كلية الدّراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

التفكير التأملي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس

Contemplative Thinking and Its Relationship to The Ability of Making Decisions Among Educational Counselors Working in schools of Jerusalem suburbs education

إعداد

صفاء مراد طحان

إشراف

الدّكتور محمد عجوة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل

1441هـ/ 2020م

إجازة الرسالة

التفكير التأملي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس

إعداد

صفاء مراد طحان

إشراف

الدكتور محمد عجوة

نوقشت هذه الرسالة يوم الخميس بتاريخ 2020/7/2م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة التالية اسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
د. محمد عجوة	/ مشرفاً رئيسياً	.....
أ. د. يوسف عواد	/ ممتحناً خارجياً	.....
د. كامل كتلو	/ ممتحناً داخلياً	.....

الخليل- فلسطين

1441هـ -2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

(لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)

(الحشر، 21)

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى من علم البشرية قدوتنا، منارة العلم رسولنا الكريم الذي علم الناس ما لم تعلم، محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به، إلى من أعطاني وما زال يعطيني بلا حدود، والدي الحبيب أدامك الله ذخراً لي.

إلى من تحت قدمها تكمن الجنة، إلى التي من دونها لم أكن لأصل لطريق العلم والنجاح، إلى الحضن الدافئ ينبوع العطاء، والدتي الحبيبة حفظها الله.

إلى الروح الطاهرة نضال حماد رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

إلى من يشاركني مشوار الحياة، من يشجعني على المثابرة والعلم، من يساندني في دربي، زوجي الغالي محمد.

إلى أملي المتجدد بالحياة، أحب الناس إلى قلبي ابنتي مريم.

إلى أشخاص لا تحلو حياتي من دونهم، وأورثوني معاني الوفاء والعطاء، أخواتي العزيزات.

إلى من مهدوا طريق العلم بعد الله، إلى كل من علمني حرفاً، أساتذتي الكرام، إلى المعلمة الفاضلة سوزان برقاوي، إليكم أصدقائي..

الباحثة: صفاء طحان

إقرار:

أقر أنا مُعدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة الخليل لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

صفاء طحان

التاريخ:

شكر وتقدير

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، الحمد لله الذي أنعم على بنعمتيّ العقل والدين، وإقراراً بالفضل وتمسكاً بقول الرسول صلى الله عليه وسلم "**من لا يشكر الناس لا يشكر الله**" فإنني أشكر الله الكريم رب العرش العظيم الذي وفقني لإنجاز هذه الدراسة وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه مآب.

أتقدم بالشكر والعرفان لجامعة الخليل ولعمادة الدراسات العليا التي أتاحت لي الفرصة لإكمال الدراسات العليا في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام لمشرفي **الدكتور محمد عجوة** الذي لم يبخل علي بالنصح أو التوجيه أو المشورة لإتمام هذا العمل، فله كل الشكر والعرفان.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لعضوي لجنة المناقشة، أ.د. يوسف عواد ود. كامل كتلو والذين لملاحظاتهما أثراً كبيراً في إثراء وجودة هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للمرشدين التربويين في تربية ضواحي القدس، لما قدموه لي من مساعدة في الإجابة على أدوات الدراسة.

الباحثة

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ
إقرار : ..... ب
شكر وتقدير ..... ت
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... ذ
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ر
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية ..... س
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها 1
مقدمة 2
مشكلة الدراسة 4
اسئلة الدراسة 5
أهداف الدراسة 6
أهمية الدراسة 6
حدود الدراسة 7
مصطلحات الدراسة 8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 10
أولاً: االإطار النظري 11-30
ثانيا: الدراسات السابقة: 30
الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي 30
الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار 36
تعقيب على الدراسات السابقة 40
الفصل الثالثك الطريقة والإجراءات 42
مقدمة 43
منهج الدراسة 43
مجتمع الدراسة وعينتها 43
أدوات الدراسة: 44
أولاً: مقياس التفكير التأملي 44
ثانياً: مقياس القدرة على اتخاذ القرار 48
متغيرات الدراسة 51
إجراءات الدراسة: 52
الأساليب الإحصائية: 52

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 54
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 73
أولاً: مناقشة النتائج..... 74
ثانياً: التوصيات 85
المصادر والمراجع..... 86
المراجع العربية..... 86
المراجع الأجنبية..... 91
الملاحق 93

فهرس الجداول

جدول (1): خصائص أفراد المجتمع الديموغرافية حسب الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، والتخصص 43

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.....45

جدول (3): معامل الثبات لمقياس التفكير التأملي.....45

جدول (4): معامل الثبات لمقياس التفكير التأملي بطريقة التجزئة النصفية 46

جدول (5): مفاتيح التصحيح.....47

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.....48

جدول (7): معاملات الثبات لمقياس القدرة على اتخاذ القرار 49

جدول (8): معامل الثبات لمقياس القدرة على اتخاذ القرار بطريقة التجزئة النصفية 50

جدول (9): مفاتيح التصحيح.....51

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، مرتبة تنازلياً. 55

جدول (12): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق في متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 66). 57

جدول (13): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الاختلاف بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. 57

جدول (14): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.....58

جدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (ن= 66).....59

جدول (16): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 59

جدول (17): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد.....60

جدول (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد. (ن= 66).....61

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد 61

جدول (20): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص 62

جدول (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. (ن= 66).....63

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، مرتبة تنازلياً.....63

جدول (23): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 66). 65

جدول (24): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 66).....66

جدول (25): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 67

جدول (26) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (ن= 66) 67

جدول (27): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 68

جدول (28): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد.....69

جدول (29) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد. (ن= 66) 69

جدول (30): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد 70

جدول (31): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص.....71

جدول (32) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. (ن= 66).....71

جدول (33): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي من جهة وبين القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس من جهة أخرى 72

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1): الأدوات بصورتها الأولية.....94
ملحق رقم (2): الأدوات بصورتها النهائية 99
ملحق رقم (3): أسماء المحكمين 103

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التفكير التأملي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس والبالغ عددهم (68) مرشداً ومرشدةً وتم اختيارهم بطريقة المسح الشامل. وتم تطوير مقياسين: الأول: مقياس التفكير التأملي، وتكون من (33) فقرة والثاني: مقياس القدرة على اتخاذ القرار، وتكون من (30) فقرة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة.

واظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير التأملي (3.72). كما أظهرت النتائج أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (3.77).

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والتخصص).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى. ومتغير سنوات الخبرة لصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). ومتغير الدورات التدريبية للإرشاد، لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية للإرشاد (6–10 دورات)، و(أكثر من 10 دورات).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور. ومتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم ماجستير فأعلى. ومتغير سنوات الخبرة لصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10) سنوات و(أكثر من 10 سنوات). ومتغير الدورات التدريبية للإرشاد لصالح الذين تلقوا (6–10) دورات و(أكثر من 10 دورات). بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص.

كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار (0.73) بدلالة إحصائية (0.00).

وكان من أهم التوصيات بناء على نتائج الدراسة ضرورة تطوير مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين الجدد (1–5) سنوات ومن لم يتأهل في مجال الإرشاد بالدورات التدريبية، وذلك من خلال الدورات التدريبية ومراجعة وفهم كل ما يتعلق بالتفكير التأملي من خلال ما أجري من أبحاث ودراسات على هذا الموضوع، وتضمين البرامج التعليمية لتخصص الإرشاد في الجامعات الفلسطينية مساقات تعليمية لتنمية التفكير عند المرشدين وخصوصاً التفكير التأملي حتى يستطيعوا توظيف هذا النوع من التفكير في اتخاذ القرارات وحل مشكلات الطلبة منذ بداية عملهم كمرشدين.

كلمات مفتاحية: التفكير التأملي، اتخاذ القرارات، المرشدين التربويين، تربية ضواحي القدس.

Abstract:

This study aimed at identifying contemplative thinking and its relationship to the ability to make decisions among educational counselors working in schools of Jerusalem suburbs education, and the study population consisted of all the educational counselors in the schools of the Jerusalem suburbs education number (68) counselors and were chosen through a comprehensive survey method. And two measures were developed: the first: the scale of contemplative thinking, which consists of (33) paragraphs, and the second: a measure of the ability to make decisions, and it consists of (30) paragraphs. The researcher used the relational descriptive approach to achieve the study objectives.

The results of the study showed that the level of contemplative thinking among educational counselors in the Jerusalem suburban education schools was high, with the arithmetic mean for the total degree of contemplative thinking (3.72). The results also showed that the level of decision-making ability of educational counselors in the Jerusalem suburban education schools was high, with the mean of the total degree of decision-making ability.(3.77)

The study found that there were no statistically significant differences between the meditative level of contemplative thinking among educational counselors in the Jerusalem suburban education schools due to the variables: (gender, specialization).

The study found that there are statistically significant differences between the meditative level of contemplative thinking among educational counselors in educational schools in the suburbs of Jerusalem, attributable to the variable of the educational qualification, for the benefit of those with a master’s degree or higher. And variable years of experience in favor of those who have years of experience (6-10 years), and (more than 10 years). The variable of training courses for counseling, for the benefit of those who received counseling training courses (6-10 courses), and (more than 10 courses).

The results showed that there are statistically significant differences between the averages of the decision-making ability of educational counselors in Jerusalem suburban education schools due to the gender variable, in favor of males. And the variable of the academic qualification is in favor of those with a master's degree or higher. And variable years of experience in favor of those who have 6 years of experience (6-10 years) and (more than 10 years). Variable training courses for counseling for those who have received

(6-10) courses and (more than 10 courses). While there were no statistically significant differences between the averages of the decision-making ability of educational counselors in the Jerusalem suburban education schools due to the variable of specialization.

The study also found that there is a positive relationship statistically significant between contemplative thinking and the ability to make decisions, where the correlation coefficient of the relationship between contemplative thinking and the ability to make a decision (0.73) with a statistical significance.(0.00)

One of the most important recommendations based on the results of the study was the necessity of developing the level of contemplative thinking for new mentors (1-5 years) and who did not qualify in the field of counseling with training courses through training courses and reviewing and understanding everything related to contemplative thinking through what was done from researches and studies on This subject. The educational programs for counseling in Palestinian universities include educational courses to develop thinking for these mentoring students, especially contemplative thinking, so that they can employ this type of thinking in making decisions and solving students 'problems since the beginning of their work as mentors.

Key words: Reflective Thinking, Decision-Making, Educational Guides, Jerusalem Suburbs Education .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

اسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مقدمة:

إن أي وظيفة تتطلب ممن يقوم بها عدة مهام ومسؤوليات وتختلف هذه المهام والمسؤوليات تبعاً لمستوى ونوعية الإجراءات أو المهارات اللازم وجودها عند من يقومون بهذه الوظيفة، وتعتبر وظيفة المرشد التربوي من الوظائف المهمة في إطار العملية التعليمية، إذ لا بد أن يمتلك المرشد العديد من الكفايات والمهارات الإرشادية حتى يستطيع النجاح وتأدية المهام المطلوبة منه بنجاح على أكمل وجه.

وحتى يستطيع المرشد تحقيق أهداف المسترشدين في حل مشاكلهم المختلفة، وذلك من خلال تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لابد أن يكون قادرا على توظيف العديد من المهارات، ولعل أهم هذه المهارات هو قدرة المسترشد على التفكير التأملي في القضايا والمشكلات الإرشادية وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات الارشادية المناسبة والسؤال الذي يطرح نفسه هل هناك علاقة بين مستوى التفكير التأملي لدى المرشد وقدرته على اتخاذ القرارات الإرشادية الناجحة لكي يتحقق لدى المسترشد أعلى مستوى من التكيف النفسي الاجتماعي، والأكاديمي للمسترشدين.

ينظر إلى التفكير التأملي على أنه من أكثر أنواع التفكير فاعلية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك لأنه يقوم على التحليل والاستدلال والاستنتاج مما يجعل الفرد الذي يكتسب هذا النوع من التفكير أكثر موضوعية في اتخاذ القرارات ويجعله ايضا قادرا على اتخاذ قرارات صائبة في معظم الأحيان لأن التفكير التأملي يصل بالمرشد إلى الإدراك الكلي لكل المتغيرات والعوامل المساهمة في حدوث المشكلات الارشادية، وهذا يساهم وبدرجة كبيرة في اتخاذ القرارات المناسبة (عبد الهادي ومصطفى، 2011).

والتفكير التأملي يوجه العمليات التعليمية إلى أهداف محددة، لذا فإن النشاط العقلي الناجم عن التفكير التأملي هو نشاط هادف وناجح في تحقيق الاهداف المرجوة منه، لذا نجد أن الخطابات في القرآن الكريم قد دعت إلى التفكير التأملي في عظيم خلق الله والتأمل في هذا الكون لكي يصل الإنسان إلى إيمان راسخ وعميق بعظمة خلق الله قال تعالى: (أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ) (سورة الغاشية، الآية، 17–20)

تعد عملية اتخاذ القرارات من أهم الموضوعات في القرن الحادي والعشرين، كما أنها من أهم عناصر نجاح العملية الإرشادية، فهي عملية إدراكية منظمة تتطلب الحصول على معلومات شاملة لاتخاذ القرار، وعمل المرشد التربوي يتطلب اتخاذ قرارات في جميع مراحل العملية الإرشادية حتى يكون العمل الارشادي عاملا مساندا ومساعدا في انجاح البرنامج الأكاديمي، وأن عملية اتخاذ القرارات بالنسبة للمرشد لا تتم بمعزل عن المدير، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة، والمسترشدين أنفسهم، لذا فإن عملية اتخاذ القرارات تعتبر عملية تشاركية. إن مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالقدرة على اتخاذ القرارات يشير إلى أن عملية اتخاذ القرار أمر مهم وجوهري سواء للإداري، أو المعلم، أو المرشد التربوي، لذا ربطت بعض الدراسات اتخاذ القرار ببعض المتغيرات الأخرى مثل الإدراك البنائي وتنظيم الذات (جبار، 2013)، و(مصبح، 2011) حيث ربطت بين اتخاذ القرارات وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

ويرى جبار (2013) أن من عوامل نجاح المرشد قدرته على اتخاذ القرارات الإرشادية في ظل وجود متغيرات أخرى مثل التفكير التأملي، وفاعلية الذات، والمساندة الاجتماعية، وهذا يؤكد على حقيقة

طبيعة عمل المرشد، ومدى الحاجة إلى اتخاذ قرارات صائبة تساعده في حل مشكلات الطلبة المسترشدين.

- إن التفكير التأملي هو عملية ذهنية واعية حول الاعتقادات والخبرات التي يمتلكها الفرد بحيث يمكن من خلالها الوصول إلى النتائج والحلول للمشكلات التي تعترضه، وذلك عن طريق توظيف هذه الخبرات الناتجة عن ممارسات التفكير التأملي في اتخاذ القرارات التي تضمن الوصول إلى النتائج المرجوة، والعملية الارشادية كجزء من العملية التعليمية، فإنها تتطلب اتخاذ القرارات المبنية على أسس سليمة، وبذلك هناك علاقة بين التفكير التأملي في المواقف الإرشادية بناء على الخبرات السابقة التي يكونها المرشد، وعملية اتخاذ القرارات المختلفة في تسهيل واقع العملية التعليمية التي تحتاج إلى قرارات سريعة قادرة على تحسين واقع العملية الإرشادية لما لها من دور مهم وكبير في قدرة المرشد على القيام بدوره بأكمل وجه. لذا فإن هذه الدراسة ستفتح آفاقا لدراسات آخرى على المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس مثل العلاقة بين التفكير التأملي والتفكير الابداعي أو الكفاءة الذاتية أو النمو المهني للمرشدين.

مشكلة الدراسة

يتطلب العمل الإرشادي عدة قدرات، وكفايات، ومهارات لا بد أن يمتلكها المرشد حتى يقوم بأداء مهامه على أكمل وجه، ولعل أهم هذه القدرات هي القدرة على التفكير لدى المرشد سواء أكان تفكير إبداعي، أم ناقد، أم تأملي، وهذه الأنواع من التفكير تساعد كثيراً المرشد على اتخاذ القرارات الناجحة في مختلف مراحل العملية الإرشادية، إن التكامل بين القدرة على التفكير التأملي لدى المرشدين والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بالعملية الإرشادية ستؤدي إلى النجاح في قيام المرشد بكافة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، وسيؤدي إلى النجاح في حل مشكلات الطلبة على الصعيد التربوي والاجتماعي والسلوكي وغيرها.

