جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علم النفس المدرسي بعنوان:

بالمقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار

– دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمستغانم–

من إعداد الطالب:

محمودي محمد

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

طاجين علي

أعضاء لجنة المناقشة

رقم	الاسم واللّقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصّـفـة
1	قيدوم أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
2	طاجين علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقرّرا
3	منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	ممتحنا
4	مسعودي أمحمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة عين تموشنت	ممتحنا
5	رريب الله محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	ممتحنا

السنة الجامعية **2022– 2023**

إهداء

إلى من أوصى الله بهما خيرا وإحسانا الوالدين الحبيبين،

أمي الغالية فاطمة وأبي العزيز الحاج محمد .

إلى أقرب الناس إلى قلبي زوجتي، وإلى أبنائي:

دعاء هبة الرحمن، صهيب، عبد الحميد وحذيفة.

إلى كل إخوتي وأخواتي، إلى عائلة الحاج عمار غالم،

إلى جميع أصدقائي الذين كانوا عوناً لي،

إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل،

و إلى كل طالب علم.

شكر وتقدير

الحمد الله حمدا كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على ما وهبنا من صبر، وهدى، وتوفيق لإنجاز هذا العمل ثم أتقدم بالشكر الجزيل والاحترام إلى الأستاذ المشرف طاجين علي على ما بذله من جهد في سبيل تقديم هذا البحث في صورته النهائية.

إلى كافة أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية.

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه الرسالة من أساتذة ومديري المتوسطات بمستغانم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ: عدة بن عتو الذي كان لي سندا في إنجاز هذه الرسالة خاصة الجانب التطبيقي، وفقه الله لخدمة العلم والطلبة

وأرجو من الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في الوصول إلى ما سعيت لأجله.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز العلاقة الارتباطية الموجودة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمستغانم، ومدى مساهمة ابعاد المقاربة بالكفاءات المتمثلة في كفاءة فكرية، منهجية، تواصلية، شخصية اجتماعية في مهارات اتخاذ القرار عن طريق تحليل المسار. وقد تكونت عينة الدراسة من 340 تلميذا وتلميذة وبعد تطبيق أدوات الدراسة: (استبيان المقاربة بالكفاءات واستبيان مهارات اتخاذ القرار للتلاميذ)، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وبعد المعالجة الاحصائية أسفرت النتائج على مايلي:

– هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار للتلاميذ لدى تلا ميذ السنة الثالثة متوسط .

– هناك علاقة ارتباطية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، الشخصية الاجتماعية، والتواصلية) ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– هناك أثر لأبعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، الشخصية، والتواصلية) على اتخاذ القرار في ضوء الأداء الدراسي كمتغير وسيط (علاقة سببية).

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، مهارات اتخاذ القرار، التعليم المتوسط.

Résumé: L'étude actuelle vise à mettre en évidence l'impact de la relation entre l'approche par compétences et les capacités de prise de décision des élèves de troisième année moyenne à Mostaganem, et l'ampleur de l'apport des dimensions de l'approche par compétences représentées dans les dimensions intellectuelles, communicatives et compétence personnelle dans les compétences de prise de décision grâce à l'analyse de parcour. L'échantillon de l'étude est composé de 340 étudiants et étudiantes, et après l'application des outils d'étude: (un questionnaire d'approche des compétences et un questionnaire d'aptitudes à la prise de décision pour les étudiants), et après la vérification de sa validité et de sa fiabilité, et après le traitement de l'analyse statistique, les résultats ont abouti à ce qui suit:

- Il existe une corrélation positive entre l'approche des compétences et les capacités de prise de décision des étudiants de troisième année, avec un coefficient de corrélation moyen de (0,789), au seuil de signification (0,01), avec un coefficient de détermination égal à 60 % .

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre les dimensions de l'approche par compétences : (compétences intellectuelles, personnelles et communicatives) et les capacités de prise de décision des étudiants moyens de troisième année.

- Il existe une relation causale entre les dimensions de l'approche par compétences : (compétences intellectuelles, personnelles et communicatives) sur la prise de décision selon la performance scolaire comme variable médiatrice.

Mots-clés: approche par compétences, habiletés décisionnelles, enseignement moyen.

Abstract : This study aimed to explore the impact of the relationship between the competencies approach and the decision-making skills of third-year middle school students in Mostaganem, and the extent of the contribution of the competency approach dimensions represented in intellectual, communicative, and social competence in decision-making skills through path analysis. The sample of the study consisted of 340 pupils, and after applying the study tools: (a questionnaire of approach to competencies and a questionnaire of decision-making skills for students), and after verifying its validity and reliability, and after statistical treatment, the results were produced in the following:

- There is a positive correlation relationship between the approach to competencies and the decision-making skills of third-year students, with an average correlation coefficient of (0.789), at the significance level (0.01), with a coefficient of determination equal to 60% .

- There is a statistically significant correlation between the dimensions of the competencies approach: (intellectual, personal, and communicative competence) and the decision-making skills of third-year average students.

- There is a causal relationship between the dimensions of the competencies approach: (intellectual, personal, and communicative competence) on decision-making in the light of educational performance as a mediating variable.

Keywords: competencies approach, decision-making skills, Middle school education.

قائمة المحتويات

إهداء.....أ

شكر وتقدير.....ب

الملخص.....ج

قائمة المحتويات.....و

قائمة الجداول.....ط

قائمة الأشكال.....ك

المقدمة العامة.....01

الفصل الأول: تقديم البحث

تمهيد.....05

1-تحديدالإشكالية.....06

2-فرضيات الدراسة.....10

3-دواعي اختيار الموضوع.....10

4-أهمية الدراسة.....11

5-أهداف الدراسة.....12

6-حدود الدراسة.....12

7-مصطلحات الدراسة.....13

8-الدراسات السابقة.....14

9-صعوبات الدراسة.....30

10- الاساليب الاحصائية.....31

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

11- تمهيد.....33

12- ماهية المقاربة.....33

13- تعريف المقاربة بالكفاءات.....33

14- التصورات المختلفة للكفاءة.....36

15- الكفاءة والنظريات التربوية.....38

16- الكفاءة في الميدان التربوي.....42
17- التعاريف التربوية للكفاءة.....42
18- مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة.....45
19- خصائص الكفاءة.....48
20- أساسيات الكفاءة.....51
21- أنواع الكفاءات.....52
22- تقويم الكفاءات. 55
23- أهمية المقاربة بالكفايات.....58
24- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....59
25- خلاصة الفصل.....66

الفصل الثالث: مهارات اتخاذ القرار

26- أولا: اتخاذ القرار 68
27- - خصائص عملية اتخاذ القرار 80
28- - العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار.....85
29- - مراحل عملية اتخاذ القرار.....89
30- - نظريات اتخاذ القرار.....94
31- ثانيا: مهارات اتخاذ القرار.....98
32- - أهمية التدريب على مهارات اتخاذ القرار.....98
33- - مهارات اتخاذ القرار المقترحة في الدراسة.....101

الفصل الرابع: الدراسة الأولية

34- تمهيد.....107
35- أهداف الدراسة الأولية.....107
36- الخطوات المتبعة لبناء استبيان المقاربة بالكفاءات 108
37- الخطوات المتبعة لبناء استبيان مهارات اتخاذ القرار 110
38- مكان وزمان الدراسة الأولية.....117
39- عينة الدراسة الأولية.....118
40- الخصائص السيكومترية استبيان المقاربة بالكفاءات.....119

41- الخصائص السيكومترية استبيان مهارات اتخاذ القرار.....127

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

42- تمهيد.....139
43- منهج الدراسة.....139
44- مكان وزمان الدراسة الأساسية.....139
45- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.....140
46- حجم عينة الدراسة الأساسية.....142
47- خصائص عينة الدراسة الأساسية.....143
48- أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية.....144

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج:

49- عرض نتائج الفرضية الأولى.....161
50- عرض نتائج الفرضية الثانية.....162
51- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....163

ثانيا: مناقشة النتائج:

52- مناقشة الفرضية الأولى.....170
53- مناقشة الفرضية الثانية.....172
54- مناقشة الفرضية الثالثة.....176
55- حدود تعميم النتائج.....180
56- المساهمة النظرية والتطبيقية.....181
57- التوصيات والاقتراحات.....182
58- المراجع.....183
59- الملاحق.....196

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	الكفاءات العرضية ومؤشرات كل كفاءة	56
02	مهارات اتخاذ القرار الرئيسية والفرعية المقترحة في الدراسة	102
03	يوضح توزيع العينة الأولية حسب الجنس والأداء الدراسي	112
04	توزيع عينة المحكمين وخصائصها.	114
05	المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم	115
06	يوضح نتائج تحكيم أدوات الدراسة	116
07	فقرات استبيان مهارات اتخاذ القرار المعاد صياغتها لغويا تبعا لآراء المحكمين	117
08	يوضح صدق البناء لبعد الكفاءة المعرفية	119
09	معامل الثبات بعد الكفاءة المعرفية	120
10	صدق البنائي لبعد الكفاءة المنهجية	121
11	معامل الثبات بعد الكفاءة المنهجية	121
12	معامل صدق الكفاءة الشخصية والاجتماعية	122
13	معامل الثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية	123
14	معامل صدق البنا لبعد الكفاءة التواصلية	123
15	معامل الثبات البنا لبعد الكفاءة التواصلية	124
16	صدق البناء لأبعاد المقاربة بالكفاءات والمجموع الكلي	125
17	صدق البنائي لبعد فهم المشكلة	126
18	معامل ثبات لبعد فهم المشكلة	127
19	معامل صدق البنا لبعد تحديد الهدف	128
20	معامل ثبات لبعد تحديد الهدف	128
21	صدق البنائي لبعد توليد البدائل	129
22	معامل ثبات لبعد توليد البدائل	130

23	صدق البنائي لبعد ترتيب البدائل	130
24	معامل ثبات لبعد ترتيب البدائل	131
25	صدق البنائي لبعد اختيار البديل الافضل	131
26	معامل ثبات لبعد اختيار البديل الافضل	132
27	صدق البنائي لبعد التنفيذ	133
28	معامل ثبات لبعد التنفيذ	133
29	صدق البناء لأبعاد مهارات اتخاذ القرار والمجموع الكلي	134
30	مجتمع البحث حسب المتوسطات	138
31	حجم عينة البحث في الدراسات النظرية	139
32	توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المتوسطات	141
33	توزيع العينة الاساسية حسب الجنس	142
34	توزيع العينة الاساسية حسب الاداء الدراسي	142
35	يوضح صدق وثبات بعد الكفاءة المعرفية	147
36	صدق وثبات بعد الكفاءة المنهجية	147
37	صدق وثبات الكفاءة الشخصية والاجتماعية	148
38	معامل صدق وثبات بعد الكفاءة التواصلية	149
39	صدق البناء لأبعاد المقاربة بالكفاءات والمجموع الكلي	149
40	الجذور الكامنة ونسبة التباين والمجموع الكلي	151
41	نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان المقاربة بالكفاءات قبل التعديل	153
42	التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان المقاربة بالكفاءات بعد التعديل	153
43	صدق وثبات بعد فهم المشكلة	156
44	معامل صدق وثبات بعد تحديد الهدف	156
45	صدق وثبات بعد توليد البدائل	157
46	صدق وثبات بعد ترتيب البدائل	157
47	صدق وثبات بعد اختيار البديل الافضل	158
48	صدق وثبات بعد التنفيذ	158

49	صدق البناء لأبعاد مهارات اتخاذ القرار	159
50	معامل الارتباط بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار	161
51	معامل الارتباط بين أبعاد المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار	162
52	مؤشرات المطابقة للنموذج بعد التعديل	167
53	مسار العلاقات في النموذج المفترض بعد التعديل	169

قائمة الأشكال

الرقم	عناوين الأشكال	الصفحة
1	يوضح اتجاهات تعاريف الكفاءة	36
2	يوضح خصائص الكفاءة	51
3	يبين المفهوم التربوي للكفاءة	52
4	يلخص انواع الكفاءات في المجال التربوي	56
05	تحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان المقاربة بالكفاءات	155
06	النموذج السببي المفترض في الدراسة	165
07	النموذج السببي المفترض في الدراسة بعد التعديل	168

المقدمة العامة:

دخل العالم الألفية الثالثة وهو يحمل عدة تغيرات وعدة مفاهيم وحقائق جديدة منها، العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيا الجديدة ـ كل هذه المفاهيم موجودة مند الازل وغيرها من المستجدات السياسية وتداعياتها على العالم اقتصاديا وثقافيا وعلميا وهي في نفس الوقت هي عبارة عن رهانات وتحديات فرضت على المجتمعات المتخلفة أمام العالم المتقدم.

في ظل هذا التطور المتسارع دفع بعلماء التربية إلى التفكير في كيفيات مواجهتها أو التكيف معها ومسايرتها، فتوصلوا الى مناهج جديدة تحمل أفكار إبداعية، وبيداغوجيات تحقق وتستجيب لمطالب الفرد والمجتمع ضمن هذه الحركية، وباتت القناعات راسخة، بأن الأمر لم يعد مجرد تلقين معارف ومفاهيم ومعلومات، بقدر ما هو إجراء يحول الفعل التربوي إلى منتج مادي يمكن استثماره في تطوير بقية مجالات التنمية من جهة، وإحداث نهضة فكرية علمية والتصدي للصعوبات الداخلية والخارجية العالمية من جهة أخرى. وبالفعل كانت بيداغوجيات الكفاءات هو الاختيار الذي وقع عليه اجتهاد الباحثين والمربين وأصحاب القرار من أجل تحقيق الجودة في التعليم أولا ورفع الجودة في جميع القطاعات ثانيا.

وفي هذا السياق قد تبنت المدرسة الجزائرية مطلع السنة الدراسية 2017/2016 إجراءات اصطلحت عليها مناهج الجيل الثاني، لأنها مطالبة بتغيير طرق عملها ونسق إدارتها خاصة وأن البرامج المطبقة في مؤسستنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

تهدف التربية الوطنية إلى إعداد التلاميذ؛ كي يكونوا منطقيين وقادرين على تفحص المعلومات المعطاة بطريقة موضوعية، ولديهم القدرة في التعرف إلى المشكلات المختلفة التي يعاني منها المجتمع والتفكير في حلها من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة

الموجودة في المقاربة بالكفاءات حيث تلعب هذه المقاربة دوراً فاعلاً في حل المشكلات السائدة في المجتمع من خلال تركيز محتوياتها أو أنشطتها على العديد من المشكلات وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرف عليها، ومن ثم مناقشتها بعمق واتخاذ مواقف محددة نحوها.

وأجمع العديد من المربين على أن الهدف الرئيس للتعلم هو العمل على تطوير قدرات الطلبة الذين يتميزون بالقدرة على الفهم وحل المشكلات بصورة فعالة بطرق تتفق وروح العصر.

إن مرحلة التعليم المتوسط تساهم في صقل شخصية المتعلم وتعديل سلوكه، وتزويده بمجموعة من المهارات وأساليب التفكير الصحيح، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، ومن الأمور الهامة في تنمية شخصية الفرد أيضا تَزويده بالمهارات المختلفة. حيث جاء في الندوة الإقليمية العربية (11:2000)" أن التعليم ذا النوعية الجيدة في التربية الحديثة ، يجب أن يهتم بتعليم جميع المهارات الحياتية المختلفة ومنها مهارات اتخاذ القرار". (الندوة الإقليمية العربية، 2000 : 11)

وانطلاقاً من ذلك تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء علاقة المقاربة بالكفاءات بمهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمستغانم، ومن أجل الإحاطة لازمة بهذا الموضوع قمنا بتحديد فصوله حيث يتكون من ستة فصول ثلاثة للجانب النظري وثلاثة للجانب التطبيقي.

بالنسبة للفصل الأول: فيه تم تحديد مشكلة البحث وفروضها، وكذا دواعي اختيار موضوع الدراسة وأهمية الدراسة وأهدافها إضافة إلى التعاريف الإجرائية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار والصعوبات التي صادفت الباحث في اعداد هذه الدراسة كما تم التطرق الى الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة. وجاء في **الفصل الثاني:** عرض الادب النظري حول المقاربة بالكفاءات من تعاريف وخصائص وانواع، وكيفية تطبيقها في المجال التربوي كما تطرقنا الى التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وختمنا الفصل

بملخص. **أما فيما يخص الفصل الثالث:** تضمن هذا الفصل جزأين: **الجزء الاول:** تم التطرق فيه إلى مفهوم اتخاذ القرار و خصائص عملية اتخاذ القرار، والعوامل المؤثرة في هذه العملية ومراحلها، كما حاولنا التحدث عن نظريات اتخاذ القرار.

اما في **الجزء الثاني:** تحدثنا عن مهارات اتخاذ القرار وأهمية التدريب على مهارات اتخاذ القرار مهارات اتخاذ القرار المقترحة في الدراسة.**في حين احتوى الفصل الرابع :** خصص للدراسة الأولية وأدواتها مع التطرق إلى الخصائص السيكومترية منها الصدق والثبات وخصائص العينة. واحتوى **الفصل الخامس:** على الدراسة الأساسية، حيث تطرقنا لمنهج البحث وأدوات الدراسة في شكلها النهائي وكذا طريقة تطبيقها وتصحيحها وتقديم الموازين، وأخيرا الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. وختمت الدراسة **بالفصل السادس:** الذي احتوى على **جزأين،الجزء الأول** عرض نتائج الدراسة، وفي **جزئه الثاني** على مناقشة فروض الدراسة في ضوء نتائجها وفي ضوء الدراسات السابقة، ثم تطرقنا لحدود تعميم نتائج الدراسة، كما تطرقنا للمساهمة النظرية والتطبيقية لموضوع الدراسة، ثم خلصنا لبعض التوصيات والاقتراحات في ظل نتائج الدراسة.

الفصل الأول

مدخل نظري للدراسة

1. تحديد الإشكالية
2. صياغة الفرضيات
3. دواعي اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. مصطلحات الدراسة
7. حدود الدراسة
8. الصعوبات التي واهت الباحث
9. الدراسات السابقة

تمهيد:

يولي مخططو التنمية في معضم دول العالم أهمية كبرى لتطور النظم التربوية، وذلك بإعداد وتنمية المستويات المختلفة للعناصر البشرية العاملة، وفي هذا التوجه زاد الاهتمام بتطوير وتحديث المناهج التعليمية وإصلاحها. فاهتم علماء التربية بالبحث في أفضل المناهج وأفضل البيداغوجيات والاستراتيجيات التربوية الفعالة، سعيا نحو ضمان جودة التعلم وتحقيق التميز والامتياز، وفي ظل هذه الحركية التطورية، جعلت علماء التربية يفكرون في كيفيات مواجهتها أو التكيف معها ومسايرتها، فتبنوا بيداغوجيات جديدة تستجيب وتحقق مطالب الفرد والمجتمع.

الجزائر من بين الدول التي شهدت عدة اصلاحات ، وكان اهمها التي عرفتها منذ سنة 2003 وكنتيجة لذلك شُرع في تحوير البرامج والناهج والكتب المدرسية، وتتحدد هذه الرؤية بالمقاربة عن طريق الكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/التعلّمية، وتنمية فيه مجموعة من المهارات كحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها.

رافقت عملية اصلاح المنظومة التربوية هذه عدة تدابير منها وقفات تقويمية لهذا المسعى، على سبيل المثال لا على سبيل الحصر فقد سعى القائمون على المنظومة التربوية الى تقويم هذه المناهج سنة 2013 مما نتج عنه تعديلات جديدة على المناهج شرع في تطبيقها مطلع السنة الدراسية 2017/2016 والتي اصطلحت عليها بمناهج الجيل الثاني،

وبقية بيداغوجية التدريس بالكفاءات كاختيار الذي وقّع عليه المربون وأصحاب القرار في الجزائر من أجل تحقيق الجودة في التعليم.

الإشكالية :

إن أهمية الاصلاحات التربوية المتمثلة في تبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تنبع من القدرة على استغلال المواهب والقدرات لتحسين الحياة العملية وتخطي العقبات المستجدة التي تواجه المجتمع، خصوصا مع كل النمو السريع الذي تشهده مجالات الحياة المختلفة، والتطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يفرض تحديات مضاعفة على الأفراد، الأمر الذي يتطلب إعداد جيل قادر على التكيف والتماشي مع هذه التغيرات المتسارعة، وخلق آليات فعالة لاتخاذ القرارات الصحيحة التي تناسب قدراتنا، خاصة في جميع مواقف الحياة. فكانت المقاربة بالكفاءات هي المقاربة التي تتماشى ومتطلبات المرحلة الزمنية حيث تلبي حاجاته المهاراتية وتنميها من حل للمشكلات ، اتخاذ القرار وادماج للمعارف المدرسية في محيطه الاجتماعي.

حسب وزارة التربية الوطنية فالمقاربة بالكفاءات التي جاءت بها الاصلاحات هي عبارة عن القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام «إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة ». (وزارة التربية الوطنية، 2016: 06)

جاء في وثيقة الاطار العام لمناهج مرحلة التعليم المتوسط أن «أهمّ ما يميّز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة ». (الاطار العام لمناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016: 06)

فالمعارف (المحتويات) لا تُهمل، لكنّها لا تشكل غاية في حدّ ذاتها، بل تستعمل خاصّة لصفتها « النفعية » كمورد أو « كأداة »، لكونها مركبة من مركّبات الكفاءة. وأنها لا تختصر مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعل المعارف حيّة، بل تفضل منطق التعلّم على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

كما أن هذه الاصلاحات تهدف إلى إعداد التلاميذ كي يكونوا منطقيين وقادرين على تفحص المعلومات المعطاة بطريقة موضوعية، ولديهم القدرة في التعرف إلى المشكلات المختلفة التي يعاني منها المجتمع والتفكير في حلها من خلال ممارسة عمليات التفكير والمهارات المختلفة الموجودة في المقاربة بالكفاءات، لأن محتوياتها وأنشطتها تركز على العديد من المشكلات وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرف عليها، ومن ثم مناقشتها بعمق واتخاذ مواقف محددة نحوها.

وأجمع العديد من المربين على أن الهدف الرئيس للتعلم هو« العمل على تطوير قدرات الطلبة الذين يتميزون بالقدرة على الفهم وحل المشكلات واتخاذ القرار بصورة فعالة بطرق

تتفق وروح العصر». (Benoit,2004)، ومن بين المهارات الحياتية التي تنميها المقاربة بالكفاءات مهارة اتخاذ القرار.

إن عملية اتخاذ القرار عملية معقدة جدا تتطلب عمل منسجم لجميع العمليات الإدراكية والنفسية وهي الغاية المباشرة أو غير المباشرة لكثير من الباحثين الذين تناولوا عدة مواضيع متعلقة بالإدراك أو أساليب التفكير أو التذكر وغير ذلك لتطوير قدرة الفرد على تقدير الحقيقة وبالتالي الوصول إلى القرارات الصحيحة في ضوء المعلومات المتاحة.

وأكد (مشيرفي، 1997) أن عملية اتخاذ القرارات متصلة بشكل وثيق بحياة الأفراد اليومية، وذلك لأن عملية تعتمد على الكثير من المميزات الفردية والشخصية التي تؤثر في نوعية القرار وأسلوب اتخاذه، حيث تتطلب المزيد من التفكير المتعمق والبحث عن البدائل المختلفة وتقييمها ، وصولاً إلى اختيار البديل الأنسب الذي يحقق الرضا والإشباع ثم الوصول إلى قرار محدد وثابت. (مشيرفي، 1997: 47)

إن المسألة الرئيسية المتعلقة بإشكالية البحث المطروحة، تلامس بعدا هاما فيها يتعلق بغياب التوازن ما بين القدرات والكفاءات الفردية التي تلقاه الفرد في المدرسة والقرار الذي يتخذه، فالسائد أن يتخذ الأهل قرارات عن أبنائهم وغالبا لا يستطيعون التقدير الصحيح لقدرات أبنائهم وما يلائمها ويقعون إما في خطأ المغالاة أو التقليل من قدرات أبنائهم، وكل هذه العوامل تؤدي إلى عدم استغلال أبنائهم للمهارات والكفاءات المدرسية اللازمة لمواجهة

حياتهم المستقبلية مما يؤثر على نضجهم النفسي والاجتماعي خاصة في هذه المرحلة الدراسية.

فمرحلة التعليم المتوسط تساهم بشكل كبير في صقل شخصية المتعلم وتعديل سلوكه، وتزويده بمجموعة من المهارات وأسالب التفكير الصحيح، لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين، ومن الأمور الهامة في تنمية شخصية الفرد أيضا تَزويده بالمهارات المختلفة. حيث جاء في الندوة الإقليمية العربية (2000) أن " التعليم ذا النوعية الجيدة في التربية الحديثة ، يجب أن يهتم بتعليم جميع المهارات الحياتية المختلفة ومنها مهارات اتخاذ القرار". (الندوة الإقليمية العربية، 2000 : 11)

ورغم أهمية هذا الموضوع علمياً وعملياً، إلا أنه يتضح للباحث حسب رأيه من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة، أنه لم تجرى دراسة عربية أو محليه تناولت هذين المفهومين مرتبطين معا (المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار)

ومن هنا نأتي أهمية الدراسة الحالية لمحاولة إبراز مدى اختلاف مساهمة كل من ابعاد المقاربة بالكفاءات و الجنس والاداء الدراسي في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط حيث كانت صياغة التساؤل الرئيسي كما يلي:

هل توجد علاقة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

- **ومن هذا التساؤل تفرعت التساؤلات التالية:**

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، المنهجية، الشخصية، والتواصلية) ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

3- هل هناك أثر لأبعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، المنهجية، الشخصية، والتواصلية) على اتخاذ القرار في ضوء الأداء الدراسي كمتغير وسيط.

فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط .

2- توجد علاقة ارتباطية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

3- هناك أثر لأبعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، المنهجية، الشخصية، والتواصلية) على اتخاذ القرار في ضوء الأداء الدراسي كمتغير وسيط.

دوافع اختيار الموضوع: من أهم الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار موضوع البحث ما يلي:

- بحكم عملي كمفتش للتربية و التعليم في هذا القطاع واعتمادا على ملاحظاتي الشخصية في الميدان ارتأيت أن يكون بحثي حول هذا الموضوع لأهميته الحيوية

والمهمة ألا وهو التعرف على علاقة المقاربة بالكفاءات بمهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مرحلة التعليم المتوسط نظرا لأهمية هذه المرحلة على اعتبار أنها مرحلة وسط بين الابتدائي والثانوي ومن خلالها يمكن للطالب من اتخاذ قرارات مصيرية لحياته العلمية المستقبلية .

- اهتمام الباحث بهذا الموضوع لأهميته في المجال التربوي وخاصة مع الاصلاحات الجديدة ولهذا ينبغي أن يجلب اهتمام كل المختصين والباحثين في الميدان التربوي
- يندرج هذا الموضوع ضمن اهتمامات الباحث، كونه مارس التدريس مدة زمنية معتبرة ويمارس مهنة التفتيش حاليا، ويدرك احتياجات التلاميذ في الميدان .
- حاجة الميدان التعليمي الملحة إلى البحوث التي تزود كل القائمين على التعليم بنتائج علمية عن حقيقة الميدان وخصائصه وحاجياته، وضرورة أخذها بعين الاهتمام.

/**أهمية الدراسة:** ويمكن إبراز هذه الأهمية في:

- أهمية الموضوع الذي يعالجه البحث لما له من آثار كبيرة ومصيرية على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي و الوطني.
- أهمية توعية الطلاب بتأثير القرارات الخاطئة والقرارات السليمة على حياتهم وعلى تنمية قدراتهم.

- أهمية ادراج مهارات اتخاذ القرار في المقررات الدراسية وذلك لتجنب القرارات الخاطئة والسريعة لدى التلاميذ في حياتهم اليومية.
- ندرة الدراسات التي تبحث في عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة بها على المستوى المحلي هذا حسب رأي الباحث.

/ **أهداف الدراسة:** يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد طبيعة العلاقة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- معرفة مدى مساهمة كل من ابعاد المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في(كفاء فكرية، منهجية، تواصلية، شخصية اجتماعية) في التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار.
- معرفة الأثر المباشر وغير المباشر بين أبعاد المقاربة بالكفاءات في ضوء الجنس والأداء الدراسي على مهارات اتخاذ القرار.
- استقصاء البنية العاملية والكشف عن المتغيرات لكل استبانة المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- اقتراح نموذج سببي يوضح العلاقة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

حدود الدراسة:

لكل دراسة سواء تطبيقية كانت أو نظرية حدود مكانية وحدود زمانية وكذلك حدود بشرية، تتمثل الحدود المكانية لهذه الدراسة في مجموعة من المتوسطات التابعة جغرافيا لولاية

مستغانم من قطاعات جغرافية مختلفة (حضرية، شيه حضرية، ريفية) أما الحدود الزمانية فتتمثل في الفترة التي تم خلالها تنفيذ الدراسة وهي الثلاثي الثاني من السنة الدراسية **2022/2021** فيما تتمثل الحدود البشرية في تلاميذ السنة الثالثة متوسط ومن الجنسين.

المفاهيم الاجرائية للدراسة: –

المقاربة: هي اقتراب المتعلم من الحل اثناء توظيف معارفه وحل المشكلات المختلفة، أي تقريب المفاهيم الى ذهنية المتعلم قصد اكتسابها واستثمارها في وضعيات متنوعة.

الكفاءة: هي تجنيد المتعلم لقدراته المعرفية والفعلية، وتوظيف فعال لكل الموارد لإيجاد حل للمواقف التي تعترضه في المدرسة وفي حياته اليومية.

المقاربة بالكفاءات: هي المقاربة المعتمدة في المناهج الدراسية، وهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

اتخاذ القرار: هو الفحص الدقيق للبدائل الممكنة التي تقود إلى تحقيق الأهداف وهي ايضا الدرجة التي ينالها المفحوص على استبيان اتخاذ القرار المتبع في هذا البحث.

مهارات اتخاذ القرر: ويقصد بها قدرة الفرد على تحديد الموقف والضّرورات، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب وتبريره وتقاس بدرجة التلاميذ على استبيان مهارات اتخاذ القرار، (فهم المشكلة، تحديد الهدف، توليد البدائل، ترتيب البدائل، اختيار البديل الافضل، التنفيذ) الذي تم اعداده لأغراض هذه الدراسة.

3ـ **التعليم المتوسط:** هي مرحلة الدراسية التي تعتبر حلقة وصل بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ويلتحق بالمرحلة المتوسطة التلاميذ اللذين أنهوا المرحلة الابتدائية بعد اجتيازهم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الدراسات السابقة التي تناولت المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار.

إن للدراسات السابقة أهمية كبرى في إعداد البحوث العلمية، بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لا بد من تساند معرفي وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث حتى يصطبغ بالصبغة العلمية ويؤسس لمساره السليم في ساق البحث العلمي الجاد. لذا استوجب منا الأمر لتغطية هذا العنصر، أن نستقصي الأدبيات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

الدراسات التي تناولت مساهمة المواد الدراسية في تنمية بعض المهارات في ظل المقاربة بالكفاءات:

وتؤكد بعض الدراسات أن بعض المواد المدرسة في ظل المقاربة بالكفاءات تساهم بشكل ايجابي في تنمية بعض المهارات ومنها مهارة اخاذ القرار ففي **دراسة لرائد عبد الامير عباس(2015) من جامعة بابل (الع راق)** التي هدفت إلى معرفة دور حصة التربية البدنية والرياضة في تنمية بعض المهارات الحياتية (مهارة اتخاذ القرارات السليمة وتحمل المسؤولية، مهارة الثقة بالنفس، مهارة ادارة الضغوط النفسية) في ظل المقاربة بالكفاءات على عينة من تلاميذ الثالث متوسط (ن= 3328) وتمثلون (30%) من مجتمع الدراسة

اختيروا بطريقة عشوائية وبعد جمع البيانات، والمعالجة الإحصائية، أظهرت النتائج أن لحصة التربية البدنية والرياضية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات دور ايجابي في تنمية بعض المهارات الحياتية المذكورة سلفا.

كما جاءت في دراسة لأحمد يحياوي (2009) رسالة ماجيستر في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية بعنوان:" التربية البدنية والرياضية ودورها في تنمية المهارات النفسية لدى تلاميذ الطور الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات" حيث تتمحور الدراسة حول جانب مهم من الجوانب التي تعمل التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات على تنميتها ألا وهو الجانب النفسي والذي يتمثّل في المهارات النفسية (مهارة دافعية الانجاز الرياضي ومهارة الثقة بالنفس ومهارة اتخاذ القرار ومهارة القدرة على حل المشكلات)، والتي أصبحت تلعب دورا هاما في تطوير الأداء والانجاز والرفع من قدرات الفرد الحياتية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي(ن= 320) تلميذ وتلميذة، 270 من الممارسين و50 من غير الممارسين وتوصل الباحث إلى كشف حقيقة تأثير التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات على المهارات النفسية لدى العينة وهذا يتضح من خلال تميز التلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية ذكورا و إناثا بالمهارات التالية: مهارة دافعية الانجاز الرياضي ومهارة الثقة بالنفس ومهارة اتخاذ القرار ومهارة القدرة على حل المشكلات. وهذا ما يؤكد أن ممارسة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات تؤثّر ايجابيا في تنمية المهارات النفسية، وكلّما زادت سنوات الممارسة زادت عمليات التحكّم في هذه المهارات.

وهناك دراسات تناولت نفس موضوع ونفس الهدف ولكن من وجهة نظر الأساتذة ومنها

دراسة معزوزي ميلود(2011) مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماجيستير الموسومة ب "مساهمة حصة مادة الرياضات في تنمية شخصية التلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة ". التي كان هدفها معرفة الدور الذي تلعبه مادة الرياضيات في ظل المقاربة بالكفاءات في التأثير على الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ في ظل المنهاج الجديد، حيث اشتملت عينة البحث (ن= 50) أستاذا وأستاذة من أساتذة مادة الرياضيات موزعين على متوسطات بولاية تيارت وتوصلت الدراسة إلى استنتاج أن مادة الرياضيات تساهم في تنمية شخصية التلميذ من خلال الكفاءات المسطّرة في المناهج الجديدة، وكذلك من الجوانب الاجتماعية والسلوكية وخاصة الجوانب العقلية.ومهارة حل المشكلات.

وخلافا لما ذكر سابقا هناك دراسات عالجت الموضوع من جانب تحقق الكفاءات التي جاء بها المنهاج ومن هذه الدراسات **دراسة حرقاس وسيلة:** (2010)، الموسومة ب (تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب أساتذة ومفتشي المرحلة الابتدائية)، هدفت هذه الدراسة الى مدى استجابات المفتشين والأساتذة فيما يخص اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المحددة في المناهج التربوية الجديدة (كفاءة فكرية، كفاءة تواصلية، كفاءة منهجية، كفاءة اجتماعية، كفاءة شخصية) وبالتالي تحقق أهداف الإصلاحات وفعالية المقاربة بالكفاءات وكانت عينة الدراسة (ن=140) أستاذ واستاذة، (ن=28) مفتش ومفتشة وكانت النتائج كالتالي:

– أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، أو في طور الاكتساب ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول.

وقد اكدة دراسة **بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء: (2006)** نتائج الدراسة السابق حيث ان هناك صعوبة في تصور الكفاءة المعرفية والمنهجية للعلوم الواردة في المناهج التعليمية في دراستها الموسومة ب« مدى تطور أساتذة العلوم الطبيعية لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية في المناهج التعليمية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي» للحصول على التصورات المقصودة أي تصورات الكفاءات المعرفية والمنهجية ، اتخذت عينة (ن= 300) استاذ وأستاذة لمادة العلوم الطبيعية أي (100) استاذ وأستاذة بالنسبة لكل مستوى تعليمي تتراوح مدة خدمتهم المهنية بين (12 و30) سنة أي الكل تعامل مع المناهج الجديدة لمدة (10) سنوات على الأقل، ولقد بينت الدراسة أن الأساتذة الجزائريين لأفراد العينة؛ وكانت نتائجها أن للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم الذين هم مطالبون بإكسابها للمتعلم وذلك بدرجات متفاوتة، أما فيما يخص تصور استاذ لكفاءات العلوم المعرفية لقد بينت نتائج الدراسة أن من بين (300) استاذ وأستاذة للعلوم الطبيعية في المستويات الثلاث ولا واحد من أفراد العينة تمكن من إعطاء فهم صحيح أو تصور كامل للكفاءات المعرفية، أما فيما يخص تصور الكفاءات المنهجية اثنان من أفراد العينة من بين 300 استاذ وأستاذة تمكنوا من إعطاء تصور كامل للكفاءات المنهجية التي يتطلّبها تعليم العلوم مما يدل على فهمهم لهذه الأخيرة.

دارسة **علي مقيل العليمات حسين مشوح القطيش (2004)** : درجة ممارسة معلمي

العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات الأدائية أقل من المستوى المقبول تربويا، وأن أكثر مجالات الكفايات الأدائية ممارسة مجال إدارة موقف التعليمي وبدرجة ممارسة كبيرة بينما كان أقل المجالات ممارسة هو مجال استخدام الحاسوب وبدرجة ممارسة قليلة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية على مجال تنفيذ الدرس ومجال التقويم تعزى إلى التخصص كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي للكفايات التعليمية الأدائية على مجالي التخطيط والتقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث وعلى مجال الحاسوب ولصالح الذكور بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات تعزى للخبرة التدريسية سواء في الأداة ككل أو لكل مجال على حدة.

دراسة حول الكفاءات في البرامج الفرنسية الجديدة: 2002

ورد في المشروع التربوي الفرنسي المعنون ماذا تتعلم بالمدرسة الابتدائية إشارة إلى أهمية المرحلة الابتدائية وضرورة العناية الفائقة بالطفل في هذه المرحلة الهامة والتي تنقسم إلى طورين تعليم ما قبل مدرسي وتعليم ابتدائي والذي بدوره يتفرع إلى سلكي سلك التعلمات الأساسية وسلك التعلمات المعمقة ولهذا تختلف الكفاءات وحتى المواد الدراسية بهذه

المستويات كما وكيفا وفيما يلي نماذج عن الكفاءات في السلكين.

* كفاءات سلك التعلمات الأساسية وتتحدد في:

* قدرة التلميذ عن التعبير عن الإثبات أو التعجب من خلال أدائه الصوتي.

* ترديد عبارات في لغة أخرى غير لغته المألوفة.

* تذكر أناشيد أو ممارسة ألعاب.

* تحديد داخل خريطة البلد الذي يعيش فيه واللغة المستعملة.

كفاءات سلك التعلمات المعمقة:

*أن يكون التلميذ قادرا على كفاءات التواصل المحدد في الفهم والإصغاء، القراءة، والمشاركة في الحديث، التعبير الشفوي المستمر.

* الملاحظة المتألمة لغة: مثل تنظيم التراكيب الجمل الإثباتية والاستفهامية وادارك علامة الأحداث في الماضي والحاضر والمستقبل وكذا وسائل التعبير عن التحديد المكاني .ومن خلال هذه الدراسة نستخلص أنها قامت بتحديد قدرة التلميذ في كل مادة من المواد الدراسية وأيضا بوظائف المدرسة في المرحلة الابتدائية وأن هذه المرحلة هي المرحلة الهامة في التعليم.

التعقيب على الدراسات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات:

بعد هذا الاستعراض الموجز لبعض الدراسات السابقة المتناولة لموضوع المقاربة بالكفاءات ، فكانت هناك دراسات اعدت من خارج الوطن واخرى من داخل الوطن ، يمكن الخروج بعدد

من الاستنتاجات، تتمثل في أنه يوجد اتفاق حول الكشف عن علاقة المقاربة بالكفاءات مع بعض المهارات الحياتية ومدى مساهمتها في تنمية هذه المهارات، مثل دراسة أحمد حسينة (2004) ودراسة رائد عبد الامير عباس(2015) من جامعة بابل (العراق) **ودراسة أحمد يحياوي** (2009) وجدنا مواطن اتفاق بينها وبين دراستنا ولكن هناك مواطن اختلاف نظرا لتوجهات الباحثين المختلفة في الاطلاع على امور بعينها من خلال بحوثهم أو لاختلاف في خصائص عينة الدراسة أو الاختلاف في الاهداف التي تسعى لها الدراسات التي استخدمت فيها المقاييس مختلفة عن الدراسة الحالية حيث أن دراسة بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء (2006) فاهتمت بدراسة مدة تطور معلمي العلوم الطبيعية لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية وفيها توصلت إلى أن المعلمين الجزائريين يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم وذلك بدرجات متفاوتة، أما بالنسبة لدراسة علي مقبل لعليمات حسن مشوح القطيش 2004فهي دراسة حول درجة ممارسة معلمي العلوم

للكفايات وتوصلت فيها إلى أن درجة ممارسة المعلمين العلوم للكفايات د أقل من مستوى القبول.

ودراسة حميد محمد عدن وروجييه كسفيير (2002) فهي دراسة حول التلميذ الذي تنشده المقاربة وتوصلا فيها إلى انه يجب على الأقل وضع التلميذ في مواجهة وضعيتين إشكاليتين في كل فترة حتى تتأكد من حصول الكفاءة.

أما بالنسبة للدراسة الأخيرة، دراسة حول الكفاءات في البرامج الفرنسية الجديدة بعنوان دراسة حول التعلم بالمدرسة الابتدائية واكتساب الكفاءات قامت هذه الدراسة بتحديد قدرة

التلميذ في كل مادة من المواد الدراسية وأيضا وظائف المدرسة في المرحلة الابتدائية.

