



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من
المرشدين التربويين في فلسطين

هديل يوسف محمد زا حوق

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1434هـ/2013م

اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من
المرشدين التربويين في فلسطين

إعداد:

هديل يوسف محمد زاحوق

بكالوريوس خدمة اجتماعية من جامعة بيت لحم – فلسطين

إشراف الدكتور: محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي
والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1433هـ/2013م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية/ قسم الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من

المرشدين التربويين في فلسطين

اسم الطالبة: هديل يوسف محمد زاحوق

الرقم الجامعي: 20910048

إشراف: د. محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2013/04/16 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:
التوقيع:
التوقيع:

1. رئيس اللجنة : د. محمد أحمد شاهين

2. ممتحناً داخلياً : د. إياد الحلاق

3. ممتحناً خارجياً: د. عمر الريماوي

القدس/ فلسطين

2013/ـ1434

الإهداء

إلى من تحت قدمها تكمن الجنة، إلى أمي الحنون.
إلى من جعل مشواري العلمي ممكناً، إلى أبي الرحيم.
إلى من ساندني وآزرني في دربي، إلى زوجي الصابر.
إلى من لأجلهم سرت في الدرب، إلى أبنائي هبه، ويوسف، وأحمد
الأعزاء.

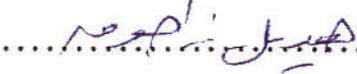
إليهم جميعاً أهدي جهدي المتواضع هذا راجية الله الإطالة بأعمارهم جميعاً
وبكل الحب.. إلى رفيقة دربي إلهام
إلى من سارت معي نحو الحلم ... خطوة بخطوة
بذرناه معاً ... وحصدناه معاً
وسنبقى معاً...، هي وكل زميلاتي مروة وسارة والكل بإذن الله

الباحثة

هديل زاحوق

الاقرار

أقر أن مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: 

الاسم : هديل يوسف محمد زاحوق

التاريخ:

شكر ومعرفة

انطلاقاً من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني وليتلج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، ومشرفي الدكتور محمد شاهين الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوماً عن مد يد المساعدة لي وفي جميع المجالات، وحمداً لله بأن يسره في دربي ويسر به أمري وعسى أن يطيل عمره ليبقى نبزاً متألئاً في نور العلم والعلماء.

وأنتقدم كذلك بجزيل الشكر إلى كل من جامعتي الحبيبة جامعة القدس للدراسات العليا ممثلة برئيسها الأستاذ الدكتور سري نسيبة، لكل ما قدموه لي من مساعدة ومسانده مكنتني من المضي بخطى ثابتة في مسيرتي العلمية.

كما أنتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

ولم ولن أنسى أن أنتقدم بفائق الشكر والاحترام والتقدير إلى أحبائي، السيد الدكتور إياد الحلاق وكل الأساتذة الكرام الذين ساندوني معنوياً ووقفوا بجانبني منذ بداية مسيرتي العلمية ولغاية الآن وجزاهم الله عني كل الخير.

ملخص الرسالة

اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين

جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في فلسطين، وعلاقتها بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (120) من المرشدين التربويين العاملين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وبيت لحم والخليل خلال العام الدراسي 2012/2011، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية (Stratified Random Sample) حسب متغيري الجنس والمحافظة، وقد شكلت العينة ما نسبته (33%) تقريباً من المجتمع الأصلي في هذه المحافظات.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، وجمعت البيانات من خلال استبانة خاصة بنيت خصيصاً لأغراض الدراسة. تكونت الاستبانة من جزأين رئيسين تضمن الأول منها معلومات عامة عن المستجيب، أما الجزء الثاني فشمّل مقياس الدراسة الثلاثة، وهي: مقياس فاعلية الذات، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس اتخاذ القرارات.

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين درجة فاعلية الذات ودرجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.69)، وبين درجة المساندة الاجتماعية ودرجة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.68)، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه وكلما ازدادت درجة المساندة الاجتماعية ازدادت درجة اتخاذ القرار. ووجود علاقة ارتباط بين درجة فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.61).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس. ولم تكن الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي للمرشد دالة إحصائياً في درجة المساندة الاجتماعية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرارات لصالح الدرجات العلمية الأعلى. وكانت 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 إحصائياً لصالح مدارس وكالة الغوث في فاعلية الذات ودرجة اتخاذ القرارات، بينما لم تكن هذه الفروق كافية للدلالة في درجة المساندة الاجتماعية.

Prepared by: Hadeel Yosuf Zahouq
Supervised by: Dr. Mohammed Ahmad Shaheen

Abstract

Decision Making and its Relation with Self-efficacy and Social Support for a Sample of Educational Advisors in Palestine

This study aimed to examining the levels of decision making for counselors in Palestine and their association with self-efficacy and social support. The actual sample of the study was consisted of (120) educational advisors working in Ramallah and Al-Bireh, Bethlehem and Hebron schools during the academic year 2011/2012. Such educational advisors were selected using the Stratified Random Sample method according to gender and governorate variables. The sample constituted about (33%) of the original population in those governorates.

The study used the descriptive approach for its appropriateness to the nature of the current study problem and objectives. The Data were collected by using a special questionnaire especially designed for the purposes of the study. The questionnaire consisted of two main parts: the first part included general information about the respondent; whereas the second part involved the three following measures: self-efficacy, social support, and decision making.

The study findings have concluded that there is a statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the levels of self-efficacy and social support for educational advisors; as Pearson's Correlation Coefficient value between both of them was (0.69), whereas it reached (0.68) between the levels of social support and decision making; such relationship is positive and direct; which means that whenever the level of social support increases, the level of decision making increases. Moreover, the study findings have also indicated that there is a correlation between the levels of self-efficacy and decision making; as Pearson's Correlation Coefficient value between both of them was (0.61).

The study findings have indicated that there are no differences in the levels of self-efficacy, social support and decision making for educational advisors in terms of gender variable. The differences attributed to the advisor's educational qualifications were insignificant in the level of social support; whereas such differences were significant in the levels of self-efficacy and decision making in favor of the highest academic degrees. The differences attributed to the advisor's years of experience were significant in the levels of social support and self-efficacy; however, it was not the case in the level of decision making. The differences of school nature were significant in favor of UNRWA schools regarding the levels of self-efficacy and decision making; while such differences were not significant enough in the level of social support.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

يمر المرء منا في حياته اليومية بمواقف تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر لتصرفها ومعالجتها، فعملية اتخاذ القرار مهمة في حياتنا وهذه القرارات هي عملية نعيشها كل لحظة من اللحظات في حياتنا ففي المنزل والعمل وفي محيط الحياة الاجتماعية الأخرى هناك حاجة ماسة ومستمرة لإنجاز قرار أو أكثر.

تعتبر الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة أمراً معقداً، لأنها تتضمن مجموعة من الأفكار والآراء والاتجاهات والميول والاهتمامات وغيرها من العوامل المادية والبشرية والطبيعية تتداخل معظمها أو كلها مع بعضها في تحديد صياغة العمليات التربوية الديناميكية، لنمو وتقديم المجتمع الإنساني، ومن أجل ذلك أصبح الإرشاد التربوي جزءاً رئيساً في أي نظام تربوي حيث قامت المؤسسات التربوية بتعيين متخصصين في الإرشاد والتوجيه، لتقديم الخدمات للطلاب، وقد عين مرشدين ومرشدات وموجه خاص لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس. إن نجاح العمل الإرشادي بالمدرسة يعتمد إلى درجة كبيرة على فعالية المرشد وترتبط هذه الفاعلية بعوامل متعددة منها مهاراته في الاتصال، وهي مهارات قابلة للتعديل والاكتساب عن طريق برامج التدريب المناسبة (الخطيب، 2004).

إن تحسين فاعلية الإرشاد أمر ضروري للعملية التربوية بمجملها، كما أن مستقبل الإرشاد يعتمد على توفير بيانات محسوسة حول فوائده ومحدداته وبمجيء السلطة الوطنية إلى الأراضي الفلسطينية بدأ الاهتمام واضحاً على كافة مناحي الحياة وخصوصاً النواحي التعليمية بجميع جوانبها، الأمر الذي جعل السلطة تهتم بالإرشاد التربوي فعملت وزارة التربية والتعليم على دخول المرشد التربوي إلى المدارس الفلسطينية في عام 1996م، حيث عين عدد من المرشدين للعمل في المدارس يناط بهم مهمة أعمال الإرشاد التربوي وفق شروط محددة، كأن يكون المرشد حاصلاً على بكالوريوس إرشاد أو خدمة اجتماعية أو علم نفس وخبرة لا تقل عن سنتين، وقد تولى تعيين مرشدين تربويين في المدارس بجميع مراحلها. وحيث إن الإرشاد التربوي حديث العهد في واقعنا التعليمي، فأليته تحدد تماماً الأمر الذي جعله يواجه كثيراً من المشكلات التي انعكست بدورها على عمل المرشد التربوي وتأدية دوره على المستوى المطلوب (الخطيب، 2004).

وتعد حاجة الشعب الفلسطيني إلى خدمات الإرشاد أكثر أهمية مقارنة بغيرها من الشعوب، خاصة لفئة الشباب والصغار والكبار؛ نظراً للظروف الخاصة التي يعيشونها، والتي أسفرت عن وقوعهم فريسة للاضطرابات النفسية والاجتماعية، إضافة لكونهم ينفردون بصراعاتهم النفسية الخاصة؛ لذلك أصبح في حكم الواقع الذي لا مناص منه، تقديم الخدمات الإرشادية للشباب الفلسطيني، بصفة خاصة والعربي عامة، حيث لا شك بكونها ضرورة ملحة، من خلال مد يد العون لهم حتى لا تهدر طاقاتهم، وتعطل مجهوداتهم، وكي يجدوا الإرشاد الذي يناسبهم، عن طريق مساعدتهم في أن يؤهلوا أنفسهم مع ما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم. إن خدمة الإرشاد رغم أهميتها للشباب لكنها ليست قاصرة عليهم، فهناك العديد من المستويات والفئات الاجتماعية التي يمكن أن تقدم فيها تلك الخدمات، سواءً أكان ذلك على صعيد المدارس للشباب الطلاب، أم الفئات الأخرى من الراشدين كالآباء والأمهات، عبر مراكزهم و منازلهم أو مؤسساتهم المختلفة (الخطيب، 2004).

لذلك يمر المرء منا في حياته اليومية بمواقف تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر لتصريفها ومعالجتها، فعملية اتخاذ القرار عملية مهمة في حياتنا، وهذه القرارات هي عملية نعيشها كل لحظة من لحظات حياتنا ففي المنزل والعمل وفي محيط الحياة الاجتماعية الأخرى هناك حاجة ماسة ومستمرة لإنجاز قرار أو أكثر (عبد القادر، 2003). ويعرف نيجرو Nigro القرار بأنه "الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين". ويتصف اتخاذ القرارات بعضها بالبساطة والبعض بالتعقيد (ساعاتي، 1984).

ويرى جانبيه كما يذكر مانع، (1995) أنه لا بد أن يكون لدى الفرد معرفة من نوع ومستوى رفيع لكي يحل مشكلة ما، وأنه كلما زادت تلك المعرفة زاد احتمال حل المشكلات أي أن مقدار الخبرة أو البناء المعرفي لدى الشخص يعتبر أساسياً لحل المشكلة. ولاتخاذ القرارات الرشيدة يجب على متخذ القرار إتباع المنهج العلمي في التفكير وفي عملية صنع واتخاذ القرار.

وترى الباحثة أن عملية اتخاذ القرار من وجهة النظر التربوية الحديثة تعد عملية تواصل واتصال، تتم في سياق الإدارة المدرسية بمشاركة العديد من الأطراف. وقد زاد الاهتمام بالقرارات

التي تتخذ على مستوى المدرسة وبدأ التوجه نحو دراستها لمعرفة طبيعة الممارسات التي تصاحبها، وما تحزره هذه القرارات من نجاح أو إخفاق في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التربوية.

وقد اتسع نطاق عملية اتخاذ القرار في المدرسة، واتسع أيضاً مجال المشاركة 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).

ويؤكد باندورا (Bandura, 1986:393-395) أن مفهوم فاعلية الذات Self-efficacy يحتل مركزاً رئيساً في تفسير القوة الإنسانية؛ ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير، والتصرفات، والاستثارة الانفعالية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية.

فكل إنسان يتميز عن غيره من أبناء جنسه بتكوين نفسي خاص به كغيره من أفراد هذا المجتمع وبذلك فإن كل شخص له كينونته الخاصة به، والتي تتمثل في شخصيته المتميزة عن غيره من أفراد المجتمع وتجلي قدرة المولى عز وجل في خلقه بهذه الشخصية المتميزة عن غيره من أبناء جنسه. وقد اهتم العلماء بدراسة هذه الشخصية ودراسة السلوك الصادر منها ومعرفة أسباب ودوافع ومعززات هذا السلوك، وكان من أهم مدارس علم النفس التي تناولت دراسة الشخصية وما يصدر عنها من سلوك في المدرسة السلوكية التي أسسها واطسن Watson.

وقد أسهم الكثير من العلماء في تطور هذه المدرسة من أمثال باندورا وآنز وراتر Bandura, Akens and Ratter، واعتبر باندورا فاعلية الذات هي نوع من التفكير الذاتي التأهيلي الذي يؤثر في سلوك الشخص كما اعتبرها أهم أنواع التأمل الذاتي.

ويضيف (عبد الحميد، 1986: 445) في شأن الاستثارة الانفعالية أن الانفعال الشديد يخفض الأداء عادة، فالذين يخبرون خوفاً شديداً وقلقاً حاداً يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم منخفضة، وبالتالي تتأثر قدرتهم على اتخاذ القرارات الملائمة للتعامل مع ما يواجههم من مواقف ومشكلات.

فكل إنسان يتميز عن غيره من أبناء جنسه بتكوين نفسي خاص به كغيره من أفراد هذا المجتمع وبذلك فإن كل شخص له كينونته الخاصة به، والتي تتمثل في شخصيته المتميزة عن غيره من أفراد المجتمع وتتجلي قدرة المولى عز وجل في خلقه بهذه الشخصية المتميزة عن غيره من أبناء جنسه (ماهر، 2004).

واهتم العلماء بدراسة هذه الشخصية ودراسة السلوك الصادر منها ومعرفة أسباب ودوافع ومعززات هذا السلوك، وكان من أهم مدارس علم النفس التي تناولت دراسة الشخصية وما يصدر عنها من سلوك هي المدرسة السلوكية التي أسسها واطسونه Watson. وقد أسهم الكثير من العلماء من أمثال باندورا Bandura وأكينز Akens في تطور هذه المدرسة واعتبروا أن فاعلية الذات هي نوع من التفكير الذاتي التأهيلي الذي يؤثر Rotter في سلوك الشخص كما اعتبرها أهم أنواع التأمل الذاتي (رضوان وهريدي، 2001: 73).

وتؤثر المساندة الاجتماعية على اتخاذ القرار فالمساندة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية والجماعات التي ينتمي إليها وتؤدي دوراً مهماً في اتخاذ القرار، حيث ورد لدى ليبيرمان (رضوان وهريدي، 2001) أن المساندة الاجتماعية مفهوم أضيق بكثير من مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية حيث تعتمد المساندة الاجتماعية في تقديرها على إدراك الأفراد لشبكاتهم الاجتماعية باعتبارها الأطر التي تشمل على أولئك الأشخاص الذي يتقون فيهم ويستندون على علاقاتهم به.

ومن وجهة نظر الباحثة فإن اتخاذ القرار يتطلب فاعلية لذات متخذ القرار، وكذلك مساندة اجتماعية لكي تساعده على اتخاذ القرار، وخصوصاً القرارات التي تمس حياة الشخص وتمس حياة الآخرين معه. ومما لا شك فيه أن هناك اهتماماً للباحثين في العالم الغربي والعربي بدراسة اتخاذ

القرار وفاعليه الذات والمساندة الاجتماعية، إلا أننا نجد أن الاهتمام بدراسة اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية في المجتمع العربي عامة ومجتمعنا الفلسطيني خاصة يكاد يكون نادراً على حد علم الباحثة، كل ذلك شكل باعث على المساهمة في إبراز أهمية هذا الموضوع. وسوف تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة علاقة اتخاذ القرار بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة علاقة اتخاذ القرار بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين.

وتتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الاجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1) ما درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين في فلسطين؟.
- 2) ما درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في فلسطين؟.
- 3) ما درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في فلسطين؟.
- 4) هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية؟.
- 5) هل هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة على اتخاذ القرار والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية؟.
- 6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار بين المرشدين التربويين تعزى للجنس للمرشد التربوي؟.
- 7) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار بين المرشدين التربويين تعزى للمؤهل العلمي للمرشد التربوي؟.
- 8) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار بين المرشدين التربويين تعزى لسنوات الخبرة للمرشد التربوي؟.
- 9) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار بين المرشدين التربويين تعزى لنوع المدرسة (وكالة الغوث، خاصة، حكومية)؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستناداً إلى الأدب النظري صيغت الفرضيات الآتية:

- 1) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية.
- 2) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين القدرة على اتخاذ القرار والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية.
- 3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) تعزى إلى متغير الجنس للمرشد التربوي.
- 4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) تعزى إلى المؤهل العلمي للمرشد التربوي.
- 5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) تعزى إلى سنوات الخبرة للمرشد التربوي.
- 6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين عند مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) تعزى إلى نوع المدرسة التي يعمل بها المرشد التربوي (وكالة غوث، خاصة، حكومية).