إن المشكلات الإرشادية للطلبة ذات طابع خاص كون الطلبة قد وصلوا إلى القناعة بعدم قدرتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وبالتالي يحتاجون إلى من يساعدهم، ومن هنا تأتي مدى مهارة وكفاءة المرشد في كيفية النظر إلى هذه المشكلات، ومدى قدرته على تخيل وتصور الأبعاد المختلفة لتلك المشكلات، وكيفية ترابط هذه الأبعاد وافاق تطورها المستقبلي لذا يحتاج المرشدين التربويين إلى قدرة عالية من التفكير التأملي في طبيعة المشكلة الإرشادية وأبعادها ومتغيراتها حتى يستطيع المرشد أن يكون لديه فكرة شاملة عن مشكلة الطالب وعندها يستطيع المرشد حل مشكلات الطلبة إلا من خلال اتخاذ قرارات صائبة، وتتمثل مشكلة الدراسة في فحص قوة واتجاه العلاقة بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس.

اسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين في مديرية تربية ضواحي القدس؟
2. هل يختلف مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونوع التخصص)؟
3. ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين في مديرية تربية ضواحي القدس؟
4. هل يختلف مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونوع التخصص)؟
5. هل يوجد علاقة ارتباطية بين مستوى التفكير التأملي ومستوى اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مديرية تربية ضواحي القدس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الاهداف التالية:

1. معرفة مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس.
2. معرفة الاختلاف في مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونوع التخصص).
3. معرفة مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس.
4. معرفة الاختلاف في مستوى القدرة على اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونوع التخصص).
5. التعرف على قوة واتجاه العلاقة بين مستوى التفكير التأملي ومستوى اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مديرية تربية ضواحي القدس.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

أولا: الجانب النظري وتتمثل في:

- إثراء الجانب المعرفي للدارسين في مجال الارشاد النفسي والتربوي حول طبيعة العلاقة بين التفكير التأملي، والقدرة على اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين.
- تنبع أهمية هذه الدراسة في أهمية الفئة التي تستهدفها، وهو المرشدين التربويين في تربية ضواحي القدس حيث أن القليل من الدراسات أجريت على المرشدين في تربية ضواحي القدس.

- فهم المرشدين لمهارات التفكير التأملي يؤدي لنمو فاعليتهم المهنية.
- تنمية قدرة المرشدين التربويين على اتخاذ القرارات من خلال التفكير التأملي.

ثانيا: الاهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في المجالات التالية:

- توجه هذه الدراسة المسؤولين عن دائرة الارشاد النفسي والتربوي في وزارة التربية والتعليم ومديرية تربية ضواحي القدس بعقد دورات تدريبية أو ورش عمل لتطوير أنواع التفكير لدى المرشدين وخصوصاً التفكير التأملي.
- معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة تفيد في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر، وذلك يؤدي إلى معرفة المرشدين بمستويات القدرة على اتخاذ القرار لديهم بناءً على التفكير التأملي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

1. الحدود البشرية: المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس والبالغ عددهم (68) مرشد ومرشدة حسب إحصائيات مديرية تربية ضواحي القدس لعام (2019–2020)
2. الحدود المكانية: مديرية تربية ضواحي القدس التي تقع ضمن صلاحيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019).
4. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة العلاقة الارتباطية بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين العاملين في مدارس تربية ضواحي القدس. وتتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي:

عرفه ثورب وبراسكي (Thorpe and Barsky, 2001) بأنه عمليات الاختبار الداخلي واكتشاف القضايا المهمة، والتأمل معها عن طريق التجربة التي تؤدي إلى الإبداع، وتوضيح المعاني للشخص، وتكون النتيجة تغيير وجهات النظر، والتطورات للموضوعات المختلفة.

ويعرفه إبراهيم (2005) بأنه عملية عقلية تعمل على تحليل المواقف المُشكلّة إلى مجموعة من العناصر، ودراسة مختلف الحلول الممكنة وتقويمها، والتحقق من مدى صحتها قبل الاختبار أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل.

ويعرفه الحلاق (2010) بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد للموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره المختلفة، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة.

وتعرف الباحثة التفكير التأملي إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي المعد لتحقيق اهداف الدراسة.

اتخاذ القرار:

يعرف القصبي (2006) اتخاذ القرار بأنه أسلوب معرفي لمعالجة المشكلات والمواقف عن طريق توفير المعلومات الكافية، ومن ثم الاختيار البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة في سبيل تحقيق الهدف.

ويعرفه عبد العليم (2010) بأنه مهارة عقلية تشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية التي تتطلب عملية تفكير مهمة تهدف إلى اختيار أنسب الحلول المتاحة في موقف ما، والذي يؤدي إلى ضبط معايير وقيم معينة تتوافر لدى متخذي القرار من خلال المعلومات المتاحة لهم.

وتعرف الباحثة القدرة على إتخاذ القرار إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة في هذه الدراسة على مقياس اتخاذ القرار المعد لتحقيق اهداف الدراسة.

المرشد التّربوي: هو الشّخصُ المؤهّل علميّا وعمليّا للقيام بمهام الإرشاد التّربوي والمكلّف من الإدارة العامّة للتّوجيه والإرشاد أو من إدارة التّربية والتّعليم للقيام بمهمة التّوجيه والإرشاد (أبو جراد، 2015).

ضواحي القدس: هي المنطقة التي تقع خارج منطقة القدس الشرقية، ويوجد فيها 30 تجمعاً سكانياً فلسطينياً هي: ابو دِيس، الجُدَيْرَة، الجِيْب، الخان الأحمر، الرَام وضَاحِيَة البَريد، الزْعَيِّمْ، السَواحِرَة الشَرْقِيَّة، الشَيْخ سَعْد، العِيْزَرِيَّة، القُبَيْبَة، النَبِي صَمُوئيل، بِدُّو، بِيت إجْزَا، بِيت إكْسَا، بِيت حَنِينَا البَلَد، بِيت دُقُّو، بِيت سُورِيك، بِيت عَنَان، بِير نَبَالا، جَبَعْ، حِزْما، خَرائِب أمُّ اللَحْمْ، رَافَات، عرب الجَهَالين (سلامات)، عَناتَا، قَطَنَّة، قَلَنْدِيَا، كَفْر عَقَب، مِخْمَاس، ومُخَيَّمْ قَلَنْدِيَا. يقطن في هذه المناطق حوالي 165,000 فلسطينياً يحملون الهوية الفلسطينية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2017).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

ثانيا: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

تناولت الباحثة في هذا الجزء من الفصل وصفاً مفصلاً لأدبيات الدراسة، حيث تم تقسيم الإطار النظري إلى محورين: الأول: التفكير التأملي، والثاني: القدرة على اتخاذ القرارات، وسوف يتم التطرق لكل محور من هذه المحاور كما يأتي:

المحور الأول: التفكير التأملي:

مفهوم التفكير التأملي:

تنوعت وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير التأملي على أساس أهميته من بين الأنواع الأخرى للتفكير وسوف يتم بدايةً عرض بعض التعريفات للتفكير التأملي باعتباره المحور الأساسي لهذه الدراسة.

حيث عرفه عبد الهادي ومصطفى (2011) بأنه: نمط من التفكير السابر التحليلي الذي يقوم على التأمل، والتحليل، والتفسير، مما يكسب المرشد صفة الموضوعية، وتختفي الأمور الشخصية من الناحية العملية، وجعله صبورا مثابرا قادرا على التفسير العلمي السليم.

ويعتبر التفكير التأملي من الأفكار التي تواجه العمليات المختلفة، وإلى أهداف محددة ضمن مجموعة من الظروف التي تسمى مشكلة، وتتطلب استجابات معينة هدفها الوصول إلى الحل الذي يسهل عملية النشاط العقلي الهادف إلى حل المشكلات، والتخفيف من اثارها السلبية (عبيد وعفانة، 2003).

وعرف الذيب (2002) التفكير التأملي بأنه: تأمل الفرد المشكلة، أو الموقف الذي أمامه، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، وتنفيذه حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ويقوّم بعدها النتائج في ضوء الخطط الموضوعة.

وعرفه كل من جرفث وفريدن (Griffit and Friedan, 2000) التفكير التأملي بأنه: تعزيز آراء الشخص من خلال الدراسة المستمرة للنظريات والأفكار والافتراضات التي تكون مترسخة في ذهن الشخص، وربطها بتعلمه الجديد، وإجراء التعديل المناسب للخروج بفكرة مميزة غير مألوفة.

كما عرفته ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على تصورات عقلية بحيث يعطيها اهتماماً واضحاً حسب درجة أهميتها.

في ضوء ما سبق من تعريفات للتفكير التأملي نستخلص أن التفكير التأملي يقوم على تأمل الفرد للموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره الأساسية ويضع الخطط الممكنة واللازمة لفهمه ليصل إلى نتائج سليمة في الموقف ويكون ذلك بناء على عملية التحليل والمقارنة والاستنباط للعلاقات بين المتغيرات.

أهمّية التفكير التأملي:

تتمثل أهمية التفكير التأملي في البحث والتفكير بمصادر المعلومات حيث نحتاج إلى المعلومات اللازمة للموقف وكيفية استخدام هذه المعلومات في وضع حد للمشكلات من خلال البحث عن حلول لها بأكمل وجه، وبذلك تتمثل أهمية التفكير التأملي في:

- يتضمن التفكير التأملي مرحلة اتخاذ القرار، وقد تسبق هذه المرحلة عملية التأمل، يحدث خلالها وبعدها، وعندما يفكر الفرد تفكيرا تأمليا يصبح قادرا على ربط الأفكار بالخبرات السابقة، والحالية والمتنبأ بها.
- إن المتأمل هو الذي يخطط ويراقب دائما، ويقيّم أسلوبه للعمليات، والخطوات التي يتخذها لإصدار الحكم.

- يساعد المرشد على التفكير الجيد بعمق في العمليات اللازمة لحل المشكلات، والخطوات المتبعة فيها.
- يسهم في تنمية الاحساس بالمسؤولية، ويجعل المرشد يمتاز بالقدرة على التفكير الخلاق.
- يجعل الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، وأكثر قدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- يزيد من شعور الثقة بالنفس لمواجهة المهمات الحياتية (عبد الوهاب، 2005).

يعتبر إدراك التفكير التأملي عملية عقلية تقوم على ترتيب وتنظيم للمتناقضات والمقارنة بينهما، وفهم محتوى المشكلة، والتوضيح، والشرح للأهداف والفكرة الرئيسة لها، ويزيد ممارسة التفكير التأملي من الخبرة لدى من يفكر بهذا النمط في التعمق والتبصر في الأمور عند الشخص، وبالرغم من تشابه المشكلات الفردية للممارس لهذا التفكير يجب أن يواجه هذه المشكلات، ويعمل على ايجاد الحلول المناسبة وغالبا ما يخرج في عقله عن المعرفة الملموسة إلى غير الملموسة وهذه الضروريات لفنون حل المشكلة في التفكير التأملي (عمايرة، 2005).

نستخلص مما سبق أن التفكير التأملي يساعد على البحث عن المعلومات وينمي اتجاهات مرغوبة، ويعمل على ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق، كما يساعد في التفكير في المفاهيم المجردة، وكذلك يكون الفرد المتأمل أكثر قدرة على توجيه حياته، ويصبح لديه القدرة على اتخاذ القرارات.

مهارات التفكير التأملي:

يرى أتكنسون وإيرفنج (Atkinson and Irving, 2013) أن الفرد عليه أن يراجع ذاته من خلال الممارسات التأملية التي تشتمل عل خمس مهارات أساسية، وهي: التدقيق البصري، والكشف عن الخلل في موضوع ما، وتحديد المشكلات لحلّها، والنظر إلى الجوانب السلبية واستبدالها بالجوانب

الإيجابية، وإعطاء إجابات واضحة بأسلوب الإقناع، والتفسير بشكل منطقي من خلال تجارب الآخرين والاستفادة منها، ومن ثم تطبيق الحلول بخطوات منطقية.

كما يؤكد (القطراوي، 2010) على أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في الآتي:

1. مهارة الرؤية البصرية: "وهي القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها".
2. الكشف عن المغالطات: وهو "القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة".
3. الوصول إلى استنتاجات: "القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية من خلال مضمون المشكلة".
4. إعطاء تفسيرات مقنعة: "القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة".
5. وضع حلول مقترحة: "القدرة على وضع خطوات منطقية للمشكلة المطروحة".

طبيعة التفكير التأملي وخصائصه:

من أهم خصائص التفكير التأملي بأنه تفكير نشط وفعال يتطلب منهجية علمية تبنى على افتراضات صحيحة، كما يعد تفكيراً يعنى بالمشكلات الحقيقية، ويجعل المرشد التربوي قادراً على توليد الأفكار التي تمكنه من اتخاذ القرارات، والتوصل إلى حلول للمشكلات الإرشادية.

وحسب ما ذكر الفار (2011) فإن خصائص التفكير التأملي تتمثل في التفكير الفعال الذي يتبع منهجية دقيقة وواضحة، ويبني على افتراضات صحيحة. والتفكير فوق المعرفي، الذي يوجد به استراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض، وتفسير النتائج، والوصول للحل الامثل للمشكلة. وهو نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر ويعتمد عل القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر.

مراحل التفكير التأملي:

تمر عملية التفكير التأملي بمجموعة من عمليات التفكير التي لا تسير في اتجاه محدد وثابت، وإن عمليات التفكير التأملي تبدأ بمرحلة معينة من مراحل التفكير، وتنتقل من الأمام إلى الخلف حسب طبيعة الموقف الذي يمر فيه المرشد، بحيث يستخدم استراتيجيات واساليب مختلفة في تحديد خطوات كل نمط من أنماط التفكير التي تساعد المرشدين في اكتساب وتنمية هذه الأنماط، وتمر عملية التفكير التأملي في مراحل متعددة منها: الوعي بالمشكلة وفهمها، ومن ثم وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات بين أبعادها، واستنباط الحلول واختبارها من خلال قبول أو رفض النتيجة (عفانة واللولو، 2002).

ويرى أتكنسون وإيرفينج (Atkinson and Irving, 2013) أن مراحل التفكير التأملي تتمثل في دراسة المشكلة بطريقة منطقية ووصفها بشكل مناسب، والبحث عن العلاقات التي أدت حدوث هذه المشكلة والنتائج التي ترتبت عليها، وتفسير الجوانب المختلفة من خلال الاستفادة من الجوانب المهنية والاجتماعية التي تحيط بالمشكلة، ومن ثم اقتراح الحلول بناء على توقعات منطقية للمشكلة.

مستويات التفكير التأملي لدى المرشدين

لقد وضع جوستن (Josten, 2011) أربع مستويات للتفكير التأملي وهي:

1. العمل الاعتيادي: "وهو العمل الذي يكتسبه بالخبرة، فمن خلال الاستخدام المتكرر يصبح نشاطاً يؤدى بشكل تلقائي.
2. الفهم: يطلق عليه العمل التفكيري، حيث يستفيد المرشد من المعرفة الموجودة دون محاولة تقييم تلك المعرفة.

3. التأمل: وهو التفكير الذي يتضمن الانتقاد للافتراضات المتعلقة بالمحتوى أو عملية حل المشكلات.

4. التأمل الناقد: يتطلب مراجعة جادة للافتراضات السابقة، وفيه يدرك المرشد لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها"

عمليات التفكير التأملي:

تمر عمليات التفكير التأملي في ثلاث عمليات أساسية وهي عملية وصف الواقع، وتحليله باستخدام مهارات التفكير الناقد، ثم التخطيط للتغيير حيث أن هناك تحسين الواقع في المستقبل إذا أعيد نفس الموقف، أو تم الاستفادة منه في مواقف جديدة (مصطفى، 2011).

ويرى العارضة (2008) أن التفكير التأملي يكسب المرشدين عدد من القدرات المختلفة، حيث يعمل التفكير التأملي على رفع مستوى التفكير إلى مستوى المجردات وفهمها، ونقل ما تم اكتسابه من استراتيجيات، وتوظيفها في المواقف الجديدة، والعمل على تطبيقها عليها، والربط ما بين المعرفة المتشكلة لديهم، وما يكتسبونه من معلومات جديدة، والعمل على زيادة عمق الفهم بنمط تفكيرهم وما يستخدمون من استراتيجيات اثناء عملية الإرشاد.

"ويشير عبيد وعفانة (2003) إلى أن التفكير التأملي يتضمن عدة عمليات عقلية يمكن وصفها في النقاط التالية:

1. الميل والانتباه الموجه نحو الهدف، (اتجاه).
2. إدراك العلاقات، (تفسير).
3. اختيار وتذكر الخبرات الملائمة، (اختيار).
4. تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، (استبصار).
5. تكوين أنماط عقلية جديدة، (ابتكار).

6. تقويم الحل كتطبيق عملي، (نقد).

ويشير سعيد (2008) إلى وجود علاقة بين التفكير التأملي وحل المشكلات، لأن العقل يعمل بنشاط إذا واجه مشكلة ما بغرض حلها، ولكي يتمكن من ذلك، عليه أن يستخدم مهارات تفكير أعلى من المستوى المعتاد لإيجاد حل للمشكلة.