علما أننا لم نجد دراسة تتطابق مع دراستنا إلا بعض التقارب والتشابه مع من خلال المتغيرات المعتمدة كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام المقاربة بالكفاءات لتدريس اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة وهذا ما يشير إلى عدم وجود فروق بين الأساتذة في المرحلة الابتدائية المتوسطة و هذا راجع إلى إطلاع الأساتذة على الإصلاحات التربوية الجديدة وتكوين الجيد وفهم هذه المقاربة ،أدت إلى تزويد المتعلمين بمعارف وتطوير مكتسباتهم القبلية.

الدراسات السابقة الخاصة بمهارات اتخاذ القرار فهي كالتالي:

وتؤكد بعض الدراسات أن مستوى مهارات اتخاذ القرار ليس مرتفعاً حتى لدى الطلبة الجامعين؛ ففي دراسة للدويج (Alduaij ,2012) على عينة من طلبة كلية إدارة الأعمال في جامعة الكويت (ن=200) من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة، وبعد تطبيق استبيان مهارات اتخاذ القرار، أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الطلبة كان متدنياً في مهارة التشاور مع الآخرين، ومتوسطاً في مهارة التنفيذ، وفوق الوسط في مهارات تحديد الأهداف، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وترتيب البدائل وفقاً للأولويات، واختيار البديل الأفضل، وكان مستواهم مرتفعاً فقط في مهارتي تحديد وفهم المشكلة، واقتراح البدائل. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0,05$) بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابة على استبيان مهارات اتخاذ القرار، ولصالح الطلبة في السنة الرابعة.

وخلافا لذلك، تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بين طلبة السنة الأولى والرابعة، أي أن هذه المهارة لا تتطور مع التقدم في الدراسة الجامعية؛ ففي **دراسة لحكيم (2008)** على عينة من الطلبة السعوديين (ن = 240)، وبعد تطبيق استبيان مهارات اتخاذ القرار الذي يتكون من سبعة أبعاد تشمل، تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات الكافية، وتحديد البدائل الممكنة، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، ووضع البدائل موضع التنفيذ، والمتابعة وقياس النتائج، وتطبيق استبيان البيئة الدراسية، أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المستجدين والطلاب المتوقع تخرجهم على استبيان اتخاذ القرار، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة الدراسية واكتساب مهارات اتخاذ القرار. وتختلف نتائج الدراسات حول مدى تطور مهارات تفكير اتخاذ القرار عبر مرحلة المراهقة؛ ففي دراسة **لمان وهارموني وباور** هدفت تعرّف مدى تطور **(Mann, Harmony, & Power, 1989)** كفاءة المراهقين في اتخاذ القرار خلال مرحلة المراهقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بحلول عمر (15) سنة يظهر المراهقون مستوىً من الكفاءة في فهم ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار، والإبداع، وصحة الاختيار، والالتزام بمسار العمل، أما المراهقون في الأعمار (12–14) سنة، فهم أقل قدرة على إبداع الخيارات، وتحديد مجموعة واسعة من الإيجابيات والسلبيات للخيارات، وتقييم مصداقية المعلومات الواردة من مصادر ذات صلة بالقرار.

وفي ذات السياق أجرى أورموند ولوزكس ومان وبيسويك Mann, Beswick, & Ormond, Luszcz, (1991) دراسة هدفت استقصاء الفروق بين المراهقين في مكونات

ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار على عينة (ن4=8) من الطلاب المراهقين، قُسِّموا إلى مجموعتين، الأولى ضمت (43) مراهقًا من الذكور والإناث في المرحلة المبكرة (13)سنة، والثانية ضمت(41) مراهقًا من الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة(15) سنة حيث تمت مقارنة المجموعتين في ثلاثة أبعاد للمعرفة فوق المعرفية المرتبطة باتخاذ القرار: المعرفة بالشخص، والمعرفة بالمهمة، والمعرفة بالاستراتيجية. أشارت النتائج إلى تفوق المراهقين في المرحلة المتوسطة في جميع مكونات ما فوق المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار.

وفي دراسة أخرى قامت فوكس وكاتر وشريف وجونيس بدراسة هدفت إلى **Fox, Cater, Shreve, & Jones, 2012)** معرفة الفروق في قدرات اتخاذ القرار على عينة من المراهقين (ن=**818**) في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. ولدى المقارنة بين المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة في خمس مهارات تشمل: البحث عن الخيارات المتعددة، واتباع طرق متعددة لحل المشكلات، والتفكير بنتائج البدائل، والشعور بالراحة والثقة عند اتخاذ القرار، وتقييم القرارات المتخذة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأفراد في مرحلتي المراهقة المتوسطة والمبكرة في مختلف مهارات اتخاذ القرار .إذن، فرغم الافتراض أن مهارات اتخاذ القرار تتطور عبر المراحل النمائية المختلفة، إلاّ أنه يمكن الاستنتاج من التناقض في نتائج هذه الدراسات أن هذا التطور ليس بالضرورة أن يتم بشكل تلقائي، وبالتالي، يبدو أن إخضاع المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة لتدريب متخصص يهدف إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار يمكن أن يطور مهاراتهم ويرتقي بمستوى أدائهم في هذا النوع من التفكير.

أمّا من حيث التدريب على مهارات اتخاذ القرار، فقد حاول عددٌ من الباحثين الارتقاء بمستوى مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب المباشر على هذا النوع من التفكير؛ ففي دراسة لشانتياو وآخرون **(Shanteau, et. al., 1991)** هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لمهارات اتخاذ القرار على عينة (ن=**115**) من طالبات التمريض في جامعة مركز إيلينوي الطبي. تعرضت الطالبات في المجموعة التجريبية إلى تدريب استمر لمدة سنة متضمنًا ثلاث مراحل، واشتمل التدريب على مهارات: تحليل واستخدام المعلومات، وتقييم المخاطر، وتقييم واختيار البديل الأمثل .وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرار الكلية والمهارات الفرعية الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة تجريبية أخرى **للطراونة (2006)** هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة (ن=**59**) من الطلبة القياديين من تخصصات مختلفة في الجامعة الأردنية صنفوا بأنهم قياديون كونهم يعملون في مكتب خدمة المجتمع في الجامعة بشكل تطوعي. تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وشملت(**30**) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة، وشملت (**29**) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ،بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على استبيان مهارات اتخاذ القرار، ولصالح المجموعة التجريبية.إن نتائج هاتين الدراستين تشير إلى إمكانية التدريب المباشر

على مهارات اتخاذ القرار. لكن هذا النوع من الدراسات يُنتقد أحيانًا، وذلك لأنّ الباحث يدرب أفراد عينة الدراسة على نفس المهارات التي سيقيسها في الاختبار البعدي، لذلك جاءت بعض الدراسات التي حاولت تدريب المتعلمين على مهارات تفكير مختلفة، ودراسة أثر هذا النوع من التدريب في تطور مهارات اتخاذ القرار؛ ففي دراسة **للخلف (2005)** هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وذلك على عينة (ن =90) من الطلبة الجامعيين السعوديين، حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مكون من (10) مهارات رئيسة يندرج تحتها (20) مهارة فرعية لتفكير اتخاذ القرار تم تنميتها باستخدام (20) استراتيجية معرفية للتعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين على القياس البعدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين في مهارة اتخاذ القرار الكلية، وكذلك في جميع المهارات الفرعية.

وبهدف استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، أجرى **الزيادات والعدوان (2009)** دراسة على عينة (ن =158) طالباً وطالبة من مدارس مدينة المفرق قُسِّموا إلى مجموعتين تجريبيتين، الذكور (39) طالباً، والإناث (42) طالبة درستا باستخدام طريقة العصف الذهني، ومجموعتين ضابطتين، الذكور (32) طالبًا والإناث (45) طالبة درستا بالطريقة التقليدية.(وتم تطوير أداتين هما: استبيان اتخاذ القرار، وخطط تنفيذ الدروس

بأسلوب العصف الذهني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعات في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وبينت دراسة المحتسب وسويدان (2010) أن لدمج مهارات التفكير في محتوى كتاب العلوم أثراً فاعلاً في القدرة على اتخاذ القرار، حيث قامتا بدراسة هدفت إلى تقصي أثر دمج مهارات التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل، وتنمية المهارات العلمية، والقدرة على اتخاذ القرار، لدى عينة (ن = 72) من طالبات الصف السابع في فلسطين، وتمَّ توزيع أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعتين؛ تجريبية درست المادة التعليمية المطورة، وضابطة درست المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هذا الهدف، تم إثراء محتوى وحدتين من وحدات كتاب العلوم بأنشطة موجهة لتعليم مهارات ثلاثة مجالات للتفكير مشتقة من برنامج كورت

(CORT) هي: توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، وحل المشكلات . وبعد تطبيق استبيان اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا عند$\alpha \leq 0.05$) (بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مشابهة قام **عبد العال** (2010) بدراسة هدفت إلى تطوير منهاج العلوم لطلاب الصف السابع في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة أثره في تنمية المفاهيم، والقيم، ومهارات اتخاذ القرارات البيئية. حيث تم اختيار عينة من طلاب الصف السابع من إحدى المدارس الحكومية في مصر، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية (درست المادة

وفق أسلوب الذكاءات المتعددة)، والضابطة (درست المادة بالطريقة التقليدية). وبعد تطبيق الاستبيان البعدي والمؤجل، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرارات البيئية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ألمانيا قامت **إيجرت وآخرون (Eggert, et. al., 2013)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة. تكونت العينة من (360) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية وذلك بتعريضهم لأسئلة فوق معرفية أثناء وبعد نشاطات التعلم بشكل ضمني، أما المجموعة الثالثة فقد درسوا بالطريقة التقليدية دون أيٍّ من التدخلات السابقة. وطورت الدراسة استبيان اتخاذ القرار العلمي المكون من (3) قضايا متماثلة في التركيب مع تنوع السياقات العلمية والاجتماعية، ويتطلب إجابات مفتوحة، ويغطي مهارتين من مهارات اتخاذ القرار هما: تحديد المشكلة، وإيجاد الحل (تطوير الحل وتقييمه واقتراح التحسينات). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعات الثلاث على استبيان مهارات اتخاذ القرار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلّم التعاوني المضمّن بالمهارات فوق المعرفية.

نلاحظ من مجمل الدراسات السابقة أنه يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر عدد من الاستراتيجيات، تشمل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والعصف الذهني،

والذكاءات المتعددة، ومهارات برنامج الكورت، والتعلم التعاوني المدمج مع المهارات فوق المعرفية. لكن دراسة هوفمان وإلوين (Hoffman & Elwin 2004) ، أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار، حيث قاما بدراسة هدفت تعرّف العلاقة بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار لدى عينة (ن= 83) من الممرضين والممرضات. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام اختبار واطسون – جلاسر لمهارات التفكير الناقد (WGCTA) ، واستبيان الثقة في اتخاذ القرار في مجال التمريض(CDMNS).وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين مهارات التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار. وفسّر الباحثان هذه النتيجة أنَّ الأفراد الذين يفكرون أكثر بالخطورة هم أقل ثقة في اتخاذ القرار، وأنَّ المفكر الناقد أكثر ميلاً للبحث عن الدقّة، وجمع المعلومات الموثوقة حول الحالة السريرية.

دراسة **عبد المجيد عبدالحميد حكيم (2008):** أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى عينة (ن= 240) طالبا من طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى من المستجدين والمتوقع

تخرجهم. حيث هدفت الدراسة الى التعرف على أثر البرنامج التعليمي بكلية المعلمين – جامعة أم القرى مع البيئة الدراسية على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطالب المعلم.

وكانت النتائج التالية:

– كلما كان المناخ السائد في الكلية قائم على الود والعلاقات الطيبة بين الإدارة والأساتذة والطلاب كلما كان هناك فرصة لتنمية القيم التشاورية والأنشطة الاجتماعية والتي تساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار.

التعقيب على الدراسات التي تناولت مهارات اتخاذ القرار.

ومن مجمل هذه المسارات البحثية، يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات، تتمثل في أنه لا يوجد اتفاق حول مدى تأثير خبرات الدراسة في مهارات اتخاذ القرار؛ فبينما وجد **ألدويج (Alduaij,2012)** فروقاً بين طلبة السنة الأولى والرابعة في هذه المهارات، لم يجد **حكيم (2008)** مثل هذه الفروق، مما يشكك في قدرة المناهج حتى الجامعية منها على تطوير هذا النوع من المهارات. كما أنّ هناك خلافًا حول مدى تطور مهارات اتخاذ القرار عبر المراحل النمائية.

فبينما أشارت نتائج بعض الدراسات **(Mann, 1989; Ormond, et al, 1991)** **et al** أنّ مهارات اتخاذ القرار تتطور بانتقال المراهق من المراهقة المبكرة إلى المتوسطة، تشير نتائج أبحاث أخرى **(Fox, et al, 2012)** إلى عدم تطور هذا النوع من المهارات عبر التطور في هذه المرحلة. وهذا يؤكد حاجة طلبة هذه المرحلة للتدريب لتنمية هذه المهارات. كما يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر التدريب المباشر على هذه المهارات الطراونة (2008؛ Shanteau, et al, 1991) أو بتوظيف استراتيجيات تفكير

أخرى للارتقاء بمستوى هذه المهارات لدى الطلبة (الخلف، 2005 الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال 2010؛ Eggert,et al, 2013).

صعوبات واجهت الباحث في اعداد الدراسة:

كأي عمل ميداني لا يخلو من الصعاب التي قد تعرقل مسار الدراسة فقد واجهتني مشاكل و مصاعب منها:

- تزامن فترة البحث مع الحالة الوبائية الي اصابت العالم ككل وبلادنا، خاصة في الجانب التطبيقي الذي يتطلب التلامس مع العينة والالتقاء بهم حيث فرضت هذه الجائحة نظامنا خاصا في المؤسسات التربوية منه التدريس بالأفواج واحترام البرتوكول الصحي، مما صعب اجراء البحث الميداني في نفس التوقيت اي الرجوع مرة اخرى للالتقاء بالأفواج الاخرى. كما فرضت التباعد الاجتماعي وتطبيق برتوكول صحي.

الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات:

استخدم في معالجة البيانات تحليل الانحدار المتعدد، (Regrisson multiple) ومعامل الارتباط لبيرسون، ومعامل التحديد، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، وتحليل المسار باستخدام برنامج اموس (amos)

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

المقاربة بالكفاءات

i. **ماهية المقاربة**

1-تعريف المقاربة بالكفاءات

2-التصورات المختلفة للكفاءة

3-الكفاءة والنظريات التربوية

ii. **الكفاءة في الميدان التربوي**

1-التعاريف التربوية للكفاءة

2-مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة

3-خصائص الكفاءة

4-أساسيات الكفاءة

5-أنواع الكفاءات

6 - تقويم الكفاءات.

7-أهمية المقاربة بالكفايات

iii. **التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الحديث عن الكفاءات لا بد له من استحضار مختلف الجوانب، وذلك من أجل تحديد هذا المفهوم الذي أصبح متداولاً بشكل واسع لدى المهتمين في مجال التربية، وينتظر من تطبيق المقاربة بالكفاءات تحسين أوضاع التعليم في الجزائر الذي ظل يعاني من عدة مشكلات حالت دون تطويره والتحاقه بركب الدول المتقدمة، وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل حيث سيتم التعرف على ماهية هذه المقاربة والتصورات المختلفة لها ، والنظريات التي تأسست عليها، كما سيتم التطرق إلى تعريفات الكفاءة في المجال التربوي ، وأهم المفاهيم المرتبطة بها، وأنواعها، والحديث أيضا عن الجانب العملي لهذه المقاربة من خلال تعريف التدريس بالكفاءات وخصائصه ومتطلباته والتغيرات المفترض أن تحصل في ممارسة المعلمين داخل الصف الدراسي في ضوء تطبيق هذه المقاربة.

أولاً : المقاربة بالكفاءات

يشهد النظام التربوي الحديث ولوج لفظ جديد في القاموس التربوي ، ألا وهو كفاءة أو كفاية ، ولقد ترجمت العديد من المؤلفات الأجنبية الذي يرد فيها لفظ (competence)، إلا أن ترجمته إلى العربية جاءت في لفظ كفاية خاصة المؤلفات المغربية والتونسية والمشرقية، وجاء في لفظ كفاءة خاصة في المؤلفات الجزائرية ، وهو معتمد في كل المؤلفات الصادرة عن وزارة التربية والوطنية من مناهج ومطبوعات مدرسية وغيرها.وسنتعامل في هذا الفصل مع مصطلح(competence) بلفظيه (كفاءة ، كفاية) وذلك حسب المؤلفات المذكورة سابقًا ، أما ترجمة المؤلفات الأجنبية فسوف يعتمد لفظ كفاءة، وهذا اللفظ المعتمد في هذا البحث.

ا. ماهية المقاربة بالكفاءات:

1. تحديد مفهوم الكفاءة لغة واصطلاح

-أ **لغة:** جاء في " قاموس لسان العرب " أن الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج

مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها –الكفاء هو النظير والمساوي وتكافأ الشيئان أي تماثلا. (ابن منظور،2000 :80)

ورد في المنجد الأبجدي أن كلمة الكفاءة تدل على «القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية ..... » « كفاءة وهي المماثلة في القوة والشرف، والقدرة على العمل وحسن تصريفه، كفاءة وهي ما يكفي وما يغني عن غيره». (حثروبي، 2004: 20)

من خلال التعريفين السابقين للكفاءة يتضح أن الكفاءة في اللغة هي المساواة والأهلية

ب- **تعريف الكفاءة اصطلاحا:**

تعرف الكفاءة اصطلاحا على أنها: «الاستعداد للقيام ببعض الأفعال مثل كفاءة إدارة ما ، والتي تمارس في حدود القانون» (عبد الكريم، 79:2004)

حسب القاموس التربوي "لفولكي ، foulque (1971) فإن كلمة –petere – allerأي الذهاب competer مشتقة من الفعل competence ومع cum ب معنى الملاءمة مع والمرافقة «إن الكفاءة هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة للإنجاز لبعض المهام والوظائف أو القيام ببعض الأعمال » (علي أحمدي ،2004)

وجاء في القاموس لاروس: «الكفاءة مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية وملموسة». (محمد الصالح حثروبي، 20:2004)

وفي نفس المرجع يورد تعريف معجم "Robert " للكفاءة حيث تدل كلمة كفء على الفرد القادر على القيام بعمل ما ، وتدل كلمة كفاءة على المعرفة المعمقة التي تسمح باتخاذ القرارات.

« الكفاءة مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه ، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية». (خير الدين،2005: 55)

« إنها إمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي من طبيعة ذاتية أو شخصية». (على أحمدي ،2004)

والجدير بالذكر أن مفهوم الكفاءة مفهوم تعددت دلالاته حيث أشار "جيلي ترومبلي" Gille tremblay « إلى أن هناك أكثر من مئة تعريف للكفاءة حسب سياق الاستعمال». (لخضر زروق،2003 :61)

كما اورده (حاجي فريد، 2005) على أنها « تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد استراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال» (حاجي، فريد،11:2005)

وتعرف المقاربة أيضا على أنها « تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي» (حسن، اللحية، 2005: 29)

لقد ارتبط مفهوم الكفاءات في بداية ظهوره بمجال التمهين و الإدارات و المقاولات ، حيث كانت الشركات والمؤسسات تهتم بالحصول على أفراد لهم درجة عالية من الكفاءة تمكنهم من أداء مهامهم ورفع مردودية الإنتاج، ويذكر أن العالم السوسيو اقتصادي كان وراء المقاربة بالكفايات ، وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألف في موضوع الكفايات مثل لوبتروف 1994 ولفي لوبوير. ثم تجاوز هذا المفهوم ميدان الشغل والحرف المهنية ليشمل كل ما يتعلق بالفرد، عاملاً أو تلميذا ، ولقد اعتبر الباحث الأمريكي (سبايدي) " أن مفهوم الكفاءة يشكل عنصرا رئيسيا في التكوين العام للفرد". (مزيان الحاج قاسم، 2004: 150)

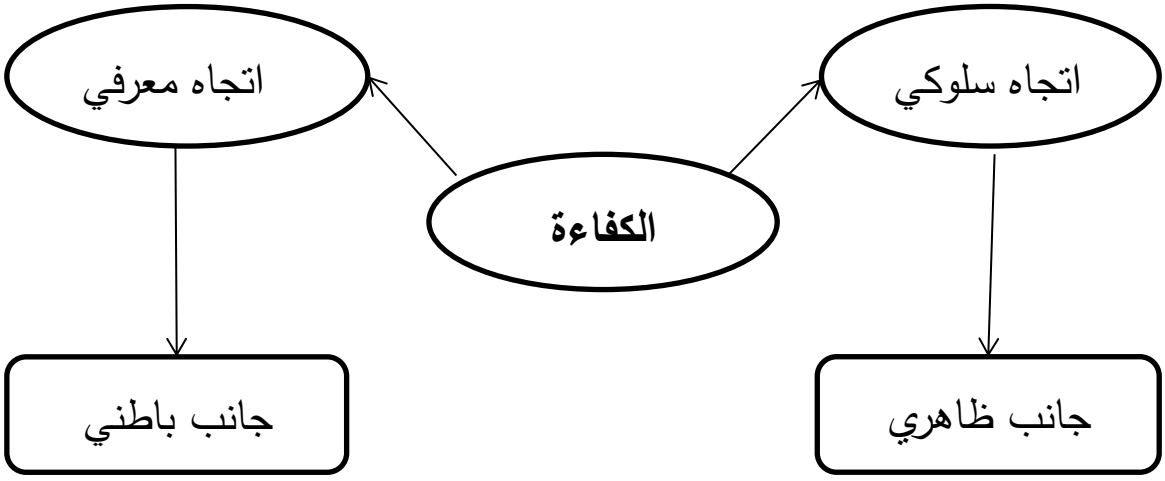
ومن الأوائل الذي كتبوا في المقاربة بالكفاءات في مجال التربية نجد "رومانفيل Romainville (1996)، وبيرنو Philipp perrnou (1997)

لقد عملت بعض المنظمات الدولية كالبنك العالمي واليونسكو على تشجيع الإصلاح التربوي وتطوير المناهج الدراسية القائمة على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية.

وبذلك تعتبر سنوات التسعينات بداية لظهور مصطلح الكفاءة في المجال التربوي كتصور أو خطة عمل تعمل على تحسين أداء الأفراد.

والملاحظ في التعريفات السابقة للكفاءة أنها تعريفات ذات اتجاهين: تعاريف ذات توجه سلوكي ، تحدد الكفاءة في أفعال تتجسد في أنشطة يقوم بها الفرد ، وتعاريف ذات توجه معرفي، تهتم بالفهم الذهني والقدرة المعرفية للفرد التي تظهر في مجموعة من الإنجازات ينتجها الفرد، والشكل الآتي يلخص اتجاهات تعريف الكفاءة:

الشكل رقم (01) يوضح اتجاهات تعاريف الكفاءة



1. **التصورات المختلفة للكفاءة**

انطلاقًا من التنوع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصورات مختلفة وهي كما يلي:

أ- **الكفاءة كسلوك:**

لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني، ويرتكز أساسا على تحليل منصب الشغل إلى سلوكيات محددة، وفق ما يتطلبه ذلك المنصب، وتتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقًا من تمكنه من تلك السلوكيات. (حسن اللحية،36:2005)

وبهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكا شموليا قابلاً للملاحظة والقياس، حيث تقوم الإمكانات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقًا من المقابلة ومراقبة السلوك في

وضعيات غير حقيقية، ولا يتم ملاحظة وقياس الكفاءة كغيرها من السلوكيات البسيطة، بل إنها معقدة ونهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد خضوعه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين، في الغالب لن يكون حصة تعلمية واحدة. (محمد الصالح حثروبي،2004: 03)

مما سبق يتضح أن التصور السلوكي للكفاءة يحدد كفاءة الفرد من خلال إنجازه الفعلي للنشاط المطلوب منه.

ب- الكفاءة كوظيفة:

يبنى هذا التصور على المهارة المركزة على الفعل أو السلوك الناجح، وهو يهتم مثلاً بكفاءة سياقة الشاحنة ، كفاءة الكتابة ، وتقوم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة. (حسن اللحية :2005 36)

يرى "محمد الدريح" أن السلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف، وهذا المعنى يتضمن مفهوم الكفاءة، إذ تعد الكفاءة نشاطًا قابلاً للملاحظة فهي تتميز بكونها « أنشطة تتجمع وتتدرج في عمل مفيد وذي مغزى، بمعنى أنها ليست مجرد رد فعل تثير منبهات خارجية بل هي نشاط إرادي **واعي وظيفي وهادف** ».

- **واعي**: لأن الشخص أثناء إنجازه لكفاءة ما يستجيب للمنبهات ويختار المعلومات ويستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ما هو بصدده من نشاط.

- **وظيفي**: لأن الشخص الذي اكتسب كفاءة ما يوظف قدراته ومكتسباته العقلية (les prérequis) لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.

- **هادف**: لأنه لا توجد كفاءة دون هدف

ج- الكفاءة كمعرفة:

ويبنى هذا التصور على أن المعرفة هي المحددة للكفاءات، حيث أن المعارف محددة

لعدة مهن كالطب والهندسة، ويندرج ضمن هذا التصور تعريف "تشومسكي " chomsky.N الذي يعرف الكفاءة على أنها « نظام ثابت من المبادئ المولدة والذي استنبطه» من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم، حيث يرى أن هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته، كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة. (علي أحمدي، 2004)

«إن هذه القدرة حسب " تشومسكي" غير قابلة للملاحظة الخارجية ، و يكون الشخص خلالها عاجزا عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج توليد جمل مفهومة، ولا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدلالة في لغته» (المرجع السابق).

إن " تشومكي " من خلال ما تم عرضه أعطى بعدا جديدا للكفاءة وهو الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة ، حيث يختلف هذا التصور مع السلوكين إذ أن المتعلم يوظف العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل إنجاز.

2. **الكفاءة والنظريات التربوية:**

كما ورد في السابق من تعريف لكل من المقاربة والكفاءة، حيث أن الأولى طريقة عمل ذات مبادئ نظرية، والثانية عبارة عن ما يمكن أن ينجزه الفرد من خلال توظيفه كل الموارد الممكنة من أجل التكيف مع المواقف المتعددة التي تواجهه، فإن هذا يؤكد حتمية اعتماد هذه المقاربة على نظريات ذات تصورات فلسفية مختلفة، خاصة أن هذه المقاربة حديثة في المجال التربوي وبذلك ستتجنب الأخطاء التي وقعت فيها بعض نظريات التعلم (السلوكية) وتستفيد من إنجازات النظريات الأخرى.

أ- **الكفاءة والسلوكية:**

إن السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس التي تفسر التعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به، وهي بذلك تعتمد على التنميط والترويض في التعليم، أي أنها تحدد النتائج سلفًا ويقاد التلميذ إليها ،

ومن رواد هذا الاتجاه "بافلوف" و"واطسون" حيث يفسر "بافلوف" التعلم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، (مريم سليم، 2004: 144)كما دعا "واطسون" إلى اقتصار الدراسة على السلوك الظاهر وهو صاحب المقولة الشهيرة التي تدعو إلى "التنميط والترويض لتحقيق أهداف التعليم".

وبذلك فإن المدرسة السلوكية تركز بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم، دون الاهتمام بسيرورة التعلم والنسق الذي يبني فيه الفرد معارفه ، فهي لا تولي أهمية للتفكير، وتجعل من المتعلم عضوا سلبيا في العملية التعلمية ، فهو مجرد متلق لما يقوله معلمه وهي بذلك تعتمد أسلوب تقويم السلوكيات القابلة للملاحظة دون البحث في خفايا هذه السلوكيات.

من خلال هذا العرض المختصر للمدرسة السلوكية، نستشف أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على هذا التصور الذي يختزل التعلم في مثير واستجابة، وحتى إن كان جانبا منها كما رأينا سابقًا يهتم بسلوك المتعلم ولكن ليس بشكل منفرد.

ب- **الكفاءة والبرغماتية (النفعية):**

ظهرت الفلسفة النفعية (البراغماتية) نتيجة للتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي والتربوي في النصف الأول من القرن العشرين، وهي تستمد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العملية في التربية، والتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة. (سعد مرسي أحمد، 1998:39-400).

ويعد "جون ديوي" (1859-1952) من بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي، والذي حاول تطبيق أفكار هذه الفلسفة في الجانب التربوي التعليمي ، حيث ترتكز فكرتها الأساسية على العمل والإنتاج ، كما يرى أصحاب هذا الفكر أن «العقل مفروض على الخبرة والخبرة هي التي تقترحه وهي التي تختبره وهي التي تجربه».(النجيحي،1981:23)

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل ، حيث لم يعد النشاط مجرد نشاط وانما الوقوف على النتائج التي لا تأتى إلاّ عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظروف والعلاقات والتتابع، وتكون هذه المعرفة أساسا لخطة العمل، إذ عندما تربط بين الفعل والمعرفة نجد أن المعرفة توجه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجا ووسيلة لا غاية، والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة ، عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها.

ولقد أصبح المجال التربوي ميدان تطبيق هذه الأفكار، حيث اعتمدت الأفكار التي لها علاقة بالأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس في تنظيم العمل المدرسي ويرى "جون ديوي" : أن المدرسة ليست إعدادا للحياة ولكنها الحياة ذاتها، فهو يؤمن بضرورة إشراك المتعلم في مختلف الأنشطة إشراكا فعالاً منتجا.

(سعد مرسي أحمد،1988 : 492)

ويمكن تلخيص أفكار "ديوي" التربوية في الآتي:

- الطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة.
- يجب على المدرسة أن تتخلى عن الجانب الكتابي وتقدم للطفل خبرات واقعية مرتبطة بالحياة .
- المنهج الدراسي يشمل مشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

و من خلال ما تم عرضه من أفكار تربوية لفلسفة التربية نستنتج أن الفلسفة البراغماتية أو النفعية من النظريات المؤسسة للمقاربة بالكفاءة، وهذه الأخيرة تستند على كثير من الأفكار التربوية من هذه الفلسفة، والمتمثلة في تقديس العمل ، والتركيز على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعليم ، واعتبار الأنشطة والمعرفة العملية المدرسية، مواقف من الحياة يسعى المتعلم باستخدام الوسائل المتنوعة منها(المعرفة – التجربة) لمواجهتها عن طريق التخطيط وحل المشكلات. (سعد المرسي أحمد،1998:499-500)

ت- **الكفاءة والنظرية المعرفية:**

ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في مثير واستجابة ، حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير والاستجابة ، إن أصحاب هذه النظرية يؤكدون أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم ، ويركزون على أهمية كل من عملية الإدراك والتفكير ، « يرى المعرفيون أن الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحل المشكلات». (مريم سليم،181:2004-182)

ويعد علم النفس المعرفي أساس انطلاق أصحاب هذه النظرية والذي من رواده " تشيمومسكي" الذي سبق ذكر تصوره للكفاءة حيث ركز فيها على الجانب المخفي، وهو يرى أن الكفاءة ليست سلوكا بل هي مجموعة من القواعد ليست قابلة للملاحظة ، كما أنها تعبر عن قدرة الفرد على التكيف مع مواقف غير معروفة لديه ، والكفاءة من منظور الجشطالتية تعد « سلسلة من الأفعال قابلة للملاحظة وتربط الكفاءة بالمهام التي يقوم بها الفرد». (مصطفى إدمولد،2003:9)

«إن المعارف بالنسبة لمقاربة الكفاءة تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه». (مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004: 139)

فإذا كانت النظرية المعرفية تركز أساسا على الطريقة التي تتم بها سيرورة التعليم عند الفرد ، والكفاءة يستدل عليها من خلال الإنجاز الذي يحققه هذا الفرد من خلال تعبئته للمكتسبات المعرفية، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط فإنه هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة.

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي. (الحسن اللحية،2005:32)

وفي نفس المرجع ورد رأي "فليب بيرنو" «إن علاقات المعارف بالكفاءات تعود إلى علم النفس المعرفي أولاً»...

ث- **الكفاءة والبنائية:**

يرى أصحاب هذه النظرية أن المتعلم يقوم بدور نشط من أجل البناء المعرفي، من خلال القيام بالأنشطة المتنوعة ، ومن رواد هذه النظرية "جان بياجيه" الذي يرى أن الإنسان يولد باستعداد معين وهو ميله إلى تنظيم الخبرات التي يتعرض لها من المثيرات الخارجية، ويعمل على تنظيمها من خلال تكوينات عقلية موروثة ويقول "جان بياجيه" عن التعليم والبنائية: «إن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي، إننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط ، ولا تستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي ، حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة رابطًا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر ، مقارنا اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين... » (مريم سليم، 2004: 201)

ويتضح من هذا القول أن تحقيق الكفاءة في مهمة ما لا يتأتى إلاّ من خلال الممارسة والتجريب، وقيام المتعلم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارف ، وإن تحقيق الكفاءة يظهر أيضا في الاستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة.

II. الكفاءة في الميدان التربوي

1.التعاريف التربوية للكفاءة

- تعريف" دي كاتل Deketel" (1996) الكفاءة هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على فئة من المحتويات المعطاة في وضعيات لإيجاد حل لمشاكل مطروحة فيها» (Jean-Marie, Deketel, 1999:65)

- تعريف "جيرار وروغيس Gerard et Rogiers " (1993) «الكفاءة هي مجموعة مدمجة من القدرات والموارد التي تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات »

(Jean-Marie, Deketel, 1999 :65)

– تعريف" بيارجيلي Pierre Gelet" «الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية والعملية منتظمة في خطاطات إجرائية تسمح داخل مجموعة من الوضعيات من التعرف على مهمة– مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) فعال».(Pierre Gelet,1997:69)

– تعريف "فيقيان لاندواشير" « الكفاءة هي القدرة على إنجاز مهمة بطريقة مقنعة» (Viviane De landsheere:21)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الكفاءة التعليمية قابلة للملاحظة في الأنشطة التي يمارسها المتعلم ، والتي يعمل فيها على تجنيد كل الموارد من أجل مواجهة الوضعيات الإشكالية التي يسعى لحلها ، إلاّ أن الحل ليس هدفً ا تعلمي ِا في حد ذاته ، وانما الهدف الحقيقي هو وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية ، من خلال إشراكه في الحصول على المعرفة من أجل تطبيقها.

– تعريف "لوبرتوف ، lebertof " (1995) الكفاءة هي: « معرفة التصرف ، أي أنها معرفة مدمجة تجند وتحول مجموعة من الموارد (معارف، استعدادات، استدلالات) في محتوى مقدم لمواجهة مشاكل تعترضه أو ينجز مهمة». (Pierre Gelet,1997:69)

– تعريف "فيليب بيرنو Philipp perrenoud " « الكفاءة هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة فئة محددة من الوضعيات ». ,Philipp perrenoud) 1999 :17)

ولقد أصبح هذا التعريف الأخير الأكثر شيوعا في المؤلفات التربوية التي تتضمن مجال الكفاءة، حيث استلهم "بيرنو" هذا التعريف من التعريف السابق لـ "لوبرتوف" والذي يؤكد على أن الكفاءة لا تظهر إلاّ عبر الفعل والإنجاز الذي يقوم به المتعلم معتمدا في ذلك على مجموعة من الموارد (معارف، استعدادات، مهارات...) على أن يكون هناك إدماج لهذه الموارد منأجل مواجهة مواقف تشكل عائقًا بالنسبة له.

– تعرف الكفاءة في المجال التعليمي في المنهاج التربوي على أنها « مجموعة منظمة

ووظيفية من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل وتنفيذ مشاريع». (وزارة التربية الوطنية،2004: 07)

ويعرف "محمد الدريج" الكفاءة على « أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب ،كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة».(محمد الدريج،2000: 50)

يمكن ان نستخلص من التعريفين السابقين أنه لا يمكن الحديث عن الكفاءة في ميدان التعليم باختصارها في المعرفة فقط ، بل هي ذات موارد مختلفة ومتعددة، والمعرفة جزء من هذه الموارد وهي مرتبطة بوضعية ما ، قد تكون إنجاز مشروع ذا علاقة بالمتعلم أو حل مشكل يواجهه، وتظهر الكفاءة دائما من خلال الإنجاز أو الأداء الفعال الذي يقوم به المتعلم، والذي يعمل فيه على توظيف تلك الموارد حيث تظهر في جودة الإتقان Savoir–faire وحسن التصرف Savoir–etre (وزارة التربية الوطنية، 2016: 131)

ومما سبق يمكن الحديث عن الكفاءة في التعليم على أنها الكفاءة التي تمكن المتعلمين من اكتساب المعارف وتطبيقها وتنمية التعلّمات التي يحصلون عليها من الدرس ، والاستفادة منها في موقف آخر.

من خلال ما تم طرحه من تعاريف للكفاءة والتي تدل على تعقد هذا المصطلح خاصة عند ولوجه في مجال التربية والتعليم ، يتضح أن الكفاءة كل مركب من مجموعة عناصر متكاملة فيما بينها، فمجموعة المهارات التي تمكن الفرد من تحقيق أعلى درجة من الجودة والإتقان تعتبر أحد العناصر التي تتشكل منها الكفاءة ، كما أن قدرة الفرد على التفكير المنطقي وربط العلاقات من شأنه أن يكونً عنصرا فعالاٌ مشكلاً للكفاءة ، حيث أن قدرته على دمج موارده والتخطيط للأداء الفعال يكون نتيجة لتكامل عناصر الكفاءة التي يجب أن تظهر في نص الكفاءة التعليمية التي يطلب من المتعلم

تحقيقها وتكون كبرهان على وجودها وهي تنحصر في الفعل – الإدماج والإنتاج.
(خير الدين هني، 2005: 57)

2.مفاهيم مرتبطة بمفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- المهارة (Habilet):

المهارة هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معين بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء في أهداف مهارية –Savoir faire مثل مهارات القراءة». (عبد الكريم غريب وآخرون،2001: 161)

إن المهارة مرتبطة بكل ما هو عملي وتطبيقي حيث أن « المهارة قرينة الفعالية والدقة والبراعة والإتقان والاقتصاد في المجهود والوقت». (خالد لبصيص،2004: 97)

وتعتبر المهارة بذلك جملة من الكفاءات تمكن المعلم من انجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحس الحركي.

« فالمهارة موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية، الأخلاقية، الحركية، والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة». (حاجي فريد،2005: 11)

وتتمثل المهارات في مجال التعليم بعدة مجالات منها:

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات الجسمية.
- أنشطة مهارية متعلقة بالقراءة (النطق) والخط.
- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الموسيقى.

وتتطلب هذه المهارات مجموعة أنشطة يقوم بها المتعلم تتدرج ضمن مهارات التقليد والمحاكاة عن طريق التكرار ، ومهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتكرار والتدريب ، ومهارات الإبداع وتنمى بالعمل الذاتي والموجه. (وزارة التربية التونسية، 2006: 46)

ب- الاستعداد Aptitude

يعرفه "أحمد زكي بدوي" على أنه » القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو

خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي». كما يعرفه ايضا بأنه «السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد». (خير الدين هني،2004: 100)

نستخلص من هذا أن الاستعداد فطري وبالتعلم المستمر والتدريب المتواصل يتحول إلى قدرة ،حيث يرى "Doronroland et parot Françoise " أن: « نجاح كل نشاط سواء تعلق ذلك بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو تمرن على مهنة ما ، يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة ، ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة و التكوين ويمكن أن يكون للفرد استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور». (فاطمة الزهراء، 2005: 83)

وعليه فإن الاستعداد يعد نواة القدرة التي تظهر في الكفاءة على شكل انجاز(أداء).

ج- القدرة: Capacité

تعرف القدرة على أنها « نشاط عرفاني أو سلوكي وهي هيكلة تعريفية مثبتة (قام ببنائها سابقًا وهي قائمة في سجله المعرفي) » (زارة التربية التونسية، 2006:15) و في نفس المرجع يرد وصف"Dektele "(1989) للقدرة على أنها: (قدرة على إعادة القول وقدرة على إعادة الفعل)

(les savoire redire et les savoir refaire) أي القدرة على إعادة القول في إعادة بناء خطاب دون التغيير في دلالته أما القدرة على إعادة الفعل فتتمثل في إعادة حركات عادية وبسيطة سبق تعلمها.

إذن فالقدرة هي كل ما يمكن المتعلم من فعل أو قول شيء، إذ هناك القدرة على التعرف على الأشياء، والقدرة على حصر الأشياء وتصنيفها، والقدرة على أداء مقاطع صوتية...إلخ

ويعرف "أحمد زكي بدوي" القدرة حيث يقول «القدرة هي مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح ، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطريةأو مكتسبة». (خير الدين هني، 2004: 95)

ويتضح من هذا التعريف أن القدرة في التعليم لا يستدل عليها إلاّ من خلال جعل المتعلم يمارس أنشطة تعليمية مختلفة كقدرة المتعلم على الكتابة ، والقدرة على القراءة، والقدرة على أداء حركات رياضية بسيطة، والقدرة على استظهار محفوظة ...إلخ ، وتتميز القدرة بالمميزات التالية:

•**الاستعراضية:** بمعنى أنها قابلة للتوظيف والاستثمار في مختلف المواد الدراسية فالقدرة على التنظيم لا يمكن أن تكون كاملة إذا لم تبرز في تنظيم المعلومات والوقت في مختلف المواد الدراسية ، إذن فالقدرة استعراضية كلما أمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية.

