وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)

من الطالب

هيثم قاسم عبد الرزاق

إشراف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

1435هـ 2014م

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

صدق الله العظيم

سورة آل عمران، الآية (159)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(تأثير برنامج أرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية)** والمقدمة من الطالب **(هيثم قاسم عبد الرزاق)**، قد أعدت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي).

المشرف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

/ /2014

بناءًا على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. فرات جبار سعد الله

المعاون العلمي لشؤون الدراسات العليا

كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى

/ / 2014

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية)**، التي قدمها الطالب **(هيثم قاسم عبد الرزاق)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع

أ.د. إبراهيم رحمن الاركي

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى

/ /2014

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(تأثير برنامج أرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية)**، التي قدمها الطالب (هيثم قاسم عبد الرزاق) إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها علميًا ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية.

التوقيع

/ /2014

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ(**تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية**) المُقدمة من الطالب (**هيثم قاسم عبد الرزاق**) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا إنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) وبتقدير ( ).

الاسم: أ.د. سامي مهدي صالح

التاريخ: / / 2014

رئيسًا

الاسم :أ.م.د. أخلاص علي حسين

التاريخ : / / 2014

عضوًا

الاسم:أ.م.د. رحيم هملي معارج

التاريخ : / / 2014

عضوًا

الاسم:أ.د. ليث كريم حمد

التاريخ: / /2014

عضواً ومشرفاً

صُدّقت الرسالة من مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى في / /2014

أ.م.د حاتم جاسم عزيز

عميد كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى

/ /2014

الإهداء

إلـى

منارة العلـم والمعرفة سيد الأخلاق رسولنا الكـريـم محمد صلى الله عليه وسلـم

بلدي الجريح 000العراق الحبيب

من تجرع كاس الشقاء مرا ليسقيني رحيق السعادة 000ابي الحبيب أطال الله بعمره.

من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر وطرزتهـــا في ظـــلام

الدهر على سراج الأمل 000امي الحبيبة

بكل الحب 000الى رفيقة دربي 00الى من سارت معي نحو الحلـم خطوة بخطوة

بذرناه معا 00 حصدناه معا وسنبقى معا زوجتي الغالية

ثمرة عمري ومصابيح جنتي أولادي (شهد، وهالة، وأيمن)

إليكـم أحبائي أحضرت شيئا من الثمر

فانتـم سقاءي بعد الله وانتـم المطر إخوتي وأخواتي

كل من طلب العلـم وأضاء شمعة في طريقه

أُهدي إليكـم جميعًا هذا الجهد

الباحث

شكر وثناء

الحمدُ لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خاتم النبيين سيدنا مُحَمَّدﷺ وآله وصحبه أجمعين.

بعد الشكر لله والثناء عَليهِ؛ لما أمتن بِهِ من التوفيق لإتمام هذا الجهد العلمي المتواضع، يسرني أنْ أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور ليث كريم حمد؛ لما قدمه من رعاية علمية وتوجيهات سديدة عبر مسيرة البحث، فجزاه الله عني خير الجزاء، ومن الجدير بالعرفان أنْ أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى رئاسة وأساتذة قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوية في كلية التربية الأساسية؛ لما قدموه من مساعدة طيلة مدة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) التي بلورت فكرة البحث، وأنارت طريق الباحث.

ويسرني أنْ أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور بشرى عناد مبارك، والدكتور إياد هاشم؛ لما قدماهُ لي من مساعدة فجزاهما الله تعالى عني خير الجزاء، كما أُشير وبمحبة صادقة تعاون أصدقائي كل من (زهير وسلام) في مساندتي في أثناء كتابة الرسالة.

ويقتني الوفاء بتقديم التحية والشكر إلى زملائي في دراسة الماجستير كل من: (سعد، وحسين، ونمر) وزميلاتي: (نجاة، وميسون، وهند، وافتخار، وإيمان)؛ لمؤازرتهم لي في المرحلة التحضيرية.

وأخيرًا أقدم شكري إلى كل من سدد خطواتي في طريق انجاز البحث، وفاتني أنْ اذكر أسمهُ.

والله ولي التوفيق

الباحث

المستخلص

و يهدف البحث الحالي إلى:

- قياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- بناء برنامج أرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية
- تعّرف تأثير الإرشاد المعرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية

من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار(القبلي ـ البعدي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار(القبلي _ البعدي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

تكون مجتمع البحث من (3508) طالبًا من طلاب المرحلة الاعدادية وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ بلغت عينة البحث (400) طالبٍ، وقام الباحث ببناء مقياس اتخاذ القرار بعد اطلاعه على نظرية (ليون فسنجر المعرفية في اتخاذ القرار) التي تبناها الباحث والمقاييس التي تبنتها هذه النظرية وتضمن المقياس (24) فقرة بصيغته النهائية، كما تحقق الباحث من الخصائص القياسية للمقياس والمتمثلة بالصدق والثبات،وكان التحقق من الصدق بطريقتين هما: الصدق الظاهري وصدق البناء، واستخرج الثبات بطريقتين هما: إعادة الاختبار وتحليل التباين باستعمال معادلة ألفا –كرونباخ،وتم بناء برنامج إرشادي معرفي على وفق احتساب الوسط المرجح والوزن المئوية،وتم تحديد الحاجات والموضوعات والأنشطة والاستراتيجيات للبرنامج الإرشادي على وفق نظرية الإرشاد المعرفي لـ (بيك) وتكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية، وتم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء في الإرشاد والتوجيه لاستخراج صدق البرنامج ,ولمعالجة بيانات

الدراسة استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي للعينات المتزاوجة، تحليل التباين من الدرجة الأولى، الوسط المرجح، الوزن المئوي).

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- إنَّ طلاب المرحلة الاعدادية لديهم مستوى ضعيف من الوعي باتخاذ القرار.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية في الاختبار (القبلي ـ البعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية في الاختبار(القبلي ـ البعدي) بالنسبة للمجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وضع الباحث بعضًا من التوصيات منها الاستفادة من الأسلوب الإرشادي المعتمد في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين في مدارسهم لتنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، الإفادة من أداة القياس التي تم بناؤها في البحث الحالي في قياس وعي الطلبة بأهمية اتخاذ القرار.

واقترح الباحث عددًا من المقترحات منها إجراء دراسة لمعرفة تأثير الإرشادي المعرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى الطالبات في مراحل دراسية أخرى (المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والجامعية)، إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام الإرشاد المعرفي وموازنتها مع أساليب إرشادية أخرى في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، إجراء دراسة لمعرفة علاقة بعض المتغيرات مثل الثقة بالنفس أو تحمل المسؤولية أو ضبط الذات باتخاذ القرار.

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
صفحة العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وثناء	ح
المستخلص	ط – ي
ثبت المحتويات	ك-ل-م
ثبت الجداول	ن-س
ثبت الأشكال	س
ثبت الملاحق	ع

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الفصل الأول: التعريف بالبحث	16-1
أولًا: مشكلة البحث	**3-2**
ثانيًا: أهمية البحث	**11-4**
ثالثًا: أهدف البحث وفرضياته	**12**
رابعًا: حدود البحث	**12**
خامسًا: تحديد المصطلحات	**16-12**
الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة	67-17
أولًا: أدبيات ونظريات اتخاذ القرار	**40-18**
ثانيًا: الإرشاد المعرفي	**59-40**
ثالثًا: دراسات سابقة	**65-59**
رابعًا: مناقشة الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار	67-65
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	138-68
أولًا: منهج البحث	**69**
ثانيًا: مجتمع البحث	**70-69**

العنوان	رقم الصفحة
ثالثًا: عينة البحث	74-71
رابعًا: أداتا البحث	84-74
خامسًا: التصميم التجريبي	87-85
سادسًا: تكافؤ المجموعتين	92-87
سابعًا: خطوات بناء البرنامج الإرشادي	138-92
ثامنا: الوسائل الإحصائية	138
الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها	147-139
أولًا: عرض النتائج	145-140
ثانيًا: تحليل النتائج ومناقشتها	146-145
ثالثا: التوصيات	147
رابعًا: المقترحات	147
المصادر والمراجع	165-148
المصادر العربية	162-149
المصادر الأجنبية	165-162
الملاحق	178-166
Abstract	b-c

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	يبين مجتمع البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مركز قضاء بعقوبة	70
2	يبين عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة	72
3	يبين عينة التطبيق	76
4	يبين اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا لعينتين مستقلتين	78
5	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	80
6	يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس اتخاذ القرار	83
7	التكافؤ في درجات مقياس اتخاذ القرار في الاختبار القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	88
8	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة	89
9	يبين القيم الإحصائية لمربع كأي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة	90
10	التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	90
11	التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	91
12	التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	92

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
13	يبين فقرات مقياس اتخاذ القرار مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	94-93
14	تنظيم فقرات المقياس بصورتها النهائية على الجلسات	96-95
15	عناوين الجلسات الإرشادية وتأريخ انعقادها	138-137
16	يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس اتخاذ القرار والمتوسط الفرضي للمقياس لدى طلاب المرحلة الإعدادية	140
17	يبين الاختبار التائي لتعرف الفروق في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية وفق متغير الاختبار(القبلي - البعدي) للمجموعة الضابطة	143
18	يبين الاختبار التائي للتعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير الاختبار (القبلي - البعدي) للمجموعة التجريبية	144
19	يبين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية	145

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس اتخاذ القرار	84
2	التصميم التجريبي على وفق فرضية البحث	86

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	167
2	أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم	168
3	دراسة استطلاعية	169
4	المقياس بصورته الأولية	170
5	المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي	172
6	المقياس بصورته النهائية	174
7	درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس عملية اتخاذ القرار	176
8	استمارة معلومات	178

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: أهداف البحث وفرضياته

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

الفصل الثاني
إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً : أدبيات ونظريات اتخاذ القرار

ثانياً : الإرشاد المعرفي

ثالثا : دراسات سابقة التي تناولت اتخاذ القرار

رابعا :مناقشة الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: أداتا البحث

خامساً: التصميم التجريبي

سادساً: تكافؤ المجموعتين

سابعاً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي

ثامنا : الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع
عرض النتائج
وتحليلها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

ثانياً: تحليل النتائج ومناقشتها

ثالثا: التوصيات

رابعا: المقترحات

المصادر والمراجع

المصادر العربية

المصادر الأجنبية

الملاحق

أولًا: **مشكلة البحث**:

يواجه الفرد في حياته اليومية عدداً من المواقف والمشكلات التي تمثل ضغوطات الحياة اليومية والتي تتطلب اختيار الأساليب الصحيحة في التعامل معها وتفرض علية اتخاذ العديد من القرارات يوميًا والتي تتدرج بحسب أهميتها وأثارها وتعد عملية اتخاذ القرار من أهم المهارات الإنسانية ذات التأثير القوى والفعال في نجاح الفرد وتحديد رقية حياته لذلك يستوجب علية امتلاك مثل هذه المهارات. ومن وجهة النظر التربوية الحديثة تُعدُّ عملية اتخاذ القرار عملية اتصال وتواصل تتم في سياق الحياة اليومي بمشاركة العديد من الأطراف وقد زاد الاهتمام بالقرارات التي تتخذ من قبل الطالب في المدرسة وبدأت دراستها لمعرفة طبيعة الممارسات التي تصاحبها وما تحرزه هذه القرارات من نجاح في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التربوية (العتيبي، 1439هـ، ص10). والنظرة الحديثة للتربية ترى انه ينبغي أن يكون الطالب محور العملية التعليمية والعنصر الفعال في حل مشكلاته في مراحل دراسته الآنية والمستقبلية (الخفاجى،2007، ص45). فعملية اتخاذ القرار عملية إنسانية تتضمن الفرد والمجتمع وتستند إلى الحقائق التي تنتهي باختيار فعل سلوكي لاختيار بديل لتحقيق هدفًا مرغوبًا (العطية،1994، ص16). وإنها تؤدى إلى صفة الاستمرارية والتطور في المجتمعات التي تمارس هذه العملية وتنمى القدرة لدى أفرادها (المشهداني، 1989، ص98). فأصبحت عملية اتخاذ القرار ضرورة ملحة من كل زوايا النشاط، وغني عن القول أن دخول البشرية إلى عصر العولمة والمعلوماتية قد فض الكثير من المشكلات المعاصرة التي يمكن أنْ تواجهها مجتمعات في ظل العصر الذي يشهد تغيرات دراماتيكية في مختلف جوانب الحياة؛ إذ نجد أننا نميل في معظم أوقاتنا سواء أكنا إفرادًا أم جماعات إلى صنع اتخاذ القرار واتخاذه في كل ناحية من نواحي حياتنا تحكمها القرارات سواء عملنا تدريسيين أَو مديرين أَو أعضاء في أسرة أَو مدرسة أَو موظفين في المجتمع؛ إذ إنَّ عملية اتخاذ القرار خاصية من خصائص الكائن الإنساني الذي ميزه الخالق سبحانه وتعالى عن باقي المخلوقات بالعقل وتوظيفه وبالتالي فان قدرة الفرد على تحقيق المخرجات التي تتوقف إلى حد كبير على قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب (نوفل، وسعيفان، 2011، ص35).

ولأهمية اتخاذ القرار في حياة الطلبة فقد أجريت العديد من الدراسات التي تصف مستوى الطلبة في اتخاذ القرار مثل: دراسة (الطائي,2001) , ودراسة (إبراهيم, 2004), ودراسة (خليل والحكيمى ,2004), ودراسة (عسكر, 2004). وكشفت دراسة (محمد, 2007) عن الأثر الايجابي لأنموذج أبعاد التعلم في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم الأحياء.

أحس الباحث مشكلة بحثه أيضًا من خلال دراسة استطلاعية لعدد من المدارس في محافظة ديالى ومقابلة المدرسين والتحدث معهم بشكل تربوي أكدوا بأن هناك ضعفاً في اتخاذ القرار لدى الطلاب من خلال توجيه السؤال الآتي: (هل تعتقد أنَّ طالب المرحلة الإعدادية لدية القدرة على اتخاذ القرار الصحيح في جوانب الحياة المختلفة؟ أذا كان الجواب سلبيًا, فما الأسباب من وجهة نظركم؟ هل بسبب عدم الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب عند اتخاذ أي قرار أَو هل هي عدم الثقة بالنفس لمواجهة أي مشكلة تتطلب اتخاذ قرار أَو هل هي ضعف في مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية وقد استنتج الباحث من خلال طرحة للأسئلة على عينة الدراسة أن الطلاب ليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار بنسبة 85 % كما مبين في ملحق (3).

وهذا ما أكد صدق إحساس الباحث بوجود مشكلة بحثه والتي تتجلى في عدم القدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتأسيسًا على ذلك يمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي بالإجابة على التساؤل الآتي:-

((هل للإرشاد المعرفي تأثير في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟)).

ثانياً: أهمية البحث

العالم اليوم هو عالم المعرفة سريع التغير, تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات, وتتعقد فيه شتي المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها؛ مما جعل المجتمع والمربين وأولياء الأمور يواجهون مشكلات غير مسبوقة تتعلق بكيفية إعداد أبنائهم اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد. فالنجاح في مواجهة تلك التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي والعلمي والتقني, إنما يعتمد القدرة على الإسهام في إنتاج المعرفة وعلى كيفية استخدامها وتطبيقها وطريقة حل المشكلات بكفاءة وسرعة.

وتتميز الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب يبدأ مدارها من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى وتتضمن قياس الأداء المميز. وتعد الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا ولا يطرأ عليها تعديل عند حدوث تغير مفاجئ في حياة الشخص ويحقق هذا الثبات النسبي فائدة تنبؤيه كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي (Missick, 1984, p.64).

ويعدّ الإرشاد المعرفي من الاتجاهات الحديثة نسبيًا في مجال الإرشاد النفسي، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار (الشناوي وعبد الرحمن، 1998، ص11).

ومن هذا المنطلق يُعدّ الإرشاد المعرفي بالنسبة للمرشد المعرفي في الأساس اضطرابًا في التفكير اذ يقوم المسترشد بتحريف الواقع بطريقة مفرطة الحساسية، وتؤثر عمليات التفكير في نظرة المسترشد نحو العالم، وينتج عنها مشكلات سلوكية كبيرة، ومن ثم يحاول المرشد أن يقوم بتعديل سلوك المسترشد من خلال التأثير في عمليات التفكير لديه, وذلك بمساعدته على تحديد مفاهيمه الخاطئة، وتوقعاته غير الواقعية، إلى جانب اختبار مدى صدقها ومعقوليتها. (محمد، 2000، ص22).

ويرى بعض العلماء أن الإرشاد المعرفي ارتبط باسم (بيك Beck), وعلى الرغم من أَنَّ (Beck) وضع البنية الأولى لهذا الأسلوب الإرشادي, إلاَّ أَنَّ أفكار (كيلي Kelly) حول التصورات الشخصية كانت مصدرًا مهمًا في الإرشاد المعرفي، وكان لدوره

أثرٌ كبيرٌ على حركة الإرشاد المعرفي لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد ما يدور حوله من تغيير في السلوك، أما عالم النفس (أليس Ellis) فقد درس عددًا كبيرًا من الأساليب الإرشادية ثم توصل إلى ما أسماه بالإرشاد العقلاني، ولكنه غير اسمه إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد اعتمد (Ellis) في نظريته دمج جوانب من الإرشادات الإنسانية والسلوكية، و قد اقترح (Ellis) في بداية صياغته لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي عددًا من الأفكار التي يعتقد أنها المسؤولة عن الاضطرابات السلوكية (المحارب، 2000ص 6-10). وقد ظهر الإرشاد المعرفي كرد فعل على أفكار النظرية السلوكية وخاصة المتعلقة في النظر إلى الإنسان بوصفه مستجيباَ سلبياَ لظروف البيئة, ورأى العديد من المنظرين بأن هناك صعوبة في تجاهل العمليات المعرفية أَو المتغيرات الوسيطة, فالسلوك غير التكيفي على وفق هذا الأنموذج يعامل بوصفه نتاج التفكير غير المنطقي وبناءًا على ذلك فإن عملية تعلم داخلية تشتمل على إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. (أبو اسعد، 2011، ص299). وإن هناك فرضية أساسية تقوم عليها النظرية المعرفية هي أن الناس يجلبون المشكلات لأنفسهم كنتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم لذلك يقوم الإرشاد المعرفي بعملية إعادة التنظيم المعرفي اذ يقوم على عدد من العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد مثل التفكير والإدراك والتخيل والاستبصار وغيرها، وهذه العمليات المعرفية تؤثر بشكل مباشر في سلوك الفرد(الرشيدي والسهل، 2000، ص479-480). ويعمل الإرشاد المعرفي على تعديل أفكار المسترشد عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة ايجابية وواقعية وتحديد أخطاء التفكير والتوصل إلى الافتراضات الأساسية الخاطئة لدى الفرد من خلال الجلسات الإرشادية (المالح، 1995، ص131). ويتألف الإرشاد المعرفي بمعناه العريض من كل المداخل التي من شأنها أن تخفف المعاناة النفسية عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، ولا يعني أن التفكير لا يرتبط بالاستجابة الانفعالية التي هي

المصدر المباشر بصفة عامة، وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكننا أن نخمد أَو نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة.

إنَّ التطور التكنولوجي الحديث يفرض تطويرا لأنظمة التعليم وبرامجها المستمرة، وإعادة ما موجود في رؤية مستقبلية جديدة، إذ إن غاية التعلم والتعليم ليس جمع المعلومات والمعارف وحشوها في أذهان الطلبة،بل تنمية أداء هؤلاء الطلبة ألمعلوماتي والمعرفي وطرائق التفكير لديهم؛ وذلك بتوفير الخبرات التي تسمح بمتابعة التعلم،واكتساب خبرات عديدة تساعد على أداء هذا الدور وتساعد على حل المشكلات أيضا (الزغبي،2007، ص146). وقد أصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن يتسلح به طلبة اليوم ورجال الغد هو سلاح المعرفة الصحيحة،مع تزويدهم ببناءات معرفية صحيحة قوية متمايزة وواضحة ومنظمة،كي يستطيعوا خوض معركة ثورة المعلومات والانفجار المعرفي التي اجتاحت العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين، وأن الطريق الصحيح في بناء الطلبة معرفيًا، وبناء عقولهم على نحو سليم هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جيدة لكيفية تنظيم معلوماتهم ووقتهم، وتحديد أهدافهم وسبل تحقيقها للوصول إلى النجاح في أعمالهم التي يقبلون على القيام بها ليس في حياتهم الدراسية فحسب، بل في جميع أعمالهم وأمورهم في أقل وقت وأقصر الطرق. ولما كان هناك أكثر من طريقة لتنظيم المعلومات وإخراجها، فلابد أن يتعرض الطلبة لخبرة الممارسة العملية حتى يمكن تطوير مهاراتهم في المواقف المختلفة (جروان،1999، ص190).

وقد شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات سريعة شملت مجالات الحياة كافة، وسعت مختلف الأمم على مواكبة هذه التطورات وبناء مجتمعاتها فأصبح الإنسان المحور الأساسي في تلك التطورات, واهتم المربون وعلماء النفس بدراسة حياة الإنسان فهو في طليعة الموضوعات ذات القيم الكبيرة التي شغلت العلماء على مختلف الاختصاصات وأصبحت قضية تفهم الفرد لقدراته وإمكانياته مسألة مهمة له وللمجتمع، والهدف النهائي لتنمية الفرد و المجتمع وتقدمهما (القاضي، 1981، ص75). وحتى نكون قادرين على مواكبة التطورات، فعلينا إعداد جيل واع مثقف منظم يكون دعامة لبناء مجتمع سليم، وهذا من أهداف التربية الحديثة؛ لان هذا الجيل هو عماد المجتمع ومركز طاقاته الفعالة

والقادرة على إحداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة، وهو أساس التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل ويذهب الكثير من المربين إلى أكثر من ذلك، إذ يعد مدى اهتمام المجتمع بإعداد هذا الجيل وتوجيهه مقياسًا أساسيًا لتقدمه ونهضته ليس في الوقت الحاضر فحسب بل لما يمكن أن يكون عليه ذلك المجتمع في المستقبل (الكبيسي والخزرجى، 1999، ص11).

وتكمن أهمية تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى كل فرد في أن من حق الفرد تحديد أهدافه وفلسفه حياته واتخاذ قراراته بنفسه لنفسه ,لان الحياة حياته والسلوك سلوكه والقرارات لابد أن تكون قراراته, إذ يمر الفرد في حياته بصفة عامة بسلسلة متصلة من المواقف التي تتطلب اتخاذ قرارات, من هذه القرارات ما هو خطير ومهم مثل اتخاذ قرار بخصوص الزواج أَو اختيار المهنة وإكمال التعليم أَو اختصاره, ومنها سهل لا يحتاج إلى تفكير عميق (مثل اختيار نوع الطعام)0وهكذا يحتاج كل فرد إلى تعلم عملية اتخاذ القرار ,إذ إن هناك كثيرين من الأفراد يلاقون صعوبات ويحتاجون إلى مساعدة في عملية اتخاذ القرارات, من هؤلاء من تنقصهم المعلومات التي يحتاجون إليها ومنهم من يمتلكون المعلومات لكنهم يعجزون عن استخدام المعلومات التي يحصلون عليها ,ومنهم من يتسم سلوكه بالتردد عند الاختيار بين الاحتمالات المتعددة (زهران, 1998، ص290– 291).

ويوم بعد أخر تتجلى أهمية الاهتمام بالطلبة والشباب وذالك لكونهم العمود الفقري للمجتمع؛ لذلك نلاحظ اهتمام المجتمعات على اختلاف أنواعها ودرجات رقيها في الحضارة بشبابها وطلبتها؛ لأنها تعقد عليهم الآمال في استمرارها وتطورها وتقدمها وتزداد هاتين الفئتين أهمية في المجتمعات النامية لحاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية الشاملة التي تقع مسؤولياتها بالدرجة الأولى شبابها وطلبتها (التكريتي,1990, ص115). والمجتمعات على اختلاف درجات رقيها في الحضارة تهتم بالشباب لأنها تعقد عليهم الآمال في الاستمرار والبقاء والتطور والتقدم إذ تقع مسؤولية التنمية والإسراع بها على هذه الفئة بالدرجة الأولى، فإمكانات الشباب في الانجاز والأداء في هذه المرحلة تبلغ ذروتها، كما أنَّهم يمرون بفترة تتميز بالحيوية والنشاط, وتعد فترة

المراهقة بداية مرحلة الشباب, وهي مرحلة مهمة من مراحل النمو في حياة الإنسان نظرًا لما يحدث فيها من تغيرات بيولوجية، واجتماعية، ونفسية مهمة (الجسماني،1983، ص247). والمراهقة تمثل مدة الأزمة النفسية وتعد فترة من فترات تكامل الشخصية وتحديد هوية السلوك سويًا أَو عنيفًا, وفي هذه المرحلة يكون للمراهق اثر آخر في المجتمع غير ما كان عليه قبل المراهقة (Mcdavid,1974, p.211) من هنا نرى أن لفترة المراهقة آثارها النفسية على المراهق فضلاً عن التغير الفسيولوجي الذي يطرأ علية عند البلوغ وهذه التغيرات لها أثار نفسية تجعل المراهق مرهف الحس , يثور لأتفه الأسباب ذا حدة باستجابته ومرتبك, حساسيته للنقد شديدة, يتقلب انفعاليًا, كثير الغضب والغيرة, وغالبًا ما يكون جسمه مركز اهتمامه وأهمية رد فعل الآخرين تجاهه, فالمراهقة فترة تشهد مجموعة من التغيرات، وهذه التغيرات (كمية ونوعية)، كمية في كونها سريعة الحدوث، ونوعية في أنَّ المراهق تتكون لديه حاجات جديدة وانفعالات وقدرات ووجهات نظر جديدة أيضًا (Lamb, 1978, p.131-132).

وتبدأ محاولات المراهق للتعرف على ذاته، فضلا عن تحديد معالمها وأبعادها، وأول تلك الملامح تتمثل في ميلها للاتحاد والتمازج مع المجتمع نتيجة لزيادة الخبرة وإدراك المراهق لقابليته وإمكانياته (عدس وتوق، 2005, ص 358– 361). إذ تشهد مرحلة المراهقة طفرة نوعية في النمو العقلي، وما التعلم إلاَّ قوة عقلية تساعد المراهق في تحقيق نموه المتكامل(العمري, 2005, ص210). وتتميز مرحلة المراهقة بالنمو العقلي الذي يصبح فيه المراهق قادرا على التفسير والتوافق مع البيئة ومع ذاته (بهادر،1980، ص200). وإذا كانت هذه المرحلة توصف بأنَّها مرحلة التحولات السريعة والتغيرات المفاجئة، فإنها أيضًا مرحلة تصبح فيها مراكز الاهتمام أكثر بعدًا وارتباطًا اجتماعيًا، وتنمو فيها الدوافع باتجاه النقد والنقاش والتحليل وتفَهم القيم (معاليفي, 2007, ص11).

وبرامج الإرشاد هي من اجل مساعدة المسترشد على أنَّ يساعد نفسه من خلال فهم نفسه وتوجيه شخصيته لتحقيق التوافق مع بيئته بحيث يستثمر إمكاناته على خير

وجه ويصبح الفرد أكثر نضجًا وأكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل.(الأحرش وآخرون، 2002، ص88) وهذا لا يحصل إلا من خلال وضع برنامج للإرشاد بشكل مقنن ومنظم مراعيًا بذلك الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقه. فالبرنامج الإرشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام فضلًا عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج الإرشادية.(الأميري،2001، ص30)ويأتي الاهتمام ببرامج الإرشاد التربوي نتيجة التطورات المهمة التي حدثت في مجال الأهداف التربوية بضرورة الاهتمام بتنمية شخصيات الطلبة من نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية. (الحياني، 1989، ص405)

والبرامج الإرشادية هي جزء من المنهج الدراسي للمرحلة المعينة وفلسفتها من فلسفة التربية وأهدافها من ثم من فلسفة المنهج وأنشطته وأساليبه لذلك لابد أنْ تتزامن هذه البرامج مع الحاجات الإرشادية للطلبة في إثناء السنة الدراسية مكملة للمنهج وليست مزيدة عليه وبهذا يكون لها معنى أعمق في الجهد التربوي المدرسي لأنها تسهم في تحقيق أهداف المنهج كاملة وتستطيع أن تحقق مالا يستطيع أن يحققه المنهج في اكتشاف وتنمية المواهب والقدرات الإبداعية للطلبة وتوجيه ميولهم بما يعزز ثقتهم بها كما أنها تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم وبطيئين التعلم ومشكلات التأخر الدراسي وغيرها (حمد, 2013, ص145). يقوم بناء البرامج الإرشادية على أساس مبدأ مساعدة الناس لأنفسهم وتنمية التعبير عن ذواتهم وتطويرها (مؤيد،1993، ص21). ولكي يكون البرنامج الإرشادي فعالًا ويحقق الأهداف المرجوة منه، لابد أنْ ينبثق من حاجات ومشكلات الأفراد الذين يوجه إليهم هذا البرنامج وتحت ظروف العمل الإرشادي الطوعي الذي يقوم على الإقناع, والاختيار وتجاوز كل ما من شأنه الإجبار أَو الضغط(زهران، 1980، ص400). وفي عام (1970) اعتبر التوجيه والإرشاد النفسي عملية اتخاذ القرار بهدف التقليل من قلق الطلاب، ثم تطور المفهوم بعد ذلك وأصبحت

الاتجاهات نحو برامج التوجيه والإرشاد النفسي أكثر ايجابية وأخذ مكانته كعلم معترف به. والتوجيه والإرشاد التربوي عبارة عن علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد إلى أخر،فرد يحتاج إلى المساعدة (المسترشد) وأخر يملك القدرة على تلك المساعدة (المرشد)،وهذه المساعدة تتم وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات وفنيات تتيح الفرصة أمام الطالب لفهم نفسه وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية ويدفعه إلى مزيد من النمو والإنتاجية،وتبنى هذه العلاقة المهنية (علاقة الوجه للوجه) بين المرشد والمسترشد في مكان خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد، والإرشاد عملية وقائية وإنمائية وعلاجية تتطلب تخصصًا وإعدادا وكفاءة ومهارة وسمات خاصة تعين المسترشد على التعلم واتخاذ القرارات والثقة بالنفس وتنمية الدافعية نحو الإنجاز،ويهدف التوجيه والإرشاد التربوي إلى تحقيق النمو الشامل للطالب ولا يقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وميوله في المحيط المدرسي فحسب بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة، وتغيير سلوك الطالب إلى الأفضل تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يقود إلى تحقيق الهدف نحو تحسين العملية التربوية (الفسفوس, 2007, ص50). كذلك استخدم الإرشاد من قبل الكثيرين لأغراض أَو معان عديدة لغرض توضيح الأفكار أَو الإعمال التي يقومون بها ومن ثم استخدامه مصدراً لإعطاء النصائح وتبادل الآراء مع الآخرين؛ فكلمة الإرشاد في العربية تعني الإصلاح والابتعاد عن الضلالة وتتضمن أيضًا معنى النصح والتوجيه والهدى والتعليم والتربية والتنشئة والإعداد والتوعية وتقديم الخدمة والمساعدة للآخرين. فضلا عن أعطاء المعلومات وتفسير وتوضيح الاختبارات والتحليلات النفسية المختلفة التي بموجبها يستطيع المسترشد أن يكون على علم كاف بأنواع هذه الفحوص وطريقة دراستها وتحليلها (صالح، 1985، ص17).

ويعتقد التربويون أن هناك علاقة وثيقة ومتكاملة بين الإرشاد والتربية اذ إن عملية الإرشاد تشكل جزءًا لا يتجزأ من التربية والعلاقة بينهم متبادلة اذ يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد وتعد المؤسسات

التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم (أبو عطية، 2002، ص25).

وبناءًا على ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي من خلال:

الأهمية النظرية:

1. تسلط الضوء على أهمية اتخاذ القرارات في حياة الفرد والمجتمع وضرورة العناية بتنميتها.
2. تزيد من المعرفة العلمية حول خصائص طلبة المرحلة الاعدادية.
3. يستمد هذا الموضوع أهميته من طبيعة فئة الطلبة داخل المجتمع، فهذه الفئة تعد طاقة بشرية هامة ومؤثرة في كيان المجتمع، وتحتاج للعناية والمحافظة عليها لتأمين مستقبلها ومستقبل المجتمع.
4. الوقوف على بعض الجوانب والنقاط المهمة والمؤثرة في عملية إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

الأهمية التطبيقية:

1. تزويد المرشدين التربويين بأداة لقياس اتخاذ القرار.
2. يتوقع الباحث أن تفيد هذه الدراسة المؤسسات الاجتماعية كالمدارس والجامعات لتقوم بدورها في عملية تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب، من خلال الندوات والبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة.
3. تعّرف الإرشاد المعرفي وأثره في تنمية القدرة على اتخاذ القرار.
4. تعّرف مدى الاستفادة من البرامج الإرشادية وأهميتها في حياة الطلبة، وكيفية الإفادة منها دون ضياع للوقت والجهد والمال.

ثالثا: **أهداف البحث Aims of Research**

استهدف البحث الحالي:

1. بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
2. بناء برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
3. تعّرف تأثير الإرشاد المعرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الآتية:-

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0,05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0,05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار عند مستوى (0,05) للمجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) في الاختبار ألبعدي.

رابعاً: **حدود البحث** Limits Of The Research

يقتصر البحث الحالي على طلاب المرحلة الإعدادية الصف الخامس العلمي من المدارس الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2013 –2014).

خامساً: **تحديد المصطلحات Definition Of The Terms**

أولًا: تأثير The Effect

1.عرفه الحفنى (1991):

هو مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحنفي, 1991, ص25).

ثانيًا: البرنامج الإرشادي: Counseling Program

عرفه كل من:

1. شعبان (2004):

مجموعة من الأنشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تستهدف مساعدة المسترشدين على التعامل مع مشكلاتهم وتدريبهم على اتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد الحلول اللازمة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقدير اتجاهاتهم (شعبان, 2004، ص19).

2. عرفه سلمان وآخرون (2008):

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع الطلبة لمساعدتهم في تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها (سلمان وآخرون، 2007، ص43).

3. أبو زعيزع (2009):

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا وجماعيًا لجميع الإفراد الذين تضمهم المؤسسة تربوية كانت أَو علاجية بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات إرشادية محددة وبالتالي تحقيق الصحة النفسية داخل المؤسسة وخارجها (أبو زعيزع، 2009، ص74).

4. حمد (2013):

(نشاط منظم على وفق حاجات وأهداف تم التوصل إليها عن طريق جمع وتحليل معلومات وبيانات أكيدة عن المجتمع المستهدف بالإرشاد بغية إحداث تغييرات جوهرية في معلوماتهم ومواقفهم وأفعالهم من خلال وسائل وتقنيات ملائمة لمستوياتهم العمرية والدراسية) (حمد, 2013، ص 148).

ويعرفه الباحث نظريًا:

هو عبارة عن خطوات متسلسلة منتظمة توضع بعناية فائقة على أساس أولويات عناصر الظاهرة وتناسقها في تفكير المستهدف وسلوكه يسهل اكتسابها والعمل بها بما

يحقق سلوكيات جديدة يترتب عليها إشباع حاجات المشاركين في البرنامج إلى المعرفة أَو المهارات أَو القيم أَو السلوكيات المطلوبة كنتائج نهائية للبرنامج في سلوكهم وشخصياتهم.

ويعرفه الباحث إجرائيًا:

بأنه مجموعة جلسات تحتوي على عدد من الأنشطة والفنيات والفعاليات في ضوء الحاجات الإرشادية التي أفرزتها القياس واستراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي وتقدم لطلبة المرحلة الإعدادية.

ثالثًا: الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling

1. عرفه النمر (1995):

هو عملية تعديل أَو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أَو السلبية على الذات بأخرى ايجابية (النمر، 1995, ص 249).

2. عرفه باتر سون (1999) Patterson:

إن الإرشاد المعرفي في صورته الواسعة يشمل على كل الطرائق التي تزيل الألم النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والإرشادات الذاتية الخاطئة والإرشاد المعرفي هو تطبيق الطرائق الشائعة في التفكير والتي طورت في الحياة الاعتيادية (باتر سون، 1999, ص70).

3. عرفه بيك (1991) Beck:

بأنه العملية التي تزيل الألم النفسي وتساعد المسترشد على تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وطبيعة إدراكه للأمور (Beck , 1991, p. 370).

يتبنى الباحث تعريف(بيك) لتبني نظريته في البرنامج الإرشادي.

رابعًا: اتخاذ القرار:

عرفه كل من:

1. Holt (1993): بأنه "عملية تحديد المشكلات، وتقديم الحلول البديلة، واختيار بديلٍ واحدٍ وتنفيذه" (Holt, 1993, p. 131).

2. Ricky (1993):

بأنه" عملية اختيار بديل واحد من بين عدة بدائل، ويجب على الذي يتخذ القرار يجب أن يعرف بان القرار ضروري" (Ricky, 1993.p.202)

3. ويعرفه ياغي (1993):

عملية اختيار بديل معين من بين عدة بدائل لمواجهة موقف معين أَو لمعالجة مشكلة أَو مسألة تنتظر الحل المناسب (ياغي،1993، ص15).

4. السامرائي (1999):

بأنه "العملية الديناميكية لبحث واختيار بديل من بين البدائل، لبلوغ هدف أَو مجموعة أهداف خلال مدة زمنية محددة وفي ضوء محددات البيئة الداخلية والخارجية والعوامل الإنسانية والسلوكية " (السامرائي، 1999، ص59).

5. جروان (1999):

بأنه عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أَو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين؛من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو(جروان،1999، ص120).

6. John, et al., (2000):

اتخاذ القرار بأنه" مسار عمل يختاره متخذ القرار للتعامل مع مشكلة"

.(John, et al., 2000, p.354)

7. Richard, (2001):

بأنه" عملية لتحديد المشكلات و إيجاد حلول لها "(Richard 2001, p.400) .

8. خاطر، وآخرون (2001):

هو "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية، وهي البحث، المفاضلة أَو المقارنة، والاختيار وهو عملية الحكم بترجيح جانب على جانب أخر أَو إيجاد حل للتوصل إلى إقرار شيء أَو استقراره" (خاطر، وآخرون، 2001، ص256).