قياس التفكير التأملي:

لاحظ كيمبر وآخرون (Kember et al., 2000) أن هناك ندرة في الأدوات التي يمكن استخدامها بسهولة، لتحديد ما إذا كان المرشدون يضطلعون بالتفكير التأملي، وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أي مدى يحدث ذلك؛ وهذه الأدوات نحن بحاجة إليها لكي تسمح لنا بتحديد التباين في مستويات التفكير التأملي لدى المرشدين.

وعلى أية حال؛ فإن الأدوات التي سعت إلى قياس التفكير التأملي اختلفت في الافتراضات الكامنة وراءها؛ فعلى سبيل المثال، رفض كينج وكيتشنر (King and Kitchener, 1994) الاختبارات والمقاييس التي تعاملت مع التفكير التأملي، وخلطت بينها وبين أنماط التفكير الأخرى، وخاصة التفكير الناقد؛ لأنها تستدعي المعلومات، والعمليات المعرفية بدلا من استدعاء الافتراضات، والمعتقدات المعرفية للمشاركين.

ومن المحاولات الجادة في تقديم أدوات كمية لقياس مستويات التفكير التأملي؛ محاولة كيمبر وزملائه (Kember et al.,2000) الذين قدموا استبانة التفكير التأملي (Questionnaire of Reflective Thinking (QRT)، والتي تبنت فرضيات ميزيراو Mezirow لمستويات التفكير التأملي: الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والتأمل الناقد، وركزت الاستبانة على قياس مدركات الطلاب المقدرة ذاتيا لتفكيرهم وتعلمهم.

في حين أظهرت دراسة لوكاس وتان (Lucas and Tan,2007) أن هذه الاستبانة ليست الأداة المناسبة لتحديد مستويات التفكير التأملي؛ حيث وجدت من خلال التحليل العاملي الاستكشافي أن مستوى الأداءات الاعتيادية أو المألوفة، والاستيعاب، والتأمل، والدرجة الكلية للاستبانة، لا تعطي درجات مقبولة للاتساق الداخلي، أو توفر نطاقا كافيا لتحديد الاختلافات في الاستجابات، وعلى العكس من ذلك، فإن المقياس الفرعي للتأمل الناقد أظهر اتساقاً داخلياً، وتوفير نطاق كاف لتحديد التباين في الاستجابات.

الآثار الإيجابية للممارسة التأملية:

أظهرت بعض الدراسات التربوية (محمود، 2017) أن ممارسة التأمل يؤدي إلى نتائج إيجابية منها:

- تعزيز الاعتقاد بفعالية الذات Self-efficacy وذلك بالاعتقاد بأن النتائج المرغوب فيها يمكن تحقيقها.
- المرونة والقدرة على استيعاب آراء الآخر، والتكيف مع الظروف المتغيرة.
- المسؤولية الاجتماعية، والاعتقاد بأن المعرفة لا تتم في فراغ بل بمشاركة فعّالة ونقاش مع الزملاء.
- الوعي وإدراك جميع العوامل التي تؤثر في عملية صنع القرار ووضعها في الاعتبار.
- التمكين من خلال الحوار مع النفس والحوار مع الآخر.

النظريات التي تناولت التفكير

اختلفت النظريات المفسرة للتفكير باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت التفكير منها:

نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج (Sternberg, 1988)

تعد هذه النظرية من النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير ستيرنبرج أسمها عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير، وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997)، حيث تقوم نظرية أساليب التفكير على فكرة رئيسية مفادها (أن الناس يحتاجون أن يكيفوا أنفسهم عقليا، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك (شمران، 2017).

نظرية هاريسون (Haresun, 1982)

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة، أم قابلة للتغيير، وتبين الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير. وقد أوضحت هذه النظرية أن الطفل يكتسب عدداً من الاستراتيجيات التي يمكنه تخزينها وتنمو هذه الاستراتيجيات وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية، مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة. وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير إلى خمسة أساليب هي التفكير التركيبي، والمثالي، والواقعي، والعملي، والتحليلي، والتأملي. وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وذكرت أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب وتؤدي إلى فروق في التفكير (Boeer and Coetzee, 2000).

نظرية قيادة المخ لهيرمان (Hermann, 1987)

تسمى هذه النظرية بأداة هيرمان للسيادة المخية، وتعرض النظرية أربعة أساليب للتفكير توضح الطرائق التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي: الأسلوب المنطقي: هو القدرة على بناء قاعدة معرفية تساعد على فهم ودمج الأبنية، والأنظمة، والعمليات المعرفية. والأسلوب التنظيمي: من أهم خصائصه جدولة وتنظيم الأنشطة، والاهتمام بالتفاصيل، ووضع أهداف والتحرك نحوها. والأسلوب الاجتماعي: يتمثل في القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين وفن التعامل مع الغير. والأسلوب الابتكاري: يتمثل في تخيل البدائل وتخطي الحواجز والعقبات والحصول على أفكار جديدة (نوفل، 2008).

المحور الثاني: القدرة على اتخاذ القرار:

تعريف اتخاذ القرار:

يعرفه بنسك (Bensuk, 2005) بأنه: علم خاص له أصوله وقواعده المنهجية، ولهذه العملية مهارات خاصة تساعد في اختيار القرار الأنسب في ظل الظروف الممكنة، أو الواقع المحيط بالفرد.

ويعرفه سيد (2003) بأنه: الاختيار المدرك الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثره على الأهداف المطلوب تحقيقها".

ويعرف الزهراني (2008) اتخاذ القرار هو عملية المفاضلة بين الحلول البديلة، والمتاحة، واختيار أكثر هذه الحلول صالحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة.

من استعراض للتعاريف السابقة يعرف اتخاذ القرار بأنه قيام الفرد بالمفاضلة بين بعض البدائل التي تم اختيارها قي ضوء معايير محددة لاختيار البديل الأكثر مناسبة للتعامل مع المشكلة أو الحدث.

وقد اتسع نطاق عملية اتخاذ القرار في المدرسة، والمشاركة فيها حتى شمل معظم فئات العاملين داخل المدرسة لا سيما المعلمين والمرشدين التربويين أصحاب الدور الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، كما شمل فئات من خارج المدرسة مثل أولياء الأمور والمسؤولين عن بعض المؤسسات المجتمعية في البيئة المحلية في المدرسة، وهكذا اتخذت عملية اتخاذ القرار في المدرسة مستويات عديدة (حمادات، 2006).

أنواع القرارات:

يرى العتيبي (2007) أن هناك عدة أنواع من القرارات، وهي على النحو الآتي:

1. القرار الهادف: هو الذي يرتبط بالهدف النهائي.
2. القرار العقلاني: هو القرار الذي يعود إلى اختيار بدائل تؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.
3. القرار المبرمج: هو القرار الذي يخضع لحسابات وخطط دقيقة، ويتبع جداول زمنية محددة ومقننة.

العناصر الأساسية لاتخاذ القرار:

هناك ستة عناصر للقرار كما ذكرها حرز الله (2007)

1. بيئة القرار: ويشير هذا العنصر إلى المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية التي تؤثر على متخذ القرار عند قيامه باختيار البديل الملائم.
2. متخذو القرار: وهم الأفراد أو الجماعات التي تقوم بالفعل بالاختيار من بين البدائل المطروحة لحل المشكلة أو مواجهة الموقف.
3. أهداف القرار: وهي الأهداف التي يسعى لتحقيقها أو الوصول إليها.
4. بدائل ملائمة لاتخاذ القرار: غالبًا ما يتضمن موقف القرار بديلين ملائمين على الأقل ومثل البديل الملائم ذلك البديل الذي يعتبر ملائمًا وعمليًا من ناحية التنفيذ.

5. ترتيب البدائل: يكون الترتيب تنازليًا حيث يبدأ من البدائل الأكثر أهمية فالأقل.
6. اختيار البدائل: وتمثل الاختبار الحقيقي بين البدائل المتاحة للعنصر الأخير في موقف القرار، حيث إن هذا الاختيار يؤكد حقيقة أن القرار قد اتخذ.

مراحل عملية اتخاذ القرار:

ذكر السبيعي (2001) أن عملية اتخاذ القرار تمر بمراحل وخطوات منظمة ومتعددة من الضروري لمتخذ القرار أن يتبعها للوصول إلى قرار رشيد، وتبدأ عملية اتخاذ القرار بتشخيص المشكلة، والعمل على جمع البيانات والمعلومات، ثم تحديد البدائل، واختيار أحدها، ومتابعة تنفيذه.

وترى (زاحوق، 2013) أن الخطوات الأساسية لعملية اتخاذ القرار تسير على النحو الآتي:

1. تشخيص المشكلة: يعتبر تشخيص المشكلة من أهم خطوات اتخاذ القرار، وفي هذه المرحة تتم صياغة المشكلة لفظيًا بطريقة إجرائية محددة تعبر عن معناها الحقيقي، وهناك اهمية كبيرة للطريقة التي يتم بها التعبير عن المشكلة، وترجع هذه الأهمية إلى دورها الرئيس في اكتشاف المشكلة والتعرف عليها وتحديد طبيعة الموقف الذي خلق المُشكل، ودرجة أهميتها، والفصل بين أعراض هذه المشكلة وأسبابها.
2. جمع البيانات والمعلومات: يحصل متخذ القرار على أكبر قدر ممكن من البيانات الدقيقة والمعلومات المحايدة والملائمة زمنيًا من المصادر المختلفة، لكي يتمكن من فهم هذه المشكلة، والعمل على تحليل هذه البيانات تحليلا دقيقًا، ويعمل على المقارنة بين الحقائق والأرقام واستخلاص بعض المؤشرات والمعلومات التي تساعده على اتخاذ القرار المناسب.
3. تحديد البدائل المتاحة وتقييمها: ويقصد بالبديل (Alternative) وضع فروض متعددة لحل المشكلة، بحيث يصلح كل منها بدرجة معينة وكيفية محددة للوصول إلى الأهداف المطلوبة،

ويختلف عدد البدائل أو الحلول المتاحة من موقف لآخر، وفقًا لطبيعة المشكلة وظروفها، والوقت المتاح لحل المشكلة، وهذا يساعد على تصنيف البدائل وترتيبها والتوصل إلى عدد محدود منها.

4. اختيار البديل المناسب لحل المشكلة: تتم عملية المفاضلة بين البدائل المتاحة واختيار البديل الأنسب وفقًا لمعايير واعتبارات موضوعية، منها:

- تحيق البديل للهدف.
- اتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها وسياستها.
- قبول الحل البديل على العلاقات الإنسانية.
- درجة تأثير الحل البديل على العلاقات الإنسانية.
- درجة السرعة في الحل البديل.
- مدى ملاءمة كل بديل للعوامل البيئية الخارجية، مثل العادات والتقاليد والقيم.
- كفاءة البديل، والفوائد المتوقعة، ودرجة المخاطرة، وسهولة أو صعوبة تنفيذه.

5. متابعة تنفيذ القرار وتقييمه: يتم اتخاذ القرار ووضعه موضع التنفيذ في هذه المرحلة، وذلك من خلال صياغة القرار بصورة واضحة ومختصرة وبسيطة، واختيار الوقت المناسب لتطبيقه ثم متابعة هذا التطبيق واكتشاف المعوقات والعمل على حلها بأسرع وقت.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

العوامل النفسية: يقصد بالعوامل النفسية تكوين الفرد النفسي ويشمل ذلك الدوافع أو الاتجاهات أو الخبرات السابقة ومنظومة القيم (Blous, 2008).

الحالة النفسية تؤثر على الفرد متخذ القرار في مختلف مراحل عملية صنع القرار خاصة فيما يتعلق بالمعلومات التي يجمعها، ومقدار الجهد المبذول وتقييم البدائل فإذا كان تأثير هذه العوامل إيجابياً، فإن القرار المتخذ سيكون ناجحاً ومنطقياً والعكس صحيح (محمد، 2006).

العوامل الاجتماعية: تتمثل العوامل الاجتماعية بالضغوط التي تفرضها الجماعة المحيطة بالفرد، وكذلك الضغط الذي يمارسه المجتمع ككل حيث يترتب على الفرد أحياناً اتخاذ بعض القرارات مسايرة للضغط الذي يمارسه المجتمع.

العوامل الثقافية: تتضمن القيم والعادات والتقاليد والقواعد الأخلاقية السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل، وبذلك فإن متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في وصوله للقرار (موسى، 2010).

توافر القدرات الشخصية لمتخذ القرار: تعد القدرات التي يتحلى بها الشخص من مقومات اتخاذ القرار السليم، ومن أهم هذه القدرات: الذكاء، وأسلوب التفكير، وما تحمله هاتان القدرتان من تخيل للاحتمالات المتوقعة، وتذكر الخبرات السابقة، والقدرة على تحليل المشكلة، ورؤيتها من كافة جوانبها، ويعد عنصر الخبرة وتوافر تجارب سابقة إذا ما وجدت لمتخذ القرار بالإضافة للقدرات القيادية التي تؤدي للاستفادة من هذه التجارب في استبعاد الحلول التي فشلت من قبل في القضاء على المشاكل التي تجابه المسألة التي تتطلب حلاً (كامل، 2007).

عوامل تتعلق بالموقف الذي يتم فيه القرار: إن المتغيرات التي يشتمل عليها موقف معين تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على عملية اتخاذ القرار ولذلك يشير متخصصون أن القرار هو عبارة عن نتيجة لأثر تلك المتغيرات على الفرد متخذ القرار (Waknesn, 2009).

مشكلات ومعوقات عملية اتخاذ القرار:

معوقات اتخاذ القرار العقلاني:

1. قصور البيانات والمعلومات:

البيانات والمعلومات والإحصاءات شرط أساسي من الشروط التي ينبغي توافرها لمتخذ القرارات، فمتخذ القرار في حاجة إلى معلومات، أو بيانات في تحديد الهدف، أو المشكلة وفي تحليلها، وفي الاختيار بين البدائل، وفي التنفيذ، والمتاب عة والتقويم، فكلما كانت البيانات والمعلومات غير متوفرة بالدرجة والدقة المطلوبة كلما شكل ذلك صعوبة في اتخاذ القرارات (مصطفى، 2002).

ويرجع عدم توفر البيانات والمعلومات لأسباب عديدة من أهمها:

أ- أن يكون القائمون على جمعها وترتيبها غير مؤهلين للقيام بهذه العملية بالإضافة إلى ضعف نظم المعلومات.

ب – أن تتم عملية جمع البيانات والمعلومات في وقت ضيق.

ت – أن يكون هناك عيوب في شبكة الاتصالات تعوق انسياب المعلومات (أحمد، 2002).

2. التردد (عدم الحسم):

يعتبر التردد من المعوقات التي تواجه صانعي القرارات وكثيرًا ما يعرقل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات، ويق صد بالتردد ما ينتاب صانع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل (مصطفى، 2002).

وأسباب ذلك ما يلي:

أ – عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة.

ب – عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.

ت – تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار ويتولد عن ذلك الخوف

والشك والسلبية.

ث – عدم وضوح السلطات والمسئوليات وممارستها على وجه غير مرضي.

ج– الضغوط والالتزامات غير المقبولة كالذاتية لصانع القرار نفسه والتكاليف وغيرها.

3. ضعف الثقة المتبادلة:

يعد ضعف الثقة والوفاق بين المديرين والرؤساء من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية إصدارها وإذا صدرت فإنها تكون في إطار مشوه يسلبها فاعليتها ولا يحقق النتائج المرجوة (أحمد، 2002).

نظريات اتخاذ القرار

اختلفت النظريات فيما بينها في تفسير آلية اتخاذ القرار، إلا إنها جميعا تهدف إلى وضع الأسس الأساسية لعملية اتخاذ القرار، ومن أبرز هذه النظريات:

النظرية الكلاسيكية في اتخاذ القرار لهيربت سيمون (Herbert Simon, 1950):

تمثل أول المدارس الفكرية في علم القيادة وأقدمها، وأهم روادها " تايلورTaylor" و"فايول Fayol"، وسادت مفاهيم هذه النظرية حتى أواخر الثلاثينيات من القرن الماضي، وتقوم على افتراضات عدة من أهمها: أن القائد في أي مؤسسة يقوم بسلوكيات عقلانية لتحقيق أهداف المؤسسة بأقل تكلفة ممكنة. ويقوم بتطبيق مبدأ الكفاية على نشاطات المؤسسة جميعها من خلال القرارات العقلانية التي يتخذها بعد دراسة دقيقة وشاملة للبدائل المتاحة وفق أسس علمية، وأن القرار العقلاني الذي يتخذه الفرد القادر على تحديد أفضل البدائل في تحقيق أهداف المؤسسة. وأن نسبة العقلانية تختلف بإختلاف الحالة أو المشكلة موضوع القرار، والوقت الذي يتخذ به القرار، لذا سميت هذه النظرية بإنموذج الرجل الاقتصادي (موسى، 2010).

