة القبول (الرضا) أو الرفض (النفور) نحو مادة المهارات الجامعية. ويتم تحديده إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الجامعية في مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية. "إعداد الباحث "

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب كلية العلوم الإدارية بجامعة الطائف، في العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩، كما يتحدد بالبرنامج التدريبي المعد لذلك، وكذلك بالأدوات المستخدمة في البحث.

الإطار النظري:

أولاً: المرونة المعرفية:

يعرف Krause and Moore (1997, 5) المرونة المعرفية بأنها " القدرة على استرجاع واستخدام المعلومات من قواعد المعرفة المتنوعة لبناء معنى موقفي في مجال معرفي مُعقد". كما يعرفها Rivera (2016, 23) بأنها قدرة الفرد على مراجعة

طريقة تفكيره من أجل التكيف مع التغيرات البيئية. ويعرفها كل من Rhodes and Rozell (2017, 375) بأنها القدرة على استيعاب المعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها مسبقًا لتوليد حلولاً جديدة لمشكلات جديدة.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف المرونة المعرفية بأنها قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة، والتفكير بمرونة، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإنتاج حلول بديلة ومتعددة للمشكلات المعقدة وغير المتوقعة التي يواجهها.

نظرية المرونة المعرفية:

تُعد الفصوص الأمامية في مخ الإنسان هي المسئولة عن المعرفة البشرية، والتي تتم بصورة معقدة، وتندرج المرونة المعرفية أيضاً ضمن مهام الفص الأمامي في المخ؛ حيث تعتبر جوهرية في صناعة القرار الاستراتيجي Delano-Wood (2002, 5). ويذكر Johnco, Wuthrich, and Rapee (2013, 576) أن المرونة المعرفية هي أحد جوانب الأداء التنفيذي. ويرى Ionescu (2012, 190) أن المرونة المعرفية تساعد الطلاب على متابعة المهام المعقدة. ويذكر Canas, Antoli, Fajardo and Salmeron (2005, 97) أن هذه النظرية تفترض أنه لكي يتم حدوث عملية التعلم، يجب على الطالب فهم المعرفة واكتساب المفاهيم، وتطبيقها بمرونة في سياقات متنوعة. ويشير Simpson (2006, 45) إلى أن المرونة المعرفية تشجع على فهم المعرفة واكتسابها ونقل التعلم إلى مواقف أخرى وحل المشكلات والتفكير الناقد.

يتضح مما سبق أن نظرية المرونة المعرفية تساعد الطلاب على بناء معرفتهم بأنفسهم وتحسين مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية وكذلك نقل خبرات التعلم النظري إلى مواقف حياتية واقعية، كما أنها تهتم بمجالات المعرفة المعقدة مما يجعلها ملائمة للمواد الدراسية المعقدة والتي تمثل صعوبة خاصة للطلاب والتي تحتوي على معرفة ضعيفة البناء لا تصلح معها الحلول التقليدية.

مبادئ نظرية المرونة المعرفية:

يتفق كل من (Spiro, Coulson, Feltovich and Anderson, 1988 ; Rhodes and Frantiska, 2001; Carvalho and Moreira, 2005 ; Rhodes and Rozell, 2017) على عدة مبادئ أساسية متعلقة بنظرية المرونة المعرفية، تتمثل أولاً في استخدام تمثيلات متعددة في عملية التعلم، وثانياً في تجنب التبسيط الزائد في تعلم المحتوى التعليمي المقرر، وثالثاً في التأكيد على بناء المعرفة وليس مجرد نقل المعلومات كما هي، ورابعاً في ضرورة أن تكون مصادر المعرفة شديدة الارتباط فيما بينها بدلاً من تجزئتها وتقسيمها، وخامساً في ربط المفاهيم المجردة بأمثلة واقعية لتحقيق فهم أعمق

لهذه المفاهيم، وسادساً في تشجيع البحث عن المفاهيم المستقلة، وسابعاً في توفير الفرصة لتطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.

لذا يرى الباحث الحالي أن التدريب على المبادئ الأساسية لنظرية المرونة يعزز التعلم النشط لدى الطلاب، ويساعدهم على بناء المعرفة، وربط المفاهيم والمعلومات والمهارات الصعبة والمعقدة بأمثلة ترتبط بحياتهم الواقعية، وتشجعهم على تطوير تمثيلات شخصية للمعرفة بغرض فهم المحتوى.

وقد لاحظ الباحث اهتمام البحوث السابقة بالتدريب على نظرية المرونة المعرفية أو التدريب على المرونة المعرفية في بعض المتغيرات التابعة الأخرى كما ورد في بحث Jang (2000) والذي توصل إلى فعالية التدريب على نظرية المرونة المعرفية في التحصيل لمادة التاريخ، وتوصلت نتائج بحث Gyll (2003) إلى الكشف عن فعالية التدريب على المرونة المعرفية في تقليل أخطاء النقل، وتوصل بحث (Simpson 2006) إلى فعالية التدريب على نظرية المرونة المعرفية في تحسين وفهم استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتوصلت نتائج بحث Alper and Deryakulu (2008) إلى فعالية المرونة المعرفية في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات واتجاهات الطلاب نحو التعلم، وأظهر بحث(2012) Pyone أن المرونة المعرفية تحسن طريقة التفكير لدى المتعلم، وتوصل بحث كل من Champagne-Lavau, Charest, Anselmo, Rodriguez and Blouin (2012) إلى فعالية المرونة المعرفية في تحسين أداء العقل، وتوصل بحث Lin (2013) إلى فعالية المرونة المعرفية تحسن الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكشفت نتائج بحث Johnco et al (2013) إلى فعالية التدريب على المرونة المعرفية في اكتساب مهارات معرفية جديدة، وتوصل بحث Rhodes and Rozell (2017) إلى فعالية المرونة المعرفية في اكتساب المعرفة المتقدمة.

وقد لاحظ الباحث اهتمام بعض البحوث السابقة بدراسة العلاقة بين المرونة المعرفية ومهارات اتخاذ القرار مثل بحث Loh and Deco (2005) الذي توصل إلى وجود علاقة بين المرونة المعرفية واتخاذ القرار، كما توصل بحث كل من Wang (2011) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرحلة الجامعية وبين المرونة المعرفية واتخاذ القرار، كما لاحظ الباحث اهتمام بعض البحوث السابقة بدراسة العلاقة بين المرونة المعرفية والاتجاه نحو المادة كما ورد في بحث(2008) Alper and Deryakulu ، وبالتالي يمكن الجمع بين المرونة المعرفية ومهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.

ثانياً: مهارات اتخاذ القرار:

يرى Swiger (2005, 10) أن مهارات اتخاذ القرار هي القدرة على عرض مشكلة ما، وتحديد العناصر التي تعوق هذه المشكلة، وتحديد البدائل، ودراسة البدائل، وترتيب البدائل، واختيار أفضل البدائل لتحقيق النتيجة المناسبة. ويعرف (Kuzgun 2006, 25) مهارات اتخاذ القرارات بأنها عملية معرفية معقدة، يحدد فيها الطالب البدائل المختلفة، ويقوم بتقييم هذه البدائل، ويقرر اختيار البديل المناسب، ومن ثم ينفذ القرار. كما يعرفها Ho Kuen (2016, 358) بأنها القدرة على اكتساب المعرفة المرتبطة بالموضوع وتطبيقها، والنظر في القيم، ومراجعة القرارات المختلفة.

وفى ضوء ما سبق يُعرِّف الباحث الحالي مهارات اتخاذ القرار بأنها عملية عقلية معقدة يستخدم فيها الطالب قدراته الذهنية لتحديد وتفسير المشكلة وتحليلها بدقة لتحديد البدائل المختلفة لحلها واختيار أنسبها ومن ثم تنفيذ القرار الخاص بتلك المشكلة.

يذكر Michele (1994, 64) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من: تحديد البدائل، تحديد المعايير، تقييم البدائل، تلخيص المعلومات، التقييم الذاتي. ويذكر Bazerman (2005, 5) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من تحديد المشكلة، تحديد المعايير، وزن المعايير، توليد (تكوين) البدائل، تقييم كل بديل مع كل معيار، اتخاذ القرار الأمثل. ويذكر Gutierez (2015, 143) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من تحديد الأهداف، توليد البدائل، تقييم البدائل، اختيار أفضل البدائل. ويرى (البقري ٢٠١٦، ١٦٢) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من: تحديد المشكلة، تقييم البدائل، جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة، المفاضلة بين البدائل، تحديد البدائل، اختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار).