4.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين في فلسطين.

تحاول هذه الدراسة فهم ومعرفة واقع اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية. وعليه، تستهدف هذه الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية. كما تستهدف الدراسة إلى معرفة إذا ما كانت هنالك فروقاً دالة إحصائياً في كل من القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية باختلاف عدد من المتغيرات النوعية، مثل:

- الجنس للمرشد التربوي.

- المؤهل العلمي للمرشد التربوي.
 - سنوات الخبرة للمرشد التربوي.
 - طبيعة المدرسة التي يعمل بها المرشد التربوي.
- وأخيراً، ستحاول الدراسة أيضاً الوقوف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشد التربوي من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

5.1 أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتتمثل أهمية أجراء الدراسة الحالية كذلك في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

- إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية، وهو اتخاذ القرار وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية ومعرفة طبيعة العلاقة بينها.
- عدم وجود دراسات محلية تناولت هذا الموضوع، فهذه الدراسة حسب علم الباحث أول دراسة محلية تجرى حول اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس.
- تناولت الدراسة متغير فاعلية الذات الذي يعد أحد موجهات سلوك الإنسان، فإذا كان إيجابياً فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً وتقديراً لذاته.
- تناولت الدراسة متغير المساندة الاجتماعية وما لها من أثر كبير في اتخاذ الفرد لقراراته، وما تمثل للمرشد نفسياً ومعنوياً لاتخاذ القرارات المهمة في حياته الاجتماعية والمهنية والخاصة.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

- ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع اتخاذ القرار.
- تظهر أهمية الدراسة أيضاً فيما يمكن أن تسفر عنه من نتائج قد تساعد في توجيه المسؤولين والآباء والمربين في اتخاذ قراراتهم ودور فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية في قراراتهم.
- معرفة العلاقات بين متغيرات البحث قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر.

- مساعدة المؤسسات التعليمية والمسؤولين في التربية والتعليم وتحقيق الأهداف التي من أجلها وجدت خدمة الإرشاد في المدارس، وتمكنهم من تسليط الضوء على الجانب النفسي للمرشد التربوي.

6.1 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، وهو اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي، وبعينة الدراسة وهي المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية، وبالأدوات المستخدمة وخصائصها، وهي: مقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون (د.ت)، ومقياس فاعلية الذات للعدل (2001) بعد تطويرها، ومقياس المساندة الاجتماعية من تطوير الباحثة، كما تتحدد بالعناصر الآتية:

- عينة الدراسة: اقتصرت عينة الدراسة على (120) مرشداً تربوياً في المدارس الفلسطينية.
- المحدد الزمني: ضمت الدراسة مرشدين تربويين يعملون في المدارس الفلسطينية خلال العام الدراسي 2011/2012.
- المحدد المكاني: اخذت عينة الدراسة من بين المرشدين التربويين العاملين في ثلاث مديريات، هي: الخليل، وبيت لحم، ورام الله والبيرة.

إضافة لذلك ستحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة في ضوء الجوانب الآتية:

- المحددات البشرية: ستقتصر الدراسة على المرشدين التربويين في المدارس الفلسطينية.
- المحددات المفاهيمية: ستقتصر على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
- المحددات الإجرائية: ستقتصر على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وسماتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

7.1 مصطلحات الدراسة

القرار: يعرف نيجرو القرار بأنه "الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما" (ساعاتي، 164: 1984). ويعرف (درويش وتكلا، 201: 1974) القرار بأنه: "البت النهائي والإرادة المحددة لصانع القرار بشأن ما يجب وما لا يجب فعله للوصول بوضع معين إلى نتيجة محددة ونهائية". ويتضح من التعريفات السابقة أن القرار هو استقرار إرادة الفرد على التصرف على نحو

ما بشأن المشكلة التي يواجهها، والقرار هو فعل اختيار تم عن وعي وإدراك يقوم به الفرد بين مجموعة من البدائل المحددة بطريقة مدروسة وليس اختياراً عشوائياً.

اتخاذ القرار decision making:

يعرف موراي (Murray, 1980) اتخاذ القرار بأنه "العملية التي يتم من خلالها الاختيار بين البدائل من أجل تحقيق أهداف المنظمة" (السبيعي، 2007: 9)، ويعرفه ماكلوري (Maclory, 1980) كما ورد في السبيعي (السبيعي، 2007: 9) بأنه "العملية التي تتعلق بالحصول على المعلومات والسيطرة عليها واستخدامها لتحقيق بعض الأهداف". ويلاحظ من التعريفات السابقة أن عملية اتخاذ القرار تتم بالحصول على المعلومات المتعلقة بالمشكلة، وتحديد البدائل المتاحة للحل، ثم عملية المفاضلة بين هذه البدائل من أجل اختيار أفضلها. ويعرف اتخاذ القرار إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة.

فاعلية الذات self-efficacy:

يعرف (العدل، 2001:131) فاعلية الذات بأنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". وتعرف فاعلية الذات إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس فاعلية الذات المستخدم في الدراسة.

المساندة الاجتماعية social support:

لقد عرف "ساراسون وزملاؤه" (Sarason et al., 1986, p.p.846) المساندة الاجتماعية بأنها: "الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، والذين يتركون لديه انطباعاً بأنهم يحبونه ويقدرونه ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم عندما يحتاجهم". يشير كوب 1976 كما ورد لدى (رضوان وهريدي، 2001:85) إلى أن المساندة الاجتماعية هي المعلومات التي تجعل الشخص يعتقد أنه محل عناية وتقدير من الآخرين، وأنه عضو في شبكة الاتصال والالتزام المتبادل. ويعرفها كابلن 1981 كما ورد لدى (علي، 2000: 9) بأنها النظام الذي يضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين تتسم بأنها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها لتمده بالسند العاطفي.

ويعرف (رضوان وهريدي، 2001) المساعدة الاجتماعية على أنها "المعلومات التي تجعل الشخص يعتقد أنه محل عناية وتقدير من الآخرين وأنه عضو في شبكة الاتصال والالتزام المتبادل".
إذاً، فالمساعدة الاجتماعية تتمثل في توافر أشخاص مقربين، كأفراد الأسرة ومجموعة من الأصدقاء يتسمون بالمشاركة الوجدانية والدعم المعنوي، بحيث يتركون لديه انطباعاتاً بأنهم يحبونه ويقدرونه، ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم عند الحاجة.

وتعرف الباحثة المساعدة الاجتماعية بأنها: مجموعة الروابط الاجتماعية التي يشعر بها المرشد الطلابي من جانب كل من إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمعلمين والتي تمدّه بالدعم والسند العاطفي في كل ما يتعلق بجوانب عمله. وتتبنى هذه الدراسة هذا المفهوم للمساعدة الاجتماعية من خلال التعريف الإجرائي المتمثل في الدرجة التي يحصل عليها أفراد مجتمع الدراسة في مقياس المساعدة الاجتماعية الذي أعد للاستخدام في الدراسة الحالية، والذي يشتمل على بعدي: مساعدة الأسرة والزملاء.

المرشد الطلابي:

ويقصد به الشخص الحاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى في أحد فروع العلوم الإنسانية الآتية: إرشاد نفسي، توجيه وإرشاد، صحة نفسية، تربية وعلم نفس، خدمة اجتماعية. ويقصد به في هذه الدراسة الشخص المكلف من قبل الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد أو من قبل إدارة التربية والتعليم للقيام بتنفيذ برامج وخدمات الإرشاد في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في المدارس الفلسطينية للعام الدراسي 2011/2012.

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 مقدمة

يعدُّ الإرشاد ضرورةً تربويةً واجتماعيةً ملحةً وليس ترفاً تسعى لتحقيقه الإدارة المدرسية، كما تؤكد ذلك البحوث والنظريات، وذلك لاعتبارات عديدة، ومنها تطور التعليم في مفاهيمه وأهدافه وأساليبه، واهتمام التعليم بشخصية المتعلم في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، وظهور بعض المشكلات الرئيسية بالمدرسة مثل مشكلة المتأخرين دراسياً، والتعامل مع المتفوقين علمياً، هذه الاعتبارات وغيرها، توضح ضرورة الإرشاد الطلابي، فالإدارة المدرسية تحقق عن طريق الإرشاد الطلابي الكثير من الأهداف، والتي منها: المساهمة في تشكيل سلوك الطلاب وقيمهم داخل المدرسة وخارجها، ومساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم، وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم (الخوaja، 2002).

بدأ الاهتمام بالعقلانية في اتخاذ القرار مع ماكس فيبر 1864، الذي يرى أن هناك نوعين من متخذي القرار (عقلاني، وغير عقلاني)، فالعقلاني هو الذي يمتلك المعلومات وله هدف محدد وغاية يسعى لها، وغير العقلاني يفتقر إلى المعلومات وليس له هدف محدد. وبناءً على ذلك يتحدث فيبر عن العقلانية كوسيلة لتمييز نمط من الفعل عن غيره من الأفعال والسلوك العقلاني يوجه نحو أهداف واضحة وموثوق بها ووسائل تحقيق هذه الأهداف ينتقي بناءً على أفضل المعلومات المتاحة (السبيعي، 2007).

ولقد أثبتت الدراسات الميدانية التي أجريت في العالم العربي، على أن هناك حاجة ملحة إلى خدمات الإرشاد، وذلك في مراحل التعليم المختلفة. فالشباب في مراحل التعليم المختلفة، يمر بمراحل نمائية بالغة الدقة، تحتاج إلى تفهم واضح ودقيق، بهدف تقديم المساعدة اللازمة؛ حتى

يمكنوا من اجتيازها بسلام وأمان، هذا مع الأخذ بالاعتبار، محاولة تضيق الفجوة الكبيرة بين آمالهم وطموحاتهم وتوقعاتهم من جهة، وبين واقعهم الحياتي المعيشي من جهة أخرى. لذلك كله أصبح في حكم الواقع الذي لا مناص منه أن تقديم الخدمات التوجيهية والإرشادية للشباب الفلسطيني بصفة خاصة، والشعب العربي، وباقي الشباب بصفة عامة تبقى ضرورة ملحة من خلال مد يد العون لهم، كي لا تهدر طاقاتهم وتعطل مجهوداتهم، وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء عن طريق مساعدتهم في أن يؤهلوا أنفسهم بما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، واستغلالها وتوظيفها توظيفاً امثلاً، كما أنه من الممكن مساعدة هؤلاء الشباب على مواجهة المتغيرات الجديدة والمتوقعة، وذلك من خلال مساعدتهم على أن يتفهموا أنفسهم بواقعية، من خلال تيسير سبل التكيف النفسي والاجتماعي لهم، من خلال خلق المناخ المناسب لتحقيق ذواتهم، وتطوير قدراتهم الشخصية وإمكاناتهم في كافة ميادين حياتهم العملية (الأسدي ومروان، 2003).

إن خدمات الإرشاد - رغم أهميتها للشباب - لكنها ليست قصرًا عليهم، فهناك العديد من المستويات والفئات الاجتماعية، التي يمكن أن تقدم لهم تلك الخدمات، ولعل المساعدة في خدمات الإرشاد، التي تقدم إلى كل فرد من أفراد المجتمع، تعد من أبرز الخدمات الاجتماعية التي يتلقونها في البعد الرئيس المتمثل في نوعية وجودة الخدمات الإرشادية، وكذلك البعد الأفقي المتمثل في شمولية الخدمات لكافة مجالات الحياة في ضوء التحديات والمستجدات في مجتمعنا الفلسطيني فإننا نتوقع من المرشد الكثير، نتوقع أن يكون طبيباً نفسياً وتربوياً واجتماعياً، يعمل بذكاء ومثابرة، متحملاً لمسئوليته كاملة، متعرفاً على جميع أنشطة المجتمع ومدركاً للمشكلات الحاضرة والمستقبلية، وهذا يتطلب منه مواصلة الاطلاع وإغناء ثقافته في كل ما يستجد من خبرات معرفية وتقنية وتغيرات اجتماعية ثقافية ومهنية، فيصبح عالماً متواضعاً وباحثاً ماهراً، ولا بد أن يكون له نشاط ملموس في جميع ميادين الحياة (الأسدي، 2003).

يعرف الإرشاد النفسي بأنه "عبارة عن برنامج منظم مكون من مجموعة ومتكاملة من الخدمات التي تمكن الفرد من التأكد من حاجاته الأساسية والثانوية، ومن الإحاطة بمشكلاته المتعلقة بعدم إشباع هذه الحاجات خلال تفاعلاته مع الإمكانيات والموارد المتاحة في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم مساعدته في إيجاد أفضل السبل لإشباع هذه الحاجات وفقاً لتلك الإمكانيات، ووفقاً لقدراته،

واستعداده حتى يحقق أسمى معنى للحياة، كما يعرف الإرشاد النفسي بأنه "عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية للمشكلة المتصلة بشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ القرار بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية وبحرية مما يساهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية إلى تحقيق الغاية منها بخبرات مهنية" (عمر، 1999).

ويرى بعض السيكولوجيين أن الإرشاد هو عملية اتخاذ القرارات، وأن عملية الإرشاد هي مساعدة المسترشد في اتخاذ القرارات. ونحن نعلم أن كل أنواع السلوك فيما عدا السلوك الانعكاسي والغريزي فيها اختيار بين عدة احتمالات سلوكية، ومن هنا تأتي أهمية اتخاذ القرارات في حياة كل فرد. إن حق المسترشد في تحديد أهدافه وفلسفة حياته، واتخاذ قراراته بنفسه يجب أن يكون مؤكداً على أن الحياة حياته والسلوك سلوكه والقرارات لابد أن تكون قراراته، وبهذا تكون عملية الإرشاد عملية تعبر عن ديمقراطية في التعامل، ومن المهم أن يعلم أن عملية الإرشاد لا تهدف إلى اتخاذ قرارات معينة بقدر ما تهدف إلى تعلم المسترشد كيف يتخذ القرارات، ورغم أن المرشد مسئول عن مساعدة المسترشد على تحقيق أهداف عملية الإرشاد، فإن مسؤولية اتخاذ القرارات التي تحدد تحقيق هذه الأهداف وتنفيذها هي مسؤولية المسترشد، وهو بذلك بحاجة إلى المساندة الاجتماعية من الإدارة المدرسية والمحيطين به ليحقق أهدافه المهنية بطريقة إيجابية تنعكس على عمله وعلى الطلاب (زهران، 1982).

وقد بدأ الاهتمام بالعقلانية في اتخاذ القرار مع ماكس فيبر 1964م، الذي يرى أن هناك نوعين من متخذي القرار، هما: العقلاني، وغير العقلاني، حيث العقلاني هو الذي يمتلك المعلومات وله هدف محدد وغاية يسعى لها، وغير العقلاني يفتقر إلى المعلومات وليس له هدف محدد. وبناء على ذلك يتحدث فيبر عن العقلانية كوسيلة لتمييز نمط من الفعل عن غيره من الأفعال والسلوك العقلاني يوجه نحو أهداف واضحة وموثوق بها ووسائل تحقيق هذه الأهداف ينتقى بناءً على أفضل المعلومات المتاحة (السبيعي، 2007).

إن بعض مدارس الإدارة المهمة كانت نظرياتها الأساسية تركز على مفهوم اتخاذ القرار Decision Making، وقد استخدم مفهوم اتخاذ القرار في الإدارة بشكل كبير، وعلى سبيل المثال فقد ظهرت مدرسة اتخاذ القرارات في عام 1938م حين ظهر كتاب وظائف المديرين لتشتتر برنارد The Function Of Executives Administrative، ثم تبعه في عام 1947م ظهور كتاب السلوك الإداري لهربرت سايمون، فأحدثا تطوراً هائلاً في الفكر الإداري، حيث وضعاً معاً أساساً جديداً في النظر إلى التنظيم باعتباره نظاماً اجتماعياً يقوم على اتخاذ القرارات، وبالتالي تصبح دراسة التنظيم منصبية أساساً على تتبع عملية اتخاذ القرارات وتحديد المؤثرات التي تتفاعل لتوجيه الوصول إلى قرار. وتهتم مدرسة Decision Making – School بالعوامل السلوكية المؤثرة في اتخاذ القرارات، وكيف يتم اتخاذ القرار، وكيف يتم نقل القرار عبر المستويات التنظيمية المختلفة، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بدراسة طرق الاتصال داخل التنظيم والتنظيمات الرسمية وغير الرسمية، وكل العوامل التي يمكن أن تؤثر على تنفيذ القرار (النمر وآخرون، 1991).