النظرية السلوكية لإلتون مايو (Elton Mayo, 1930):

ظـهرت هـذه النـظرية فـي ثلاثينيات القرن الماضـي، وسادت حتى خمسـينيات القرن نفسـه، واتخذت مـن الانتقادات التـي وجهت إلى النظـريـة الكلاسيكية في اتخاذ القرار أساسا لها، وعملت على تلافـي جـوانب الـنقص فـي الافتراضـات والمفاهيـم التـي تبنـتها النظـرية الكلاسـيكيـة فـي هـذا المجـال (البدري، 2002).

مـن روادهـا فـوليت (Follett)، وأويـن (Owen)، وقـدم كـل مـن رواد هـذه النظريـة أفكـاره وإسهاماتـه فـي مجال تطوير المفاهيم القيادية والإدارية المرتبطة باتخاذ القرار، وركزوا على أن سلطة القائد في اتخاذ القرار لا تنبـع من شخصـه وإنما من قبول المرؤوسين للقرار المتخذ وتنفيذه، وأنه من الضـروري التمييـز بـين العوامـل المهمـة (الإسـتراتيجية) المـؤثرة فـي اتخـاذ القـرار، والعوامـل غيـر الإستراتيجية، وقد يكون قرار القائد برفض البدائل جميعها المطروحة أمامه لإختيار دليلا على كفايته (الفقي، 2010).

النظرية الموقفية لفريد فيدلر (Fred Fiedler, 1967):

تعتبر هذه النظرية أن اتخاذ القرار يعد عملية معقدة متشعبة ولذلك لا يوجد طريقة واحدة تمثل عمليـة اتخـاذ القرار والسبب فـي ذلك هو تعدد المواقف التـي يتعرض لها الفرد وتنوعها فما يصلح لموقف لا يصلح لآخر (الإمام، 2006).

إضافة لتأثير الحالة الوجدانية أو الاجتماعية أو البيئية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار بشكل أو بآخر فالكل يعلم تأثير البيئة المحيطة بالفرد على قراره، إضافة لذلك فالجانب الانفعالي أو الوجداني في الإنسان يتبدل حسب البيئة المحيطة به أو حسب المؤثرات التي تلقي بظلالها عليه وهذا الجانب

له أثره الخاص على قرارات الإنسان في مختلف المجالات بطريقة ما ولو بشكل غير مباشر، وقد تحدد توجهه في كثير من المواقف (درويش، 2009).

نظرية الاختيار بلا مجازفة (الاختيار العقلاني) لميشيل أليغجام (Michael Allingham, 1998):

جوهر هذه النظرية أن الفرد يجب أن يختار البديل الذي يراه الأفضل اعتماداً على محكات المنفعة دون أي مجازفة، حيث أن المنفعة يمكن أن تجزأ لمنافع مستقلة عن بعضها البعض ومن ثم يمكن تجميعها مع بعض لتحقيق المنفعة الكلية، وتؤكد هذه النظرية على أن تغير الحاجات البيئية ومتطلباتها، يستدعي مرونة بالاستجابات من قبل متخذ القرار وذلك لمسايرة هذه التقلبات أو التغييرات بشكل إيجابي ومثمر، وركزت على ثلاث عناصر أساسية، هي: عنصر الفعل العقلاني الممكن الذي تستوفى فيه جميع أنواع المحددات (فيزيائية، منطقية، اقتصادية،..)، وعنصر الاعتقادات العقلانية المتعلقة بالعلاقات السببية، والتي تحدد نتائج المسارات المختلفة للأفعال، ثم عنصر الترتيب الذاتي للمسارات المختلفة للأفعال مستمدا من ترتيب النتائج المتوقعة لخياراتنا، والنظرية بشكل عام واجهت نقداً كبيراً على الرغم من أهميتها، فعندما نتحدث عن الاختيار الشخصي لا الجماعي! فما تراه أنت اختيار عقلاني يراه غيرك غير عقلاني، وما تعتقد أنه عقلاني بالنسبة لك يراه مجتمعك المحيط غير عقلاني (موسى، 2010).

النظرية التراكمية المتدرجة لبلوم (Bloom, 1966):

ترجع هذه النظرية إلى بلوم (Bloom) الذي وجه انتقادات للنموذج العقلاني التقليدي حيث رأى أن الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات الذي يفترض العقلانية الكاملة هذا أسلوب غير واقعي, وتقوم هذه النظرية على الاستفادة من الخبرة في اتخاذ القرارات السابقة حيث تتم إعادة تحديد المشكلة جزئياً,

فيقتصر التحديد على الجوانب الجديدة فيها, كما يتم الاحتفاظ بالمعلومات التي يتم جمعها سابقاً مع إضافة المعلومات التي تتعلق بجوانب المشكلة الجديدة (الفقي، 2010).

نظرية المسح المختلط لإتزويني (Etzioni, 1968):

وينسب هذا النموذج إلى إتزيوني (Etzioni) الذي انتقد المدرسة التقليدية القائمة على فرضية الرشد الكامل من خلال تحديد المشكلة وجمع المعلومات وتوليد البدائل وفحصها بطريقة شاملة وتقييمها او اختيار الأمثل منها. يرى صاحب هذا النموذج أن اتخاذ قرار رشد غير ممكن في ظل ما يعانيه الفرد من عدم امتلاك قدرات مثالية وما تضعه البيئة من قيود وعراقيل. كما يرى أن النظرية التقليدية تبالغ في تركيزها على جميع التفاصيل، وأشار كذلك إلى أن النظرية التراكمية المتدرجة لا تتناول إلا البدائل المهمة فقط ، ولا تدرس إلا دراسة جزئية واقترح نظرية يتم من خلالها الاهتمام ببعض البدائل الإيجابية والسلبية، وتقويم هذه الآثار بالتفصيل ومقارنتها او اختيار البديل الأفضل منها.

وسميت نظريته بالمسح المختلط لأنها تجمع بعض الخصائص النظرية التقليدية من حيث اهتمامها بدراسة البدائل المهمة بالتفصيل ومسح جميع الآثار المترتبة على كل بديل وتقويم هذه الآثار وإعطائها أوزان دقيقة. وفي نفس الوقت تراعي مطالب الطريقة التراكمية من حيث تركيزها على عدد محدود من البدائل، أي المهم منها (الزغول والزغول، 2003).

ثانيا: الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وقد قامت الباحثة بتقسيمها إلى دراسات عربية وأجنبية وترتيبها زمانيا حتى يتسنى لها مقارنة نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وبسبب ندرة الدراسات التي تطرقت إلى التفكير التأملي لدى المرشدين، فقد لجأت الباحثة إلى استخدام الدراسات التي بحثت التفكير بأشكاله المختلفة لدى المرشدين، كما تطرقت إلى الدراسات التي بحثت التفكير التأملي لدى المعلمين والطلاب وهي كالتالي:

الدراسات المتعلقة بالتفكير التأملي:

هدفت دراسة محمود (2017) التعرف إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وقياس أثره في تحسين الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (19) مرشدة طلابية، واستخدمت الباحثة مقياس الممارسة التأملية، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثراً فعالاً في تحسين الممارسة التأملية لدى المرشدات، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدات في التطبيق البعدي بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهن.

وأجرى شمران (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بالجنس والعمر والتأهيل والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين ولتحقيق أهداف البحث جرى بناء مقياس التفكير الإيجابي اعتماداً على نظرية (Hamfrize ,2004) في حين تبنى الباحث مقياس النجاح المهني الذي أعده(شهد، 2006) طبق المقياسين على عينة قوامها (100) مرشد ومرشدة وكذلك (100) مدير ومديرة من المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية التابعة الى مديرية تربية

الديوانية أظهرت النتائج أن المرشدين التربويين يتمتعون بدرجة عالية من التفكير الإيجابي، وإن المرشدين التربويين يتمتعون بدرجة عالية من النجاح المهني، وهناك علاقة ارتباطيه ايجابية بين التفكير الإيجابي والعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني.

وهدفت دراسة الكارضي (2014) التعرف إلى أساليب التفكير لذوي الإقناع الاجتماعي من مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية في محافظات الفرات الأوسط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الكشف عن أساليب التفكير السائدة لدى المرشدين التربويين من ذوي الإقناع الاجتماعي، ولتحقيق أهداف البحث عمدت الباحثة إلى بناء مقياس للإقناع الاجتماعي لدى المرشدين التربويين، وتكون المقياس من (46) فقرة، توزعت على مجالين هما: الإقناع الذاتي، وإقناع الآخرين، واستعملت الباحثة مقياس (هاريسون وبرامسون، 1982)، والمعرب من (محسن، 2010) والذي يكشف عن خمسة أساليب للتفكير هي: أسلوب التفكير التركيبي، وأسلوب التفكير المثالي، وأسلوب التفكير العملي، وأسلوب التفكير التحليلي، وأسلوب التفكير الواقعي. وطبقت الباحثة المقياسين على عينة قوامها (400) مرشد ومرشدة في محافظات الفرات الأوسط (الديوانية – النجف – بابل – كربلاء) للعام الدراسي 2013–2014، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشدون التربويين يتمتعون بالإقناع الاجتماعي. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الإقناع الاجتماعي لدى عينة البحث تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور– إناث)، في حين يوجد فروق دالة إحصائياً تبعا لمتغير مدة الخدمة ولصالح (11 سنة فأكثر). وتوصلت إلى أن أساليب التفكير التي يفضلها المرشدون التربويون (الأكثر إقناعاً اجتماعياً) هي أسلوب التفكير التركيبي، أسلوب التفكير التحليلي، أسلوب التفكير المثالي، أسلوب التفكير العملي، أسلوب التفكير الواقعي على التوالي، أما أساليب التفكير المفضلة للمرشدين التربويين (الأقل إقناعا اجتماعيا) هي أسلوب التفكير التركيبي، أسلوب التفكير المثالي، أسلوب التفكير العملي،

أسلوب التفكير التحليلي، أسلوب التفكير الواقعي على التوالي. وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعا للنوع الاجتماعي (ذكور–إناث) في الإقناع الاجتماعي، وأساليب التفكير.

وهدفت دراسة الثقفي (2013) إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات اكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف، وتكونت عينة هذه الدراسة من (233) طالبة منهن (56) متفوقات و (177) عاديات وقد طبق على الطالبات مقياس للقيم الاجتماعية ومقياس للتفكير التأملي لايزنك وولسون (Eysenck & Wilson Reflections Scale, 1991). وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجالي التعاون والإيثار لصالح الطالبات المتفوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالي المواطنة الصالحة والمودة والمقياس الكلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس التفكير التأملي ولصالح المواطنة الصالحة والمقياس الكلي، عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

وأجرى **ربابعة (2013)** دراسته حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير التأملي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء. وقد تكوّن أفراد الدراسة من (350) طالباً وطالبة. استخدم الباحث، (Eysenck & Wilson Reflections Scale, 1991) مقياس التفكير التأملي ل "أيزنك وولسون" الذي عرب من قبل بركات (2005)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة كالتالي: (87.43%) كان لديهم مستوى مرتفع في التفكير التأملي، و(8.57 %) كان لديهم مستوى متوسط

في التفكير التأملي، و(4%) كان لديهم مستوى منخفض في التفكير التأملي، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي كانت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وفي دراسة الأستاذ (2011) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في حل المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، واقتصر إجراء هذه الدراسة على معلمي العلوم العاملين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف السابع والثامن والتاسع بمحافظات غزة، فتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (108) من المعلمين والمعلمات أي بنسبة (20 %) تقريبًا، كما تم استخدم اختبار قياس مستوى التفكير التأملي المكون من تسع مشكلات تعليمية يواجهها معلمو العلوم وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (70 %).

وهدفت دراسة فيكل (Vacle, 2009) إلى تحديد واكتشاف تصور المعلمين حول عملية التفكير التأملي، وقد طبقت الدراسة على (18) معلماً من المدارس المتوسطة من خلال إجراء مقابلة معهم أو عن طريق الكتابة، بحيث يعطوا وصفاً طويلاً من خلال خبراتهم لتلك اللحظات التي شعروا بها عندما واجهوا طالباً لم يفهم شيئاً خلال النشاط التعليمي. "على أساس تحليل البيانات، اكتشف من خلال المقابلات مع المعلمين وقراءة وصفهم عن تلك اللحظات أن هناك بعض الاستراتيجيات الراسخة لدى المعلمين لمناقشة الطرق التي يمكن المدربين والمعلمين من خلالها تحديد واستكشاف تصورات المعلم، خاصة تصورات تتعلق باعتراف المعلمين بأن هناك لحظات لدى طلابهم لا يفهمون شيئاً خلال

التعليمات. هذه الاستراتيجيات هي ما يلي: "تصميم الدروس"، "تحليل حلقات التدريس مسجل بالفيديو"، و "الكتابة التجريبية والحسابات الحكايات الخيالية الاختلاف في والخيال". وبين الباحث أن تحديد واستكشاف تصورات المعلمين أمر مهم للمعلمين والباحثين والمربين، وذلك لأن مثل هذه التصورات تكون بمثابة المحفز لعملية التفكير التأملي، في كثير من الأحيان يمكن أن تضيع هذه العملية، مع أنها موجودة باستمرار.

وهدفت دراسة مهارديل ونيفل وجاس وشان (Mahardaie, Neville, Jais, and Chan, 2007) إلى التعرف على الفروق في مستويات التفكير التأملي بين الطلبة الذين يدرسون في بيئات تعليمية تقليدية وبين الطلبة الذين يدرسون في بيئات التعلم المفتوح على حل المشكلات، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (56) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن يدرسون في صفوف تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة في حين تكونت المجموعة التجريبية من (54) طالبا وطالبة، وقد اشارت النتائج إلى أن استجابات افراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية، فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في جميع المستويات، ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات الفهم والتأمل الناقد حيث كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

وأجرى الشكعة (2007) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة النجاح الوطنية/ نابلس، تبعاً لمتغيرات، نوع الكلية، الجنس والمستوى الدراسي، وتكونت عينة مكونه من (641) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياس التفكير التأملي (ايزنيك وويلسون) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي، لدى طلبة البكالوريوس والدراسات

العليا في جامعة النجاح الوطنية، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا للجنس.

وأجرى ليبوميرسكي (Lyubomirsky, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير التأمل الذاتي المركز في التفكير الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، على عينة مكونة من (160) مرشد ومرشدة في الولايات الأمريكية وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين التأمل الذاتي المركز وبين التفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين، كما بينت النتائج إن المرشدين التربويين ذوي التفكير السلبي قد أظهروا فاعلية أقل لحل المشكلات المختلفة. كذلك دلت النتائج على وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقلق ومتغير الجنس لمصلحة الإناث أي أن المرشدات قد أظهرن مستويات أعلى من الذكور في التفكير السلبي والقلق.

كما أجرى كرافت (Kraft, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين البحث الإجرائي وممارسة التفكير التأملي، وهي عبارة عن دراسة حالة لمعلم يقوم بعمل إجرائي، حيث تمت مقابلته أربع مرات خلال شهر يونيو 1999 م، ثم أجريت معه مقابلة شهرية لمدة ستة أشهر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها وجود علاقة قوية بين ممارسة التفكير التأملي للمعلم والبحث الإجرائي، حيث ارتبطت عمليات إنجاز البحث الإجرائي، بدقة الملاحظة وجمع المعلومات وتحليلها و التفكير التأملي في الفروض، والانشغال بعمليات الاستقصاء والحوار، هذا فضً لا عن مساعدة المعلم على اختيار اتجاهاته، وتجديد معلوماته والربط بين النظرية والتطبيق.

وأجرى ماركوس وفيرا (Marques and Vierira, 2002) هدفت التعرف إلى العلاقة بين التفكير التأملي وتطوير الممارسة المهنية حيث أجريت على عينة من (7) معلمين في المدارس الثانوية و (3) معلمين أعضاء هيئة تدريس بالجامعة، و(5) مشرفين جامعيين أجريت معهم مقابلات

فردية وجماعية، تبين من خلالها أن التفكير التأملي يرتبط بالممارسة ويعمل على تحسينها، ويمثل أحد معايير جودة أداء المعلم.

الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار:

هدفت دراسة طعمة (2016) إلى التعرف على: اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، والعلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار وتنظيم الذات، والعلاقة الارتباطية بين الإدراك البنائي وتنظيم الذات، والعلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار والإدراك البنائي، والقدرة التنبؤية للإدراك البنائي على اتخاذ القرار، والقدرة التنبؤية لتنظيم الذات على اتخاذ القرار. وتكونت عينة البحث الأساسية من (400) مرشداً ومرشدة تربويين، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ومن ست محافظات من محافظات العراق وبواقع (200) ذكور و(200) إناث، وتكونت عينة التطبيق النهائي من 250 مرشداً ومرشدة موزعين حسب المحافظات. واستعمل الباحث من الأدوات، مقياس اتخاذ القرار للعتيبي (1428) المعتمد على نظرية ماكس فيبر (Max Feber) العقلانية، واستخدم مقياس التنظيم الذاتي المعتمد نظرية الأسلوب المنظم للموسوي (2009) والمعد من (Higgins & Kruglanski) كما أعد الباحث اختبارا للإدراك البنائي وفق نظرية الإدراك غير المباشر – أعلى – أسفل للعالم هيرمان فون هيرمان (Von Herman, 1892). تم التوصل إلى النتيجة بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار والإدراك البنائي، ووجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار وتنظيم الذات ووجود علاقة ارتباطية بين الإدراك البنائي وتنظيم الذات.