•**التطورية:** إن القدرة متطورة باستمرار وهي تتطور بكيفيات مختلفة وعبر أزمنة مختلفة، حيث أن الإنسان يستفيد من تجاربه الشخصية في تطوير قدراته وتنميتها من خلال مكتسباته المعرفية.

•**التحوليـة** :إن القدرة متحولة وتتميز بتغيرها من حالة إلى أخرى ، حيث أنها تتأثر بالوضعيات المختلفة الخاصة بالتعلم والتدريب ، فالمتعلم يستطيع تحويل قدراته من مستوى إلى آخر، فمثلاً قدرة المتعلم على قراءة الأصوات والحروف تتحول عن طريق التعلم إلى القدرة على قراءة كلمات مكونة من هذه الحروف.(وزارة التربية الوطنية، 2004: 6-7)

•**غير قابلة للتقويم:** إن القدرة صفة عقلية كامنة لا يمكن أن ترى، وبالتالي يصعب تقويمها سلبا أو إيجابا، ولكن السلوك العملي الناتج عنها هو الذي يدل على مدى فعاليتها، لذلك نجد أن السلوك الناتج عن القدرة هو الذي يخضع للقياس وقابل للتقويم،

فالقدرة على القراءة مثلاً لا نستطيع قياسها إلاّ بعد أن يقوم المتعلم بفعل القراءة، وعندها نقول أنه قادر على القراءة إذن فقد تقيم القدرة بمقدار توظيفها لمحتويات معرفية معينة، إلاّ أنه يتعذر معها ضبط التحكم فيها بدقة وربط ذلك بوضعية معينة.

فقد يكون التلميذ مثلا قادرا على القيام بعمل ما في وضعية محددة ويمكن تقييم ذلك، إلاّ أنه لا يمكن الحكم على قدرته على ذلك العمل باختلاف الوضعيات، فقد يمارس المتعلم العمليات الأربع في حل مسائل رياضية، وهنا نحكم عليه بأنه قادر على ذلك، لكن هذا الحكم لا يؤكد لنا قدرته على استعمال تلك العمليات في الحياة اليومية.

في حين أن تقييم الكفاءة غير مرتبط بوضعية محددة بل الكفاءة هي أن يمارس المتعلم مختلف الموارد في مواجهة مختلف المواقف و الوضعيات.

«إن المعارف ليست كافية لتشكل الكفاءة بل يجب تطوير القدرات والمهارات اللازمة لذلك». (Philip perrnoud, 2005:4)

3.خصائص الكفاءة:

يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حددها. Xavier" "Roegiers (2000): وهي كالآتي

أ- الكفاءة توظف مجموعة من الموارد:

من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة(معارف، خبرات سابقة، وقدرات ومهارات من أنواع مختلفة)، وهذا التعدد في الموارد المستعملة والمدمجة يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من الموارد خلال ممارسة الكفاءة. (Xavier Roegiers,2000:68)

ب- الخاصية النهائية للكفاءة:

إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية، وهي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية، كما تسمح له باستغلال موارده من أجل تحقيق

إنتاج شخصي، أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية. (Xavier Roegiers,2000, P:68)

ج- مرتبطة بمجال واحد هي الوضعيات:

فلكي يبني التلميذ كفاءة ما، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة ومعرفة بحيث يسمح هذا التحديد والحصر لجميع عناصر ومواضيع الوضعيات التعليمية بنمو الكفاءة المقصودة، لا شك أن هناك وضعيات متنوعة وضرورية لتنمية كفاءة المتعلم، إلاّ أن هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات وهذا يجنب ارتباط الوضعيات لإكساب المتعلم نوع من الكفاءات مرتبط بوضعية واحدة فتصبح الكفاءة ليست فعالة في وضعيات أخرى. (Xavier Roegiers,2000: 69)

د- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه:

وذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعلمات التي يكتسبها المتعلم في الموقف التعليمي، فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتى وان كانت الخطوات الأساسية نفسها والتي هي (الإطار النظري ، جمع المعطيات والبيانات ...إلخ) إلاّ أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه». (Xavier Roegiers,2000: 68)

إذن فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات والقدرات والمعارف التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية ، فعندما يراد إكساب التلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلاً فإن المعارف المتعلقة بالنحو والصرف وعلامات الوقف والتراكيب والصيغ وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل في مثل هذه الوضعيات تمثل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة.

هـ- الكفاءة قابلة للتقويم:

إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في سلوك عملي، فإن الكفاءة قابلة للتقويم، حيث تقوم من خلال نوعية الأداء ونوعية الإنتاج وذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات واستقلالية التلميذ وتقبله لزملائه ، كما تقوم الكفاءة

بتقويم الإنتاج النهائي الذي توصل إليه المتعلم بمقارنته بمعايير الجودة والإتقان المحددة سابقًا.

وترى الباحثة "**ساندرا ميشيل**" أن للكفاءة أربع خصائص وهي:

- ارتباطها بالفعل ، حيث أنها لا تظهر إلاّ من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد.
- ارتباطها بوضعيات مهنية ، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات.
- تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ، ومهارات ، واتجاهات.
- اندماجية ، حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها (عبد اللطيف الفارابي، 2003: 6)

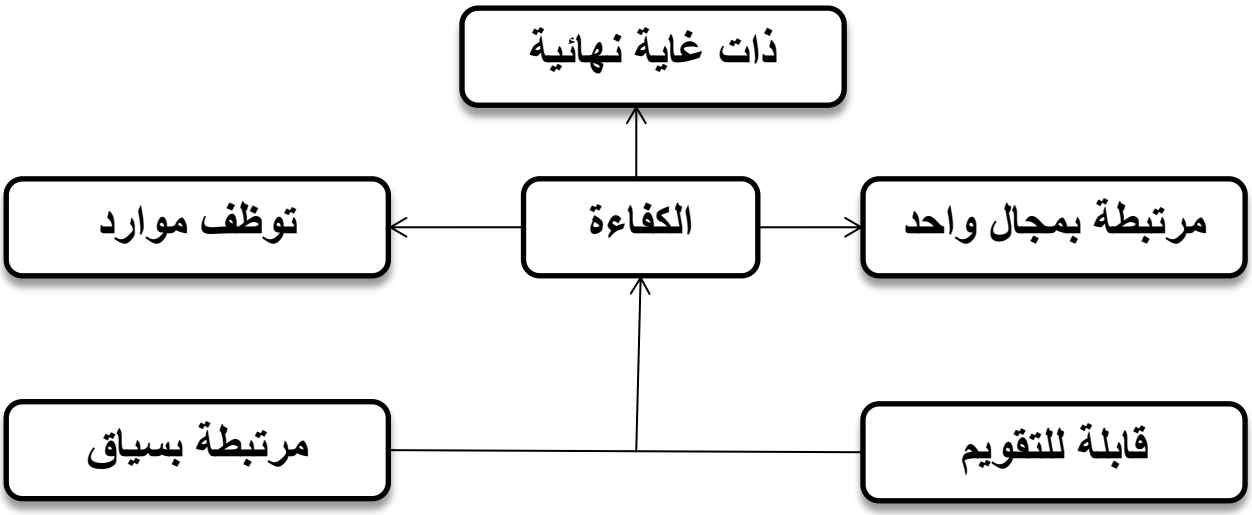
ولقد حدد **مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد** (CEPEC) خصائص الكفاءة بـ:

- يستدل على الكفاءة من خلال الأداءات التي يقوم بها التلميذ.
- إن الكفاءة قابلة للنمو ، حيث أن الاعتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية وحركية تمثل عوامل أساسية لتشكيل الكفاءات.

إن الكفاءة شاملة Globale ومدمجة Integratrice أي أنها تقتضي اكتساب التعلمات في المجالات الثلاثة: المعرفي، الوجداني، الحسي الحركي حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.

إذن فالكفاءة يمكن حصرها وتقسيمها من خلال ملاحظة أداء المتعلم في وضعية ما. والشكل التالي يوضح خصائص الكفاءة.

الشكل رقم: (02) يوضح خصائص الكفاءة



4. أساسيات المقاربة بالكفاءات:

– تعتمد المقاربة بالكفاءات على المنظور النسقي، وهذا يعني أن الكل يفوق مجموع الأجزاء.

– ليس للمكونات نفس الأهمية وهذا يعني أن هناك أولويات.

– حتى الفرد الأكثر كفاءة يخطئ أي أن للخطأ إيجابية في عملية التعلم فهو محرك للتعلم.

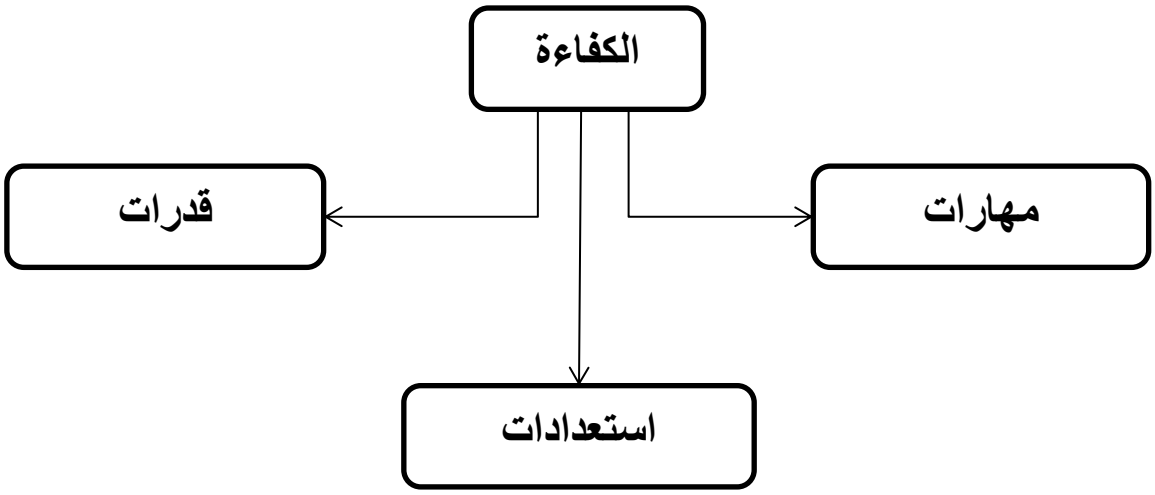
– ما يميز الخبير عن غيره، امتلاكه لمهارة التشخيص وما يمثله من أهمية في علاج الأخطاء. «في المقاربة بالكفاءات يتم التعلم في سياقات دالة، مما يعني دوام الأثر مع الأيام، حيث (حياة الطفل منبع أساسي للتعلمات المستديمة) ». (وزارة التربية والتكوين التونسية،2006: 03)

يتضح من خلال ما تم عرضه من خصائص ومبادئ للكفاءة في الحقل التربوي أن الكفاءة لا تتوقف على المعرفة فحسب، وانما تدمج مجموعة من الموارد وتتجسد في فعل موجه بغاية، أي لا تتجسد إلاّ بالفعل الممارس الذي يقوم به المتعلم، والكفاءة أشمل من الأداء، وأشمل من القدرة ، فهي جامعة لكافة جوانب

شخصية المتعلم وذات طابع اندماجي تشترط الشمولية في إكساب المتعلمين الكفاءة المطلوبة.

من خلال التعاريف السابقة يمكن توضيح مفهوم الكفاءة في المجال التربوي في الشكل رقم (03) التالي:

الشكل رقم (03) يبين المفهوم التربوي للكفاءة



5. أنـواع الكفاءات:

إن أي نظام تربوي عند تبنيه لمقاربة الكفاءات يسعى إلى إكساب أفراد المجتمع مجموعة من الكفاءات مرتبطة بثقافته وسياسته وخصائصه الاجتماعية والتواصلية، ولذلك سوف تستمد الكفاءة مقوماتها من هذه الخصائص « يتم في التعليم الابتدائي التركيز وبالترتيب على الكفايات التواصلية والكفايات الاستراتيجية والكفايات المنهجية، والكفايات الثقافية». (وزارة التربية التونسية، 2001: 161)

إن الكفاءات الاستراتيجية تهتم بتنمية ذات المتعلم وتكوين شخصيته وتعديل منهجية عمله، أما الكفاءات التواصلية فتهتم بتحكمه في اللغة وتوظيفها توظيفًا

سليما في وضعيات تواصلية، أما الكفاءات الثقافية فتتمثل في هوية المجتمع الدينية والإنسانية والتاريخية. (نفس المرجع السابق)

أما في المجال الدراسي حسب "محمد دريج" فهناك كفاءات ممتدة أو مستعرضة تمثل مجموعة مواد دراسية مشتركة، وكفاءات (نوعية) خاصة بمادة دراسية واحدة كالرياضيات مثلاً.

1.5.الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:

يعرف "الدريج" (2000) الكفاءات المستعرضة أو الممتدة كما يلي: «إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة ». (محمد الصالح حثروبي2004: 100)

وتعتبر الكفاءات المستعرضة أيضا إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية من أجل معارف ومهارات مرغوب فيها.

(Rey Bernard,1996:52)

إن الكفاءات المستعرضة كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد ، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة ، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر.(وزارة التربية الوطنية ،2016: 09)

ويمكن القول أن لهذا النوع من الكفاءات ميزتين أساسيتين هما:

- «المعرفة القاعدية المؤسسة لبناء القدرة على التعلم».
- «إنها متعددة المواد». (حاجي فريد وأويدر عبد الرزاق،2002: 03)

إن اهتمام المدرسة الجزائرية بتطوير كفاءات المتعلم يهدف إلى تحقيق تعلم حسن الفعل (التصرف)، وحسن التفكير، ويتجلى ذلك من خلال تحديد الكفاءات الأساسية في المناهج الدراسية، ونذكر على سبيل المثال الكفاءات العرضية المحددة في منهاج

التعليم الابتدائي.

- معرفة القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية.
- استعمال الرموز الرياضية.
- التعبير الشفوي والقدرة على التواصل بلغة صحيحة.
- القدرة على التفكير المنطقي.
- القدرة على حل المشكلات.
- التحكم في جملة من الوضعيات.
- التحكم في التصرفات وتنظيم السلوكيات.
- يستعمل معارف لحل مشكلات.
- وضع خطة ونتائج عمل وتبليغها كتابيا.

2.5. الكفاءات النوعية أو الخاصة:

وهي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة والرياضيات والتاريخ...إلخ، وتحدد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، الكفاءات المرغوب فيها في كل سنة من السنوات الدراسية.

ونذكر على سبيل المثال لا لحصر الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الثالثة متوسط وتتمثل هذه الكفاءات في:

- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.
- تكوين حكم شخص عن المقروء.
- التعبير الشفوي السليم والتحكم في الوضعيات التواصلية المتنوعة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

أما فيما يخص كفاءات مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي فهي كالآتي:

(وزارة التربية الوطنية، 2016: 04)

- حل مشكلات في ميدان الأعداد والحساب.
- حل مشكلات في ميدان التناسبية وتنظيم المعلومات.
- حل مشكلات في ميدان الفضاء والهندسة.
- حل مشكلات في مجال القياس.

اذا كان تقسيم "محمد الدريج " للكفاءات في المجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرضة) وكفاءات نوعية (خاصة) فقد ميزت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية لسنة2016 بين أربعة أنواع من الكفاءات العرضية:

-الكفاءات ذات طابع فكري (طرق أو مناهج العمل الفكري).

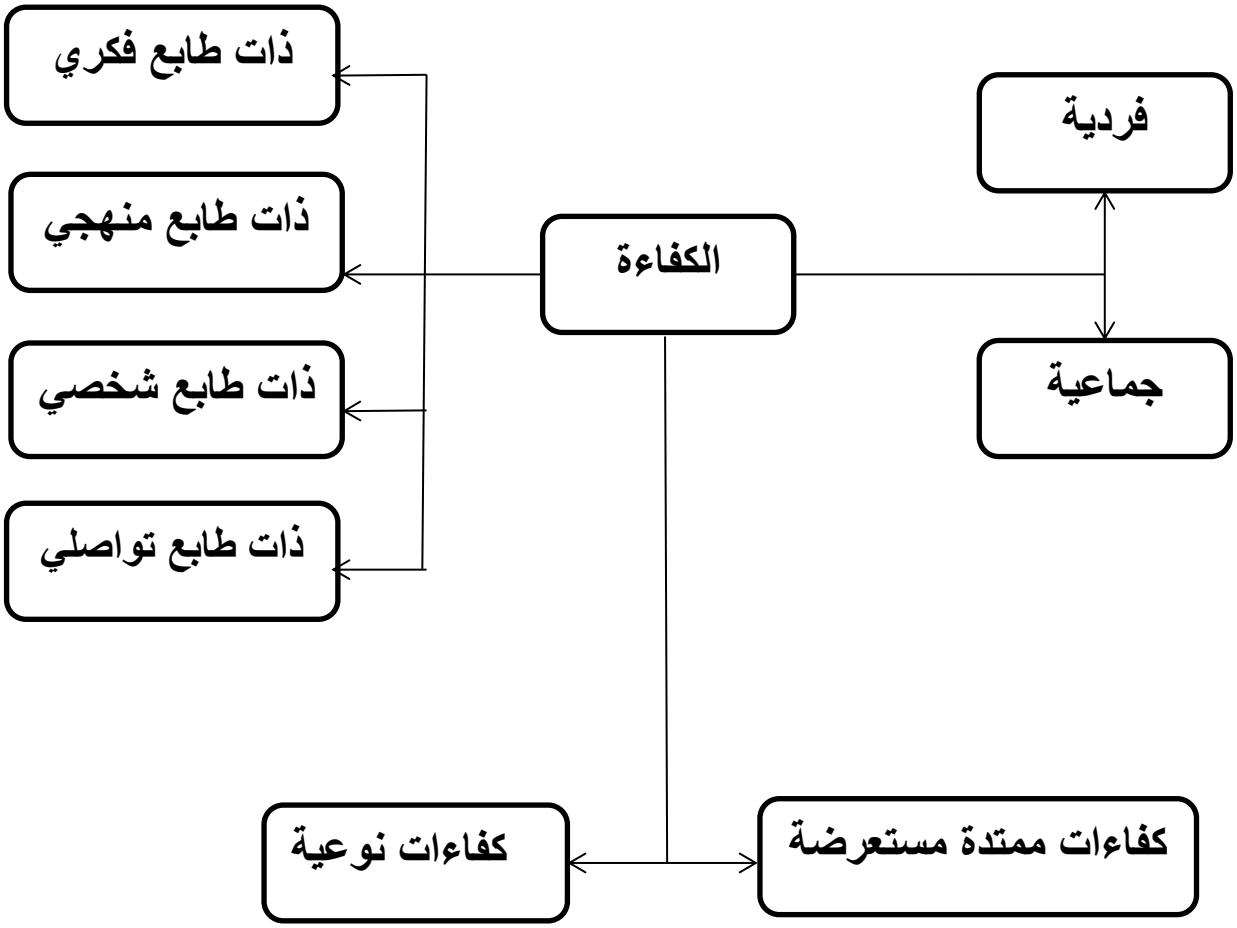
-الكفاءات ذات طابع منهجي (تنظيم عمل ما)

-الكفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي.

-الكفاءات ذات طابع التواصلي.

كما يتطرق نفس المرجع إلى تقسيم آخر للكفاءات، وتمثل في الكفاءات الفردية والكفاءات الجماعية، حيث تعتبر هذه الأخيرة تفاعل معارف ومهارات وتجارب مختلفة يشترك في القيام بالإنجاز فيها جماعة من الأشخاص. والشكل رقم(04) يلخص أنواع الكفاءات في المجال التربوي.

الشكل رقم (04) يلخص انواع الكفاءات في المجال التربوي



والجدو التالي يوضح الكفاءات العرضية ومؤشرات كل كفاءة

الجدول رقم: (01) يبين الكفاءات العرضية ومؤشرات كل كفاءة

الكفاءات العرضية	المؤشرات
كفاءة ذات طابع فكري	يمارس قدراته على الملاحظة والتصنيف، وضع السلاسل والفئات
	يستعمل البرهان الاستقرائي ولاستنتاجي
	يعتني بحل مشكلات تناسب سّنه
	يعبر عن رأيه (وجهة نظره)
	يمارس فضوله وخياله وابتداعه
	يمارس استقلاليته
كفاءة ذات طابع منهجي	ينظم عمله وينجزه بإتقان
	يندمج في مجموعة عمل ويساند في انجاز المهام المشتركة
	يستخدم تحاليل بسيطة بغرض الفهم
كفاءة ذات طابع شخصي واجتماعي	يتساءل عن دوره كراشد في المستقبل
	يتساءل عف إمكاناته، واهتماماته وميوله
	يحب المبادرة، ويمارس مسؤولياته في مدرسته
	يتعلم روح الاستقلالية
	يثابر
	يشارك في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة
	يختار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته، وبذل الجهد اللازم
	يتعّرف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها
	ينّمي سلوكيات التعاون والتضامن المناسبة لسّنه
	يهتم بمحيطه القريب (الحي، القرية، المدينة) ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام
	يشارك في حماية نوعية محيطه القريب
	يساهم في حفظ الموارد الطبيعية، ويتبّنى سلوك المحافظة عليها

كفاءة ذات طابع تواصلي	يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل
	يتواصل باستعمال مختلف أنواع التعبير: الأدبي، الفّني والجسدي
	يستعمل وسائل الإعلام والاتّصال لتبليغ الرسائل واستقبالها
	يستغل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتّصال لمبحث عن المعلومة والتواصل مع أقرنه
	يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب والحوار المسؤول والبّناء

6. أهمية المقاربة بالكفايات: تمتاز المقاربة بالكفايات بما يلي:

1.6. **وظيفية التعلمات:** ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفايات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، ولا تبقيها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.

2.6. **فعالية التعلمات:** وذلك لأن هذه المقاربة تعمل على ترسيخ التعلمات وتثبيتها، فقد بات من المؤكد أن حل المشكلات إجراء أساسي لتعلم يتم بالترسيخ والعمل، وبما أن المقاربة بالكفايات ترتكز على حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات وتنميتها.

3.6. العمل على الاهتمام بما هو **جوهري وأساسي:** فالتعلمات ليست كلها جوهرية، ولكن المقاربة بالكفايات تتمركز حول التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.

4.6. العمل على جعل **العلاقات قوية مع تعلمات أخرى:** فقد أثبتت دراسات علوم التربية والبحوث الديداكتيكية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا التعلم في علاقة جدلية مع تعلمات أخرى مرتبطة به، وبما أن بناء الكفايات يقوم أساسا على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التعلمات المرتبطة بموضوع معين، فإن

المقاربة بالكفايات تكتسي طابع الفعالية في بناء التعلمات ولذلك تم الحرص في أنشطة النشاط لعلمي مثلا على استثمار التقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها.

5.6. **بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة:** ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلمات يمكن والحالة هذه، من بناء نسقي تعلمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى أخر، بقصد بناء كفايات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفايات تتيح بناء تعلمات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة ، والامتدادات المرتقبة.

6.6. **اعتماد الوضعيات التعلمية:** ومعنى دلك أن المقاربة بالكفايات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفايات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفايات مستعرضة.

7.6. **القابلية للتقويم:** على خلاف القدرة فإن الكفاءة قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته.

7. تقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم كما ذكر سابقًا هو أداة تستعمل في خدمة التعلم وتحسين المسار التعليمي للمتعلم بدل استخدامها في الانتقاء والتصنيف، وتتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طريقة تقويم فعالة حيث يعتبر هذا التقويم « مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار،

وبعبارة أوضح هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة » .(حاجي فريد،2005: 19) وليس الهدف من التقويم بالكفاءات تحديد مستوى تحصيل المتعلم بل الهدف منه معرفة الطريقة التي يحل بها التلميذ مشكلة ما. (فوزي بن دريدي،2002: 31)

وقبل الحديث عن كيفية التقويم بالكفاءات نحدد مفهوم المعيار المرتبط بهذا النوع من التقويم

المعـيار: كما يعرفه (X Roegiers,2000) بأنه خاصية، وصياغته تتطلب تحديد هذه الخاصية وذلك باستعمال:

- اسم اصطلح عليه إيجابا أو سلبا مثال (الملائمة ، الانسجام ، الدقة....)

- استعمال اسم موصوف وصفًا إيجابيا مثال: (تأويل صحيح، استعمال جيد، إنتاج ذاتي).

- أو باللجوء إلى السؤال: هل يجلس جيدا ؟ هل يستعمل الأدوات بشكل صحيح؟

ونبه "Roegiers " إلى ضرورة الابتعاد عن صياغة المعايير صياغة تخلط بين المعيار والهدف مثال : الجمع ذهنيا بين عددين أقل من ، 100هذا اللفظ ليس معيارا وانما هو هدف مميز في حين أن دقة النتيجة، واحترام نظام وحجم هذه النتائج كلها معايير تستند إلى الهدف المميز وهو « الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 100»وتحتاج عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر، حيث أن تقويم كفاءات المتعلمين والتأكد من درجة تملكها تستند إلى جملة من المعايير، بيد أن هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج التلاميذ، لذى وجب تحديد مجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية، وهنا يميز بين المعيار والمؤشر « فالمعيار هو خاصية يجب احترامها وله خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (كمية أو نوعية) ويتم اللجوء في

الغالب إلى مؤشرات متعددة كي تبين مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار». (وزارة التربية التونسية،2006: 47)

ولقد ورد في نفس المرجع مثال يتم من خلاله التفريق بين المعيار والمؤشر:

مثال:

المعيار: جودة المذاق لأكلة أعدتها أمك.

مؤشراته – مدح المدعوين لهذه الأكلة.

– أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون ...الخ.

وتتفرع المعايير إلى معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان وذلك بين مستوى تملّك التلاميذ للكفاءات والمفاضلة بينهم:

أ) **معايير الحد الأدنى:** وهذا النوع من المعايير يكشف عن مدى ما حققه التلاميذ من حد أدنى في تعلماتهم، يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا يقرر من خلاله أن المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق، ويحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم.

ب) **معايير الإتقان:** وتعد هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح لتلاميذ ولكنها معايير تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل تلميذ ومن، ثم المفاضلة بينهم وعدم تملكها لا يحول دون مواصلة التعلم. (خير الدين هني، 2005: 188)

ويجب أن نحدد المعايير بدقة للتمكن من اختبار الكفاءة ، ومن الأفضل التقليل منها حتى لا يضيع جهد المعلم ويستغل ذلك الجهد في الإصلاح والتعديل.

8. **خصائص تقويم الكفاءات**

المبدأ الأساسي لتقويم الكفاءات هو أن يجري هذا التقويم في إطار سياق معين (التقويم السياقي) بمعنى:

– تجسيد وضعية التقويم في مهمة يقترحها المعلم وينفذها التلميذ.

– اتسام وضعية التقويم بالشمولية والتي تسمح بتجنيد كل موارد المتعلم (مهارات، معارف ، قدرات) (محمد الطاهر وعلي،2006: 218)

وبذلك يتميز التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية بأنه تقويم يركز على أداء المتعلم، ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة تشكل مشكلا بالنسبة له، كما يتميز التقويم بالكفاءات بالتركيز على الأخطاء (التعثرات)، واعتبارها وسيلة للتعلم يستغلها المعلم في تعديل المسار التعليمي للتلميذ

9.كيف تقوم الكفاءة ؟

قبل البدء بعملية التقويم لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم حتى يستطيع القول أنه قام بعملية التقويم بالكفاءات ، وتتحدد هذه الخطوات بالإجابة عن التساؤلات التالية:

ماذا أقوم ؟ متى أقوم ؟ وما هي الوسائل المعتمدة في التقويم ؟

أ) ماذا أقوم ؟:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية

والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة ، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية

استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكل أو الخروج من الوضعية (المأزق)، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى :الموارد الداخلية (Ressources internes) وتتعلق بالمعارف (Savoirs) والمعارف الفعلية(Savoir faire) والمعارف السلوكية،(Savoirs être)وموارد خارجية (ressources externes)

وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزءا من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات ، قواميس)، وتتم تقويم الكفاءة من

خلال وضع المتعلم أمام وضعية معقدة وهي وضعية تعلم إدماجية تتوفر فيها المميزات

التالية: (محمد الطاهر وعلي، 219:2006)

- وضعية تسمح بتقويم الكفاءة.
- تتيح توظيف المكتسبات السابقة.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.
- أن تكون درجة تعقيدها تتماشى وقدرات التلاميذ .

ب) متى أقوم ؟

إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليس خارجا عنها، وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقًا للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

- **التقويم التشخيصي :** والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك.
- **التقويم التكويني :** والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة واخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم.

- **التقويم التحصيلي** :والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة. (محمد الطاهر وعلي، 221:2006)

ج) الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة

إن تقويم الكفاءة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة إذ تتجاوز إصدار حكم باستعمال الأسئلة فتقويمها يتطلب وضع شبكات للتقويم فردية أو جماعية.

- **شبكات التقويم الفردية:** يتم التقويم الذاتي للكفاءات بواسطة شبكات فردية تتيح للتلميذ إمكانية تقويم أدائه وقدراته بنفسه، فيقف على ما حققه من تقدم في اكتساب كفاءة من الكفاءات، كما يستطيع تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لديه في اكتساب

كفاءات أخرى، ويتميز هذا التقويم بكونه لا يذيل بنقطة بل يدل على الحكم الذي يصدره التلميذ على ذاته، وحول خطواته في التعلم من أجل التعديل والتحسين.
(محمد بوعلاق، 2004)

- **شبكات التقويم الجماعية:** ويتم فيها تقويم التلميذ من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة ، وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة، وتسجيل البيانات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي يتيح للتلميذ اختبار مدى نجاح كفاءته في المشاركة في إنجاز العمل ، ويستخلص من تقدير زملائه جوانب القصور وجوانب القوة في أدائه فيعمل على تحسين خطوات تعلمه ويعدل من مساره التعلمي. (وزارة التربية التونسية،2006: 13)

- **إعداد شبكة التقويم:** (محمد الطاهر وعلي، 2006: 222)

تعرف شبكة التقويم على أنها أداة تسمح بحصر العمليات والأفعال التي تحدث في وضعيات تعلمية معينة ، واستخدامها لأغراض تقويمية ويتطلب إعداد هذه الشبكة أربع جوانب هامة هي:

1- تحديد المهمة.

2- ضبط المؤشرات.

3- تحديد معايير التقويم.

4- إعداد سلالم التقدير.

1- تحديد المهمة: تعرف المهمة بأنها نشاط يقوم به التلميذ ويكون قابلاً للملاحظة والقياس، ويعتبر تحديد المهمة أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم ، وكمثال على ذلك:

- كتابة بطاقة دعوى لحضور حفل.

- تركيب أشكال للحصول على مجسم معين.

2-ضبط المؤشرات: كما ذكر سابقًا عن المؤشرات أنها سلوكيات تصف مدى التحكم

في الكفاءة ومدى احترام معاييرها.

3-تحديد معايير التقويم: كل مهمة تتحدد بمعايير يتم من خلالها تقويم كفاءة التلميذ في إنجاز هذه المهمة.

4-إعداد سلالم التقدير: وهيّ تساعد المقوم على إصدار الحكم عن مدى تمكن التلميذ من المعايير ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ويصنف " محمد الطاهر وعلي " السلالم المستخدمة في ملاحظة المعايير إلى مجموعتين هما:

أ- **السلالم المتجانسة** (ذات الشكل الواحد) وهي تستعمل في تقويم الأداءات المعقدة ويذكر منها:

- السلم اللفظي Echelle verbale مثل: حسن، جيد جدا، مرضي، غير مرضي
- السلم العددي Echelle numérique مثل: 1، 3، 9، 10
- السلم الحرفي Echelle littérale مثل : أ ، ب ، ج

ب- **السلالم الوصفية:** وهي نوعان:

- السلالم النوعية Echelle qualitatives مثال : المشاركة في القسم : يشارك لا يشارك

- السلام الكمية Echelle quantitatives ومثال ذلك: تحديد عناصر المهمة بدرجات، كل عنصر بدرجة، مثال ذلك : درس الإملاء يتم وضع إشارة في الشبكة حسب الدرجة أكثر من 4 أخطاء بين 3 و 4 أخطاء بين 2 و 3 أخطاء. (محمد الطاهر وعلي، 2006: 222-226)

10. وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات:

1.الوظيفة الإشهادية: وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلمات التي من المفروض أنها اكتملت وتبعا لذلك سيسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيمة من خلال الاختبارات الفصلية (ديسمبر، مارس، ماي) من

خـلال هـذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل، إلاّ أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار.

2.الوظيفـة التعديليـة: يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلـغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية (رياضيات ، لغة عربيـة ، لغة فرنسية) ، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية.

3.وظيفة توجيهية: يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية، (قبل بداية التعلمات) حيث « تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة ، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية ...أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة». (محمد بوعلاق، 2006: 194)

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل التعريف بمقاربة الكفاءات، حيث تم تعريف المقاربة بالكفاءات، والتصورات المختلفة للكفاءة، وتم تقديم عرض وجيز لأهم النظريات التربوية، كالنظرية المعرفية والبنائية واللتان تعتبرا من النظريات التي تأسست عليها المقاربة بالكفاءات، كما تم الحديث أيضا عن الكفاءة في الميدان التربوي من حيث المفاهيم المرتبطة بها، وخصائصها وأنواعها ثم تطرق الى الجانب التطبيقي للمقاربة بالكفاءات، حيث تم الحديث عن المفاهيم المرتبطة بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مثل: تقويم الكفاءات، خصائص تقويم الكفاءات، كيف تقوم الكفاءة؟ متى أقوم؟ الوسائل المعتمدة في تقويم الكفاءة، إعداد شبكة التقويم، وظائف الاختبار في التقويم بالكفاءات.

الفصل الثالث: مهارات اتخاذ القرار

أولا: اتخاذ القرار

- خصائص عملية اتخاذ القرار
- العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار
- مراحل عملية اتخاذ القرار
- نظريات اتخاذ القرار

ثانيا: مهارات اتخاذ القرار

- أهمية التدريب على مهارات اتخاذ القرار
- مهارات اتخاذ القرار المقترحة في الدراسة

أولا: اتخاذ القرار

تعد عملية اتخاذ القرار عملية ذات أهمية بالغة، وقد لاقت اهتماما بالغا ومتزايدا من قبل الأشخاص المهتمين بعملية اتخاذ القرار، و هي عملية ذات خصوصية إذ أنها ذات صلة بالحاضر وتؤثر في الواقع ولها أثارها المستقبلية، ولابد أن تسبقها تحضيرات كالدراسة المتأنية الموضوع القرار المراد إصدار حكم بشأنه، فلكي نتخذ قرارا؛ لابد وأن يصدر في ضوء معلومات كافية تمكننا من اتخاذ القرار المناسب.(Hampton & Robert ،1981) إن كلمة قرار (Decision) هي كلمة لاتينية معناها القطع أو الفصل بمعنى تغليب أحد الجانبين على الأخر. فاتخاذ القرار، هو نوع من السلوك ، يتم اختياره بطريقة معينة ، تقطع عملية التفكير وتنهي النظر في الاحتمالات أو البدائل الأخرى (رزق الله، 2002).

ويعرف قاموس وبستر (Webster) القرار بأنه تنفيذ ما فكر فيه الشخص، وفي معنى أخر إنه الحكم (عبود، 2002).

والقرار في اللغة هو ما قر عليه الرأي من الحكم في مسألة ما، وينظر لعملية اتخاذ القرار على أنها عملية عقلية واعية ومركبة ،يتم من خلالها اختيار أحد البدائل بهدف الوصول إلى حل مشكلة (الزغول والزغول ، 2003).

ويتضمن القرار عناصر أساسية يمكن إجمالها بما يلي:

1. **متخذ القرار**: فقد يكون متخذ القرار فردا أو مجموعة من الأفراد، وبذلك يكون لدينا قرار فردي أو قرار جماعي، ويعمل متخذ القرار على التحكم بالبدائل المتاحة ، وبالمعلومات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وكيفية تقييم كل بديل، وعلى هذا فإن متخذ القرار يعتبر من أهم عناصر القرار.
2. **بدائل القرار**: تقع البدائل في قلب عملية اتخاذ القرار ، فإذا لم يكن هناك أكثر من بديل لحل المشكلة أو علاج الموقف الذي نحن بصدد اتخاذ قرار بشأنه ، فلن يكون

هناك عملية اختيار في الأصل ؛ أي ليس هناك قرار يتخذ وعادة ما يتراوح عدد البدائل بين أثنين او عدد لا نهائي من البدائل ، وقد تكون البدائل

أ- معطاة وواضحة بالكامل عند بداية عملية اتخاذ القرار .

ب- موجودة وحاضرة واكتشفت أثناء عملية اتخاذ القرار.

ت- مطورة و محدثة بمعني بدائل جاهزة ، ولكن أجري عليها بعض التغيير اللازم والمناسب .

3. **العوامل غير التحكمية:** وهي مجموعة العوامل والعناصر، التي لا تكون تحت السيطرة الكاملة لمتخذ القرار ،وعلى الرغم من كونها جزءا من القرار، ولها تأثير على المردود النهائي للقرار إلا أنه يمكن التعامل مع هذه العوامل غير التحكمية من خلال:

أ- تحديد العوامل التي سيكون لها تأثير على النتيجة النهائية للقرار بشكل دقيق. - تحديد الحالات والمستويات التي يمكن أن يأخذها كل عامل من تلك العوامل .

ب- محاولة التنبؤ بالاحتمالات الخاصة بكل مستوى من المستويات التي تم تحديدها والتي تظهر الكل عامل غير تحكمي.

4. نتائج القرار: فالآثار المترتبة على القرار المتخذ؛ تتوقف وتعتمد كما ونوعا على نوع القرار المتخذ وطبيعة الموقف أو المشكلة التي يتخذ الفرد قرارا بصددها (الهادي، 1999).

وتعتبر القرارات جوهر عملية اتخاذ القرار، وهي أكثر من مجرد افتراضات واقعية ،بل هي وصف لوضع مستقبلي، والذي من الممكن أن يكون صحيحا أو خاطئا بالمعنى التجريبي الدقيق، والقرارات لها خاصية إلزامية، فهي اختيار لوضع مستقبلي على حساب وضع أخر، وتوجه السلوك نحو البديل المختار، وباختصار فإن للقرارات مضمونا أخلاقيا كما أن لها م ضمونا واقعيا (سايمون، 2003).

أما إدوارد و تفرسكي (Edwards & Tversky،1967) فقد عرفا عملية اتخاذ القرار؛ على أنها تلك العملية التي تبنى على الدراسة والتفكير الموضوعي للوصول إلى قرار معين ، أي الاختيار والمفاضلة للبدائل والإمكانيات المتاحة، حيث أن أساس اتخاذ القرار هو وجود بدائل.

إن عملية اتخاذ القرار، تتضمن مكونات والتي تتمثل بمجموعة من المراحل، وهذه المراحل تبدأ من الشعور بالمشكلة، وتنتهي باتخاذ القرار وتنفيذه و متابعته، وهي عملية فردية أو جماعية مشتركة، يقوم بها أفراد التنظيم، بحيث يسهم كل منهم بدوره في هذه العملية. (Baron, 1990)

وتعد عملية اتخاذ القرار؛ عملية ذهنية فكرية موضوعية، يسعى فيها الفرد إلى اختيار البديل أو الحل الأنسب للمشكلة على أساس مجموعة من الخطوات العملية المتتابعة، يستخدمها متخذ القرار في سبيل الوصول إلى القرار الأنسب والأفضل.
(الخرابشة، 2002).

إن عملية صنع القرارات، يقوم بها فرد ما أو عدد من الأفراد، وتتسم بأنها عملية ديناميكية، حيث تتضمن في مراحلها المختلفة تفاعلات متعددة؛ تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي بمرحلة اتخاذ القرار و تنفيذه، و في جميع مراحل اتخاذ القرار هناك اختيار حذر ودقيق لأحد البدائل من بين أثنين أو أكثر في مجموعة البدائل المتاحة. فمهارة اتخاذ القرار هي سلسلة من السلوكيات – الاستجابات و الإجراءات التي يقوم بها الفرد، و تؤدي إلى اختيار البديل الأفضل، وفق تقديره لمواجهة موقف ما، أو للخروج من وضع معين.

وتشير بعض الدراسات والأبحاث إلى أن اتخاذ القرار؛ عملية منظمة تتكون من عدة مراحل متعاقبة مثل التخطيط و البحث و الاختيار و التنفيذ و المتابعة.
(الزغول والزغول ، 2003).

ويؤكد كل من حبيب (1997) والهدهود (1999) أن عملية اتخاذ القرار، تختلف عن عملية صنع القرار، فاتخاذ القرار يمثل إحدى مراحل صناعة القرار ، وهو مرحلة اختيار بديل من البدائل المتوفرة ، أما عملية صنع القرارات فهي تمثل مفهوما أكثر شمولا، يتضمن مراحل من مثل التعرف على المشكلة و تحليلها و تقييمها وجمع البيانات وفق معايير واضحة.

ويعرف حبيب (1997) اتخاذ القرار، بأنه عملية المفاضلة بين الحلول البديلة، و المتاحة .واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة، ويشير أيضا إلى أن القرار هو فعل يختاره الفرد بوصفه أنسب وسيلة متاحة لإنجاز الهدف أو الأهداف التي يبتغيها من حل المشكلة التي تشغله.