2.1.2 اتخاذ القرار

يرى (درويش وتكلا، 1974) أن عملية اتخاذ القرار ليست بالمهمة السهلة لأنها عملية اختيار Choice بين أفضل البدائل Alternative وأفضل السبل لتحقيق الهدف، وعملة اتخاذ القرار اختبار لمدى كفاءة الرؤساء والقادة، وقدرتهم على تحمل المسؤولية والبت في الأمور، وتزداد عملية اتخاذ القرارات أهمية وتعقيداً وتكون آثارها أعظم وقعاً بزيادة حجم المنظمة ومهامها وضخامة أهدافها ومدى اتصالها بالجمهور.

ويشير (النمر وآخرون، 1991) إلى أن سايمون Simon يرى أنه لا يوجد قرار رشيد (100%) لأنه ليس من الممكن توافر كل مقومات الرشد لدى متخذ القرار ومقومات الرشد التي يذكرها، هي : المعرفة بكل الحلول الممكنة، ونتائج كل حل. ويرى (درويش، 1973) أن القرار الرشيد هو أحسن قرار أمكن التوصل إليه في ظل الظروف المعقدة، المتغيرة والبالغة الدقة، ووقف وجهات نظر الفريق أو الفرد الذي صنعه أو اتخذه في إطار الموقع المعين أو الموقف المحدد في الوقت الذي اتخذ فيه القرار. فكأن الظروف المكونة لمحيط القرار، والاعتبارات المتعددة التي تضم البيانات والمعلومات والخبرات والاستشارات وأنواع السلوك ومختلف القيم التي تحكم التنظيم

بصورة عامة، والقائمين على اتخاذ القرارات بصورة خاصة، والبواعث النفسية الخاصة بهم والأهداف والسياسات والموقف المعين الذي حكم اختيار القرار. كل ذلك وغيره من العوامل التي لا يمكن حصرها أو التنبؤ بها يسهم بصورة أو بأخرى في مسألة نسبية رشد القرار، وبالتالي احتمال حدوث خطأ فيه، أو مخاطرة في اتخاذه أو في تنفيذه.

كما يشير (النمر وآخرون، 1991) إلى أن سايمون Simon يذكر أن على متخذ القرار أن يكتفي بالحلول المقبولة بدلاً من الحلول المثالية، لأن قدرة الإنسان قدرة محدودة وليست قدرة نهائية، فهو لا يستطيع أداء أشياء كثيرة في وقت واحد، لأنه غير قادر على التعامل إلا مع جزء قليل من المعلومات المخزنة في ذاكرته أو الموجودة في بيئته.

1.2.1.2 أنواع القرارات

يفرق سايمون Simon كما ورد لدى (النمر وآخرون، 1991) بين عدة أنواع من القرارات، يوضحها على النحو الآتي:

1. القرار الهادف: هو الذي يرتبط بالهدف النهائي، والقرار غير الهادف: هو الذي لا يؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي.
2. القرار الرشيد Rational Decision: هو القرار الذي يعود إلى اختيار بدائل تؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي، والقرار غير الرشيد، هو القرار العفوي الذي لا يساعد على الوصول للهدف النهائي.
3. القرار المبرمج Programmed Decision: هو القرار الذي يخضع لحسابات وخطط دقيقة، ويتبع جداول زمنية محددة ومقننة، والقرار غير المبرمج: يتطلب قدراً كبيراً من الابتكار، وتختلف أساليب معالجة القرار غير لمبرمج عن القرار المبرمج.

2.2.1.2 العناصر الأساسية للقرار

يرى (عفيفي، 1997) أن العناصر الأساسية للقرار، هي:

- 1_ عنصر المشكلة: حيث توجد مشكلة او صعوبة تعترض الفرد، ولذلك فإن إرادة الإنسان لا تتحرك نحو اتخاذ القرار إلا بوجود تلك المشكلة من جانبه.
- 2_ تعدد الحلول والبدائل: فالقرار لا بد أن يكون وليداً لعملية المفاضلة والموازنة الرشيدة والفعالة بين عدد من الحلول والبدائل المتاحة.
- 3_ ولكي يتحقق ذلك يجب تعديل القرار وتطويره بما يتفق عقلياً مع الحل الأمثل للمشكلة التي يجابهها الفرد، وبما يحقق الهدف المطلوب.

3.2.1.2 المظاهر التي تمر بها عملية اتخاذ القرار

يرى سايمون Simon كما ورد لدى (حبيب، 1990) أن عملية اتخاذ القرار تتميز بثلاثة مظاهر رئيسية، تتضح فيما يلي:

(1) الذكاء: Intelligence

ويتمثل في البحث عن الجوانب التي تحتاج إلى قرارات في العمل، ثم جمع المعلومات عنها، ثم التعرف على المشكلة وأبعادها وحقيقة معناها.

(2) التصميم: Design

وهو عبارة عن الابتكار، وإيجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها.

(3) الاختيار: Choice

وهو عبارة عن اختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ باعتباره أكثر الحلول احتمالاً للنجاح.

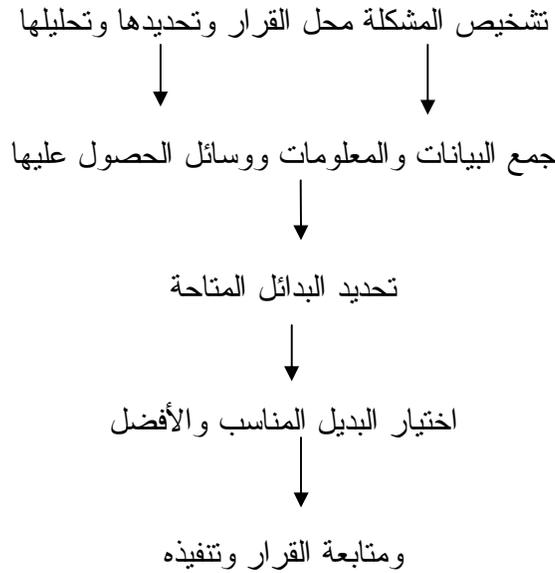
ويلاحظ أن هذه المظاهر الثلاثة الرئيسية التي تمر بها عملية اتخاذ القرار عمليات متداخلة ولا يمكن الفصل بينها، لأنها عناصر لعملية مستمرة.

4.2.1.2 مراحل اتخاذ القرار

يشير (عبد الوهاب، 1982) إلى اتخاذ القرارات هو اختيار بين مجموعة من البدائل، وهي عملية عقلية تمارس فيها خطوات التفكير المنطقي الذي يتلخص في أن هناك هدفاً يراد الوصول

إليه أو مشكلة يراد حلها، وتوجد معلومات بشأن هذه المشكلة، ويقوم متخذ القرار بتحليلها للتواصل إلى بدائل معينة، ثم يختار أحد هذه البدائل أو مجموعة منها، وهذا هو الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات، والذي يختلف عن غيره من الأساليب، مثل التجربة والخطأ والتقليد، في أنه موضوعي يقوم على دراسة البيانات والحقائق وتحليلها، وإبعاد التحيز الشخصي والنظرة الذاتية قدر الإمكان، ويعمل على استثمار الموارد المتاحة أحسن استثمار، وتحقيق الأهداف المطلوبة بالدرجة الواجبة من الفعالية.

ويذكر سالم وآخرون (1982) 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 (السبيعي، 2001، 35)



ويرى (النمر وآخرون، 991م، 351-357) أن الخطوات الأساسية لعملية اتخاذ القرار تسير على النحو الآتي:

1- تشخيص المشكلة:

يعتبر تشخيص المشكلة من أهم خطوات اتخاذ القرار، وفي هذه المرحلة تتم صياغة المشكلة لفظياً بطريقة إجرائية محددة تعبر عن معناها الحقيقي، وهناك أهمية كبيرة للطريقة التي يتم بها التعبير عن المشكلة، وترجع هذه الأهمية إلى دورها الرئيس في اكتشاف المشكلة والتعرف عليها وتحديد طبيعة الموقف الذي خلق المشكل، 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 زمنياً من المصادر المختلفة، لكي يتمكن من فهم هذه المشكلة، والعمل على تحليل هذه البيانات تحليلاً دقيقاً، ويعمل على المقارنة بين الحقائق والأرقام واستخلاص بعض المؤشرات والمعلومات التي تساعده على اتخاذ القرار المناسب.

- ويقصد بالبيانات (Data) الأرقام والاحصائيات والحقائق المتعلقة بالمشكلة.

- ويقصد بالمعلومات (Information) العمل على ترجمة هذه البيانات وتحليلها ودراستها، وتتركز غالباً على الجوانب السلوكية والاجتماعية المتصلة بالمشكلة.

3- تحديد البدائل المتاحة وتقييمها:

ويقصد بالبدائل (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، وفقاً لطبيعة المشكلة وظروفها، وبناءً على وضع المنظمة وسياستها وفلسفتها وإمكاناتها المادية، والوقت المتاح لحل المشكلة، واتجاهات متخذ القرار وقدرته على التفكير المنطقي Logical والمبدع Creative الذي يعتمد على التفكير الابتكاري القائم على القدرة على التصور والتوقع وإنتاج الأفكار الجديدة، 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 وفقاً لمعايير واعتبارات موضوعية، منها:

- أ- تحقيق البديل للهدف.
 - ب- اتفاق البديل مع أهمية المنظمة وأهدافها وقيمها وسياساتها.
 - ج- قبول الحل البديل على العلاقات الإنسانية.
 - د- درجة تأثير الحل البديل على العلاقات الإنسانية.
 - هـ- درجة السرعة في الحل البديل.
 - و- مدى ملاءمة كل بديل للعوامل البيئية الخارجية، مثل العادات والتقاليد والقيم.
 - ز- كفاءة البديل، والفوائد المتوقعة، ودرجة المخاطرة، وسهولة أو صعوبة تنفيذه.
- 5- متابعة تنفيذ القرار وتقييمه:**

يتم اتخاذ القرار ووضع 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.

5.2.1.2 العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار

يشير (عبد الفتاح، 1995، 51) إلى أن المرشد يواجه العديد من المشكلات المتنوعة والتي يتطلب كل منها مهارات معينة تمكنه من مواجهة هذا النوع من المشكلات، فالمشكلات الإدارية والتنظيمية على سبيل المثال تحتاج إلى قدرات ومهارات فكرية بالدرجة الأولى، يدخل فيها التخطيط والقدرة على تحليل المشكلات ومعرفة أسبابها الحقيقية، بالإضافة إلى الإلمام الكامل بالمعوقات الإدارية والتنظيمية التي تحيط بالعمل في المدرسة، ويحتاج المرشد إلى أن يكون على إلمام كامل بالمشكلات المتعلقة بممارسة الأنشطة الإرشادية، وأخيراً المشكلات البيئية التي تعتبر حصيللة الظروف والعوامل المؤثرة على أداء المدرسة سواءً من داخلها أو من خارجها.

ويشير (الصباغ، 1980) إلى أن بعض القرارات تتأثر بالظروف الشخصية لمتخذي القرارات، كالخبرة والإحساس، وبعضهم يعتمد على توافر المعلومات الملائمة لاتخاذ القرار الأنسب، ولهذا فإن متخذي القرارات يختلفون مما ينعكس على نوعية القرارات المتخذة.

ويصنف السلمي (حبيب، 1990) المتغيرات التي تتفاعل مع عملية اتخاذ القرار ويحددها في ثلاث مجموعات، هي :

- 1- العوامل الشخصية أو التكوين النفسي والاجتماعي للشخص عند اتخاذ القرار.
- 2- العوامل الاجتماعية التي تصف البيئة الاجتماعية التي يتخذ القرار في إطارها.
- 3- العوامل الحضارية أو الثقافية التي تصف الأساليب والعادات والتقاليد التي تحكم الأفراد والجماعات في تصرفاتهم في مجتمع معين.

4- يشير (الهوري، 1990) الى الضغوط التي يتأثر بها متخذ القرار، وهي:

1. ضغوط الظروف البيئية، وبصفة خاصة القيم الاجتماعية والأعراف والتقاليد بالإضافة إلى متطلبات الدولة والمجتمع، والمنافسة والتكنولوجيا والمتعاملين.
2. المتطلبات التنظيمية: مثل السياسات والقيم والافتتاح السائد في المنظمة، والمناخ والسلوك العام فيها، بالإضافة إلى توافر الكوادر ومتطلبات الإنتاجية ومتطلبات العمل: (المعرفة، والمهارة، والرغبة، والقدرة).

3. احتياجات متخذ القرار: مثل حاجته إلى الأمن والدعم والفرصة والسلطة المتاحة والاعتراف بالدور والمكافأة والإحساس بالإنجاز.

4. القيم والافتتاح الذاتي لمتخذ القرار.

ويشير (غراب، 1987) إلى "نموذج اليبينج" Elbing الذي يلخص العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار على النحو الآتي:

- 1- المعرفة المتجمعة الأساسية (التي تخلق لدى الفرد نموذجاً عن العالم المحيط به).
- 2- عمليات اتخاذ القرار (التي تتم تلقائياً أو بطريقة مدروسة، فردية كانت أو جماعية).
- 3- افتراضات علاقات السبب والنتيجة (التي تتعلق بمدى استخدام الفرد للطرق الفنية للتحليل في مواجهة المشاكل الإنسانية).
- 4- الاحتياجات البشرية (التي تتعلق بإشباع الفرد لاحتياجاته الأساسية والاجتماعية وتحقيق ذاته).
- 5- الخبرات السابقة (التي تتعلق بتعليم الفرد والقدرات التي حصلها).
- 6- التوقعات (التي تتعلق بما ينتظره الفرد طبقاً لخبراته السابقة من إشباعات مختلفة للاحتياجات المختلفة).

7- الثقافة والقيم (وتتضمن البيئة الثقافية للفرد، التي تؤثر على قيمة الشخصية واختياراته).

ويرى (الجوهري، 1987) أن الإنسان لكي يصل إلى قرار رشيد لا بد له أن يختار من بين عدة قرارات بديلة، ولكن قد لا تطرأ على ذهنه كل هذه الاحتمالات التي قد يكون من بينها الاحتمال الرشيد (السبيعي، 2001).

ويحدد (عطية، 1961) العوامل المؤثرة في عدم رشد القرار ويذكرها كالتالي:

- 1- قصور الإدراك: حيث يتأثر ادراك الفرد بالقيم والاتجاهات والأفكار التي يتمسك بها.
- 2- نقص المعلومات المتوافرة حول المشكلة، أو عدم دقتها، نتيجة لعدم توافرها في المنظمة، أو لصعوبة الحصول عليها، أو أنها تستغرق وقتاً طويلاً لتوافرها، كما أن توفير هذه المعلومات لا يتضمن بالضرورة دقتها وصحتها بشكل تام مما ينعكس على درجة رشد القرار، كما انه في حالة نقص المعلومات لن تزيد قرارات الإدارة عن التخمين والحدس، ومهما تكن خبرة المدير أو قدرته على الحدس فإنه لا يستطيع الاستغناء عن المعلومات في اتخاذ القرار.
- 3- كفاءة نظام الاتصال بحيث تصل المعلومات في الوقت المناسب لاستعمالها في اتخاذ القرار، بينما يحدد (درويش وتكلا، 1974) العوامل التي تؤثر في مدى رشد القرارات في مجتمع متغير، بما يلي:

- 1- صعوبة التنبؤ بالمستقبل، وبما يمكن أن يكون عليه الموقف تماماً في نهاية كل مرحلة من مراحل التغيير.
- 2- صعوبة التحكم في عوامل التغيير، وفي مقدمتها التغيير العلمي والانفجار السكاني والموارد المالية والإمكانات المادية.
- 3- سرعة التغيير القاهرة لإمكانات البشر وطاقتهم، وما ينجم عن ذلك من مشكلات اجتماعية واقتصادية.
- 4- عدم وضوح فلسفة معينة تقود عملية اتخاذ القرار والسماح بممارسة التجربة والخطأ في التغيير.

6.2.1.2 بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند اتخاذ القرار

توجد عوامل متعددة تؤثر في اتخاذ القرار منها المشاركة في اتخاذ القرار، والأساليب المستخدمة في اتخاذه، ووقت اتخاذ القرار. حيث يشير (شهاب، 1995) إلى أهمية المشاركة في صنع القرار والاسترشاد برأي العاملين والمستشارين والخبراء في اتخاذه.

ويشير (عبد الوهاب، 1982) إلى مزايا المشاركة في اتخاذ القرار ومنها: رفع الروح المعنوية للأفراد، وإشباع حاجة الاحترام وتأكيد الذات، وصقل قدراتهم وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات، وتقوية الاتصالات بين الرؤساء والمرؤوسين والزملاء، وتنمية روح الفريق والشعور بالعضوية والانتماء.

ويشير (الهوري، 1997) إلى أساليب اتخاذ القرارات في فريق، وهي: أسلوب الانطلاق الفكري/الفرز، وأسلوب التصويت الصامت، بمناقشة محدودة، وأسلوب دلفاي، ويحدد (بخيت، 1988) الوسائل المساعدة في اتخاذ القرارات ومنها: بحوث العمليات Operational Researches، وهي أسلوب علمي مكون من مجموعة من الوسائل والمهارات العلمية لحل المشكلات، ومن هذه الوسائل على سبيل المثال نظرية الاحتمالات Probability Theory، ونظرية المباريات Game Theory ونظرية البرمجة الخطية والديناميكية Linear and – dynamic Programming، ويشير (زيدان، 1982) إلى أن التوقيت عامل مهم في اتخاذ القرارات، ويؤكد (بخيت، 1988) على أهمية اتخاذ القرارات في الوقت المناسب لأن التأجيل يؤدي إلى آثار سيئة على العمل.