كما هدفت دراسة الظفيري (2014) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين واتخاذ القرار وبلغ حجم عينة الدراسة (173) من المرشدين النفسيين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت. وقام أفراد عينة الدراسة بالإجابة عن مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار اللذين قام الباحث بتطويرهما والتحقق من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات) لأغراض هذه

الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة بأن تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي كانت عالية. وبأن تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار كانت عالية، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية بين مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة لتقديرات افراد الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى المرشدين النفسيين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الوظيفية، توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة لتقديرات افراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين تبعا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

وسعت دراسة زاحوق (2013) إلى التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في فلسطين، وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (120) من المرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة وبيت لحم والخليل خلال العام الدراسي 2012/2011، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية حسب متغيري الجنس والمحافظة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وجمعت البيانات من خلال استبانة تكونت من جزأين الأول منها معلومات عامة عن المستجيب، أما الثاني فشمل مقاييس الدراسة الثلاثة وهي: مقاييس فاعلية الذات، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس اتخاذ القرارات. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين درجة فاعلية الذات ودرجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.69) وبين درجة المساندة الاجتماعية ودرجة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بينهما (0.68)، ووجود علاقة ارتباط بين درجة فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بينهما (0.61). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين

التربويين تبعا لمتغير الجنس، ولم تكن الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي للمرشد دالة احصائيا في درجة المساندة الاجتماعية، بينما كانت الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة للمرشد دالة في درجة المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات، ولم تكن كذلك في درجة اتخاذ القرارات، أما الفروق باختلاف طبيعة المدرسة فقد كانت دالة احصائيا لصالح مدارس وكالة الغوث في فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرارات بينما لم تكن هذه الفروق كافية للدالة في درجة المساندة الاجتماعية.

وهدفت دراسة مصبح (2011) إلى دراسة القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وبين فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين من عينة الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم مقياس عبدون (1999) حيث طبق الاستبانة على جميع مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في محافظات غزة والبالغ عددهم (393) مرشدا ومرشدة وتلخصت أهم النتائج بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات المساندة الاجتماعية.

كما هدفت دراسة تشي كيونغ (chikeung, 2008) التعرف إلى المجالات التي من شأنها أن تساعد مديري المدارس على اشراك المعلمين في اتخاذ القرار، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق اجراءات الدراسة في هونج كونج على (20) مدرسة ثانوية، وشملت العينة (335) معلما، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون اشراكهم في القرارات بمجال النموذج التعليمي ومجال المناهج الدراسية ومجال الإدارة وإن اشراك المعلمين في اتخاذ القرارات له نتائج ايجابية مؤثرة في الرضا الوظيفي والالتزام وادراك عبء العمل.

كذلك هدفت دراسة (عبد الفضيل، 2008) إلى التعرف على تأثير القيم الخلقية وأساليب التفكير على اتخاذ القرار لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية بجامعة المنيا، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (131) طالبا وطالبة منهم (72) طالب و (59) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس قائمة اساليب التفكير لستيرنبيرغ وواجنز تعريب (عجوة، وأبو سريع، 1999) وأشارت النتائج إلى اسهام أسلوب التفكير المحافظ في اتخاذ القرار ولكن بنسبة اقل من الاسلوب الخارجي واشارت النتائج إلى أن اسلوب التفكير المتحرر والداخلي لهم دور كبير في اتخاذ القرار.

وأجرى (العتيبي، 2007) دراسة سعت إلى الكشف عن اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلاب بمحافظة الطائف وسعت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين الطلاب في محافظة الطائف، حيث كانت عينة الدراسة جميع المرشدين الذين يعملون في مدارس التعلم العام الحكومية في محافظة الطائف للعام الدراسي 1428–1429 والبالغ عددهم (452) مرشدا طلابيا، وطبق الباحث مقاييس هذه الدراسة على عينة عشوائية قوامها (270) مرشدا طلابيا، وكان من أبرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين كل من درجات القدرة على اتخاذ القرار وبين درجات فاعلية الذات لدى المرشدين الطلابيين من عينة الدراسة.

كما أجرى فلبين (philibin, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بين السلوك التنظيمي وعملية صنع القرارات الاستراتيجية إضافة إلى ربطها باستراتيجيات العلاقات العامة للمؤسسات و قد تم استخدام طريقة المقابلات الشخصية لصناع القرارات وخلصت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من القوالب المتعلقة بفاعلية اتخاذ القرارات الاستراتيجية أولها أن المنظمات التي كانت تنظر للقرارات كعملية استمرارية مرتبطة بأهداف مهمة كانت تتوصل لقرارات اكثر فاعلية، ثانيا ان

الشفافية هي عنصر غاية في الأهمية في عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية حيث تؤدي الى تزايد الثقة بين العاملين و كذلك وجدت الدراسة أن مشاركة الرؤساء مرؤوسيهم لها بالغ الأثر في زيادة فعالية القرارات كما وجد أن كل من المعرفة و الالتزام و الولاء و التصميم و وحدة الإدارة تؤدي كلها الى زيادة فعالية القرارات الاستراتيجية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة على المرشدين التربويين، تبين أن بعض الدراسات كانت على أنواع التفكير الإبداعي والناقد والإيجابي، كدراسة (شمران، 2017)، ودراسة (الكارضي، 2014)، ولكن لم يكن هناك دراسات عربية تناولت التفكير التأملي لدى المرشدين، علماً أن التفكير التأملي ضروري لعمل المرشد التربوي إلا دراسة واحدة أجنبية وهي دراسة ليبوميرسكي (Lyubomirsky, 2002) التي هدفت إلى معرفة تأثير التأمل الذاتي والتفكير الإيجابي والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وأجريت على (160) مرشداً ومرشدةً في الولايات المتحدة، وقد استفادت الباحثة من الإطار النظري والمقياس في هذه الدراسة.

أما بالنسبة إلى اتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين فهناك دراسات عديده، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تطوير المقياس لاتخاذ القرارات لدى المرشدين، وفي الإطار النظري وتفسير نتائج الدراسة.

وبخصوص عينة الدراسة فقد أخذت الباحثة مجتمع الدراسة ككل، إذ بلغ عدد المرشدين في تربية ضواحي القدس (68) مرشداً ومرشدةً، وهذا ما يميز الدراس الحالية عن الدراسات السابقة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ليبوميرسكي (Lyubomirsky, 2002) في وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات لدى المرشدين

التربويين في أمريكا، وهي الدراسة الوحيدة التي ربطت بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرارات لدى المرشدين.

أما الدراسات الأخرى التي أجريت على المعلمين والطلبة، فقد أظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرارات وخصوصاً في الجانب الإداري، وهذا يظهر نتيجة واحدة وهو أن للتفكير التأملي دور مهم وواضح لدى كافة المهن (معلمين، مدراء إداريين، ...)، وأيضاً أثبتت الدراسة الحالية العلاقة الارتباطية الإيجابية بين التفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

مقدمة

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، والتحليل الإحصائي.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. والهدف من استخدام المنهج الوصفي الارتباطي هو التعرف على " التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس".

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس والبالغ عددهم (68) مرشداً ومرشدةً، وقد تكونت عينة الدراسة من (66) مرشداً ومرشدةً تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد المجتمع الديموغرافية:

جدول (1): خصائص أفراد المجتمع الديموغرافية حسب الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، والتخصص

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	25	37.9
	أنثى	41	62.1
	المجموع	**66**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	54	81.8
	ماجستير فأعلى	12	18.2
	المجموع	**66**	**100.0**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	34	51.5
	6-10سنوات	13	19.7
	أكثر من 10 سنوات	19	28.8
	المجموع	**66**	**100.0**
الدورات التدريبية	من (1-5) دورات	39	59.1

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
للإرشاد	6-10دورات	18	27.3
	أكثر من 10 دورات	9	13.6
	المجموع	66	100.0
التخصص	إرشاد نفسي تربوي	14	21.2
	خدمة اجتماعية	41	62.1
	تخصصات أخرى	11	16.7
	المجموع	**66**	**100.0**

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التفكير التأملي

1- وصف المقياس:

قامت الباحثة بتطوير مقياس للتفكير التأملي بعد الاطلاع على الادب التربوي ومقاييس التفكير التأملي في عدة دراسات منها دراسة (الشكعة، 2007)، ودراسة (ربابعة، 2013)، ودراسة (الأستاذ، 2011)، وقد تكون المقياس في صورته الاولية من (33) فقرة وهذا ما يظهر في ملحق (ا – أ).

الخصائص السيكومترية للمقياس

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (8) محكمين من العاملين في الجامعات الفلسطينية ومن ذوي الاختصاص والخبرة وتم إجراء التعديل على فقرات المقياس وفق إرشادات المحكمين، وبقي المقياس مكوناً من (33) فقرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق (2).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (2)

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	0.43**	0.00	.12	0.45**	0.00	.23	0.53**	0.00
.2	0.45**	0.00	.13	0.41**	0.00	.24	0.47**	0.00
.3	0.41**	0.00	.14	0.40**	0.00	.25	0.55**	0.00
.4	0.42**	0.00	.15	0.55**	0.00	.26	0.50**	0.00
.5	0.48**	0.00	.16	0.53**	0.00	.27	0.58**	0.00
.6	0.45**	0.00	.17	0.48**	0.00	.28	0.52**	0.00
.7	0.47**	0.00	.18	0.46**	0.00	.29	0.54**	0.00
.8	0.49**	0.00	.19	0.54**	0.00	.30	0.53**	0.00
.9	0.49**	0.00	.20	0.56**	0.00	.31	0.59**	0.00
.10	0.47**	0.00	.21	0.41**	0.00	.32	0.56**	0.00
.11	0.51**	0.00	.22	0.52**	0.00	.33	0.48**	0.00

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات المقياس، وأنها تشترك معا في قياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس.

3- الثبات:

أ- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): معامل الثبات لمقياس التفكير التأملي

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
الدرجة الكلية للمقياس	33	0.87

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ (0.87)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب-الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقياس، تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تعمل هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط (ر) بين درجات نصفي المقياس، بحيث يتم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، ويتم أيجاد مجموع درجات المفحوصون لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم استخدام معادلة جتمان للتصحيح، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): معامل الثبات لمقياس التفكير التأملي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل جتمان المصحح
الدرجة الكلية للمقياس	33	0.68	0.79

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات لمقياس التفكير التأملي كان جيداً، حيث بلغ معامل جتمان المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.79). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة، وهو يعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفى ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert الخماسية، حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (موافق بشدة)، 4 درجات عندما يجيب (موافق)، 3 درجات عندما يجيب (متردد)، ودرجتان عندما يجيب (معارض)، ودرجة واحدة عندما يجيب (معارض بشدة).

وقد تم تقسيم طول السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مديرية تربية ضواحي القدس، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يلي:

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس–الحد الأدنى للمقياس = (5–1) = 4

عدد الفئات = 3

طول الفئة = مدى المقياس ÷ عدد الفئات

= 4 ÷ 3 = 1.33

بإضافة طول الفئة (1.33) للحد الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): مفاتيح التصحيح

فئات المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة على التفكير التأملي
2.33-1.00	%20 - %46.6	منخفضة
3.67-2.34	%46.7 - 73.4	متوسطة
5.00-3.68	%73.5 - %100	عالية

ثانياً: مقياس القدرة على اتخاذ القرار

1- وصف المقياس:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والادوات المستخدمة وعلى الأدب المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها، قامت بتطوير مقياس من أجل التعرف إلى مستوى اتخاذ القرارات وقد تمثلت في مقياس اتخاذ القرارات من خلال الرجوع إلى دراسة (مصبح، 2011)، ودراسة (زاحوق، 2013)، وقد تكون المقياس في صورته الاولية من (40) فقرة وهذا ما يظهر في ملحق رقم (1-أ).

2- صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على (8) محكمين من المتخصصين في الجامعات الفلسطينية، حيث تم إجراء التعديلات المطلوبة وفق ما اقترحه المحكمين وبقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة ولم يتم حذف أي فقرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس أنظر ملحق رقم (2).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (6)

جدول (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	0.63**	0.00	.11	0.59**	0.00	.21	0.55**	0.00
.2	0.64**	0.00	.12	0.57**	0.00	.22	0.61**	0.00
.3	0.59**	0.00	.13	0.53**	0.00	.23	0.58**	0.00
.4	0.56**	0.00	.14	0.47**	0.00	.24	0.62**	0.00
.5	0.50**	0.00	.15	0.56**	0.00	.25	0.51**	0.00

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون (ر)	رقم الفقرة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.6	0.48^{**}	0.00	.16	0.49^{**}	.26	0.00	0.56^{**}	0.00
.7	0.52^{**}	0.00	.17	0.53^{**}	.27	0.00	0.53^{**}	0.00
.8	0.55^{**}	0.00	.18	0.54^{**}	.28	0.00	0.55^{**}	0.00
.9	0.42^{**}	0.00	.19	0.60^{**}	.29	0.00	0.49^{**}	0.00
.10	0.57^{**}	0.00	.20	0.59^{**}	.30	0.00	0.60^{**}	0.00

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وأنها تشترك معا في قياس القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس.

3- الثبات:

أ- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): معاملات الثبات لمقياس القدرة على اتخاذ القرار

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
الدرجة الكلية للمقياس	**30**	**0.86**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.86)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف

الدراسة، وهو يعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفى ظروف التطبيق نفسها.

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية

للتأكد من ثبات المقياس، قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تعمل هذه الطريقة على حساب معامل الارتباط (ر) بين درجات نصفي المقياس، بحيث يتم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، ويتم أيجاد مجموع درجات المفحوصون لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): معامل الثبات لمقياس القدرة على اتخاذ القرار بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط	معامل سبيرمان براون المصحح
الدرجة الكلية للمقياس	30	0.77	0.77**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8) أن معامل الثبات لمقياس القدرة على اتخاذ القرار كان جيداً، حيث بلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.77). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم توزيع درجات الإجابة على فقرات المقياس بطريقة ليكرت Likert الخماسية، حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (موافق بشدة)، 4 درجات عندما يجيب (موافق)، 3 درجات عندما يجيب (متردد)، ودرجتان عندما يجيب (معارض)، ودرجة واحدة عندما يجيب (معارض بشدة).

وقد تم تقسيم طول السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مديرية تربية ضواحي القدس، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يلي:

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس–الحد الأدنى للمقياس = (5–1) = 4

عدد الفئات = 3

طول الفئة = مدى المقياس ÷ عدد الفئات

= 4 ÷ 3 = 1.33

بإضافة طول الفئة (1.33) للحد الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9): مفاتيح التصحيح

فئات المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة على القدرة على اتخاذ القرار
2.33-1.00	%46.6 - %20	منخفضة
3.67-2.34	73.4 - %46.7	متوسطة
5.00-3.68	%100 - %73.5	كبيرة

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس.
- المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس، ماجستير فأعلى.
- سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: 5 سنوات فأقل، (6–10) سنوات، وأكثر من 10 سنوات.
- الدورات التدريبية للإرشاد وله ثلاث مستويات: (1–5) دورات، (6–10) دورات، وأكثر من 10 دورات.
- التخصص وله ثلاثة مستويات: إرشاد نفسي تربوي، خدمة اجتماعية، وتخصصات (علم نفس، علم اجتماع، تربية ابتدائية).

المتغيرات التابعة:

- تقديرات المرشدين التربويين للتفكير التأملي.
- تقديرات المرشدين التربويين للقدرة على اتخاذ القرار.

إجراءات الدراسة:

- بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة للاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة.
- قامت الباحثة بتجهيز المقاييس التي استخدمتها لجمع البيانات.
- التأكد من صدق وثبات أدوات لدراسة.
- الحصول على الموافقات الخاصة ببدء تنفيذ توزيع المقاييس.
- تم جمع الاستبانات من المفحوصين وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية،

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (26)

وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- التكرارات والأوزان النسبية.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون ومعامل جتمان لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين التفكير التأملي من جهة والقدرة على اتخاذ القرار من جهة أخرى.
- اختبار (ت) (Independent samples T Test)، لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.

