

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التمر وتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالكويت

إعداد : د/عدنان مشرف نواف العنزي
أستاذ علم النفس ، وزارة التربية - الكويت

أ.د/ عادل شكري محمد كريمة ،
أستاذ علم النفس ، كلية الآداب - جامعة الإسكندرية

Email: amywn2003@gmail.com

Email: ad9_m1_al37@hotmail.com

الملخص

هدف البحث إلى بناء برنامج إرشادي وتقصي فاعليته في تخفيض حدة التمر وتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلاب الثانوية العامة في المدارس الكويتية بمنطقة العاصمة التعليمية، وكذلك تنمية بعض المهارات المعرفية لديهم، كما تم الاستفادة من نتائج البحث الاستطلاعية في بناء البرنامج الإرشادي مدعماً بالنتائج الواقعية. ولتحديد عينة البحث قام الباحث بتطبيق مقياس البحث (التمر - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التفكير الإيجابي) وذلك بعد حساب ثباتها وصدقها على (١٢٠) طالباً، وهي عينة قصدية، ومن خلال احتساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقاييس الأربعة، تم اختيار عينة البحث الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في مقياس البحث ما عدا مقياس التمر، وقد تكونت عينة البحث الأساسية من (١٦) طالباً، وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، هما: مجموعة تجريبية قوامها (٨) طلاب، خضعت للبرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة قوامها (٨) طلاب، لم تتلق أي نوع من المعالجة. كما استند البرنامج الإرشادي النفسي إلى النظرية السلوكية المعرفية، وتم تطبيق جلسات البرنامج في (٨) أسابيع في عدد (٢٤) جلسة إرشادية، بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، كانت مدة الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة، فيما عدا الجلسات رقم (١) و(٤) و(٨) و(٢١) التي اقتصر وقتها على (٦٠) دقيقة فقط، وقد دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات هذا البحث وهي: (التمر - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التفكير الإيجابي) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

الكلمات المفتاحية: التمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي، برنامج معرفي سلوكي، المهارات المعرفية.

Efficacy of Cognitive Behavioral Program in Reducing Bullying and Developing Some Cognitive Skills among a Sample of Secondary Students in Kuwait

Abstract

The current study aimed to develop an effective counseling program and assess its efficacy to reducing the severity of bullying among a sample of high school students in Kuwaiti schools in the -Educational Capital Area, as well as develop some of their cognitive skills, as well as benefiting from the results of the exploratory study in the construction of the guidance program. Supported by realistic results. To determine the sample of the study, the researcher applied the study measures (bullying - problem solving - decision-making - positive thinking) after calculating its stability and credibility on (120) students, which is a deliberate sample, and by calculating the mathematical average of students' grades on the four metrics, the sample of this study was selected Those who received below-average scores in study measures except the bullying scale, the basic study sample consisted of (16) students, and this sample was divided into two groups: an experimental group of (8) students, who underwent the guidance program and a control group of (8) students who did not receive any type of treatment .

The program was based on psychological counseling on cognitive behavioral theory, the program sessions were applied in (8) weeks in the number of (24) counseling sessions, with (3) sessions per week, the duration of one session (90) minutes except sessions (4), (20) and (22) which was limited to only (60) minutes, The results of the study indicated that there are statistically significant differences between the degrees of the experimental and controlled groups in the variables of this study: (bullying - problem solving - decision-making - positive thinking) between the control and experimental groups.

Keywords: Efficacy of Cognitive Behavioral - Cognitive Skills - bullying - problem solving - decision-making - positive thinking.

مقدمة الدراسة

تعتبر التربية والتعليم من أهم الأمور التي توليها جل دول العالم عناية كبيرة، والتي ترغب في اللحاق بالتطورات الاجتماعية، والاقتصادية والعلمية الحديثة، ويظهر ذلك في إبداء حكومات الدول الاهتمام بها في سياستها الخاصة؛ لإثبات مدى مفعولهما المهم عبر الزمن في تقدم الشعوب أو تأخرها، والكويت واحدة من هذه الدول التي مازالت تقدم العديد من الجهود لإصلاح النظام التربوي، ولتنمية الموارد البشرية من خلال تكييف نظامها التربوي والتعليمي حسب الخطط الإنمائية والظروف الحضارية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، رغبة منها في التقليل من حدة الضغوطات المفروضة عليها، والتغلب على العراقيل والصعوبات التي تقف في وجه تنمية هذا القطاع الحيوي، وفي مقدمتها المشكلات الدراسية والسلوكية، فبعض الباحثين يرجع أسبابها إلى الطالب نفسه، وبعضهم الآخر يرجعها إلى أسباب تتعلق بالنظام التعليمي.

أما المختصون، فيتحدثون عن أسباب نفسية واجتماعية في هذه المرحلة المتزامنة مع مرحلة المراهقة والتي تتبلور فيها شخصية الطالب المراهق. ومن أجل إيصال التوجيه والإرشاد النفسي إلى أسمى المراتب، يتطلب اهتمام المنظومة التربوية بذلك من خلال تكوين مختصين للقيام بالمهام الموكلة لهم، ومن ثم القيام بأدوارهم على أكمل وجه.

كما أن المشكلات الدراسية والسلوكية هي من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية بصفة عامة، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وأصبحت تشكل تحدياً لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية، ولاشك أن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية يعد أمراً في غاية الضرورة والأهمية. وهنا يشير "عقل" (2000.p.220) إلى أن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية في جميع المراحل التعليمية له ما يبرره، فهم قادة المستقبل وأمل الأمة، ولذلك فإن توجيه الدراسات والبحوث في هذا الاتجاه لهو تعبير صادق عن الاهتمام بهم، ورعايتهم على أسس علمية سليمة، لهذا فإن استمرار البحث العلمي في هذا الجانب يبقى أمراً ضرورياً وركيزة لاغنى عنها لتخطيط مستقبلي سليم.

وفي هذا البحث يتناول الباحث ظاهرة التمر باعتبارها أحد المشكلات السلوكية، وتنمية بعض المهارات المعرفية وهي: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي، لتقليل أثر المشكلات الدراسية على التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية.

مشكلة البحث

أولاً : ارتفاع نسبة انتشار التمر لدى الطلبة؛ حيث تقدر ب (10% - 22%) وقد كشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية أن من (10%) إلى (14%) من هذه الصفوف هم أطفال متمرون، وفي اليابان يبلغ معدل انتشار التمر (28%) في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية خلال العام ٢٠١٧ (Oliveira, Menezes, Irffi, & Oliveira, 2018). وفي الكويت قاربت النسبة من (12%) في الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي (أبو الديار، ٢٠١١).

ثانياً : أن التمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد حياة الطفل وأسرته وكل المحيطين به (Berthoz & Hill, 2005).

ثالثاً: يعاني التعليم في العالم العربي من مشكلات متعددة، أدت إلى تراجع المستوى التعليمي في الشرق الأوسط لمستويات منخفضة عالمياً، مما أدى إلى وجود حاجة إلى تنمية بعض المهارات المعرفية للحد من المشكلات الدراسية التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية، وذلك من خلال بعض البرنامج المعرفية السلوكية، وهذا ما يهتم به الباحث في هذا البحث (الخولي، 2014).

رابعاً: لا توجد دراسات - على حد علم الباحث - تجمع بين المهارات المعرفية لحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي والتتمر.

خامساً: قلة الدراسات التي تناولت استخدام برنامج معرفي سلوكي في تخفيض التتمر وتنمية بعض المهارات المعرفية.

ونظراً لكل ما سبق ولكون التتمر يمثل عاملاً خطيراً، فضلاً عن ندرة البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت خفض التتمر من خلال برنامج علاجي أو تنمية بعض المهارات المعرفية؛ فقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة تجمع بين جميع هذه النقاط في محاولة للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات المعرفية، وفي خفض التتمر لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؛ مما كان الدافع إلى تناول هذا الموضوع في البحث لأهدافه وأهميته، وفيما يلي عرض لتساؤلات الدراسة.