ويؤكد السلمي (حبيب، 1997) على أهمية العوامل التي يجب الاهتمام بها لسلامة عملية اتخاذ القرار، وهي:

1- أن يؤدي كل قرار إلى نتيجة تسهم في تحقيق الهدف، الأمر الذي يتطلب منا معرفة هذا الهدف حتى يساعد في مهمة اتخاذ القرار.

2- أن معظم القرارات لا يمكن ان ترضى كل فرد في المنظمة، لأن البعض قد يهتم بالقرار لما فيه مصلحته، والبعض الآخر لا يرضى ذلك، ومن هنا فإنه يقع على متخذ القرار عبء كسب تعاون أفراد المنظمة عن طريق شرح الهدف من وراء اتخاذ القرار.

3- أن العمليات التي يتم بمقتضاها اتخاذ القرار تتكون من مفاهيم وأفكار ذهنية، من المهم أن تحول من العمل الذهني إلى العمل المادي.

4- عملية اتخاذ القرارات تتطلب وقتاً كافياً حتى يمكن إعطاء المشكلة موضع القرار التفكير الكافي والتقييم السليم قبل البت فيها.

- 5- على متخذ القرار ألا يخشى ما يترتب على اتخاذ القرار من تغييرات لأنها عمله الأساسي.
- 6- على متخذ القرار أن يتوقع بعض القرارات الخاطئة وأن يعمل على تصحيحها.
- 7- كل قرار يتخذ يرتبط بسلسلة من الاعمال مترتبة عليه، كما يجلب معه تغييرات في كثير من الأنشطة، ولذا فإن على متخذ القرار ان يكون مستعداً لتعديله او إلغائه في ضوء الأعمال والأنشطة المترتبة عليه.

ويرى (درويش، 1973) أن مفهوم صنع القرار لا يعني اتخاذ القرار فحسب، بل هو تنظيم Organization أو عملية Process معقدة للغاية تتدخل فيها عوامل متعددة نفسية -سياسية - اقتصادية - اجتماعية. كما تتضمن عناصر القيمة والحقيقة الظروف غير المحددة وهي التي يحتمل توقعها في ذهن صانع القرارات، وهي الاعتبارات التي اتخذها في ذهنه كأساس متوقع ومن ثم اتخذ القرار بناء عليها، ويتضح مما سبق ان هناك عوامل متعددة تؤثر في اتخاذ القرار من الضروري لمتخذ القرار ملاحظتها، فقدرة الفرد على معرفة آراء العاملين، واستخدام الطرق الصحيحة في استشارة الخبراء، واستخدام الوسائل العلمية لاتخاذ القرار، وقدرته على الاستفادة من التقنية الحديثة في مجال اتخاذه، تؤثر تأثيراً فعالاً على النتيجة النهائية للقرار. ويلاحظ أن هذه العوامل وغيرها تعتمد على قدرة الفرد على استخدام قدراته الخاصة، وعلى قدرته من الاستفادة من البيئة المحيطة به، وتسخير كل العوامل المتاحة من أجل الوصول إلى القرار المناسب.

3.1.2 فاعلية الذات self-efficacy

1.3.1.2 تعريف فاعلية الذات

يعرف باندورا فاعلية الذات الفرد عبر أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك. أما شيرر وآخرون (الجاسر، 2007: 28)، فيعرفون فاعلية الذات على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية التي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، وبمعنى آخر فإن فاعلية الذات هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى.

ويؤكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة . كما تعكس هذه المعتقدات قدرة المرشد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والفعالية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرتة، وللجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (Bandura, 1989).

ويضيف باندورا (Bandura, 1989) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية.

أما شيرر وآخرون، فيعرفون فاعلية الذات على أنها "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى" (الجاسر، 2007: 28).

ويرى سيرفون وبيك فيرون، أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (الجاسر، 2007: 28).

وينظر (العدل، 2001) إلى فاعلية الذات على أنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت".

ويرى كيرتس (الjasر، 2007، 28) أن فاعلية الذات تعني: ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيداً عن شروط التعزيز، وأيضاً يرى شيل وميرفي وبرنينج (الjasر، 2007، 28) أن فاعلية الذات، هي: ميكانزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانيته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة. وينظر (العدل، 2001، 131) إلى فاعلية الذات على أنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت.

ويعرف فسيل Vasil (الjasر، 2007، 28-29) فاعلية الذات على أساس إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية، ويذكر باوندورا Bandura بأنها: أحكام الافراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. ويشير جيست وميتشل Gist Mitchell إلى أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد الشاملة على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغييرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة. ويعرف هالينان ودانا هير (الjasر، 2007، 29) فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى تحقيق الأهداف، وإنجاز السلوك. ويذكر باندورا Bandura أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدراته لتنظيم وإنجاز مجموعة من الأعمال اللازمة لإنتاج مهمة معينة. ويتفق معه شنك Schunk (1995)، حيث يرى أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته لإنجاز مهمة معينة.

2.3.1.2 نظرية فاعلية الذات لباندورا

يشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية SCOOAL COGNITIVE THEORY التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية. وتعتبر فاعلية الذات أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura, 1983: 464).

- وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:
1. يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
 2. أن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
 3. يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
 4. يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
 5. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتمال السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

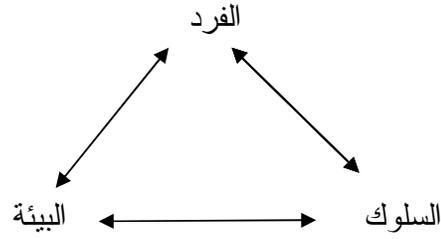
6. أن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية)، والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. ويوضح الشكل (1) مبدأ الحتمية المتبادلة، وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقوموا بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات.

وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية.

شكل رقم (1)

مبدأ الحتمية المتبادلة



(الجاسر، 2007، 31)

3.3.1.2 توقعات فاعلية الذات

يؤكد باندورا Bandura (الجاسر، 2007، 31-32) وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك، وهما: التوقعات الخاصة بفاعلية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج، فأما النوع الأول وهو يتعلق بالتوقعات المرتبطة بفاعلية الذات فإنها: تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين ام لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

أما النوع الثاني وهو: التوقعات الخاصة بالنتائج فيعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الإيجابية كإحداثيات في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

1- الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك، وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والألم، وعدم الراحة الجسدية.

2- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد، والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

3- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والإطراء، والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء.

4.3.1.2 أبعاد فاعلية الذات

حدد باندورا Bandura كما هي مأخوذة من دراسة (الجانسر، 2007، 33، 32) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها، هي:

1- قدر الفاعلية Magnitude:

وهو يختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة، وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها.

ويذكر باندورا Bandura في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإلتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فرداً ما يمكن أن ينجح عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فرداً ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء.

2- العمومية GENERALITY:

وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها.

وفي هذا الصدد يذكر باندورا Bandura أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.

3- القوة STRENGTH:

ويذكر باندورا Bandura أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، بذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.

ويؤكد باندورا في هذا الصدد أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على تقّتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة.

2.1.3.5 مصادر فاعلية الذات

لفاعلية الذات أربعة مصادر، هي:

1- الإنجازات الأدائية PERFORMANCE ACCOMPLISHMENT:

ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد. ويذكر باندورا Bandura (الجاسر، 2007، 33-36) أن هذا المصدر له تأثير خاص، لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، وبينما الإخفاق المتكرر يخفضها، وبعد أن يتم تحقيق فاعلية ذاتية مرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما تتناقض، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترفع

الدافعية الذاتية، ويمكن لفاعلية الذات ان تعمم الى مواقف اخرى سبق وان كان الاداء فيها ضعيف لانعدام لفاعلية الذاتية.

ويضيف باندورا Bandura أن تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على: الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية فإنها تقلل من الشعور، والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفياً في الذاكرة.

وترى لويد ويليامز Lloyd Williams أنه بالرغم من أن الأفراد يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للحكم على فاعليتهم الذاتية، فإنهم يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي، والتي تختلف عادة عن الإنجازات السابقة، وعندما يقع هذا التناقض تصيح فاعلية الذات أفضل منبع للإنجازات المستقبلية.

2- الخبرات البديلة VICARIOUS EXPERIENCE:

وهي تعني الخبرات غير المباشرة، كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، ويرى باندورا Bandura أن الأفراد لا يتقون في نموذج الخبرة كمصدر أساس للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة أن تنتج توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم، والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين. ويضيف باندورا أن تقدير فاعلية الذات يتأثر جزئياً بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية.

ويضيف باندورا Bandura أن نظرية المقارنة الاجتماعية نشأت لتفسير التقييم الذاتي للقدره في ظل غياب محك محايد، فهناك العديد من العمليات التي من خلالها تؤثر الخبرات البديلة على

التقييم الذاتي لفاعلية الذات ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية، فأداء الآخرين المشابه لأداء الفرد يشكل مصدراً مهماً للحكم على القدرة الذاتية، كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة والذي يؤدي إلى نتائج ناجحة يوضح بطريقة مباشرة حدود قدرات، الفرد وهذا ما يطلق عليه محاكاة الذات Self-Modeling.

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية، هي (الجاغر، 2007: 37-40):

- 1- عملية الانتباه: فهي تحدد الملاحظة الانتقائية في ضوء النمذجة، وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ، والتكافؤ الفعال، الجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة، ومع ذلك فإن الأفراد لا يتأثرون كثيراً بالأنشطة التي يتم نسيانها.
- 2- عملية الذاكرة: وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث، ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد.
- 3- عملية إنتاج السلوك: يعادل السلوك عادة في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للإنجاز، فهناك ارتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيد.
- 4- العملية الدافعية: تفرق النظرية المعرفية الاجتماعية بين التعلم والأداء لأن الأفراد لا يقومون بكل ما تعلموه، ويتأثر أداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاثة أنواع من الدوافع المحفزة، وهي: النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتي، فالأفراد يميلون إلى أداء السلوك الناتج عن النمذجة إذا كان يؤدي إلى نتائج قيمة مباشرة وليس العكس، حيث أن نجاح الآخرين يعطي الفرد دفعة للقيام بسلوك مماثل، بينما الإخفاق والسلوكيات ذات العواقب الوخيمة، إذ يسعى الفرد إلى الأنشطة التي تحقق الرضا الشخصي، وتعطي الإحساس بالأهمية.

إن تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعرض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطاراً تصورياً لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز الفاعلية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة. وهناك طريقة أخرى يمكن للخبرات البديلة بموجبها التأثير على التقييم الذاتي للفاعلية، وهي الحالات الانفعالية المستثارة من تقييم الذات المقارن، فرؤية إنجازات الآخرين المشابهة قد تسعد أو تحبط الملاحظين، اعتماداً على تصور النجاح أو الاخفاق الناتج عن المقارنة الاجتماعية، والمقارنة التنافسية بأداء متفوق تؤدي إلى انتقاص الذات واليأس، بينما تؤدي المقارنة بأداء أفراد لهم نفس القدر من الموهبة إلى انتقاص الذاتي إيجابي، والأفراد الذين يشعرون بعدم الأمان يتجنبون المقارنات الاجتماعية التي تحمل تهديداً كامناً لإحساسهم بتقدير الذات.

5- الإقناع اللفظي VERBAL PERSUASION: ويذكر باندورا Bandura الإقناع اللفظي يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من التغريب في الأداء الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الاحساس بالفاعلية الشخصية. وبالرغم من أن الإقناع الجماعي وحده يملك حدوداً معينة لخلق حس ثابت بالفاعلية الذاتية لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي بأنهم يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة ويتلقون المساعدة للقيام بأداء نجاح يستطيعون أن يبذلوا جهداً عظيماً أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط. ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدي غالباً إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع ويقوض الفاعلية الذاتية المدركة للمتلقي للإقناع، وبالتالي فإن هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي على فاعلية ذاته.

6- الاستشارة الانفعالية: يذكر باندورا Bandura أن الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساس لمعلومات فاعلية الذات وتؤثر عليها، والأشخاص يعتمدون جزئياً على الاستشارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والاجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستشارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، كما

يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيراً في رفع فاعلية الذات، وهو ظروف الموقف نفسه.

ويذكر (عبد الحميد، 1986) في هذا الصدد أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم، من خلال تنفيذ العمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة، وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات، هي:

- 1- مستوى الاستثارة: فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.
- 2- الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية: فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي، فإن هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون خوفاً مرضياً فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفاعلية.
- 3- طبيعة العمل: إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة، ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة.

6.3.1.2 آثار فاعلية الذات

لقد أشار باندورا Bandura (الجانر، 2007) إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جلياً من خلال أربعة عمليات أساسية، هي: العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك. وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة، وهي:

1- العملية المعرفية COGNITIVE PRCESS:

وجد باندورا Bandura أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثية، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم.

وفي هذا الشأن يذكر بيرري (Berry, 1987) أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق

الأداء، فالأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة.

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة، فهناك مظهران لهذه السيطرة، هما درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغيير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون الى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وأن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي.

ومبدئياً يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية.

ويرى مادوكس Maddux أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

1- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

3- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

4- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

2- العملية الدافعية MOTIVATIONAL PROCESS:

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية، وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة. وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعززون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفعالة، عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة. وكما هو معروف، فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة. وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة، تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

ويذكر باندورا وسيرفون (Bandura & Cetvone, 1986) أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي، وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقديم الشخصي. ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهداً عظيماً عند فشلهم لمواجهة التحديات.

3- العملية الوجدانية AFFECIVE PROCESS:

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، فهم يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة

للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

4- عملية اختيار السلوك :SELECTION PROCESS

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يترآخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل.

4.1.2 المساندة الاجتماعية social support

على الرغم من تعدد المفاهيم الخاصة بالمساندة الاجتماعية إلا أن معظم المقاييس المرتبطة بها تشير إلى تقديم المساعدات المادية أو المعنوية للفرد التي تتمثل في أشكال التشجيع أو التوجه أو المشورة. وقد قدم المنظرون والباحثون تعريفات لمفهوم المساندة الاجتماعية وتباينت هذه التعريفات من حيث العمومية والنوعية، فقد ركز البعض على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص وركز البعض الآخر على جوانب محددة في هذه العلاقات باعتبارها تمثل جوهر المساندة، كالمشاركة الوجدانية أو الإمداد بالمعارف والمعلومات أو السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف مساعدة الآخرين في مواقف الأزمات وكذلك المساهمات المادية. وربما ترجع جذور مفهوم المساندة الاجتماعية إلى علماء الاجتماع، حيث تناولوا هذا المفهوم في إطار اهتماماتهم بالعلاقات الاجتماعية، عندما قدموا مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية Network، والذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور مصطلح المساندة الاجتماعية (علي، 2000).

كما يعرف الشناوي وعبد الرحمن المساندة الاجتماعية (الشناوي وعبد الرحمن، 1994) بأنها تلك العلاقات القائمة بين الفرد وآخرين والتي يدركها على أنها يمكن أن تعاضده عندما يحتاج إليها. ويرى باريرا Barrera (رضوان وهريدي، 2001) أن هناك ثلاثة معاني أو مفاهيم للمساندة الاجتماعية، هي:

1- الغمر الاجتماعي: Social Embeddedness

وفقاً لهذا المفهوم فإن المساندة الاجتماعية تشير إلى العلاقات أو الروابط الاجتماعية التي يقيمها الأفراد مع الآخرين ذوي الأهمية في بيئتهم الاجتماعية.

2- المساندة الاجتماعية المدركة: perceived social support ينظر إلى المساندة الاجتماعية وفقاً لهذا المعنى باعتبارها تقويماً معرفياً للعلاقات الثابتة مع الآخرين.

3- المساندة الفعلية: Exacted Support

ويشير هذا المفهوم إلى المساندة الاجتماعية باعتبارها تلك الأفعال التي يؤديها الآخرون بهدف مساعدة شخص معين.

1.4.1.2 أبعاد المساندة الاجتماعية

تشير كاترونا (رضوان وهريدي، 2001) إلى مراجعة الأنساق التصنيفية للمساندة تكشف عن درجة عالية من الاتفاق بين المؤلفين، على الرغم من اختلاف المصطلحات التي يستخدمونها، وتخلص إلى أن هناك خمسة أبعاد أساسية للمساندة تظهر في معظم هذه النماذج وهي:

1- المساندة الوجدانية: وتبدو في إظهار الشعور بالراحة.

2- التكامل الاجتماعي: ويشير إلى مساندة شبكة العلاقات الاجتماعية كعضوية في جماعة.

3- مساندة التقدير: من خلال دعم الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات.

4- المساعدة المادية: كما تتمثل في تقديم خدمات أو أشياء عينية.

5- المساعدة المعرفية: مثل التوجيه وإعطاء النصيحة.

