جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد الطالب
احمد غازي مطلق رشاش المطيري

إشراف
الدكتور أحمد المطارنه

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي/قسم علم النفس
جامعة مؤتة، 2020

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية
لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتـــة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب احمد غازى مطلق رشاش المطيري

والموسومة بـــ: السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرارات لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

القســـم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢١/٠١/٠٦

من الساعة ١ إلى الساعة ٣ قرار رقم

أعضاء اللجنـــة:	التوقيـــع	
د. أحمد جبريل عثمان المطارنة		مشرفا ومقررا
أ.د راجي عوض مسلم الصرايره		عضوا
د. احمد عبدالله جعفر الطراونه		عضوا
د. محمد عبدالرحمن الشقيرات		عضو خارجي

عميد كلية الدراسات العلي

أ.د عمر المعايطة

الاهداء

الى المعلم الاول... أشرف الخلق.... البشير الهادي

" سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام"

الى رمز الرجولة والعطاء الذي غرس في وجداني حب العلم والتعلم والكفاح

إلى أغلى وأطيب واحن البشر التي صبرت السنين الطويلة وتحملت

الصعاب لتتير دربي

"**والدي ووالدتي الحبيبة حفظها الله**"

الى من هم ملجئي وملاذي بعد الله، ومنهم استمد عزوتي واصراري

" **اخواني واخواتي** "

كما أهدي عملي المتواضع

الى زملائي في العمل

الى وطني الحبيبي .... الى استاذتي الافاضل.... الى كل من ساندني في انجاز هذا

العمل المتواضع....

الشكر والتقدير

أشكر الله تعالى وأحمده، فهو المنعم والمتفضل قبل كل شيء، أشكره أن حقق لي ما أصبو إليه في استكمال درجة الماجستير في علم النفس.

واتقدم بعظيم الشكر والتقدير للدكتور أحمد المطارنة على حسن تعاونه، إذ أمدني بما احتجت إليه من مؤلفات، واستفسارات، كان لها أكبر الأثر في انجاز هذه الدراسة.

وأشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهما بمناقشة هذه الدراسة.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الأفاضل في قسم علم النفس، وأشكر كل من مدّ لي يد العون، أو أسدى لي معروفا، أو قدم لي نصيحة، فلهم مني جميعاً خالص الشكر والتقدير.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	**1**
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
3.1 أهداف الدراسة	6
4.1 أهمية الدراسة	6
5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	7
6.1 حدود الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**8**
1.2 الإطار النظري	8
2.2 الدراسات السابقة	33
الفصل الثالث: المنهجية والاجراءات	**44**
1.3 منهج الدراسة	44
2.3 مجتمع الدراسة	44
3.3 عينة الدراسة	45
4.3 أدوات الدراسة	45
5.3 إجراءات تطبيق الدراسة	55
6.3 المعالجات الإحصائية	55

المحتوى	الصفحة
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	**56**
1.4 عرض النتائج ومناقشتها	56
2.4 التوصيات	70
المراجع	71
الملاحق	84

قائمة الجداول

الرقم	عنوانه	الصفحة
.1	اعداد الطلبة المقيدين في كليات جامعة الكويت للفصل الدراسي الأول 2020/2019	44
.2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية	45
.3	صدق البناء الداخلي لمقياس السلوك الاندفاعي	47
.4	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الاندفاعي	47
.5	معاملات ثبات مقياس السلوك الاندفاعي	48
.6	صدق البناء الداخلي لمقياس التفكير الناقد	50
.7	معاملات ثبات مقياس التفكير الناقد	51
.8	صدق البناء الداخلي لمقياس اتخاذ القرار	53
.9	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس اتخاذ القرار	53
.10	معاملات ثبات مقياس اتخاذ القرار	54
.11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت	56
.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت	58
.13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت	59
.14	فحص القيم الشاذة (Outliers) للمتغيرات السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار	60
.15	تحليل التباين للانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين التفكير الاستدلالي والابداع واتخاذ القرار	61
.16	التفلطح والالتواء	60
.17	معامل ارتباط بيرسون الناتج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد واتخاذ القرار	62
.18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار حسب متغيري الجنس والكلية	64

الرقم	عنوانه	الصفحة
19.	نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) لمعرفة دلالة الفروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية	65
20.	تحليل التباين الثنائي (TOW Way ANOVA) لدلالة الفروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً للجنس والكلية	66

قائمة الملاحق

الرمز	عنوانه	الصفحة
أ	أدوات الدراسة بصورتها الأولية	84
ب	أدوات الدراسة بصورتها النهائية	97
ج	قائمة بأسماء السادة المحكمين	109

الملخص

السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات

احمد غازي مطلق رشاش المطيري

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى كل من السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت، وعلاقة السلوك الاندفاعي بكل من التفكير الناقد واتخاذ القرار، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغت (755) طالباً وطالبة من مختلف الكليات، وتم استخدام مقياس السلوك الاندفاعي واختبار التفكير الناقد ومقياس اتخاذ القرار، بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى كل من السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت جاءت متوسطة، ووجود علاقة سلبية ودالة احصائياً بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد واتخاذ القرار، كما تبين عدم وجود فروق في السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، بينما تبين وجود فروق في اتخاذ القرار ولصالح الذكور، كما تبين وجود فروق في السلوك الاندفاعي تعزى للتخصص ولصالح الكليات الانسانية وفي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار ولصالح طلبة الكليات العلمية، وخرجت الدراسة بالتوصيات المناسبة.

ABSTRACT

Impulsive Behavior and its Relationship to Critical Thinking and Decision-Making among Kuwait University Students and its Relationship to some Variables

Ahmed Ghazi Al-Mutairi

The current study aimed at identifying the level of impulsive behavior, critical thinking and decision-making among Kuwait University students, and the relationship of impulsive behavior to both of critical thinking and decision-making. To achieve the objectives of the study, it was applied on a sample of university students amounting to (755) students from various colleges. The impulsive behavior scale, the critical thinking test, and the decision-making scale were used after verifying the indicators of their validity and consistency. The study reached a set of results, the most important of which are: that the level of both impulsive behavior, critical thinking and decision-making among Kuwait University students was moderate, and the existence of a negative and statistically significant relationship between Impulsive behavior and both critical thinking and decision-making, also showed that there are no differences in impulsive behavior and critical thinking due to the gender variable, while differences in decision-making were found in favor of males, and there were differences in impulsive behavior attributed to specialization and in favor of human faculties, in critical thinking and the ability to make decisions in favor of students of scientific colleges.

The study came out with appropriate recommendations.

الفصل الأول
خلفية المشكلة وأهميتها

1.1 مقدمة

إن أفكار الفرد عادةً ما تؤثر في سلوكاته وتصرفاته وقدرته على اتخاذ القرار، حيث تتأثر مهارات اتخاذ القرار بشكل مباشر بأنواع مختلفة كالتفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي، ويتفرع عن هذه الأنواع من التفكير مجموعة من المهارات الفرعية مثل مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ. وبالتالي، ويؤدي تطوير هذه المهارات الفرعية إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار (Swartz, 2001).

ويتمثل الهدف الأساسي في عصرنا الحالي في تعلم الفرد للتفكير، مما أدى إلى ظهور ما يطلق عليه "ثورة أصحاب العقول"، وهي عبارة عن حركة تدعو إلى تنمية العقل البشري واستثماره في شتى المجالات. فالدور الكبير يقع على عاتق التربويين في مختلف الميادين وتوجيههم لتفعيل دور المدرسة في تنمية العقول ورعاية التفكير، كونها تعد اللبنة الأولى التي تقوم على تربية الإنسان وتنمية قدراته المختلفة وبالتالي تنمية ملكة تفكير لديه، على اعتبار أن هذا هو الهدف الأول من وجود المدرسة والغايةُ المثلى لها (عدس، 2000).

كما أن تنمية مهارات التفكير تعتبر من أهم الأهداف العامة للتربية، حيث تؤثر هذه المهارات في سلوك الطالب، مما ينعكس على مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ومن أبرز مهارات التفكير الطلوب تعليمها للطلبة تتمثل في مهارات اتخاذ القرار، وقد أشار جروان (2016) إلى أن عدداً قليلاً من القرارات التي يتم اتخاذها من قبل الطالب في حياته اليومية والدراسية، تكون على درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وبالمقابل فغالبية القرارات المهمة يتم اتخاذها وأنَّ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقين. ويشير مينسيمور وباركينز (Mincemoyer Perkins, 2003) إلى تأكيد الدراسات والبحوث على أن هذه المشكلة يعاني منها الطلبة في مراحلة المراهقة، على الرغم من أن طلبة مرحلة المراهقة المبكرة، يتميزون بالتسرع في

اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم، ولم يقوموا بعملية تقييم لهذه القرارات بالشكل الصائب؛ لذا فهم معرضون بدرجة أكبر للمشاركة في السلوكات الخطرة من أقرانهم المراهقين الأكبر عمراً، فكذلك طلبة الجامعات هم معرضون ولو بدرجة أقل، مما يتطلب البحث في المتغيرات والعوامل التي تؤثر على اتخاذهم للقرارات، والسيطرة على تلك العوامل، وتدريب الطلبة لكي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات، وفي هذا الصدد ويرى ستيرنبرج (Sternberg, 1986) أن التفكير الناقد يمثل العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التي يستخدمها الفرد لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة.

وتؤكد الجمعية الأمريكية (APA) على أن التفكير الناقد هو عبارة عن سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، والتي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة، ويتحقق هذا عن طريق اختبار الفرضيات وإعادة صياغة وترتيب المعلومات، ويجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة في السابق والتي تسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Yeh & Chen, 2003).

ويعتمد التفكير الناقد على مهارات التفكير العليا والتي تشمل: التحليل والتركيب والتقويم، حيث يهدف بشكل أساسي التوصل للحقائق، وهو عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، والتأكد من صحة مصادرها، في ضوء الأدلة والبراهين وصولاً إلى النتائج والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بشكل موضوعي وعلمي، وبالتالي اتخاذ القرار الصحيح والمناسب (النبهاني، 2016)، مع التأكيد على ضرورة توافر العزيمة والإرادة والتصميم على البحث في صحة ما يعتقده الفرد من عدمه، في ضوء الدلائل والشواهد التي تنبئ بالنتائج المستقبلية، وهذا يعني الأخذ بعين الاعتبار متطلبات البحث والاستقصاء وبالطريقة العلمية، بالإضافة إلى العزم والتصميم عند اتخاذ القرار، والذي يؤدي الى أن تكون النتائج صحيحة ومحكمة، وبالتالي يوجد إمكانية تعميمها على ما يشبهها من مقدمات ومشكلات ومواقف.

ويمكن الاستدلال على طبيعة التفكير الناقد لدى الطالب من خلال القرار الذي قام باتخاذه، وما استند إليه من معطيات لاتخاذ القرار، وما توصل إليه من حكم، وبناء عليه يتم الحكم على مستقبله في المجال الذي يبحث فيه بطريقة ناقدة، ويقال عنه مهندساً ناجحاً أو طبيباً بارعاً أو خطيباً مفوهاً.

كما أن النزعة نحو التفكير الناقد تتضمن عادات التفكير الخمسة التالية: البحث عن الدقة، والبحث عن الوضوح، وتفتح الذهن، وكبح الاندفاعية، واتخاذ موقف والدفاع عنه (عجوة والبنا، 1999).

وتعتبر ظاهرة السلوك الاندفاعي من أكثر الظواهر إثارة للجدل، والتي تؤثر على الصحة النفسية للفرد ذاته، وقد تنعكس أثارها السلبية على أسرة الفرد وأصدقاءه، وعلى الأغلب قد تدفع الفرد لاتخاذ سلوكيات وأفعال تسبب بالتالي أضراراً مادية ومعنوية، ومن هذه الأفعال مقاطعته للآخرين أثناء الحديث عدة مرات، والقياد بأفعال دون الأخذ بالاعتبار ما يترتب على ذلك من عواقب، ويقحم نفسه على الآخرين بشكل يثير المشكلات. وتعتبر الاندفاعات المباشرة من أبرز التحديات التي تواجه طالب الجامعة خلال تحقيق الأهداف المستقبلية، فالطالب يحتاج الى التخطيط للمستقبل وتكييف سلوكه لتحقيق أهداف طويلة المدى، قد لا تتحقق خلال أسابيع أو اشهر أو حتى سنوات، وخلال تخطيطه للمستقبل تعترضه العديد من الاندفاعات (De Young, 2011).

ويعد السلوك الاندفاعي من العوامل التي تساعد على عدم تحقيق الفرد لوظائفه الأساسية في هذه الحياة (De Young, 2011)، فهي ترتبط بضعف القدرة على ضبط السلوك، والنشاط الزائد، وعدم الهدوء، وعدم الأخذ بالاعتبار النتائج قبل القيام بالفعل، وضعف القدرة على التخطيط، والأفق العقلي قصير المدى، والنقص في ضبط الذات، والبحث عن الإثارة والمخاطرة، وعدم تأخير المكافأة أو الاشباع، والتحصيل الدراسي المنخفض، والمستوى المنخفض من التمثل العاطفي، والتمركز حول الذات، والشعور بدرجة أقل بالإثم والذنب مقابل الشعور بالسعادة والانبساط والإهمال وعدم الإهتمام مع تكرار الانخراط في سلوكات خطرة بع الفشل في التعلم من الأخطاء السابقة (Farrington & Welsh, 2007; Collins & Adamec, 2008).

يشير بيتس وقود نايت وفايت وستابليس (Bates, Goodnight, Fite & Staples 2009) إلى أن بعض الأفراد يتصرفون دون التفكير والاخذ بعين الاعتبار النتائج المحتملة المستقبلية، ومعالجة المعلومات في المواقف الاجتماعية، مما يؤثر في استجابتهم السلوكية فيظهر لديهم السلوك الاندفاعي، وبالمقابل فان الأفراد الذين يظهرون النزعة للتفكير قبل تحقيق الهدف، ومراعاة العناصر المختلفة للمواقف الاجتماعية تظهر استجابتهم السلوكية بما يتوافق مع طبيعة الموقف ويظهرون التنظيم الذاتي أثناء عملية التفاعل مع الآخرين.

وكون السلوك الاندفاعي منن العوامل التي تساعد على عدم تحقيق الفرد لوظائفه الأساسية في حياته، لارتباطه بضعف القدرة على ضبط السلوك وعدم الهدوء، وعدم الأخذ بعين الاعتبار النتائج قبل القيام باي تصرف أو فعل، وضعف القدرة على التخطيط والأفق العقلي قصير المدى، والنقص في ضبط الذات والبحث عن الإثارة والمخاطر، مما يؤثر بالتالي على التفكير واتخاذ الفرد لقراراته كما ذكر (De Young, 2011)، ومنا هنا تأتي هذه الدراسة للبحث في السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات.

2.1 مشكلة الدراسة

تشكل مهارات التفكير الناقد بعداً مهماً في حياة الطلبة بعامة، والطلبة في المستوى الجامعي بخاصة؛ لما تمثله مهارات التفكير الناقد من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة في حياته اليومية، حيث يواجه الطلبة كماً من المعلومات المتباينة والمتناقضة، بسبب تعدد المصادر التي تزودهم بهذه المعلومات، مما يتطلب ممارسة ممارسة الطلبة لجملة من المهارات كالتحليل والاستقراء، والاستدلال، والتقييم وهي مهارات التفكير الناقد.

ونظراً لأهمية امتلاك طلبة الجامعة للقدرة على اتخاذ القرارات، تسعى الجامعات إلى إكساب طلابها المهارات الحياتية اللازمة ليكون قادراً على مواجهة التحديات المختلفة، ومن هذه المهارات اتخاذ القرار المناسب، مما يتطلب تنمية القدرات العقلية،

لذا تولي الجامعات اهمية لتطوير القدرات العقلية لطلبتها، وتنمية مهارات التفكير لديهم ومنها التفكير الناقد.

إن الاندفاع والتعجل وقصور التبصر من الأمور التي قد تؤثر سلباً على الطالب الجامعي، وذلك في العديد من أموره الشخصية وحياته، كما أنها قد تؤثر على حياته الدراسية، مما سينعكس على قدرتهم في اتخاذ القرات السليمة والصحيحة داخل الجامعة وخارجها، حيث تشكل البيئة الجامعية مناخاً خصباً للطالب لكي يطور شخصيته, ويرتقي بمستوى تفكيره، الامر الذي يؤدي إلى التأثير على قدرته في اتخاذ القرارات, وشعوره بقيمته وكرامته, وتنمية قدرته لتحقيق ذاته على أسس صحيحة وفعالة.

وعلى الرغم مما يتم بذله من جهود بحثية وعلمية في المنطقة العربية عموماً وفي الكويت على وجه الخصوص، لمحاولة الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد، إلا أن طلبة الجامعات لم ينالوا الاهتمام الكافي من البحث في علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات السلوكية والشخصية، مما يتطلب إجراء الدراسات والبحوث التقييمية على هذه الشريحة من الطلبة، وذلك لكشف الواقع وتقديمه لأصحاب القرار في الجامعات.

وبناء عليه تتركز مشكلة البحث الحالي في الكشف عن السلوك الاندفاعي في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لديهم، لعلها تسهم مع العديد من الدراسات الأخرى في زيادة نسبة الوعي والمعرفة حول موضوع اتخاذ القرار كأحد الموضوعات المندرجة تحت موضوع علم النفس الإيجابي وعلاقتها بالتفكير الناقد والسلوك الاندفاعي لدى الأفراد، لا سيما أفراد الدراسة وهم في مرحلة الإعداد والتأسيس لمهنهم المستقبلية.

وبناء على ما سبق ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1-ما مستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت؟

2-ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت؟

3-ما مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت؟

4- هل هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت، كما أنها تسعى لتحديد دلالة العلاقة الارتباطية بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار، بالإضافة إلى الكشف عن دلالة الفروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

4.1 أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من ناحيتين: : ناحية نظرية وناحية عملية، كما يلي:

الأهمية النظرية: يمكن أن يتم من خلال الدراسة تجميع الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلق بمتغيرات الدراسة الثلاثة (السلوك الاندفاعي، التفكير الناقد، اتخاذ القرار)، وبالتالي تصنيفها لتكوين قاعدة للمعلومات قد يستفيد منها الباحثين والمهتمين بهذا الشأن للقيام بإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة في هذا المجال على البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الكويتية بشكل خاص.

الأهمية العملية: بناء على ما يترتب على إجراء الدراسة من نتائج، يمكن أن تكون دراسة استطلاعية لإجراء البحوث شبه التجريبية في المجال التربوي.

5.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية

السلوك الاندفاعي (Impulsive behavior): ويعرف بأنه حالة من الإثارة المرتفعة تتصف بالتهور في الاستجابة، وعدم الصبر، وعدم التحكم في الدافع (معيزة، 2019). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس السلوك الاندفاعي المستخدم في هذه الدراسة.

التفكير الناقد: ويتضمن القدرة على الاستجابة للمادة أو المثيرات المعروضة على الفرد من خلال تمييز الحقائق من آراء ومشاعر شخصية, وتمييز الأحكام والاستنتاجات من الجدالات الاستنتاجية وتمييز الموضوعية من الأحكام الشخصية.(نوفل وسعيفان، 2011). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس التفكير الناقد المستخدم في هذه الدراسة.

اتخاذ القرار (Decision Taking): ويعرف بأنه "عملية عقلية تتطلب قدراً كبيراً من الانتباه والإدراك لتشخيص المشكلة وتحليلها ودراستها وهي عملية اختيار بديل للسلوك من بين عدة بدائل متاحة لمواجهة موقف معين أو مشكلة أو مسألة تنتظر الحل المناسب".(إبراهيم، 2004: 22). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب في مقياس اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدراسة.

6.1 حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1. **الحدود المكانية:**. تتحدد هذه الدراسة بجامعة الكويت في دولة الكويت.
2. **الحدود الزمنية:** الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2020م.
3. **الحدود البشرية:** طلبة جامعة الكويت من الجنسين.
4. **الحدود الموضوعية:** تناولت هذه الدراسة السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت، لذا فيقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء مقاييس السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار المستخدمة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

السلوك الاندفاعي Impulsive Behavior

تعددت التصورات النظرية التي اهتمت بتعريف السلوك الاندفاعي كأحد الأساليب المعرفية الضرورية للفرد، وقد كان للإسهامات العلمية البناءة التي قام بها موراي (Murray) في أواخر الثلاثينات من القرن الماضي، حيث عرف الاندفاعية على أساس أنها ميل الفرد ونزعته إلى الاستجابة بسرعة بدون تفكير أو تأني، ثم جاء كاجان وروسمان وداي وإلبرت وفيليبس (Kagan, Rosman, Day, Albert & Phillips) باستخدام ما يطلق عليه فنية تصنيف الموضوعات فيما تعرف باختبار تفضيل الصور الذهنية (Conceptual Style Test "CST")، حيث لاحظوا ميل بعض الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي أو التأملي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، كونهم يتأملون البدائل المتاحة في الموقف وكانوا أقل في ارتكابهم لعدد الأخطاء، وبالمقابل كان هناك ميل لدى ذوي الاتجاه الشمولي أو الاندفاعي من المفحوصين إلى إعطاء استجابة متسرعة وفورية، مما أدى إلى ارتكابهم اخطاء أكثر لنفس الموقف، وذلك أثناء سعيهم للوصول إلى الاستجابة السريعة (الفرماوي، 2009).

فالسلوك الاندفاعي يؤدي الى اعاقة وصول الطالب الى أفضل أداء يمكن أن يصل إليه، فهو يجعل الفرد أكثر ميلاً للتصرف بشكل مفاجئ ودون ترتيب والتفكير فيما سيترتب على هذا التصرف من نتائج، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة ظهور قدرات وامكانيات الطالب الحقيقية، وخاصة أثناء تفاعله مع أقرانه وأسرته أو معلميه، مما يشوه أداءه بحيث يقع الطالب في مشكلات كبيرة، وهذه المشكلات ناتجة عن عدم تفحصه للموقف بتروي وبشكل جيد، على الرغم من امتلاكه للمعرفة والقدرة (الشيخ، 2004).

