مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكـير الاسـتراتيـجي لطـالبات الجـامعة وأثـره على المـرونـة المعـرفية(*)

د/ سميه سليمان عامر الأصقه
أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية
بجـامعـة القصيـم – المملكـة العربيـة السعـودية
dr-somaia1405@hotmail.com

*) تاريخ تسليم البحث 1/5/2022 تاريخ قبوله للنشر 29/5/2022
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكـــير الاســـتراتيـــجي لطـــالبـات الجـــامعة وأثـره على المـــرونـة المعـــرفية

د/ سميه سليمان عامر الأصقه
أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية التربية
بجـــامعـــة القصيـم – المملكـة العربيـة السعـودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الاستراتيجي واختبار تأثيره على المرونة المعرفية لدى طالبات الجامعة، وفي ضوء ذلك تم اختيار عينة الدراسة قصدياً (39) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة القصيم للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م، وطبقت عليهم أدوات الدراسة (قائمة المرونة المعرفية من إعداد Dennis & Vander, 2010 وترجمة أيوب (2011)، ومقياس التفكير الاستراتيجي من إعداد رشوان وعبد السميع (2018) قبلياً، ثم تقسيم العينة لمجموعتين تجريبية (19) وضابطة (20)، وتم تنفيذ البرنامج المقترح إعداد الباحثة للمجموعة التجريبية ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على المجموعة التجريبية والضابطة. وتم معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الاستراتيجي ككل وأبعاده الفرعية وقائمة المرونة المعرفية وأبعادها الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الاستراتيجي ككل وأبعاده الفرعية وقائمة المرونة المعرفية وأبعادها الفرعية لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على مقياس التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية، وتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمت مناقشتها.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستراتيجي، المرونة المعرفية، طالبات الجامعة.

The Effectiveness of Training Program to Improve Strategic Thinking among University's Students and Its Impact on Cognitive Flexibility

Dr. Sumayyah s Alasqah
Assistant Professor in the Department of Psychology
College of Education, Qassim University, Saudi Arabia

Abstract

The study aims to verify the effectiveness of a suggested training program to improve strategic thinking and test its effect on cognitive flexibility of university female students. The study sample was intentionally selected (39) female students from the College of Education at Al Qassim University for the second semester of the academic year 2021/2022. The Study tools (Cognitive flexibility scale by Dennis & Vander, 2010 and translated by Ayoub (2011), and a scale of strategic thinking by Rashwan & Abdulsamie (2018) have been applied on them beforehand. Then the sample has been divided into two groups, experimental consisting of (19) and controlling consisting of (20). The suggested program, prepared by the researcher, was taught to the experimental group only. The results indicate that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the experimental and controlling group on the scale of strategic thinking as a whole and its sub-dimensions and the cognitive flexibility scale and its sub-dimensions in favor of the experimental group. There are also statistically significant differences at level (0.01) between the pre and post measurements of strategic thinking scale and its sub-dimensions, cognitive flexibility and its sub-dimensions in favor of post measurements. The results, also, indicate that there is a positive, statistically significant correlation between the students' scores on the scale of strategic thinking and cognitive flexibility, and some recommendations and suggestions have been presented in light of the results were discussed.

***keywords*:** Strategic Thinking, Cognitive Flexibility, University Students.

مقدمة البحث وخلفيته النظرية:

يُعد الاهتمام بموضوع التفكير كأحد المتغيرات بالغة التأثير في التحصيل الأكاديمي والتعليم الجامعي أحد أولويات الأبحاث التربوية، كما أن العمل على تنمية وتطوير التفكير بأنواعه أحد الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين عالمياً، والتفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking) أحد أهم أنواع التفكير الذي ندرت فيه الدراسات في المجال النفسي والتربوي، وتحديداً ضمن مجتمع الطلاب الجامعيين؛ حيث أن المرحلة الجامعية مرحلة إعداد للفرد المتخصص والفاعل في المجتمع والذي يجب أن يكون قادراً على مواكبة التغير والتطور السريع، ويتحقق ذلك بتطوير مهاراته الفكرية إلى جانب العلم والمعرفة، مما يساهم في دفع عجلة التقدم وتحقيق الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية (2030) في أن يكون المواطن مسؤولاً أيًّا كان دوره في المجتمع، وأن يكتسب المتعلم مهارات تعلم وفقاً لمعايير القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات المستقبلية اللازمة.

فتنمية التفكير للطلبة الجامعيين تُعد ضرورة تنموية في ظل التطور الذي نشهده في شتى المجالات. والتفكير عملية عقلية معرفية راقية، تجمع بين عمليات نفسية كالإحساس والإدراك، ومعرفية كالتذكر والتمييز والاستدلال والمقارنة والتحليل والتقييم باستخدام معارف سابقة للتكيف مع البيئة المحيطة (Rogan & Grayson, 2003; McNicol, 2005).

وتطور التفكير عبر العصور المختلفة من البدائي إلى التفكير المعتمد على المنهج العلمي والمنطقي ثم إلى التفكير الاستراتيجي الذي يعتمد على طرق مواجهة الاختلاف والتباين في المشكلات الحاضرة والمستقبلية، اعتماداً على المعرفة المتاحة للوصول لحلول واقعية أو استبدالها بأخرى حسب ما يستجد من متغيرات (حسين وسلمان، 2014). وتحديد المشكلة أو الحاجة موضع الاهتمام تعد أهم خطوات التفكير الاستراتيجي، ويتطلب ذلك دراسة الماضي والحاضر واستشراف المستقبل حول هذه المشكلة؛ حيث أن توافر البيانات يساهم في تحديد المشكلة بصورة صحيحة وسليمة (هلال، 2007). ويتميز التفكير الاستراتيجي بالعديد من الخصائص منها الإبداع والابتكار، كما يتميز بأنه استباقي متعدد الرؤى حيث يبدأ بالتحليل لفهم واقع المشكلة ومكوناتها وينتهي بالتركيب والإبداع (وهبة، 2019). ويذكر الكبيسي (2009) بأن التفكير الاستراتيجي وإن كان في بعض خطواته علمياً فهو يُعد إبداعياً إذا تجاوز ممارسوه بعض خطوات المنهج العلمي، فهو تفكير موجه لبناء طاقة جديدة ومستقبل أفضل يتم تحقيقه على المدى البعيد.

وحيث أن التفكير الاستراتيجي يقوم على تنظيم التفكير والتأمل لمكونات المشكلة للوصول إلى حلول جديدة فإن المرونة المعرفية تعد متطلب أساسي لمثل هذا النوع من التفكير للتعامل مع

المشكلات المستقبلية وتقديم الحلول المبتكرة للتعامل معها. حيث أن المرونة المعرفية تثري تفكير الطلبة وتزيد من تنوع اتجاهات التفكير وزوايا التركيز لديهم، وقد تتأثر المرونة المعرفية لدى الطلبة الجامعيين بمهارات التفكير الاستراتيجي وترتبط بها.

وتُعد المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) أحد أهم العوامل التي تساهم في تحقيق النجاح للفرد فيما يطلب منه من مهام، وتعد جزء من عملية تجهيز ومعالجة المعلومات وما تطلبه من تعديل لبعض العمليات المعرفية لتناسب متطلبات المهمة والسياق من تحويل انتباه أو استجابات انتقائية (Deak & Wiseheart, 2015)، وللمرونة المعرفية تأثير على مستوى الكفاءة لدى الفرد في حل المشكلات والسلوك الابتكاري، كما تؤثر على استخدامه للاستراتيجيات التنظيمية المختلفة لتحقيق المواءمة مع تغيرات البيئة المحيطة (Kloo, et. Al.,2010). وتتضح أهمية المرونة المعرفية في كونها أحد الوظائف العقلية التي تساعد الفرد بأن يغير طريقة تفكيره وتعامله العقلي مع المشكلات حسب طبيعتها من خلال تحليلها لعوامل وطرح الحلول لإمكانية التعامل معها (Dennis & Vander, 2010).

التفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking) والمرونة المعرفية (Cognitive flexibility):

يعرف التفكير الاستراتيجي في (Ridgley, 2012) بأنه القدرة على تحليل الإمكانات المتاحة للاستفادة منها في توفير أفضل الفرص لتحقيق الأهداف وذلك من خلال اتخاذ القرارات الاستراتيجية. وتذكر الزكري (2016) أن التفكير الاستراتيجي أسلوب وطريقة للتفكير المبتكر؛ حيث يقوم على رؤية مستقبلية إبداعية تبنى على الفرص المتاحة في البيئة المحيطة. كما يُعرف (Pesapia, et. Al., 2016) التفكير الاستراتيجي بأنه مفهوم يُعبر عن منطق اليوم Today's Logic ويتطلب القدرة على التحليل للعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في البيئة، من أجل اتخاذ القرار الذي يقوم على تحديد التوجه الاستراتيجي. ويعرف عيسى وخليفة (2017:88) التفكير الاستراتيجي بأنه "تفكير متعدد الجوانب، يضع المعلم في اعتباره الماضي والحاضر والمستقبل ويوظف كل ما حوله، ويسعى لفهم المتغيرات واستيعاب علاقات الأشياء مع بعضها البعض". كما يُعرف (رشوان وعبدالسميع، 2018: 10) التفكير الاستراتيجي بأنه "قدرة الطالب على فهم التحديات والمشكلات التي تواجهه بصورة كلية بعمق من خلال التأمل وفهم العناصر والمكونات الداخلية والتركيز على المستقبل خلال التعامل مع المواقف الحالية.