تساؤلات البحث

- ١- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التتمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ٢- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات المعرفية وهي حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث

- التعرف إلى درجة مستويات التتمر وحل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة.
- تصميم برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي يمكن استخدامه لخفض السلوك التمرري وتنمية حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى طلبة المدارس.
- استكشاف مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التتمر وتنمية حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لأفراد العينة.

أهمية الدراسة

- تقديم أساليب إرشادية للمرشدين والمعلمين وأولياء الأمور ليتم توظيفها في التعامل مع مثل هذه المشكلات السلوكية (التتمر - العنف - العدوان) والمشكلات الدراسية المتعددة.
- يمكن للمهتمين الاستفادة من مقياس التتمر في تشخيص حالات التتمر ومعالجته، كذلك تقديم مقاييس للكشف عن حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي ومحاولة علاج القصور فيها.

- نتائج هذا البحث قد تفتح المجال أمام دراسات لاحقة تقترح طرقاً وأساليب جديدة يمكن للمهتمين استخدامها لمساعدة الطلاب في حل مشاكلهم السلوكية والدراسية.
- قد يفتح هذا البحث المجال لاستحداث برامج أكثر فاعلية وفعالية إذا لم تثبت فاعلية البرنامج الحالي.

المفاهيم والمصطلحات

أ – **البرنامج العلاج المعرفي السلوكي** : يعرف بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها إلى نظريات وفتيات ومبادئ الإرشاد النفسي (المعصوي، 2016) .

ويعرف إجرائياً لغايات هذا البحث بأنه: عدد من الجلسات الإرشادية التي يبلغ عددها (24) جلسة موزعة على ٨ أسابيع بواقع ٣ جلسات أسبوعياً، والجلسة ما بين (٦٠-٩٠) دقيقة. وتتضمن كل جلسة عدداً من الأنشطة والإجراءات الإرشادية المتنوعة، والمستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، والذي سوف يطبق على المجموعة التجريبية من الطلبة لخفض التمر وتنمية بعض المهارات المعرفية.

ب – **التمر** : هو قيام الطالب بشكل واضح بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية (أحمد، ٢٠١٨). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التمر المستخدم في هذا البحث .

هـ – **حل المشكلات**: وتعرف بأنها العمليات المعرفية التي يترجمها الفرد في مراحل وخطوات يستخدمها للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته (الزغبي، ٢٠١٢). والتعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات.

و – **اتخاذ القرار**: قدرة الفرد على إصدار حكم أو اتخاذ موقف نهائي استناداً إلى معرفته للغاية أو الهدف من إصداره لهذا الحكم أو اتخاذه لهذا الموقف، (القيسي، ٢٠١١). ويعرف اتخاذ القرار إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد البحث على مقياس اتخاذ القرار.

ز – **التفكير الإيجابي**: هو التوجه العقلي الإيجابي لكل أحداث الحياة بما في ذلك المواقف والأشخاص كافة (محمد، ٢٠١٤). والتعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الإيجابي .

الإطار النظري

أولاً - التمر Bullying : التمر المدرسي، والبلطجة، والتسلط، والترهيب، والاستنساد، والاستفواء (bullying) أسماء مختلفة لظاهرة سلبية نشأت في الغرب، وبدأت تغزو مدارسنا بفعل تأثيرات العولمة والغزو الإعلامي الغربي (Consalvo, 2012). ويكفي الاطلاع على الإحصائيات العالمية الخاصة بهذه الظاهرة للوقوف إلى خطورتها. حيث أشار تقرير لليونسكو أن واحد من كل ثلاثة طلاب يتعرضون للتمر من قبل أقرانهم في المدرسة في يوم واحد أو أكثر في الشهر. وكانت أعلى نسبة للطلاب الذين أبلغوا عن تعرضهم للتمر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وأدنى نسبة في أمريكا الوسطى ومنطقة البحر الكاريبي وأوروبا (UNESCO, 2018) .

وترجع الدراسات أسباب ظهور التتمر في المدارس إلى التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والمرتبطة أساساً بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع،

وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية، وكثرة المهاجرين الفقراء الذين يسكنون الأحياء الفقيرة وعدم قدرة أهل هؤلاء الطلبة المتتمرين على ضبط سلوكياتهم. (بهنساوي، حسن، 2015). وتوصل الباحث إلى وضع محددات لسلوك التتمر المدرسي يتم تعريفه من خلالها وهي:

- سلوك غير سوي يقوم به بعض التلاميذ لإيذاء أقرانهم بالمدرسة.

- أن يتوفر في هذا السلوك النية والقصد وتكرار الأذى.

- يعتمد على اختلاف ميزان القوى بين المتتمرين وضحايا التتمر.

- يبدأ بترصد الضحية والتخطيط للإيقاع بها وقد يتطور إلى العدوان اللفظي والنفسي والاجتماعي (العدوان العلاقتي) وأيضا العدوان الجسدي.

- يمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، أو التوبيخ، أو الإغاة والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته.

- يتضمن الترهيب، والتخويف للضحية.

- إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة.

- خصائص سلوك الطفل المتتمر هي: الرغبة في الإيذاء، والسلوك المؤذي، واختلال القوى، والتكرار، وسوء استخدام القوة، والإحساس بالسعادة من قبل المتتمر، وبالاضطهاد من قبل الضحية.

- وبوجه عام يميل المتتمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف. ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم. كما يتميز المتتمر بأنه محاط بمتتمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدأون بالضرورة بالسلوك العدوانية، ولكنهم يشاركون فيه، ويقدمون الدعم والتشجيع للمتتمر، وموافقته ترفع من إحساس المتتمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التتمر مستمرا (Tritt & Duncan، 1997) (سناري، 2010) (أبوالديار، ٢٠١١) (Rigby، 2013) (الصبحين،

والقضاة، 2013، ص.10)

ثانيًا: حل المشكلات Problem Solving : لقد تزايد خلال العقدين الماضيين الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم وضرورة البحث عن أساليب تسهم في تنمية تلك القدرات، لذا تعددت المداخل والأساليب التي تحقق ذلك الهدف، ويعد أسلوب حل المشكلات من أبرز الأساليب التي من خلالها يمكن للمتعلم أن ينظم عملياته العقلية في معالجة الموقف المشكل (البكر، 2012). كما إن اكتساب مهارة حل المشكلات تمثل مطلبًا أساسيًا في حياتنا اليومية التي نعيشها، فهناك مشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، لذا يحتاج الفرد إلى تعلم حل المشكلات (عبدالهادي، 2004، ص. 146) فنشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي ينفذها الفرد أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما يسعى إلى الوصول إليه (الزغول، 2003، ص. 21-22).

كما أن أسلوب حل المشكلات والذي يصنفه بعض الباحثين ضمن أساليب التعديل المعرفي يشمل تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في مجال مواجهتها (الخطيب، 2003، ص. 349). و يتفق كثير من الباحثين على أن المشكلة هي عائق يحول بين الفرد والوصول إلى هدفه وهذه العوائق على مستويين، مستوى داخل الفرد حيث تكمن الصعوبة في نقص مظاهر التوافق العقلي والاجتماعي والانفعالي لدى الفرد في موقف ما، والمستوى الثاني يكون في نقص الاستجابة المناسبة حيث تعجز أنماط الاستجابة التي قام بها الفرد عن تحقيق هدف مباشرة (قطامي، والزوين، 2009، ص. 56).

وقد اقترح ستيرنبرغ استراتيجيات لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيرًا خطيًّا أو لوغاريتمًا باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة، لأن التوصل إلى حل مشكلة ما قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة. (Sternberg, Sternberg & Mio, 2012, pp.444-445)

أسلوب ستيرنبرغ في حل المشكلات

- 1- التعرف إلى المشكلة: يعني وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين أو إدراك ذلك، لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يعد مشكلة لشخص آخر.
- 2- تحديد المشكلة: يعني تعرف أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة.
- 3- بناء استراتيجية الحل: التفكير في المشكلة وتحليلها أو تحديد عناصرها الرئيسية.
- 4- تنظيم المعلومات حول المشكلة: تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق الحل.
- 5- تجميع مصادر المعلومات: جمع المعلومات وإعادة تقييم المصادر المتوفرة للمشكلة.
- 6- مراقبة حل المشكلة: مراقبة إجراءات حل المشكلة ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة.
- 7- تقييم حل المشكلة: تقييم النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستعملة والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام (Sternberg, Sternberg, & Mio, 2012, p.445).

العوامل المؤثرة في حل المشكلات

1- **تحديد المشكلة Identification of the Problem**: إن تحديد المشكلة أو إدراكها ، مع وضع الصورة الكبيرة في الاعتبار، هي الخطوة الأولى والأكثر أهمية نحو حل المشكلات. حيث لا بد أن تعرف المشكلة وتحديد الأسباب المحتملة للمشاكل

2- **تنوع أنماط الشخصية Personality Types**: حيث يتعامل الأشخاص الشعوريون والحدسيون مع المشاكل من خلال تصوراتهم ، ويفضلون المرونة والقدرة على التكيف. والأفراد الانطوائيون يأخذون وقتاً للتفكير وتوضيح أفكارهم قبل التصرف، في حين يفضل الانبساطيون الانطلاقة بأفكارهم لتوضيحها قبل التصرف .

3 - **المزاج Temperament**: تعتمد قدرة الشخص على حل المشكلات على نوع الشخصية والمزاج.

4 - **أنماط التفكير Thinking Patterns**: ومن العوامل الرئيسية الأخرى التي تؤثر على أنشطة حل المشكلات، عمليات التفكير أو أنماط التفكير للفرد المعني (Nayab,2011) .

ثالثاً: اتخاذ القرار decision making

إن مفهوم اتخاذ القرار درس منذ القدم عن طريق الفلاسفة والرياضيين والاقتصاديين والإحصائيين، وبالرغم من ذلك فهو ذو تاريخ قصير في علم النفس، فقد ظهرت أول مراجعة واسعة لنظرية اتخاذ القرار في مجلة التقارير النفسية للعالم إدواردز Edwards عام (1954) (الشهري، 2008). وتعد كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية وتعني القطع أو الفصل، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فاتخاذ القرار هو نوع من أنواع السلوك، يتم اختياره وفق خطوات معينة تقطع عملية التفكير وتنتهي النظر في البدائل الأخرى (رزق الله، 2002). كما تعددت تعريفات مفهوم اتخاذ القرار، فبعض الباحثين يراه عملية عقلية ذهنية ، وبعضهم يرى أنه عملية تفكير مركبة ، إلا أنها اتفقت على أن جوهر و صلب اتخاذ القرار هو اختيار البديل المناسب من بين عدة بدائل. كذلك عرف اتخاذ القرار على أنه "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والأهداف المطلوبة". كما أن اتخاذ القرار هو كل ما يتخذه القادة المسؤولون في المنظمة من قرارات لمواجهة مشكلة أو موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أحسن وجه . وهو أيضاً عملية اختيار الاستراتيجية أو الإجراءات والتي يعتقد متخذ القرار أنها تقدم الحل الأنسب، وهذه العملية هي عملية رشيدة بعيدة عن العواطف. (الصيرفي، 2000) (Kaplan & Norton, 2000,79) (منصور وعواد، 2000) (شريفة، 2014) .

عناصر اتخاذ القرار

أ. متخذ القرار، وقد يكون متخذ القرار فرداً أو مجموعة من الأفراد، وبذلك يكون لدينا قرار فردي أو قرار جماعي

- ب. بدائل القرار، وتقع البدائل في عمق عملية اتخاذ القرار، فإذا لم يكن هناك أكثر من بديل لحل المشكلة فلن يكون هناك عملية اتخاذ قرار.
- ج. العوامل غير التحكمية، وهي مجموعة العناصر التي لا تكون تحت السيطرة الكاملة لمتخذ القرار.
- د. نتائج القرار، فالنتائج المترتبة على القرار المتخذ تتوقف وتعتمد كمًا ونوعًا على نوع القرار المتخذ وطبيعة الموقف أو المشكلة التي يكون الفرد متخذ القرار أمامها (شريفة، 2014).

رابعًا: التفكير الإيجابي Positive Thinking

يعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقديمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من المخاطر، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، فالتفكير عملية عقلية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى (بركات، 2006). ومن هنا ظهر الاهتمام بالتفكير الإيجابي من حيث إنه نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد ويساعده على استثمار عقله ومشاعره وسلوكه، واكتشاف قواه الكامنة، وتغيير حياته على نحو أفضل باستخدام أنشطة وأساليب إيجابية (الأنصاري، 2012).

كما يعد مفهوم التفكير الإيجابي من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي والتي طرحها العالم "مارتن سليجمان" Martin E. P. Seligman في الجمعية النفسية الأمريكية حين قال "إن من أولى اهتمامات علم النفس الإيجابي أن تجعل الفرد يفكر بإيجابية حول نفسه، كالأشياء المحيطة به (Christopher, Richardson, & Slife, 2008). وقد أكد "سليجمان" على أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري للإنسان، وحصن وقائي ضد الضغوط ونواتجها السلبية، كما أن لها دورًا في استثارة السعادة الحقيقية (Seligman, 2002, p 8).

كما أن كل الأشياء التي ننجزها والتي نفشل في إنجازها هي نتيجة مباشرة لأفكارنا الخاصة (Ruthiga, Holfelda, & Hansonb, 2012, p.25). ويعتبر التفكير الإيجابي هو الميل الذي يجعل العقل يتقبل الأفكار والصور والكلمات التي تبسط كل ما هو معقد، بحيث يتوقع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده أو يفكر فيه في المستقبل أو الحاضر (عبد الحميد، 2012).

ولعل استخدام الفرد أسلوب التفكير السلبي يؤدي إلى الانهزامية والاستسلام، وبالتالي الإخفاق عن الفعل والمبادرة، مما يفتح المجال أمام ترسيخ العجز عند الفرد، وعلى العكس من ذلك يؤدي التفكير الإيجابي إلى الحفاظ على المعنويات والأمل، والمقدرة على رؤية القدرات الذاتية، وبالتالي يدفع للسعي نحو البحث باستمرار حول الحلول البديلة (Carver & Sheier, 2003, p.90).

وقد وضع كل من "بارك وبترسن وسليجمان" (Park, Peterson, & Seligman, 2004) قائمة تضم أربعة وعشرين عنصرًا موزعة على ست فئات، تشكل استراتيجيات التفكير الإيجابي في الشخصية وهذه الفئات هي (الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والإنسانية، والعدل، والاعتدال النفسي، والروحانية، والتدين). كما نصحوا بتبني تلك الصفات، إذ يؤكد بالإحصاءات أنها تساعد الفرد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة.

خامساً: برنامج معرفي سلوكي

البرنامج هو ذلك المخطط المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشتى الوسائل الممكنة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات (الخطيب، 2000، ص96). أما البرنامج المعرفي السلوكي فهو برنامج يستند إلى فنيات العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive - CBT) و هو علاج نفسي يعالج التفاعلات بين طريقة تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا، كما يركز على المشكلات الحالية ويتبع أسلوباً منظماً للتدخل.

وهناك شبه إجماع الآن على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي للعديد من الاضطرابات العقلية الشائعة واعتباره "العلاج المفضل" (Somers & Querée, 2007, p. 3).

ويعرف "بيك" Beck العلاج المعرفي السلوكي بأنه علاج منظم متركز حول حاضر المرض، وهو موجه أساساً إلى التعامل مع مشاكل المريض الحالية مع إعادة تشكيل التفكير السلبي والسلوك المترتب عليه (Beck, 2011, p. 2).

ويشمل مفهوم العلاج المعرفي السلوكي مناهج عديدة تتشابه في جوهرها وتختلف في فنيات تطبيقها. وعلى الرغم من أن هناك أكثر من عشرين نوعاً منها فإن أشهرها: منهج "بيك Beck" في العلاج المعرفي، ومنهج "ألبرت آليس" Albert Ellis في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومنهج "كيلي" Kelly للتصورات الشخصية، وتأتي بعد ذلك مناهج أخرى أقل شهرة مثل منهج "دونالد ميشينبوم Donald 4" في تعديل السلوك المعرفي، ومنهج "ألبرت باندورا Albert Bandura" في التعليم الاجتماعي (فزق، 2014).

ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات معرفية Schemas تشتمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي اكتسبها خلال مراحل النمو. وقد تكون هناك ردود فعل انفعالية متباعدة للموقف الواحد باختلاف الأفراد (Beck, 2011, p. 228).

ثم قدم "كيلي" عام 1955م أفكاره حول التصورات الشخصية Psychology of personal constructs. وكان له كبير الأثر على بداية العلاج النفسي المعرفي (المحارب، 2000، صص. 6-10). وبذلك يرى "كيلي" أن الطريقة التي ينظر بها الناس للعالم من حولهم قد تخلق لهم الاضطرابات النفسية. حيث إن لدى كل فرد مجموعة من التصورات الأساسية التي يكون من خلالها هوية لنفسه، واضطراره للابتعاد عن هذه الهوية في سبيل استيعاب خبرات جديدة قد يؤدي إلى شعوره بالذنب. وقد تظهر المشكلات النفسية عندما يعجز النظام التصوري Construct system لدى الفرد في توقع الحوادث، أو التي تحويها خبراته السابقة (Kelly, 2007).

وخلص الباحث إلى أن الفرد يولد وعنده القدرة على التفكير العقلاني المنطقي، والتفكير غير المنطقي أيضاً. ولدى أي فرد الاستعداد للمحافظة على نفسه وسعادته، وأيضاً للفرد نزعة إلى تدمير النفس، وتجنب التفكير، والإيمان بالخرافات، ولوم النفس. أي أن للفرد الميل والاستعداد لكلا الاتجاهين.

الدراسات السابقة

- أجري "عبد القادر" Abdulkader (٢٠١٧) دراسة سعت إلى خفض سلوك التتمر لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتكونت العينة النهائية من (40) طالبًا متتمرًا، (٢١) طالبًا مجموعة ضابطة، و(١٩) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية مقارنة مع الضابطة عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.
- أيضًا سعت دراسة "هدية وعبد اللطيف والبحيري" (2016) إلى خفض سلوك التتمر لدى الطلبة من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس التتمر عليهم، فكانت العينة النهائية (15) طالبًا متتمرًا تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٥) عامًا من المدارس الحكومية الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض متوسط الرتب للطلاب على مقياس التتمر قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.
- وأجري "أبو الديار" (2015) دراسة سعت إلى خفض سلوك التتمر لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس التتمر عليهم، فكانت العينة النهائية (40) طالبًا متتمرًا بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض متوسط الطلاب على مقياس التتمر قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.
- أجرت "حجازي" (٢٠١٦) دراسة سعت إلى تنمية مهارة حل المشكلات من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتم اختيار العينة من الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس حل المشكلات، وتكونت العينة النهائية من (20) فردًا، بواقع (10) طلاب مجموعة ضابطة، و(10) طلاب مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للطلاب على مقياس حل المشكلات بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة وكذلك كان الفارق دال جوهريًا.
- وتوصلت "الملاحة وأبوشقة" (2011) إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وتكونت العينة النهائية من (30) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية بينها، بواقع (15) طالبًا مجموعة ضابطة، و(15) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة كذلك كان الفارق دالًا جوهريًا.
- كما قام "مصطفى" (2012) بدراسة سعت إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتكونت العينة النهائية من (82) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية بجامعة أسيوط، بواقع (41) طالبًا مجموعة ضابطة، و(41) طالبًا مجموعة تجريبية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة وأيضًا كان الفارق دالًا جوهريًا.

- أجرى "محمد" (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة من طلاب المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتكونت العينة النهائية من (84) طالبًا، بواقع (٤٢) طالبًا مجموعة ضابطة، و(٤٢) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس اتخاذ القرار بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وكان الفرق دالًا جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وبفارق دالٍ جوهريًا.
- وسعت دراسة "حسن" (٢٠١٦) إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية في محافظة بني سويف، وتكونت العينة النهائية من (10) طلاب، بواقع (٥) طلاب مجموعة ضابطة، و(٥) طلاب مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للطلاب على مقياس اتخاذ القرار بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وكذلك كان الفارق دالًا جوهريًا.
- أيضا أجرى "الخولي" (٢٠١٤) دراسة سعت إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير الإيجابي، وتم اختيار العينة من الطلاب المتأخرين دراسيًا بجامعة الطائف، وتكونت العينة النهائية من (27) طالبًا، بواقع (14) طالبًا مجموعة ضابطة، و(13) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وبفارق دالٍ جوهريًا.
- أجرى "زارع" (2017) دراسة سعت إلى تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وكانت العينة النهائية (40) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة أسيوط بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا.
- كما قام "علي" (2017) بدراسة سعت إلى تنمية مهارة التفكير الإيجابي لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وتم اختيار العينة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، وقد تكونت العينة النهائية من (35) طالبًا بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا.
- أما "بخيت" (Bekhet,2017) فقد أجرى دراسة سعت إلى تنمية مهارة التفكير الإيجابي من خلال برنامج معرفي، وتم اختيار العينة من مجموعة من الأفراد الذين يعانون من التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية متوسط أعمارهم (٣٧،٥) عامًا. وتكونت العينة النهائية من (64) فردًا، بواقع (36) فردًا مجموعة ضابطة، و(28) فردًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير مقارنة مع الضابطة وكان الفارق دالًا جوهريًا.

تعقيب على الدراسات السابقة: أفادت الدراسات التي عرضت في المساعدة على تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها وفروضها، وبناء على ما عرض من دراسات سابقة فقد تبين الآتي:

تنوع الدراسات السابقة لمتغيرات البحث (التنمر وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي) ما بين دراسات ارتباطية ودراسات تجريبية، ولم يجد الباحث - في حدود علمه - دراسات تناولت متغيرات البحث الحالية تختص بتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي .

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في متغيرات الدراسة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسات المتعددة للمجموعة التجريبية تُعزى إلى البرنامج الإرشادي.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث تُعزى إلى البرنامج الإرشادي.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يقوم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، وقد استفاد من نتائجه في بناء البرنامج الإرشادي. كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، ويقوم المنهج شبه التجريبي على إجراء التجارب والمجموعات المقارنة حيث قام الباحث بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وكان مجموع عدد العينة الكلي (١٢٠) طالباً من المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم من (١٦-١٩) عاماً. وقد قسمت العينة إلى عینتين بغرض تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك من أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة، وذلك وفق ضوابط معينة من أجل الكشف عن مدى تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في المتغيرات التابعة وهي (التنمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي).

اختار الباحث العينة طبقاً للدرجات التي حصلوا عليها في المقاييس، حيث تم اختيار الحاصلين على معدل مرتفع في التنمر ومعدل منخفض في باقي المقاييس ، حيث إن هؤلاء الطلبة متمرون وذوو تفكير سلبي ولديهم قصور في عمليتي حل المشكلات واتخاذ القرار، وهم بالتالي في أمس الحاجة لتقديم الدعم النفسي لهم.

مجتمع البحث :

اشتمل مجتمع هذا البحث على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية، في منطقة العاصمة التعليمية.

عينات البحث: تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بطريقة قصدية، وذلك للعمل على تقسيمهم إلى فئتين وكان مجموع العينة الكلية (١٢٠) طالبًا ثانويًا تتراوح أعمارهم ما بين (١٦-١٩) عامًا، متوسط أعمارهم (١٦,٨) عامًا (جدول ١) ، حيث اقتصر على طلبة الثانوية فقط ، وتوحيد النوع ، حيث تضمنت العينة الذكور فقط.

جدول (1)
عدد العينة وأعمارهم ومتوسط أعمارهم (ن=120)

العمر	عدد
16	60
17	30
18	25
19	5
متوسط	16.8

وتكونت العينة من فئتين كما يلي:

الفئة الأولى : عينات الثبات والصدق : تكونت العينة الكلية من (١٢٠) طالبًا، وهي العينة التي استخدمت استجابتها في حساب ثبات وصدق المقاييس، وتم اختيار العينة الأساسية منهم بغرض تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفئة الثانية: عينات البرنامج الإرشادي: تم اختيار (١٦) طالبًا من العينة الكلية للدراسة ، والحاصلين على درجات منخفضة في المقاييس فيما عدا مقياس التمر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، كل مجموعة (٨) طلاب.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه البحث الأدوات التالية وهي:

- أ- مقياس التمر من تأليف/ الباحثين.
- ب- مقياس حل المشكلات من تأليف/ الباحثين.
- ج- مقياس اتخاذ القرار من تأليف/ الباحثين.
- د- مقياس التفكير الإيجابي من تأليف/ الباحثين.
- هـ- البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه في هذه البحث باعتباره متغيرًا مستقلًا من إعداد الباحث والمشرف. وفيما يلي عرض لكيفية إعداد المقاييس للتطبيق.

١- **إجراءات تطبيق المقاييس :** تم تطبيق مقاييس البحث على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية (مدرسة محمد محمود نجم، ومدرسة يعقوب الغنيم، ومدرسة عقاب الخطيب، ومدرسة سليمان أبوغوش) بمنطقة العاصمة التعليمية، وقد تم التطبيق بشكل جماعي. وكانت جميع مقاييس البحث ، خيارات الإجابة عنها بطريقة ليكرت وهي من خمسة بدائل وهي : (لا مطلقاً، قليلاً، متوسط، كثيرًا، كثيرًا جدًا) أعطيت عند التصحيح الأوزان التالية على الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ولم تكن هناك بنود معكوسة.

٢- **إجراءات حساب صدق وثبات المقاييس :** قبل إجراء تطبيق مقاييس الدراسة، تم تطبيق المقاييس حسب ارتباط البند بالدرجة الكلية، وكذلك تم استخدام التحليل العاملي وذلك بغرض حذف البنود الضعيفة وتحديد الخصائص السيكمترية للمقاييس كما يلي:

أ - الارتباط بين البند والدرجة الكلية : أجريت هذه الخطوة على العينة الكلية المكونة من (١٢٠) من الطلبة، وهدفت هذه الخطوة التعرف إلى الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع كل بند من بنود المقياس، بهدف اختيار البنود ذات الارتباطات الجوهرية بالدرجة الكلية، واستبعاد البنود ذات الارتباطات المنخفضة أو الضعيفة أو غير الدالة بالدرجة الكلية كما يلي:

جدول (3)

ارتباط بنود مقياس حل المشكلات بالدرجة الكلية (ن=120)

الارتباط	البند	المجال	الارتباط	البند	المجال
.729(**)	13	مجال تعريف المشكلة	.660(**)	1	الدرجة الكلية للمشكلة
.716(**)	14		.710(**)	2	
.640(**)	15		.743(**)	3	
.692(**)	16		.669(**)	4	
.662(**)	17		.694(**)	5	
.682(**)	18		.688(**)	6	
.639(**)	19		.672(**)	7	
.729(**)	20		.648(**)	8	
			.696(**)	9	
.710(**)	27		.754(**)	10	
.698(**)	28		.734(**)	11	
.662(**)	29		.707(**)	12	
.649(**)	30	مجال اتخاذ القرار	مجال توليد البدائل لحل المشكلة		
.726(**)	31			.673(**)	21
.770(**)	32			.746(**)	22
.698(**)	33			.707(**)	23
.698(**)	34			.710(**)	24
.646(**)	35			.730(**)	25
		.754(**)	26		
		مجال التقويم			
				.700(**)	36
				.674(**)	37
				.640(**)	38
				.760(**)	39
				.741(**)	40
				.677(**)	41
				.713(**)	42
				.694(**)	43
		.642(**)	44		

جدول (2)

ارتباط بنود مقياس التمر بالدرجة الكلية (ن=120)

الارتباط	البند	المجال	الارتباط	البند	المجال		
.842(**)	8	تمر لفظي	.957(**)	1	تمر جسدي		
.823(**)	9		.618(**)	2			
.873(**)	10		.910(**)	3			
.895(**)	11		.946(**)	4			
.847(**)	12		.842(**)	5			
.773(**)	13		.904(**)	6			
			.857(**)	7			
.909(**)	31		تمر نفسي	.772(**)		14	تمر اجتماعي
.926(**)	32			.785(**)		15	
.918(**)	33			.960(**)		16	
.932(**)	34			.984(**)		17	
.955(**)	35			.984(**)		18	
.961(**)	36			.946(**)		19	
.961(**)	37	.988(**)		20			
.907(**)	38	.960(**)		21			
.809(**)	39	.988(**)		22			
.846(**)	40	.984(**)		23			
.899(**)	41	.946(**)		24			
.848(**)	42	.946(**)		25			
.781(**)	43	.943(**)		26			
.859(**)	44	.946(**)		27			
.940(**)	45	.910(**)		28			
.711(**)	46	.981(**)		29			
		.914(**)		30			

١ - مقياس التمر

- ارتباط بنود مقياس التمر: حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس التمر بالدرجة الكلية ، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهرياً، كما هو موضح في جدول (٢).

٢ - حل المشكلات

- ارتباط بنود مقياس حل المشكلات : حسبت معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية ، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهرياً، كما هو موضح في جدول (٣).

٣- مقياس اتخاذ القرار

- المرحلة الأولى لارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار : حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار بالدرجة الكلية، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهرياً وذلك فيما عدا البند (١٤) حيث حذف لضعف الارتباط بالدرجة الكلية ، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار بالدرجة الكلية (ن=١٢٠)

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.220(*)	٥	.405(**)	٩	.250(**)	١٣	.440(**)	١٧	.404(**)	٢١	.291(**)
2	.225(*)	٦	.319(**)	١٠	.498(**)	١٤	0.165	١٨	.182(*)	٢٢	.210(*)
3	.356(**)	٧	.332(**)	١١	.273(**)	١٥	.352(**)	١٩	.346(**)	٢٣	.388(**)
٤	.463(**)	٨	.270(**)	١٢	.270(**)	١٦	.449(**)	٢٠	.335(**)	٢٤	.436(**)

المرحلة الثانية لارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار : في هذه الخطوة تم استخدام نفس الأسلوب الإحصائي السابق، وذلك لتحليل استجابات العينة نفسها على (٢٣) بنداً بعد حذف البند (١٤)، وهو الناتج من التحليل الارتباطي الأول، ولم يتم حذف أي بند في التحليل الارتباطي الثاني، كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار لعينة البحث الاستطلاعية (ن=120)

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.218(*)	٥	.391(**)	٩	.262(**)	١٣	.439(**)	١٧	.212(*)	٢١	.216(*)
2	.245(**)	٦	.303(**)	١٠	.490(**)	١٤	.374(**)	١٨	.329(**)	٢٢	.397(**)
3	.352(**)	٧	.326(**)	١١	.275(**)	١٥	.462(**)	١٩	.326(**)	٢٣	.445(**)
٤	.458(**)	٨	.280(**)	١٢	.281(**)	١٦	.421(**)	٢٠	.276(**)	٢٤	

٤- مقياس التفكير الإيجابي

- ارتباط بنود مقياس التوقعات الإيجابية : حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس التوقعات الإيجابية بالدرجة الكلية، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهرياً، كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (6)

ارتباط بنود مقياس التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية (ن=120)

الارتباط	البند	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	البند
	13		7			1	
	14		8			2	
	15	تقدير الذات الإيجابي	9	التحكم الإيجابي		3	القياسات الإيجابية والتعاون
	16		10			4	
	17		11			5	
	18		12			6	
	27		22			19	
	28	مشاعر إيجابية	23	الشعور بالرضا		10	تقبل المسؤولية الشخصية
	29		24			20	
	30		25			21	
	31		26				
						32	
						33	
						34	حب التعلم
						35	المعرفة المعرفي
						36	الصحي
						37	
						38	

جدول (7)

ثبات معاملات ألفا كرونباخ في مقياس الدراسة

معامل ثبات ألفا كرونباخ	المقياس
0.993	الدرجة الكلية للسلوك التتمري
0.987	الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات
0.667	مقياس اتخاذ القرار
0.977	الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي

ب- ثبات وصدق مقياس البحث

١- ثبات ألفا كرونباخ

تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس البحث وهي : التتمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي ، على التوالي وجميعها معاملات جيدة، بعد القيام بحساب ثبات معاملات ألفا كرونباخ تبين أن المقياس الأربعة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويوضح الجدول (٧) معاملات ثبات ألفا لهذه المقياس.

البرنامج الإرشادي

١- بناء البرنامج الإرشادي : استند البرنامج الإرشادي في هذا البحث إلى نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي، واستند الباحث في بناء جلسات البرنامج واختيار العينة إلى نتائج العينة الكلية، وعلى المقابلات التي أجراها الباحث مع الأخصائيين النفسيين في مدارس الطلبة.

٢- الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي : - تعريف المجموعة الإرشادية بمفهوم التتمر. - توضيح كيفية التخلص من الأفكار السلبية التي تسبب التتمر، والعمل على استبدالها بأفكار أخرى إيجابية وعقلانية. - تعريف المجموعة الإرشادية على بعض المهارات المعرفية مثل: التفكير الإيجابي، حل المشكلات، اتخاذ القرار. - محاولة تطبيق هذه المهارات المكتسبة من البرنامج الإرشادي على الحياة اليومية.

٣- مخطط الجلسات الإرشادية : تتكون كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي من:

١- عنوان الجلسة. ٢- تاريخ وميعاد الجلسة ومدتها الزمنية. ٣- أهداف الجلسة. ٤- استراتيجيات وفتيات الجلسة.

٥- الإجراءات التنفيذية للجلسة. ٦- التغذية الراجعة على كل جلسة. ٧- الواجب المنزلي.

٢ - الأساليب الإرشادية المستخدمة في جلسات البرنامج : انبثقت الأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي من النظرية المعرفية السلوكية

إجراءات الدراسة

- بناء مقياس التمر والتفكير الإيجابي وحل المشكلات واتخاذ القرار الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.
- بناء البرنامج الإرشادي لتخفيض التمر وتنمية المهارات المعرفية بالاستناد إلى النظرية المعرفية السلوكية.
- أخذ الموافقة من الجهات الرسمية المختصة بغرض تطبيق مقاييس البحث والبرنامج الإرشادي على عينة الدراسة.
- إجراء القياس القبلي على العينة الكلية للتحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- إجراء مقابلات شخصية مع الأخصائيين النفسيين بالمدارس لاختيار العينة. وتعديل جلسات البرنامج الإرشادي بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال المقابلات الشخصية، والنتائج التي كشفت عنها الدراسات الوصفية. كذلك إجراء القياس القبلي على عينة الدراسة، وتقسيم العينة إلى المجموعة التجريبية والضابطة، وأخذ الموافقة من المجموعة التجريبية للانضمام للبرنامج الإرشادي. أيضا تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية. وإجراء قياس بعدى على المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك إجراء قياس المتابعة على المجموعة التجريبية للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي. واستخدام الطرق الإحصائية للكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي.

حدود الدراسة

أجري البحث في دولة الكويت بمدرسة محمد محمود نجم الثانوية في منطقة العاصمة التعليمية ، كما طبقت هذا البحث خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) الميلادي، على عينة من طلبة الثانوية الذكور.

الأساليب الإحصائية

أ - الإحصاء البارامترى ومنها: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للدرجات الخام. معامل ألفا كرونباخ (cronbach's Alpha). معادلة تصحيح الطول سيبرمان- براون، وجتمان. التحليل العاملي.

ب - الإحصاء اللابارامترى ومنها: اختبار ويلوكسون Wilcoxon Test. اختبار "مان ويتنى". فريدمان. كروسكال- والس.

وبالنظر إلى جدول (٨) وهو يعبر عن المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث في قياسات السبع علي النحو التالي : المجموعة الضابطة في القياس القبلي (١) والمجموعة التجريبية في القياس القبلي (٢) ، والمجموعة الأولى للقياس التبعي أثناء البرنامج (٣) ، والمجموعة الثانية للقياس التبعي أثناء البرنامج (٤) ، والمجموعة الثالثة للقياس البعدي بعد البرنامج (٥) ، مجموعة قياس المتابعة (٦) ، المجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج (٧) .

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية " م " لمتغيرات البحث في مجموعات التطبيق السبعة

م	المتغيرات	الضابطة بعد البرنامج ٧	المتابعة بعد البرنامج ٦	التجريبية بعد البرنامج ٥	التجريبية أثناء البرنامج ٤	التجريبية أثناء البرنامج ٣	التجريبية قبل البرنامج ٢	الضابطة قبل البرنامج ١
1	الدرجة الكلية للتمتع	209.625	103.00	118.00	164.875	179.000	209.875	209.875
2	اتخاذ القرار	18.750	45.625	40.875	33.000	25.625	18.000	18.000
3	الدرجة الكلية المشككة	31.000	14.500	18.750	25.000	27.000	31.500	31.500
4	الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	59.375	146.375	118.875	107.62	81.750	59.750	59.750

جدول (9)

الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقاييس الدراسة

المتغيرات	المجموعة (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الألالة
الدرجة الكلية للتمتع	ضابطة	10.06	80.50	19.500	55.500	-1.376	غير دال
	تجريبية	6.94	55.50				
اتخاذ القرار	ضابطة	8.13	65.00	29.000	65.000	-0.326	غير دال
	تجريبية	8.88	71.00				
الدرجة لكتابة لحل المشككة	ضابطة	10.00	80.00	20.000	56.000	-1.852	غير دال
	تجريبية	7.00	56.00				
الدرجة لكتابة للتفكير الإيجابي	ضابطة	8.06	64.500	-0.447	51.000	-1.837	غير دال
	تجريبية	8.06	64.50				

وفيما يلي عرض لنتائج فروض البحث:

أولاً - نتائج الفرض الأول : لا اختبار صحة الفرض تم استخدام الإحصاء اللابارامتري ، وحيث إن المقارنة تتم مع مجموعتين مستقلتين فقد تم استخدام اختبار مان وتني وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (9) . وبالنظر إلى جدول (٩) نجد أن مقاييس البحث غير دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي .

بذلك قد تحقق الفرض الأول كلياً، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل ، وأن أي تغير في الدرجات فيما بعد يفسر في دور وفعالية البرنامج الإرشادي أي تُعزى إلى البرنامج الإرشادي .

ثانيًا - نتائج الفرض الثاني : لاختبار صحة الفرض الثاني أجرى الباحث أربعة قياسات متعددة قبل البرنامج وبعده وأثناءه كما هو مبين في جدول (١٠) ، وذلك للتأكد من وجود فروق بين القياسات حيث يُعزى هذا إلي البرنامج الإرشادي ، وللقيام بهذه الخطوة تم استخدام اختبار " كروسكال - والس " ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات الأربعة جدول (١٠)، وهذا يعني ضرورة إجراء تحليل آخر بين القياس الأول " القبلي " للمجموعة التجريبية الأولى ، والقياس الرابع

جدول (10)
كروسكال والس للقياسات المتعدده لمقياس النخر ومقاييسه الفرعية

المدخلات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	كا	درجات الحرية	الدالة
الدرجة لكتابة للنمر	1	8	28.50	30.101	3	0.001
	2	8	20.50			
	3	8	12.50			
	4	8	4.50			
انخلاق لقرار	1	8	4.50	29.230	3	0.001
	2	8	12.50			
	3	8	20.50			
	4	8	28.50			
الدرجة لكتابة لنحل المشكلة	1	8	4.50	30.238	3	0.001
	2	8	12.50			
	3	8	20.50			
	4	8	28.50			
الدرجة لكتابة لتفكير الإيجابي	1	8	4.50	29.958	3	0.001
	2	8	12.50			
	3	8	20.50			
	4	8	28.50			

للمجموعة التجريبية الرابعة " البعدي " وهي المجموعة (٥) في جدول (٨) .

وبالنظر كذلك إلى جدول (١٠) نجد أن القياسات المتعددة لمقاييس البحث دالة إحصائياً بين المجموعات الأربع التجريبية تُعزى إلى البرنامج .وبذلك قد تحقق الفرض الثاني كلياً .

ثالثاً - نتائج الفرض الثالث

لاختبار الفرض الثالث ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث تُعزى إلى البرنامج الإرشادي " ولأنهما مجموعتان مرتبطتان تم استخدام اختبار ولكسون للمجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (١١) حيث نلاحظ ما يلي :

جدول (11)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقاييس الدراسة

مستوى دلالة	Z	مجموع الترتيب	متوسط الترتيب	القيمة	المتغيرات
0.01	-2.533	36.00	4.50	قيم سالبة قيم موجبة	الدرجة لكتابة للتندر
0.01	2.714	0.00	0.00	قيم سالبة قيم موجبة	الدرجة لكتابة لحل المشكلة
0.01	-2.524	0.00	0.00	قيم سالبة قيم موجبة	اتخاذ القرار
0.01	-2.585	0.00	0.00	قيم سالبة قيم موجبة	الدرجة لكتابة للتفكير الإيجابي

أن جميع الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كانت دالة إحصائياً في المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في مقاييس البحث ، وبالنظر إلى قيمة المتوسطات الحسابية لهذه المتغيرات في جدول (٨) نجد أن الفروق الجوهرية كانت لمتوسطات القياس البعدي الأقل من متوسطات القياس القبلي والتي كانت الأعلى.

مناقشة النتائج

لقد هدف هذا البحث إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض التمر وتتمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلبة الثانوية، وتقصى فاعلية هذا البرنامج على الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التمر ودرجات منخفضة في مقاييس المهارات المعرفية (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي) لأغراض هذه الدراسة. ويتضح من تحليل نتائج البحث فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية، الذين حضروا جلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة والذين لم يتلقوا أي نوع من أنواع المعالجة، وذلك على كل من القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الأربعة. ولقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج جميع الدراسات السابقة في أن هناك فاعلية وتأثير للبرنامج المعرفي السلوكي في خفض التمر وتتمية بعض المهارات المعرفية. ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي الذي تحدثه التدخلات والمعالجة الإرشادية المنظمة في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية في فهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم وما يمتلكونه من مهارات، والفهم الواعي للبيئة التي يعيشون فيها والمشكلات التي تواجههم، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من السلوكيات غير المرغوب فيها، واستبدال ممارسات ناضجة قائمة على التسامح والالتزان والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والأحداث والمواقف. حيث ساهم البرنامج في تنمية قدرات الأعضاء على التحكم والسيطرة على المواقف التي كانت تسبب لهم التوتر والغضب والانديفاع، واستبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، كما ازدادت ثقتهم وقدرتهم على حل مشكلاتهم بشكل أكثر عقلانية، واتخاذ القرارات المتروية وتقدير عواقب الأمور.

وتبني لغة الحوار والمناقشة المهذبة والاستماع الواعي وإحلالها محل السلوك التئمري . إضافة إلى ما تحقق من فرص متعددة للتفيس والاستبصار بالذات وبآخريين وبالموضوعات وما تم اكتسابه من أفكار ومعارف ومهارات إيجابية نحو الذات ونحو الأخرين ونحو الحياة. كما يعزو الباحث هذه النتائج إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في نقل الخبرات والمهارات والصور العقلية والانفعالية والاجتماعية التي عاشوها وتعايشوا معها في الموقف الإرشادي إلى مواقف الحياة. كذلك يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي وأثره الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية إلى نجاحه في تنمية الطاقات والقدرات والأفكار الإيجابية الكامنة، واستثمارها للعمل بفعالية لتحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية من خلال ما تضمنته الجلسات الإرشادية من محتوى وأساليب وفنيات ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فلقد ساهم البرنامج في امتلاك أعضاء المجموعة الإرشادية أدوات وآليات التعديل والتغيير بأنفسهم، وهذا الامتلاك كما يرى الباحث هو القوة الذاتية التي تسيطر على المواقف والأحداث والمشكلات، وهو بمثابة الحصانة النفسية التي تقف أمام كل ما يهدد الشخصية ويهدد تماسكها وفعاليتها.

المراجع

المراجع العربية

- أبوالديار، مسعد نجاح (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التئمري لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، ٦(٨)، ٦٥-٦٠.
- أبوالديار، مسعد نجاح (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التئمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٣ (١)، ٤٩-٧٨.
- أحمد، عبد العاطي عبد الكريم محمد (٢٠١٨). الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التئمري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٩٧(٢٦)، ٢٧٥-٣١٥.
- الأنصاري، سامية لطفي (٢٠١٢). التفكير الإيجابي "استراتيجياته وتطبيقاته". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٢(٧٤)، ٥-٢٢.
- بركات، زياد أمين (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة "دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات". مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٤(٣)، ٨٥-١٣٨.
- البريدي، فاطمة بنت أحمد بن عامر (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوى. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نزوى كلية العلوم والآداب، عمان.
- البكر، رشيد النوري (٢٠١٢). أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠١٥(٢٣)، ٥٩-٨٤.
- بهنساوي، أحمد فكري، وحسن، رمضان علي (٢٠١٥). التئمري المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ١(١٧)، ١-٤٠.
- حبيب، مجدي (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة). القاهرة: دار الفكر.

- حجازي، شيماء إبراهيم مبروك (٢٠١٦). تنمية مهارات حل المشكلات لخفض أعراض ما بعد الطلاق المبكر. مجلة البحث العلمي في الآداب، ١٧(٢)، ١٧٩-٢٣١.
- حسن، أيمن سالم عبد الله (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة، ١٣(١٧)، ٤٣٤-٣٨٨.
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق – التكنولوجيا. عمان: دار الفكر.
- الحلو، محمد وفائي علاوي سعيد (٢٠٠١). علم النفس التربوي نظرة معاصرة (٢). غزة: المقداد للطباعة.
- الحوارنة، إياد نايف سليمان. (٢٠١٤) فاعلية برنامج توجيه مهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن كلية الدراسات العليا قسم الإرشاد والصحة النفسية.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣). تعديل السلوك الإنساني. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد (٢٠٠٠). التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق (٢). غزة: المقداد للطباعة.
- الخولي، منال علي محمد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٤٨)، ١٩٦-٢٤٢.
- رزق الله، رندا (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
- الرقيب، توفيق زايد (٢٠٠٦). درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، الجامعة الأردنية بعمان كلية الدراسات العليا.
- الرقيب، سعيد صالح (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- زارع، أحمد زارع أحمد (٢٠١٧). استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بأسبوط، ٣٣(٢)، ٦٤٤-٦٩٤.
- الزغبى، أمل عبد المحسن زكي إبراهيم (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، ٢٣(٩٠)، ٢٦٨-٢٠٠.
- الزغلول، رافع، والزرغلول، عماد (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزهار، إيمان فضل خالد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التوكيدية لدى عينة من المتزوجات المعنفات في محافظة الوسطى. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.
- سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام، وعلوان، عماد عبده محمد (٢٠١٦). البناء العملي لظاهرة التتمير المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق. (١٦)، ١-٦٠.
- سناري، هالة خير (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التتمير المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٢)، ١٣٧-١٧٠.

- السواط، وصل الله بن عبد الله بن حمدان (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف (دراسة شبه تجريبية). رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة أم القرى بالسعودية كلية التربية.
- السيد، أبو حلاوة محمد (٢٠١١). علم النفس الإيجابي: تعريفه ومجالاته. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- شريفة، بن غدفة (٢٠١٤). اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة سطيف ٢ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- الشهري، سعد محمد علي. (٢٠٠٨) الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى بالسعودية كلية التربية.
- الصبحين، علي موسي، والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). سلوك التمر عن الأطفال. الرياض: مطابع جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٣). مفاهيم إدارية حديثة. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل أحمد (٢٠٠٤). نماذج تربوية تعليمية معاصرة (٢). الأردن: دار وائل للنشر.
- عبدالحميد، مسعد نجاح (٢٠١٢). برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. مجلة الطفولة والتربية، ١٢(١)، ٢٤٧-٢٩٣.
- عبود، صلاح الدين عبد الغني، وعبود، سحر عبدالغني (٢٠٠٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين. بحث نشر في المؤتمر السنوي العاشر ١٣-١٥ ديسمبر، الإرشاد النفسي وتحديات التنمية المشكلة السكانية، جامعة عين شمس كلية الآداب، القاهرة.
- عرعار، سامية (٢٠١٥). اقتراح برنامج معرفي سلوكي لعلاج الاكتئاب لدى الراشدين. دراسات-الجزائر، ٢٠١٥، (٣٧)، ١٠٧-١٢٤.
- العطار، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠٤). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على مهارات حل مشكلات الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بينها، ٤١(٥٨)، ١-٣٠.
- عقل، محمود عطا (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- عمارة، محمد علي (٢٠٠٧). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العمري، علاء الدين السيد خالد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لخدمة الفرد في رفع مستوى دافعية الإنجاز لعينة من طلبة المرحلة الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس كلية الآداب، القاهرة.
- الغامدي، عبد العزيز، بن عبد الله جمعان، (٢٠١٢). علاقة الذكاء العاطفي بمهارة اتخاذ القرار لدى موظفي سفارات دول مجلس التعاون الخليجي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية للعلوم التربوية، الأردن.
- القيسي، لبنى ناطق عبد الوهاب. (٢٠١١) اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة سانت كلمنتس العالمية/ برنامج التعلم المفتوح، العراق.
- المحارب، ناصر (٢٠٠٠). المرشد في العلاج الاستعراضي السلوكي. الرياض: دار الزهراء.

- محمد، بلغالم (٢٠١٧). بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي جماعي لخفض نوبات الهلع عند المصابين بفوبيا الأماكن المفتوحة. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- المعصوايي، مارييا حسن محمد. (٢٠١٦) فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى النساء المطلقات. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.
- الملاحه، حنان عبد الفتاح، أبوشقة، سعدة أحمد (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٢(٨٧)، ٢٦٤-٣٣١.
- غانم، محمود محمد (٢٠٠٤). التفكير عند الأطفال. الأردن: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.
- قزق، أمل. (٢٠١٤) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين التوافق النفسي لدى أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الهاشمية كلية العلوم التربوية، الأردن.
- قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الأردن: دار الفكر.
- كمال، علي. (١٩٩٤) العلاج النفسي قديماً وحديثاً. الأردن: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٠) العلاج المعرفي السلوكي- أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشد.
- محمد، علا عبد الرحمن علي (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي وأثره علي جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الملمات بقسم رياض الأطفال جامعة الجوف: دراسة تجريبية. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، ١(١)، ٧١-٩٣.
- محمد، هدى جمال (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التفكير الإيجابي وأثره على تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم). مجلة البحث العلمي في الآداب (كلية بنات جامعة عين شمس)، ٤(١٦)، ٥٩٦-٥٦٩.
- محمد، ولاء أحمد غريب (٢٠١٨). فعالية استراتيجية الأركان الأربعة في تنمية مهارة اتخاذ القرار والفعالية الذاتية لطلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الفلسفة. مجلة القراءة المعرفة، ٢٠١٨(١٩٨)، ١١١-١٥٠.
- مصطفى، دعاء محمد (٢٠١٢). أثر برنامج كورت Cort في تحسين مهارة حل المشكلات لدى طالبات قسم تربية الطفل. مجلة كلية التربية بأسبوط، ٢٨(١)، ٤٧٩-٥١٦.
- منشد، حسام محمد. (٢٠١٣) التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.
- منصور، جعفر محمد (٢٠١٧). مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، ٣٩(٧)، ١٦٣-١٣٥.
- منصور، كاسر، و عواد، يونس (٢٠٠٠). وظائف الإدارة، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- هدية، فؤادة محمد علي، وعبد اللطيف، شيرين ممدوح عبد السلام، البحيري، محمد رزق (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف التمر لدى عينة من المراهقين الصم. دراسات الطفولة، ١٩(٧٣)، ١١١-١١٨.

المراجع الأجنبية

- Abdulkader, W., F., A. (2017). The effectiveness of a cognitive behavioral therapy program in reducing school bullying among a sample of adolescents with learning disabilities. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1-3), 16-28.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy basics and beyond*, foreword by beck, aaron t.beck.m.d. (2nd ed.). New York: the Guilford Press.
- Bekhet, A. K. (2017). Positive thinking training intervention for caregivers of persons with autism: Establishing Fidelity. *Archives of psychiatric nursing*, 31(3), 306–310.
- Belciug, M. P. (1992). Effects of prior expectancy & performance outcome on attributions to stable factors in high performance competitive athletics. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*. 14(2), 1–8.
- Berthoz, S, Hill, E., (2005). Brief report: Cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2) 229-235.
- Carver, C. S. & Sheier, M. F. (2003). Three human strengths. In C. Aspinwall and Ursula M. Staudinger, (Eds.), *Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 87–101). Washington, D.C., USA: Amer Psychological Assn.
- Christopher, J. C., Richardson, F.C., & Slife, B. D. (2008). Thinking through Positive Psychology. *Theory & Psychology*, 18(5), 555-561.
- Consalvo, A. (2012). Examining literary characters who bully. *English Journal*, 101(6), 27-27.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139–72.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2010). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6(10), 40-47.
- Freeman, A., & Green, V. (1987). *Cognitive therapy: Applications in psychiatry and medical setting*. New York: HumanSciences press.
- Fruzzetti, A.E., Crook, W., Erikson, K.M., Lee, J.E., & Worrall, J.M. (2009). Emotion Regulation. In W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.), *General Principles and Empirically*

- Supported Techniques of Cognitive Behavior Therapy (1rd ed., pp. 272-284). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Goldfried, M. R. (2009). Searching for therapy change principles: Are we there yet? *Applied and Preventative Psychology*, 13, 32–34.
 - Herbert, J.D., & Forman, E.M. (2011). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: understanding and applying the new therapies*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
 - Hope, D. A., Burns, J. A., Hayes, S. A., Herbert, J. D., & Warner, M. D. (2010). Automatic thoughts and cognitive restructuring in cognitive therapy behavioral group therapy for social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 34(1), 1–12.
 - Jausovec, N. (2000). Difference in cognitive process between gifted, intelligence, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. *Intelligence*, 28 (3), 213-237.
 - Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2000). *The strategy-focused organisation: how balanced scorecard companies thrive in the new business environment*. Boston, USA: Harvard Business School Printing.
 - Kelly, J.R. (2007). *Mindfulness-based and cognitive-behavior therapy for anger-management: an integrated approach*. Unpublished doctoral Thesis, PCOM Psychology Dissertations 68, Philadelphia, U.S.
 - Lochman, J. E., & Pardini, D. A. (2008). Cognitive behavioral therapies. In M. Rutter; D. Bishop; D. Pine; E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed., pp. 1026- 1045). London: Blackwell Publishing.
 - Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrated approach*. New York, NY: Plenum Press.
 - Nayab, N. (2011, May). Factors that affect problem-solving activities. retrieved september 15, 2018 (Available from Bright Hub Project Management Web site: <https://www.brighthubpm.com/resource-management/92575-factors-that-affect-problem-solving-activities>)
 - Oliveira, F.R., Menezes, T.A., Irfi, G., & Oliveira, G.R. (2018). Bullying effect on student's performance. *Economia*, 19 (1), 57–73.
 - Peale, N.V. (1954). *The power of positive thinking*. USA, Prentice Hall.

- Rigby, K (2013). Defining bullying: a new look at an old concept. Retrieved august 24, 2018, from <http://www.kenrigby.net/02a-Defining-bullying-a-new-look>
- Ruthiga, J, Holfelda, B. Hansonb, B. (2012). The role of positive thinking in social perceptions of cancer outcomes. *Psychology & Health*. 27(10), 1244–1258.
- Sdrow, L. (1992). *Psychology*. Iowa: C Brown Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Somers, J., & Querée, M. (2007). *Cognitive behavioural therapy: core information document*. Vancouver, BC: Centre for Applied Research in Mental Health and Addictions.
- Stallard, P. (2002). *Think good – feel good*. England: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J., Sternberg, K., & Mio, J. (2012). *Cognitive Psychology*. USA: Cengage Learning.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2018, June). *Global status and trends, drivers and consequences*. Retrieved august 4, 2019, from the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf>

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور عدنان مشرف نواف العنزي، الأستاذ الدكتور عادل شكري محمد كريم،
المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)