ويرى الخرابشة (2002) القرار بأنه اختيار طريق أو سبيل من بين عدة طرق أو سبل للوصول إلى هدف مرغوب ، أو هو الاختيار بين عدة بدائل مطروحة، بقصد تحقيق هدف أو عدة أهداف معينة.

كما يعرف القرار؛ بأنه عملية اختيار واعية و مدروسة لبديل من بين عدة بدائل متاحة لتحقيق هدف محدد.

ويؤكد سنج (2000 ، Sing) على أن عملية اتخاذ القرار هي عبارة عن عملية يتم خلالها اختيار بديل من بين عدة بدائل في موقف معين.

وتورد عبود (2002) تعريف العالم (روجرز) لعملية اتخاذ القرار، بأنها عملية ذهنية يستطيع متخذ القرار من خلالها، أن يمر من مجرد المعرفة الأولية بالشيء، إلى القبول به أو الرفض الفعلي له.

إن عملية اتخاذ القرار عبارة عن موقف يحتاج إلى قرار، أو توقع اجتماعي و توجد به عدة بدائل أمام الفرد ،بحيث يختار أحدها من خلال جميع البدائل المتاحة في ض وء النتائج المتوقعة لكل بديل وأن أي ناتج له خاصيتان هما:

1. **الاحتمالية:** وتتعلق بإمكانية حدوث ذلك الناتج في المستقبل.

2. **الأهمية:** وتتعلق بأهمية الناتج بالنسبة لمتخذ القرار.

وعملية اتخاذ القرار كنشاط ذهني أو كسلوك، تشير إلى عملية عقلية موضوعية للاختيار بين أثنين أو أكثر من البدائل. وبالتالي فهي عملية تعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار، ويعتقد بعض العلماء أن عملية اتخاذ القرار هي صلب المنظومة الإدارية بعامة والتعليمية بخاصة، لكونها عملية هامة، تدخل في كل العمليات الإدارية، و تعتبر مهارة أساسية الكل قائد(حبيب ، 1997).

وتتم عملية اتخاذ القرار لمعالجة مشكلات قائمة، أو لمواجهة حالات أو مواقف معينة محتملة الوقوع أو لتحقيق أهداف مرسومة ، وقد تكون المشكلات القائمة واضحة ومعروفة الأبعاد والجوانب، أو قد تكون غامضة بالنسبة لعمقها وأبعادها والأسباب المؤدية لها، أو قد تكون غير موجودة في الأساس، لذلك يقوم متخذ القرار في كل الحالات التي تستدعي اتخاذ قرارات بتجميع كل ما يلزمها من بيانات ومعلومات وتحليل ما يحيط بها من ظواهر و عوامل مختلفة لتساعده في الوصول إلى القرار الرشيد بعد تحليل البدائل وتقييمها من أجل أن يكون القرار مناسبا لتحقيق الهدف الذي أتخذ من أجله (البدري ، 2002).

أما باركر (1998) فقد أشار إلى عملية اتخاذ القرار، على أنها أكثر من مجرد اختيار ما على الفرد أن يفعله. إذ أن عملية اتخاذ القرار تنطوي على التزام منطقي وعاطفي، ومهما كان هذا الالتزام بسيطا فإنه غالبا ما يتضمن التزاما بالنيابة عن الآخرين – لا سيما في العمل أو الأسرة – والطلب منهم أن يلتزموا بالقرار.

يشير جروان (2002) إلى أن عملية اتخاذ القرار عند مواجهة موقف معين تهدف بصورة أساسية للإجابة عن السؤال؟ ما الذي يجب عمله ؟ ولماذا ؟ فإذا كانت إجابة الشق الأول من السؤال تعتمد بدرجة كبيرة على المعلومات والقوانين والمبادئ ذات الصلة بالموقف، فإن الشق الثاني من السؤال يعكس بدرجة كبيرة قيم الفرد متخذ القرار، وربما كانت القيم تلعب دورا أكبر من المعلومات في اتخاذ القرار عندما يتعلق الأمر بالقضايا الاجتماعية والشخصية، ومع أننا لا نعير اهتماما كبيرا للدور الذي تلعبه القيم في حل مشكلاتنا وقراراتنا، إلا أن هذا لا يقلل من قيمة الرغبات والآمال والأهداف كقوى محركة للتفكير.

ويعرف كل من (رسل و بروكمان) (Brockman & Russell،2002) اتخاذ القرار بأنه عملية اختيار لما يجب فعله ، مع الأخذ بعين الاعتبار نواتج الخيارات المختلفة.

وينظر أندرسون (Anderson،1995) إلى عملية اتخاذ القرار على أنها عملية تتضمن كيفية تصرف الأفراد ضمن المواقف التي تتطلب اختيار بديل من بين عدة بدائل.

ويشير سولسو (1999) إلى أنه عند اتخاذ القرارات، فإن الفرد يختار البدائل عن طريق عزل أو حذف الاختيارات أو البدائل الأقل جاذبية، وتسمى هذه الظاهرة بالحذف عن طريق المظاهر أو الهيئات ، لأن الفرد يفكر في حذف البدائل الأقل جاذبية بناء على تقييمه المستمر لمظاهر هذه البدائل، فإذا لم يصل بعض تلك البدائل إلى محك أو معيار مقبول؛ فإنها ستتعرض للحذف أو التجاهل عند القيام بالاختيار.

إن عملية اتخاذ القرار كمهارة ذهنية؛ تندرج تحت مظلة التفكير المركب، فالتفكير باتخاذ القرار يتطلب القيام بخطوات متتابعة متسلسلة. فيرى البعض أنه يمكن تصنيفها كنوع من أنواع التفكير المركب، ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم أيضا حل المشكلات وتكوين المفاهيم، ويصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار، ضمن استراتيجيات التفكير المركبة، و ذلك لكونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم

والاستقراء و الاستنباط ، لذلك فقد يكون من المناسب تصنيفها ضمن استراتيجيات التفكير المركبة كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، وحل المشكلات. (جروان، 1999).

في حين يرى البعض الآخر؛ مهارة اتخاذ القرار، بأنها شكل من أشكال التفكير الاستراتيجي. فيورد كل من (عبيدات و أبو السميد ، 2005) أن التفكير الاستراتيجي هو نمط من أنماط التفكير الناقد. فالمفكر الاستراتيجي يتريث في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، فهو دائم التساؤل عن ماذا يمكن أن ينتج عن هذا القرار؟ كما ويؤكدان على أن التفكير الناقد؛ يتطلب أن نمد تفكيرنا لنصل إلى فهم كامل للوضع أو الحدث، وهذا يتطلب مهارات عديدة مثل مهارات التحليل والمقارنة وإصدار الأحكام والتصنيف والترتيب وفحص المعلومات والتأكد من دقة المصادر، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية تمكن الفرد من حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

وعملية اتخاذ القرار هي اختيار أمثل للبديل المناسب، حيث يقوم الفرد متخذ القرار بإصدار حكم تقييمي حول ما يجب فعله بخصوص مشكلة أو موقف يعترضه، وعملية التقييم هذه يقوم بها الفرد من خلال ترتيب البدائل، من حيث الأولوية ودرجة صلاحيتها التطبيق بهدف الوصول إلى قرار صائب باستخدام إجراءات عملية وعلمية.
(بوكراس، 2001).

ويرى العتوم وأخرون (2000) مهارة اتخاذ القرار على أنها إحدى مهارات التفكير المركبة، وأن هذه المهارة تتمثل في اختيار أفضل البدائل المطروحة لموضوع ما، استنادا إلى مهارات التفكير الأساسية التي يستخدمها متخذ القرار ،بحيث يحدد ميزات وعيوب كل بديل من البدائل مع إصدار أحكام على هذه البدائل.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر في تصنيف عملية اتخاذ القرار ضمن مهارات التفكير العليا أو ضمن مهارات التفكير المركبة ،إلا أن الاتفاق يظل في التأكيد على تصنيفها ضمن مهارات التفكير بشكل أساسي، واعتبارها عملية ذهنية معرفية عليا.

وتتصل عملية اتخاذ القرار بشكل وثيق بشخصية متخذ القرار، و وضعه النفسي ،ذلك أن عملية اتخاذ القرار تعتمد على الكثير من المميزات الفردية والشخصية التي تؤثر في نوعية القرار وأسلوب اتخاذه. (مشرقي، 1997)

إن التفكير الذي يتضمن عملية اتخاذ القرار يتكون من مرحلتين هما:

أ- مرحلة الإدراك حيث ننظر إلى الواقع، ونعطي اسما لما نراه، ونجد طريقة للحديث عنه بمعنى أننا نحول الواقع إلى لغة.

ب- مرحلة الحكم حيث نحاول أن نفهم الواقع من خلال معالجة اللغة.

والأفراد ليسوا بارعين تماما في المرحلة الأولى من التفكير، إذ أن سيطرتنا على تفكيرنا الإدراكي ضعيفة لدرجة أننا لا نكاد ننظر إليها كعملية تفكير، فبدون أن نتوقف لتفحص

صحة أو شكل إدراكنا نقفز مباشرة إلى الحكم.إن تحسين عملية اتخاذ القرار لدينا لا تعتمد على تحسين المرحلة الثانية لتفكيرنا فحسب، بل إنها تعتمد أيضا على إثراء إدراكنا في المرحلة الأولى، فالمنطق الجيد الذي يطبق على إدراك ضعيف سيؤدي إلى نتائج ضعيفة بمعنى أنه إذا كان إدراكنا لموقف ما ضعيفا فإن قدرتنا على تقدير ما يجب أن نعمله ستكون محدودة جدا ولن نستطيع أن نولد بدائل حقيقية للعمل، إلا إذا وسعنا وعمقنا إدراكنا للأشياء.(باركر، 1998)

ويعرف (هاريس) (Harris.1998) عملية اتخاذ القرار، بأنها دراسة واختيار البدائل بناء على قيم، و تفضيلات الشخص متخذ القرار، كما ويعرفها بأنها عملية تتضمن التقليل من عدم اليقين بفعالية وتبني أحد البدائل المنطقية من بين عدة بدائل بغية التوصل إلى قرار سليم.

كما ويعرفها (أورمرود) (Ormrod،2003) بأنها عملية تحديد دقيق لمجموعة من البدائل واختيار أفضل تلك البدائل، وهي عملية ذهنية يمارس الفرد فيها العديد من أشكال التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي.

ويرى ستروشنايدر (Strohschneider،2002) عملية اتخاذ القرار على أنها عملية حل للمشكلات والمواقف التي تعترض الفرد والتي تمتاز بالتعقيد، والديناميكية، و تعددية الأهداف، و الغموض أو الإبهام ويمكن توضيح تلك الخصائص كما يلي:

أ- **التعقيد (Complexity)**: ويقصد به أن موقف اتخاذ القرار يتضمن العديد من المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. – إن تلك المتغيرات ترتبط فيما بينها وتؤثر على بعضها البعض، ولا يمكن فصلها ذلك أنها تشكل الإطار العام لعملية اتخاذ القرار.

ب- **الديناميكية (Dynamics)**: حيث ترتبط عملية اتخاذ القرار بالموقف الذي تتم فيه، أو الذي يتطلب اتخاذ قرار ما، وهذا الموقف عادة ما يتغير ويتطور ليأخذ شكلا أخر، ربما يتطلب ذلك اتخاذ قرار مختلف عما كان عليه الموقف سابقا، وهذا التطور يتم بصورة مستقلة عن تصرفات الشخص متخذ القرار ،مما يعني أننا لا نستطيع أن نجعل الموقف الذي ترتبط به عملية اتخاذ القرار، بوضع ثابت إلى أن نتخذ قرار ما بشأنه ، ولأن الموقف متغير ومتطور بشكل مستمر، فإن عملية اتخاذ القرار المرتبطة به ستكون أيضا متغيرة ومتطورة.

ت- **تعددية الأهداف (Multiple Goals)**: فمتخذ القرار عادة ما يكون لديه أكثر من هدف، وعليه أن يقوم بعملية اتخاذ القرار، والتي ستحقق له هدف من بين عدة أهداف، الأمر الذي يتطلب الدقة والحيطة عند اتخاذ القرار المناسب لتلبية الهدف المنشود.

ث- الغموض أو الإبهام (Opaqueness): ويقصد بالغموض أو الإبهام ، عدم وضوح الموقف الذي سيتم فيه اتخاذ القرار . فالمتغيرات التي يشملها الموقف قد لا تكون

معروفة بشكل تام، أو أن البعض منها يكون خفيا غير واضح. لذا سينعكس ذلك على عملية اتخاذ القرار التي تتم في ضوء معطيات الموقف.

إن هذه الخصائص، تمثل أبعادا أساسية في عملية اتخاذ القرار ، والتي تجعل منها عملية على درجة من الأهمية ، ولكن طبيعة تلك الأبعاد تجعل منها عملية صعبة، يترتب عليها تبعات نفسية على الشخص متخذ القرار، فالخبرة الشخصية لمتخذ القرار قد لا تفيد في كل المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات، الأمر الذي يتطلب من متخذ القرار، القيام بالعديد من الأنشطة المعرفية لدى قيامه باتخاذ القرار مثل:

- ✓ توضيح الأهداف المحتملة وتحديد تلك الأهداف المشتركة معا ضمن الموقف.
- ✓ جمع المعلومات بشكل كاف حول المتغيرات ضمن الموقف.
- ✓ إجراء تحليل لنمو وتطور المتغيرات ضمن الموقف.
- ✓ تحديد الإستراتيجية العامة للتعامل مع الموقف.
- ✓ قياس الاحتمالات ضمن الموقف التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار، وتحديد تأثيراتها والأثار الجانبية لها على المدى الطويل.
- ✓ التخطيط الجيد لعملية اتخاذ القرار ضمن خطوات محددة.
- ✓ الضبط والمراقبة الفاعلة لأفعال الشخص متخذ القرار.

(Strohschneider ،2002)

ويرى (فردمان) (Friedman، 1996) أن عملية اتخاذ القرار تتطلب المزيد من التفكير المتعمق، والبحث عن البدائل المختلفة، وتقييمها وصولا إلى اختيار البديل الأنسب الذي يحقق الرضا ، ثم الوصول إلى قرار محدد وثابت.

أما (ساون) (Sawin،1991) فيشير إلى أن مهارة اتخاذ القرار؛ تتطلب من الفرد أن يمارس نشاطا ذهنيا تأملي مسؤول بشأن ما نؤمن به، أو ما نفعله في مواقف معينة ، وهذا النمط من التفكير المركب يتضمن التحليل، والتقويم، والاختبار لما لدى الفرد من معلومات.

ويعرف جروان (1999) عملية اتخاذ القرار؛ بأنها عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود ويظهر من خلال استعراضنا للتعريفات السابقة الذكر، أنها اتفقت في قواسم مشتركة فيما بينها، وهذه القواسم هي:

- إن مهارة اتخاذ القرار عملية ذهنية .
- إن مهارة اتخاذ القرار تتضمن سلسلة من الخطوات .
- تتضمن مهارة اتخاذ القرار توليدا للبدائل.
- تتضمن مهارة اتخاذ القرار عملية تقييم للبدائل.

إن تكامل مهارات التفكير معا، يجعل من الصعوبة أن نتعامل معها كمهارات مستقلة عن بعضها البعض بصورة تامة، بل هي متكاملة و متداخلة معا، فالتفكير الناقد تفكير تفاعلي يتم فيه إخضاع المعلومات والبيانات المتوفرة لاختبارات عقلية ومنطقية، وذلك لإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية، وبدون أحكام مسبقة إذ أنه يستدعي وجود معلومات أو شيء يتم نقده وإصدار حكم عليه، فإصدار ذلك الحكم، يتطلب استخدام مهارة ذهنية عليا مركبة، كمهارة اتخاذ القرار التي تتطلب مستويات عليا من المعالجة الذهنية العقلية للمعلومات، بغية إصدار حكم أو اختيار الأفضل. (Matlin،1994)

فالفرد الذي تعلم التفكير ومارسه، والتزم بقواعد التفكير السليم ، ومارس السلوكيات التي يستخدمها المفكر الجيد، وابتعد عن ممارسات التفكير الخاطئ، يمكن تمييزه بسهولة و ذلك من خلال ملاحظة ما يلي:

1) يزداد الوعي لديه بعملية اتخاذ القرار، فالمفكر الجيد يهتم بملاحظة نفسه، وهو يتخذ قراراته ويدرسها جيدا، و يعمل على تحسينها بشكل مستمر.

2) يبذل جهدا كبيرا في اتخاذ القرار، ويصدر قراراته دون تسرع، إنه يدرس أبعاد القرار ونتائجه الإيجابية والسلبية، كما يدرس احتمال تنفيذ القرار وصعوبات التنفيذ.

3) إنه يعدل من طريقته في اتخاذ قراراته، ويبحث عن طرق بديلة، كما أنه يناقش قراراته مع الآخرين، ويشعر بمسئوليته تجاه ما يتخذ من قرارات، فالمفكر يشعر بأهمية قراراته .

4) إنه يبحث في خيارات عديدة، وليس مضطرا لاتخاذ قرار معين بحد ذاته، فالمفكر الجيد يتوقف أمام البدائل، ويوازن بينها قبل الوصول إلى القرار المناسب، فهو لا يعتمد على البديهة والمألوف بل يعمل بتنظيم دقيق.

5) المفكر الجيد يقارن بين البدائل، ويلاحظ و يبحث عن الأفضل، ويضع بدائل جديدة، وينظر للموضوع أو المسألة من زوايا متعددة، ويفكر في العواقب، فهو يمتلك مهارات فرعية.

6) المفكر الجيد عندما يمارس التفكير، واتخاذ القرار في فترة معينة، فإنه يكتسب المرونة والسلاسة، فلا تعود عملية التفكير صعبة ومعقدة لديه فالقرارات تصبح تلقائية ولكن دون أن يفقد المفكر قدرته على التأمل فهو مرن وتلقائي وحريص.

7) إنه يفكر في طريقة تفكيره، بمعنى أنه يعود إلى نفسه ويلاحظ طريقة تفكيره والعمليات في داخله، والأسباب التي تدعوه إلى اتخاذ قرار ما، إنه يخطط ويتنبأ ويتأمل، ويتعلم. فالمفكر يكتسب مهارات فوق معرفية.

(عبيدات و أبو السميد ، 2005)

وفي النهاية فإن عملية اتخاذ القرار هي عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة، ثم اختيار بديل من البدائل المطروحة ، وهذه المفاضلة، تتم لدى الفرد متخذ القرار، على أسس معرفية عقلية ذهنية بعد دراسة وتفكير عميقين، ومن ذلك يمكن التوصل إلى تعريف عملية اتخاذ القرار بأنها عملية ذهنية عقلية متعمقة مبنية على أسس معرفية، يتم من خلالها تقييم البدائل المتاحة ،ومن ثم اختيار البديل الأفضل من بينها على أساس مجموعة من الخطوات المتسلسلة، لتحقيق هدف أو لتلبية متطلبات موقف ما.

خصائص عملية اتخاذ القرار

يتوفر في عملية اتخاذ القرار عدد من الخصائص؛ التي توضح جوانب هذه العملية، ونلقي عليها مزيدا من الضوء، ومن هذه الخصائص:

1 – تسبق عملية اتخاذ القرار الكثير من الخطوات التمهيدية التي تشكل أسس القرار السليم، وتبدأ الحاجة إلى اتخاذ قرار عند مواجهة الفرد لمهمة، أو مشكلة ويتطلب الخروج من هذا الوضع اختبار مسار سلوكي وذهني ، يتم من خلاله تحقيق أهداف معينة، وهذا ما يسمى **الإحساس بالحاجة إلى اتخاذ قرار**. يلي ذلك تحديد المشكلة، وتحليلها، وتحديد الأهداف، والبحث عن المعلومات، واشتقاق البدائل واختيار البديل الأنسب في ضوء ما يتوفر من إمكانات وما يلزم من متطلبات، وما يظهر من محددات وعوائق، أو عقبات وظروف بيئية.

2 – إن عملية اتخاذ القرار، عملية عقلية تكون أحيانا عميقة ومعقدة ومركبة، وبخاصة عندما يكون القرار هاما. إذ تتضمن تحليل المشكلة واستكشاف جوانبها، للوصول إلى أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها ، ثم **جمع المعلومات حول المشكلة وطرق أو سبل الحل** من مصادر مختلفة ، قد يكون البعض منها قواعد بيانات، أو مصادر ومراجع مكتوبة، وربما اللجوء والاستعانة بآراء الخبراء، ومن ثم وضع قائمة بالحلول الممكنة ، وهذا يتطلب طلاقة فكرية ومرونة تلقائية وأصالة في التفكير. إنها عملية إبداعية واضحة؛ تتطلب تفكيرا

تباعدي، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يستمر بحيث يتم تحديد الإيجابيات والسلبيات لكل من البدائل المطروحة ، فالمعالجة الذهنية العميقة، تؤدي إلى التوصل إلى قرارات رشيدة، بينما التفكير السطحي والمتسرع ينتج عنه قرارات خاطئة وغير ملائمة.

3 – إن عملية اتخاذ القرار؛ هي مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد، وهي عملية متعلمة، إذ يمكن تدريب الأفراد على كيفية اتخاذ القرارات من خلال **تدريبه على التفكير الناقد**، والحساسية للمشكلات والتخطيط ، كما يمكن تدريب الفرد على التخيل وحرية التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني، وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه العملية المعقدة. (الزغول والزغول ، 2003)

ويرى (فاشيون) (Facione،1998) أن التفكير الناقد هو الحكم الهادف والمنظم، وهو المحرك المعرفي الذي يؤدي إلى اتخاذ القرارات وحل المشكلات. الناقد عبارة عن تفكير تأملي معقول، يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه أو يتم أداؤه، وهذا التفكير يتفق مع وجهة النظر السائدة والمقبولة عن التفكير الجيد، والمتضمنة توليد العناصر، وتحليل المواضيع الخاضعة للمناقشة، تحليلا دقيقا ليصل إلى استنتاج سليم. فالهدف من تطوير التفكير الناقد الذي يركز على اتخاذ القرار بشكل أساسي، هو تطوير أذهان الأفراد لكي يصبحوا عادلين وموضوعيين ويسعون لتحقيق الدقة والوضوح . (قطامي، 1991)

4 – إن عملية اتخاذ القرار **تمتد عبر الزمن**، وتتصف بالاستمرارية، فهي تتصل بعوامل ومواقف، وأوضاع حصلت في الماضي، ويتم التوصل إليها في الحاضر من خلال سلسلة من الأعمال العقلية المتلاحقة والهادفة ، ويمتد تأثيرها إلى المستقبل.

5– إن عملية اتخاذ القرار عملية **ذات طبيعة تطورية متغيرة** ، ويظهر ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ على المشكلة ، أو المهمة التي تواجه الفرد. إذ أن هذه المشكلة تتغير بتغير مراحل اتخاذ القرار، وتختلف باختلاف المعلومات التي يتم التوصل إليها. فالتقدم في

مراحل اتخاذ القرار قد يتبعه تغير في إدراك الفرد للموقف الذي يتعامل معه، و ربما تصبح لديه رؤية للمشكلة أكثر وضوحا وتحديدا. (الزغول و الزغول ، 2003)

ويشير جروان (1999) إلى أن مهارة اتخاذ القرار هي إحدى أنواع التفكير المركب الذي يمتاز بخصائص أساسية هي:

أ- لا تقرره علاقات رياضية لوغارتمية، بمعنى أنه لا يمكن تحديد خط سير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة أو الموقف.

ب- يشتمل على حلول مركبة أو متعددة.

ت- يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.

ث- يستخدم معايير أو محكّات متعددة.

ج- يحتاج إلى مجهود.

ح- يؤسس معنى للموقف.

إن القرارات تلعب دورا كبيرا في حياتنا ، وسواء كنا نقوم بقرارات بشكل شعوري ،أو لا شعوري، وسواء كانت لها نتائج إيجابية أم سلبية ،فأنها تعد بمثابة الأداة الأساسية التي نستخدمها في مواجهة المواقف المربكة والمحيرة ، ويمكن تلخيص **الفوائد العملية والنفسية المهارات اتخاذ القرار بما يلي :**

1 – إن هذه المهارات تساعد الفرد على التفكير بعمق، قبل القيام باتخاذ قرارات مهمة بحياته.

2 – إن مهارات اتخاذ القرار؛ تساعد الإنسان على التريث والتأمل والتدبر و تحمل المسؤولية و الاستقلالية ، وعدم الاندفاع قبل أن يتخذ قرارات مهمة في حياته ، وكل هذه

خصائص سيكولوجية مهمة يكتسبها الإنسان بالتدريب وبالتدريج وبمراقبة ذاته وسلوكه ، كما ويمكن تعميمها على مواقف أخرى في حياته.

3 – إن مهارات اتخاذ القرار؛ تمكن الفرد من الاستفادة من خبراته الماضية، فلا يكرر المرء أخطاءه بل يتمهل قبل اتخاذه لقرارات جديدة ،أو مماثلة لقرارات سابقة.

4 – إن هذه المهارات تساعد الباحثين في مجال البحث العلمي

على اختيار أفضل مناهج البحث العملي؛ التي يمكن استخدامها في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتطبيقها . (عبد الحميد ، 2005)

وتمتاز عملية اتخاذ القرار، بأنها فن وعلم في آن واحد ، فهي فن لأن القرارات عادة ما تتخذ بناء على كل من البيانات الشخصية والموضوعية، إذ يجب على الفرد متخذ القرار؛ أن يحدد الطريقة التي يتم بها دمج المدخلات المتنوعة في إطار منطقي للقرار، أما كون عملية اتخاذ القرار تعتبر علم؛ فذلك لأن كثيرا من القرارات الخاصة بالمشاكل المعقدة؛ يمكن تبسيطها من خلال استخدام الطرق والأساليب الكمية، والتي توفر لمتخذ القرار إطارا عاما يأخذ بالحسبان كل المعلومات المتاحة لمساعدته في اختيار أفضل البدائل مما يساعد على تجنب الآثار السلبية السيئة للقرارات غير السليمة. (البدوي، 1987)

ومما سبق؛ يتضح بأن مهارات اتخاذ القرار على درجة عالية من الأهمية، حيث أن السبب الرئيس وراء الحاجة لقيام باتخاذ القرارات، إنما يكمن في ندرة الموارد وعدم كفايتها للوفاء بمختلف الاحتياجات والرغبات، ومع وجود أكثر من بديل لتلبية تلك الاحتياجات والرغبات بدرجات متفاوتة الأمر الذي يتطلب ضرورة المفاضلة بين هذه البدائل لاختيار البديل الذي يحقق أفضل عائد.

فعملية اتخاذ القرار تتكون من مجموعة المهارات المعرفية الذهنية العليا، لذا يصح القول بأنها مهارات اتخاذ القرار، وليس مهارة مفردة، وهذه المهارات تعمل على مساعدة الفرد

متخذ القرار على تحديد المشكلة بشكل دقيق، و رسم الأهداف، و تحديدها و اختيار البديل الأفضل من بين عدة بدائل. كما وأن مهارات اتخاذ القرار ترتبط بالمعالجات الذهنية التي يقوم بها الفرد، وبالموقف الذي يتطلب اتخاذ قرار بشأنه، وتتأثر أيضا بخبرات الفرد الشخصية، إضافة إلى أن مهارات اتخاذ القرار تعد عملية ذات قابلية للتطور من خلال التدريب الجيد على استراتيجيات اتخاذ القرار، وتعتبر هذه القابلية من الخصائص الهامة لعملية اتخاذ القرار. فيمكن لكل فرد أن يعمل على تطوير مهارات اتخاذ القرار لديه.

لذلك تأتي هذه الدراسة للعمل على رفع مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى فئة من الشباب المتمي، والذين هم من ضمن شريحة الطلبة الجامعيين. من خلال إعداد برنامج تدريبي التنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم، و تقصي أثره في تنمية تلك المهارات لديهم.

فالعمل على تنمية مثل هذه المهارات – مهارات اتخاذ القرار – لدى فئة الشباب الجامعي له أهميته فالشباب يشكلون نسبة كبيرة من المجتمع، وهم من تقع على عاتقهم مسؤوليات المستقبل، والنهضة، والتقدم، و لابد من تحسين مستوى مهاراتهم، وقدراتهم بإتاحة الفرص المناسبة لاكتساب الخبرات المفيدة لهم، وذلك من خلال حسن التوجيه والإعداد و التدريب المناسب المبني على أسس علمية تتوافق مع طبيعة الشباب.

فالتعليم الجامعي يعد من أهم البوابات التي ينطلق منها الشباب لرسم مستقبله، و حياته العملية، و المهنية، و الاجتماعية ، فخلال هذه المرحلة يتعرض الشباب الجامعي للعديد من المواقف الحياتية التي تتطلب منه اتخاذ قرارات حاسمة، فإن تم إعداده بشكل جيد لاتخاذ قرارات سليمة وفقا لأسس علمية منطقية، كانت نتائج تلك القرارات إيجابية، وبالتالي سيتحقق ما فيه مصلحة الشباب وهذا ينعكس إيجابا على مصلحة المجتمع ككل، وبناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تأتي لتسهم في عملية إعداد الشباب الجامعي وتحسين ورفع مستوى مهاراته في اتخاذ القرار.

العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار

تعتبر عملية اتخاذ القرار عملية معرفية ذهنية تتضمن مهارات معرفية عليا ومعالجات ذهنية تمكن الفرد من التعامل مع المواقف المختلفة، التي تتطلب اتخاذ قرار بصددها. وبهدف الإلمام بكافة الجوانب التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار، سواء ما كان منها ذو تأثير سلبي أو إيجابي بغية تجنب الجوانب ذات التأثير السلبي عند العمل على تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى الأفراد، والتركيز على تلك الجوانب التي تؤثر تأثيرا إيجابي، ومن الجوانب التي نلقي الضوء عليها مجموعة العوامل المؤثرة على مهارات اتخاذ القرار بهدف التعرف على تلك العوامل التي تلعب دورا في عملية اتخاذ القرار.

وتأتي الدراسة الحالية لتقصي أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال تطبيق البرنامج، فكان من الضروري إلقاء الضوء على العوامل المؤثرة على مهارات اتخاذ القرار، وتصنيفاتها المختلفة بحيث يتم التركيز خلال التدريب على تلافي العوامل سلبية التأثير، والعمل على توفير العوامل التي تدعم و تساند مهارات اتخاذ القرار، و يتبين من ذلك وجود فائدة عملية من التعرف على العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، فهناك العديد من العوامل المتنوعة التي قد تؤثر في عملية اتخاذ القرار، ويمكن تصنيفها في ثلاث فئات هي:

1- عوامل تتعلق بالمعلومات: وتشمل النقص في المعلومات الناتج عن عدم معرفتنا بمكان وجود هذه المعلومات وكيف نقيمها، ومتى نحتاجها، ووجود معلومات غير ملائمة أو غير دقيقة، أو توفر معلومات تزيد عن الحاجة بحيث تجعل من يريد اتخاذ القرار محتارا في قراره.

2- عوامل تتعلق بنقص: في الخبرة والمعرفة في اتخاذ القرار:| وتشمل نقص المعرفة في مهارات و إجراءات اتخاذ القرار مع وجود خبرات محدودة في هذا المجال ، وكذلك ضعف مستوى الثقة في قدرات الفرد على اتخاذ القرار، وهذا يعود لنقص خبراته ، أو لاعتقاده بأنه

غير قادر على اتخاذ القرار المناسب، أو خوفه من القرار بحيث يشعر من يريد أن يتخذه بأنه سيكون له نتائج خطيرة.

3- عوامل شخصية: وتقسم العوامل الشخصية إلى:

أ- الدوافع التنافسية : حيث تؤدي إلى تراجع الفرد عن اتخاذ قراره أو تأجيله.

ب- تضارب القيم والاهتمامات والقدرات.

ت- تعدد المواهب و الإمكانات والاهتمامات.

ث- التعارض أو التضارب مع الأخرين.

ج- القلق عند اتخاذ القرار.

ح- ضعف الثقة بالنفس وتدني الكفاءة الذاتية (الريماوي، 2004) .

وتورد موسوعة (الويكبديا) (2005، Wikipedia) مجموعة من العوامل الشخصية والنفسية والمعرفية التي تؤثر سلبا في عملية اتخاذ القرار وهي كما يلي:

1) البحث الانتقائي أو الاختياري عن الدليل: Selective Search for Evidence

فالفرد متخذ القرار لديه رغبة في انتقاء وجمع الحقائق والمعلومات التي تؤيد نتيجة ما، ويرفض تلك الحقائق التي تؤيد نتائج مغايرة.

2) لجمود ومقاومة التغيير: Conservatism and Inertia

فهناك رغبة لدى الأفراد؛ بعدم تغيير نمط الأفكار التي تم استخدامها في الماضي، لمواجهة حدث ما، وهذا ما يعرف بأثر العادة.

3) التفكير بالتمني أو التفاؤل: Wishful Thinking or Optimism

حيث يميل الأفراد أحيانا لرؤية الأشياء بمنظور إيجابي ، مما يشوه الإدراك والتفكير لدينا.

4) الحداثة : Recency

ويظهر عامل الحداثة عندما نركز الانتباه على المعلومات الحديثة والجديدة و نتجاهل تلك المعلومات ليست ذات الصلة .

5) التفكير الجماعي: Group Thinking

حيث يمثل هذا العامل مدى تأثير ضغط الجماعة – كجماعة الرفاق – على عملية اتخاذ القرار وتأكيد الآراء التي يتبناها أفراد الجماعة.

6) الإرساء أو التثبيت: Anchoring

فعملية اتخاذ القرار تتأثر وعلى نحو غير ملائم بالمعلومات الأولية التي تشكل رؤيتنا للأمور أكثر من المعلومات اللاحقة.

7) التحيز لمصداقية المصدر: Source Credibility Bias

فالأفراد عادة ما يميلون إلى رفض تلك المعلومات ذات الصلة بشخص، أو مؤسسة، أو جماعة إذا كان لديهم تحيز ضد تلك المؤسسة أو الجماعة أو ذاك الفرد، وعلى العكس تماما يميل الأفراد التصديق المعلومات الواردة من جهة نفضلها.

8) العزو: Attribution

حيث يوجد لدينا رغبة في أن نعزو نجاحنا إلى قدراتنا ومواهبنا في حين نعزو فشلنا إلى عوامل كالحظ أو عوامل خارجية تفوق قدراتنا و إرادتنا.

9) تحقيق الدور: Role Fulfillment

فالفرد متخذ القرار يميل إلى اتخاذ القرارات وفقا لتوقعات الدور أو المكانة التي يكون فيها.

وباستعراض العوامل السابقة؛ نجد أن منها ما يؤثر سلبا على عملية اتخاذ القرار، ومنها ما يؤثر إيجابا على عملية اتخاذ القرار ، مما يتطلب ضرورة الانتباه لتلك العوامل التي تؤثر سلبا عند تدريب الأفراد على مهارات اتخاذ القرار ومحاولة تدريب الأفراد بشكل يمكنهم من تطوير وعي ذاتي ومراقبة مدى تأثير تلك العوامل السلبية عند اتخاذهم للقرارات.

ويورد البدري (2003) مجموعة من المعيقات التي تعترض عملية اتخاذ القرار، والتي تتمثل بعدم إدراك المشكلة، وتحديدها بدقة، عدم القدرة على تحديد الأهداف ، شخصية الفرد متخذ القرار ، نقص المعلومات، والخوف من اتخاذ القرارات.

ويذكر كل من (بتلر وهوب) (1998) مجموعة من المعيقات التي تحول دون اتخاذ الفرد للقرارات بشكل جيد، والتي تنحصر في التفكير غير الحيادي، التفكير التصنيفي، عدم التفكير بعد اتخاذ القرار، السير في خطوات الماضي، تشابك وتداخل المعلومات، الاعتماد على الحدس دائما، المخاوف والقلق.

أما (روبنز) (2004) فيؤكد على أن الدماغ البشري قد جهز بنظام داخلي لاتخاذ القرارات، وهذا النظام يعمل بطريقة غير مرئية – كقوة معرفية ذهنية – توجه كل أفكار الفرد وأفعاله ومشاعره في كل لحظة يعيشها، وهو أيضا يتحكم في طريقة تقييم الفرد لكل شؤون حياته، وتتأثر عملية اتخاذ القرار بعامل أساسي، وهو أن غالبية الأفراد لا يحاولون ضبط هذا النظام مسبقا من خلال التدريب على ذلك ، بل يكون قد ركب لهم من قبل عبر السنين من قبل مصادر متباينة مثل الأبوين، والزملاء، والمعلمين، والإعلام، وبالمجمل العام من قبل الثقافة.

ويشير (هاريس) (Hamis ، 1998) إلى أن عملية اتخاذ القرار؛ تتأثر بعملية ضمنية ،وهي عملية جمع المعلومات ، فالعديد من الأفراد متخذي القرارات يسعون إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لاتخاذ قرار جيد ، ولكن المعلومات الكثيرة الزائدة عن الحد

المعقول ، تخلق عددا من المشكلات التي تشكل معيقات، تؤثر سلبيا على عملية اتخاذ القرار والتي تتمثل بما يلي:

- ❖ إن جمع المعلومات وبشكل كبير و فائض، يجعل من الصعوبة التعامل معه بطريقة تقلل القدرة على اتخاذ القرار.
- ❖ ستؤدي عملية جمع المزيد من المعلومات الزائدة؛ إلى تأخير اتخاذ القرار بسبب الوقت الذي سيهدر في عملية جمع المزيد من المعلومات.
- ❖ الإجهاد الذهني: (Mental Fatigue) حيث سيصل الفرد متخذ القرار، إلى مرحلة الإجهاد الذهني، بسبب التعامل مع الكثير من المعلومات المختلفة، مما سيثبط من عزيمته، وهذا حتما سيؤثر على عملية اتخاذ القرار.
- ❖ القرار الضعيف (Decision Fatigue) وينتج ذلك بسبب المعيقات سابقة الذكر، حيث سيعمد متخذ القرار إلى السرعة والإهمال بعملية اتخاذ القرار.

مراحل عملية اتخاذ القرار:

تعتبر عملية اتخاذ القرار عملية متكاملة ذات مراحل إجرائية متتابعة، ولفهم هذه العملية بشكل أوضح لابد لنا من التعرف على تلك المراحل التي تمر بها، وتكمن أهمية التعرف على مراحل عملية اتخاذ القرار في أنها تفصل عملية اتخاذ القرار بشكل إجرائي بحيث يتم من خلال هذا التفصيل تحديد ما هي متطلبات كل مرحلة، وبما أنها مراحل متتابعة فإن ذلك يعني أنها مترابطة معا وأنها تؤثر في بعضها البعض، فالمناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرارات، يجعل عنصر المخاطرة من المتغيرات الأساسية، التي ينبغي على متخذ القرار بأن يأخذها في الاعتبار عند اتخاذه لقرار ما، فقد يتسم المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار بعدم توفر المنافسة والمؤثرات الخارجية، وهنا يتم اتخاذ القرار في ظروف تتسم بالتأكد، أي أن النتائج المترتبة على اتخاذ القرار، يصبح تحديدها أكثر دقة واحتمال حدوثها أكثر تأكيدا، في حين

إذا اتسم المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار بتوفر المنافسة والمؤثرات الخارجية ، التي قد تشكل نوعا من الضغط على الفرد متخذ القرار، فإن ذلك سيؤثر على عملية اتخاذ القرار؛ إن لم يتم إتباع سلسلة من الخطوات المدروسة لاتخاذ القرار بشكل حذر ومخطط له ، وتعتبر هذه السلسلة من الخطوات في واقع الحال عبارة عن مراحل تمر بها عملية اتخاذ القرار، وسيتم استعراض العديد من الآراء حول مراحل عملية اتخاذ القرار.

حيث حدد مهلنجام (Mahalingam،2004) مراحل عملية اتخاذ القرار بما يلي:

1) تعريف المشكلة وتحديدها ويتم خلال ذلك العمل على :

أ- تقدير حجم الموقف.

ب- وضع الأهداف المرغوبة، أو المراد تحقيقها.

2) إعادة تقييم الموقف مرة أخرى.

3) جمع المعلومات .

4) التفكير بالبدائل المحتملة للتعامل مع الموقف، ويتم التأكيد في هذه المرحلة على عدم إصدار أحكام على البدائل المقترحة، فكل فكرة تمثل بديلا له أهميته.

5) اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المحتملة .

6) اتخاذ القرار وضعه موضع التنفيذ.

إن فاعلية القرار تعتمد على السياق الذي تتم فيه عملية اتخاذ القرار، وهذا السياق ليس جامدا بل نشطا ويتغير مع الزمن، فعادة ما ينظر للقرار كحدث. غير أنه يعتبر جزءا من عمليات عديدة : عمليات ذهنية، إجراءات ، أنظمة ، نتائج قرارات أخرى أو سابقة، وستكون القرارات التي نتخذها أكثر فاعلية إن استندت للتفكير السليم (Mayer.1992) .

ويورد الطراونة (2003) مجموعة من المراحل العملية اتخاذ القرار وهي:

1. تحديد المشكلة .

2. البحث عن البدائل .

3. تقييم البدائل.

4. اختيار البديل الأفضل.

5. تنفيذ القرار.