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن التفكير الاستراتيجي هو القدرة على فهم الواقع الحالي استناداً على التأمل للمعلومات السابقة للتمكن من استشراف المستقبل. ويحتاج الطالب الجامعي هذه المهارة لإعداده بشكل كامل للمستقبل المهني والوظيفي.

وتكمن أهمية التفكير الاستراتيجية في ترتيب وتنسيق الأولويات لتكوين رؤية مستقبلية تساعد على التقليل من نسبة الخطأ فيما يتم اتخاذه من قرارات أو ما يتم التعامل معه من مشكلات، كما يسهم في التحسين المستمر في الأداء واستغلال الوقت والإمكانات البشرية والمادية (الشهري، 2010). كما تتضح أهمية التفكير الاستراتيجي في مراحل التخطيط الاستراتيجي وذلك قبل توفر المادة الخام للتخطيط الاستراتيجي وخلال مرحلة تحديد الأولويات وإجراء المفاضلة بحكمة، وبعد تحديد المعالم الرئيسية لقياس الإنجاز (Asobee, 2021). كما يؤكد (Ridgley, 2012) أن التفكير الاستراتيجي يمكن الأفراد من فهم المواقف الحالية، والاستفادة من الإمكانات المتاحة لخدمة أهدافهم، والتخطيط لقراراتهم المستقبلية بشأن آلية تحقيق الأهداف. كما أشارت دراسة (Linhares, 2014) على أن التفكير الاستراتيجي يرتبط بالقدرة على اتخاذ القرار في المواقف المختلفة. ويرى النعيمي (2008) أن أبعاد التفكير الاستراتيجي تتمثل بالرؤية (Vision) بتخيل الأشياء غير المحسوسة والتصور (Imagination) وهو النشاط العقلي المرتبط باستشراف المستقبل، والحدس (Intuition) وهو الإدراك السريع لظروف القرار استناداً للخبرة السابقة وليست المحسوسة، والتبصر (Insight) يتضح باستكشاف المستقبل اعتماداً على الوضع الراهن، والإدراك (Perception) وهي الصور التي ينظم بها الفرد خبراته وانطباعاته حول البيئة. ويشير كل من (Shapire, et. al., 2017; Prince & Priporasm, 2018) إلى أن التفكير الاستراتيجي يساعد المتعلمين على التعامل مع العديد من المشكلات في وقت واحد، وتحديد الحل الأمثل للمشكلة من خلال ما يمكن الاستفادة منه من خبرات الماضي ومعطيات الوقت الحاضر وملامح المستقبل، كما يفيدهم أيضاً في القدرة على تقييم الحلول والوصول للمزيد من النتائج من خلال الاستبصار والتصور والتفسير للبيئة المحيطة. ويؤمن بناة الفكر الاستراتيجي وفق منهج عقلاني اجتماعي وسياسي ومعرفي بتحليلات متعددة الأبعاد، بقصد توفير رؤية استراتيجية تساعد على البحث والنقد والتحليل والقبول والرفض، فهو يؤمن بتجاوز الحدود الفكرية وإطلاق حرية التفكير وتجاوز الجمود الفكري (خليف، 2010).

ويرى (Wooton & Horne, 2010) أن التفكير الاستراتيجي منهج مكون من تسع خطوات: 1-جمع المعلومات الاستراتيجية. 2- تقييم المقدرة الاستراتيجية. 3- خلق المعرفة الاستراتيجية. 4- إجراء تنبؤات استراتيجية. 5- اكتساب رؤية استراتيجية. 6- خلق خيارات استراتيجية. 7-

اتخاذ القرارات الاستراتيجية. 8- صياغة استراتيجية موجهة. 9- تخطيط وإدارة مشروعات لتنفيذ الغير. ويرى الشريف والقباس (2014) أن التفكير الاستراتيجي عالي المستوى يقوم على فحص الواقع قبل اتخاذ القرار، وذلك من أجل صناعة المستقبل برؤية ناضجة، كما أنه يبتعد عن النمط التقليدي للتفكير بزيادة التبصر بالصورة المثالية للمستقبل وطريقة تحقيقها. وينتج التفكير الاستراتيجي العديد من البدائل والحلول المناسبة للموقف ويجيد التحول للبديل المناسب لمواجهة أي مستجدات، كما أن التفكير الاستراتيجي ينمي خبرات التعامل مع المستقبل، كما يطور القدرات الفكرية والإبداعية (حسين وسالم، 2014). ويرى عيسى وخليفة (2017) أن التفكير الاستراتيجي يجعل الطالب ذو رؤية شمولية، يستطيع التركيز على أهدافه بوضوح والالتزام بها، كما يمتلك رؤية واقعية تحليلية إبداعية وتفاؤلية للمستقبل.

ويرى (Bonn, 2005) أن تطوير التفكير الاستراتيجي يجب أن يتبع منهج متعدد المستويات، بتركيز المجال الجزئي على الفرد والمجموعة والمجال الكلي يركز على المنظمة ككل. ولتطوير الفكر الاستراتيجي لدى القادة يتطلب ذلك بداية تحويل التفكير من حل المشكلات إلى تفكير يوجه للتعرف على المشكلات واكتشاف الفرص وتوفير البدائل لحل المشكلات اعتماداً على الإدراك والتحليل للموقف الاستراتيجي (خليف، 2010). كما يذكر الكبيسي (2006) أن التفكير الاستراتيجي يتطلب قدرات فوق العادية للتخيل والتصور وإدراك معاني الأشياء وعلاقاتها، كما يتطلب قدراً من المعرفة المتاحة إلى جانب البيئة المشجعة والداعمة للمشاركة في صناعة المستقبل. ويرى الدوري (2009) أن التفكير الاستراتيجي يحتاج لمتطلبات أهمها المشاركة والعمل بروح الفريق، بالإضافة إلى وجود بيئة تنظيمية تحفز على الإبداع والابتكار، والتركيز على مهارات الاتصال مع الآخرين، ووضع حد زمني لتنفيذ الأفكار.

وقد أشار (Houchins, 1993) إلى أن درجات اختبار القدرة المعرفية للطلبة في المرحلة الإعدادية لم تتأثر في حال تلقيهم توجيهات مباشرة من خلال برنامج للتفكير الاستراتيجي. كما أشارت سلامة (2021) إلى أن التفكير الاستراتيجي يرتبط ارتباطاً إيجابياً مع الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. بينما أكد الفيل (2016) فاعلية برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي للطلبة في المرحلة الثانوية. وأشارت دراسة عيسى وخليفة (2017) إلى حاجة الطلبة الجامعيين لتنمية التفكير الاستراتيجي، كما أكدت الدراسة أن التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي ساهم في تحسين التفكير الاستراتيجي وأبعاده المتمثلة في (إدراك الواقع الأكاديمي والتخطيط الأكاديمي والإبداع الابتكاري والنظرة المستقبلية). بينما استهدفت دراسة سلامة (2021) التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التصميم الهندسي لتنمية التفكير الاستراتيجي والدافعية

للإنجاز لدى طلبة الدبلوم المهني لإعداد معلم مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM) بكلية التربية، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية التفكير الاستراتيجي والدافعية للإنجاز.

أشار المعيني في دراسته (2016) إلى أن مستوى التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء مجالس العمداء في الجامعات الأردنية متوسط، كما أكد على أثر التفكير الاستراتيجي المباشر على مستوى الأداء لديهم، ينما أشارت نتائج دراسة الحمداني والخولاني (2018) إلى أن لعناصر التفكير الاستراتيجي دور في تحسين جودة الحياة الوظيفية للموظفين الإداريين. وأكد على (2018) على أهمية استزراع التفكير الاستراتيجي لدى القيادات في المنظمات التعليمية كالجامعات، وأشار إلى أن منسوبي الكليات الإنسانية والعلمية لا يختلفون في مستوى ممارستهم لأنماط التفكير الاستراتيجي. بينما أشار السخني (2019) إلى وجود مستوى متوسط من التفكير الاستراتيجي لدى موظفي الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الأردنية الخاصة، وأن إدارة الجامعة بحاجة آليات استقراء المستقبل وتطوير استراتيجياته. وفي دراسة العتيبي (2020) أكدت على أثر الثقافة التنظيمية على التفكير الاستراتيجي لدى القيادات النسائية بجامعة الملك عبدالعزيز، كما أشارت إلى استخدامهم لأنماط التفكير الاستراتيجي المختلفة. كما أكدت نتائج دراسة شعت (2020) أن للتفكير الاستراتيجي تأثير على الإبداع التنظيمي لدى الإداريين في الجامعات الفلسطينية، كما أشارت النتائج لضرورة توفير بيئة داعمة لاقتراح الحلول المبتكرة في مواجهة المشكلات.