نتائج أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة
20	4.55	0.53	91.0	1	عالية	7	4.27	0.54	85.4	12	عالية
17	4.48	0.61	89.6	2	عالية	15	4.26	0.59	85.2	13	عالية
3	4.44	0.53	88.8	3	عالية	4	3.17	1.34	63.4	14	متوسطة
12	4.42	0.66	88.4	4	عالية	26	3.00	1.36	60.0	15	متوسطة
11	4.41	0.66	88.2	5	عالية	31	2.98	1.32	59.6	16	متوسطة
28	4.41	0.63	88.2	5م	عالية	19	2.95	1.34	59.0	17	متوسطة
16	4.38	0.70	87.6	6	عالية	21	2.92	1.35	58.4	18	متوسطة
10	4.38	0.60	87.6	6م	عالية	32	2.88	1.35	57.6	19	متوسطة
5	4.38	0.72	87.6	6م	عالية	29	2.88	1.34	57.6	19م	متوسطة
14	4.36	0.52	87.2	7	عالية	25	2.88	1.39	57.6	19م	متوسطة
2	4.36	0.57	87.2	7م	عالية	22	2.88	1.34	57.6	19م	متوسطة
1	4.35	0.51	87.0	8	عالية	27	2.82	1.38	56.4	20	متوسطة
30	4.33	0.59	86.6	9	عالية	9	2.79	1.38	55.8	21	متوسطة
6	4.30	0.70	86.0	10	عالية	33	2.68	1.38	53.6	22	متوسطة
8	4.30	0.58	86.0	10م	عالية	23	2.58	1.29	51.6	23	متوسطة
13	4.29	0.65	85.8	11	عالية	18	2.48	1.34	49.6	24	متوسطة
24	4.29	0.65	85.8	11م	عالية						
الدرجة الكلية للتفكير التأملي							**3.72**	**0.92**	**74.4**	**عالية**	

(م = مكرر)

تشير البيانات الواردة في الجدول (11) أن مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير التأملي (3.72) بنسبة مئوية بلغت (74.4%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.48 – 4.55).

ويتضح من الجدول (11) أن الفقرة رقم(20) "أربط بين المبادئ الاخلاقية في العمل الارشادي والتزم بها" بمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.53)، قد حصلت على أعلى درجة موافقة بالنسبة لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس.

في حين أن الفقرة رقم (18) "أستغرق بالتفكير والتأمل في قضايا حياتية غير ارشادية" بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (1.34)، قد حصلت على أقل درجة موافقة بالنسبة لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس.

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، التخصص).

حيث انبثق عنه الأسئلة الفرعية من (1–5) الآتية:

السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent–Sample t–test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (12): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق في متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 66).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	ذكر	25	3.67	0.24	1.37	0.18
	أنثى	41	3.75	0.24		

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 64**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للتفكير التأملي (1.37) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للتفكير التأملي (0.18) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent–Sample t–test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الاختلاف بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	بكالوريوس	54	3.64	0.20	7.07**	0.00
	ماجستير فأعلى	12	4.04	0.09		

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 64**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير النتائج الواردة في الجدول (13) إلى وجود فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للتفكير التأملي (7.07) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للتفكير التأملي (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (4.04) مقابل (3.64) للذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	أقل من 5 سنوات	34	3.62	0.21
	6-10سنوات	13	3.84	0.26
	أكثر من 10 سنوات	19	3.83	0.20
	المجموع	66	3.72	0.24

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة

الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	بين المجموعات	0.74	2	0.37	7.77	0.00
	داخل المجموعات	3.01	63	0.05		
	المجموع	3.75	65	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت الدلالة إحصائية للدرجة الكلية للتفكير التأملي (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (16).

جدول (16): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	6-10سنوات	أكثر من 10 سنوات
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	أقل من 5 سنوات	3.62	-0.22*	-0.21*
	6-10سنوات	3.84		------
	أكثر من 10 سنوات	3.83	------	

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (16) إلى أن الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كانت بين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) من جهة وبين الذين سنوات خبرتهم (6–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، ولصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) الذين كان التفكير التأملي عندهم أعلى.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، وذلك كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد

المتغير	الدورات التدريبية للإرشاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	1-5 دورات	39	3.61	0.19
	6-10دورات	18	3.86	0.22
	أكثر من 10 دورات	9	3.97	0.14
	المجموع	**66**	**3.72**	**0.24**

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد.

وللتحقق من دلالة الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (18):

جدول (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	بين المجموعات	1.40	2	0.70	18.83	0.00
	داخل المجموعات	2.35	63	0.04		
	المجموع	3.75	65	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، حيث بلغت الدلالة إحصائية للدرجة الكلية للتفكير التأملي (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (19).

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	6-10دورات	أكثر من 10 دورات
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	1-5 دورات	3.62	-0.25*	-0.36*
	6-10دورات	3.84		------
	أكثر من 10 دورات	3.83	------	

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (19) إلى أن الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، كانت بين الذين تلقوا دورات تدريبية للإرشاد (1–5) دورات من جهة وبين الذين تلقوا دورات تدريبية للإرشاد (6–10 دورات)، و(أكثر من 10 دورات) من جهة أخرى، ولصالح الذين تلقوا دورات تدريبية للإرشاد (6–10 دورات)، و(أكثر من 10 دورات) الذين كان التفكير التأملي عندهم أعلى.

السؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص، وذلك كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	إرشاد نفسي تربوي	14	3.79	0.23
	خدمة اجتماعية	41	3.71	0.25
	تخصصات أخرى	11	3.69	0.23
	المجموع	**66**	**3.72**	**0.24**

يتضح من الجدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. وللتحقق من دلالة

الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (21):

جدول (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	بين المجموعات	0.09	2	0.05	0.82	0.45
	داخل المجموعات	3.66	63	0.06		
	المجموع	3.75	65	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت الدلالة إحصائية للدرجة الكلية للتفكير التأملي (0.45) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

السؤال الثالث: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (22).

جدول (22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة
8	4.47	0.53	89.4	1	عالية	3	4.03	0.68	80.6	13م	عالية
20	4.33	0.69	86.6	2	عالية	17	4.03	1.02	80.6	13م	عالية
1	4.30	0.55	86.0	3	عالية	27	4.02	0.73	80.4	14	عالية

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	درجة الموافقة
4	4.26	0.47	85.2	4	عالية	10	3.94	1.14	78.8	15	عالية
13	4.24	0.58	84.8	5	عالية	11	3.64	1.13	72.8	16	متوسطة
21	4.24	0.66	84.8	5م	عالية	9	3.64	1.20	72.8	16م	متوسطة
6	4.20	0.77	84.0	6	عالية	29	3.62	1.17	72.4	17	متوسطة
24	4.17	0.65	83.4	7	عالية	2	3.48	1.14	69.6	18	متوسطة
7	4.15	0.64	83.0	8	عالية	22	3.36	1.51	67.2	19	متوسطة
15	4.11	0.70	82.2	9	عالية	28	3.17	1.40	63.4	20	متوسطة
26	4.08	0.71	81.6	10	عالية	25	3.00	1.22	60.0	21	متوسطة
19	4.08	0.86	81.6	10م	عالية	12	3.00	1.25	60.0	21م	متوسطة
18	4.06	0.86	81.2	11	عالية	16	2.73	1.25	54.6	22	متوسطة
30	4.05	0.62	81.0	12	عالية	14	2.61	1.30	52.2	23	متوسطة
5	4.03	0.68	80.6	13	عالية	23	2.23	1.30	44.6	24	متوسطة
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار							**3.77**	**0.91**	**75.4**	**عالية**	

(م = مكرر)

تشير البيانات الواردة في الجدول (22) أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (3.77) بنسبة مئوية بلغت (75.4%)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.23 – 4.47).

ويتضح من الجدول (22) أن الفقرة رقم (8): " لدي مرونة في التفكير تمكني من تعديل قراراتي" بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.53)، قد حصلت على أعلى درجة موافقة بالنسبة لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس.

في حين أن الفقرة رقم (23): " اتراجع عن اتخاذ القرار عند أول عقبة تواجهني" بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (1.30)، قد حصلت على أقل درجة موافقة بالنسبة لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، التخصص).

حيث انبثق عنه الأسئلة الفرعية من (6-10) الآتية:

السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السادس، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (23): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس (ن = 66).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	ذكر	25	3.94	0.34	4.01**	0.00
	أنثى	41	3.67	0.21		

****دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 64**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير البيانات الواردة في الجدول (23) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (4.01) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.94) مقابل (3.67) للإناث، وهذا يشير إلى أن المرشدين الذكور لديهم قدرة على اتخاذ القرار أعلى من المرشدات.

السؤال الفرعي السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي السابع، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (24): نتائج اختبار (ت) (Independent- Sample t-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = 66).

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	بكالوريوس	54	3.68	0.23	7.08**	0.00
	ماجستير فأعلى	12	4.17	0.20		

****دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 64**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

تشير البيانات الواردة في الجدول (24) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية (7.08) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً. وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (4.17) مقابل (3.68) للذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

السؤال الفرعي الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثامن، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (25).

جدول (25): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	34	3.64	0.24
	6-10سنوات	13	3.93	0.31
	أكثر من 10 سنوات	19	3.91	0.27
	المجموع	**66**	**3.77**	**0.30**

يتضح من الجدول (25) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (26):

جدول (26) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	بين المجموعات	1.31	2	0.65	9.31**	0.00
	داخل المجموعات	4.43	63	0.07		
	المجموع	5.74	65	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (27).

جدول (27): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	6-10سنوات	أكثر من 10 سنوات
مستوى القدرة على اتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	3.64	0.29*	0.28*
	6-10سنوات	3.93		-----
	أكثر من 10 سنوات	3.91	------	

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (27) إلى أن الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ظهرت لدى المرشدين التربويين الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) من جهة وبين المرشدين التربويين الذين سنوات خبرتهم (6–10) سنوات و(أكثر من 10 سنوات)، وكانت الفروق لصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10) سنوات و(أكثر من 10 سنوات) الذين كانت قدرتهم على اتخاذ القرار أعلى.

السؤال الفرعي التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد؟

للإجابة عن السؤال الفرعي التاسع، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، وذلك كما هو موضح في الجدول (28).

جدول (28): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد

المتغير	الدورات التدريبية للإرشاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	1-5 دورات	39	3.59	0.27
	6-10دورات	18	3.82	0.29
	أكثر من 10 دورات	9	3.96	0.21
	المجموع	**66**	**3.77**	**0.30**

يتضح من الجدول (28) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (29):

جدول (29) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.96	2	0.48	6.34**	0.00
	داخل المجموعات	4.77	63	0.08		
	المجموع	5.74	65	-----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، حيث كانت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (0.00) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (30).

جدول (30): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	6-10دورات	أكثر من 10 دورات
مستوى القدرة على اتخاذ القرار	1-5 دورات	3.59	0.23*	0.37*
	6-10دورات	3.82		----
	أكثر من 10 دورات	3.96	----	

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (30) إلى أن الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، ظهرت لدى المرشدين التربويين الذين تلقوا (1–5) دورات من جهة وبين المرشدين التربويين الذين تلقوا (6–10) دورات و(أكثر من 10 دورات) من جهة أخرى، ولصالح الذين تلقوا (6–10) دورات و(أكثر من 10 دورات) الذين كانت قدرتهم على اتخاذ القرار أعلى.

السؤال الفرعي العاشر: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص؟

للإجابة عن السؤال الفرعي العاشر، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص، وذلك كما هو موضح في الجدول (31).

جدول (31): يبين الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	إرشاد نفسي تربوي	14	3.82	0.24
	خدمة اجتماعية	41	3.75	0.30
	تخصصات أخرى	11	3.81	0.37
	المجموع	**66**	**3.77**	**0.30**

يتضح من الجدول (31) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما هو موضح في الجدول (32):

جدول (32) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص. (ن= 66)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.36	0.70
	داخل المجموعات	5.67	63	0.09		
	المجموع	5.74	65	----		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص، حيث كانت الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (0.70) وهي أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس؟

للإجابة على السؤال الخامس، استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لإيجاد العلاقة بين التفكير التأملي من جهة وبين القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس من جهة أخرى، كما هو واضح من خلال الجدول (33).

جدول (33): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير التأملي من جهة وبين القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس من جهة أخرى

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
التفكير التأملي * القدرة على اتخاذ القرار	0.73^{**}	0.00

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (33) أن معامل الارتباط للعلاقة بين **التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار** (0.73) بدلالة إحصائية (0.00)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين **التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار**، حيث يتضح بأنه كلما زاد التفكير التأملي كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس، والعكس صحيح.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتفكير التأملي (3.72) بنسبة مئوية بلغت (74.4%).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المرشدين التربويين في تربية ضواحي القدس لديهم القدرة على تحليل ممارساتهم وتطويرها من خلال سنوات الخبرة لهم في العمل الإرشادي، إذ أن العمل الإرشادي يتطلب من المرشد التفكير بكل الاحتمالات المتوقع أن تكون سبب للمشكلة الإرشادية، أو إلى ما ستتطور إليه العملية الإرشادية من بدايتها إلى نهايتها، وهذا يجعل من مستوى التفكير التأملي عالي لدى المرشدين.

ويمكن تفسير المستوى العالي من التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في تربية ضواحي القدس إلى المستوى العالي للتأهيل الأكاديمي لهم، وطبيعة العمل الإرشادي الذي يتطلب من المرشد ألا يفكر فقط في الحاضر، وإنما لا بد من التفكير والتأمل في مشكلات الطلبة في المستقبل، إذ أن المرشد يعمل على صعيد وقائي وعلاجي معاً، فالوقائي يتطلب من المرشد أن يفكر كيف ستحدث المشكلة في المستقبل وسبل مواجهتها. كما أن الظروف المتغيرة التي نعيشها في المجتمع الفلسطيني على الصعيد الاجتماعي أو السياسي أو التربوي تجعل من كل فرد أن يأخذ بعين الاعتبار التغيرات المستقبلية للوضع الاجتماعي بمشكلاته المختلفة وانعكاس الوضع السياسي على الوضع التعليمي، وهذا ما يقوم به المرشد من تفكير تأملي كبقية الوظائف الأخرى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ربابعة، 2013) التي توصلت إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً. واختلفت مع دراسة (الأستاذ، 2011) التي أظهرت أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية كان متوسطاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، التخصص).

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني تمت مناقشة الأسئلة الفرعية المنبثقة عنه من (1–5) الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس؟

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس بأن هؤلاء المرشدين ذكوراً وإناثاً قد تم تأهيلهم ببرامج تعليمية في المراحل الجامعية متقاربة في المواد التعليمية والبرامج التدريبية، وهذا ما يجعل مستوى التأهيل فيما بينهم متقارب وبالتالي لم يكن هناك فروق في مستوى التفكير التأملي فيما بينهم.

كذلك فإن هؤلاء المرشدين ومن خلال ممارساتهم الإرشادية في حل مشكلات الطلبة الصفية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، وجميعهم خضع إلى دورات تأهيلية جعلت منهم ذكوراً وإناثاً يتمتعون بمستوى متقارب من التفكير التأملي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخلفية الاجتماعية والثقافية لهؤلاء المرشدين، فهم يعيشون في بيئة اجتماعية، فإن هذا العامل يؤثر على نمط تفكيرهم، ويجعل من مستوى ونوع التفكير متقارب إلى حد ما، أي أن هناك فروق ظاهرية بين المرشدين في مستوى التفكير التأملي ولكن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فان (Phan,2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستويات التفكير التأملي تبعاً لمتغير الجنس. واتفقت أيضاً مع دراسة (الشكعة، 2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي تبعا للجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (4.04) مقابل (3.64) للذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

بالتأكيد أن فلسفة التعليم في برامج الدراسات العليا هو تنمية التفكير لدى الطلبة المتعلمين، وهذا لا يعني أن برامج البكالوريوس لا تنمي التفكير بكافة صوره وأنواعه، ولكن برامج الدراسات العليا تركز على تقنية التفكير التأملي في معظم التخصصات ولا سيما برامج التعليم في الإرشاد النفسي والتربوي، وهذا ما يفسر أن المرشدين الذين يحملون درجات عالية (دراسات عليا) هم أعلى في مستوى التفكير التأملي من المرشدين الذين يحملون درجة البكالوريوس في الإرشاد النفسي والتربوي.

