التجول العقلي وعلاقته بمهارات حل المشكلات المستقبلية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية

م م. بان حسن لفته

المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة / الثانية

اعدادية الهدى للبنات

الملخص:

هدف البحث لمعرفة مستوى التجول العقلي بأبعاده (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والتجول العقلي المرتبط بالموضوع)، ومعرفة مدى امتلاك طلبة المرحلة الإعدادية لمهارات حل المشكلات، ودراسة طبيعة العلاقة بين التجول العقلي وأبعاده بمهارات حل المشكلات المستقبلية بأبعاده. لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة مقياس التجول العقلي من إعداد الفيل (٢٠١٨) ومقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية من إعداد أيوب (٢٠١٥) على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية مكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية لمدينة بغداد وللدراسة الصباحية (١٢٥ ذكور و١٢٥ أناث)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت النتائج ما يلي:

١. التجول العقلي والتجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط، في حين كان التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة المرحلة الإعدادية أكبر من المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٢. إن مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) أقل من المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحية: (التجول العقلي، مهارات حل المشكلات، مهارات حل المشكلات المستقبلية)

Mind wandering and its relationship to future problem-solving skills among a sample of middle school students

Asst. T. Ban Hassan gesture

General Directorate of Education, Baghdad, Rusafa / second

Al-Huda high school for girls

Abstracts:

The aim of the research is to find out the level of mental wandering in its dimensions (unrelated mind wandering and mind wandering related to the topic), knowing the extent to which preparatory school students possess problem solving skills, and studying the nature of the relationship between mind wandering and its dimensions with future problem solving skills in its dimensions. To achieve the objectives of the study, the researcher applied the mental wandering scale prepared by Elephant (2018) and the future problem-solving skills scale prepared by Ayoub (2015) on a sample of middle school students consisting of (250) middle school students in Baghdad and for the morning study (125 males and 125 female), and the researcher used the descriptive analytical method.

The results showed the following:

1.The subject-related mental wandering among middle school students is less than the average, while the unrelated mind wandering among middle school students was greater than the average at the level of significance (0.05).

2.The skills of solving future problems and their dimensions (expectation, visualization, planning and forecasting) are lower than the average at the level of significance (0.05) among middle school students.

Keywords: (mind wandering, problem solving skills, future problem solving skills).

مقدمة البحث: تهدف عملية التعلم والتعليم في المقام الأول إلى تحسين فهم الطلاب للمواد الدراسية وإكسابهم المهارات المختلفة التي تتضمنها، وكذلك تمكينهم من تطبيقها في المواقف التعليمية، ولعل مشكلة التجول العقلي من المشكلات التي تحظى باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين في الآونة الأخيرة نظراً لانعكاسها السلبي على العديد من المتغيرات لدى الطلاب مثل حل المشكلات ومهارات الفهم القرائي والاندماج النفسي والعبء المعرفي والأداء الأكاديمي، وعلى الرغم من ارتباطها الإيجابي بالمجالات الإبداعية لدى الفرد إلا أن الدراسات عرفت ظاهرة التجول العقلي على أنها ظاهرة عقلية تتميز بالتغيير العفوي للانتباه من مؤثر خارجي إلى تفكير عقلي داخلي. كما وجد له تأثير سلبي على التعلم، وما زالت الدراسات تحاول الكشف عن تأثيرات التجول العقلي في المتغيرات التربوية الأخرى (Karl, 2017) وقد تناولت العديد من الدراسات ظاهرة التجول العقلي وأثرها على التعلم الذي أنبثق من نظريات التحكم التنفيذي Theory of Exesutive Kontrol التي تفسر قدرة الفرد على التحكم وتنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام الموكلة لهم، وخاصة عند مواجهة تداخلات أو مشتتات للانتباه مختلفة .

ومن أهم هذه الأمور المشتتة للانتباه الأمور المستقبلية وما قد يواجه الفرد بشكل عام والطلاب بالمرحلة الثانوية بشكل خاص من عقبات، حيث تزداد أهمية تنمية قدرة التفكير المستقبلي ومهاراته في حل المشكلات المستقبلية من كونه سيسهم في اكتشاف الموارد والإمكانيات المتاحة التي تساعده في اتخاذ القرارات السليمة وتنمية قدرة الأفراد على توقع النتائج المستقبلية المترتبة على القضايا والمشكلات المختلفة فضلاً عن التنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقع حدوثها والتخطيط والاستعداد لها بجانب قدرة الفرد على تقديم اقتراحات وتصورات لمواجهة هذه المشكلات (Cristina, 2008, 295)

١- **مشكلة البحث:** يوفر التجول العقلي نافذة مهمة لفهم ملامح الوعي البشري، الأمر الذي زاد من الاهتمام بالدراسة العلمية للتجول العقلي والإجابة عن كيفية حدوث التجول العقلي ومتى يحدث ولماذا يحدث، حيث يقصد بالتجول العقلي تحويل بؤرة

الاهتمام عن الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد، كما أنه من المفاهيم الحديثة والمهمة في زيادة تحصيل الطلاب وزيادة فعاليتهم، ومن كون هذه المفهوم قدر يرتبط بمهارات الطالب بحل المشكلات المستقبلية، لخصت الباحثة مشكلة الدراسة بالإجابة عن الفرضية التالية:

ما علاقة التجول العقلي وأبعاده بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية

يتفرع عن فرضية البحث الرئيسية التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى التجول العقلي وأبعاده (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والتجول العقلي المرتبط بالموضوع) لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟
٢. ما مستوى مهارات حل مشكلات التفكير المستقبلية وأبعادها (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي وأبعاده ومهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي وأبعاده تبعاً للجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية؟
٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات المستقبلية تبعاً للجنس لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

١- **أهمية البحث:** تتلخص أهمية البحث بما يلي:

١. تناوله لمفهوم التجول العقلي وهو مفهوم جديد محلياً وهو من المتغيرات المهمة والمؤثرة في المخرجات العملية والمعرفية للفرد بشكل عام ولطلبة المرحلة الإعدادية بشكل خاص.
٢. ندرة الدراسات التي تناولت التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٣. دراسة التجول العقلي وذلك بسبب انتشاره لدى الطلبة عموماً وطلبة المرحلة الإعدادية خصوصاً.

٤. تناوله لمفهوم مهارات حل المشكلات المستقبلي لمتغير مهم وفاعلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ودراسة علاقته بالتجول العقلي.

٢- **أهداف البحث:** تتلخص أهداف البحث بما يلي:

١. التعرف عن مدى انتشار ظاهرة التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وتحديد نوع التجول العقلي (غير المرتبط بالموضوع والمرتبط بالموضوع) الذي يمتلكه الطلاب في هذه المرحلة.

٢. الكشف عن مستوى امتلاك طلبة المرحلة الإعدادية لمهارات حل المشكلات المستقبلية بجميع مجالاتها التوقع و التصور والتخطيط والتنبؤ.

٣. دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات المستقبلية بأبعادها والتجول العقلي بأبعاده ومعرفة أي الأبعاد اكثر تأثيراً وتأثراً ببعضها البعض.

٤. الكشف عن دلالة الفروق في ظاهرة التجول العقلي وأبعاده تبعاً للجنس لدى طلبة المرحلة الإعدادية

٥. التعرف على دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣-حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١)

٤-مصطلحات البحث:

التجول العقلي:

عرفه العمري(٢٠١٩، ٣٤٢) بأنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى الأفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة.

عرفه بهنساوي (٢٠٢٠، ٢٣٥) عملية معرفية دائمة الحدوث بقصد أو بدون قصد، تؤدي إلى هفوات من الانتباه، من خلال فك الارتباط عن البيئة الخارجية، وتوليد الأفكار الداخلية التي لا علاقة لها بالمهمة المطروحة.

عرفه ميسفاي وآخرون (Mcvay, Et.Al., 2009, 197) بأنه نشاطاً عقلياً طارئاً يشغل تفكير الفرد عن الفكرة الرئيسية التي كانبها وخاصة عندما ينخرط الأشخاص في تجربة تتطلب الكثير من الاهتمام.

وتعرفه الباحثة: بأنه نشاط عقلي يحدث بشكل طارئ قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالمهمة الموكل للشخص

مهارات حل المشكلات المستقبلية futuer proplem solving skills:

عرفها غراش وآخرون (gerlach et al, 2011) بانها نشاط ذهني يوازن بين المكونات المعرفية وما وراء المعرفية للتنبؤ بالتحديات والمشكلات المحتملة في المستقبل وتقدير تصور لها ووضع الخطط لمواجهة تلك المشكلات والتغلب عليها أو منع ظهورها.

كما عرفها بيكنر وآخرون عرفها كلا من (٢٠٠٧) Buckner Addis ,Schacter بأنها اختلافات متسقة في طريقة توليد الأفكار ومعالجة احتمال حدوثها، وطريقة لفهم كيف يختلف الأفراد في التصرف تجاه حل المشكلة.

وعرفها ابراهيم (٢٠١٥) بأنها المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوائب الحياة.

وتعرفها الباحثة: بأنه مجموعات عمليات معرفية يسعى الفرد من خلالها لمحاولة حل المشكلات التي قد تصادفه مستقبلاً مكونه من التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ – الإطار النظري:

المحور الأول: التجول العقلي:

قدم الفيل (٢٠١٨)مصطلح التجول العقلي في دراسته كالإشارة إلى كونه ظاهرة سلبية تؤثر على المتعلمين، ودعا في دراسته الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات على هذه الظاهرة نظراً لأهميتها، كونها تصيب الجميع سواء كانوا دارسين بمرحلة معينة من مراحل التعليم أو غير دارسين (موظفين أو كبار السن)، كونها قد تؤدي إلى قصور في إداء المهام الشخصية المرتبطة بالأفراد أنفسهم، أو المهام المكلفين بها من قبل عملهم أو أشخاص أخرين، كما أن هذه الظاهرة تحدث خلال أنشطة التعلم المختلفة بنسب متفاوتة. حيث يحدث التجول العقلي أثناء القراءة بنسبة (٢٠– ٤٠%) (العمري، ٢٠١٩، ٣٣٦) كما يحدث أثناء حضور التلاميذ للحصص الدراسية بنسبة (٤٠%) مما يسبب عواقب سلبية على نواتج عملية التعليم، كما أنه يقلل قدرة الطلاب على الأداء الأكاديمي وحل المشكلات ومهارات الفهم القرائي (Mrazek Et Al, 2012, 791).

وقد عرف مسفاي وآخرون (Mcvay Et Al, 2009, 197) التجول العقلي بأنه نشاطاً عقلياً طارئاً يشغل تفكير الفرد عن الفكرة الرئيسية التي كان يفكر بها وخاصة عندما ينخرط الأشخاص في تجربة تتطلب الكثير من الاهتمام، كما عرفها الفيل (٢٠١٨، ١١) بأنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى افكار أخرى داخلية أو خارجية، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية التي يقوم بها التلميذ أو غير مرتبطة بها، كما يعرفه ريسكو (Risko, 2012, 238) بأنه فشل الفرد في القدرة على الاحتفاظ بتركيزيه في الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة بسبب مثيرات قد تكون داخلية أو خارجية تتسبب في صرف انتباهه عن المهمة الأساسية.

يجدر الإشارة أن هنالك تداخل بين مصطلحي التجول العقلي وتشتت الانتباه أو قصور الانتباه بأن التجول العقلي حالة مؤقتة من فقدان التركيز تصيب الأفراد مما يؤدي إلى صرف انتباههم بشكل مؤقت عن المهمة التي يقومون بها ثم يعودون مرة أخرى إلى المهمة، إلا أن هذا السلوك لا يرتبط بمشكلة فرط الحركة لديهم، أو عوامل وراثية، فقد تصيب الكثير من الاشخاص الأصحاء إلا أنها تسبب في بعض الأحيان أثاراً سلبية على المتعلمين بشكل خاص، وقد تؤدي في أحيان أخرى إلى تولد أفكار إبداعية لديهم (Franklin Et Al., 2017)

أنواع التجول العقلي:

أولاً التجول العقلي المرتبط بالمهمة: وهو تحول في الانتباه خارج إرادة الفرد من الفكرة الرئيسية إلى فكرة أو أفكار مرتبطة بالمهمة المتعلقة بالمادة الدراسية التي يدرسونها فهي أفكار مرتبطة بالمهمة ولكن ليس سياق الفكرة الرئيسية التي يفكرون فيها حالياً الفيل (٢٠١٨، ٢١).

ثانياً التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة: وهو تحول في الانتباه خارج عن إرادة الفرد من الفكرة الأساسية للمهمة التي يفكرون بها إلى فكرة أو أفكار أخرى غير مرتبطة بالمادة الدراسية التي يدرسونها الأن (hu & xu, 2012, 121).

المحور الثاني: مهارات حل المشكلات المستقبلية:

تعد كل الأنشطة المعرفية هي الأساس في حل المشكلات ويعود ذلك إلى المعرفة الانسانية والتي تكون عرضية وموجهة لتحقيق أهداف وإزالة عوائق قائمة (سعادة، ٢٠٠٣). حيث يعتبر حل مشكلة ما هو نشاط ذهني يتم فيه الاستخدام المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المواقف لتحقيق الهدف (Anderson, ٢٠٠٢).

لم تتقصر اهمية تدريب الأفراد على حل المشكلات الحالية الحاضرة وأنما كان من الضرورة القصوى تدريب الأفراد على حل المشكلات المستقبلية لتنمية العديد من أنواع ومهارات التفكير التى يحتاجها الافراد مستقبلا. لقد ذكر (٢٠٠٣) Torrance أن حل المشكلات المستقبلية هو صورة خيالية مستقبلية ممكنة الحدوث (مشهد مستقبلى) يمكن

تصورها الآن وتصور عدد من الحلول الممكن استخدامها مستقبلا للتخلص من المشكلة المستقبلية.

ان إجراء محاكاة للأحداث المستقبلية لدى الأفراد تساهم في الإدراك المستقبلي الموجه للعمليات المعرفية القائمة على الصور العقلية. كما أشار كلا من ترفنجر واسكنس (٢٠٠٥) Treffinger & Isaksen بأنها أسلوب معرفي يستخدم كمؤشر للعمليات العقلية التي ينفذها الفرد في محاولة للوصول إلى هدف مناسب يؤدي إلى ايجاد حلول مناسبة للمشكلة المستقبلية

بالنسبة لتفكير حل المشكلات المستقبلي لدى الأطفال، فهو قدرة الطفل على وضع حلول للمشكلات التي من المحتمل أن يواجهها في حياته المستقبلية أو اقتراح حلول لمشكلات مستقبلية قد تحدث في بيئته أو لمن حوله (joseph & strain, 2010) فالمشكلات المستقبلية هى عقبات أو تحديات غير واضحة وغير مهددة وترتبط بمهارات التفكير المستقبلي.

أنماط المشكلات المستقبلية: قسم أيلر وترانس (ayerS. & Torrance, 2003) المشكلات المستقبلية إلى ثلاثة أنماط:

- مشكلات مستقبلية شخصية وهي التي تخص الفرد وعلاقته مع الآخر.
- مشكلات مستقبلية مجتمعية وهي التي تخص التنبؤات بمشكلات المجتمع.
- مشكلات مستقبلية عالمية وهي التي تخص التنبؤات بمشكلات العالم.

ومن ملاحظة المشكلات المستقبلية تلاحظ الباحثة تداخل بين هذه الأنماط، ومن كون البيئة المحيطة عملية التطورات المتسارعة العلمية والسياسية والجغرافية جعلت الفرد يواجه العديد من المشكلات الحاضرة والذي ينذر بمشكلات مستقبلية من الممكن حدوثها، ولذا على الفرد الاستعداد للتعامل معها.

وتهدف مهارات حل المشكلات المستقبلية إلى:

• تعاون بين القائمين على العمل بها على مساعدة الفرد لتطوير مهارات التفكير ،

• مساعدة الأفراد على التركيز على المشكلات التي من الممكن أن تواجههم في المستقبل والتي ستؤثر في مستقبلهم.
• تنمية مهارات التفكير الناقد والتحليلي والمستقبلي وتنمية المهارات الابداعية.
• تنمية المهارات العاطفية واتخاذ القرار (Azevedo et. Al, ٢٠١٧).

ب – الدراسات السابقة:

١– **دراسة المراغي(٢٠٢٠)** هدف البحث إلى معرفة فاعلية استخدام عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي مع بعض المقررات على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسباب التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد دليل للمعلم وكراسة أنشطة التلميذ في وحدة الهندسة والقياس، ومقياس لتحديد درجة التجول العقلي، ومقياس تحديد أسباب التجول العقلي وأستخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (٤٠) تلميذ وتلميذة، وضابطة تكونت من (٤٠) تلميذاً وتلميذة ، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً على مجموعتي البحث وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي تحديد درجة التجول العقلي وتحديد أسباب التجول العقلي وتحديد أسباب التجول العقلي لصالح المجموعة الضابطة.

٢–دراسة **بهنساوي (٢٠٢٠)** هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٣٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بني سويف، واشتملت أدوات الدراسة من مقياس الضبط الذاتي من إعداد الباحث واستبيان التجول العقلي إعداد الفيل (٢٠١٨) والبرنامج التدريبي القائم على

اليقظة العقلية من إعداد الباحث. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضبط الذاتي والتجول العقلي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الضبط الذاتي وأبعاده والتجول العقلي وأبعاده لصالح القياس البعدي وأن حجم الأثر كان كبيراً لهذا البرنامج وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات الطلاب في مقياس الضبط الذاتي والتجول العقلي بين القياس البعدي والتتبعي.

٣- دراسة **جو ولين(Ju & Lien, 2018)** الكشف عن التأثير التكاملي للذاكرة العاملة واليقظة العقلية على التجول العقلي أثناء تنفيذ مهمات مختلفة الصعوب، حيث يرتبط ميل التجول العقلي بسعة الذاكرة العاملة، عندما تكون هنالك حاجة إلى عملية التنظيم الذاتي، ومع ذلك يرتبط هذا الاتجاه إلى اليقظة العقلية بغض النظر عن تحميل المهمة، وأثناء الدراسة تم التلاعب بالحمولة المهمة على أنها عالية ومنخفضة باستخدام المهام المعدلة، والتي تم خلالها قياس التجول العقلي للمشاركين الذين أمسكوا بأنفسهم وأنواع التجول العقلي (متعمد، غير متعمد)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة كانت مرتبطة عكساً مع التجول العقلي فقط في المهام الصعبة، وارتبطت درجات اليقظة العقلية سلباً بالتجول عبر المهام المختلف، كما أن الذاكرة العاملة واليقظة العقلية ترتبطان سلباً بأنواع التجول العقلي.

٤-**دراسة أيوب (٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية ريادة العمل وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الأول الثانوي بمدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية . لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي وقد استخدم الباحث مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وتم أعداد البرنامج من إعداد الباحث حيث تكونت عينة البحث من (٢٦) طالباً من الصف الأول الثانوي.

أظهرت النتائج دلالة في الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات ريادة العمل وحل المشكلات المستقبلية ولصالح القياس البعدي وكان البرنامج ذو أثر كبير، كما أظهرت النتائج دلالة في الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ريادة العمل وحل المشكلات المستقبلية ولصالح المجموعة التجريبية، كما اظهرت النتائج احتفاظ المشاركين بالبرنامج بمهارات ريادة العمل ومهارات حل المشكلات المستقبلية.

٥-دراسة أبانمي (٢٠١٩) تقدير وحدة مقترحة قائمة على مهارات حل المشكلات المستقبلية في مقرر التربية المهنية وفاعليتها في تنمية مهارات اتخاذ القرارات المستقبلية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق اهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي والتي قسمت إلى مجموعات الأولى تدرس وحدة المشكلات المهنية في بيئة العمل بالطريقة التقليدية مكونة من(٣١) طالبة، وتم استخدم اختبار مهارات اتخاذ القرارات، ليقيس امتلاك مهارات اتخاذ القرار قبل وبعد تدريس وحدة حل المشكلات المهنية في بيئة العمل من مقرر التربية المهنية.

مناقشة الدراسات السابقة:

١. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المراغي(٢٠٢٠) وبهنساوي (٢٠٢٠) وجو ولين(Ju & Lien, 2018) بتناولها لمفهوم التجول العقلي إلا أنها تختلف بتناول البحث الحالي دراسة مستوى التجول العقلي وأبعاده وعلاقته بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها ودراسة دلالة الفروق تبعاً للجنس.
٢. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة ايوب(٢٠١٥) وأبانمي (٢٠١٩ بتناولها لمفهوم مهارات حل المشكلات المستقبلية إلا أنها تختلف بتناول البحث الحالي دراسة لمستوى هذا المفهوم ودراسة أي الأبعاد تتأثر بالتجول العقلي وأبعاده بشكل أكبر ودراسة دلالة الفروق تبعاً للجنس.

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. يعتبر المنهج الوصفي التحليلي أسلوب من أساليب الدراسة العلمي، حيث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، من حيث وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو التعبير عنها تعبيراً كمياً من حيث إعطاء وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة، وتحليل هذه النتائج والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساهم في تطوير وفهم الواقع (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٤٧). ونظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة العلاقة بين التجول العقلي ومهارات حل المشكلات المستقبلية ودراسة مدى امتلاك لهاتين السمتين كان المنهج الوصفي التحليلي الملائم لهذا البحث.

٢- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث الحالي من كل الطلبة الموجودين في (الدراسة الصباحية) للمدارس الإعدادية الحكومية ضمن ستة مديريات عامة للتربية في محافظة بغداد , للعام الدراسي (2020 – 2021) .

٣- **عينة البحث:** لعدم تمكن الباحث من تطبيق الاختبار على جميع أفراد مجتمع البحث الحالي, فقد لجأ الباحث الى دراسة جزء او عينة من هذا المجتمع. ومن خلال هذه العينة تم جمع البيانات بصورة مباشرة ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية لمدينة بغداد وللدراسة الصباحية مكونة من (١٢٥ ذكر و١٢٥ أنثى).

٤- **أدوات الدراسة:** لتحقيق أهداف الباحثة استخدمت الباحثة أداتين مقياس التجول العقلي المكون من بعدين (التجول العقلي المرتبط بالموضوع، التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ومقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية الملائمين لطلاب

المرحلة الإعدادية، وقد تم تطبيق الاختبارين الكترونياً بسبب اقتصار دوام الطلبة يوما واحداً في الأسبوع لكل مرحلة بسبب جائحة كورونا وكما هو موضح كالتالي:

أولا: مقياس التجول العقلي: لبناء المقياس اعتمدت الباحثة على مجموعة الاستبيانات والمقاييس ومنها Sullivan (2016) ومقياس Gray(2016) ومقياس Luo (2016) والفيل (٢٠١٨) والعمري (٢٠١٩) وبالاطلاع على الإطار النظري والعديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت التجول العقلي وتم الاستفادة منها في أعداد مقياس التجول العقلي حيث تكون بصورته الأولية من (٣٠) فقرة تتحدد استجابة الطالب على فقرات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية تنطبق تماماً (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات) إلى حد ما (٣ درجات) لا تنطبق (درجتان) لا تنطبق أطلاقاً (درجة واحدة) للفقرات الموجبة (جميع مفردات المقياس موجبة) موزعة على مكونين التجول العقلي المرتبط بالموضوع (١٥) فقرة والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (١٥) فقرة .

صدق مقياس التجول العقلي:

الصدق الظاهري : قامت الباحثة بعرف المقياس على ست محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي في جامعة بغداد أبن رشد، وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضح عبارتها ومناسبتها للعينة المدروسة لم يتم تعديل أي فقرة من فقرات المقياس وكانت نسبة أتفاق المحكمين (١٠٠%) على مفردات المقياس والذي يعتبر مؤشرا للصدق المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتأكد من هذا الافتراض من خلال دراسة شدة العلاقة بين المفردة و الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك باستعانة ببرنامج SPSS، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول(1). صدق الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

التجول العقلي المرتبط بالموضوع				التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	0.486**	٩	0.462**	١	0.493**	٩	0.459**
٢	0.508**	١٠	0.655**	٢	0.472**	١٠	0.777**
٣	0.416**	١١	0.551**	٣	0.475**	١١	0.865**
٤	0.338**	١٢	0.482**	٤	0.441**	١٢	0.414**
٥	0.363**	١٣	0.384**	٥	0.649**	١٣	0.962**
٦	0.681**	١٤	0.808**	٦	0.376**	١٤	0.325**
٧	0.383**	١٥	0.996**	٧	0.437**	١٥	0.354**
٨	0.683**	---	---	٨	0.654**	---	---

من الجدول السابق نلاحظ ان جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية وهو مؤشر على الاتساق الداخلي لمقياس التجول العقلي ببعديه (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والتجول العقلي المرتبط بالموضوع).

ثبات مقياس التجول العقلي:

لتأكد من ثبات هذا المقياس قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وثبات الإعادة (بين القياس الأول والثاني بفترة ١٠ أيام)، وذلك باستخدام برنامج SPSS، الجدول التالي يوضح نتائج هذه المعاملات:

الجدول(2). معاملات ثبات مقياس التجول العقلي وأبعاده لدى طلبة المرحلة الإعدادية

الأبعاد	ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية	ثبات بالإعادة
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠.٨٤٢	٠.٨٢١	٠.٩١١**
التجول العقلي غير المرتبط	٠.٨٣٢	٠.٨٣١	٠.٩٠٢**

بالموضوع			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجول العقلي بأبعاده (غير المرتبط بالموضوع، المرتبط بالموضوع) هي معاملات مرتفعة وهي مؤشر على ثبات المقياس.

ثانياً: مهارات حل المشكلات المستقبلية: استخدمت الباحثة مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية من إعداد أيوب (٢٠١٥) والذي تكون من (٣١) فقرة تتحدد استجابة الطالب على فقرات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية تنطبق تماماً (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات) إلى حد ما (٣ درجات) لا تنطبق (درجتان) لا تنطبق أطلاقاً (درجة واحدة) للفقرات الموجبة (جميع فقرات المقياس موجبة) موزعة على أربع مكونات التوقع (تكون من ٩ فقرات) والتصور (مكون من ٩ فقرات) التخطيط (تكون من ٧ فقرات) والتنبؤ (تكون من ٦ فقرات)

صدق مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في اختصاصات القياس والتقويم وعلم النفس التربوي للتأكد من الصياغة اللغوية ووضوح العبارات ومناسبتها للعينة المدروسة ولم يتم تعديل أي فقرة من فقرات المقياس وكانت نسبة أتفاق المحكمين (١٠٠%) على فقرات المقياس والذي يعتبر مؤشرا للصدق المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتأكد من هذا الافتراض من خلال دراسة شدة العلاقة بين المفردة و الدرجة الكلية للمقياس، باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك باستعانة ببرنامج SPSS،والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول(3). معاملات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية

التوقع		التصور		التخطيط		التنبؤ	
المفردة	معامل	المفردة	معامل	المفردة	معامل	المفردة	معامل

	الارتباط		الارتباط		الارتباط		الارتباط
1	0.531**	10	0.549**	19	0.340**	26	0.558**
2	0.291**	11	0.753**	20	0.553**	27	0.714**
3	0.337**	12	0.727**	21	0.710**	28	0.422**
4	0.352**	13	0.356**	22	0.435*	29	0.528**
5	0.257**	14	0.269**	23	0.349**	30	0.320**
6	0.430**	15	0.449**	24	0.737**	31	0.447**
7	0.752**	16	0.453**	25	0.344**		
8	0.437**	17	0.379*				
9	0.435*	18	0.544**				

من الجدول السابق نلاحظ ان جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية وهو مؤشر على الاتساق الداخلي لمقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية.

ثبات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية:

لتأكد من ثبات هذا المقياس قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وثبات الإعادة (بين القياس الأول والثاني بفترة ١٠ أيام)، وذلك باستخدام برنامج spss، الجدول التالي يوضح نتائج هذه المعاملات:

الجدول(4) معاملات ثبات مقياس مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية

المجال	ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية	ثبات بالإعادة
التوقع	٠.٨٥٣	٠.٨١٦	٠.٩١١**
التصور	٠.٨٧٦	٠.٨٦٩	٠.٩٢٣**
التخطيط	٠.٨١١	٠.٨٠٠	٠.٩٢١**
التنبؤ	٠.٨٢٣	٠.٨١٩	٠.٩٠٣**

حدود البحث: شمل البحث الحالي طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها الادبي والعلمي (الاحيائي , التطبيقي) للدراسة الصباحية في مدينة بغداد للعام الدراسي (2021 _2020) .

٥- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحقيق أهداف البحث:

١. المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية
٢. معامل الارتباط بيرسون.
٣. معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.
٤. اختبار ت للعينة الواحدة.
٥. اختبار ت للعينات المستقلة

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

قامت الباحثة بدراسة دلالة الفروق في قيمة التجول العقلي وأبعاده (التجول العقلي المرتبط بالموضوع والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) باستخدام اختبار ت للعينة الواحدة one sample t test، حيث بلغ التجول العقلي لدى طلاب المرحلة الإعدادية (٨٦.٩٦٨) بانحراف معياري قدره (٤.٦٢٩)، وبلغ متوسط التجول العقلي المرتبط بالموضوع (٣٩.٧٩٦) بانحراف معياري (١٥.٣٩٠)، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (٤٧.١٧٢) بانحراف معياري قدره (١٠.٨٥٠)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول(5). مستوى التجول العقلي وأبعاده لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
المرتبط بالموضوع	٢٥٠	39.796	15.390	٤٥	٢٤٩	5.346	١.٩٦٠	دالة
غير مرتبط بالموضوع	٢٥٠	47.172	10.850	٤٥	٢٤٩	3.165	١.٩٦٠	دالة
الكلي	٢٥٠	86.968	4.629	٩٠	٢٤٩	10.356	١.٩٦٠	دالة

من الجدول السابق نلاحظ أن:

التجول العقلي المرتبط بالموضوع: أن قيمة ت المحسوبة (٥.٣٤٦) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التجول العقلي المرتبط بالموضوع لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع: أن قيمة ت المحسوبة (٣.١٦٥) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع والمتوسط الفرضي لصالح متوسط العينة، أي أن التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع لدى طلبة المرحلة الإعدادية أكبر من المتوسط.

التجول العقلي: أن قيمة ت المحسوبة (١٠.٣٥٦) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التجول العقلي أقل من المتوسط.

تفسر الباحثة هذه النتيجة من كون الطالب في المرحلة الإعدادية يتعرض لمؤثرات خارجية ومتعددة سواء من الأسرة والأصدقاء ومواقع التواصل الاجتماعي والتي تزيد من عملية تشويش الطالب وجعل التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع مرتفع في حين أن تركيزه على المواد الدراسية أو المهام الموكلة له قد يكون منخفض الأمر الذي يجعل التجول العقلي المرتبط بالموضوع أقل من المتوسط.

التساؤل الثاني: ما مستوى مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

للإجابة عن التساؤل التالي قامت الباحثة بدراسة دلالة الفروق في متوسط مهارات حل المشكلات وأبعادها (التوقع، التصور، التخطيط، التنبؤ) باستخدام اختبار ت للعينة

الواحدة one sample t test، حيث بلغ متوسط **مهارات التفكير المستقبلي** لدى طلاب المرحلة الإعدادية (٩٠.٦٣٢) بانحراف معياري قدره (٤.٧٢٠)، وبلغ متوسط **التوقع** (٢٥.٩٢٤) بانحراف معياري (٦.٧٧٢)، وبلغ متوسط **التصور** (٢٥.٧٥٢) بانحراف معياري قدره (٦.٥١٢)، وبلغ متوسط التخطيط (٢٠.١٢٠) بانحراف معياري (٤.٤٥٢)، والتنبؤ (١٨.٨٣٦) بانحراف معياري قدره (٤.١٧٦)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول(٦). مستوى مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها لدى طلبة المرحلة الإعدادية

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
التوقع	250	25.924	6.772	٢٧	٢٤٩	2.512	١.٩٦٠	دالة
التصور	250	25.752	6.511	٢٧	٢٤٩	3.030	١.٩٦٠	دالة
التخطيط	250	20.120	4.452	٢١	٢٤٩	3.126	١.٩٦٠	دالة
التنبؤ	250	18.836	4.176	١٨	٢٤٩	3.165	١.٩٦٠	دالة
الكلي	250	90.63	4.720	٩٣	٢٤٩	7.932	١.٩٦٠	دالة

من الجدول السابق نلاحظ أن:

١. **التوقع:** أن قيمة ت المحسوبة (٢.٥١٢) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في

التوقع والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التوقع لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

٢. **التصور**: أن قيمة ت المحسوبة (3.030) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصور والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التصور لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

٣. **التخطيط**: أن قيمة ت المحسوبة (3.126) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التخطيط لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

٤. **التنبؤ**: أن قيمة ت المحسوبة (3.165) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالموضوع والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن التخطيط لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

٥. **مهارات حل المشكلات المستقبلية**: أن قيمة ت المحسوبة (7.932) أكبر من قيمة ت الجدولية(١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات المستقبلية والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، أي أن مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أقل من المتوسط.

وتفسر الباحثة انخفاض مهارات التخطيط المستقبلية وأبعادها (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) من كون البيئة المحيطية والمدرسية لا تنمي هذه المهارات وتعتمد اكتساب الطلاب على مهارات التخطيط المستقبلي وتنميتها على جهودهم الشخصية

التساؤل الثالث: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي ومهارات حل المشكلات المستقبلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بدراسة شدة العلاقة بين التجول العقلي وأبعاده (التجول العقلي المرتبط بالموضوع والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها(التوقع و التصور والتخطيط والتنبؤ) وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك باستعانة ببرنامج SPSS، حيث أظهرت النتائج التالي:

الجدول(٧). معامل ارتباط التجول العقلي وأبعاده بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها

مهارات حل المشكلات المستقبلية	التجول العقلي		
	غير مرتبط بالموضوع	المرتبط بالموضوع	الكلي
التوقع	٠.٨٠١**	٠.٨٢١**	٠.٨١١**
التصور	٠.٩١٠**	٠.٨١١**	٠.٨٦١**
التخطيط	٠.٤١٠**	٠.٨٧١**	٠.٦٤١**
التنبؤ	٠.٣٣١**	٠.٩٠١**	٠.٦١٦**
الكلي	٠.٦١٣**	٠.٨٥١**	٠.٧٣٢**
القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي (٠,١٣٧)			

من الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

١. قيمة معامل الارتباط بيرسون للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي (٠,١٣٧)، أي الارتباط بين التجول العقلي غير المرتبط ومهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها ذات دلالة إحصائية، حيث يكون ارتباط التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع بالتوقع والتصور بشكل أكبر من التخطيط والتنبؤ.

٢. قيمة معامل الارتباط بيرسون للتجول العقلي المرتبط بالموضوع بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي (٠,١٣٧)، أي الارتباط بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع ومهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها ذات دلالة إحصائية وبشكل كبير.

٣. قيمة معامل الارتباط بيرسون للتجول العقلي بمهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) أكبر من القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي (٠,١٣٧)، أي الارتباط بين التجول العقلي ومهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها ذات دلالة إحصائية.

وتفسر الباحثة دلالة العلاقة في علاقة التجول العقلي من كون التجول العقلي يتناول التفكير بأمور أو مشكلات حاضرة أو مستقبلية مما يجعل ارتباط التجول العقلي غير المرتبط غير الموضوع بمهارات التفكير المستقبلي التوقع والتصور ارتباطاً قوياً وذا دلالة إلا ان التجول العقلي المرتبط بالموضوع يكون ذو تأثير قوي وفعال بمهارات التفكير المستقبلية من كون الطالب يستطيع توجه عملية التجول العقلي بما يحقق أهدافه.

التساؤل الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتجول العقلي وأبعاده (غير المرتبط بالموضوع، المرتبط بالموضوع) لدى الطلبة الذكور والإناث، وقامت باختبار دلالة الفروق في التجول العقلي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس باستعمال اختبار ت للعينات المستقلة independent sample t test باستخدام برنامج spss، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٨). دلالة الفروق في التجول العقلي وأبعاده لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
غير المرتبط	ذكور	125	35.104	14.641	5.052	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	44.488	14.727				
المرتبط	ذكور	125	50.416	10.295	4.945	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	43.928	10.450				
الكلي	ذكور	125	85.520	4.435	5.198	2448	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	88.416	4.374				

نلاحظ من الجدول اعلاه:

١. التجول العقلي غير مرتبط بالموضوع: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (٥.٠٥٢) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي غير مرتبط بالموضوع لصالح الإناث.

٢. التجول العقلي المرتبط بالموضوع: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.945) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي المرتبط بالموضوع لصالح الذكور.

٣. التجول العقلي: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (٥.١٩٨) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجول العقلي لصالح الإناث.

وتفسر الباحثة من كون الذكور أكثر تحديداً في عملية التفكير والذي يجعل من التجول العقلي المتعلق بالموضوع مرتفع أكثر من الإناث، في حين أن طبيعة تفكير الأنثى

التشعبي والمتعدد يجعل من التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع مرتفع مقارنة بالذكور.

التساؤل الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده تبعاً للجنس؟

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مهارات التفكير المستقبلي وأبعاده (التوقع والتصور والتخطيط والتنبؤ) لدى الطلبة الذكور والإناث، وقامت باختبار دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس باستعمال اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج spss، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٩). دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات المستقبلية وأبعادها لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
التوقع	ذكور	125	23.936	6.480	4.846	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	27.912	6.492				
التصور	ذكور	125	23.832	6.252	4.870	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	27.672	6.215				
التخطيط	ذكور	125	21.424	4.245	4.835	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	18.816	4.283				
التنبؤ	ذكور	125	20.048	4.024	4.787	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	17.624	3.983				
الكلي	ذكور	125	89.240	4.539	4.871	248	١.٩٦٠	دالة
	أناث	125	92.024	4.498				

نلاحظ من الجدول السابق:

١. التوقع: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.846) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوقع لصالح الإناث.
٢. التصور: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.870) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصور لصالح الإناث.
٣. التخطيط: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.835) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التخطيط لصالح الذكور.
٤. التنبؤ: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.787) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنبؤ لصالح الذكور.
٥. مهارات حل المشكلات المستقبلية الكلية: قيمة ت المحسوبة في اختبار دلالة الفروق تساوي (4.871) أكبر من قيمة ت الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات المستقبلية لصالح الإناث.

تفسر الباحثة دلالة الفروق في مهارات حل المشكلات المستقبلية التصور والتوقع تبعاً للجنس لصالح الإناث ودلالة الفروق لصالح الذكور في مهارات التفكير المستقبلي التخطيط والتنبؤ من كون الإناث بناءاً على النتائج التساؤل السابق يميلون للتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرة على توقع ما سيحدث وتصوره في حين يميل الذكور إلى التجول العقلي بشكل محدد الذي يمهد لحل المشكلات بالتخطيط والتنبؤ بما سيحدث.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات :

١. تناول مفهوم التجول العقلي المرتبط بالموضوع بمفهومه الإيجابي وما قد ينتج عنه من تفكير أبداعي.
٢. دراسة علاقة التجول العقلي بمتغيرات نفسية أخرى لها علاقة بالمجال الإبداعي لدى الطلبة.
٣. إعداد برامج لخفض التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع.
٤. أعداد برامج لتنمية مهارات حل المشكلات المستقبلية لدى الطلبة بشكل عام وتنمية مهارتي التوقع والتصور للطلبة الذكور ومهارتي لتخطيط والتنبؤ لدى الطلبة الإناث.
٥. دراسة علاقة مهارات حل المشكلات المستقبلية بمتغير أخرى.

المراجع:

١. ابانمي، آلاء. (٢٠١٩). وحدة مقترحة قائمة على مهارات حل المشكلات المستقبلية في مقرر المهنية وفاعليتها في تنمية مهارات أتخاذ القرارات لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية. السعودية.

٢. إبراهيم، عماد. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الثانية في التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة حلوان. كلية التربية.

٣. أيوب، علاء. (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على الذكاء العملي في تنمية مهارات ريادة العمل وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان كلية التربية. ٢١ (٣). ص ص ٢٩٩-٣٦٦.

٤. بهنساوي، أحمد فكري. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية . جامعة عين شمس– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ٢١ (٥). ص ص ٢٢٧– ٢٦٧.

٥. عبيدات، ذوقان. عدس، عبد الرحمن. عبد الحق، كايد. (٢٠٠٠). **البحث العلمي: (مفهومه، أدواته، أساليبه)**. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع

٦. العمري، عائشة. (٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعليم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعليم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٣٨. ص ص ٣٣١–٣٩٨.

٧. الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (sbl) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. ٣٣ (٢). ص ص ٢–٦٦.

٨. المراغي، إيهاب. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. ٢٣(١). ص ص٣١–٧٩.

9. Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. Child neuropsychology, 8(2), 71-82.

10. Cristina M. (2008). Future Thinking in Young Children, Research Article, 295-298, https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00593.x

11. Franklin, M. S., Mrazek, M. D., Anderson, C. L., Johnston, C., Smallwood, J., Kingstone, A., & Schooler, J. W. (2017). Tracking distraction: The relationship between mind-wandering,

meta-awareness, and ADHD symptomatology. *Journal of attention disorders*, *21*(6), 475-486.

12. Gerlach, K. D., Spreng, R. N., Gilmore, A. W., & Schacter, D. L. (2011). Solving future problems: default network and executive activity associated with goal-directed mental simulations. *Neuroimage*, *55*(4), 1816-1824.
13. Gray, C. M. (2016). *Eyes Up, Down, All Around: Mind Wandering and Reading in Adolescents with ADHD* (Master's thesis, Graduate Studies).
14. Hu, N., He, S., & Xu, B. (2012). Different efficiencies of attentional orienting in different wandering minds. *Consciousness and cognition*, *21*(1), 139-148.
15. Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, *13*(3), 28-40.
16. Ju, Y. J., & Lien, Y. W. (2018). Who is prone to wander and when? Examining an integrative effect of working memory capacity and mindfulness trait on mind wandering under different task loads. *Consciousness and cognition*, *63*, 1-10.
17. Karl, K. Szpunar.(2017). Directing the Wandering Mind. **Current Directions in Psychological Science**. 26(1). 40-44.
18. Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., & You, X. (2016). Validation of the Chinese version of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) and the mediating role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents. *Personality and Individual Differences*, *92*, 118-122..
19. McVay, Jennifer C. and Kane, Michael J. (2009). Conducting the train of thought: Working memory capacity, goal neglect, and mind wandering in an executive-control task**, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition,** 35(1). 196 204.
20. Mrazek, M. D., Smallwood, J., Franklin, M. S., Chin, J. M., Baird, B., & Schooler, J. W. (2012). The role of mind-

wandering in measurements of general aptitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*(4), 788.

21. Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, *26*(2), 234-242.
22. Sullivan, y. (2016).costs and benefits of maind wandering in a technological setting: findings and implications. Phd dissertation, university of north texas.
23. Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Stead-Dorval, K. B. (2005). *Creative problem solving: An introduction*. Prufrock Press Inc..