كما أشار (Casey & Goldman, 2010) إلى الحاجة الملحة لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مهارات التفكير الاستراتيجي، وأكد أن هذا النوع من التفكير يتطلب بيئة وثقافة داعمة للأفراد. وبالرغم من أهمية هذه المهارات في السياق الأكاديمي إلا أن الدراسات التي تناولت هذه المهارات لدى الطلبة محدودة جداً (Houchins، 1993؛ الفيل، 2016؛ عيسى وخليفة، 2017؛ رشوان وعبدالسميع، 2018؛ سلامة، 2021)، بينما تناولت العديد من الدراسات في السياق الإداري التفكير الاستراتيجي ضمن الأوساط التربوية كالموظفين الإداريين ومديري المدارس والقيادات في الجامعات (سالم، 2016؛ وعلي، 2018؛ والسخني، 2019؛ والعتيبي، 2020؛ وشعت، 2020) ولكن لم يكن التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب موضوع تلك الدراسات، ولذا جاءت هذه الدراسة لاختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلبة الجامعيين وما لذلك من أثر على التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية لديهم.

وتعرف المرونة المعرفية (Cognitive flexibility) بأنها قدرة الإنسان على تكييف استراتيجياته المعرفية لمواجهة المواقف الجديدة وغير المتوقعة ضمن البيئة (Cañas, et. Al., 2003)، ووصفها (Siegel, 2001) بأنها قدرة الدماغ على الاستجابة للمتغيرات بالعديد من

الاستجابات التكيفية خلال عملية التواصل، وذلك من خلال التفاعل المرن بين الفرد وبيئته. وتشير المرونة المعرفية إلى القدرة على تبديل التصورات العقلية وإدراك العلاقات بصورة جديدة، وإعادة تفسير الموقف من خلال التجميع لعناصره في سياقات مختلفة، وبالمرونة المعرفية يتمكن الفرد من تغيير بناءه المعرفية لموافقة مطالب البيئة ومتغيراتها (Cañas, et. Al., 2005). وأشار (Dennis & Vander, 2010) إلى أن المرونة المعرفية هي القدرة على التحويل والتبديل المعرفي للتكيف مع تغيرات المثيرات البيئية، وأن للمرونة المعرفية بعدين رئيسين: إدراك المواقف الصعبة على أنه يمكن التحكم بها والقدرة على إدراك البدائل المتعددة للمواقف والسلوك، وتوليد الحلول البديلة للمواقف الصعبة. وبهذا يكون الفرد أكثر فاعلية وتكيف في مواجهة الصعوبات الحياتية والمواقف المعقدة. كما يشير (Martin, et. Al., 2011) إلى أن المرونة المعرفية تتمثل بوعي الفرد بالبدائل والخيارات أمامه واستعداده للتكيف السريع مع ما يمر به من مواقف، ولديه قدر من الكفاءة الذاتية والاعتقاد بالقدرة والانفتاح على التغيير. كما تشير المرونة المعرفية إلى القدرة على تحويل الإدراك والاستجابة لمختلف المواقف، وتوليد الأفكار المتعددة، والاستجابات البديلة التي تساير التغيرات البيئية المحيطة (Johnco, et. Al., 2014).

وأشارت بعض التوجهات النظرية حول المرونة المعرفية أن أي تغيرات تحدث في البيئة يمكنها أن تؤثر على أداء الأشخاص، كما أشارت نظريات أخرى إلى التكيف السريع الذي يظهره الأشخاص للتغيرات البيئية مما لا يؤثر على مستوى الأداء بشكل واضح، كما يشير (Cañas, et. Al., 2003) إلى أن المختصين يتأثرون بالتغيرات البيئية، وتحديداً عندما تمس هذه التغيرات الاستراتيجية التي يستخدمونها.

ويرى (Whiting, et. Al., 2017) أن المرونة المعرفية أحد مكونات المرونة النفسية ولكنها ليست شرطاً اساسياً لها. ويعتقد (Calvin Yu, et.al., 2019) بأن المرونة المعرفية يجب ألا نتعامل معها كوظيفة تنفيذية لمهام التحويل والتبديل، وإنما كمنهج معرفي للجدة والحداثة ينعكس في الأداء التكيفي الذي يظهر كاستجابة استراتيجية للحداثة في البيئات الديناميكية. كما أن المرونة المعرفية تمكن صانعي القرار من تحقيق أداء أعلى في اتخاذ القرار عند مواجهة المشكلات بما يناسبها من عمليات معرفية، حيث أن اتخاذ القرار الجيد يتطلب عملية شبه آلية عند مواجهة المشكلات المنظمة، وعملية تشاورية عند مواجهة المشاكل الأقل تنظيماً، مما يؤكد على أهمية المرونة المعرفية للاستجابة لمتطلبات المنظمات المنفتحة وسريعة التغيير. وعندما تتغير الأشياء بصورة غير متوقعة فقد لا يكون الماضي دليلاً جيداً للمستقبل؛ لذا فإن المرونة المعرفية العالية

تساعد القياديين على التبديل حسب الموقف في عمليات اتخاذ القرار ومن المرجح أن يتغلبوا على جوانب القصور الذاتي (Laureiro-Martínez, & Brusoni, 2018).

كما أوضحت دراسة (Wei Lin, 2013) أن المستوى المرتفع من المرونة المعرفية يجعل الطلبة أكثر انفتاحاً وقابلية للتغيير، كما أن الأداء الأكاديمي لديهم أفضل من ذوي المرونة المعرفية المنخفضة. كما أن الأفراد ذوي المرونة المعرفية المرتفعة يتمتعون بمستويات أعلى من الانتباه والإدراك والقدرة على تقديم الافتراضات والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية (Malachowski, et. Al., 2013). وأشار (Morton, et. Al., 2009) إلى أن المرونة المعرفية مستمرة في نموها خلال مرحلة المراهقة حتى الوصول إلى مرحلة الرشد، حيث أن البالغين (25) فأعلى يظهرون مستويات أعلى من المرونة المعرفية بسبب تطور الدماغ البشري في منتصف العشرينات، ويمكن تعزيز المرونة المعرفية لفترة زمنية أطول. ويشير بقيعي (2013) إلى مستوى متوسط من المرونة المعرفية لدى طلاب السنة الجامعية الأولى، كما يؤكد ارتباطها بما وراء الذاكرة، وأوضحت دراسة الجنابي (2018) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير فوق المعرفي والمرونة المعرفية، كما توجد فروق لدى طلبة كلية التربية الأساسية في المرونة المعرفية وفق متغير النوع (ذكور، إناث) لصالح عينة الذكور، ووفق متغير التخصص (علمي، إنساني) لصالح عينة التخصص العلمي. وأشارت نتائج دراسة متولي (2021) الارتباط الدال إيجابياً بين المرونة المعرفية وكل من الذاكرة العاملة والذكاء المتدفق لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج دراسة جمعة (2020) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا، وتشير دراسة رضوان (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية وفاعلية الذات البحثية ودافعية الإتقان لدى طلبة الدراسات العليا، وأشارت دراسة الدسوقي وإسماعيل (2021) إلى أنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال مستوياتهم في المرونة المعرفية، حيث توجد فروق في الأداء الأكاديمي للطلبة لصالح مرتفعي المرونة المعرفية.

ومن خلال ما سبق عرضه يتضح للباحثة ثلاثة عناصر للمرونة وهي أن المرونة قدرة مما يعني إمكانية اكتسابها بالتدريب، وأنها تتضمن تغيير الاستراتيجيات المعرفية حسب المواقف، وأن هذا التغيير يحدث تبعاً لمستجدات البيئة. وبذلك تعتبر المرونة المعرفية أحد أهم متطلبات التفكير الاستراتيجي واحتمالية أن تتأثر بالتدريب على مهارات التفكير الاستراتيجي عالية. كما يتضح قابلية المرونة المعرفية للتعزيز في منتصف العشرينات وما فوقها، وارتباطها بنمو الدماغ.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال التدريس للطالبات في كلية التربية بجامعة القصيم، أن الطالبات لا يتعاملون مع الصعوبات الأكاديمية أو المهام التي يتعاملون معها في دراستهم بتفكير تأملي منظم أو استشراف مستقبلي، إنما يتعاملون معها بما يكفيهم لمواجهة الأزمات الحالية. وأشار (Casey & Goldman, 2010) للحاجة الملحة لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مهارات التفكير الاستراتيجي، وأكد أن هذا النوع من التفكير يتطلب بيئة وثقافة داعمة للأفراد، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلبة وفي السياق الأكاديمي مثل (Houchins، 1993؛ الفيل، 2016؛ عيسى وخليفة، 2017؛ رشوان وعبدالسميع، 2018؛ سلامة، 2021)، لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي استهدفت تطوير هذه المهارات بشكل مباشر لدى الطلبة الجامعيين. كما أشارت العديد من البحوث لضعف مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلبة وحاجتها للتنمية (النعيمي، 2008؛ مصطفى، 2010، Pesapia، 2009؛ عيسى وخليفة، 2017؛ الشرنوبي 2018؛ وهبة، 2019). وأكدت العديد من الأبحاث على أهمية التفكير الاستراتيجي للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية (البداح، 2011؛ Bajcara & Nosal, 2015؛ Schwedar, et. Al. 2019)، ولذا جاءت هذه الدراسة لاختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطلبة الجامعيين وما لذلك من أثر على التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية لديهم.

وتتحدد مشكلة الدراسة بحاجة الطلاب الجامعيين لتنمية وتطوير مهارات التفكير الاستراتيجي، لذا تعمل الدراسة على اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الاستراتيجي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، ومعرفة أثره على المرونة المعرفية لديهم، حيث أنها أحد متطلبات التفكير الاستراتيجي. ويتحدد السؤال الرئيس للدراسة: ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الاستراتيجي لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، وما تأثيره على المرونة المعرفية لديهم.