كذلك فإن برامج الدراسات العليا في الإرشاد تركز على الجانب التطبيقي في العمل الإرشادي، مما يكسب الطلبة مهارات وقدرات تخص التفكير التأملي مثل التنبؤ والتقييم والمقارنة ووضع الأهداف

وربطها بالاستراتيجيات والمهارات الإرشادية. كما أن لعامل التطوير المهني واطلاع المرشدين من حملة ماجستير فأعلى على الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال الإرشاد يساعدهم على تطوير تفكيرهم التأملي كأحد أهم المقومات للنجاح في العمل الإرشادي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشكعة، 2007) التي توصلت على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير التأملي، لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، ولصالح طلبة الماجستير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بسنوات الخبرة بأن وظيفة المرشد كأي وظيفة أخرى تعتمد على تراكم الخبرات لدى المرشد التربوي، وذلك من خلال اكتسابه للخبرة من خلال الحالات الإرشادية يقوم بإرشادها والاستفادة من جوانب النجاح فيها، وتعديل جوانب الخطأ في المرات القادمة، لذلك فإن عمل المرشد يتطلب توظيف الخبرات السابقة للحالات الإرشادية وكذلك مستوى التأهيل العالي للمرشد، مما يجعل المرشدين ذوي الخبرة الأكثر هم أكثر قدرة على توظيف التفكير التأملي في العمل الإرشادي.

كذلك فإن تبادل الخبرات بين المرشدين يزيد من قدرتهم في التفكير التأملي، حيث إن تأثر بعض المرشدين بالقدرات والمهارات الإرشادية لمرشدين آخرين يطوّر من قدرتهم على توظيف التفكير التأملي في العمل الإرشادي، وذلك من خلال العناقيد المشكلة للمرشدين في المناطق ومديريات التربية التي

يتبعون لها، بحيث يتبادلون الخبرات ويتشاورون في بعض القضايا الخاصة بعملهم دون أي ذكر للحالات التي يتابعونها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، ولصالح الذين تلقوا دورات تدريبية للإرشاد (6–10 دورات)، و(أكثر من 10 دورات).

تعزى هذه النتيجة إلى أن التأهيل ما قبل الخدمة والتأهيل أثناء الخدمة لها دور مهم في تطوير قدرات ومهارات المرشد، فالدورات التدريبية أثناء مرحلة الدراسة الجامعية وكذلك أثناء توظيف المرشد في المدرسة يساعده على اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للعمل الإرشادي ومن أهمها تطوير قدرة المرشد على التفكير سواء كان التفكير الإبداعي أو الناقد أو التأملي، وهذه الأنواع من التفكير تساعد المرشد على النجاح في عمله ومساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وكذلك هذه الأنواع من التفكير تساعد المرشد على اتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب.

لا شك أن تزويد المرشدين بدورات تدريبية منبه على حاجاتهم سيطور من نموهم المهني وهذا يخدم عملهم في الإرشاد ويزيد من مستوى أدائهم الوظيفي، ولا سيما إذا كانت هذه الدورات تتعلق بالتفكير التأملي واكتساب مهاراته، وهذا ما جعل فرق في المتوسطات بين المرشدين ذوي الدورات التأهيلية والقليلة مقابل المرشدين ذوي دورات تأهيلية كثيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص؟

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص.

إن التفسير لهذه النتيجة يؤكد أن من يعمل في إطار تخصصه سيكون لديه القدرة على العمل في إطار علمي ومهني مبني على أسس علمية، وهذا ما ينطبق على المرشدين تخصص إرشاد نفسي وتربوي مقابل المرشدين من تخصصات أخرى مثل خدمة اجتماعية أو علم نفس، أو علم اجتماع.

فمهما تم تأهيل المرشدين من التخصصات الأخرى بدورات تدريبية متخصصة في الإرشاد فإنهم لن يستطيعوا أن يتفوقوا على المرشد الذي تخصصه إرشاد، لأن الطالب الجامعي في تخصص الإرشاد يتم تأهيله بكل المساقات في الإرشاد الجماعي والأسري ولذوي الحاجات الخاصة والمتطلبات الميدانية لهذه المساقات في الإرشاد، أما الطلبة في التخصصات الأخرى فلن يستطيعوا أن يكون لديهم العمق المعرفي والجانب التطبيقي في كافة مجالات الإرشاد النفسي والتربوي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار (3.77) بنسبة مئوية بلغت (75.4%).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المستوى العالي في اتخاذ القرارات لدى المرشدين يعود إلى مستوى التفكير العالي لديهم، فالمشكلة الإرشادية لدى الطالب تحتاج إلى مستوى تفكير عالي وبأنواع مختلفة

من التفكير، وهذا متصل بجوهر عمل المرشدين، إذ أن تفكير المرشد يجب أن يكون مرن وتفكير إيجابي حيث يستطيع اتخاذ القرارات في العملية الإرشادية بشكل صحيح.

كما أن المرشد في مدارسنا الفلسطينية يتعامل مع عدد كبير في المدرسة مما يجعله قادراً على التفكير واتخاذ القرارات بشكل صحيح، وأيضاً يتدخل عامل الدورات التدريبية في حل المشكلات واتخاذ القرارات يساعد المرشدين على أن تكون قدرتهم عالية في اتخاذ القرارات الناجحة وبالتالي حل مشكلات الطلبة المسترشدين بكافة أنواعها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الظفيري، 2014) التي توصلت إلى أن تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار كانت عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للإرشاد، التخصص).

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، تمت مناقشة الأسئلة الفرعية المنبثقة عنه من (6-10) الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.94) مقابل (3.67) للإناث.

ويمكن أن تفسر الفروق في اتخاذ القرار لصالح المرشدين الذكور أكثر من الإناث إلى نمط التنشئة الاجتماعية في المجتمع الذي يعطي الذكور مسؤوليات ومهام أكثر من الإناث، بالتالي يصبح لدى المرشدين الذكور الإقدام على اتخاذ القرارت التي تخص عملهم الإرشادي أكثر من الإناث،

ويمكن تفسير ذلك أيضاً إلى أن الطلبة في مدارس الذكور أكثر تفاعلاً مع المرشدين من الطالبات في مدارس الإناث. كما يمكن إرجاع الفروق إلى أن المرشدين الذكور أكثر رغبة في النمو المهني من الإناث ويتبادلون الخبرات مع زملائهم أكثر من الإناث مما يجعل المرشدين الذكور أكثر قدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة بعملهم الإرشادي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (زاحوق، 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعا لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السابع: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (4.17) مقابل (3.68) للذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

ويعزى الفرق لصالح المرشدين ذوي الدرجة العلمية الأعلى (دراسات عليا) إلى أن التأهيل في مستوى الدراسات العليا يعطي المرشد الخبرة والمعرفة العلمية التي تؤهله لاتخاذ القرارات الإرشادية وتقويمها ذاتياً للتأكد من مدى صحتها في كل مراحل العملية الإرشادية، وهذا يؤكد أن المرشدين يصبح لديهم مستوى تنظيم الذات عالياً، أي يكونوا قادرين على وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها ضمن المراقبة والتحكم والتقييم الذاتي.

ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى أن التدريب الميداني المكثف والمركز والمخطط له في مرحلة الدراسات العليا يعطي المرشد القدرة على اتخاذ القرارات في أي مشكلة إرشادية، إضافة إلى التفاعل

الميداني في مؤسسات التدريب يساعد المرشد على التفكير بطريقة علمية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة للحالات الإرشادية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثامن: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح الذين سنوات خبرتهم (6–10) سنوات و(أكثر من 10 سنوات).

يتمثل السبب الرئيس وراء هذا الفرق إلى الخبرة التراكمية للمرشدين ذوي سنوات الخبرة الأعلى، ولكن هذا يحتاج أيضاً إلى النمو المهني خلال سنوات عملهم كمرشدين، وعندما يلتقي عامل الخبرة وعامل النمو والتطوير المهني يصبح المرشد قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة والعلمية مقارنة مع المرشدين ذوي الخبرة الأقل.

كما تلعب الدورات التأهيلية وحلقات النقاش حول اتخاذ القرارات الإرشادية دوراً في القدرة على اتخاذ القرارات عند المرشدين ذوي الخبرة الأعلى، فهم يكتسبون معرفة علمية في اتخاذ القرارات ثم يطبقونها عملياً وهذا يزيد من إقدامهم على اتخاذ القرارات دون تردد بسبب نقص المعرفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي التاسع: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للإرشاد، ولصالح الذين تلقوا (6–10) دورات و(أكثر من 10 دورات).

ويمكن تفسير هذا الفرق إلى أن الدورات التدريبية المخطط لها في المجال الإرشادي وتركيزها على الجانب التطبيقي تزيد من قدرة المرشدين على اتخاذ القرارات في كل مراحل العملية الإرشادية. إن تجمع سنوات الخبرة مع متغير الدورات التدريبية يزيد من القدرة على اتخاذ القرارات سواء في المجال التعليمي أو المجال الإرشادي أو أي مهنة أو وظيفة أخرى، لذا فإن تأهيل المرشدين بدورات تدريبية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي يزيد ويطور من قدرة المرشدين على اتخاذ القرارات في العملية الإرشادية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي العاشر: هل توجد فروق بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص؟

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس تبعاً لمتغير التخصص.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المرشد المتخصص في الإرشاد سواء بدرجة بكالوريوس أم درجة ماجستير فإن قدرته تزيد على اتخاذ القرارات، لأن المساقات النظرية والعملية التي يدرسها تؤهله وتطور القدرة لديه على اتخاذ القرارات بصورة صحيحة في كل مرحلة من مراحل العملية الإرشادية، لذا سيكون الفرق لصالح من تخصصه إرشاد نفسي وتربوي مقابل الخدمة الاجتماعية أو علم الاجتماع أو علم النفس. ولا شك أن التخصصات الأخرى تطور قدرة المتخصصين فيها على اتخاذ القرارات ولكن في مجالات أخرى وليس في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، فالإرشاد له خاصية أو متغيرات تختلف عن تخصص الخدمة الاجتماعية أو علم الاجتماع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير التأملي والقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس؟

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين **التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار**، حيث بلغ معامل الارتباط للعلاقة بين التفكير التأملي وبين القدرة على اتخاذ القرار (0.73) بدلالة إحصائية (0.00)، حيث يتضح بأنه كلما زاد التفكير التأملي كلما زادت القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية تربية ضواحي القدس، والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية الموجبة إلى أن التفكير التأملي هو أحد أنواع التفكير القائمة على المقارنة والاستنتاج والتنبؤ، ولا يمكن للمرشدين المقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة إلا بوجود هذه المهارات أو القدرات الخاصة بالتفكير التأملي.

إن التفكير التأملي يعطي الفرصة للمرشد التربوي في التحكم بكل المتغيرات الخاصة بمشكلة المسترشد، وبالتالي يستطيع المرشد الربط وإدراك العلاقة بين هذه المتغيرات مما يجعل إدراكه للمشكلة إدراك كلي وشمولي، بسبب معرفة الأسباب التي تقف وراء المشكلة وكيف ترتبط ببعضها البعض، مما يجعل المرشد قادراً على الوصول إلى الحلول المرتبطة بهذه الأسباب واتخاذ القرارات الخاصة بكل هذه الأسباب. إذ يعتمد وصول المرشد إلى اتخاذ قرارات إرشادية بخصوص أي مشكلة إرشادية للطلبة المسترشدين إلا بوجود المهارات المتضمنة في التفكير التأملي ومن أهمها تحديد المشكلة وتحديد العوامل المسببة لها ووضع الفروض، والقدرة على استنتاج العلاقات وهذا يجعل المرشد قادراً على الفهم والتعمق في إدراك المشكلة، وبالتالي يصبح لديه القدرة على التأمل وحل المشكلات وتصورها بشكل شمولي.

ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية الموجبة إلى أن المرشدين والذين لديهم نمو مهني مستمر، ويطلعون على كل ما هو جديد في العمل الإرشادي ولديهم قاعدة معرفية في نظريات الإرشاد وتطبيقاتها يجعل من هؤلاء المرشدين ذوي خبرة سابقة عملية في حل مشكلات المسترشدين، ويجعل لديهم القدرة على النظر إلى المشكلات بصورة تأملية منذ بداية العملية الإرشادية، وبالتالي فإن هذا

يساعدهم على اتخاذ القرارات في كل مرحلة من مراحل المشكلة بناءً على ما سبق من الخبرات السابقة العميقة للمرشد، وبناءً على التمكن من فنيات النظريات الإرشادية وتطبيقها في المشكلات الإرشادية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (طعمة، 2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار والإدراك البنائي، ووجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار وتنظيم الذات، واتفقت أيضاً مع كرافت (Kraft, 2002) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين ممارسة التفكير التأملي للمعلم والبحث الإجرائي.

ثانياً: التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن وضع التوصيات الآتية:

- بناءً على النتائج هناك حاجة إلى تكثيف الدورات التدريبية في التفكير التأملي للمرشدين ذوي الخبرة (1–5) سنوات حتى يتم زيادة مستوى التفكير التأملي لدى هذه الفئة.
- تضمين البرامج التعليمية لتخصص الإرشاد في الجامعات الفلسطينية مساقات تعليمية لتنمية التفكير عند هؤلاء الطلبة المرشدين وخصوصاً التفكير التأملي حتى يستطيعوا توظيف هذا النوع من التفكير في اتخاذ القرارات وحل مشكلات الطلبة منذ بداية عملهم كمرشدين.
- إجراء دراسات أخرى على التفكير التأملي لدى المرشدين التربويين في محافظات أخرى من فلسطين وفي مدارس حكومية وخاصة ووكالة للمقارنة بينهم وربط موضوع التفكير التأملي بمستوى الكفاءة الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الإيجابي لدى المرشدين التربويين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

- سورة الحشر، آية 11.
- سورة الغاشية، الآيات من (17-20).

المراجع العربية:

ابراهيم ، مجدي. (2005). ***التفكير من منظور تربوي – تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه***. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع .

أبو جراد، خليل. (2015). **الانتماء والرضا الوظيفي وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدى المرشدين التربويين بمحافظات غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أحمد، أحمد إبراهيم. (2002). ***الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة***، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

الأستاذ، محمود. (2011). "**مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الإمام، عطا الله. (2006). ***أسس إدارة المنظمات***، المنامة: مكتبة طيف.

الثقفي، عبد الله والحموري، خالد وعصفور، قيس. (2013). " القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديمياً والعاديات في جامعة الطائف". ***المجلة العربية لتطوير التفوق***. جامعة العلوم والتكنولوجيا، مركز تطوير التفوق، الجمهورية اليمنية. العدد(6)، 52-65.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2017). **التجمعات السكانية في محافظة القدس حسب نوع التجمع، وتقديرات أعداد السكان**، دولة فلسطين.

حرز الله، أشرف. (2007). **مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحلاق، علي. (2010). ***اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية واستراتيجية تدريسيه***. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد حسن. (2006). ***القيادة التربوية في القرن الجديد***، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

درويش، محمد. (2009). ***نظريات القيادة واستراتيجيات الاستحواذ على القوة*** .القاهرة: عالم الكتب.

الديب، ماجد. (2002). " **فعالية برنامج مقترح في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

ربابعة، ربابعة. (2013). "**التفكير التأملي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة البلقاء**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

رشدي، هند. (2008). ***سيكولوجيا التفكير***، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

الزغول، رافع النصير؛ والزغول عماد عبد الرحمن. (2003). ***علم النفس المعرفي***، عمان: منشورات دار الشروق.

الزهراني، عبد الرحمن. (2008). **أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

سعادة، جودة أحمد. (2011). ***تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية***، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية***، جامعة النجاح، 21(4): 1146-1162.

شمران، عباس. (2017). التفكير الايجابي وعلاقته بالعمر والجنس والتأهيل والنجاح المهني لدى المرشدين التربويين، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل، 1(33): 316-335.

عبد الفضيل، فخر الدين. (2008). **معدل الذكاء ومستوى الإبداع ومؤشر التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

عبد الوهاب، فاطمة. (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. ***مجلة التربية العلمية***، 8(4)، 61-92.

عبيد، وليم وعفانة، عزو. (2003). ***التفكير والمنهاج المدرسي***. ط 1 . العين - الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر. (2007). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

العتيبي، بندر. (2007). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

عفانة، عزو؛ واللولو، فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، ***مجلة التربية العلمية***، 5(1): 1-36.

عمايرة، عبد الكريم. (2005). **أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الفار، زياد. (2010). "**فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الفقي، إبراهيم. (2010). ***قوة الإرادة***، القاهرة: دار مشارق.

القصبي، عبد السلام. (2006). ***أسس إدارة الموارد البشرية***، الرياض: دار المريخ.

القطراوي، عبد العزيز. (2010). " **أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكارضي، إيمان. (2014). **أساليب التفكير لذوي الإقناع الاجتماعي من مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية في محافظات الفرات الأوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، العراق.

كامل، عبد الله. (2007). ***علم النفس المعرفي***، عمان: دار الشروق.

محمد، عبد الكريم. (2006). ***البرمجة اللغوية العصبية***، الرياض: دار الزهراني.

محمود، سماح. (2017). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية، ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، 6(8): 144-158.

مصبح، مصطفى. (2011). **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2002)، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.

موسى، شهرزاد محمد. (2010). ***القدرة على اتخاذ القرار***، عمان: دار الصفاء.