9. ويعرفه الفسفوس (2008):

اختيار من بين بدائل معينة وقد يكون الاختيار دائمًا بين الخطأ والصواب، أَو الأبيض والأسود، لزم الترجيح وتغليب الأصوب والأفضل أَو الأقل ضررًا، وهو أيضًا

التعرف على البدائل المتاحة لاختيار الأنسب بعد التأمل على حسب متطلبات الموقف، وفي حدود الوعي (الفسفوس، 2008، ص1).

ويعرفه الباحث نظريًا: هو عملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطة الحياة اليومية فتجعله يمر بحالة من الصراع (conflict).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على مقياس اتخاذ القرار الذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

خامسًا: المرحلة الإعدادية:

عرفتها وزارة التربية (1977):

بأنها "المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية والدراسة الجامعية (جمهورية العراق، 1977، ص4).

إطار نظري

أولاً : أدبيات اتخاذ القرار

1. مفهوم اتخاذ القرار (Decision Taking):

لقد استخدم مفهوم اتخاذ القرار من قبل الكثير من المختصين كالفلاسفة وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس، والاقتصاد، والإداريين. (Newman,1999: p.175)

ان مفهوم اتخاذ القرار بالنسبة لعلم النفس حديث نسبيًا كونه نما في ظل نظريات غير نفسية كنظرية (المنفعة الاقتصادية) التي تعود إلى (دانيال مرنولي) (Danel Mornoly) عام 1738 والتي كان هدفها توخي الربح الأساس في نظرتها للشخص متخذ القرار محاولة بذلك وضع مواصفات وخصائص معينة له، مثل الإمكانية في تحسين الخيارات والبدائل والعقلانية في اتخاذ القرار بغية الحصول على اكبر قدر من المنفعة الاقتصادية، وقد سعى بعض علماء النفس إلى الإفادة مما توصل إليه الاقتصاديون في بحوثهم عن اتخاذ القرار وسعيهم للتوفيق بين منطق الاقتصاد وعلم النفس، حتى جاء ليفين Levin بنظرية مستوى الطموح عام (1960)، والتي مثلت صورة واقعية عن أنموذج المنفعة الذاتية المتوقعة في اتخاذ القرار (الطائي، 2001، ص64).

ويميل باركر إلى التفكير في القرارات على أَنَّها أحداث أَو لحظات من الزمن لها ما قبلها وما بعدها، إذ يبدو أنَّ للقرارات نقطة لا عودة يمكننا قبلها يمكن أن نلغي أَو نبطل القرار، ونقطة اللاعودة هذه هي التي تجعل القرارات صعبة، لأننا يجب أن نلتزم بمسار عمل دون أن نكون قادرين على التنبؤ بعواقبه، والقرارات ليست أحداثًا فحسب، بل هي أجزاء من عمليات متشابكة محاطة بمؤثرات عدة.

إنَّ القرارات تسعى لحل مشكلة ما، وتكون واضحة في المنظمات الصناعية التي تتعامل مع السلع والموارد المادية ولكنها لا تكون بذلك الوضوح في المؤسسات التربوية، وذلك لتعاملها مع الإنسان ذاته بكل ما فيه من رقي وتعقيد، لذلك فإنَّ عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات التربوية اشد صعوبة وأكثر تعقيدًا؛ إذ يعتمد عليها في التغير

والتطور نحو الأفضل، وما هدف اتخاذ القرارات في النتيجة النهائية إلاّ إرادة التغير (باركر، 1998، ص35).

ويشير (الزغول) إلى أن اتخاذ القرار عملية معقدة ذات مراحل متعددة يتم من خلالها التعامل مع قضية شخصية أَو مهنية أَو علمية والحصول على معلومات وتوليد أفكار حولها وتقويم هذه الأفكار وتحديد المكاسب التي تبنى علها اختيار أحد البدائل المتاحة ثم تنفيذ القرار ومتابعته (الزغول، 2003، ص314)

إنَّ البدايات التاريخية للاهتمام بمهارة اتخاذ القرار، والقدرة على صنع القرار وقياس هذه القدرة , تعود إلى الاهتمام بتوقع النجاح والفشل في الألعاب الرياضية والرهانات والمقامرات, وكيفية حساب الخسارة المتوقعة , وذلك عن طريق دمج قياس اتخاذ القرار ضمن نماذج رياضية وكيفية حساب الفائدة, نجد ذلك عنده برينولي (D.Brenoli) وعنده كومبز (Combs) من خلال أعمال تجريبه, تقوم على قياس اتخاذ القرار بواسطة الاحتمال الذاتي على مدرج مقياس سيكومتري منتظم. ثم توالت المحاولات وتبلورت تدريجيا على يد علماء مثل ولستار (E.Wolstar) وركز برونر على أهمية الاستدلال في جمع المعلومات عند صنع القرار, ثم توالت الدراسات التي أدت إلى وضع أسس نظرية و نماذج لاتخاذ القرار (عبدون، 1979، ص6). إنَّ تحليل عملية صنع القرار واتخاذه تشير إلى أنها عملية عقلية وموضوعية أللاختيار بين اثنين أَو أكثر من البدائل الممكنة ,هذه العملية تعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار ,لان البدائل تتضمن مواقف منافسة ومخاطرة ومجازفة وعدم اليقين (زاهر ,1996م,ص17). بعد ذلك بدأت تنتشر فكرة القياس السيكومترية في مجال اتخاذ القرار فظهر مقياس كوجان (1961) ومقياس بريم وجود مان (1962) وغيرهم, ثم اتجه الباحثون في هذا المجال إلى وضع نماذج رياضية, سواء لقياس اتخاذ القرار داخل الجماعات الصغيرة أم لقياس قدرة الفرد على مواجهة المواقف المشكلة في حياته الشخصية ,بينما بدا الاهتمام بدراسة اتخاذ القرار وقياسه متأخرا , وبخطوات بطيئة أكثرها

يتوجه لخدمة احتياجات خاصة, مثل اختيار المديرين في مجالات العمل وبعض الوظائف الإدارية (عبدون, 1979, ص23).

ويضيف الفقي (1996) الفرق بين اتخاذ القرار وحل المشكلة بقوله: "إنَّه في بعض الحالات ينظر إلى اتخاذ القرار على أَنَّه مجال فرعي من حل المشكلة, فضلاً عن أنَّ اتخاذ القرار يتعامل بصفة أولية مع التقييم والاختيار من خلال مجوعة البدائل ,وفي حين أن حل مشكلة يتعامل مع العمليات (الكلية) الاجتماعية لصياغة المشكلة وإيجاد البديل وتشغيل المعلمات التي تبلغ الدرجة القصوى لها في الاختيار ,وفي حالات أخرى فان حل المشكلة ينظر إليه على أنَّهُ مجال فرعي لاتخاذ القرار ,اذ إن المشكلة تتعامل بصفة أساسية مع المواقف البسيطة التي غالبًا ما تصبح حلولًا صحيحة، في حين أَنَّ اتخاذ القرار يحاط بالسياق الأكثر أهمية والأكثر اتساعًا ومن خلال اتخاذ القرار وحل المشكلة يكون الحكم أَو بمعنى أخر أن الحكم يدخل في عمليات حل المشكلة أَو اتخاذ القرار (الفقي,1996, ص113).

يمكن تصنيف مواقف اتخاذ القرار إلى نوعين:

النوع الأول: اتخاذ القرار في مواقف الحياة اليومية المتكررة بطريقة روتينية, وهي اقرب إلى الفعل المنعكس منة إلى القرار مثل: تحديد الشخص الملابس التي يرتدها أَو وضع برنامج العمل أَو النشاط اليومي ونحو ذلك.

النوع الثاني: اتخاذ القرار في المواقف التي لا تتكرر كثيرا في حياة الفرد ,وهي معتادة أَو مألوفة بالنسبة للفرد ,مثل اختيار شريك الحياة ,اختيار الكلية للدراسة أَو التخصص أَو المهنة التي سوف يعمل بها في المستقبل, فهذه تحتاج من الفرد نوعا من التركيز والدقة وتعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بالفرد متخذ القرار (علي, 2001، ص62).

لم تعد عملية اتخاذ القرار هدفًا مرغوبًا من أهداف النظام التربوي والإداري والمهني فحسب, وإنما خيارًا مركزيا ومهما فرضته الثورة الإدارية الجديدة التي أكدت أهمية توظيف عامل المعلومات بشكل علمي موضوعي ومنظم بوصفة العنصر الحاسم في عملية صنع القرار الذي يوفر صفة الاستمرارية والديناميكية لهذا المجتمع أَو ذاك. وعلى

هذا الأساس فإنَّ هذه الأنظمة مطالبة بإنتاج أفراد قادرين على اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك ضمن حدود معينة وعلى مستويات تتناسب مع المواقع التي يشغلونها في العمل أَو الحياة وباستغلال نسبي عن الآخرين؛ فهم يتباينون في القدرة على تحديد إبعاد المشكلة ودرجة وضع الحلول اللازمة لها نتيجة لتباين درجة المعرفة ووضوح أبعادها ومنع المشكلة وحجم المعلومات ذات العلاقة بموضوع القرار (النعيمي, 2014، ص263). وتتبع أهمية اتخاذ القرارات من ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية أفرادًا أَو جماعات. أما بالنسبة لأهمية اتخاذ القرارات على مستوى الفرد، فأنها تبرز من خلال القرارات التي يتخذها الفرد في حياته اليومية التي يتأثر ويؤثر بها على الأخر فعلى سبيل المثال.. المدير يتخذ قرارًا عندما يوقع كتابًا لحل مشكلة ما أَو لانجاز عمل ما، أَو يجيب عن سؤال أحد مرؤوسيه، أَو يطلب من مرؤوسيه أداء مهمة، أَو يشكل لجنة لبحث مشكلة ما، أَو يوافق على أجازة موظف.

أما بالنسبة لأهمية أتحاذ القرارات على مستوى الجماعات فإنَّها تبرز من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوك الأفراد أعضاء الجماعات الإنسانية التي ينظم إليها مثل لجنة التخطيط، لجنة المتابعة، وتقييم الأداء... الخ (عطوي، 2001، ص25). وعلى المستوى التربوي عقدت وزارة التربية العراقية ندوتين علميتين عام (1982) في بغداد عن موضوع اتخاذ القرار وعلاقته بشخصية الطالب وثقته بنفسه، إذ أكدت بحوث الندوة على ضرورة استمرار البحث في هذا المجال نظرًا لوجود حاجة ملحة لان يولي المهتمون بالتربية والتعليم عناية خاصة ومخططة لتوفير الفرص المناسبة لاكتساب التلاميذ المهارات اللازمة لعملية اتخاذ القرار ، وتأتي تلك الحاجة لأسباب أهمها:

1. يساعد الإلمام بعملية اتخاذ القرار في تنمية فهم الطلبة لاستخدام البيانات ولاسيما في مجالات البحث.
2. يتعلم الطلبة من خلال دراسة هذا الموضوع كيفية الحكم على نوعية القرار، وفي غمرة الحياة اليومية غالبًا ما يبتعدون عن التفكير في العواقب الطويلة الأمد، لإعمالهم وقراراتهم الآنية.

3. تتطلب ظروف الحياة من الأفراد فهم عملية اتخاذ القرار لان هذه العملية ذات علاقة وثيقة بالوظائف والعمليات الإنسانية الأخرى، فعملية اتخاذ القرار تتأثر بالكيفية التي يدرك بها الشخص الأمور وبالقيم والمعرفة التي يمتلكها وبالأشخاص الذين ينعجب بهم وبأساليب الاتصال التي يستخدمها، وفهمها بشكل مقبول يساعد في اتزان الفرد واستقراره (الكتاني،1982،ص2)

2.عناصر عملية اتخاذ القرار

هناك مجموعة عناصر لاتخاذ القرار، من أهمها:

أ. **الهدف:** لا يتخذ القرار إلا إذا كان هناك هدف معين، وتعتمد أهمية القرار على درجة أهمية الهدف، وكلما كان واضحًا ساعد ذلك على اتخاذ القرار السليم.

ب. **الدافع:** لا يتخذ القرار إلاَّ إذا كان وراءه دافع معين لتحقيقه.

ج. **التنبؤ:** وهو يتعلق بتقدير ما سيحدث في المستقبل في حالة اتخاذ قرار معين، ذلك أن معظم القرارات تتعامل مع المستقبل واتجاهاته والمتغيرات المحتملة وانعكاساتها على المنظم.

د. **البدائل:** البديل هو الحل الذي تم اختياره من بين عدة بدائل أَو حلول وعادة ما يضع الفرد عددًا من الحلول للمشكلة الواحدة.

هـ. **القيود:** يواجه متخذ القرار قيودًا عدة منها:درجة المخاطرة، ودرجة التأكد من المردود، والخبرة، ومدة تنفيذ القرار...الخ، لذا وجب عليه أخذها في نظر الاعتبار حتى يتأكد من صحة قراره وسلامته وانعكاساته عليه بالمستقبل الغامض (المؤمني والقضاة، 2008، ص6).

3. خصائص عملية اتخاذ القرار

يتوافر في عملية اتخاذ القرار عدد من الخصائص:

أ. إنها إحدى خطوات صنع القرار إذ تسبقها كثير من الخطوات التمهيدية. وتبدأ الحاجة إلى القرار عند مواجهة الفرد لمهمة أَو مشكلة تنتهي باختيار البديل الأنسب في ضوء الإمكانات والأهداف مما يظهر من عوائق ومحددات.

ب. يتكون القرار من جوانب عديدة تشمل متخذ القرار والهدف الذي يسعى للإنجاز والظروف والأوضاع المحيطة بمتخذه والبدائل والتوابع والآثار المترتبة عليه.

ج. هي عملية عقلية وأحيانًا تكون عميقة ومعقدة ومركبة لاسيما في القرارات المهمة.

د. هي تمتد عبر الزمن وتتصف بالاستمرارية فهي تتصل بعوامل وأوضاع حصلت في الماضي ويتم الوصول إليها في الحاضر ويمتد تأثيرها إلى المستقبل. (الزغلول، 2003، ص316).

ويصنف بعض الباحثين عملية اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير التي تضم حل المشكلات، وتكوين المفاهيم،فضلًا عن عملية اتخاذ القرار،متعاملين مع كل منها بصورة مستقلة؛ لأَنَّها تتضمن خطوات وعمليات تتميز بعضها من البعض الآخر،في حين يرى آخرون أن عملية اتخاذ القرار متطابقة مع عملية حل المشكلات، ذلك أن المشكلات في حقيقة الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات (جروان، 1999، ص120).

ويعُد (أدال ودانيالز) عملية اتخاذ القرار جزءًا من استراتيجيات التفكير؛ كونها تتطلب استعمال الكثير من مهارات التفكير، كالتحليل، والتقويم، والاستنباط، والاستقراء، مع ضرورة وعيه التام لعملياته العقلية أثناء اتخاذه للقرار(الريماوي، 2004، ص331). أما دون (Don) أشار إلى أن التفكير واتخاذ القرار مرتبطان ارتباطًا متبادلًا،وأنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة، وأن ما ندعوه بالتفكير يحدث عادةً بصورة ما في اتخاذ القرار وكثير من العمليات الضمنية في الوصول إلى أي قرار للتفكير(العبيدي،1987، ص22).

وتعد عملية اتخاذ القرار عملية إدارية مركبة من حيث إنَّها تأخذ في نظر الاعتبار بيئة اتخاذ القرار،وكذلك التنبؤ بالمعوقات والمشكلات التي قد تحد من فعالية القرار الإداري،لذا يجب على متخذ القرار الأخذ في نظر الاعتبار بالمشكلات التي قد تقابلهم وتحليلها والعمل على تجنبها أَو حلها (حمادات، 2006، ص18).

4.استراتيجيات اتخاذ القرار

إنَّ متخذ القرار عند مواجهته لمشكلة ما يضع حلولًا ويختار واحدًا منها ويمكن أن يكون الحل بسيطًا أَو معقدًا بحسب أهميته ونوعية بدائله وهناك استراتيجيات عدة منها:

أ. إستراتيجية التفضيل:

هي إستراتيجية اختيار أفضل حل ممكن للمشكلة واكتشاف أكبر عدد ممكن من البدائل وتعتمد على أهمية المشكلة وتوافر الوقت لحلها وتكاليف الحلول البديلة وتوافر الموارد وشخصية متخذ القرار.

ب. إستراتيجية الرضا:

ويتم اختيار أول بديل مرضي بدل من البديل الأمثل مثلًا عند شعور الفرد بالجوع فأنه يتناول الطعام بغض النظر عن اختيار أفضل الأنواع. (الريماوي، 2004، ص331).

ج. إستراتيجية الحد الأعلى:

وتركز على تقويم واختيار البديل أَو البدائل اعتمادًا على احتمالية نجاحها وتوصف أحيانًا بإستراتيجية التفاؤل (Optimist) لأن المخرجات المفضلة والاحتمالات العالية هي مجال متخذ القرار.

د. إستراتيجية الحد الأدنى:

وهي إستراتيجية التشاؤم (Pessimist) إذ يتم اختيار البديل الذي يحول من دون وقوع العديد من الخسائر (الريماوي، 2004، ص332).

في حين يحدد(جروان) أربع استراتيجيات لاتخاذ القرارات في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة والقيم الشخصية ودرجة المخاطرة، هي:

1. إستراتيجية الرغبة: ويقصد بها التوجه لاختيار ما هو مرغوب فيه أكثر من غيره.
2. الإستراتيجية الآمنة: وذلك باختيار المسار الأكثر احتمالًا للنجاح.
3. إستراتيجية الهروب أَو الحد الأدنى: وذلك باختيار ما يجنب الوقوع في أسوأ النتائج.
4. الإستراتيجية المركبة: ويقصد بها اختيار ما هو مرغوب،وأكثر احتمالًا للنجاح، وهي أصعب الاستراتيجيات عند التطبيق، لاشتمالها على متغيرات عديدة لا بد من أن تدرس بعناية قبل اتخاذ القرار (جروان،1999، ص123).

5.العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

يتميز النشاط العقلي للإنسان بالقابلية على التفكير الذاتي المنظم والقدرة على صنع القرارات على وفق التسلسل المنطقي للحوادث والمشكلات التي تعترض حياته اليومية. فهو يواجه مواقف ومشكلات مختلفة تتفاوت في درجة صعوبتها وتعقيدها وهذا ما يتطلب منة ذهنية متفتحة ومرنة في التعامل مع تلك المواقف أَو المشكلات التي هو بصدد اتخاذ القرارات بشأنها (النعيمي,2014, ص282).

ومن أهم هذه العوامل:

أ. العوامل المتعلقة بالمشكلة: تؤثر المشكلة على عملية اتخاذ القرار وذلك من حيث: نوع المشكلة، والآثار المترتبة عليها، والأطراف المؤثرة والمتأثرة بها وعلاقتها بغيرها.

ب. العوامل المتعلقة بالبيئة: بغية تعّرف مزايا البديل المتوقع وعيوبه، والمقصود بالبيئة التقاليد، والعادات، والقوانين، والتغييرات، والعلاقات الإنسانية، والظروف الاقتصادية والمالية والسياسية والتشريعات الحكومية، والتطورات التكنولوجية (شرقي، 1997، ص32).

ج. العوامل المتعلقة بشخصية متخذ القرار: فهناك عوامل تتصل بالنواحي النفسية (كالإدراك والقيم والاتجاهات والدوافع) وعوامل تتصل بالنواحي الفسيولوجية (كالقدرات الجسمانية والقدرات العقلية وعمر متخذ القرار (طعمة, 2010, ص28).

في حين حدد الشيباني1992 العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار بما يأتي:

1. **عوامل نفسية** : وهذه العوامل تتعلق بمتخذ القرار، وتشمل:
   أ. شخصية متخذ القرار وثقافته.
   ب. دوافعه وقيمه واتجاهاته.
   ج. خبراته ومهاراته الفنية والعقلية والسلوكية.
2. **عوامل تنظيمية**: تتمثل في:
   أ. القوى الكامنة في الموقف الإداري.
   ب. طبيعة المشكلة محل القرار ودرجة تعقدها.
   ج. نوع القرار وأهميته.
   د. نظام الاتصالات الإدارية.
   هـ. التفويض واللامركزية الإدارية.
3. **العوامل البيئية**: وتتضمن البيئة المحيطة بالفرد الذي يتخذ القرار، وتشمل:
   أ. طبيعة البيئة التي يتواجد فيها متخذ القرار، وسياسية، واجتماعية، وتربوية، وأسرية، والتي تؤثر به ويؤثر بها.
   ب. انسجام القرار مع الصالح العام.
   ج. النصوص التشريعية.
4. **العوامل التي تتعلق بالقرار نفسه: مثل:**
   أ. الوقت الذي يحتاجه تنفيذ القرار.
   ب. التكاليف التي تلزم لتنفيذ القرار.الأثر الذي يحدثه القرار.

ج. المشاركة، وتعني الجو الديمقراطي الذي يتخذ فيه القرار.(الشيباني،1992، ص6).\

في حين حدد غباري , وأبو شعيرة (2011) العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار بما يأتي:

أ. القيم والمعتقدات: للقيم والمعتقدات تأثير كبير في اتخاذ القرار, ودون ذلك يتعارض مع حقائق وطبيعة النفس البشرية وتفاعلها في الحياة.

ب. المؤثرات الشخصية: لكل فرد شخصيته التي ترتبط بالأفكار والمعتقدات التي يحملها, والتي تؤثر على القرار الذي سيتخذه.

ج. الميول والطموحات: لطموحات الفرد وميوله أثر في اتخاذ القرار: لذلك يتخذ الفرد القرار النابع من ميوله وطموحاته دون النظر إلى النتائج المادية أَو الحسابية الموضوعية.

د. العوامل النفسية: تؤثر العوامل النفسية على اتخاذ القرار وصوابه؛ فإزالة التوتر النفسي والاضطراب والحيرة والتردد لها تأثير كبير في انجاز العمل وتحقيق الأهداف والطموحات والآمال التي يسعى إليها الفرد (غباري , أبو شعير, 2011 ص20).

6. مراحل عملية اتخاذ القرار

إنَّ القرار الجيد هو الذي يتخذ على أساس رشيد بطريقة منهجية تتضمن مجموعة من الخطوات المنطقية المتسلسلة التي ينبغي إتباعها للوصول إلى ذلك المستوى من القرارات (علي، 2000، ص215).

أ. الإحساس الواعي بوجود موقف أَو مشكلة تتطلب إصدار قرارات محددة (النوري، 1991، ص471).

ب. تحديد المشكلة (Formulation of the Problem): يعدّ تحديد المشكلة من المهام الأولى في عملية اتخاذ القرار الإداري ويعني تعريف المشكلة أن يتم

تحديدها بدقة من النواحي كافة وبشكل كامل. إذ إن عدم تحديدها بشكل دقيق قد يبعد الإدارة عن الطريق الصحيح في اتخاذ القرار إزاءها (القريوتي، 2004، ص340). ويشمل التحديد الفهم الواضح للهدف الذي يخدمه القرار المتخذ ومعرفة الظروف المختلفة المحيطة بهذه المشكلة (عطوي، 2001، ص29).

ج. وضع الأهداف والغايات (put goals and objectives): ويشير هذا إلى أنَّ متخذ القرار يضع أهدافًا وغايات يسعى إلى تحقيقها والوصول إليها؛ وذلك لأنَّها تحدد توجهاته العامة في حل المشكلات التي تواجهه , وأنها توضح الفعاليات والنشاطات التي تساعد على تحديد الوسائل الكفيلة لحل المشكلات.

د. إدراك المشكلة (Problem Realization): تتوقف عملية تحليل المشكلة على كفاءة متخذ القرار في آلية إدراكه لها من حيث معرفة أسبابها وحيثياتها.وإذا كانت المشكلة ما هي ألا مجموعة من الصعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف والغايات الموضوعية ,فان معرفة الأسباب التي تحول من دون تحقيق تلك الأهداف ستساعد على فهمها واستيعابها وإدراكها بشكل دقيق ,ومعرفة حجمها ودرجة خطورتها وشدتها (ألنعيمي ,2014, ص280).

هـ. جمع المعلومات وتحليلها (and analyzing information Collective Collective) : وتتلخص بجمع البيانات والمعلومات الضرورية والتي لها علاقة بشكل المشكلة، وتشمل الحقائق والآراء والأفكار المتصلة بالمشكلة ويجب توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار بالكمية والنوعية والسرعة الملائمة (عطوي، 2001، ص29).

و. تحديد البدائل: ويقصد بها مرحلة التفتيش والتحري المختلفة للمشكلة المحددة ابتداء، وتعتمد عملية اتخاذ القرار بشكل أساسي على الاختيار من بين عدة بدائل على اعتبار أن وجود حل واحد يعني عدم الحاجة إلى اتخاذ قرار (علي،2000، ص218). إذ إنَّ وجود بديل واحد يعني عدم الحاجة إلى اتخاذ القرار، والبديل هو حل أَو قرار مقترح يأخذ في الاعتبار إلى جانب الحلول أَو القرارات الأخرى

المقترحة بقصد المقارنة والتحليل حتى يتم اختيار احدهما؛ ليكون القرار الأخير (السعد،1997، ص38).

ز. اختيار احد البدائل كأنسب بديل: بعد تحليل البدائل المقترحة يجب تحديد البديل الأفضل والأنسب للحل من بين هذه البدائل وذلك على وفق المقارنة والمفاضلة بينها، وان اختيار احد البدائل من بين البدائل المختلفة التي تمكّن من استخدام ثلاثة منطلقات لاتخاذ القرار وهي: الخبرة التجربة، البحث والتحليل. (سالم وآخرون،1998، ص119).

أمَّا (الرفاعي، وآخرون 2000، ص47) فقد أكدوا على إن عملية اتخاذ القرار تمر بست خطوات متتابعة هي:

1. الفهم الواضح للغرض أَو الهدف الذي يخدمه اتخاذ القرار.
2. عملية تجميع الحقائق والآراء والأفكار المتصلة بالمشكلة.
3. تحليل المعلومات المجتمعة وتفسيرها في ضوء منطق سليم.
4. التوصل إلى الاحتمالات الممكنة للصورة التي يكون عليها القرار.
5. تقييم كل احتمال في ضوء مدى فعاليته في تحقيق الهدف أَو الغرض من القرار.
6. تغلب أحد الاحتمالات واختياره على إنه أنسب الاحتمالات من حيث النتائج.

ويضيف (أبو جادو ونوفل,2007) إلى ما سبق ما يأتي:

1. تحديد الهدف(تشخيص المشكلة).
2. جمع المعلومات من مصادر متنوعة.
3. حصر العوامل المؤثرة كافة(تحليل سبب المشكلة).
4. وضع البدائل المناسبة(الحلول المتاحة).
5. اختيار البديل الأنسب(اتخاذ القرار).
6. التنفيذ الذي يتسم بالمرونة.
7. التقييم ويتضمن عملية إصدار حكم على فاعلية القرار الذي تم اتخاذهُ (أبو جادو ونوفل, 2007، ص375).

7.معوقات اتخاذ القرار:

أهم المعوقات في مجال اتخاذ القرار هي :

أ. **قصور البيانات والمعلومات** : ويرجع السبب في عدم توافر كمية من المعلومات والبيانات إلى :

1. إنَّ القائمين على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه الوظيفة.
2. ضيق الوقت عند جمع المعلومات.
3. وجود عيوب في شبكة الاتصالات تعرقل انسيابية المعلومات.

ب. **التردد (عدم الحسم):** كثيرًا ما يعرقل التردد اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويثير القلق لدى متخذ القرار مما يضعه في حيرة عند اتخاذ البديل الأمثل وأسباب ذلك.

1. عدم المقدرة على تحديد الأهداف والمشكلات بدقة.
2. عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.
3. تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار، مما يولد لديه الخوف والشك والريبة (أحمد، 2001، ص153).

ج. **ضعف الثقة:** يعد ضعف الثقة من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية إصدارها، وإذا أصدرت فأنها تكون في إطار مشوه يسلبها فاعليتها ولا يحقق أهدافها ونتائجها المرجوة (قراقزة، 1987، ص54).

8. أنواع القرارات:

تقسم القرارات بحسب طبيعة المشكلة ومدى تكرارها على نوعين هما:

أ. **القرارات المبرمجة** (Programmed Decisions): وهي قرارات روتينية تتخذ لمواجهة مواقف دائمة التكرر، ويتم البت فيها بشكل سريع نتيجة للخبرات والتجارب السابقة والمعلومات المتوافرة، وهي لا تتطلب صفاء ذهنيًا وإبداعًا وإنما تمارس بشكل فوري.

ب.**القرارات غير المبرمجة** (Non programmed Decisions): وتتعلق بمشكلات متعددة الجوانب معقدة وهي تحتاج إلى نوع من التفكير والإبداع والابتكار في الحلول،

وتحتاج إلى وقت طويل لاتخاذها والى صفاء ذهن متخذيها والى بحوث استشارات لتنفيذها (العديلي، 1995، ص840-841).

تصنيف القرارات بحسب جهة إصدارها :

أ. القرارات الفردية:

وهذه القرارات يتم اتخاذها من فرد واحد من دون ان يشترك غيره في اتخاذه، وهذا لا يعني انه لا يستشير غيره أَو لا يستعين بالآخرين في جمع المعلومات والبيانات ولكنه يعني أن يباشر الفرد مسؤولية اختيار البديل الملائم.

ب. القرارات الجماعية:

وهي القرارات التي يشترك في اتخاذها أكثر من فرد، إذ انه يسهم عدد من الأفراد في مراحل صناعة القرار المختلفة، ولكن المهم هو اختيار البديل الملائم من أكثر من شخص، أما بالاتفاق أَو الإجماع أَو الأغلبية (الزغلول، 2003، ص331).

ج. القرارات الرشيدة:

هي التي يستخدم في اتخاذها الأسلوب المنطقي والعلمي لحل المشكلات وتقويم الحقائق ووزن للبدائل، وان القرارات الرشيدة (العقلانية) هي النتيجة النهائية لسلسلة من الخطوات المترابطة منطقيًا (Louis, 1973,p.195) وقد حدد (الكبيسي، 1976) بعض المقومات الأساسية للقرارات الرشيدة وفق ما يأتي:

1. وضوح أهداف المؤسسة ومعقوليتها مع الإمكانات والطاقات المتاحة.
2. كفاية المعلومات ودقتها وتوافر الخبرات والاختصاصات في المجالات المتعلقة بموضوع القرارات.
3. موضوعية متخذي القرارات (الكبيسي، 1976، ص32).

د. القرارات غير الرشيدة (الارتجالية): وهي تلك القرارات التي يتم اتخاذها على أساس الخبرة والتجربة السابقة أَو العشوائية الارتجالية، ويفترض عند اتخاذها ان الظروف اللاحقة مشابهة للظروف السابقة وتفتقر إلى النظرة الموضوعية في دراسة وتحليل

المشكلة وتتميز هذه القرارات بسهولة وسرعة اتخاذها واحتياجها إلى جهد اقل بسبب قيامها على الخبرة الماضية وغالبًا ما تتخذ مركزيًا (Louis, 1973, p.145).

هـ. القرارات الفورية :

هي التي تحدث نتيجة لظروف لا تتيح الوقت الكافي لتشخيصها، وهي من الأمور الأساسية التي يقوم بها أعضاء الهيأة التدريسية، ومنها: اختيار طريقة التدريس، تحديد الوسائل التعليمية.

و. القرارات المتروية:

هي التي تهتم بأحداث حالية أَو مستقبلية فهي نتيجة تفكير واعٍ ومن بينها القرارات التي تخص التخطيط للمنهج التربوي، ومعرفة أعضاء هيأت التدريس بالمنهج الدراسي (نصر، 1988، ص5-6).

وتصنف **القرارات من حيث درجة التأكد من النتائج إلى:**

أ. القرارات المؤكدة:

هي التي تتخذ في ظروف اعتيادية وتتوافر فيها جميع المعلومات المطلوبة ونتائجها مضمونة وتكون في هذه الحالة سهلة ولا تحتاج إلى دراسة وبحث.

ب. القرارات ذات المخاطرة:

هي تلك القرارات التي يتم اتخاذها في بيئة أَو ظروف تتسم بدرجة من المخاطرة اذ تتوافر لدى متخذ القرار مقدار مقبول من المعلومات، ويحدد في ضوئها احتمالية حدوث كل بديل ومن ثم معرفة النتيجة المتوقعة من انتهاج ذلك البديل لحل المشكلة.

ج. القرارات غير المؤكدة :

هي القرارات التي يتم اتخاذها في ظروف مبهمة يفتقر فيها متخذ القرار معرفة نتائج البدائل لقلة المعلومات المتاحة، وعدم معرفة احتمالية كل بديل وهذا ما يميز قرارات المخاطرة عن القرارات غير المؤكدة (Ramalingam,1976,p.79).

ويذكر (عبدالعزيز, 2009) تصنيفاً أخر لأنواع القرارات على وفق الظروف المختلفة وهي كما يأتي:

1. قرارات يأخذها الفرد وهو في حالة من اليقين إذا كان يعرف بأَنَّ كل اختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد.
2. قرارات يخاطر الفرد في اتخاذها كالعمل في المناجم أَو المفاعلات النووية وهذه معروفة النتائج على الفرد كالموت والحروق.
3. قرارات يتشكك الفرد في اتخاذها كأن يقود كل اختيار قام به الفرد إلى نتائج ممكنة ولكن احتمالاته غير معروفة.
4. قرارات يتخذها الفرد في حالة شك ومخاطرة وذلك عندما لا يكون متخذ القرار متأكدًا من درجة احتمالية النتائج المترتبة على اختياراتهِ ولكن تتوافر لديه بيانات يستطيع من خلالها تقرير نسبة نجاح كل اختيار (عبد العزيز,2009،ص153).

ومما يمكن الإشارة إليه قبل الدخول في النظريات التي فسرت اتخاذ القرار هو أنَّ الدين الإسلامي يحمل قيما عظيمة تضفي إلى الإنسان الذي يتمسك بها صفاء روحيًا وفكريًا كبيرًا تجعله يتسم بصفات كثيرة تبعده عن العالم المادي واضطراباته، ويستقي الإنسان تلك القيم العظيمة من مصدرين لا نظير لهما أولهما كتاب الله (القُرآن الكريم) و الثاني هو السُنة النبوية الشريفة، فالقُرآن الكريم كتاب الله الذي انزل فيه كل شيء من علوم التاريخ والفلك والاجتماع وعلم النفس والطب والفسلجة وغيرها مما لا نعلمه (الغزالي، ب.ت، ص21). إنَّ أول ما أراد الله سبحانه وتعالى أن يعلمه هو بعض العادات السلوكية لأبوينا ادم وحواء (عليهما السلام) وبما يتلاءم مع طبيعة تكوينها الإنساني من مادة وروح وما ينشا عنهما من صراع بين مطالب كل من البدن والروح، فقد أرادت مشيئة الله تعالى أن يعلمهما أرادة الاختيار واتخاذ القرار وتحمل مسؤولية ما يقومان به من اختيارات، وما يتخذانه من قرارات وذلك بان نهاهما عن الاقتراب من الشجرة. أن مثل هذا التعلم كان ضروريا لتدريب أبوينا ادم وحواء (عليهما السلام) وتهيئتهما لحياتهما فيما بعد على الأرض هما يواجهان كثيرًا من المواقف التي تتطلب منهما أن يتخذا منها موقفا وان يصورا حكما وان يقوما إزاءها بالاختيار بين البدائل المختلفة وعليهما أن يتحملا مسؤولية اختيارهما وقراراتهما (نجاتي، 1987، ص148).

النظريات فسرت اتخاذ القرار:

أولًا: نظرية التحليل النفسي:

يعد سيجموند فرويد 1856- 1939(Sigmund Freud) مؤسس هذه النظرية والتي تقوم على بعض الأسس التي هي بمنزلة مسلمات في تفسير السلوك منها: الحتمية النفسية، والطاقة الخفية والثبات والاتزان ومبدأ اللذة. (الطائي،2001، ص85). و كان لمسلمات هذه النظرية اثر في مفهومها لاتخاذ القرار فهي تعد دوافع حتمية لا شعورية وغير عقلانية. (Bartton.1978:278). فالحتمية النفسية التي أكد عليها التحليل النفسي لا تدع مجالا للشك في أن أي سلوك للكائن البشري هو محدد بما لديه من دوافع لاشعورية أَو مكبوتة وبما هو متيسر لديه من طاقة نفسية، فأكدت هذه النظرية على المؤشرات الداخلية.(سعد، 1987، ص28). وتعد نظرية التحليل النفسي نظرية نفسية عن ديناميات الطبيعة البشرية وعن بناء الشخصية،ومنهج بحث لدراسة السلوك البشري، وهي أيضا طريقة علاج.أما عن خطوات التحليل النفسي التي تدخل ضمن الخطوات العامة في عملية الإرشاد النفسي فمن أهمها " العلاقة العلاجية " الدينامية بين المسترشد والمرشد المعالج التي يسودها التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم. ومنها التطهير أَو التفريغ الانفعالي للمواد المكبوتة سواء كانت حوادث أَو خبرات أَو دوافع أَو صراعات بمصاحبتها الانفعالية بما يؤدي إلى اختفاء أعراض العصاب. ومنها التداعي الحر أَو الترابط الطليق للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور عن طريق أطلاق العنان بحرية للأفكار والخواطر والاتجاهات والصراعات والرغبات والإحساسات، مع الافادة من فلتأن اللسان وزلات القلم وتفسير ما يكشف عنه التداعي الحر. وقد طرا على نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي كما وصفها فرويد ورفاقه بعض التعديلات الحديثة التي تناسب الإرشاد النفسي ادخلها زملاؤه وتلاميذه ومنهم فرويد والفرويديون الجدد وغيرهم. وقد ركز هؤلاء جميعا على اختصار وتقصير مدة التحليل النفسي. ومن أهم ملامح تعديلات نظرية التحليل النفسي "التحليل النفسي التوزيعي" الذي أتى به (أدولف مييز) وهو

يتضمن الفحص والتحليل الموجة لخبرات المسترشد مع التركيز على إمكاناته واحتمالاته ومساعدته على اتخاذ قرارات عملية خاصة بمستقبله (زهران، 1998، ص127- 129).