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر السابقة حول مهارات اتخاذ القرار الرئيسة فإن هذا الاختلاف يعد شكلياً وليس جوهرياً، حيث اتضح للباحث الحالي وجود شبه اتفاق بين العلماء والباحثين على تلك المهارات السابقة والذي مكن الباحث من الاعتماد عليه في بناء مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة في البحث الحالي. وتتمثل تلك المهارات في: تحديد المشكلة، طرح البدائل، تقييم البدائل، اختيار البديل الأفضل، تقييم نتائج اتخاذ القرار. ولقد تم اختيار تلك المهارات نظراً لوجود شبه إجماع على تلك المهارات، وارتباطها بحياة الطلاب الجامعية.

لاحظ الباحث أيضاً اهتمام البحوث السابقة المهتمة بتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام الاستراتيجيات والأنشطة والبرامج المختلفة الأثر البارز للتدريب في تنمية تلك المهارات لدى المشاركين، ومن بين الاستراتيجيات والبرامج التي استخدمت في تنمية مهارات اتخاذ القرار برنامج تدريبي مقترح في بحث الطراونة (٢٠٠٦)، واستخدام التفكير فوق المعرفي كما في بحث أمين (٢٠٠٩)، وبرنامج قائم على التعلم الإلكتروني كما في

بحث محمد (٢٠٠٩)، وبرنامج تدريسي قائم على الفكر الفلسفي كما في بحث رمضان (٢٠١٢)، وبرنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات كما في بحث بني فواز (٢٠١٣)، وفعالية التدريب على حل المشكلات كما في بحث Heidari and Shahbazi 2014)، وبرنامج قائم على دمج القضايا العلمية والاجتماعية كما في بحث Gutierez (2015)، وبرنامج تدريبي قائم على أنماط دى بونو للتفكير كما في بحث محمد وآخرين (٢٠١٦)، الذي استخدم برنامج تدريبي قائم على مهارات اتخاذ القرار في تحسين أساليب اتخاذ القرار كما في بحث كل من Colakkadioglu and Celik (2016).

ثالثاً: الاتجاه نحو المادة:

يعرف Wasiche (2006, 13) الاتجاه بأنه "شعور تجاه شيء ما أو شخص ما ينعكس في بعض الأحيان على سلوك الطالب، ويتم اكتساب الاتجاه من خلال الخبرات في البيئة ويتم تعلمه بنفس طريقة المهارات والعادات". ويعرفه Mutai (2010, 10) بأنه " طريقة تفكير، وشعور عام تجاه موقف أو موضوع معين، وتكوين تصور عنه أما بالإيجاب أو السلب".

ويتضح مما سبق أن الاتجاه هو ميل الطالب نحو موضوع معين نتيجة لحافز يساعده على عملية التعلم".

يرى كل من (Osmanaga, 2013 ; Zeidan and Jayasi, 2015) أن الاتجاه له ثلاثة مكونات أساسية هي: المكون الوجداني والمعرفي والسلوكي. "المكون الوجداني هو تصرفات الفرد حول موضوع معين، والمكون المعرفي هو معتقدات الفرد أو معرفته بموضوع معين، والمكون السلوكي هو استعداد الفرد للقيام بسلوك معين تجاه موضوع ما.

يتضح مما سبق أن المكون الوجداني مركز الاتجاه، ومع ذلك فقد يبدأ تكوين الاتجاه بأي مكون من المكونات الثلاثة.

أبعاد الاتجاه:

أظهر بحث العنبكى (٢٠١٤) وجود خمسة أبعاد أساسية للاتجاه هي (التعلم، والفائدة المستقبلية، والإثارة، وأسلوب المدرس، والحاجة المدركة)، كما أظهر بحث زمزمي (٢٠١٧) خمسة أبعاد للاتجاه هي (معلم المادة، وأسلوب التقويم، والأهمية، والدافعية، ومفردات المادة)، ويشير Memnun (2012, 93) إلى وجود أربعة أبعاد للاتجاه هي (الاهتمام والاستمتاع بالمادة، والثقة والقلق، حجم الأهمية المهنية واليومية للمادة، والاهتمام بالمادة).

يتضح مما سبق أن هناك شبه اتفاق على الأبعاد الرئيسة للاتجاه نحو المادة، والتي اعتمد عليها الباحث في بناء المقياس وتتمثل تلك الأبعاد فيما يأتي:

١- أهمية المادة ٢-أسلوب المادة ٣-الاستمتاع بالمادة. ٤-أسلوب التقييم.

وقد لاحظ الباحث اهتمام البحوث السابقة بتنمية الاتجاهات وذلك من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل ما ورد في بحث Mutai (2010) التي أشارت نتائجه إلى وجود اتجاهات إيجابية لطلاب المرحلة الثانوية نحو التعلم والأداء في الرياضيات، كما أظهرت نتائج بحث Memnun (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات لصالح القياس البعدى، وكشفت نتائج بحث Mehdipour and Balaramulu (2013) أنه قد ظهر اتجاه إيجابي تجاه سلوك المعلم عند غالبية طلاب الدراسات العليا، كما كشفت نتائج بحث العنبكى (٢٠١٤) أن اتجاه الطلاب كان ايجابياً نحو مادة الإحصاء.

استفاد الباحث الحالي من البحوث السابقة في إعداد وبناء الإطار النظري الخاص بنظرية المرونة المعرفية ومبادئها الذي ورد في بحث Jang (2000)، وكذلك اتخاذ القرار ومهاراته الوارد في بحث Colakkadioglu and Celik (2016)، والاتجاه نحو المادة الوارد في بحث Mehdipour and Balaramulu (2013)، وذلك من أجل أن يكون الإطار النظري متكاملا وشاملاً لجميع جوانب مجال البحث الحالي وتمت الاستفادة بصفة خاصة من بحثي كل من:(Simpson, 2006 ; Rivera, 2016). كما تمت الاستفادة من بعض البحوث السابقة في إعداد الجلسات التدريبية المستخدمة في البحث الحالي، على سبيل المثال من البحوث التي أجراها ; Gyll, 2003) (Simpson, 2006 ; Johnco, Wuthrich, and Rapee, 2013 في إعداد البرنامج التدريبي المتضمن لتلك الجلسات.

أوجه الاختلاف التي تميز البحث الحالي عن البحوث السابقة:

١- أن البحث الحالي يهدف إلى التحقق التجريبي من فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة في تحسين مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الفرقة الأولى من كلية إدارة الأعمال.

٢- لم يتم إجراء أي بحث – في حدود ما اطلع عليه الباحث- باستخدام فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة التي استخدمها البحث الحالي في تحسين مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الفرقة الأولى من إدارة الأعمال.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار في القياسين البعدي والتتبعي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

تتضمن إجراءات البحث ما يلي:

المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في (المتغير التابع) ويتمثل في كل من مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الفرقة الأولى بكلية إدارة الأعمال في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية وعددهم (٢٠١٩) طالب.

أولا: عينة البحث الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٥٠) طالباً من طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الطائف، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية ما بين (١٨.٤ -١٩.٣) بمتوسط (١٨.٨) وانحراف معياري (٠.٤٥) بغرض تقنين أدوات البحث، بالإضافة إلى الوقوف على الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية، وتحديد زمن الجلسات التدريبية.

ثانياً: عينة البحث الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (٥٩) طالباً من طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الطائف، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وقوامها (٢٩) طالباً، وضابطة وقوامها (٣٠) طالباً تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١٨.١ -١٩.٤) بمتوسط (١٨.٧) وانحراف معياري (٠.٣٨).

ثالثاً: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

عمل الباحث على التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، ومهارات اتخاذ القرار، وأبعاد الاتجاه نحو المادة) والتي يمكن أن تؤثر على النتائج، وحسب الباحث قيمة "ت" بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، وذلك بهدف معرفة ما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية أم لا؟

والجدول التالي (١) يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث.

جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المتغير		المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمر الزمني		تجريبية	٢٩	١٨.٨٨	٠.٣٠٩٠	٥٧	٠.٨٥٠	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٨.٧٧	٠.٤٨٧٧			
مهارات اتخاذ القرار	تحديد المشكلة	تجريبية	٢٩	١٠.٦٥٥	٠.٧٦٨٩	٥٧	١.٤٥٨	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٠.٤٠٠٠	٠.٥٦٣٢			
	طرح البدائل	تجريبية	٢٩	١٣.١٠٣٤	٠.٧٧٢٠	٥٧	٠.٩٤١	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٢.٨٠٠٠	٠.٥٦٢٥			
	تقييم البدائل	تجريبية	٢٩	١٠.٣٧٩٣	١.٠٤٩٣	٥٧	٠.٥٦٥	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٠.٥٠٠٠	٠.٥٠٨٥			
	اختيار البديل الأفضل	تجريبية	٢٩	١٢.٦٢٠٧	١.٢٩٣٢	٥٧	٠.٥٨٩	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٢.٣٣٣	١.٠٨٥٤			

المتغير		المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية	تقويم نتائج اتخاذ القرار	تجريبية	٢٩	١٢.٧٢٤١	١.٦٨٨١	٥٧	٠.٥٢٩	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٢.٩٣٣	١.٣٣٧٤			
	الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢٩	٥٩.٤٨٢٨	١.٤٢٩٨	٥٧	٠.٩٩٦	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥٨.٩٠٠٠	٢.٨٢٠٥			
	أهمية المادة	تجريبية	٢٩	١٣.٦٥٥٢	١.٠٠٩٨	٥٧	٠.٤٨١	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٣.٥٣٣٣	٠.٩٣٧١			
	أسلوب الأستاذ	تجريبية	٢٩	١٢.٨٦٢١	١.٠٩٣٠	٥٧	٠.٢٥٩	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٢.٨٠٠٠	٠.٧١٤٤			
	الاستمتاع بالمادة	تجريبية	٢٩	١٢.٥٨٦٢	١.٦٨٢٣	٥٧	١.٢٢٠	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٢.٧٦٦٧	٠.٤٣٠٢			
	أسلوب التقييم	تجريبية	٢٩	١٣.٠٦٩٠	١.٠٦٦٧	٥٧	٠.٦٧٩	غير دالة
		ضابطة	٣٠	١٣.٢٣٣٣	٠.٧٧٣٩			
	الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢٩	٥٢.١٧٢٤	٢.٢٣٧٢	٥٧	٠.٣٠٢	غير دالة
		ضابطة	٣٠	٥٢.٣٣٣٣	١.٨٤٤٥			

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث والمتمثلة في العمر الزمني ومهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياس القبلي، مما يشير إلى وجود درجة مناسبة من التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات البحث:

أ – مقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد / الباحث

الهدف من المقياس قياس بعض مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

ب- الأساس النظري للمقياس تم بناء المقياس من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة، مثل: بحث كل من (Rivera, 2016 ; Colakkadioglu and Celik 2016)، وبحث كل من

(الطراونة، ٢٠٠٦؛ أمين، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٢؛ رمضان، ٢٠١٢؛ محمد وآخرون، ٢٠١٦).

جـ - وصف المقياس وطريقة التصحيح: قسم الباحث المقياس إلى خمسة مهارات لاتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة تتضمن ما يلي: المهارة الأولى: تحديد المشكلة: قدرة الطالب على تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وجمع المعلومات عن المشكلة المراد دراستها، ومعرفة مكوناتها وأسبابها، وتحديد الهدف منها للوصول إلى حلها، ويشمل أرقام المفردات التالية: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩) – المهارة الثانية: طرح البدائل: قدرة الطالب على اقتراح حلول محتملة لحل المشكلة وذلك للوصول إلى تحقيق الهدف المراد الوصول إليه، ويشمل أرقام المفردات التالية: (١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩) – المهارة الثالثة: تقييم البدائل: قدرة الطالب على التعمق في التفكير في الحلول المتوفرة، وتحليلها تحليلاً دقيقاً في ضوء ما يتوافر لديه من معلومات والمفاضلة بين تلك الحلول بينها، وتحديد ايجابيات وسلبيات كل حل بدقة للوصول إلى الحل المناسب والنهائي للمشكلة، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧)- المهارة الرابعة: اختيار البديل الأفضل: قدرة الطالب على اختيار أفضل الحلول من بين الحلول المطروحة أمامه بعيداً عن كل ما هو ذاتي والنتائج المترتبة على اختيار الحل من بين الحلول التي طُرحت، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨)- المهارة الخامسة: تقويم نتائج اتخاذ القرار: قدرة الطالب على إصدار حكم بعيداً عن الذاتية على النتائج المترتبة على تنفيذ الحل الذي تم اختياره، وتغيير تفكيره والتكيف في التعامل مع تلك النتائج الجديدة التي توصل إليها، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨)، وراعى الباحث عند صياغة مفردات المقياس الأمور الآتية: (صياغة مفردات المقياس بصورة واضحة – التوازن بين عبارات المقياس من حيث الطول والقصر- أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط – تم وضع جميع العبارات بصورة بسيطة وواضحة)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) مفردة وأمام كل مفردة خمسة بدائل (مستويات متدرجة): (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – إطلاقاً)، حيث يختار الطالب بديلاً واحداً أمام المفردة وأسفل ذات المستوى الذي ينطبق عليه يوضح علامة (صح).

د-يصحح المقياس بإعطاء خمس درجات للإجابة ب (دائماً) وأربع درجات للإجابة ب (غالباً) وثلاث درجات للإجابة ب (أحياناً) ودرجتين للإجابة ب (نادراً) ودرجة واحدة للإجابة ب (إطلاقاً). أما العبارات السالبة فعددها (١١) عبارة وتصحح بوضع درجة واحدة للإجابة ب (دائماً) ودرجتين للإجابة ب (غالباً) وثلاث درجات للإجابة ب (أحياناً) وأربع درجات للإجابة ب (نادراً) وخمس درجات للإجابة ب (إطلاقاً)، وأرقامها هي:- (٨ ، ٩،

١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، والعكس صحيح.

د- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- **صدق المحكمين:** عرض الباحث المقياس على أحد عشر محكماً من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وطلب من سعادتهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل مهارة من مهارات المقياس، تراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع مهارات عبارات المقياس ما بين (٩٠.٩٠- ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار ودرجة كل مهارة من مهارات المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مهارة

مهارات المقياس	عدد المفردات	معامل الثبات
تحديد المشكلة	٩	٠.٧٨
طرح البدائل	١٠	٠.٦٨
تقييم البدائل	٨	٠.٧٦
اختيار البديل الأفضل	١١	٠.٦٩
تقويم نتائج اتخاذ القرار	١٠	٠.٦٤

وكذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات المقياس ودرجات مفرداته والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات المقياس ودرجات مفرداته

تحديد المشكلة		طرح البدائل		تقييم البدائل		اختيار البديل الأفضل		تقويم نتائج اتخاذ القرار	
١	٠.٧٢	١٠	٠.٧٨	٢٠	٠.٧٥	٢٨	٠.٧١	٣٩	٠.٦٨
٢	٠.٦٩	١١	٠.٧٧	٢١	٠.٧٦	٢٩	٠.٧٦	٤٠	٠.٧١
٣	٠.٦٦	١٢	٠.٦٩	٢٢	٠.٧١	٣٠	٠.٧٧	٤١	٠.٧٨
٤	٠.٧٤	١٣	٠.٧٢	٢٣	٠.٦١	٣١	٠.٧٦	٤٢	٠.٨٨
٥	٠.٧٣	١٤	٠.٧٦	٢٤	٠.٦٣	٣٢	٠.٦٤	٤٣	٠.٧٦
٦	٠.٨١	١٥	٠.٦٦	٢٥	٠.٦٨	٣٣	٠.٦٢	٤٤	٠.٧١
٧	٠.٧٣	١٦	٠.٦٤	٢٦	٠.٧٥	٣٤	٠.٨١	٤٥	٠.٨٤
٨	٠.٧٤	١٧	٠.٦٤	٢٧	٠.٧٣	٣٥	٠.٧٦	٤٦	٠.٨٣
٩	٠.٦٨	١٨	٠.٦٩			٣٦	٠.٧٤	٤٧	٠.٧١
		١٩				٣٧	٠.٧٣	٤٨	٠.٦٨
						٣٨	٠.٧٠		

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مهارة من مهاراته، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات المقياس ودرجات مفرداته، دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

الثبات:

- معامل الفاكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على مهارة تحديد المشكلة (٠.٦٨)، ومهارة طرح البدائل (٠.٦٩)، ومهارة تقييم البدائل (٠.٧١)، ومهارة اختيار البديل الأفضل (٠.٧٠)، ومهارة تقييم نتائج اتخاذ القرار (٠.٧٠)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٣)، ويتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ موجبة، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

- طريقة إعادة التطبيق:

تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار، من خلال تطبيقه على عينة قوامها (ن =٥٠) من طلاب الجامعة، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على مهارة تحديد المشكلة (٠.٧٦)، ومهارة طرح البدائل (٠.٧٧)، ومهارة تقييم البدائل (٠.٧٥)، ومهارة اختيار البديل الأفضل (٠.٨٠)، ومهارة تقييم نتائج القرار (٠.٧٤)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٢)، يتضح مما سبق أن: جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني سواء للاختبارات الفرعية أم الدرجة الكلية موجبة، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

٢ – مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية: إعداد / الباحث

أ- **الهدف من المقياس:** قياس استجابة القبول (الرضا) والنفور (عدم الرضا) أثناء دراسة مادة المهارات الجامعية أو حضور المحاضرات لها.