ويعد (كاجان) أول من وصف السلوك الاندفاعي، حيث أطلق عليه مصطلح المندفع (Impulsive). وقد عرف السلوك الاندفاعي بأنه أسلوب يستجيب به الفرد لمشكلة ما سواء بسرعة أو ببطء، ويعبر عن طريقته في التفكير إزاء المشكلات أو المواقف أو المثيرات، وأنه عند تعرضه لمثير ما (شكل) أو بعض المثيرات الأخرى التي تتضمن نفس المثير (شكل) قبل استجابته تعبر عن أسلوبه في التفكير، سواء أكان اندفاعناً أو متأنياً. ويرى كاجان ورفاقه (Kagan et al, 1963) ان أسلوب استجابة الفرد أسلوب (الاندفاع– التروي) يتصف بالاستقرار بصفه عامة داخل الفرد ذاته وداخل المهمة، وأن الميل للاندفاع أو التروي يكون مستقراً عبر الزمن والموقف، ويكون قابلاً للتعديل إلى حد ما (Kagan & Kagan,1970).

وقد أكد أيزنك (Eysenck, 1977) على أن بعد (الواقعية–الذهانية) يتضمن الاندفاعية في السلوك لدى الأفراد الذين لديهم درجات مرتفعة من الذهانية، كما أنه أكد على أنها إحدى مكونات الانبساط المؤثرة بشكل قوي في السلوك، وقد أدى الربط في علاقة الاندفاعية بمكونات الشخصية إلى إيجاد ارتباط قوي بين الاندفاعية (كسمة فرعية للسلوك الاندفاعي) بصورة ايجابية بكل من العصابية والذهانية، أي أنها سمة مرضية، فلذلك اعتبرها أيزنك (Eysenck & Eysenck, 1985) بأنها سمة فرعية من سمات بعدي الانبساطية والذهانية.

ويرى كلارك وجرنستين (Clark & Grunstein, 2004) أن السلوك الاندفاعي يكون موجهاً نحو تحقيق رغبات الفرد الحالية والتي قد تتدخل مع أهداف بعيدة المدى؛ فهو استجابة متسرعة فيها ميل للخطأ، وأغلب أشكال السلوك الاندفاعي تولد لا تعود بالفائدة على الفرد أو المجتمع الذي يعيش فيه.

كما يعرف على أنه مجموعة كبيرة من الأفعال والتي تتصف بضعف القدرة على التصور، والتعبير السريع مما يؤدي إلى عواقب غير مرغوب فيه (Evenden, 1999a: 284).

ويرى الشرقاوي (1992) أن السلوك الاندفاعي يشير إلى ميل الفرد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، وقلة الميل للتأني والتأمل في فحص المعطيات الموجودة في المشكلة أو الموقف، وعدم تناول البدائل المؤدية لحل المشكلة أو الموقف

بدقة، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة، مما يؤدي بالتالي إلى أن تكون استجابات المندفعين غير صحيحة.

ويعرف السلوك الاندفاعي بأنه نزعة الفرد للاستجابة تجاه المثيرات الداخلية والخارجية، بدون تفكير بالمخرجات وما يترتب من نتائج على الفعل والسلوك, وبدون تخطيط يرافقه شعور بعدم الارتياح، وتشتت الانتباه وصعوبة في التركيز, ونقص على التنظيم الذاتي للأفكار والأفعال والانفعالات (Coscina, 1997; Parker & Bogby,1997).

كما يعرف السلوك الاندفاعي على أنه سلوك يقوم به الفرد نتيجة نزوة تنتابه بالتصرف بأفعال تلقائية دون التفكر بالعواقب، ودون أي تحكم بالنفس، من الصعب عادةً فهم الأفعال الاندفاعية، وتوصف في أغلب الأحيان أنها أفعال صبيانية ومتهوّرة وغير ملائمة للموقف، وغالباً ما تنتهي بعواقب وخيمة، والتي تقوم يمكن أن تهدد الأهداف والاستراتيجيات طويلة الأمد بالفشل (VandenBos, 2007; Daruna, 1993; Madden, 2010).

ويعرف السلوك الاندفاعي على أنه "عبارة عن أسلوب معرفي يعنى بطريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات، سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (السرعة) والدقة (عدد الأخطاء) (الفرماوي، 1987: 159).

كما يعرف السلوك الاندفاعي بأنه استعداد سريع وردود أفعال غير مخطط لها للمنبهات الداخلية والخارجية، دون الأخذ يعين الاعتبار ما قد يترتب على تلك الأفعال من نتائج سلبية على الفرد والآخرين (Tamam, Zengin, Karakus & Ozturk, 2008).

ويعرف بأنه "تبني أول رأي أو فرضية تطرأ على الذهن، مع القليل من الانتباه فيما إذا كان الرأي أو الفرضية صحيحاً أو مناسباً أو مغلوطاً وغير مناسب، وإصدار حكم يتصف بالسرعة وعدم الدقة" (صالح، 1999: 98). أما أبو المعاطي (2009: 289) فيعرف الاندفاعية بأنها "الاستجابة السريعة للمثيرات مع عدم الاهتمام بالدقة".

ويشير مان (Mann, 1973) أن أسلوب (التروي / الاندفاع) يعني الفروق الفردية في أسلوب وإيقاع السلوك الصادر عن الفرد خاصة فيما يتعمق بسلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر البعض عشوائية في أعمالهم واهتماما أقل باتخاذ القرار. ويرى جيلفورد (Guilford, 1980) أن أسلوب (التروي / الاندفاع) يرتبط بشكل وثيق بالحالة المزاجية للفرد؛ فالأفراد الاندفاعيون يميلون إلى إعطاء أول فكرة تتبادر إلى أذهانهم، وبالمقابل فإن الأفراد المتروين يهتمون بما هو متاح من بدائل.

وهو عبارة عن سلوك يقوم صاحبه نتيجة نزوة تنتابه بالتصرف بأفعال تلقائية، دون التفكر بالعواقب ودون أي تحكم بالنفس (VandenBos, 2007).

وقد تكون الاندفاعية ذات فائدة في تحقق وظيفة في ظروف معينة، ويتطلب الأمر سرعة في الفعل أو اتخاذ قرارات سريعة، ومن المميزات التي تميز الأشخاص الذين لا يتمكنون من الإحجام عن سلوكياتهم وأفعالهم المتسرعة أو تأجيل رد فعلهم، حتى يتم التفكير بها جيداً، ونتيجة لذلك فهم قد ينطقون بعبارات غير أو يتلفظون بألفاظ غير لائقة دون التفكير بنتائجها مسبقا، أو قد يقومون بأعمال خطيرة، وهؤلاء تجدهم يتسرعون بالإجابة عن الأسئلة قبل الاستماع الى نهاية السؤال أو أن يجيبوا عن السؤال قبل التفكير، كما أنهم لا يستطيعون الانتظار حتى يحين دورهم في الفعاليات المختلفة، فهم يريدون الحصول على حاجياتهم مباشرة ودون عناء ، كما انهم يتطفلون في شؤون الآخرين، وقد يلجؤون الى الضرب عندما يحبطون دون تفكير بنتيجة أعمالهم (National Institute of Mental Health "NIMH", 2011).

وتظهر مميزات السلوك الاندفاعي وهما: التهور والعشوائية في الاستجابة لأول فكرة تخطر على بال الفرد في مظهرين، أحدهما سلوكي ويتمثل بانتقال الفرد من عمل أو تشاط إلى عمل أو نشاط آخر، بدون السيطرة على السلوك وبدون أن يعير أي اهتمام في الحظة الراهنة للنتائج, أما المظهر الثاني وهو فكرياً ويتم من خلال اصدار استجابة سريعة في التعامل مع المشكلات والمواقف المثيرة، وعلى الأغلب تكون هذه الاستجابة خاطئة، نتيجة التسرع باتخاذ القرار، بدون التفكير بالنتائج (الخليقي، 1994).

ويتجلى السلوك الاندفاعي في الأفراد العاديين، ويتميز بأفعال وخيارات سيئة التصميم ومعبرة قبل الأوان، والتي غالباً ما تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها (Daruna & Barnes, 1993; Evenden, 1999b). وتشمل السمات ضعف تقييد العمل أو الإلغاء (فعل متهور)، واتخاذ القرار في حالة عدم وجود مداولات كافية (اختيار متهور)، والذي يتميز بالميل إلى اختيار إشباع أقل ولكن فوري على إرضاء أكبر ولكن متأخر (Bari & Robbins, 2013; Dalley, Everitt & Robbins, 2011; Dalley, & Roiser, 2012).

وهناك عاملان معروفان بالتأثير على السلوك الاندفاعي لدى الأفراد وهما العمر والجنس. وقد أظهرت بعض الدراسات أن السلوك الاندفاعي بشكل عام تراجع مع تقدم العمر. ومع ذلك، في بعض الدراسات، توسط هذا الاتجاه بعوامل أخرى مثل الإجهاد (Pinkston & Lamb, 2011)، في حين أن آخرين إما لم يلاحظوا هذا الارتباط بين العمر والاندفاع (Breton, Seeland & Redish, 2015) أو لاحظوا وجود علاقة عكسية (Turman, Mandell & Moghaddam, 2010)، وفيما يتعلق بالجنس ، فإن دور السلوك الاندفاعي كان أقل تحديدًا بشكل واضح، وغالباً، ما يكشف عن نتائج متناقضة (Bayless, Darling, Stout & Daniel, 2012; Eubig, Noe, Floresco, Sable & Schantz, 2014).

والسلوك الاندفاعي يعبر عن الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، فبينما يظهر بعض الأفراد التأني ويتوخون الحذر الشديد في اتجاهاتهم نحو اتخاذ القرار، وهؤلاء هم المترووون، بالمقابل هناك أفراد آخرون يظهرون عشوائية في اتجاهاتهم نحو اتخاذ القرار، ولا يقومون بالتأني في عملية الاختيار بين البدائل المتاحة، وهؤلاء يطلق عليهم المندفعون، ويمكن وضع السلوك الاندفاعي على متصل يتدرج من أدنى مستويات الاندفاع وهو سلوك التروي، وينتهي بأعلاها وهو السلوك الاندفاعي، ويميل الفرد المندفع إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرأ على ذهنه، والتي على الأرجح ما تكون خاطئة (الخولي، 2002).

وبالرغم من أن الاندفاعية سلوك غير وظيفي، إلا أنها قد تؤدي بشكل بسيط دوراً تكيفياً إذا كان ضمن مستوى بسيط، فالدرجة البسيطة من الاندفاعية تسمح

باكتشاف عفوي وتلقائي والانتفاع من فرص غير متوقعة، وهنا برزت أهمية التفكير بالنتائج المترتبة على الاندفاعية كونها نتائج سلبية أو إيجابية، وبصرف النظر عن تصنيف نتائج الاندفاعية السلبية أو الإيجابية، فإن الاندفاعية موجهة لتحقيق رغبات حالية، قد تتداخل مع أهداف بعيدة المدى، فالاندفاعية قد تكون مفيدة وتحقق وظيفة في ظروف معينة، ويتطلب الأمر سرعة في الفعل أو اتخاذ قرارات سريعة، كما أنها قد تؤدي إلى خطر الاستجابة المتسرعة ففيها ميل للخطأ، وأشكال الاندفاع بمعظمها لا تولد الفوائد للفرد أو المجتمع (Clark & Grunstein, 2004; De Yong, 2011).

وقد يكون من العوامل الذاتية الذي يمكن اعتباره سبباً للميل للاندفاعية كما أشار كاجان وكوجان (Kagan & Kagan,1970) يستند إلى الافتراض بأن الفرد لكي يظهر كفاءته ومهارته، فلا بد أن يكون هناك حافزاً يدفعه ويحثه إلى السرعة في الاستنتاج، والشخص الذي يسعى لأثبات أنه يمتلك الكفاءة العقلية يكون لديه استعداد للإجابة بسرعة، وهذا الميل يكون اقوى لدى الأشخاص الذين يتشككون في قدراتهم فضلاً عن انهم يشعرون بالقلق بسبب هذا الانحراف من المتوسط او المستوى العام.

كما أن القلق من العوامل والقوى التي تؤثر على الميل للاندفاعية لدى الفرد، حيث أشار كاجان وكوجان (Kagan & Kagan,1970) إلى تبني الفرد للسلوك الاندفاعي نتيجة لشعوره بالقلق، ولكنها تختلف باختلاف مصدر القلق. وقد اكد مايسر (Messer, 1976) أن مصدر القلق لدى الشخص المندفع كونه يتوقع أن يحكم عليه بعد الكفاءة، إذا كانت استجابته بطيئة، وهكذا يؤكد كاجان (Kagan & Kagan) في نظريتهما أن الأفراد الاندفاعيون فيتسمون بانخفاض تلك القدرة على ادراك الحقيقة وادراك البيئة المحيطة، بهم وكذلك الحال في المقارنة والتحليل تجاه تلك المواقف، ولذلك فغنهم يتجهون لاختيار الإجابة البسيطة بأقصر وقت ممكن. وبالمقابل فيتسم الأفراد التأمليون بالقدرة على إدراك الحقيقة للواقع الذي يعيشونه والبيئة المحيطة بهم، وذلك لان لديهم القدرة على التأمل والمقارنة الدقيقة للبدائل عند حل مشكلة ما خوفاً من الوقوع في الخطأ (Kagan, 1971;; Nelson & Finch, 1975).

وقد ورد في بعض الدراسات عوامل ومتغيرات يمكن أن يكون لها تأثير في السلوك الاندفاعي، ومنها:

1-عوامل اجتماعية واقتصادية: يمكن اعتبار المستوى الاجتماعي والاقتصادي أحد محددات السلوك الاندفاعي، حيث يميل الأفراد منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي أكثر نحو الاندفاعية (فرير، 1986).

2-عوامل وجدانية ونفسية: حيث يتميز الأفراد ذوي السلوك الاندفاعي بأن لديهم بعض الشكوك في قدراتهم، ولكنهم يرغبون في إنكار هذه الشكوك، بالإضافة إلى أنه كان لديهم شعور بالقلق والخوف من الفشل ويميلون لإخفاء ذلك (الخثعمي، 2008).

3-عوامل ثقافية: ترى (فرير، 1986: 37) أن " ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج استجابات سريعة".

4-عوامل وراثية: على الرغم من أن الخوف وعدمه يحتمل أن يلعب دوراً أساسياً في السلوك الاندفاعي، إلا أنه يوجد بعض الأسباب التي قد تؤدي إلى الاعتقاد بأن بعض الأفراد يولدون ولديهم استعداد وراثي يرفع من مستوى ميلهم نحو الاندفاعية (صعدي، 1999).

وقد فسرت نظرية كاجان الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي)، حيث بدأ كاجان وموس وسيجال (Kagan, Moss, & Sigel, 1963) دراساتهم على أسلوب تفضيل الصور الذهنية (Style of Conceptualization) باستخدام فنية تصنيف الموضوعات فيما تعرف باختبار تفضيل الصور الذهنية Conceptual Style Test (CST) ويرتبط هذا الأسلوب بميل الفرد إلى سرعة الاستجابة، والذي تكون فيه استجابة المندفعين غير صحيحة، لعدم الدقة في التعامل البدائل المطروحة كحلول، بينما يتميز المتأملون بفحص البدائل الموجودة في الموقف قبل البدء بإعطاء الاستجابة.

كما أن الأفراد ذوي إيقاع الاندفاع السريع يميلون إلى اصدار أو استجابة تطرأ في أذهانهم عند قيامهم بحل المشكلة، بدون القيام بمعالجة وتقويم مختلف البدائل، والتحقق من الاستجابة قبل صدورها (أبو حطب، 1996؛ Kagan & Messer, 1975).

ويجمل ويبستر وجاكسون (Webster & Jackson, 1997) مجموعة من الخصائص المميزة للأفراد ذوي السلوك الاندفاعي، الشعور بعد الراحة والقلق، وعدم تحمل النقد، كما أنهم سريعو الغضب وقد يتصرفون بعدوانية تجاه الاصدقاء والأسرة، وتقتصر نظرتهم نحو الآخرين بوصفهم جيدين أو سيئين، ولديهم الرغبة في الارضاء الفوري والاشباع، فضلاً عن أنهم يمتازون بالضعف في القدرة على التخطيط السليم.

ويرى زابرونيك وتايلور (Taylor & Zaparniuk, 1997) أن الفرد ذي السلوك الاندفاعي يظهر نقص في التنظيم الذاتي، ولديه نزعة لتأدية أفعاله والقيام بها بتسرع دون مبرر، ولا يستطيع السيطرة على تلك الأفعال بسهولة، ويميل نحو الرضا والإشباع الفوري عوضاً من تحقيق أهداف بعيدة المدى.

كما يتصف الشخص المندفع بنقص القدرة على التأمل والمراجعة ومقاومة الضغوط الناتجة عن المشكلة، كما أنه أقل قدرة على رؤية الجزئيات، وتنخفض كفاءته في الانشطة الأكاديمية وحل المشكلات، وأقل وعياً في تفكيره، ويقل حرصه ودقته على تجنب الأخطاء (Ehrman Leaver, 2003).

وفيما يتعلق المجال التعليمي وعلاقة السلوك الاندفاعي بالتحصيل فيشير الزيات (1989) إلى أن الطالب المندفع يميل إلى معالجة الخصائص البارزة في ذلك الموقف التعليمي، فلا يقوم بتحليل المجال البصري لإدراك العلاقات التي تحكمه قبل أن يصدر الاستجابة النهائية؛ بمعنى أنه يستخدم استراتيجية الطالب المشاهد وليس استراتيجية الطالب الناقد، مما قد ينعكس بشكل سلبي على تحصيله الدراسي. وهذا ما أكد عليه كيللر (Keller, 1992) من أن الطلاب ذوي السلوك الاندفاعي لا يتيحون لأنفسهم الفرصة في التفكير باستجاباتهم، كما أنهم أقل قلقاً فيما يتعلق بأخطائهم، مما ينعكس سلباً على أدائهم وتدني تحصيلهم الدراسي.

وبالنسبة لعلاقة السلوك الاندفاعي بعلم النفس الايجابي فتوجد رؤيا مختلفة للإنسان ولقابليته للتعديل، وتتفرع لرؤيتين مغلقة ومنفتحة، فالرؤية المغلقة ترى أنه لا يمكن تغيير الفرد أو أن يكون هذا التغيير كبيراً، بالإضافة إلى أن النظرة سلبية في تقبل الفرد، حيث ترى ضرورة تغيير البيئة لتلائم الفرد وتناسبه من خلال تخفيض مطالب البيئة وتوقعاتها وتقليل المقررات. أما الرؤية المنفتحة فترى إمكانية إجراء تغييراً

كبيراً على الفرد، واتجاه إيجابي في تعديل الفرد يرى أن تغيير الفرد يتم من خلال توفير بيئة ثرية وقوية، بحيث تستثير لدى الفرد الحاجة للتغيير، تساعده على تأدية وظائفه بشكل أفضل في البيئة الطبيعية (الأعسر، 2000).

الاتجاهات النظرية في تفسير السلوك الاندفاعي

تعددت الاتجاهات النظرية التي فسرت السلوك الاندفاعي ونورد فيما يلي بعض تلك النظريات:

النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن معظم سلوكات البشر وأفعالهم سواء السوية منها أم غير السوية، ما هي إلا هي سلوكات متعلمة، فاضطرابات السلوك كالنشاط الزائد وقصور الانتباه والاندفاع تنتج عن ظروف بيئية تعود للخبرات السيئة، والتي ينتج عنها حالة من الاثارة النفسية والانفعالية، فيتعلم الفرد الكثير من الاستجابات من خلال الملاحظة والنموذج المحتذى به، وذلك مع من يختلط معهم كالآباء والزملاء والمعلمين، حيث يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة ضمن معطيات التركيب البيولوجي الموروث لدى الفرد، ويتم تعلمه من خلال العلاقة الوظيفية بين المثير والاستجابة وبوجود المعززات، ومن وجهة هذه النظرية فالسلوك الاندفاعي محكوم بطبيعة المعززات ويتحدد بنوع المعزز وسرعة التعزيز (شقير، 1999؛ يحيى، 2000).

نظرية التعلم الاجتماعي

ترى هذه النظرية أن السلوك الاندفاعي يتم تعلمه عن طريق التقليد والملاحظة، حيث يتولد الدافع لتعلم ذلك السلوك لدى الفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وما يرافقه من إثابة أو تعزيز أو عقاب، ويتداخل مع ذلك عمليات معرفية وتنظيم ذاتي في تحديد تعلم السلوك الاندفاعي، وهنا يمكن الاشارة للجانب الانتقائي في تعلم السلوك، فيقوم الفرد بملاحظة سلوكات الآخرين والانتباه لبعض تلك السلوكات أثناء تفاعله معهم، وبالتالي يحاول تعلمها وتخزينها ليقوم بالرجوع إليها لاستدعاء انماط معينة من السلوك (عبد الباقي، 2007).

نظرية التحليل النفسي

تركز نظرية التحليل النفسي على ضرورة تحليل ديناميات الشخصية من أجل التعرف على الخبرات اللاشعورية، كون ان مثل هذه النظرية تشكل الاندفاعات اللاشعورية للسلوك، وترى ان الاضطرابات الانفعالية والسلوكية قد ترتبط بجملة أسباب مثل الأزمات والصدمات النفسية والعلاقات الأسرية السيئة، وعدم اشباع الحاجات والتعرض للتهديد والاهمال من الآخرين كالوالدين أو بسبب التكوين البيولوجي (مصطفى، 2011: 86).

ومن النماذج التي فسرت السلوك الاندفاعي نموذجي باركلي (Barkley) وسيرجنت (Sergeant) وفيما يلي توضيحاً لهما:

نموذج باركلي (Barkley)

يعرف ذلك النموذج بنموذج باركلي للمنع، ويرى هذا النموذج أن الاضطرابات كتشتت الانتباه والسلوك الاندفاعي وفرط الحركة إنما ترتبط في الوظائف التنفيذية، ومصطلح الوظيفة التنفيذية يدل على مجموعة من الوظائف العليا التي تهدف إلى تنظيم السلوك وتوجيهه نحو الهدف، وتتضمن تلك الوظيفة مجموعة من العمليات المساعدة مثل: الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، اليقظة، التخطيط والتنظيم، ويؤكد هذه النموذج على أن وجود ارتباط نمائي في الوظائف التي تقوم بها العمليات السابقة، والذي يظهر في السلوك الاندفاعي وتشتت الانتباه، ويظهر ذلك بوضوح في عدم القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها (Barkley, 2003).