فرضيات الدراسة:

الفرضيات التالية سيتم اختبارها عند مستوى (0.05):

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالبات على كل من مقياس التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية.

أهداف الدراسة:

– إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير الاستراتيجي بأبعاده لدى طالبات الجامعة واختبار فاعليته.

– التعرف على أثر تنمية التفكير الاستراتيجي على مستوى المرونة المعرفية لدى طالبات الجامعة.

– التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات في البيئة المحلية، حيث تتناول التفكير الاستراتيجي وهو أحد الموضوعات الحديثة في المجال التربوي. ومن المتوقع أن تقدم الدراسة دليلاً تجريبياً على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية ومن الممكن أن تقدم الدراسة بعض الاستراتيجيات التي تساعد الأستاذ الجامعي لتعزيز مهارات التفكير الاستراتيجي للطلبة لما لها من أهمية كبيرة في تنمية الإبداع والابتكار والقدرة على تجاوز العوائق، كما تفتح الدراسة آفاق جديدة للباحثين في مجال التفكير.

حدود الدراسة:

الموضوعية: تمثلت حدود الدراسة بالعمل على إعداد برنامج يستهدف تطوير التفكير الاستراتيجي بأبعاده (التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل)، ومعرفة أثر هذا البرنامج على المرونة المعرفية بأبعادها.

البشرية: عينة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم بلغت (39) طالبة.

المكانية: كلية التربية بجامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021-2022م).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: برنامج تدريبي لتنمية التفكير الاستراتيجي Suggested Program to Improve Strategic Thinking:

برنامج مقترح أعدته الباحثة يقوم على أساس التدريب على مهارات التفكير الاستراتيجي من خلال التعريف بمهارات التفكير الاستراتيجي (التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل)، وتدريبهم على تطبيق آلياته، ويتكون من (10) جلسات تدريبية للطالبات، يتم تقديمها خلال خمسة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً.

ثانياً: التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking:

يعرف (رشوان وعبدالسميع، 2018: 10) التفكير الاستراتيجي بأنه قدرة الطالب على فهم التحديات والمشكلات التي تواجهه بصورة كلية بعمق من خلال التأمل وفهم العناصر والمكونات الداخلية والتركيز على المستقبل خلال التعامل مع المواقف الحالية.

التعريف الإجرائي: ويتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس وأبعاده الفرعية (التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل).

ثالثاً: المرونة المعرفية Cognitive flexibility:

هي "قدرة الفرد على التحول بين المكونات العقلية وإحداث نوع من التكامل بين محتوى التفكير أثناء الاستجابة لتغيير التلميحات Cues المرتبطة بالموقف، والمحافظة على الموضوع العقلي محل التركيز عند مواجهة تغيرات غير مرتبطة بالموقف وتؤثر سلباً على دقة الاستجابة" (Dennis & Vander, 2010:372).

التعريف الإجرائي: للمرونة المعرفية يتحدد بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على قائمة المرونة المعرفية في البحث الحالي وأبعادها الفرعية.

إجراءات الدراسة وتتضمن مايلي:

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج شبه التجريبي على عينة مستهدفة من طالبات جامعة القصيم تتراوح أعمارهن بين (22-25) سنة، وتم تطبيق مقياس التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية على المجموعة كقياس قبلي، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني ومن حيث متوسط درجاتهم على متغيرات الدراسة (التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية) بعد التأكد من التجانس من خلال اختبار ليفين (Levene) باستخدام اختبار (ت) T test للفروق بين المجموعتين المستقلتين، وتم تعريض المجموعة التجريبية فقط لجلسات برنامج تنمية التفكير الاستراتيجي المقترح في هذه الدراسة، ثم

تطبيق القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية للمجموعتين. ويتضح في الجدول التالي (1) التصميم التجريبي المتبع لهذه الدراسة:

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	القياس القبلي للتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية	التدريب على البرنامج	القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية
تجريبية	نعم	نعم	نعم
ضابطة	نعم	لا	نعم

المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم ويبلغ عددهم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021 (381)، وتم العمل على عينة استطلاعية من طالبات كلية التربية بلغت (85) طالبة، للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم وبلغ عددهم (39) طالبة تراوحت أعمارهم بين (22-25) لتمثيل مجتمع الدراسة، وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية (19) وضابطة (20)، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني ومتوسط الدرجات على متغيرات الدراسة (التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية) باستخدام اختبار (ت) T test للفروق بين المجموعتين المستقلتين وذلك بعد التأكد من التجانس من خلال اختبار ليفين Levene ويتضح تفاصيل ذلك بالجدول (2):

جدول (2) درجات الفروق في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الدرجة الكلية والأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ليفين	الدلالة	قيمة ت	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	19	22.894	0.737	3.239	0.08	-1.794	0.08
	الضابطة	20	23.400	0.994				
الدرجة الكلية للتفكير الاستراتيجي	التجريبية	19	101.73	5.66	0.024	0.87	0.763	0.450
	الضابطة	20	100.25	6.44				
التفكير المنظومي	التجريبية	19	37.00	2.78	0.957	0.330	1.08	0.284
	الضابطة	20	35.95	3.21				
التفكير التأملي	التجريبية	19	34.63	3.33	3.07	0.08	-0.921	0.363
	الضابطة	20	35.80	4.46				
استشراف المستقبل	التجريبية	19	30.10	4.01	0.516	0.477	1.127	0.267
	الضابطة	20	28.50	4.81				
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	التجريبية	19	96.26	7.70	0.052	0.821	-0.404	0.690
	الضابطة	20	97.20	6.78				
المرونة البدائلية	التجريبية	19	70.31	7.27	2.109	0.155	0.797	0.431
	الضابطة	20	68.10	9.83				
المرونة التحكمية	التجريبية	19	25.94	5.17	0.916	0.345	-1.664	0.105
	الضابطة	20	29.10	6.53				

يتضح من الجدول (2) بيانات نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس الدراسة وأبعادها الفرعية، ولم تكن قيمة ت دالة عند مستوى

(0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في كلاً من العمر الزمني والتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية. وبذلك يتم تطبيق جلسات البرنامج المقترح في هذه الدراسة على المجموعة التجريبية لاختبار فاعليته في تطوير التفكير الاستراتيجي وأثره على المرونة المعرفية إن وجد.

أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking scale:

وصف المقياس:

المقياس من إعداد (رشوان وعبدالسميع، 2018) يهدف لقياس قدرة الطلاب على التفكير بشكل منظومي، مع القدرة على فهم المشكلات والتحديات الراهنة مما يساعدهم على استشراف المستقبل واتخاذ القرارات. ويتكون المقياس من (34) عبارة، على ثلاثة أبعاد:

- التفكير المنظومي: قدرة الطالب على رؤية التحدي بصورة كلية، من خلال فهم المكونات والخصائص والعلاقات الداخلية بينها والتي تؤدي إلى الوصول للحل بصورة منطقية.
- التأمل: قدرة الطالب على فهم المشكلات والتحديات التي تواجهه بعمق، والتأني فيها من أجل اتخاذ قرار مناسب بشأنها.
- استشراف المستقبل: قدرة الطالب على فهم قدراته ووضع رؤية لنفسه ومحاولة تحقيقها، والاهتمام بالنتائج المترتبة على سلوكياته على المدى البعيد.

- صدق المقياس:

قام معدّا المقياس (رشوان وعبد السميع، 2018) بحساب صدق المقياس الظاهري بعرضه على المحكمين المختصين في علم النفس التربوي وحازت عبارات المقياس على اتفاق الغالبية حول ارتباطها بمهارات التفكير الاستراتيجي، كما تم احتساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، بالإضافة إلى التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس فيما بينها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية، وفي الدراسة الحالية تم إعادة حساب الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من (85) طالبة من طالبات كلية التربية – جامعة القصيم، وذلك للتأكد من تجانس العبارات والأبعاد لعينة الدراسة الحالية. وذلك بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجات كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، والجدول التالي (3) يوضح معاملات الاتساق:

جدول (3) معاملات الارتباط لعبارات مقياس التفكير الاستراتيجي مع الأبعاد

التفكير المنظومي		التفكير التأملي		استشراف المستقبل	
0.554**	1	0.614**	2	0.524**	3
0.590**	4	0.518**	6	0.596**	5
0.689**	8	0.551**	10	0.629**	7
0.580**	12	0.614**	15	0.560**	9
0.670**	14	0.421**	18	0.599**	11
0.756**	17	0.500**	21	0.532**	13
0.633**	20	0.516**	22	0.621**	16
0.478**	23	0.588**	24	0.684**	19
0.517**	26	0.588**	27	0.566**	25
0.424**	28	0.578**	30	0.603**	33
0.641**	29	0.688**	32		
0.483**	31				
0.564**	34				

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على عبارات كل بعد من أبعاد مقياس التفكير الاستراتيجي والدرجة الكلية للبعد موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها. كذلك بلغت معاملات ارتباط درجة البعد مع الدرجة الكلية للأبعاد بعد حذف درجة البعد (التفكير المنظومي 0.768، التفكير التأملي 0.814، استشراف المستقبل 0.837) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس.