ثانيًا: النظرية السلوكية:

إنَّ السلوك من وجهة نظر المدرسة السلوكية هو نتاج للتعلم من غير أنْ يكون للوراثة أثر في ذلك, وتقوم النظرية السلوكية على أسس نظريات التعلم بصفة عامة, والتعلم الشرطي بصفة خاصة, ونستند على اطر النظريات التي وضعها (جون واطسن) في التعلم الشرطي الكلاسيكي (زهران، 1998، ص364). فان عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر السلوكية, سلوك متخذي القرار يعتمد على عمليات التعلم الإنساني, والتي ليس هدفها النهائي فهم العلاقات بين الاختبارات التي يقوم بها الشخص في مواقف مختلفة , إنما لاستعمال تلك المواقف وسائل لتوليد أنماط مؤقتة من الاستجابات , غير أن الاختيارات نفسها تحصل بشكل متكرر مرات متعددة, ويكتسب الشخص بالخبرة معلومات إحصائية حول الأحداث, وعندها ترسو استجاباته على نمط من السلوك لاختيار ما يجده نافعا في المواقف المتكررة, وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ميكانزمات الاختيار, إذ تتغير احتمالات الاختيار بتكرار الخبرة , فالشخص عندما يقوم باستجابة ويكافأ عليها , فان احتمال القيام بتلك الاستجابة لمرة أخرى يزداد قليلا. وبذلك فان القرار من وجهة نظر السلوكية يتخذ بشكل غير عقلاني , لكونه يستند أصلا على الخبرات السابقة والعادات المتعلمة (العبيدي , 1987، ص28- 29). وهذه النظرية تفترض أن صانعي القرار ليس لديهم المعرفة التامة حول المشكلة وبدائلها , وأنهم غير مؤهلين للقيام بتقييم عقلاني أَو اتخاذ أفضل للقرارات الممكنة، وقد استخدم (سايمون) عبارة "العقلانية المحددة" لتدل على تصرف متخذي القرار الذين يعملون ضمن حدود قدرتهم على اتخاذ القرارات (السالمي , 2005، ص42-43).

ثالثًا: نظرية الصراع:

أكدت هذه النظرية التي جاء بها (جنس ومانJanis woman) إنَّ عملية اتخاذ القرار الناجح تتطلب المرور بعدة مراحل تتضمن سلسلة من التغيرات المتزايدة في ثبات

متخذ القرار من ناحية تطبيقاتها التي تظهر في القرارات الصعبة والمعقدة (الطائي، 2001، ص86). وأنَّ التفاصيل الناتجة عن هذه المراحل تمكن متخذ القرار من تحليل المشكلة التي تواجهه عند اتخاذ القرار المناسب،فضلًا عن قدرتها العالية في تحليل المعلومات بخصوص البدائل المحتملة،في حين أكدت نظرية التنافر المعرفي التميز بين مرحلتين من مراحل اتخاذ القرار هما،مرحلة ما قبل اتخاذ القرار،ومرحلة ما بعد اتخاذ القرار(Jains&Loon,1977,p:170)،وقد حددت نظرية الصراع خمس مراحل لاتخاذ القرار، هي:

1. مرحلة تقدير التحدي : تنشأ هذه المرحلة عند تعرض الفرد إلى معلومات جديدة تتناقض مع أفكاره واتجاهاته وسلوكه الحالي وتؤدي به إلى توجيه انتباهه نحو الخسائر التي قد تتعلق به أَو بأي شخص قريب منه مما يثير لديه صراعًا حادًا وعدم اتساق بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي يحملها،وتشكل المعلومات الجديدة التي تواجه متخذ القرار تحديًا وتؤدي إلى نتائج قد تعاكس توجيهاته ومدركاته وسلوكه ومن ثم فهي تشكل تهديدًا حقيقيًا له،وربما تؤدي به إلى خسائر تتعلق بذاته أَو بالآخرين الذين يهتم بهم.
2. مرحلة تقييم البدائل: وفي هذه المرحلة يرى متخذ القرار بأنَّ المعلومات الجديدة يمكن أن تشكل تهديدًا حقيقيًا له، فيدفعه هذا إلى الانتباه الشديد والتركيز على واحد أَو أكثر من البدائل،ويحاول أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذه البدائل، ومن ثم القيام بسلسلة من عمليات التقييم لكل بديل منها، ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية لهذه البديل،من أجل تفادي الخسائر التي يسببها البديل السلبي.
3. وزن البدائل: يقوم متخذ القرار في هذه المرحلة بتفحص البدائل من حيث أفضلية المكاسب وبالشكل الذي يتفق مع توجيهاته وسلوكه وأهدافه وعندما يصل إلى قناعة فانه سيسعى إلى تبني هذا البديل (Levi,1995, p. 250).

4. الالتزام بالقرار: يحاول في هذه المرحلة الفرد الإعلان عن القرار الذي اتخذه على الأشخاص المقربين له، كالعائلة، والأصدقاء،ومن ثم للآخرين، وعلى الرغم من الاختلاف في الالتزام بالقرار، إلا أنَّ هناك ميلًا عامًا لتجنب التغذية المرتدة السالبة، أَو معلومات تتعارض مع القرار المتخذ.
5. التمسك بالقرار المتخذ: ففي هذه المرحلة يقوم متخذ القرار بالتمسك بالبديل الذي تم اختياره على الرغم من وجود التغذية المرتدة السالبة،فيقوم بتجاهل أية معلومة لا تتفق مع القرار الذي تم اتخاذه، والذي يمثل الحل الأنسب والأمثل للأسئلة التي تم طرحها في كل مراحل اتخاذ القرار ولاسيما المرحلة الأولى،وتتوقف قدرة متخذ القرار على التمسك بالقرار المتخذ، ويتوقف الثبات عليه تحمل التغذية المرتدة السالبة أولًا،وشدتها ثانيًا (جابر والخضري، 1978، ص112).

رابعًا: النظرية المعرفية:

إنَّ هذا الاتجاه في علم النفس لا يعتمد على الارتباطات العصبية بين المثير والاستجابة كما يرد عند السلوكيين، ولا على الشعور واللاشعور عند التحليل النفسي أنما على خاصية الفهم وإدراك العلاقات في أطار النظرية الكلية الشاملة لعناصر الموقف. ومن ابرز العلماء الذين تناولوا اتخاذ القرار تحت أطار هذه النظرية هو العالم الأمريكي (ليون فسنجر Leon Festinger)، وتبدأ النظرية باقتراح معقول أننا بوصفنا بشرا فإننا نكره عدم الاتساق وبوجه خاص، إننا لأنحب عدم الاتساق بين اتجاهاتنا وسلوكنا وحينما تنشا مثل هذه الظروف فأننا نخبر حالة لا تبعث السرور لدينا تعرف بالتنافر وحينما نحاول التعامل مع هذه المشاعر والعمل على التقليل منها فان غالبًا ما تنافر عن ذلك تغير في الاتجاه (Battel,1995, p.132).

ويشير فسنجر1977 إلى إن نظام الأفكار لدينا يتأثر بالطريقة التي تمثلنا عليها الأفكار في الأبنية المعرفية الأخرى وأهمها الذاكرة(مركز المعلومات)، ذلك انَّ المعلومة تدخل إلى الذاكرة، ومن ثمّ تنتقل إلى سياق المفاهيم الذهنية على أساس العلاقات والخصائص بينها، وإنَّ نظام المفاهيم (الأفكار) هذا سوف يصبح الإطار المرجعي

المعرفي للفرد الذي يعود إليه في إحكامه وقراراته واتجاهاته المختلفة اللاحقة، إذ إنهُ سيؤلف للفرد معتقداته وأفكاره في كل ما حوله، وان أيّ فكرة أَو موقف تتعارض (تناشز) مع نظام الأفكار هذا، فإن الصراع سيحصل ولا يهدأ إلا في حالتين، إمَّا أن يجد مسوغات مقنعة لنظام أفكاره لتقبل الفكرة المواجهة المناقضة وموائمتها، وإمّا أن ينسحب الفرد بنظامه الفكري بعيدًا عن ذلك الموقف (Bassili&Other,1986, p.197). قد أشارت نظرية التنافر المعرفي إلى أنَّ عملية اتخاذ القرار تتكون من مرحلتين الأولى هي مرحلة ما قبل اتخاذ القرار, والثانية هي مرحلة ما بعد اتخاذ القرار. وان لكل منها خصائص مميزة عن الأخرى , على اعتبار أن العمليات المعرفية قبل اتخاذ القرار تختلف بصورة ملفتة للنظر عن العمليات المعرفية لما بعد القرار.ومما ينبغي التنويه عنة أن الفرد عندما يتعرض لموقف يتطلب منة اتخاذ قرار من خلال اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة, فإنَّهُ عادة يمر بحالة من الصراع (Conflict) ناشئة عن وجود عدد كبير من البدائل الجذابة التي تمثل حلا مناسبًا للمشكلة المطروحة (النعيمي, 2014. ص277). وعلى وفق هذه النظرية فإن مرحلة ما قبل القرار تتميز بالموضوعية والدقة والتحليل المنظم للمعلومات المتوفرة ضمن البدائل المطروحة لحل المشكلة،أما مرحلة ما بعد القرار فتتميز بالرغبة في جمع المعلومات التي تؤكد صحة الاختيار وتدعمه لكي يتم خفض التنافر(Festing,1962, p.10).

وحدد جينز (Jains,1977) العوامل التي تتحكم في حالة الصراع الناجمة عن الشروع باتخاذ القرار وهي:

1. المكاسب أَو الخسائر المتوقعة لمتخذ القرار.
2. التقبل الاجتماعي والنفسي للأفراد عند الشخص متخذ القرار.
3. مفهوم الذات الذي يحمله الفرد عن نفسه، وكيف يراها. (Jains,1977, p.171)

إذ إنَّ هناك فرضيتين أساسيتين هما:

1. إنَّ وجود التنافر لكونه لا يبعث على الارتياح نفسيًا سيدفع الشخص إلى محاولة التقليل منه تحقيقا للانسجام لديه.
2. عند وجود التنافر لدى الشخص فضلا عن محاولته للتقليل منه يحاول أن يتحاشى الموقف الذي يزيد من التنافر .(Liebeat,1970,p.194) وقد أشار (سفري، 1962) إلى أنَّ قوة التنافر المعرفي تعتمد ثلاثة عوامل، هي:

العامل الأول: أهمية القرار المتخذ.

العامل الثاني: جاذبية البدائل المرفوضة.

العامل الثالث: درجة التشابه والتداخل بين البدائل المختارة.

ولهذه النظرية بعض التطبيقات في مواقف الحياة اليومية، منها:

أ. عملية تغيير اتجاهات الفرد وسلوكه.

ب. وصف الطريقة التي يكشف بها الناس عن ذواتهم.

ج. وصف الأسباب التي تجعل الأفراد يبحثون عن الإسناد الاجتماعي لأرائهم ومعتقداتهم.

د. وصف مشاعر الندم لدى الأفراد بعد عملية اتخاذ القرار.(النعيمي, 1995, ص48).

وقد أشارت الدراسات العلمية في هذا المجال إلى أنَّ عملية تقييم البدائل تكون أكثر واقعية لدى الفرد قبل اتخاذ القرار. أما بعد تبني الفرد للقرار فإنَّهُ يكافح من اجل أيجاد الآراء والمعتقدات والمعلومات التي تحقق التوازن حتى في حالة فشلة في اتخاذ القرار المناسب وذلك من خلال إسناد هذا الاختيار(النعيمي. 2014, ص279).

ومن خلال ما تقدم من عرض للأدبيات والأطر النظرية لعملية اتخاذ القرار، يرى الباحث أن عملية اتخاذ القرار عملية مهمة وليست عملية سهلة؛ فهي تتطلب جهدًا فكريًا منظمًا وقدرًا كافيًا من المعلومات التي تساعد على اختيار البديل المناسب الذي يتفق مع ما يحمله متخذ القرار من أهداف وتوجهات، ويؤدي اتخاذ القرار دورًا كبيرًا في حياة الفرد

بشكل عام، وحياة طلاب المرحلة الإعدادية بشكل خاص، فهم قادة المستقبل، تقع على عاتقهم مسؤولية بناء هذا الوطن، أمَّا القرارات التي يتخذونها في أثناء الدراسة فسوف يكون لها تأثير حيوي في حياتهم المهنية في المستقبل، فهم يواجهون مواقف مختلفة ومتفاوتة في درجة صعوبتها،ومن هذه المواقف التي يتعرضون لها: اختيارهم للتخصص في مرحلة السادس العلمي من مراحل الدراسة مما يتطلب منهم مرونة في التعامل مع هذه المواقف، واتخاذ القرارات بشأنها.ويستفيد الباحث من نظرية التنافر المعرفي للقرار التي جاء بها (ليون فسنجر Leon Festinger) في إعداد أداة بحثه لجمع المعلومات التي ستكون الأساس في أعداد برنامجه الإرشادي المعرفي والتي تتسم بالموضوعية والتحليل المنظم للمعلومات عن البدائل لحل المشكلة, أو مرحلة ما بعد القرار التي تتسم بالرغبة في جمع المعلومات لاختيار البديل وتدعيمه حتى يتم خفض التنافر الحاصل من جراء ظهور الجوانب الايجابية للبديل المرفوض والجوانب السلبية للبديل المختار.

ثانياً: **الإرشاد المعرفي**(Cognitive Counseling)

نبذة مختصرة عن الإرشاد:

يستخدم مصطلح الإرشاد (Counseling) بشكل واسع من قبل العديد من العاملين في تقديم الخدمات مثل: الأطباء، والمحامين، والاختصاصيين الاجتماعيين؛ وذلك لاعتبار أنَّ الخدمة الإرشادية هي عملية مقابلة بين شخصين لتوضيح أبعاد مشكلة ما. إلاَّ أنَّ الخدمة الإرشادية التي يقدمها المرشد للمسترشدين في المؤسسات التربوية تقوم على علاقة تفاعلية بهدف التغلب على الصعوبات،وعلى سوء التوافق الذي يعاني منه المسترشدون، أي أنَّ الخدمة الإرشادية هنا تهتم بأحداث تغيرات في قدرة الفرد بحيث تمكنه من اتخاذ قرارات سليمة. (أبو عطية، 1988، ص11) وإذ تقدم عملية الإرشاد للأفراد الأسوياء، إذ تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم،والتغلب عليها، وصولًا إلى تحقيق الصحة النفسية،والتوافق السليم لكي تنمو شخصياتهم نموا سليما ومتوازنا. (الأسدي 2003. ص16). وتبرز الحاجة أكثر إلى معالجة المشكلات، إذا كان الطلبة يمرون

بمرحلة المراهقة،إذ يعبر (بليس) عن وجهة نظر في إرشاد المراهقين بأنها عملية تأخذ مستويات عدة في وضعيات مختلفة فقد تعترض المراهقين في أثناء عملية النمو مشكلات لا يستطيعون حلها من دون مساعدة ويمكن النظر إلى مرحلة المراهقة على أنَّها تربة قابلة لنشوء الصعاب، والاضطرابات؛ نظرًا لطبيعة النمو الشامل والتحولات الحاصلة لذلك ينبغي أن تكون فلسفة الإرشاد،وأهدافه رحبة الأفق لتشمل الفرد والمجتمع، والأفضل أنَّ تشمل الفرد ضمن المجتمع لتلبي حاجاته بما يتلاءم، وحاجات المجتمع. (الخواجا، 2002، ص17). وللإرشاد التربوي أهمية كبرى في المراحل التعليمية أما اثره في مرحلة المدرسة الثانوية فيكون مؤثرًا للشباب في أغناء المجتمع بكل ما هو جديد، ومبدع لغرض دفع الأمة للحاق بالتطور العلمي، وهي من أشد المطالب الحيوية في هذا العصر (الحياني،1989. ص301).

أمَّا الإرشاد في المرحلة الإعدادية فيتمثل في:.

1. **الإرشاد التربوي:** مساعدة الطالب على التكيف، والتوافق، والتغلب على مشكلاته المدرسية،واكتشاف قدراته وطاقاته، وقابليته العقلية، والاجتماعية، والنفسية؛ ليعمل الطالب بشكل عفوي، وتلقائي بعيداً عن الخوف،والقلق.
2. **الإرشاد المهني:** تزويد الطالب بالمعلومات اللازمة عن مختلف الأقسام والكليات والمعاهد.
3. **الإرشاد النفسي والشخصي:** يتضمن مساعدة الطالب على فهم نفسه،وفهم الآخرين ويزيد من كفاءته،ونضجه،ومهاراته الاجتماعية،والشخصية. (الأمام، 1992، ص164).

طرائق الإرشاد النفسي والتربوي

إنَّ التنوع في طرائق الإرشاد ناتج عن طبيعة المشكلة ومتغيراتها وبحسب حاجات المسترشد , فضلًا عن مدى انتشار المشكلة وشيوعها من حيث كونها مشكلة فردية أَو عامة وبهذا تصنف طرائق الإرشاد إلى ما يأتي:

1. الإرشاد الفردي (Individual Counseling)

هو إرشاد المسترشد وجهًا لوجه في كل مرة، وذلك لاقتراح الحلول المناسبة للمشكلة التي يواجهها، وتعتمد فاعلية هذه الطريقة على مدى صلابة العلاقة الإرشادية والمهنية بين المرشد والمسترشد (طاهر والجردي،1986, ص62).

وأيضًا كي يشعر المسترشد بأن المرشد قريب منه ويستطيع أن يعبر عما بخاطره من مشاعر دون خوف , أَو تردد وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المسترشدين يختلفون في مشاكلهم ومن الخطأ تعميم حلول على مسترشد لا تنطبق عليه حلول مسترشد آخر (علي,1992, ص2). ومن وظائفه الرئيسه تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير وضع خطط العمل المناسبة (زهران,1980, ص296).

2. الإرشاد الجماعي (Group counseling):

يمكن تعريف الإرشاد الجماعي بأنه إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معًا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أَو في فصل (زهران ,1980, ص297). ويعد الإرشاد الجماعي من أنسب طرائق الإرشاد في الحالات التي لا يتواجد فيه العدد الكافي من المرشدين للقيام بعملية الإرشاد الفردي, وتتزايد الحاجة إلى استخدامه في مجالات الحياة كونه وسيلة إرشادية اقتصادية من حيث توافر الوقت والجهد, وتقليل النفقات, ولتناوله المشكلات التي تجد طريقها للحل في مواقف أثرى اجتماعيًا من المواقف الفردية , وأقرب إلى الحياة الواقعية العملية (حمدي, 1998, ص386). ويمكن تصنيف الإرشاد الجماعي بحسب الحجم وطبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة فضلاً عن الأغراض والأهداف التي أتى من أجلها أفراد المجموعة وينظر الإرشاد الجمعي إلى معظم المشاكل التي تحدث لدى الآخرين على أنَّها في معظمها

مشاكل اجتماعية وشخصية (صالح,1985, ص266). ويقوم الإرشاد الجماعي على أسس نفسية واجتماعية أهمها الحاجات الثانوية للإنسان كونه كائنًا اجتماعيًا؛ لذلك ينبغي إشباعها في إطار اجتماعي، كالحاجة إلى الأمن والاحترام والشعور بالانتماء والمسؤولية، إذ تعتمد في العصر الحاضر العمل في جماعات، ويتطلب ممارسة أساليب اجتماعية مقبولة، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة إذ تُعد العزلة الاجتماعية سببًا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية (زهران،1980, ص347).

ونتيجة للتطور المعرفي أصبح للإرشاد أسسه ونظرياته،وبرامجه التي تعد من البرامج المنظمة والمخططة، والتي تستند على أسس علمية سليمة تسهم في تعديل الاتجاهات وتغيير السلوك غير المرغوب عند الأفراد (البواليز 1996. ص149) وأن بناء البرامج الإرشادية يقوم على أساس مبدأ مساعدة الناس لأنفسهم وتنمية التعبير عن ذواتهم،توجيههم وتطوير ذواتهم. (مؤيد،1993. ص21) ولكي يكون البرنامج الإرشادي فعالا ويحقق الأهداف المرجوة منه فأنه يجب أنْ ينبثق من حاجات،ومشكلات الأفراد الذين يوجه إليهم هذا البرنامج، وتحت ظروف العمل الإرشادي الطوعي الذي يقوم على الإقناع،والاختبار، وتجاوز كل ما من شأنه الإجبار أَو الضغط (زهران، 1980، ص40). وهذا لا يحصل إلا من خلال وضع برنامج للإرشاد بشكل مقنن ومنظم مراعيا بذلك الأهداف والوسائل المعنية للتحقيق. (الحياني، 1989، ص204)؛ فالبرنامج الإرشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة، والمحبة، والاحترام فضلًا عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج الإرشادية. (الأميري، 2001، ص20).

وهناك جملة فوائد للبرامج الإرشادية المنظمة وهي:

1. البرامج الإرشادية تمكن المرشد من تخصيص وقتٍ كافٍ لإرشاد الطلاب.
2. البرنامج المنظم للإرشاد والتوجيه بمكن الطلاب من تلقي برنامج متوازن في عملية الإرشاد من دون أن يطغي نشاط من النشاطات على آخر.

3. في برنامج الإرشاد والتوجيه المنظم يعي القائمون على عملية الإرشاد والتوجيه الفوائد المنوطة باشتراكهم كمجموعة متعاونة، مستعدة للقيام بالتخطيط اللازم بتطوير البرنامج باستمرار وتوسيع خدماته.
4. مما يعزز أهمية البرنامج الإرشادي كونه يتناول الظاهرة، أَو المشكلة الإرشادية في بدايتها. (المعروف، 1986، ص28).

فضلًا عن ذلك ان للبرامج الإرشادية أهدافاً خاصة يسعى إِلى تحقيقها ومنها.

أ. تنمية الأهداف التربوية والمهنية.
ب. تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد.
ج. تنمية مفهوم الذات لدى المسترشد.
د. تنمية القيم التي تناسب مع أهداف المجتمع.
هـ. تنمية الكفاءة في القيادة والمواظبة.
و. الإسهام في النشاطات المصاحبة للمنهج (Higgins, 1983, p. 373) .

الإرشاد المعرفي

يعد الإرشاد المعرفي هو احد الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي، أفكاره مستقاة من علم النفس المعرفي، وكلمة معرفي هي نسبة إِلى كلمة معرفة أَو أدراك، والمقصود بكلمة معرفي أَو أدراك في هذا السياق أنَّما تعني عددًا من العمليات الذهنية التي يتمكن بها المرء من معرفة أَو أدراك العالم الخارجي، وأيضا الداخلي لَهُ؛ فهذا النوع من الإرشاد يعتبر الخلل في جزء من العملية المعرفية – وهي الأفكار والتصورات عن النفس والآخرين والحياة – مسؤولًا في المقام الأول عن نشأة الأمراض النفسية. (بلان,2010, ص104)

ويرى (الخطيب : 1994) أنّ الإرشاد المعرفيّ يتركز على مبادئ هي:

أ. التركيز على دراسة الأفكار والمشاعر والاعتقادات.
ب. العمل على تحليل أنماط التفكير والمعتقدات وهي (شرط أساسي لبناء البرامج الإرشادية الفاعلة).

ج. العمل على أحدث التغيرات في العمليات المعرفية وأنماط التفكير الخاطئة.

د. العمل على توفير الفرصة المناسبة لتنفيذ ما يسمى بعملية إعادة البناء المعرفيّ (الرشيديّ والسهل، 2000، ص484).

ويرى بعض العلماء أن الإرشاد المعرفي ارتبط باسم (بيك Beck), وعلى الرغم من أنَّ (Beck) وضع البنية الأولى لهذا الأسلوب الإرشادي, إلا أنَّ أفكار (كيلي Kelly) حول التصورات الشخصية كانت مصدرًا مهمًا في الإرشاد المعرفي، وكان لدوره أثرٌ كبيرٌ على حركة الإرشاد المعرفي؛ لأَنَّهُ ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر من خلالها الفرد ويفسر ما يدور حوله من تغيير في السلوك، أما عالم النفس (أليس Ellis) فقد درس عددًا كبيرًا من الأساليب الإرشادية ثم توصل إلى ما أسماه بالإرشاد العقلاني، ولكنه غير اسمه إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد اعتمد (Ellis) في نظريته على دمج جوانب من الإرشادات الإنسانية والسلوكية، وقد اقترح (Ellis) في بداية صياغته لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي عددًا من الأفكار التي يعتقد أنها المسؤولة عن الاضطرابات السلوكية (المحارب، 2000، ص6-10). من هنا يتضح أن اعتماد دراسة السلوك على التجارب المعملية وتجنب الأسباب الداخلية اللاشعورية وإهمالها, وإغفال الجانب العقلي في السلوك, كان وراء انتقال العلاج السلوكي من العلاج السلوكي الأحادي إلى العلاج السلوكي المعرفي الذي أستمد مناهجه الفنية من أعمال آرون بيك Aaron Beck,1960 وأعمال ألبرت أليس Albert Ellis,1962 وأعمال ميكنبوم Meichenbam, غير أنَّ أعمال ميكنبوم لم تصل إلى مستوى النظرية؛ إذ كانت أفكاره على شكل تفسيرات ولم يعتمد على الأسلوب التجريبي, إلاَّ أنَّ الثلاثة (بيك, أليس , ميكنبوم) قد أدخلوا العمليات المعرفية إلى حيز العلاج السلوكي (Atkinsone,1996,p.482). وهناك من يرى أن (أليس وبيك وميكينبوم) (Ellis,beck,meichenbaum) ليسوا معرفيين خالصين، بل إنهم يشكلون مدرسة جديدة تجمع بين الاتجاهين السلوكي والمعرفي يطلقون عليها السلوكية المعرفية (Cognitive Behaviorism) وإنَّ الفكرة الجوهرية التي تقوم عليها المدرسة السلوكية

المعرفية هي، أن المعرفيات (Cognitions) أَو الأفكار (Thoughts) هي الأسباب الأكثر أهمية في السلوك، وأن أفكارنا أكثر من أي مثير خارجي، هي التي تحدث وتكافئ وتعاقب أفعالنا ومن ثم تسيطر علينا, وعليه فإذا رغبنا في تغيير نمط سلوكنا يجب أن نغير نمط أفكارنا المحددة لهذا السلوك (صالح، 2005، ص491). ولذلك يرى الثلاثة(Ellis ،1977) و(Beck ،1978) (Meichenbam،1977), أَنَّه لا يمكن عزل اضطرابات الأفراد ومشكلاتهم السلوكية عن الطريقة التي يفكرون بها، وعما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها، فالاضطرابات النفسية من وجهة نظر الإرشاد (السلوكي– المعرفي) نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم, وهذا ما أكد عليه (ميكنبوم) أيضًا, إذ أشار إلى أَنَّ ما يردده الفرد من أقوال لنفسه (تحدث مع الذات) عندما يواجه المشكلات هو مصدر رئيس من مصادر الاضطراب، ولذلك يركز المرشد السلوكي المعرفي أكثر من زملائه الآخرين على تحسين أساليب إدراك المسترشد واتجاهه نحو المواقف أكثر من تركيزه على تحليل المواقف الخارجية (إبراهيم آخرون، 1990، ص103).

ويحدد الإرشاد المعرفي بمجموعة من العمليات المعرفية التي يوظفها العقل عند تناول أي مشكلة بهدف حلها , ويشير (سالتر) (Salter, 1982) إلى أن المعرفيين يفترضون أن حل المشكلة عملية ذهنية معرفية ترتبط بعملية التنظيم التي يميل الفرد فيها إلى تنظيم معارفه وخبراته, ويرتبط بعمليات التنظيم هذه عملية الإدراك التي يحاول الفرد من خلالها استيعاب الخبرة والمعرفة (قطامي وقطامي, 1996، ص13).

ويرى أنصار النظريات المعرفية (Cognition) أن الأفكار تلعب دورا أساسيا في حدوث واستمرار وعلاج الاكتئاب الإكلينيكي، ويعد نموذج بيك أكثر نماذج المعرفة أصالة وتأثيرا حيث تمثل الصيغة المعرفية (Cognitive Schemata) حجر الزاوية في نظرية بيك (أبو اسعد ,عربيات، 2009، ص220).

مفاهيم وافتراضات نظرية العلاج المعرفي

يعرض الباحث هنا أهم مفاهيم وافتراضات نظرية العلاج المعرفي بناءًا على أفكار منظرها (Beck) لذلك جميع الأفراد يمتلكون صيغ معرفية تساعدهم على استيعاب معلومات معينة غير متعلقة ببيئاتهم والاحتفاظ بمعلومات مهمة أمام الإفراد المكتئبين فيملكون كذلك صيغ ذاتية معرفية سلبية تستبعد على نحو انتقائيّ عن الذات وتُبغي على المعلومات السلبية، ويقترح بيك أنه عند نقطة معينة في الطفولة ينمي الأفراد المكتئبين مثل هذه الصيغة، وذلك بسبب النقد المتزايد من الوالدين أَو ربما بسبب شدة الحياة السلبية، وحينما تقع أنواع مماثلة من تلك الأحداث في الرشد فإنّ الصيغة السلبية تنشط المكتئبين في غربلة خبراتهم الشخصية السلبية (فايدة، 2001، ص340).

سيتبنى الباحث نظرية (Beck) (العلاج المعرفي) في بناء برنامج الإرشاد المعرفي , وسيعتمد هذه النظرية منطلقًا أساسيًا للبحث الحالي، ولغرض الإلمام بهذه النظرية وكيفية تفسيرها للعمليات النفسية نعرضها على الوجه الآتي:

نظرية بيك في العلاج المعرفي: Beck theory in cognitive therapy

صاحب هذه النظرية هو **(Aaron Beck)** ولد عام **(1921)** وقد حصل على الدرجة الجامعية والدكتوراه في الطب من جامعة بيل(Beil) بالولايات المتحدة الأميركية عام **(1946)** وحصل على درجة التخصص العالي في الطب عام **(1952)** وعلى شهادة معهد فيلادلفيا للتحليل النفسي عام**(1958)** وقد مارس التحليل النفسي ولكنه لم يكن راضيًا عن التعقيدات الكثيرة والمفاهيم المجردة لهذه المدرسة، فجذبته المدرسة السلوكية ومارس العلاج السلوكي، وبعد مدة من ممارسة العلاج السلوكي تركه لانّ العلاج السلوكي كان يهمل تفكير الإفراد , ولقد توفي عام **(2007)** (محمد، 2000، ص60).

لقد تدرب بيك (Beck) في مجال التحليل النفسيّ، ومارس هذا الأسلوب الإرشادي ولكنه لم يكن راضيًا عن المعتقدات الكثيرة والمفاهيم المجردة لهذه الدراسة وإنَّ محاولاته البحثية لإثبات مصداقية صحة فروض التحليل النفسيّ باءت بالفشل, وبعد ذلك جذبت المدرسة السلوكية بيك (Beck) فدرس الإرشاد ومارسه، وشعر أَنَّ الأساليب السلوكية لها

فاعليهِ ولكن ليس نتيجة للأسباب التي يبديها المعالجون السلوكيون إنما لأنّها تؤدي إلى تغيرات اتجاهية أَو معرفية في الأفراد (محمد، 2000، ص60), وأحس بيك(Beck) أنَّ الأنموذج المعرفيّ يقدم تفسيرًا ابسط وأقرب للمشكلات النفسية ممّا تفعله نظرية التحليل النفسيّ أَو نظرية الإرشاد السلوكيّ (الشناويّ، 1994، ص229).إن الفرضية الأساسية التي تقوم عليهِا النظرية المعرفية هي أن الناس يجلبون المشكلات لأنفسهم كنتيجة للطريقة التي يفسرون بهِا الأحداث والمواقف التي تواجههم لذلك يقوم الإرشاد المعرفيّ بعملية إِعادة للتنظيم المعرفيّ عند المسترشد بما ينتج عنه إِعادة للتنظيم السلوكيّ , وقد ظهرت أفكار متنوعة من الإرشاد المعرفيّ منها: (الرشيديّ والسهل, 2000، ص479)

3. يطور الإنسان السلوك التوافقيّ واللاتوافقيّ والأنماط الوجدانية من طريق عمليات معرفية, مثل الانتباه الإدراكي والتصنيف الرمزيّ.
4. يمكن تنشيط العمليات المعرفية وظيفيًا من طريق إجراءات متشابهة على ذلك، إنّ مهمة المرشد هي التشخيص والتربية , فهو يقيم العمليات المعرفية اللاتوافقية ومن ثم ينظم خبرات التعلم التي سوف تغير المعارف والمعتقدات وأنماط السلوك غير المرغوب بذلك فانّ الإرشاد المعرفيّ يقوم على عدد من العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد مثل التفكير والإدراك والتخيل والاستبصار وغيره , وهذه العمليات المعرفية تؤثر بنحو مباشر في سلوك الفرد هذا، ويؤكد كلا من (Craighcnd , Dazdian , & Mahoney) أربعة عوامل معرفية أساسية تؤثر بنحو كبير على السلوك الإنساني وهي : (الخطيب , 1995، ص48).

أ. الانتباه: ويعني وعي الفرد في الأحداث البيئية المحيطة به وعملية الانتباه عملية انتقائية, والإنسان يتعرض لمثيرات متعددة لكن عددًا محدودًا فقط هو الذي يثير انتباهه, والمثيرات التي تجذب انتباه الفرد هي التي تؤثر في سلوكه.

ب. العمليات الوسطية: هي العمليات الإدراكية التي يشمل التمثيل المعرفيّ للأحداث البيئة التي يتم الانتباه إليها مثل العمليات اللفظية والتحليلية،

وهذه العمليات يقوم بها الفرد لتخزين صورة معينة في الذاكرة للمثيرات التي يلاحظها.

ج. المكونات السلوكية: وهي الإجراءات السلوكية التي يحدده المرشد للوصول إلى أجراء تغير أَو تعديل معين للسلوك, ومن الإجراءات السلوكية المتتابعة التشكيل وغيرها.

د. الظروف المحفزة: إنَّ اهتمام المرشد السلوكيّ يتركز على ما يتوقعه المسترشد من سلوك يقوم به , وليس على نتائج هذا السلوك فقط , فالعوامل الخارجية التي تؤثر في السلوك , وتؤثر أيضا في النتائج , لذلك لا بد من مراعاة هذه الظروف ؛ لأنها تقوم بدور المحفز.

القائمون على الإرشاد السلوكيّ المعرفيّ يعتقدون بانّ أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في السلوك وهو تخيل المسترشد لنتائج معينة وهذا ما يطلق عليه التمثيل المعرفيّ لنتائج السلوك (إبراهيم, 1994، ص19).

لذلك تزايد الاهتمام منذ السبعينيات من القرن العشرين بهذا المنحى العلاجيّ، وبرز في هذا السبيل ثلاثة نماذج علاجية لها الريادة، أرسى دعائمها كل من بيك Beck وألس Ellis وميكينبوم Meichenbam. ويعدُّ ارون بيك من الذين اشتهروا بعلاج الاكتئاب فقد طور طرقه في العلاج المعرفيّ. وكانت أكثر ما تكون موجهة ومتخصصة في علاج الاكتئاب وقد نشر هذا الكتاب (العلاج المعرفيّ والاضطرابات الانفعالية) في عام 1976، إذ أشار إلى أنه استعمل هذا الإجراء في علاج الكثير من الاضطرابات السلوكية مثل حالات الخوف والقلق والهستيريا والوسواس القهريّ والاضطرابات النفسية الجسمية، وتعتمد طريقة بيك في العلاج على إعادة البناء المعرفيّ والهدف من ذلك هو إيجاد أنماط من التفكير العقلانيّ (أبو حميدان، 2003، ص228).

أما المبادئ الأساسية للإرشاد المعرفي (بيك) كما يأتي:

1. أن الإرشاد المعرفي يبنى أساسًا على التقييم المتنامي والمستمر للمسترشد ومشكلاته في صيغة مصطلحات معرفية.
2. يتطلب الإرشاد النفسي المعرفي تحالفًا إرشاديا سليمًا – المشاركة الإرشادية.
3. يؤكد الإرشاد المعرفي على التعاون والمشاركة الفعالة.
4. أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو علاج ذو هدف واضح ومتمركز حول مشكلة ما.
5. يركز الإرشاد المعرفي على الحاضر.
6. الإرشاد المعرفي هو علاج تعليمي في الأساس ويهدف إلى تعليم المسترشد كيف يكون معالجًا لنفسه ويركز على تجنب الانتكاسات (تعلم كيف تتعلم).
7. يهدف الإرشاد المعرفي أن يكون محددًا بزمن.
8. جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي مقننة.
9. يساعد الإرشاد المعرفي المسترشد كيف يتعرفون ويقيمون ويستجيبون لأفكارهم ومعتقداتهم السلبية أَو المعطلة.
10. يستعمل الإرشاد المعرفي تقنيات وطرائق مختلفة ليغير التفكير والمزاج والسلوك.(بيك، 2007، ص23– 29)

وهناك أنماط متعددة من العلاج المعرفي يعدها منطلقًا لإعادة البناء المعرفي عند المسترشد يمكن تصنيفها ضمن فئتين كبيرتين هما:

الفئة الأولى: أحداث التعديل المعرفي في السلوك:

في هذه الطريقة من الواجب معرفة طريقة التفكير الخاص بالمسترشد والتعبير عن المشكلة بتوجيهها في اتجاه العلاج المراد تحقيقه وهكذا يتمكن كل من المرشد والمسترشد معًا من تطوير المفهوم الجديد المراد بناؤه (نصار، 1998، ص88).

ان تعديل البناء المعرفي للفرد بوساطة تصحيح المدركات الخاطئة وعادات التفكير السالبة ينتج عنه تعديلًا حتميًا للسلوك العام. لذا يتوقف العلاج المعرفي على الطريقة التي يدرك بها الأشياء ويفكر فيها أي شخص (إبراهيم، 1988، ص245).

الفئة الثانية: تعديل الاعتقادات الخاطئة:

يرى بعض أنصار الإرشاد المعرفي أنَّ المشاكل تنجم عند الطريقة التي يفكر الناس من خلالها اتجاه أنفسهم، أو اتجاه الآخرين من حولهم. والخطأ في التفكير يأتي عمومًا من العوامل الآتية:

1. مواقف غير عقلانية: إذ تحدث المشاكل عن تطرف المواقف، أو لأنَّها غير عقلانية.
2. بدايات خاطئة في التفكير من مواقف خاطئة.
3. قواعد متصلة جامدة تضع السلوك على خط آلي من التعرف.

يقوم المرشد المعالج بدفع المسترشد عن طريق تصحيح الأخطاء سواء كان على مستوى السلوك أم على مستوى التفكير وحين يفحص المسترشد أفكاره مواقفه، تصبح هذه الأفكار، والمواقف أقل قوة وأقل آلية فيتمكن بالتالي من القيام بإعادة بنائها بشكل أكثر عقلانية وأكثر انفتاحًا على العالم المحيط به أي تصبح نظرته للحياة والأمور فيها أكثر اتساعًا (نصار، 1998، ص89). يقوم الإرشاد المعرفي على استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية أكثر ومعرفة عادات التفكير الخاطئة وتعديلها. (المالح، 1995، ص123)، ومن خلال العلاج تزداد قدرة الفرد المسترشد على التحدث مع نفسه بطريقة مناسبة لضبط سلوكياته. (ألعزه وجودت، 2000، ص87). ويستعمل العلاج المعرفي فضلًا عن الطرق المعرفية جميع تقنيات العلاجيات السلوكية وليس الغرض من استعمالها لتغيير السلوك وحده بل لتغيير المفاهيم والتفسيرات الشخصية، فهدف العلاج المعرفي هو تصحيح الأفكار السلبية (عبدالله، 2000، ص51). وفي عملية تعديل السلوك لا يمكن الفصل بين جوانب التفكير، والانفعال والسلوك؛ إذ إنَّ جميع هذه الجوانب تتفاعل فيما بينها ويكمل بعضها البعض فالقيام بعملية التفكير في حل مشكلة معينة قد تصحبه جوانب انفعالية متعلقة بالموضوع الذي تم التفكير فيه فضلًا عن ظهور جوانب فرعية سلوكية تصاحب عملية التفكير، والانفعال بالموضوع. (إبراهيم، 1994، ص291). ويهدف هذا النوع من الإرشاد إلى التعامل مع التفكير المنطقي لذلك يتم

توضيح الافتراضات الخاطئة، التي بدورها تؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية وسلوك غير مناسب، وتدريب المسترشد على قراءة الواقع بطريقة صحيحة من دون مبالغة أَو تشويه، وأن الأفكار الخاطئة غير المنطقية يتم مواجهتها عادة بإعادة تنظيم أفكار الفرد، والتفكير بها من وجهة نظر أخرى لتصبح أكثر منطقية،ويصححها بإزالة طرائق الحديث الذاتي المشوهة للأفكار واستبدال هذه الأحاديث بأفكار أكثر منطقية لذا فهي ليست مجرد نظرية سلوكية مضافًا إليها بعض الأساليب المعرفية كما حدث في مجموعة من الطرق التي اقترحها بعض السلوكيين الذين قرروا أهمية الأساليب المعرفية مثل: (جولد فرايد، ودافيسون، واو ليري، وويلسون)، إلاَّ أنَّها تتجه نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية وتهتم نظرية بيك بما قاله الناس لأنفسهم، ودوره في تحديد سلوكهم. (باتر سون، 1990، ص122). لذا فإن الإرشاد المعرفي بمعناه الواسع يتألف من كل المداخل التي من شأنها أن تخفف الكرب النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، ولا يعني تركيزنا على الانفعالات أن نهمل أهمية الاستجابات الانفعالية التي هي المصدر المباشر للكرب بصفة عامة، إنما يعني ببساطة أن نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أَو من طريق تفكيره، وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكننا أن نخمد أَو نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة، وهناك وسائل عديدة لمساعدة المسترشد على أن يقيم نفسه وعالمه تقييمًا أكثر واقعية من خلال الكشف عن المفاهيم الخاطئة واختبار صحتها والاستعاضة عنها بمفاهيم أكثر مواءمة، وكثيرًا ما تبرز الحاجة إلى تغيير واسع في الاتجاهات، وذلك عندما يدرك المسترشد إلى أن القواعد التي استند إليها في توجيه فكره وسلوكه غير صحيحة، وينظر إلى العلاج السلوكي المعرفي على انه يعني بالشخصية بوصفها تشكل بواسطة القيم المركزية، كما يرى أنَّ الاضطراب النفسي ينتج عن مجموعة من العوامل، والشخصية تتكون من تركيبات معرفية من المعتقدات والافتراضات الأساسية للفرد والتي تنمو في مرحلة مبكرة من حياته، ويصوغ للأفراد مفاهيم على أنفسهم وعلى الآخرين وتعزز من خلال الخبرات التعليمية الإضافية (الشناوي،1996، ص413).

وبذلك يرتكز الإرشاد المعرفي على تعديل أفكار المسترشد عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة ايجابية واقعية ويجري تحديد أخطاء التفكير إلى الافتراضات الأساسية السلبية لدى المسترشد خلال الجلسات الإرشادية، ويرى بيك (Beck)، إن الشخص المضطرب يكون راضيا عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل ويكون عقله مغمورًا بمعارف سالبة (محمد، 2000، ص60). ولكي تعدل هذه المعارف فان هناك عددًا من الأساليب التي تستعمل في العلاج المعرفي ومنها.

1. أسلوب إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring:

إنَّ بيك كان يشعر أَنَّ فنية إعادة البناء المعرفي هي بسيطة واقتصادية في الجهد المطلوب، وهدف هذه الفنية بصورتها الواسعة هي إن تزيل الألم النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والإشارات الذاتية وتركز على مساعدة الفرد على التغلب على النقط العمياء والادراكات الخاطئة وخداعات الذات والإحكام الخاطئة (أبو اسعد, عربيات، 2009، ص233).

ويوضح ستارك(Stark1990) أنَّ فنية إعادة البناء المعرفي تتم من خلال ثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: تحديد الأفكار السلبية والبنية المعرفية القائمة وراءها.

المرحلة الثانية: المواجهة المعرفية.

المرحلة الثالثة: توليد بدائل معرفية أكثر توافقا.

إنَّ هذه الفنية كما يراها بيك ملائمة لمن لديهم القدرة على الاستبطان وإعادة النظر والتأمل ولمن يقدرون على التفكير المناسب في نواحي حياتهم الأخرى، غير تلك التي تقع فيها المشكلة (باتر سون، 1990، ص36).

يُعَدُّ أسلوب إعادة البناء المعرفي أحد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها ويستهدف إلى تعديل وتصحيح الأفكار والاتجاهات المضطربة وظيفيًا والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي إذ تعطل الأفكار قدرة الفرد على التعامل لمواجهة خبرات الحياة

وتعطل التناغم الداخلي فتنتج عنها ردود فعل انفعالية زائدة عن الحد فالسلوك اللاتواؤمي ناتج عن خبرات ومعارف خاطئة ويقوم هذا الأسلوب على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة (باظه، 2003، ص278). ويستعمل مصطلح إعادة البناء المعرفي للإشارة إلى كل الانموذجات العلاجية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية. (الموسوي، 2009، ص20).

وقد استخدم الباحث هذا الأسلوب لما له من أهمية في البرنامج الإرشادي المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج.

إنَّ هذه الإستراتيجية المعرفية تم استخدامها من قبل (دراسة خلف, 2013) والتي استهدفت تأثير فنية إعادة البناء المعرفي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أيتام دور الدولة , في برنامجه الإرشادي والذي توصل إلى نتائج ايجابية في استخدام هذه الإستراتيجية والتي تؤكد على أن هناك تغيرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية.

ويتضمن أسلوب إعادة البناء المعرفي عدة استراتيجيات منها:

1. التعرف على الأفكار المشوهة والعمل على تصحيحها:

وتعد تلك الأفكار سلبيه تؤثر سلبًا في قدرة الفرد على مواجهة إحداث الحياة، ومن ثم في قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أَو الحدث. وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أنْ يقوم بتحديد الأفكار والتعامل معها. وقد استخدم الباحث هذه الإستراتيجية لما لها من أهمية في إعادة البناء المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج.

إنَّ هذه الإستراتيجية المعرفية تم استخدامها من قبل (دراسة المرعي ,2012) والتي استهدفت تأثير العلاج المعرفي السلوكي (أنموذج بيك) في تصحيح فرض المفهوم الخاطئ لدى المصابين بالاكتئاب.في برنامجه الإرشادي الذي توصل إلى نتائج ايجابية

في استخدام هذه الإستراتيجية والتي تؤكد على أن هناك تغيرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي مما يدل على تأثير هذه الإستراتيجية على البرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية.

2. التحويل:

ويعني تحويل اهتمام المسترشد من التركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التي تسبب له الاضطراب إلى أوجه نشاط عديدة مثل الألعاب الرياضية والأنشطة الفنية والاجتماعية.

3. التخلي عن المطالب:

وذلك من خلال التخلص من مجموعة الواجبات المطلقة أَو "الينبغيات" التي ينظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبب له المخاوف أَو القلق والكرب والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظمة للسلوك ومسببة للاضطرابات المختلفة، ويجب على المرشد إن يقوم بتعليم المسترشد إن يضع قواعد بديلة.

4. التحصين التدريجي:

وتقوم هذه الطريقة على تشجيع المسترشد على مواجهة الوحدة النفسية تدريجيًا. ويتمثل الهدف الرئيس من ذلك في تحديد المشاعر بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك المواقف، ويتمثل الهدف من العلاج في تغيير تلك التصورات الخاطئة، فيؤدي هذا التغيير أَو التصحيح أَو التعديل إلى تحسن عملية التوافق(محمد, 2000، ص68-71).

5. الإبعاد والتركيز:

يطلق "بيك" على العملية التي ينظر بها إلى الأفكار بـ"الإبعاد" وهي تشمل الاعتراف بان الأفكار التلقائية ليست هي الواقع ولا يوثق بها وهي ضارة بالتكيف وتشمل على إحداث خارجة عن إطار الفرد.

6. ملء الفراغ:

عندما يتحدث الفرد عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منه تجاه هذه الإحداث فانه توجد فجوة عادة بين المثير والاستجابة وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات

وتقع على المرشد مهمة ملء الفراغ؛ وذلك من خلال تعليم المسترشد على إن يركز على الأفكار والتصورات التي تحدث في إثناء معايشة المثير والاستجابة. وقد استخدم الباحث هذه الإستراتيجية؛ لما لها من أهمية في إعادة البناء المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج.

إنَّ هذه الإستراتيجية المعرفية تم استخدامها من قبل (دراسة عباس, 2013) والتي استهدفت الإرشاد المعرفي في تنمية الشعور بالمسؤولية لدى طالبات المرحلة المتوسطة, في برنامجه الإرشادي والذي توصل إلى نتائج ايجابية في استخدام هذه الإستراتيجية والتي تؤكد على أن هناك تغيرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الشعور بالمسؤولية لدى المجموعة التجريبية.

7. التدريب البيتي:

لكي نمكن الفرد من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد ولكي نساعده على أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحسية، ولكي نقوي وندعم أفكاره ومعتقداته الصحيحة الجديدة يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية ويحسن إن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة الإرشادية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة (أبو اسعد ,عربيات،2009، ص240).

8. توثيق الاستنتاجات:

ومع إنَّ الفرد قادر على التمييز بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية، إلا انه يحتاج إلى تعلم أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقيقة. وان تتسم استنتاجاته في المواقف المختلفة بالواقعية وعلى تحديد تلك الاستنتاجات بشكل جيد والعمل على تقييمها في ضوء الواقع. وقد استخدم الباحث هذه الإستراتيجية لما لها من أهمية في إعادة البناء المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج.

إنَّ هذه الإستراتيجية المعرفية تم استخدامها من قبل (دراسة الحسين, 2008) استهدفت أثر برنامج أرشادي معرفي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة

الإعدادية, في برنامجه الإرشادي والذي توصل إلى نتائج ايجابية في استخدام هذه الإستراتيجية والتي تؤكد على أن هناك تغيرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية.

9. تغير القواعد:

يقع سوء التوافق عندما يستخدم المسترشد القواعد غير الواقعية والإحكام المطلقة استخدامًا تعسفيًا أَو غير ملائم، ويحاول المرشد استبدال تلك القواعد والإحكام بأخرى أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلًا من الأمان، وعلى الألم بدلا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر والمخاطرة التي تنطوي عليها المواقف العادية (باتر سون، 1990، ص38).

10. الأعمدة الثلاثة :

قائمة الايجابيات والسلبيات والموازنة بينها: يتم الطلب من المسترشد أن يكتب قائمة بالايجابيات عند اتخاذ القرار والسلبيات عندما لا يتخذ القرار المناسب ثم يقارن بينهما (أبو أسعد, عربيات،2009، ص228). ووصف دويل (Doyle) تنوعا أخر للمسترشدين لتحليل نفسه عن طريق استخدام طريقة الأعمدة الثلاثة التي يتعلم من خلالها الكثير عن أفكاره؛ إذ يسجل المسترشد المواقف التي تسبب له القلق في العمود الأول ويسجل أفكاره حول الموقف في العمود الثاني وفي العمود الأخير يسجل الأخطاء التي يمكن ملاحظتها في عملية التفكير. (برادلي ت. ارفورد وآخرون, 2012 , ص5). وقد استخدم الباحث هذه الإستراتيجية لما لها من أهمية في إعادة البناء المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج. أن هذه ألاستراتيجيه المعرفية تم استخدامها من قبل الباحث في برنامجه الإرشادي لم يتطلع الباحث على دراسة سابقة استخدمت هذه الإستراتيجية فقد أكدت هذه الإستراتيجية عل الفرق بين السلبيات والايجابيات والمقارنة بينهما.

11. الحديث الذاتي:

وذكر فيرنون (Vernon) بأنَّهُ يمكن استخدام الحديث الذاتي كأسلوب مع طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من ردود أفعال عندما يجد الطلاب أنفسهم في موقف ضاغط يرغبون التصرف بعقلانية يمكنهم أن يكرروا الموقف بايجابية وهذا يقلل شعورهم بأنهم ضحايا ويشعرون بأنهم أكثر سيطرة على المواقف وسوف يتصرفون بطريقة أكثر حكمة (برادلي ت- ارفورد وآخرون، 2012، ص5). وقد سار فيكتور رايمي (V.Raimy) على نهج بيك (A.Beck)، وقدم فرض المفهوم الخاطئ (Misconception)، ويرى فيه أن الاضطرابات النفسية تعد نتيجة للمعتقدات والاتجاهات الخاطئة، ويتمثل الهدف من العلاج والإرشاد النفسي في تغيير تلك المفاهيم أَو التصورات الخاطئة، فيؤدي هذا التغيير أَو التعديل إلى تحسن عملية التوافق، والجدير بالذكر أن (رايمي) لم يحدد طريقة معينة بعينها لإحداث هذا التغيير،فهو يريد أن يحدث هذا التغيير في التصور أَو المفاهيم الخاطئة وبأية وسيلة (محمد، 2000، ص71)؛ وهذا ما دفع الباحث لأنْ يتخذ من (الحديث الذاتي لـ ميكنبوم Meichenbam) كإستراتيجية معرفية يمكن الإفادة منها في الأنشطة المقدمة للمجموعة التجريبية.

وقد استخدم الباحث هذه الإستراتيجية لما لها من أهمية في إعادة البناء المعرفي بما يتناسب مع الحاجات الإرشادية التي نفذها البرنامج. إنَّ هذه الإستراتيجية المعرفية تم استخدامها من قبل (دراسة كرم الله , 2010) والتي استهدفت اثر أسلوبيين إرشاديين (التحدث الذاتي – إعادة البناء المعرفي) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة, في برنامجه الإرشادي والذي توصل إلى نتائج ايجابية في استخدام هذه الإستراتيجية والتي تؤكد على أن هناك تغيرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي مما يدل على تأثير الحديث الذاتي في تعديل البنى المعرفية.

يتضح مما سبق أن نظرية الإرشاد المعرفي تؤكد على دور الأفكار, كونها محددات أساسية للسلوك الإنساني, كذلك تؤكد على إعطاء الأولوية للخبرة الداخلية الحالية في التحليل السيكولوجي, وتؤكد على أن الشخصية لديها القابلية على التغير والتأقلم بحسب معطيات الظروف التي يمر بها الفرد.

ثالثاً: دراسات سابقة previous studies:

يتضمن هذا الجزء استعراض دراسات سابقة لها علاقة بموضوع البحث الحالي, والتي تمكن الباحث من الحصول عليها , وقد قسمت على مجموعتين بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها.

المحور الأول: دراسات تناولت اتخاذ القرار

عراقية، وعربية، وأجنبية

دراسة صبري (1968):

(علاقة اتخاذ القرار ببعض سمات الشخصية)

استهدفت الدراسة تعرف العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار وعلاقة اتخاذ القرار ببعض سمات الشخصية، وقد افترض الباحث وجود علاقة بين مدة اتخاذه وبعض سمات الشخصية (كالثقة بالنفس، والسيطرة، والميل العصابي)، تألفت العينة من (80) طالبًا من طلاب الجامعة (40) من الذكور و(40) من الإناث، واستخدم الباحث اختبار اتخاذ القرارات، ومقياس تطرف الأحكام والثقة، واختبار الشخصية، كما استخدم جهاز مراقبة للحصول على النتائج، وأظهرت النتائج أن عملية اتخاذ القرار تأخذ مدة أطول إذا كانت البدائل موضع الاختيار على درجة كبيرة من التشابه، وإنْ هناك علاقة ايجابية بين زمن اتخاذ القرار، وكل من الثقة بالنفس والميل العصابي والسيطرة (صبري، 1968، ص69).

دراسة العبيدي (1987):

(دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في كيفية اتخاذ القرار من وجهة نظر نفسية)

استهدفت الدراسة تعرف بعض المتغيرات المؤثرة في كيفية اتخاذ القرار من وجهة نفسية. وتألفت عينة الدراسة من (180) خريجًا جامعيًا من الذكور، وكانت أعمارهم بين

(24.27) سنة، وطبق الباحث أداةً تمثل موقفًا يتطلب من المستجيب اختيار بديل من ثلاثة بدائل متاحة لَهُ، إذ كان احد البدائل صحيحًا والثاني غير صحيح، والثالث مثلَّ التنازل عن اتخاذ القرار.

استخدم الباحث مقياس الخصائص العصابية (كراون – كرسب) وتحليل التباين ومربع كاي (كا^2)، وقد اعتمد الباحث على فرضيات عدة منها:

1. لزيادة الوقت ونقصانه تأثير في اتخاذ القرار.
2. لزيادة المعلومات ونقصانه تأثير في اتخاذ القرار
3. لنتائج اتخاذ القرار المعبر عنها بالمجازفة التي يستعد المرء لتحملها تأثير في القرار المتخذ.
4. لخصائص الشخصية ممثلة في ارتفاع الخصائص العصابية وانخفاضها تأثير في القرار المتخذ.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. يتحسن اتخاذ القرار بزيادة المعلومات.
2. لم تظهر المجازفة علاقة بتحسن القرار.
3. يتحسن القرار بزيادة الوقت المتاح لمتخذ القرار.
4. هناك علاقة بين القلق والتنازل عن القرار،ولكن لم تصل إلى دلالة إحصائية (ألعبيدي، 1987، ص175).

دراسة توفيق وسليمان (1995):

(العلاقة بين الضبط (الداخلي – الخارجي) والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة):

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الضبط (الداخلي – الخارجي) والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، بلغت عينة الدراسة (300) طالبًا وطالبة من ثلاث

ثقافات مختلفة (قطر، ومصر، واستراليا)، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس موقع الضبط (الداخلي – الخارجي) لروتر (Rotter) واختبار القدرة على اتخاذ القرار، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل التباين الثلاثي، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار، ووجود فروق بين الذكور في القدرة على اتخاذ القرار في العينات الثلاث ما عدا عينتي (قطر واستراليا) وجود فروق بين الذكور في مصدر الضبط بين العينات الثلاث ما عدا عينتي (قطر ومصر). أما عن الإناث فقد وجدت فروق بين العينات الثلاثة في كل من القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط ما عدا بين عينتي (قطر ومصر) (توفيق وسليمان، 1995 ، ص30).

دراسة الطائي (2001):

(السمات الشخصية وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرارلدى طلبة القانون)

1. السمات الشخصية لطلبة القانون وقدرتهم على اتخاذ القرار.
2. كشف العلاقة بين سمات الشخصية واتخاذ القرار.
3. معرفة دلالات الفروق في سمات الشخصية بحسب الجنس والتخصص مع معرفة دلالات الفروق في اتخاذ القرار بحسب الجنس والتخصص، وتكونت عينة البحث من طلبة كلية القانون في جامعة بغداد للدراسات الصباحية من طلبة البكالوريوس للصف الرابع وطلبة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه في سنتي التحضير والبحث، إذ بلغ عددها(190) طالب وطالبة موزعين بحسب الجنس والتخصص،وقد اعتمدت الباحثة مقياس ريموند كاتل لسمات الشخصية المعروف باختصار(16pf) وتبنت مقياس اتخاذ القرار المعد من قبل صابر(1994)، وقد استخدمت لحساب ثبات المقياسين طريقة إعادة الاختبار وبطريقة تحليل التباين، وبعد تطبيق المقياسين على عينة البحث وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج ما يأتي:

1. طلبة كلية القانون في جامعة بغداد، يميل إلى سمات اجتماعية سهلة المعاشرة، والذكاء، والاتزان الانفعالي، والسيطرة، والانبساط، وقوة الأنا الأعلى، والإقدام، والإحساس، والشك، وخيالي، وغير عملي، والثقة بالنفس، والاكتفاء الذاتي، وقوة اعتبار الذات، وشدة التوتر الدافعي.
2. طلبة كلية القانون بصورة عامة لديهم القدرة على اتخاذ القرار.
3. هناك فروق في السمات الشخصية ولصالح الإناث.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار وتبعًا للجنس والتحصيل (الطائي،2001، ح – ي)

دراسة عسكر (2004):

(الجزمية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة)

استهدفت الدراسة قياس الجزمية وقياس اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة ومقياس اتخاذ القرار، وكذلك تعرف العلاقة بين الجزمية واتخاذ القرار، وتألفت عينة البحث من (480) طالبًا وطالبة ومن أربعة كليات (الآداب، والهندسة من جامعة بغداد، والآداب، والعلوم من الجامعة المستنصرية)، وكان تمثيل الجنس متساويًا، وقد وضع الباحث أداتين الأولى مقياس الجزمية والثانية مقياس اتخاذ القرار. وقد استخدم الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون – ومربع كاي لدلالة الفروق عند الخبراء– والوسط الحسابي– والوسط الفرضي– والاختبار التائي T-test لعينة واحدة ولعينتين – وتحليل التباين الأحادي، وطريقة شيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الجزمية في القدرة على اتخاذ القرار، وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية، وجود علاقة دالة بين الجزمية واتخاذ القرار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة مرتفعي ومنخفضي الجزمية في القدرة على اتخاذ القرار، وأيضًا تمتع الطلبة أفراد العينة بالقدرة على اتخاذ القرار (عسكر، 2004 : 62).

دراسة إبراهيم (2004)

(**انماط الشخصية** (a_ b) **والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة**)

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية(A-B)والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة.
2. التعرف على طبيعة العلاقة بين كل عرض من أعراض الميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة.
3. التعرف على دلالة الفرق في أنماط الشخصية(A-B) والميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمتغيري (الجنس والاختصاص).
4. التعرف على مدى إسهام سمات أنماط الشخصية(A-B)في تباين أعراض الميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار.

وتكونت عينة البحث من(500)طالب وطالبة اختيروا عشوائيًا من طلبة السنة الرابعة في أقسام الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين للعام الدراسي(2003.2004)وقد قسمت العينة بحسب الجنس والتخصص،ولغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس أنماط الشخصية(A-B)اعتمادًا على الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة فبلغ عدد فقراته(54) فقرة ولكل فقرة أربع بدائل للإجابة، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس الخاصة بالبحث وهي(مقياس أنماط الشخصية(A-B)،ومقياس كراون– كرسب للميول العصابية،ومقياس القدرة على اتخاذ القرار) وقد قامت الباحثة بترجمة المقاييس إلى الكوردية واستخرجت صدق الترجمة لها،حيث تم تطبيقها باللغتين العربية والكوردية، وبعد التطبيق استخدام لمعالجة البيانات الوسائل الإحصائية التالية(مربع كأي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سيرمان–براون، والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والانحدار المتعدد التدريجي) وأظهرت النتائج الآتية:

1. سجلت العينة ككل مستوى متوسط على مقياس الميول العصابية ومستوى منخفض على مقياس القدرة على القدرة على اتخاذ القرار.
2. وجود علاقة دالة بين أنماط الشخصية(A-B) والقدرة على اتخاذ القرار.

3. عدم وجود فرق دال إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمتغير التخصص الدراسي.
4. ظهور إسهام دال معنويًا لسمات الشخصية في القدرة على اتخاذ القرار.(إبراهيم، 2004، ص4).

دراسة لارسون Larson (1985)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقويم حل المشكلات واتخاذ القرار الناجح لدى طلبة الجامعة،وقد اختار الباحث عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (64) طالبًا ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس القرار الناجح لغرض تصنيف الطلبة السلبيين والإيجابيين في مهارات حل المشكلات،ومقياس القرار المهني (Vocation Decision) وبعد التطبيق وتحليل البيانات أظهرت النتائج :

1. إنَّ هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار.
2. إنَّ الطلبة الذين يدركون أنفسهم كإيجابيين في حل المشكلات كانوا أكثر ثقة في قدرتهم على اتخاذ القرار،وأكثر ثقة في إمكانياتهم المهنية من الطلبة الذين يدركون أنفسهم كسلبيين. (Larson,1985,p.55)

دراسة سافري Savery (1992)

كان هدف هذه الدراسة التعرف على الأساليب النموذجية لاتخاذ القرارات المدرسية، وقد بلغت عينة البحث (136) معاونًا لمديري المدارس، وبعد تطبيق المقياس وتحليل البيانات، توصل الباحث إلى:

إنَّ سياسات الإدارة التربوية والانضباطية، والمتغيرات الاقتصادية، ومستوى فاعلية أولياء الأمور في المشاركة، والوقت المتاح للتدريس، عوامل من شأنها التأثير سلبًا أَو إيجابًا في عملية اتخاذ القرارات المدرسية، وهي جميعًا ترتبط بالمهارات الشخصية، والأنماط القيادية، والخبرة الذاتية لمتخذ القرار، مما ينبغي الاعتراف بأهميتها لدى

تقـويم مـدى الابتعـاد أَو الاقتـراب مـن النموذجيـة لاتخـاذ القـرارات المدرسـية (Savery,1992, p.28).

رابعاً: مناقشة الدراسات السابقة لاتخاذ القرار:

إن الهدف الأساسي من استعراض الدراسات السابقة هو إعطاء الباحث رؤية واضحة وإمكانية موازنتها في بعض الجوانب الرئيسية مثل الأهداف والعينات التي تم دراستها والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية التي عولجت بها و النتائج التي تم التوصل إليها، ومقارنة ذلك مع الدراسة الحالية، **كما موضح فيما يأتي:**

1. **الأهداف:**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة صبري (1968) استهدفت تعّرف العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار وعلاقته ببعض سمات الشخصية , واستهدفت دراسة لارسون (1985) Larson تعّرف العلاقة بين تقويم حل المشكلات واتخاذ القرار الناجح, بينما استهدفت دراسة العبيدي (1987) التعرف على بعض المتغيرات المؤثرة في كيفية اتخاذ القرار من وجهة نظر نفسية, كما استهدفت دراسة سافري (1992) Savory على تعّرف الأساليب الانموذجيه لاتخاذ القرارات المدرسية, واستهدفت دراسة توفيق وسليمان (1995) تعّرف العلاقة بين الضبط (الداخلي – الخارجي) والقدرة على اتخاذ القرار, وكما كشفت دراسة الطائي (2001) عن السمات الشخصية لطلبة القانون وقدرتهم على اتخاذ القرار أي كشف العلاقة بين المتغيرين, كما هدفت دراسة إبراهيم (2004) تعّرف طبيعة العلاقة بين أنماط الشخصية (A-B) والقدرة على اتخاذ القرار, واستهدفت دراسة عسكر (2004) قياس الجزمية وقياس اتخاذ القرار والتعرف على العلاقة بين الجزمية واتخاذ القرار.

أما البحث الحالي فقد جاء هدفه بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

2. **العينة:**

لقد تباينت عينات دراسات سابقة من حيث الحجم والنوع، إذ إنَّ اختيار حجم العينة يختلف باختلاف أهداف البحث وطبيعة وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة، فيعتمد تحديد أفراد العينة على هدف البحث ونوعه (تجريبي، مسحي، وصفي..الخ). ويتضح من خلال استعراض دراسات سابقة التي تناولت(متغير اتخاذ القرار) أن إحجام العينات يتراوح بين (80) طالبا وطالبة في دراسة صبري (1968) , و(64) طالبا في دراسة لارسون (1985) Larson , و(180) طالبًا في دراسة ألعبيدي (1987) , و(136) معاونًا لمديري المدارس في دراسة سافري (1992) Savory , و(300) طالبًا جامعيًا في دراسة توفيق وسليمان (1995), و(190) طالبًا وطالبة في دراسة الطائي (2001) و(500) طالبًا وطالبة في دراسة إبراهيم (2004), و(480) طالبا وطالبة في دراسة عسكر (2004).

أما الدراسة الحالية فبلغت عينة الدراسة (30) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية.

3. الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة مقاييس واختبارات واستبيانات مختلفة بحسب طبيعة الدراسات, فمنها من استخدم اختبارات اتخاذ القرار ومقياس تطرف الأحكام والثقة واختبارات الشخصية, واستخدام جهاز المراقبة للحصول على النتائج كما في دراسة صبري (1968), ودراسة توفيق وسليمان (1995) استخدم الباحثان اختبار القدرة على اتخاذ القرار, ودراسة ألعبيدي (1987) استخدمت أداة تمثل موقفا يتطلب من المستجيب اختبار بديل من ثلاث بدائل ومقياس الخصائص العصابية (كروب – كسب) , أما دراسة لارسون (1985) Larson فأستخدم مقياس القرار , ومقياس القرار المهني (Decision Vocation) , أما دراسة سافري (1992) Cvarery فقد استخدم تطبيق المقياس وتحليل البيانات , أما دراسة الطائي (2001) فاستخدمت مقياس ريموند كاتل المعروف باختصار (pf16) وتبنت مقياس اتخاذ القرار المعد من قبل صابر (1994) , أما دراسة إبراهيم (2004) فقد استخدمت الأداة وهي مقياس الشخصية (A-B)، ومقياس

كرواب، وكرسب للميول العصابية، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار, أما عسكر فقد استخدم أداتين الأولى مقياس الجزمية والثاني مقياس اتخاذ القرار.

أما البحث الحالي فقد قام ببناء أداتين لتحقيق أهدافه وكما يأتي:

أ. إعداد مقياس لقياس اتخاذ القرار مكون من (24) فقرة , ذو تدرج رباعي (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا) , (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة), (تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة) , (لا نطبق عليَّ).

ب.بناء برنامج أرشادي معرفي مكون من (12) جلسة إرشادية.

4. الوسائل الإحصائية:

استخدمت بصورة عامة اغلب الدراسات معامل ارتباط بيرسون – وتحليل التباين الثلاثي – ومعادلة ألفا كرونباخ– والمتوسط الحسابي – والانحراف المعياري – والاختبار التائي – ومربع كأي – وطريقة شيفية – وتحليل التباين الأحادي – ومعادلة سيبرمان – والاختبار التائي لعينتين مستقلتين – الانحدار المتعدد – وطريقة إعادة الاختبار.

أما الوسائل المستخدمة في البحث الحالي فهي (البرنامج الإحصائي SPSS-16 للاختبارات – الاختبار التائي لعينتين متساويتين – الاختبار التائي لعينتين مترابطتين متزاوجتيين – مربع كأي – معامل ارتباط بيرسون – الوسط المرجح.

أولاً: منهج البحث Research Methodology:

اتبع الباحث في بحثه الحالي المنهج التجريبي الذي يؤكد على ملاحظة الوقائع ووضع الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة الفروض ثم الوصول إلى القوانين التي تحكم العلاقات بين الظواهر ومن هنا فان التجريب (هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة، وأَنَّ الغرض من المنهج التجريبي دراسة الارتباطات السببية فيما لو تم تغير في المتغير المستقل ومدى التغير الذي يمكن ان يحدثه في المتغير التابع (النجار الزعبي، 2009، ص37).

ثانياً: مجتمع البحث Population Of Research:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر، والتي يسعى الباحث إلى أن تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة،1992، ص159)، ويتكون مجتمع هذا البحث من طلاب المرحلة الإعدادية في مركز محافظة ديالى والبالغ عددهم على وفق الإحصاء التربوي للعام الدراسي (2013–2014) (3508) طالب موزعين على مدارس مركز قضاء بعقوبة الصباحية في محافظة ديالى البالغة(11) مدرسة إعدادية وثانوية. والجدول (1) يبين ذلك.

جدول(1)

يبين مجتمع البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مركز قضاء بعقوبة

ت	أسماء مدارس	الرابع		الخامس		السادس		المجموع
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
1	إعدادية الشريف الرضي	100	22	90	25	118	57	417
2	الإعدادية المركزية	104	35	103	45	116	76	479
3	إعدادية جمال عبد الناصر	73	54	78	55	103	71	434
4	إعدادية ديالى	49	28	60	65	72	77	351
5	إعدادية المعارف	111	51	125	32	179	63	561
6	إعدادية الطلع النضيد	78	-	58	108	38	107	389
7	ثانوية ألجواهري	70	-	60	-	69	-	226
8	ثانوية بلاط الشهداء	41	33	35	25	34	51	219
9	ثانوية السلام	35	40	12	45	35	40	207
10	ثانوية الحسن بن علي	-	40	–	20		41	101
11	ثانوية طرفة ابن العبد	44	34	25	-	-	26	129
	المجموع	705	337	646	420	791	609	3508

وقد اختار الباحث طلاب الصف الخامس العلمي عينة للبحث وذلك للأسباب الآتية:

1. يعد طلبة الصف الرابع الإعدادي في مرحلة انتقالية بين الدراسة المتوسطة والدراسة الإعدادية فهم في بداية التكيف مع مرحلتهم الجديدة وتفاعلهم الاجتماعي لذا تم استبعادهم من عينة البحث.
2. تم استبعاد طلبة الصف السادس الإعدادي كذلك بسبب الصعوبات الإدارية المتوقع اعتراضها طريق الباحث.

ثالثاً: **عينة البحث Sample Of Research**:

تُعدُّ عملية اختيار العينة مشكلة تواجه الباحث أحيانًا، إذ يجب معرفة بعض الاعتبارات التي يمكن من خلالها تحديد حجم العينة، وفي هذا المجال يرى أيبل (Ebel) أن سعة حجم العينة وكبرها هو الأفضل في عملية اختيار العينة، لاعتقاده انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ (الكبيسي والجنابي، 1987، ص69).

ويقصد بعينة البحث هي جزء من المجتمع الأصلي للبحث، ويقوم الباحث بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع الذي سحبت منه، ويتم اختيارها لإجراء دراسة عليها على وفق قواعد خاصة ويجب أن تمثل المجتمع تمثيلًا سليمًا(عبد الرحمن وزنكنة، 2008، ص304).

1. عينة التحليل الإحصائي:

ترى نانلي (Nannily) ان نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن نسبة (5,1) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي. (Nannily, 1978 ,p.262) وتشير أنستازي أن أفضل حجم لعينة التحليل الإحصائي أن يكون (400) مستجيب (Anastasi, 1988, p.33). وعلى وفق هذا المعيار ارتئ الباحث الذهاب مع الرأي الثاني بأن تكون عينة بحث التحليل الإحصائي (409) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية إذ تم استبعاد (9) استمارات كانت غير صالحة فأصبحت العينة النهائية (400) طالب من (الصف الخامس العلمي، إذ إنَّ هذا العدد (400) طالب يمكن أن يعطي أفضل صورة من الخصائص السيكومترية. وقد تم اختيارهم بطريقة النسب المئوية للعينات العشوائية بواقع (63%) من كل مدرسة من المدارس الصباحية الموجودة في مركز قضاء بعقوبة علمًا تم الحصول على أعداد المدارس من مديرية تربية ديالى –التخطيط التربوي بحسب كتاب تسهيل المهمة المرقم (44432) بتاريخ 2013/10/13 والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة(*)

ت	أسم المدرسة	الصف الخامس العلمي	عدد الطلاب	نسبة 63%من كل مدرسة
1	إعدادية الشريف الرضي	أ+ب	90	57
2	الإعدادية المركزية	أ+ب+ج	103	65
3	إعدادية جمال عبد الناصر	أ+ب	78	49
4	إعدادية ديالى	أ+ب	60	38
5	إعدادية المعارف	أ+ب+ج	125	80
6	إعدادية الطلع النضيد	أ+ب	58	37
7	ثانوية بلاط الشهداء	أ	35	22
8	ثانوية السلام	أ	12	7
9	ثانوية الجواهري	أ+ب	60	38
10	ثانوية الحسن بن علي	---	---	---
11	ثانوية طرفة ابن العبد	أ	25	16
	المجموع	19صف	646	409

(*) تم الحصول على أعداد الطلاب والمدارس من مديرية تربية ديالى – التخطيط التربوي

2. العينة الاستطلاعية:

يُعَدُّ التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم فقرات المقياس ضروريًا لبناء المقاييس النفسية (فرج, 1980, ص160). وينصح قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية تطبيقه على عينة استطلاعية لغرض التأكد من وضوح التعليمات وسهولة فهم الفقرات وكيفية الإجابة عن المقياس والوقت المستغرق للإجابة, لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالب من طلاب الصف (الخامس العلمي) من إعدادية (الشريف الرضي), وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن التعليمات كانت واضحة وكذلك فقرات وبدائل المقياس وطريقة الإجابة, من خلال المثال التوضيحي وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة تتراوح بين (25–30) دقيقة .

3. عينة تطبيق البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بالخطوات الآتية لاختيار عينة التطبيق وكما يأتي:

أ. تطبيق مقياس اتخاذ القرار على طلاب الصف الخامس الإعدادي وقد بلغ عدد الطلاب (58) وقد بلغ الطلاب الذين يعانون من ضعف في اتخاذ القرار (40) طالبا وقت تراوحت درجاتهم ما بين (35–22) درجة.

ب. اختار (30) طالب بالطريقة القصدية من الذين حصلوا على درجات أدنى من الوسط الفرضي(*) البالغ (36) على مقياس اتخاذ القرار، تم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بواقع (15) طلاب في كل مجموعة وكما مبين في الجدول (3)

(*) تم استخراج الوسط الفرضي من خلال جمع بدائل المقياس الأربعة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات وكان الوسط الفرضي للمقياس (36) وتم اختيار (30) استمارة من هم اقل من الوسط الفرضي.

الجدول (3)

يبين عينة التطبيق

المجموعة التجريبية	**15**
المجموعة الضابطة	**15**

رابعاً: أداتا البحث Research of tools:

بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بالموضوع لم يجد الباحث مقياس يتناسب مع موضوع العينة لذلك ارتأى الباحث ان يقوم ببناء مقياس وبرنامج ارشادي يتناسب مع أهداف بحثه ، لذا قام الباحث ببناء أداتين لبحثه وهي:

أولًا: مقياس اتخاذ القرار

1. تحديد المفهوم:

في ضوء المنطلقات النظرية والمفاهيم الأساسية للبحث الحالي يشير المتخصصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والنظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس (Cranach, 1970, p.404)؛ لأنها تقوم بإعطاء الباحث رؤية في الإجراءات والأسس التي ينبغي أن يعتمدها في بناء مقياسه وقد قام الباحث باعتماد التعريف الأتي: وفق مبادئ نظرية التنافر المعرفي المتبناة من قبل الباحث للعالم ليون فسنجر وهو(عملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطة الحياة اليومية فتجعله يمر بحالة من الصراع (conflict) النعيمي, 2014، ص279.

2. إعداد فقرات المقياس وصياغتها:

يُعَدُّ موضوع إعداد وصياغة فقرات المقياس في العلوم التربوية والنفسية من الأمور المهمة إذ كلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه حصل على نتائج صادقة ودقيقة في قياس الظاهرة المراد قياسها. ومن الضروري أن يراعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

- أنْ تكون الفقرة قصيرة ومعبرة عن فكرة واحدة قابلة لتفسير واحد (أبو علام وشريف, 1989, ص134).
- أنْ تكون معبّرة عن رأي لا حقيقية (Edwards, 1957,p. 14).
- عدم استخدام القضايا الغامضة وغير المحددة. (الباوي، 1997، ص178).
- أنْ يكون محتوى الفقرة واضحًا وصريحًا ومباشرًا (الزوبعي وآخرون, 1984, ص69).
- أنْ تكون الفقرة والبدائل التي تحتويها ممثلة لمواقف الحياة اليومية لأفراد العينة (الإمام , 1990, ص 325).
- أنْ تصاغ الفقرات وبدائلها بطريقة تقلل فيها الاستجابات النمطية.
- معبرة عن صيغه الحاضر والمستقبل (طاقة , 1989, ص 179).

وعلى وفق تلك المعايير تم صياغة (26) فقرة، وقد راعى الباحث في صياغته لتلك الفقرات وضوح الفقرة وأن تكون الفقرة قصيرة وتحمل فكرة واحدة وتكون الفقرة مثبتة واختار (4) بدائل لكل فقرة ولهذه البدائل أوزان تتراوح من (0، 1، 2، 3) فقد كانت البدائل هي:

- وتنطبق عليَّ بدرجة كبيرة وتحصل على (3) درجات.
- وتنطبق عليَّ بدرجة متوسطة وتحصل على (2) درجتان.
- وتنطبق عليَّ بدرجة قليلة وتحصل على (1) درجة واحدة.
- لا تنطبق عليَّ وتحصل على (0) صفر من الدرجات.

3. صلاحية الفقرات:

تُعدُّ صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد. إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة, 1985, ص157)، ولهذا الغرض تم عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية بفقراته (26) فقرة في ملحق(4) والموزعة على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس في ملحق(2) وإبداء

أرائهم العلمية السديدة في مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها من خلال تسجيل ملاحظاتهم حول مدى:

- صلاحية الفقرات والبدائل المعبرة عنها.
- دقة بدائل الاستجابة وأوزانها.
- تعديل ما ترونه مناسبًا أو أي ملاحظات تفيد البحث.

وقد استعمل الباحث النسبة المئوية للتعرف على مدى اتفاق المحكمين على إبقاء الفقرات التي تقيس عملية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وعدت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر صالحة لاتفاق المحكمين على فقرة المقياس واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة، بشرط ان لا تحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80%، إلا بعد أنْ يتفق التحليل الإحصائي للفقرة مع آراء المحكمين. ويتفق على قبولها وإبقائها في المقياس.

وقد ظهر أن جميع الفقرات قد حصلت على نسبة الاتفاق المطلوبة, مع إجراء تعديلات طفيفة في بعض الكلمات في صياغة الفقرات باستثناء الفقرات (11، 22).

4. التحليل الإحصائي للفقرات:

ويقصد بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار أنه يجب تحليل فقرات المقياس إحصائيًا لغرض اختيار (الفقرات) التي تخدم البحث واستبعاد الفقرات غير المناسبة بإيجاد قوتها التمييزية مما يساعد على زيادة صدق المقياس وثباته (Vrbina & Anastasi, 1997, p.19) وإن الهدف من إجراء تحليل الفقرات إحصائيًا هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebell,1972,p.392). وإنَّ خصائص المقياس تعتمد إلى حد كبير على الخصائص القياسية لفقرات المقياس فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أو قوتها أعطت مؤشرًا على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه, ويشير أيبل (Ebell) كذلك إلى أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله (Ebell,1972, p.392).

تمييز الفقرات:

إنَّ الهدف الأساس من هذه الخطوة هو تطبيق المقياس على عينة من المجتمع لغرض إيجاد درجة الانسجام في الاستجابة لاستبعاد الفقرات غير المميزة ولغرض تحليل الفقرات باستخراج القوة التمييزية. ولقد تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة بلغت (400) طالبًا من طلاب المديرية العامة لتربية ديالى وبالطريقة العشوائية, وقد لجأ الباحث إلى حساب القوة التمييزية للفقرات باعتماد طريقتين هما:

الطريقة الأولى: أسلوب المجموعتان المتطرفتان

يقصد بها قدرتها على ان تميز بين الطلبة الحاصلين على درجات مرتفعة، وبين من حصلوا على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات (الظاهر، 1999، ص129) فالفقرة الفعالة هي تلك الفقرة التي تقيس السمة، وتميز بين طالبين يختلفان فعلًا في السمة اختلافًا سلوكيًا وفي الوقت نفسه تقيس سمة معينة من دون غيرها.(عودة، 1998، ص106)

وقد أتبع الباحث الخطوات الآتية:

1. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
2. ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
3. تعيين الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس والـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا, وتراوحت استمارات المجموعة العليا بين (108) استمارة و(108) استمارة للمجموعة الدنيا وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي(216)استمارة (Anastssl, 1997, p.208)
4. استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة من كل فقرة من الفقرات المقياس ثم طبق الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، وبذلك بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05), لذا أعدت جميع الفقرات موجبة ومميزة على وفق هذا الأسلوب لأن قيمته التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية

البالغة (1,96) ودرجة حرية (214)، باستثناء الفقرات (11، 22) فقد كانت القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية، وبذلك تحذف الفقرتين كونها اتفقت مع آراء المحكمين في عدم صدقها وتميزها، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

يبين اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا لعينتين مستقلتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	2.72	1.624	1.95	1.972	3.117	دالة
2	2.79	1.725	1.87	1.841	3.770	دالة
3	2.62	1.952	1.99	1.893	2.395	دالة
4	2.54	1.995	1.92	2.002	2.271	دالة
5	2.19	1.272	1.58	1.693	2.976	دالة
6	2.49	1.593	1.76	1.996	2.955	دالة
7	2.66	1.924	1.94	1.927	2.738	دالة
8	2.49	1.997	1.34	1.696	4.545	دالة
9	2.78	1.794	1.76	1.945	3.984	دالة
10	2.29	1.700	1.18	1.564	4.978	دالة
11	2.29	1.724	1.99	1.883	/1.215 تحذف	غير دالة
12	2 .35	1.716	1.83	1.695	2.232	دالة
13	2.77	1.785	1.89	1.661	3.729	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
14	2.91	1.199	1.52	1.743	6.780	دالة
15	2.88	1.328	1.97	1.585	4.573	دالة
16	2.59	1.797	1.85	1.787	3.020	دالة
17	2.78	1.557	1.86	1.459	4.466	دالة
18	2.66	1.475	1.67	1.761	4.459	دالة
19	2.89	1.674	1.72	1.950	4.718	دالة
20	2.79	1.876	1.97	1.389	3.628	دالة
21	2.59	1.749	1.96	1.364	2.944	دالة
22	2.28	1.653	1.88	1.860	/1.660 تحذف	غير دالة
23	2.55	1.146	1.84	1.756	3.498	دالة
24	2.79	1.345	1.79	1.865	4.505	دالة
25	2.71	1.965	1.99	1.662	2.892	دالة
26	2.98	1.445	1.97	1.755	4.560	دالة

القيمة التائية الجدولية = 1.96عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجة حرية 214

الطريقة الثانية: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله (Kaplan and saccuzzo,1982, p.141)، إذ إنَّ مميزات هذا الأسلوب أن يقدم مقياسًا متجانسًا في فقراته (Nunnaily,1970,p.262)، إذ جرى استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة

والدرجة الكلية للمقياس باستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) طالب فتبين جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وعند درجة حرية (398) عدا الفقرتين (22.11)، إذ لم يرتقِ دلالة الارتباط فيها إلى مستوى الدلالة المعنوية، وفي هذا الصدد يشير (Guilford) إلى إن الفقرة التي ترتبط ارتباطًا ضعيفًا جدًا مع المحك تعد غالبًا فقرة تقيس سمة تختلف عن تلك التي تقيسها فقرات المقياس الأخرى إذ يجب استبعادها (Guilford, 1954, p.415) والجدول(5) يبين ذلك.

الجدول (5)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0.41	14	0.32
2	0.47	15	0.37
3	0،38	16	0.47
4	0.32	17	0.37
5	0,39	18	0.53
6	0.41	19	0.46
7	0.32	20	0.44
8	0.45	21	0.41
9	0.47	22	0.21
10	0.52	23	0.55
11	0.16	24	0.51
12	0.34	25	0.33
13	0.36	26	0.60

مؤشرات صدق المقياس

أولًا: الصدق الظاهري:

إنَّ أحد مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أنْ يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار على أن هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه, فعلى الباحث الاعتماد على حكم الخبراء (عيدان, 1996, ص200). ويشير أيبل (Ebell) إلى أنَّ أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebell, 1972, p.79) وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس اتخاذ القرار من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ملحق رقم(2) والإفادة من أرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس, وقد تم الإشارة إلى تفاصيل ذلك في فقرة صلاحية الفقرات.

ثانيًا: صدق البناء:

أي أنه الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءًا نظريًا أو سمة معينة (Anastasi, 1967, p.151) ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لتدل على معامل الاتساق الداخلي (أبو حطب وعثمان, 1973, ص104), استخرج دلالة صدق البناء للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون على فقرات المقياس, وأن تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يعد مؤشرًا على صدق البناء(فرج, 1980, ص313). ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية لذا يعد هذا الإجراء أيضًا مؤشرًا على صدق بناء المقياس لأن جميع الفقرات كانت ذات معامل ارتباط مقبول باستثناء الفقرتين (11,22) من المقياس.

مؤشرات ثبات المقياس

الثبات يعني اتساق نتائج المقياس مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الطرائق نفسها (منسي, 1994, ص147).والمقياس الثابت هو مقياس موثوق فيه ويعتمد عَليهِ (ثورندايك وهيجن,1989, ص71).

وقد تحقق الباحث من الثبات باستعمال الطريقتين الآتيتين:

أولا: طريقة إعادة الاختبار:

لتقدير الثبات بهذه الطريقة, طبق الباحث المقياس على عينة قوامها (100) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية اختيرت بطريقة عشوائية من إعدادية (الشام) وقد وضع الباحث علامات خاصة على كل استمارة لمعرفة المستجيبين وبعد مرور (14) يومًا وهي مدة مقبولة لإعادة التطبيق إذ أكد (آدمز) على أن أفضل مدة لإعادة الاختبار تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (Adams, 1966, P: 58). إعادة تطبيق مقياس اتخاذ القرار على العينة نفسها مع الأخذ بنظر الاعتبار العلامات السرية الموضوعة على الاستمارتين وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بين أن قيمة معامل الثبات (0,89) وتعد هذه القيمة مؤشرًا جيدًا على استقرار إجابات المستجيبين على مقياس اتخاذ القرار، ملحق الثبات رقم (7) يوضح درجات الثبات بين التطبيقين.

ثانيًا: طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا – كرونباخ:

طريقة ألفا كرونباخ وتشير هذه الطريقة إلى حساب الارتباطات بين جميع فقرات المقياس على أساس أَنَّ الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته, كذلك يُعَدُّ مؤشرًا على اتساق الفرد, أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة 2000, ص254).

1. ويشير (Nunn ally 1972) إلى أنَّ معامل ألفا كرونباخ يأتي بتغيير جيد للثبات بأغلب المواقف (Nunn ally, 1972, p.230).
2. وعند حساب معامل الثبات بهذه الطريقة كانت درجة الارتباط (0.90) وتعد هذه الطريقة أحدى طرق الاتساق الداخلي.

المؤشرات الإحصائية لمقياس اتخاذ القرار:

لغرض حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس البحث الحالي للاطمئنان على صحة إجراءات بناء المقياس, والركون إلى نتائج تطبيقه فيما بعد , تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية والجدول (6) يبين ذلك.

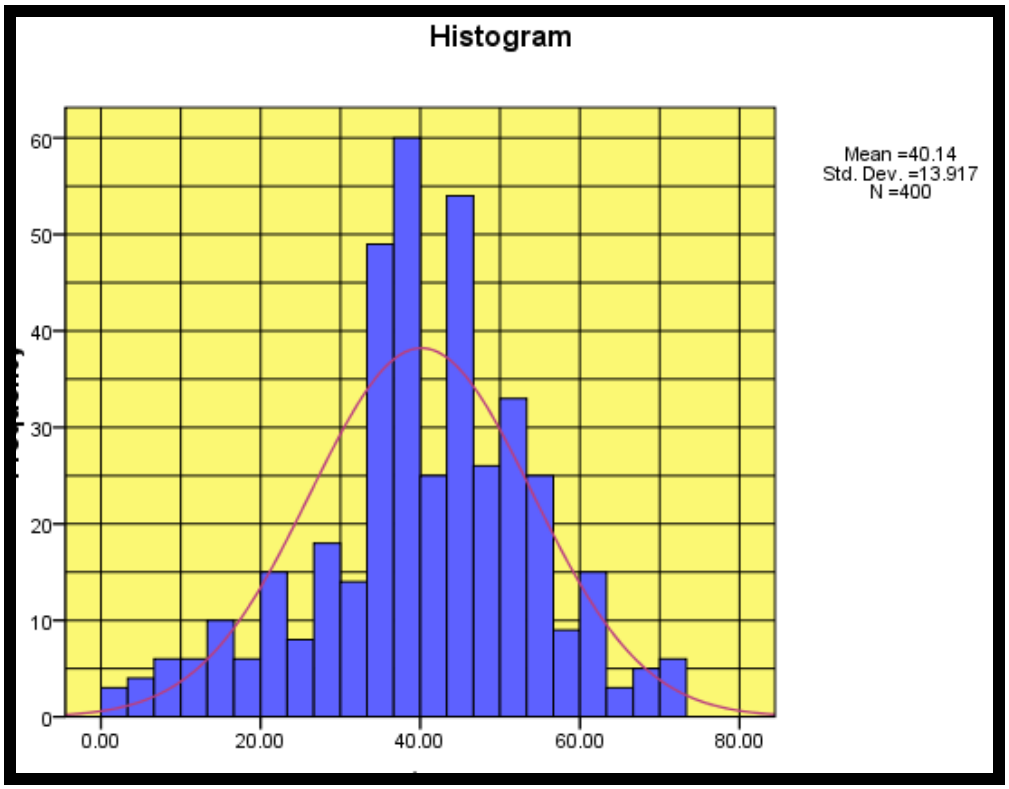
الجدول (6)

يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس اتخاذ القرار

المؤشرات الإحصائية	العينة
الوسط الحسابي Mean	40،1425
الخطأ المعياري Std. Error of Mean	0،69584
الوسيط Median	41.000
المنوال Mode	39،000
الانحراف المعياري Std. Dev	1،3916
التباين Variance	1،936
الالتواء Skewness	0،375
الخطأ المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	0،122
التفرطحKurtosis	0،191
الخطأ المعياري للتفرطح	0،243
المدى Range	71،000
اقل درجة Minimum	1،000
أعلى درجة Maximum	72،000

من استقراء الخصائص الإحصائية للمقياس يتبين أنَّ عينة البحث تتوزع توزيعًا اقرب إلى التوزيع الاعتدالي إذ تتقارب درجات الوسط والوسيط والمنوال مما يشير إلى أنَّ

العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلًا حقيقيًا وبالتالي تتوفر إمكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي تمثله، إذ إنَّ الاختيار العشوائي لعينة البحث يعد أحد مقومات السلامة الخارجية Earnable Validity للتجربة والتي تهتم أساسًا بإمكانية تعميم النتائج المتحققة في العينة على المجتمع الذي أُخذت منه والشكل(1) يوضح ذلك بيانيًا:



الشكل (1)

يوضح التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس اتخاذ القرار

خامساً: التصميم التجريبي: Experimental Design

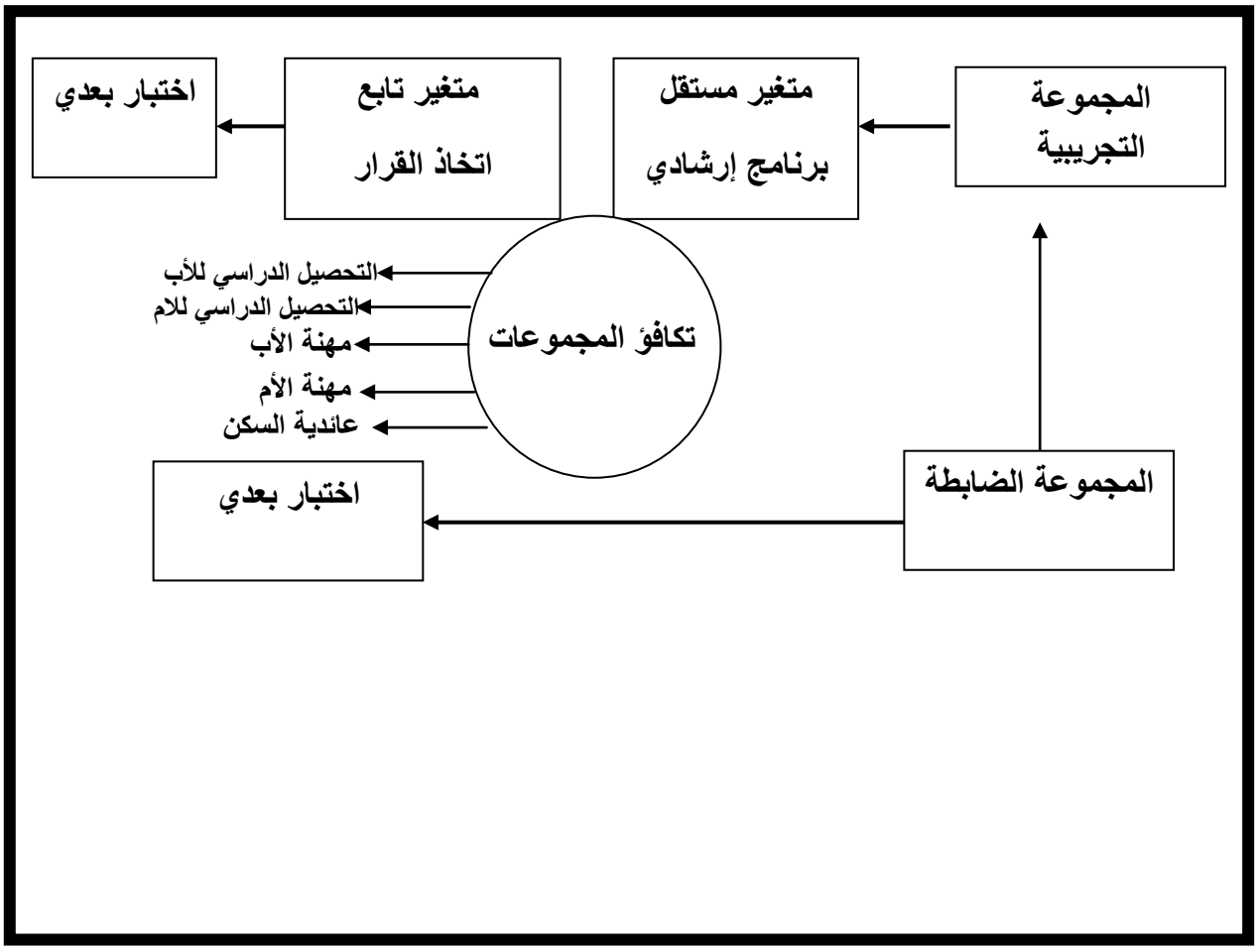
يقصد به: وضع الهيكل الأساس لتجربة ما، ويتضمن وصفًا للجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة ،إذ يتم فيها تحديد الطرائق لاختبار عينتها (العيسوي، 2000، ص80). فمن المعلوم أن اختيار التصميم التجريبي يتوقف على طبيعة الدراسة والظروف المرافقة لها، وهناك نماذج عديدة من التصميمات التجريبية؛ لذا ينبغي على الباحث اختيار التصميم التجريبي الملائم من بين هذه النماذج، لاختبار صحة النتائج المستنبطة من فروض البحث (عبد الحفيظ وباهي، 2000، ص112).

وعلى الرغم من أهمية البحث التجريبي بوصفه الأساس في تقدم التربية إلا أنه يواجه صعوبات في ضبط المتغيرات أحيانًا (فان دالين، 1980، ص38)،لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) معا لاختبار (القبلي والبعدي)،إن هذا التصميم يمنح الباحث قدرًا مقبولًا من الثقة إذ أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي ينجم عن تأثير الأسلوب وحده (نيل،1982، ص75).

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية لغرض وضع التصميم التجريبي:

1. اختيار (30) طالبًا عينة تجريبية بعد إجراء الاختبار القبلي ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس اتخاذ القرار.
2. تم توزيع أفراد العينة بصورة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (Control group) ومجموعة تجريبية (Experimental group).
3. إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيرات(درجات الطلاب, التحصيل الدراسي للأب , التحصيل الدراسي للام, مستوى مهنة الأب , مستوى مهنة الام عائديه السكن).
4. تم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية، في حين لم يقدم أي برنامج للمجموعة الضابطة.
5. إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالتها بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية في يوم 2014/4/4.

لذا استعمل الباحث تصميم المجموعة الضابطة العشوائية ذات الاختبارين (القبلي والبعدي)، وذلك لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال مقارنة نتائج الاختبار ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة إذ يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي) على المجموعة التجريبية في حين تترك المجموعة الضابطة بلا إرشاد كما موضح في الشكل (2) يبين ذلك.



الشكل (2)

يبين التصميم التجريبي على وفق فرضية البحث

(التصميم التجريبي على وفق فرضية البحث من إعداد الباحث)

السلامة الداخلية للتجربة:

تتحقق السلامة الداخلية التجربة عندما يتأكد الباحث من ان العوامل الدخيلة قد أمكنة السيطرة عليها في التجربة بحيث لم تحدث أثرًا في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي، 1985: ص95). وقد تم تحقيق السلامة الداخلية للتجربة من خلال إجراء التكافؤات بين المجموعة الضابطة والتجريبية، أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين على الرغم من توزيع الطلاب بشكل عشوائي على المجموعتين، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية. اعتمد الباحث إجراء التكافؤ بين المجموعتين وعلى موازنتها في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي: (التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للام، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وعائدية السكن).

سادساً: تكافؤ بين المجموعتين :

أن توفر التكافؤ بين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث, إذ يسعى الباحث إلى أن تكون مجموعات بحثه متكافئة حتى لا تكون الفروق في أدائها راجعة إلى الفروق بين المجموعات (أبو علام, 1989، ص114). على الرغم من أن المجموعتين التجريبية والضابطة للطلاب اختيرت عشوائيًا, عمل الباحث على تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في قسم من العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة وهي على النحو الآتي:

أ. درجات الطلاب على مقياس اتخاذ القرار.

ب. التحصيل الدراسي للأب.

ج. التحصيل الدراسي للام.

د. مستوى مهنة الأب.

هـ. مستوى مهنة الأم.

و. عائدية السكن.

ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبةِ أعلاه قام الباحث بأعداد استمارة معلومات ملحق (8), وزعت على طلاب (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وذلك قبل البدء بالتجربة ثم قورنت المعلومات التي تم التوصل إليها مع البطاقة المدرسية لكل طالب وذلك بمساعدة المرشد التربوي والمعاون للتأكد من صحة المعلومات.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لعينة الطلاب وعلى النحو الآتي:

1. التكافؤ في درجات مقياس اتخاذ القرار في الاختبار القبلي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير, فقد قام الباحث باستخدام T.Test وَتَبينَ أنَّ القيمة المحسوبة (0,987) والقيمة الجدولية (2,048) ومستوى الدلالة (0,05), وهي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

التكافؤ في درجات مقياس اتخاذ القرار في الاختبار القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	15	36	28،93	4،574	28	0،987	2،048	غير دالة عند 05،0
الضابطة	15		32،33	3،039				

2. التحصيل الدراسي للأب:

استعمل الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة دلالة الفرق في متغير التحصيل الدراسي للأب, وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (0,602)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (5،99) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2) وبذلك لم يظهر فرق دال

إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج*			(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية ودراسات عليا	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية ومعهد	كلية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	15	1	3	1	4	2	4	5	6	4	0،602	5،99	2	غير دالة
الضابطة	15	1	1	2	3	2	6	4	5	6				

* دمجت الخلايا مع بعضها كون التكرار المتوقع اقل من (5).

3.التحصيل الدراسي للام:

لمعرفة دلالة الفرق في هذا المتغير، استعمل الباحث اختبار مربع كاي ,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0،202)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (5،99) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (2) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

يبين القيم الإحصائية لمربع كأي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للام بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج*			(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		تقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كليه ودراسات عليا	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	15	5	5	2	1	1	1	5	5	5	0،202	5،99	2	غير دالة
الضابطة	15	4	5	1	1	2	2	4	5	6				

دمجت الخلايا مع بعضها كون التكرار المتوقع اقل من (5).

4.مهنة الأب:

رتبت مهنة الأب كما يأتي (موظف، كاسب) و لمعرفة دلالة الفرق استخدم الباحث اختبار مربع كأي,وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (0،136)وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84)عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأب		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			موظف	كاسب	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأب	التجريبية	15	9	6	0،136	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	15	8	7				

5. مهنة الأم:

رتبت مهنة الأم كما يأتي (موظفة، ربة بيت) و لمعرفة دلالة الفرق استعمل الباحث اختبار مربع كأي,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0،536)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأم		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
			موظفة	ربة بيت	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأم	التجريبية	15	8	7	0،536	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	15	6	9				

6. عائدية السكن:

رتب السكن كما يأتي (ملك، إيجار) و لمعرفة دلالة الفرق استخدمت الباحث اختبار مربع كأي, وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (2،143) وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)

التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	السكن		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			ملك	ايجار	المحسوبة	الجدولية		
عائدية السكن	التجريبية	15	6	9	2،143	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	15	10	5				

سابعاً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج الإرشادي:

1. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأهداف المطلوبة بأقل التكاليف الممكنة (الدوسري,1985، ص243-242) وبناءًا على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:
   أ. تحديد الحاجات.
   ب. تحديد الأولويات.
   ج. تحديد الأهداف.
   د. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
   هـ. تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري, 1985, ص244).
2. عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق لتحقيق أهداف البرنامج وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في الأهداف والأنشطة وقد اتفق الخبراء على البرنامج الإرشادي.

3. بعد معالجة المعلومات (نتائج القياس) إحصائيًا نظر الباحث في الفقرات الضعيفة التي تحتاج إلى معالجة في البرنامج وقام بتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

أ. تقدير حاجات الطلاب الإرشادية وتحديدها:

يعدّ حجر الأساس في عملية التخطيط، وبعد استشارة الخبراء وفي ضوء التوجيهات الحديثة لبناء البرامج الإرشادية قام الباحث بإدخال جميع الفقرات في البرنامج الإرشادي إذ أنها تعد جميعا حاجات إرشادية.

ب. تحديد الأولويات:

رتبت فقرات المقياس تنازليًا بسحب الاولويات وعدت الفقرات التي حازت على أقل من الوسط المرجح (1,5) فما دون لها الأولوية في البرنامج الإرشادي بحسب درجة قوة كل منها. بحسب أوساطها المرجح وقد ظهر من نتائج القياس ان هذه الفقرات تحتاج إلى الدخول في البرنامج الإرشادي والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

يبين فقرات مقياس اتخاذ القرار مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة بالمقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
12	1	اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب	2،035	%68
11	2	اتخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها	1،998	%67
16	3	قراراتي تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة	1،985	66،16 %
13	4	القرارات الصحيحة لا أتراجع عنها	1،975	%66
8	5	من الصعب أن أغير قراراتي	1،923	%64
18	6	اختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار	1،855	%62

17	7	استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبه	1،843	%61
24	8	أفكر في القرارات التي تتعلق بمهنه المستقبل	1،825	%61
21	9	اجعل اتخاذ القرار ناتجا عن دراسة متانيه ومعلومات أكيده	1،810	%60
22	10	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار	1،685	%56
19	11	لدي القدرة على تقييم نتائج قراراتي	1،678	%56
20	12	استطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة	1،598	%53
10	13	حينما اتخذ قرارا" اعتقد بضرورة تأييد الآخرين لقراراتي	1،575	%53
14	14	أقوم باتخاذ أي قرار في حدود الوقت المتاح	1،108	%37
15	15	اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات	1،098	%37
1	16	لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي	1،038	%35
2	17	ابني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيشه	1،018	%34
9	18	اتخذ قرارات مهمة في حياتي	1،018	%33،9
23	19	أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها	1،000	33،25 %
6	20	أميل إلى اتخاذ القرار من دون تأجيله	0،957	%32
5	21	أدافع عن القرار الذي اتخذه	0،905	%30
7	22	أتحمل مسؤولية اتخاذ القرار	0،848	%28
3	23	اختار بديلا مناسبا من بين عدة بدائل لحل المشكلة	0،775	%26
4	24	اخطط بشكل واضح ومحدد لانجاز قراراتي	0،700	%23

وقد حولت هذه الحاجات جميعًا (الفقرات) والتي عدة مشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية، والجدول (14) يبين الفقرات مع عنوان الجلسة.

ولما كان الباحث قد اعتمد مقياسا مؤلفا أربعة مستويات، مجموع أوزانها (6) وذلك بإعطاء (3) درجات للمستوى الأول " وتنطبق علية بدرجة كبيرة " و(2) درجتين للمستوى الثاني "تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة" و (1) درجة واحدة للمستوى الثالث "تنطبق عليَّ بدرجة قليلة" و(صفر) للمستوى الرابع "ولا تنطبق عليَّ"، وان متوسط المقياس هو(1،5)، عدّ هذا الوسط محكًا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة، والفقرة التي تمثل جانب الضعف.

الجدول (14)

تنظيم فقرات المقياس بصورتها النهائية على الجلسات

ت	فقرات	عنوان الجلسة
1	o اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب o اتخذ قرارات مهمة في حياتي	استثمار الوقت
2	o اتخاذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها o اختار الفرصة المناسبة للاتخاذ القرار o قراراتي تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة	تنمية التفكير المنطقي
3	o أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار o ابني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه o أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها	وضع أهداف قابلة للتحقيق
4	o استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبه o لدية القدرة على تقييم نتائج قراراتي	التخلص من الأفكار السلبية
5	o أدافع عن القرار الذي اتخذه o اختار بديلًا مناسبًا من بين عدة بدائل لحل المشكلة	تنمية أفكار ايجابية
6	o من الصعب أن أغير قراراتي o أميل إلى اتخاذ القرار دون تأجيله	الثقة بالنفس

7	○ اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات ○ اجعل اتخاذ القرار ناتجًا عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة	القدرة على الاستنتاج
8	○ استطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة ○ حينما اتخذ قرارًا اعتقد بضرورة تأييد الآخرين لقراراتي ○ لدية القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي	التفاؤل بالمستقبل
9	○ اخطط بشكل واضح ومحدد لانجاز قراراتي ○ أقوم في اتخاذ أي قرار في حدود الوقت ○ أفكر في القرارات التي تتعلق بمهنة المستقبل	تخطيط للمستقبل
10	○ أتحمل مسؤولية القرار ○ القرارات الصحيحة لأتراجع عنها	تحمل المسؤولية

ج. تحديد الأهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج هو تنمية اتخاذ القرار ولتحقيق ذلك تم تحديد أهداف خاصة لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج, كذلك إن تحديد الأهداف من شأنه أن يقوم العملية الإرشادية ومن ثم تحسين الطرائق المستعملة (الخطيب، 1995, ص83).

وحددت أهداف الأسلوب الإرشادي بما يأتي:

1. الهدف العام:

يعنى هذا الهدف بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية (نشواني، 1997، ص50)، وأنَّه يصف توقعات المرشد حول إمكانية إكساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي الحالي المتمثل بـ (إعادة البناء المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية).

2. الهدف الخاص:

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع صدوره من المسترشد بعد أن يتعلم السلوك المراد تعليمه (نشواني، 1997، ص51).

وحدد الباحث أهداف فرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والتي تنسجم مع طبيعة المشكلة، وقد عرضت على عدد من الخبراء والمختصين في مجال الإرشاد والتوجيه، كما موضح في (ملحق2).

3. الأهداف السلوكية:

إن هذه الأهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر، والهدف منها هو مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأهداف العامة (الخطيب، 1995، ص83). وتتضمن هذه الأهداف وصف السلوك المطلوب أداؤه بعد الانتهاء من كل جلسة إرشادية، من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك ليستطيع المرشد معرفة مدى تحقيقه.(نشواتي، 1997، ص56).

هـ. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج الإرشادي على وفق أسلوب إعادة البناء المعرفي:

أسلوب إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring:

يُعَدُّ أسلوب إعادة البناء المعرفي أحد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها ويستهدف إلى تعديل وتصحيح الأفكار والاتجاهات المضطربة وظيفيًا والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي إذ تعطل الأفكار قدرة الفرد على التعامل لمواجهة خبرات الحياة وتعطل التناغم الداخلي فتنتج عنها ردود فعل انفعالية زائدة، فالسلوك اللاتواؤمي ناتج عن خبرات ومعارف خاطئة ويقوم هذا الأسلوب على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة (باظه، 2003، ص278). ويستعمل مصطلح إعادة البناء المعرفي للإشارة إلى كل الانموذجات العلاجية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية (الموسوي، 2009، ص20).

1. تقديم الموضوع:

ويعني تقديم المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة إلى أفراد المجموعة الإرشادية، وقام الباحث بشرح كل موضوع من مواضيع الجلسات وإظهار إيجابياته.

2. المناقشة:

يناقش الباحث موضوع الجلسة مع أفراد المجموعة الإرشادية وذلك من أجل سماع آرائهم وأفكارهم حول الموضوع، والمناقشة طريقة إرشادية علمية تربوية تستهدف تغيير بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشدين، وإن المناقشة والحوار من أساسيات أسلوب إعادة البناء المعرفي فضلًا عن الفعاليات المساعدة الأخرى، وذلك لغرض تغيير الأفكار السلبية غير المتوافقة. إن هذا النشاط أو الفنية يساعد الطلاب على تغيير أنفسهم وسلوكهم من خلال إقناعهم (في أثناء المناقشة) بالأفكار الجديدة من دون ضغط أو إكراه، كما أنه يساعده على تعلم لغة الحوار والانفتاح على آراء الآخرين، وقد استعمل الباحث هذه الفعالية في الجلسات الإرشادية مع المجموعة التجريبية.

3. التعرف على التفكير اللاتكيفي Recognizing Maladaptive Ideation

ويعني مصطلح الأفكار اللاتكيفية Maladaptive Thoughts ذلك التفكير الذي يعطل القدرة على التكيف مع خبرات الحياة ويفسد التوافق الداخلي, ويولد ردود أفعال انفعالية غير مناسبة ومؤلمة , وبشيء من التدريب يزيد إدراك الفرد لهذه الأفكار, ومن ثم يمكن التركيز عليها واستبدالها بأفكار إيجابية عن طريق الحوار والمناقشة(بيك,2000، ص349).

4. أسلوب ملء الفراغ Filling of the Blank:

عندما يسجل الفرد الأحداث الخارجية وردود أفعاله حيالها فأنه يتوافر عادة (فراغ Blank) بين المثير والاستجابة الانفعالية ويكون باستطاعة الفرد أن يفهم سر ضيقه الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي مرت بفكره خلال هذه الأحداث وواجب المعالج أن يملؤه وذلك بتعليم الفرد التركيز على التصورات والأفكار التي تحدث بين المثير(الحدث) والاستجابة (الانفعالية) (باترسون، 1990، ص38).

5. الحديث الذاتي: Self-talk

يشير ألس (Ellis) 1962 إلى أن هذا اللون من الحوار أو التفكير اللاتكيُفي بوصفه عبارات مدخلة (Internalized statesmen) أو عبارات ذاتية (self - statement) تقولها لنفسك، ويقول (Maultsby) ملتسبي 1968 إنَّ لمثل هذه التفسيرات قيمة عملية من اذ أنَّها تلمح إلى المسترشد أنَّ أفكاره لا تكيفيه (آرون بيك2000، ص190).

استخدم الباحث هذه الإستراتيجية؛ إذ يفسح المجال لأي فرد من أفراد المجموعة إن يصف أو يعيش لحظات في مواقف ثم بعد ذلك يصف لنا هذه المواقف التي تدل على موضوع الجلسة، أو يتحاور مع نفسه في موضوع الجلسة ثم بعد ذلك يظهر لنا أفكاره ومعتقداته بعد حوار ألذات لكي يستطيع الباحث أن يحدد أفكاره اللاعقلانية وفيه يتم تعليم المسترشدين على التحدث مع أنفسهم وتوجيه التعليمات لها بصوت مسموع أو صامت، بحيث يفهموا متطلبات المهمات المطلوب منهم القيام بها وذلك من أجل ضبط سلوكهم (بطرس2010، ص179).

6. توثيق الاستنتاجات Authenticating Conclusions

يقوم الأفراد بوضع فروض وبناء استنتاجات والتسليم بها كما لو أنها حقيقة, ويقوم المعالج بتعليم الأفراد أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقيقة , ويتضمن ذلك معرفة أن الفرض ليس حقيقة وأن الاستنتاج ليس حقيقة واقعة, وتحديد وتقييم تلك الاستنتاجات في ضوء الواقع, باستخدام قواعد الدليل أو البراهين العلمية.

7. الأعمدة الثلاثة:

وصف "دويل" (Doyle) تنوعًا آخر يمكن للمسترشد استخدامه لتحليل نفسه, عن طريق استخدام الأعمدة الثلاثة التي يتعلم من خلالها الكثير عن أفكاره؛ إذ يسجل المسترشد المواقف التي تسبب له القلق في العمود الأول , ويسجل أفكاره حو الموقف في العمود الثاني, وفي العمود الأخير يسجل الأخطاء التي يمكن ملاحظتها في عملية التفكير (د. برادلي ت. ارفورد , وآخرون 2012، ص5). فقد فسر كل من

(أبو اسعد, وعربيات) الأعمدة الثلاثة بأنها قائمة مكونة من الايجابيات والسلبيات والموازنة بينهما: يتم الطلب من المسترشد ان يكتب قائمة بالايجابيات عند ترك التدخين والسلبيات عندما يبقى يدخن ثم يقارن بينهما. (أبو اسعد, وعربيات, 2012، ص37)

8. التدريب البيتي:

أي أعطاء فرصة لتجربة السلوك المتعلم حديثًا في مواقف حيويَّة واقعية تواجههم والتي تؤدي نتائجها إلى تشجيعه (Warren, 2003, p. 2).

9. **التقويـــم:**

ويتم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم المسترشدات لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور الجلسة وإظهار أهم النقاط الايجابية والسلبية للجلسة الإرشادية.

صدق البرنامج validity of the programmer:

لقد عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي واتفق الخبراء على جميع جلساته وكذلك لإبداء آرائهم حول:

1. مدى ملائمة الأساليب والتقنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج.
2. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
3. مدى ملائمة الوقت المخصص للجلسات.
4. إبداء الملاحظات لما يرونه مناسبًا.

وقد أخذ الباحث بالآراء وصولًا بالبرنامج إلى المستوى المطلوب وأصبح البرنامج بشكله النهائي كما مبين ادناه.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة أراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا/ ماجستير

م/ استبانة أراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي

الأستاذ الفاضل الدكتور..... المحترم.

يروم الباحث إجراء دراسة حول ((تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية))، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج إرشادي معرفي وفقًا لنظرية العلاج المعرفي للعالم (بيك) , وقد عرف الإرشاد المعرفي (بأنه العملية التي تزيل الألم النفسي وتساعد المسترشد على تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وطبيعة إدراكه للأمور). (Beck, 1991, p. 370)

وقد استخدم الباحث أسلوب إعادة البناء المعرفي في بناء البرنامج الإرشادي ومن أهم الإستراتيجيات.(المناقشة–تدقيق الاستنتاجات–الأعمدة الثلاثة–التعرف على الأفكار المشوه– الحديث الذاتي–ملء الفراغ)

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم نعرض على حضراتكم الأسلوب الإرشادي الذي يروم الباحث تطبيقه على طلاب المرحلة الإعدادية.أرجو منكم الاطلاع على الأسلوب وإبداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الأمور الآتية:

1. مدى ملائمة الأسلوب للهدف الرئيس للبحث.
2. مدى مناسبة الجلسات الإرشادية من حيث عناوينها وتسلسلها.
3. مدى صلاحية النشاطات المستخدمة.
4. مناسبة زمن الجلسة وعدد الجلسات.
5. ما ترونه مهمًا للإضافة.

المشرف **طالب الماجستير**

أ.د ليث كريم حمد **هيثم قاسم عبد الرزاق**

الجلسة الأولى: **الافتتاحية** **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1 2 3 4	تعّرف أفراد المجموعة بعضهم إلى البعض الأخر وان يعرف كل طالب بقية الطلاب في المجموعة. يتعرف أفراد المجموعة إلى الباحث. معرفة مكان وزمان الجلسات.	1.التعارف المتبادل بين إفراد المجموعة الإرشادية والباحث وتعريف إفراد المجموعة الإرشادية بالبرنامج وأهدافه هو إزالة الحواجز النفسية بين الباحث وإفراد المجموعة.	1.أن يتعرف إفراد المجموعة الباحث وعمله. 2. أن يتعرفوا بعضهم البعض. 3. أن يتعرفوا المكان والوقت المخصصين لتنفيذ البرنامج. 4. أن يظهر الاهتمام الطوعي بالبرنامج. 5. أن يبدوا المحافظة على الحضور والاستمرار.	1.يقوم الباحث بتعريف اسمه المجموعة الإرشادية. 2. يقدم الباحث الحلوى إلى إفراد المجموعة بجو من المرح والألفة لإزالة الحواجز النفسية. 3. الاتفاق على مكان وموعد الجلسة ويكون في مكتبة المدرسة. 4. يطلب الباحث من الطلاب عدم التغيب عن موعد الجلسة. 5. يقدم إفراد المجموعة أنفسهم إمام الآخرين. 6. الاتفاق على أهمية النشاطات.	1.أن يسأل الباحث عن اسم كل طالب. 2. هل تعرفوا الطلاب إلى مكان ووقت الجلسة. 3. يسأل الباحث هل يوجد طالب لا يريد المشاركة بالبرنامج.	

إدارة الجلسة الأولى (الافتتاحية)

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بإلقاء التحية (السلام) على الطلاب وقدم لهم الشكر على حضورهم الجلسة الإرشادية.
- طلب الباحث من الطلاب أن يقدموا أسماءهم لغرض التعرف عليهم.
- يقوم الباحث بتعريف نفسه إلى الطلاب لغرض تعريف اثر الإرشاد من قبل أفراد المجموعة الإرشادية.
- يشرح الباحث للطلاب أهداف البرنامج الإرشادي ويستمع إلى أسئلتهم حول البرنامج وأهدافه ويوضح لهم بعض الجوانب الغامضة لديهم.
- يحدد الباحث الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الإرشادي اذ سيكون المخصص هو المكتبة المدرسية ويومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، الساعة العاشرة والنصف.
- طلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية عدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات الإرشادية.
- طرح الباحث سؤال مباشر على الطلاب هو هل يوجد طالبٌ لا يرغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي؟ ثم طرح الباحث سؤال آخر هل عرفتم مكان الجلسات الإرشادية وزمانها؟
- طلب الباحث من الطلاب أن يكتبوا آراءهم عن الجلسة الأولى بشكل نقاط وتقديمه إلى الباحث في الجلسة القادمة.
- يودع الباحث الطلاب مؤكدًا على الالتزام بالأمور التي تم الاتفاق عليها.

الجلسة الثانية: **استثمار الوقت**: **جلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1 2	اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب. اتخاذ قرارات مهمة في الحياة.	تعريف المسترشدين بأهمية اتخاذ القرار في الحياة وفي الوقت المناسب.	1.أن يتعرف المسترشدون أهمية استثمار الوقت. 2. أن يفهم المسترشدون معنى استثمار الوقت في الحياة. 3. أن يعرف المسترشدون أن القرار المناسب في الوقت المناسب.	- المناقشة- القدرة على الاستنتاج- الأعمدة الثلاثة- - يقوم المرشد بتعريف المسترشدين معنى استثمار الوقت وأهميته في الحياة اليومية. - يقوم المرشد بمناقشة موضوع استثمار الوقت وأهميته مع المسترشدين. - أن يقوم المرشد بطرح عدة أسئلة حول الموضوع لمعرفة قابلية المسترشدين على استنتاج ما هو صحيح من خلال نتائج إجاباته - يقدم المرشد استمارة لكل طالب تتضمن السلبيات و الايجابيات و المقارنة بينهما حول استثمار الوقت - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عندما يريد المسترشد استثمار الوقت يخصه وكذلك في المناقشة	معرفة سلبيات الجلسة وايجابياتها من خلال توثيق الأسئلة الآتية: 1.ما معنى استثمار الوقت. 2. ما أهمية استثمار الوقت في الحياة. 3. ما علاقة استثمار الوقت بالحياة اليومية للمسترشدين.	تقديم واجب في الجلسة القادمة يتضمن رأي المسترشد باستثمار الوقت وأهميته في القرارات التي تصدر في الحياة العامة والمدرسية.

إدارة الجلسة الثانية (استثمار الوقت):

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (استثمار الوقت).
- يقوم المرشد بتعريف استثمار الوقت للمسترشدين وهو (عملية الإفادة من الوقت المتاح لدينا لتحقيق الأهداف التي نسعى أليها في حياتنا (العقيد،2001، 290 ص).
- يقوم المرشد بترديد العبارة الآتية ومناقشتها مع المسترشدين (الوقت كالسيف أن لم تقطعه قطعك).
- يقوم المرشد بتوضيح أهمية الوقت واحترامه وكيفية استثماره استثمارًا صحيحًا. فما أسهل ضياع الوقت وما أصعب التحكم به، في بداية السنة الدراسية يعتقد المسترشدين أن لديهم متسع من الوقت ألا أنهم يكتشفون انه ينزلق من بين أيديهم كالرمال ، وللتخلص من هذه المشكلة لابد من التنظيم الصحيح للوقت.
- يقوم المرشد بطرح عدة أسئلة على المسترشدين لمعرفة قابليتهم على الاستنتاج يسأل المرشد المسترشدين: ماهية الأنشطة التي قمت بها اليوم واستثمرت بها وقتك ثم يسأل سأل آخر: هل قضيت الساعة الأولى من وقتك اليوم بصورة فعالة.
- يحاول المرشد من خلال طرح الأسئلة على المسترشدين ومناقشتها معهم وذلك لتعليم المسترشدين على كيفية الحصول على الخطوات الصحيحة والمعلومات العلمية للوصول بالنتيجة إلى القدرة على الاستنتاج من خلال إجاباتهم عن تلك الأسئلة بشكل فرض.
- يقوم المرشد بتقديم استمارة إلى الطلاب تتكون هذه الاستمارة من ثلاثة أعمدة تتضمن سلبيات وايجابيات استثمار الوقت والنتائج المحصلة.

إستراتيجية الأعمدة الثلاثة

ت	ايجابيات استثمار الوقت	سلبيات عدم استثمار الوقت	النتيجة
1	وضع خطة فعلية لبداية اليوم.	عدم وضع خطة يومية لإدارة الوقت في بداية اليوم.	قام الباحث بمناقشة سلبيات الوقت وايجابياتهِ مع المسترشدين فتبين انه: أن معظم الإجابة كانت تؤكد على وضع خطة مسبقة مع عدم الجلوس لمدة طويلة أمام التلفاز والانترنيت يساعدهم على أتمام الأعمال بشكل سريع وكشف الأخطاء بالوقت المناسب مما يوفر فرصة للقيام بنشاطات ضرورية أخرى وان الأفضل هو استثمار الوقت لكثرة ايجابياته.
2	عدم الجلوس لوقت طويل أمام التلفاز والانترنت.	الجلوس لوقت طويل أمام التلفاز والانترنت.	
3	أتمام الأعمال بشكل سريع ومجهود اقل ونوعية أفضل.	تأخر القيام بالأعمال بشكل سريع.	
4	كشف الأخطاء أو منع حدوثها في الوقت المناسب.	عدم تعّرف الأخطاء والمشكلات قبل حدوثها في الوقت المناسب.	
5	يوفر فرصة للقيام بنشاطات ثانوية ضرورية في البيت والحياة	لا يوفر فرصة مناسبة للقيام ببعض النشاطات الضرورية المطلوبة	

- يطلب المرشد من احد المسترشدين بعض المواقف عن استثمار الوقت أمام زملائهم ثم يعزز المرشد سلوك كل طالب في أثناء حديثهم وتشخيصها بإبراز الناحية الايجابية لاستثمار الوقت.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للمسترشدين.

- ما معنى استثمار الوقت.
- ما أهمية استثمار الوقت في الحياة اليومية.
- ما علاقة استثمار الوقت باتخاذ القرار.
- تحديد الايجابيات والسلبيات للجلسة.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقف يظهر فيه انه قام باستثمار وقته بشكل أفضل.

الجلسة الثالثة : تنمية التفكير المنطقي

مدة الجلسة (45) دقيقة

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2. 3.	تنمية التفكير على وفق أسس صحيحة مبنية على معلومات دقيقة اختيار القرار المناسب في الوقت المناسب أدراك القدرات المناسبة لاتخاذ القرار	تعريف المسترشدين بالمعلومات والتأكد منها قبل اتخاذ القرار وضرورة اختيار قراراتي ضمن الفرصة المناسبة المعتمدة والمبنية على قدراتهم وفهمهم للمشكلة	1.أن يفهم المسترشدون معنى التفكير المنطقي 2. أن يعرف أهمية التفكير المنطقي في اتخاذ القرار 3. أن يعرف المسترشدون ما هي القدرات التي يمتلكها لأجل اتخاذ القرار	- المناقشة- ملئ الفراغ –الأفكار المرتبطة بالتفكير المنطقي – - يقدم المرشد شرح عن التفكير المنطقي وخطواته. - يناقش المرشد مع المسترشدين مفهوم التفكير المنطقي وأهميته. - يقوم المرشد بتوجيه سؤال يحاول فيه تصحيح الأفكار السلبية بأفكار ايجابية تجدد فيه التفكير بشكل صحيح وفعال. - يطلب المرشد من كل مسترشد ان يطرح فكرة منطقية ويصحح الأفكار التي لا تتناسب مع الأسلوب المنطقي. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند لتنمية التفكير المنطقي.	معرفة سلبيات الجلسة وايجابياتها من خلال توثيق الأسئلة الآتية: - 1.ما معنى التفكير المنطقي. 2.ما أهمية التفكير المنطقي. 3. ما القدرات المناسبة لاتخاذ القرار.	تقديم واجب في الجلسة القادمة تتضمن رأي المسترشد بأهمية التفكير المنطقي في اتخاذ القرارات المستقبلية.

إدارة الجلسة الثالثة (تنمية التفكير المنطقي):

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (تنمية التفكير المنطقي).
- يقدم المرشد نبذة عن مفهوم التفكير المنطقي هو (التفكير الإنساني الصحيح يعتمد علية لتفسير الأحداث والوصول إلى التحليل الصحيح) فالتفكير المنطقي هو الذي يمارس عند محاولة تبين الأسباب والعلم التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة النتائج ما تقوم به من أعمال.
- يقوم المرشد بمناقشة خطوات التفكير المنطقي وأهميته مع المسترشدين وهي:
- تحديد المشكلة والهدف من اتخاذ القرار.
- جمع البيانات والحقائق عنها والتنبؤ بآثارها المحتملة.
- وضع الحلول البديلة للمشكلة.
- تقييم كل بديل من البدائل.
- اتخاذ القرار الأنسب الذي يمثل أحسن مسار لتحقيق الهدف في ضوء الأوليات والموارد المتاحة.

أهمية التفكير المنطقي:

- تعليم التفكير يجعل المواقف الصفية أكثر حيوية ومشاركة المسترشدين فيها أكثر فعالية وفهمهم لما تقدم فتزداد ثقتهم بأنفسهم في مواجهة ظروف الحياة.
- يساعد المسترشدين على البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل مع ظروف الحياة.
- يمكن المسترشدين من اكتساب مهارات وتنمية.
- يساعد المسترشدين على ربط معلوماتهم بشكل أفضل ويمكنهم من رفع كفاءتهم التفكيرية.
- يساعد المسترشدين على ممارسة السلوك السوي.

- يؤدي في النهاية إلى إعداد أجيال من المفكرين والمبدعين لمواجهة تحديات المستقبل.
- يبين المرشد من خلال إستراتيجية ملئ الفراغ قدرة الفرد على التفكير بشكل منطقي من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها والتي تمكنه بالتفكير بشكل منطقي وصحيح من خلال السؤال الآتي والذي يقوم بطرحه على المسترشد:

سؤال: يجب أن أكون محبوبًا ومرضيًا عني من قبل جميع الناس. وبعد تحديد الفكرة غير المنطقية يعمل المسترشد على استبدال هذه الفكرة بفكرة منطقية.

مثال:

- إرضاء الناس غاية لا تدرك.
- الكمال لله عز وجل.
- من خلال المناقشة يوضح المرشد للمسترشد انه لا يستطيع أن يحصل على محبة ورضا الناس جميعًا لان كل إنسان يحتوي على جانب سلبي وأخر ايجابي وهذه يعتمد على نظرة الآخرين إليه. ويؤكد له انه لا يوجد إنسان كامل وإنما الكمال لله وحده.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للطلاب

- ما معنى التفكير المنطقي.
- ما أهميه التفكير المنطقي.
- ما القدرات التي تمتلكها.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقف أَو موقفين يظهر فيه انه قام بالتفكير بشكل منطقي.

الجلسة الرابعة: **وضع أهداف قابلة للتحقيق** **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2. 3. 4.	وضع أهداف واضحة لاتخاذ القرار. اتخاذ قرارات مناسبة للبيئة. وضع خطة مسبقة مبنية على أسس علمية واضحة.	تعريف المسترشدين بأهمية وضع عدة بدائل للقرار المناسب للظرف البيئي مبني على أولوية الهدف.	1.أن يتعرف المسترشدون معنى الهدف الذي يريدون تحقيقه. 2. أن يحدد قراره المناسب للوسط الذي يعيش فيه. 3. أن يعرف المسترشدون كيف يحدد الهدف لأنه أساس نجاح القرار.	- المناقشة- الأعمدة الثلاثة- - التغذية الراجعة الراجعة - يقدم المرشد شرح مناسب عن كيفية وضع وصياغة الأهداف القابلة للتحقيق. - يقوم المرشد بمناقشة المسترشدين حول وضع الأهداف لأنفسهم والتي تقودهم إلى النجاح والتنمية الذاتية وماهية المهارات المطلوب منهم تعلمها للوصول إلى أهدافهم. - يقدم المرشد استمارة لكل مسترشد تتضمن سلبيات وايجابيات والمقارنة بينهما حول تحقيق الأهداف. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تصحيح الأفكار لأهداف قابلة للتحقيق وكذلك المناقشة على التدريب البيتي.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة من خلال توثيق ما دار من أسئلة وهي كالأتي: 1.ما أهمية وضع عدة بدائل. 2. ما معنى الهدف. 3.ما علاقة تحقيق الأهداف باتخاذ القرار.	تقديم واجب في الجلسة القادمة يتضمن رأي المسترشدين في كيفية تحقيق الأهداف وأهميتها في اتخاذ القرار.

إدارة الجلسة الرابعة (وضع أهداف قابلة للتحقيق):

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (وضع وصياغة الأهداف قابلة للتحقيق).
- يقدم المرشد نبذة أَو شرحاً مناسباً عن الأهداف القابلة للتحقيق (لكل إنسان من أحلام يسعى لتحقيقها في حياته ومن دون خطة واضعة وسليمة يسير عليها من اجل الوصول إلى هذه الغاية تصبح أحلامنا مجرد أوهام في حياتنا لذا يجب ان نضع خطة لتحقيق أهدافنا وتكون هذه الخطة مرتبطة بجدول زمني لتنفيذها).
- يقوم المرشد بمناقشة كيفية وضع خطة أَو خطط قابلة للتحقيق كما يأتي:

1. حدد أهدافك وقرر ما تريده في حياتك بالفعل مثل (توطيد علاقتي مع أسرتي).
2. وضع جدول زمني لتحقيق هذه الأهداف.
3. سجل في مدونة صغيرة كل شئ قد يساعدك على تحقيق أهدافك.
4. وضع المهام المطلوبة لتحقيق كل هدف على حدة وربطها بجدول زمني.
5. أسرع في التنفيذ فورًا.
6. راقب النتائج وعدل في خطتك وفقًا لهذه النتائج.

- يقوم المرشد بتطبيق إستراتيجية الأعمدة الثلاثة على المسترشدين من خلال تقديم استمارة تتضمن الأتي:

ت	ايجابيات وضع الأهداف	سلبيات عدم وضع الأهداف	المحصلة
1	تعطي اتجاهًا للحياة.	لا تعطي اتجاهاً في الحياة.	يرى المسترشد بان وضع خطته يعطي قيمة اتجاهاً محدداً في الحياة وتزيل منه الخوف مما يؤدي إلى تعزيز ثقته بنفسه وبالمستقبل وتزوده بالوضوح والثبات في اتخاذ القرارات الحاسمة والمصيرية مثل الزواج أو المشكلات العائلية وقد لاحظ أن وضع الهدف يساعده على توفير الوقت للإنتاج الأفضل والاستمرارية على ان تكون هناك خطة موضوعة مسبقًا لتجاوز كل الصعوبات التي تواجهه في حياته.
2	تزيل الخوف من المجهول وتعزز الثقة بالنفس.	لا تزيل الخوف ولا تعزز الثقة بالنفس.	
3	تزود الشخص بالوضوح والتركيز وتساعده في اتخاذ القرارات المصيرية والحاسمة.	لا يتسم الشخص بالوضوح والتركيز لا يستطيع اتخاذ ا لقرارات المصيرية.	
4	توفر الوقت للإنتاج وتساعد إلى الثبات والاستمرارية.	لا توفر الوقت المناسب للإنتاج والاستمرارية.	
5	وضع خطة مدروسة لتحقيق الأهداف تمكن الشخص من التحدي لتجاوز ما هو ممكن.	عدم وضع خطة مسبقة تشوش الأفكار ولا تمكن الشخص من التحدي أو تجاوز الصعوبات.	

- يقوم المرشد بتوضيح معنى وضع أهداف قابلة للتحقيق ثم يبدأ يسال المسترشد هل وضعت هدفا لحياتك الآنية تستطيع تحقيقه أو تسعى لتحقيقه ثم يشجع المرشد احد المسترشدين بالتحدث عن عمل قام به في تحقيق هدفه وشعر بخيبة أمل ثم يبدأ بمناقشة المواقف مع المسترشدين وبيان الصواب والخطأ.
- يبدأ المرشد بتعزيز إجابات المسترشدين بأهمية التفكير الصحيح والمنطقي وتعزيز الثقة بالنفس في اتخاذ القرار.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للمسترشدين:

- ما أهمية وضع عدة بدائل في بناء أي خطة تقوم بها.
- ما معنى الهدف.
- ما علاقة تحقيق الأهداف في عملية اتخاذ القرار.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أَو موقفين يظهر فيه انه قام بوضع خطة مدروسة مبنية على استنتاجاته لذلك الموقف.

الجلسة الخامسة: التخلص من الأفكار السلبية مدة الجلسة (45) دقيقة

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2.	معرفة كيفية تحديد البديل المناسب من خلال الابتعاد عن الأفكار السلبية. التخلص من الأفكار السلبية من اجل الوصول إلى حل سليم للمشكلة.	تعريف المسترشدين كيفية الابتعاد عن الأفكار السلبية وأثرها في تحديد البديل المناسب لاتخاذ قرارات صائبة.	1.أن يتعرف المسترشدون كيفية تحديد الأفكار السلبية. 2. أن يعرف المسترشدون اثر هذه الأفكار على قراراتهم. 3. أن يتعرف أن نتائج قراراته الايجابية مرتبطة بتخلصه من الأفكار السلبية.	- المناقشة – ملئ الفراغ- التعرف على الأفكار السلبية - يقوم المرشد بشرح مبسط حول الأفكار السلبية وكيف تتكون ؟ ومدى خطورتها على مستقبلة وحياته وكيف يستطيع أن يتخذ خطوات جدية للتخلص من الأفكار السلبية التي تؤثر في قراراته المستقبلية - يقوم المرشد بطرح عدة أسئلة على المسترشدين تساعدهم في التخلص من الأفكار السلبية مثلا" هل ثقتك بنفسك عالية؟ أو هل تملك إرادة قوية للتخلص من الأفكار السلبية ؟ أو هل تتحدث كثيرا" عن إخفاقاتك ؟ - يقوم المرشد بعزل الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار ايجابية أكثر واقعية وموضوعية بحيث تكون دافعاً نحو النجاح واتخاذ القرارات الصحيحة - يقوم المرشد بوضع عدة أسئلة تساعد المسترشدين على طرد الأفكار السلبية وتحويلها إلى ايجابية مثلا" هل حددت أفكارك السلبية ؟ ماذا تفعل حتى تتغلب على أفكارك السلبية ؟ - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تصحيح الأفكار السلبية وكذلك في المناقشة.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة من خلال توثيق ما دار من أسئلة وهي كالآتي: 1.كيف تتخلص من الأفكار السلبية. 2. ما تأثير الأفكار السلبية في تحديد البديل المناسب. 3. ما علاقة الأفكار السلبية بنتائج القرار.	تقديم واجب في الجلسة القادمة يتضمن رأي المسترشدين بكيفية التخلص من الأفكار السلبية.

إدارة الجلسة الخامسة (التخلص من الأفكار السلبية):

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (التخلص من الأفكار السلبية).
- يقدم المرشد شرحاً مبسطاً حول الأفكار السلبية وكيف تتكون ؟ وهو سمة أساسية للاكتساب أَو الاضطراب الوجداني ثنائي القطب فهذه الأمراض قد تجعل من الصعب أن ترى الأشياء أَو الأمور من منظور ايجابي قد تؤثر على رؤيتك لما يجري حولك. فقد تؤدي هذه الأحاسيس إلى الشعور بالحزن أَو اليأس حتى وان تكون واعيًا.
- وتتكون هذه الأفكار من خلال توقع حدوث الأسوء دائمًا وانه إنسان فاشل في كل شيء:
  1. يجب عليك أن تحتوي الأفكار السلبية.
  2. يجب أن تكون أفكارك واقعية.
- يقوم المرشد بمناقشة الأفكار السلبية وكيفية التخلص منها مع المسترشدين بطرح عدة أسئلة تساعدهم في التخلص من الأفكار السلبية:
  1. هل ثقتك بنفسك عالية.
  2. هل تمتلك أرادة قوية للتخلص من الأفكار السلبية.
  3. هل تتحدث كثيرًا عن إخفاقاتك.

يوضح المرشد للمسترشدين انه إذا كانت ثقته بنفسه عالية يساعده على التخلص من الأفكار السلبية التي تدور في ذهنه. أَو يمتلك أرادة قوية تساعده على مواجهه تلك الأفكار بأفكار ايجابية. وان لا يتحدث عن إخفاقاته التي تسبب له نوع من الإحباط واليأس.

- يقوم المرشد بعزل الأفكار السلبية من خلال إستراتيجية ملئ الفراغ واستبدالها بأفكار ايجابية أكثر واقعية لتكون له دافع نحو الانجاز واتخاذ القرار الصحيح.
- يشيع المرشد روح الألفة والمحبة بين المسترشدين وانه من الضروري أن يكون الاحترام سبب علاقتهم وعدم الانتقاص من شخصهم ثم يسأل المسترشد (س) لماذا أحرجت زميلك (ص) بقولك انه فاشل وراسبًا.
- يقوم المرشد بتعديل الفكرة عن الطالب (س) أمام المسترشدين من خلال إعلان درجاته أمامه وان الدرس الذي رسب فيه كان بسبب ظروفه العائلية مما أدى به إلى هذه النتيجة وانه المسترشد موجد ومثابر على دراسته.
- يقوم المرشد بتسجيل الأفكار السلبية للمسترشدين ومناقشتها معهم ويؤكد للمسترشد (س) انه أساء لفظيًا لزميله (ص) عندما قام بتأنيبه أمام زملائه بقوله أمام زملاءه انه (فاشل دراسيًا) ثم يؤكد المرشد أن الأفكار الخاطئة التي جعلت المسترشد (س) يسيء فهم زميله (ص) وتتوصل معه من خلال الحوار الهادئ والصريح إلى كيفية التعامل مع الآخرين.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه الباحث عدة أسئلة للطلاب

1. كيف تتخلص من أفكارك السلبية.
2. ما تأثير الأفكار السلبية في تحديد البديل المناسب.
3. ما علاقة الأفكار السلبية بنتائج القرار.

الواجب البيتي: يسجل كل طالب موقفاً أَو موقفين يظهر فيه انه قام بالتخلص من الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار أكثر ايجابية.

الجلسة السادسة: **تنمية أفكار ايجابية** **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2. 3.	معرفة الأفكار الايجابية وأهميتها في اتخاذ القرار. معرفة الأفكار الايجابية لتساعد على اختيار بديل مناسب لحل المشكلة.	تعريف المسترشدين بضرورة تفعيل الأفكار الايجابية ودورها في الدفاع عن القرار.	1. أن يتعرف المسترشدون على الأفكار الايجابية ليتمكنوا من الدفاع عن قراراتهم. 2. أن ينمي المسترشدون أفكاراً ايجابية.	- المناقشة- الحديث الذاتي – التعرف على الأفكار الايجابية – التغذية الراجعة - يقوم المرشد بعرض مقدمة للتعريف بمفهوم التفكير الايجابي وأسسه وأهميته في اتخاذ القرار. - يناقش المرشد مع المسترشدين الأفكار الايجابية ومدى تأثيرها في اتخاذ القرار. - يشجع المرشد كل مسترشد أن يقوم بالتحدث مع ذاته عن أهمية ا لأفكار الايجابية في اتخاذ القرارات (بصوت مهموس) و (بصوت مسموع). - يستعمل المرشد استراتيجيه التعرف على الأفكار الايجابية من خلال نقد الأفكار السلبية للمسترشدين للتوصل إلى تحقيق فهم تدريجي لكيفية التفكير الايجابي. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تنمية التفكير الايجابي وكذلك في المناقشة.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية من خلال مأتم توثيقه وكما يلي: 1. ماهية الأفكار الايجابية. 2. كيف تنمي أفكارك الايجابية.	يطلب المرشد من كل مسترشد موقفين تعرض في احدهما إلى صعوبة في اتخاذ القرار وكيفية التعامل مع الموقف بايجابية والأخر تعرضه لموقف سلبي ومحاولة اتخاذ قرار يكون ايجابيا".

إدارة الجلسة السادسة(تنمية الأفكار الايجابية)

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (تنمية الأفكار الايجابية).
- يقوم المرشد بتعريف الأفكار الايجابية للمسترشدين وهو (مجموعة من المهارات المكتسبة التي تمكن الإنسان من التغلب على مشاكله وهو بداية الطريق النجاح لأنه يبرمج عقلة ليفكر ايجابيًا.
- أهم مهاراته:

1. اختيار العبارات الايجابية التي تساعده على النجاح.
2. تحديد الأهداف وترتيبها حسب أولوياتها.
3. تجنب الانطواء على الذات.
4. التخلص من الأفكار السلبية والخواطر التشاؤمية.
5. الابتعاد عن الفراق وشغل النفس بالهوايات وتطوير المهارات.
6. اجتناب الحديث السلبي مع الذات.

ماهية أنماط التفكير الايجابي:

1. التفكير العلمي: يتناول المشاكل التي يطرحها الواقع المعين على مستوى جزئي.
2. التفكير العقلاني: يتناول المشاكل التي يطرحها الواقع المعين على مستوى كلي.
3. التفكير الديني: ويتناول المشاكل التي يطرحها بواقع معين ولكن منظور أليه من منظور علاقتها بالمطلق الغيبي.

- يقوم المرشد بمناقشة الأفكار الايجابية مع المسترشدين من خلال ذكر أهم صفات الشخصية الايجابية.

(رب أن من أعطيته العقل ماذا حرمته وان من حرمته العقل ماذا وهبته) الإمام عليّ كرم الله وجهه.

الصفات:

1. الإيمان بالله تعالى والاستعانة به والتوكل عليه.
2. القيم العليا للشخصية الناجحة.
3. الرؤية الواضحة تعرف ما تريد على المدى القصير والمتوسط والبعيد.
4. الاعتقاد والتوقع الايجابي.
5. التركيز على الحل عند موجهة الصعاب.
6. لا تدع التحديات والصعوبات تؤثر على أركان حياتك.
7. واثق من نفسه.
8. يعيش بالأمل والكفاح والصبر.

- ما تأثير الأفكار الايجابية باتخاذ القرار:

1. قرار التفكير: كل إنسان يحتاج إلى اتجاه يسير فيه فإذا كان قرار الاختيار سلبي تكون النتائج سلبية وإذا كان ايجابيًا تكون النتائج ايجابية.
2. قرار التركيز: أذا كان التركيز على الفشل ستجد أن المعلومة تعمم بالفشل وذا كان التركيز على السعادة تعمم بالسعادة.
3. قرار الأحاسيس: وهي وقود الإنسان وقد يحرف صاحبه أذا كان سلبيًا.
4. قرار السلوك: التحكم في الإدراك مما يجعله ايجابيًا.
5. قرار تقييم النتائج: تقييم الوضع وتعديله ثم وضع خطة جديدة للفعل.

- يقوم المرشد بتوضيح معنى أهمية الأفكار الايجابية وعلاقتها باتخاذ القرار ثم يشجع المرشد احد المسترشدين بالتحدث مع ذاته حول السؤال الآتي: (هل تستطيع أن تتخذ قراراً حول دراستك في داخل الوطن أَو خارجه).
- يحاول المرشد أن يدرب المسترشد كيفية الحديث مع ذاته من خلال السؤال أعلاه بإعادة السؤال عدة مرات مع نفسه بسوط مهموس ومن ثم أعادة السؤال عدة مرات

بصوت عال أمام المسترشدين. ثم يقوم المرشد بتدريب المسترشدين على الحديث الذاتي بنفس الطريقة التي قام بها مع المسترشد الأول.

- يشجع المرشد الأفكار الايجابية عن طريق بث الأمل في نفوس المسترشدين وكيفية التخلص من الأفكار السلبية.
- يؤكد المرشد للمسترشد هل تعتقد أن أصدقاءك يشفقون عليك؟
- ثم يقوم المرشد بتدريب المسترشد (س) على أن يقوم بفكرة أكثر ايجابية. وبأنَّ أصدقاءه لا يشفقون عليه وإنما لأنك تستحق أن تكون معهم دائمًا وذلك لذكائك وشخصيتك وأسلوبك معهم.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه الباحث عدة أسئلة للطلاب:

1. ما أهمية الأفكار الايجابية.
2. كيف تنمي أفكارك الايجابية.

الواجب البيتي: يسجل كل طالب موقفاً أَو موقفين يظهر فيه انه قام بالتفكير بشكل ايجابي من خلال المواقف التي تواجهه.

الجلسة السابعة: الثقة بالنفس **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2.	معرفة الثقة بالنفس وأهميتها في اتخاذ القرار. معرفة أن الثقة بالنفس عامل مهم في اتخاذ القرار وعدم تأجيله.	تعريف المسترشدين بمعنى الثقة بالنفس وأهميتها في اتخاذ القرار ودورها في عدم تأجيله أو التراجع عنه.	1.أن يعرف المسترشدون الثقة بالنفس في اتخاذ القرار. 2. أن يفهم المسترشد ون الثقة بالنفس تساعد في الثبات على اتخاذ القرار.	– المناقشة - ملئ الفراغ –الأفكار المرتبطة بالثقة بالنفس - - يقدم المرشد مقدمة عن معنى الثقة بالنفس عند اتخاذ أي قرار يخصه. - يقوم المرشد بمناقشة موضوع الثقة بالنفس مع المسترشدين وما هي التصورات الخاطئة التي تهز ثقته بنفسه. - يقوم المرشد بتوضيح مفهوم الثقة بالنفس وإحساس الشخص بقيمة نفسه بين من حوله وان انعدامها يجعله قلقا" في اتخاذ قراراته. - يقوم المرشد بمعالجة الأسباب التي تؤدي إلى عدم الثقة بالنفس منها تهويل الأمور والاضطراب أو القلق أو الإحساس بالضعف وتحويلها بشكل ايجابي تجعله أكثر ثقة بنفسه مثل: الصراع مع النفس وعدم التهرب من المشكلة. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تنميه الثقة بالنفس.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة من خلال توثيق الأسئلة الآلاتية: 1.ما معنى الثقة بالنفس. 2. ما أهمية الثقة بالنفس في مواجهة صعوبات اتخاذ القرار. 3.ماعلاقة تأجيل القرار بالثقة بالنفس.	يطلب المرشد من كل مسترشد موقفين تعرض في احدهما إلى اهتزاز ثقته بنفسه وتأثيره على قراره والأخر تعرضه لموقف عزز من ثقته بنفسه.

إدارة الجلسة السابعة (الثقة بالنفس)

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو الثقة بالنفس.
- يقوم المرشد بتعريف الثقة بالنفس للمسترشدين وهي (الأرضية الصلبة التي يمكن أن تنطلق منها قوة النشاط المؤثرة في الحياة الدراسية والعلمية والاجتماعية في طريق النجاح في الحياة) .
- يحاول المرشد أن يبين للمسترشدين عوامل الثقة بالنفس هي أن يشعر بقيمته بين الآخرين وان يعتمد على نفسه في حل المشكلة واتخاذ القرار الصحيح.
- ويسأل المرشد المسترشد (س): هل تشعر بان ثقتك بذاتك في موقف اجتماعي معين.
- هل تشعر بان لديك نقصًا في التقدير والاحترام الاجتماعي والانتماء للآخرين
- يحاول المرشد أبعاد الأفكار التي جعلتهم يشعرون بعدم الثقة بالنفس وذلك من خلال تشجيع الباحث عن طريق الحوار الصريح والمناقشة الحرة.
- إذ يؤكد المرشد هل اتخاذ القرار يحتاج إلى ثقة عالية بالنفس.
- يحاول المرشد من خلال هذا السؤال أن يدرب المسترشدين على أهمية الثقة بالنفس عند اتخاذ القرارات التي تخصه من خلال إصراره على مبدئه واقتناعه بأنه صحيح.
- يحاول المرشد تشجيع المسترشدين على تصحيح أفكارهم المشوهة لديهم عن الثقة بالنفس وذلك من خلال تقوية الجوانب الايجابية في سلوكهم ثم يطلب الباحث من كل مسترشد ذكر موقفين:

الأول: موقف شعرت فيه يضعف الثقة بالنفس وما أثاره السلبية على شخصيتك.

الثاني: موقف شعرت فيه بثقتك العالية بنفسك وبقوة انتمائِك للمجتمع وحصولك على التقدير والاحترام وما الآثار الايجابية عليك جراء ذلك الموقف.

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للمسترشدين:

1. ما معنى الثقة بالنفس.
2. ما أهمية الثقة بالنفس في مواجهة الصعوبات في اتخاذ القرار.
3. ما علاقة تأجيل القرار بالثقة بالنفس.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أو موقفين يظهر فيه أن ثقته عالية بنفسه من خلال المواقف التي تواجهه.

الجلسة الثامنة: **القدرة على الاستنتاج**: **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2. 3.	وضع خطة منظمة لاتخاذ القرارات. اتخاذ القرارات بشكل متأني وفق معلومات أكيدة.	تعريف المسترشدين بضرورة تنظيم الخطوات بشكل صحيح لاتخاذ أي قرار بشكل متأني وفق معلومات أكيدة.	1.أن يتعرف المسترشدون على أهمية وضع خطط منظمة للوصول إلى القرار الصحيح. 2. أن يفهم المسترشدون ما معنى الاستنتاج لتفسير المعلومات. 3. أن يعرف المسترشدون أهمية النتائج الناجمة في اتخاذ القرار الصحيح.	- المناقشة- تدقيق الاستنتاجات –الحديث الذاتي- - يقدم المرشد شرحاً عن خطوات الاستنتاج. - يناقش المرشد مع المسترشدين مفهوم الاستنتاج وأهميته في اتخاذ القرار. - يقوم المرشد بطرح عدة أسئلة حول الموضوع لمعرفة قابلية المسترشدين على استنتاج ما هو صحيح من خلال نتائج إجاباتهم. - يقدم المرشد استمارة لكل مسترشد تتضمن السلبيات والايجابيات والمقارنة بينهما في اتخاذ القرار. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند معرفة استنتاجات المسترشدين وكذلك في المناقشة.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية من خلال ما دار من أسئلة وهي كالأتي: 1.ماهية أهم خطوات تنظيم القرار. 2.ما أهمية التنبؤ أو الاستنتاج في اتخاذ القرار. 3. ما علاقة اتخاذ القرار بالمعلومات التي نحصل عليها.	يقدم كل مسترشد فكرة استنتاجيه تتعلق باتخاذ القرار.

إدارة الجلسة الثامنة: القدرة على الاستنتاج:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو القدرة على الاستنتاج (وهو العملية العقلية التي تمكن الشخص على قراءة مابين السطور وما وراءها والقدرة على التقاط المعاني الضمنية العميقة).
- يقوم المرشد بمناقشة مفهوم الاستنتاج وأهميته مع المسترشدين (تعتبر القدرة على الاستنتاج مهارات تفكير الناقد الذي يتطلب فحص المقروء والخروج منه بأفكار صحيحة تؤكدها شواهد وأدلة.
- أهمية مهارة الاستنتاج: تنمية القدرة على التنبؤ في ضوء الشواهد المذكورة.

1. القدرة على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل مع المواقف في ضوء توفر شواهد وأدلة تساعد على اتخاذ القرار.
2. المهارة في تمييز الاحتمالات الأكثر أهمية للموقف.
3. لمهارة في تكملة أو تفسير البيانات غير مكتملة.

- يقوم المرشد بطرح عدة أسئلة حول الاستنتاج لمعرفة قابلية المسترشدين على استنتاج ما هو صحيح من خلال نتائج الايجابيات.
- يقوم المرشد بطرح السؤال التالي على المسترشدين هل تستطيع اتخاذ قرار بالعمل بعد الدوام.
- يقوم المرشد بمناقشة السؤال أعلاه مع المسترشدين لمعرفة قابليتهم وقدراتهم على الاستنتاج وكيفية التوافق بين العمل والمدرسة من خلال تنظيم أوقاتهم.
- يحاول المرشد أن يدرب المسترشد كيفية الحديث مع ذاته من خلال عبارة(استطيع اتخاذ قرار في اختيار الكلية المناسبة التي تلاءم قدراتي) وذلك من خلال أعادة السؤال عدة مرات مع نفسه بصوت مهموس ومن ثم أعادة السؤال عدة مرات بصوت عال أمام الطلاب ثم يقوم المرشد بتدريب بقية المسترشدين بنفس الطريقة التي قام بها مع المسترشد الأول

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للمسترشدين:

1. ما معنى الاستنتاج.
2. ما أهمية التنبؤ أو الاستنتاج في اتخاذ القرار .
3. ما علاقة اتخاذ القرار بالمعلومات التي تحصل عليها.

التدريب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أو موقفين يظهر فيه انه قام بالاستنتاج من خلال هذا الموقف بشكل ايجابي وتوصل إلى معلومات دقيقة.

الجلسة التاسعة: **التفاؤل بالمستقبل**: **مدة الجلسة: (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1.	اتخاذ القرارات في أصعب الظروف.	تعريف المسترشدين كيفية اتخاذ القرار في الظروف الصعبة وإمكانية استشارة ومشاركة الآخرين في القرارات المتعلقة بالمستقبل.	1.أن يتعرف المسترشدون على أهمية التفاؤل بالمستقبل عند اتخاذ القرارات الصعبة. 2. أن يفهم المسترشدون أهمية مشاركة الآخرين لتنمية النظرة للمستقبل. 3. أن يعرف المسترشدون ضرورة التفاؤل بالمستقبل لنجاح مسيرتهم الدراسية.	- المناقشة – الحديث الذاتي – الأعمدة الثلاثة – - يقدم المرشد مقدمة عن معنى التفاؤل بالمستقبل. - يناقش المرشد معنى التفاؤل بالمستقبل وأهميته في اتخاذ القرار. - يشجع المرشد كل مسترشد أن يقوم بالتحدث مع ذاته حول طموحاته المستقبلية بشكل (صوت مهموس) و (صوت مسموع). - يقدم المرشد استمارة لكل مسترشد تتضمن السلبيات والايجابيات والمقارنة بينهما حول التفاؤل بالمستقبل. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تنمية التفاؤل بالمستقبل وكذلك بالمناقشة	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة من خلال توثيق الأسئلة الآتية: 1.ما معنى التفاؤل بالمستقبل. 2. كيفية مواجهة المواقف الصعبة. 3. ما علاقة التفاؤل بالمستقبل بالمستوى الدراسي.	تقديم واجب في الجلسة القادمة يتضمن رأى المسترشد بأهمية التفاؤل بالمستقبل وعلاقته باتخاذ القرار.
2.	اتخاذ القرارات مع مشاركة الآخرين.					
3.	التحلي بالجرأة لاتخاذ القرارات المصيرية.					

إدارة الجلسة التاسعة: **التفاؤل بالمستقبل**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو التفاؤل بالمستقبل (وهو ما يعطي للحياة معنى فلولا التفاؤل لما كان للفرح بعد الحزن طعمٌ وان تعد الماضي صندوق تجارب والحاضر ساحة تحدي والمستقبل ممِراً مضيئاً).
- يقوم المرشد بمناقشة معنى التفاؤل بالمستقبل وأهميته في اتخاذ القرارات وأهميته مع المسترشدين وذلك من خلال كتابة الحديث النبوي الشريف للرسول محمدﷺ: ((تفاءلوا بالخير تجدوه)) على السبورة ومناقشته مع المسترشدين اذ أن التفاؤل والتفكير بالمستقبل طريقة أكثر ايجابية كون الإنسان من لا يعلم بما يقدره الله عز وجل في المستقبل فالأمل هو سر النجاح والتفاؤل هو مفتاح التقدم لطريق الحياة.
- يقوم المرشد باستخدام أسلوب الحديث الذاتي مع المسترشدين بترديد عبارة ((أنا متفائل بان المستقبل أفضل من الحاضر). من خلال العبارة أعلاه يقوم المسترشد بإعادة العبارة عدة مرات بصوت مهموس ومن ثم أعادة السؤال عدة مرات بصوت عال حتى يتمكنوا من فهم معنى التفاؤل والأمل من خلال الحديث الذاتي داخل نفسه.

استخدام إستراتيجية الأعمدة الثلاثة

ت	ايجابيات التفاؤل بالمستقبل	سلبيات عدم التفاؤل بالمستقبل	النتائج
1	يساعد التفاؤل الشخص على الإفادة من الفرص الممكنة.	الإصابة بخلل في الاستجابة للأحداث الطبيعة المعتادة.	يعتقد المسترشدون أن الشخص المتفائل له قابلية على الإفادة من إمكانياته مما يؤثر في نفسيته تحولاً حسن وان باستطاعته اتخاذ أي قرار يخص مستقبله في الدراسة والحياة ويمكن من خلال خبرات الماضي الإفادة لصنع مستقبل زاهر مبني على قرارات صحيحة في ظل أصعب الظروف.
2	أن تؤمن دوماً بأنَّ القادم أفضل وهذا له فضل كبير في النفسية.	الإصابة بنوع من الملل والتعب في النظرة إلى الأمور.	
3	المتفائل يعيد دائماً تقييم مؤهلاته وقراراته وكيف يمكن له الإفادة منها.	اصطناع المشاعر غير الحقيقية.	
4	الشخص المتفائل يستطيع أن يستخدم خبرات الماضي السلبية لبناء شخصيته قادرة على اتخاذ القرارات الايجابية.	الشعور بالاكتئاب نتيجة عدم حدوث الأمور المتوقعة.	
5	المتفائل يستطيع التحكم بموقفه ونظرته من الحياة لأنه يعتقد دائماً أن الظروف لأتصنع الإنسان أنما الإنسان هو الذي يصنع الظروف.	الإصابة بحالة من التوتر العقلي.	

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة للمسترشدين:

1. ما معنى التفاؤل بالمستقبل.
2. كيفية مواجهة المواقف الصعبة.
3. ما علاقة التفاؤل بالمستقبل بالمستوى الدراسي.

التدريب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أو موقفيين يظهر فيه أنه أحس بالتفاؤل بالمستقبل.

الجلسة العشرة: **التخطيط للمستقبل**:　　　**مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1. 2. 3.	وضع خطة واضحة ومحددة لانجاز القرارات. أن عدم التسرع في اتخاذ القرارات لضمان الوقت. أضع منهجية واضحة ومدروسة تتعلق بالمستقبل.	تعريف المسترشدين بأهمية التخطيط الواضح وعدم التسرع لانجاز قرارات مستقبلية.	1.أن يتعرف المسترشدون ما أهمية التخطيط ودورة في اتخاذ قرارات المستقبل. 2.أن يعرف المسترشدون فوائد التخطيط بشكل فعال قبل اتخاذ القرار. 3– يجب أن يخطط المستر شد قبل اتخاذ القرار.	–المناقشة –الأعمدة الثلاثة –ملئ الفراغ – - يقدم المرشد نبذة عن التخطيط للمستقبل وأهميته - يناقش المرشد مع المسترشدين أهمية التخطيط للمستقبل وعلاقته في اتخاذ القرار. - يقدم المرشد استمارة تتضمن السلبيات والايجابيات والمقارنة بينهما. - يوضح كل مسترشد سبب عدم قدرته على التخطيط للمستقبل ويقوم المرشد بإعطاء المهام التي تتعلق بالتخطيط للمستقبل. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة في تنمية التخطيط للمستقبل.	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية من خلال ما دار من أسئلة وهي كالأتي: 1.ما أهمية التخطيط. 2مافوائدالتخطيط. 3. ما علاقة التخطيط باتخاذ القرار.	يكتب كل مسترشد كيف يفكر للتخطيط لمستقبله الدراسي وما هي الفوائد المتوخاه من ذلك.

إدارة الجلسة العاشرة: **التخطيط للمستقبل**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو التخطيط للمستقبل.
- يقوم المرشد بتعريف التخطيط للمستقبل وهو (من العوامل القوية للوصول للأهداف المطلوبة، وتحقيق الغايات المرسومة، فالنجاح في الحياة ما هو ألا ثمرة من ثمار التخطيط الناجح.
- يحاول المرشد أن يبين للمسترشدين ما التخطيط للمستقبل وما أهميته في الحياة الدراسية والعامة في اتخاذ أي قرار:

1. يُعَدُّ التخطيط والوظيفة الأولى للقيام بأي نشاط وهو تحليل بيانات عن الماضي واتخاذ قرارات في الحاضر لبناء شيء في المستقبل.
2. هو اختيار بين بدائل متعلقة بأهداف وسياسات لتحقيق هذه الأهداف.
3. يرتبط التخطيط بعملية التفكير التي تسبق اتخاذ القرار.

- من خلال إستراتيجية الأعمدة الثلاثة يحاول الباحث أن يبين للمسترشدين سلبيات التخطيط للمستقبل وايجابياته والنتائج المستخلصة منها على وفق الجدول الأتي:

ت	ايجابيات التخطيط للمستقبل	سلبيات عدما التخطيط للمستقبل	النتائج
1	يزيد من قدرة المسترشد على التأقلم والتكيف لاحتمالات المستقبل وأحداثه.	عدم قدرة المسترشد على التأقلم والتكيف لاحتمالات المستقبل وأحداثه.	يعتقد المسترشد أن التخطيط للمستقبل يمكنه من التكيف لأحداث المستقبل ويساعده على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية من خلال التفكير الصحيح والمنظم بدون هدر الوقت والتكاليف المادية مما يساعده على تشخيص المشكلة قبل وقوعها واتخاذ القرارات الكفيلة لموجهة تلك المشاكل.
2	يساعد على استخدام الأمثل لموارد العمل المادية والبشرية.	لا يساعد على الاستخدام الأمثل لموارد العمل المادية والبشرية.	
3	يساعد على تشخيص مشكلات المستقبل واتخاذ القرارات الكفيلة بمواجهتها.	لا يساعد على اتخاذ القرارات المستقبلية في ضوء تشخيص المشكلة.	
4	يساعد على التفكير المنظم	لا يساعد على التفكير المنظم.	
5	يساعد على تخفيف التكاليف ويقلل من وقت انجاز العمل.	يكون سبباً في هدر الوقت والتكاليف معاً عند انجاز العمل.	

- حاول المرشد أن يبن للمسترشدين أهمية التخطيط للمستقبل وكيف انه يساعده على اتخاذ قراراته ضمن الإطار الصحيح للتفكير المنطقي.
- يسأل المرشد المسترشد (س) ما العمل الذي ستقوم به إذا استمرت الأمور بالصورة التي هي عليها اليوم؟ وإذا لم تتغير ما الذي ستفعله بعد عام أو عامين أو خمسة أعوام بعد تخرجك؟
- يحاول المرشد زرع التفاؤل في نفوس المسترشدين من خلال ثقته بالله وبنفسه ومن خلال تخطيط حياته بشكل منظم والتفكير بتفاؤل للمستقبل في ضوء الظروف الانيه وما بعدها عن طريق الحوار الصريح والمناقشة الحرة

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد أسئلة للمسترشدين:

1. ما أهمية التخطيط.
2. ما فوائد التخطيط.
3. ما علاقة التخطيط باتخاذ القرار.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أو موقفين يظهر فيه انه قادر على التخطيط للمستقبل بشكل منظم ومدروس مبني على معلومات صحيحة وايجابية.

الجلسة الحادية عشر: تحمل المسؤولية **مدة الجلسة (45) دقيقة**

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1.	أتحمل مسؤولية اتخاذ قراراتي.	تعريف المسترشدين ما معنى تحمل المسؤولية ودورها في اتخاذ القرار والتمسك به.	1.أن يتعرف المسترشدون على معنى تحمل المسؤولية .	– المناقشة – الحديث الذاتي –الأعمدة الثلاثة –	معرفة سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية من خلال توثيق مدار من أسئلة وكما يأتي:	يكتب كل مسترشد كيف يمكنه تحمل المسؤولية واتخاذ قرارات مسئول عنها وما الفوائد المتوخاه منها.
2.	لا أتراجع في اتخاذ أي قرار وأتحمل مسؤوليته.		2. أن يفهم المسترشدون الصفات المهمة للشخص المسئول. 3. أن يربط المسترشدون بين تحمل المسؤولية واتخاذ القرار.	- يقدم المرشد نبذه عن معنى تحمل المسؤولية وأهميته في اتخاذ القرار. - يناقش المرشد موضوع تحمل المسؤولية وأهميته في اتخاذ القرار. - يشجع المرشد كل مسترشد أن يقوم بالتحدث مع ذاته عن كيفية تحمل المسؤولية في مواجهة القرارات (بصوت مهموس) أو (بصوت مسموع). - يقدم المرشد استمارة لكل مسترشد تتضمن السلبيات والايجابيات والمقارنة بينهما. - يستخدم المرشد التغذية الراجعة عند تحمل المسؤولية وكذلك في المناقشة.	1.ما معنى تحمل المسؤولية. 2. ما أهمية تحمل المسؤولية في اتخاذ القرار. 3. ما علاقة تحمل المسؤولية باتخاذ القرار.	

إدارة الجلسة الحادية عشر: **تحمل المسؤولية**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا الواجب البيتي بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو تحمل المسؤولية وهو (قدرة الفرد على أن يلزم نفسه أولا والقدرة على أن يفي بالتزامه للآخرين بواسطة جهوده الخاصة) كما ورد في قوله تعالى: ((أيحسب الإنسان أن يترك سدى)) (القيامة: 26).
- يقوم المرشد بمناقشة الآية الكريمة أعلاه مع المسترشدين لتدريبهم على أهمية تحمل المسؤولية وان الله لم يخلقه عبثا. وان علية مسؤوليات يجب أن يلتزم بها وهي:

1. مسؤوليات دينية.
2. مسؤوليات اجتماعية.
3. مسؤوليات أخلاقية.

- يوضح الباحث للمسترشدين أن تحمل المسؤولية يقوم على شروط يجب الالتزام بها وهي:

1. الفهم والإخلاص: لا تكتمل المهمة ألا بفهمها وعلاقتها بغيرها من المهام وان يكون الشخص مقتنعاً بأحقية الصدق والإخلاص في تأدية الواجب حتى نهايته.
2. التخطيط وتنظيم الجهود والإمكانات: لوضوح الرؤية وتحديد الهدف في اتخاذ القرار.
3. الأمانة: باعتبارها رعاية لحق الله عز وجل في أداء الفرائض والواجبات
4. الاستمرار في أداء الأعمال: وهي الاستمرار على العمل بنشاط وحيوية في جميع الظروف والأحوال.

- يقدم المرشد سؤالاً إلى المسترشد (س) ليدربه على كيفية التحدث مع نفسه من خلال إستراتيجية الحديث الذاتي ليمكنه من تحمل المسؤولية في اتخاذ قراراته. س (هل تستطيع أن تتحمل مسؤولية أي قرار تتخذه يخصك أو يخص دراستك).
- يقوم المرشد بمناقشة العبارة(استطيع أن أتحمل مسؤولية القرارات التي اتخذها) مع المسترشدين من خلال الحديث الذاتي حيث يقوم المرشد بإعادته على المسترشدين عدة

مرات بصوت مهموس ومن ثم يقوم المرشد باعدته بصوت عال أمام المسترشدين ليتم تحقيق هذا الأسلوب.

استخدام إستراتيجية الأعمدة الثلاثة

ت	ايجابيات تحمل المسؤولية	سلبيات عدم تحمل المسؤولية	النتائج
1	يشعر الإنسان بوجود أداء الأمانة أمام الله وأمام الناس.	لا يشعر ر بوجود الأمانة أمام الله وأمام الناس.	من خلال السلبيات والايجابيات التي طرحها المسترشدين تبين انه الشخص المسؤول يؤدي أعماله بأمانه لأنه يعد نفسه مسؤولاً أمام الله وأمام الناس وانه يستطيع أن يثبت في عمله لأنه مخلص في ذلك مما يجعله يشعر بالسعادة في تنفيذ أي عمل يقوم به وانه استطاع أن يكسب ثقة الناس مما يجعله ذا قيمة كبيرة في مجتمعة وهذا يساعده على بناء أسرة قوية مبنية على حب الله والوطن.
2	الإخلاص في العمل والثبات فيه.	عدم الإخلاص في العمل والثبات فيه.	
3	كسب ثقة الناس واعتزازهم به.	لا يستطيع الشخص غير المسؤول كسب ثقة الناس واعتزازهم به.	
4	شعور الشخص بالسعادة تغمره كلما قام بتنفيذ عمل نافع.	عدم الإحساس بالسعادة نتيجة عدم إتمامه أي عمل.	
5	تجعل بناء الأسرة قوياً غير قابل للتصدع عند التعرض للمشاكل.	يكون بناء الأسرة ضعيفاً ولا يستطيع ابناؤها تحمل المشاكل.	
6	المسؤولية تجعل للإنسان قيمه في مجتمعه.	الشخص غير المسؤول لا يكون له قيمة في أسرته ولا مجتمعه.	

التقويم: بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد الأسئلة الآتية لمسترشدين:

1. ما معنى تحمل المسؤولية.
2. ما أهمية تحمل المسؤولية في اتخاذ القرار.
3. ما علاقة تحمل المسؤولية باتخاذ القرار.

الواجب البيتي: يسجل كل مسترشد موقفاً أو موقفين يظهر فيه انه قادر على تحمل مسؤولية اتخاذ أي قرار يخصه.

الجلسة الثانية عشر: الختامية

مدة الجلسة (45) دقيقة

ت	الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	النشاط المقدم / بأسلوب إعادة البناء المعرفي	التقويم	الواجب البيتي
1.	معرفة الطلاب إن البرنامج الإرشادي قد انتهى.	1.تعرّف على مدى إفادة الطلاب من البرنامج الإرشادي.	1. أن يعبر الطلاب عن مدى استفادتهم من البرنامج الإرشادي. 2. أن يعي الطلاب بالتغير الحاصل عل سلوكياتهم في حال نجاح البرنامج. 3. أن يقيّم البرنامج الإرشادي من الطلاب بكتابة انطباعاتهم عن البرنامج. 4. أن يتفق الجميع على موعد الاختبار ألبعدي.	1.متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطلاب لإنجازهم التدريب. 2. تلخيص ما دار في الجلسات الماضية وتذكير الطلاب بما دار 3. إخبار الطلاب بانتهاء البرنامج الإرشادي.	1.يطلب الباحث من الطلاب ذكر السلبيات والايجابيات للبرنامج.	1.يطلب الباحث من الطلاب تطبيق ما دار في البرنامج في حياتهم.

إدارة الجلسة الثانية عشره: الختامية:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بالترحيب أعضاء المجموعة الإرشادية ويشكرهم على الحضور المميز, متمنيا لهم الإفادة من جلسات البرنامج الإرشادي.
- يقوم الباحث بتلخيص ما دارَ في الجلسات السابقة، وتذكير الطلاب بما دار فيها.
- تحديد أبرز السلبيات أثناء تطبيق البرنامج.
- يهيأ الباحث أعضاء المجموعة الإرشادية لإنهاء البرنامج, قائلا: والآن وبعد أن شارفنا على إنهاء الجلسات الخاصة بالبرنامج الإرشادي , أرجو منكم إبداء آرائكم حول كيفية سير البرنامج الإرشادي , ومدى استفادتكم منه في تعديل بعض السلوكيات المتعلقة بمجرى حياتكم.
- يستمع الباحث للطلاب للوقوف على ردود أفعالهم حول البرنامج الإرشادي.
- تحديد موعد الاختبار البعدي.
- تقديم أنموذج تقويم البرنامج الإرشادي.
- توزيع بعض الهدايا التقديرية لأعضاء المجموعة الإرشادية , تشجيعًا لهم وتقديرًا لجهودهم المباركة, وكذلك تقديم هدية رمزية لكل من إدارة المدرسة والمرشد التربوي فيها.
- الإعلان عن انتهاء البرنامج الإرشادي.

تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد أداة البحث قام الباحث بما يأتي:

اختيار مجموعة من الطلاب وبصورة قصديه ممن حصلوا على أقل درجة على مقياس اتخاذ القرار للصف الخامس العلمي وكان عددهم (30) طالب (15) تجريبية، (15) ضابطة، والتابعين إلى إعدادية (الطلع النضيد)، ووقع الاختيار على هذه المدرسة لأسباب عدة منها:

1. قرب المدرسة من سكن الباحث.
2. استعداد مدير المدرسة مع الهيئة التعليمية لمساعدة الباحث.
3. كونها مدرسة فيها الكثير من الشعب مما يوفر عينة واسعة للباحث.

التقى الباحث بالطلاب للتعرف عليهم وإبلاغهم عن زمان ومكان الجلسة الإرشادية، جرى الاتفاق على مكان الجلسات في مكتبة المدرسة الساعة (10:30) صباحًا، إذ تم تطبق البرنامج الإرشادي المكون من (12) جلسة إرشادية في 2014/2/20 لغاية 2014/3/31 وبمعدل جلستين في الأسبوع (الاثنين الخميس). استغرقت كل جلسة (45) دقيقة، وانتهى تطبيق البرنامج في يوم الخميس 2014/3/31. كما في الجدول (15) وقد حدد الباحث يوم 2014/4/4 موعدًا لإجراء الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول(15)

عناوين الجلسات الإرشادية وتأريخ انعقادها

ت	الجلسات الإرشادية	يوم وتاريخ انعقادها	موضوع الجلسة
1	الجلسة الأولى	2014/2/20	الافتتاحية
2	الجلسة الثانية	2014/2/24	استثمار الوقت
3	الجلسة الثالثة	2014/2/27	تنمية التفكير المنطقي
4	الجلسة الرابعة	2014/3/3	وضع أهداف قابلة للتحقيق

5	الجلسة الخامسة	2014/3/6	التخلص من الأفكار السلبية
6	الجلسة السادسة	2014/3/10	تنمية أفكار ايجابية
7	الجلسة السابعة	2014/3/13	الثقة بالنفس
8	الجلسة الثامنة	2014/3/17	القدرة على الاستنتاج
9	الجلسة التاسعة	2014/3/20	التفاؤل بالمستقبل
10	الجلسة العاشرة	2014/3/24	تخطيط للمستقبل
11	الجلسة الحادية عشر	2014/3/27	تحمل المسؤولية
12	الجلسة الثانية عشر	2014/3/31	انتهاء الجلسة

ثامناً:الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسة بحثه وتحليل نتيجة البحث.

1. **البرنامج الإحصائي spss - 16 للاختبارات الآتية.**

أ. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين، لحساب القوة التميزية للفقرات،و لاختبار الفرضيات,للاختبار القبلي للمجموعتين لغرض أجراء التكافؤ

ب.الاختبار التائي لعينتين مترابطتين (متزاوجتيين) لحساب بعض نتائج الفرضيات.

ج. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس المعرفي بطريقة إعادة الاختبار.

د. مربع كأي لحساب التكافؤ في بعض المتغيرات.

هـ. الاختبار التائي لعينة واحدة

2. **الوسط المرجح: لحساب حدة الفقرة.**

أولًا: عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته, ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المعتمد والذي تم تحديده في الفصل الثاني ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات لتلك النتائج وكما يأتي:

1. قياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية:

لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس اتخاذ القرار على عينة البحث فظهر أنَّ المتوسط الحسابي للطلاب هو (40.1425) وبانحراف معياري مقداره (1.3916), وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (36) تبين أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس, وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أنه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) لأنَّ القيمة المحسوبة (59,6043) أكبر من القيمة الجدولية (1,960) والجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16)

يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس اتخاذ القرار والمتوسط الفرضي للمقياس لدى طلاب المرحلة الإعدادية

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي(*)	القيمة التائية		الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
اتخاذ القرار	400	40.1425	1.3916	36	59.6043	1.960	دالة

استكمالًا لتحقيق الهدف الأول قام الباحث بعرض نتائج المقياس بجميع فقراته مرتبة ترتيبًا تنازليًا؛ إذ فسر نتائج الفقرات الضعيفة والتركيز على الفقرات الضعيفة كحاجات إرشادية أكثر قوة من غيرها كخطوة من أجل وضوح الأنشطة التي تتضمنها الأساليب الإرشادية..

(*) تم استخراج الوسط الفرضي من خلال جمع بدائل المقياس الأربعة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات وكان الوسط الفرضي للمقياس (36).

وتبين من الجدول رقم (13) انه هناك أحدى عشر فقرة حصلت وسط مرجح دون (1,5) متوسط درجات القياس لذلك تعد ضعيفة وتستوجب النظر أليها وتفسيرها على وفق الأدبيات والدراسات السابقة فالفقرة (14) (أقوم باتخاذ أي قرار في حدود الوقت المتاح) والتي حصلت على (1.108) ويبدو أن الطلبة عينة البحث يهتمون باتخاذ القرار ولو كان على حساب الوقت في حين أظهرت دراسة ألعبيدي (1987) انه يتحسن القرار بزيادة الوقت المتاح لمتخذ القرار وهذا يجب أن يتعرف علية الطلاب.

أما الفقرة (15) (اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات) وهي أيضًا ضعيفة وحصلت على (1.098) فان هذا يدل على أن الطلاب ليس لديهم مهارات في تنظيم خطوات اتخاذ القرار ولذلك حتى أذا اتخذوا قرار فانه لا يكون صحيحا.

والفقرة (16) (لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي) التي حصلت على (1.038) إذ إنَّ أكثر الطلاب يفكر فقط في النجاح للسنة الدراسية الحالية ولا يفكر بالمستقبل البعيد وقد يؤشر هذا إلى ضعف الإرشاد والتوجيه من قبل المرشدين التربويين أو مرشدي الصفوف للتفكير واتخاذ القرار الصحيح حول مستقبلهم الدراسي.

والنظر إلى الفقرة (17) (ابني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيشه) والتي حصلت على درجة قوة (1.018) وأنها ضعيفة وتشير إلى انه الطلاب عينة البحث لا يهتمون بزيادة المعلومات التي تعد هي الأساس في تحسن القدرة على اتخاذ القرار كما أشارت إلى ذلك دراسة العبيدي (1987).

والفقرة (18) (اتخذ قرارات مهمة في حياتي) فأنها ضعيفة أيضا فقد حصلت على درجة قوة (1.018) وهي ضعيفة أيضا وتدل على أن الطلاب ليس لديهم القدرة على حسم القرارات المهمة التي لها الأثر البالغ في اتخاذ القرار على وفق النتائج التي توصلت أليها دراسة عسكر (2004).

أما الفقرة (19) (أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها) وهي ضعيفة وحصلت على درجة قوة (1.000) وتدل على أن الطلاب ليس لديهم المعرفة بأهمية الأولويات في وضع الأهداف لاتخاذ القرار وقد يكون ليس لديهم المعرفة بان اتخاذ القرار يحتاج إلى معرفة بالأهداف.

وبالنظر إلى الفقرة (20) (أميل إلى اتخاذ القرار من دون تأجيله) فهي ضعيفة جدا وحصلت على درجة قوة (0.957) وهي في مضمونها مكملة للفقرة (14) التي تهتم بموضوع الوقت في اتخاذ القرار وان القرارات الصحيحة لا تحتمل التأجيل ويجب أن تكون في الوقت المناسب.

أما الفقرة (21) (أدافع عن القرار الذي اتخذه) وهي ضعيفة جدا وحصلت على درجة قوة (0.905) وهي تدل أن الطلاب ليس لديهم النظرة الايجابية إلى القرارات التي يتخذونها وهذا يؤشر ضعف ثقتهم في قدرتهم على اتخاذ القرار كما بينت ذلك دراسة (لارسون، 1985).

والفقرة (22) (أتحمل مسؤولية اتخاذ القرار) والتي أيضا حصلت على درجة قوة ضعيفة جدا (0.848) وان تفسيرها يشبه تماما الفقرة (21) وهي مكملة لها.

أما الفقرة (23) (اختيار بديل مناسب من ببين عدة بدائل لحل المشكلة والتي حصلت على درجة قوة (0.775) فهي ضعيفة جدا وتشير إلى ضعف الخبرة الذاتية لمتخذ القرار وخصوصًا في اتخاذ القرارات المدرسية كما أشارت دراسة (سافري، 1992).

أما الفقرة (24) (اخطط بشكل واضح ومحدد لانجاز قراراتي) والتي حصلت على درجة قوة (0.770) فهي ضعيفة جدا وهي تشير أيضا إلى ضعف خبرة الطالب الذاتية باتخاذ القرارات وكذلك ضعف المهارات الشخصية وخصوصًا مهارات التخطيط باتخاذ القرار والتي أشارت أليها أيضا دراسة (سافري، 1992).

مما تقدم يجد الباحث أن هناك ضعفاً واضحاً في وعي الطلاب بأهمية اتخاذ القرار في الحياة والخبرات والمهارات الشخصية التي تساعد في اتخاذ القرار وهذا ما أكد عليه الباحث في الأنشطة المقدمة في أثناء البرنامج الإرشادي.

2. معرفة تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

ا. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير الاختبار (القبلي ـ البعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (T.test) للمجموعات المزاوجة، وهو اختبار يستخدم في تصاميم ضمن الأفراد , إذ تتم المقارنة بين أداء نفس الأفراد في المتغير التابع , وقد بلغت مجموع قيمة الفروق بين أداء الأفراد في الاختبارين القبلي والبعدي (25) , فيما بلغ مجموع مربع قيم الفروق (1,666)، وعند تطبيق معادلة الاختبار عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.05) , تبين أن القيمة التائية المحسوبة (1,152) وهي غير دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية(2,145) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

يبين الاختبار التائي للتعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية وفق متغير الاختبار(القبلي – البعدي) للمجموعة الضابطة

العدد	المجموعة الضابطة	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
					المحسوبة	الجدولية			
15	القبلي	25	1,666	5,602	1,152	2,145	14	0,05	غير دالة
15	البعدي								

ب. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير الاختبار(القبلي – والبعدي) بالنسبة للمجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (T.test) للمجموعات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (26,768) وهي دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2,145)عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح الاختبار البعدي والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18)

يبين الاختبار التائي للتعرف على الفروق في اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية وفق متغير الاختبار (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية

العدد	المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي للفرق	الانحراف المعياري للفرق	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
						المحسوبة	الجدولية			
15	القبلي	28,933	628	41,867	6,058	26,768	2,145	14	0,05	دالة
15	البعدي	70,800								

ج. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير المجموعة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (32,549)وهي دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2,048) عند مستوى (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي هناك

فـروق بـين درجـات المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة فـي الاختبـار البعـدي لصـالح المجموعة التجريبية، والجدول (19) يبين ذلك.

جدول (19)

يبين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العدد	المجموعتان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيم التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
				المحسوبة	الجدولية			
15	التجريبية	800,70	3,144	32,549	2,048	28	0,05	دالة إحصائيًا
15	الضابطة	32,00	3,381					

ثانياً: تحليل النتائج ومناقشتها:

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها الباحث ظهر أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، في حين ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده.

يمكن تفسير هذه النتائج أن المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي (الإرشاد المعرفي) , بينما لم تخضع المجموعة الضابطة له, لذا ظهرت الفروق لدى المجموعة التجريبية من دون المجموعة الضابطة، وهذا يُعدّ مؤشراً على نجاح الأسلوب الإرشادي الحالي المطبق من قبل الباحث، ودليل على تأثير الأسلوب المعرفي وفاعليته في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهذا يتفق مع ما جاء به (بيك), بأن طريقة التفكير لها تأثير على الانفعالات والسلوكيات، ويركز على إقناع المسترشد أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود

الأفعال الدالة على سوء التكيف, كذلك يهدف إلى تعديل إدراكات المسترشد ألمشوهه ويعمل على أن يحل محلها طرقًا أكثر ملائمة للتفكير، وهذا بدوره يؤدي إلى أحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعاليه لدى المسترشد, وبذلك تحل الأفكار الايجابية محل الأفكار السلبية.(الشناوي, 1999، ص154)

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (المرعي، 2012) ودراسة (عباس , 2013) و دراسة (الحسين, 2008) ودراسة (كرم الله، 2010), من خلال النتائج التي توصلوا إليها والتي أظهرت مدى تأثير الأسلوب المعرفي وفاعليته في البرامج الإرشادية.

ويعزو الباحث النتائج الايجابية التي توصل إليها للأسباب الآتية:

1. إنَّ موضوعات البرنامج الإرشادي، والفنيات التي استخدمت فيه كانت ملائمة لتنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب، مما أدى إلى خلق تفاعل ايجابي بين الطلاب والأسلوب الإرشادي.
2. إنَّ الإرشاد المعرفي قد ساعد في إجراء المناقشة والحوار بين طلاب المجموعة فضلاً عن استخدام التعزيز والتدريب البيتي الذي كان له أثر في نجاح الأسلوب الإرشادي.
3. إنَّ أسلوب إعادة البناء المعرفي والذي من خلاله، يقوم المرشد بمساعدة المسترشد في تحديد المعتقدات غير المنطقية والتي تؤثر في تفسير الأحداث ومناقشة التأثير السلبي لهذه المعتقدات على السلوك فضلاً عن تحديد تأثير هذه المعتقدات على التفكير, كان له الأثر الايجابي في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. الإفادة من البرنامج الإرشادي المعتمد في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين في مدارسهم لتنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب.
2. الإفادة من أداة القياس التي تم بناؤها في البحث الحالي في عمل البحوث والدراسات وجمع المعلومات من قبل المرشدين وغيرهم.
3. إرشاد أولياء الأمور على إكساب أبنائهم القدرة على اتخاذ القرار في مواقف الحياة التي يتعرضون لها و الاهتمام بالأنشطة التي تنمي اتخاذ القرار عند الأبناء.
4. ضرورة اهتمام المدرسين وخصوصًا مرشدي الصفوف بتنمية قدرات الطلاب على اتخاذ القرار.

رابعاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث، واستكمالًا له، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة باستخدام الأسلوب الإرشادي المعتمد في البحث الحالي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
2. إجراء دراسة لمعرفة تأثير الإرشادي المعرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى الطالبات في مراحل دراسية (المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والجامعية).
3. إجراء دراسة تجريبية باستخدام أساليب إرشادية معرفية أخرى وموازنتها مع أسلوب أعادة البنى المعرفية.
4. إجراء دراسة أو أكثر لمعرفة علاقة متغير اتخاذ القرار بمتغيرات أُخرى مثل الطموح. والثقة بالمستقبل, والقدرة على التحليل.

المصادر العربية

القُرآن الكريم

- إبراهيم عبد الستار (1988): **علم النفس الإكلينيكي**، مناهج التشخيص والعلاج النفسي، دار الرياض.
- ـــــــــــــ والدخيل، عبد الله وإبراهيم، رضوان (1990): **العلاج السلوكي للطفل**، سلسلة عالم المعرفة، العدد (180).
- ـــــــــــــ (1994): **العلاج النفسي السلوكي المعرفي، أساليبه وميادين تطبيقه**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- إبراهيم، ريزان علي (2004): **أنماط الشخصية(A-B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة. على اتخاذ القرار**، (أطروحة دكتوراه،غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
- أبو اسعد، احمد وعربيات احمد (2009): **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــــــــــ (2011): **تعـــديل السلوك الإنســـاني**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــــــــــ وعربيات, احمد عبد الحليم (2012): **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**, ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر (2007): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن.
- أبو حميدان، يوسف (2003): **تعديل السلوك**، جامعة مؤتة، الأردن.
- أبو زعيزع, عبدالله (2009): **مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية**, ط1, الأكاديميون للنشر والتوزيع, الأردن.
- أبو عيطة، سهام درويش (1988): **مبادئ الإرشاد النفسي**, ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

- أبو عيطة، سهام درويش (2002): **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- أبو علام، رجاء محمود (1989): **مدخل إلى مناهج البحث التربوي**، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- ـــــــــــــــ وشريف, نادية (1989): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، جامعة الكويت, دار القلم.
- الاحرش، يوسف وآخرون (2002): **المدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- أحمد، إبراهيم عبد الهادي (2001): **الإدارة**، مكتبة الجامعة بنها، مصر.
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم مروان عبد المجيد (2003): **الإرشاد التربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، (1990): **التقويم النفسي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- ـــــــــــــــ (1992): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** , ط2، مطبعة دار الحكمة، جامعة البصرة.
- الأميري، أحمد محمد ناجي، (2001): **فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة): كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- باترسون (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ج1، ط1, ترجمة: د.حامد عبد العزيز، دار القلم، الكويت.
- ـــــــ (1991): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**،ج2, ط1, دار النهضة العربية، القاهرة.
- باركر، ألن، (1998): **كيف تنمي قدراتك على اتخاذ القرار**،ترجمة سامي سليمان كوجان بيدج، لندن.

- باظه، آمال عبد السميع مليجي (2003): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الباوي، عباس عبد علي عبود (1997): **أثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة المعلمين نحو مادة الجغرافية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- بطرس, بطرس حافظ (2010): **تعديل وبناء سلوك الطفل**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- بلان , كمال يوسف (2010): **نظريات الإرشاد النفسي**, ط2, منشورات جامعة دمشق, كلية التربية, سوريا.
- بهادر, سعدية, محمد علي (1980): **في سيكولوجية المراهقة**, ط1, دار البحوث العلمية, الكويت.
- البواليز، محمد عبد السلام (1996): **توجيه وإرشاد ذوي الحاجات الخاصة**، المجلة العربية للتعليم، المجلد الثالث، العدد الثاني، القاهرة.
- بيك، أرون (2000): **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، ط1، ترجمة عادل مصطفى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- بيك، جوديث (2007): **العلاج المعرفي الأسس والأبعاد** ترجمة طلعت مطر، ط1، المركز القومي للترجمة، المشروع القومي للترجمة، مصر، القاهرة.
- التكريتي, وديع ياسين (1990): **أثر ممارسة الأنشطة الرياضية في تحقيق الحياة المتزنة في الوسط الجامعي**, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد الثاني, الأمانة العامة.
- توفيق، سميحة وكرم، سليمان عبد الرحمن (1995): **علاقة مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) بالقدرة على اتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية**، مجلة مركز البحوث التربوية ,العدد الاول، جامعة قطر.

- ثورندايك، رويده وهيجني، اليزابيث(1989): **القياس والتقـــويم فـــي عـــلم النفس والتربيـة**، ترجمـة عبد الله الكَيلانـي وعبد الـرحمن عدس، مركز الكتـــاب الأردنـــي، عمان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، عمان.
- الجسـماني، عبـد علـي (1983): **ســيكولوجية المراهقــة والطفولــة (أســبابها، خصائصها)**: مكتبة آفاق عربية ومكتبة الفكر العربي، بغداد،.
- حسن, نظيرة إبراهيم (2008): **ضبط الذات وعلاقتها بالهوية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية, جامعة ديالى.
- الحسين, منى هادي دالي (2008): **أثر برنامج إرشادي معرفي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الإعدادية** , رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية, ابن رشد, جامعة بغداد.
- الحفني، عبد المنعم (1991): **موسوعة التحليل النفسي**، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
- حمادات، محمد حسن محمد، (2006): **القيادة التربوية في القرن الجديد**، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،.
- حمد , ليث كريم (2013): **الإرشاد في التربية والتعليم**, المطبعة المركزية جامعة ديالى.
- حمدي, نزيه (1998): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**, الجامعة الأردنية, عمان.
- الحياني، عاصم محمود (1989): **الإرشاد التربوي والنفسي**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- خاطر، احمد مصطفى وآخرون (**2001**): **الإدارة في المؤسسات الاجتماعية**، المكتبة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

- الخطيب, جمال (1995): **تعديل السلوك الإنساني**، ط3، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الخفاجى، هدى كريم حسين (2007): **أثر أنموذج التدريب على التساؤل في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء**، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- خلف, ختام طالب (2013): **تأثير فنية إعادة البناء المعرفي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى أيتام دور الدولة**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة المستنصرية.
- خليل، ميهوب هادي علي و الحكيمي منصور أحمد (2004): مستوى اتخاذ القرارات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (7) العدد (1)، مصر.
- الخواجا, عبدالفتاح محمد سعيد (2002): **الإرشاد النفسي والتربوي**, الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع, عمان.
- د. برادلي ت. ارفورد , وآخرون (2012): **35 أسلوب على كل مرشد معرفتها** ,ط1 ترجمة , هالة فارس المسعود , دار الراية للنشر والتوزيع, عمان.
- الدوسري، صالح جاسم (1985): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (15)، السعودية.
- الراوي، خاشع محمود (2000): **المدخل إلى الإحصاء**،ط2, كلية الزراعة والغابات، جامعة الموصل، الموصل.
- الرشيدي، بشير صالح والسهل، راشد علي (2000): **مقدمة في الإرشاد النفسي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الرفاعي، فيصل الراوي وآخرون (2000): **الإدارة التربوية، نظرياتها وتطبيقاتها في التعليم ورياض الأطفال**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الريماوي، احمد عودة (2004): **علم النفس العام**، ط1، دار الميسرة، عمان،.

- زاهـر, ضـياء الـدين وآخـرون (1996): **تقـويم الإدارة المدرسـية فـي التعلـيم الأساسي.**ط2 القاهرة، المركز القومي للامتحانات, قسم بحوث الامتحانات.
- الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة(2007): **أثر استخدام استراتيجيات التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت،الأردن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية، المجلد19، العدد1، ص69،
- الزغول، رافع نصير والزغلول عماد عبد الرحيم (2003): **علم النفس المعرفي**، ط1، الإصدار الأول، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام (1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــ (1998): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون (1984): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل.
- سالم، فؤاد الشيخ والكناني ابراهيم, وبكر , محمد البياتي، (1998): **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط6، مركز الكتب الأردني للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السالمي, علاء عبدالرزاق محمد حسن (2005): **نظم دعم القرارات**, ط1, دار وائل للنشر, عمان.
- السامرائي، حسن الطيف سنجار (1999): **اثر المعلومات في دعم القرارات الإدارية في ظل عدم التأكد البيئي**، أطروحة دكتوراه، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- سعد، عبد الرحمن (1987): **أسس القياس النفسي**، مطبعة القاهرة الحديثة، القاهرة.
- السعد، فاطمة قاسم محمد (1997): **تكامل معلومات المحاسبة والقرار إستراتيجية تقويم وتطوير نظام لاتخاذ قرارات التوسع**، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

- سلمان, يحيى داود, غني, تغريد خليل, علوان, عبد الأمير حسين, عبد القادر حسام الدين, احمد منى محمد (2008): **دليل المرشد التربوي**, المديرية العامة للتعليم العام, مديرية الإرشاد المدرسي, وزارة التربية, العراق.
- شرقي, حسن علي (1997): **نظرية القرارات الإدارية مدخل كمي في الإدارة**, ط1, دار المسرة الثالثة.
- شعبان، نادية مصطفى (2004): **برنامج إرشادي مقترح للنزلاء في مدرسة الفتيان**، المؤتمر التربوي الثاني، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- الشناوي، محروس محمد (1994): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**،ط1, ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية.
- _____ (1996): **العملية الإرشادية والعلاجية**، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشناوي، محمد وعبد الرحمن، محمد (1998): **العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته**، دار قباء، القاهرة.
- الشيباني، عمر التومي (1992): **دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي**، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- صالح , محمود عبد الله (1985) : **أساسيات في الإرشاد التربوي**, دار المريخ للنشر , الرياض .
- صالح, قاسم حسين (2005): **علم النفس الشواذ والاضطرابات العقلية والنفسية**, ط1, مطبعة جامعة صلاح الدين, أربيل.
- صبري، يوسف (1968): **اتخاذ القرارات وسمات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد.
- طاقة، ياسين طه،(1989): **الاتجاهات والحياة**، علم الاجتماع، بغداد، المكتبة الوطنية.

- طاهر، حسين محمد علي والجردي، محيي الدين يوسف (1989): **الإرشاد النفسي والتربوي بين الأصالة والتجدد**، ط1، كلية التربية، جامعة الكويت.
- الطائي، إيمان عبد الكريم (2001): **سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد**، رسالة ماجستير، كلية التربية، ابن رشد.
- طعمة, حسن ياسين (2010): **نظرية اتخاذ القرارات اسلوب كمي وتحليلي**, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- الظاهر، زكريا محمد (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، مكتبة دار الثقافة والنشر، عمان، الأردن.
- عباس , منتهى صبار (2010): **تأثير الإرشاد المعرفي في تنمية الشعور بالمسؤولية لدى طالبات المرحلة المتوسطة**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.
- عبدالحفيظ، اخلاص محمد وباهي، مصطفى حسن (2000): **طرائق البحث العلمي والتحليل الاحصائي من المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبدالرحمن, أنور حسين وزنكنة, عدنان حقي (2008): **الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية**, ط1, دار الكتب والوثائق, بغداد.
- عبدالعزيز, سعيد (2009): **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية**, ط1 (الاصدار الثاني), دار الثقافة, عمان.
- عبد الله , سيروان (2000): **أثر برنامج جمعي في تعديل السلوك (الوسواس القهري)**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب, جامعة بغداد.
- عبدالله , معتز سيد (2000): **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، المجلد (3), دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبدالحميد، جابر, والخضري سليمان (1978): **دراسات نفسية في الشخصية العربية**, القاهرة, دار عالم الكتاب.

- عبدون, سيف الدين يوسف (1979): **مقياس اتخاذ القرار**, دار الفكر العربي, القاهرة.
- العبيدي، سعد خضير (1987): **دراسة تجريبية لبعض المتغيرات المؤثرة في اتخاذ القرار**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- العتيبي , بندر محمد حسن (1439هـ): **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين**, جامعة أم القرى, كلية التربية, رسالة ماجستير.
- عدس, عبد الرحمن, ومحيي الدين توق (2005): **المدخل إلى علم النفس**، ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العديلي، ناصر محمد (1995): **السلوك الإنساني والتنظيمي**، معهد الإدارة للبحوث، رياض، المملكة العربية السعودية.
- العزة, سعيد حسني, وعبد الهادي, جودت(2000): الإرشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية، ط1، مكتبة دار الثقافة.
- عسكر، قاسم حسين محمد (2004): **الجزمية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة**، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- عطوي, جودت عزت (2001): **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**, ط1, الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان.
- العطية، محسن علي (1994): **تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء**، أطروحة غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- علي , حسنين (2001): **الإبداع في حل المشكلات**, دار الرضا, دمشق.
- علي، شريف، (2000): **الإدارة المعاصرة**، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- العمري, لاحالدين (2005): **علماء النفس والنمو**,ط1 المجمع العربي للنشر, عمان.

- عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1985): **الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــــــ وملكاوي، فتحي حسن (1992), **أساسيات في البحث العلمي من التربية (عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته)**، ط2، أربد، الأردن، بدون مطبعة.
- ـــــــــــــــ (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ـــــــــــــــ، وآخرون (2000): **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم النفسية**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان
- عيدان، توق، وعدس، عبدالرحمن (1996): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط5، دار الكرم للطباعة، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000): **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**،ط1 دار الراتب الجامعية بيروت.
- غباري , ثائر احمد , ابو شعير , خالد محمد (2011): **أساسيات في التفكير** , ط1, مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- الغريب، رمزية (1977م): **التقويم والقياس في المدارس الحديثة**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الغزالي، محمد، (د.ت): **الجانب العاطفي من الإسلام**، مطبعة حسان، القاهرة.
- فان دالين, ديوبولد (1980): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**,ط3, ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, مصر.
- فايد، حسين (2001): **العدوان والاكتئاب في العصر الحديث**، الكتاب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية.
- فرج، صفوت (1980): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة،
- الفسفوس،عدنان أحمد، (2007): **الإرشاد التربوي مفهومه اسسه قواعده اخلاقيته.**

- ـــــــــــــــــــ (2008): **مهارة اتخاذ القرار في الحياة العامة**،المنشاوي للدراسات والبحوث.www.minshawi.net
- الفقي, ابراهيم (1996): **اسرار قادة التميز**، بمبك, مركز الخيرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- القاضي, يوسف مصطفى وآخرون (1981): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** , ط1, دار المريخ, الرياض.
- قراقزة، محمد عبد القادر (1987): **نحو إدارة تربوية واعية**، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.
- القريوتي, محمد قاسم (2004): **مبادئ الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام** , ط1, دار وائل للنشر والتوزيع , عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (1996): **أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد23، العدد1.
- الكبيسي, وهيب مجيد وكاظم غيدان الخزرجي (1999): **الندوة الفكرية الخامسة لمكتب الثقافة والأعلام،ط,1** مجلة الشباب وتحديات المستقبل, بغداد.
- الكبيسي، عامر (1976): **الادارة العامة بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار الحرية للطباعة، بغداد.
- الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي، ويونس صالح (1987): **العينات ومجالات استخدامها في البحوث التربوية والنفسية، دراسات الأجيال**، العدد الثاني.
- الكتاني، إبراهيم عبد الحسن(1982): **توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز ثقة الطالب بنفسه وإكسابه مهارات عملية اتخاذ القرارات**، الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرارات،ج2، وزارة التربية، بغداد،1982.

- كرم الله , عيدان شهف (2010): **أثر أسلوبين إرشاديين (التحدث الذاتي _ إعادة البناء المعرفي) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة** , رسالة دكتوراة غير منشورة , كلية التربية /جامعة المستنصرية.
- الكَيلاني, انمار (1988): **تحليل عملية اتخاذ القرار التربوي باستخدام أنموذج ايفا الأول للاحتمالات**, المجلة التربوية, الكويت, المجلد4, العدد15.
- المالح، حسان (1995): **الخوف الاجتماعي دراسة علمية للاضطراب النفسي مظاهره أسبابه وطرق العلاج**، ط1، دار الاشراقات، دمشق.
- المحارب، ناصر إبراهيم (2000): **المرشد في العلاج المعرفي السلوكي**، ط1، دار الزهراء، الرياض.
- محمد, حنان فوزي طه،(2007): **فعالية استخدام أنموذج أبعاد التعلم في تدريس مادة الأحياء على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي، 2007.
- محمد، عادل عبد الله (2000): **العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات**، ط1 منشورات دار النهضة المصرية، القاهرة.
- المرعي, عبدالكريم مران حسين (2012): **تأثير العلاج المعرفي السلوكي _أنموذج بيك في تصحيح فرض المفهوم الخاطئ لدى المصابين بالاكتئاب**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- المشهداني, على حميد (1989): **الاتجاهات التربوية الحديثة وانعكاساتها على التعليم في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة المستنصرية.
- معاليفي, عبداللطيف (2007): **المراهقة وارهزاقتها**،ط4, شركة المطبوعات للتوزيع والنشر, بيروت، لبنان.
- المعروف, صبحي عبد اللطيف (1980): **أهمية البرامج الإرشادية في إرشاد تلاميذ وطلبة المدارس الثانوية**, التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية, بغداد.

- المعروف، صبحي عبد اللطيف (1986): **أساليب الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- منسي، محمود عبد الحليم(1989): **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الموسوي، حيدر كريم جاسم (2009): **أثر العلاج السلوكي المعرفي في خفض القلق العصابي لدى الأحداث الجانحين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- المؤمني، خالد سليمان، والقضاة، مجد علي (2008): **فاعلية عملية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الأطفال في إقليم الشمال**،مجلة العلوم الإنسانية،عمان،الأردن.
- مؤيد، حافظ قاسم (1993): **إعداد برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة المستنصرية.
- نجاتي، محمد عثمان (1987): **القُرآن الكريم وعلم النفس**، دار الشروق، القاهرة.
- النجار، فايز جمعة ونبيل جمعة الزعبي، ماجد راضي (2009): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط1، دار الحامد، عمان.
- نشواني, عبدالحميد (1997): **علم النفس التربوي** , مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر, عمان, الأردن.
- نصار، كريستين (1998): **اتجاهات معاصرة في العلاج النفسي**، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.
- نصر, رضا محمد احمد (1988): **مشاركة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية في وضع القرارات المنهجية** , الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.
- النعيمي، مهند عبد الستار (1995): **الأسلوب المعرفي(التاملي–الاندفاعي) وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى موظفي الدولة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

- ـــــــــــــــــــ (2014م): **علم النفس المعرفي**, ط1, مطبعة جامعة ديالى.
- النمر، أسعد (1995): **في سيكولوجية العدوان**، الدار الجديدة للطباعة والنشر، الدمام.
- النوري، عبد الغني (1411هـ-1991م): **اتجاهات جديدة في الأدارة التعليمية في البلاد العربية**، ط1، نشر وتوزيع دار الثقافة، الدوحة، دولة قطر.
- نوفل, محمد, وسعيفان قاسم (2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، ط1، دار المسيرة، عمان.
- نيل, جون, و. ليبرت (1982): **التـــجريب في العلوم السلوكية**, مقدمـــة في البحث العلمي, ترجمـــة: الحمداني , موفق والشيخ عبد العزيز , مطبعـة بغداد.
- وزارة التربية العراقية (1977): **نظام المدارس الثانوية في العراق**، رقم (3)، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ياغي، محمد عبدالفتاح (1993): **اتخاذ القرارات التنظيمية الجامعة**، زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المصادر الأجنبية:

- A.& Allen (1973): **professiornal management**, new concepts and proren praetices, New York: mc Graw- Hill book co.
- Adams, G. S. (1966): **Measurement and Evaluation in Education Psychology and guidance**, New York Holt.
- Anastasi, A, (1988): **psychological testing,** New York, macmillan
- Anastasi, A. (1976): **Psychological Testing**, (4th ed), New York, Macmillan company.
- Anastasia, A, (1997): **psychological Testing.** Macmillan Co, New York, U.S.A.
- Atkinson, R. (1996): **Hill gards introduction to psychology**, 12th ed. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Bartton,M.(1978): **Decision-making in complex educational organization**, Dissertation Abstract International.

- Bassili. J.N: Marilyn C.S ; (1986): **On The spontantaneity of Traits Attribution conrerging Eridence for The Role of cognition strategy**, Jourual of personality and social psychology , vol.2 , By Ameircan psycholollical Association , Ine , washing ton.
- Battle, D. A. (1995): **Decision making of real gifted females**, Roeper-Review, V. (18), P. (33-38).
- Beck (1991): **Cognitive Therapy**, American Psychologist.
- **Brown**, B. &, Moberg, D. (1985): **organization theory and management** " John wiely, & sons V.S.A.
- Charles, C. S. (2002). **Decision Making in Education Setting**, Indiana University, U.S.A.
- Cronbach, J. H. (1970): **Essentials of Psychological testing**, 2ed, New York, Harper and Row publishers.
- Ebel, R. L. (1972): **Essentials of Educational measurement**, New Jersey, Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Edwards, A. I, (1957): Edwards personal preference schedule, The Psychological Corporation.
- Festinger, L., (1962): **Conflict decision and dissenace,** tavistock publications , U.S.A.
- **G**ilford, T.R. (1954): **Psychometric Methools**, New York, McGraw Hill books company, I.N.C.
- Higgings, R-E- (1983): **Derelopment and management of counseling programs and guidance serrices macmillan company.**
- Holt, David. (1993): **Management, Principles and practices**, 3ed Englewood and Cliff siuj.
- Jains,loan,(1977): **Decision Making,** the free press, New York, U.S.A.
- John R. (2000): **Schermerhorn "Organization Behavior**", 7th ed, Printed in the U.S.A.
- Kaplan,R.M.and sassuzzo, D.P(1982): **psychological Testing principles,Apllications and Fssus**, Goliforniai Booksl publishing company.

- Kerlinger, F. C. (1973): **Foundation of behavioral Research,** London: Holt, Rinehart and Winston.
- Lamb,Michael E.(1978):**Social and personality Development** , Holt , Rinehart and Winston.. U.S.A.
- Larson, (1985): **The relation ship of problems solving Apprisel to Gareer decision and indecision**, **Journal of Vacation behavior,** vol.(26),No.(1).
- Lavrie,Larwood (1995):**Structure and Meaning of Organizati Vision,** Mark pkriger.
- Levi, I. (1995): Hard choice, Decision un solved conflict, Conbridgeun Press, New York.
- Liebert, Robert M. & Zpiegler, Michael D. (1970): **Personality; An introduction to theory and research**, The Soresy Press-Ontario.
- Louis, A. & Allen (1973): **professional management**, New Concepts and proven practices. New York: McGraw-Hill book co.
- Medavid. Jand Herbert (1974): **Psychology and beharid** , new york , Haber and Row publisher , (Dictionary of English language 2003 ; Internet).
- Missick (1984): Educational payehologiat, **the Nature Gognitive styos problem and Promise in Edu**, Pratice VOL.19 No.2.
- Murray (1970): **counseling program**, macGrowhill printing house, 2nd ed.
- Naunnaily,T.G.(1970):**Short-Term counseling Ahumanistic, Approach for the Helping professions**, California- wesly Bubishing company.
- Newman, J. (1999): **The relation of career indecision to personality dimension of the California psychological inventory**, Journal of Vocational Behavior, V.(59), N.(54).
- Nunnally J.C.(1972): **Introduction to psychological Measurement**. Macgrowhill printing house.
- Nunnally. J. G. (1978): **Psychometric theory**, New York, MC Grow-Hill.

- Ramalingam, (1976): :**system analysis for managerial decision A computer approach** New York: John Willey.
- Richard: L. (2001): Daft: Organization **Theory and Decision**, 7th ed, South Western, College publishing, Vanderbilt University, U.S.A.
- Ricky, W. (1993): Griffin Management **"Houghton**, Mifflin company, Boston, V. 14th ed.
- Savery, T.(1992): **Acontemporay Introduction to social psychology.** Mc Grow-Hill. book Gompany, New York.
- Shaw M (1977): **The Development of counseling program priorities. Progress and professionalism, the personal Guidance** Journal, No. 5.
- Stanleng, C. & Hopkins, T. (1972): Ed**ucational & psychological measurement & evaluation newgrsy,** prentice – Hiil.
- Sternberg ,R. G.(1984):**Cognitive approaches to Intelligence in Education.Handbook of Intelligence**,New York ,John wilpy &Sons.
- Warren, Kellir, (2003): **Social Skills**, University of Cincinnati, http://www.psc.uc.edu.

ملحق(1)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education
In Diyala

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

Number \
A.D Data \
A.H Data \

العدد //
التاريخ الميلادي/ / ٢٠١٣ م
التاريخ الهجري / ١٤٣٤هـ

الـــــى // ادارات المدارس الاعدادية في المحافظة كافة ..

م // تســـــهيل مهمة
****

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (هيثم قاسم عبد الرزاق) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجراء البحث الموســـوم (تأثير برنامج ارشادي سلوكي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الاعدادية) .

مـــــع التقـــــدير

سعيد كريم الزبيدي
م / المدير العام
٢٠١٣/٧/١٢

نسخة منه الى //
****
السيد معاون المدير العام للشؤون الادارية / للتفضل بالعلم مع التقدير
التفتيش التربوي / للتفضل بالعلم مع التقدير
مديريات التربية في الاقضية / للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير

مديرية التخطيط / للعلم مع التقدير
شعبة البحوث والدراسات / مع الاوليات

رنا / ٨/ ١٠
محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 أو هـ: 528180

diyalaedu@yahoo.com

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب
1	أ.د إيمان حسن	إرشاد نفسي	جامعة بغداد /كلية التربية_ ابن رشد		*
2	أ.د بشرى عناد مبارك	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية الأَساسية	*	
3	أ.د سامي مهدي صالح	إرشاد نفسي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*
4	أ.د صالح مهدي صالح	إرشاد نفسي	جامعة ديالى/ كلية التربية الأَساسية	*	*
5	أ.د عبد الله احمد خلف	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأَساسية	*	
6	أ.د.عدنان محمود عباس	إرشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية الأصمعي	*	*
7	أ.د علي إبراهيم محمد	إدارة تربوية	جامعة ديالى / كلية التربية الأَساسية	*	
8	أ.د غالب محمد رشيد	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأَساسية	*	
9	أ.د لمعان مصطفى	إرشاد نفسي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأَساسية	*	*
10	أ.د. سالم نوري صادق	إرشاد نفسي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*
11	أ.د محمود كاظم محمود	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
12	م.د نادرة جميل	إرشاد نفسي	جامعة بغداد /كلية التربية_ ابن رشد		*
13	أ.م. د نهلة عبود الصالح	إرشاد نفسي	جامعة بغداد /كلية التربية_ ابن رشد		*
14	أ.م.د عبد الكريم محمود	إرشاد نفسي	معهد المعلمين /ديالى	*	*

أ. أسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

ب. أسماء السادة الخبراء على صلاحية الأسلوب الإرشادي.

ملحق(3)

دراسة استطلاعية

جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية / قسم الإرشاد التربوي
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي المدرس..

يروم الباحث إجراء بحث علمي حول (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية) ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء دراسة استطلاعية عن اتخاذ القرار والذي يمكن تعريفه (وهو عملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطة الحياة اليومية فتجعله يمر بحالة من الصراع (conflict)).

، ونظرًا لما تعهده فيكم من خبرة ميدانية ودراية علمية بهذا الموضوع يرجى إبداء وجهة نظركم على الموضوع من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1) هل الطلاب قادرون على اتخاذ القرار في المرحلة الإعدادية ؟

نعم ◯ **لا** ◯

س2) ما هي أهم الأسباب التي تودي عدم قدرة الطالب على اتخاذ القرار؟

س3) برأيكم كم نسبة ضعف الطلبة في اتخاذ القرار في المدرسة ؟ يرجى التأشير على إحدى النسب ؟

%25	%10	%90	%70	% 100
%50	%30	%85	%45	% 60

(وشكرًا لحسن تعاونكم)

الباحث: هيثم قاسم عبد الرزاق

ملحق (4)

المقياس بصورته الأولية

استبانة آراء المحكمين بشان صلاحية فقرات مقياس تنمية اتخاذ القرار

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا/ ماجستير

الأستاذ الدكتور.....المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تنمية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ولتحقيق هذا الهدف تطلب بناء أداة لقياس (اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية). وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة فقد قام الباحث بتبني نظرية التنافر المعرفي التي جاء بها (ليون فسنجر) وقد اشتق الباحث التعريف الخاص لاتخاذ القرار على وفق مبادئ النظرية المتبناة وهو (عملية اختيار بديل واحد من مجموعة بدائل محتملة يتعرض لها الفرد في أنشطة الحياة اليومية فتجعله يمر بحالة من الصراع (conflict) (النعيمي, 2014، ص279).

وقد أعد الباحث استبانة معدة لقياس عملية اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية على نحو فقرات، وبالنظر إلى ما تعهده فيكم من خبرة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي يرجوا الباحث إبداء الرأي حول مدى صلاحية هذه الفقرات، وقدرتها على قياس ما وضعت من اجله، ويرجى وضع علامة (√) أمام المكان المناسب في كون الفقرة صالحة أَو غير صالحة، مع إضافة التعديل المقترح، علمًا أن بدائل الإجابة ستكون كالآتي: ، وتنطبق علّي بدرجة كبيرة، وتنطبق علّي بدرجة متوسطة، وتنطبق علّي بدرجة قليلة، ولا تنطبق علّي).

وأخيرا يشكر الباحث تعاونكم.

طالب الماجستير

هيثم قاسم عبد الرزاق قاسم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل

1	لديَّ القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي			
2	ابني قراراتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه			
3	اختار بديلًا مناسبًا من بين عدة بدائل لحل المشكلة			
4	اخطط بشكل واضح ومحدود لانجاز قراراتي			
5	أدافع عن القرار الذي اتخذه			
6	أميل إلى تأجيل اتخاذ القرار خوفا من الفشل			
7	أتحمل مسؤولية القرار الذي اتخذه			
8	أصمم على اتخاذ القرار الذي اقتنع به			
9	أتردد في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي			
10	حينما اتخذ قرارًا أو اشرع في اتخاذه اشعر بالحاجة إلى تأييد الآخرين			
11	اتخذ قراراتي المهمة بنفسي من غير مشاركة الآخرين			
12	اتخذ قراراتي بعد التأكد من معلومات محدودة			
13	استطيع اختيار القرار المناسب في الوقت المناسب			
14	أتراجع في قراراتي بعد اتخاذها وأقرر شيئًا أخر			
15	أتأنى في اتخاذ أي قرار على حساب الوقت			
16	أحاول أتباع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات			
17	قراراتي تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة			
18	استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبها			
19	أحاول اختيار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار			
20	لدية القدرة على تقييم نتائج القرار			
21	استطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة بصورة جيدة			
22	أعطي لنفسي الوقت المناسب لوضع البدائل من غير استعجال			
23	اجعل اتخاذ القرار ناتجًا عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة			
24	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار			
25	أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها			
26	قبل اتخاذ القرار أفكر في مدى الإفادة أو الضر من اتخاذه			

* تم استبعاد الفقرة 22،11 من الأساتذة المحكمين.

ملحق (5)

المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي

عزيزي الطالب..

بين يديك مجموعة من الفقرات التي يهدف الباحث من خلال إجابتك عنها لمعرفة موافقتك الحقيقية إزاء كل منها. لذا نرجو قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بدقة وتمعن، وكما تراه أنت، والمطلوب منك الإجابة التي تعبر عن رأيك، وذلك بوضع علامة(✓) تحت البديل الذي يعبر عن رأيك أنت، وكما موضح في المثال الآتي. علمًا أن أجابتك الحقيقية عن الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي وان هذه الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث، لذا لا داعي لذكر الاسم.

شاكرًا تعاونكم معنا

ت	الفقرات	تنطبق علي			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	اتخذ القرار الصحيح عندما أكون غاضبًا			(✓)	

طالب الماجستير

هيثم قاسم عبد الرزاق

ت	الفقرات	تنطبق علي			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا تنطبق عليَّ
1	لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي				
2	أبنى قراراتي بحسب الظرف الذي يعيش فيه				
3	اختار بديلا مناسبا من بين عدة بدائل لحل المشكلة				
4	اخطط بشكل واضح ومحدود لانجاز قراراتي				
5	أدافع عن القرار الذي أتخذه				
6	أميل إلى اتخاذ القرارمن دون تأجيله				
7	أتحمل مسؤولية القرار الذي أتخذه				
8	من الصعب أغير قراراتي				
9	اتخذ قرارات مهمة في حياتي				
10	حينما أتخذ قرارًا اعتقد بضرورة تأييد الآخرين لقراراتي				
11	اتخذ قراراتي المهمة بنفسي من غير مشاركة الآخرين				
12	أتخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها				
13	اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب				
14	القرارات الصحيحة لا أتراجع عنها				
15	أتانى في اتخاذ إي قرار على حساب الوقت				
16	اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات				
17	قراراتي تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة				
18	استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبه				
19	اختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار				
20	لديه القدرة على تقييم نتائج قراراتي				
21	استطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة				
22	أعطي لنفسي الوقت المناسب لوضع البدائل من غير استعجال				
23	اجعل اتخاذ القرار ناتجًا عن دراسة متانيه ومعلومات أكيدة				
24	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار				
25	أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها				
26	أفكر في القرارات التي تتعلق بمهنة المستقبل				

ملحق (6)

المقياس بصورته النهائية

عزيزي الطالب..

بين يديك مجموعة من الفقرات التي يهدف الباحث من خلال إجابتك عنها لمعرفة موافقتك الحقيقية إزاء كل منها، لذا نرجو قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بدقة وتمعن، وكما تراه أنت، والمطلوب منك الإجابة التي تعبر عن رأيك، وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي يعبر عن رأيك أنت، وكما موضح في المثال الآتي. علمًا أن أجابتك الحقيقية عن الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي وان هذه الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث، لذا لا داعي لذكر الاسم.

شاكرًا لتعاونكم معنا

ت	الفقرات	تنطبق علي			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	اتخذ القرار الصحيح عندما أكون غاضبًا			✓	

طالب الماجستير

هيثم قاسم عبد الرزاق

ت	الفقرات	تنطبق عليّ			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبلي الدراسي				
2	أبني قراراتي بحسب الظرف الذي يعيش فيه				
3	اختار بديلا مناسبا من بين عدة بدائل لحل المشكلة				
4	اخطط بشكل واضح ومحدود لانجاز قراراتي				
5	أدافع عن القرار الذي أتخذه				
6	أميل إلى اتخاذ القرار من دون تأجيله				
7	أتحمل مسؤولية القرار الذي أتخذه				
8	من الصعب أغير قراراتي				
9	اتخذ قرارات مهمة في حياتي				
10	حينما أتخذ قرارًا اعتقد بضرورة تأييد الآخرين لقراراتي				
11	أتخذ قراراتي بعد التأكد من المعلومات المتعلقة بها				
12	اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب				
13	القرارات الصحيحة لا أتراجع عنها				
14	أقوم باتخاذ إي قرار في حدود الوقت المتاح				
15	اتبع خطوات منظمة في اتخاذ القرارات				
16	قراراتي تعتمد على فهمي لقدراتي في موضوع المشكلة				
17	استطيع تحديد مزايا كل بديل من بدائل القرار وعيوبه				
18	اختار الفرصة المناسبة لاتخاذ القرار				
19	لدية القدرة على تقييم نتائج قراراتي				
20	استطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة				
21	اجعل اتخاذ القرار ناتجًا عن دراسة متأنية ومعلومات أكيدة				
22	أضع أمامي عدة خيارات كلها قابلة للتطبيق قبل اتخاذ القرار				
23	أضع أولويات للأهداف المراد اتخاذ قرار فيها				
24	أفكر في القرارات التي تتعلق بمهنة المستقبل				

الثبات ملحق (7)

درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس عملية اتخاذ القرار

ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
1	31	32	51	39	40
2	31	30	52	34	38
3	32	31	53	28	28
4	28	29	54	42	43
5	34	33	55	36	42
6	40	41	56	42	42
7	42	44	57	43	45
8	34	34	58	38	38
9	36	36	59	40	40
10	38	40	60	41	37
11	42	38	61	38	42
12	40	35	62	40	40
13	39	45	63	30	30
14	42	42	64	34	38
15	40	40	65	41	42
16	35	35	66	42	40
17	32	36	67	40	39
18	31	32	68	41	42
19	30	30	69	40	40
20	32	32	70	37	41
21	31	30	71	32	32
22	36	42	72	32	31
23	41	40	73	38	38
24	32	31	74	41	43
25	37	42	75	40	41
26	39	41	76	42	37

32	31	77	30	31	27
41	40	78	32	33	28
38	38	79	36	32	29
30	32	80	37	37	30
38	38	81	35	30	31
45	44	82	31	28	32
32	33	83	40	41	33
30	31	84	42	40	34
30	29	85	32	33	35
28	30	86	34	35	36
31	31	87	43	40	37
29	30	88	33	33	38
33	35	89	38	32	39
45	45	90	41	40	40
40	41	91	40	39	41
42	42	92	33	34	42
32	35	93	31	32	43
33	33	94	36	36	44
35	34	95	36	36	45
34	32	96	35	35	46
34	32	97	36	38	47
35	24	98	32	33	48
38	37	99	34	35	49
36	38	100	28	30	50

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (8)

(استمارة معلومات)

عزيزي الطالب.....

يرجوا الباحث تعاونكم في الإجابة عن هذه الاستمارة ولأغراض البحث العلمي فقط.

1. اسم الطالب:
2. تاريخ الولادة بالسنة والشهر
3. مهنة الأب:
4. مهنة الأم:
5. التحصيل الدراسي ا لأب:
6. التحصيل الدراسي للام:
7. الترتيب الولادي للطالب بين الأخوة:
8. الدار التي تسكنها الأسرة: ملك ⬭ إيجار ⬭

Ministry of Higher Education and Scientific Research
Diyala University
Basic Education College
Department of Psychological Guidance The and Pedagogical Counseling

The Impact of Cognitive Guidance Program in Developing The Decision –Making Ability of The Preparatory School Students

Thesis submitted to the council of the college of Basic Education – University of Diyala in Requirements for the Degree of Arts psychological counseling and Educational Guidance

By
Haitham Qassim Abdul-Razaq

Supervised by

Asst.Prof. Laith Kareem Hamad

2014A.D. **1435 A.H.**

Abstract

The study aims at :

1. Measuring the decision –making ability of the preparatory school students.
2. Building a cognitive guidance program to develop the decision-making ability of the preparatory school students.
3. Knowing the impact of the cognitive guidance program in developing the decision-making ability of the preparatory school students through testing the following hypotheses:

1. There are no statistical differences in developing the decision-making ability at the level(0,05)of the control group in the pre- and post test.
2. There are no statistical differences in developing the decision-making ability at the level(0,05)of the experimental group in the pre- and post test.
3. There are no statistical differences in developing the decision-making ability at the level(0,05)between the two groups in the post test.

In this study, the community consists of (3508)preparatory school students from whom a sample of the study has been selected randomly to include(400) students .Here, the researcher has built a decision-making measurement depending on (Leon Festincher's cognitive theory of decision –making). The measurement used in this study has"24"items with their final version .Also, the researcher has checked the standard features of the measurement which are Validity and Reliability .To achieve the measurement validity ,two ways have been adopted which are the virtual validity and the building validity .Also, the measurement reliability has been extracted following two ways :retesting and Cronbach's - Alpha Theory. Then, the cognitive guidance program has been built depending on the weighted average and the percentage weights to determine the needs, topics ,activities and the strategies of the guidance program due to Beck's Cognitive Guidance Theory .Actually , the program consists of (12)guidance sessions checked by a group of specialists in guidance and counseling to test its validity .To process the study data, the researcher has used the following statistical procedures as in:(Pearson Correlation Coefficient , T-Test for the two independent samples, T-Test for the two paired samples, weighted average and the percentage weight).

The study sums up the following findings :

1. The Preparatory school students have a low level of awareness of the decision –making .
2. There are no statistical differences in developing the decision-making ability of the preparatory school students in the pre- and post test for the control group.
3. There are statistical differences in developing the decision-making ability of the preparatory school students in the pre- and post test for the experimental group .
4. There are statistical differences in developing the decision-making ability of the preparatory school students in the two groups(the control and the experimental group) in the post test for the experimental group.

The recommendations the researcher has put, are to benefit from the guidance program followed in this study by the pedagogical guidance counselors in their schools to develop the decision-making abilities of the preparatory students ,and to get benefit from the measurement built in this study in measuring the students awareness of the importance of the decision-making.

The researcher has proposed a number of suggestions as conducting a study to determine the impact of the cognitive guidance in developing the decision-making abilities of the female students in different stages (preliminary stages ,preparatory stages and at universities) .the second suggestions the researchers has proposed is to conduct a similar study of the current study to determine the cognitive guidance program comparing with other guidance programs in developing the preparatory students' ability in making decision. The last suggestion is to conduct a study determining the relationship of some variables such as : self-confidence ,responsibility or self-control in making decision.