نموذج سيرجنت (Sergeant)

يرى نموذج سيرجينت إن المشكلات السلوكية كالسلوك الاندفاعي وتشتت الانتباه من منظور معرفي، حيث يطلق عليه بالنموذج المعرفي النشط، ويستند في تفسيره لهذه السلوكات إلى وجود اختلالات في القشرة اللحائية في المخ والتي تعتبر المسؤولة عن الشعور بالإثارة، ما يصاحبها من نقص فيما يبذل من جهد والنشاط المعرفي، ويعرف الجهد في هذا النموذج على أنه:" الطاقة اللازمة لتلبية وتحقيق متطلبات المهام المختلفة التي يتفاعل معها الفرد، وأن حدوث إضطراب في تلك الطاقة إنما يقود إلى مشكلات ثانوية في السلوك(Sergeant ,1999).

ثانياً: التفكير الناقد Critical Thinking

لقد ظهر التفكير الناقد في مؤلفات وكتابات المفكرين والمدارس التي كانت في أوروبا منذ القرون الوسطى، وذلك في عصر النهضة ما بين القرنين الخامس عشر والسادس عشر، مثل ثوماس (Thomas)، وانطلق من فكرة أن الذين يفكرون تفكيراً نقدياً، لا يقومون دئماً برفض المعتقدات الأولية، وإنما يتم رفض المعتقدات التي لا تستند إلى حجج تبررها. وقد أكد على وقد بدأت بالتفكير النقدي في الأمور المتعلقة بالفنون والديانة والموضوعات المتعلقة بالمجتمع الدين، والفن، والمجتمع، وقوانين الطبيعة الإنسانية، والحرية. ثم جاء الفيلسوف الفرنسي فرانسيس ديكارت (Francine Descartes) وأصدر كتابه حول التفكير الناقد بعنوان قواعد توجيه الدماغ (Rules for the Direction of the Mind)، حيث دون فيه منهجه في التفكير في صورة قواعد هي مضمون هذا الكتاب، وتناول فيه (21) قاعدة تعد كقواعد منهجية للفكر تبدأ بتحديد الهدف المطلوب من الدراسة والبحث وهو أسمى ما يمكن من الأهداف وهو إدراك ما هو مستطاع من الحقيقة المطلقة ذات الوحدة والكمال، ثم يتناول بمنطقية الكيفية العامة للوصول لذلك وهى المعرفة العامة المستطاعة من مختلف أنواع العلم، وأكد ضرورة وجود نظام لتدريب الدماغ وتوجيهه نحو التفكير، إذ طور نظاماً للتفكير الناقد يقوم على الشك، مؤكداً على ضرورة التساؤل، والشك، والاختبار (Paule, Elder & Bartell, 1997).

لقد كانت محاولة جون ديوي (John Dewey) في أواخر الثلاثينات من القرن الماضي من أولى المحاولات التي تطرقت لتعريف التفكير الناقد حيث عرّفه بأنه: تفكير انعكاسي (Reflective Thinking) يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقية تدعمها بالاستنتاج. كما يرى جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات، ويقود إلى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل (Fisher, 2001: 2).

ويعد التفكير الناقد واحداً أنماط التفكير التي تسهم في تكوين الفرد ليكون أكثر تفتحاً، لكي يستقبل كل ما هو جديد، من أجل مواجهة المستقبل وتقبل أفكاره والتكيف معه، ومواجهة ما يفرضه من تحديات وما يثيره من مشكلات، أي أنها تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمتعلم، وتقوده الى الاستقلالية في التفكير، وتحرره من

المسايرة، والتمركز حول الذات، وتجعل من الخبرات التعليمية ذات معنى، وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها، وتؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً لا ومشاركة في عملية التعلم، وتعزز من قدرة المتعلم في حل مشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي يستخدمها الفرد في أمور حياته اليومية، وهو ضروري لأشكال التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي وغيرها، وقد ورد التفكير الناقد في الكثير من الدراسات المتعلقة بموضوع التفكير، كما ورد له أيضا الكثير من التعريفات في العديد من المراجع، وكتب الأدب التربوي، ومن هذه التعريفات:

ويعرف باير(Beyer, 1985) التفكير الناقد على أنه: عملية تقرير صدق وموثوقية المعرفة أو وتوضيح إلى أي درجة هي مهمة ودقيقة.

أما نورس (Norris, 1985) فيعرفه على أنه مجموعة من الاعتبارات المتعددة التي توجه الفرد لتكوين وجهة نظر خاصة به، أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين، والتوجه للبحث عن وجهات نظر أخرى بديلة.

ويعرف إنيس (Ennis, 1992) التفكير الناقد على أنه تفكير تأملي عقلاني (Reflective Reasonable Thinking) بحيث يركز على القدرة على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده لدى الفرد أو ما ينبغي عمله، كما أنه يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، فالنوع الاول يتعلق بمعقولية ما يقوم عليها الاعتقاد من أسس، أما النوع الثاني فيتمثل بالطريقة التي توصل من هذه الأسس إلى هذا الاعتقاد، وهذه الطريقة تعتمد على بعض المهارات مثل الاستنباط، والاستقراء، والتقويم.

كما أنه يعني قدرة الفرد على التفاوض الذكي مع نفسه ومع الآخرين في كثير من القرارات في الحياة اليومية ضمن المحيط الذي يعيش به (Frazier, 1997).

وتعرفه هالبرن (Halpern, 1998) بأنه نوع من أنواع التفكير الهادف المعتمد على الاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وانجاز مهام وواجبات معينة.

ويعرف كذلك بأنه "مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات، وبين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنقحة وغير المنقحة" (ابراهيم، 2005: 369).

كما يعرف بأنه العملية العقلية التي تشتمل على مجموعة من مهارات التّفكير، والتي من الممكن استخدامه بشكل منفرد أو بصورة مجتمعة، بدون أن يتم الالتزام بترتيب معين للتحقق من الموضوع، وتقويمه استناداً لمعايير معينة بغية إصدار حكم حول قيمة الموضوع، أو اتخاذ القرار أو التوصل إلى الاستنتاج أو التعميم (قطامي، 2004).

واورد كريستوفر (Christopher, 1998) التعريف التالي للتفكير الناقد بأنه الإدراك فوق المعرفي وذلك بغية تحسينه. فعلى سبيل المثال عندما تتأمل كتابة جملة، وتعيد قراءة الجملة، وتطرح الأسئلة الآتية :هل هذا ما أريد قوله؟ هل هذا يشكل النقطة التي أرغب عملها؟ هل تتطلب هذه الجملة المزيد من التوضيح؟ هل تحتاج إلى طرح أمثلة؟.

كما يورد بول وإدلر (Paul & Elder, 2002) تعريفاً للتفكير الناقد على أنه عملية تتميز بالانضباط الفكري وبالنشاط والمهارة وتصور وتطبيق وتحليل وتوليف، وتقييم ما تم جمعه من معلومات مسبقاً أو التي تم توليدها، والمراقبة والخبرة والتأمل والاستدلال والاتصال والاعتقاد والعمل.

ويعرفه عبد العزيز (2009 :108 –109) "أنه تفكير مركب مرتبط بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف أو الموضوعات، وله ارتباط بمفاهيم أخرى كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم ونظرية المعرفة".

وينظر أستيلتنير (Astleitner, 2002) إلى التفكير الناقد على أنه يمثل أحد مهارات التفكير العليا (Higher Order Thinking) والتي تهتم بتقويم الحجج، وبالقدرة على التنظيم الذاتي لدى الفرد للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج.

ويتطرق ستيرنبيرج ووليام (Sternberg & Williams ,2010) لتعريف التفكير الناقد بأنه يتضمن جملة من العمليات العقلية، والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة.

ويعرف أيضاً بأنه تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به، أو ما نفعله وما يتطلب ذلك من وضع فرضيات وأسئلة (مارازانو، 2004).

ويعرف بأنه نشاط عقلي يقوم به المتعلم من أجل الوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة بهدف تصويب الذات وإظهار درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يريد فيه وصولا إلى حل مشكلة ما أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمامهم (فرمان، 2012).

كما يعرف بأنه "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والتفكير الناقد هو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول" (العتوم والجراح، 2009: 73).

ويعرف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2008) التفكير الناقد بأنه تفكير مركب ينطوي على مجموعة من المهارات والمعارف التي تتضمن القدرة على تمييز المشكلات وقبول التعميمات إن توفرت براهين منطقية وأدلة تدعمها، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلال، وكذلك التجريد والتعميم، بهدف تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، علاوة على الكفاءة في تطبيق تلك المعارف والمهارات.

ويرى جروان (2016: 61) بأنه " تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو نفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب".

وتقدم بايلين (Bailin, 1999) بناءً على دراسات العديد من الباحثين تصوراً شمولياً للتفكير الناقد، حيث يتضمن خمسة عناصر رئيسية يقوم عليها التفكير الناقد، تتمثل بـ: القاعدة المعرفية (Background Knowledge)، والمعرفة الإجرائية بمعايير التفكير الجيد (Operational Knowledge of Good Thinking)، والمعرفة بالمفاهيم النقدية (Knowledge of Critical Concepts)، وكفاءة الاستكشاف (Effective of Heuristics)، وعادات العقل (Habits of Mind).

ويتضمن التفكير الناقد ثلاث جوانب هي (Fisher, 2001):

1-اتجاه أو نزعة الفرد إلى أن يأخذ اعتباره المشكلات والمواقف التي تعرض لها مسبقاً؛ بمعنى آخرة عامل الخبرة.

2-معرفة الفرد بطرق ومناهج التقصي المنطقي والاستدلالي.

3-قدرة الفرد على استخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة.

فالتفكير الناقد عملية تفكيرية مركبة، يتم فيها إخضاع فكرة ما للتحقق، وذلك بناء على جمع الأدلة والشواهد بموضوعية، ومن ثم إصدار حكم بقبولها أو رفضها اعتمادا على معايير أو قيم معينة، لأن التفكير الناقد يمثل قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، أي أنه تفكير تأملي يهدف إلى إصدار حكم أو إبداء رأي، ويكفي هنا أن يكون الفرد صاحب رأي في القضايا المطروحة ، ويتم ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات لأدلة أو شواهد تساعد في تقييم عناصر الموضوع بغية التوصل إلى حكم أو قرار ما.

وقد صنف باير (Beyer, 1997) التفكير الناقد إلى عشر مهارات هي (التمييز بين الحقائق والادعاءات، وتحديد الدقة في الخبر ومدى صدقه، وتقدير دقة الصدق في المصادر، والقدرة على التنبؤ, وتمييز المعلومات ذات العلاقة من غيرها، وتعريف الفرضيات غير الواضحة، وفهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، ومعرفة التناقضات المنطقية، وتحديد قوة المناقشة وأهميتها، والتمييز بين الادعاءات ذات القيمة وغير ذات القيمة).

أما فيشر (Fisher, 2001) فحدد ثماني مهارات للتفكير الناقد تتمثل بـ(تحديد أبعاد القضايا المنطقية وعناصرها وخصوصاً الأسباب والنتائج، وتقييم الافتراضات وتحديدها بدقة، وإيضاح الأفكار والآراء والأفكار المطروحة، والحكم على مدى قبول الادعاءات ومصداقيتها، وتقديم البراهين والحجج المختلفة وتقييمها، ووضع التفسيرات المنطقية المناسبة، واتخاذ القرارات المناسبة وإخضاعها للتحليل والتقويم، وتقديم الاستدلالات المنطقية).

وقدم واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1980) إنموذجاً للمهارات التي يتضمنها التفكير الناقد، وهي:

- تقدير الدقة في مصدر ما.

- تمييز الفرضيات.
- استخلاص النتائج وتفسيرها.
- تقويم فغالية المناقشة.

ويشتمل التفكير الناقد على خمس مهارات كما جاءت في مرعي ونوفل (2006)

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

2. مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

3. مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill:

إنّ قيـاس مصـداقية العبـارات أو أيـة تعبيـرات أخـرى، ستصـف فهـم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

وتبرز أهمية التفكير الناقد من خلال ما أظهرته معظم الدراسات التجريبية، أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه، حيث وجد أنها كما أشار اليها(جروان، 2016):

1- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكير وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
2- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحرك كاف.
3- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
4- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.
5- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة.
6- يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.
7- يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي. .
8- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل.
9- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

10- ينمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي عن المعرفة الواضحة؛ لينعكس ذلك على إعلائه من قيمة ذاته ومنجزاته الخاصة به، ويجعل المتعلمين أكثر تقبلا للتنوع المعرفي وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.

11- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير.

12- يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة.

ويمكن القول إن التفكير الناقد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، وقد واكبت التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية هذا التوجيه، فمن أهدافها تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين كي تكسبهم شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات.

وقد أورد فيرت (Ferrett, 2011) الخصائص الآتية للمفكر الناقد:

- يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها، أو يبحث عنها.
- يحكم على التصريحات والمجادلات (Arguments).
- لديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات.
- يملك حب الاستطلاع والفضول.
- يهتم باكتشاف الحلول الجديدة.
- لديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
- الاستماع بحرص شديد إلى الآخرين ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد.
- يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
- يعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
- يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.

- يعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار.

ومن أبرز السمات التي يتصف بها الأفراد الذين يمتلكون التفكير الناقد والتي أوردها الباحثون وذوي الاختصاص هي: الانفتاح على الأفكار الجديدة، والابتعاد عن المجادلة في أي موضوع لا يمتلكون معرفة حوله، ومعرفة متى يحتاجون إلى معلومات أكثر حول شيء ما، وإدراك أن الآخرين لديهم أفكاراً متباينة حول معاني المفردات، ويدور لديهم التساؤل عن أي شيء أو موضوع يبدو عير معقول أو غير مفهوم له أو يخاف المنطق، يسعون في المحاولة للفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي، ويتخذ موقفاً تجاه موضوع او موقف ما عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك أو يتخلون عنه، يتناولون جميع جوانب الموقف أو المشكلة بنفس القدر من الأهمية، يحاولون تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور، ويقومون بتوظيف مصادر علمية موثوق بها والإشارة إليها، ويمتازون بتوخي الدقة فيما يصدر عنهم من تعبيرات لفظية وغير لفظية، والبقاء على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع (جروان، 2016؛ قطامي، 2004).

وهناك عدداً من الخطوات يجب على الطالب القيام بها، لكي يتمكن من التفكير بصورة ناقدة ذكرها (ابراهيم، 2005) وهي:

1-أن يقوم بصياغة الفكرة التي يطورها بعد قيامه بالخطوات التمهيدية.

2-ملاحظة ما يحتويه النص من عناصر مختلفة.

3-تحديد اللازم وغير اللازم من العناصر وذلك حسب معايير مصاغة.

4-القيام بطرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.

5-ربط العناصر بروابط وعلاقات.

6- وضع الأفكار المتضمنة في النص على شكل تعميمات في جمل خبرية.

7-وضع الأفكار في وحدات تتضمن الفرضيات والنتائج.

8-اقتراح بدائل ممكنة وموجودة، ووضع معايير لاختبار تلك البدائل.

9-صياغة الاستنتاجات، والتمييز بين الصحيح والخاطئ منها.

10- وضع صياغة للفرضيات العامة، والتأني في قبول الحكم والتسليم بصحتها.

11- بناء توقعات جديدة تتجاوز الخبرة التي يتضمنه النص.

قياس التفكير الناقد

نتيجة للتطورات المهمة في عملية القياس النفسي في العلوم الإنسانية، بناء على علمية ومنهجية من أجل فهم سلوك الأفراد ومظاهر نشاطاتهم المختلفة وانماط تفكيرهم، فقد جرت محاولات عدة لقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية، وقد ارتبط العديد منها بالأطر النظرية أو ببرامج التدريب المعدة للتفكير الناقد، وعليه تم بناء مجموعة من الاختبارات والمقاييس، ومنها: اختبار واطسون وجليسر (Watson & Glaser Test) ويناسب الطلبة من الصف التاسع، واختبار اختبار كورنيل للتفكير الناقد (Cornell Critical Thinking) وقد صمم من مستويين الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد، واختبار انيس- وير للتفكير الناقد (Ennis- Weir Critical Thinking Test) ويناسب المرحلتين الثانوية والجامعية، واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test) ويناسب طلبة المرحلة الجامعية (Facione, 2011).

النظريات المفسرة للتفكير

1- **النظرية السلوكية:** وترى هذه النظرية أن عملية التفكير وتوليد الافكار تعتبر من المسلمات الأساسية لاتجاهه تفسير التفكير حيث تفترض ان السلوك الانساني في جوهره يتمثل في تكوين علاقات او ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وان تفسير اي ظاهرة في السلوك يعتمد على قوة العلاقة بين المثير والاستجابة، أي أن التفكير استجابة شرطية تجاه مثير محدد يستدعي استجابات محددة مرتبطة بالظروف التي توجد ضمنها ويحدد استمرار هذه الفكرة بالتعزيز يليها. أما السلوكية الاجرائية فترى أن التفكير عملية إجرائية ذهنية يبادر بها الفرد فيجد استجابة قد تكون مرتبطة بحالة ذهنية أو بحل مشكلة وتعزز تكرار هذه الاستجابة بسبب التعزيز والتصحيح المرتبط بتشجيع

خارجي ثم أصبح تشجيعاً ذاتيا (عبد السلام، 2020؛ العتوم والجراح وبشارة، 2011).

2-**نظرية الجشطلت:** ترى هذه النظرية أن التفكير يبدأ أولا بأستثارة عن طريق الموقف وهذا ينشط ربطة من العمليات الادراكية ذات الطبيعة العصبية – النفسية تؤدي الى اعادة ترتيب وتنظيم العمليات الادراكية الاولى، عن طريق التفاعل الدينامي مع بعضها البعض الاخر، ومع الاثار الفكرية، وبهذا فقد ركزت المدرسة الجشتالطية على كيفية تنظيم الادراك الذي يؤدي الى التفكير، ويرى اصحاب هذه المدرسة ان الكل افضل من الجزء، فالأجزاء اذا تم تجميعها في وحدات او مجموعات كبيرة اصبح لها معنى، ويستخدم الجشتالطيون مفهوم الفجوة بين تكرار الاستجابة وتوقفها للوصول الى حل فيعد ذلك تفكيرا، وهذا ادى الى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول الى الحل (عثمان وأبو حطب، 1978؛ السرور، 2005؛ العتوم والجراح وبشارة، 2011).

3-**نظرية فيجوتسكي:** وترى التفكير على أنه من ركائز العملية العقلية المعرفية، حيث تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي الزمني في تشكيل عملية التفكير، اذ ترى ان هذه العملية نتاج للتفاعلين بين الجانبين، فيشكل الجانب الاول الاطار لعملية النماء اذ يستند على النماء من خلال مراحل الطفولة المبكرة، بينما يستند الجانب الثاني على النواحي الاجتماعية خاصة في تشكيل ثقافة الفرد (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

4-**نظرية بياجيه:** وتنطلق هذه النظرية من وجود وظيفتين أساسيتين للتفكير وتتمثلن بالتنظيم والتكيف، ويقصد بالتكيف أنه تطابق التفكير مع الأشياء، وهو ميل الفرد الى التوافق مع البيئة عن طريق عمليتي التمثل والمواءمة، ويقثد بالتنظيم أنه عملية تطابق التفكير مع نفسه، وهو ميل الفرد الى ترتيب وتنسيق العمليات في أنظمة جسمية أو سيكولوجية مترابطة متكاملة، كما يتضمن ميل الفرد الى وضع الأشياء منظمة وفق نظام معين حتى يسهل ادراكها، وتؤكد نظرية بياجيه على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز

بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية ومرحلة التفكير المجرد (غانم، 2009، العتوم والجراح وبشارة ، 2011).

ثالثاً: اتخاذ القرار

ويعرف موراي (Murray, 1980) عملية اتخاذ القرار بأنها العملية التي يتم من خلالها الاختيار من البدائل من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

وقد عرف هاريسون (Harrison, 1974) اتخاذ القرارات بأنه عملية إصدار حكم معين، وعلى الفرد أن يتخذه في موقف ما، وقبل مرحلة فحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن اتباعها.

كما يعرف سايمون (Simon) اتخاذ القرار بأنه "اختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة ناتجة عن عالم متغير" (الفضل، 2004: 15).

كما أن اتخاذ القرار هو عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما. وأن اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح (حبيب، 2003)

وعرف هيبينج (Hibbing, 2008) إتخاذ القرار بأنه عملية تتميز بثلاثة مظاهر رئيسية تبدأ بالذكاء وتتمثل في البحث في إطار الظروف المحيطة بالعمل على الجوانب التي تحتاج إلى قرارات وتجميع معلومات عنها، للبحث عن المفاتيح التي يمكن عن طريقها التعرف على المشكلة، وبالتصميم وهو عبارة عن الإبتكار وإيجاد الطرق المحتملة للحلول، ثم وضع هذه الحلول موضع التقييم، وبالإختيار وهو المظهر الثالث من المظاهر التي ذكرها هيبينج، وهو عبارة عن الإختيار للبديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ، ويمكن تصور عملية إتخاذ القرار على أنها عملية تدفق من الذكاء إلى التصميم ثم الإختيار وهذه المراحل العملية مستمرة.

ويعرف اتخاذ القرار على أنه عملية الاختيار من بين عدة بدائل بطريقة عقلانية ومنظمة وفق الخطوات التالية: تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، وجمع المعلومات وتنظيمها ثم الاختيار والتقييم (جروان، 2016).

ويمكن للدراسة الحالية تعريف اتخاذ القرار بأنه تلك العملية التي يتم بموجبها اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة ما أو مواجهة موقف معين، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وتحديد تأثيرها في تحقيق الأهداف المطلوبة ضمن واقع البيئة معطياتها.