ويؤكد كل من كاتفيلد وهانسن ، وكيوت (2002) على أن عملية اتخاذ القرار عملية منظمة، تسير وفقا لنسق محدد يطلق عليها اسم دورة القرار والتي تسير وفقا لما يلي:

أولا– التفكير (إعمال الفكر): حيث يحتاج الفرد متخذ القرار إلى بعض الوقت ، لإعمال الفكر والتأمل في المواقف التي يمر بها، أو المشكلات التي يتعرض لها ، والتي تتطلب منه العمل على حلها واتخاذ قرار بشأنها وهنا على الفرد متخذ القرار أن يتأمل بالمعطيات ضمن الموقف والتفكير بالبدائل والخيارات المتاحة أمامه ، فكلما كان الفرد أكثر وعيا وإدراكا لجميع أبعاد الموقف، أو المشكلة التي تعترضه كان أكثر قدرة على اتخاذ قرار جيد ، والتعامل مع الموقف أو المشكلة.

ثانيا – طرح الأسئلة (التساؤل) : إن طرح الفرد متخذ القرار للأسئلة الجيدة والمركزة ،يعمل على تسهيل جمع المعلومات ومن مصادر مختلفة، فكلما زادت أهمية القرار الذي يريد الفرد اتخاذه والتوصل إليه؛ زاد المقدار الذي يجب أن يقضيه من وقت إيجابي، لفحص كل ما له علاقة بالقرار وجمع المعلومات الكافية.

ثالثا – اتخاذ القرار: فبعد قيام الفرد متخذ القرار بالتفكير الجيد السليم، والتأمل بجميع البدائل والخيارات المتاحة أمامه، والتي تمثل حلا للمشكلة، أو طريقة للتعامل مع موقف ما ، وبعد قيامه بطرح الأسئلة المركزة، والتي تمده الإجابة عنها بالمعلومات المناسبة

، تأتي خطوة اتخاذ القرار الصحيح في ضوء جهوده في التفكير السليم والتأمل و طرح الأسئلة ، فاتخاذ القرار هو الجزء الأهم في الدورة.

رابعا – العمل (التنفيذ): حيث يلي اتخاذ القرار قيام الفرد بالعمل وتنفيذ القيام بالعمل، فلا يكفي أن يقوم الفرد باتخاذ قرار ما والتوقف، بل لابد من السير في خطوات عملية تنفيذية للقرار المتخذ، وكلما كان القرار صائبا وواضحا، كانت الخطوات التنفيذية له أيضا واضحة. ويرى البدري (2002) أن عملية اتخاذ القرار، تمر بمجموعة من المراحل يمكن إجمالها بما يلي:

1. تحديد المشكلة.
2. تحديد الهدف.
3. البحث عن البدائل.
4. تقييم البدائل واختيار أفضلها .
5. تنفيذ القرار ومراقبته وتعميم نتائجه.

ويشير جروان (2002) إلى أن عملية اتخاذ القرار تنقسم لعدة مراحل هي:

- ❖ تحديد الهدف أو الأهداف المرغوبة بوضوح
- ❖ تحديد جميع البدائل الممكنة والمقبولة.
- ❖ تحليل البدائل بعد تجميع معلومات كافية عن كل منها، باستخدام المعايير العامة التالية:

أ– درجة التوافق بين الأهداف التي يحققها البديل وأهداف الفرد .

ب – المنفعة المتحققة من اختيار البديل ودرجة المخاطرة التي ينطوي عليها.

ج- المجهود اللازم لتنفيذ البديل.

- ترتيب البدائل في قائمة أولويات، بحسب درجة تحقيقها للمعايير الموضوعة.
- إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل .
- اختيار أفضل البدائل من بين البديلين أو الثلاثة التي أعيد تقييمها في الخطوة السابقة واعتماده للتنفيذ.

ويضع هاريس (Harris،1998) عملية اتخاذ القرار ضمن إطار عدد من المراحل حددها بما يلي:

1) تحديد القرار الواجب اتخاذه والأهداف المرغوبة.
2) البحث عن المعلومات والحصول عليها من خلال مصادر متعددة.
3) توليد البدائل المحتملة كحلول.
4) ترتيب البدائل والمفاضلة بينها باحتساب الايجابيات والسلبيات لكل بديل من البدائل.
5) ترتيب البدائل بعد إجراء المفاضلة بينها من حيث درجة المخاطرة المتوقعة في كل بديل.
6) اتخاذ القرار باختيار البديل الأفضل والعمل على تنفيذه.

ويذكر كل من نائب ، و باقية (2001) بأن عملية اتخاذ القرار تبني على جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، بشكل يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل، وأن عملية اتخاذ القرار تتضمن الخطوات التالية:

1. تحديد سلسلة الأفعال البديلة التي يمكن تنفيذها، والنظر في العواقب المترتبة على إتباع تلك الأفعال وهنا يتم تحديد البدائل الممكنة لحل المشكلة.

2. جمع المعلومات ذات الصلة والتي تسهم في تحديد ماهية النتيجة المترتبة على تصرف معين

3. تقويم فائدة كل نتيجة من النتائج المترتبة على البدائل المختلفة واحتساب أفضليتها.

4. اتخاذ قرار بشأن أحد البدائل الأنسب للحصول على النتائج المرجوة.

ويذكر وفورد (wofford،1982) أن عملية اتخاذ القرار تتضمن عددا من المراحل هي:

1-التعرف على المشكلة.

2- تحديد المشكلة وتشخيصها.

3- البحث عن البدائل.

4-اختيار الحل أو البديل الأفضل.

5- تنفيذ الحل والتقييم.

نظريات اتخاذ القرار:

تعددت وجهات النظر التي تناولت الكيفية التي يتبعها الفرد في اتخاذه للقرارات، وقد تباينت وجهات النظر تلك في تفسيرها لتلك الكيفية، ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات النظرية التي حاولت أن تفسر عملية اتخاذ القرار، ولمزيد من إلقاء الضوء على عملية اتخاذ القرار نستعرض بعضا من النظريات التي حاولت أن تفسر عملية اتخاذ القرار .

1-نظرية العقلانية المحدودة:

أكدت هذه النظرية على محدودية قدرات الفرد على جمع وتحليل البيانات، ووضع البدائل المتعددة. ويضيف أنصار هذه النظرية؛ أنه على الفرد متخذ القرار؛ أن يجمع المعلومات الكافية حول المشكلة التي تعترضه ، وبما أن البدائل المحتملة لحل المشكلة قد

لا يمكن تقييمها جميعها بشكل مقبول ، فإن على الفرد متخذ القرار أن يعمل على تحديد بعض البدائل ليجري تقييمها، وعليه يجب على متخذ القرار أن يرضى بالبديل الذي يحقق له قدرا مقبولا من الرضى والإشباع، ومن تحقيق الأهداف والحاجات، وذلك لكون اختيار البديل الأفضل يعتمد على تجارب الفرد، ومحاكماته الشخصية، و محدودية قدراته العقلية على احتواء كافة أنماط القيم والمعلومات والسلوك (شريف ، 1993).

ويعتبر (هربرت سايمون) (Herbert Simon) من أبرز أنصار هذه النظرية الذي انتقد فكرة القرار العقلاني المثالي ، وأكد على فكرة أن العقلانية الكاملة في اتخاذ القرار أمر غير ممكن، بسبب محدودية قدرات الإنسان، و لما يتعرض له الفرد من ضغوط بيئية، وبالتالي فعلى الفرد متخذ القرار؛ أن يسعى إلى حلول مرضية لا مثالية، بحيث تتلاءم مع احتياجاته الشخصية والضغوطات البيئية، والتي تحقق له قدرا من القبول والرضي (العديلي ، 1990).

2-النظرية العقلانية:

يعد كل من (ماكس فيبر)(Max Weber) و(هنري فايول) (Henri Fayol) من أشهر أنصار النظرية العقلانية ، وقد أنطلق أنصار النظرية من افتراض أساسي مفاده إن على الفرد متخذ القرار أن يسعى للوصول إلى الحلول المثلى التي تحقق له أكبر فائدة على اعتبار أنه صاحب قدرات عقلية كبيرة. (عطية، 1984).

وأن على متخذ القرار أن يسير وفقا لخطوات متتابعة. تبدأ بالتعرف على المشكلة، وتحديد البدائل ثم التعرف على جميع النتائج المحتملة لكل بديل ، وتقييم النتائج للوصول إلى اختيار أفضل بديل، والذي يحقق أعلى فائدة ويحل المشكلة نهائيا (شريف ، 1993).

ويرى أنصار النظرية بأن الفرد متخذ القرار؛ يعمل على اتخاذ قراره في حدود نظام مغلق بعيد عن أية مؤثرات وهذا ما يسمى بالقرار العقلاني (المنصور ، 2000) .

لقد أهملت النظرية أهمية الضغوطات البيئية المحيطة، كما أنها لم تأخذ بعين الاعتبار محدودية العقل البشري ، وأهملت أيضا أهمية العوامل النفسية والأخلاقية والنظرة الشخصية للأمور عند اتخاذ القرار. (الساعد وعلي ، 2001).

3-النظرية النفسية لاتخاذ القرار:

يعتبر كل من هاريسون و برامسون (Bramson & Harrison،1982) من أشهر أنصار هذه النظرية التي تكشف عن أساليب اتخاذ القرار المفضلة لدى الفرد ، وطبيعة الارتباطات بينها، وبين السلوك الفعلي له، كما توضح كيفية نمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير المتعلقة باتخاذ القرار، وتوضح النظرية حقيقة ما إذا كانت تلك الأساليب ثابتة أم أنها قابلة للتغير.

ويؤكد أنصار هذه النظرية ؛ على أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات التي يمكن تخزينها، وأن هذه الاستراتيجيات، تنمو وتتطور خلال مرحلة المراهقة والرشد، لتشكل نماذج أساسية في الحياة العملية، مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات دون غيرها.

ووفقا لهذه النظرية، فإن أساليب اتخاذ القرار، يمكن أن تصنف إلى خمس أساليب هي : الأسلوب التركيبي و الأسلوب المثالي و الأسلوب العملي و الأسلوب التحليلي و الأسلوب الواقعي، ويذكر كل من (هاريسون و برامسون) أن الأسلوب التركيبي والمثالي يحملان توجها قويا نحو القيم والتفكير المثالي الذاتي، في حين يحمل الأسلوب التحليلي والواقعي توجها واضحا نحو الحقائق والتفكير الوظيفي والشكلي. أما الأسلوب العملي فإنه يقوم بدور الرابط بين الجانبين ، وقد يتجاهل الجانبين عندما تقتضي متطلبات الموقف بناء مراحل عملية اتخاذ القرار على التجريب العملي. (Bramson & Harrison،1982)

وفيما يلي توضيح مختصر لأساليب اتخاذ القرار وفقا لهذه النظرية:

1. الأسلوب التركيبي:

ويعني القدرة على تركيب أفكار جديدة وأصيلة، والبحث عن وجهات نظر قد تتيح حلولا أفضل، ومحاولة الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح و الابتكارية ، وتعد عملية التأمل هي العملية المفضلة لدى الفرد ذي الأسلوب التركيبي، فالمهم لديه هو الاستنتاجات وليس الحقائق بحد ذاتها.

2. الأسلوب المثالي:

حيث يعني بتكوين وجهات نظر متنوعة تجاه الأشياء ، والميل إلى التفكير في الأهداف المستقبلية، ومحاولة بذل أقصى ما يمكن لمراعاة أفكار الآخرين ومشاعرهم، والميل نحو تكوين علاقات مفتوحة مع الآخرين، والاستمتاع بمناقشتهم ، فالفرد ذي الأسلوب المثالي؛ يفضل الانفتاح والتقبل، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة ، ويهتم بالبحث عن بدائل متعددة؛ عندما يواجهه موقف مشكل، كما أنه يعطي أهمية القيم الاجتماعية، ويسعى إلى إمكانية التوفيق والملائمة بين وجهات النظر المختلفة (حبيب، 1997).

3. الأسلوب التحليلي:

ويعني مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط الجيد قبل اتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويمتاز الفرد ذي الأسلوب التحليلي باعتماده على البحث للتوصل إلى أفضل طريقة لاتخاذ القرار. كما أنه يميل إلى استخدام المنطق ويلجأ إلى الابتعاد عن العواطف والجوانب الذاتية .

4. الأسلوب العملي:

يعني هذا الأسلوب في اتخاذ القرار، بتناول المشكلات بشكل تدريجي، وإيجاد طرق جديدة بالاستعانة بالمعلومات المتاحة، والاهتمام بالتنفيذ والجوانب الإجرائية ، ويمتاز الفرد ذي

الأسلوب العملي بأنه يعطي أهمية ووزنا للقيم ويفضل التجريب والسعي إلى الكشف عن القوانين التي تضبط الموقف وذلك للحكم على طبيعة الموقف.

5. الأسلوب الواقعي:

يعنى الفرد صاحب هذا الأسلوب بالاعتماد على الملاحظة والتجريب والتركيز على الحقائق، ويمتاز الفرد ذي الأسلوب الواقعي، بأنه يميل إلى حشد أكبر قدر ممكن من الآراء.

المتفقة حول موضوع معين، ويبدي رغبة قوية للاتفاق الواقعي الحقيقي بين الأفراد، في الموقف كما أنه لا يتسرع في التعبير عن اتفاقه أو عدم اتفاقه مع الأخرين. (رزق الله ، 2002)

ثانيا: مهارات اتخاذ القرار

سيتم تناول مهارات اتخاذ القرار من خلال التركيز على أهمية التدريب على مهارات اتخاذ القرار و التأكيد على أنها مهارات قابلة للتدريب والتطوير ، إضافة إلى أنه سيتم توضيح مهارات اتخاذ القرار المقترحة في هذه الدراسة بناء على المراجعات في أدب الموضوع والدراسات العلمية التي تناولت مهارات اتخاذ القرار قيد الدراسة والبحث وفيما يلي تفصيل لذلك.

*** أهمية التدريب على مهارات اتخاذ القرار**

يعد التدريب من العوامل الهامة في تنمية المهارات لدى الأفراد بشكل عام، و المهارات التي يمكن للفرد أن يمتلكها عديدة وكثيرة، إلا أننا بصدد مهارات محددة ؛ ألا وهي مهارات اتخاذ القرار التي تندرج تحت مهارات التفكير العليا، وهذا ما أكد عليه الكثير من الباحثين ممن اهتموا بمهارات التفكير.

والتدريب يعني مجموعة من البرامج المتخصصة والمهتمة بالتعلم وتحسين أداء المتدرب ومهاراته، والتدريب مجموعة من النشاطات التي تعلم للمتدربين، وتحفزهم وتثري قيمهم وترتقي بمستويات تفكيرهم، وتحسن من مهاراتهم المختلفة. (الطالب،1996).

وقد أكد العديد من العلماء على أن مهارات التفكير هي مهارات قابلة للتدريب ، حيث يشير قطامي (1990) إلى أن "هيلدا تابا" صاحبة النموذج الاستقرائي في التفكير، والمستند إلى مجموعة من الأسس والافتراضات منها "أن التفكير يمكن أن يعلم " وأن عملية التدريب على التفكير عملية ممكنة لدى الأفراد ، ويمكن لهم ممارستها بطريقة تلقائية وواعية، إذا تم تدريبهم على السير فيها وفق استراتيجيات محددة.

أما ديبونو (De Bono،1994) فيؤكد على أن مهارات التفكير يمكن أن تتحسن من خلال التدريب والمران والتعلم، فمهارات التفكير لا تختلف عن أي مهارة أخرى.

ويورد الريماوي (2004) ما أكد عليه كل من أدال ودانيالز (Daniels & Udall) بأن مهارات اتخاذ القرار تعد جزءا من استراتيجيات التفكير؛ كونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير؛ كالتحليل والتقويم والاستنباط والاستقراء مع ضرورة وعي الفرد لعملياته العقلية أثناء اتخاذ القرار.

فعملية اتخاذ القرار هي مهارة عقلية، يمكن تطويرها لدى الأفراد، وهي عملية متعلمة ،إذ يمكن تدريب الأفراد على كيفية اتخاذ القرارات من خلال تدريبه على التفكير الناقد، والحساسية للمشكلات والتخطيط ، كما يمكن تدريب الفرد على التخيل وحرية التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه العملية المعقدة (الزغول والزغول ، 2003).

إن مهارات اتخاذ القرار تعتبر من المهارات الذهنية العليا، حيث يرى البعض أنها يمكن أن تصنف ضمن مهارات التفكير المركبة، تماما كمهارات حل المشكلات، و مهارات تكوين المفاهيم فهي جميعها تتطلب إعمالا للفكر، والقيام بمعالجات ذهنية عديدة من أجل تلبية

متطلبات المهارة، ومهارات اتخاذ القرار كإحدى مهارات التفكير، لا تعد مهارات فطرية، ولا تمثل قدرات خاصة بل إنه من الممكن تعلمها وتعليمها فالتفكير بمهاراته واستراتيجياته مقدرات خاضعة للتعلم والتدريب (Wayane،1980).

ويؤكد كرتسفلد (Crutchfled) المشار إلية في (جروان، 2002) على أن مهارات التفكير العليا يمكن أن تتحسن بالتدريب، وليس هناك من سند قوي للافتراض؛ بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج أو التطور الطبيعي، فالسبب في إهمال تعليم مهارات

التفكير والتدريب عليها، يعود إلى افتراضين غير مستندين إلى قاعدة علمية وهما:

1. أن هذه المهارات لا يمكن تعليمها.

2. عدم وجود حاجة لتعليم مهارات التفكير أو التدريب عليها.

وبناء على ما تقدم؛ فإنه يكاد يكون هناك اتفاق عام بين العلماء والباحثين الذين تعرضوا الموضوع التفكير، وتعليم مهارات التفكير، وضرورة تهيئة الفرص المثيرة لممارسة مهارات التفكير، وبما أن مهارات اتخاذ القرار تعد إحدى مهارات التفكير المركبة، فما ينطبق على مهارات التفكير من حيث قابليتها للتعليم والتدريب، فإن مهارات اتخاذ القرار أيضا يمكن تعليمها والتدرب عليها ببرامج مبنية على أسس علمية قابلة للتنفيذ.

إن القرارات التي يتخذها الأفراد قد تكون اعتباطية ، وقد تكون منطقية ويتحدد ذلك بعدد من العوامل يمكن إجمالها بما يلي:

- مدى ما يمتلك الفرد من خبرات تمكنه من الاعتماد عليها لاتخاذ القرار.

- طبيعة المعلومات المتوفرة وعامل الزمن بمعنى مدى ما يمتلك الفرد من وقت لاتخاذ القرار.

- طبيعة المشكلات أو المواقف التي تعترض الفرد والتي تتطلب منه اتخاذ قرار ما.

– موقع الفرد متخذ القرار ومدى الصلاحيات التي يمتلكها لاتخاذ القرار.

ولمساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات سليمة بأنفسهم، يجب أن نعرض عليهم تلك البدائل ،التي تمكنهم من فهم وإدراك الأسس السليمة في عملية اتخاذ القرار، ويتحقق الفهم والإدراك من خلال التدريب على مهارات اتخاذ القرار، بحيث نعزز ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على اتخاذ قرارات سليمة.

وتأتي هذه الدراسة؛ لتقصي العلاقة الموجودة بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط بولاية مستغانم، وهذا هو كل ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

*** مهارات اتخاذ القرار المقترحة في الدراسة:**

ولغايات الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على العديد من أدبيات الموضوع؛ و من ذلك تم مراجعة دليل مهارات التفكير الحسنين و فخرو (2002)، وطرق تطوير مهارات اتخاذ القرار التي اقترحها مهلنجهام (Mahalingam،2004) ، والاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات اتخاذ القرار من مثل دراسة حبيب (1997) و الخلف (2000) ورزق الله (2003) ، و القرعان (2003) و الصرايرة (2003) والشريدة (2003) وبعد مراجعة ما سبق من أدب للموضوع ودراسات تم التركيز على المهارات التالية في هذه الدراسة، والتي سنعرضها بشيء من التفصيل ، وهي المهارات التي سيبنى الاستبيان عليها، ليتم دراستها لدى الفئة المستهدفة في الدراسة، حيث أمكن حصر ست عشرة مهارة فرعية، تندرج تحت ست مهارات رئيسة لتكون مهارات اتخاذ القرار المقترحة في هذه الدراسة كما هي مبينة في الجدول رقم: (02)

جدول رقم: (02) مهارات اتخاذ القرار الرئيسية والفرعية المقترحة في الدراسة

المهارة الأولى	فهم المشكلة وتحديدها
المهارة الثانية	تحديد الهدف أو الأهداف
المهارة الثالثة	توليد البدائل
المهارة الرابعة	ترتيب البدائل والمفاضلة بينها
المهارة الخامسة	اختيار البديل الأفضل
المهارة السادسة	التنفيذ

وفيما يلي عرض للمهارات الرئيسية في الدراسة وفقا لما جاء في الأدب النظري

أولا: فهم المشكلة وتحديدها

حيث يتم دراسة وتحديد المشكلة بتعمق لمعرفة جوهر المشكلة الحقيقي وليس الأعراض الظاهرة التي توحي للفرد متخذ القرار بأنها المشكلة الرئيسية، وذلك يتطلب الإجابة عن أسئلة من مثل ما هو نوع المشكلة ؟ ما هي النواحي الجوهرية في المشكلة ؟ و يجب التأكيد هنا على ضرورة إتباع الأسس العلمية والموضوعية في تحديد المشكلة بشكل دقيق.

حيث تؤكد درومند (Druwmond،2004) على أن الطريقة التي ندرك فيها المشكلة هي ما يحدد كيفية حلها فالحل يقوم على الفهم الجيد

ثانيا: تحديد الهدف أو الأهداف

وهنا قد يكون الهدف عاما وقد تكون هناك مجموعة من الأهداف المتعددة التي قد تتعارض معا لذلك يجب العمل على تحديد الأهداف بدقة متناهية والمفاضلة بينها لتسهيل اتخاذ القرار الرشيد الذي يسمح بتحقيق أكبر قدر من الأهداف المتوخاة.

ويؤكد (الخلف، 2005) على أن مهارة تحديد الأهداف من المهارات اللازمة لاتخاذ القرار كما أن تحديد الأهداف قصيرة المدى أو طويلة المدى هي إحدى المهارات العقلية التي تعتبر نقطة البدء لأي نشاط معرفي ، ولكي تكون الأهداف صحيحة لابد أن تكون واقعية وممكنة التحقيق وغير متعارضة.

فالمشكلة لدى الطلبة ليست في غياب الأهداف بل في تعارضها، وهذا التعارض يحول دون إمكانية تحقيقها لذلك يعتبر وضع الأهداف الواقعية من المهارات الأساسية في حل المشكلات واتخاذ القرار. (كلارك، 2004)

ثالثا: توليد البدائل (الحلول المحتملة)

ويقصد بهذه المرحلة التقصي والتحري عن الحلول الممكنة للمشكلة التي تم تشخيصها بدقة في مرحلة سابقة ، وتعتمد هذه المرحلة على قدرة الفرد متخذ القرار على التحليل والابتكار لإيجاد حلول جديدة بالاعتماد على التجارب السابقة ومعلومات وخبرات الآخرين ، وتجدر الإشارة هنا إلى ما أكد عليه **ديبونو** كما ورد في (جروان ، 1999) بأن علمية اتخاذ القرار تنطوي على عناصر إبداعية تتمثل بما يلي:

- توليد البدائل وبخاصة بالنسبة للقرارات الصعبة والمصيرية.
- التنبؤ بالآثار المترتبة على اختيار بديل معين دون غيره.
- جلاء القيم والأولويات الشخصية قبل كل شيء لأنها تشكل عاملا مؤثرا في كل القرارات التي تتخذها بغض النظر عن الأسلوب أو الإستراتيجية المتبعة في اتخاذ القرار.

رابعا: ترتيب البدائل والمفاضلة بينها

حيث تواجه متخذ القرار في هذه المرحلة صعوبة تتمثل في أن مزايا وعيوب البدائل لا تتضح بصورة جلية وقت بحثها بل يظهر ذلك في المستقبل ، يضاف إلى ذلك خطورة تكمن

في أن هناك معطيات جديدة داخلية وخارجية قد تطرأ وتعترض سبيل الفرد متخذ القرار لذا يفترض بالتقييم أن يستند لأسس علمية وموضوعية وتوخي الحذر والتأني عند تقييم البدائل حيث لابد من الأخذ بعين الاعتبار العديد من المعايير عند اختيار البدائل وهذه المعايير تتمثل في ما يلي:

أ- معقولية البديل أي إمكانية التنفيذ للبديل ومدى توفر الإمكانات البشرية والمالية لتنفيذه.

ب- الآثار السيكولوجية الانعكاسات النفسية والاجتماعية لكل بديل.

ت- سرعة تنفيذ البديل، فكم يحتاج البديل من زمن لتنفيذه ؟

ث- التكاليف المالية لتنفيذ البديل.

ج- مبدأ المفاضلة باحتساب إيجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل.

خامسا: اختيار البديل المناسب

ففي ضوء المراحل السابقة يمكن للفرد متخذ القرار أن يكون صورة واضحة حول المشكلة أو الموقف الذي هو بصدد اتخاذ قرار بشأنه، فبعد تحديد المشكلة والأهداف وتوليد البدائل، واختيار الأفضل منها ، يصبح بالإمكان اتخاذ قرار بشأن البديل الأنسب واعتماده كحل للمشكلة أو للتعامل مع الموقف الذي يكون الفرد بصدد اتخاذ قرار بشأنه.

سادسا: التنفيذ والمتابعة

إن القرار المتخذ يظل هدفا منشودا حتى يتم تنفيذه عمليا وتحويله إلى إنجاز ملموس فاتخاذ القرار وتنفيذه عمليتان تكمل إحداهما الأخرى، و دور الفرد متخذ القرار لا ينتهي بمجرد اختيار البديل الأفضل للحل، ذلك إن هذا البديل بحاجة إلى من يعمل على تنفيذه

ومراقبة سير عملية التنفيذ للتأكد من سلامة التنفيذ وفعالية القرار، فهذه المرحلة تعد بمثابة تقييم للقرار وتحديد مدى جودته وفاعليته.

كما أن أهمية هذه المرحلة تكمن في أنه قد تطرأ بعض المتغيرات والعوامل التي تحيط بعملية اتخاذ القرار وهذه المتغيرات والعوامل تمتاز بالتغير باستمرار لذا يجب على الفرد متخذ القرار الاهتمام بمراقبة تنفيذ البديل بهدف القيام بأجراء أي تعديلات على البديل أو البدائل المقترحة على ضوء المتغيرات الجديدة

ويرى الشيخلي (1990) بأن مرحلة تنفيذ القرار هي بمثابة مرحلة عملية وتطبيقية فمن خلالها يكتشف الفرد متخذ القرار مدى فعالية أو عدم فعالية القرار المتخذ ، وتأتي المتابعة ضمن مرحلة التنفيذ فمن خلالها نتحقق من مصداقية القرار ومدى جدواه، وبناء عليه فإن مرحلة التنفيذ هي من أهم المراحل في عملية اتخاذ القرار.

الفصل الرابع: الدراسة الأولية

تمهيد :

أهداف الدراسة الأولية

أدوات القياس:

استبيان المقاربة بالكفاءات:

أ- تقديم الاستبيان:

ب- مكونات الاستبيان:

استبيان مهارات اتخاذ القرار:

ت- تقديم الاستبيان:

ث- مكونات الاستبيان:

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

مكان و زمان الدراسة الأولية:

خصائص العينة الأولية

تقديم الادوات للمحكمين

تجريب الأدوات على عينة استطلاعية:

صدق وثبات استبيان المقاربة بالكفاءات:

ألفا الطبقية لاستبيان المقاربة بالكفاءات:

صدق وثبات اتخاذ القرار:

ألفا الطبقية لاستبيان اتخاذ القرار

تمهيد :

الدراسة الأولية هي خطوة ضرورية في عملية البحث وهامة، تساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث.

هذه الدراسة تساعد الباحث على رسم الخطة والمنهج الصحيح لمواصلة عملية البحث. كما تعتبر تمهيدا للدراسة الأساسية، ولهذا كان من الضروري القيام بها. وهي دراسة أولية تمكننا من معرفة مدى توافق المعلومات التي يقيسها الاستبيان أو الاستبيان مع ما هو موجود في الميدان، و تهدف إلى تصور الطريقة التي يمكن أن يقدم بها الاستبيان، كما أنها تساهم في التعرف على أفراد عينة البحث، كما تمكننا من تفادي وتجنب المشاكل والصعوبات التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

1.أهداف الدراسة الأولية: ومن هذه الاهداف ما يلي:

- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المطبقة في هذه الدراسة.
- تجريب أدوات القياس المطبقة في الدراسة للتأكد من وضوحها بالنسبة لأفراد العينة.
- التدريب على استخدام الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة واكتساب خبرة التطبيق.
- مدى صلاحية استبيان المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار.

- التعرف على المعوقات والأخطاء.
- التعرف على مجتمع الدراسة، ومدى إمكانية عينة البحث من تطبيق الأدوات.
- التأكد من مدى شيوع المؤشرات السلوكية لدى أفراد العينة والتي تقيس متغيرات الدراسة.

2.أدوات القياس:

1.2. استبيان المقاربة بالكفاءات:

أ-تقديم الاستبيان:

تم تصميم اداة الدراسة التي تقيس مدى تحقق اكتساب التلاميذ للكفاءات المشار اليها في المنهاج وبعد مراجعة كل من:

- محتوى المناهج التربوية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية للسنة الثالثة متوسط وكل الوثائق التربوية الاخرى وخاصة وثيقة بناء المناهج التي حددت الابعاد و المؤشرات (الفقرات) لقياس مدى تحقق نسبة الكفاءات عند التلاميذ.

- نتائج المناقشات في الندوات التربوية والأيام الدراسية مع المفتشين حول التدريس بالكفاءات والتي تنظم بمعدل ندوة في كل فصل دراسي.

- الاطلاع على محتوى الكتب المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لكل من:

" (1997) Pierre Gillet،) (2000)Xavier Roegiers،" (2002 "، "محمد الصالح حثروبي"

– الاطلاع على بعض الدراسات التي اهتمت بالمقاربة بالكفاءات والتي لها علاقة بالموضوع مثل دراسة: (حرقاس وسيلة، 2010)

ب– مكونات الاستبيان:

لقد حاول الباحث مراعاة عدة جوانب في إعداد فقرات الاستبيان شملت ما يلي:

– أن تكون الفقرة بسيطة و مباشرة في قياس المهارة.

– أن الفقرة تقريرية وغير نافية تجنبا لحدوث اللبس لدى المستجيب.

– أن تبدأ الفقرة بفعل يعبر عن الاجراء الذي يتخذه المستجيب على الاستبيان.

– خلو الفقرة من التحيز(أي شاكل من أشكال التحيز).

– أن ترتبط الفقرة بموقف محدد بل يمكن تطبيقها على المواقف الحياتية الخاصة.

تم الاعتماد في اعداد الاستبيان على خمسة كفاءات (كفاءة فكرية، كفاءة، منهجية، كفاءة تواصلية، كفاءة شخصية اجتماعية) بحيث تمثل كل كفاءة بعد من ابعاد الاستبيان، ويحتوي كل بعد على مجموعة من الفقرات التي تعبر عنه، وعدد فقرات كل بعد تختلف عن البعد الاخر حيث: عدد فقرات بعد الكفاءة المعرفية ست فقرات، والكفاءة المنهجية ثلاث فقرات، والكفاءة التواصلية خمس فقرات، الكفاءة الشخصية الاجتماعية اثنتا عشرة فقرة ليصبح

الاستبيان مكون من ست وعشرين (26) فقرة كلها فقرات ايجابية وقد سبق الاشارة إليها في فصل الإطار النظري.

2.2. استبيان مهارات اتخاذ القرار:

أ-تقديم الاستبيان:

بهدف اعداد اداة تقيس مهارات اتخاذ القرار لاستخدامها في هذه الدراسة فقد تم مراجعة الادب النفسي والمعرفي و التربوي من دراسات علمية ومقاييس اخاذ أو صنع القرار عربيا وعالميا، فتما مراجعة المقاييس التالية: استبيان المجازفة في اتحاذ القرار إعداد علي ناصر فرحان (فرحان،1990)، واختبار أساليب صنع القرار إعداد عبد الكريم مجدي حبيب(حبيب،1997)، واستبيان "جريجوري" و" كلمن" (Gregory & Clemen,2001)، و اختبار اتخاذ القرار إعداد أمينة إبراهيم شلبي(شلبي،2002)، واستبيان اتخاذ القرار إعداد عبد الجليل القرعان (القرعان,2003) واختبار اتخاذ القرار رندا اسماعيل رزق الله(رزق الله،2003) مقاييس اتخاذ القرار المهني " لكليمان" (Kleiman,2004) واستبيان مهارات اتخاذ القرار" لمهلنجام" (Mahalingam, 2004) و استبيان مهارات اتخاذ القرار" لمهلنجام " (Mahalingam,2004) واستبيان مهارات تفكير صنع القرار إعداد سعد بن إبراهيم الخلف (الخلف,2005) واستبيان مهارات اتخاذ القرار لطراونة (طراونة، 2006).

ت- مكونات الاستبيان:

بعد مراجعة المقاييس سابقة الذكر تبين أنها جميعا تم تطويرها و بناؤها واستخراج دلالات صدق و ثبات لها من قبل الباحثين أنفسهم، وقد تمت مراجعتها للاستفادة منها في بناء الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية، ولم يتم تبني أحدها وذلك لاختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات التي تم استخدام تلك المقاييس فيها إمّا بالنظرية المتبناة لبناء استبيان أو لاختلاف في خصائص عينة الدراسة أو الاختلاف في الاهداف التي تسعى لها الدراسات التي استخدمت فيها المقاييس سابقة الذكر عن الدراسة الحالية.

فاستبيان مهارات تفكير صنع القرار من إعداد (الخلف، 2005) واستبيان مهارات اتخاذ القرار من اعداد (طراونة، 2006) يعدان من أقرب المقاييس لاستبيان الدراسة الحالية، وقد تم الاستعانة بهما لبناء الاستبيان في الدراسة الحالية، وذلك لقرب الدراسة الحالية من الدراسة التي استُخدم فيها الاستبيان إلا أنها أي دراسة (الخلف،2005) قد طبقت على طلبة من الجامعة بشكل عام إضافة إلى أنهم جميعا من الذكور فقط، و أجريت الدراسة في جامعة الأمير سلطان في الرياض في حين جاءت الدراسة الحالية متناولة لفئة من الشباب القيادي في الجامعة الأردنية، كذلك الحال بالنسبة لدراسة كل من (رزق الله،2003)، ودراسة (القرعان،2003) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في الأداة المستخدمة لتقييم فاعلية البرنامج التدريبي، وهي استبيان اتخاذ القرار مع إعداد (القرعان،2003) والذي استند في بناءه إلى نظرية ستيرنبيرغ الثلاثية، و اختبار اتخاذ القرار من إعداد (رزق

الله،2003) إلا أن كلا الدراستين تناولتا مرحلة عمرية و تعليمية _طلبة المدارس _مختلفة عن المرحلة العمرية و التعليمية التي تعاملت معها الدراسة الحالية_ طلبة جامعيين _ وهذا ما ترتب عليه اختلافا في طبيعة وصياغة الفقرات الموجودة في الاستبيان، و بالمجمل فقد تم الاستفادة من المقاييس سابقة الذكر والتي تمت مراجعتها و ذلك من خلال الاطلاع على ما قام به الباحثون من خطوات إجرائية في بناء و تطوير المقاييس المعتمدة في الدراسات التي قاموا بها، و تبعا لما تقدم، فقد تم إعداد الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

تم الاعتماد نظريا على ستة مهارات لاتخاذ القرار والمقترحة في هذه الدراسة لتمثل ابعادها بحيث تتضم ضمن كل مهارة خمس فقرات ليصبح الاستبيان مكون ثلاثون(30) فقرة كلها فقرات ايجابية وقد سبق الاشارة إليها في فصل الإطار النظري.

3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.3. مكان و زمان الدراسة الأولية:

أجريت الدراسة الأولية في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2021/2020 اي من 10 فبراير 2021 إلى 30 من نفس الشهر والسنة ببعض متوسطات دائرة عشعاشة بولاية مستغانم، إذ توجه الباحث إلى المتوسطات، ولكون الباحث يشتغل بقطاع التربية والتعليم لم يجد عراقيل في تطبيق أدوات الدراسة الأولية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمستغانم، ما عدى الظروف الاستثنائية للحالة الوبائية لكوفيد19 ولتجاوز هذا العائق تم

العملية باحترام البرتوكول الصحي المطبق في المؤسسة، وتمت العملية بحمد الله بسلام.

حيث قام الباحث بتطبيق الاستبيان بمساعد المدير والأساتذة ومستشري التوجيه.

تتمثل عينة الدراسة الأولية من تلاميذ التعليم المتوسط، ولقد تم تجريب الأدوات على عينة قوامها (100) تلميذا وتلميذة، من سنة الثالثة متوسط بمتوسطة يماني عبد القادر، الاخوة بعلي، بلعباس خديجة بدائرة عشعاشة، وقد تمّ اختيار هذه العيّنة بناء على ما يلي:

- بغية التأكد من فهم عبارات المقاييس وتطابقها مع المؤشرات السلوكية التي تقيس السمة.

- بغية الوقوف على بعض الهفوات والأخطاء وضبطها حتى لا تنعكس على نتائج الدراسة الأساسية.

- بغية وضوح الفقرات في الاستبيان وتعليماته، وايضا لاستخراج الخصائص السيكومترية للفقرات والاستبيان

2.3. خصائص العينة الأولية: تتميز العينة الأولية بما يلي:

جدول رقم(03): يوضح توزيع العينة الأولية حسب الجنس والأداء الدراسي

خصائص العينة	ذكور	إناث	المجموع
الجنس	65	35	**100**
الأداء الدراسي	**أقل من 10**	**من 10-13.99**	**14-17**
	10	33	37
	17+	20	**مج=100**

نلاحظ من خلال الجدول بأن عدد الذكور والمقدر ب(65) أكبر من عدد الاناث والمقدر ب(35)، في حين قدر الأداء الدراسي بين(14–17) ب=37، وهو أكبر من الأداء الدراسي بين(10–13.99) والمقدر ب(33)، وأكبر من الأداء الدراسي بين(أقل من 10 سنوات والمقدر ب(10)، وأكبر من الأداء الدراسي (+17) والمقدر ب(20).

3.3. الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

أولا: تقديم الادوات للمحكمين:

تم عرض أدوات الدراسة والمتمثلة في استبيان الكفاءات واستبيان مهارات اتخاذ القرار على مجموعة الاساتذة و المختصين، وذلك بغية استقصاء الصدق الظاهري، حيث عرضنا الاستبيانين في صورته الأولية على عشرة محكمين: أساتذة في علم النفس وعلوم التربية ومفتشين في التعليم المتوسط قصد تحكيمها بإبداء آرائهم والحكم على مدى صلاحية الأدوات من حيث المؤشرات السلوكية التي تقيس متغيرات الدراسة، ومن حيث بنية الفقرات وكذلك من حيث تعليمات الاستبيان وملاءمة فقراته مع بعادها من عدم ملاءمتها ، مع تقديم الملاحظات والتعديلات التي يرونها مناسبة من خلال نموذج التحكيم لاستبيان الكفاءات ومهارات اتخاذ القرار، وطلب من كل محكم إبداء رأيه بفقرات الاستبيان وفق المعايير التالية:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- امكانية قياس الفقرة للبعد.
- جودة ووضوح الفقرة من حيث الصياغة اللغوية.

الجدول (04): توزيع عينة المحكمين وخصائصها.

المحكمون	العدد	التخصص	مكان العمل				
أستاذ جامعي + مفتش التعليم المتوسط	+10 04	**علم النفس + التعليم المتوسط (لغة عربية، علوم، رياضيات،ع . اجتماعية)**	جامعة تيارت	جامعة خميس مليانة	جامعة وهران	جامعة مستغانم	مديرية التربية بمستغانم
			02	01	02	02	03

وقد اعاد (10) محكمين نموذج التحكيم من أصل (14)، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لآراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبته، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، الذين ينتمون الى جامعات مختلفة: (مستغانم، وهران، تيارت، خميس مليانة)، ومفتشين التعليم المتوسط للمواد من مديرية التربية لولاية مستغانم، حيث افرزت عملية التحكيم على ما يلي:

ثانيا: معلومات شخصية:

اتفقت آراء أغلب الأساتذة المحكمين على تغيير المعلومات الشخصية الخاصة بالتلاميذ حيث تم التعديل وفقا لما يخدم البحث الحالي حسب الجدول التالي:

الجدول (05): المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم.

قبل التحكيم	بعد التحكيم
- **الاداء الدراسي (التحصيل الدراسي):**(أقل من 10 / (10-12) / (12-15) / (15 فأكثر)	- **المعدل الفصلي:** (أقل من 10) / (10-13.99) / (14-17) / (أكثر من 17)

من خلال هذا الجدول يلاحظ انه تم استبدال مصطلح الاداء الدراسي.

أما فيما يخص الفئات فتم العودة الى وثيقة تقسيم الفيئات الخاصة بكشوف التلاميذ في الرقمنة ومجالس الأقسام للمؤسسة كما هو موضح أعلاه أي بالتعديل في سلم المعدل الفصلي، وتم الإبقاء على متغيري الجنس دون حذف أو زيادة.