- ثبات المقياس:

قام معدّا المقياس بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وفي الدراسة الحالية تم إعادة حساب الثبات بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، وكانت الدرجات كما هي موضحة بالجدول التالي (4):

جدول (4) معاملات ثبات درجات مقياس التفكير الاستراتيجي وأبعاده الفرعية

التفكير الاستراتيجي	التفكير المنظومي 13 عبارة	التفكير التأملي 11 عبارة	استشراف المستقبل 10 عبارات	المقياس ككل 34 عبارة
معامل الثبات	0.832	0.750	0.784	0.902

يتضح من جدول (4) أن لدرجات المقياس معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

- تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على المقياس بتدرج خماسي يبدأ من "لا تنطبق بشدة" وينتهي بـ " تنطبق بشدة" لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، والدرجة المرتفعة تعني ارتفاع مهارات التفكير الاستراتيجي والمنخفضة انخفاض مهارات التفكير الاستراتيجي.

2- قائمة المرونة المعرفية Cognitive Flexibility Inventory:

وصف القائمة:

القائمة من إعداد (Dennis & Vander, 2010) كمقياس يقوم على التقرير الذاتي للمرونة اللازمة لنجاح الفرد في مواجهته للصعوبات وتبديل الأفكار غير التكيفية بأفكار متزنة بناء على تفكير منطقي تكيفي، وتم ترجمة القائمة وتقنينها في دراسة أيوب (2011)، وتمت إعادة ترجمة بعض العبارات والتقنين لهذه القائمة على طلبة الجامعة في (رشوان وعبدالسميع، 2017). وهي بذلك مناسبة لعينة الدراسة الحالية، وتم تصميم القائمة لقياس ثلاثة جوانب للمرونة المعرفية تتمثل في الميل لإدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم Controllable، والقدرة على إدراك التفسيرات البديلة لأحداث الحياة والسلوكيات الإنسانية، والقدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة. وتنقسم القائمة لبعدين: المرونة التحكمية (7) بنود تقيس ميل الفرد لإدراك المواقف الصعبة كقابلة للتحكم، المرونة البدائلية وتتكون من (13) بند، وتقيس القدرة على إنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة التي يمر بها الفرد.

- صدق القائمة: تم التحقق من الصدق من الباحثين (Dennis & Vander, 2010) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وكانت مؤشرات جودة المطابقة جيدة. وتم التأكد من صدق القائمة في الدراسة الحالية من خلال حساب الاتساق الداخلي، بعرضها على عينة استطلاعية من طالبات الجامعة بلغت (85) طالبة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات بنود كل بعد والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه للتأكد من اتساق البنود فيما بينها، وتتضح معاملات الارتباط بالجدول التالي (5):

جدول (5) معاملات الارتباط لعبارات قائمة المرونة المعرفية مع الأبعاد

المرونة المعرفية البدائلية				المرونة المعرفية التحكمية	
1	0.631**	8	0.536**	14	0.738**
2	0.518**	9	0.505**	15	0.787**
3	0.547**	10	0.659**	16	0.805**
4	0.578**	11	0.517**	17	0.619**
5	0.400**	12	0.436**	18	0.720**
6	0.636**	13	0.491**	19	0.501**
7	0.727**			20	0.522**

يتضح في جدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجات بنود القائمة والأبعاد المنتمية إليها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد صدق تجانس وتماسك بنود الأبعاد فيما بينها، كما تم حساب ارتباط درجات بعد المرونة البدائلية بالدرجة الكلية وبلغ 0.793 وبالمرونة التحكمية 0.489

وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للقائمة وإمكانية استخدامها لهذه الدراسة.

– ثبات القائمة: تم التحقق من الثبات من الباحثين (Dennis & Vander, 2010) باستخدام ألفا كرونباخ فكان لدرجات القائمة معاملات ثبات مرتفعة، (0.91 للبدائلي، 0.86 للتحكمي، 0.90 للدرجة الكلية)، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات القائمة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha فكانت القيم كما يلي في الجدول (6).

جدول (6) معاملات ثبات درجات قائمة المرونة المعرفية وأبعادها

قائمة المرونة المعرفية	المرونة البدائلية 13 عبارة	المرونة التحكمية 7 عبارات	القائمة ككل 20 عبارة
معامل الثبات	0.805	0.804	0.807

يتضح في الجدول (6) أن معاملات الثبات لبعدي القائمة وللقائمة ككل مرتفعة مما يشير إلى أن القائمة ذات ثبات مقبول لاستخدامها في الدراسة الحالية.

– تصحيح القائمة: تتم الاستجابة على تدريج سباعي (غير موافق بشدة، غير موافق، غير موافق أحياناً، محايد، موافق أحياناً، موافق، موافق بشدة) لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، وعكس الاتجاه للعبارات السلبية، حيث أن بعد المرونة البدائلية موجبة الاتجاه والمرونة التحكمية سالبة عدا العبارة (19).

3– البرنامج المقترح لتنمية التفكير الاستراتيجي Suggested Strategic Thinking program:

تم تصميم البرنامج من قبل الباحثة لتحقيق هدف الدراسة بعد استعراض الأدبيات المرتبطة بالتفكير الاستراتيجي والاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي قامت على التلمذة المعرفية أو مهارات التفكير فوق المعرفي أو التصميم الهندسي وساهمت في تنمية التفكير الاستراتيجي منها دراسة (الفيل، 2016؛ عيسى وخليفة، 2017؛ سلامة، 2020)، وأنموذج لتطوير مفهوم التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بالأردن (خلف، 2010)، والبرنامج Strategic Thinking Training Program للتدريب على التفكير الاستراتيجي (Lou, 2018)، وبعد تصميم البرنامج في الدراسة الحالية تم عرضه على (5) من المحكمين المختصين بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة القصيم، للتأكد من مناسبة أسس البرنامج ومحتوى الجلسات والوقت للفئة المستهدفة. وتم إجراء بعض التعديلات النهائية.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج لتدريب الطالبات الجامعيات على مهارات التفكير الاستراتيجي (التفكير المنظومي، التأمل، استشراف المستقبل)، من خلال التعريف بها والعمل عليها بالعديد من التطبيقات العملية والأنشطة المصاحبة والواجبات المنزلية. كما يتضمن البرنامج التدريب على بعض مهارات التفكير ما وراء المعرفي كالتخطيط ومراقبة التفكير لارتباطها بمهارات التفكير الاستراتيجي كالتفكير المنظومي والتأمل، بالإضافة إلى مهارات التفكير الإبداعي والتخيل للحاجة لها في استشراف المستقبل، ويتوقع أن يساهم هذا البرنامج بتطوير مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطالبات مما قد يسهم أيضاً في زيادة المرونة المعرفية لديهم.

الأهداف الخاصة:

أن تتمكن الطالبة بعد التدريب على البرنامج مما يلي:

- التفكير المنظم
- التخطيط
- التأمل والتحليل بعمق وشمولية
- استشراف المستقبل
- تقديم تنبؤات بالحلول المستقبلية
- التفكير الإبداعي
- مراقبة عملية التفكير

الفئة المستهدفة:

طالبات كلية التربية – جامعة القصيم.

الفترة الزمنية:

يتكون البرنامج من (10) جلسات، يتخللها الجلسة التمهيدية والقياس القبلي والجلسة الختامية بالقياس البعدي. يتم تنفيذ التدريب خلال شهر وأسبوع بواقع جلستين أسبوعياً. ومدة الجلسة (45) دقيقة.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

بالرجوع إلى أدبيات التفكير الاستراتيجي وبعض البرامج ذات الأثر، سيعتمد البرنامج الأسس التالية:

- إمكانية تطوير التفكير لدى الطالبات بالمعرفة حوله
- ممارسة الطالبات لمهارة التفكير بعد التعرف عليها

- أهمية توفير بيئة حرة داعمة لتطوير التفكير لدى الطالبات
- أهمية التفكير الجماعي التكاملي
- تدريب الطالبات على التفكير الواعي والشامل
- تنمية القدرة التأملية
- تدريب الخيال الخلاق بالممارسة
- تشجيع المشاركة والمسؤولية في صناعة المستقبل
- ممارسة مراقبة عملية التفكير

جلسات البرنامج:

يوضح الجدول التالي (7) جلسات البرنامج المقترح من حيث المحتوى والأهداف.