وهناك مجموعة من المميزات والخصائص لعملية اتخاذ القرارات حددها أشرمان (Ashram, 2005) وهي: أن اتخاذ القرار عملية عقلية؛ فاتخاذ القرار تفكير عقلاني ويتطلب الكثير من الوقت والتأني. وهي كذلك عملية هادفة حيث أن القرار عبارة عن وسيلة لتحقيق هدف ما يتعلق بمشكلة أو موقف معين. وتتميز كذلك بأنها عملية اختيار تقوم على المفاضلة بين البدائل المطروحة أمام متخذ القرار ليصل إلى اختيار البديل المناسب من بينها. كما أنها توصف بالتقييد؛ أي أنها مقيدة بمعايير الاختيار وبالبيئة المحيطة بالقرار ومتطلباتها وملابساتها وبالأشخاص الذين هم محور القرار. فضلاً عن أنها ترتبط بالجانب الإنساني سواء من قبل من يتخذ القرار أو من يتأثرون به؛ لذا فهي عملية انسانية. وعلاوة على فآثاره تظهر مستقبلاً، لذا تحتاج لامتلاك متخذ القرار لرؤية مستقبلية تحوي معلومات عن قرارات الماضي والحاضر. وتتميز كذلك بالمرونة، مما يتطلب اتصاف القرار بالمرونة بحيث أن تكون هناك بدائل عند فشل القرار الأصلي. وهي عملية شاملة؛ أي أن اتخاذ القرار يجب أن يحقق النظرة الشمولية عند مواجهة موقف ما أو مشكلة ما. وتقوم على التحليل فهي ليست عملية وجود بدائل جاهزة ثم الاختيار من بينها، بل هي عملية تتطلب دراسة متأنية لتحليل جميع المعلومات ذات العلاقة بالقرار للوصول إلى القرار المناسب.

وتتمثل العناصر الأساسية المكونة لعملية تتكون اتخاذ القرار في أربعة عناصر هي: المناخ (الموارد المتاحة، نوع الأنشطة، النتائج المتوقعة) الذي يتم فيه اتخاذ القرار، الأهداف التي يرغب متخذ القرار من تحقيقها، الاختيار الصحيح من بين البدائل، والنتائج المحتملة والمتوقعة من القرار (طعمة، 2006).

وتمر عملية اتخاذ القرار بثمان مراحل حددها (الزغول والزغول، 2009) وتتمثل بـ: التعرف على المشكلة، يليها تحديد الاهداف، ثم جميع البيانات والمعلومات، ثم تطوير البدائل، وبعد ذلك تأتي عملية تقويم تلك البدائل، ثم يتم اختيار البديل المناسب، واخيراً يتم تنفيذ القرار وتقويمه.

أما بالنسبة لمهارات اتخاذ القرار فقد أدرجها (جروان، 2016) تحت مظلة التفكير واستراتيجياته، وهي:

- تحديد الهدف المراد تحقيقه.
- توليد الحلول الممكنة.
- دراسة الحلول.
- ترتيب الحلول وفقاً لأفضليتها.
- تقويم أقوى حلين أو ثلاثة حلول.
- اختيار أفضل الحلول.

النظريات التي فسرت اتخاذ القرار

ومن هذه النظريات النظرية العقلانية المثالية "التقليدية" (Rationality Theory)، حيث يعتبر ماكس ويبر وموني وتايلور ولوثر جوليك وهنري فايول ورايلي(Max Wber, Moony, Tyloer, Luther Gulick, Henri Fayol, & Rylly) أهم منظريها، وهذه النظرية عبارة عن نماذج أو نظريات، وتنادي هذه النظرية باتخاذ القرار الراشد أو العقلاني دون الاخذ بعين الاعتبار العوامل الضاغطة المتعددة التي تخفض القدرة على اتخاذ القرار الرشيد، وتستند إلى مجموعة من الافتراضات التي تبين أن اتخاذ القرار عملية رشيدة وعقلانية مثالية، وتتمثل هذه الافتراضات فيما يلي: (العقلانية, التوجه نحو الهدف, التعرف على جميع الخيارات أو البدائل, التفضيلات الواضحة, التفضيلات الثابتة, توفر الوقت الكافي، ومن ثم اختيار البديل الأكثر فاعلية) (ياغي، 1998؛ Robberes, 1984).

وقد برزت النظرية العقلانية المقيدة (Bounded Rationality Theory) كرد فعل للنظرية العقلانية، فهي تختلف عن النظرية العقلانية من حيث: تصنيفها وتضييقها المجال وتقليل الأهداف واختصار عدد البدائل، تقويم البدائل بشكل متسلسل

عوضاً عن بشكل متزامن. بالإضافة أن متخذ القرار قد يضحي باتخاذ القرار الأمثل والاكتفاء بالقرار الذي يحقق الرضا والقناعة، كما أنها تستخدم الأحكام والاجتهادات الشخصية بناءً على الخبرة. ويرى هيربرت سايمون (Simon, 1982) وهو من أبرز منظري هذه النظرية، أن **الأفراد قد يتخذون القرارات بطريقة غير منطقية جزئيا** بسبب قيودنا المعرفية والمعلوماتية والزمنية، وأن محدودية نظام معالجة المعلومات المتوفرة، تؤثر على اتخاذ القرار الرشيد، كما أن إعطاء وصف لكيفية اتخاذ القرار الرشيد أو المثالي، لا تساعد في فهم بالقرارات التي يتخذها الأفراد أو التنبؤ.

ونتيجة للانتقادات التي تناولت النظرية التقليدية في اتخاذ القرار والتي تفترض الرشد الكامل من خلال تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتوليد البدائل وفحصها بطريقة شاملة وتقييمها واختيار الأمثل منها، حيث يعد أتزيوني (Etzioni) أبرز منتقديها، فقام بوضع نظرية المسح المختلط (Mixed Scaning Theory)، حيث يرى عدم إمكانية اتخاذ قرار عقلاني ورشيد في ظل ما يعانيه الفرد من عدم امتلاك قدرات مثالية، وما تضعه البيئة من قيود وعراقيل. كما يرى أن المبالغة في التركيز على جميع التفاصيل في النظرية التقليدية, وتطرق إلى تناول النظرية التراكمية المتدرجة البدائل المهمة فقط, وتدرسها بشكل جزئي. فقدم نظريته هذه والتي تجمع بعض الخصائص النظرية التقليدية من حيث اهتمامها بدراسة البدائل المهمة بالتفصيل ومسح جميع الآثار المترتبة على كل بديل وتقويم هذه الآثار وإعطائها أوزاناً دقيقة، بالإضافة لمراعاتها مطالب الطريقة التراكمية والتي تركز على عدد محدود من البدائل؛ أي المهم من هذه البدائل، وقد اقترح من خلالها الاهتمام ببعض البدائل الإيجابية والسلبية، وتقويم هذه الآثار بالتفصيل ومقارنتها واختيار البديل الأفضل من بينها (Ibrahim, 2014).

أما نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonances Theory) والتي ترجع للعالم ليون فيستنجر (Leon Festinger)، فتركز هذه على فهم وادراك العناصر المكونة للموقف أو المشكلة بشكل كلي، ونظراً للطبيعة البشر بكونهم يكرهون عدم الاتساق والتوافق بين الاتجاهات والسلوكيات، من هنا تتولد لدى الفرد حالة تشعره بعدم الارتياح ولا تبعث على السرور تسمى التنافر، وعند محاولة التعامل مع هذه المشاعر

والعمل على الحد منها، فعلى الأغلب يؤدي ذلك إلى التغيير في الاتجاهات (Beattie, Baron, Hershey & Spranca, 1994). ويعتمد مقدراً هذا التناشز أو التنافر على عدد من الأمور منها: درجة أهمية القرار الذي تم اتخاذه، ونسبية جاذبية البديل المستثنى من الاختيار مع البديل الذي تم اختياره، ومستوى التداخل المعرفي بين العناصر المعرفية للبدائل (جابر والشيخ، 1978).

2.2 الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت السلوك الاندفاعي

أجرى لينغو (Loengo, 1994) دراسة تتبعية والتي هدفت تحليل العلاقة بين السلوك الاندفاعي والسلوك المضاد للمجتمع (خرق القانون والتخريب المتعمد، والعنف الشديد، والسرقة، وتعاطي المخدرات)، وتكونت عينة الدراسة من (1126) فرداً منهم (583) ذكور و(643) إناث من متعاطي المخدرات حيث تراوحت أعمارهم بين (12-18) سنة، وتم استخدام مقياس السلوك الاندفاعي المأخوذ من مقياس أيزنك بالإضافة لبعض المعلومات بالاعتماد على التقارير الشخصية لأفراد الدراسة، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية وقوية بين السلوك الاندفاعي والسلوك المضاد للمجتمع.

وهدفت دراسة غنيم (2002) إلى إبراز الاستراتيجيات التي يوظفها الطلبة وتعكس مستوى أداء الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي "التروي- الاندفاع" في مجال مهارات حل المشكلات بمرحلتيها: العرض واستراتيجيات الحل. وتكونت عينة الدراسة من (66 طالباً) منهم (34) طالباً من ذوى الأسلوب المعرفي "الاندفاع" و(32) طالباً من ذوي الأسلوب المعرفي "التروي". طبق عليهم مقياس حل المشكلات ومقياس الأسلوب المعرفي لتصنيف الطلاب. توصلت الدراسة إلى أن أداء الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي "الاندفاع" بالتركيز والتخيل وتوظيف استراتيجيات أداء المهمة، بينما يتميز أداء الطلبة ذوى الأسلوب المعرفي "التروي" بالميل إلى العشوائية في توظيف استراتيجيات أداء المهمات، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث توظيف استراتيجيات أداء تحليلية عالمية، كما تبين أن مستوى

الدقة والوقت اللازم لحل المشكلة للطلبة من ذوى الأسلوب المعرفي "الاندفاع" أعلى من متوسطات الطلبة من ذوى الأسلوب المعرفي "التروى" وبفروق دالة احصائياً.

وهدفت دراسة الشقيرات والزعبي (2003) إلى التعرف على أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي على الاداء في بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة من الاندفاعيين و(60) طالباً من التأمليين من كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة، وتم استخدام اختبار الأشكال المألوفة لتصنيف الطلبة إلى اندفاعيين وتأمليين. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة التأمليين أفضل من الاندفاعيين بغض النظر عن جنسهم في الذاكرة اللفظية وغير اللفظية وقصيرة المدى السمعية وفي الانتباه والتركيز والاستدعاء الحر، وفي الدقة وسرعة الاستجابة والتآزر الحركي البصري.

وهدفت دراسة أنجيلا ورفاقها (Angela, et.al, 2005) إلى البحث في مدى انتشار السلوك الاندفاعي لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطراب الطعام، وبلغت عينة الدراسة (554) فرداً ممن يعانون من اضطراب الطعام في إيطاليا، وتم استخدام قائمة السلوك الاندفاعي. توصلت الدراسة الى أن (55%) من أفراد عينة الدراسة قد ظهر لديهم أحد مظاهر السلوك الاندفاعي على الأقل، و(35%) ظهر لديهم يعامون من أكثر من مظهر من مظاهر السلوك الاندفاعي، بينما ظهر لدى (13%) من أفراد العينة أكثر من ثلاثة سلوكيات اندفاعية، كما تبين أن السلوك الاندفاعي يترافق مع مستوى مرتفع من الأعراض النفسية والاضطرابات النفسية في تناول الطعام.

وهدفت دراسة كازيل (Cazzell, 2009) الكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة والسلوك الاندفاعي والتدين والسن والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات بالولايات المتحدة الامريكية تراوحت اعمارهم بين (18–20) سنة، وتم استخدام برج (Hanoy) لقياس السلوك الاندفاعي، ومقياس أيزنك لقياس سلوك المخاطرة، وتوصلت الدراسة إلى أنه بارتفاع مستوى التدين ينخفض سلوك المخاطرة والسلوك الاندفاعي، كما تبين وجود علاقة ايجابية بين كل من سلوك المخاطرة والسلوك الاندفاعي، ولم تظهر النتائج وجود فروق في سلوك المخاطرة

والسلوك الاندفاعي تعزى لمتغير الجنس، بينما تبين أن مرحلة المراهقة الاكثر احتمالاً لظهور لارتفاع مستوى سلوك المخاطرة والسلوك الاندفاعي.

وأجرى لين وشين وهيوانج وهيوانج (lin, shin, Huang & Huang, 2010) دراسة هدفت إلى البحث في الحالة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعات قبل وبعد السلوك الاندفاعي، وتكونت عينة الدراسة من (254) طالباً وطالبة، وتم استخدام قائمة تضمنت عدداً من الحالات الانفعالية، حيث طلب من الطلبة تقييم الحالة الانفعالية قبل السلوك الاندفاعي وبعده، وتوصلت الدراسة إلى أنه ينخفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى الطلبة الاكثر سعادة واكثر قلقاً، بينما كان الطلبة الغير مبالين الأعلى في السلوك الاندفاعي وذلك قبل ظهور السلوك الاندفاعي. أما بعد السلوك الاندفاعي فتبين أن الطلبة الاعلى في السلوك الاندفاعي ظهر لديهم السعادة والرضا والارتياح مع عدم الشعور بالندم.

وهدفت دراسة الشافعي والحسيني (2013) إلى اختبار العلاقة بين سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى الطلبة المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالباً وطابة من المرحلة الثانوية في مصر، واستخدم مقياس سلوك المخاطرة ومهمة بناء البرج، وتوصلت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاندفاعية وسلوك المخاطرة، وتبين أن الذكور اكثر ميلاً لسلوك المخاطرة، أما الاناث فكن أكثر ميلاً نحو الاندفاعية، كما تبين أن طلبة التعليم العام أكثر ميلاً نحو المخاطرة، بينما كان طلبة التعليم الفني أكثر ميلاً نحو الاندفاعية، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من سلوك المخاطرة والاندفاعية تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع التعليم.

وأجرت شعلان وكاظم (2014) دراسة هدفت إلى التعرّف على السلوك الاندفاعي لدى أطفال الرياض، وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (400) طفلًا وطفلة من الروضات في محافظة بغداد، طبق عليهم مقياس سلوك اندفاعي مكون من (4) مجالات وهي: الحركي، والعقلي، والاجتماعي، والنفسي. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مظاهر للسلوك لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (4–6) سنوات، بينما لم تظهر لدى أطفال الرياض في المرحلة العمرية (4–5) و(5–

6) سنوات، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاندفاعي لدى أطفال الرياض تعزى متغير الجنس ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة النعيمات (2014) الكشف عن علاقة السلوك الاندفاعي بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم المزار الجنوبي، وتكونت عينة الدراسة من (546) طالباً وطالبة، وتم استخدام قائمة السلوك الانفعالي ومقياس الذكاء الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى أن مستوى السلوك الاندفاعي لدى عينة الدراسة كان عادياً ومستوى الذكاء الاجتماعي مرتفعاً، وتبين وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة احصائياً بين السلوك الاندفاعي والذكاء الاجتماعي. كما اظهرت النتائج وجود فروق السلوك الاندفاعي بين الجنسين ولصالح الذكور، ووجود فروق في الذكاء الاجتماعي ولصالح الإناث.

كما هدفت دراسة سبوتو (Spoto, 2014) إلى التعرف على علاقة ظاهرة تعاطي الكحول بالسلوك الاندفاعي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (273) طالباً وطالبة من الصف التاسع ولغاية الثالث عشر بشمال ايطاليا، طبق عليه مقياس باريت للسلوك الاندفاعي (barrett Implusive Scale) واستبانة التقرير الذاتي للمشكلات السلوكية، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط كبير بين تعاطي الكحول والسلوك الاندفاعي، وأن الطلبة الأعلى استعداداً في للسلوك الاندفاعي أكثر ميلاً لتعاطي الكحول، ولم تظهر النتائج وجود فروق في السلوك الاندفاعي تعزى للجنس.

وهدفت دراسة كانتين (kanten, 2018) إلى التحقيق من بعض الفروق الفردية للسلوك الاندفاعي، وتكونت عينة الدراسة من (201) موظف يعملون في فنادق أربع وخمس نجوم في مقاطعتي أنطاليا وبورصة، طبق عليهم مقياس السلوك الاندفاعي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاعتلال النفسي له تأثير كبير وإيجابي على السلوكيات الاندفاعية للموظفين، إلا أن النرجسية لها تأثير كبير وسلبي على السلوك الاندفاعي. ووجد أن متغير الكفاءة الذاتية له تأثير كبير وسلبي على السلوكيات المندفعة للموظفين.

وفي دراسة قام بها سوريس (Soares, 2018) وانطلقت من الافتراض بأن السلوك الاندفاعي هو سلوك يحدث بشكل طبيعي، يمكن أن يتواجد عند إبرازه في

مجموعة متنوعة من الاضطرابات النفسية العصبية، وهدفت الدراسة للبحث في أثر الجنس والعمر على السلوك الاندفاعي، واجريت الدراسة على حجم كبير من الفئران (188) وقد تبين أن التعبير عن السلوك الاندفاعي في السمات يتغير مع العمر والجنس ، وقد ارتبطت الشيخوخة بانخفاض عام في السلوك الاندفاعي، وقامت الإناث بشكل عام بأفعال دافعة أكثر من الذكور ولكن لم يلاحظ أي اختلاف في السلوك الاندفاعي.

كما أجرت زينب (2019) دراسة هدفت لتعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الاندفاعي لدى طلبة سنة ثالثة في علم النفس إرشاد وتوجيه، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من جامعة محمد بوضياف بالجزائر، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس السلوك الاندفاعي. توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الاندفاعي، وتبين عدم وجود فروق علاقة ذات دلالة احصائية في مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الاندفاعي تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

وأجرى الحلفاوي (1997) دراسة هدفت إلى تطويره على اختبار(واطسون – جليسر)، للتفكير الناقد على لبيئة الأردنية واستخراج معايير أداء طلبة الجامعات الحكومية الأردنية في البكالوريوس عليه، وتكونت عينة الدراسة من (2031) طالباً وطالبة من الجامعة الأردنية، واليرموك، ومؤته، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى للجنس لصالح الإناث على المقياس ككل وعلى كل من اختباري الاستنتاج والتعرف على الافتراضات، بينما كان هناك فروق لصالح الذكور على اختبار الاستنباط، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اختباري التفسير وتقييم الحجج، ووجود فروق تعزى لنوع الكلية ولصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق تعزى للمستوى الدراسي ولصالح السنوات الدراسية الأعلى.

وهدفت دراسة عفانه (1998) إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة (271) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتم استخدام اختبار للتفكير الناقد مكون

من خمسة أبعاد هي: التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، وتقييم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة بلغ (61.0) وهو أدنى من مستوى التمكن (85.0)، وتبين وجود علاقة ايجابية ودالة احصائيا بين مهارات التفكير الناقد ومعدلاتهم التراكمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى نوع التخصص ولصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي، كما تبين وجود فروق في مهارات التفكير الناقد تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا.

وأجرى سرحان (2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بحل المشكلات والمستوى الدراسي، والجنس، وتكونت العينة من (199) طالباً طالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، وبيت لحم، وبير زيت، والنجاح)، طبق عليهم مقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات مهارات التفكير الناقد توزعت على ثلاثة مستويات، إذ شكل المستوى المرتفع ما نسبته (4.71)، والمستوى المنخفض شكل (4.31)، بينما في حين شكل المستوى المتوسط (2.96)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعيةٍ تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة رولاند (Ruland, 2000) إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار (واطسن – جليسر) (Watson–Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئٌ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

وقامت المدحاني (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي والجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (730) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن هذه القدرة لدى (65.6%) من الطلبة متوسطة، وأن (32.2%) قدرتهم دون المتوسط، و(2.2%) كانت قدرتهم عالية، أي انخفاض قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة، كما تبين وجود فروق دالة في التخصص لصالح الفرع العلمي، والجنس لصالح الإناث، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وقام شرودر (Schroeder, 2006) بدراسة هدفت البحث في إمكانية تحسين التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات، وقد تكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة درسوا مقرر بعنوان مقدمة في علم النفس في جامعة كانساس (Kansas of University) بالولايات المتحدة الامريكية، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية تكونت من (٩٧) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة بلغت (34) طالبا وطالبة، طبق عليهم برنامج صمم وفقاً لمهارات التفكير الناقد. وقد استخدم النسخة المختصرة من اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson–Glaser Critical Thinking Inventory "Short Form") وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى تحسن الطلبة في تعلم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية ولصالح المجموعة الضابطة.

كما أجرى دراسة مرعي ونوفل (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طالباً وطالبة، طبق عليهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد. توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ(80%) وجاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

كما أجرى النبهاني (2010) دراسة هدفت الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة

من (332) طالباً وطالبة من طلبة برنامج التصميم ودراسات الاتصال. وتم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدده الباحث (80%)، كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الجنس ولم تكتشف نتائج البحث عن فروق دلاله إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الناقد التخصص.

وفي دراسة قام ليتش (Leach, 2011) هدفت البحث في العلاقة بين التفكير الناقد وبين الجنس والانضباط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث تم إجراء الدراسة على ١٤٥٥ خريجاً من جامعة ولاية إيست تينيسي (East Tennessee State University) الامريكية، وذلك باستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وجدت الدراسة فروقًا دالة احصائيا بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الذكور، كما وجدت فروقًا دالة احصائيا بين الكليات لصالح كلية التمريض بالمقارنة مع كلية إدارة الإعمال وكلية التربية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى للتفاعل بين الكلية والجنس.

كما أجرى كونداكي وأيدن (Kondakci & Aydin, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير مهارات التفكير الناقد، والفاعلية الذاتية في التحصيل الأكاديمي في الكيمياء،، وتكونت عينة الدراسة من (356) طالباً وطالبة من كليتي العلوم والتربية من ثلاث جامعات في أنقرة بتركيا، وتم استخدام مقياسي التفكير الناقد، والفاعلية الذاتية واستخدمت الدراسة المنهج الاستقصائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد والفاعلية الاكاديمية، وأن يؤثران ايجاباً على التحصيل الاكاديمي في الكيمياء وتطبيقها في الحياة اليومية.

وهدفت دراسة كل من أثاري وناصر وشريف ونعماتباكش (Athari, Nasr, Sharif & Nematbakhsh, 2013) إلى تقييم مهارات التفكير الناقد لطلاب كليات العلوم الطبية (التمريض، الصيدلة) خلال فصلين دراسيين متتاليين. وتساءلت هل يمكن تطوير مهارات التفكير الناقد؟، وتكونت عينة الدراسة من (297) طالباً وطالبة في جامعة أصفهان، وطبق عليهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد وثم قياس قدرة

الطلاب على التفكير الناقد بعد الفصل الدراسي الأول، وبعد الفصل الثاني لملاحظة مدى التغير في التفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج أن مستوى درجات الطلاب في مهارات التفكير الناقد في الاختبار الثاني أقل من درجاتهم في الاختبار الاول، وتم الاستنتاج على أن عملية تحسين المناهج التي تدرس ضروري لتطوير مهارات التفكير الناقد.