ب- **بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال الاستفادة من بعض المقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة مثل بحث(Memnun (2012 ، وبحث كل من (أمين، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩ ؛ العنبكى، ٢٠١٤؛ زمزمي، ٢٠١٧) عند إعداد المقياس.

جـ – **وصف المقياس وطريقة التصحيح:** قسم الباحث المقياس إلى أربعة أبعاد للاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة يتضمن ما يلي: البعد الأول: أهمية المادة، ويشمل أرقام المفردات التالية: (١-٦-٩-١٢-١٤-١٧-١٨-٢٢-٢٥-٢٦-٢٩-٣٠) – البعد الثاني: أسلوب الأستاذ، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٢-٧-١٠-١١-١٣-١٥-١٦- ٢١ ٢٣-٢٧-٣٥) – البعد الثالث: الاستمتاع بالمادة، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٣-٨-١٩-٢٠-٢٤-٣١-٣٦-٣٨-٤١-٤٢)– البعد الرابع: أسلوب التقييم، ويشمل أرقام المفردات التالية: (٤-٥-٢٨-٣٢-٣٣- ٣٤-٣٧-٣٩-٤٠-٤٣-٤٤) ، ثم راعى الباحث عند صياغة مفردات المقياس الأمور الآتية: (صياغة مفردات المقياس بصورة واضحة – التوازن بين عبارات المقياس من حيث الطول والقصر– أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط – تم وضع جميع العبارات بصورة بسيطة وواضحة).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) مفردة وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل (مستويات متدرجة): (دائماً –أحياناً – نادراً)، حيث يختار الطالب بديلاً واحداً أمام المفردة وأسفل ذات المستوى الذي ينطبق عليه يوضح علامة (صح).

د- تم تقدير ثلاث درجات للإجابة بـ (دائماً) ودرجتين للإجابة بـ (أحياناً) و درجة واحدة للإجابة بـ (نادراً). أما العبارات السالبة وعددها (٨) مفردات فتصحح بعكس العبارات الموجبة درجة واحدة للإجابة بـ (دائماً) ودرجتين للإجابة بـ (أحياناً) وثلاث درجات للإجابة بـ (نادراً)، وأرقامها هى: - (٩ ، ١١، ٢٠ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٤١ ، ٤٢) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، والعكس صحيح.

د -الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على أحد عشر محكماً من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب من سعادتهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد المقياس، تراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع أبعاد عبارات المقياس ما بين (٨١.٨١-١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

- الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتوصل الباحث إلى أن معاملات الارتباط على بعد أهمية المادة تراوحت ما بين (٠.٧٥-٠.٧٧)، وبعد أسلوب الأستاذ تراوحت ما بين (٠.٧٢-٠.٧٦)، وبعد الاستمتاع بالمادة تراوحت ما بين (٠.٧٤- ٠.٨٠)، وبعد أسلوب التقييم تراوحت ما بين (٠.٧٠-٠.٧٥)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت (٠.٧٩-٠.٧٨ -٠.٨٢ -٠.٧٧) لأبعاد (أهمية المادة - أسلوب الأستاذ - الاستمتاع بالمادة - أسلوب التقييم) على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على مؤشر مناسب عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبات:

- معامل الفاكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على البعد الأول "أهمية المادة" (٠.٧٨)، والبعد الثاني (أسلوب الأستاذ) (٠.٧٧)، والبعد الثالث (الاستمتاع بالمادة) (٠.٧٥)، والبعد الرابع (أسلوب التقييم) (٠.٧٩)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٨٠). لذا يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ موجبة وتشير إلى ثبات مناسب للمقياس.

- طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار من خلال تطبيقه على عينة قوامها (ن =٥٠) من طلاب الجامعة، ثم أعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع من التطبيق الأول فبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على بعد أهمية المادة (٠.٧٥)، وبعد أسلوب الأستاذ (٠.٧٦)، وبعد الاستمتاع بالمادة (٠.٨١)، وبعد أسلوب التقييم (٠.٧٥)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٣)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني سواء للاختبارات الفرعية أم الدرجة الكلية، ويشير إلى ثبات مناسب للمقياس.

٣-البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية إعداد/ الباحث

أ -هدف البرنامج: تحسين مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية من خلال البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

ب-الأساس النظري للبرنامج التدريبي: يقوم التدريب القائم على نظرية المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، كما تم الاستفادة من بعض البحوث السابقة كما في بحث كل من (purichia, 2004 ; Simpson, 2006 ; Rivera, 2016 ; Gyll, 2003) في بناء البرنامج التدريبي.

جـ-جلسات البرنامج:

يتكون البرنامج من نوعين من الجلسات التدريبية هما: الإعلامية والتنفيذية:

(١) الجلسات الإعلامية:

وهي التي هدفت إلى تقديم المعلومات للمتعلمين في المجموعة التجريبية التي تتضمنها المتغيرات التابعة والمستقلة في البحث والتي تتمثل في (نظرية المرونة المعرفية – مهارات اتخاذ القرار– والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية).

(٢): الجلسات التنفيذية:

في هذه الجلسات يتم التدريب على نظرية المرونة المعرفية المتمثلة في مبادئها من خلال المحتوى التدريبي لمقرر المهارات الجامعية بكلية إدارة الأعمال بجامعة الطائف، والاستفادة من المعلومات التي تم تعلمها في الجلسات الإعلامية والتي تهدف إلى تحسين مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، وتمت الجلسات التدريبية التنفيذية على مدار (١٧) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا.

د–الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

الحوار والمناقشة –العصف الذهني – لعب الأدوار–التعزيز –الواجب المنزلي.

هـ–مكونات البرنامج التدريبي:

الجانب المعرفي: يتمثل في الجوانب المعرفية التي تقدم للطلاب، والتي تركز على نظرية المرونة المعرفية، وما تتضمنه من خصائص ومبادئ واستراتيجيات وأدوار كل من الباحث والطالب في كل جلسة، كما يحتوي هذا الجانب على مهارات اتخاذ القرار وأهميتها وأبعادها وأنواعها وكيفية تنميتها، والاتجاه الإيجابي نحو مادة المهارات الجامعية ومكونات الاتجاه وأبعاده.

- **الجانب المهارى:** يتمثل في التدريب على الأنشطة التي تم تقديمها للمجموعة التجريبية في ظل نظرية المرونة المعرفية بهدف تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، واكتشاف العلاقة بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة المقدمة إليهم.

- **الجانب الوجداني:** يتمثل في توفر بيئة تعليمية خالية من التعقيدات ويسود فيها جو من الحب والود بين الباحث والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، حيث تهتم نظرية المرونة المعرفية بالحوار والمناقشات التشاركية واقتراح الحلول بديلة وزيادة دافعية المتعلمين، واستخدام التعلم التعاوني.

و– دور الباحث خلال إجراءات البحث:

(١) قبل الجلسات:

- يقوم الباحث بإعداد قاعة التدريب.
- تحديد أهداف كل جلسة للتعرف على ما يجب أن يؤديه كل متعلم في المجموعة التجريبية أثناء التدريب للوصول في نهاية كل جلسة إلى تحقيق أهدافها.

(٢) أثناء الجلسات:

- توضيح الأدوار التي ينبغي على الطلاب في المجموعة التجريبية القيام بها أثناء الجلسات.
- التدريب على مبادىء نظرية المرونة المعرفية.

(٣) بعد الجلسات:

- تقديم مقياسى مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.
- تصحيح المقياسين وتسجيل النتائج بغرض تحليل نتائج كل منهما.