جدول (7) محتوى جلسات البرنامج وأهدافها

الجلسة	العنوان	المحتوى	الفنيات	الأهداف
1	التمهيد	التمهيد والتعارف وقياس قبلي للتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية	العروض التقديمية المناقشة العصف الذهني أسلوب حل المشكلات لعب الأدوار التعلم التعاوني الأنشطة التدريبية الواجب المنزلي	تطبيق القياس القبلي ثم تقسيم المجموعة لتجريبية وضابطة والتعريف بالبرنامج وآلية تنفيذه والاتفاق على الوقت والشروط مع المجموعة التجريبية
2	التفكير الاستراتيجي	التفكير الاستراتيجي- أهميته		التعريف بالتفكير الاستراتيجي- أهميته- المفاهيم المتصلة به.
3	التفكير المنظومي	التفكير المنظومي – حل المشكلة- واجب منزلي		التعريف بالتفكير المنظومي والتدريب على عملية مراقبة التفكير
4	التأمل	التأمل –مناقشة- تعلم تعاوني		التعريف بمهارة (التأمل) وممارسة المهارة
5	العمق والشمولية	العمق والشمولية في تحليل المشكلات ومعالجتها		التعريف بالعمق والشمولية والتدريب عليها من خلال فحص بعض القضايا الواقعية
6	استشراف المستقبل	استشراف المستقبل –تدريب الخيال-		التعريف باستشراف المستقبل وتدريب الخيال باستخدام ألعاب تخيلية جماعية
7	استشراف المستقبل (تطبيقية)	تطبيقات استشراف المستقبل		التدريب على استشراف المستقبل من خلال تطبيقات جماعية على بعض المشكلات
8	التحليل والتنبؤ	التحليل والتفسير للواقع/ تقديم التنبؤات		التدريب على فهم وتحليل المشكلات والتعامل مع عناصرها للتنبؤ بصورتها المستقبلية
9	الإبداع	المرونة وطلاقة التفكير – عصف ذهني		التعريف بمهارات التفكير الإبداعي مثل المرونة وطلاقة التفكير من خلال العرض التقديمي ومناقشة الأمثلة
10	الختام	ختام البرنامج، قياس بعدي للتفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية، الشكر للمشاركين في الدراسة		تلخيص ما سبق عرضه من مهارات وتطبيق القياس البعدي

الأساليب الإحصائية:

- مقاييس النزعة المركزية وألفا كرونباخ للتحقق من أدوات الدراسة
- اختبار ليفين Levene للتجانس بين مجموعتي الدراسة
- اختبار سميرنوف Kolmogorov-smirnov واختبار شابيرولك Shapiro-wilk لاعتدالية البيانات
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين التجريبية والضابطة
- اختبار ت للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات للمجموعة التجريبية والضابطة
- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للمقارنة بين المجموعات المرتبطة
- معامل ارتباط كاندال تاو Kendall`s Tau

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية في هذه الدراسة:

- إعداد البرنامج التدريبي المقترح بعد مراجعة الأدب النظري.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- الحصول على إذن من عمادة البحث العلمي بجامعة القصيم لتطبيق أدوات الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية.
- تقسيم العينة المتكافئة لمجموعتين تجريبية وضابطة.
- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية.
- تطبيق المقاييس على المجموعتين كقياس بعدي.
- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات ذات الصلة.
- تقديم التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الاستراتيجي لطلبة الجامعة.

المتغيرات التابعة: التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم اختبار تجانس التباين بين درجات المجموعتين على مقياس التفكير الاستراتيجي باستخدام اختبار ليفين Levene، حيث كانت قيمة ف (6.722) عند مستوى دلالة (0.00) مما يعني عدم تجانس التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الاستراتيجي؛ لذا تم استخدام الاختبار اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney للفروق في القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي وأبعاده الثلاثة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، و Eta squared لحجم التأثير، وتتضح الدرجات في الجدول التالي (8).

جدول (8) الفروق بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الاستراتيجي

الدرجة الكلية والأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني قيمة U	النسبة الحرجة	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية	التجريبية	19	29.21	555	15	4.930	0.00	0.78 كبير
	الضابطة	20	11.25	225				
التفكير المنظومي	التجريبية	19	28.34	538.5	31.50	4.479	0.00	0.71 كبير
	الضابطة	20	12.08	241.5				
التفكير التأملي	التجريبية	19	27.89	530	40	4.241	0.00	0.67 كبير
	الضابطة	20	12.50	250				
استشراف المستقبل	التجريبية	19	27.89	530	40	4.273	0.00	0.68 كبير
	الضابطة	20	12.50	250				

*حجم التأثير في حالة اختبار مان ويتني يساوي حاصل قسمة النسبة الحرجة على الجذر التربيعي لعدد العينة.

يتضح في الجدول السابق (8) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير الاستراتيجي كانت دالة عند مستوى (0.00)، حيث بلغت قيمة مان ويتني (15) للمقياس ككل، و(31.5، 40، 40) لأبعاد التفكير الاستراتيجي على التوالي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أن حجم التأثير يعتبر كبير لكل من التفكير الاستراتيجي ككل وأبعاده الفرعية حيث تراوح بين (0.67 و0.78) مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح بجلساته التدريبية في تطوير مهارات التفكير الاستراتيجي لدى طالبات المجموعة التجريبية من كلية التربية بجامعة القصيم، وبهذا يتم قبول الفرضية الأولى لهذه الدراسة.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية البيانات للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الاستراتيجي وأبعاده الفرعية لمعرفة الأسلوب الإحصائي المناسب،

وذلك باستخدام باختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov-smirnov واختبار شابيرويلك Shapiro-wilk، وكانت البيانات كما يلي في الجدول (9).

جدول (9) اعتدالية بيانات الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على التفكير الاستراتيجي

الفروق	القياس	اختبار Kolmogorov-smirnov			اختبار Shapiro-wilk		
		القيمة	Df	الدلالة	القيمة	Df	الدلالة
التفكير الاستراتيجي	القبلي	0.182	19	غير دالة	0.960	19	غير دالة
	البعدي	0.157	19	غير دالة	0.954	19	غير دالة
التفكير المنظومي	القبلي	0.132	19	غير دالة	0.953	19	غير دالة
	البعدي	0.115	19	غير دالة	0.960	19	غير دالة
التفكير التأملي	القبلي	0.207	19	دالة	0.881	19	دالة
	البعدي	0.170	19	غير دالة	0.976	19	غير دالة
استشراف المستقبل	القبلي	0.195	19	دالة	0.882	19	دالة
	البعدي	0.162	19	غير دالة	0.953	19	غير دالة

يتضح من الجدول (9) عدم توفر شرط الاعتدالية لبيانات القياس القبلي في بعد التفكير التأملي وبعد استشراف المستقبل؛ لذا تم استخدام البديل اللابارامتري ويلكوكسن Wilcoxon للمقارنة بين المجموعات المرتبطة، وحجم التأثير، وتتضح نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للتفكير الاستراتيجي في الجدول (10):

جدول (10) نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين رتب درجات القياس القبلي والبعدي للتفكير الاستراتيجي

الفروق	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
التفكير المنظومي	الرتب السالبة	1	1	1	3.785-	0.00	0.86 كبير
	الرتب الموجبة	18	10.50	189			
التفكير التأملي	الرتب السالبة	1	8	8	3.503-	0.00	0.80 كبير
	الرتب الموجبة	18	10.11	182			
استشراف المستقبل	الرتب السالبة	2	3.25	6.50	3.320-	0.00	0.76 كبير
	الرتب الموجبة	15	9.77	146.50			
	الرتب المتساوية	2					
التفكير الاستراتيجي ككل	الرتب السالبة	0	0	0	3.824-	0.00	0.87 كبير
	الرتب الموجبة	19	10	190			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الاستراتيجي لصالح القياس البعدي، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي (التفكير المنظومي، التفكير التأملي، استشراف المستقبل). كما تشير قيمة حجم التأثير التي تتراوح

بين (0.76 و0.87) إلى حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح على التفكير الاستراتيجي ككل وأبعاده الفرعية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Simuth, 2015؛ والفيل، 2016؛ وعيسى وخليفة، 2017؛ والزيات، 2019؛ وسلامة، 2021) من حيث قابلية مهارات التفكير الاستراتيجي للتحسين باستخدام العديد من الأساليب والبرامج كالتلمذة المعرفية وبرنامج يقوم على مهارات التفكير المعرفي والبرنامج القائم على التصميم الهندسي، واختلف معها البحث الحالي باستخدام البرنامج المقترح القائم على مهارات التفكير الاستراتيجي.

وترجع هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح قائم على أساس التعريف بمهارات التفكير الاستراتيجي (التفكير المنظومي، التفكير التأملي، استشراف المستقبل)، والممارسة التطبيقية لهذه المهارات خلال الجلسات التدريبية في بيئة تعاونية جماعية مرنة مشجعة وداعمة للمشاركات من الطالبات في التمارين المصاحبة، وساهم في تعزيز قدرة الطالبات خلال جلسات البرنامج على مناقشة المشكلات بانفتاح وطرح الحلول المحتملة دون ترقب للفشل أو الخطأ. كما كانت مناقشة المشكلات المستقبلية المحتملة فرصة للطالبات للتفكير التشعبي التباعدي وتنوع زوايا الرؤية والتفكير الإبداعي. كما أن العمل الجماعي ساعد الطالبات على تطوير حلولهم وأفكارهم بعد مناقشتها مع أفراد المجموعة. بالإضافة إلى تقييم الحلول المقترحة في ضوء المعلومات المتاحة. كما أن التدريب فوق المعرفي خلال الجلسات ساهم في منح الطالبات في المجموعة التجريبية الوقت للتفكير والتخطيط بصورة أفضل، كما ساعدهم في ترتيب الأولويات وتحديدها والرؤية الواضحة خلال التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية وللتأكد من اعتدالية البيانات باختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov-smirnov وكانت القيم (0.111، 0.098، 0.112) غير دالة مما يعني اعتدالية توزيع البيانات على المقياس والأبعاد. كما تم اختبار تجانس التباين بين درجات المجموعتين على مقياس المرونة المعرفية باستخدام اختبار ليفين Levene، وبعد التأكد من تجانس التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المرونة المعرفية تم استخدام اختبار (ت) T test للفروق بين المجموعتين المستقلتين، ومربع إيتا Eta squared لحجم التأثير، وتتضح الدرجات للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية في الجدول التالي (11).

جدول اختبار ت (11) للفروق بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية وأبعادها الفرعية

الدرجة الكلية والأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ليفين	الدلالة	قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	التجريبية	19	110.73	8.95	0.508	0.481	5.203	0.00	0.42 كبير
	الضابطة	20	97.400	6.98					
المرونة البدائلية	التجريبية	19	76.53	6.95	0.822	0.370	2.766	0.00	0.17 كبير
	الضابطة	20	69.80	8.14					
المرونة التحكمية	التجريبية	19	34.21	5.43	2.448	0.126	3.350	0.00	0.23 كبير
	الضابطة	20	27.60	6.77					

يتضح من الجدول (11) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المرونة المعرفية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.00) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى دور البرنامج المقترح لتنمية التفكير الاستراتيجي الفاعل في رفع مستوى المرونة المعرفية لدى الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية، كما يظهر حجم التأثير بقيمة مربع إيتا (0.42، 0.17، 0.23) مما يشير لحجم تأثير كبير للبرنامج المقترح على المرونة المعرفية بأبعادها الفرعية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية البيانات للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المرونة المعرفية وأبعادها الفرعية لمعرفة الأسلوب الإحصائي المناسب، وذلك باستخدام باختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov-smirnov واختبار شابيرويلك Shapiro-wilk، وكانت البيانات كما يلي في الجدول (12).

جدول (12) اعتدالية الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المرونة المعرفية

الفروق	القياس	اختبار Kolmogorov-smirnov			اختبار Shapiro-wilk		
		القيمة	df	الدلالة	القيمة	Df	الدلالة
المرونة المعرفية	القبلي	0.223	19	دالة	0.897	19	دالة
	البعدي	0.141	19	غير دالة	0.963	19	غير دالة
المرونة البدائلية	القبلي	0.105	19	غير دالة	0.934	19	غير دالة
	البعدي	0.106	19	غير دالة	0.971	19	غير دالة
المرونة التحكمية	القبلي	0.099	19	غير دالة	0.959	19	غير دالة
	البعدي	0.147	19	غير دالة	0.939	19	غير دالة

يتضح من الجدول (12) عدم توفر شرط الاعتدالية لبيانات القياس القبلي في درجات المرونة المعرفية ككل للمجموعة التجريبية؛ لذا تم استخدام البديل اللابارامتري ويلكوكسن Wilcoxon

للمقارنة بين المجموعات المرتبطة، وتم حساب حجم التأثير وتتضح نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمرونة المعرفية في الجدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين رتب درجات القياس القبلي والبعدي للمرونة المعرفية

الفروق	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
المرونة المعرفية	الرتب السالبة	0	0	0	3.827-	0.00	0.87 كبير
	الرتب الموجبة	19	10	190			
المرونة البدائلية	الرتب السالبة	3	6.17	18.50	2.921-	0.00	0.67 كبير
	الرتب الموجبة	15	10.17	152.50			
	الرتب المتساوية	1					
المرونة التحكمية	الرتب السالبة	3	2	6	3.339-	0.00	0.76 كبير
	الرتب الموجبة	14	10.50	147			
	الرتب المتساوية	2					

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المرونة المعرفية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المرونة المعرفية وأبعادها (المرونة البدائلية، المرونة التحكمية). كما تشير قيمة حجم التأثير التي تتراوح بين 0.76 و0.87 إلى حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح على المرونة المعرفية ككل وأبعادها الفرعية.

وتتفق نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة جزئياً مع دراسات (العرسان، 2017؛ أحمد، 2019؛ جمعة، 2020؛ لبابنة وعبيدات، 2021) والتي أشارت إلى قابلية المرونة المعرفية للتنمية باستخدام العديد من الاستراتيجيات والبرامج مثل برنامج قائم على نظرية الحل الابتكاري لحل المشكلات وبرنامج قائم على التحليل البنائي وبرمجية (Articulate Storyline) واستراتيجيات التعلم النشط المتضمنة للعصف الذهني. وهذا ما يبرر حجم أثر البرنامج المقترح على مستويات المرونة المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية حيث تضمن البرنامج استراتيجيات كالعصف الذهني وتدريب الخيال والتعريف بمهارات إبداعية كالمرونة والطلاقة والتدريب عليها كجزء من العمل على تطوير مهارة استشراف المستقبل وتقديم الحلول الابتكارية لدى الطالبات. كما أن البرنامج تضمن في جلساته التدريب على مراقبة التفكير ومهارات التفكير المنظومي وقد أكدت الجنابي (2018) على الارتباط الإيجابي بين التفكير فوق المعرفية والمرونة المعرفية.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالبات على كل من التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط كاندال تاو Kendall`s Tau كبديل لابارامتري لمعامل ارتباط بيرسون Person وذلك بسبب عدم اعتدالية توزيع البيانات وصغر العينة، وذلك ليوضح الارتباط بين درجات الطالبات عينة الدراسة على كل من مقياس التفكير الاستراتيجي ودرجاتهن على مقياس المرونة المعرفية كما في الجدول (14) التالي:

جدول (14) معامل الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية

المتغير	عدد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية	39	**0.447	0.00

يتضح من جدول (14) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.00) بين مهارات التفكير الاستراتيجي والمرونة المعرفية.

ويتفق مع هذه النتيجة ما أشارت إليه وهبة (2019) من أن الإبداع والابتكار والذي تعد المرونة أحد مهاراته يعد من خصائص التفكير الاستراتيجي، حيث يعرف التفكير الاستراتيجي بأنه استباقي متعدد الرؤى يبدأ بالتحليل وينتهي بالتركيب والإبداع. كما أكد الكبيسي (2009) بأن التفكير الاستراتيجي تفكير موجه لبناء طاقة جديدة ومستقبل أفضل من خلال الرؤية الإبداعية، حيث أن للمرونة المعرفية تأثير مباشر على مستوى الكفاءة لدى الفرد والسلوك الابتكاري الموائم للتغيرات المحيطة (Kloo, et. Al.,2010). كما أشار (Dennis & Vander, 2010) أن الطلاب ذوي المرونة المعرفية المرتفعة أكثر كفاءة من غيرهم في معالجة المعلومات والربط والتحليل والتفكير المنظم.

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات التفكير الاستراتيجي لدى الطالبات ترتبط بمستوى المرونة المعرفية لديهن لا سيما أن التفكير الاستراتيجي يقوم على رؤية استشرافية للمستقبل وتفكير متعدد الأبعاد وقد تم توجيه التدريب لها بشكل مباشر خلال الجلسات التدريبية لاستشراف المستقبل، كما أن جلسات البرنامج تضمنت في أحدها التدريب على مهارات الإبداع وتمثل المرونة أحد هذه المهارات وتم التطبيق للعديد من التدريبات مع الطالبات على هذه المهارات، بالإضافة لممارسة العصف الذهني كأحد الأساليب المستخدمة في أنشطة الطالبات بشكل تعاوني مما كان له دور في انفتاح فكر الطالبات على توجهات زميلاتهم وتعديل أفكارهم بشكل مستمر.

التوصيات:

– أهمية إشراك الطلبة في مناقشة الموضوعات المستقبلية المرتبطة بما يدرسونه من معارف مختلفة.

– تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام مهارات التفكير الاستراتيجي في تدريس الطلبة.

– توعية أعضاء هيئة التدريس بدورهم في إعداد الطالب الجامعي ذو الرؤية المستقبلية واسعة الأفق.

– تضمين مهارات التفكير الاستراتيجي ضمن المهارات المعرفية والإدراكية في توصيف المقررات الجامعية.

– ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستراتيجي وتنميتها في مراحل التعليم المختلفة.

– اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالمرونة المعرفية لدى الطلاب الجامعيين فيما يكلفون به من مهام أكاديمية.

– تدريب الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة على أنشطة لتنمية المرونة المعرفية لديهم لدورها في الإبداع والابتكار.

المقترحات:

– دراسة فاعلية استراتيجيات تدريسية متنوعة على التفكير الاستراتيجي للطلبة.

– الدراسات المقارنة والتجريبية حول التفكير الاستراتيجي لدى الطلبة في مراحل تعليمية متعددة.

– دراسة حول علاقة المرونة المعرفية ببعض المتغيرات كالتفكير التباعدي وحل المشكلات.

– دراسات تتناول أساليب تنمية المرونة المعرفية لدى الطلاب في مراحل التعليم الأساسي.

قائمة المصادر والمراجع:

أحمد، شعبان عبدالعظيم (2019). برنامج قائم على التحليل البنائي في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتدريس علم النفس وأثره على تنمية التفكير التخيلي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 35 (9)، 32-93.

البداح، صلاح حسن محمد (2011). أثر أنماط التفكير الاستراتيجي على الأداء التنافسي دراسة تطبيقية على شركات الوسائط المالية في الكويت، رسالة ماجستير، كلية الأعمال: الأردن.

بقيعي، نافز أحمد (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 14(3) 329-358.

الجنابي، ندى صباح عباس علي. (2018). التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (24)، 258-289.

حسين، عبدالعزيز حيدر، وسلمان، حيدر مهدي. (2014). التنبؤ بالإنجاز بدلالة التفكير الاستراتيجي لدى سباحي الفرات الأوسط والمنطقة الجنوبية في فعالية 100م سباحة حرة .**مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية:** جامعة القادسية – كلية التربية الرياضية، 14 (1)، 121-152.