2.4.1.2 أنماط السلوكيات للمساندة الاجتماعية

يحدد هاوس House (رضوان وهريدي، 2001) أربعة أنماط من السلوكيات للمساندة

الاجتماعية، هي:

أ- المساندة الوجدانية: كالتعاطف Empathy

- ب- المساندة الأدائية أو الإجرائية: كالمساعدة في أداء عمل أو مهمة صغيرة.
- ج- المساندة المعرفية: مثل إعطاء معلومات أو تعليم أو مهارة أو المساعدة في حل مشكلة.
- د- المساندة التقويمية: وتتمثل في إعطاء الشخص معلومات تساعده على تقويم أدائه.
- وهذه الأنماط الأربعة للمساندة ترتبط بعضها ببعض.

3.4.1.2 مفاهيم المساندة الاجتماعية

حدد موس (Moos) بعض المفاهيم كالمساندة الانفعالية (Emotional support) والتماسك (Cohesion) للدلالة على إدراك الفرد للجوانب الإسنادية التي تقدمها له البيئة وهناك تجاه آخر يفهم المساندة الاجتماعية على أنها سلوك متنوع من المساعدة الواقعية التي يتلقاها الأفراد فعلاً حينما يحتاجون مساعدة ما (البرزنجي، 1990:5). واقترح كيلي وزملاؤه (Kelly) ثلاثة أنواع من المساندة هي المساندة الشخصية، والمساندة داخل المؤسسات والمساندة بين المؤسسات وبعضها ويذهب الشناوي وعبد الرحمن إلى أنه ليست كل شبكة علاقات اجتماعية تعد شبكة مساندة اجتماعية، ورفاهيته (الشناوي وعبد الرحمن، 1994:23). وهناك من نظر إلى المساندة الاجتماعية على أنها إدراك الفرد للمساندة المترتبة على العلاقات الاجتماعية ذات أهمية (Schekter et al., 1987:71).

وفي سلسلة البحوث التي قام بها سارسون وزملاؤه إذ حددوا المساندة الاجتماعية بأنها تعبر عن مدى وجود أشخاص أو توفر الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، وهم أولئك الأشخاص يتركون انطباعاً في وسعهم أن يعتنوا به وأنهم يقدرونه ويحبونه (Sarason, et., 1983 p.187). وفي ضوء الآراء المهمة لمجموعة الباحثين في ميدان علم النفس ترى الباحثة أن المساندة الاجتماعية تتمثل في الروابط الاجتماعية التي يمتلكها الفرد مع الأفراد الآخرين المهمين في بيئته الاجتماعية الذين يتعامل معهم.

ويرى ليبرمان (الشناوي وعبد الرحمن، 1994) أن المساندة الاجتماعية مفهوم أضيق بكثير من مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية، حيث تعتمد المساندة الاجتماعية في تقديرها على إدراك الأفراد لشبكاتهم الاجتماعية باعتبارها الأطر التي تشتمل على أولئك الأشخاص الذي يتقون فيهم

ويستندون على علاقاتهم به. ويشير كوب كما ورد في (رضوان وهريدي، 2001) إلى أن المساندة الاجتماعية تتمثل في المعلومات التي تجعل الشخص يعتقد أنه محل عناية وتقدير من الآخرين، وأنه عضو في شبكة الاتصال والالتزام المتبادل.

ويعرفها كابلن، بأنها "النظام الذي يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، تتسم بأنها طويلة المدى ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها لتمده بالسند العاطفي". ويعرفها أيضاً كل من جونسن وسارسون بأنها "إحساس الفرد بالقيمة، وتقدير الذات، والاحترام من خلال السند العاطفي الذي يستمد من الآخرين وقت حاجته إليهم". ولقد أكد كل من خان وانتونيسي أن المساندة الاجتماعية لها ثلاث مقومات هامة، هي: ما نستقبله من مشاعر العاطفة والود والحب، وتعبيرات القبول والتفاعل، والمبادرة في تقديم المساعدة المباشرة أو العون المادي أو النصيحة والمشورة (علي، 2000).

4.4.1.2 تأثير المساندة الاجتماعية على المرشد التربوي

إن المساندة الاجتماعية للمرشد التربوي في المدرسة يقصد بها كل ما يتلقاه المرشد من دعم من الآخرين سواء أكانوا زملاء أم إدارة مدرسة أم أصدقاء أم جهات مجتمعية، وقد يكون هذا الدعم على شكل مساندة انفعالية (رعاية، ثقة، تجارب، تقدير، احترام.. الخ)، أو تكون مساعدة بالمعلومات (استشارات أو مهارات تعين على مواجهة مشاكل الحياة اليومية)، أو تتم المساندة من خلال التدعيم الأدائي (المساعدة في العمل). فالتأثير الإيجابي للمساعدة الاجتماعية لا يرتبط بكم المساندة الاجتماعية، وإنما بمدى اقتناع الشخص الذي تقدم له هذه المساعدة بها، أي بمدى إدراكه لعمق علاقاته بالآخرين وكفاية ما يقدمونه له من دعم، وبمعنى آخر يمكن القول أن عملية المساندة هنا مكونة من شقين: الشق الأول مرتبط بعملية إدراك المرشد لوجود عدد معين من الأشخاص الذين يمكن أن يرجع إليهم، والشق الآخر بمدى الرضا الذي يشعر به عن هذه المساندة المتاحة والاعتقاد بكفاية الدعم (المغصيب، 1992).

ويعرف ثويتس كما ورد في (رضوان وهريدي، 2001: 340) المساندة الاجتماعية بأنها " مجموعة الأشخاص الذين يمثلون جزءاً من شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويقدمون له الدعم

الوجداني والمساعدة الأدائية". ويرى (الشناوي وعبد الرحمن، 1994) أن المساعدة الاجتماعية تمثل العلاقات القائمة بين الفرد وآخرين، والتي يدرکها على إنها يمكن أن تعاضده عندما يحتاج إليها، وبالتالي تؤثر إيجاباً على المرشد التربوي في أدائه لعمله.

ويؤكد سارسون، على أن المساعدة الاجتماعية تلعب دوراً بارزاً في تخفيف الإصابة بالاضطرابات النفسية، وتساعد على تعميق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، وتقي الفرد من الآثار السلبية التي يتعرض لها في مواجهته لإحداث الحياة الضاغطة. لذلك تعتبر المساعدة الاجتماعية ظاهرة قديمة قدم الإنسان وإن لم يهتم بها الباحثون، إلا دراسات Killilea & Caplan ودراسات "Wiess" في منتصف السبعينات من القرن العشرين، حيث وضع كل منهم الأساس للعمل في مجال المساعدة الاجتماعية، وأوضحوا أن أفعال المساعدة الاجتماعية تخفف من التأثيرات الضارة للضغط التي قد تكون تأثيرات نفسية أو جسدية (الشناوي وعبد الرحمن، 1994)

والمساعدة الاجتماعية تعتبر مصدراً مهماً من مصادر الأمن الذي يحتاجه الإنسان من عالمه الذي يعيش فيه، عندما يشعر أن هناك ما يهدده وعندما يشعر أن طاقته استنفدت أو أجهدت بمعنى آخر أنه لم يعد بوسعه أن يجابه الخطر أو يحمل ما يقع عليه من إجهاد، وأنه يحتاج إلى مدد وعون من خارجه. فالإنسان بطبعه مخلوق اجتماعي وقد جعله الله سبحانه وتعالى دائماً في حاجة مستمرة ليعتمد العون من أخيه الإنسان، والمساعدة الاجتماعية متغيراً أساسياً له أهمية كبيرة في حياة الأفراد بصفة عامة، فكلما تقدم العمر بالفرد كان بحاجة للتواصل الاجتماعي مع الآخرين والذي يدعم حياة الإنسان بالحب والقبول والتقدير والانتماء ويزيد من قوته لمواجهة ضغوط الحياة، إذ إن المساعدة الاجتماعية ترتبط بالصحة والسعادة النفسية، كما أن غيابها يرتبط بزيادة الأعراض المرضية والاكتئابية، وانعكاس ذلك على قدرة الفرد على اتخاذ القرار (Cutrona, 1996).

وتتفق "الباحثة" مع ما أجمع عليه الباحثون في أن مصادر المساعدة الاجتماعية يمكن الحصول عليها وتدعيمها من المصادر غير الرسمية، والتي تتمثل في: أفراد الأسرة كمصادر أولية للمساعدة الاجتماعية من حيث امكانياتها وأهميتها الفردية بالنسبة للفرد، والتي تتمثل في: المساعدة الانفعالية، والمساعدة الأدائية للعامل خارج بيئة العمل، وأيضاً تبرز دور المساعدة الرسمية وأهميتها في مواجهة

الضغوط المهنية، والتي تلعب دوراً هاماً في توافق المرشد التربوي المدرسي مع بيئة العمل، وتساعد على التوفيق المهني، والرضا عن العمل، وتحسن مستوى الصحة النفسية للمرشد.

2.2 الدراسات السابقة

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المنشور في المجالات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، تبين أن الدراسات في هذا المجال قليلة، نورد منها ملخصات عن بعضها الذي يرتبط بموضوع هذه الدراسة، وحسب الآتي:

1.2.2 دراسات تتعلق باتخاذ القرار

1- أجرى وقاص (1982) دراسة بعنوان -دراسة تحليلية لعملية اتخاذ القرار في الإدارة التربوية في السعودية المنطقة الغربية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية اتخاذ القرار في الإدارة التربوية ومدى معرفة مديري المدارس والقادة التربويين بوظائفهم الفعلية في الإدارة التربوية وكيف يتصرف مديرو المدارس والموجهون ورؤساء الأقسام التربوية حيال المشكلات الإدارية وكيف يتم إصدار القرارات الإدارية وما مدى إلمام القادة التربويين بأهمية المشاركة في اتخاذ القرار التربوي ومدى الالتزام بالعادات والتقاليد والقيم في القرار التربوي واستخدام الباحث في دراسته المنهج البحثي التطبيقي مستخدماً استبانة مكونة من أربعين سؤالاً باستخدام أسلوب الاختيار من متعدد وتوصلت دراسته إلى مجموعة من النتائج منها: أن نسبة كبيرة من الموجهين ومديرين يدركون أبعاد وظيفتهم الفعلية ويؤمنون بأهمية القرار في الإدارة التربوية وكيفية صناعة القرارات طبقاً للأساليب الإدارية الحديثة ويواجه القادة التربويين عدم منحهم الصلاحيات الكافية بممارسة وظائفهم الفعلية ويحجم بعض القادة التربويين عن اتخاذ القرار نتيجة لضعفهم أو تخوفهم أو لحداثتهم في العمل أو نتيجة لعدم وضوح النصوص والاختصاصات ولاحظ الباحث أن كل من الموجهين ومديري المدارس يراعون استخدام الأسلوب العلمي في صناعة القرارات التربوية ويعتقدون في ضرورة مشاركة كل من يمسهم القرار، وأشارت نتيجة البحث إلى أن القرارات التربوية الصادرة من مختلف المستويات الإدارية لا تخرج عن نطاق العادات والتقاليد والقيم.

2- دراسة كولسون وستركلاند (Coulson & Strickland, 1983): العقل البشري في تنمية

المهارات الإدارية

صنفت هذه الدراسة نقلاً عن حبيب (1990)، أساليب اتخاذ القرار في أربعة أساليب، هي: أسلوب القرار الحدسي، وأسلوب القرار الإبداعي، وأسلوب القرار Logical، وأسلوب القرار المنطقي Intuitive، والعقلي Rational، وهدفت الدراسة إلى مقارنة أنماط التفكير المختلفة لدى عيّنتين مختلفتين مكونتان من (23) من الطلاب الجامعيين و(21) من الموظفين رؤساء الأقسام. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية بين أساليب اتخاذ القرار الإبداعي، والحدسي، والمنطقي، والعقلي وأنماط التعليم والتفكير النمط الأيمن، والنمط الأيسر، وأن أفضل أساليب اتخاذ القرار هي لدى الأفراد ذوي توجه النصف الأيمن. وكشفت الدراسات أيضاً أن كلا المجموعتين تكافحان من أجل شمولية التوجه نحو النصفين الكرويين بالدماع، وذلك من أجل التفكير المتكامل.

3- كما قام كشميري (1985) بدراسة عنوانها اتخاذ القرارات الإدارية لدى بعض مديري المدارس المتوسطة والثانوية في السعودية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على المواقف التي يتحكم فيها صنع القرار الإداري في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة لأهمية القرار الإداري ودوره في إنجاح العمل، وقد طبقت الدراسة على (22) مديراً من مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في المملكة، وانتهت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: عدم قدرت المعلمين على التعبير عن آرائهم أمام الإدارة لتزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية في صنع القرار وتحملها المسئولية، وحاجة المديرين إلى التدريب على الطريقة المثلى لصنع القرار المناسب بسبب نقص الخبرة.

4- وقام العيسي (1993) بإجراء دراسة بعنوان عملية اتخاذ القرارات في المؤسسات العامة في دولة الإمارات. هدفت الدراسة إلى معرفة عملية اتخاذ القرارات الإدارية في المؤسسات العامة بدولة الإمارات وذلك بالتركيز على عدة جوانب، كان من أهمها: طبيعة وأنواع القرارات الإدارية التي تتخذ في مختلف المؤسسات، ومستوى المشاركة والعوامل المؤثرة عليه، والتعرف على الأساليب المستخدمة في صنع القرار، ومراحل عملية صنع القرار. وقد صممت أداة الدراسة وهي استبيانته وزعت على عينة عشوائية من المؤسسات العامة الاتحادية والمحلية تعمل في عدة قطاعات عامة قوامها (120) استبانة، أعيد منها (103) استبيانات بلغ عدد الاستبيانات الصالحة منها للدراسة (95). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة، وهي المستوى الوظيفي والتعليمي وسنوات الخبرة من جهة وبين أنواع القرارات من جهة أخرى سواء الاستراتيجية أو التكتيكية أو اليومية، وتبين أن أكثر القرارات استخداماً هي القرارات التكتيكية ثم اليومية

فالاستراتيجية. يشارك المديرين بشكل ضعيف في صنع القرارات. ويستخدم المديرين المراحل العلمية في صنع القرارات كما وضعها آرثر، وهي: تحديد المشكلة وتشخيصها، وإيجاد بدائل للحلول، وتقويم بدائل الحلول، واختبار أفضل بديل أو تنفيذ البديل المناسب، وتؤثر عدة اعتبارات على مراحل عملية صنع القرار، وهي: طبيعة المشكلة، وتعدد المستويات الإدارية، وحجم العمل والإمكانات البشرية والمادية.

5- دراسة سنبل (1994): مشاركة عضو هيئة التدريس في عملية صنع القرار الجامعي بجامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في صناعة القرار الجامعي، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، الخبرة)، إضافة إلى تشخيص العوائق التي قد تؤدي إلى إحجام عضو هيئة التدريس عن المشاركة في صنع القرارات الجامعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة وجهات نظر أفراد بالدراسة، وقد شملت عينة الدراسة (615) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. انتهت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أنهم يشاركون في صنع القرارات الأكاديمية المرتبطة بالمواد الدراسية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب درجة الأهمية بين أعضاء هيئة التدريس ذكور، إناث بجامعة أم القرى في كل من البعد الإداري والبعد المالي، بينما توجد فروق دالة إحصائية في البعد الأكاديمي والمجموع لدى العينة الكلية للدراسة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أعضاء هيئة التدريس التي تمارس العمل الإداري لصالح المجموعة التي تمارس العمل الإداري، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة ذات الأعمار الزمنية والخبرات التدريسية المختلفة.

6- دراسة هيجان (Heigan, 2000): واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام كما يراه مديرو المدارس ووكلائها هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام في المدينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلاء المدارس، وكذلك الوقوف على الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعا لنوع الوظيفة، والمرحلة التعليمية، والعمر، والمؤهل العلمي، ومدة الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. هذا وقد تألفت عينة الدراسة من (40) مديرا ووكيلا من مديري ووكلاء مدارس

التعليم العام المشاركين في برنامج الدورات التدريبية المنعقدة في كلية المعلمين بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1420هـ. وقد طبقت عليهم استبيانته تكونت من (22) فقرة إضافة إلى (1419) سؤالاً مفتوحاً حول معوقات اتخاذ القرار. وقد استخدم في تحليل النتائج النسب المئوية والمتوسط الحسابي، واختبار "ت". أوضحت نتائج الدراسة أن مديري ووكلاء المدارس يمارسون عملية اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة إزاء واقع العمل اتخاذ القرار تبعاً للمتغيرات التالية: الوظيفة، والمرحلة التعليمية، والعمر، المؤهل العلمي، ومدة الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. وكشفت النتائج عن أبرز معوقات في المدرسة اتخاذ القرار، وهي: عدم توفر الوقت الكافي لتحديد الإبدال، وعدم تعاون بعض العاملين في المدرسة في تنفيذ القرارات، وعدم توفر المعلومات الكافية، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة تقييم الإبدال.

7- دراسة عودة (2004): واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم لبعض المهام القيادية الفعالة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (42) مديراً ومديرة و (294) معلماً ومعلمة، وطبقت على هذه العينة استبانة من (65) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين كانت متوسطة، وأن هناك علاقة طردية بين مستوى هذا الرضا وممارسة المديرين للمهام القيادية الفعالة، كما أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى رضاهم الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الدبلوم.