وصف محتوى جلسات البرنامج:

يوضح الجدول التالى محتوى جلسات البرنامج التدريبى القائم على نظرية المرونة المعرفية وعددها وزمنها والهدف منها:

جدول (٤) محتوى وجلسات البرنامج التدريبى القائم على نظرية المرونة المعرفية

الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية للجلسات
١	نظرية المرونة المعرفية	٣ اعلامية	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة –العصف الذهني –لعب الأدوار– التعزيز –الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادراً على أن: – يحدد مفهوم المرونة المعرفية. – يشرح أهمية المرونة المعرفية. – يذكر مبادىء نظرية المرونة المعرفية. – يحدد خصائص نظرية المرونة المعرفية. – يوضح أشكال المرونة المعرفية.
٢	مهارات اتخاذ القرار		٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة –العصف الذهني –لعب الأدوار– التعزيز –الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادراً على أن: – يحدد مفهوم مهارات اتخاذ القرار. – يشرح أهمية مهارات اتخاذ القرار. – يحدد مهارات اتخاذ القرار.

الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية للجلسات
					– يشرح أنواع القرارات.
٣	الاتجاه نحو المادة		٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة –العصف الذهني –لعب الأدوار– التعزيز –الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادراً على أن: – يذكر مفهوم الاتجاه. – يحدد مكونات الاتجاه. – يوضح العلاقة بين مكونات الاتجاه. – يحدد خصائص الاتجاه. – يحدد أبعاد الاتجاه.
١ إلى ١٧	التدريب على نظرية المرونة المعرفية من خلال المحتوى التدريبى			الحوار والمناقشة –العصف الذهني –لعب الأدوار– التعزيز –الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادراً على الجلسة أن: – يطبق الطالب مبادىء نظرية المرونة المعرفية ويصبح قادراً على أن: – يذكر مفهوم المهارات الجامعية. – يحدد طبيعة المرحلة الجامعية. – يوضح متطلبات المرحلة الجامعية. –يوضح الفروق الرئيسة بين المرحلة الجامعية وبين المراحل الدراسية السابقة. – يذكر مفهوماً للجوانب السلوكية في المرحلة الجامعية. – يحدد مفهوماً للجوانب الاجتماعية في المرحلة الجامعية. – يحدد مفهوماً للجوانب النفسية في المرحلة الجامعية. – يوضح العلاقة بين التكيف والأداء الدراسى في الجامعة. – يشرح وسائل التكيف مع الحياة الجامعية. – يحدد مراحل التكيف في المرحلة الجامعية.

الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية للجلسات
					-يذكر الأنظمة واللوائح المنظمة المتبعة في الجامعة. - يطبق الطرق الصحيحة في التكيف مع المجتمع الجامعى. - يذكر مفهوم تحديد الأهداف. - يوضح أهمية تحديد الأهداف. - يشرح تصنيف الأهداف. - يوضح خصائص الأهداف الجيدة. - يقارن بين الأهداف المحددة والأهداف العامة. - يفرق بين الأهداف المقاسة وغير المقاسة. - يميز بين الأهداف الموسوعة بالتحدى وغير الموسوعة بالتحدى. - يقارن بين الأهداف المرتبطة بزمن وغير المرتبطة بزمن. - يعطى أمثلة تطبيقية عن تحديد الأهداف. - يشرح أسس عملية تحديد الأهداف. - يذكر وسائل وضع الأهداف المرحلية. - يذكر طريقة تحديد الأولويات. - يذكر طريقة خروج المغلوب. - يذكر مفهوم التحفيز الذاتي في المرحلة الجامعية. - يشرح أهمية التحفيز الذاتى في المرحلة الجامعية. - يحدد أنواع التحفيز الذاتى في المرحلة الجامعية. - يحدد أساليب التحفيز الذاتى في المرحلة

الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية للجلسات
					الجامعية. - يذكر معوقات التحفيز الذاتى في المرحلة الجامعية. -يحدد وسائل التغلب على معوقات التحفيز الذاتى. - يذكر مفهوم تنظيم الوقت. - يحدد الأسلوب الأمثل لإدارة الوقت. - يصدر حكماً على مدى كفاءته في أسلوب إدارة الوقت. - يحدد الخطوات الأساسية لإدارة الوقت. - يحدد الأساليب التى تضيع الوقت. - يذكر معوقات إدارة الوقت. - يذكر متطلبات إدارة الوقت. - يذكر متطلبات تنظيم الوقت. -ي عطى أمثلة على تطبيقية على إدارة الوقت. - يعطى أمثلة عملية على أستثمار الوقت. - يحدد الأولويات والأهداف المستقبلية. - يذكر الأنشطة غير المهمة التى تؤثر على إدارة الوقت. - يذكر مفهوم التسويف. - يحدد الأساليب المتبعة في التسويف. - يعرف طرق إعداد جداول الوقت. - يذكر طرق استخدام جداول الوقت. - يعرف مفهوم الجدول الزمنى الفصلى. - يذكر مفهوم الجدول الزمنى الأسبوعى.

الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأهداف الإجرائية للجلسات
					- يذكر مفهوم مفكرة المهام اليومية. - يفرق بين الجداول المنظمة للوقت. - يحدد طرق تقييم الإداء في إدارة الوقت.

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

استغرق التطبيق القبلي والبعدى أسبوع بالإضافة إلى الجلسات "الإعلامية" و"التنفيذية" فترة زمنية مدتها (١٠) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعيًا لعينة مكونة من (٢٩) طالباً بالمجموعة التجريبية، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

- التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:

تم عرض جلسات البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية على أحد عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وأهدافها، ولمعرفة مدى صلاحية البرنامج فقد طُلب من سعادتهم إبداء الرأي حول صلاحية البرنامج.

والجدول التالي يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية.

جدول (٥) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية

م	عناصر تحكيم البرنامج التدريبي	نسب الاتفاق
١	مدى ارتباط الأهداف الإجرائية بالمحتوى التدريبي.	٨١.٨١%
٢	مدى ملائمة الأنشطة التدريبية للأهداف الإجرائية.	٩٠.٩٠%
٣	مدى مناسبة المحتوى التدريبي للمتعلمين في كل جلسة للأهداف الإجرائية.	١٠٠%

يتضح من الجدول (٥) أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨١.٨١، ١٠٠%) وهي نسبة اتفاق عالية ومقبولة، مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي، وتم عمل التعديلات التي أشاروا إليها، وعرض عليهم مرة أخرى وأفادوا صلاحية البرنامج للتطبيق على العينة.

إجراءات البحث:

١. تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات البحث من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحوث.

٢. تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية (ن = ٥٠) للتأكد من خصائصها السيكومترية.

٣. تم تقسيم العينة الأساسية (ن = ٥٩) إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٩) طالباً وضابطة وعددها (٣٠) طالباً.

٤. تم تطبيق مقياسي مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس قبلي.

٥. تم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية على المجموعة التجريبية.

٦. تم تطبيق مقياسي مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي.

٧. تم تطبيق مقياسي مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر كقياس تتبعي.

٨. تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.

أولا: نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مهارات اتخاذ القرار

والدرجة الكلية في القياس البعدي، تم استخدام (ت) للازواج غير المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (η) والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات اتخاذ القرار.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " η " وحجم التأثير
تحديد المشكلة	ضابطة	٣٠	١٧.٠٦٩٠	١.٦٦٧	٥٧	١٩.٠١٧	٠.٠١	٠.٨٦ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٢٨.٥٦٧	٢.٨١٢٣				
طرح البدائل	ضابطة	٣٠	١٦.٩٣١٠	٢.٠١٦٦	٥٧	١٩.٠٩٥	٠.٠١	٠.٨٢ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٢٩.٩٣٣	٣.٠٨٤٣				
تقييم البدائل	ضابطة	٣٠	١٥.٦٨٩٧	٣.٥٦٦٧	٥٧	١٠.٢٣١	٠.٠١	٠.٦٤ تأثير متوسط
	تجريبية	٢٩	٢٤.٩٣٣٣	٣.٣٧٢٦				
اختيار البديل الأفضل	ضابطة	٣٠	١٧.٧٩٣١	٢.٨٨٣٢	٥٧	١٦.٦٠٤	٠.٠١	٠.٧٦ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٣٠.٣٣٣	٢.٩١٦٥				
تقييم نتائج اتخاذ القرار	ضابطة	٣٠	١٦.٤٤٨٣	٣.١٤٦٣	٥٧	١٣.٥٤٨	٠.٠١	٣.٥٩ تأثير متوسط
	تجريبية	٢٩	٢٩.٢٣٣	٤.٠٣١٦				
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	٣٠	٨٣.٩٣١٠	٦.٢٢٧٤	٥٧	٢٤.٣٤١	٠.٠١	٠.٩١ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	١٤٣.٠٠٠	١١.٥٤٣٠				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (٢٤.٣٤١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما بلغت قيمة "η " وحجم التأثير الكلية لهذا البرنامج (٠.٩١)، وهي قيمة ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