نوفل، محمد. (2008). ***تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل***، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

Bensuk, A. (2005). Decision and its relationship with thinking stays, **Journal of educational psychology**, 126(1): 47-65.

Blous, D. (2008). **Self-confidence**, U.S.A: Sky high press.

ChiKeung, Cheng. (2008). **The Effect of Shared Decision-Making on the Improvement in Teachers' Job Development,** Access date, October 14, 2009.

Eysenck, H.J &Wilson, G. (1976). **Know your own personality**. London: Applicant Book.

Griffith, A & Friedan, G. (2000). Facilitating Reflective thinking in counsellor Education. and supervision, **EBSCOHOST**, 40 (20):8.

Kraft, Nancy P. (2002). Teacher Research as a Way to Engage in Critical Reflection: A Case Study. **Reflective Practice**. 3(2): 25-43.

Lyons, N. (2010). **Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry**, U.S.A: Springer.

Marques, K. & Vieira L. (2002). What Do We Do with These Computers? Reflection on technology in the classroom. **Journal of Research on Technology in Education**. 35(3): 161-175.

Thorpe, K, Barsky, J (2001). Healing through self-reflection. **Journal of Advanced Nursing**, 35 (5): 67-81.

Waknesn (2009). Making decision and its relationship with psychological traits, **American Psychological association**, **abstract of international study,** 131(2): 63-84.

Lyubomirsky. S.(2002). Effects of self- focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving .**Journal of personality and psychohogy**.69(1):176-190.

Atkinson, S. P., & Irving, J. (2013). **Reflective Practice: a non-negotiable requirement for an effective educator**. London: BPP University College.

Josten, M. I (2011). **Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice**. Ph. D. Walden University, UMI Number: 3468504.

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. and Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 25(1): 381-395.

Boeer , B. Coetzee, H. (2000). **The thinking styles preferences of Learner in cataloguing and classificatio**n, paper presented council and general conference, South Africa.

الملاحق

ملحق رقم (1): الأدوات بصورتها الأولية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

ماجستير الإرشاد التربوي والنفسي

حضرة المرشد/ة المحترم:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس**"، وذلك لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات مقياسي الدراسة بوضع إشارة (×) أمام كل عبارة للتدريج الخماسي (موافق بشدة، وموافق، ومتردد، ومعارض، ومعارض بشدة) وستكون الاجابة على مقاييس الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

إعداد الباحثة: صفاء الطحان

القسم الأول: معلومات أساسية

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية بوضع إشارة x في المربع المناسب :

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐
3. **سنوات الخبرة:** أقل من (5) سنوات ☐ من (6–10) سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐
4. **الدورات التدريبية للإرشاد:** (1–5) دورات ☐ (6–10) دورات ☐ أكثر من 10 دورات ☐
5. **التخصص:** إرشاد نفسي وتربوي ☐ خدمة اجتماعية ☐

تخصصات أخرى (علم نفس، علم اجتماع، تربية ابتدائية) ☐

أولا: مقياس التفكير التأملي:

التفكير التأملي ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية والتأمل الذاتي والذي يعتمد على التمعن ومراقبة الذات والنظر بعمق في الأمور الحياتية. (سعادة، 2011)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
.1	أحب أن يتوفر لدي الوقت الكافي للتفكير في المشكلة الإرشادية					
.2	أفكر ملياً قبل قيامي باتخاذ القرار الارشادي					
.3	أبحث في المشكلة الإرشادية من وجهات نظر مختلفة					
.4	أحاول البحث في الدوافع الحقيقية لسلوك المسترشدين					
.5	أفكر بعمق في أي قضية إرشادية معتمدا على خبراتي السابقة					
.6	أفكر واتأمل في كيفية مراعاتي لمشاعر وعواطف المسترشدين					
.7	أميل إلى تقييم أدائي المهني من فترة إلى أخرى					
.8	أضع عدة حلول للمشكلة الإرشادية لاختيار أفضلها					
.9	أعتبر نفسي مسؤولا عن النتائج المترتبة على أي قرار					
.10	أفكر أكثر من مرة في وضع الخطة الإرشادية					
.11	أفكر مطولا في تطورات المشكلة الإرشادية المستقبلية					
.12	أستعرض كل المقترحات المقدمة من الزملاء حول القضية الإرشادية					
.13	ليس من السهل علي أن اوافق على أي رأي دون أن اتمعن به					
.14	أتأمل في كل ما يقوله المسترشدون خلال الجلسات الإرشادية					
.15	أميل إلى التفكير في قضايا ومشكلات إرشادية ربما تحدث في المستقبل					
.16	نتيجة المراجعة التأملية يكمن أن أغير في الأسلوب الإرشادي					
.17	أشعر بمتعة عندما أصل لحل مشكلة إرشادية صعبة					
.18	أستغرق بالتفكير والتأمل في قضايا حياتية غير ارشادية					
.19	عادة ما أناقش المرشدين الآخرين في قضايا ارشادية					
.20	أربط بين المبادئ الاخلاقية في العمل الارشادي والتزم بها					
.21	استمتع بقراءة مقالات وقضايا فلسفية تنمي تفكيري التأملي					
.22	لدي القدرة على النظرة التكاملية لكل أبعاد المشكلة الارشادية					
.23	أميل احيانا إلى التفكير في قضايا خيالية أو غيبية					
.24	لدي القدرة كمرشد على التأمل في الكلام التلميحي للمسترشد					
.25	اقيم واتأمل مستوى أدائي في كل حالة ارشادية					
.26	لدي القدرة على اكتشاف اخطائي رغم اعتقادي بصحتها					

.27	افكر احيانا بالطريقة التي يفكر بها المسترشدون لكي اساعدهم في حل مشاكلهم					
.28	اشعر ان تقديري لذاتي يزداد مع كل نجاح في عملي كمرشد					
.29	كثيرا ما اميل إلى اعادة التفكير في اسلوب تفكيري السابق					
.30	استطيع التأمل في الأفكار والمعتقدات الخاطئة للمسترشدين لكي اعدله					
.31	تتولد قناعتي بأي فكرة من خلال التفكير العميق فيها					
.32	أحاول توجيه اسئلة للمسترشد متوقعا اجاباتها					
.33	يتطلب النجاح في العمل الارشادي أن يكون لدى المرشد مستوى عال من التفكير التأملي					

مقياس القدرة على اتخاذ القرار :

أعد هذا المقياس (عبدون : 1999) ويهدف إلى قياس قدرة الفرد على اتخاذ القرار، وقد صمم على صورتين، الصورة الأولى (أ) سميت: اختبار المواقف، والصورة (ب) سميت: اختبار الجمل ويتكون اختبار المواقف من(21) عبارة متبوعة بثلاثة اختيارات، ويتكون اختبار الجمل من (38) عبارة متبوعة بخمس استجابات، والمطلوب من المفحوص اختيار إحدى هذه الاستجابات التركيز على أنه تم استخدام الصورة (ب) من المقياس فقط وهو اختبار الجمل الذي يتكون من (40) فقرة متبوعة بخمس استجابات وتم التعديل عليه وتم حذف (10) فقرات حيث أصبح المقياس يتكون من 30 فقرة.

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
.1	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ قرار					
.2	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيتين لاتخاذ القرار الناجح					
.3	أبني قراراتي على المعرفة بالحقائق					
.4	عندما اتخذ قراراً أتابعه جيداً في التنفيذ					
.5	أستطيع أن أتعرف على المشكلة					
.6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار					
.7	أجمع الحقائق التي احتاج إليها قبل اتخاذ القرار					
.8	أزن النتائج المترتبة على القرار					
.9	أقدر مسؤولية اتخاذ القرار					
.10	أتحمل مسؤولية الفشل في قرار خاطئ					

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
.11	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار					
.12	أحدد فوائد ومضار القرار					
.13						
.14	أتابع القرار					
.15	أحدد بشكل دقيق من يشاركني في اتخاذ القرار.					
.16	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار					
.17	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة					
.18	أستطيع أن اقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار					
.19	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها					
.20	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير					
.21	أعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار					
.22	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار					
.23	معرفة رأي الجماعة كتابة يستغرق وقتاً طويلا					
.24	يثير غضب الأعضاء تمييز القائد احد الأعضاء علناً من أجل اقتراحه					
.25	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة					
.26	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامة					
.27	أسوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى إقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية					
.28	المكالمات الهاتفية تكشف عن عقد اجتماع لاتخاذ قرار					
.29	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة					
.30	أعتبر تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف					

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
.31	أعود لقراراتي المتخذة مرة ثانية					
.32	ندرة المعلومات ترجع إلى أنها مكلفة					
.33	أأخر اتخاذي للقرار لأني آمل في أن يحدث شيء يريحني منها					
.34	أسمح للآراء السابقة أن تؤثر على قراراتي					
.35	أتردد عند اتخاذ قرار					
.36	معظم القرارات التي تنفذ بواسطة فرد					
.37	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي					
.38	أتراجع في قراري بعد اتخاذه					
.39	عند اتخاذي لقرار أعاني علناً من الشك في خطئه أو صوابه					
.40	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي					

ملحق رقم (2): الأدوات بصورتها النهائية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

ماجستير الإرشاد التربوي والنفسي

حضرة المرشد/ة المحترم:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "**التفكير التأملي وعلاقته باتخاذ القرارات لدى المرشدين التربويين في مدارس تربية ضواحي القدس**"، وذلك لنيل درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات مقياسي الدراسة بوضع إشارة (×) أمام كل عبارة للتدريج الخماسي (موافق بشدة، وموافق، ومتردد، ومعارض، ومعارض بشدة) وستكون الاجابة على مقاييس الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

إعداد الباحثة: صفاء الطحان

القسم الأول: معلومات أساسية

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية بوضع إشارة x في المربع المناسب :

6. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

7. **المؤهل العلمي:** بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

8. **سنوات الخبرة:** أقل من (5) سنوات ☐ من (6–10) سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

9. **الدورات التدريبية للإرشاد:** (1–5) دورات ☐ (6–10) دورات ☐ أكثر من 10 دورات ☐

10. **التخصص:** إرشاد نفسي وتربوي ☐ خدمة اجتماعية ☐

تخصصات أخرى (علم نفس، علم اجتماع، تربية ابتدائية) ☐

أولا: مقياس التفكير التأملي:

التفكير التأملي ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية والتأمل الذاتي والذي يعتمد على التمعن ومراقبة الذات والنظر بعمق في الأمور الحياتية. (سعادة، 2011)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
.1	أحب أن يتوفر لدي الوقت الكافي للتفكير في المشكلة الإرشادية					
.2	أفكر ملياً قبل قيامي باتخاذ القرار الارشادي					
.3	أبحث في المشكلة الإرشادية من وجهات نظر مختلفة					
.4	أحاول البحث في الدوافع الحقيقية لسلوك المسترشدين					
.5	أفكر بعمق في أي قضية إرشادية معتمدا على خبراتي السابقة					
.6	أفكر واتأمل في كيفية مراعاتي لمشاعر وعواطف المسترشدين					
.7	أميل إلى تقييم أدائي المهني من فترة إلى أخرى					
.8	أضع عدة حلول للمشكلة الإرشادية لاختيار أفضلها					
.9	أعتبر نفسي مسؤولا عن النتائج المترتبة على أي قرار					
.10	أفكر أكثر من مرة في وضع الخطة الإرشادية					
.11	أفكر مطولا في تطورات المشكلة الإرشادية المستقبلية					
.12	أستعرض كل المقترحات المقدمة من الزملاء حول القضية الإرشادية					
.13	ليس من السهل علي أن اوافق على أي رأي دون أن اتمعن به					
.14	أتأمل في كل ما يقوله المسترشدون خلال الجلسات الإرشادية					
.15	أميل إلى التفكير في قضايا ومشكلات إرشادية ربما تحدث في المستقبل					
.16	نتيجة المراجعة التأملية يكمن أن أغير في الأسلوب الإرشادي					
.17	أشعر بمتعة عندما أصل لحل مشكلة إرشادية صعبة					
.18	أستغرق بالتفكير والتأمل في قضايا حياتية غير ارشادية					
.19	عادة ما أناقش المرشدين الآخرين في قضايا ارشادية					
.20	أربط بين المبادئ الاخلاقية في العمل الارشادي والتزم بها					
.21	استمتع بقراءة مقالات وقضايا فلسفية تنمي تفكيري التأملي					
.22	لدي القدرة على النظرة التكاملية لكل أبعاد المشكلة الارشادية					
.23	أميل احيانا إلى التفكير في قضايا خيالية أو غيبية					
.24	لدي القدرة كمرشد على التأمل في الكلام التلميحي للمسترشد					
.25	اقيم واتأمل مستوى أدائي في كل حالة ارشادية					
.26	لدي القدرة على اكتشاف اخطائي رغم اعتقادي بصحتها					

.27	افكر احيانا بالطريقة التي يفكر بها المسترشدون لكي اساعدهم في حل مشاكلهم					
.28	اشعر ان تقديري لذاتي يزداد مع كل نجاح في عملي كمرشد					
.29	كثيرا ما اميل إلى اعادة التفكير في اسلوب تفكيري السابق					
.30	استطيع التأمل في الأفكار والمعتقدات الخاطئة للمسترشدين لكي اعدله					
.31	تتولد قناعتي بأي فكرة من خلال التفكير العميق فيها					
.32	أحاول توجيه اسئلة للمسترشد متوقعا اجاباتها					
.33	يتطلب النجاح في العمل الارشادي أن يكون لدى المرشد مستوى عال من التفكير التأملي					

ثانيا: مقياس القدرة على اتخاذ القرار:

عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين من أجل تحقيق الهدف المرجو مسبقا.(جروان والمحتسب وآخرون، 2010)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	متردد	معارض	معارض بشدة
.1	اختار الوقت المناسب لاتخاذ القرار الارشادي					
.2	لدي من الخبرة ما يمكنني من اتخاذ القرارات الصائبة					
.3	اتخذ قراري بناء على طبيعة ومحددات المشكلة الارشادية					
.4	اتابع النتائج المترتبة على القرارات التي اتخذها كمرشد					
.5	اجمع المعلومات من مصادر متعددة لكي اتخذ القرار الارشادي					
.6	يهمني اتخاذ القرار الممكن تنفيذه					
.7	اتقبل بدائل جديدة ومقنعة لاتخاذ القرارات					
.8	لدي مرونة في التفكير تمكني من تعديل قراراتي					
.9	اتحمل مسؤولية قراراتي في العملية الارشادية					
.10	اراعي بنود الميثاق الاخلاقي في اتخاذ القرارات الارشادية					
.11	اتأمل في الجوانب السلبية والايجابية لاتخاذ أي قرار ارشادي					
.12	لا تتأثر قراراتي بالحالة النفسية والمزاجية لي					
.13	اشترك كمرشد في النقاشات الخاصة بالقرارات الارشادية					
.14	استفيد من تجربتي في القرارات السابقة عند اتخاذ القرار الحالي					
.15	أحدد بشكل دقيق من يشاركني في اتخاذ القرار الارشادي					
.16	أميل إلى قبول أي رأي من أولياء الامور لاتخاذ القرارات الارشادية					

.17	أميل إلى اطلاع المسترشد على أي قرار ارشادي حول مشكلته					
.18	معياري في اتخاذ القرار الارشادي مصلحة الطالب المسترشد					
.19	لا اتحيز اثناء اتخاذ القرارات الارشادية					
.20	أراعي المبادئ الأساسية ومراحل اتخاذ القرار الارشادي كمرشد					
.21	أتأكد من توافر كافة عوامل النجاح لإغلاق القرار					
.22	احرص على عدم اصدار قرارات متناقضة في العمل الارشادي					
.23	اتراجع عن اتخاذ القرار عند أول عقبة تواجهني					
.24	اتردد احيانا في اتخاذ قرارات مهمة خوفا من الفشل					
.25	تؤثر اراء الآخرين احيانا في اتخاذ قراراتي					
.26	استطيع ضبط مشاعري السلبية عند اتخاذ القرارات الارشادية					
.27	احتاج إلى الحقائق والأدلة حتى اطمئن على اتخاذ القرار					
.28	عادة ما أميل إلى شرح قراري الارشادي للمسترشدين					
.29	احتاج احيانا إلى فريق لاتخاذ قرار ارشادي					
.30	آخذ بعين الاعتبار التطورات في الحالة الارشادية عند اتخاذ القرار الارشادي					

ملحق رقم (3): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم المحكم ورتبته العلمية	التخصص	الجامعة
1	د. كامل كتلو	صحة النفسية	جامعة الخليل
2	د. فاخر الخليلي	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة النجاح الوطنية
3	د. كمال مخامرة	إدارة تربوية	جامعة الخليل
4	أ.د. محمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
5	د. سهير الصباح	تربية خاصة	جامعة القدس
6	د. إبراهيم المصري	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
7	د. عمر الريماوي	علم نفس	جامعة القدس
8	د. خالد كتلو	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة