التفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة في اليمن

سليمان عبده أحمد سعيد المعمري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرائق تدريس العلوم – كلية التربية جامعة تعز– فرع التربة– اليمن

تاريخ التسليم: ٢ نوفمبر ٢٠١٨م تاريخ القبول: ٢٢ نوفمبر ٢٠١٨م

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى التفكير التحليلي، وعلاقته بمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس التفكير التحليلي، الذي تكون بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، وكذا مقياس القدرة على اتخاذ القرار، الذي تكون بصورته النهائية من (٢٥) فقرة، موزعة على خمس مهارات رئيسة، وتم التحقق من صدق وثبات المقياسين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة المستويين: الأول والرابع من الأقسام: (علوم قرآن، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفيزياء)، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة.

بينت النتائج ارتفاع مستوى التفكير التحليلي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) تُعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي في مستوى التفكير التحليلي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار، لكنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) وفقًا لمتغير التخصص لصالح قسم علوم القرآن، كما أظهرت النتائج وجود علاقة قوية وموجبة بين التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، وفي ضوء النتائج قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفكير التحليلي، اتخاذ القرار، العلاقة، طلبة كلية التربية.

Abstract

The present study aims to investigate the level of analytical thinking and its relation to the ability of students at the Faculty of Education, Taiz University, Turba to make decisions. Two scales were used, namely an analytical thinking scale and a decision-making scale. The former, in its final form, consists of (20) items. The latter, on the other hand, includes (25) items that cover five main skills. The validity and reliability of the two scales were verified. A Stratified random sample was used in the study. It consisted of (340) male and female students from the first and fourth levels of the following departments: Quran Sciences, Arabic, English, mathematics, and physics. The results showed a high level of improvements in analytical thinking and decision-making capabilities of the members of the sample. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of analytical thinking and the level of decision-making competence at α=0.05 due to the gender variable or the level of study variable. However, the results showed that there were statistical differences at α=0.05 due to the specialization variable in favour of the Department of Quran Sciences. The results also showed a strong and positive relationship between the level of analytical thinking of the members of the sample and their decision-making capabilities. Based on the findings of the study, some recommendations and proposals were given.

Keywords: analytical thinking, decision making, relationship, students of the Faculty of Education.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يتميز العصر الحالي بأنه عصر التفكير، وذلك لتسارع أحداثه وكثرة متغيراته، والكم الهائل من المشكلات والتحديات المنبثقة عن الانفجار المعرفي في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها، وكلها بحاجة إلى تفكير تحليلي واتخاذ قرارات صائبة تجاهها.

ويشير سوندای (Sunday ,2012,p155) إلى أن العالم مليء بالمشكلات التي أحدثها الإنسان نتيجة تفاعلاته اليومية مع بيئته المادية والاجتماعية، وأصبحت تزداد تعقيدًا يومًا بعد يوم، وهذه التفاعلات تجعل الفرد

يواجه مشكلات وأحداثًا لا حدود لها، والفرد الذي يستطيع التعامل معها بنجاح هو الفرد الذي يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة لتحليل هذه المشكلات وحلها، ومن المؤكد أن التعليم ملزم بتزويد المتعلمين بآليات القدرة على التعامل بفاعلية مع عالم ديناميكي التغيير.

وفي ثمانينيات القرن العشرين كان هناك جدل في الأدب التربوي حول ضعف المدارس والجامعات في تعليم الطلبة وتدريبهم على كيفية التفكير التحليلي، واستخدام المعرفة بالطرق المناسبة، واتخاذ القرارات لحل المشكلات، وقد كانت ثقافة التعليم تشجع على التعليم السطحي، ولا تهتم بأنماط التفكير المختلفة، ولم يتم توصيف ذلك في المناهج والبرامج الدراسية، أو تدريب المعلمين على هذا النوع من التفكير (الجنابي، ٢٠١٧، ٨٠؛ و Sitthipon, 2014,p940). وقد أدركت الدول المتقدمة خطورة هذا الضعف؛ وإزاء ذلك حدثت نهضة في تعليم مهارات التفكير في نفس الفترة، وحدثت مناقشات وطرحت أسئلة حول أفضل السبل للتدريس من أجل تطويرها لدى المتعلمين بشكلٍ مباشر أو عن طريق توظيفها في المناهج والمقررات الدراسية، والعمل على تدريب المعلمين على كيفية تدريسها وتنميتها لدى طلبتهم (Lily, et al. ,2009,p39). مما دفع بعلماء النفس في المدرسة السلوكية ومعهم علماء التربية؛ إلى الاهتمام بأنماط التفكير عمومًا، والتفكير التحليلي خصوصًا، لاسيما بعد ما أظهرت بعض الدراسات أن للتفكير التحليلي ارتباطًا وثيقًا بالأهداف التعليمية، وأصبح الأمر بحاجة إلى مهارات التفكير في القرن الحادي والعشرين لإعداد الطلبة على مواجهة مشكلات تزداد تعقيدًا مع زيادة العولمة في مختلف المجالات (Wahyu, & Sajidan,2017,p803؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥، ٣٢١).

وتذكر كل من ليلى، وآخرون (Lily, et al., 2009,p34) أن أحد أهم الأهداف في التربية هو مساعدة الطلبة على تعلم مهارات التفكير، كمهارات التركيز، ومهارات جمع المعلومات، وتنظيم المهارات وتحليلها وتوليدها، وتكامل المهارات ثم تقييمها، وهي تُعد مهارات تفكير عليا؛ لذلك ينبغي زيادة الاهتمام بتدريسها للطلبة؛ بهدف التمكن من فهم المتغيرات والتكيف معها، أي لابد من توافر قدرات ومهارات تفكيرية تحليلية لدى طلبة الجامعة؛ تمكنهم من حل مشكلاتهم التعليمية والحياتية.

ويعتقد الباحثون أن الاهتمام بتعليم مهارة التفكير التحليلي لدى الطلبة مفيدة؛ لأنها تكسبهم القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، وتقوم بدورٍ مهمٍ في تطبيقات المعرفة، وفي عملية التعلُّم، وفي اتخاذ القرار؛ ومن ثم فإن ممارسة مهارات التفكير التحليلي توفر مهارات لازمة لحل المشكلات والمواقف التعليمية– بغض النظر عن طبيعتها– فالطلبة الذين يسعون إلى حل المواقف والأحداث دون امتلاك المهارات والقدرات المناسبة والفهم الصحيح؛ فغالبًا ما يميلون إلى التصرف بشكلٍ غير مسؤول، كما يستخدمون طرقًا قد تضر بمستقبلهم وحالتهم الإنسانية في المجتمع (Taveep , et al.,2016,p126 ؛ و Sunday ,2012,p155).

وبناءً على ذلك؛ يُشير جواني (Joanne ,2011,p42) إلى أن التفكير التحليلي يُعد من العمليات المعرفية العقلية العليا التي يمارسها الفرد بصفة شبه دائمة في حياته اليومية، أما واهيو، وساجدان (Wahyu, & Sajidan ,2017,p804) فيرون أن التفكير التحليلي هو فهم الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات، وهي مهارات عالية المستوى في تصنيف بلوم المعدل، ولها ثلاثة جوانب، تتمثل بالتحليل، والتقييم، والإنشاء، فجانب التحليل: يركز على وصف المشكلة أو الموقف إلى أجزائه الصغيرة، وتحديد الارتباطات والعلاقات بين هذه الأجزاء، في حين يركز جانب التقييم على أخذ الاعتبار بناءً على المعايير والقيم في المجتمع، أما جانب الإنشاء فيهتم في الجمع بين عدة عناصر في نموذج موحد. وهذا يتفق مع ما قاله كيوي (Keow ,2017,p862) بأن مهارات التفكير التحليلي هي مستويات أعلى أهم من الفهم والتطبيق، وهي تتضمن: (التحليل، والتركيب، والتقييم) عند تصنيف بلوم للمهارات المعرفية، أي إن الفرد يرى الأفكار الضمنية غير المعلنة باستخدام العمليات الاستدلالية والتحليلية.

أما المهداوي، وكاظم (٢٠١٥، ٣١٦) فيذهبان إلى أن

التفكير التحليلي يُساعد الطالب على اتخاذ قرارات سليمة تُزيده الثقة بنفسه، وتجعله أكثر تكيفًا مع المواقف الاجتماعية، وهذا ينعكس بشكلٍ إيجابي على شخصيته، ومن الأهداف الرئيسة التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها: كيفية اكتساب مهارات التفكير التحليلي؛ فالتفكر بالشيء لا يتم إلاّ بالتحليل والتركيب والموازنة والتجريد والتعميم؛ لذلك تُعد تنميته مثار اهتمام التربويين في المؤسسات التعليمية؛ لأهميته للطلبة وللمجتمع؛ كونه يتيح الفرصة لرؤية الأشياء الضمنية بشكل أوضح؛ فالحكم الظاهري على موقف قد لا يوصل إلى الحقيقة الجوهرية، لكن بالتحليل يتوصل إلى مكنون الموقف فيُفهَم على حقيقته.

ويأتي التحليل في المستوى الرابع من المستويات المعرفية، كما حددها بلوم، وهو جزء من عملية التفكير التي يجب بناؤها من مرحلة التفكير في التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، ثم اتخاذ القرارات عبر وضع معايير للحكم والنقد والإسهام في تقديم الحلول، وتتطلب مهارة التحليل من المتعلم تجزئة الموقف أو الأشياء أو المعلومات إلى أجزائها الصغيرة، وإيجاد فرضيات أو فروق بين الحقائق والمسلّمات (Wahyu, & Sajidan1,2017,p803؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥، ٣١٩)، ورؤية العلاقات المتبادلة والأنماط المنطقية بين المقدمات والنتائج، وبين الخاص والعام، وبين التشابه والاختلاف، والتعرف عليها وعلى المعاني الخفية (Lily & Fe ,2009). فالفرد الذي لديه مقدرة على فك أدوات معينة وتركيبها نقول: إن لديه قدرة ميكانيكية، ومن ينجح في حل مسائل حسابية نقول إن لديه مقدرة حسابية، وهكذا (عامر،٢٠٠٧، ٢).

لذلك يمكن القول: إن التفكير التحليلي هو نشاط عقلي هادف ينتج عنه أفكار وتحليلات للأحداث والمواقف، وذلك بواسطة الصور الذهنية التي يتخيلها الفرد، فالتفكير التحليلي هو طريقة تفكير تسمح للأفراد بتحليل أفكار موضوع ما وفحصها، ثم تجميع ذلك في عملية صنع واتخاذ القرار (Nor ,2012,p1).

بناءً على ذلك فقد وردت تعريفات عدة للتفكير التحليلي؛ فقد عرفه كل من سيتهيبوى (Sitthipon, 2014,p940)، وآرت (Art, 2012,p3340) بأنه "القدرة والكفاءة في تحديد وتصنيف الجوانب المختلفة لأي شيء، قد يكون كائنًا أو قصة أو حدثًا إلى أجزاء صغيرة، والعثور على علاقة بين تلك المكونات وكيفية ارتباطها، وما هو سبب التأثير، من أجل فهم ورؤية العلاقة بين الأشياء وأن يمتلك المحلل (تحليل العناصر، وتحليل العلاقات بين الأشياء، وتحليل المبادئ التنظيمية)". في حين يرى علي، وصاحب (٢٠١٠، ٢٨٨) أن التحليل هو "قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى مكوناتها بشكل يُساعد على فهم البناء التنظيمي لها، والتعرف على الأجزاء وتحليل العلاقات بينها". أما وايهي، وساجيداى (Wahyu, & Sajidan1,2017,p807) فيعرفان التفكير التحليلي بأنه "القدرة على تحليل المكونات المعقدة إلى أجزاء أبسط، وإجراء مقارنات وترتيبات لإعادة ربط الأجزاء بين تلك المكونات في مكون واحد ذي معنى؛ ومن ثمَّ التوصل إلى استنتاج شامل يزيد من قوة التفكير لدى الطلبة". ويرى العمرجي (٢٠١٧، ١٩) أن التفكير التحليلي: "هو نمط من التفكير في الموضوعات والمواقف أو المشكلات التي يدرسها أو يتعرض لها الطالب، ويقوم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها أو مكوناتها الفرعية بتحديد جوانب الاختلاف والتشابه بين العناصر والمكونات، وإدراك ما بينها من علاقات؛ لكي يتم فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها، وذلك بواسطة التفكير العلمي، مما يسمح له بإجراء عمليات أخرى على أجزائها الصغيرة (كالتصنيف والترتيب، والتنظيم، والمقارنة، والتلخيص، والاستنتاج والتنبؤ، والتقييم، واتخاذ القرار)".

ويتفق كل من عامر (٢٠٠٧، ٢)، وأبو عقيل (٢٠١٣، ٥) على أن التفكير التحليلي هو "القدرة العقلية التي تمكن الطالب من الفحص الدقيق للمواقف والوقائع والأفكار والحلول وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو يقع ضمن عمليات التفكير كـ(الاستدلال، والتحليل، والمقارنة، والتجريد والتعميم)، وهو يحتل مرحلة متقدمة من مراحل التفكير العلمي، ومراحل اتخاذ القرار (كصياغة المشكلة، ووضع الفروض، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وفهم دلالتها)"، وتتفق هذه التعريفات مع تعريف محمود (٢٠١٧، ١٤٨) حيث يصف التفكير التحليلي بأنه "قدرة

المتعلم على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية بواسطة الاستنباط والاستنتاجات، والاهتمام بتفاصيل الموقف، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، علاوة على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق والعلاقات بين المعلومات؛ للوصول إلى نتائج منطقية لحل المشكلة".

وترى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١١، ٦٣) أن التحليل يركز على الكم والكيف، ويتم فيه تناول جميع جزئيات المحتوى بشكل متوازن دون التركيز على بعض الجزئيات وإهمال بعضها الآخر، والتعرف على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والقيم المتضمنة في الموضوع.

من التعريفات السابقة يتضح أنها تتفق على أن التفكير التحليلي: هو تجزئة الموقف التعليمي أو الحدث إلى مكوناته الفرعية، ثم التفكير في كل مكون لفهم ومعرفة العلاقة بين هذه المكونات، ويأتي هذا عن طريق العديد من المهارات التي يتعلمها الطالب في قاعة الدرس، ويستطيع تطبيقها في مواقف مختلفة، باستخدام تحليل نقاط التشابه والاختلاف لاتخاذ القرار، وهذا يتوقف على طريقة اكتساب تلك المهارات إما بالتعلم أو بالتدريب والممارسة، وغيرها.

ويرى كيوي (Keow ,2017,p863) أن مهارات التفكير التحليلي تتمثل بـ(الاندماج في أهداف التعلم، ومهارة القدرة على إدراك الافتراضات غير المعلنة، ومهارة القدرة على التمييز بين الحقائق والفرضيات، ومهارة القدرة على تحديد الدوافع والتمييز بين آليات السلوك بين الأفراد والجماعات، ومهارة القدرة على الاستنتاج. ويتفق كثير من الباحثين على أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي تعليمها للطلبة، هي: تحديد الصفات والخواص، والتفريق بين المتشابه والمختلف، والمقارنة، والتصنيف والترتيب، وإجراء الملاحظة، ورؤية العلاقات، ثم التنبؤ، وتحديد السبب والنتيجة، وإجراء القياس، وتُعد هذه المهارات من مهارات التفكير التحليلي الناجح؛ فوظيفة التحليل هي النظر في الداخل والتعمق في الأفكار (محمود، ٢٠١٧، ١٤٩؛ والعمرجي، ٢٠١٧، ١٩). ولإنجاح ذلك يتطلب الأمر من القائمين بعملية التدريس استخدام تلك المهارات وتوظيفها في أثناء تدريسهم، واستخدام أنشطة وتدريبات وأسئلة تُسهم في تعلمها لدى الطلبة بحيث تثير تفكيرهم التحليلي.

وقد أكد ليلي، وآخرون (Lily, et al. ,2009,p34)، ووهج، وهاياتون (Hj & Hayatun ,2016,p154) ضرورة توجيه أسئلة متنوعة وأنشطة ومواقف تثير تفكير الطلبة، وتشجعهم على ممارسة عملية التحليل، وتتطلب منهم أن يفكروا تفكيرًا تحليليًا كطرح "ماذا لو...؟ "وما هو الجزء الذي أحدث المشكلة؟ "ماذا كنت ستفعل إذا...؟ لماذا تفكر بهذه الطريقة؟،... وغيرها من الأسئلة؛ فإنها تُسهم في زيادة وعي وإدراك الطلبة بالموقف، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Joanne ,2011,p45). أما أبو عقيل (٢٠١٣، ٥) فيقترح أنشطة مهمة تثير التفكير التحليلي لدى الطلبة، كأنشطة **المقارنة**، وتعني تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، **والتصنيف**، ويعني تجميع الأشياء في فئات يمكن تعريفها كأساس لخصائص معينة، **والاستقراء**، الذي يعني: التوصل إلى مبادئ وتعميمات غير معروفة من مبادئ أو ملاحظات أو تحليلات أخرى، **والاستنباط**؛ الذي يهتم بالتوصل إلى نتائج غير معروفة سابقًا من مبادئ وتعميمات معروفة مسبقًا، **وتحليل الأخطاء**، ويعني: تحديد وتمحيص الأخطاء في التفكير عند الطالب وعند الآخرين، وأخيرًا **تحليل وجهة النظر**، ويعني: تعريف وتحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم.

ويتطلب هذا النوع من الأنشطة والأسئلة إجابات من الطالب تتعدى حدود تذكر الحقائق أو المفاهيم أو وصفها؛ فهو مطالب بالمقارنة بين المفاهيم والمبادئ والربط بينهما، وربط الأسباب بالنتائج والتصنيف والتعميم، أي عليه أن يكتشف أكثر مما يتذكر، وتحت هذا النوع من الأسئلة أنواع فرعية، كأسئلة **المقارنة**، أي: من المقارنة البسيطة إلى المعقدة، وأسئلة **التحليل**، وأسئلة **حل المشكلات واتخاذ القرار**، وأسئلة **العلاقات بين** الأسباب والنتائج، وجميعها تُسهم في تنمية عمليات التفكير التحليلي عند الطلبة (Wahyu, & Sajidan1,2017,p803؛ وشحاتة،

والنجار، وعمار، ٢٠٠٣، ٣٤).

ويتصف الفرد الذي يستخدم أسلوب التفكير التحليلي بالتخطيط والعقلانية، والدقة في جمع المعلومات، والمهارة في الاستنتاج، والتأني في مواجهة المشكلات بحرص، والاهتمام بالتفاصيل، والابتعاد عن الأنانية والقلق والتردد وعدم تكوين نظرة شمولية للمواقف والمشكلات، ويُعتقد أن المتعلم الذي يتصف بالتفكير التحليلي يكون قادرًا على حل مشكلاته الشخصية في عائلته، وفي مجتمعه في كل مجال من مجالات الحياة، وهذا النوع من الأفراد يرغب المجتمع بتربيته (Sunday ,2012,p156). والشخص الذي لا يستطيع التفكير، لا يكون قادرًا على حل أصغر مشكلة تعترضه، ونحن نعيش في عالم يزخر بالعديد من المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والمذهبية، والتعليمية، والمشكلات المتصلة بالتكنولوجيا والانفجار المعرفي؛ لذلك فالأمر يتطلب العقل السليم المشبع بالتفكير التحليلي القادر على الانخراط في تحليلات عميقة؛ ليولد حلولاً وخيارات تمكنه من التوصل لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات أو الخروج منها.

في ضوء ما سبق، تهتم الجامعات بتعزيز التفكير التحليلي كهدف أساسي للتعليم العالي، وتبذل جهودًا لإثراء جودة عمليات التعلم لدفع الطلبة في هذا الاتجاه، وتعزز ذلك بالطرق والاستراتيجيات والأنشطة والفعاليات والمحاضرات التي تنمي التفكير التحليلي، وتسعى إلى تشجيع الطلبة؛ لتكوين تجارب تثقيفية تُسهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات بشكلٍ ذاتي (Nor ,2012,p22).

وعليه؛ يرى كل من واهي، وساجيدان (Wahyu, & Sajidan1,2017,p804)، والعمرجي (٢٠١٧، ٢٢) أن التفكير التحليلي يُعد مفتاح النجاح في التعليم الجامعي؛ فقديمًا كان الطلبة يأخذون الملاحظات والمعلومات التي يقرؤونها أو يسمعونها كما هي دون عملية تحليل، أما الآن فيُطلب من الطالب تحليل المعلومات أو ما يرد إليه من معارف والتفكير بالاستنتاجات المنطقية، ثم وضع الفروض ونقدها وتقييمها، فتكون لديه القدرة والفهم لتلقي المعرفة والمعلومات وايجاد البدائل المختلفة التي تمكنه من اتخاذ القرار.

من هذا المنطلق؛ فإن الأمر يتطلب تعليم الطلبة التفكير بمختلف أنماطه، وتزويدهم بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير بمستوياتها البسيطة والمعقدة، وحثهم على التفكير، لكن هذا يتأثر بالمُناخ الصفي، وكفاءة الأستاذ، وتوافر المصادر التعليمية والتدريبات المثيرة للتفكير (شحاتة، والنجار، وعمار، ٢٠٠٣، ١١٦)، وجميعها تعد عوامل مساعدة تؤدي إلى اكتساب مهارات التفكير، وكيفية حصول المعرفة من مصادر متعددة، وتعلم بنائها، ويجب ألا يفهموا – فقط– ما يقرؤون، ولكن يجب أن يفكروا بشكلٍ أعمق في تحليل العلاقات، ويكونون أكثر وعيًا بما يتعلمونه، ويتحملون مسؤولية ما يقومون به؛ لأن التفكير التحليلي ينطوي على التساؤل والتأمل في الأفكار، ويجب أن يكونوا قادرين على تقديم النقد لما يقرؤونه ويتعلمونه بطريقة منظمة وواضحة، ومدروسةبشكلٍ جيد (Keow, 2017,p862؛ و Nor ,2012,p4).

وقد أوصت دراسة العمرجي (٢٠١٧، ٢٢) بضرورة دمج مهارات التفكير التحليلي بالمقررات الدراسية والبرامج التعليمية، والاهتمام بذلك كهدف استراتيجي في الجامعات، وضرورة توفير المُناخ التعليمي الملائم لتنمية وتشجيع الطلبة على ممارسة عملياته، على أن يتم ذلك وفقًا لمجموعة من الخطوات، تبدأ بتنظيم الحقائق أو المشكلات، ثم تحليلها؛ للوصول إلى حل مناسب من أجل اتخاذ القرار تجاهها، وفي هذا الصدد صاغ الجنابي (٢٠١٧، ٨١)، وكيوي (Keow ,2017,p863) خطوات التفكير التحليلي وفق مراحل مختصرة على النحو التالي:

- الشعور بوجود مشكلة تواجه الفرد، وتدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية لحلها.
- الملاحظة والمشاهدة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة لفهمها وتحليلها.
- وضع الفروض بعد جمع المعلومات وتحليلها.
- التحقق من هذه الفروض والبرهان عليها وإثباتها بمعلومات أخرى لدى الفرد من خبراته السابقة.
- استخدام مواقف مختلفة للملاحظة والتجريب، من أجل

تقرير قبول أو رفض بعض منها.

- تقديم الحلول المقترحة والوصول إلى نتائج.

ويمثل التدرج بهذه الخطوات مراحل أساسية في عملية التفكير التحليلي، ويحقق من خلالها النتاجات المتوقعة منها، إذا قام بها الطالب بشكلٍ جيد.

وغالبًا ما يُستخدم مصطلح التفكير النقدي والتفكير التحليلي بالتبادل، وهناك من يخلط بينهما؛ إلا أن أغلب الباحثين يجدون فروقًا واضحة بين ما يُقصد بالتحليل وما يُقصد بالنقد؛ فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم على مدى أفضلية أي جزء، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار بعد المفاضلة بينها واختيار الأفضل، أي إنه يعتمد على التفكير التحليلي عبر تعريفاته التي تُشير إلى أنه يتضمن إخضاع المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص؛ لمعرفة مدى ملاءمتها لما يمتلكه الفرد من معلومات تؤكد صدقها وثباتها بغرض التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة، وتُساعد الفرد على النظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة (Sunday ,2012,p157؛ وعامر، ٢٠٠٧، ١٢؛ ومحمود، ٢٠١٧، ١٤٩).

مما سبق تتضح ضرورة تعليم مهارات التفكير التحليلي كأحد أهم الأهداف العامة للمؤسسات التعليمية؛ لما لهذه المهارات من أثر في سلوك الطلبة، وفي مختلف مخرجات العملية التعليمية، ولعل من أبرز مهارات التفكير التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها هي مهارات اتخاذ القرار، وربما لا توجد وظيفة إنسانية تتطلب قدرًا كبيرًا من الطاقة الفكرية مثلما تتطلبهُ عملية اتخاذ القرار (الحجاحجة، والرزق، ٢٠١٥، ٣٥٧؛ والمنصور، ٢٠١٥، ٤)، لارتباطها الشديد بالحياة اليومية للأفراد والجماعات والمؤسسات، فضلًا عن أن موضوع اتخاذ القرارات يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والتربوية.

فقد عرف علي (٢٠٠٣، ١٦٨) اتخاذ القرار بأنه: "الاختيار القائم على أساس عدد من المعايير لبديل واحد من بين بديلين أو أكثر، اعتمادًا على الأحكام التي تتسق وقيم متخذ القرار". ويعرف كل من شحاتة، والنجار، وعمار (٢٠٠٣، ٣٠٥) مهارة القدرة على اتخاذ القرار بأنها: "قدرة كلية يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، كمهارة ترتيب بدائل الاستجابات واختيار أفضلها، وتقويم المواقف واختيار المميزات والعيوب، وصياغة الهدف المرغوب وتحديد معوقاته، مع الاهتمام بكل خطوات حل المشكلة وتقويم القرار النهائي". أما المنصور (٢٠١٥، ٦٢) فيعرفه بأنه: "عملية المفاضلة بين الحلول البديلة والمتاحة، واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة". أما إبراهيم (٢٠١٤، ١٠٦) فيعرفه بأنه: "تلك المهارات التي تُساعد المتعلم على التعامل بطرق إيجابية مع المشكلات التي تواجهه، وتُمكنه من اتخاذ القرار البنَّاء والمناسب بطرق إبداعية وأسس علمية تمكنه من طلب المساعدة وتحديد الحلول والتسويات لتلك المشكلات". في حين يعرفه سوكران (Sukran, et al,2017, p788) حسب التعريفات في الأدب التربوي ووفقًا لتعريف جمعية اللغة التركية بأنه: "تحديد الوسيلة لاتخاذ اختيار واحد مناسب من بين البدائل المتاحة مبنيًا على القيم المجتمعية".

يتضح من خلال هذه التعاريف أن اتخاذ القرار هو: عملية تفكير مركبة، تهدف إلى صياغة أفضل البدائل والحلول الممكنة في موقف معين، وتتطلب استخدام عدد من مهارات التفكير العليا؛ فعملية اتخاذ القرارات عبارة عن تخطيط لحل المشكلات تقوم على مهارات التفكير التحليلي.

ومما لاشك فيه أن طلبة كلية التربية بالجامعة تواجههم في حياتهم اليومية مواقف ومشكلات كثيرة تتطلب منهم تفكيرًا تحليليًا واتخاذ قرارات تجاهها؛ ولا شك في أن الجميع يفكرون، إلا أن تفكير بعضهم يكون عارضًا أو متحيزًا وغير واضح، إذ لا يقومون باستعمال عملياتهم العقلية بصورة دقيقة وفاعلة عند مواجهتهم لهذه المواقف، ربما لأنهم يفتقدون القدرة على جمع المعلومات، وتحليلها بشكلٍ دقيق، فضلاً عن أخطائهم وتسرعهم في اختيار البدائل المطروحة لاتخاذ القرارات التي قد تتعلق بالمال أو في نوعية الحياة، كما أنهم يستعملون أسلوب المحاولة والخطأ في حل المشكلات؛ مما يؤدي إلى فشلهم في اتخاذ القرارات في الوقت المناسب (Sunday ,2012,p158).

وفي هذا الصدد يشير إبراهيم (٢٠١٤، ١٠٣) إلى أن هناك خللًا في النظام التعليمي في المدارس، حيث يغرس في المتعلم من أول يوم دراسي مفهوم الدراسة من أجل الامتحانات والتركيز على التلقين والحفظ دون الدخول في تنمية قدرات المتعلمين والابتكار والابداع والتحليل والتفسير، وقد ينهي المتعلم تعليمه العام وهو لا يملك ما يلزمه من مهارات القدرة على اتخاذ القرار في المواقف التي تعترضه.

ويرى نور (Nor,2012,p17) أن ظروف الحياة تتطلب من الطلبة فهم عملية اتخاذ القرار؛ لأن هذه العملية ذات علاقة وثيقة بالوظائف والعمليات الإنسانية؛ فهي تتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأمور والقيم والمعرفة التي يمتلكها. ذلك أنه يمر في حياته بسلسلة متصلة من المواقف التي تتطلب اتخاذ القرارات؛ منها ما هو خطير ومهم مثل اتخاذ قرار بخصوص الزواج، أو اختيار المهنة وإكمال التعليم أو اختصاره، أو في مهارات حياتية أخرى، (Sukran, et al,3017, p788). ومنها ما هو سهل لا يحتاج إلى تفكير عميق مثل اختيار نوع الطعام أو الملبس، وقد يتم اتخاذ القرارات بشكل اعتباطي، أو لمجرد نزوة أو هوى شخصي، دون صياغة لمختلف البدائل التي تستند إلى تقييم موضوعي لعناصر الموقف أو المشكلة، ويتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومقترحة ومتدرجة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي قد يكون من بينها أكثر من بديل مقبول، وهكذا (Linda, & Richard, 2007,p4؛ وشحاتة، والنجار، وعمار، ٢٠٠٣، ١٦). فالطالب بحاجة إلى أن يتعلم عملية اتخاذ القرار؛ إذ إن هناك كثيرًا من الطلبة يلاقون صعوبات ويحتاجون إلى مساعدة في عملية اتخاذه، ومن هؤلاء من تنقصهم المعلومات والتدريب الذي يحتاجون إليه، ومنهم من يمتلكون المعلومات لكنهم يعجزون عن ربطها أو استخدامها في الحياة اليومية، ومنهم من يتسم فكره وسلوكه بالتردد والتذبذب عند الاختيار بين الاحتمالات المتعددة التي قد تعود إلى ضعف الثقة بالنفس؛ لذا يجب مدهم بأنشطة تعليمية لتطوير مهارات القدرة على اتخاذ القرار في القاعات الدراسية بشكل أكبر (Wahyu, &Sajidan1,2017,p804).

وإذا كانت عملية اتخاذ القرار ذات أهمية في النظم الحياتية؛ فإن أهميتها تزداد عمقًا واتساعًا في المؤسسات التربوية والتعليمية، وتُعد المرحلة الجامعية قاعدتها الأساسية، وإذا كان القليل من القرارات التي يتخذها الطالب في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها؛ فإن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقينSunday,2012,p158

وبناءً على ما سبق؛ تُعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة، وهي عملية عقلية معرفية تتضمن قدرات متعدّدة كالتخطيط، والتحليل، والاستدلال، تؤدي إلى الاستجابة للظروف والمواقف. وقد صنف الحجاحجة، والرزق (٢٠١٥، ٣٥٧) مهارات اتخاذ القرار إلى: (تحديد الموقف، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف، ثم تحديد الاختيارات أو بدائل للحل، وتقويم البدائل المقترحة، وصولاً إلى اختيار أفضل البدائل)؛ لكن هذا يتطلب من الطلبة اتخاذ العديد من القرارات بسبب القلق الذي يلازمهم دومًا، وضعف الثقة بالنفس عند إصداره؛ مما يجعل قراراتهم ضعيفة أو خاطئة، كما أنهم يفتقرون إلى المعلومات الضرورية واللازمة لاتخاذ القرارات، سواء أكانت شخصية أم اجتماعية أم مهنية أم أكاديمية أم مستقبلية؛ لذلك لابد من تدريب الطلبة على مهارات اتخاذ القرار بالأنشطة والتدريبات المختلفة؛ فهل تستطيع الأسرة أو المدرسة أن تقوم بهذا الدور في تعلم الطلبة هذه المهارات بفاعلية؟ لكنَّ هناك شكوك حول مدى إمكانية نجاح هاتين المؤسستين في تنفيذ هذه المهمة؛ فكثيرًا ما يكون من الصعب على الأسرة أو المدرسة أن تمتلك الأدوات والاستراتيجيات التربوية التي تمكنها من تزويد الطلبة بهذه المهارات.

مما سبق؛ يستخلص الباحث أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل بخمس مهارات، هي: تحديد الموقف والتعرف عليه، وجمع المعلومات الكافية عنه، ووضع البدائل المتاحة واختيار أفضلها، ثم متابعة القرار وتنفيذه، وأخيرًا تقييم النتائج، وهذه المهارات تبنتها هذه الدراسة في وضع مقياس اتخاذ القرار.

ويرى كل من إبراهيم (٢٠١٤، ١٠٦)، وعلي (٢٠٠٣، ١٦٨)، وسونجل (Songul,2003,p30) أنه لكي يتمكن الفرد من اتخاذ قرارات سليمة؛ يمكن اتباع مجموعة من خطوات اتخاذ القرار تُمارس فيها خطوات التفكير العلمي وهي خطوات متفق عليها، وإن كان هناك اختلاف فقد يكون في مهارة القيام بها، وهذه الخطوات ستقوده إلى قرارات سليمة، وتتمثل هذه الخطوات: بالتعرف على القضية أو الموقف، وتحديد القضية المراد اتخاذ القرار بشأنها وتحديدها وتحليلها، ثم جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالقضية ووسائل الحصول عليها، ثم تحديد الاختيارات أو البدائل المتاحة لحل القضية أو الموقف محل الاهتمام، كذلك تحليل البدائل وتقييمها، وصولاً لأفضلها، ثم اختيار أفضل البدائل واتخاذ القرار، وأخيرًا متابعة القرار وتنفيذه.

وفي السياق نفسه أشار الزيادات، والعدوان (٢٠٠٩، ٤٧٠) إلى مجموعة من الخطوات التي تُسهم في اتخاذ القرارات الصحيحة، وهي: تحديد الهدف من المشكلة، وجمع المعلومات من مصادر متنوعة، وحصر كافة العوامل المؤثرة، وتحليل سبب المشكلة، ووضع البدائل المناسبة، ثم اتخاذ القرار.

ويُلاحظ أن خطوات اتخاذ القرار تتفق مع خطوات حل المشكلات، إلا أن هناك فارقًا في خطوة الوصول إلى حل الموقف أو المشكلة، حيث تُشير هذه الخطوة في اتخاذ القرار إلى أفضل الحلول أو البدائل؛ بمعنى أن البدائل المقترحة لحل الموقف أو المشكلة كلها صحيحة وتُختار أفضلها بما يتفق والإمكانات المتاحة لتنفيذها وتعميمها، أما في حل المشكلات فإننا نقترح حلولاً مبدئية للمشكلة في صورة فروض قابلة للاختبار والتجريب؛ لاختيار الحل الصحيح من بينها؛ حتى يتسنى لنا تعميم هذا الحل (علي، ٢٠٠٣، ١٦٨). وعلى أساتذة المقررات الدراسية تمكين الطلبة من مهارة اتخاذ القرار والابتعاد عن بعض الأخطاء في ذلك، منها: التردد، وتأجيل اتخاذ القرار إلى اللحظة الأخيرة أو الفشل في معرفة السبب الرئيس للمشكلة؛ مما يؤدي الشروع في عملية اتخاذ القرار إلى ما لا يُحمد عقباه، والفشل يُسهم في اتخاذ قرار غير صائب، كما أن عدم دقة الأسلوب المتبع في تحليل المعلومات، وكذا عدم متابعة عملية التنفيذ – أيضًا– تُسهم في فشل القرارات (الزيادات، والعدوان،٢٠٠٩، ٤٧٠).

يُستخلص مما سبق؛ أن عملية اتخاذ القرار تتضمن مجموعة من القواسم المشتركة فيما بينها، وهي: وجود مشكلة أو موقف بحاجة إلى اتخاذ قرار، وتوافر مجموعة من الإجراءات المرتبة التي يسير متخذ القرار وفقًا لها، مستخدمًا مهارات التفكير التحليلي اللازمة لذلك، كما أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بالقيم الشخصية والمجتمعية، علاوة على أن الخبرة التي مر بها الطالب والتي تقوم بدورٍ مهمٍ في اتخاذه القرار المناسب.

ويرى سيتهيبون (Sitthipon ,2014,p940) أن مهارات اتخاذ القرار ذات علاقة بمهارات التفكير التحليلي، بل تقع ضمنها؛ حيث يتفرع عن هذا النوع من التفكير مهارات فرعية عدة، أهمها: مهارات المقارنة، والمقابلة، والتصنيف، والتمييز، والتحليل وعلاقة الجزء بالكل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، في حين أن اتخاذ القرار عملية فكرية، نفسية، سلوكية تتضمن مواجهة خيارات متعددة، ومن ثم اختيار البديل المناسب للوصول إلى اتخاذ القرار، وهذا يعكس قوة العلاقة بينهما.

والتفكير التحليلي غالبًا ما يكون مكملاً لعملية اتخاذ القرار؛ فمتخذ القرار هو إنسان مفكر ولديه القدرة على خلق الأفكار المختلفة والمتجددة، وتتنوع أساليب اتخاذ القرار وتختلف من شخص لآخر، بل إن الأمر قد يتعدى ذلك لتختلف أساليب اتخاذ القرار للشخص نفسه باختلاف المواقف والظروف المحيطة بكل قرار على حدة؛ فبعض القرارات أساسية ومهمة، وبعضها بسيطة، وبعضها معقدة، تتطلب إعمال الفكر ومعالجة المعلومات بدرجات متفاوتة (سويدات، والشيخ، ٢٠١٧، ٣٨). وعليه؛ فإن عملية اتخاذ القرار تنطوي على مجموعة من الخصائص التنظيمية والإنسانية والاجتماعية، أي إنها عملية فكرية تتطلب من متخذ القرار: التفكير، والتحليل، والتنظيم في اختيار بديل من البدائل المتاحة؛ فالتفكير السطحي قد لا يمنح القرار قوة، لأنه لم يخضع للتفكير والتمحيص (Linda, & Richard, 2007,p6).

ومن هنا يُعد التفكير التحليلي موضوعًا مهمًا للطلبة منذُ سن مبكر حتى المرحلة الجامعية؛ إذ إن ذلك ينعكس على قدراتهم في اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم اليومية، وهذا يعطي الطالب حرية في اتخاذ قراراته في المجتمع الذي يعيش فيه؛ ويمكن القول: إن القرار الصائب ذو علاقة بالتفكير التحليلي؛ لأنه يعتمد على المجهود الفكري الذي يبذله الطالب قبل اتخاذ أي قرار يتعلق بشؤون تعلمه أو حياته، ولكن يبقى العامل الأهم والرئيس في اتخاذ القرار وهو إمكانية الطالب الالتزام بالمنهج العلمي في التفكير (Art ,2012,p3340)، حيث تتشابه نماذج اتخاذ القرار مع نماذج التفكير العلمي من حيث الخطوات والمراحل، وإن كانت تختلف عنها من حيث الأهداف والطرق المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، ومع ذلك يدخل التفكير التحليلي– في كلا النوعين– مرحلة مستقلة لتحليل المشكلة المطلوب حلها أو الإجابة عنها أو المطلوب اتخاذ قرار بشأنها (عامر، ٢٠٠٧، ٢٥). فيمارس التفكير التحليلي بشكلٍ غير مباشر في أكثر من مرحلة من مراحل التفكير العلمي، فتبدأ مراحل المنهج العلمي بصياغة المشكلة، ووضع الفروض، ثم جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، وتفسيرها، واستجلاء دلالاتها، وهنا نجد أنه خلال مرحلة جمع البيانات يتم تحليلها كيفيًا لتصنيفها وتحديد أبعادها، وبعد جمعها يتم تحليلها كميًا لاستقراء دلالتها ومعانيها (عامر، ٢٠٠٧، ٢٥؛ ومحمود، ٢٠١٧، ١٤٩). كما يمارس التفكير التحليلي بشكلٍ غير مباشر في داخل مراحل اتخاذ القرار؛ فتمر عملية اتخاذ القرار بعدة مراحل، تبدأ بالوعي بالمشكلة، ثم بتحديدها، وتحليلها، والبحث عن البدائل المناسبة لحل المشكلة، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، ثم بوضع الحل موضع التنفيذ، وقياس النتائج وتقويم القرار (عامر، ٢٠٠٧، ٢٦). وهنا تظهر أهمية قدرات التفكير التحليلية في مرحلة اقتراح بدائل الحل، وتزداد أهميتها في مرحلة توليد البدائل ووضع الحلول المختلفة (سويدات، والشيخ، ٢٠١٧، ٣٩).

ونظرًا لأهمية التفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار عند الطلبة، لابد أن تسعى كليات التربية بالجامعات اليمنية– من خلال أساتذتها وبرامجها– إلى إكساب الطلبة مختلف المهارات وعمليات العلم وتنمية القدرات العقلية وتكليفهم بنشاطات تتطلب منهم التفكير التحليلي واتخاذ القرارات، ويمكن تنمية ذلك عن طريق التعلم أو الممارسة أو التدريب؛ الأمر الذي يُساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة؛ ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات المختلفة، وعلى إصدار الأحكام في المواقف والأحداث التي تعترضهم في حياتهم اليومية؛ بهدف إعداد جيل قادر على التفكير.

ورغم أهمية هذا الموضوع لم يجد الباحث– حسب علمه– دراسة تناولت علاقة التفكير التحليلي بمهارة اتخاذ القرار، فقد أجريت بعض الدراسات عن التفكير التحليلي ودراسات على اتخاذ القرار؛ ولكنها لم تهتم بالتفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار؛ ومن تلك الدراسات:

الدراسة التي قام بها الجنابي (٢٠١٧) وهدفت إلى معرفة مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية بالعراق، تكونت عينتها من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة، واستخدمت مقياس التفكير التحليلي، وأظهرت نتائجها امتلاك الطلبة للتفكير التحليلي بدرجة متوسطة، ولم تُظهر وجود علاقة ارتباطية في مستوى التفكير التحليلي وقدرتهم على حل المشكلات، ومن أهم توصياتها تضمين المقررات الجامعية أنشطة وتدريبات تعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي.

واهتمت دراسة كيو (Keow ,2017) بتطوير مهارات التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعات التايلندية، غبر خطط إدارة التعلم في مقاطعة خون كاين في تايلاند، تكونت عينتها من (٤٥) معلمًا و(١٥٧٥) طالبًا، أوضحت نتائجها أن درجة التفكير التحليلي لأفراد العينة جاءت بمستوى أعلى من المعيار المفترض (٧٠%).

ونفذ المهداوي، وكاظم (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة في بغداد، تكونت عينتها من (٢٣٦) طالبًا وطالبة، واستخدمت اختبار التفكير التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى أن أفراد العينة يمتلكون القدرة على التفكير التحليلي، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير

التحليلي وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص.

وحاولت دراسة المنصور (٢٠١٥) الكشف عن وجود علاقة بين الذكاء ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة دمشق، واستخدمت المنهج الوصفي، كما استخدمت مقياس اتخاذ القرار، وطبق على عينة تكونت من (٥٢١) طالبًا وطالبة، وكشفت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة بين درجات الذكاء وبين درجات القدرة على اتخاذ القرار لدى عينتها، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بالقدرة على اتخاذ القرار بين الطلبة تُعزى لجنس الطلبة، ومن أهم توصياتها الاهتمام بالأنشطة والمحاضرات والندوات التي تُسهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى لطلبة الجامعة.

واستقصت دراسة سيتهيبون (Sitthipon ,2015) الوضع الحالي والحاجة إلى تعلم إدارة تطوير التفكير التحليلي لدى عينة مكونة من (٤٠٠) معلم من معلمي التعليم الأساسي في المنطقة الشمالية الشرقية من تايلاند، واستخدمت استبيانًا كأداة لمعرفة مستوى التفكير التحليلي، توصلت نتائجها إلى أن مستوى المعلمين في التفكير التحليلي كان مرتفعًا، أما مستوى الممارسة فكان منخفضًا، كما توصلت إلى أن أفراد العينة لديهم كفاءة في تصميم ووضع الخطط لإدارة التعليم وتطوير مهارة التفكير التحليلي لطلبتهم؛ إلا أن المشكلة كانت متدنية لدى أفراد العينة في كيفية وضع أنشطة تعلمية تنمي مهارة التفكير التحليلي لدى الطلبة، وأوصت بضرورة حصول المعلمين على المعرفة والكفاءة في إدارة التعلم القائم على مهارة التفكير التحليلي.

كما استقصت دراسة كل من أبو عواد، وأبو جادو، والسلطي (٢٠١٤) دلالات الفروق في أساليب التفكير(التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن وفقًا لعدد من المتغيرات، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي، وطبق على عينة تكونت من (٢٢٥) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائجها إلى أن أسلوب التفكير التحليلي كان أكثر شيوعًا بين الطلبة مقارنة بأسلوب التفكير الاستدلالي، وكشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التفكير التحليلي تُعزى لجنس الطلبة ولمتغير المستوى الدراسي.

وسعت الدراسة التي قام بها أبو عقيل (٢٠١٣) إلى معرفة مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل في فلسطين المحتلة، وعلاقته ببعض المتغيرات، تكونت عينتها من (٣٠٧) طلابٍ وطالباتٍ، وتم استخدام مقياس التفكير التحليلي، وبينت نتائجها أن مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التحليلي وحل المشكلات، وأظهرت أن لدى الإناث درجات تفكير تحليلي في حل المشكلات أعلى من الذكور، وتوجد فروق لصالح المستوى الدراسي، وأوصت بضرورة اهتمام الجامعات بإقامة أنشطة هادفة تُسهم في تنمية تفكير الطلبة تحليليًا.

كما سعت دراسة الزهراني (١٤٣١هـ) إلى معرفة التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة بالسعودية، تكونت عينتها من (٣٦١) طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياس اتخاذ القرار، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى اتخاذ القرار لدى العينة تُعزى إلى المستوى الدراسي أو إلى التخصص، ومن أهم توصياتها العمل على تقديم دورات تدريبية لطلبة الجامعة لتنمية مهارات اتخاذ القرار.

واستخدمت دراسة كل من الزيادات، والعدوان (٢٠٠٩) طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية في الأردن، واستخدمت مقياس مهارات اتخاذ القرار، طُبق على عينة تكونت من (١٥٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق في تنمية مهارة اتخاذ القرار تُعزى للجنس، وأوصت بتضمين تلك المهارات في المناهج والمقررات والبرامج الدراسية، علاوة على إشراك الطلبة وتشجيعهم على امتلاك مهارة اتخاذ القرار بواسطة الأنشطة المختلفة.

وسعت دراسة ميشيل، وكارول (Michelle & Carol ,2006) إلى معرفة مهارات التفكير التحليلي في

حل المشكلات عبر لغة الترميز لدى الطلبة الجامعيين في كندا، وحددت أربع مشكلات بها يتم استخدام التفكير التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (٤٤) طالبًا من طلبة جامعة جبل سانت فنسنت، وأشارت النتائج أن الطلبة ليس لديهم مهارات كافية في تدوين الملاحظات ولا يمتلكون مهارات التفكير التحليلي في حل المشكلات.

وحللت دراسة سونجل (Songul, 2003) سلوكيات صنع القرار ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة المراهقين في الثانوية العامة في الأناضول بتركيا، تكونت عينتها من (٤٩٨) طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياس سلوكيات صنع القرار ومقياس حل المشكلات، وأظهرت نتائجها أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الإناث، ولم توجد فروق في مهارات حل المشكلات بين الجنسين.

ومن استعراض الدراسات السابقة، تتبين ندرة الدراسات العربية التي تناولت التفكير التحليلي، وقد أفاد الباحث منها في إعداد المقياسين المستخدمين في هذه الدراسة، وفي صياغة مشكلتها وتساؤلاتها وأهدافها، وفي تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلتها، وفي تفسير النتائج، علاوة على الوقوف في جوانب الاتفاق أو تقاطعها مع نتائج هذه الدراسة، مما سهل التوصل إلى استنتاجات وتوصيات مهمة.

ومن جانب آخر لم يتم العثور على أية دراسة تناولت علاقة التفكير التحليلي بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كليات التربية بالجامعات– في حدود علم الباحث– مما عزز القيام بهذه الدراسة، وبرزت الحاجة إليها؛ كي تبحث معرفة العلاقة بين التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز– فرع التربة، وهو ما لم تبحثه أي من الدراسات السابقة، الأمر الذي تفردت به هذه الدراسة إذ ربطت بين متغيري التفكير التحليلي واتخاذ القرارات.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق ذكره في خلفية الدراسة، وفي ضوء اهتمام المختصين والباحثين في مجال التفكير التحليلي باعتباره إحدى المهارات المعرفية التي يمكن اكتسابها بطرق مختلفة، وموضوعًا ذا أهمية بالنسبة لطلبة الجامعات، علاوة على كثرة الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير عمومًا، يمكن القول: إن القليل منها تطرقت إلى التفكير التحليلي كدراسة: (الجنابي، ٢٠١٧؛ والعمرجي،٢٠١٧؛ ومحمود، ٢٠١٧؛ والمهداوي، وكاظم،٢٠١٥؛ وأبو عواد، وأبوجاد، والسلطي،٢٠١٤؛ وأبو عقيل، ٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى التفكير التحليلي لدى الطلبة، وأوصت بالاهتمام بتنمية مهاراته في مختلف المراحل الدراسية، كما لاحظ الباحث شحته في الدراسات العربية وانعدامًا لدراسته على المستوى المحلي التي تسعى إلى معرفة مستوى التفكير التحليلي من ناحية، ومعرفة علاقة التفكير التحليلي باتخاذ القرار من ناحية ثانية؛ لذلك فالحاجة تتطلب إجراء المزيد من البحوث في هذا الجانب، مما عزز القيام بهذه الدراسة، والتي تهدف إلى معرفة مستوى التفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة.

أسئلة الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س١/ ما مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة؟

س٢/ هل يختلف مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة، باختلاف الجنس؟

س٣/ هل يختلف مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة، باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، والمستوى الدراسي)؟

س٤/ هل يختلف مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة باختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص، والمستوى الدراسي)؟

س٥/ هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

– معرفة مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، ومعرفة مدى اختلافها باختلاف (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي).

– التعرف على العلاقة بين مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

– تكشف عن المستوى الحقيقي للتفكير التحليلي لدى الطلبة وقدرتهم على اتخاذ القرارات، وهم في أهم المراحل الدراسية.

– تقدم معلومات قد تُسهم في تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية التفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار لدى الباحثين.

– قد تفيد متخذي القرار والمسؤولين على العملية التعليمية بوزارة التعليم العالي وفي الجامعات اليمنية؛ في وضع برامج إرشادية تربوية للطلبة، وتطبيق أنشطة وفعاليات لتنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات اتخاذ القرار.

– تقدم أدوات يمكن أن تفيد باحثين آخرين في نفس المجال، وتفتح الطريق أمامهم لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بهذا المجال على المستوى المحلي والعربي.

– من المأمول أن يسعى المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في اليمن إلى تطوير معارفهم حول مهارات التفكير التحليلي من خلال نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من طلبة كلية التربية بجامعة تعز – فرع التربة–، في التخصصات: (علوم القرآن– واللغة العربية– واللغة الإنجليزية– والرياضيات– والفيزياء) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨م، على طلبة المستوى الأول؛ لمعرفة مستوى تفكيرهم التحليلي، وقدرتهم على اتخاذ القرار، وهل للدراسة الأولية أثر على طلبة المستوى الأول؟ وكذا طلبة المستوى الرابع على اعتبار أن لديهم فرصة أكثر من غيرهم، نتيجة لخبرتهم ودراستهم الجامعية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة مصطلحين يمكن تعريفهما إجرائيًا على النحو الآتي:

التفكير التحليلي (Analytical Thinking): يُعرف إجرائياً: بأنه عملية عقلية هدفها تجزئة الموقف التعليمي إلى مكوناته الأساسية، وفهم العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين هذه المكونات؛ ليتمكن الطالب من اتخاذ قرار مناسب حيالها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بواسطة الاختبار المعد لهذا الغرض.

اتخاذ القرار (Make decision): يُعرف إجرائيًا: بأنه اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل المتاحة لحل موقف تعليمي معين بتفكير متأنٍ قبل اتخاذ القرار، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم والمعد لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه يتناسب مع أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية جامعة تعز – فرع التربة في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨م، والبالغ عددهم (١٩١٦) طالبًا وطالبة موزعين على المستويات الأربعة لجميع الأقسام، وفقًا لإحصائيات إدارة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، من طلبة الكلية في المستويين: الأول والرابع، ولإن أعداد الذكور كان قليلاً فقد تم اختيار أكبر عدد ممكن منهم، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والمستوى).

المستوى الدراسي	التخصص/ الجنس										المجموع
	علوم قرآن		لغة عربية		لغة إنجليزية		رياضيات		فيزياء		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	

الأول	١٠	٢٤	١٤	٣٣	١٤	٢٥	٩	٢٤	١١	٢٠	١٨٤
الرابع	١٠	٣٣	٥	١٧	٥	٢٧	١٠	٢١	٦	٢٢	١٥٦
المجموع	٢٠	٥٧	١٩	٥٠	١٩	٥٢	١٩	٤٥	١٧	٤٢	٣٤٠

أداتا الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام مقياسين، هما: مقياس التفكير التحليلي، ومقياس مهارات القدرة على اتخاذ القرار، وفيما يلي عرض لإجراءات بناء المقياسين:

أولاً: إعداد مقياس التفكير التحليلي:

اطلع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بقياس التفكير التحليلي كدراسة: (الجنابي، ٢٠١٧؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥؛ وأبو عواد، وأبو جادو، والسلطي، ٢٠١٤؛ وأبو عقيل، ٢٠١٣)، وقد تبين أن تلك الدراسات تبنت مقياس التفكير التحليلي الذي وضعه كل من هاريسون وباريسون (Barson and Harrison) في جامعة كاليفورنيا عام (١٩٨٠) المشار إليه في أبو عقيل (٢٠١٣، ١٣)، ورأى الباحث أنه من المناسب إعداد مقياس يتناسب مع طلبة كلية التربية جامعة تعز– فرع التربة، بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، علاوة على مناقشة عدد من الزملاء في التربية، فقد تم صياغة (٢٤) فقرة، وأمام كل فقرة تدرج خماسي حسب طريقة ليكرت (Likert) (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، بحيث تأخذ الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على عددٍ من المختصين من ذوي الخبرة في مجال علم النفس والقياس والتقويم، والمناهج، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس ومدى ملائمتها وصياغتها، وتم الأخذ بجميع الملاحظات، وبذلك يُعد المقياس صادقًا.

وللتأكد من ثبات المقياس وتقدير الزمن اللازم للاستجابة عليه تم تطبيقه مرتين متتاليتين، بفارق زمني "أسبوعين" على عينة استطلاعية تكونت من (٢٧) طالبًا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، بهدف حساب ثباته، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه عند تطبيقه على عينة الدراسة، وقد وجد أن الزمن الكلي اللازم للإجابة عليه (٢٠) دقيقة، وحُسب معامل الثبات لدرجات التطبيقين باستخراج معامل الارتباط بيرسون وبلغ (٠,٧٦)، كما حُسب معامل الثبات –أيضًا– باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ لإيجاد الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة، وبلغ (٠,٨٠)، وتم ايجاد المتوسط؛ إذ بلغت قيمة الثبات (٠,٧٨)، وهي قيمة كافية لتحقيق أغراض الدراسة، وعليه فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، وعند تصحيح المقياس أُعطي (١٠٠) كأعلى درجة و(٢٠) كأقل درجة، وأصبح جاهزًا للتطبيق ملحق رقم (١).

ثانيًا: مقياس مهارات اتخاذ القرار:

تم إعداد مقياس مهارات اتخاذ القرار بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات التي طورت مقاييس مهارات اتخاذ القرار خصوصًا، كدراسة: (بن دلالي، ٢٠١٧؛ ودرادكة، والبقمي، ٢٠١٧؛ وسويدات، والشيخ، ٢٠١٧؛ والمنصور، ٢٠١٥؛ والزهراني، ١٤٣١هـ) فقد تنوعت المقاييس في تلك الدراسات بحسب البيئة والعينة التي تم إجراء الدراسة عليها، وكانت هذه المقاييس تمتاز بأنها من نوع التقرير الذاتي؛ لذا كان من المناسب بناء مقياسٍ أدائي يقيس مهارات القدرة على اتخاذ القرار، ملائم لطلبة كلية التربية بجامعة تعز– فرع التربة؛ وتم بناء مقياس بصورته الأولية من (٣٥) فقرة، جميعها تدور حول (٥) مهارات فرعية، وأمام كل فقرة تدرج خماسي حسب طريقة ليكرت (Likert) (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، بحيث تأخذ الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على عددٍ من المختصين متزامنًا مع مقياس مهارات التفكير التحليلي؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم المتعلقة بالمقياس وأبعاده لعينة الدراسة، وقد تم الأخذ بها، إذ تم حذف (١٠) فقرات، وتعديل صياغة عدد منها، وبذلك يُعد المقياس صادقًا.

ولتقدير ثبات المقياس وتقدير الزمن اللازم للاستجابة عليه تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها التي طُبق عليها مقياس مهارات التفكير التحليلي، ثم أُعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحُسب معامل الثبات باستخراج معامل

الارتباط بيرسون في التطبيقين وبلغ (٠,٨٧)، كما حُسب- أيضًا- باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) لإيجاد الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة وبلغ (٠,٩٠)، وتم إيجاد المتوسط وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٨)، وتعتبر قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة، كما قدر الزمن اللازم للإجابة عنه وكان (٢٨) دقيقة، وعليه فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على مجالاته الخمسة، وعند تصحيح المقياس أعطيت (١٢٥) كأعلى درجة و(٢٥) كأقل درجة للمقياس، وأصبح جاهزًا للتطبيق، والجدول (٢) يوضح توزيع مفردات المقياس على مجالاته بصورته النهائية ملحق رقم (٢).

جدول (٢) توزيع فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار على مجالاته الخمسة بصورته النهائية.

مجالات مقياس اتخاذ القرار	عدد الفقرات
تحديد المشكلة والتعرف عليها	٤
جمع المعلومات الكافية	٤
وضع البدائل المتاحة واختيار أفضلها	٧
متابعة القرار وتنفيذه	٤
تقييم النتائج	٦
المقياس ككل.	٢٥

إجراءات تنفيذ الدراسة ميدانيًا:

بعد الانتهاء من إعداد مقياسي الدراسة، والتأكد من صدقهما وثباتهما، ووضع التعليمات اللازمة للإجابة عليهما وتحديد العينة الأصلية؛ قام الباحث بتطبيقهما في الفترة من (٢٠١٨/٩/٢٢ إلى ٢٠١٨/٩/٢٧م) في الفصل الدراسي (الثاني)، وجمعت الأوراق المكتملة، وصححت، وتم تفريغ البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تمهيدًا لمعالجتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واستخدام اختبار "T" لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط لبيرسون.

<u>نتائج الدراسة ومناقشتها:</u>

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على: "ما مستوى التفكير التحليلي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز- فرع التربة؟ وللإجابة عنه تم استخدام اختبار "T" لعينة واحدة (One- sample t-test)، وكانت النتائج كما في الجدول (٣).

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" لدرجات أفراد العينة على مقياسي التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار.

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	مستوى التفكير
التفكير التحليلي	**٧٩,٦٠**	**٨,٠٥٥**	**٣٣٩**	**١٨٢,٢١٥**	**٠,٠٠٠**	**مرتفع**
اتخاذ القرار	**٩٦,٩٥**	**١١,٠٣٤**	**٣٣٩**	**١٦٢,٠١٩**	**٠,٠٠٠**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط أفراد العينة في مستوى التفكير التحليلي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار بلغ **(٧٩,٦٠)**، **(٩٦,٩٥)** على الترتيب، ويقابل ذلك المتوسط **(٣,٩٨)**، **(٣,٨٧)** على الترتيب، وفق بدائل المقياس، حيث إن متوسط بدائل المقياس هو (٣)، ويُلاحظ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط أفراد العينة، وهذا يعني أن أفراد العينة لديهم تفكير تحليلي وقدرة

على اتخاذ القرار، وجاء بمستوى مرتفع[1]. وتأكيدًا لهذا يُشير كل من سويد (٢٠١٦، ٤٨)، والزغبي، والشريدة (٢٠٠٧، ١٦) إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعًا لدى الطلبة الأوروبيين والمصريين والأمريكيين والطلبة اليابانيين هو التفكير التحليلي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أفراد العينة بكلية التربية يتعرضون إلى أنشطة، وتدريبات، وفعاليات تُسهم في تنمية التفكير التحليلي، والقدرة على اتخاذ القرار بشكلٍ مناسب، وربما كانت المقررات التخصصية والتربوية على اختلافها قد أسهمت في ذلك، ولعل السبب يعود أيضًا إلى أن أساتذة المقررات الدراسية بتفاعلاتهم وتعاملاتهم ومناقشاتهم العديدة التي تدور بينهم وبين طلبتهم وطرائق تدريسهم المستخدمة في الكلية؛ ساعدت على التوصل إلى هذه النتيجة، وربما يكون السبب في طبيعة الاختبارات الجامعية التي يعتمد معظمها على الأسئلة التي تثير مهارات التفكير، علاوة على اندماج الطلبة في الحياة الجامعية لفترة من الزمن– وخاصة طلبة المستوى الرابع–؛ تمكنوا فيها من امتلاك مجموعة من المهارات تسمح لهم بإقامة العلاقات الاجتماعية، وتجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، والاستفادة من خبراتهم التعليمية والاعتماد على ذاتهم؛ ولعل ذلك قد أسهم في رفع مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لديهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه ميشيل، وكارول (Michelle & Carol ,2006,p868). وينسجم هذا مع الإطار النظري الذي أشار إليه الزغبي، والشريدة (٢٠٠٧، ١٦)، (Linda, & Richard, ,2007,p6) إلى أنه عندما تسير عمليات التعليم والتعلم التي تحدث في المدارس والجامعات وفق خطوات مرتبة ومتسلسلة تصبح جزءًا مهمًا في حياة الطلبة وفي تصرفاتهم اليومية بل ومن سماتهم الشخصية، فإذا صادفهم موقف أو مشكلة يتم التعامل معها وفقًا لتلك الخطوات، الأمر الذي يساعدهم في التفكير التحليلي واتخاذ القرار، وبناءً عليه تهتم الجامعات اليوم بتعزيز وإثراء جودة العملية التعليمية لدفع الطلبة بأن يكونوا نشطين ومفكرين ومنتجين، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Nor ,2012,p22) بقوله: إن الطلبة يفضلون الأنشطة والفعاليات والتجارب التثقيفية التي تُسهم في تبادل الأفكار وتسمح لهم بالحرية في إصدار القرارات إزاء المشكلات والمواقف التعليمية التي يوجهونها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات: (الجنابي، ٢٠١٧؛ و Keow ,2017؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥، ٣٢٧؛ و Sitthipon, 2015؛ وأبو عواد، وأبو جادو، والسلطي، ٢٠١٤، ٥٨٤؛ وأبو عقيل، ٢٠١٣؛ و Art ,2012؛ و Lily, et al. ,2009) التي أشارت إلى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير التحليلي، أي إن الطلبة يتمكنون من تجزئة المادة التعليمية والمثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها، وتحليل التفاصيل إلى أجزاء دقيقة، وإدراك ما بينها من علاقات وروابط، مما ساعدهم في فهم بنية المقررات التعليمية، لكنها تتقاطع مع نتائج دراسات أخرى (Taveep, et al. ,2016؛ والعفيفية، وأمبو سعيدي، ٢٠١٤؛ Sitthipon ,2014؛ و Michelle & Carol ,2006) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير التحليلي لدى الطلبة متدنٍ وضعيف، وليست لديهم مهارات كافية تمكنهم من القدرة على اتخاذ القرارات. وهذا حسب ما أشار إليه (Sitthipon ,2014) إذ يقول: إذا كان التعليم معتمدًا على التلقين وحفظ المعلومات واستدعائها وقت الاختبارات؛ فلن يكون هناك تفكير تحليلي لدى الطلبة؛ طالما لم يتم التركيز على مهارات التفكير والحكم على الأشياء بالظاهر، ولم يتم التعمق في مكنونات المعلومات والمعارف والحقائق والنظريات؛ فالتفكير السطحي للأشياء لا يظهر حقيقتها والمغزى المراد منها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي

[1]– قام الباحث بتقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية لمستوى التفكير التحليلي إلى ثلاثة مستويات بدرجة (مرتفعة، متوسطة، ضعيفة) وفقًا للمعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات، حيث إن المدى هنا = الفئة العليا– الفئة الدنيا، وطول الفئة= (١٠٠ – ٢٠) ÷ ٣ = ٢٦ ، وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية: من (٢٠ إلى أقل من٤٧ بدرجة ضعيفة)، ومن (٤٧ إلى أقل من ٧٤ بدرجة متوسطة)، ومن(٧٤–١٠٠ بدرجة مرتفعة)، ونفس الإجراء اتخذ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار، حيث طول الفئة= (١٢٥–٢٥) ÷ ٣ = ٣٣ ، وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية: من (٢٥ إلى أقل من ٥٩ بدرجة ضعيفة)، ومن (٥٩– أقل من ٩٣ بدرجة متوسطة)، ومن(٩٣–١٢٥ بدرجة مرتفعة).

نص على: "هل يختلف مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز – فرع التربية، باختلاف متغير الجنس؟ للإجابة عنه تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مستوى التفكير التحليلي ومتوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة باختلاف الجنس، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤) اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين وفقًا لمتغير الجنس لمعرفة الفروق في مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	مستوى التفكير
التفكير التحليلي	ذكور	٩٤	٧٩,٥٠	٨,٢٩٢	٣٣٩	٠,٨٨٨	٠,٩٧٧	مرتفع
	إناث	٢٤٦	٧٩,٦٣	٧,٩٧٩				
القدرة على اتخاذ القرار	ذكور	٩٤	٩٦,٢٣	١٠,٦٣٥	٣٣٩	٠,٤٥٩	٠,٨١٣	مرتفع
	إناث	٢٤٦	٩٧,٢٢	١١,١٩١				

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى الدلالة في مستوى التفكير التحليلي، وفي مستوى القدرة على اتخاذ القرار بلغ (٠,٩٧٧)، (٠,٨١٣) على الترتيب، وهما أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى التفكير التحليلي أو في مستوى القدرة على اتخاذ القرار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كافة الأنشطة والتدريبات والتكاليف التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي، والقدرة على اتخاذ القرار والتي تُعطى في الكلية موجهة لكلا الجنسين معًا، كما أن المقررات الدراسية والمُناخ التعليمي الجامعي لهم جميعًا أدى إلى عدم وجود فروق في الجنس، وربما يعود السبب إلى تأثير الثقافة والتواصل الاجتماعي والوضع الحالي للبلد لدى الذكور والإناث معًا؛ إذ يتطلب منهم تحمل المسؤولية، ومن ثم فكل واحد منهم يستخدم التفكير التحليلي في حياته اليومية منذ لحظة استيقاظه في الصباح، ومحدد ماذا يأكل؟ وماذا يلبس؟ ومن يختار من الأصدقاء؟ ويفسر ويحلل ويستخلص استنتاجات حول الأحداث والمشاهدات اليومية، ويحلل القصائد والأرقام والأحداث التاريخية والأوضاع الاجتماعية والحالات النفسية والصفات الشخصية، وكل ذلك يُعد جزءًا من نشاطاتهم اليومية، وهي تعتمد على التفكير التحليلي لدى الجنسين، وهذا يتفق مع ما يراه لندا، وريشارد (Linda, & Richard, 2007,p6). أما نور (Nor ,2012,p26) فترى أنه عندما يكون المُناخ التعليمي في القاعة الدراسية وفي الجامعة موجهًا للجنسين يكون مفتوحًا ومحفّزًا وداعمًا للعملية التعليمية، ويركز على مهارات التفكير ودراسة العلاقات بين الأشياء والتركيز على توحيد الأنشطة والفعاليات والأسئلة، ويتم تناول مواقف تتحدى تفكير الطلبة وتدربهم على إصدار القرارات ومناقشتها وتقييمها وتتولد لديهم الحرية في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وينخرطون جميعًا بالمشاركة في عمليات التفكير التحليلي، والمشاركة في إصدار القرارات؛ الأمر الذي أدى إلى هذه النتيجة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات: (الجنابي، ٢٠١٧؛ وسويد، ٢٠١٦، ٥١؛ والمنصور، ٢٠١٥؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥، ٣٢٨؛ والشريدة، وبشارة، ٢٠١٠، ٥٤٣، والزغبي، والشريدة، ٢٠٠٧، ١٧؛ و2006, Michelle & Carol) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير التحليلي أو في القدرة على اتخاذ القرار لدى عيناتها تُعزى لمتغير الجنس، ويبرر سويد (٢٠١٦، ٥١)، والمنصور (٢٠١٥، ١٠٠) أن الذكور يتفوقون على الإناث في المرحلة العمرية بين: (١٠-١٢) سنة، وفي هذا العمر تبدأ كثير من التغيرات الفسيولوجية والنفسية، وربما يكون لها تأثير في ذلك، وهذه الفروق تتضاءل مع التقدم في العمر حتى تنعدم تقريبًا بين: (١٨-٢٠) سنة، وهذا ما أكده (Songul,2003, p23). ومن ناحية أخرى هناك تغيرات كبيرة طرأت على المجتمع؛ جعلت

كلا الجنسين يتعرضان لنفس الظروف والمثيرات البيئية على المستوى الفكري والقيمي، كما أنه أصبح للذكر والأنثى درجة متشابهة من الاستقلالية والحرية والتعبير والتعلم والعمل والتفكير واتخاذ القرارات في مختلف القضايا الشخصية والاجتماعية والتعليمية، وهو ما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في أداتهما على أداتي الدراسة، وهذا ينسجم مع الأدب التربوي الذي أشار إليه المهداوي، وكاظم (٢٠١٥، ٣٢٨) حيث سوغ ذلك بأن العملية التعليمية التي يخضع لها الطلبة في مختلف المستويات الدراسية يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف مهما كان نوعها وشكلها بطريقة متساوية لجميع الطلبة، سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا أو حسب مستواهم الدراسي، لكن نتائج هذا السؤال تتعارض مع نتائج دراسة العفيفية، وأمبو سعيدي (٢٠١٤)، و(Songul,2003,p23) التي أشارت إلى أنه توجد فروق في مستوى التفكير التحليلي أو في مهارة اتخاذ القرار وفقًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، على اعتبار أن الإناث أكثر حرصًا في تحليل المواقف والمشكلات، وأكثر حرصًا في اتخاذ القرارات؛ واحترام الذات نتيجة خوفهن من النتائج العكسية. وهذه النتائج تستدعي المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال؛ لمعرفة الأسباب الحقيقة وراء عدم وجود فروق دالة بين الجنسين.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي نص على: "هل يختلف مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز – فرع التربة، باختلاف متغيري (التخصص، والمستوى الدراسي)؟

للإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمستوى التفكير التحليلي وفقًا لمتغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي).

التخصص	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علوم قرآن	الأول	٣٤	٧٩,٦٧	٦,٤١٨
	الرابع	٤٣	٨٢,٢٥	٥,٩٣
	المجموع	٧٧	٨١,١١	٦,٢٤٧
لغة عربية	الأول	٤٧	٧٨,٩٣	٨,٠١٤
	الرابع	٢٢	٧٨,٠٤٥	٨,٣٦٣
	المجموع	٦٩	٧٨,٦٥	٨,٠٧٦
لغة إنجليزية	الأول	٣٩	٨٠,٦٤١	٧,٣٠٣
	الرابع	٣٢	٧٩,٦٨	٧,٥٢٨
	المجموع	٧١	٨٠,٢١	٧,٣٦٧
رياضيات	الأول	٣٣	٧٩,٦٠	٩,١٤٤
	الرابع	٣١	٨١,٧٧	٨,٦٠١
	المجموع	٦٤	٨٠,٦٥	٨,٨٨٢
فيزياء	الأول	٣١	٧٥,٧٠	١٠,٧٠٢
	الرابع	٢٨	٧٨,١٠	٧,٤٩٩
	المجموع	٥٩	٧٦,٨٤	٩,٣٢١
المجموع الكلي	الأول	١٨٤	٧٩,٠١	٨,٤٠٣
	الرابع	١٥٦	٨٠,٢٩	٧,٥٩٢
	المجموع	٣٤٠	٧٩,٦٠	٨,٠٥٥

يتضح من الجدول (٥) أن بين متوسطات أفرد العينة فروقًا ظاهرية حسب متغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي) في مستوى التفكير التحليلي، ولمعرفة دلالات تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي واختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين الثنائي لمستوى التفكير التحليلي لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	٧٣٩,٧٧٠	٤	١٨٤,٩٤٢	٢,٩٢٠	٠,٠٢١
المستوى الدراسي	٩١,٥٧٥	١	٩١,٥٧٥	١,٤٤٦	٠,٢٣٠
التخصص× المستوى	٢١٨,٠٣١	٤	٥٤,٥٠٨	٠,٨٦١	٠,٤٨٨
الخطأ	٢٠٨٩٧,٦٠٣	٣٣٠	٦٣,٣٢٦	—	—
المجموع	٢١٧٦٢٩٠,٠٠	٣٤٠	—	—	—

يتضح من الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التفكير التحليلي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي أو التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي، غير أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجاتهما وفقًا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٢١)، وقيمة "ف" المحسوبة (٢,٩٢٠)، وهي دالة إحصائيًا، والفرق واضح من خلال اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية، فقد بلغ الفرق بين متوسطات درجات قسم علوم القرآن ودرجات طلبة قسم الفيزياء (٤,٢٧) وهو دال إحصائيًا لصالح طلبة علوم القرآن، حيث بلغت الدلالة لهذا الفرق (٠,٠١٨)، أما في بقية التخصصات فالفرق بينهما غير دال إحصائيًا، ومن ثم فإننا نستنتج أنه على الرغم من أن نتائج تحليل التباين الثنائي أظهرت أن التخصصات الخمسة مختلفة في متوسطاتها في مستوى التفكير التحليلي، إلا أن هذا الفرق لم يكن دال إحصائيًا إلا بين متوسط درجات طلبة قسم علوم القرآن مع متوسط درجات طلبة قسم الفيزياء.

ويمكن تفسير دلالة هذه الفروق في المتوسطات وفقًا لمتغير التخصص بأن طلبة التخصصات الأدبية أو الإنسانية –علوم قرآن– بحكم ما يدرسونه من مقررات دراسية؛ يميلون إلى إقامة العلاقات الاجتماعية، ولديهم وجهات نظر مختلفة، ولديهم اهتمام بالقيم الاجتماعية، ويستمتعون بالحوار والنقاش، ويميلون إلى تحليل القضايا والمواقف والأحداث والتفكير فيها ثم اتخاذ القرارات المناسبة حيالها، وهذا لا يتوافر لدى طلبة التخصصات العلمية– فيزياء– فالمقررات العلمية صحيح أنها تعتمد وتركز على مهارات التحليل أكثر من المقررات الإنسانية، إلا أن المقررات العلمية يغلب عليها لغة الأرقام والقوانين والمجردات؛ فيقتصر تفكيرهم التحليلي على هذا الاتجاه، وقد يصعب عليهم تحليل المواقف والمشكلات والأحداث اليومية والحياتية والتعليمية والتفكير فيها تحليليًا ومن ثم اتخاذ القرار، بعكس طلبة علوم القرآن، وهذا حسب ما أشار إليه الزغبي، والشريدة (٢٠٠٧، ١٩) من أن طلبة الأقسام الأدبية يركزون على ماهو مفيد للناس والمجتمع، ويبذلون أقصى الجهد لمراعاة المشاعر والأفكار والميل للثقة بالآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس ومع مشكلاتهم، ومحور اهتمامهم القيم الاجتماعية، في حين أن طلبة الأقسام العلمية يعتمد تفكيرهم التحليلي على القوانين والحجج الرياضية المدعمة بالأرقام، وعلى نتائج البحث العلمي؛ فالأقسام العلمية ومقرراتها تحتاج إلى قدرات تحليلية عالية وتهتم بالأرقام والبراهين العلمية من أجل إكساب الطالب قدرة على التفكير التحليلي. وهذا ما أكده (سويد، ٢٠١٦، ٥٣).

أما من حيث تأثير المستوى الدراسي بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع؛ فتوجد فروق بين متوسطات طلبة المستويين والفرق لصالح طلبة المستوى الرابع، لكن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائيًا، حيث بلغ

مستوى الدلالة (٠,٢٣٠) وهي أكبر من المستوى (α=٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات طلبة المستوى الأول ومتوسطات طلبة المستوى الرابع، على الرغم من أن طلبة المستوى الأول انتقلوا من مُناخ تعليمي مدرسي محدود إلى مُناخ تعليمي جامعي متعدد النشاطات؛ قد يؤثر على القدرات التحليلية لديهم، في حين أن طلبة المستوى الرابع قد تخصصوا واكتسبوا خبرة من خلال دراستهم لمقررات التخصص، علاوة على الفترة الزمنية التي قضوها في الجامعة، فكان المفترض أن يكون هناك فرق لصالح طلبة المستوى الرابع، لكن ذلك لم يظهر في نتائج هذه الدراسة، ويختلف هذا مع الأدب التربوي حسب ما أشار إليه (Nor ,2012,p17) من أن مهارات التفكير التحليلي تتطور وتنمو لدى الطالب بواسطة التعليم والتعلم والتدريب، كما تنمو وتتطور بمرور الوقت عبر التطور الشخصي والنمو المهني للطالب.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة: (أبو عقيل، ٢٠١٣؛ والزغبي، والشريدة، ٢٠٠٧، ١٩) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التفكير التحليلي لدى عيناتها تُعزى لمتغير التخصص، كما أنها تتفق مع نتائج دراسات: (الجنابي، ٢٠١٧؛ وسويد، ٢٠١٦، ٥٥؛ والمهداوي، وكاظم، ٢٠١٥؛ وأبو عواد، وأبو جادو، والسلطي، ٢٠١٤، ٥٨٨؛ والشريدة، وبشارة، ٢٠١٠، ٥٤٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى التفكير التحليلي يُعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ يرون أن الأساليب والطرق واستراتيجيات التدريس التعليمية المتبعة تتشابه لدى الطلبة باختلاف مستوياتهم الدراسية؛ فالفرق بين الطلبة في المستوى الدراسي لا يؤثر في أساليب تفكيرهم إذا علمنا أنهم في النهاية يدرسون على أيدي المدرسين أنفسهم، ويخضعون لاستراتيجيات التدريس والتقويم نفسها.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، والذي نص على: "هل يختلف مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز – فرع التربة، باختلاف متغيري (التخصص، والمستوى الدراسي)؟ وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي)، وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمستوى القدرة على اتخاذ القرار وفقًا لمتغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي).

التخصص	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علوم قرآن	الأول	٣٤	٩٧,٧٣	٧,٩٠٢
	الرابع	٤٣	٩٨,٩٣	٨,٣٩٠
	المجموع	٧٧	٩٨,٤٠	٨,١٤٧
لغة عربية	الأول	٤٧	٩٦,٦٨	١٢,١٥٤
	الرابع	٢٢	١٠١,١٣	٨,٨٠٠
	المجموع	٦٩	٩٨,١٠	١١,٣٢٤
لغة إنجليزية	الأول	٣٩	٩٧,١٧	١١,٢٥٠
	الرابع	٣٢	٩٩,٣١	٩,٥٧٢
	المجموع	٧١	٩٨,١٤	١٠,٥٠٨
رياضيات	الأول	٣٣	٩٥,٣٣	١٣,٨١٧
	الرابع	٣١	٩٧,٠٣	١٢,٢١٨
	المجموع	٦٤	٩٦,١٥	١٢,٩٩٢
فيزياء	الأول	٣١	٩٢,٥٤	١٢,٢٥٢
	الرابع	٢٨	٩٣,٨٢	١١,١٧٢
	المجموع	٥٩	٩٣,١٥	١١,٦٦٩
المجموع الكلي	الأول	١٨٤	٩٦,٠٤	١١,٦٥١
	الرابع	١٥٦	٩٨,٠٢	١٠,١٩١
	المجموع	٣٤٠	٩٦,٩٥	١١,٠٣٤

يتضح من الجدول (٧) أن بين متوسطات أفرد العينة فروقًا ظاهرية حسب متغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي) في القدرة على اتخاذ القرار، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي واختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي لمهارة اتخاذ القرار لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري: (التخصص، والمستوى الدراسي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	١٣٥٩,٥٠٤	٤	٣٣٩,٨٧٦	٢,٨٣٦	٠,٠٢٥
المستوى الدراسي	٣٧٧,٠٢٣	١	٣٧٧,٠٢٣	٣,١٤٦	٠,٠٧٧
التخصص× المستوى	١١١,٣٥٠	٤	٢٧,٨٣٨	٠,٢٣٢	٠,٩٢٠
الخطأ	٣٩٥٥٢,٩١٦	٣٣٠	١١٩,٨٥٧	—	—
المجموع	٣٢٣٧٢٣٠,٠٠٠	٣٤٠	—	—	—

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اتخاذ القرار وفقًا لمتغير المستوى الدراسي أو التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها وفقًا لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٢٥)، وقيمة "ف" المحسوبة (٢,٨٣٦)، وهي دالة إحصائيًا، والفروق واضحة في اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية، فقد بلغ الفرق بين متوسطات درجات قسم علوم القرآن ودرجات طلبة قسم الفيزياء (٥,٢٥) وهو دال إحصائيًا ولصالح علوم القرآن، إذ بلغت الدلالة لهذا الفرق (٠,٠٤)، أما في بقية التخصصات فالفرق بين متوسطاتهما غير دال إحصائيًا، ومن ثم فإننا نستنتج أنه على الرغم من أن نتائج تحليل التباين الثنائي قد أظهرت أن التخصصات الخمسة مختلفة في متوسطاتها في مستوى القدرة على اتخاذ القرار؛ فإن هذا الفرق لم يكن دالاً إحصائيًا إلا بين درجات طلبة قسم علوم القرآن مع قسم الفيزياء ولصالح طلبة علوم القرآن.

ويفسر الباحث نتيجة دلالة الفروق في متغير التخصص بين درجات طلبة قسم علوم القرآن ودرجات طلبة قسم الفيزياء بأن أسلوب القدرة على اتخاذ القرار المتبع لدى طلبة قسم علوم القرآن عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب القدرة على اتخاذ القرارات عند طلبة قسم الفيزياء عند حل المسائل أو المواقف العلمية، مما يعني أن الطالب قد يستخدم عدة مهارات في اتخاذ القرار، وقد تتغير هذه المهارات أو القدرات بين الطلبة لعوامل عدة، ولعل هذا يعود أيضًا إلى أن طلبة قسم علوم القران تم تزويدهم بفرص للمشاركة والتدرب على مهارات اتخاذ القرارات بسبب المقررات الدراسية التي تسمح بذلك، وإشراكهم في الأنشطة المعرفية، أو قد يكون بسبب الاختلافات في تجاربهم السابقة في حياتهم اليومية أو في المستوى الثقافي والوضع الاجتماعي للوالدين. وهذا حسب ما أشار إليه (Michelle & Carol ,2006,p868). ويؤكده المنصور (٢٠١٥، ٧٠) بقوله: إن الطلبة يتباينون فيما بينهم عندما يواجهون موقفًا يقتضي منهم اتخاذ قرار نحوه؛ فمنهم من يتعمق ويتروى في دراسة اتخاذ القرار، ومنهم من يتردد في قراره، ومنهم من يتسع في معالجة المواقف التي تعترضه، وقد تعود هذه الفروق لنفس الأسباب التي ذكرت في مناقشة نتائج السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة.

تتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة: (درادكة، والبقمي، ٢٠١٧، ١٦٨٦؛ والمنصور، ٢٠١٥؛ وحكيم، ٢٠٠٨؛ والزهراني، ١٤٣١هـ، ٨٤) التي أشارت إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في القدرة على اتخاذ القرار وفقًا لمتغير التخصص، كما تتفق مع تلك الدراسات في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات أفراد العينة في القدرة على اتخاذ القرار وفقًا لمتغير المستوى الدراسي.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، والذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التحليلي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز – فرع التربة؟ وللإجابة عنه، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) بين درجات أفراد العينة على فقرات مقياس التفكير التحليلي ودرجاتهم على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في فقرات التفكير التحليلي ودرجاتهم على فقرات القدرة على اتخاذ القرار

المتغيرات	قيمة "ر"	الدلالة الاحصائية
التفكير التحليلي × القدرة على اتخاذ القرار	**٠,٥٨٨**	**٠,٠٠٠ دالة**

يتضح من الجدول (٩) أنه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أقل من (α=0.05)، وبلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون (r=0.588)، وهي متوسطة، وإن قيمتها تدل على أن الارتباط قوي، وإشارته موجبة تعني أن الارتباط إيجابي طردي بين المتغيرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب التربوي للتفكير التحليلي واتخاذ القرار، بأن للتفكير التحليلي عمليات عقلية تتضمن (التحليل، والتصنيف، والمقارنة، والتمييز، ورؤية العلاقات بين الأشياء...) وجميع هذه المهارات ترتبط بالقدرة على اتخاذ القرار؛ فمعرفة الفرد لقدراته التحليلية ومعرفته بالمواقف والمشكلات وتجزئتها ووضع الفروض والبدائل، كلها تحتاج إلى قدرة على اتخاذ القرار، ومهارات التفكير التحليلي تُسهم في تطوير مهارة اتخاذ القرار، وذلك عن طريق المقررات أو طرق التدريس أو الأنشطة والفعاليات وغيرها، وطالما أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتفعًا في التفكير التحليلي؛ فمن المسلم به أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار؛ وربما ساعدهم في ذلك نوعية المقررات الدراسية أو بعضها، من حيث تناولها الأنشطة والتدريبات والمعلومات والقضايا، أو الأسئلة التي تمكنهم من استخدام الإدراكات العقلية السليمة في تفكيرهم وفي اتخاذ قراراتهم اليومية؛ فالطالب الذي يفكر تفكيرًا تحليليًا جيدًا يكون واثقًا من نفسه وشجاعًا، وغير متردد في اتخاذ قراراته، وكلما كان الشخص ضعيفًا لا يمتلك تفكيرًا تحليليًا للأشياء والمواقف والأحداث يكون غير قادر على فرض الفروض أو الإتيان بالبدائل أو اتخاذ قرار صائب وشجاع نحو المواقف التي تواجهه، لذلك فمهارات التفكير التحليلي تتمتع بخصائص تتفق مع متطلبات القدرة على اتخاذ القرار، وهذا يتوافق مع الأدب التربوي الذي أشار إليه كل من (ودرادكة، والبقمي، ٢٠١٧، ١٦٨٦؛ وأبو عقيل، ٢٠١٣، ١٧؛ و Art,2012) إذ يرون بأن الشخص ضعيف التفكير يكون غير قادر على اتخاذ القرار؛ فممارسة التفكير التحليلي تزيد من فرصة اتخاذ القرار بطريقة صحيحة، كما أن القدرة على اتخاذ القرار بطريقة صحيحة تعزز من ممارسة التفكير التحليلي.

وتنفرد هذ الدراسة بهذه النتيجة حيث لم يجد الباحث– حسب علمه– دراسات سابقة تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في دراسة محلية أو عربية أو عالمية لعقد مقارنة؛ لذلك هناك حاجة لمزيد من الدراسة لمعرفة نوعية العلاقة بين درجات الطلبة وفقًا لهذه المتغيرات، وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن أسئلة هذه الدراسة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج الآتي:

– لدى الطلبة "أفراد العينة" مهارات تفكير تحليلي، وقدرة على اتخاذ القرار بمستوى مرتفع، أي إن لديهم القدرة على تحليل المواقف التعليمية أو المادة التعليمية إلى مكوناتها الصغيرة لمعرفة العلاقة بين تلك المكونات، مما يعني إيلاء أهمية كبيرة للأنشطة والفعاليات والتدريبات والشعور بتحمل المسؤولية عند تعليم وتعلم الطلبة، بحيث تزرع الثقة بالنفس، وتعزز التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرارات تُعزى لمتغيري الجنس أو المستوى الدراسي، مما يدل على أن ما يتعرض له الطلبة من تعليم وتدريب ومشاركة هي واحدة وموجهة إلى الجنسين، لكن توجد فروق في متغير التخصص.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، وقيمتها مرتفعة، وتدل على أن الارتباط قوي وإيجابي طردي بين المتغيرين، أي إن من يمتلك قدرة على التفكير التحليلي تكون لديه القدرة على اتخاذ القرار.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بـ:

- ضرورة قيام كلية التربية بجامعة تعز بتكثيف جهودها في تدريب الطلبة على مهارات التفكير التحليلي واتخاذ القرار في جميع التخصصات، وبجميع المستويات الدراسية، عن طريق التدريس والبرامج التي تقدمها.
- التركيز على مستوى التفكير التحليلي والقدرة على مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة أثناء التدريس بالكلية والتركيز على الأنشطة والفعاليات والتكاليف والأسئلة التي تنمي ذلك.
- الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارات التفكير التحليلي والقدرة على تخاذ القرار، بتعريضهم لمواقف تتطلب اتخاذ قرارات لحل المشكلات وإعمال العقل وأنماط التفكير المختلفة.
- العمل على تضمين المقررات والبرامج التعليمية بكلية التربية مزيدًا من الأنشطة والتدريبات التي تنمي مهارات التفكير واتخاذ القرار والعمل على تفعيلها.
- عقد دورات تدريبية وأنشطة وورش عمل وفعاليات؛ تُسهم في تنمية التفكير التحليلي والقدرة على اتخاذ القرار.

مقترحات الدراسة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة والنتائج التي أسفرت عنها واستكمالاً لها يمكن اقتراح الآتي:

- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة كليات أخرى في جامعة تعز.
- إجراء دراسة لمعرفة مستوى التفكير التحليلي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي العلوم في مدارس التعليم الثانوي في اليمن.

مراجع الدراسة:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المهارات الحياتية مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية**. ط١، مركز الكاتب للنشر: القاهرة.
- أبو عقيل، إبراهيم (٢٠١٣). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ٨(١)، ص١-٢٨.
- أبو عواد، فريال محمد، وأبو جادو، صالح محمد، والسلطي، ناديا سميح السلطي (٢٠١٤). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب- الأنروا وفقًا لعدد من المتغيرات. **دراسات العلوم التربوية**، المجلد(٤١)، ملحق(١)، ص٥٦٣- ٥٩١.
- بن دلالي، دليلة (٢٠١٧). صعوبات اتخاذ القرار المهني وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى طالبات السنة أولى بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة- بالجزائر.
- الجنابي، أحلام حميد نعمة (٢٠١٧). مستوى التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة القادسية. **مجلة كلية التربية بالجامعة المستنصرية**، العدد (٢)، ص٧٥- ٩٦.
- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد حكيم (٢٠٠٨). **أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة أم القرى**. منشورات جامعة أم القرى.
- الحجاحجة، صالح، والرزق، أحمد (٢٠١٥). فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات

اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١١(٣)، ص٣٥٧-٣٧٢.

- درادكة، أمجد، والبقمي، شذى (٢٠١٧). استراتيجيات التفاوض وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر الوكلاء والمعلمين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ١٣(١٠)، ص١٦٦٦-١٧٠٦.
- الزغبي، طلال عبد الله، والشريدة، محمد (٢٠٠٧). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وتأثيرها بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٥(٢)، ص١-٢٦.
- الزهراني، سلطان بن عاشور بن علي الزهراني (١٤٣١هـ). التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.
- الزيادات، ماهر مفلح، والعدوان، زيد سليمان (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٧(٢)، ص٤٦٦-٤٩٠.
- سويد، داليا (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **مجلة جامعة البعث**، ٣٨(٥١)، ص٢٧-٥٨.
- سويدات، أحمد عبد الله، والشيخ، فؤاد نجيب، (٢٠١٧). أثر التفكير الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري "دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا والوسطى في شركات التأمين العاملة في الأردن". **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، ١٣(١)، ص٣١- ٦٣.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشريدة، محمد خليفة، وبشارة، موفق سليم (٢٠١٠). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال). **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦(٣)، ص٥١٧-٥٥٢.
- عامر، أيمن (٢٠٠٧). **التفكير التحليلي "القدرة والمهارة والأسلوب"**. ط١، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، مركز الدراسات العليا والبحث، جامعة القاهرة، مصر.
- العفيفية، منى، وأمبو سعيدي، عبد الله (٢٠١٤). العلاقة بين مستوى مهارة الاستقصاء وقدرات التفكير المنطقي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة مسقط/ سلطنة عمان. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٨(١١)، ص٢٥٢٢-٢٥٥٦.
- علي، بشرى حسين، وصاحب، وجدان عناد (٢٠١٠). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية الأساسية.**مجلة كلية التربية الأساسية في العراق**، العدد (٦٣)، ص٢٧٩- ٣٠.
- علي، محمد السيد، (٢٠٠٣). **التربية العلمية وتدريس العلوم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العمرجي، جمال الدين إبراهيم محمود (٢٠١٧). فاعلية استخدام الرحلات التخيلية في تدريس الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة على تنمية المفاهيم والتفكير التحليلي والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، ٤١(٤). ص١- ٤١.
- محمود، سماح إبراهيم محمود (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٦(٨)،

ص١٤٣– ١٥٨.

– المنصور، زينة (٢٠١٥). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

Vocational Education (TVE) Programs. In partial fulfillment of the requirements For the Degree of Doctor of Philosophy Colorado State University Fort Collins, Colorado.

- Songul. S. G .(2003).The Analysis of Decision Making Behaviors and Perceived Problem Solving Skills in Adolescents. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, vol2 (2) , p29-37.
- Sukran C, Alper. K & Oguzhan K.(2017). An Evaluation of Factors Affecting Decision Making Among 4th Grade Elementary School Students with Low Socio-Economic Status. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 9(4), P787-808.
- Sunday .B .A .(2012). Developing Critical Thinking Skills in Students: A Mandate for Higher Education in Nigeria**. European Journal of Educational Research**, 1(1), 155-161.
- Sitthipon Art-in .(2015).Current Situation and Need in Learning Management for Developing the Analytical Thinking of Teachers in Basic Education of Thailand. 7th World Conference on Educational Sciences, Athens, **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** 197,p1494 – 1500.
- Sitthipon Art-in.(2014). The development of teacher training curriculum on learning management to develop students' analytical thinking in Thailand. 5th World Conference on Educational Sciences , **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, N(116), p 939 – 945.

– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١١). **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**.

– المهداوي، عدنان محمود، وكاظم، سعد صالح (٢٠١٥). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة. **مجلة ديالي**، العدد (٦٨)، ص٣١٥– ٣٣٦.

- Art-in, Sitthipon .(2012). Development of teachers' learning management emphasizing on analytical thinking in Thailand. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, N(46), 3339 – 3344.
- Hj. Z, Rezi A. & Hayatun N .(2016).Students' Critical Thinking Ability: Description Based on Academic Level and Gender. **Journal of Education and Practice**, 7(12),p154-164.
- Joanne K. R .(2011). Problem Solving, Reasoning, and Analytical Thinking in a Classroom Environment**. The behavior analyst today** ,12(1),p41-48.
- Keow N. T . (2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University Students. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**- Special Issue for INTE ,p862-869.
- Lily A. C. P, Margelyn. A. N & Fe T. J .(2009). Improving Analyzing skills of Primary Students Using a Problem Solving Strategy**. Journal of Science and Mathematics Education** in S.E. (ASIA), 27(1),p33-53.
- Linda, E & Richard. P .(2007) **.The Thinker's Guide to Analytic Thinking.** The Foundation for Critical Thinking**,** New York, U.S
- Michelle .E & Carol. A .(2006). Analytical Reasoning Skills: Improving Performance With Notations. **Canadian Journal of Education**, 29(3),P855-872.
- Nor .L. S .(2012). **Incorporating Critical Thinking: Teaching Strategies in Malaysian Technical and**

Laboratory-Based Module and Indicator of Analytical Thinking Skills in the Matter of Respiratory System in Senior High School. "Advances in Social Science, Education and Humanities Research", **International Conference on Teacher Training and Education**, V(158),p803-p813.

- Taveep .T, Wannapong .T, & Artorn . N .(2016). Development of a Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact versus Opinion Differentiation. **International Journal of Instruction**, 9(2),p124-138.
- Wahyu. P, & Sajidan. M .(2017). Effectiveness of Guided Inquiry

ملاحق الدراسة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة "مستوى التفكير التحليلي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز – فرع التربة" ولتحقيق هدف الدراسة تطلب الأمر إعداد مقياس مكون من (٤٥) فقرة موزعة على مقياسين فرعيين هما: مقياس مهارات التفكير التحليلي، تكون من (٢٠) فقرة، ومقياس مهارات اتخاذ القرار، ويتكون من (٢٥) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي:(تحديد المشكلة والتعرف عليها، جمع المعلومات الكافية، وضع البدائل المتاحة واختيار أفضلها، ومتابعة القرار وتنفيذه، وتقييم النتائج)، وقد صُمم المقياس وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي كالتالي: (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)؛ لذا فإن الباحث يرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات المقياس بكل جدية وصدق؛ من أجل الحصول على نتائج حقيقية، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تراها مناسبة لدرجة الموافقة من وجهة نظرك، مع العلم أن هذه الاجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

وتقبلوا خالص التحية.

الباحث

أ.م.د/ سليمان المعمري

ملاحظة: قبل الإجابة يُرجى ملء البيانات التالية:

- الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ).
- التخصص: علوم قرآن ( ) لغة عربية ( ) لغة إنجليزية ( ) رياضيات ( ) فيزياء ( ).
- المستوى الدراسي: الأول ( ) الرابع ( ).

ملاحظة: يُقصد بالتفكير التحليلي: "بأنه عملية عقلية هدفها تجزئة الموقف التعليمي إلى مكوناته الأساسية، وفهم العلاقات المتداخلة والمتبادلة بين هذه المكونات؛ ليتمكن الطالب من اتخاذ قرار مناسب حيالها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بواسطة الاختبار المعد لهذا الغرض".

ويُقصد باتخاذ القرار: "بأنه اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل المتاحة لحل موقف تعليمي معين بتفكير متأنٍ قبل اتخاذ القرار، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم والمعد لهذا الغرض".

أولاً: فقرات مقياس التفكير التحليلي.

م	فقرات المقياس	درجة الاستجابة أو درجة الموافقة				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	ابدًا
١	حينما أقرأ كتابًا أحلل موضوعاته وأركز على الأفكار المهمة ولا أكتفي بالقراءة العابرة.					
٢	عندما أفكر في حل مسألة أو مواقف معينة فأني أحللها إلى عناصرها الأولية.					
٣	لحظة مشاهدتي لفيلم أو قراءتي لمقطع في صحيفة إخبارية فإني أركز على الفكرة الرئيسية.					

٤	حين أفكر بموضوع معين أبدأ بالأفكار الفرعية وأنتهي بالأفكار الرئيسية.					
٥	حينما أبدأ العمل في مشروع ما؛ أهتم بتحديد الخطوات التي يجب أن تُتخذ لتنفيذه.					
٦	إذا وضعتُ في موقع مسؤولية عن مشروع ما، فإني أفضل جمع معلومات مفصلة عنه.					
٧	حين يكون لدي عمل أقوم به؛ فإن أول شيء أريد معرفته هو الأسلوب الأفضل لإنجاز ذلك العمل.					
٨	حينما أواجه مشكلة لأول مرة فإني أحاول إيجاد الطرق المناسبة لحلها.					
٩	عندما أسمع الناس يتحدثون عن فكرة أو وجهة نظر فإني احلل الآراء المختلفة.					
١٠	قبل الإقدام على اتخاذ أي قرار؛ أفكر في النتائج المترتبة عليه.					
١١	فيما يخص الكلام بشكلٍ عام؛ فإني أستوعب الأفكار الجديدة بشكلٍ أفضل عن طريق التركيز والتحليل الحذر.					
١٢	عند تكليفي بمهمة ما؛ فإني أحاول معرفة أجزائها التفصيلية بشكلٍ دقيق.					
١٣	الناس الذين أستفيد منهم كثيرًا هم المحللون السياسيون والاقتصاديون.					
١٤	حينما أستمع إلى المحاضرة؛ أحدد النقاط الرئيسة فيها.					
١٥	عند المقارنة بين عدة حلول أو أشياء؛ فأنني أخصص وقتاً للتفكير في ذلك.					
١٦	عادة لا أكون راضيًا عن البدء لإنجاز أي عمل؛ حتى أجد الطريقة الأفضل لإنجازه.					
١٧	أجد الفكرة الجيدة التي توضح العلاقات المترابطة بين أجزاء الموقف بشكلٍ منظم.					
١٨	إذا كلفت بمتابعة ظاهرة ما أو موقف معين؛ فإني أصفه بشكل موضوعي كمي وكيفي.					
١٩	أمتلك القدرة على التمييز بين ادعاءات الشخص الصادق والكاذب في حالة الشجار بينهما.					
٢٠	حين أقرأ الدرس؛ أقرأ كل فقرة من فقراته على حدة؛ كي أميز بين المفهوم والمهارة أو القيم.					

ثانياً: فقرات مقياس اتخاذ القرار.

م	فقرات المقياس	درجة الموافقة				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	ابدًا
المجال الأول: تحديد المشكلة والتعرف عليها:						
١	أحدد بدقة المشكلة التي أريد اتخاذ قرار فيها.					
٢	أضع أهدافاً واضحة أريد الوصول إليها.					
٣	أحلل المشكلة إلى أجزاء صغيرة، حتى يسهل التعامل معها.					
٤	أتعرف على المشكلة بشكل كمي ونوعي، حتى يسهل اتخاذ القرار لحلها.					
المجال الثاني: جمع المعلومات الكافية:						
٥	أجمع المعلومات والبيانات اللازمة حول أبعاد المشكلة.					
٦	أحلل المعلومات المتوفرة حول المشكلة التي تواجهني للتأكد من صحتها.					
٧	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار .					

٨	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها قبل اتخاذ أي قرار.					
المجال الثالث: وضع البدائل المتاحة واختيار افضلها:						
٩	أحدد البديل المناسب لحل المشكلة في ضوء الإمكانات المتاحة.					
١٠	أختار الحل الذي يمنع تكرار المشكلة في المستقبل.					
١١	رغم توافر المعلومات التي بين يدي؛فإنه يصعب علي اتخاذ القرار.					
١٢	أتخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بتلك القرارات.					
١٣	أتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات في المواقف التي تصادفني.					
١٤	عند اتخاذ القرار لحل مشكلة ما؛ أعتمد على خبراتي السابقة.					
١٥	لكي يكون قراري جيدًا، افكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحة.					
المجال الرابع: متابعة القرار وتنفيذه:						
١٦	أضع خطة لتنفيذ القرار بدقة.					
١٧	حينما أتخذ قرارًا؛ أتابع جيداً مراحله وإجراءاته بعد التنفيذ.					
١٨	لا أتخذ القرار إلا بعد معرفة ردود الأفعال تجاهه.					
١٩	لا أتراجع في قراري بعد اتخاذه، وأتحمل مسؤولية ذلك القرار.					
المجال الخامس: تقييم النتائج:						
٢٠	أدافع عن القرار الذي أتخذه لنفسي أو للآخرين.					
٢١	أتحمل مسئولية الفشل في القرار الخاطئ الذي أتخذه.					
٢٢	أقيِّم باستمرار تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها وفقًا لنتائجها.					
٢٣	في المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات؛ أقيِّم جيدًا تلك المواقف والقرارات					
٢٤	أقيِّم النتائج بعد اتخاذ القرارات وأراجعها.					
٢٥	أقوم بتعديل القرار أو جزء منه إذا أدى إلى توسع المشكلة.					