تفسير نتائج الفرض الأول:

تتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تأثير البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية في المتغيرات التابعة الأخرى المستخدمة مع نتائج العديد من البحوث السابقة التي استخدمت برنامجاً تدريبياً على نظرية المرونة المعرفية أو التدريب على المرونة المعرفية ومنها بحث (Jang, 2000 ; Alper and Simpson, 2006; et al. Deryakulu, 2008 ; Pyone, 2012 ; Champagne-Lavau 2012 ; Johnco, Wuthrich, and Rapee, 2013 ; Lin, 2013 ; Rhodes and Rozell, 2017)، كما تتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تنمية مهارات اتخاذ القرار نتيجة للتدريب مع بحوث كل من (الطراونه، ٢٠٠٦؛ أمين، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩؛ رمضان، ٢٠١٢؛ بني فواز، ٢٠١٣؛ Heidari and Shahbazi, 2014 ; بحث 2015 .Gutierez, ؛ محمد وآخرون، ٢٠١٦ ; Colakkadioglu and Celik, 2016).

ويفسر الباحث الحالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في أداء مهارات اتخاذ القرار (تحديد المشكلة – طرح البدائل – تقييم البدائل – اختيار البديل الأفضل– تقييم نتائج اتخاذ القرار) بأنه يمكن أن يكون نتيجة للمشاركة الفعالة والنشطة في مهام عملية التعلم أثناء التدريب على البرنامج المعد من جانب الطلاب والذي ساعدهم على التفكير بشكل مرن وشامل وتكوين وجهات نظر مختلفة ومتعددة وبالتالي كان له تأثير على عملية التعلم لديهم، وقد لاحظ الباحث أن الطلاب ينقلون المعرفة التي تعلموها في الجلسات التدريبية إلى مواقف جديدة متنوعة ومتعددة، وأنهم يقومون بحل مشكلاتهم التي تواجههم بطرق غير روتينية، وهذا يتفق مع رأى كل من (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1995)، كما أسهم التدريب في تعلم المحتوى وربط معرفتهم السابقة بالمعلومات المقدمة إليهم في المحتوى الجديد والتأمل في تلك المعلومات، ولذلك كان للتدريب دور إيجابي في مشاركتهم في اتخاذ القرار والذي ساعدهم في تحسين المهارات لديهم، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي قد عالج أسباب القصور في اكتساب المعرفة المعقدة، وهذا يتفق مع رأي (Dabbagh and Ritland 2005). كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تقديم الأمثلة التطبيقية في التدريب والتي من خلالها تمت معالجة المعلومات وتعلم المفاهيم الصعبة والوصول إلى رؤية جديدة. كما أن التدريب ساعدهم في بناء المعرفة بأنفسهم والذي كان له تأثير إيجابي على عملية التعلم، كما اتسم البرنامج التدريبي بقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم نشطة متنوعة مثل الحوار والمناقشة والعصف الذهني وخرائط المفاهيم وتوليد الأفكار مما أدى إلى توفير بيئة تعليمية نشطة ساعدت في تحسين المعرفة المعقدة واستخدام التمثيل المعرفي المتعدد للمحتوى التعليمي، واستخدام أمثلة متعددة مرتبطة

بالمفاهيم المجردة، وإعادة ترتيب المعلومات وتحليلها، ومن ثم أصبح لدى الطلاب القدرة على اتخاذ القرار حولَ المشكلة، وذلك من خلال توليد البدائل المحتملة لحلها وتقييم تلك البدائل والتحقق من صحتها والتوصل للقرار الصائب، وهذا يعزز من أهمية هذا البحث وفعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اتخاذ القرار.

٢- نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية والدرجة الكلية في القياس البعدي، تم استخدام اختبار (ت) للازواج غير المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (η)، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " η " وحجم التأثير
أهمية المهارات الجامعية	ضابطة	٣٠	١٧.٤٣٣	١.٢٥٠٧	٥٧	١٩.٣٦٠	٠.٠١	٠.٨٦ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٢٤.٣٧٩	١.٤٩٧				

تأثير الأستاذ	ضابطة	٣٠	١٥.٥	١.٠٠٨	٥٧	٢٢.٣٨٩	٠.٠١	٠.٨٩ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٢٢.٣١٠	١.٣١٢				
الاستمتاع بمادة المهارات الجامعية	ضابطة	٣٠	١٥.٩٣٣	٠.٦٣٩	٥٧	٧.٨٨٧	٠.٠١	٠.٥٢ تأثير متوسط
	تجريبية	٢٩	١٨.٧٩٣	١.٩٨٨				
نظام التقييم	ضابطة	٣٠	١٥.٥٣	١.٦٣٤	٥٧	٢١.٧٦٠	٠.٠١	٠.٨٩ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٢٣.٩٦٦	١.٢٩١				
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	٣٠	٦٤.٤	٢.٧٣٦	٥٧	٣٥.٤٢٠	٠.٠١	٠.٩٥ تأثير قوى
	تجريبية	٢٩	٨٩.٣٧٩	٢.٦٧٨				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (٣٥.٤٢٠) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، كما بلغت قيمة " η " وحجم التأثير الكلية لهذا البرنامج (٠.٩٥)، وهى قيمة ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى مهارات الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

تتفق نتيجة الفرض الثاني مع نتائج البحوث السابقة من حيث فعالية المرونة المعرفية في اتجاهات الطلاب نحو التعلم ومنها بحث كل من Alper and Deryakulu (2008)، كما تتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تنمية الاتجاه نحو المادة نتيجة للتدريب مع بحوث كل من (أمين وآخرون، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩؛ دسوقي وعبد الهادي، ٢٠١٤)، ويرى الباحث في تفسيره لتحسن أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية عند مقارنة أدائها بأداء المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية أن هذا التحسن ربما

يرجع إلى التدريب على البرنامج الذي ساهم في تحسين التفكير الإيجابي لدى الطلاب وبالتالي كان له تأثير إيجابي في تحسين الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية، وبالتالي تصبح أفكار الطلاب إيجابية، ومن ثم تتغير اتجاهاتهم وتتغير مشاعرهم وسلوكياتهم ومواقفهم بطريقة إيجابية نحو مادة المهارات الجامعية ، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التدريب الذي أعطى فرصاً للطلاب للبحث عن المعلومات ومشاركتهم الفعالة فى مواقف التعلم المختلفة مما دفعهم إلى التعبير عن اتجاهاتهم الايجابية، كما أن الاستراتيجيات والأسئلة التي تم تقديمها كانت متنوعة بهدف إثارتهم وتعزيز إمكانية نقل المعرفة لديهم إلى المواقف الجديدة، ولعل هذه العوامل اجتمعت معاً لتسهم بصورة إيجابية في تحسين أداء المجموعة التجريبية على أداء أبعاد الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية للمجموعة التجريبية بشكل أكبر من المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات اتخاذ القرار في القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات اتخاذ القرار.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	بعدي	٢٩	٢٨.٥٦٧	٢.٨١٢٣	٢٨	٠.٥٩٣	غير دالة
	تتبعي	٢٩	٢٨.٣١٠١	٢.٥٦٤٩			
طرح	بعدي	٢٩	٢٩.٩٣٣	٣.٠٨٤٣	٢٨	١.٢٨١	غير

البدائل	تتبعي	٢٩	٢٩.٣٧٩٣	٢.٦٣٧٨			دالة
تقييم البدائل	بعدي	٢٩	٢٤.٩٣٣٣	٣.٣٧٢٦	٢٨	١.٣٨٦	غير دالة
	تتبعي	٢٩	٢٤.٣٤٤٨	٢.١٩٢١			
اختيار البديل الأفضل	بعدي	٢٩	٣٠.٣٣٣	٢.٩١٦٥	٢٨	٠.٧٥٧	غير دالة
	تتبعي	٢٩	٣٠.٤٤٨٣	٢.٥٠١٢			
تقييم نتائج اتخاذ القرار	بعدي	٢٩	٢٩.٢٣٣	٤.٠٣١٦	٢٨	١.٦١٢	غير دالة
	تتبعي	٢٩	٢٩.٢٠١	٣.٦٧٥٢			
الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	٢٩	١٤٣.٠٠٠	١١.٥٤٣٠	٢٨	٠.٦١١	غير دالة
	تتبعي	٢٩	١٤٢.١٧٢٤	١٠.١٣٥٨			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مهارات اتخاذ القرار (تحديد المشكلة –طرح البدائل – تقييم البدائل –اختيار البديل الأفضل –تقييم نتائج اتخاذ القرار) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يرجع الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في مقياس مهارات اتخاذ القرار إلى التدريب على مبادئ نظرية المرونة المعرفية، حيث ساعد ذلك التدريب في البحث عن حلول بديلة وإبداعية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب والذي ساهم بدوره في تحسين مهارات اتخاذ القرار لديهم بشكل إيجابي. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي الذي ساهم في تنظيم تفكير الطلاب لمواجهة المشكلات الصعبة والتي قد تكون عقبة أمامهم وذلك من خلال اختيار الحلول البديلة وغير التقليدية لهذه المشكلات والتكيف معها بسهولة ويسر نتيجة للتدريب، كما كان للتدريب دوراً مهماً في مساعدة الطلاب على

استخدام الطرق الصحيحة لاتخاذ قراراتهم، ولذلك يرى الباحث الحالي أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة لأنها تساعدهم على اتخاذ قرارات مسئولة لحل مشكلاتهم بطرق علمية. ويعزى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى استخدام التمثيلات العقلية للمعرفة أثناء التدريب، وهذا يتفق مع ما أشار إليه Spiro, et al (1988)، كما يتفق هذا مع نتائج بحث كل من Simpson (2006) التي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي عندما يرتبط التدريب بالمناقشات التشاركية واستخدام العروض البصرية في بيئات التعلم، كما يتفق مع نتائج بحث (Rhodes and Rozell 2017). ويمكن أن يرجع التفوق في المجموعة التجريبية إلى أن التدريب وفر للطلاب تحسين فهم أفضل للمحتوى من خلال التعامل مع عروض بصرية متعددة لنفس المعلومات في سياقات مختلفة.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
أهمية المهارات الجامعية	بعدي	٢٩	٢٤.٣٧٩	١.٤٩٧	٥٧	١.٣٨٨	غير دال
	تتبعي	٢٩	٢٣.٤١٣	٤.١٨٧			
تأثير الأستاذ	بعدي	٢٩	٢٢.٣١٠	١.٣١٢	٥٧	١.١٨٥	غير دال
	تتبعي	٢٩	٣٣.١٠٣	١.٣٩٧			
الاستمتاع بمادة المهارات	بعدي	٢٩	١٨.٧٩٣	١.٩٨٨	٥٧	١.١٥٤	غير دال
	تتبعي	٢٩	١٨.٦٢٠	٢.٧٧			
نظام التقييم	بعدي	٢٩	٢٣.٩٦٦	١.٢٩١	٥٧	١.٦٥١	غير دال
	تتبعي	٢٩	٢٣.٦٨٩	١.٥٦٠			

الدرجة الكلية للمقياس	بعدي	٢٩	٨٩.٣٧٩	٢.٦٧٨	٥٧	١.٤٤٠	غير دال
	تتبعي	٢٩	٨٩.١٠٣	٢.٩٠٧			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية (أهمية المهارات الجامعية –تأثير الأستاذ –الاستمتاع –نظام التقييم) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

يفسر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي فى مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية وأبعاده إلى التدريب على نظرية المرونة المعرفية الذي حصل عليه الطلاب في المجموعة التجريبية، والذي ساهم بدوره في تعديل تفكيرهم أثناء تعرضهم للمواقف أو الظروف الجديدة والذي أدى إلى تغيير اتجاهاتهم نحوها، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن المشكلات المطروحة كانت ضعيفة البناء مما سمحت لهم بوجود مرونة معرفية في التعامل معها، وتقييم أفكارهم السابقة في ضوء ما طرأ عليها من تغيير في اتجاهاتهم اعتماداً على الأنشطة والتنوع في الاستراتيجيات، والمثيرات البصرية، والتعزيز المناسب الذي تم تقديمه للطلاب، كل هذه العوامل كان لها دوراً فعالاً وساهم بشكل إيجابي في تحسين أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية (أهمية المهارات الجامعية – تأثير الأستاذ – الاستمتاع – نظام التقييم) والدرجة الكلية لديهم وهذا يتفق مع رأى Wasiche (2006)، كما أن زيادة التفاعل النشط بين الطلاب، وتنمية الانتباه لديهم في المواقف التعليمية المختلفة والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه البحث الحالي. ويمكن أن يرجع تفوقهم إلى إحساسهم بأهمية التعلم ودوره في مستقبلهم والفائدة التي تعود منه فقد كان مستوى أداء المجموعة التجريبية ثابت ولم يتغير لفترة طويلة وقد أظهر هذا المستوى خلال القياس التتبعى في مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية.

كما يرجع الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس الاتجاه والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي إلى أن البرنامج التدريبي قد يؤدى إلى مساعدة الطلاب على المشاركة بشكل نشط وربط المفاهيم والمعلومات المعقدة ضعيفة البناء بأمثلة واقعية، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وأن هذا التعزيز أدى إلى تحسين أداء أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية والدرجة.

وقد يرجع التفوق الملحوظ في البحث الحالي إلى احتواء البرنامج على استراتيجيات نشطة مختلفة وأنشطة تدريبية أثارت لدى الطلاب التفكير المرن الذي ساهم في تحسين أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية في تحسين أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى عينة البحث فى التجريبية بعد مرور شهراً.

توصيات البحث:

في ضوء المفاهيم النظرية الأساسية وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحث التوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة وكيفية قياسهما وترجمتهما في صورة أهداف سلوكية.
- ضرورة تدريب الطلاب على برنامج البحث الحالي وتعريفهم بأهميته في اكتساب مهارات اتخاذ القرار.
- ضرورة تضمين المناهج مواقف وتطبيقات لاستراتيجيات البحث الحالي في مختلف المواد الدراسية الأخرى.
- الوعي بأهمية تطبيق البرنامج التدريبي القائم على المرونة المعرفية في حجرة الدراسة من قبل المعلم والطالب معاً.
- يجب استخدام الوسائل التعليمية لإثارة اهتمام الطلاب عند التدريب على المرونة المعرفية بمهارات اتخاذ القرار.
- ينبغي أن تتضمن المناهج الدراسية المواقف التعليمية المختلفة، والتي تتيح للطلاب تطبيق ما اكتسبوه من مفاهيم ومهارات في مواقف جديدة.
- زيادة الاهتمام بتقويم أداء الطلاب في الموقف التعليمي للمساعدة فى علاج أوجه القصور في اكتساب بمهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة.
- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على المرونة المعرفية.
- ضرورة الاهتمام بمهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو المادة في المراحل التعليمية المختلفة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث البحوث الآتية:

- **أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد المرونة المعرفية في الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.**
- **دراسة تحليلية لمهارات اتخاذ القرار لدى عينات عمرية مختلفة.**
- **أثر التدريب على المرونة المعرفية في اكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**
- **أثر تفاعل الجنس مع الأسلوب المعرفي في مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.**
- **دراسة مدى فاعلية استخدام برنامج البحث الحالي في اكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلاب الجامعة.**
- **أثر التدريب على المرونة المعرفية في الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة.**
- **فعالية التدريب على استراتيجيات النشط في المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.**

قائمة المراجع:

البقري، إيمان السيد رضا حافظ (٢٠١٦). فاعلية التدريس التبادلي على تنمية مهارات اتخاذ القرار في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة، مصر*، ١٧٧، ١٥٣- ١٧٦.

أمين، جليلة محمود أبو القاسم (٢٠٠٩). أثر استخدام الطالبة المعلمة للتفكير فوق المعرفي عند بناءها لملف الأعمال(البورتفوليو)على عملية اتخاذ القرار والاتجاه نحو مهنة التدريس وجودة محتوى الملف. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، ١٤٣، ١٤-٥٨.

بني فواز، سهاد محمود عبد الرحمن (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، ١٧(٥)، ٨٣-١٠٠.

دسوقي، صفاء جاهين أحمد؛ عبد الهادي، داليا خيري عبد الوهاب (٢٠١٤) أثر التدريب على بعض استراتيجيات معينات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات جامعة الطائف ذوى صعوبات تعلم النحو. *المجلة التربوية*، مصر، ٣٧، ١٦٩-٢٢٦.

رمضان، عبد الرحمن أمين (٢٠١٢). تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية باستخدام الفكر الفلسفي لدى "بيرديائيف"". *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٤٨(٤)، ٣٥٩- ٣٩٩

زمزمي، عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن (٢٠١٧). بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة والعلاقة مع بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، ٦(٣)، ١٨٤-١٩٧.

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

العنبكي، حيدر جليل عباس (٢٠١٤). بناء و تطبيق مقياس اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مادة الإحصاء التربوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العراق، ١٠٦، ٥٥٧-٦١٥.

محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، ٤٢، ٥٣- ١١٦.

محمد، أماني عبد الله محمد؛ إبراهيم، رشاد عادل عبد العزيز؛ سليمان، سناء محمد (٢٠١٦) برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام أنماط دى بونو في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، ١٧ (٤)، من ٤٠٥ – ٤٢٩.

محمد، ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٩). فعالية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. *مجلة التربية العلمية*، مصر، ١٢(٢)، ١٩٥-٢٦١.

Alper, A. & Deryakulu, D. (2008). The Effect of cognitive flexibility on students' achievement and attitudes in web mediated problem based learning. ***Education and Science,*** **33(148), 49-63**

Bazerman, M (2005), ***Judgment in managerial decision-making,*** **6th edn, John Wiley & sons.**

Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A., & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. *Theoretical Issue in Ergonomics Science*, 6 (1), 95- 108.

Carvalho, A. A., & Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in Portugal: an overview. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 1-26.

Champagne-Lavau, M., Charest, A., Anselmo, K., Rodriguez, J.-P. & Blouin, G. (2012). Theory of mind and context processing in schizophrenia: The role of cognitive flexibility. *Psychiatry research*, 200(2-3), 184- 192.

Ciugureanu, E. (2015). *Cognitive flexibility in young children: the impact of arousal and temperament*. Master thesis, Simon Fraser University.

Colakkadioglu, O., & Celik, B. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Journal* of Eurasian *Educational Research*, 65, 259-276.

Dabbagh, N., & Ritland, B. (2005). *Online learning and course management systems: Concepts, strategies, and application*. New York: Merrill Prentice Hall Publishing.

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078.

Delano-Wood, L. (2002). *The relationship between cognitive flexibility, depression, and anxiety in older adults*. unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

Frantiska, J. J. (2001). *Misconception to concept: employing cognitive flexibility theory -based hypermedia to promote conceptual change in ill -structured domains*. unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.

Gutierez, S. B. (2015). Integrating socio-scientific issues to enhance the bioethical decision-making skills of high school students. *International Education Studies*, 8 (1), 142-151.

Gyll, S. P. (2003). ***Cognitive flexibility training in the reduction of skilled performance errors*****. unpublished doctoral dissertation, University of Utah.**

Heidari, M & Shahbazi, S. (2014). The effect of problem solving training on decision making skill in nursing students. international Journal of Nursing Education, 6(1), 15-18.

Ho Kuen, Y. (2016). ***The Effect of Issue-enquiry teaching on the development of decision-making skills of secondary school students on socio-scientific issues*****. unpublished doctoral dissertation, The Chinese University of Hong Kong.**

Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. ***New ideas in psychology*****, 30(2), 190-200.**

Jang, S. (2000) Effects of Cognitive flexibility theory based instruction on korean high school history teaching. ***Distance Education*****, 21(1), 136-161.**

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Pereiro-Munoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. ***International Journal of Science Education,*** **24(11), 1171–1190.**

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2013). The role of cognitive flexibility in cognitive restructuring skill acquisition among older adults. ***Journal of Anxiety Disorders,*** **27(6), 576-584.**

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. ***Behaviour Research and Therapy*****, 57, 55-64.**

Johnson, B. T. (2016). The ***Relationship Between Cognitive Flexibility, Coping, and Symptomatology in Psychotherapy*****. Master thesis, Marquette University.**

Kasimu. O. & Imoro, M. (2017). Students' attitudes towards mathematics: the case of private and public Junior High Schools in the east mamprusi district, ghana. ***Journal of Research & Method in Education*****, 7(5), 38-43.**

Krause, S; Moore, J. (1997). Effects of cognitive flexibility and phonemic awareness training on kindergarten and First-Grade students' Phonemic awareness, of cognitive

flexibility, reading, and spelling ability. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997).

Kuzgun, Y. (2006). *Professional Development and Consultancy*. Ankara: Nobel Yayınlar.

Lin, Y. (2013) *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance*. unpublished doctoral dissertation, La Sierra University.

Loh, M. & Deco, G. (2005). Cognitive flexibility and decision-making in a model of conditional visuomotor associations. *The European journal of neuroscience*, 22(11). 2927–2936.

Mehdipour, Y. & Balaramulu, D. (2013). Students' attitude toward teacher's behavior in hyderabad universities. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (6), 2250-3153.

Memnun, D. S. (2012). Pre-Service teachers' attitudes towards mathematics in turkey. *International Journal of Humanities and Social Mathematics Science*, 2 (9),90-99.

Mettas, A (2011). The development of decision-making skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(1), 63-73

Michele, J. R. (1994). *A comparative analysis of two textbook approaches in teaching civics, thinking, and decision-making; and, Relationships among self-evaluation of decision-making skills, decision-making style, verbal ability, and decision-making maturity*. unpublished doctoral dissertation, George Mason University.

Mutai, J. K. (2010). *Attitude towards learning and performance in mathematics among students in selected secondary schools in Bureti District, Kenya*. Master thesis, Keynatta University.

Ngogo, J. L. (2014): *Assessment of attitudes of secondary school students towards vocational education and training in tanzania: case study of mpwapwa district*. Master thesis, Sokoine University of Agriculture. Morogoro, Tanzania.

Ocak, M. A. (2006). *College calculus students experiences with attitudes towards and uses of the graphing calculator: interactions from cognitive flexibility perspective*.

unpublished doctoral dissertation, university of new york.

Osmanaga, F. (2013). The role of gender in children's attitudes towards pupils with disabilities. *Zivot i Skola*, 29(59), 405-418.

Pyone, J. S. (2012). *Positive affect provides functional benefits in intertemporal decision making by enhancing cognitive flexibility*. unpublished doctoral dissertation, University of Cornell, United States Code.

Rhodes, A, E., & Rozell, T. G. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill-structured domain. *Advances in physiology education*, 41(3), 375-382.

Rivera, J. (2016). *Cognitive flexibility: using mental simulation to improve script adaptation*. unpublished doctoral dissertation, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Sapmaz, F. & Dogan, T. (2013). ssessment of cognitive flexibility: reliability and validity studies of turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Eqitim Bilimleri Fakultesi Dergisi; Ankara*, 46 (1), 143-161.

Sheehy, N. P., Wylie, J. W., McGuinness, C., & Orchard, G. (2000). How children solve environmental problems: Using computer simulations to investigate systems thinking. *Environmental Education Research*, 6(2), 109-126.

Simpson, K. P. (2006). *The effectiveness of cognitive flexibility hypertext in promoting active learning pedagogy: A multiple-case study*. unpublished doctoral dissertation, George Mason University. George Mason University Fairfax.

Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill- structured domains* (Tech. Rep. No. 441). Urbana- Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Spiro, R.J. & Jehng, J. (1990). *Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter*. D.

Nix & R. Spiro (eds.), Cognition, Education, and Multimedia. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1995). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random Access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains*. In L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), Constructivism in Education. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Suryavanshi, R. (2015). *Exploring the effects of cognitive flexibility and contextual interference on performance and retention in a simulated environment*. unpublished doctoral dissertation, Florida State University.

Swiger, W. S. (2005).*Correlation between critical thinking skills and decision making skills in athletic training and the examination of critical thinking differences across the curriculum*. unpublished doctoral dissertation. West Virginia University

Wang, F. (2011). *Relationship between cognitive flexibility and career decision- making self-efficacy of college graduates*. unpublished doctoral dissertation, Hebei University (People's Republic of China).

Wasiche J. L. (2006*). Teaching techniques that enhance students' performance in mathematics in selected public secondary schools butere- mumias*. District Kenya. Master thesis,, Kenyatta University.

Yekta, R. R. & Kassaian, Z. (2011). Flexible deixis: a way to cognitive flexibility-the influence of perception of centrifugal force of deixis on transferability of learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 382-386.

Yimer, E. (2014). *The attitude of students toward learning physical education in some selected secondary schools of addis ababa*. Master Thesis, Addis Ababa University.

Zeidan, A. H. & Jayasi, M. R. (2015). Science process skills and attitudes toward science among palestinian secondary school students. *World Journal of Education*, 5(1), 13-24.