ثالثا: فقرات المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرارات:

جدول رقم(06) يوضح نتائج تحكيم أدوات الدراسة

أبعاد التحكيم	استجابة المحكمين
انتماء الفقرات للأبعاد	اتفاق 100% من المحكمين
وضوح الفقرات	اتفاق 85% من المحكمين
عدد الفقرات وترتيبها	اتفاق 100% من المحكمين
الصياغة اللغوية للفقرات	اتفاق 70% من المحكمين
مناسبة البدائل وعددها	اتفاق 90% من المحكمين

من خلال الجدول نلاحظ ان الاتفاق كان بالإجماع للمحكمين فيما يخص عدد الفقرات وترتيبها وانتمائها للأبعاد ومناسب البدائل لها فكانت نسبة الاتفاق ما بين (90%، 100%)، أما بالنسبة لوضوح الصياغة اللغوية فيرى المحكمون أن هناك فقرات يجب تعديلها وهي: (5، 12، 13، 17) تخص فقرات استبانة الكفاءات، و(27، 29، 34، 47، 56)، تخص استبانة مهارات اتخاذ القرار، اما باقي الفقرات فكانت التقديرات حولها مناسبة، لذا تم الاحتفاظ بها كما هي من أجل تطبيقها على العينة الأولية.

وقد اقترح عدد منهم بضرورة إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات ويبين الجدول رقم (04) الفقرات قبل التعديل وبعد التعديل.

جدول رقم (07) فقرات استبيان المقاربة بالكفاءات واستبيان مهارات اتخاذ القرار المعاد صياغتها لغويا تبعا لآراء المحكمين

الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
المقاربة بالكفاءات		
05	أجد إجابات للكثير من الأسئلة التي تتبادر في ذهني أثناء التّعلم	أجد إجابات للكثير من الأسئلة التي تتبادر في ذهني أثناء الدرس وبعده
12	أحب أن أكون مبادرا في القسم وأمارس مسؤوليتي كمتعلم	أبادر دائما في القسم وأمارس مسؤوليتي كمتعلم
13	أريد أن أكون مسؤولا عن أفعالي وتصرفاتي	أنا مسؤول عن أقوالي وأفعالي وتصرفاتي داخل القسم وخارجه
17	أتعرف على قيم المجتمع وأحترمها	أحترم قيم مجتمعي وأدافع عنها
مهارات اتخاذ القرار		
27	اتفحص المشكل بشكل جيد قبل اتخاذي لقرار حياله	اتفحص المشكل بشكل جيد قبل اتخاذي للقرار
29	يضايقني عدم اتخاذي لقرار للمشكلة التي تواجهني	يضايقني عدم اتخاذ القرار للمشكلة التي تواجهني
34	أرتب أهدافي حتى لا يصعب عليّ اتخاذ القرار	أرتب أهدافي ليسهل عليّ اتخاذ القرار
47	افكر طويلا عند اختيار أفضل البدائل	افكر مليا عند اختيار أفضل البدائل
52	من السهل علي أن اتخذ قرارا ما ولكن يصعب علي تنفيذه	من السهل عليّ أن أتخذ قرارا ما ولا أجد صعوبة في تنفيذه
56	لا تهمني نتائج قراري لأني لا أملك اليقين الكافي بصوابه	لا أهمل نتائج قراري لأني أملك اليقين الكافي بصوابه

وفي ضوء تقييم المحكمين لفقرات الاستبيانين معا في صورته الأولية فقد تم الابقاء على جميع فقرات الاستبيان دون جذف أي منها، وإجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين كما تم ذكره سابقا.

1- تم إعداد وبناء الاستبيانين في صوراه الأولية المعدلة والتي تضم (26) فقرة لاستبيان الكفاءات و(30) فقرة موزعة توزيعا مرتبا حسب الابعاد وهذ مراعاة لمستوى التلاميذ، وتم قياس الاستجابة على الفقرة من خلال سلم استجابة مكون من خمس نقاط متدرجة من بدرجة كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، الى قليلة جدا. كما تم إعداد صفحة البيانات الخاصة المطلوبة من المستجيب، واعداد صفحة التعليمات والاستبيان بصورته الأولية المعدلة، كما هو مبين في **الملحق رقم (01)**

4.3. تجريب الأدوات على عينة استطلاعية:

. صدق وثبات استبيان المقاربة بالكفاءات:

أ-**صدق وثبات بعد الكفاءة المعرفية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح صدق البناء لبعد الكفاءة المعرفية

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
01	ألاحظ وأصنف الأشياء أثناء التعلّم	0.59**
02	أبدي رأيي في المسائل العلمية وأستنتج الحلول أثناء التّعلم	0.44**
03	أستطيع حل مشكلات تعلم تناسب مستواي الدراسي	0.63**
04	أعبر عن رأيي ووجهة نظري بكل حرية	0.73**
05	أجد إجابات للكثير من الأسئلة التي تتبادر في ذهني أثناء الدرس وبعده	0.72**
06	أمارس النشاطات الدراسية بكل حرية واستقلالية	0.48**

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه بأن جميع فقرات بعد الكفاءة المعرفية جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بجميع فقراته وعددها(6) فقرات.

ثبات بعد الكفاءة المعرفية: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (09) يوضح معامل الثبات بعد الكفاءة المعرفية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الكفاءة المعرفية	ألفا كرومباخ	0.763

نلاحظ من خلال الجدول بأن معامل الثبات جاءت بدرجة عالية ومقبولة، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام الاستبيان.

ب-صدق وثبات بعد الكفاءة المنهجية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح صدق البناء لبعد الكفاءة المنهجية

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	أنظم أعمالي وانشطتي الدراسية وأنجزها بإتقان	0.59**
2	أستطيع العمل مع غيري في مجموعة وأتعاون معهم	0.71**
3	أستعمل حلولا بسيطة من أجل الفهم	0.82**

نلاحظ بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع(3) فقرات تقيسه.

ثبات بعد الكفاءة المنهجية: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (11) يوضح معامل الثبات بعد الكفاءة المنهجية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الكفاءة المنهجية	ألفا كرومباخ	0.693

نلاحظ من خلال الجدول بأن معامل الثبات جاءت بدرجة مقبولة.

ج-صدق وثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح صدق البناء لبعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	أريد أن أعرف الكثير عن مستقبلي كراشد	0.12
2	أحب أن أتعرف عن عملي في المستقبل وما هو دوري في الحياة	0.15
3	أبادر دائما في القسم وأمارس مسؤوليتي كمتعلم	**0.42

4	أنا مسؤول عن أقوالي وأفعالي وتصرفاتي داخل القسم وخارجه	0.19
5	أجتهد وأثابر في دروسي كي أنجح	**0.45
6	أشارك في النشاطات الفكرية والبدنية وأسعى لتنمية قدراتي	**0.45
7	أختار أعمالي الفكرية والبدنية حسب قدراتي	**0.33
8	أحترم قيم مجتمعي وأدافع عنها	**0.51
9	أتعاون وأتضامن مع زملائي في المدرسة وخارجها	**0.53
10	أهتم بمحيطي وأعمل على ترقيته	**0.40
11	أشارك في حماية محيطي القريب	**0.36
12	أحافظ على الطبيعة ومواردها المختلفة	**0.53

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن الفقرات التالية: (3،5،6،7،8،9،10،11،12) جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وأن الفقرات التالية: (1،2،4) لم تكن دالة ولكن سيتم الاحتفاظ بها من أجل الدلالة الموضوعية في قياس السمة من جهة ومن اجل إعادة حساب الخصائص السيكومترية في العينة الأساسية من جهة ثانية، وعليه احتفظ البعد بمجموع(12) فقرة تقيسه.

ثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية:

ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (13) يوضح معامل الثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الكفاءة الشخصية والاجتماعية	ألفا كرومباخ	0.656

نلاحظ من خلال الجدول بأن معامل الثبات جاءت بدرجة مقبولة ويمكن الاطمئنان على استخدام الاستبيان.

د–صدق وثبات بعد الكفاءة التواصلية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح صدق البناء لبعد الكفاءة التواصلية

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	أتواصل مع الآخرين بأسلوب مقبول وسليم	0.59**
2	أختار الأسلوب المناسب للتواصل مع الآخرين	0.72**

3	أستخدم وسائل الإعلام والاتصال للتواصل مع الغير	0.53**
4	أستعمل الوسائل التكنولوجية للوصول إلى المعلومة والبحث عن المعرفة	0.71**
5	أستمع إلى الغير وأتواصل معهم بكل صدق وأحترم رأيهم	0.64**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع(5) فقرات تقيسه.

ثبات الكفاءة التواصلية: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (15) يوضح معامل الثبات بعد الكفاءة التواصلية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الكفاءة التواصلية	ألفا كرومباخ	0.727

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل ألفا كرومباخ بدرجة عالية ومقبولة، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام الاستبيان.

صدق البناء الداخلي لأبعاد المقاربة بالكفاءة: والذي يوضح علاقة كل بعد بالمجموع الكلي، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح صدق البناء لأبعاد المقاربة بالكفاءات والمجموع الكلي

المتغير	كفاءة فكرية	كفاءة منهجية	كفاءة شخصية واجتماعية	كفاءة تواصلية	المجموع الكلي
كفاءة فكرية	--	0.17	**0.40	**0.36	**0.69
كفاءة منهجية	0.17	--	**0.52	**0.29	**0.61
كفاءة شخصية واجتماعية	**0.40	**0.52	--	**0.46	**0.86
كفاءة تواصلية	**0.36	**0.29	**0.46	--	**0.70
المجموع الكلي	**0.69	**0.61	**0.86	**0.70	--

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع أبعاد المقاربة الكفاءات والمجموع الكلي جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) حيث تراوحت بين (0.29 و 0.86).

ألفا الطبقية لاستبيان المقاربة بالكفاءات: هي صيغة معدلة من (ألفا) اقترحها(كرومباخ) نفسه لأجل الأخذ بالحسبان تلك المقاييس التي تنقسم إلى محاور أو أبعاد فرعية، ذلك أن طريقة(ألفا كرومباخ) تقوم على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات(مستبعدة بذلك التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للاستبيان.(تيغزة،1991: 32).

وصيغة معادلة ألفا الطبقية كمايلي:

$$strat\,\alpha = 1 - \frac{\sum_{j=l}^{c} \sigma_{x_i}^2 \left(1 - \alpha P_{Xi\,X_j^2}\right)}{\sigma_x^2}$$

حيث أن:

- ✓ $\alpha P_{Xi\,X_j^2}$ هو تقدير معامل ألفا لفقرات مجموعة أو بعد من أبعاد المقياس
- ✓ $\sigma_{x_i}^2$ يدل على تباين ذلك البعد
- ✓ $\sum_{j=l}^{c}$ سيجما وتدل على أن عملية الجمع تشمل حواصل الضرب لتباين درجات كل بعد في نتيجة طرح معامل ألفا لكل بعد من الواحد الصحيح ، بحيث يبدأ الجمع انطلاقا من البعد الأول أو المجموعة الأولى $j = l$ (الطبقة الأولى) إلى آخر مجموعة c (آخر طبقة) .
- ✓ σ_x^2 يدل على تباين المقياس ككل .

فبعد حساب التباين وألفا كرومباخ لكل بعد، وبعد حساب التباين لكل بعد والتباين الكلي وبعد تطبيق المعادلة قدرت ألفا **الطبقة ب=0.749**

الخصائص السيكومترية لمهارات اتخاذ القرار:

1-3-2-صدق وثبات مهارات اتخاذ القرار:

أ-**صدق وثبات بعد فهم المشكلة:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح صدق البناء لبعد فهم المشكلة

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	اتفحص المشكل جيدا قبل اتخاذي للقرار	0.59**

2	اتخذ قراري عندما افهم المشكل بشكل جيد	0.68**
3	يضايقني عدم اتخاذ القرار للمشكلة التي تواجهني	0.33**
4	اجد سهولة في تحديد ان كان المشكل يحتاج الى قرار أم لا	0.56**
5	إعطاء أهمية للمشكل يجعلني اتخذ قرارا صحيحا	0.64**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع(5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد فهم المشكلة: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (18) يوضح معامل الثبات بعد فهم المشكلة

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
فهم المشكلة	ألفا كرومباخ	0.510

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة متوسطة

ب-صدق وثبات بعد تحديد الهدف: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (19): يوضح صدق البناء لبعد تحديد الهدف

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	أفكر في الأهداف التي سأحققها من وراء اتخاذ قرار ما	0.41**
2	أرتب أهدافي حسب الأهمية لأتمكن من اتخاذ القرار	0.73**
3	أرتب أهدافي ليسهل عليّ اتخاذ القرار	0.61**
4	اتخاذي لقرار ما يتأثر بترتيب الأهداف التي أسعى إليها	0.48**
5	اتخاذي لقرار ما يضمن تحقق الأهداف التي أسعى إليها	0.72**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع (5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد تحديد الهدف: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (20) يوضح معامل الثبات بعد تحديد الهدف

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
تحديد الهدف	ألفا كرومباخ	0.536

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة مقبولة.

ج-صدق وثبات بعد توليد البدائل: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (21): يوضح صدق البناء لبعد توليد البدائل

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	تحديد بدائل القرار المتوفرة يسهّل عليّ اتخاذه	0.35**
2	لا يكفيني ما لديّ من بدائل وأنا بحاجة لبدائل جديدة	0.55**
3	لا أرتبك عند التفكير ببدائل جديدة مما يساعدني في اتخاذ القرار	0.58**
4	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل السابقة في تكوين قرار جيد	0.35**
5	يسهل علي تحديد مجموعة البدائل حين أتعرض لمشكل يحتاج إلى قرار	0.46**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع (5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد توليد البدائل: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (22) يوضح معامل الثبات بعد توليد البدائل

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
توليد البدائل	ألفا كرومباخ	0.651

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة بدرجة متوسطة ومقبولة، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام الاستبيان.

د-صدق وثبات بعد ترتيب البدائل: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (23): يوضح صدق البناء لبعد ترتيب البدائل

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	أرتب بدائل القرارات على ضوء مبادئ محددة	0.30**
2	أرتب بدائل القرارات على ضوء درجة أهمية المبادئ المحددة	0.35**
3	أحدد المبادئ التي على ضوئها سأقيم بدائل القرارات	0.63**
4	اتخذ قراراتي بالتفكير في معايير الحكم على جودتها	0.55**
5	اتخذ قرارات جيدة بتحديد معايير الحكم على جودة البدائل	0.34**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع (5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد توليد البدائل: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (24) يوضح معامل الثبات بعد ترتيب البدائل

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
ترتيب البدائل	ألفا كرومباخ	0.574

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة بدرجة متوسطة ومقبولة، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدام الاستبيان.

هـ–صدق وثبات بعد الاختيار البديل الأفضل: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (25): يوضح صدق البناء لبعد اختيار البديل الأفضل

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	افكر مليا عند اختيار أفضل البدائل	0.39**

2	أحتاج إلى قرار بديل لأنني لا اتخذ قراراتي بشكل نهائي	0.58**
3	أفكر في وضع بدائل لقراري الأول لأني لا أملك اليقين بصوابه	0.65**
4	أجد سهولة في ايجاد بديل آخر لقراري الأول حين يكون خاطئا	0.27**
5	يسهل عليّ اختيار أفضل البدائل المتاحة	0.59**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع (5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد اختيار البديل الأفضل: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (26) يوضح معامل الثبات بعد اختيار البديل الأفضل

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
اختيار البديل الأفضل	ألفا كرومباخ	0.599

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة مقبولة

و-صدق وثبات بعد التنفيذ: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (27): يوضح صدق البناء لبعد التنفيذ

الفقرة	العبارات	معامل ارتباط الفقرة ببعدها
1	من السهل عليّ أن أتخذ قرار ما ولا أجد صعوبة في تنفيذه	0.53**
2	يسهل علي أن أراقب نتائج قراراتي	0.49**
3	عندما اتخذ قرارا ما أفكر مليّا في إمكانية تنفيذه	0.52**
4	أثق بقراراتي لذلك أنفذها بسرعة	0.58**
5	لا أهمل نتائج القرار لأني أملك اليقين الكافي بصوابه	0.62**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بمجموع (5) فقرات تقيسه.

ثبات بعد التفيذ: ولقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم: (28) يوضح معامل الثبات بعد التنفيذ

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
التنفيذ	ألفا كرومباخ	0.579

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن معامل الثبات جاء بدرجة فوق المتوسط.

ح-صدق البناء لأبعاد استبيان اتخاذ القرار: والذي يوضح علاقة كل بعد بالمجموع الكلي، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (29) يوضح صدق البناء لأبعاد المقاربة بالكفاءات والمجموع الكلي

المتغير	ف. المشكلة	الهدف	توليد البدائل	ترتيب البدائل	التنفيذ	اختيار البدائل	المجموع الكلي
ف. المشكلة	--	0.39**	0.27**	0.01	0.07	0.55**	0.68**
الهدف	0.39**	--	0.21*	0.30**	0.005	0.13	0.60**
توليد البدائل	0.27**	0.21*	--	0.23*	0.52**	0.35**	0.68**
ترتيب البدائل	0.01	0.30**	0.23*	--	0.19	0.01	0.42**
التنفيذ	0.07	0.005	0.52**	0.19	--	0.33**	0.54**
اختيار البديل	0.55**	0.13	0.35**	0.01	0.33**	--	0.66**
المجموع الكلي	0.68**	0.60**	0.68**	0.42**	0.54**	0.66**	--

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع أبعاد اتخاذ القرار والمجموع الكلي جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) حيث تراوحت بين (0.21 و 0.68).

ألفا الطبقية لاستبيان اتخاذ القرار:هي صيغة معدلة من (ألفا) اقترحها(كرومباخ) نفسه لأجل الأخذ بالحسبان تلك المقاييس التي تنقسم إلى محاور أو أبعاد فرعية، ذلك أن طريقة(ألفا كرومباخ) تقوم على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات(مستبعدة بذلك التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للاستبيان.(تيغزة،1991: 32).

وصيغة معادلة ألفا الطبقية كمايلي:

$$strat\,\alpha = 1 - \frac{\sum_{j=l}^{c} \sigma_{x_i}^2 \left(1 - \alpha P_{Xi\,X_j^2}\right)}{\sigma_x^2}$$

حيث أن:

- ✓ $\alpha P_{Xi\,X_j^2}$ هو تقدير معامل ألفا لفقرات مجموعة أو بعد من أبعاد المقياس
- ✓ $\sigma_{x_i}^2$ يدل على تباين ذلك البعد
- ✓ $\sum_{j=l}^{c}$ سيجما وتدل على أن عملية الجمع تشمل حواصل الضرب لتباين درجات كل بعد في نتيجة طرح معامل ألفا لكل بعد من الواحد الصحيح ، بحيث يبدأ الجمع انطلاقا من البعد الأول أو المجموعة الأولى $j = l$ (الطبقة الأولى) إلى آخر مجموعة c (آخر طبقة) .
- ✓ σ_x^2 يدل على تباين المقياس ككل .

فبعد حساب التباين وألفا كرومباخ لكل بعد، وبعد حساب التباين لكل بعد والتباين الكلي وبعد تطبيق المعادلة قدرت ألفا **الطبقة ب=0.706**

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

1. تمهيد
2. منهج الدراسة
3. مكان وزمان الدراسة
4. مجتمع وعينة الدراسة
5. حجم عينة الدراسة
6. خصائص عينة الدراسة
7. أدوات الدراسة في شكلها النهائي
8. صدق وثبات استبيان المقاربة بالكفاءات
9. صدق العاملي الاستكشافي لاستبيان المقاربة بالكفاءات
10. التحليل العاملي التوكيدي للمقاربة بالكفاءات
11. صدق وثبات استبيان اتخاذ القرار
12. الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات:

تمهيد:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الأولية وتحقيق الأهداف المرجوة، بدرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (المقاربة بالكفاءات، واستبيان مهارات اتخاذ القرار)، ولتوضيح إجراءات الدراسة الأساسية، سوف يتم في هذا الجزء شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، ثم إعطاء وصفا دقيقا لأدوات الدراسة وكيفية التطبيق والتصحيح،

13. منهج الدراسة:

لقد تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها والتعبير عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها، باعتباره أيضا أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

14. مكان وزمان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية لست متوسطات متباعدة وتمثل كل متوسطة جهة من جهات بولاية مستغانم وهي: متوسطة ابن سينا بمدينة مستغانم ومتوسطة كتروسي محمد بعين النويصي ومتوسطة غربي عبد القادر ببوقيراط ومتوسطة تشوكة عبد القادر بعين تادلس ومتوسطة مولاي بن شريف بسيدي علي ومتوسطة احمد قاضي بسيدي لخضر ومتوسطة الاخوة بعلي بعشعاشة. وقد تم اختيار هذه المتوسطات بطريقة عشوائية.

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 02 فيفري 2022 إلى غاية يوم 17 مارس 2022 بولاية مستغانم.

إذ خصص الباحث هذه الفترة لتوزيع واسترجاع أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية. كما خصص جزء من الفترة الزمنية المذكورة لعملية تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.

15. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

يهتم في البحث الحالي بدراسة المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار بولاية مستغانم وبالضبط بالمتوسطات المذكورة سابقا. تم إجراء البحث على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط يختلفون باختلاف جنسهم، ادائهم الدراسي.

جدول رقم: (30) يمثل مجتمع البحث حسب المتوسطات المقصودة بالبحث

الرقم	المتوسطة	البلدية	ذكور	اناث	المجموع
01	بن شيخ بن صابر	مستغانم	124	160	284
02	كتروسي محمد	عين نويصي	75	65	140
03	غربي عبد القادر	بوقيراط	88	88	176
04	تشوكة عبد القادر	عين تادلس	80	74	154
05	مولاي بن شريف	سيدي علي	82	85	167
06	احمد قاضي	سيدي لخضر	86	91	177
07	الاخوة بعلي	عشعاشة	53	67	120
المجموع			**588**	**630**	**1428**

أخدنا باقتراح عدد من المنظرين الذين يرون أن حجم العينة يكون حسب الجدول التالي:

الجدول رقم: (31) حجم عينة البحث في الدراسات النظرية.

أسلوب البحث	حجم المجتمع	عدد أفراد العينة
البحث الوصفي	مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات)	20% من أفراد المجتمع الصغير
	مجتمع متوسط (بضعة ألاف)	10% من أفراد المجتمع المتوسط
	مجتمع كبير (عشرة ألاف)	05% من أفراد المجتمع الكبير

(سامي ملحم، 130:1999) (نقلا عن مسعودي ، 178:2016)

مجتمع دراستنا متوسط نسبيا، تم تحديد عينة البحث وهي عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، بلغ مجموعها 312 فردا سحبت من مجتمع قدره 1428 تلميذ وتلميذة السنة الثالثة متوسط من المتوسطات المذكورة بنسبة 21.84 %

16. طريقة حساب حجم العينة:

أ قل حجم عينة يعطى من المعادلة التالية:**(سناء إبراهيم وآخر، 24:2013)**

$$n = \frac{N}{N\alpha^2 + 1}$$

حيث أن:

N هو مجتمع الدراسة

α مستوى الدلالة

n هو أقل حجم عينة

مجتمع الدراسة الحالية يتكون من 1428 ومنه يمكن استنتاج أقل حجم عينة كما يلي:

$$n = \frac{1428}{1+0.0025\times1428}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n = 312**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 312 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 340 فردا ومنه تعتبر كافية لتمثيل المجتمع.

17. **حجم عينة الدراسة الأساسية:**

تم توزيع **370** استمارة واسترجاع **345**، نظرا لضياعها التلاميذ، أضطر الباحث في النهاية على الإبقاء فقط على 340 فرداً(182 ذكور،158 إناث)، أي تم إلغاء خمس استمارات(05) لخمس تلاميذ (05) لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الاستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار واحد لأكثر من فقرة، أو عدم إكمال البعض الآخر لملء الاستبيان بترك فقرات منه دون إجابة، رغم شرح الباحث لتعليمة وكيفية الإجابة على فقرات الاستبيان، تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية، وهي نفس الطريقة التي سحب بها أفراد عينة البحث الأولية.

يقيم أفراد عينة البحث الأساسية بمناطق مختلفة بولاية مستغانم تقريبا لهم نفس الظروف التعليمية والاجتماعية، بصفة عامة، ويتلقون نفس المناهج والبرامج وكلهم يدرسون في مدارس عمومية فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في هذه الدراسة.

18. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

1.6. حسب المتوسطات المعنية بالدراسة:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من 340 فردا من سبع متوسطات، بمتوسط 48 تلميذ من كل متوسطة. هذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم: (32) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات.

الرقم	المتوسطة	البلدية	ذكور	اناث	المجموع	النسبة المئوية
01	بن شيخ بن صابر	مستغانم	34	26	60	%17.72
02	كتروسي محمد	ع. نويصي	15	17	32	%09.31
03	غربي عبد القادر	بوقيراط	38	25	63	%18.49
04	تشوكة عبد القادر	عين تادلس	30	26	56	%16.60
05	مولاي بن شريف	سيدي علي	21	29	50	%14.70
06	احمد قاضي	س. لخضر	30	20	50	%14.70
07	الاخوة بعلي	عشعاشة	14	15	29	%08.48
المجمـــــــــــــــــــــــــــوع			**182**	**158**	**340**	**%100**

الجدول (32) يفسر أن متوسطة غربي عبد القادر ببوقيراط تحوي أكبر عدد أفراد عينة البحث(63)، في حين أن متوسطة الاخوة بعلي بعشعاشة تشمل أقل عدد من أفراد عينة البحث(29).

2.6. حسب الجنس:

الجدول رقم: (33) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	182	158	340
النسبة المئوية %	%53.52	%46.48	%100

فاق عدد الذكور عدد الإناث فيها بفارق قدره 24 تلميذ من مجموع العينة الإجمالي هذا ما توضحه النتائج المدونة في الجدول السابق أن عدد التلاميذ(الذكور) في عينة الدراسة الأساسية أكبر من عدد التلميذات (الإناث) لكن بنسبة 7.04%، يمكن القول أن عينة الدراسة الأساسية في هذا البحث متجانسة تقريباً من حيث الجنس.

3.6. حسب الاداء الدراسي:

جدول رقم: (34) توزيع العينة الاساسية حسب الأداء الدراسي

الفئة	أقل من 10	10- 13.99	14- 16.99	17+	مج
الأداء الدراسي	53	104	101	82	340
النسبة	**%15.59**	**%30.59**	**%29.71**	**%24.11**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول بأن الأداء الدراسي أقل من(10) والمقدر ب=53 وهو أصغر من الأداء الدراسي بين(10-13.99) والمقدر ب(104) وهو أكبر من الأداء الدراسي بين(14-16.99) والمقدر ب(101)، وأكبر من الأداء الدراسي أكثر من(+17) والمقدر ب(82).

19. أدوات الدراسة في شكلها النهائي:

1.7. استبيان المقاربة بالكفاءات:

بعد اجراء التحليلات الاحصائية على بينات العينة الأولية لاستخراج معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها في الاستبيان، وذلك بواسطة معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك لمعرفة الفقرات ذات الارتباط الأعلى بالبعد التي تنتمي إليه والإبقاء عليها في الاستبيان، وحذف الفقرات ذات المنخفض، فإن الاستبيان بقي على شكله الاول من حيث عدد الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة، حيث احتوى الاستبيان في شكله النهائي على مجموع(26) فقرة تقيسه موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: (الكفاءة المعرفية، والمنهجية، والشخصية الاجتماعية، والتواصلية).

حيث احتوى البعد الأول الكفاءة المعرفية على مجموع(6) فقرات تقيسه وهي: (1 ،2 ،3 ، 4، 5، 6) والثاني كفاءة المنهجية على مجموع(3) فقرات تقيسه وهي:(7، 8 ،9)، والبعد الثالث كفاءة شخصية اجتماعية على مجموع(12) فقرة تقيسه وهي: (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18 ،19 ،20 ،21)، والبعد الرابع والأخير كفاءة تواصلية على مجموع(5) فقرات تقيسه وهي(22، 23، 24، 25، 26).

1.1.7. تصحيح استبيان مهارات اتخاذ القرار:

تألف الاستبيان في صورته النهائية من (26) فقرة كلها ايجابية موزعة على اربعة ابعاد، وأمام كل فقرة من فقرات الاستبيان تدرج خماسي وفق سلم ليكرت يحدد مستوى اكتساب الكفاءة (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) وقد أخذت قيماً رقمية من خمس درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة قليلة جدا)، وقد تراوح استبيان الدرجات الكلية من(26) الى(130) درجة أما استبيان الدرجات على كل مستوى فقد تراوح بين 5-25 درجة

و لتفسير و توضيح معنى الدرجة المكتسبة على الاستبيان، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على الاستبيان و التي تعبر عن درجة امتلاك الفرد المستجيب للاستبيان للكفاءة الكلية للمقاربة للكفاءات التي يقيسها الاستبيان الى اربعة مستويات، حيث تم اعتماد درجات قطع(Cut Scores) و يمكن توضيح تلك المستويات الاربعة كما يلي:

1. الدرجة الكلية على الاستبيان أقل من (60) تعبر عن مستوى تحكم متدني للكفاءة.
2. الدرجة الكلية على الاستبيان من (60) إلى (90) تعبر عن مستوى تحكم متوسط للكفاءة.
3. الدرجة الكلية على الاستبيان من (90) إلى (110) تعبر عن مستوى تحكم فوق المتوسط للكفاءة.
4. الدرجة الكلية على استبيان من (110) فأكثر تعبر عن مستوى تحكم عالي للكفاءة.

ولمعرفة درجة اكتساب الفرد المستجيب للاستبيان لإحدى الكفاءات الاستبيان وتسمية تلك الكفاءة فقد قسمت الدرجات المتحققة على الفقرات المكونة لتلك الكفاءات أيضا إلى أربعة مستويات هي ذاتها مستويات درجة اكتساب الفرد المستجيب للكفاءة الكلية كما يلي :

1. درجات الفقرات المكونة للكفاءة في الاستبيان أقل من (14) تعبر عن مستوى تحكم متدني.
2. درجات الفقرات المكونة للكفاءة في الاستبيان من (14) إلى (20) تعبر عن مستوى تحكم متوسط.
3. درجات الفقرات المكونة للكفاءة في الاستبيان من (21) إلى (29) تعبر عن مستوى تحكم فوق المتوسط .

درجات الفقرات المكونة للكفاءة في الاستبيان أكثر من (29) تعبر عن مستوى تحكم عالي.

2.7. استبيان مهارات اتخاذ القرار:

تم اجراء التحليلات الاحصائية على بينات العينة الأولية لاستخراج معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها في الاستبيان، وذلك بواسطة معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك لمعرفة الفقرات ذات الارتباط الأعلى بالبعد التي تنتمي إليه والإبقاء عليها في الاستبيان، وحذف الفقرات ذات المنخفض، فإن الاستبيان بقي على شكله الاول من حيث عدد الفقرات ولم يتم حذف أي فقرة، حيث احتوى الاستبيان في شكله النهائي على مجموع(30) فقرة تقيسه موزعة على ست مهارات فرعية وبعد إعادة ترقيم الفقرات أصبح توزيع الفقرات على المهارات على النحو التالي:

أ- مهارة فهم المشكلة و تحديدها:(27، 28، 29، 30، 31)

ب- مهارة تحديد الهدف: (32، 33، 34، 35، 36)

ت- مهارة توليد البدائل:(37، 38، 39، 40، 41)

ث- مهارة ترتيب البدائل و المفاضلة بينها:(42، 43، 44، 45، 46)

ج-مهارة اختيار البديل الأفضل:(47، 48، 49، 50، 51)

ح-مهارة التنفيذ: (52، 53، 54، 55، 56)

1.2.7. تصحيح استبيان مهارات اتخاذ القرار:

تألف الاستبيان في صورته النهائية من (30) فقرة كلها ايجابية موزعة على خمسة مهارات، وأمام كل فقرة من فقرات الاستبيان تدريج خماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة ، ل بدرجة قليلة جدا) وقد أخذت قيماً رقمية من خمس درجات للاستجابة (بدرجة كبيرة) ودرجة واحدة للاستجابة (بدرجة قليلة جدا)، وقد

تراوح استبيان الدرجات الكلية من(30) الى(150) درجة أما استبيان الدرجات على كل مهارة فقد تراوح بين 5-25 درجة

و لتفسير و توضيح معنى الدرجة المتحققة على الاستبيان، فقد تم تقسيم الدرجة الكلية على الاستبيان و التي تعبر عن درجة امتلاك الفرد المستجيب للاستبيان للمهارة الكلية لاتخاذ القرار التي يقيسها الاستبيان الى اربعة مستويات، حيث تم اعتماد درجات قطع(Cut Scores) و يمكن توضيح تلك المستويات الاربعة كما يلي:

5. الدرجة الكلية على الاستبيان أقل من (60) تعبر عن مستوى مهارة متدنية
6. الدرجة الكلية على الاستبيان من (60) إلى (90) تعبر عن مستوى مهارة متوسطة
7. الدرجة الكلية على الاستبيان من (90) إلى (110) تعبر عن مستوى مهارة فوق المتوسط.
8. الدرجة الكلية على الاستبيان من (110) فأكثر تعبر عن مستوى مهارة عالية.

ولمعرفة درجة امتلاك الفرد المستجيب للاستبيان لإحدى مهارات اتخاذ القرار الاستبيان وتسمية تلك المهارة فقد قسمت درجة الدرجات المتحققة على الفقرات المكونة لتلك المهارات أيضا إلى أربعة مستويات هي ذاتها مستويات درجة امتلاك الفرد المستجيب للمهارة الكلية كما يلي :

4. درجات الفقرات المكونة للمهارة في الاستبيان أقل من (14) تعبر عن مستوى مهارة متدنية.
5. درجات الفقرات المكونة للمهارة في الاستبيان من (14) إلى (20) تعبر عن مستوى مهارة متوسطة
6. درجات الفقرات المكونة للمهارة في الاستبيان من (21) إلى (29) تعبر عن مستوى مهارة فوق المتوسط .
7. درجات الفقرات المكونة للمهارة في الاستبيان أكثر من (29) تعبر عن مستوى مهارة عالية.

8. صدق وثبات استبيان المقاربة بالكفاءات في الدراسة الأساسية:

أ- **صدق وثبات بعد الكفاءة المعرفية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (35) يوضح صدق وثبات بعد الكفاءة المعرفية

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.68	**4**	**0.64
2	**0.67	**5**	**0.70
3	**0.72	**6**	**0.64
ألفا كرومباخ=0.763			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد الكفاءة المعرفية جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وعليه احتفظ البعد بجميع فقراته وقدرها(6)، وقدر معامل الثبات ب(0.74) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول.

ب- **صدق وثبات بعد الكفاءة المنهجية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (36) يوضح صدق وثبات بعد الكفاءة المنهجية

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	0.16	**ألفا كرومباخ= 0.30-**	
2	**0.71		
3	0082		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، ما عدى الفقرة الثانية، وأن معامل الثبات جاء بدرجة منخفضة جدا وسالب.

ت- **صدق وثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (37) يوضح صدق وثبات بعد الكفاءة الشخصية والاجتماعية

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.14	**7**	**0.62
2	**0.49	**8**	**0.56
3	**0.49	**9**	**0.44
4	**0.17	**10**	**0.68
5	**0.49	**11**	**0.70
6	**0.63	**12**	**0.59
ألفا كرومباخ=0.735			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد الكفاءة الشخصية جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة مرتفعة ومقبولة.

ث- **صدق وثبات بعد الكفاءة التواصلية:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (38) يوضح صدق وثبات بعد الكفاءة التواصلية

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.36	**4**	**0.37
2	**0.60	**5**	**0.37
3	**0.48	**ألفا كرومباخ=0.642**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، ومعامل الثبات جاء بدرجة معتبرة ومقبولة.

ج- **صدق البناء لأبعاد استبيان المقاربة بالكفاءات مع المجموع الكلي:** والذي يوضح علاقة كل بعد بالمجموع الكلي، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (39) يوضح صدق البناء لأبعاد المقاربة بالكفاءات والمجموع الكلي

المتغير	كفاءة فكرية	كفاءة منهجية	كفاءة شخصية واجتماعية	كفاءة تواصلية	المجموع الكلي
كفاءة فكرية	--	**0.49	**0.38	*0.13	**0.68
كفاءة منهجية	**0.49	--	**0.56	0.05	**0.66
كفاءة شخصية واجتماعية	**0.38	**0.56	--	**0.22	**0.89
كفاءة تواصلية	*0.13	0.05	**0.22	--	**0.42
المجموع الكلي	**0.68	**0.66	**0.89	**0.42	--

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن أبعاد المقاربة بالكفاءات جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0.22-0.89).

ح-**ألفا الطبقية لاستبيان المقاربة بالكفاءات:**

بعد حساب معامل ثبات كل بعد وتباين كل بعد والتباين الكلي، وبعد تطبيق المعادلة **قدرت ألفا الطبقية ب=0.798**

1. التحليل العاملي الاستكشافي لاستبيان المقاربة بالكفاءات:

لقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستبانة الأداء وذلك لاستقصاء البنية التحتية لها، ومن أجل ذلك عمد الطالب الباحث إلى فحص شروط استخدام التحليل العاملي وفق الخطوات التالية:

أ- **فحص توفر شروط استخدام التحليل العاملي:** (حسب ما أشار إليه تيغزة،2012: 87-88).

- أغلب معاملات الارتباط جاءت دالة.

- القيمة المطلقة لمحدد المصفوفة أكبر من (0.001) حيث قدر ب(0.003). مما يفسر أنها ليست مصفوفة منفردة (Singular matrix) التي تنطوي على اعتماد خطي تام (أي وجود ارتباط قوي Multicollineraity) بين المتغيرات، وأنها لا تنطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات.(أمحمد بوزيان تيغزة، 2011: 303).

-قيمة اختبار (KMO) *Kaiser-Mayer-Olkin* تعدت قيمة 0.50، حيث قدرت ب0.63.

-ولقد قدرت قيمة (MSA) *Measures of Sampling Adequacy*، وهو استبيان عام لكفاءة التعيين كانت أكبر من (0.50)، حيث لوحظ بأن الفقرات التالية: (p3 P1 P5) لم تحقق هذا الشرط فتم حذفها وإعادة التحليل العاملي مرة ثانية

ب-اعتبارات استخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير بطريقة كوارتيماكس Quartimax:

– إن طريقة المكونات الأساسية تمكننا من اختزال المتغيرات العديدة إلى عدد قليل من المتغيرات، ولأنها تمكننا من جهة أخرى للكشف عن البنية التحتية التي تحقق لنا أقصى تباين في فقرات الاستبيان بالعامل ممثلة بالتشبعات لتشكيل العلاقة الخطية.

– تمكن طريقة كوارتيماكس من تحقيق البنية البسيطة على مستوى مصفوفة العوامل، أي على تبسيط التشبعات على مستوى الصفوف، مما يجعلها تتشبع تشبعا مرتفعا على عامل واحد فقط وتشبعا منخفضا على بقية العوامل الأخرى، وهكذا فقط يمكن لكل فقرة من تحقيق لأقصى تشبع على عامل واحد فقط مما يجعلها تتمركز في هذا العامل دون غيره، أنظر(تيغزة، 2012: 67–68).

وتبرير الطلبة في استخدام هذه الطريقة دون طريقة فاريماكس هو توفر استبيان المقاربة بالكفاءات محل الدراسة والتطبيق على عامل عام.

ولقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها(340) من غير العينة الأولية، وبأسلوب المكونات الأساسية باستخدام (كوارتيماكس)، حيث أفرزت النتائج بعد التدوير على استخراج أربع عوامل (04)، لكن عامل واحد منها كان متشبع بفقرة واحدة فقط وهو ما يتنافي وشروط الاحتفاظ بالفقرات إذا يجب أن يتوفر العامل على ثلاثة فقرات على الأقل، وبعد إعادة التحليل العاملي الاستكشافي وحذف الفقرات أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم: (40) يوضح الجذور الكامنة للعوامل المستخرجة وقيم تباينها

الجذور الكامنة للعوامل ونسبة التباين المفسر					
	الجذر	4.316	3.826	2.529	2.521
	التباين	**18.767%**	**12.179%**	**10.995%**	**10.960%**
النسبة التراكمية: 52.901 %					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وبعد الاطلاع على محتوى البنود التي تم ترتيبها تنازليا طبقا لتشبعها على العامل أي من أعلى تشبع إلى أدناه، علما بأن الجذور الكامنة تراوحت ما

بين(2.521–4.316) وهي جميعها أكبر من الواحد، وقدرت النسبة التراكمية ب(52.901) وهي نسبة مقبولة حسبما أشارت إليه المراجع، لقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي على بروز أربع عوامل وهي: (كفاءة معرفية، كفاءة منهجية، كفاءة شخصية اجتماعية، كفاءة تواصلية)، وكما هو مبين في الجدول، علما بأن العوامل قد تشبعت فقراتها تشبعا أعلى من (0.30)، حيث أن مؤشر التشبع المقبول (0.40) وهو الذي نعتمده في الدراسة الحالية، وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للعوامل الثلاثة بـ (52%)، وهي مؤشر مقبول إحصائيا في التحليل العاملي، حسب كل من.(حجاج غانم،2013: 130؛ تيغزة أمحمد بوزيان، 2012: 83).

التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان المقاربة بالكفاءات: وبغية التأكد من البنية التوكيدية لاستبانه الأداء، نتيجة لما أفرزته نتائج التحليل الموازي تم إجراء التحليل العاملي التثبتي، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (41) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان المقاربة بالكفاءات قبل التعديل:

المؤشرات	القيمة المسجلة	شروط قبول النموذج
مربع كاي Cmin	120.920	أن لا يكون دالا
مربع كاي المعياري Cmind /Df	1.889	أن يكون محصور بين (1-5)
مستوى الدلالة (P–value)	0.000	أن لا يكون دالا
دراجات الحرية (DF)	64	DF >=0 نموذج معين
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.866	CFI >=0.90 تطابق أفضل CFI >=1 مطابقة تامة
مؤش توكر لويس (TLI)	0.837	(TLI) >=0.90 تطابق أفضل

		1=< (TLI) مطابقة تامة
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	**0.870**	**0.90=< (IFI) تطابق أفضل** **1=< (IFI) مطابقة جيدة**
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	**0.068**	**المؤشر دون (0.05) يدل على مطابقة جيدة، والمؤشر بين (0.10- 0.08) يدل على مطابقة غير كافية، والمؤشر أعلى من(0.10) يدل على سوء المطابقة**
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	**0.045**	**تتراوح قيمته 0.08 أو أقل لقبول المطابقة** **0=مطابقة جيدة**

نلاحظ من خلال جدول مؤشرات المطابقة بأن النموذج الحالي سيء وغير مطابق للشروط وذلك بالنظر لدلالة مربع كاي، وأن قيمة مربع كاي المعياري كبيرة جدا، في حين جاءت المؤشرات الأخرى أيضا منخفضة ومتدنية، وعليه يمكن القول بأن النموذج الحالي بحاجة للتعديل ومن أجل ذلك عمد الطالب الباحث إلى مراجعة مؤشرات التعديل(Modification Indices،) حيث كانت أهم التعديلات هو الربط بين أخطاء القياس للمتغيرين الكامنين.

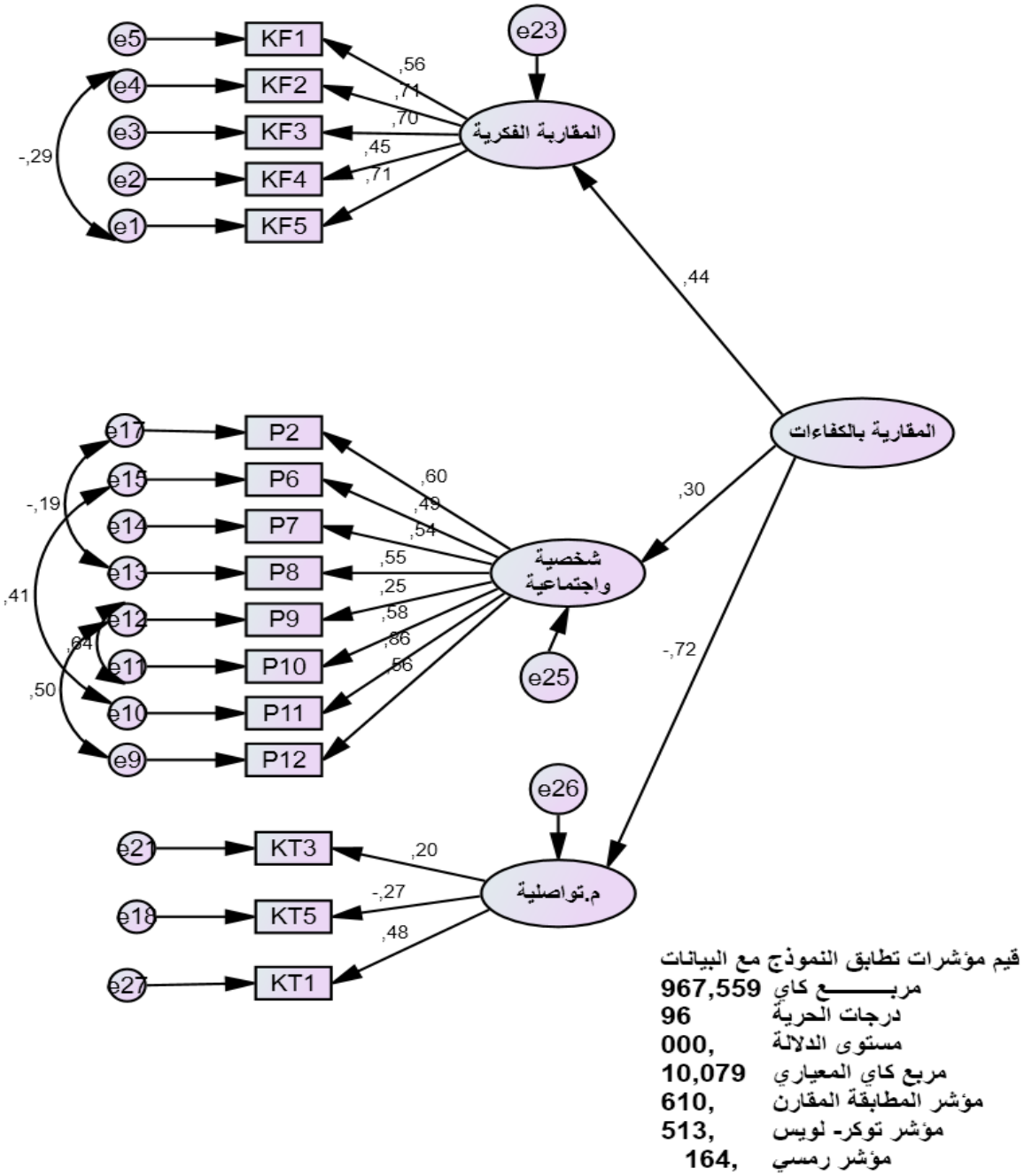
يمكن ملاحظة مؤشرات جودة المطابقة بعد التعديل في الجدول التالي:

جدول رقم (42) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المقاربة بالكفاءات بعد التعديل

مربع كاي (Cmin)	72.103	**(DF)**	58	**IFI**	0.968
مربع كاي المعياري(Cmind/ Df)	1.242	**(CFI)**	0.967	**RMSEA**	0.036
مستوى الدلالة (P-value)	0.101	**(TLI)**	0.955	**SRMR**	0.033

نلاحظ من خلال الجدول بأن مؤشرات المطابقة جاءت مقبولة، حيث تراوحت قيمة مربع كاي (72.103) بعدما أن كانت(120.920)، وانخفض معها مربع كاي المعياري حيث

أصبح (1.242) بعدما كان يساوي(1.889)، وكل قيم مؤشرات المطابقة المقارن ومؤشر توكر لويس، ومؤشر المطابقة التزايدي، جاءت بدرجة مقبولة مما يبدل أن هناك مطابقة معقولة للنموذج التوكيدي لاستبيان الأداء الوظيفي، ويمكن ملاحظة مخرجات التحليل بعد التعديل في الشكل التالي:



الشكل رقم: (05) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لاستبيان المقاربة بالكفاءات

بعد فحص التعديلات لوحظ بأن كل الابعاد فقراتها كانت متشبعة حيث معامل التشبع لكل الفقرات يتراوح ما بين (0.30) الى(0.50)، أضف على ذلك أن ارتباط هذه الأبعاد المتغير الكامن(المقاربة بالكفاءات) كان يفوق الواحد الصحيح= 0.85، وهذا الارتباط منطقي ، حيث نجد أن كل الفقرات تحرم الشروط إذا أنها تتجاوزت (0.30)، وعليه تم الاحتفاظ بكل الابعاد لأنه أعطي نتائج صحيحة وأن الفقرات تحترم الشروط.

2. صدق وثبات استبيان اتخاذ القرار في العينة الأساسية:

أ- **صدق وثبات بعد فهم المشكلة:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (43) يوضح صدق وثبات بعد فهم المشكلة

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.80	**4**	**0.53
2	**0.68	**5**	**0.83
3	**0.58	**ألفا كرومباخ=0.736**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد فهم المشكلة جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة مقبولة.

ب- **صدق وثبات بعد تحديد الهدف:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم:(44) يوضح صدق وثبات بعد تحديد الهدف

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.34	**4**	**0.77

2	**0.64**	**5**	**0.57**
3	**0.62**	**ألفا كرومباخ=0.525**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد تحديد الهدف جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة نوعا ما مقبولة.

ت- **صدق وثبات بعد توليد البدائل:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (45) يوضح صدق وثبات بعد توليد البدائل

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.73	**4**	**0.82
2	**0.51	**5**	**0.80
3	**0.53	**ألفا كرومباخ=0.710**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد توليد البدائل جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة مقبولة.

خ-**صدق وثبات بعد ترتيب البدائل:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم:(46) يوضح صدق وثبات بعد ترتيب البدائل

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.66	**4**	**0.51
2	**0.61	**5**	**0.49
3	**0.51	**ألفا كرومباخ=0.309**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد ترتيب البدائل جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة منخفضة جدا

د- **صدق وثبات بعد اختيار أفضل البدائل:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم:(47) يوضح صدق وثبات بعد اختيار أفضل البدائل

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.42	**4**	**0.28
2	**0.57	**5**	**0.77
3	**0.77	**ألفا كرومباخ=0.518**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد اختيار أفضل البدائل جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة متوسطة.

ذ- **صدق وثبات بعد التنفيذ:** والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (48) يوضح صدق وثبات بعد التنفيذ

الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها	الفقرة	ارتباط الفقرة ببعدها
1	**0.49	**4**	**0.59
2	**0.71	**5**	**0.52
3	**0.72	**ألفا كرومباخ=0.574**	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع فقرات بعد ترتيب البدائل جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، وجاء معامل الثبات بدرجة متوسطة.

ر-**صدق البناء لأبعاد استبيان اتخاذ القرار**: والذي يوضح علاقة كل بعد بالمجموع الكلي، ولقد تم اعتماد(معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (49) يوضح صدق البناء لأبعاد مهارات اتخاذ القرار والمجموع الكلي

المتغير	ف. المشكلة	الهدف	توليد البدائل	ترتيب البدائل	اختيار البدائل	التنفيذ	المجموع الكلي
ف. المشكلة	--	**0.57	**0.37	**0.17	**0.37	**0.62	**0.71
الهدف	**0.57	--	**0.48	**0.34	**0.45	**0.45	**0.74
توليد البدائل	**0.37	**0.48	--	**0.48	**0.72	**0.63	**0.83
ترتيب البدائل	**0.17	**0.34	**0.48	--	**0.53	**0.22	**0.59
اختيار البديل	**0.37	**0.45	**0.72	**0.53	--	**0.50	**0.80
التنفيذ	**0.62	**0.45	**0.63	**0.22	**0.50	--	**0.76
المجموع الكلي	**0.71	**0.74	**0.83	**0.59	**0.80	**0.76	--

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن جميع أبعاد اتخاذ القرار والمجموع الكلي جاءت دالة عند مستوى الدلالة(0.01) حيث تراوحت بين (0.17 و 0.83).

ز-ألفا الطبقية لاستبيان اتخاذ القرار:

بعد حساب معامل ثبات كل بعد وتباين كل بعد والتباين الكلي، وبعد تطبيق المعادلة

قدرت ألفا الطبقية ب=0.876

الفصل السادس:عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا: مناقشة الفرضيات

2-1- مناقشة الفرضية الأولى

2-2- مناقشة الفرضية الثانية

2-3- مناقشة الفرضية الثالثة

حدود تعميم نتائج الدراسة

المساهمة النظرية والتطبيقية

التوصيات والاقتراحات

أولا: عرض النتائج

1.1. عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

والتي تنص: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (50) يوضح معامل الارتباط بين المقاربة بالكفاءات واتخاذ القرار

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المقاربة بالكفاءات	**0.789**	0.01
مهارات اتخاذ القرار	معامل التحديد[1]=62 %	

نلاحظ من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطيه بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار بمعامل قدره (0.789) عند مستوى الدلالة (0.01) حيث قدرت نسبة التباين المفسر ب(62%) ومعنى ذلك أن التغير الذي يحدث في المتغير التابع (مهارات اتخاذ القرار) يعزى معظمه لمتغير المقاربة بالكفاءات.

(1) **معامل التحديد**: ولتفسير قيم معامل الارتباط ينبغي تربيعها للحصول على معامل آخر يسمى معامل التحديد(Coefficient of Determination)، وهذا المعامل يحدد نسبة التباين المشترك بين المتغيرين، أي النسبة المئوية للتباين في درجات المتغير الأول التي تعزى إلى تباين درجات المتغير الثاني.(صلاح الدين محمود علام، 2011: 120)

1.2. عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات:(كفاءة فكرية، شحصية، تواصلية)، ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم: (51) يوضح معامل الارتباط بين ابعاد المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار

المتغير	كفاءة فكرية	كفاءة شخصية	كفاءة تواصلية	مهارات اتخاذ القرار
كفاءة فكرية	--			
كفاءة شخصية	0.38**	--		
كفاءة تواصلية	0.138*	0.22**	--	
مهارات اتخاذ القرار	0.53**معامل **التحديد=28 %**	0.76** معامل **التحديد=57 %**	0.28**معامل **التحديد=08 %**	--

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة المعرفية ومهارات اتخاذ القرار بمعامل قدره(0.53)عند مستوى الدلالة(0.01)، وهذا يعنى أنه كلما ارتفعت الكفاءة المعرفية زادت مهارات اتخاذ القرار، حيث قدرت نسبة التباين المفسر ب(28%)، ومعنى ذلك أن التغير الذي يحدث في المتغير التابع (مهارات اتخاذ القرار) يعزى بنسبة معتبرة لمتغير الكفاءة المعرفية، وأن هناك علاقة بين الكفاءة المنهجية ومهارات اتخاذ القرار بمعامل قدره(0.48) عند مستوى الدلالة(0.01)، حيث قدرت نسبة التباين المفسر ب(23%) ومعنى ذلك أن التغير الذي يحدث في المتغير التابع (مهارات اتخاذ القرار) يعزى كذلك بنسبة معتبرة لمتغير الكفاءة المنهجية، وهناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الشخصية ومهارات اتخاذ القرار بمعامل قدره(0.76) عند مستوى الدلالة(0.01)، حيث قدرت نسبة

التباين المفسر ب(57%) ومعنى ذلك أن التغير الذي يحدث في المتغير التابع (مهارات اتخاذ القرار) يعزى معظمه لمتغير الكفاءة الشخصية وهناك علاقة بين الكفاءة التواصلية ومهارات اتخاذ القرار بمعامل قدره(0.28) عند مستوى الدلالة(0.01)، حيث قدرت نسبة التباين المفسر ب(08%) ومعنى ذلك أن التغير الذي يحدث في المتغير التابع (مهارات اتخاذ القرار) يعزى بعضه لمتغير الكفاءة التواصلية.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص: هناك علاقة سببية بين أبعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، المنهجية، الشخصية، والتواصلية) على اتخاذ القرار في ضوء الأداء الدراسي كمتغير وسيط.

ولاختبار هذه الفرضية استخدم الطالب الباحث تحليل المسار باستخدام برنامج أموس (Amos ;22)، حيث افترض نموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة وذلك في ضوء الأدب النظري والنتائج الجزئية المتحصل عليها في هذا البحث في ثلاثة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: الاطلاع على الأدب النظري ووصف النموذج:

أ- **بالنسبة للأدب النظري:** تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة لبناء تصور

للنموذج الحالي.

ب- **بالنسبة لنتائج الجزئية لتحليل الانحدار:** لقد أشار (حجاج غانم،2008) إلى خطوات مهمة يجب إتباعها عند إجراء تحليل المسار منها افتراض النموذج السببي لتفسير العلاقات الارتباطية بين المتغيرات موضوع الدراسة، وإيجاد المصفوفة الارتباطية بين متغيرات النموذج بعد إجراء المعالجة الإحصائية، وحساب معاملات المسار الخاصة بالنموذج السببي، وهذا يستلزم إجراء تحليل الانحدار المتعدد لإيجاد أوزان الانحدار المعيارية

التي تعبر عن معاملات المسارات المعيارية، ثم يتم التعويض بقيم أوزان الانحدار المعيارية(معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار وقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية في النموذج المفترض لنحصل على النموذج السببي الأساسي.(حجاج غانم،2008: 405-406).

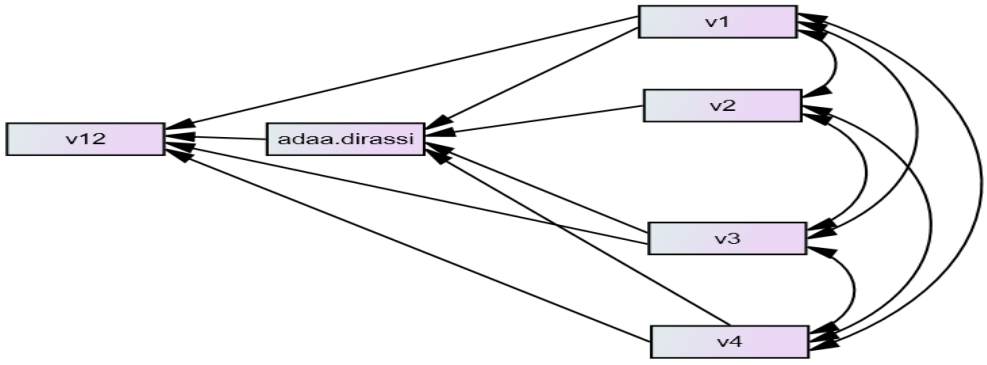
ومنه أمكن للطالب وصف النموذج عن طريق ما أفرزته نتائج الانحدار المتعدد، من فاعلية المتغيرات المساهمة فقط في بناء النموذج من جهة، وصياغة فرضيات تحليل المسار من جهة ثانية كما يلي:

- المتغيرات التابعة المقاسة: المقاربة بالكفاءات: (كفاءة معرفية ، شخصية، منهجية، تواصلية).

- المتغيرات المستقلة المقاسة: مهارات اتخاذ القرار: (اتخاذ القرار، الاداء الدراسي).

- المتغيرات المستقلة غير المقاسة: خطأ ،1خطأ .

ويمكن تصوير النموذج السببي المفترض وفق الشكل التالي:



شكل رقم (06) يوضح النموذج السببي المفترض في الدراسة

نلاحظ من خلال الشكل: بأن النموذج المفترض يحتوي على المستويات التالية:

أ- على المستوى الفردي:

بالنسبة للتأثيرات المباشرة ما يلي:

- وجود أثر مباشر موجب بين الكفاءة المعرفية واتخاذ القرار بقيمة بيتا المعيارية قدرها(0.27).
- وجود أثر موجب مباشر بين الكفاءة الشخصية الاجتماعية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(0.64).
- وجود أثر موجب مباشر بين الكفاءة التواصلية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(0.08)
- وجود أثر موجب مباشر بين الكفاءة المعرفية والاداء الدراسي بقيمة بيتا قدرها (0.14)

- وجود أثر موجب مباشر بين الكفاءة المنهجية والاداء الدراسي بقيمة بيتا قدرها(0.0.22)
- وجود أثر مباشر بين الكفاءة الشخصية والاداء الدراسي بقيمة بيتا قدرها(0.27).
- وجود أثر مباشر بين الكفاءة التواصلية والأداء الدراسي بقيمة بيتا قدرها(0.15).

بالنسبة للتأثيرات غير المباشرة ما يلي:

- وجود أثر غير مباشر بين الكفاءة المعرفية والاتخاذ القرار في ظل الأداء الدراسي كمتغير وسيط بقيمة بيتا قدرها(0.14).
- وجود أثر غير مباشر بين الكفاءة الشخصية الاجتماعية والاتخاذ القرار في ظل الأداء الدراسي كمتغير وسيط بقيمة بيتا قدرها(0.14).
- وجود أثر غير مباشر بين الكفاءة المنهجية والاتخاذ القرار في ظل الأداء الدراسي كمتغير وسيط بقيمة بيتا قدرها(0.14).
- وجود أثر غير مباشر وموجب بين الكفاءة التواصلية والأداء اتخاذ القرار في ظل الأداء الدراسي كمتغير وسيط متغير الأداء الدراسي(0.14).

ب- على مستوى العلاقات البينية:

- وجود علاقة بين الكفاءة المعرفية والكفاءة المنهجية.
- وجود علاقة بين الكفاءة المعرفية والكفاءة الشخصية الاجتماعية
- وجود علاقة بين الكفاءة المعرفية والكفاءة التواصلية.
- وجود علاقة بين الكفاءة المنهجية والكفاءة الشخصية الاجتماعية.
- وجود علاقة بين الكفاءة الشخصية الاجتماعية والكفاءة التواصلية.
- وجود علاقة بين الكفاءة الشخصية الاجتماعية والكفاءة التواصلية.

المرحلة الثانية: اختبار النموذج: اختار الطالب الباحث استخدام مجموعة من المؤشرات لقياس واختبار جودة تطابق النموذج المفترض، وذلك بغرض التثبت من صحة وصلاحية النموذج، فرغم تعدد مؤشرات المطابقة المستخدمة في التأكد من صحة النموذج وصرامتها، أمكن لنا إدراج فقط الأهم منها وهي على التوالي: مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolut fit indices) وكذا تم اعتماد مؤشرات الافتقار للاقتصاد (Parcimony correction) indices ومؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية، حيث يمكن ملاحظة قيم مؤشرات جودة المطابقة في الجدول التالي:

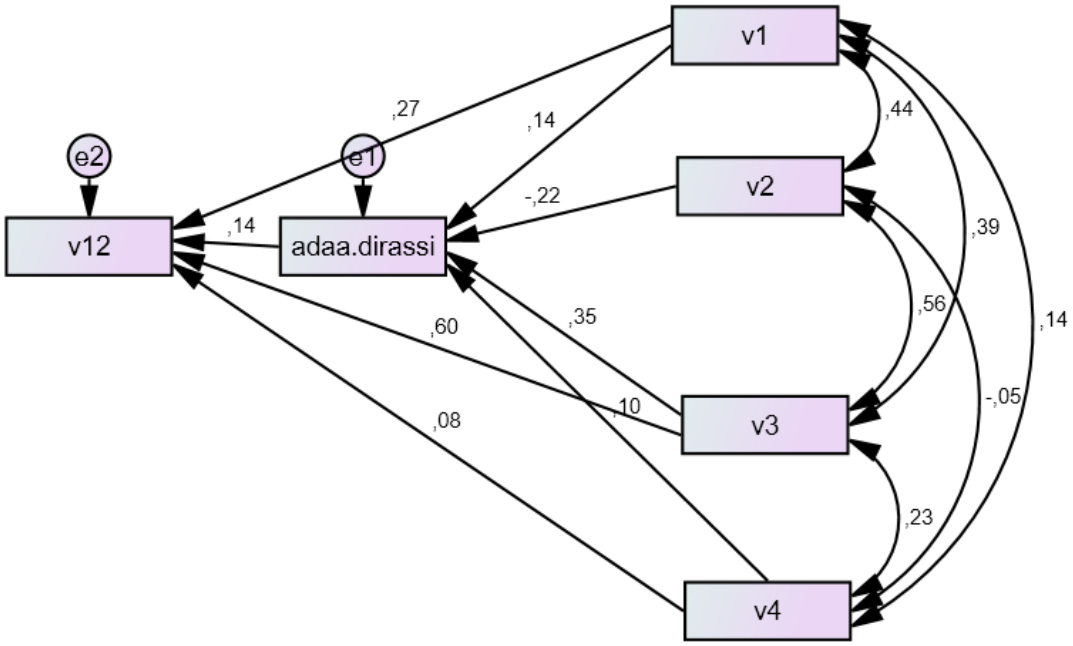
جدول رقم: (52) يوضح مؤشرات مطابقة نموذج القياس بعد التعديل

المؤشرات	قيم التعديل الأول
مربع كاي (Cmin)	2.208
مربع كاي المعياري(Cmind/ Df)	2.208
مستوى الدلالة (P-value)	0.137
درجات الحرية (DF)	1
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.998
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.976
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.997
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.061
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي(SRMR)	0.154

نلاحظ من خلال الجدول بأن قيم مؤشرات المطابقة بعد التعديل جاءت جد مرتقعة ومقبولة، حيث انخفض مربع كاي، وانخفض معها مربع كاي المعياري، وأصبحت درجات الحرية (1)، وارتفع مؤشر المطابقة المقارن إلى (0.99)، وكذلك الأمر بالنسبة لمؤشر المطابقة التزايدي، حيث أصبح يساوي (0.99)، ومؤشر توكر لويس،حيث أصبح يساوي (0.98) والخلاصة أن أن مؤشرات المطابقة تدل على توفر النموذج النظري عند التعديل على

مطابق اجمالية جيدة، وبالتالي أصبحت مصفوفة البيانات القائمة على العلاقات المفترضة في النموذج المعدل أكثر قدرة على محاكاة مصفوفة البيانات للعينة.

ويمكن ملاحظة شكل النموذج بعد التعديل والربط بين الخطأ رقم ،1والخطأ رقم ،2كالآتي:



قيم مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات

مربـــــــع كاي	1,768
درجات الحرية	1
مستوى الدلالة	184,
مربع كاي المعياري	1,768
مؤشر المطابقة المقارن	999,
مؤشر توكر- لويس	983,
مؤشر رمسي	048,

شكل رقم: (07) يوضح النموذج بعد التعديل

ويمكن عرض نتائج تحليل المسار للنموذج بعد التعديل الثاني في الجدول التالي:

جدول رقم:(53) يوضح نتائج مسار العلاقات في النموذج المفترض بعد التعديل:

مسارات النموذج			معامل الانحدارB	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	م.الدلالة
كفاءة فكرية	<--	اتخاذ القرار	1,065	,1330	8,022	***
كفاءة شخصية	<--	اتخاذ القرار	1,340	,0770	17,474	***
كفاءة شخصية	<--	أداء دراسي	,0630	,0120	5,076	***
كفاءة تواصلية	<--	اتخاذ القرار	,4100	,1670	2,463	**,0140**
كفاءة تواصلية	<--	أداء دراسي	,0840	,0290	2,891	**,0040**
أداء دراسي	<--	اتخاذ القرار	1,361	,3070	4,437	***

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود أثر مباشر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة المعرفية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(1.06)، ووجود أثر مباشر وموجب بين الكفاءة الشخصية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(1.34)، ووجود أثر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة الشخصية والأداء الدراسي بقيمة بيتا قدرها(0.06)، ووجود أثر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة التواصلية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(0.41)، ووجود أثر موجب ومباشر بين الكفاءة التواصلية والأداء الدراسي بقيمة بيتا المعيارية قدرها(0.08)، ووجود أثر مباشر بين الأداء الدراسي واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(1.36).

الثانيا: مناقشة الفرضيات:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، وبناء على الإطار النظري الذي قدمته الدراسة، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة، وكذا في ضوء الإشكالية التي تناولتها والفروض التي تبنتها الدراسة الحالية، ومن خلال الواقع سنحاول في هذا العنصر أن نفسر نتائجها من خلال تتبع كل فرضية على حدة.

1. **مناقشة الفرضية الأولى:** والتي تنص: توجد علاقة ارتباطية بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

لقد دلت نتائج المعالجات الاحصائية على وجود علاقة ارتباطية بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمعامل قدره (0.789) عند مستوى الدلالة (0.01) وعند تربيعه يعطينا ما نسبته (60%) من التباين المفسر، وقد يعزى تفسير ذلك إلى مجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

المقاربة بالكفاءات تساعد على تحقيق الأغراض الآتية :

1. تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار من خلال المتعلم محور العملية "التعليمية–التعلمية"، فهي ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات واتحاذ القرارات"، ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

2. تحفيز المتعلمين على العمل من خلال تولد الدافعية للعمل لديهم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه وتحملهم المسؤولية.

3. تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة : فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية– الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

4. عدم إهمال المحتويات (المضامين)، فهي لا تستبعد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا او اتخاذ القارار او حل المشكلات.

5. اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي فهي أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى فاعلية التدريس بالمقاربة بالكفاءات كونها تراعي قدرة المتعلم وسرعته الذاتية، كما أنها تراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ، فهي تتيح لهم الفرصة للمشاركة الفاعلة، مما يزيد من حماسهم، وإثارة دافعيتهم نحو المشاركة التي عملت على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه عملية التعلم، تربيتهم على مواجهة المشكلات بكل واقعية وعقلانية، كما أنها تساهم في تنمية اتجاه التفكير والمهارات عندهم، الأمر الذي أسهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة استنادا للواقع المدرسي، ففي ظل نظام التدريس الجديد (المقاربة بالكفاءات) والتي تعطي أهمية كبيرة لعملية اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، وكون التلاميذ تعودوا على هذه الإستراتيجية في التدريس، وفي حل مختلف التمارين، مما ولد لديهم خبرة في هذا المجال.

وقد يعزى السبب إلى التفاعل الإيجابي بين التلاميذ والأساتذة وبين التلاميذ أنفسهم من خلال المجموعات، وهذا ما تفتقر إليه الطريقة الكلاسيكية في التدريس. كما تعزى النتيجة إلى فاعلية التدريس بالمقاربة بالكفاءات المستخدمة التي تتميز بمجموعة خصائص منها: أن التدريس وفق هذه المقاربة يقوم على خطة وإجراءات محددة ومنظمة تمكن الطلبة من

استخدام التفكير حسب تسلسل سيكولوجي، يبدأ بالتوصل للمشكلة، وتحديد معالم المشكلة، وإدراك المشكلة، والتعرف على البدائل، وتحديد البديل المناسب الأقرب إلى الصحة أو الأكثر إمكانية في التطبيق. مما يساعدهم على تنمية مهارات اتخاذ القرار.

ومن الممكن عزو الفروق إلى أن التعلم وفق هذه الاستراتيجية قائم في حد ذاته على إثارة التفكير وجذب الاهتمام، ويعد المتعلم فيها مشاركا نشطاً وليس مستقبلاً للمعلومات ثم حفظها وتخزينها، ويكون متفاعلاً منطلقاً بحماسة حيث يتعلم مع زملائه بروح الفريق، ويصحح أخطاءه ويناقش أستاذه دون الشعور بالخجل من الاخرين. ويطور فيها التلاميذ مهارة التفكير والمناقشة والحوار بشكل واضح، ويمنح أسلوب التعلم وفق هذه استراتيجية الفرصة لعرض آرائهم بحرية، وتوفر لهم فرصاً كافية للمشاركة الفعالة باعتبار ان التلميذ فيها محور العملية التعليمية/التعلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطراونة، 2006) والتي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى استراتيجية التدريس وان اختلفت مع الدراسة الحالية في العينة البحث.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (جرادات، 1991) والتي أكدت تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اكتساب مهارة اتخاذ القرار، و(رزق الله، 2002) التي أكدت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة المستهدفين، وكذلك اتفقت مع دراسة (الخلف، 2005) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة الضابطة والتجريبية لمدى فاعلية البرنامج التدريبي المعد ولصالح المجموعة التجريبية.

2. مناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات:(كفاءة فكرية، شخصية ، تواصلية)، ومهارات اتخاذ القرار لدى على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

1.2 علاقة الكفاءة المعرفية بمهاررات اتخاذ القرار:

لقد دلت نتائج المعالجات الاحصائية على وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة المعرفية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمعامل قدره (0.530) عند مستوى الدلالة (0.01) وعند تربيعه يعطينا ما نسبته (28%) من التباين المفسر.

قد يعزى تفسير ذلك إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في أن الكفاءة المعرفية (المدخلات المعرفية) هي التي تمكن القائم بالحل من تغيير تمثيل المشكلة نحو الاتجاه الصحيح إذا حدث تمثيل خاطئ للمشكلة في البداية، كما أنها تختزل عدد من بدائل الحلول المطلوب من المتعلم حلها. بالإضافة إلى أن البناء المعرفي للفرد يمثل بناء تراكميا تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعرفته ومدخلاته مع خبراته المباشرة وغير المباشرة، والتي توفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة، مما يدعم لديه القدرة على إحداث تكامل جيد وفعال لأنماط المعرفة المتعلقة بالعديد من المجالات، ومن ثم تتنامى قدراته على الإنتاج المعرفي واتخاذ القار السليم. فالمعلومات التي تكون كامنة في البناء المعرفي تنشط ذاتيا أو آليا عند استثارتها منتجة أساليب تسهل التعلم والحفظ والاحتفاظ والتذكر، حتى في ظل بذل المتعلم لأقل جهد. ذلك أنه لاتخاذ اي قرار سليم نحو اي مشكل لابد أن نتعامل باعتباره عمليات تقف خلفه للوصول إلى الناتج المعرفي المطلوب.

من خلال الجدول رقم (53) يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة المعرفية وعملية حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. تتفق هذه الدراسة مع دراسة فتحي الزيات (1982) والتي أظهرت الأثر الإيجابي للمدخلات المعرفية (المعلومات) على مستوى الأداء في واتخاذ القرار. فعندما تتوفر معلومات كافية حول الموقف المشكل يلاحظ ارتفاع مستوى الأداء في حل المشكلات واتخاذ القرارفي المواقف المختلفة. فالمعلومات التي يزود بها الفرد تلعب دورا فاعلا في إحداث الاستجابة وتيسر الوصول للحل الصحيح في فترة زمنية أقل وهذا ما أكده (الزيات، 1995) أن نوع التفكير ونمطه أو نوع ونمط النواتج

المعرفية لعمليات التجهيز عند أي . عمر يعتمد على كم ونوع المعلومات التي تم تمثيلها في البناء المعرفي للفرد. ويرى كل من (Bisnaz & Voss,1981 & Keil، 1984) أن البنية المعرفية للفرد بما تنطوي عليه من خصائص كمية وكيفية وبما تحويه من مدخلات تلعب دورا أكثر أهمية من العمليات المعرفية التي تقف خلف مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد ومن خلاله اتخاذ القرارات الصحيحة اتجاه أي موقف أو مشكل يواجهه الفرد.

2.2 علاقة الكفاءة الشخصية بمهاررات اتخاذ القرار:

لقد دلت نتائج المعالجات الاحصائية على وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الشخصية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمعامل قدره (0.760) عند مستوى الدلالة (0.01) وعند تربيعه يعطينا ما نسبته (57%) من التباين المفسر.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **الصفوري**، حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقته باتخاذ القرار المهني لدى طلبة الثانوية، حيث اظهرت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بينهما وان مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الثانوية جاء بمستوى مرتفع، رغم الاختلاف في العينة، حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على تلاميذ السنة الثالثة متوسطة، كما اتفقت ايضا مع نتيجة دراسة **ميدون مباركة** تحت عنوان الكفاءة الذاتية وعلاقتها بتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط حيث كانت النتيجة ان وجود علاقة حقيقة وطرديه بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار ودراسة **احمد علوان ورندة المحاسنة** (2011) حول علاقة الكفاءة الذاتية باستخدام استراتجيات القراءة لدى طلبة الجامعة، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتجيات القراءة، ودراسة (**LANDUNE** 2000) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل

الدراسي حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي.

تتشابه مع دراسة **عبد القادر** (2003) عند دراسته للعلاقة بين فاعلية الذات والقدرة على اتخاذ القرارعند المراهقين من الجنسين حيث كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والقدرة على اتخاذ القرار.

وتؤكد النتائج السابقة ما ذكر في الإطار النظري لكل من **باندورا Bandura** (1986) **Schunk** (1995) **Bandura** (1998)

من خلال ما ذكره **الجاسر** (2007) وهو أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسة **الملحم** ودراسة **السبيعي** ودراسة علي **الزهراني** (2010) **ودراسة الزيات** (1996) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الكفاءة الذاتية (الشخصية) واتخاذ القرار

يمكن تفسير اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم الاشارة اليها الى بعض الخصائص الشخصية والقيم التي يمكن ان ترتبط باتخاذ القرار خصائص، والى عينة كل دراسة التي تتميز بخصائص نفسية مرتبطة بطبيعة التنشئة الاجتماعية،

كما أن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بسرعة الاستجابة والحساسية والتمركز حول الذات والاستعداد للانتقام كرد فعل بسيط على مواقف والأنانية في الحب. كما يمكن تفسير سبب التباين والاختلاف يعود الى خصوصية المجتمعات التي اختيرت فيها العينات، والى اختلاف الادوات المطبقة في الدراسة والمعالجة الاحصائية.

3.2. علاقة الكفاءة التواصلية بمهاررات اتخاذ القرار:

لقد دلت نتائج المعالجات الاحصائية على وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الشخصية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمعامل قدره (0.280) عند

مستوى الدلالة (0.01) وعند تربيعه يعطينا ما نسبته (08%) من التباين المفسر.

وقد تعزى نتائج هذه الدراسة الى أن الكفاءات التواصلية من اهم المهارات التي ينبغي ان يمتلكها كونه يتعامل مع زملائه والوالدين والاساتذة وبصفة عامة، والمناهج لها دور كبير في تنمية وتطور مهاراته خاصة حل المشكلات واتخاذ القرار من جهة ومن جهة اخرى فان التلاميذ قد تعترضهم بعض الازمات والمشكلات التي تجعلهم بحاجة ماسة لحل هذه المشكلات واتخاذ قرارات صائبة اتجاهها، فحسب استراتيجية المقاربة بالكفاءات فالمتعلم لم يعد ذلك المتلقي السلبي وانما اصبح عضوا محاورا ومناقشا ومتحديا احيانا مما يتطلب من مدرسه ان يكون متسلحا بشتى انواع المهارات، فهو اذن محور العملية التعليمية/التعلمية.

يعود امتلاك أفراد العينة الدراسة للكفاءة التواصلية الى تراكم التربية في المدرسة والتربية الاسرية والمجتمعية والتي تشجع على التواصل، فهي تعد من الضروريات الانسانية التي لا غنى للانسان عنها، فهو حسب تكوينه اجتماعي لا يمكن ان يعيش بمعزل عن الناس والتفاعل معهم. فبقدر امتلاك الفرد للكفاءة التالتواصلية بقدر ما يكون قادرا على فهم ادارة ذاته بشكل ناجح ويتخذ قرارات مصيرية وسليمة في حياته.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة شمعون (1989)، ودراسة الغزيوات (2005)، رغم اختلاف مع الدراسة الحالية في عيينة الدراسة. واختلفت مع كل من دراسة: المطلق(2012)، وقوادرية (2016).

3. مناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص: هناك علاقة سببية بين أبعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، المنهجية، الشخصية، والتواصلية) على اتخاذ القرار في ضوء الأداء الدراسي كمتغير وسيط.

بعد استخدام الطالب الباحث تحليل المسار باستخدام برنامج أموس (Amos ;22)، فقد دالت النتائج على مايلي:

1. وجود تأثير مباشر فقط للكفاءة الفكرية على مهارات اتخاذ:

من خلال النتائج المسجلة في الجدو أعلاه وجود أثر مباشر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة المعرفية واتخاذ القرار بقيمة بيتا المعيارية قدرها(1.06).

وهذا يعني أنه كلما كان اكتساب التلميذ للمعارف والمعلومات(الكفاء الفكرية) عن طريق المقاربة بالكفاءات، كلما زاد ذلك من مهاراته في اتخاذ قراراته. فالطريقة التي يدرك بها الفرد المهام التي يستطيع القيام بها، تؤثر في قدرته على حل المشكلات وبالتالي تسهم في قدرته على اتخاذ القرارات الصائبة. حيث يستطيع مواجهة العقبات وابتكار حلول لمواجهتها وتحمل مسئولية اختياراته.

فاستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات تفرض على التلاميذ على إتباع خطوات إجرائية تتطلب منهم التفكير عند تبني رأي محدد بشأن القضية المطروحة ما للنقاش على أن يكون هذا الرأي مستندا الى مجموعة من الحجج والمبرارت التي تؤيد صحته اعتمادا على يمتلكونه من معلومات. كما أدت عملية طرح الأسئلة إلى إتاحة الفرصة لكل تلميذ للتعبير عن رأيه بحرية ومناقشة الآراء والأفكار الخاصة بموضوع الدرس مما خلق جو يشجع على التفكير الحر ومشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ نتيجة الابتعاد عن سلطة الأستاذ، وكان للمناقشة والمناظرة بينهم دور في توجيههم وإرشادهم نحو طريقة التفكير السليمة إذ أن على كل تلميذ عندما يعطي رأيا محددا بيان الأسباب التي دعته لذلك ومناقشتها مع زملائه وعدم إعطاء الأراء دون مسببات وذلك قد كان سببا في تحسين قدرتهم على الحكم على المواقف وهذا كان سببا في تحسين اتخاذ القرارت وحل المشكلات. وبذلك فقد جاءت نتيجة الدراسة الحالي متفقة مع نتائج دراسة **الاسدي** (2009)، ودراسة **عبد** (2012).

2. وجود تأثير مباشر للكفاءة الشخصية على مهارات اتخاذ القرار وتأثير غير مباشة لنفس الكفاءة في ضوء الاداء الدراسي كمتغير وسيط.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ووجود أثر مباشر وموجب بين الكفاءة الشخصية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(1.34)، ووجود أثر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة الشخصية والأداء الدراسي الذي يدخل كمتغير وسيط بقيمة بيتا قدرها(0.06).