2.2.2 دراسات تتعلق بفاعلية الذات

1- قامت عواطف صالح (1994) بإجراء دراسة عنوانها التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات. وتكونت العينة من (218) من المراهقين من الجنسين بواقع (105 من الذكور و 113 من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين (16-18) عاماً بمتوسط عمري قدره (16) عاماً وانحراف معياري قدره (0,540). طبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد عبد الرحمن والمغربي (1989) ومقياس فاعلية الذات، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من

التسامح والتعاطف والتوجيه من الأم والأب والفاعلية الذاتية للمراهقين، بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأم المتمثلة في الرفض والإذلال، والشعور بالذنب، وفاعلية الذات.

2- دراسة (عبد القادر، 2003): العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى من كلا الجنسين، وتكونت العينة من (160) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (13- 19) سنة، وقد تم استعمال أدوات البحث التي أعدت جميعها من قبل الباحث وتطبيقها لغرض الوصول إلى أهداف بحثه، وهي: مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين، مقياس أساليب التفكير المستعملة في صنع القرار لدى المراهق، مقياس سلوك اتخاذ المخاطرة لدى المراهقين. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات واتخاذ القرار للمخاطرة المحسوبة لدى أفراد عينة الدراسة.

ب) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وأساليب التفكير.

ج) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات واتخاذ القرار بالمخاطرة وأساليب التفكير، وكانت لصالح الذكور.

3- دراسة لورين ماسون (Masson, 2004): التعلق بالوالدين والعلاقة مع الوالدين وإدراك القبول الوالدي وعلاقتهم بفاعلية الذات والقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة (الجاسر، 1428 هـ)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التعلق بالوالدين والعلاقة مع الوالدين وإدراك القبول الوالدي وعلاقتهم بفاعلية الذات والقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (202) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس التعلق إرمسدن وجرينبيرج، ومقياس العلاقة بالوالدين باركر وتبلنج وبراون، ومقياس فاعلية الذات لشيرير، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية لبوري، ومقياس القلق لسيلبيرغر وغورش ولشين وآخرين، ومقياس الاكتئاب لبيك. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التعلق الآمن بالوالدين والعلاقة المثالية مع الوالدين وأسلوب القبول الوالدي وفاعلية الذات، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلق غير الآمن بالوالدين والقلق والاكتئاب، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعلق

غير الأمن بالوالدين وفاعلية الذات.

4- دراسة ماريون بورك (Burke, 2005): أساليب المعاملة الوالدية والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الطلاب (الجاسر، 1428 هـ).

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الطلاب مكونة من (504) طالب بالجامعة الذين تتراوح أعمارهم بين (25-27) عامًا. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من فئات عمرية مختلفة في فاعلية الذات، ولصالح الفئة العمرية الأكبر سنًا.

5- دراسة حنان الحربي (2006): علاقة التحصيل الدراسي بكل من فاعلية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.

هدفت الدراسة إلى دراسة علاقة التحصيل الدراسي بكل من فاعلية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط لدى عينة مكونة من (497) من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، والحالة الأكاديمية، والتخصص، والمستوى الأكاديمي). ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الأدوات الآتية: مقياس فاعلية الذات العامة لشن وآخرون (2001)، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية لوود ولوك (1966) ترجمة أبو ناهية (1987)، ومقياس الضبط من إعداد روتر (1986)، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي ممثلة في المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات العامة والأكاديمية.

2- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الضبط الخارجي وكل من فاعلية الذات والأكاديمية.

3- وجود علاقة موجبة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من فاعلية الذات العامة والأكاديمية.

4- وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي واتجاه الضبط الخارجي.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في فاعلية الذات العامة والأكاديمية لصالح الطلاب.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في وجهة الضبط الخارجية لصالح الطالبات.

3.2.2 دراسات تتعلق بالمساندة الاجتماعية

1- دراسة شولتز (Sholts, 1983): العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة ومركز الضبط

هذه الدراسة كما وردت في (رضوان وهريدي، 2001)، هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة ومركز الضبط، وذلك على عينة شملت (104) من طلاب الجامعة، منهم (71) من الذكور و(33) إناث، بمتوسط للعمر قدره (19.8) سنة وانحراف معياري (8.0) سنوات. أشارت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أن الفرق الوحيد الدال كان على بعد الرضا عن المساندة، أي بين المجموعة المرتفعة والمنخفضة على هذا البعد، ومن ثم فإن درجة الرضا عن المساندة وليس مجرد وجود المساندة هي التي تؤثر في المتغيرات الشاسعة السابقة ومن بينها تقدير الذات.

2- دراسة كل من موريل ونوريس (Norris Murrell, 1984): دور المساندة الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى (تقدير الذات ومستوى التعليم والتحضر) في العلاقة بين أحداث الحياة وكل من الاكتئاب والمشاعر الوجدانية الإيجابية.

وردت الدراسة لدى (رضوان وهريدي، 2001)، وهدفت هذه الدراسة التتبعية إلى قياس دور المساندة الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى، مثل تقدير الذات ومستوى التعليم والتحضر في العلاقة بين أحداث الحياة وكل من الاكتئاب والمشاعر الوجدانية الإيجابية وذلك على عينة من الراشدين قوامها (1166) مبحوثاً ومبحوثة من عمر (55) عاماً فأكثر، وقد انتهت نتائج هذه الدراسة إلى أن المبحوثين ذوي الدرجة المرتفعة في المساندة الاجتماعية والمتغيرات الأخرى للحماية الشخصية أقل اكتئاباً وأكثر إيجابية في المشاعر الوجدانية، مقارنة بالمبحوثين ذوي الدرجة المنخفضة في كل من المساندة الاجتماعية ومتغيرات الحماية الشخصية، وذلك في ظل المستويات المختلفة من أحداث الحياة. كذلك أشارت النتائج إلى زيادة الأعراض الاكتئابية بمرور الوقت ترجع إلى متغيرين، هما: انخفاض المساندة الاجتماعية ومصادر الحماية الشخصية، وارتفاع أحداث الحياة السيئة التي يعيها الفرد.

3- دراسة دياب (2006): دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المساندة الاجتماعية كأحد العوامل الواقية من الأثر النفسي الناتج عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، وتحديد التأثير السلبي للأحداث الضاغطة على الصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين. وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس "ما دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين؟". وقد تكونت عينة الدراسة من (550) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (15-19) سنة وبمتوسط عمري (16) سنة، حيث شكل الذكور في العينة ما نسبته (9.48%) بينما شكلت الإناث نسبة (1.51%) من العينة، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن استبانة الصحة النفسية واستبانة المساندة الاجتماعية واستبانة الأحداث الضاغطة، حيث قام الباحث بتقنين الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها على البيئة الفلسطينية من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مماثلة للعينة الأصلية وعرضها على مجموعة من المحكمين. أظهرت النتائج ما يلي:

- 1- يتعرض المراهقين الفلسطينيين لأنماط متعددة من الأحداث الضاغطة.
- 2- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين درجات الأحداث الضاغطة التي تعرض لها المراهقون والمساندة الاجتماعية.
- 3- توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي الأحداث الضاغطة ومتوسط درجات مرتفعي الأحداث الضاغطة بالنسبة لحجم المساندة الاجتماعية لدى المراهقين، والفروق كانت لصالح منخفضي الأحداث الضاغطة.
- 4- توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجات الصحة النفسية للمراهقين ودرجات المساندة الاجتماعية.
- 5- توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي حجم المساندة الاجتماعية ومتوسط درجات مرتفعي حجم المساندة الاجتماعية بالنسبة للصحة النفسية لدى المراهقين، والفروق كانت لصالح مرتفعي حجم المساندة الاجتماعي.
- 6- توجد علاقة عكسية قوية دالة إحصائياً بين درجات الصحة النفسية للمراهقين ودرجات الأحداث الضاغطة.
- 7- توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي الأحداث الضاغطة ومتوسط درجات مرتفعي الأحداث الضاغطة بالنسبة للصحة النفسية لدى المراهقين، والفروق كانت لصالح منخفضي الأحداث الضاغطة

1- المساندة الاجتماعية عامل وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية.

4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

من عرض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الملاحظات الآتية:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والتي أُجريت في المجتمعات العربية والأجنبية تبين للباحثة الملاحظات الآتية:

أولاً: بالنسبة للعينات التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث أُجريت بعض الدراسات على عينات من مدراء المدارس (وقاص، 1982)، (كشمري، 1985)، (عودة، 2004)، أعضاء هيئة تدريسية في الجامعات (سنبل، 1415هـ)، طلبة جامعات (Coulson & Strickland, 1983)، (Masson,)، (الحربي، 2006)، (Sholts, 1983)، (دياب، 2006)، موظفو المؤسسات العامة (العيسى، 1993)، (دربين، 2005)، مراهقين من كلا الجنسين (صالح، 1994)، (عبد القادر، 2003) لم يكن هناك دراسات تتحدث عن المرشدين التربويين.

ثانياً: في ضوء المتغيرات التي تعرضت لها الدراسات السابقة باختيار متغيرات الدراسة الحالية، حيث تم اختيار بعض المتغيرات بما يتفق مع الدراسات السابقة وخاصة المتغيرات الديمغرافية مثل الجنس والمستوى التعليمي والخبرة، بالإضافة إل متغير طبيعة المدرسة التي لم تتعرض له الدراسات السابقة، وترى الباحثة أهمية إضافته للدراسة الحالية خاصة أنه يتعلق بالمرشدين الذين يعملون بالمدارس وفي فلسطين يوجد ثلاث أنواع (حكومة، خاصة، وكالة غوث) حتى نتمكن من الحصول على نتائج تتعلق باتخاذ القرار وعلاقته بفعالية الذات والمساندة الاجتماعية، ومن جانب آخر استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة والذي استخدمته مع معظم الدراسات السابقة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تكوين فكرة الدراسة الحالية في صياغة أهدافها وأسئلتها وفروضها وكذلك الأساليب الإحصائية والنتائج والتوصيات التي خرجت بها هذه الدراسات ومن أهم هذه الدراسات.

ثالثاً: تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأن عينتها أُجريت على المرشدين التربويين في محافظات بيت لحم والخليل ورام الله، حيث لم تجد الباحثة دراسات تتحدث حول هذا العنوان في الفترة التي تمت مراجعة الدراسات السابقة فيها.

رابعاً: اهتمت معظم دراسات اتخاذ القرار باتخاذ القرار من جهة إدارية، مثل دراسة وقاص (1982)، ودراسة فائقة سنبل (1994)، ولاحظت الباحثة عدم وجود دراسات تبحث الموضوع من جهة نفسية مما شكل لها حافزاً لإجراء هذه الدراسة على عينة من المرشدين.

خامساً: الدراسات التي أجريت على اتخاذ القرار لا تتصل بموضوع الدراسة الحالية اتصالاً مباشراً.

سادساً: ندرة الدراسات العربية حول المساندة الاجتماعية التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، ما عدا دراسة الشناوي وعبد الرحمن (1994).

سابعاً: على الرغم من أن هناك عدداً لا بأس به من الدراسات حول اتخاذ القرار، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية على حد علم الباحثة حول متغير فاعلية الذات ومتغير المساندة الاجتماعية.

ثامناً: لا توجد دراسات تناولت اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في الميدان التربوي.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

من أجل تحقيق هدف الدراسة وهو معرفة اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في مدارس محافظات رام الله والخليل وبيت لحم وعلاقته ذلك بالمتغيرات الديمغرافية للدراسة وهي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة المدرسة. وقد تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، كما يعطي وصفاً مفصلاً لأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فهو المنهج المناسب لهذه الدراسة التربوية والنفسية، وذلك لأن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس "العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية، ومن أغراض المنهج الارتباطي وصف العلاقات بين المتغيرات، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات (أبو علام، 1998: 235). لهذا فقد رأت الباحثة أن المنهج الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مدارس محافظات رام الله والبييرة، الخليل، بيت لحم وذلك في العام الدراسي 2011/2012. والجدول رقم (1.3) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمدينة للعام الدراسي 2011/2012، وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة:

جدول 1.3: عدد المرشدين والمرشدات التربويين في محافظات رام الله والبيرة، الخليل، بيت لحم للعام الدراسي

2012/2011م

المدينة	ذكور	اناث	المجموع
رام الله	29	21	71
الخليل	18	19	53
بيت لحم	16	17	48
المجموع	63	57	172

المصدر: مديريات التربية والتعليم في محافظات رام الله، الخليل، بيت لحم

3.3 عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من عينة استطلاعية وعينة فعلية كالتالي:

أ- عينة استطلاعية (Pilot Sample)

حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30) من المرشدين والمرشدات التربويين، للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وقد اختارت الباحثة هذه العينة بطريقة عشوائية وهي لم تدخل في عينة الدراسة النهائية.

ب- عينة فعلية (Actual Sample)

تكونت عينة الدراسة الفعلية من (122) من المرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقيّة العشوائية (Stratified Random Sample) حسب متغيري الجنس والمحافظة، وقد شكلت العينية ما نسبته (70%) تقريباً من المجتمع الذي أخذت منه العينة في المحافظات الثلاث

. وتعدّ هذه النسبة جيدة حيث يشير عودة ومكاوي (1992) إلى أن العينة تكون ممثلة بالبحوث المسحية التي يكون فيها مجتمع الدراسة بالآلاف عندما تكون نسبة التمثيل (10%) فما فوق، وقد قامت الباحثة بتوزيع (130) استبانة على المبحوثين، وبعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (122) استبانة، وقد استبعد من حصيلة الجمع (2) استبانة بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي تصبح عينة الدراسة التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها (120) استبانة، والجدول (2.3) تبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

جدول 2.3: توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة على كامل أفراد عينة الدراسة

(ن=120)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	63	55.0
	أنثى	57	45.0
	المجموع	120	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	92	76.7
	بكالوريوس	3	2.5
	ماجستير فاعلى	25	20.8
	المجموع	120	%100
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	27	22.5
	(5-10) سنوات	50	41.7
	أكثر من (10) سنوات	43	35.8
	المجموع	120	%100
طبيعة المدرسة	وكالة غوث	27	22.5
	حكومية	54	45.0
	خاصة	39	32.5
	المجموع	120	%100

4.3 أدوات الدراسة

4.3.1 مقياس فاعلية الذات

استخدمت الباحثة المقياس الذي قام بتطويره (العدل، 2001:131)، وذلك بعد تطويره على البيئة الفلسطينية والتحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات). ويقوم هذا المقياس في مضمونه النفسي على التعريف النظري المتبنى على ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة: وقد صيغت فقرات المقياس لتكون الاستجابة للمفحوصين وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الآتي: بدرجة موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً، وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والإيجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:

موافق جداً:	خمس درجات
موافق:	أربع درجات
محايدة:	ثلاث درجات
غير موافق:	درجتان
غير موافق إطلاقاً:	درجة واحدة

وقد عكست الأوزان للفقرات السلبية.

وتعتبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن مستوى مرتفع لفاعلية الذات بينما تعبر الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض لفاعلية الذات.

1.1.4.3 صدق مقياس فاعلية الذات

للتأكد من صدق أداة الدراسة المتمثلة بمقياس فاعلية الذات، عرضت الأداة على (12) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس ومناهج البحث العلمي من جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة بيرزيت، والتربية والتعليم، والشؤون الاجتماعية، والأردن (ملحق (1))، إضافة إلى محكم لغوي.

وقد أخذ بآراء وتوجيهات المحكمين، حيث أجريت التعديلات، وكان المعيار الذي اعتمده الباحثة في التعديل خاصة عند حذف الفقرات يستند إلى اتفاق (80%) فأكثر من أعضاء لجنة التحكيم على تعديلها، فتكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة.

2.1.4.3 ثبات مقياس فاعلية الذات

استخدمت الباحثة عدة طرق من أجل التأكد من ثبات المقياس:

أولاً: من أجل قياس مدى ثبات مقياس فاعلية الذات استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة جتمان ومعادلة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس، حيث طبقت المعادلات على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (30) مفردة من مجتمع الدراسة. والجدول (3.3) يبين ثبات مقياس فاعلية الذات.

جدول 3.3: معاملات ثبات المقياس

الترتيب	الثبات	عدد العبارات	مقياس الثبات
1	0.84	44	معادلة الفا كرونباخ
2	0.82	44	معادلة جتمان
3	0.80	44	ومعادلة التجزئة النصفية

ينضح من الجدول رقم (3.3) أن معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات عالية حيث بلغ (0.84) حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وبلغ (0.82) حسب معادلة التجزئة النصفية (Split-Half) وبلغ (0.80) حسب معادلة (Guttman)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي للدراسة.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method) حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية وبفارق زمني (14) يوماً بين التطبيقين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.89) وهو معامل مرتفع ويمكن الوثوق به.

2.4.3 مقياس المساندة الاجتماعية

طورت الباحثة مقياس للمساندة الاجتماعية في ضوء اطلاعها على الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها كدراسة (رضوان وهريدي، 2001) لقياس درجة الفاعلية والتي تعني وجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، والذين يتركون لديه انطباعاً بأنهم يحبونه ويقدرونه ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم عندما يحتاجهم. وقد قامت الباحثة ببناء المقياس وإعادة تقنيه على البيئة الفلسطينية استناداً إلى فهمها للإطار النظري للمساندة الاجتماعية وتعريفها الإجرائي لهذا المفهوم وهو مجموعة الروابط الاجتماعية التي يشعر بها المرشد الطلابي من جانب كل من إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمعلمين والتي تمدّه بالدعم والسند العاطفي في كل ما يتعلق بجوانب عمله. وقد تم بناء المقياس بناءً هذا المفهوم للمساندة الاجتماعية، وقد اشتمل المقياس على بعدي: مساندة الأسرة والزملاء، وقد بلغت عدد فقرات المقياس (65) فقرة، تم حذف ثمانية فقرات بناءً

على اتفاق أكثر من (80%) من المحكمين، وقد صيغت فقرات المقياس لتكون الاستجابة للمفحوصين وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الآتي: بدرجة موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً، وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والايجابي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:

موافق جداً: خمس درجات

موافق: أربع درجات

محايدة: ثلاث درجات

غير موافق: درجتان

غير موافق إطلاقاً: درجة واحدة

وقد عكست الأوزان للفقرات السلبية.

حيث تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع درجة المساندة الاجتماعية، أما الدرجة المنخفضة فتعبر عن انخفاض درجة المساندة الاجتماعية.

1.2.4.3 صدق مقياس المساندة الاجتماعية

استخدمت الباحثة صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض المقياس على (12) محكماً من ذوى الاختصاص كما هو ظاهر في ملحق رقم (3) بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق لا تقل (80%) بين المحكمين. حيث أخذت الباحثة بآراء المحكمين الذين أجمعوا على حذف تلك الفقرات التي لا تنسجم مع أهداف الدراسة (8 فقرات) وإعادة صياغة بعض الفقرات، حيث تم التعديل في ضوء مقترحاتهم.

1.2.4.3 ثبات مقياس المساندة الاجتماعية

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من ثبات مقياس المساندة الاجتماعية كما هو آت:
أولاً: طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية

وبفارق زمني (14) يوماً بين التطبيقين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.86) وهو معامل مرتفع ويمكن الوثوق به.

ثانياً: ثبات التجانس الداخلي (Consistency)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثة طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وقد بلغت قيمة معامل ارتباط ألفا (0.93) وهو معامل ارتباط مرتفع يمكن الوثوق به.

ثالثاً: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)، حيث تم تقسيم فقرات المقياس إلى قسمين متساويين بحيث احتوى القسم الأول على الفقرات الفردية (1، 3، 5...) واحتوى القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاستبانة (2، 4، 6...) ثم استخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (ملحم، 2002: ص310) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.88) وهذا يعتبر معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

3.4.3 مقياس اتخاذ القرار

طورت الباحثة مقياس اتخاذ القرارات بعد اطلاعها على دراسة موراي (Murray, 1980) الذي عرف اتخاذ القرار بأنه "العملية التي يتم من خلالها الاختيار بين البدائل من أجل تحقيق أهداف المنظمة" ودراسة (السبيعي، 2002)، وقد تم بناء المقياس وتقنيته للبيئة الفلسطينية وقد بلغت عدد فقرات المقياس (40) فقرة، تم حذف أربع فقرات بناء على اتفاق أكثر من (80%) من المحكمين، وقد صيغت فقرات المقياس لتكون الاستجابة للمفحوصين وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الآتي: بدرجة موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً، وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين الإيجابي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:

موافق جداً:	خمس درجات
موافق:	أربع درجات
محايدة:	ثلاث درجات
غير موافق:	درجتان
غير موافق إطلاقاً:	درجة واحدة

حيث تعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع درجة القدرة على اتخاذ القرار، أما الدرجة المنخفضة فتعبر عن انخفاض درجة القدرة على اتخاذ القرار.

1.3.4.3 صدق مقياس اتخاذ القرار

استخدمت الباحثة صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض المقياس على (12) محكماً من ذوي الاختصاص كما هو ظاهر في ملحق رقم (3) بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق لا تقل (80%) بين المحكمين. حيث أخذت الباحثة بآراء المحكمين الذين اجمعوا على حذف تلك الفقرات التي لا تتسجم مع أهداف الدراسة (4 فقرات) وإعادة صياغة بعض الفقرات، حيث تم التعديل في ضوء مقترحاتهم.

2.3.4.3 ثبات مقياس اتخاذ القرار

استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من ثبات مقياس اتخاذ القرار كما هو آتٍ:
أولاً: طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية وبفارق زمني (14) يوماً بين التطبيقين، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مرتي التطبيق، وقد بلغ (0.77) وهو معامل مرتفع ويمكن الوثوق به.
ثانياً: ثبات التجانس الداخلي (Consistency)، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثة طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وقد بلغت قيمة معامل ارتباط ألفا (0.82)، وهو معامل ارتباط مرتفع يمكن الوثوق به.

ثالثاً: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)، حيث قسمت فقرات المقياس إلى قسمين متساويين بحيث احتوى القسم الأول على الفقرات الفردية (1، 3، 5...) واحتوى القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاستبانة (2، 4، 6...)، ثم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (ملحم، 2002: ص310) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.78)، وهذا يعتبر معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

من أجل تنفيذ الدراسة قامت الباحثة بإجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- 1- التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
- 2- الحصول على موافقة مديريات التربية والتعليم في محافظات رام الله، الخليل، بيت لحم لإجراء الدراسة من أجل جمع المعلومات التي تسهل الوصول للمبحوثين وكذلك السماح للباحثة بتوزيع الاستبانة عليهم.
- 3- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- 4- قامت الباحثة بتوزيع مقاييس الدراسة وجمعها بنفسها.
- 5- بلغت حصيلة الاستبيانات المسترجعة (122) استبانة.
- 6- فرزت الاستبيانات المستوفية لشروط الاستجابة والبالغ عددها (122) استبانة واستبعدت (2) من الاستبيانات لعدم استيفاء شروط الاستجابة.
- 7- بوبت البيانات ورمزت ثم أدخلت إلى الحاسوب.
- 8- عولجت البيانات إحصائياً.

6.3 متغيرات الدراسة

1.6.3 المتغيرات المستقلة Independent Variables

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية:

الجنس:	ذكر، أنثى.
المؤهل العلمي:	دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس.
سنوات الخبرة:	أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أعلى من 10 سنوات.
طبيعة المدرسة:	حكومية، خاصة، وكالة الغوث.

2.6.3 المتغيرات التابعة Dependent Variables

وتمثلت في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقاييس الدراسة والمتمثلة بمقياس فاعلية الذات ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس اتخاذ القرار.

7.3 المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدمت برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent t-test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الجنس.
3. تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis Variance) لفحص الفرضية المتعلقة بدراسة متغير المؤهل العلمي، المعدل التراكمي، مكان السنة.
4. اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.
5. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات واختبار الفرضيات.
6. اختبار كولومجروف- سمرنوف لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا (1- Sample K-S).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، ومن أجل التأكد من اعتدالية التوزيع لبيانات العينة من أجل تحديد الطرق الإحصائية التي سيتم استخدامها لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف (1-Sample K-S)).

يوضح جدول رقم (1.4) نتائج اختبار كولمجروف- سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً حيث يتبين أن قيمة مستوى المعنوية لكل من مقاييس الدراسة أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$)، وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

جدول 1.4: اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample K-S)

المقياس	قيمة الاختبار Z	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	1.181	0.123
المساندة الاجتماعية	1.099	0.179
اتخاذ القرار	1.877	0.07

وقد اعتمد مفتاح تصحيح التالي للتعرف على نتائج الدراسة وذلك كما هو وارد في الجدول (2.4):

جدول 2.4: النسب المئوية درجة الموافقة ودرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار

النسبة المئوية	درجة فاعلية الذات درجة المساندة الاجتماعية درجة اتخاذ القرار
أقل من 50%	قليلة جداً
من 50-59.9%	قليلة
من 60-69.9%	متوسطة
من 70-79.9%	كبيرة
80% فأكثر	كبيرة جداً

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

ما درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم؟
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة فاعلية الذات، لاستجابات المبحوثين، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة فاعلية الذات، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (3.4):

جدول 3.4: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري ودرجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة الفاعلية

الدرجة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب
كبيرة جدا	82.83	.66479	4.1417	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك	1
كبيرة جدا	81.83	.78853	4.0917	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم	2
كبيرة جدا	80.66	.64734	4.0333	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع	3
كبيرة	79.66	.50182	3.9833	زملائي يتقون في مهاراتي المهنية	4
كبيرة	79.66	.44878	3.9833	أتعامل مع جميع العقبات التي تواجهني	5
كبيرة	78.66	.69492	3.9333	أستطيع تحمل كثير من المسؤوليات	6
كبيرة	78.13	.64034	3.9068	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات	7
كبيرة	77.16	.47271	3.8583	أثق في قدراتي للتعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	8
كبيرة	77.00	.51286	3.8577	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب	9
كبيرة	76.83	.54996	3.8417	أتمكن من حل المشكلات التي تواجهني	10
كبيرة	76.83	.54996	3.8417	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أكون في مأزق ما	11
كبيرة	76.50	.60339	3.8250	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد	12
كبيرة	76.33	.51829	3.8167	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات	13

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الاتحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
14	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني	3.8155	.47809	76.00	كبيرة
15	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها	3.7917	.62033	75.83	كبيرة
16	يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان	3.7833	.66337	75.66	كبيرة
17	يلجأ لي زملائي لحل مشكلاتهم	3.7333	.63157	74.66	كبيرة
18	يقتنع زملائي بآرائي	3.7250	.48442	74.50	كبيرة
19	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة	3.7250	.59356	74.50	كبيرة
20	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي	3.7167	.67592	74.33	كبيرة
21	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا	3.7154	.66862	74.00	كبيرة
22	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة	3.7143	.54387	74.00	كبيرة
23	أحافظ على اتزاني في المواقف الصعبة	3.7121	.57394	74.00	كبيرة
24	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها	3.6750	.52119	73.50	كبيرة
25	سوف أصل إلى مكانه مرموقة في هذا المجتمع	3.6167	.77982	72.33	كبيرة
26	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي	3.5110	.63511	70.00	كبيرة
27	يمكنني تحقيق كثير من المفاجآت	3.4333	.64474	68.66	متوسطة
28	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به	3.4083	.93031	68.16	متوسطة
29	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع الأسلوب نفسه	3.3750	.81025	67.50	متوسطة
30	يسهل علي الوصول لأي هدف مهما كان بعيدا	3.3167	.62151	66.33	متوسطة
31	العقبات تحول بيني وبين تحقيق أهدافي	2.8667	.84945	57.33	قليلة
32	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية	2.7417	1.09618	54.83	قليلة
33	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة	2.5833	.94898	51.66	قليلة
34	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء	2.5417	1.00332	50.83	قليلة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الاتحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الفاعلية
35	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد	2.3667	1.09186	47.33	قليلة جدا
36	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة	2.3333	.95560	46.66	قليلة جدا
37	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة	2.2917	1.08771	45.83	قليلة جدا
38	يصعب علي الوصول إلى أهدافي	2.2417	.88873	44.83	قليلة جدا
39	إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه	2.2250	.79349	44.51	قليلة جدا
40	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية	2.1750	.75217	43.50	قليلة جدا
41	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حدوده	2.1583	.77780	43.16	قليلة جدا
42	يقل زملائي من قدراتي المهنية	2.1250	.96635	42.50	قليلة جدا
43	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني	2.0833	.92203	41.66	قليلة جدا
44	أترك حقي مهما كان مع أي إنسان	1.9583	1.02405	39.16	قليلة جدا
	الدرجة الكلية لفاعلية الذات	3.2495	.27285	64.99	متوسطة

يتضح من الجدول (3.4) أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرات من (1-3) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (82.8% - 80.6%)، وقد كانت درجة الفاعلية كبيرة على الفقرات (4-26) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (79.6% - 70.0%)، وقد كانت درجة الفاعلية متوسطة على الفقرات (27-30) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (68.6% - 66.3%)، وقد كانت درجة الفاعلية قليلة على الفقرات (31-34)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (57.3% - 50.8%)، وقد كانت درجة الفاعلية قليلة جدا على الفقرات (35-44)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (47.3% - 39.1%)، أما الدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى المرشدين التربويين على جميع الفقرات فقد كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات (64.9%).

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

ما درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة المساندة الاجتماعية، لاستجابات المبحوثين، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة المساندة الاجتماعية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (4.4):

جدول 4.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة المساندة الاجتماعية لدى

المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة المساندة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المساندة
1	مساندة مدير المدرسة للمرشد التربوي تسهل نجاحه في عمله	4.2417	63505.	84.83	كبيرة جدا
2	مساندة المعلمين للمرشد التربوي تسهل عمله	4.2250	64120.	84.50	كبيرة جدا
3	مساندة إدارة المدرسة للمرشد التربوي لها دور كبير في إبراز جهوده	4.1167	59668.	82.33	كبيرة جدا
4	تتفهم إدارة المدرسة طبيعة عمل المرشد التربوي	3.8500	.68169	77.00	كبيرة
5	إدارة المدرسة تقدم العون والمساعدة لإنجاح عمل المرشد التربوي	3.8410	.64300	76.00	كبيرة
6	يلجأ المعلمون إلى المرشد التربوي مباشرة عند حدوث مشكلات مع الطلاب	3.7083	.71474	74.16	كبيرة
7	تعزز إدارة المدرسة من دور المرشد التربوي داخل المدرسة	3.6500	.84664	73.00	كبيرة
8	تتضمن إدارة المدرسة جهود المرشد التربوي داخل المدرسة	3.6167	.70034	72.33	كبيرة
9	ضعف أداء إدارة المدرسة بضعف من عمل المرشد التربوي	3.6041	1.0322	72.00	كبيرة
10	تساعدني إدارة المدرسة في تهيئة البيئة المناسبة لعمل المرشد التربوي	3.6021	.80335	72.00	كبيرة
11	تراعى إدارة المدرسة حقوقي كمرشد تربوي	3.6011	.86384	72.00	كبيرة
12	يثق أولياء أمور الطلبة في إمكانات المرشد التربوي	3.6000	.69088	72.00	كبيرة
13	ترفع إدارة المدرسة من معنويات المرشد التربوي	3.5833	.80527	71.66	كبيرة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المساندة
14	يتواصل أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي عند الحاجة	3.5500	.65913	71.00	كبيرة
15	يبيد المعلمون رأيهم للمرشد التربوي حول الإيجابيات والسلبيات الخاصة بعمل المرشد	3.5333	.68518	70.66	كبيرة
16	تقليل مساندة إدارة المدرسة للمرشد التربوي يحد من أدائه لمهمته	3.5167	1.1300	70.33	كبيرة
17	يثمن المعلمون جهود المرشد التربوي داخل المدرسة	3.500	.76696	70.00	كبيرة
18	توفر إدارة المدرسة الإمكانيات اللازمة لعمل المرشد التربوي	3.4833	.88861	69.66	متوسطة
19	يفصح أولياء أمور الطلاب عن المشكلات الخاصة بأبنائهم	3.4583	.72060	69.16	متوسطة
20	يتفهم ولي أمر الطالب عمل المرشد	3.4417	.76472	68.83	متوسطة
21	يتفهم المعلمون طبيعة عمل المرشد التربوي	3.3750	.82056	67.50	متوسطة
22	لأولياء أمور الطلبة جهود كبيرة في مساندة المرشد التربوي لأداء عمله	3.375	.91727	67.50	متوسطة
23	يقدم المعلمون المساعدة للمرشد التربوي	3.3667	.81924	67.33	متوسطة
24	يتعاون أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي	3.3583	.73102	67.16	متوسطة
25	يساعد المعلمون المرشد التربوي في حل مشكلات الطلاب	3.3000	.80544	66.00	متوسطة
26	يعزز المعلمون في نفوس الطلاب أهمية عمل المرشد التربوي	3.2750	.77744	65.50	متوسطة
27	يرفع أولياء أمور الطلاب من معنويات المرشد التربوي	3.2250	.88368	64.50	متوسطة
28	يشارك المعلمون في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي	3.2000	.74020	64.00	متوسطة
29	يساعدني أولياء الأمور في حل مشكلات أبنائهم	3.1917	.79172	63.83	متوسطة
30	يغرس أولياء أمور الطلاب في نفوس أبنائهم أهمية عمل المرشد التربوي	3.1917	.85303	63.83	متوسطة
31	يجهل أولياء أمور الطلاب أهمية إعطاء المرشد التربوي للمعلومات الكافية	3.050	.72006	61.00	متوسطة
32	عدم ارتياح المرشد التربوي لوضعه الاجتماعي يصعب من مهمته	3.050	1.0029	61.00	متوسطة
33	جهود المعلمين في إظهار دور المرشد التربوي غير كافية	2.8833	.83196	57.66	قليلة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المساندة
34	يتحفظ أولياء الأمور في الإفصاح للمرشد التربوي بالمشكلات الخاصة بأبنائهم	2.6833	.78840	53.66	قليلة
35	اهتمام المدرسة بإبراز دور المرشد التربوي داخل المدرسة محدود	2.6667	.89192	53.33	قليلة
36	يتردد أولياء أمور الطلبة في التوجه إلى المرشد التربوي	2.6167	.92748	52.33	قليلة
37	تهيئة إدارة المدرسة لأجواء عمل المرشد التربوي ضعيفة	2.5000	.94054	50.00	قليلة
38	تفاعل المعلمين سلبي مع برامج الإرشاد الطلابي	2.4667	.87863	49.33	قليلة جدا
39	لدى المعلمين دور سلبي تجاه عمل المرشد التربوي داخل المدرسة	2.4667	.87863	49.33	قليلة جدا
40	دور إدارة المدرسة في تقديم الإمكانيات اللازمة لعمل المرشد ضعيف	2.4532	.91532	49.00	قليلة جدا
41	دافعية المعلمين للتعاون مع المرشد التربوي ضعيفة	2.4522	.80805	49.00	قليلة جدا
42	تقبل إدارة المدرسة لعمل المرشد التربوي محدود	2.4417	.89627	48.83	قليلة جدا
43	تكلفني المدرسة ببعض الأعمال التي تمنعني من مزاولة عملي بالشكل المطلوب	2.4417	.84809	48.83	قليلة جدا
44	إدراك المعلمين لعمل المرشد التربوي ضعيف	2.4333	.90501	48.66	قليلة جدا
45	يتجاهل أولياء أمور الطلبة التعامل مع المرشد التربوي	2.4083	.91207	48.16	قليلة جدا
46	أولياء أمور الطلبة يقفون عقبة في طريق نجاح عمل المرشد التربوي	2.4083	.92123	48.16	قليلة جدا
47	يقوم المعلمون بدور المرشد التربوي داخل المدرسة	2.3833	.85192	47.66	قليلة جدا
48	تقدير أولياء أمور الطلبة لجهود المرشد التربوي ضعيفة	2.3583	.87731	47.16	قليلة جدا
49	يحد المعلمون من نشاط المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة	2.3083	.92397	46.16	قليلة جدا
50	يقلل أولياء أمور الطلاب من دور المرشد التربوي أمام أبنائهم	2.2917	.85402	45.83	قليلة جدا
51	تهمل إدارة المدرسة تقديم العون للمرشد التربوي	2.2917	.84412	45.83	قليلة جدا
52	يقلل المعلمون من أهمية عمل المرشد التربوي لدى الطلبة	2.2833	.93650	45.66	قليلة جدا
53	تهمل إدارة المدرسة الاهتمام بشخصية المرشد التربوي	2.2417	.85990	44.83	قليلة جدا