الحمداني، صبا نوري والخولاني، محمد (2018). تأثير التفكير الاستراتيجي على جودة الحياة الوظيفية. **المجلة العربية للإدارة**، 38 (2)، 211-229.

خلف، لينا شحادة (2010). **تطوير التفكير الاستراتيجي**. الأردن: دار النفائس.

الدسوقي، إيناس عبدالقادر وإسماعيل، سهير السعيد جمعة (2021). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .**المجلة التربوية**، (83)، 651-703.

الدوري، زكريا وأحمد علي صالح (2009). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال**. الأردن: دار اليازوري للنشر.

جمعة، محمد عبدالعزيز نور الدين (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات Triz في تنمية المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بالمنيا .**دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (123)، 299-340.

رشوان، ربيع عبده أحمد وعبدالسميع، محمد عبدالهادي (2017). بيئة التعلم المدركة والمرونة المعرفية كمنبئات بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة كلية التربية بقنا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، 30 (1)، ج2، 120-195.

رشوان، ربيع عبده أحمد وعبدالسميع، محمد عبدالهادي (2018). توجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي وعلاقتهم بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، 24(2)، 1-83.

رضوان، بدوية محمد سعد السعيد (2021). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا .**مجلة الإرشاد النفسي**، (65)، 1-89.

الزكري، أسماء (2016). محددات فعالية التفكير الاستراتيجية في المؤسسة الاقتصادية: دراسة حالة مؤسسة صناعة الكوابل بولاية بسكرة. **مجلة الباحث**، 149،16-157.

الزيات، فاطمه محمود (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على ممارسة التفكير الاستراتيجي لتنمية مهارات إدارة الوقت لدى المسوفين أكاديمياً من طلاب الدراسات العليا. **مجلة الدراسات النفسية**، 29 (102)، 295-334.

السخني، أحمد عبدالكريم (2019). التفكير الاستراتيجي وأثره على أداء الجامعات الأردنية الخاصة. **رسالة ماجستير**، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت.

سلامة، مريم رزق سليمان (2021). برنامج مقترح قائم على عملية التصميم الهندسي لتنمية التفكير الاستراتيجي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الدبلوم المهنية (STEM) بكلية التربية. **المجلة التربوية بكلية التربية**، جامعة سوهاج، 2 (88)، 994- 1066.

الشرنوبي، هاشم سعيد إبراهيم (2018). فاعلية بعض أنماط التدريب التعاوني عبر الويب ومداخل التوعية بالتكنولوجيات الرقمية المساعدة في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواد التعليمية الإلكترونية للمتعلمين من ذوي الإعاقات والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب التربية الخاصة. **مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس**، 8(19)، 1-89.

الشريف، علي فهيد الفعر والقباس، هنادي عبدالعزيز (2014). التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، 15 (1)، 623-707.

شعت، مصعب إبراهيم (2020). أثر التفكير الاستراتيجي في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير**، كلية الإدارة والتمويل، جامعة الأقصى.

الشهري، محمد علي (2010). واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العتيبي، بدرية متعب (2020). أثر الثقافة التنظيمية على التفكير الاستراتيجي. **المجلة العربية للإدارة**، 40 (4)، 127-150.

العرسان، سامر رافع (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائ Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 5(18), 159–177.

علي، مروان خلف (2018). درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القيادة التعليمية في جامعة تكريت– دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 15(4)، 661-680.

عيسى، ماجد محمد وخليفة، وليد السيد أحمد (2017). فعالية برنامج قائم على مهارات التفكير فوق المعرفي في تحسين القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الطائف .Journal of Education - Sohag University, 50(3), 68-141 .

الفيل، حلمي محمد حلمي (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدي طالبات المرحلة الثانوية .**المجلة المصرية للدراسات النفسية:** الجمعية المصرية للدراسات النفسية،26 (91)، 59-123.

الكبيسي، عامر خضير (2006). **التفكير الاستراتيجي في المنظمات العامة**. الرياض: جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية.

الكبيسي، عامر خضير (2009). التفكير الاستراتيجي وصناعة المستقبل. **المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب**، 24 (49)، 307-322.

لبابنة، محمود وعبيدات، هاني (2021). أثر برمجية ستوري لاين Articulate Storyline في تنمية المرونة المعرفية والوعي الذاتي البيئي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. JJES، 17 (4)، 535-545.

متولي، وائل عبد السميع .(2021) .نمذجة العلاقة السببية بين الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض . IUG Journal of Educational & Psychological Studies, 29(4), 381–408.

مصطفى، أسماء إبراهيم (2010). فاعلية الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى طفل الروضة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

المعيني، أكرم سالم (2016). أثر التفكير الاستراتيجي على أداء مجالس العمداء في الجامعات الأردنية. **رسالة ماجستير**، كلية إدارة المال والأعمال، جامعة آل البيت.

النعيمي، صلاح عبدالقادر (2008). المدير القائد والمفكر الاستراتيجي: فن ومهارات التفاعل مع الآخرين. ط4، الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

هلال، محمد عبدالغني (2007). التفكير والتخطيط الاستراتيجي، مركز تطوير الأداء والتنمية، سلسلة مهارات تطوير الأداء، القاهرة.

وهبة، زين العابدين محمد علي (2019). التفكير الاستراتيجي وعلاقته بجودة الحياة المهنية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى مجموعات من المتدربين ببرنامج إجازة التأهيل التربوي بالأزهر الشريف، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 29 (105)، 199-258.

Asobee, M. S. (2021). "Exploring the Importance of Strategic Thinking to Strategic Planning in the Strategic Management Process." **Journal of Business and Management Sciences**, 9(2), 68-70.

Bajcara, B., Babiaka, J. & Nosal, C. S. (2015). When leaders become strategists. A new look at determinants of leadership styles through their relationship with strategic thinking, Procedia Manufacturing, 3, 3669–3676.

Bonn, I. (2005), "Improving strategic thinking: a multilevel approach", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 26 No. 5, 336-354.

Calvin Yu, Beckmann, J. & Birney, D. (2019) Cognitive flexibility as a meta-competency. Studies in Psychology, 40:3, 563-584.

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

Cañas, J., Quesada, J. F., Antoli, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. Ergonomics, 46(5), 482–501.

Casey, A. J., & Goldman, E. F., (2010). Enhancing the ability to think strategically: A Learning model. Management Learning, 41(2), 167-185.

Deak, G. & Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? Journal of Experimental Child Psychology, 138,31-53.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. Cognitive Therapy and Research, 34(3), 241-253.

Houchins, J. A. S. (1993). The effects of a strategic thinking program on the cognitive ability of seventh-grade students (Order No. 9401145). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. (2014). Reliability and Validity of two self-report measures of cognitive flexibility. Psychological Assessment, 26 (4), 1381-1387.

Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N.(2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. Cognitive Development, 25(3), 208-217.

Laureiro-Martínez, D., & Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. Strategic Management Journal, 39 (4), 1031-1058.

Linhares, A. (2014). The Emergence of choice: Decision-making and strategic thinking through analogies. Information Sciences, 259, 36-56.

Lou, J. (2018). Improvement in university students' critical thinking following a strategic thinking training program. NeuroQuantology, 16(5), 91-96.

Malachowski, C. C., Martin, M. M., & Vallade, J. I. (2013). An examination of students' adaptation, aggression, and apprehension traits with their instructional feedback orientations. Communication Education, 62(2), 127-147.

Martin, M., Straggers, S. M. & Anderson, C. M. (2011). The relationships Between Cognitive Flexibility with Dogmatism, Intellectual Flexibility, Preference for Consistency, and Self-Compassion. Communication Research Reports,28 (3), 275-280.

Morton, J. B., Bosma, R., & Ansari, D. (2009). Age-related changes in brain activation associated with dimensional shifts of attention: an fMRI study. Neuroimage, 46(1), 249-256.

Pisapia, J., Jelenc, L., & Mick, A. (2016). The foundations of strategic thinking: Effectual, strategic, and causal reasoning. In Neostrategic management (45-55). Springer, Cham.

Prince, M., & Priporas, C. (2018). Using intuitive awakening for business students to enhance strategic thinking skills. Australasian marketing journal, 26(2), 157-162.

Ridgley, S. K. (2012). Strategic thinking skills. Chantilly, VR: Teaching Company.

Schweder, S., Raufelder, D., Kulakow, S. & Wulff, T (2019) How the learning context affects adolescents' goal orientation, effort, and learning strategies, The Journal of Educational Research, 112:5, 604-614.

Shapire, H., Ketchie, A. & Nehe, M. (2017). The integration of Design thinking and strategic sustainable Development. Journal of cleaner Production, 140, 277-287.

Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships,"mindsight," and neural integration. Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, 22(1-2), 67-94.

Simuth, J. (2015). E-learning Tool for Improving Managerial Strategic Thinking Skills. Social and Behavioral Sciences, 197, 703-706.

Whiting, D., Deane, F., Simpson, G., McLeod, H. & Ciarrochi, J. (2017) Cognitive and psychological flexibility after a traumatic brain injury and the implications for treatment in acceptance-based therapies: A conceptual review, Neuropsychological Rehabilitation, 27:2, 263-299.

Wooton, S. & Horne, T., (2010). Strategic Thinking: A Nine Step Approach to Strategy and Leadership for Managers and Marketers. Kogan Page Series.