من خلال تحليل المسار ومن خلال الشكل المحصل عليه يدل على وجود علاقة سببية بين الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار في ضوء الاداء الدراسي كمتغير وسيط.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الكفاءة الشخصية (الذاتية) للفرد والمكتسبة عن طريق المقاربة بالكفاءات كان لها دور في تقدير الذات والثقة بالنفس وتنظيم المعلومات، وبذلك فإن تلاميذ في هذه المقاربة يدركون ماذا يتعلمون وكيف يتعلمون وهذا ما ساعدهم على رفع تقدير الذات لديهم حيث كانت أفكارهم وتصوراتهم محورا أساسا في عملية التعلم وهيأ لهم الظروف المطلوبة لتنمية مهاراتهم في اتخاذ القرار وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة:

Fazio et al (2008)

يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال الاداء الدراسي كمتغير وسيط، فكلما زاد الاداء لدى التلاميذ ومهاراتهم التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، كلما زادت مهاراتهم في اتخاذ القرارات الصحيحة، أما تدني إدراك الفرد لقدراته االتحصيلية فيظهر في انخفاض مهاراته في اتخاذ القرار. ويمكن تفسير ذلك بأن النظرة الإيجابية التي يكونها الطلاب عن ذواتهم وثقتهم في إمكانياتهم واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والتحصيلية وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي الصعاب، يمنحهم القدرة على المثابرة وبذل مزيد من الجهد مما يساعدهم في تحقيق مستويات مرتفعة من مهارات اتخاذ القرار. ويدعم ذلك ما ذكره

Bong and Skaalvik (2003)

هذا بالنسبة للتلاميذ ذوي الاداء الدراسي المرتفع والذين يعتبرون أنفسهم أذكياء، وعلى الجانب الآخر، يتجنب التلاميذ المهام والمواقف التي من المرجح أن يتخذون فيها قرارات لمواقف معينة تجعلهم يشعرون بالسوء تجاه أنفسهم في محاولة للحفاظ على

مفهوم الذات الإيجابي. وتزداد أهمية اتخاذ القرار في هذه المرحلة في التفكير في اختيار التخصص الدراسي في الثانوية، وتنظيم جدول دراسي لتيسير أداء المهمات التعليمية المطلوبة ومراجع الدروس والتحضير الجيد للاختبارات، وبالتالي فإن النجاح في اتخاذ القرارات الناجحة له تأثير فعال يبعث الثقة بالنفس لدى الطالب في قدرته على إدارة أموره بنفسه وتحمل المسئولية، وتدعمه بمزيد من خبرات النجاح التي تساعده في تحقيق المزيد من الإنجازات في حياته الدراسة والاسرية والاجتماعية فالأفراد بطبيعتهم يسعون إلى تحقيق أهدافهم وتلبية حاجاتهم ورغباتهم ويحاولون أن يكونوا أكثر رضا وارتياح من خلال بذل الجهد والأداء، وشعورهم بأنهم يقومون بعمل ذي قيمة وفائدة، حيث يحققون من خلال طموحاتهم، ويستغلون قدراتهم العلمية وخبراتهم العملية، ويتفاعلون مع العمل من أجل تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها.
(جعفر محمد،2017: 137)

3. وجود تأثير مباشر للكفاءة التواصلية على مهارات اتخاذ القرار، وتأثير غير مباشر لنفس الكفاءة في ضوء الاداء الدراسي كمتغير وسيط.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ووجود أثر موجب ودال احصائيا بين الكفاءة التواصلية واتخاذ القرار بقيمة بيتا قدرها(0.41)، ووجود أثر موجب ومباشر بين الكفاءة التواصلية والأداء الدراسي بقيمة بيتا المعيارية قدرها(0.08).

تعد الكفاءات التواصلية من اهم المهارات التي ينبغي ان يمتلكها كونه يتعامل مع زملائه والوالدين والاساتذة وبصفة عامة، والمناهج لها دور كبير في تنمية وتطور مهاراته خاصة حل المشكلات واتخاذ القرار من جهة ومن جهة اخرى فان التلاميذ قد تعترضهم بعض الازمات والمشكلات التي تجعلهم بحاجة ماسة لحل هذه المشكلات واتخاذ قرارات صائبة اتجاهها، فحسب استراتيجية المقاربة بالكفاءات فالمتعلم لم يعد ذلك المتلقي السلبي وانما اصبح عضوا محاورا ومناقشا ومتحديا احيانا مما يتطلب من مدرسه ان يكون متسلحا

بشتى انواع المهارات، فهو اذن محور العملية التعليمية/التعلمية، فالتواصل اليوم أصبح بمثابة المحرك المعرفي والمعلوماتي بالنسبة للإنسان.

وقد أشار باندورا (1977) للكفايات التواصلية بوصفها معرفيات قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على مواقف ومهمات مختلفة بصورة ناجحة عن طريق الكفاية الذاتية، فعن طريق الكفاية الذاتية يعرف الفرد المهام التي يستطيع القيام بها، ويتخذ القرار المناسب اتجاهها فيعمل بجد في تلك المهام في حين يتجنب المهام التي يكون فيها ضعيفا.

لذلك تعد الكفايات التواصلية مهمة جدا للاشخاص بصفة عامة وللتدريسيين بصفة خاصة كونهم يمرون بمواقف تتطلب منهم التوضيح والفهم والاقناع .هذا من جهة ومن جهة اخرى اثبتت بعض الدراسات كدراسة **الجنابي (2002)** وجود علاقة موجبه بشكل عام بين كفاءات التدريسية والاداء الدراسي لدى التلاميذ، اي ان كفاءات التدريس يمكن ان تؤثر ليس في التلاميذ وشخصياتهم فحسب، بل في تحصيلهم ايضا.

حدود تعميم نتائج الدراسة: يرى الطالب الباحث بأن نتائج الدراسة الحالية لديها حدود للتعميم كالآتي:

أولا: فهي تقتصر على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط فقط، وهذه العينة لا تمثل في جميع جوانبها خصائص مجتمع الدراسة، ومن جانب آخر فقد تم اختيار هذه العينة على أساس موافقة مديرية التربية على إجراء التجربة في حدود هذه المتوسطات بالذات.

ثانيا :وأن النتائج المتوصل إليها هي في حدود عينة الدراسة، فلذا من الممكن أن تكون هناك نماذج بنائية أكثر قوة وصرامة تنافس النموذج الحالي المتوصل إليه، أضف إلى ذلك إن لم يتعدى هذا النموذج الصدق التقاطعي وتوفرت فيه شروط إمكانية أن يرقى إلى التعميم يبقي كمحاولة لبداية ربما دراسات مماثلة تهتم بأبعاد المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرارات .

ثالثا :لابد للنظر للنتائج في حدود أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية وفي ضوء الأساليب الاحصائية المعتمدة.

رابعا :لا يمكن الجزم والحسم حول العلاقة السببية بين ابعاد المقاربة بالكفاءات: (الكفاءة المعرفية، والشخصية، المنهجية والتواصلية) على أنها المكونات الوحيدة للمقاربة بالكفاءات بل هناك مكونات أكثر قوة، وان النموذج المتوصل إليه ربما يختلف باختلاف خصائص العينة إذا ما تم تطبيقه على عينات واسعة من مختلف التلاميذ في ثانوي او حتى الابتدائي.

المساهمة النظرية والتطبيقية: يمكن اجمال الاسهام الذي جاءت به الدراسة في ضوء الأدب النظري والنتائج المتوصل إليها كما يلي:

أولا: من الناحية النظرية: تكفلت الدراسة الحالية باستكشاف جوانب مهارات اتخاذ القرارات في المجال التربوي فقط، والتي ترتكز على أداء التلميذ في مواقف التعليم، والذي يعتبر البحث فيه متواضع وفقير إلى حد ما، كما تحاول إبراز أهمية استخدام استراتيجية المقاربة بالكفاءات في تنمية بعض المهارات الاخرى كتوجه حديث في التسيير البيداغوجي على حد سواء وبهذا يمكن اعتبار موضوع الدراسة امتداد للدراسات السابقة مما يحقق إمكانية التراكمية العلمية، ويضاف إلى باقي الدراسات التي تطرقت لموضوع الدراسة بشيء من الجدية والصرامة في استخدام وسائل احصائية تحقق التوصل إلى قوانين ثابتة نسبيا للتنبؤ بالسلوك البشري.

ثانيا: من الناحية التطبيقية: أسهمت الدراسة الحالية بتناول جميع المتغيرات في حزمة واحدة والتركيز على القوة التنبؤية في تفسير الأداء ، حيث خلصت النتائج إلى دعم جزئي لا بأس به للنموذج العلائقي السببي في تفسير علاقة المقاربة بالكفاءات وأبعادها ومتغير الأداء الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط محل الدراسة.

كما استخدمت الدراسة الحالية أدوات للقياس تناسب جمع البيانات، حيث يجب الإشارة هنا أنها ليست الوحيدة القادرة على ذلك لكن خصوصيتها تكمن في بناء استبانتي: (المقاربة بالكفاءات، ومهارات اتخاذ القرار) وإخضاعها للتجريب والتحليل العاملي لتقصي صحة

بنائهاالعاملي واستقرارها في البيئة المحلية، كما وتكمن أيضا الأهمية التطبيقية في محاولة استقصاء البنية العاملية في ضوء أفراد عينة الدراسة وفي ضوء العامل الثقافي وخصوصيته وبيئة المحلية والذي قد يتعارض مع الصدق الثقافي التقاطعي أو يتفق معه، وهي محاولة لتكييف هذه الأدوات على الأقل في حدود العينة محل الدراسة والتجريب.

واخيرا تم اقتراح نموذج يفسر إلى حد معقول العلاقة السببية الموجودة بين متغيرات الدراسة باستخدام أساليب تحليل المسار، واستخدام متغيرات مستقلة مناسبة إلى حد ما لأغراض البحث تخدم العلاقة السببية.

وتكمن أيضا الأهمية في النتائج الجزئية المتوصل إليها والتي يمكن من ضوئها عرض وتقديم بعض التوصيات المستخلصة من البيئة المحلية وذلك في حدود حجم العينة وخصائصه.

التوصيات والاقتراحات :وفي ضوء ما توصلنا إليه من نتائج جزئية، توصى الدراسة الحالية بمايلي:

– الاهتمام بالمناهج الدراسية والاستراتيجية الفعالة التي لها دور في تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ

–استغلال نتائج النموذج السببي الجزئي والأولي في انتاج نماذج بنائية أخرى أكثر قوة وصلابة وتمثيل لمتغيرات الدراسة بربطها بالسن والفئات القطاعات الجغرافية والذكاء كمتغيرات وسيطيه تنتج نماذج أكثر تمثيلا لمتغيرات الدراسة، واستخدام وسائل تقصي وقياس أجنبية وتكييفها على البيئة المحلية لتحقيق شرط التراكمية.

–القيام بدراسات أخرى تختبر العلاقات السببية بين المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار في ضوء البنية المعرفية والجنس والتخصص الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع:

أ/ اللغة العربية:

1. ابن منظور، (2004)، **لسان العرب، ج2**، دار المعارف القاهرة.
2. أمحمد بوزيان تيغزة (2011). **اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث:**
3. أمحمد بوزيان تيغزة (2012). **التحليل العاملي الاستكشافي و التوكيدي مفاهيمها و منهجيتها بتوظيف حزمة SPSSو ليزرل (.LISREL) .**ط1عمان. دار المسيرة
4. أمحمد، مسعودي (2016)، **الارتياح النفسي والفعالية الذاتية لدى المعلمين بمستغانم،** رسالة دكتوراه.
5. باركر ، ألن (1998)، **كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار**، ط1، ترجمة سامي تيسير سلمان، الرياض ، المملكة العربية السعودية، بيت الأفكار الدولية.
6. البدري، طارق عبدالحميد (2002)، **أساسيات في علم إدارة القيادة،** ط ٤، والتوزيع، عمان الأردن، دار الفكر للنشر.
7. البدوي، منصور (1987)، **دراسات في الأساليب الكمية واتخاذ القرارات** ،ط1، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية : الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
8. بلايك، جيمس متريس (1999)، **كيف تكون مديرا ناجحا**، ترجمة عبد الحكيم ثابت، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
9. بوعلاق، محمد(2014)، **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق،** في النظام التعليمي الجزائري.
10. بوكراس ، ساندي (2001)، **حل المشاكل واتخاذ القرارات الفعالة،** ط1، ترجمة تيب توب للترجمة والتعريب، القاهرة ، جمهورية مصر العربية، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
11. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء(2006)، **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم،** رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
12. جروان ، فتحي عبدالرحمن (1999)، **تعليم التفكير**: مفاهيم وتطبيقات ،ط1، عمان، الأردن، دار الكتاب الجامعي.

13. جروان ، فتحي عبدالرحمن (2002)، **تعليم التفكير**: مفاهيم وتطبيقات ، ط ٢، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
14. جعفر، محمد (2017)، **مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق**". مجلة جامعة البعث، مج (39) (ع7).
15. جميل حمداوي، **الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم** https:/www.scribd.com/doc/173842905
16. حاجي فريد (2005)، **المقاربة بالكفاءات**، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.
17. حبيب ، مجدي عبدالكريم (1997) **سيكولوجية صنع القرار**، ط1، القاهرة، جمهورية مصر، العربية، مكتبة النهضة المصرية.
18. حجاج غانم (2008). **الإحصاء التربوي يدويا وباستخدام.(*spss*).ط1** القاهرة: عالم الكتب.
19. حجاج، غانم(2008)، **الإحصاء التربوي يدويا وباستخدام spss**، (ط1) القاهرة، عالم الكتب.
20. حسن شحاتة وزينب النجار (2003). **معجم المصطلحات التربوية و النفسية**. القاهرة.
21. الحسن، اللحية، (2005)، **الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية** (د.ن).
22. حمد صالح حثروبي (2014)، **الدليل العلمي لمفتش التعليم الابتدائي**، الجزائر، دار الهدى.
23. خالد، لبصيص (2004)، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر.
24. الخرابشة ، عمر محمد (2002)، **الشباب وفن اتخاذ القرارات**، سلسلة التثقيف الشباب، يصدرها المجلس الأعلى للشباب، عمان، الأردن.
25. الخزامي، عبد الحكيم أحمد (1992)، **فن اتخاذ القرار**، القاهرة، مكتبة ابن سينا للنشر.
26. الخلف، سعد بن إبراهيم (2000)، **فاعلية برنامج تربيي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات صنع القرار لدى طلبة جامعة الإسلامية واتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

27. خواجة عبد العزيز (2005). **مدخل إلى علم النفس الإجتماعي للعمل**.الجزائر.دار
28. خير الدين، هني (2005)، **مقاربة التدريس بالكفاءات الجزائر**، ط1 الدار المصرية اللبنانية.
29. درومند ، هيلغا (2004)، **فن اتخاذ القرار**، ط1، ترجمة باسمة النوري، الرياض، المملكة العربية السعودية، منشورات مكتبة العبيكان .
30. رزق الله ، رندا سهيل (2002)، **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي** دراسة شبه تجريبية في مدارس مدينة دمشق، الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
31. روبنز، أنتوني (2009)، **أيقظ قواك الخفية**، ط1، ترجمة حصة إبراهيم المنيف، الرياض، المملكة العربية السعودية: منشورات مكتبة جرير.
32. الريماوي، محمد عودة وآخرون (2009)، **علم النفس العام**، ط1، عمان، الأردن: منشورات دار المسيرة.
33. الزغول ، رافع و الزغول ، عماد عبد الحليم (2003)، **علم النفس المعرفي**،ط1، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع .
34. الساعد، رشاد و علي ، حسين علي (2001) **نظرية القرارات الإدارية**، ط1، عمان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.
35. سايمون، هيربرت أي (2003) **السلوك الإداري، دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المنظمات الإدارية**، ترجمة عبد الرحمن بن أحمد هيجان وعبدالله بن أهنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة.
36. سرحان إلهام أبو المعاطي(2004)، **اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة**
37. سعادة، جودت (1984)، **مناهج الدراسات الاجتماعية**، بيروت ، دار العلم للملايين.
38. سعادة، جودت(2003)، **تدريس مهارات التفكي**، عمان، دار الشروق.
39. سناء، إبراهيم أبو دقة وسمير، خالد صافي (2013)، **تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في البحث التربوي والنفسي**، مكتبة آفاق غزة، فلسطين.

40. سولسو ، روبرت (1999)، **علم النفس المعرفي**، ط ٤، ترجمة مصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق ، الكويت، دار الفكر للنشر والتوزيع.
41. شريف ، عمار عبد اللطيف (1993)، **أنماط اتخاذ القرارات في الأجهزة المركزية للإدارة العامة بالأردن** " دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.
42. صلاح الدين، محمود علام (2011)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي "أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"**. (ط1)، القاهرة، دار الفكر العربي.
43. الطالب، هشام يحيى (1990)، **دليل التدريب القيادي**، ط1، سلسلة التنمية البشرية، هيرندن فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي الاتحاد العالمي للمنظمات الطلابية.
44. الطراونة، معتصم أحمد (2003)، **الهوية النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة** مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
45. عبد الكريم، غريب (2004)، **بيداغوجيا الكفايات**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط5.
46. عبد اللطيف، الفرابي، (2003)، **البرامج والمناهج من الهدف الى النسق**، دار الخطابي للطباعة و النشر.
47. عبد المالك عبد القادر(2003)، **أصول تدريس مادة الرياضيات**، الجزائر، دار مدني.
48. العبد ,حامد و مصطفى ,محمود (1985)، **دراسة عن اتخاذ المخاطرة و مواصفاتها عند طلاب و أستذة كلية البحري**، مصر ، المؤتمر الأول لعلم النفس، كلية التربية، جامعة حلوان.
49. عبدالحميد ، شاكر و آخرون (2000)، **تربية التفكير، مقدمة عربية في مهارات التفكير**، ط1، دبي، الأمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.
50. عبود، إيمان جعفر (2002)، **عمل المرأة وتعليمها وعلاقتهما باتخاذ القرار داخل الأسرة في** عمان، الأردن، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
51. عبيدات ، ذوقان و أبو السميد ، سهيلة (2000)، **الدماغ والتعلم والتفكير**، ط1، عمان، الأردن، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

52. العتوم، عدنان يوسف و آخرون (2000)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ،ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، .

53. العديلي، ناصر محمد (1990)، **السلوك الإنساني والتنظيمي**، ط٢، الرياض، المملكة العربية السعودية،معهد الإدارة العامة.

54. عطية ، بكري طه (1984)، **التحليل السلوكي في قرارات الإدارة** ، ط3، القاهرة، جمهورية مصر العربية، جامعة الأزهر.

الغرب للنشر و التوزيع.

55. فريد، حاجي (2005)، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية، القبة الجزائر.

56. فليب بيرينو، (2003)، **المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟** ترجمة، مصطفى بن حبيلس: سلسلة من قضايا التربية، العدد34 CNDP.

57. فهيم مصطفى (2001)، **الطفل ومهارات التفكير : في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية: رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، القاهرة ، دار الفكر العربي للطباعة و النشر.

58. القرارات كنظام متكامل" ،ط1، القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النهضة العربية.

59. قطامي، يوسف (1991)، **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، ط1، عمان، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع .

60. كلارك، باربارا (2004)، **تفعيل التعليم : النموذج التربوي المتكامل في غرفة الصف**، ط1، ترجمة يعقوب حسين نشوان ، عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

61. اللقاني، أحمد حسين (1979)،**المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**،القاهرة ،عالم الكتب.

62. ماجد عرسان الكيلاني (1997)، **التربية والتجديد**، ط1، بيروت، الريان للطباعة.

63. محمد الصالح الحثروبي (1999)، **نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاتهن**، دار الهدى عين مليلة الجزائر.

64. محمد الصالح حثروبي (2014)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، عين مليلة، دار الهدى للطباعة والنشر.

65. محمد الصالح حثروبي (2014)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، عين مليلة، دار الهدى للطباعة والنشر.
66. محمد الصالح حثروبي (دون سنة)، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، عين مليلة، دار الهدى للطباعة، والنشر.
67. محمد طاهر، وعلي (2006)، **بيداغوجيا الكفاءات**، بدون دار نشر.
68. محمد هاشم فالوقي،(1997)، **بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ**، المكتب الجامعي الحديث،مصر، الإسكندرية.
69. محمد هاشم فالوقي،(1997)، **بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ**، الإسكندرية مصر، المكتب الجامعي الحديث.
70. محمد، الدريج، (2000)، **تحليل العلمية التعليمية، مدخل الى علم النفس**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.
71. محمد، لبيب النجيحي (1981)، **دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية**، دار النهضة العربية، بيروت.
72. مسعود بورغدة محمد (2008)، **الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بأدائهم** بقسنطينة، رسالة دكتوراه.
73. مشرقي ، حسن علي (1997)، **نظرية القرارات الإدارية**، ط ٢ ، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
74. مشيرفي، حسن علي (1997)، **نظرية القرارات الإدارية** ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
75. **منحى التحليل والتحقق**. بحث علمي محكم. جامعة الملك سعود. السعودية
76. المنصور ، كاسر نصر(2000)، **نظرية القرارات الإدارية**، ط1، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
77. ناصر، ابراهيم (1994)،**التربية الوطنية(المواطنة)**، عمان ، مكتبة الرائد العلمية.
78. نائب، إبراهيم عبد الواحد و باقية، أنعام عبد المنعم (2001)، **نظرية القرارات نماذج وأساليب كمية محوسبة**، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
79. الندوة الإقليمية العربية(2000)،**التعليم القائم على الجودة، تكامل المهارات الاجتماعية والسلوكية في البرامج المدرسية**، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمي.

80. الندوة الإقليمية العربية(2000)،**التعليم القائم على الجودة، تكامل المهارات الاجتماعية والسلوكية في البرامج المدرسية**، بيروت ، مكتب اليونسكو الإقليمي.
81. الهادي، منى محمد (1999)، **استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات** " دراسة صنع واتخاذ
82. الهدهد ، دلال عبدالواحد (1999)، **واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم بدولة الكويت** "دراسة ميدانية " المجلة التربوية ، 11، (41).
83. وزارة التربية الوطنية (2016). **الإطار العامة لمناهج لمرحلة التعليم المتوسط**، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
84. وزارة التربية الوطنية (2016). **المرجعية العامة للمناهج الجديدة**، الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
85. وزارة التربية الوطنية، (2016)، **مناهج السنة الثالثة متوسط**، دوان المطبوعات المدرسية الجزائر.
86. وزارة التربية الوطنية،(2003)، **الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية**، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر
87. وزارة التربية الوطنية،(2016)، **الاطار العام لمناهج مرحلة التعليم المتوسط**، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
88. وزارة التربية الوطنية،(2016)، **الوثيقة المرافقة للمناهج الجديدة**، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
89. وزارة التربية الوطنية،(2016)، **دليل الأستاذ للرياضيات السنة الثالثة متوسط**، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
90. وزارة التربية الوطنية،(2016)، **دليل الأستاذ للغة العربية السنة الثالثة متوسط**، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.
91.

ب ــ المراجع الأجنبية:

1. Anderson, john R, (1996), Cognitive Psychology and it's Implication , 4th ED , W, H , Freeman and Company , new York.

2. Baron, Jonathan (1990) Thinking and Deciding, Cambridge University press، New York, NY, 10011, U.S.A.
3. Benoit, Bob, (2004) Problem Based Learning, Retrieved February 6, 2005.
4. Benoit, Bob, (2004) Problem Based Learning, Retrieved February 6, 2005, 2- Beyer, Barry (2003) Teaching Thinking Skills: A Handbook for
5. Beyer, Barry (2003) Teaching Thinking Skills: A Handbook for Secondary School Teachers, Boston: Allyn and Bacon.
6. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. Educational psychology review, 15(1), 1-40.
7. Brockman, Michael S & Russell, Stephen. T (2002) what are Decision– Making Reasoning Skills. Retrieved 15/02/2005 from
8. Edward, Ward & Tversky, Amos, (1967) Decision Making Selected
9. Facione, p (1998) Critical Thinking: What is and why it counts, California .Academic press. U.S.A
10. Friedman, I.A. (1996). Deliberation and Resolution in Decision making Processes: A self - Report Scale for Adolescents. Educational and Psychological Measurement, Vol, 56, No, 5، Sage Publication.
11. from,http://www.hooah4health.com/spirit/defult.html .
12. Hampton B. R. & Robert H.L (1981): Solving Problems in secondary School Administration Boston.
13. Harris, Robert (1998) Introduction to Decision Making.from http//:www.virtualsalt.com/index/html.

14. http://www.msu.calsnet.arizona.edu.

15. Mahalingam, (2004) How to Develop Your Decision – Making Skills.

16. Mayer, Richard E (1992). Thinking, Problem, Cognition, W. H. Freeman and company. New York. U.S.A

17. Philipe Carré, (1999), traité des sciences et des techniques de la formation, Paris, DUNOD.

18. Philippe Perrénoud, (1991), dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris, ESF edition.

19. Philippe Perrénoud, (1991), dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris, ESF edition.

20. Philippe Perrnoud (1998), Construire des compétences des l'école, Paris, 2ieme ed,E.S.F edition.

21. Readings, Penguin Modern Psychology Readings, Clipper Mill Road Baltimore, U.S.A.

Secondary School Teachers, Boston: Allyn and Bacon.

22. Sing. N. (2000) Principles of Management, Deep & Deep Publication. LTD, Delhi, U. S. A

23. Strohschneder, S. (2002) Cultural Factors in Decision Making. from http//:www.ac.wwn.edu/–Culture / indexee.html.

24. Swartz, R. (2008). Energizing Learning. Educational Leadership, 65 (5), 26–31.

25. Wayan, A.Wickelgren,(1980), Cognitive Psychology, Prentice Hall. Inc,Englewood, Cliff, New Jersey.

26. Wikipedia,(2004) Decision Making , the free Encyclopedia. from http//:www.en.wikipedia.org.html.

27. Xavier, Roegiers (2010), Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Belgique, Boeck Supérieur.

الملاحق:

ملحق رقم (01) يوضح استبانة المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ العمل في شكلها الأولى

ملحق رقم (02) يوضح استبانة المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ العمل في شكلها النهائي

ملحق رقم (03) يوضح مجتمع الدراسة

ملحق رقم (04) يوضح مخرجات برنامج spss الفرضية الأولى

ملحق رقم (05) يوضح مخرجات برنامج spss الفرضية الثانية

ملحق رقم (06) يوضح مخرجات برنامج spss الفرضية الثالثة

الملحق رقم (01)

استبيان الكفاءات ومهارات اتخاذ القرار في صورته الأولية

ابني التلميذ، ابنتي التلميذة.

امامك مجموعة من الفقرات التي تصف درجة تحقيقك لمجموعة من الكفاءات ومهارتك في اتخاذ القرار عند تعرضك لمشكلة تمر بها في حياتك بشكل عام، اقرأ بتمعن كل فقرة منها على حدة، ثم حدد درجة انطباق ما تصفه الفقرة عليك بوضع (X) أمام الفقرة، وتحت احد من التقديرات التالية: (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) مع الضرورة الانتباه الى الاجابة على جميع الفقرات، وفيما يلي مثال توضيحي لكيفية الاجابة على فقرات القياس.

الفقرة	تنطبق علي				
أستطيع حل مشكلات تعلم تناسب مستواي الدراسي	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
		X			

يرجى ملء البيانات التالية وذلك لأغراض الدراسة، علما بأن نتائج إجابتك على الاستبيان ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل الفصلي: أكثر من 15 ☐ 12- 15 ☐ 10 - 12 ☐ أقل من 10 ☐

مع جزيل الشكر لحسن تعاونكم

استبيان الكفاءات						
الرقم	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
01	ألاحظ وأصنف الأشياء أثناء التعلّم					
02	أبدي رأيي في المسائل العلمية وأستنتج الحلول أثناء التّعلم					
03	أستطيع حل مشكلات تعلم تناسب مستواي الدراسي					

04	أعبر عن رأيي ووجهة نظري بكل حرية					
05	أجد إجابات للكثير من الأسئلة التي تتبادر في ذهني أثناء التّعلم					
06	أمارس النشاطات الدراسية بكل حرية واستقلالية					
07	أنظم أعمالي وانشطتي الدراسية وأنجزها بإتقان					
08	أستطيع العمل مع غيري في مجموعة وأتعاون معهم					
09	أستعمل حلولا بسيطة من أجل الفهم					
10	أريد أن أعرف الكثير عن مستقبلي كراشد					
11	أحب أن أتعرف عن عملي في المستقبل وما هو دوري في الحياة					
12	أحب أن أكون مبادرا في القسم وأمارس مسؤوليتي كمتعلم					
13	أريد أن أكون مسؤولا عن أفعالي وتصرفاتي					
14	أجتهد وأثابر في دروسي كي أنجح					
15	أشارك في النشاطات الفكرية والبدنية وأسعى لتنمية قدراتي					
16	أختار أعمالي الفكرية والبدنية حسب قدراتي					
17	أتعرف على قيم المجتمع وأحترمها					
18	أتعاون وأتضامن مع زملائي في المدرسة وخارجها					
19	أهتم بمحيطي وأعمل على ترقيته					
20	أشارك في حماية محيطي القريب					
21	أحافظ على الطبيعة ومواردها المختلفة					
22	أتواصل مع الآخرين بأسلوب مقبول وسليم					
23	أختار الأسلوب المناسب للتواصل مع الآخرين					
24	أستخدم وسائل الإعلام والاتصال للتواصل مع الغير					
25	أستعمل الوسائل التكنولوجية للوصول إلى المعلومة والبحث عن المعرفة					
26	أستمع إلى الغير وأتواصل معهم بكل صدق وأحترم رأيهم					
	استبيان مهارات اتخاذ القرار	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
27	اتفحص المشكل بشكل جيد قبل اتخاذي لقرار حياله					
28	اتخذ قراري عندما افهم المشكل بشكل جيد					
29	يضايقني عدم اتخاذي لقرار للمشكلة التي تواجهني					

30	اجد سهولة في تحديد ان كان المشكل يحتاج الى قرار أم لا					
31	إعطاء أهمية للمشكل يجعلني اتخذ قرارا صحيحا					
32	أفكر في الأهداف التي سأحققها من وراء اتخاذ قرار ما					
33	أرتب أهدافي حسب الأهمية لأتمكن من اتخاذ القرار					
34	أرتب أهدافي حتى لا يصعب عليّ اتخاذ القرار					
35	اتخاذي لقرار ما يتأثر بترتيب الأهداف التي أسعى إليها					
36	اتخاذي لقرار ما يضمن تحقق الأهداف التي أسعى إليها					
37	تحديد بدائل القرار المتوفرة يسهّل عليّ اتخاذه					
38	لا يكفيني ما لديّ من بدائل وأنا بحاجة لبدائل جديدة					
39	لا أرتبك عند التفكير ببدائل جديدة مما يساعدني في اتخاذ القرار					
40	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل السابقة في تكوين قرار جيد					
41	يسهل علي تحديد مجموعة البدائل حين أتعرض لمشكل يحتاج إلى قرار					
42	أرتب بدائل القرارات على ضوء مبادئ محددة					
43	أرتب بدائل القرارات على ضوء درجة أهمية المبادئ المحددة					
44	أحدد المبادئ التي على ضوئها سأقيم بدائل القرارات					
45	اتخذ قراراتي بالتفكير في معايير الحكم على جودتها					
46	اتخذ قرارات جيدة بتحديد معايير الحكم على جودة البدائل					
47	افكر طويلا عند اختيار أفضل البدائل					
48	أحتاج إلى قرار بديل لأنني لا اتخذ قراراتي بشكل نهائي					
49	أفكر في وضع بدائل لقراري الأول لأني لا أملك اليقين بصوابه					
50	أجد سهولة في ايجاد بديل آخر لقراري الأول حين يكون خاطئا					
51	يسهل عليّ اختيار أفضل البدائل المتاحة					
52	من السهل علي أن اتخذ قرارا ما ولكن يصعب علي تنفيذه					
53	يسهل علي أن أراقب نتائج قراراتي					
54	عندما اتخذ قرارا ما أفكر مليّا في إمكانية تنفيذه					
55	أثق بقراراتي لذلك أنفذها بسرعة					
56	لا تهمني نتائج قراري لأني لا أملك اليقين الكافي بصوابه					

الملحق رقم: (02)

استبيان الكفاءات ومهارات اتخاذ القرار في صورته النهائية

ابني التلميذ. ابنتي التلميذة.

امامك مجموعة من الفقرات التي تصف درجة تحقيقك لمجموعة من الكفاءات ومهارتك في اتخاذ القرار عند تعرضك لمشكلة تمر بها في حياتك بشكل عام، اقرأ بتمعن كل فقرة منها على حدة، ثم حدد درجة انطباق ما تصفه الفقرة عليك بوضع (X) أمام الفقرة، وتحت احد من التقديرات التالية: (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا) مع الضرورة الانتباه الى الاجابة على جميع الفقرات، وفيما يلي مثال توضيحي لكيفية الاجابة على فقرات القياس.

الفقرة	تنطبق علي				
أستطيع حل مشكلات تعلم تناسب مستواي الدراسي	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
		X			

يرجى ملء البيانات التالية وذلك لأغراض الدراسة، علما بأن نتائج إجابتك على الاستبيان ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المعدل الفصلي: أكثر من 17 ☐ 14- 17 ☐ 10- 13.99 ☐ أقل من 10 ☐

مع جزيل الشكر لحسن تعاونكم

استبيان الكفاءات						
الرقم	الفقرة	تنطبق علي				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
01	ألاحظ وأصنف الأشياء أثناء التعلّم					
02	أبدي رأيي في المسائل العلمية وأستنتج الحلول أثناء التّعلم					
03	أستطيع حل مشكلات تعلم تناسب مستواي الدراسي					
04	أعبر عن رأيي ووجهة نظري بكل حرية					

05	أجد إجابات للكثير من الأسئلة التي تتبادر في ذهني أثناء الدرس وبعده					
06	أمارس النشاطات الدراسية بكل حرية واستقلالية					
07	أنظم أعمالي وانشطتي الدراسية وأنجزها بإتقان					
08	أستطيع العمل مع غيري في مجموعة وأتعاون معهم					
09	أستعمل حلولا بسيطة من أجل الفهم					
10	أريد أن أعرف الكثير عن مستقبلي كراشد					
11	أحب أن أتعرف عن عملي في المستقبل وما هو دوري في الحياة					
12	أبادر دائما في القسم وأمارس مسؤوليتي كمتعلم					
13	أنا مسؤول عن أقوالي وأفعالي وتصرفاتي داخل القسم وخارجه					
14	أجتهد وأثابر في دروسي كي أنجح					
15	أشارك في النشاطات الفكرية والبدنية وأسعى لتنمية قدراتي					
16	أختار أعمالي الفكرية والبدنية حسب قدراتي					
17	أحترم قيم مجتمعي وأدافع عنها					
18	أتعاون وأتضامن مع زملائي في المدرسة وخارجها					
19	أهتم بمحيطي وأعمل على ترقيته					
20	أشارك في حماية محيطي القريب					
21	أحافظ على الطبيعة ومواردها المختلفة					
22	أتواصل مع الآخرين بأسلوب مقبول وسليم					
23	أختار الأسلوب المناسب للتواصل مع الآخرين					
24	أستخدم وسائل الإعلام والاتصال للتواصل مع الغير					
25	أستعمل الوسائل التكنولوجية للوصول إلى المعلومة والبحث عن المعرفة					
26	أستمع إلى الغير وأتواصل معهم بكل صدق وأحترم رأيهم					
	استبيان مهارات اتخاذ القرار	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
01	اتفحص المشكل جيدا قبل اتخاذي للقرار					
02	اتخذ قراري عندما افهم المشكل بشكل جيد					
03	يضايقني عدم اتخاذ القرار للمشكلة التي تواجهني					

04	اجد سهولة في تحديد ان كان المشكل يحتاج الى قرار أم لا					
05	إعطاء أهمية للمشكل يجعلني اتخذ قرارا صحيحا					
06	أفكر في الأهداف التي سأحققها من وراء اتخاذ قرار ما					
07	أرتب أهدافي حسب الأهمية لأتمكن من اتخاذ القرار					
08	أرتب أهدافي ليسهل عليّ اتخاذ القرار					
09	اتخاذي لقرار ما يتأثر بترتيب الأهداف التي أسعى إليها					
10	اتخاذي لقرار ما يضمن تحقق الأهداف التي أسعى إليها					
11	تحديد بدائل القرار المتوفرة يسهّل عليّ اتخاذه					
12	لا يكفيني ما لديّ من بدائل وأنا بحاجة لبدائل جديدة					
13	لا أرتبك عند التفكير ببدائل جديدة مما يساعدني في اتخاذ القرار					
14	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل السابقة في تكوين قرار جيد					
15	يسهل علي تحديد مجموعة البدائل حين أتعرض لمشكل يحتاج إلى قرار					
16	أرتب بدائل القرارات على ضوء مبادئ محددة					
17	أرتب بدائل القرارات على ضوء درجة أهمية المبادئ المحددة					
18	أحدد المبادئ التي على ضوئها سأقيم بدائل القرارات					
19	اتخذ قراراتي بالتفكير في معايير الحكم على جودتها					
20	اتخذ قرارات جيدة بتحديد معايير الحكم على جودة البدائل					
21	افكر مليا عند اختيار أفضل البدائل					
22	أحتاج إلى قرار بديل لأنني لا اتخذ قراراتي بشكل نهائي					
23	أفكر في وضع بدائل لقراري الأول لأني لا أملك اليقين بصوابه					
24	أجد سهولة في ايجاد بديل آخر لقراري الأول حين يكون خاطئا					
25	يسهل عليّ اختيار أفضل البدائل المتاحة					
26	من السهل عليّ أن أتخذ قرار ما ولا أجد صعوبة في تنفيذه					
27	يسهل علي أن أراقب نتائج قراراتي					
28	عندما اتخذ قرارا ما أفكر مليّا في إمكانية تنفيذه					
29	أثق بقراراتي لذلك أنفذها بسرعة					
30	لا أهمل نتائج القرار لأني أملك اليقين الكافي بصوابه					

ملحق مجتمع الدراسة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة الدراسة والامتحانات
مكتب التعليم الاساسي

مستغانم يوم 2022/12/11

إحصائيات تلاميذ السنة الثالثة متوسط للسنة الدراسية 2023/2022

الرقم	المتوسطة	البلدية	ذكور	إناث	المجموع
01	بن شيخ بن صابر	مستغانم	124	160	284
02	كتروسي محمد	ماسرى	75	65	140
03	غربي عبدالقادر	بوقيراط	88	88	176
04	تشوكة عبدالقادر	عين تادلس	80	74	154
05	مولاي بن شريف	سيدي علي	82	85	167
06	أحمد قاضي	سيدي لخضر	86	91	177
07	الإخوة بعلي	عشعاشة	53	67	120
	المجموع		588	630	1428

رئيس المكتب

رئيس مكتب التعليم الاساسي
جمادي الشارف

مخرجات الفرضية الأولى: علاقة المقاربة بالكفاءات باتخاذ القرار

Corrélations

		بالكفاءات.مقاربة	القرار.اتخاذ
بالكفاءات.مقاربة	Corrélation de Pearson	1	,805**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	340	340
القرار.اتخاذ	Corrélation de Pearson	,805**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	340	340

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

مخرجات الفرضية الثانية: علاقة أبعاد الكفاءة باتخاذ القرار

Corrélations

		فكرية.كفاءة	منهجية.مج	شخصية.مج	تواصلية.مج	القرار.اتخاذ
فكرية.كفاءة	Corrélation de Pearson	1	,437**	,388**	,138*	,539**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,011	,000
	N	340	340	340	340	340
منهجية.مج	Corrélation de Pearson	,437**	1	,565**	-,050	,488**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,357	,000
	N	340	340	340	340	340
شخصية.مج	Corrélation de Pearson	,388**	,565**	1	,228**	,768**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	340	340	340	340	340
تواصلية.مج	Corrélation de Pearson	,138*	-,050	,228**	1	,283**
	Sig. (bilatérale)	,011	,357	,000		,000
	N	340	340	340	340	340
القرار.اتخاذ	Corrélation de Pearson	,539**	,488**	,768**	,283**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	340	340	340	340	340

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

مخرجات الفرضية الثالثة للنموذج السببي للعلاقات

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
adaa.dirassi	<---	k.tawasoliya	,084	,029	2,891	,004	
adaa.dirassi	<---	k.shakhsiya	,063	,012	5,076	***	
I.karar	<---	kafaa.fikriya	1,065	,133	8,022	***	
I.karar	<---	k.tawasoliya	,410	,167	2,463	,014	
I.karar	<---	k.shakhsiya	1,340	,077	17,474	***	
I.karar	<---	adaa.dirassi	1,361	,307	4,437	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
adaa.dirassi	<---	k.tawasoliya	,152
adaa.dirassi	<---	k.shakhsiya	,267
I.karar	<---	kafaa.fikriya	,267
I.karar	<---	k.tawasoliya	,078
I.karar	<---	k.shakhsiya	,605
I.karar	<---	adaa.dirassi	,144

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
k.tawasoliya	<-->	k.shakhsiya	1,789	,436	4,098	***	
k.shakhsiya	<-->	kafaa.fikriya	3,995	,600	6,659	***	
k.tawasoliya	<-->	kafaa.fikriya	,602	,239	2,521	,012	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
k.tawasoliya	<-->	k.shakhsiya	,228
k.shakhsiya	<-->	kafaa.fikriya	,388
k.tawasoliya	<-->	kafaa.fikriya	,138

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
k.tawasoliya	3,312	,254	13,019	***	
k.shakhsiya	18,532	1,423	13,019	***	
kafaa.fikriya	5,723	,440	13,019	***	
e1	,908	,070	13,019	***	
e2	28,774	2,210	13,019	***	

Matrices (Group number 1 - Default model)

Residual Covariances (Group number 1 - Default model)

	kafaa.fikriya	k.shakhsiya	k.tawasoliya	adaa.dirassi	I.karar
kafaa.fikriya	,000				
k.shakhsiya	,000	,000			
k.tawasoliya	,000	,000	,000		
adaa.dirassi	,169	,000	,000	,000	
I.karar	,230	,000	,000	,180	,490

Standardized Residual Covariances (Group number 1 - Default model)

	kafaa.fikriya	k.shakhsiya	k.tawasoliya	adaa.dirassi	I.karar
kafaa.fikriya	,000				
k.shakhsiya	,000	,000			
k.tawasoliya	,000	,000	,000		
adaa.dirassi	1,276	,000	,000	,000	
I.karar	,164	,000	,000	,321	,070