وأجرى الجبيلي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد بأبها وحساب الفروق بينهم حسب الجنس والتخصص؛ وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة، وتم استخدام اختبار مقياس التفكير التأملي لآيزنك وولسون (Eysenck & Wilson Reflectiveness Scale) واختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (Glaser & Watson Critical Thinking Test)، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية متوسطة ودالة احصائيا بين التفكير التأملي والتفكير الناقد، وتبين وجود فروق في مستوى التفكير التأملي والتفكير الناقد تعزى للكلية ولصالح الكليات العلمية، بينما تبين عدم وجود فروق في التفكير التأملي تعزى لمتغير الجنس ووجود في التفكير الناقد ولصالح الاناث.

وأجرى كل من الجردي والخولي والمحرز (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية في جامعة البعث في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبا وطالبة من طلبة معلم الصف في السنة الثالثة، وتم استخدام اختبار (واطسن – وجليسر) لمهارات التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد العينة كان متدنياً، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للتفكير الناقد ومهاراته تعزى للفرع في الثانوية العامة (علمي، أدبي).

وهدفت دراسة الكركي والمحادين (2019). التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. طبقت الدراسة على عينة بلغت (834) طالباً وطالبة. طبق عليهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء

دون المستوى المقبول، كما أظهرت وجود علاقة ايجابية ضعيفة بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية تعزى للتخصص، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والتخصص، وعدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للنوع الاجتماعي.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار

أجرى الشريدة (2009) دراسة هدفت الى التعرف على قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (244) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين، وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار. توصلت الدراسة إلى أن قدرة الطلبة على اتخاذ القرار جاءت متوسطة، وتبين عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

كما أجرى عياش وغريب (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس اتخاذ القار المكون من (21) فقرة. توصلت الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد لديهم مستوى مرتفع من اتخاذ الفرار، ولم تظهر النتائج وجود فروق في اتخاذ القرار تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة مورثي (moorthi, 2018) الى تقييم مهارة اتخاذ القرار بين طلاب الجامعات في المؤسسات التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (251) طالبا وطالبة جامعيا من ولاية تاميل نادو في الهند، وتم استخدام استبيان اتخاذ القرار لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة كان متوسطاً، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة في مهارات اتخاذ القرار وفقاً لترتيب والحالة التعليمية للوالدين.

كما هدفت دراسة بوردي وريزقي وكاركا (Budi, Rizqi & Caraka, 2019) إلى تحديد قدرة الطلبة على اتخاذ القرار كإحدى القدرات التي يجب تطويرها لمواجهة

الثورة الصناعية، وتكونت عينة الدراسة من (107) من طلبة جامعة أحمد دحلان في يوجياكارتا بأندونيسيا، طبق عليهم مقياس مهارات اتخاذ القرار ، وأظهرت النتائج أن الطلبة كان لديهم مستوى مرتفع من مهارات اتخاذ القرار، وحلت مهارة تقييم نتائج تنفيذ القرارات في المرتبة الاولى، ثم تقدير مزايا ومخاطر الاختيار، بينما جاءت مهارة وصف المشكلة وحلها بطريقة إبداعية في المرتبة الأدنى.

الفصل الثالث

المنهجية والاجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والاجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث والعينة وأدوات الدراسة ووصفها واختبار صدقها وثباتها، والمنهج المستخدم وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة والخطوات الإجرائية لتحقيق أهداف الدراسة.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الجامعيين المقيدين في جامعة الكويت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019 وعددهم (36704) طالباً وطالبة موزعين على (16) كلية، منهم (12438) من الكليات العملية و(24266) من الكليات الانسانية، وحسب متغير الجنس (9442) طالبا و(27362) طالبة، حسب ما يشير الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

اعداد الطلبة المقيدين في كليات جامعة الكويت للفصل الدراسي الأول 2020/2019

الكلية	التخصص	ذكور	إناث	الإجمالي
	الحقوق	917	1884	2801
	الآداب	2196	3337	5533
	التربية	698	5339	6037
الانسانية	العلوم الإدارية	882	1875	2757
	العلوم الاجتماعية	831	2345	3176
	الشريعة	1332	2630	3962
	المجموع	**6856**	**17410**	**24266**
العلمية	الطب	219	725	944

الهندسة والبترول	925	3638	4563
العلوم الطبية المساعدة	113	969	1082
الصيدلة	69	323	392
طب الأسنان	61	214	275
العلوم	764	2123	2887
العلوم الحياتية	161	1046	1207
العمارة	86	445	531
علوم وهندسة الحاسوب	112	221	333
الصحة العامة	76	148	224
المجموع	**2586**	**9852**	**12438**
المجموع الاجمالي	**9442**	**27362**	**36704**

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة العنقودية متعددة المراحل (على مرحلتين)، عنقودية على مستوى الشعبة، وبنسبة (2%) تقريباً من المجتمع الكلي، بحيث بلغ العدد (755) طالباً وطالبة كما يظهر في الجدول رقم (2):

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية والسنة الدراسية

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكور	376
	إناث	379
الكلية	علمية	301
	انسانية	454

3.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة اشتملت الدراسة على مقياسين هما:

أولاً: مقياس السلوك الاندفاعي

تم تطوير السلوك الاندفاعي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس مثل (Truch, 1980) ودراسة (الشمايله، 2016) ودراسة (حماد، 2017)، وقد تكون المقياس من (30) فقرة تتوزع على (5) مجالات كما في الملحق (أ) وهي:

1-**بعد عدم الانتباه:** تمثله الفقرات من (1-6).

2-**بعد فرط النشاط:** تمثله الفقرات من (7-12).

3-**بعد التخطيط:** تمثله الفقرات من (13-18).

4-**بعد السيطرة:** تمثله الفقرات من (19-24).

5-**بعد التعقيد المعرفي:** تمثله الفقرات من (25-30).

مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس السلوك الاندفاعي

تم التحقق من مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس السلوك الاندفاعي وذلك بعرضه بصورته الأولية على(10) من المحكمين المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس التربوي في الجامعات الأردنية والكويتية ملحق(ج)، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من(80%) من المحكمين، وتعد هذه النسبة قيمة مقبولة يتم في ضوئها الحذف والتعديل، ولم يتم حذف أي فقرة.

مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس السلوك الاندفاعي

تم التحقق من مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس السلوك الاندفاعي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(34) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(3) يبين معاملات الارتباط:

جدول(3)

صدق البناء الداخلي لمقياس السلوك الاندفاعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
عدم الانتباه		فرط النشاط		التخطيط		السيطرة		التعقيد المعرفي	
1	.583**	7	.624**	13	.719**	19	.586**	25	.685**
2	.415*	8	.377**	14	.635**	20	.635**	26	.563**
3	.496**	9	.561**	15	.728**	21	.536**	27	.536**
4	.376*	10	.384*	16	.461**	22	.673**	28	.496**
5	.571**	11	.358*	17	.708**	23	.448**	29	.476**
6	.648**	12	.576**	18	.467**	24	.379**	30	.393**

(*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(3) بأنه تحقق لمقياس السلوك الاندفاعي مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.376-0.728) وجميعها ذات دلالة احصائية، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول(4) يبين ذلك:

جدول(4)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس السلوك الاندفاعي

البعد	معامل الارتباط
عدم الانتباه	.824**
فرط النشاط	.847**
التخطيط	.814**
السيطرة	.754**
التعقيد المعرفي	.725**

**تعني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.725–0.847) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، أي أنه تحقق للمقياس دلالات اتساق داخلي جيدة.

ثبات مقياس السلوك الاندفاعي

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (34) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية في التطبيق للمرة الأولى، والجدول(5) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(5)

معاملات ثبات مقياس السلوك الاندفاعي

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
عدم الانتباه	0.83	0.85
فرط النشاط	0.81	0.84
التخطيط	0.82	0.82
السيطرة	0.78	0.80
التعقيد المعرفي	0.86	0.88
الكلي	0.90	0.91

يتبين من الجدول(4) أن معامل ثبات الاعادة لمقياس السلوك الاندفاعي ككل بلغ (0.90) وللأبعاد تراوح بين (0.78–0.83)، أما معامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس ككل فقد بلغ (0.91) وللمجالات تراوح بين (0.80–0.85). وتكون المقياس بصورته النهائية من (19) فقرة كما هي في ملحق (ب).

تصحيح مقياس السلوك الاندفاعي وتفسيره

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ولا يوجد في المقياس فقرات سلبية، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (150) وأدنى درجة (30)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من السلوك الاندفاعي، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

ثانياً: مقياس التفكير الناقد

يتم قياس مستوى التفكير الناقد تم استخدام مقياس جلسر وواتسون (Glaser & Watson) (١٩٨٢) للتفكير الناقد الذي ترجمة للعربية عبد السلام وسليمان (1982)، وقد قامت بتطويره الهلسه عام (2004) من حيث اللغة وتناسبه مع البيئة الأردنية، والمكون من (51) فقرة، موزع على (5) مجالات وهي: مهارة معرفة الافتراضات المكونة من (9) فقرة، ومهارة التفسير المكونة من (9) فقرة، ومهارة تقويم المناقشات المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنباط المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنتاج المكونة من (15) فقرة. وقد صحح الاختبار بحيث أعطيت علامة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل فقرة من فقرات المقياس. ثم أوجدت المتوسط المئوي لكل اختبار من اختبارات المقياس وتم تحديد (3) مستويات لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي: من (0.68 فأكثر) مرتفع، ومن (0.34–0.67) متوسط، ومن أقل من (0.34) متدني.

مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس التفكير الناقد

تم التحقق من مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس التفكير الناقد وذلك بعرضه بصورته الأولية على(10) من المحكمين المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس التربوي في الجامعات الأردنية والكويتية ملحق(ج)، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من(80%) من المحكمين، وتعد هذه النسبة قيمة مقبولة يتم في ضوئها الحذف والتعديل، حيث لم يتم حذف أو تعديل صياغة على الفقرات.

مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد

تم التحقق من مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(34) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(6) يبين معاملات الارتباط:

جدول(6) **مؤشر الاتساق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الناقد**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.519**	18	.554**	35	.554**
2	.366*	19	.604**	36	.604**
3	.547**	20	.454*	37	.454*
4	.405*	21	.621**	38	.621**
5	.618**	22	.463**	39	.463**
6	.428*	23	.558**	40	.558**
7	.599**	24	.346*	41	.346*
8	.629**	25	.526**	42	.526**
9	.440**	26	.497**	43	.497**
10	.573**	27	.576**	44	.576**
11	.523**	28	.500**	45	.500**
12	.494**	29	.411*	46	.411*
13	.594**	30	.474*	47	.474*
14	.349*	31	.384*	48	.384*
15	.585**	32	.504**	49	.504**

.407*	50	.407*	33	.543**	16
.435*	51	.461	34	.572**	17

(*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(5) بأنه تحقق لمقياس التفكير الناقد دلالات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.349–0.629) وجميعها ذات دلالة احصائية.

ثبات مقياس التفكير الناقد

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (34) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية في التطبيق للمرة الأولى، والجدول(7) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(7) معاملات ثبات مقياس التفكير الناقد

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
معرفة الافتراضات	0.85	0.89
التفسير	0.83	0.85
تقويم المناقشات	0.84	0.83
الاستنباط	0.81	0.82
الاستنتاج	0.88	0.86
الكلي	0.91	0.92

يتبين من الجدول(7) أن معامل ثبات الاعادة لمقياس التفكير الناقد ككل بلغ (0.91) وللأبعاد تراوح بين (0.81 –0.88)، أما معامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس

ككـل فقـد بلـغ (0.92) وللمجـالات تـراوح بـين (0.82 –0.89). وتكـون المقيـاس بصورته النهائية من (51) فقرة كما هي في ملحق (ب).

ثالثاً: مقياس اتخاذ القرار

تم تطوير مقياس اتخاذ القرار من خلال الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة مثل مقياس (حمد وعبد الرازق (2015) ودراسة (الرقاد والخوالدة، 2016)، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (22) كما في الملحق (أ) فقرة وبصورته النهائية أصبح مكوناً من (20) فقرة تتوزع على بعدين كما في الملحق (ب) وهما:

1-**بعد التواصل:** وتمثله الفقرات (1-7).

2-**بعد التفكير المنتج:** وتمثله الفقرات (8-14).

3-**بعد التنبؤ:** وتمثله الفقرات (15-20).

مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس اتخاذ القرار

تم التحقق مؤشر اتفاق المحكمين لمقياس اتخاذ القرار وذلك بعرضه بصورته الأولية على(10) من المحكمين المتخصصين بعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس التربوي في الجامعات الأردنية والكويتية ملحق(ج)، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من(80%) من المحكمين، وتعد هذه النسبة قيمة مقبولة يتم في ضوئها الحذف والتعديل، حيث تم حذف الفقرتين رقم(15 و 21) وتعديل صياغة بعض الفقرات بناء على مقترحاتهم.

مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار

تم التحقق من مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(34) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(8) يبين معاملات الارتباط:

جدول(8)

مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	التواصل		التفكير المنتج		التنبؤ
1	.519**	8	.627**	15	.497**
2	.366*	9	.440**	16	.554**
3	.547**	10	.573**	17	.604**
4	.405*	11	.523**	18	.454*
5	.618**	12	.494**	19	.621**
6	.428*	13	.594**	20	.463**
7	.589**	14	.389*		

(*) دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(8) بأنه تحقق لمقياس اتخاذ القرار دلالات صدق بناء داخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.366-0.627) وجميعها ذات دلالة احصائية، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس اتخاذ القرار

البعد	معامل الارتباط
التواصل	.724**
التفكير المنتج	.747**
التنبؤ	.714**

**تعني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.714-0.747) وجميعها دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، أي أنه تحقق للمقياس دلالات مؤشر اتساق داخلي جيدة.

ثبات مقياس اتخاذ القرار

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest)، حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها بلغت (34) طالباً وطالبة، ثم رصدت درجات الطلاب عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد(14) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس بين مرتي التطبيق، وتم أيضاً حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية في التطبيق للمرة الأولى، والجدول(10) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(10)

معاملات ثبات مقياس اتخاذ القرار

البعد	الإعادة	كرونباخ ألفا
التواصل	0.83	0.85
التفكير المنتج	0.85	0.87
التنبؤ	0.81	0.82
الكلي	0.89	0.90

يتبين من الجدول(10) أن معامل ثبات الاعادة لمقياس اتخاذ القرار ككل بلغ (0.89) وللأبعاد تراوح بين (0.81-0.84)، ومعامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس ككل بلغ (0.90) وللأبعاد تراوح بين (0.80-0.87). وتكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة كما هي في ملحق (ب).

تصحيح مقياس اتخاذ القرار وتفسيره

تتم الاستجابة على المقياس بحسب تدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية (3، 5، 9، 10، 13، 14، 18)، وتكون أعلى

درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (100) وأدنى درجة (20)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع من القدرة على اتخاذ القرار ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. بعد أن تم تحديد عنوان الدراسة، وتحديد مجتمعها، تم اختيار عينة طبقية عشوائية من طلبة جامعة الكويت، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019م، وبلغت العينة (755) طالباً وطالبة.
2. تم تحديد مقاييس الدراسة وهي مقياس السلوك الاندفاعي ومقياس التفكير الناقد ومقياس اتخاذ القرار، وتم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، وذلك على عينة استطلاعية بلغت (34) طالباً وطالبة، وتحديد طريقة تصحيحها وتفسير درجاتها، وكيفية تطبيقها.
3. تم الحصول على شعب الكليات العلمية الانسانية وأعداد الطلبة فيها من القبول والتسجيل، ثم تم حصر الشعب المشمولة بعينة الدراسة والطلبة بالطريقة الطبقية العشوائية والذين ستطبق عليهم الدراسة.
4. جمع البيانات وادخالها على برمجية (Spss) واستخراج النتائج.

5.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث.
2. معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع.

3. تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الخامس.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
عدم الانتباه	3.44	.65	3	متوسط
فرط النشاط	3.46	.71	2	متوسط
التخطيط	3.31	.73	5	متوسط
السيطرة	3.38	.72	4	متوسط
التعقيد المعرفي	3.54	.86	1	متوسط
السلوك الاندفاعي	3.43	.63	–	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (11) أن مستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً إذ جاء متوسطه الحسابي (3.43) وانحرافه معياري (0.63)، وقد جاء بعد (التعقيد المعرفي) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي

(3.54) وانحراف معياري(0.86)، بينما جاء بعد (التخطيط) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبلغ متوسطه الحسابي (3.31) وانحرافه المعياري(0.73).

أشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك الاندفاعي لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً حيث بعد (التعقيد المعرفي) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، بينما جاء بعد (التخطيط) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية نموذج السلوك المشكل، حيث أن الاندفاعية هي من السوكيات التي تتميز بالنماء لدى المراهقين، وحيث أن طلاب الجامعة في نهاية مرحلة المراهقة، ويمكن ان يكون سلوكاً سلبياً أو ايجابياً، والجزء الايجابي منه هو هدف الانجاز والسرعة في الاداء، أما السلبي منه فقد تتعلق بالمستويين الاقتصادي والاجتماعي وضغط الرفاق. وقد تكون هذه النتيجة طبيعية وخاصة أن الدراسة قد أجريت على طلبة الجامعة، وهؤلاء في مرحلة عمرية ودراسية تجعلهم يفكرون جيداً في تصرفاتهم واكثر تحكماً بانفعالاتهم وأفعالهم، وكذلك أسلوبهم في سلوك اتخاذ القرار، فهم أكثر بعداً عن العشوائية ويختارون بعناية فائقة، وهذا يعكس اختلافات في معالجة المعلومات والاستراتيجيات المستخدمة من قبل المندفعين، فالأفراد المندفعون يستجيبون بعشوائية وبشكل غير نظامي بطريقة تفتقر إلى استراتيجيات حل المشكلة، ويستجيبون بشكل حدسي دون تفكير، ويتخطون أكثر الخطوات عند حل المشكلات، مثل مراقبة وجمع المعلومات وتحليلها ووضع الخطوط العريضة لخطة العمل، والنظر في جميع الاحتمالات، مما يجعل القرار والتحقق من النتيجة غير صحيح مع النزعة للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية دون تفكير كاف بالمخرجات والنتائج المترتبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النعيمات (2014) والتي أشارت إلى أن مستوى السلوك الاندفاعي لدى عينة الدراسة كان عادياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
معرفة الافتراضات	.49	.24	1	متوسط
التفسير	.47	.27	2	متوسط
تقويم المناقشات	.45	.28	4	متوسط
الاستنباط	.46	.26	3	متوسط
الاستنتاج	.44	.21	5	متوسط
التفكير الناقد	.46	.22	–	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (12) أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً إذ جاء متوسطه الحسابي (0.64) وانحرافه معياري (0.22)، وقد جاء بعد (معرفة الافتراضات) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (0.49) وانحراف معياري(0.24)، بينما جاء بعد (الاستنتاج) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبلغ متوسطه الحسابي (0.44) وانحرافه المعياري(0.21).

أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً حيث جاء بعد (معرفة الافتراضات) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، بينما جاء بعد (الاستنتاج) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وقد يعزى السبب في أن مهارات التفكير الناقد قد جاءت بمستوى متوسط إلى المناهج من الاهداف وحتى التقويم، والتي لا تشجع على التفكير الناقد في المواقف التعليمية، وقلة تعرض الطلبة لمواقف يستطيع من خلالها الطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المدحاني (2003) والتي أشارت إلى أن قدرة التفكير الناقد لدى (65.6%) من الطلبة متوسطة، وأن (32.2%) قدرتهم دون المتوسط، وبالمقابل (2.2%) كانت قدرتهم عالية، وتتفق أيضاً مع دراسة مرعي ونوفل

(2007) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد بـ(80%)، كما وتتفق مع دراسة الكركي والمحادين (2019) والتي أشارت إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة جاء دون المستوى المقبول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التواصل	3.51	.64	1	متوسط
التفكير المنتج	3.43	.64	3	متوسط
التنبؤ	3.50	.68	2	متوسط
اتخاذ القرار	3.48	.60	–	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول (13) أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً إذ جاء متوسطه الحسابي (3.48) وانحرافه معياري (0.60)، وقد جاء بعد (التواصل) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري(0.64)، بينما جاء بعد (التفكير المنتج) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبلغ متوسطه الحسابي (3.43) وانحرافه المعياري(0.64).

أشارت النتائج إلى أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت جاء متوسطاً حيث جاء بعد (التواصل) في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، بينما جاء بعد (التفكير المنتج) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، ويمكن عزو السبب في أن مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة قد جاء متوسطاً إلى أن الطالب في الجامعية يكون قد امتلك مجموعة من الكفايات التي تسمح له بالمحافظة على العلاقات

الاجتماعية الإيجابية وتساهم بقبول الأقران والتوافق الإيجابي في الجامعة، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرقاد والخوالدة (2016) والتي أظهرت أن مقدرة الطلبة في الجامعة الأردنية على اتخاذ القرار كانت متوسطة، وتختلف مع دراسة عياش وغريب (2018) والتي اظهرت أن طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد لديهم مستوى مرتفع من اتخاذ الفرار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت؟

للإجابة عن السؤال تم التحقق من تحقق الافتراضات لتحليل الانحدار الخطي المتعدد:

وتم إجراء فحص القيم الشاذة (Outliers) كما يلي:

جدول(14)

فحص القيم الشاذة (Outliers) للمتغيرات السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار

المتغير	اقل قيمة	اعلى قيمة	Q1	Q3	Interquartile Range	IQR	Q1−IQR	Q3+IQR	الوصف
السلوك الاندفاعي	1.70	4.80	3.13	3.90	0.77	2.33	0.80	6.23	لا يوجد
التفكير الناقد	0.08	1.00	0.25	0.43	0.41	1.23	−0.98	1.66	لا يوجد
اتخاذ القرار	1.55	4	3.10	3.90	0.80	2.40	0.70	6.30	لا يوجد

تشير البيانات في الجدول(14) أنه لا توجد قسم شاذة أو متطرفة

وتم التحقق من التوزيع الطبيعي من خلال حساب التفلطح والالتواء كما في الجدول(15):

جدول (15) التفلطح والالتواء

المتغير	التفلطح	الألتواء
السلوك الاندفاعي	0.284	−0.919

التفكير الناقد	0.212-	0.057
اتخاذ القرار	0.729	0.429-

وتم استخدام تحليل التباين للتأكد من تجانس التباين والجدول(16) يبين ذلك:

جدول (16)

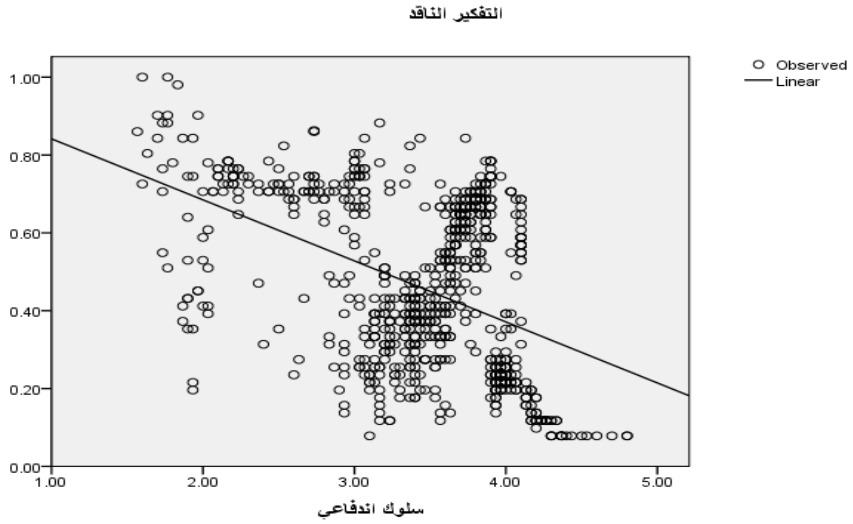
تحليل التباين للانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين التفكير الاستدلالي والابداع واتخاذ القرار

المتغير	النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير الناقد	الانحدار	70.974	2	35.487	121.946	.000
	الخطأ	218.837	752	.291		
	الكلي	289.811	754			

يلاحظ من الجدول (16) أن قيمة (ف) = (12.946) لمتغيري الابداع واتخاذ القرار على الترتيب، وهي ذات دلالة احصائية مما يشير الى تجانس التباين.

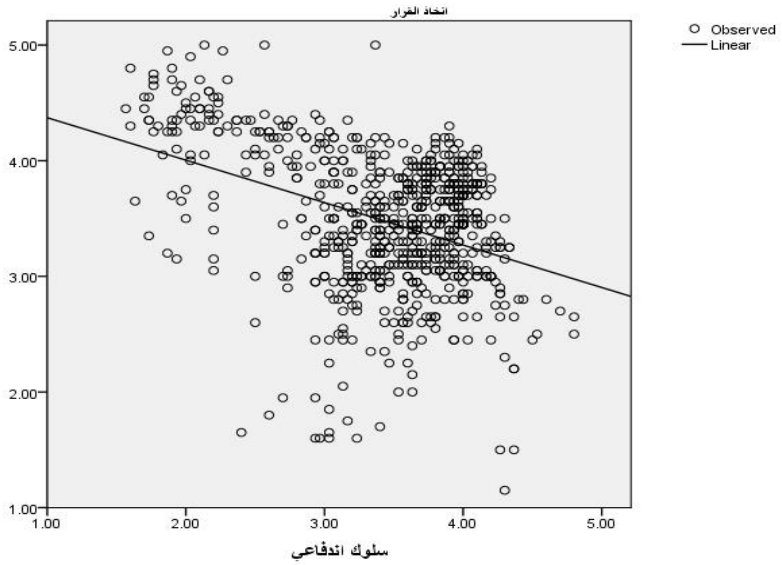
وفيما يلي أشكل الانتشار بين المتغيرات والذي يبين خطية العلاقة:

تم التأكد من شكل الانتشار لتحليل الانحدار الخطي بين السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد كما في الشكل(1):



الشكل (1) شكل الانتشار لتحليل الانحدار الخطي بين السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد

وتم التأكد من شكل الانتشار لتحليل الانحدار الخطي بين السلوك الاندفاعي والتفكير الناقد كما في الشكل(2):



شكل(2): شكل الانتشار لتحليل الانحدار الخطي بين السلوك الاندفاعي والقدرة على اتخاذ القرار

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون الناتج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين التفكير الاستدلالي وكل من التفكير الابداعي واتخاذ القرار والجدول(17) يبين ذلك:

جدول(17)

معامل ارتباط بيرسون الناتج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين السلوك الاندفاعي وكل من التفكير الناقد واتخاذ القرار

	الاحصائي	التفكير الناقد واتخاذ القرار
السلوك الاندفاعي	معامل الارتباط	0.495
	معامل التحديد	0.245

يلاحظ من الجدول(17) وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التفكير الاستدلالي وكل من الابداع واتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الجهراء بدولة الكويت، حيث بلغ معامل الارتباط (0.495)، وقد فسر متغير السلوك الاندفاعي ما مقداره (24.5%) من التباين الكلي في متغيري التفكير الناقد واتخاذ القرار.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك الاندفاعي وأبعاده واتخاذ القرار وأبعاده لدى طلبة

جامعة الكويت؛ أي انه كلما ارتفع مستوى السلوك الاندفاعي انخفض بالمقابل مستوى اتخاذ القرار لدى الطلبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن السلوك الاندفاعي يؤثر في طريقة الفرد في اتخاذ القرار، فأصحاب السلوك الاندفاعي المرتفع يظهرون العشوائية في عملهم، ولديهم مشكلة في معالجة المعلومات والاستراتيجيات المستخدمة، وتكون استجاباتهم عشوائية وبطريقة غير نظامية تفتقر إلى استراتيجيات حل المشكلة، ويستجيبون بشكل حدسي دون تفكير، ويتخطون أكثر الخطوات المهمة عند حل المشكلات، مثل مراقبة وجمع المعلومات وتحليلها ووضع الخطوط العريضة لخطة العمل، والنظر في كل الاحتمالات، مما يجعل القرار والتحقق من النتيجة غير صحيح مع النزعة للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية دون تفكير كاف بالمخرجات والنتائج المترتبة. كما قد يعود السبب إلى أن الاندفاعية قد تدفع الطلبة للميل الى أن يكونوا أكثر تسرعاً في قراءة المعلومات (المثيرات) والاجابة عليها بشكل سطحي مع إهمالهم لأكثر المعلومات المرتبطة بالقرار واتخاذه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريين (Rein ،2000) والتي توصلت الى وجود علاقة دالة سلبية بين الاندفاعية واسلوب أتخاذ القرار في حل المشكلة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار حسب متغيري الجنس والكلية والجدول(18) يبين ذلك:

جدول(18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار حسب متغيري الجنس والكلية

المتغير	فئة المتغير		السلوك الاندفاعي	التفكير الناقد	اتخاذ القرار
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.41	.47	3.55
		العدد	376	376	376
		الانحراف المعياري	.63	.22	.55
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.44	.45	3.42
		العدد	379	379	379
		الانحراف المعياري	.63	.21	.64
الكلية	علمية	المتوسط الحسابي	3.30	.49	3.57
		العدد	301	301	301
		الانحراف المعياري	.68	.23	.60
	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.51	.44	3.42
		العدد	454	454	454
		الانحراف المعياري	.58	.21	.59

يتبين من الجدول(18) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقاييس السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية، ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، حيث تم التحقق من تجانس التباين حيث كانت قيمة (Box's M)=(44.556) حيث (df1=18 و df2=1205991.834) وقيمة (ف)=2.456 ومستوى دلالتها (0.001)، وحيث أنه يتوفر التوزيع الطبيعي لكبر حجم العينة، مما يشير لتحقق افتراضات تحليل التباين المتعدد، والجدول(19) يبين نتائج التحليل:

جدول(19)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) لمعرفة دلالة الفروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية

الأثر	القيمة	قيمة(ف) المناظرة	الدلالة
الجنس Hotelling's Trace	.011	2.848	.037
الكلية Hotelling's Trace	.029	7.288	.000
التفاعل بين الجنس والكليةWilks' Lambda	.998	.625	.599

يتضح من الجدول(19) عدم وجود فروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى للتفاعل بين الجنس والكلية حيث كانت قيمة ويلكس (Wilks' Lambda) = (0.998)، وقيمة (ف) المناظرة= (0.625) ومستوى دلالتها=(0.599)، وتبين وجود فروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير الكلية حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace) = (0.029)، وقيمة (ف) المناظرة= (7.288) ومستوى دلالتها=(000)، كما تبين وجود فروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار مجتمعة تعزى للجنس، حيث كانت قيمة هوتلنج (Hotelling's Trace)= (0.011)، وقيمة (ف) المناظرة= (2.848) ومستوى دلالتها=(0.037)، ولمعرفة في أي من المتغيرات تعود تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي(TOW Way ANOVA) عديم التفاعل، والجدول(20) يبين ذلك:

جدول(20)

تحليل التباين الثنائي (TOW Way ANOVA) لدلالة الفروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً للجنس والكلية

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]									
F	df1	df2	Sig.	المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
2.555	3	751	.054	السلوك الاندفاعي	الجنس	.001	1	.001	.003	.957
					الكلية	7.659	1	7.659	19.605	.000
					الخطأ	293.766	752	.391		
					الكلي المصحح	301.578	754			
2.360	3	751	.070	التفكير الناقد	الجنس	.020	1	.020	.420	.517
					الكلية	.285	1	.285	6.011	.014
					الخطأ	35.627	752	.047		
					الكلي المصحح	35.962	754			
2.515	3	751	.058	اتخاذ القرار	الجنس	2.183	1	2.183	6.210	.013
					الكلية	3.420	1	3.420	9.728	.002
					الخطأ	264.373	752	.352		
					الكلي المصحح	270.959	754			

يظهر من الجدول(19) تشير قيم تجانس تباين الخطأ لاختبار ليفين إلى أن قيم (ف) =(2.555 ، 2.360، 2.515) للسلوك الاندفاعي والتفكير الناقد واتخاذ القرار على الترتيب، وهذه القيم ليست دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) مما يدل على تجانس تباين الخطأ وعليه تم استخدام تحليل التباين.

يتبين من الجدول(18) وجود فروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى للكلية، حيث كانت قيم (ف)= (19.605، 6.011، 9.728) على الترتيب، ولصالح التخصصات الإنسانية في السلوك الاندفاعي والكليات العلمية في التفكير الناقد واتخاذ القرار، ويلاحظ أن الفروق كانت فقط في اتخاذ القرار تعزى للجنس، ولصالح الذكور فروق حيث كانت قيمة

(ف)= (6.210)، ولصالح الذكور؛ أي أن الذكور أعلى في القدرة على اتخاذ القرار من الإناث.

أظهرت النتائج وجود فروق في كل من السلوك الاندفاعي التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت تعزى للكلية ولصالح الكليات الإنسانية في السلوك الاندفاعي والكليات العلمية في التفكير الناقد واتخاذ القرار، وقد يعزى السبب في أن طلبة التخصصات الانسانية كانوا أكثر اندفاعية، فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة المساقات التي يدرسها الطلبة، حيث تطبع المواد العملية الطالب بالهدوء والصبر نتيجة لصعوبة المواد التي يدرسها طلبة التخصصات العلمية، والتي تتطلب الانتباه والتخطيط والقدرة على تحويل الافكار الى افعال، وحيث ان الاندفاعية كسلوك ترتبط وتتأثر بعدة ميكانيزمات، مثل ضعف القدرة على الانتباه ونقص القدرة على التخطيط،

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة الشافعي والحسيني (2013) والي أشارت إلى وجود فروق في الاندفاعية تعزى لنوع التعليم ولصالح طلبة التعليم الفني حيث كانوا أكثر ميلاً نحو الاندفاعية.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في اتخاذ القرار تعزى للجنس، ولصالح الذكور فروق؛ أي أن الذكور أعلى في القدرة على اتخاذ القرار من الإناث، ويمكن أن يعزى السبب في أن الذكور اكثر قدرة على اتخاذ القرار إلى أن من طبيعة الإناث حيث يأخذن وقتاً أكبر في التفكير قبل اتخاذ القرار، والقيام بمشاورات طويلة قبل اتخاذهن للقرارات، وأكثر تردداً، كذلك قد يعود إلى أنهم يسعين لإيجاد أكثر من بديل لحل المشكلة، أما الذكور فهم أكثر جرأة في اتخاذ القرارات، والتي تتخذ بشكل أسرع مقارنة مع الإناث، كما قد يعزى ذلك إلى أن الذكور أكثر حرية في المجتمع الكويتي والمجتمع الشرقي عموماً، كما قد يعود ذلك إلى الاختلاف في أساليب التنشئة الأسرية حيث تولي الأسر الاهتمام بالتربية والتنشئة للذكور بطرق تختلف عنها لدى الإناث، حيث يقوم الوالدان بتشجيع أبناءهم الذكور على الاعتماد على أنفسهم, والاستقلالية في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بهم وبمستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي, إضافة إلى توسيع مجالات الحرية لهم لكي يتصرفوا بشكل كامل في مختلف شؤون حياتهم الشخصية والاجتماعية والجامعية، وقد يعزى كذلك إلى أن الاناث أكثر عاطفية واجتماعية من

الذكور، فالأنثى تظهر التعاطف مع الآخرين أكثر من الذكر، مما قد يؤثر على اتخاذها لقراراتها؛ لذا جاءت الفروق لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرقاد والخوالدة (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتخاذ القرار تعزى لمتغيري الجنس والكلية، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الهواري (2011) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص، وتختلف كذلك مع دراسة عياش وغريب (2018) والتي لم تظهر نتائجها وجود فروق في اتخاذ القرار تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك الاندفاعي، وذلك في ضوء المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة في الجامعة، حيث أشارت نظرية كاجان وكاجان (Kagan & Kagan,1970) إلى ان السلوك الاندفاعي يتصف بالاستقرار بصفه عامة داخل الفرد ذاته وداخل المهمة، وأن الميل للاندفاعية يكون مستقراً عبر الزمن والموقف، ويكون قابلاً للتعديل إلى حد ما، وبذا يتصف المندفع بنقص القدرة على التأمل والمراجعة ومقاومة الضغوط الناتجة عن المشكلة كما أنه أقل قدرة على رؤية الجزئيات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة كازيل (Cazzell, 2009) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في السلوك الاندفاعي تعزى لمتغير الجنس، وتتفق كذلك مع دراسة زينب (2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق علاقة ذات دلالة احصائية في السلوك الاندفاعي تعزى لمتغير الجنس، بينما تختلف مع دراسة الشافعي والحسيني (2013) والي أشارت إلى أن الإناث أكثر ميلاً نحو الاندفاعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل من سلوك المخاطرة والاندفاعية تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع التعليم، وتختلف كذلك مع دراسة النعيمات (2014) حيث اظهرت وجود فروق السلوك الاندفاعي بين الجنسين ولصالح الذكور.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الناقد وقد يعزى ذلك إلى أن كلا الجنسين هما نتائج نظام تعليمي واحد سواء في التعليم المدرسي أم الجامعي، فكلا الجنسين في دولة الكويت يخضعون لنفس المناهج الدراسية ويستخدم

كلاً من المدرسين والمدرسات نفس الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية. أي أن كلا الجنسين يتعرضان الى نفس طرق واساليب التدريس، بالإضافة الى تشابه المناهج التي يدرسونها.

وتتفق مع دراسة الكركي والمحادين (2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير الناقد تعزى للنوع الاجتماعي. وتختلف مع دراسة المدحاني (2003) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائياً في التفكير الناقد تعزى للجنس ولصالح الإناث، كما تختلف مع دراسة مرعي ونوفل (2007) والتي اشارت الى وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفيما يتعلق بوجود فروق في مستوى التفكير الناقد ولصالح طلبة الكليات العلمية ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة التخصصات العلمية يميلون إلى توظيف التفكير العلمي المنطقي في تفكيرهم؛ في دراستهم، إضافة إلى ذلك فإن أبحاث الدماغ تشير إلى أن مثل هؤلاء الطلبة هم من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، حيث يميلون إلى التفكير المنطقي التجريدي، وتفكير الخطوة تلو الخطوة، وإلى التفكير التقاربي، والدماغ الأيسر يمثل جوهر التفكير المنطقي، والتفكير المنطقي تفكير يستند إلى النقد، كما قد يعزى إلى أنهم أكثر منطقية في التفكير وأكثر قدرة على نقل القواعد المنطقية إلى المواقف الحياتية، أكثر قدرة على تحليل المواقف والمشكلات ورؤية التفاصيل المتعلقة بها. ويمكن أن يعود السبب إلى أن طبيعة الدراسة العلمية تحتاج إلى درجة عالية من الفهم والابتكار والتطبيق والتحليل وربط العلاقة بين عناصر المادة التعليمية وهذا يحتاج إلى جهد أكبر، في حين تتطلب الدراسات الانسانية غالباً مهارة التذكر وهي العملية الأولى في المجال المعرفي.

وتتفق مع دراسة المدحاني (2003) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة في التفكير الناقد تعزى للتخصص ولصالح الفرع العلمي، كما تتفق مع دراسة الكركي والمحادين (2019) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية تعزى للتخصص.

2.4 التوصيات

استناداً لنتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

1-ضرورة أن تقوم الجامعة بعقد الورش التدريبية لطلبة الجامعة لتوعيتهم بضورة التحكم بالسلوك الاندفاعي ومدى توفر مهارات التفكير الناقد لديهم ومدى امتلاكهم لمهارات اتخاذ القرار.

2-ضرورة صياغة المواد الدراسية واستخدام أساليب وطرق التدريس والآليات التي تساعد على الحد من السلوك الاندفاعي وتراعي أسلوب التفكير الناقد وتساعد في التقليل من التردد في اتخاذ القرارات لدى الطلبة.

3-إجراء دراسة تتناول علاقة السلوك الاندفاعي بمتغيرات أخرى كالتفكير الابداعي والقدرة على حل المشكلات.

المراجع

أ- المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز (2005). **التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته – مهارته –تنميته – أنماطه**. القاهرة: عالم الكتب.

إبراهيم , ريزان علي (2004). **أنماط الشخصية (A–B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار**. رسالة ماجستير كلية التربية (ابن الهيثم): جامعة بغداد.

الاعسر، صفاء وكفافي، علاء (2000). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

جابر، عبد الحميد والشيخ، سليمان (1978). **دراسات نفسية في الشخصية العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

الجبيلي، احمد (2014). التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة جامعة الملك خالد في ضوء الجنس والتخصص. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية**، 23(2): 179–228.

الجردي، طارق والخولي، زياد والمحرز، هناء (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث كلية التربية. **مجلة جامعة البعث**، 38(58): 55–85.

جروان، فتحي (2016). **تعليم التفكير مفاهيم تطبيقات**. الطبعة التاسعة، الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)**، القاهرة: دار الفكر.

الحلفاوي، مسعف (1997). اشتقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس (واطسون – جليسر) للتفكير الناقد. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخثعمي، صالح سفير (2008). **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

الخليقي، سبيكة (1994). **المشكلات السلوكية لدى أطفال المدارس الابتدائية**. مركز البحوث التربوية: جامعة قطر.

الرقاد، هناء والخوالدة، عز الدين (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل**، 25: 18-41.

زينب، معيزة (2019). **مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوضياف: الجزائر.

الخولي، هشام محمد (2002). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1996). **علم النفس التربوي**. الطبعة الخامسة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

حماد، رندة (2017). **الاسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

الربضي، مريم سالم.(2004). **أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

رزوقي، رعد وعبد الكريم، سهى (2015). **التفكير وأنماطه**. الجزء الأول، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغول, رافع والزغول, عماد (2009). **علم النفس المعرفي**. ط(3), الأردن, عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول, عماد (2006). **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال**. الأردن, عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (1989). بعض أبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني المرتبطة بأسلوب (الاندفاع–التروي) و(الاعتماد–الاستقلال) عن المجال لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بدمياط**، 11(1): 315–360.

سرحان، إبراهيم (2000). **مستوى مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السرور، ناديا (2005). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، عزيزة. (١٩٩٥). **التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي**. الاسكندرية: دار المعرفة.

الشافعي، ابراهيم والحسيني، أحمد (2013) سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى الطلبة المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة. **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا**، (49): 595–632.

الشرقاوي، أنور (1992). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشريدة، محمد خليفة (2009). قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 33(1): 371–403.

شعلان، إيثار وكاظم، سميرة (2014) السلوك الاندفاعي لدى أطفال الرياض، وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، عدد 43: 100–128.

شقير، زينب محمود(1999). فاعلية برنامج معرفي سلوك متعدد المحاور في تعديل بعض خصائص الاطفال مفرطي النشاط، **مجلة الآداب والعلوم الانسانية**، جامعة ألمنيا، مجلد 34: 7–10.

الشقيرات، محمد والزعبي، أحمد (2003) أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي على الاداء في بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. **مجلة جامعة دمشق**، 19(1): 57-93.

الشمايله، آلاء (2016). **فاعلية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر**. رسالة دكتوراه، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الشيخ، رائد (2004). **تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية والاستقلالية الذاتية لدى الاطفال التوحديين وقياس فاعليته**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

صالح، قاسم حسين (1999). **علم النفس المعرفي**. صنعاء: مجموعة الجيل الجديد.

صعدي، ابراهيم (1999). **الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين/المعلمات بمنطقة جازان**. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

طعمه، أمل أحمد (2006). **اتخاذ القرار والسلوك القيادي**. الأردن، عملن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

الكركي، وجدان والمحادين، سرى (2019). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. دراسات، العلوم التربوية، 46(1): 321-342.

عبد الله، مدركة (2009). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة كلية التربية الأساسية. **مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية**، العراق، (58): 545-564.

عبد السلام، محمد (2020). **مهارات التفكير الناقد: دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية**. مكتبة نور، من الموقع الالكتروني https://www.merefa2000.com/2020/08/blog- تم الدخول اليه بتاريخ 2020/11/3.

عبد العزيز، سعيد (2009). **تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر (2009). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.

العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات علمية. عمان: دار المسيرة للنشر.

عثمان، سيد وأبو حطب، فؤاد (1978). **التفكير : دراسات نفسية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عجوة، عبد العال والبنا، عادل (1999). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى طالب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، 10(37): 245-316.

عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠). **المدرسة وتعليم التفكير**. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الباقي، علا (2007). **علاج النشاط الزائد لدى الاطفال باستخدام برامج تعديل السلوك**. ط2، القاهرة: دار النهضة للنشر.

عفانة، عزو(1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة االسالمية بغزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، 1(1): 38-69.

عياش، ليث وغريب، سيف (2018) اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بغداد. **لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية (بحوث العلوم النفسية والتربوية)**، 3(28): 178-196.

غانم، محمود محمد (2009). **مقدمة في تدريس التفكير**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد أحمد (2002). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي-الاندفاع). **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، العدد (1): 159-264.

فرمان, جلال عزيز (2012). **التفكير الناقد والإبداعي: دراسات نظرية- ميدانية.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي علي(1988). استخدام فنيات التعلم بالنمذجة في اكتساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروي المعرفي، **المؤتمر الرابع لعلم النفس بالاشتراك مع كلية الآداب**، جامعة عين شمس، القاهرة.

فرماوي، حمدي علي (1987). أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي عند اطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء. **دراسات تربوية**، 2(9): 153-183.

فرير، فاطمة حممي (1986). **التأمل /الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية.** رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة الزقازيق.

الفضل، مؤيد (2004). **نظريات اتخاذ القرار**. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.** الطبعة الثانية، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مارازانو، روبرت دافرون (2004). **أبعاد التفكير**. ترجمة يعقوب حسين، ونشوان، محمد خطاب، عمان: دار الفرقان للنشر.

المدحاني، نورا (2003). **التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

مرعي، توفيق ونوفل، محمد (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنوروا). **مجلة المنارة**، 13(4): 289-341.

مصطفى، أسامة فاروق (2011). **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

معيزة، زينب (2019). **مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.

منظمة الصحة العالمية (2005). **الوقاية من الاضطرابات النفسية**. القاهرة: صادر عن قسم الصحة النفسية وتعاطي العقاقير والمواد بالتعاون مع مركز البحوث الوقائية في جامعة نايجميجين وجامعة ماآستريخت.

أبو المعاطي، وليد (2009). مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع/التروي. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 33(1): 285-315.

النبهاني، سعود (2010). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في عمان. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**، 7(2): 111-137.

النعيمات، بيان (2014). **السلوك الاندفاعي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم المزار الجنوبي**. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة مؤتة.

نوفل، محمد وسعيفان، محمد.(2011). **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الهواري، مريم (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

ياغي، محمد عبد الفتاح (1988). **اتخاذ القرارات التنظيمية**. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

يحيى، خولة (2000). **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية**. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ب- المراجع الاجنبية

American Psychiatric Association, APA.(2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5**. Washington: DC.

Angela, F., Tatiana, Z., Elena, T., Daniela, D., Andrea, R., Angela, V., Paolo, S. (2005).The Relationship Between Temperament and Impulsive Behaviors in Eating Disordered Subjects. **National Center for Biotechnology Information**, 13(1):61-70.

Ashram, H. (2005). **Leadership Decision Making**. USA: Harvard Press.

Astleitner, H.(2002). Teaching Critical Thinking. **Journal of Instructional Psychology**. 29 (2):53-76.

Athari, Z., Nasr, A., Sharif, S. & Nematbakhsh, M.(2013). Assessing critical thinking in medical sciences students in two sequential semesters: Does it improve?**.** Journal of Education & Health Promotion, Online https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3778642/ Visited in 6/5/2020.

Baillin, S.(1999). Conceptualizing Critical Thinking. **Journal of Curriculum Studies**. 31(3):285-302.

Barkley, R. A. (2003). **Attention-deficit/hyperactivity disorder**. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), Child psychopathology (p. 75–143). Guilford Press.

Beyer, B.(1997). **Improving student thinking: A comprehensive approach**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Beattie, J., Baron, J., Hershey, J. C., & Spranca, M. D. (1994). Psychological determinants of decision attitude**. Journal of Behavioral Decision Making, 7**(2): 129–144.

Bari, A. & Robbins, T. W. (). Inhibition and impulsivity: Behavioral and neural basis of response control. **Prog Neurobiol**, 108: 44–79.

Bates, J. E., Goodnight, J. A., Fite, J. E., & Staples, A. D. (2009**). Behavior regulation as a product of temperament and environment**. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems (p. 116–143). Cambridge University Press.

Bayless, D. W., Darling, J. S., Stout, W. J. & Daniel, J. M.(2012). Sex differences in attentional processes in adult rats as measured by performance on the 5-choice serial reaction time task. **Behavior Brain Res,** 235(1): 48–54.

Breton, Y. A., Seeland, K. D. & Redish, A. D.(2015). Aging impairs deliberation and behavioral flexibility in inter-temporal choice. **Frontiers in aging neuroscience**, **7**: 41.

Beyer, B. k.(1985) Teaching Critical Thinking: A direct Approach. **Social Education.** 49(4): 297.

Budi, A., Rizqi. L. & Caraka P. (2019). Student Decision-Making Ability As A Preparation For Facing The Industrial Revolution 4.0. **International Journal of Scientific & Technology Research**, 8(10): 1200-1204.

Cazzell, M. (2009). **College students risk behavior: implications of religiosity and impulsivity**. Ph.D. University of Texas at Arlington.

Clark, W.R. & Grunstein, M.(2004). **Are you hard wired The role of genes in human behavior.** New York: Oxford University Press.

Christopher, B., (1998).**Critical thinking Skills: An Interview with Dr. Richard Paul**. ED 434 227.

Collins, R. & Adamec, C.A.(2008). **Impulse Control Disorders**. New York: Chelsea House Publishers.

Coscina, D.V. (1997). **The Biopsychology of Impulsivity: Focus on Brain Serotonin.** In C. Webster & M. Jackson (Ed.). Impulsivity: Theory, assessment, and treatment (pp. 95-115). New York: Guilford Press.

Daruna, J. H.; Barnes, P. A.(1993). **A neurodevelopmental view of impulsivity**. In McCown, William George; Johnson, Judith L.; Shure, Myrna B.. The Impulsive Client: Theory, Research, and Treatment. Washington, DC: American Psychological Association. 37–23.

Dalley, J. W., Everitt, B. J. & Robbins, T. W.(2011). Impulsivity, compulsivity, and top-down cognitive control. **Neuron,** 69: 680–694.

Dalley, J. W. & Roiser, J. P.(2012). Dopamine, serotonin and impulsivity. **Neuroscience**, 215: 42–58.

Ehrman, M. & Leaver, B.L.(2003). Cognitive Styles in the Service of Language Learning. **System**, 31(3):393-415.

Ennis, R. (1992). **Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver.** Colorado, March 27-30.

Eubig, P. A., Noe, T. E., Floresco, S. B., Sable, J. J. & Schantz, S. L. (2014). Sex differences in response to amphetamine in adult Long-Evans rats performing a delay-discounting task. **Pharmacology Biochem Behavior,** 118: 1–9.

Evenden, J. L. (1999a). Varieties of impulsivity. **Psychopharmacology**, 146(4): 348-361.

Evenden, J.(1999b). The pharmacology of impulsive behaviour in rats V: the effects of drugs on responding under a discrimination task using unreliable visual stimuli. **Psychopharmacology (Berl),** 143(2): 111–122.

Eysenck, H. J. (1993). **The nature of impulsivity.** In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), The impulsive client: Theory, research, and treatment (p. 57–69). American Psychological Association.

Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W.(1985). **Personality And Individual Difference M : A Natural Science Approach**. New York: Plenum Press.

Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. **British Journal of Social & Clinical Psychology,** 16(1), 57–68.

Facione, P. A.(2011). **Think Critically, Pearson Education**: Englewood Cliffs, NJ.

Harrison, E.F.(1974). **Management and organization**. Boston: Haughton Mifflin Co.

Hibbing, B.E. (2008). Individual Difference in fast –and- frugal Decision making; Neuroticism and the Recognition Heuristic, University of Mannheim, Germany Centre for Doctoral. **Studies in Social and Behavioral Siences**, 7(27): 45-48.

Halpern, D.F.(1998) , Teaching Critical Thinking for Transfer Across **Domains American Psychologist**, 53(4): 449-455.

Guilford, J.P .(1980). Cognitive Styles: What are they?, Educational and Psychological Measurement, **Educational and Psychological Measurement,** 40(3): 15-35.

kanten, P.(2018). The Individual Antecedents of Impulsive Behavior. **Journal of Business Research Turk**, 10(3): 732-746.

Kondakci, E. & Aydin, Y.(2013). Predicting Critical Thinking Skills of University Students through Metacognitive Self-Regulation Skills and Chemistry Self-Efficacy. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13(1):666-670.

Kaplan, R.S. & Norton, D.P.(2000). **The Strategy - Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies**. Thrive In The New Business Environment, Harvard Business School Printing.

Ibrahim, M.(2014). Mixed Scanning Approach to Budgetary Decision Making: A Review. **Journal of Management & Public Policy**, 6(1): 14-20

Frazier, D.M .& west, E. (1997). **Social studies in Secondary school** .New York, Ronald Press Company.

Ferrett, S.(2011). **Peak Performance: Success in College and Beyond**. 8th Ed , McGraw-Hill Education.

Fisher, A. (2001). **Critical Thinking: An Introduction**. Cambridge University Press: United Kingdom

Fox, J. Cater, M., Shreve, J., & Jones, K. (2012). An Examination of Demographic Differences in Decision-Making Among Adolescents Participating in a Community-Based Service Learning Project. **The Forum Journal,** 17 (2).

Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). **Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions**. Oxford University Press

Kagan, J., Moss, A. & Sigel, R.(1963). Reflection/Impulsivity in Children. **Journal of Personality**, 31: 212-217.

Kagan, J., Rosman, B., Day, D., Albert, J. & Phillips, W.(1964). Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes. **Psychological Monographs: General and Applied**. 78(1):1–37.

Kagan, J. & Kogan, N.(1970): **Individual Variation in Cognitire Processes**. In p. Mussen (Ed): Carmichaels Manual of Child Psychology, New York: Wily Sons:1273-1365.

Kagan, J.(1971). **Educational Implications of Cognitive Styles**. In G. S. Lesson (ed), Psychology and Educational Practice , Glenview, III, Scott, Foresman.

Kagan, J., & Messer, S. B. (1975). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity: Commentary reply. **Developmental Psychology,** 11(2), 244–248.

Keller, K. (1992) . **Reflection impulsivity as a function of language level in deaf children**. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, St. Louis: USA.

Leach, B.T.(2011). **Critical Thinking Skills as Related to University Students Gender and Academic Discipline**. Unpublished Doctoral dissertation, State Tennessee East University: Carolina

Madden, G.J.; Johnson, P.S. (2010). **A Delay-Discounting Primer**. In Madden, Gregory Jude; Bickel, Warren K. Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting. Washington, DC: American Psychological Association. –11 37. ISBN 978-1-4338-0477-9.

Mann, L. (1973). Differences between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making. **Child Development**, 44(2), 274–279.

Messer, S.(1976). Reflection- Impulsivity, Review. **Psychological Bulletin**, 83 (6): 1026-1052.

Murray, H.A.(1938). **Exploration in personality**. New York University press.

National institute of mental health "NIMH" (2011) : **department of health & human services**, U.S.A, publication No 11- 3561.

Nelson,W. & Finch, A.(1975). **Effects Reinforcement and Response – Cost on Cognitive Style in Emotionally disturbed boy**. McGraw: Hill Company.

Moorthi, S**.** (2018). A Study on College Students' Decision Making Skill Based on their Family Background**. International Journal of Innovative Research Explorer**, 5(4): 193-200.

Norris, S.(1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. **Educational Leadership,** 42(1): 413.

Rein, R.(2000). personality correlates reflection-impulsivity in college Males, **Diss, Abs, Int**, 60(7).

Parker, J.D. & Bagby, R.M. (1997). **Impulsivity in Adults: A Critical Review of Measurement Approaches.** In C. Webster & M. Jackson (Ed.). Impulsivity: Theory, assessment, and treatment (pp. 142-157). New York: Guilford Press.

Paul, R. & Elder, L.(2002). **Critical Thinking, Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life**. New York: Prentice Hall.

Paule, P., Elder, L., & Bartell, T.(1997) . **California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations**. State of California, California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento

Pinkston, J. W. & Lamb, R. J.(20.11). Delay discounting in C57BL/6J and DBA/2J mice: adolescent-limited and life-persistent patterns of impulsivity. **Behavior Neuroscience**,125(2): 194–201.

Reed, S.K.(1982**). Cognition; Theory and applications**. California: Brooks publishing Company.

Robbers, S.(1984). **Manegements: Concepts and Practices Engle Wood Chliffs, N.J**. Prentics Hall: Inc.

Rachlin, H. (2000). **The science of self-control**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ruland, J.(2000). Relationship of Classroom Environment to Growth in Critical Thinking Ability of First Year College Student. **DAI,** 60(8): 745-A.

Sergeant, N. (1999). Neurofibrillary degeneration in progressive supranuclear palsy and corticobasal degeneration: tau pathologies with exclusively "exon 10" isoforms. **Neurochem Journal**, 72(3):1243-9.

Simon, H. A. (1982). **Models of bounded rationality**. Cambridge, MA: MIT Press.

Soares, A.R.(2018). Trait determinants of impulsive behavior: a comprehensive analysis of 188 rats. **Scientific Reports,** volume 8.

Spoto, A.(2014). Impulsiveness, Behavioral Disorders and Alcohol Misuse in Teenage Students in Northern Italy. **Journal of Psychological Abnormalities in Children,** 03(03): 1-16.

Sternberg, R.J (1986). **Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement**. National Institute of Education (U.S.)

Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2010). **Educational psycholog**. 2nd ed, Pearson Education: Upper Saddle River, N.J.

Schroeder, M,B.(2006). **Improving college students' ability to think critically**. Unpublished thesis of Master degree: The University of Kansas, USA.

Swartz, R. (2001). **Infusing critical and creative thinking into content instruction. In: Costa**, A. (Ed.) Developing minds, A Resource Book for Teaching Thinking. (3.Ed.). (Pp. 266–274). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tamam, L., Zengin, M., Karakus, G., & Ozturk, Z. (2008). Impulse control disorders in an inpatient psychiatry unit of a university hospital. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni / **Bulletin of Clinical Psychopharmacology**, 18(3), 153–161.

Turman, D. A., Mandell, D. R. & Moghaddam, B.(2010). Adolescents exhibit behavioral differences from adults during instrumental learning and extinction. **Behavior Neuroscience**, 124(1): 16–25.

VandenBos, G. R. (2007). **APA dictionary of psychology**. Washington, DC: APA.

Yeh, M.-L. & Chen, H.-H. (2003) Comparison of affective dispositions toward critical thinking across Chinese and American baccalaureate nursing students. **Journal of Nursing Research**, 11:39-46.

Watson, F. & Glaser, E.M.(1980). **Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal**. Dallas: Psychological Corporation.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2008). **Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Short Form manual**. San Antonio. Pearson Education, Inc.

Webster, C. D., & Jackson, M. A. (Eds.). (1997). **Impulsivity: Theory, assessment, and treatment**. The Guilford Press.

ملحق(أ)

أدوات الدراسة بصورتها الأولية

عزيزي المحكم: **المحترم**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات**" ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي مقياس السلوك الاندفاعي ومقياس التفكير الناقد ومقياس اتخاذ القرار التي بين يديك، أرجو التكرم بتحكيمها من حيث شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال ومناسبتها، والصياغة اللغوية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث

احمد غازي مطلق رشاش المطيري

مقياس السلوك الاندفاعي

		صياغة الفقرة		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
الرقم	الفقرة	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
	بعد عدم الانتباه					
1	لا أولي اهتماماً لأنشطة حياتي اليومية					
2	يتشتت انتباهي بسرعة					
3	أرتبك في المواقف الحياتية					
4	أركز جيداً أثناء تفكيري بأمر ما					
5	أجد صعوبة في استمرارية التركيز في الانشطة والمهام					
6	أتململ في اليدين والقدمين وأتحرك في مقعدي					
	بعد فرط النشاط					
7	أستعجل الآخرين في حديثهم من خلال مقاطعتهم قبل الانتهاء من الكلام					
8	أكره الوقوف في طابور وانتظار دوري					
9	أتجنب الدخول في المهام التي تتطلب جهداً عقلياً					
10	أتصرف في المواقف دون تفكير					
11	أمشي بخطوات سريعة					
12	عندما يطرح المعلم سؤالاً أسارع في الإجابة					
	بعد التخطيط					
13	استخدم أول فكرة تدور في بالي لحل المشكلة دون تخطيط					
14	أخطط للمهام التي سأقوم بها بعناية					
15	أخطط للرحلات قبل وقت كاف					

16	أخطط لمستقبلي المهني					
17	أهتم بالحاضر أكثر من المستقبل					
18	أعبر عن رأيي حول أي موضوع بالاعتماد على المعلومات الجديدة المتوفرة عنه					
	بعد السيطرة					
19	أشعر أن التزاماتي تفوق طاقتي					
20	أتصرف بطريقة غير لبقة مع الآخرين					
21	لا أستطيع إكمال أنشطتي					
22	أستطيع ضبط نفسي					
23	أغضب عندما أخسر في لعبة رياضية					
24	أفقد صبري في حال قيام الآخرين بعملهم ببطء					
	بعد التعقيد المعرفي					
25	أقوم بأكثر من عمل واحد في نفس الوقت					
26	أميل للتفكير في المشاكل المعقدة					
27	أميل بسرعة لإيجاد الحلول عندما تواجهني مشكلة					
28	أحب حل الألغاز					
29	أفكر بأشياء أخرى أثناء حديثي					
30	اتجنب الأعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير					

حماد، رندة (2017). **الاسلوب المعرفي (التصلب-المرونة) لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

TRUCH, S.(1980). Teacher Burnout

يتم قياس مستوى التفكير الناقد تم استخدام مقياس جلسر وواتسون (Glaser & Watson) (١٩٨٢) للتفكير الناقد الذي ترجمة للعربية عبد السلام وسليمان (1982)، وقد قامت بتطويره الهلسه عام (2004) من حيث اللغة وتناسبه مع البيئة الأردنية، والمكون من (51) فقرة، موزع على (5) مجالات وهي: مهارة معرفة الافتراضات المكونة من (9) فقرة، ومهارة التفسير المكونة من (9) فقرة، ومهارة تقويم المناقشات المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنباط المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنتاج المكونة من (15) فقرة. وقد صحح الاختبار بحيث أعطيت علامة واحدة

لكل إجابة صحيحة على كل فقرة من فقرات المقياس. ثم أوجدت المتوسط المئوي لكل اختبار من اختبارات المقياس وتم تحديد (3) مستويات لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي: من (35–51) مرتفع، ومن (20–35) متوسط، ومن أقل من (20) متدني.

مقياس التفكير الناقد

يشتمل هذا المقياس على خمسة اختبارات فرعية صممت للتحديد قدرتك في استخدام مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى ورقة للإجابة لا تفتح الاختبار حتى يطلب منك ذلك لا تضع أي علامات على ورقة المقياس ضع إجابتك على ورقة الإجابة المنفصلة إقرأ الأسئلة جيدا قبل الإجابة ولا تترك أيا من الأسئلة دون إجابة.

الاختبار الأول

معرفة الافتراضات

التعليمات: يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ، ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك إن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة ثم املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة وارد وإذا اعتقدت ان الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض(في ورقة الإجابة) تحت كلمة غير وارد.

وفيما يلي مثال يوضح كيف تملا المربعات في رقم الإجابة.

مثال :إذا كان الطفل في سن مبكرة على الآباء أن يتسامحوا معه عند قيامه بأعمال يعتبرها الآباء خاطئة.

الرقم	العبارة	وارد	غير وارد
	الآباء غير متسامحين مع أبنائهم		*
	الأطفال بسن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة	*	
	الأطفال لا يخطئون		*

1- العبارة: مع أن أفضل وسائل المعرفة إلا انه لا يصلح لكل مجالات التعليم

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم		
2	الأطفال بسن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة		
3	الأطفال لا يخطئون		

2- العبارة: إن علاقة الطفل بأبوية هي الأساس الذي يبني علية علاقاته مع الآخرين فيما بعد

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
4	لعب الوالدان دورا هاما في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية		
5	الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقاته مع الآخرين		
6	هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية		

3- العبارة: بعض الوصفات الطبيعية في علاج الإنسان يفيد أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
7	كل الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب .		
8	الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية		
9	هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.		

الاختبار الثاني

التفسير

التعليمات: كل تمرين مما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة ● .افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل ش يء وارد في العبارة صادق والمشكلة هي إن تحكم على ما إذا كانت النتيجة المقترحة متوقعة من خلال المعلومات الواردة في العبارة وبشدة أم لا ● .إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملأ المربع الذي أمامها تحت عبارة "النتيجة المقترحة ● ."وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملأ المربع الذي أمامها تحت كلمة "النتيجة غير مترتبة"

مثال: يحصل أمين على الدرجة النهائية العظمى في مادة الرياضيات في امتحان الثانوية العامة ولقد درس آمين في مدرسة الشريف حسين في عمان.

النتائج المقترحة

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
	جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على الدرجة النهائية العظمى في مادة الرياضيات.		*

	محتمل أن يكون أمين متفوقا في كل المواد.	*	
	أمين طالب محبوب من كل زملائه.		*

العبارة: يهتم المسئولون عن التعليم بمدارسنا بتدريس اللغة الإنجليزية ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
10	يجب أن لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنجليزية بدون اللغات الأخرى بل ندرسها جميعاً على قدم المساواة.		
11	لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنجليزية.		
12	يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم اللغة الانجليزية في مدارسنا.		

العبارة: بينت إحدى الدراسات أن الإناث من الأطفال يتفوقن على الذكور من الأطفال في الطلاقة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية.

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
13	كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة.		
14	كل الذكور أقل طلاقة من الإناث.		
15	أن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.		

العبارة: أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية.

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
16	عاداتنا أفضل من عادات الغرب .		
17	الآباء مخطئون تماماً لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة		
18	للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.		

الاختبار الثالث

تقويم المناقشات

تعليمات :يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال، ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك هو أن تحكم على كل إجابة ما إذا كانت قوية أم ضعيفة .الإجابات القوية: هي الإجابات المهمة، والتي تتصل مباشرة بالسؤال .الإجابات الضعيفة : هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال .فإذا كنت ترى أن الإجابة قوية املأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت كلمة قوية، أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة املأ المربع تحت كلمة ضعيفة .فيما يلي مثال يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة .

مثال :هل ترى أنه من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وأصحاب العمل ؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
	نعم: لأن من واجب الدولة حماية العمال.	*	
	لا: يجب ترك هذه للأفراد يقدرونها بأنفسهم		*
	لا: وسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية.		*

1- السؤال: هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
19	نعم: المرأة تعمل الآن في كافة الميادين .		
20	لا: لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال		
21	لا: لأن مسؤولية الأم هي تربية أطفالها.		

2- السؤال: هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفـ ق جدول منتظم موحد؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
22	نعم: حتى يتعلم التلاميذ أنهم لا يستطيعون دائماً أن يحققوا رغباتهم في المذاكرة لطريقتهم الخاصة .		
23	نعم: حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.		
24	لا: فهنالك فروق فردية بين التلاميذ فعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.		

3- السؤال: هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة ؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
25	لا: لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة والشخصية المستقلة.		
26	نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعلم.		
27	لا: لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.		

الاختبار الرابع

الاستنباط

تعليمات: يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما نتائج مقترحة، اعتبر العبارتين صحيحتين تماما، حتى ولو كانت إحداهما، أو كانتا معاً ضد رأيك، ثم اقرأ النتيجة الأولى، فإذا وجدت أنها مشتقة تماماً من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة .أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة غير صحيحة، وهكذا .المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

مثال: الشجاع من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه .إذن :

إجابات مقترحة

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
	كل الناس تحب الدفاع عن أوطانهم.		*
	وليد شجاع.	*	
	وليد جبان.		*

1- العبارة: الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون ، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء.

إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
28	حمدي طالب مثابر.		
29	المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلاً في المدرسة.		

30	المجتهدون في الرياضيات في الفيزياء.		

2- العبارة: إذ عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميلاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثيراً من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم. إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
31	إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة، فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولتهم.		
32	كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين بالمثل.		
33	إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.		

3- العبارة: كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل .إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
34	ليس بين البخلاء من هو عربي.		
35	كل المخلصين في العمل كرماء.		
36	بعض المخلصين في العمل كرماء.		

الاختبار الخامس

الاستنتاج

تعليمات: يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل على بعض الوقائع ، عليك أن تعتبرها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عدداً من الاستنتاجات ● .اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ وستجد في ورقة الإجابة أمام رقم الاستنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الكلمات الخمسة التالية ● :صادق تماماً، محتما صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماماً ● .المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

مثال : حضر ألف تلميذ من تلاميذ السنة الأولى الثانوية اجتماعاً اختيارياً في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس، ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم بين شعوبهم، لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
	يتراوح سن معظم هؤلاء الطلبة بين (١٩-٢٠) سنة					
	جاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم .					
	ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط .					
	شعر بعض تلاميذ السنة الأولى الثانوية أن مناقشة العلاقة بين العنصرية ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم هام ومفيد .					
	هؤلاء التلاميذ الذين حضروا الاجتماع لديهم اهتمام أشد بالنواحي الإنسانية للمشكلات الاجتماعية الشاملة عن معظم طلاب السنة الأولى الثانوية.					

1- العبارة: أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي ، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات بينما حصل الطلا ب على عدد اقل من الأصوات.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
37	الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية .					
38	شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية .					
39	شريف هو أكثر الطلاب احتراماً لزملائه .					
40	شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.					
41	الطلاب الآخرون متفوقون علمياً، وغير متفوقين اجتماعياً.					

2- العبارة: ينصح أطباء الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لأننا بذلك نجميهم من تسوس الأسنان.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
42	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم أيضاً له مضاره .					
43	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الأسنان .					
44	يكفي جداً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن تمنع الأطفال من أكل الحلوى .					
45	ليس هناك مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم .					
46	توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.					

3- العبارة: واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم، وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين:

الأول: أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائماً .

الثاني: أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه، ولا يهبط بمستواه.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
47	ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضا على الأدب والفلسفة والفن.					
48	أحد أهم أهداف العلم الرئيسية عي رفع مستوى الشعب .					
49	الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.					
50	يعتبر العلماء العنصر الأهم للحصول على المعرفة.					
51	ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.					

مقياس اتخاذ القرار

الرقم	الفقرة	صياغة الفقرة		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
	التواصل					
1	أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه					
2	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار					
3	اتخذ قراراً سريعاً حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.					
4	أفكر في العناصر المكونة للموقف الذي يحتاج إلى قرار					
5	أتردد في اتخاذ قرار ما لأني لا أملك اليقين بصوابه					
6	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.					
7	يسهل علي وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار					
	التفكير المنتج					
8	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته					
9	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه					
10	يصعب علي إيجاد بديل آخر أستبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.					
11	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على					

	ضوئها اتخذ القرارات					
12	أستطيع إعداد الأسس التي على ضوئها أقيم بدائل القرارات					
13	أتخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف					
14	أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف					
15	أتخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكافي من الأهمية					
	التنبؤ					
16	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد اتخاذه					
17	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.					
18	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل اتخاذ القرار					
19	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج.					
20	أفكر في النتائج المترتبة على اتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار.					
21	يصعب علي الجزم بأن الموقف المشكل الذي أوجهه يحتاج إلى اتخاذ قرار أم لا يحتاج.					
22	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار					

حمد، ليث وعبد الرازق، حاتم (2015). بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية. **العراق، مجلة الفاتح**، 11(61): 23-44.

الرقاد، هناء والخوالدة، عز الدين (2016). مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل**، 25: 18-41.

ملحق(ب)

أدوات الدراسة بصورتها النهائية

جامعة مؤتة/ قسم علم النفس.

اخي الطالب/أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(السلوك الاندفاعي وعلاقته بالتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات المقاييس التالية بدقة واهتمام بوضع إشارة(X) بجانب العبارة التي تنطبق عليك, وسيتم التعامل مع بكامل السرية ولن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

وتقبلوا خالص الاحترام والتقدير

الطالب

احمد غازي مطلق رشاش المطيري

النوع الاجتماعي : ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص: علمي ☐ **أدبي** ☐

السنة الدراسية: أولى ☐ **ثانية** ☐ **الثة** ☐ **ابعة** ☐

المعدل التراكمي: ☐ :

مقياس السلوك الاندفاعي

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
	بعد عدم الانتباه					
1	لا أولي اهتماماً لأنشطة حياتي اليومية					
2	يتشتت انتباهي بسرعة					
3	أرتبك في المواقف الحياتية					
4	أركز جيداً أثناء تفكيري بأمر ما					
5	أجد صعوبة في استمرارية التركيز في الانشطة والمهام					
6	أتململ في اليدين والقدمين وأتحرك في مقعدي					
	بعد فرط النشاط					
7	أستعجل الآخرين في حديثهم من خلال مقاطعتهم قبل الانتهاء من الكلام					
8	أكره الوقوف في طابور وانتظار دوري					
9	أتجنب الدخول في المهام التي تتطلب جهداً عقلياً					
10	أتصرف في المواقف دون تفكير					
11	أمشي بخطوات سريعة					
12	عندما يطرح المعلم سؤالاً أسارع في الإجابة					
	بعد التخطيط					
13	استخدم أول فكرة تدور في بالي لحل المشكلة دون تخطيط					
14	أخطط للمهام التي سأقوم بها بعناية					
15	أخطط للرحلات قبل وقت كاف					
16	أخطط لمستقبلي المهني					
17	أهتم بالحاضر أكثر من المستقبل					
18	أعبر عن رأيي حول أي موضوع بالاعتماد على المعلومات الجديدة المتوفرة عنه					
	بعد السيطرة					

19	أشعر أن التزاماتي تفوق طاقتي					
20	أتصرف بطريقة غير لبقة مع الآخرين					
21	لا أستطيع إكمال أنشطتي					
22	أستطيع ضبط نفسي					
23	أغضب عندما أخسر في لعبة رياضية					
24	أفقد صبري في حال قيام الآخرين بعملهم ببطء					
	بعد التعقيد المعرفي					
25	أقوم بأكثر من عمل واحد في نفس الوقت					
26	أميل للتفكير في المشاكل المعقدة					
27	أميل بسرعة لإيجاد الحلول عندما تواجهني مشكلة					
28	أحب حل الألغاز					
29	أفكر بأشياء أخرى أثناء حديثي					
30	اتجنب الأعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير					

يتم قياس مستوى التفكير الناقد تم استخدام مقياس جلسر وواتسون (Glaser & Watson) (١٩٨٢) للتفكير الناقد الذي ترجمة للعربية عبد السلام وسليمان (1982)، وقد قامت بتطويره الهلسه عام (2004) من حيث اللغة وتناسبه مع البيئة الأردنية، والمكون من (51) فقرة، موزع على (5) مجالات وهي: مهارة معرفة الافتراضات المكونة من (9) فقرة، ومهارة التفسير المكونة من (9) فقرة، ومهارة تقويم المناقشات المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنباط المكونة من (9) فقرة، ومهارة الاستنتاج المكونة من (15) فقرة. وقد صحح الاختبار بحيث أعطيت علامة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل فقرة من فقرات المقياس. ثم أوجدت المتوسط المئوي لكل اختبار من اختبارات المقياس وتم تحديد (3) مستويات لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي: من (35–51) مرتفع، ومن (20–35) متوسط، ومن أقل من (20) متدني.

مقياس التفكير الناقد

يشتمل هذا المقياس على خمسة اختبارات فرعية صممت للتحديد قدرتك في استخدام مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى ورقة للإجابة لا تفتح الاختبار حتى يطلب منك ذلك لا تضع أي علامات على ورقة المقياس ضع إجابتك على ورقة الإجابة المنفصلة إقرأ الأسئلة جيدا قبل الإجابة ولا تترك أيا من الأسئلة دون إجابة.

الاختبار الأول

معرفة الافتراضات

التعليمات: يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بعبارة ، ويأتي بعد كل عبارة عدة افتراضات مقترحة، وعليك إن تقرر ما إذا كان كل افتراض يمكن الأخذ به حسب ما جاء في العبارة ثم املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض (في ورقة الإجابة) تحت كلمة وارد وإذا اعتقدت ان الافتراض لا يتماشى مع ما جاء في العبارة املأ المربع الذي أمام رقم الافتراض(في ورقة الإجابة) تحت كلمة غير وارد.

وفيما يلي مثال يوضح كيف تملا المربعات في رقم الإجابة.

مثال :إذا كان الطفل في سن مبكرة على الآباء أن يتسامحوا معه عند قيامه بأعمال يعتبرها الآباء خاطئة.

الرقم	العبارة	وارد	غير وارد
	الآباء غير متسامحين مع أبنائهم		*
	الأطفال بسن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة	*	
	الأطفال لا يخطئون		*

4- العبارة: مع أن أفضل وسائل المعرفة إلا انه لا يصلح لكل مجالات التعليم

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
1	يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم		
2	الأطفال بسن مبكرة لا يدركون أن أعمالهم خاطئة		
3	الأطفال لا يخطئون		

5- العبارة: إن علاقة الطفل بأبوية هي الأساس الذي يبني علية علاقاته مع الآخرين فيما بعد

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
4	لعب الوالدان دورا هاما في حياة الطفل الاجتماعية المستقبلية		
5	الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقاته مع الآخرين		
6	هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية		

6- العبارة: بعض الوصفات الطبيعية في علاج الإنسان يفيد أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب

الرقم	الافتراضات المقترحة	وارد	غير وارد
7	كل الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب .		
8	الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية		
9	هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.		

الاختبار الثاني

التفسير

التعليمات: كل تمرين مما يلي يتكون من عبارة قصيرة تتبعها عدة نتائج مقترحة ● .افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل ش يء وارد في العبارة صادق والمشكلة هي إن تحكم على ما إذا كانت النتيجة المقترحة متوقعة من خلال المعلومات الواردة في العبارة وبشدة أم لا ● .إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملأ المربع الذي أمامها تحت عبارة "النتيجة المقترحة ● ."وإذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة لا تترتب على العبارة بدرجة معقولة من اليقين فاملأ المربع الذي أمامها تحت كلمة "النتيجة غير مترتبة"

مثال: يحصل أمين على الدرجة النهائية العظمى في مادة الرياضيات في امتحان الثانوية العامة ولقد درس آمين في مدرسة الشريف حسين في عمان.

النتائج المقترحة

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
	جميع طلاب هذه المدرسة حصلوا على الدرجة النهائية العظمى في مادة الرياضيات.		*
	محتمل أن يكون أمين متفوقا في كل المواد.	*	
	أمين طالب محبوب من كل زملائه.		*

العبارة: يهتم المسئولون عن التعليم بمدارسنا بتدريس اللغة الإنجليزية ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي نتعلم لغتها

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
10	يجب أن لا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الإنجليزية بدون اللغات الأخرى بل ندرسها جميعاً على قدم المساواة.		

11	لا يمكن أن نستغني عن دراسة اللغة الإنجليزية.		
12	يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم اللغة الانجليزية في مدارسنا.		

العبارة: بينت إحدى الدراسات أن الإناث من الأطفال يتفوقن على الذكور من الأطفال في الطلاقة اللغوية بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرة الحسابية.

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
13	كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة.		
14	كل الذكور أقل طلاقة من الإناث.		
15	أن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.		

العبارة: أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا لتقاليد وعادات الغرب في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعاداتنا وأخلاقنا العربية.

الرقم	النتائج المقترحة	مرتبة	غير مرتبة
16	عاداتنا أفضل من عادات الغرب .		
17	الآباء مخطئون تماماً لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة		
18	للغرب عاداته وتقاليده ولنا عاداتنا وتقاليدنا.		

الاختبار الثالث

تقويم المناقشات

تعليمات :يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بسؤال، ويأتي بعد كل سؤال عدة إجابات، والمطلوب منك هو أن تحكم على كل إجابة ما إذا كانت قوية أم ضعيفة .الإجابات القوية: هي الإجابات المهمة، والتي تتصل مباشرة بالسؤال .الإجابات الضعيفة : هي الإجابات التي لا تتصل مباشرة بالسؤال أو تكون ذات أهمية قليلة فيما يتعلق بالسؤال .فإذا كنت ترى أن الإجابة قوية املأ المربع الذي أمام رقمها في ورقة الإجابة تحت كلمة قوية، أما إذا كنت ترى أن الإجابة ضعيفة املأ المربع تحت كلمة ضعيفة .فيما يلي مثال يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة .

مثال :هل ترى أنه من الضروري وضع قانون لتحديد الأجور بين العمال وأصحاب العمل ؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
	نعم: لأن من واجب الدولة حماية العمال.	*	

	لا: يجب ترك هذه للأفراد يقدرونها بأنفسهم		*
	لا: وسائل الإعلام والتوجيه يمكن أن تحقق هذه الغاية.		*

4- السؤال: هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
19	نعم: المرأة تعمل الآن في كافة الميادين .		
20	لا: لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال		
21	لا: لأن مسؤولية الأم هي تربية أطفالها.		

5- السؤال: هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفـ ق جدول منتظم موحد؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
22	نعم: حتى يتعلم التلاميذ أنهم لا يستطيعون دائماً أن يحققوا رغباتهم في المذاكرة لطريقتهم الخاصة .		
23	نعم: حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.		
24	لا: فهنالك فروق فردية بين التلاميذ فعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة.		

6- السؤال: هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة ؟

الرقم	النتائج المقترحة	قوية	ضعيفة
25	لا: لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة والشخصية المستقلة.		
26	نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعلم.		
27	لا: لأن الفتاة في نهاية المطاف ستكون ربة بيت.		

الاختبار الرابع

الاستنباط

تعليمات: يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من عبارتين يأتي بعدهما نتائج مقترحة، اعتبر العبارتين صحيحتين تماما، حتى ولو كانت إحداهما، أو كانتا معاً ضد رأيك، ثم اقرأ النتيجة الأولى، فإذا وجدت أنها مشتقة تماماً من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة

الإجابة) تحت كلمة صحيحة .أما إذا وجدت أنها غير مشتقة من العبارتين املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة غير صحيحة، وهكذا .المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

مثال: الشجاع من يدافع عن وطنه، وليد يدافع عن وطنه .إذن :

إجابات مقترحة

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
	كل الناس تحب الدفاع عن أوطانهم.		*
	وليد شجاع.	*	
	وليد جبان.		*

4- العبارة: الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون ، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء.

إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
28	حمدي طالب مثابر.		
29	المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلاً في المدرسة.		
30	المجتهدون في الرياضيات في الفيزياء.		

5- العبارة: إذ عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميلاً إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثيراً من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم. إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
31	إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة، فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولتهم.		
32	كثير من الناس يميلون لمعاملة الآخرين بالمثل.		
33	إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.		

6- العبارة: كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصون في العمل .إذن:

الرقم	الإجابات المقترحة	صحيحة	غير صحيحة
34	ليس بين البخلاء من هو عربي.		
35	كل المخلصين في العمل كرماء.		
36	بعض المخلصين في العمل كرماء.		

الاختبار الخامس

الاستنتاج

تعليمات: يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل على بعض الوقائع ، عليك أن تعتبرها صحيحة، وبعد كل فقرة ستجد عدداً من الاستنتاجات ● .اختبر كل استنتاج على حدة وقدر درجته من الصحة أو الخطأ وستجد في ورقة الإجابة أمام رقم الاستنتاج خمسة مربعات يوجد أعلاها الكلمات الخمسة التالية ● :صادق تماماً، محتما صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماماً ● .المثال التالي يوضح كيفية ملء المربعات في ورقة الإجابة.

مثال : حضر ألف تلميذ من تلاميذ السنة الأولى الثانوية اجتماعاً اختيارياً في نهاية الأسبوع في إحدى المدن، واختار التلاميذ في هذا الاجتماع موضوعات حول العلاقات بين الأجناس، ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم بين شعوبهم، لأنهم شعروا بأنها من أكثر الموضوعات أهمية في الوقت الحاضر.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
	يتراوح سن معظم هؤلاء الطلبة بين (١٩-٢٠) سنة					
	جاء هؤلاء التلاميذ من جميع أنحاء العالم .					
	ناقش التلاميذ مشكلات تتصل بالعلاقات بين العمال فقط .					
	شعر بعض تلاميذ السنة الأولى الثانوية أن مناقشة العلاقة بين العنصرية ووسائل تحقيق سلام عالمي دائم هام ومفيد .					
	هؤلاء التلاميذ الذين حضروا الاجتماع لديهم اهتمام أشد بالنواحي الإنسانية للمشكلات الاجتماعية الشاملة عن معظم طلاب السنة					

	الأولى الثانوية.					

4- العبارة: أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي ، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات بينما حصل الطلا ب على عدد اقل من الأصوات.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
37	الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية .					
38	شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية .					
39	شريف هو أكثر الطلاب احتراماً لزملائه .					
40	شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.					
41	الطلاب الآخرون متفوقون علمياً، وغير متفوقين اجتماعياً.					

5- العبارة: ينصح أطباء الأسنان بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لأننا بذلك نجميهم من تسوس الأسنان.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق تماماً	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطأ	خاطئ تماما
42	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم أيضاً له مضاره .					
43	الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف لمرض تسوس الأسنان .					
44	يكفي جداً لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن تمنع الأطفال من أكل الحلوى .					
45	ليس هناك مسببات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم .					
46	توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.					

6- العبارة: واجب العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم، وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين:

الأول: أن مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائماً .

الثاني: أن العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه، ولا يهبط بمستواه.

الرقم	استنتاجات مقترحة	صادق	محتمل	بيانات	محتمل	خاطئ

		تماماً	صدقه	ناقصة	خطأ	تماما
47	ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضا على الأدب والفلسفة والفن.					
48	أحد أهم أهداف العلم الرئيسية عي رفع مستوى الشعب .					
49	الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.					
50	يعتبر العلماء العنصر الأهم للحصول على المعرفة.					
51	ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.					

مقياس اتخاذ القرار

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أتخذ القرار مع إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن اتخاذه					
2	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي اتخاذ القرار					
3	اتخذ قراراً سريعاً حين أنفعل في الموقف الذي يحتاج إلى قرار.					
4	أفكر في العناصر المكونة للموقف الذي يحتاج إلى قرار					
5	أتردد في اتخاذ قرار ما لأني لا أملك اليقين بصوابه					
6	أفكر في المعلومات التي بين يدي، ومع ذلك يصعب علي الخروج بقرار.					
7	يسهل علي وضع مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار					
	التفكير المنتج					
8	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإنني أختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته					

9	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه					
10	يصعب علي إيجاد بديل آخر أستبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.					
11	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضوئها اتخذ القرارات					
12	أستطيع إعداد الأسس التي على ضوئها أقيم بدائل القرارات					
13	أتخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف					
14	أتخذ قراري دون الاهتمام بعناصر الموقف					
	التنبؤ					
15	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد اتخاذه					
16	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.					
17	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل اتخاذ القرار					
18	يصعب علي التفكير فيما يترتب على قراري من نتائج.					
19	أفكر في النتائج المترتبة على اتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار.					
20	أفكر في المواقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار					

حمد، ليث وعبد الرازق، حاتم (2015). بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية. **العراق، مجلة الفاتح**، 11(61): 23-44.

الرقاد، هناء والخوالدة، عز الدين (2016). مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل**، 25: 18-41.

الملحق رقم (ج)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

إسم المحكم	التخصص	جهة العمل
أ.د. فؤاد الطلافحة	علم نفس تربوي	جامعة مؤتة
أ.د عويد سلطان المشعان	علم النفس	جامعه الكويت
أ. د. فريج عويد العنزي	تربوية	جامعة الكويت
د. زهاء الصويلان	أصول تربية	جامعة الكويت
د. محمد السعيد	علم النفس التربوي	جامعة الكويت
د. سعود الغانم	رئيس قسم علم نفس	جامعة الكويت
د.سلطان غالب الديحاني	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الكويت
د. عبد الله الفيلكاوي	إدارة تربوية	جامعة الكويت
د. جابر المطيري	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الكويت
د. سالم سعد الهاجري	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الكويت

المعلومات الشخصية

الاسم: احمد غازي مطلق رشاش المطيري.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: علم النفس التربوي.

العنوان: دولة الكويت.