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة المساندة
54	تقلل إدارة المدرسة من جهود المرشد التربوي داخل المدرسة	2.2250	.85467	44.50	قليلة جدا
55	تفاعل إدارة المدرسة سلبي مع برامج التوجيه والإرشاد الطلابي	2.1250	.79455	42.50	قليلة جدا
56	يعدّ المعلمين سببا في إخفاق المرشد التربوي	2.1083	.77564	42.16	قليلة جدا
57	هناك صدى سلبي في نفوس أولياء الأمور لما يقدمه المرشد التربوي من خدمات في المدرسة	2.0833	.89427	41.66	قليلة جدا
	الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	3.0275	.24904	60.55	متوسطة

يتضح من الجدول (4.4) أن درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرات (1-3) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (84.8% - 82.3%)، وقد كانت درجة المساندة كبيرة على الفقرات (4-17) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (77% - 70%)، وقد كانت درجة المساندة متوسطة على الفقرات (18-32) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (69.6% - 61%). وقد كانت درجة المساندة قليلة على الفقرات (33-37) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (57.6% - 50%) وقد كانت درجة المساندة قليلة جداً على الفقرات (38-57) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (49.3% - 41.6%)، أما الدرجة الكلية لدرجة المساندة الاجتماعية على جميع فقرات المقياس فقد كانت متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات (60.5%).

3.1.4 نتائج السؤال الثالث

ما درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة اتخاذ القرار لاستجابات المبحوثين، ورتبت تنازلياً حسب درجة اتخاذ القرار، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (5.4):

جدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة اتخاذ القرار

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة اتخاذ القرار
1	أقدر مسئولية اتخاذ القرار	4.0667	.53031	81.33	كبيرة جداً
2	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى اقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية	3.9833	.67343	79.66	كبيرة
3	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار	3.9667	.50098	79.33	كبيرة
4	أزن النتائج المترتبة على القرار	3.9333	.54593	78.66	كبيرة
5	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار	3.925	.48788	78.50	كبيرة
6	أستطيع أن أتعرف على المشكلة	3.9167	.55886	78.33	كبيرة
7	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق	3.9083	.42989	78.16	كبيرة
8	أتحمل مسئولية الفشل في قرار خاطئ	3.9083	.57971	78.16	كبيرة
9	أحدد إيجابيات وسلبيات القرار	3.8917	.54689	77.83	كبيرة
10	عندما أتخذ قراراً أتابعه لتنفيذه	3.8833	.47071	77.66	كبيرة
11	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار	3.8333	.45528	76.66	كبيرة
12	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيان لاتخاذ القرار الناجح	3.8167	.48478	76.33	كبيرة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة اتخاذ القرار
13	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة	3.8167	.54976	76.33	كبيرة
14	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ قرار	3.7917	.50035	75.83	كبيرة
15	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار	3.7167	.63753	74.33	كبيرة
16	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي أحد المشاركين في اتخاذ القرار وزناً	3.5917	.60106	71.83	كبيرة
17	جمع البيانات مكتوباً يستغرق وقتاً طويلاً	3.5833	.84598	71.66	كبيرة
18	اعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار	3.4667	.64734	69.33	متوسطة
19	أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار	3.4250	.68185	68.50	متوسطة
20	أواجه الاختلافات في ميول الأفراد واتجاهاتهم بوضع مبادئ عامة	3.4250	.69406	68.50	متوسطة
21	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة	3.3917	.88209	67.83	متوسطة
22	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها	3.3750	.68676	67.50	متوسطة
23	يثير غضب الأعضاء تمييز القائد أحد الأعضاء علناً من أجل اقتراحه	3.3750	.76765	67.50	متوسطة
24	أعود لقراراتي المتخذة سابقاً مرة ثانية	3.2333	.75296	64.66	متوسطة
25	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة	3.0917	.72176	61.83	متوسطة
26	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسئولية النتائج المترتبة على هذا القرار	2.8750	.81542	57.50	قليلة
27	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتتي	2.8750	.94879	57.50	قليلة

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة اتخاذ القرار
28	أتردد عند اتخاذ قرار ما	2.7250	.87891	54.50	قليلة
29	أؤخر اتخاذي للقرار لأني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه	2.6917	.82804	53.83	قليلة
30	أعاني من ندرة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار	2.6917	.81782	53.83	قليلة
31	أسمح للأراء السابقة أن تؤثر على قراراتي	2.6083	.96402	52.16	قليلة
32	أراجع في قراري بعد اتخاذه	2.5667	.97647	51.33	قليلة
33	معظم القرارات التي اتخذها تكون فردية	2.5250	.85957	50.50	قليلة
34	عند اتخاذي لقرار أعاني علنا من الشك في خطئه أو صوابه	2.5000	.86966	50.00	قليلة
35	تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف	2.0917	1.0611	41.83	قليلة جدا
36	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي	1.9250	1.0703	38.50	قليلة جدا
	الدرجة الكلية لاتخاذ القرار	3.2110	.35372	64.22	متوسطة

يتضح من الجدول (5.4) أن درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرة (1) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرة (81.3%)، وقد كانت درجة اتخاذ القرار كبيرة على الفقرات (2-17) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرات ما بين (79.6% - 71.6%)، وقد كانت درجة اتخاذ القرار متوسطة على الفقرات (19-25) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرات ما بين (69.6% - 61.8%). وقد كانت درجة اتخاذ القرار قليلة على الفقرات (26-34)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرات ما بين (57.5% - 50%). وقد كانت درجة اتخاذ القرار قليلة جداً على الفقرات (35-36) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرات ما بين (41.8% - 38.5%). أما الدرجة الكلية لدرجة اتخاذ القرار على جميع فقرات المقياس فقد كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات الباحثين على هذه الفقرات (64.2%).

4.1.4 نتائج فرضيات الدراسة

1.4.1.4 نتائج الفرضيتين الأولى والثانية

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين.

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة المساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين.

ومن أجل فحص الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (6.4) يبين ذلك:

جدول (6.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة فاعلية الذات وبين درجة المساندة الاجتماعية

واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين

المتغيرات		فاعلية الذات	المساندة الاجتماعية	اتخاذ القرار
فاعلية الذات	معامل ارتباط بيرسون	1	.692**	.613**
	مستوى الدلالة		0.00	0.00
المساندة الاجتماعية	معامل ارتباط بيرسون	.692**	1	.687**
	مستوى الدلالة	0.00		0.00
اتخاذ القرار	معامل ارتباط بيرسون	.613**	.687**	1
	مستوى الدلالة	0.00	0.00	

**دال إحصائيا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (6.4) ما يلي:

1- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة فاعلية الذات وبين درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.69) بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه وكلما ازدادت درجة المساندة الاجتماعية ازدادت درجة فاعلية الذات.

2- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة فاعلية الذات وبين درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون

بينهما (0.61) بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه وكلما ازدادت درجة فاعلية الذات ازدادت درجة اتخاذ القرار.

3- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين درجة المساندة الاجتماعية وبين درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.68)، بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية. وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه وكلما ازدادت درجة المساندة الاجتماعية ازدادت درجة اتخاذ القرار.

2.4.1.4 نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس. ومن أجل فحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) كما هو واضح في الجدول رقم (7.4).

الجدول 7.4: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى

المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة المحسوب	(ت) المحسوبة	مرشدة (ن=54)		مرشد (ن=66)		الجنس المقاييس
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.169	1.383	.22228	3.2115	.30633	3.2805	فاعلية الذات
0.089	1.716	.20926	2.9847	.27400	3.0625	المساندة الاجتماعية
0.094	1.688	.27987	3.1512	.39974	3.2599	اتخاذ القرار

* دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$) * بدرجة حرية (128)

يتضح من الجدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس على

التوالي (0.16، 0.08، 0.09)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$). أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

3.4.1.4 نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ومن أجل فحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ومن ثم استخدمت تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والجدول (8.4) و(9.4) تبينان ذلك:

جدول 8.4: المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فاعلي
	المتوسط	المتوسط	المتوسط
فاعلية الذات	3.2175	3.2812	3.3634
المساندة الاجتماعية	2.9996	3.0778	3.1241
اتخاذ القرار	3.1643	3.2676	3.3762

يتضح من خلال الجدول (8.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول 9.4: نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ

القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	.422	2	.211	2.923	*0.05
	داخل المجموعات	8.438	117	.072		
	المجموع	8.860	119			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	.313	2	.156	2.589	0.07
	داخل المجموعات	7.068	117	.060		
	المجموع	7.381	119			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	.893	2	.446	3.731	*0.02
	داخل المجموعات	13.996	117	.120		
	المجموع	14.889	119			

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يتضح من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (0.07) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة $(0.05 > \alpha)$ أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $(0.05 > \alpha)$ في درجة المساندة الاجتماعية، أما بالنسبة لمقياس فاعلية الذات واتخاذ القرار فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.02، 0.05) وهذه القيمة أقل أو تساوي قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة $(0.05 > \alpha)$ أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق جوهرية. ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق أتبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (10.4) يبين ذلك:

جدول 10.4: نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار تبعاً

لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المقارنات	المتوسط	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فاعلي
فاعلية الذات	دبلوم	3.2175			
	بكالوريوس	3.2812			
	ماجستير فاعلي	3.3634	-0.14592*		
اتخاذ القرار	دبلوم	3.1643			
	بكالوريوس	3.2676			
	ماجستير فاعلي	3.3762	-0.21193*		

* دال إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يتضح من خلال نتائج الجدول (10.4) وجود فروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار بين دبلوم وماجستير فاعلي لصالح ماجستير فاعلي. وعدم وجود فروق جوهرية على باقي مستويات المتغيرات.

4.4.1.4 نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ومن أجل فحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ومن ثم استخدمت تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والجدول (11.4) و(12.4) تبينان ذلك:

جدول 11.4: المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين

التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	(5-10) سنوات	أكثر من (10) سنوات
فاعلية الذات	المتوسط	المتوسط	المتوسط
	3.2622	3.1698	3.3341
المساندة الاجتماعية	3.1562	2.9455	3.0420
اتخاذ القرار	3.2235	3.1817	3.2372

يتضح من خلال الجدول (11.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول 12.4: نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ

القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	.630	2	.315	4.476	**0.01
	داخل المجموعات	8.230	117	.070		
	المجموع	8.860	119			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	.793	2	.396	7.039	**0.00
	داخل المجموعات	6.588	117	.056		
	المجموع	7.381	119			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	.077	2	.038	.303	0.73
	داخل المجموعات	14.812	117	.127		
	المجموع	14.889	119			

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ ** دال إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتضح من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (0.73) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة $(0.05 \geq \alpha)$ ، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة اتخاذ القرار. أما بالنسبة لمقياس فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.01، 0.00) وهذه القيم أقل أو تساوي قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة $(0.05 \geq \alpha)$ ، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق جوهرية. ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق أتبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول 13.4: نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية

تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	المقارنات	المتوسط	أقل من (5) سنوات	(10-5) سنوات	أكثر من (10) سنوات
فاعلية الذات	أقل من (5) سنوات	3.2622			
	(10-5) سنوات	3.1698			
	أكثر من (10) سنوات	3.3341		*0.16430-	
المساندة الاجتماعية	أقل من (5) سنوات	3.1562		*0.21072-	
	(10-5) سنوات	2.9455			
	أكثر من (10) سنوات	3.0420			

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

يتضح من خلال نتائج الجدول (13.4) ما يلي:

- وجود فروق في درجة فاعلية الذات بين 10-5 سنوات وبين أكثر من 10 سنوات لصالح 10 سنوات فأعلى.
- وجود فروق في درجة المساندة الاجتماعية بين 10-5 سنوات وبين أقل من 5 سنوات لصالح أقل من 5 سنوات.
- عدم وجود فروق جوهرية على باقي مستويات المتغيرات.

5.4.1.4 نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة. ومن أجل فحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة ومن ثم استخدمت تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في درجة

فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة والجدول (14.4) و(15.4) تبينان ذلك:

جدول 14.4: المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة

طبيعة المدرسة	وكالة غوث	حكومية	خاصة
	المتوسط	المتوسط	المتوسط
فاعلية الذات	3.3469	3.2508	3.1801
المساندة الاجتماعية	3.1073	3.0279	2.9715
اتخاذ القرار	3.2838	3.2565	3.0975

يتضح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول 15.4: نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة

طبيعة المدرسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	.444	2	.222	3.085	*0.04
	داخل المجموعات	8.416	117	.072		
	المجموع	8.860	119			
المساندة الاجتماعية	بين المجموعات	.294	2	.147	2.429	0.093
	داخل المجموعات	7.086	117	.061		
	المجموع	7.381	119			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	.757	2	.378	3.134	*0.04
	داخل المجموعات	14.132	117	.121		
	المجموع	14.889	119			

* دال إحصائياً عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ ** دال إحصائياً عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتضح من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة (0.09) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة

المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة. أما بالنسبة لمقاييس فاعلية الذات واتخاذ القرار فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.04، 0.04) وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق جوهرية. ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق أتبع تحليل التباين الأحادي باختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول 16.4: نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار تبعاً

لمتغير طبيعة المدرسة

المقياس	المقارنات	المتوسط	وكالة غوث	حكومية	خاصة
فاعلية الذات	وكالة غوث	3.3469			-0.16675*
	حكومية	3.2508			
	خاصة	3.1801			
اتخاذ القرار	وكالة غوث	3.2838			-0.18624*
	حكومية	3.2565			
	خاصة	3.0975			

* دال إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$)

يتضح من خلال نتائج الجدول (16.4) ما يلي:

- وجود فروق في درجة فاعلية الذات بين خاصة وبين وكالة الغوث لصالح وكالة الغوث.
- وجود فروق في درجة اتخاذ القرار بين خاصة وبين وكالة الغوث لصالح وكالة الغوث.
- عدم وجود فروق جوهرية على باقي مستويات المتغيرات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة نتائج أسئلة الدراسة.

▪ مناقشة نتائج السؤال الأول.

▪ مناقشة نتائج السؤال الثاني.

▪ مناقشة نتائج السؤال الثالث.

- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

▪ مناقشة نتائج الفرضيتين الأولى والثانية.

▪ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

▪ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

▪ مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

▪ مناقشة نتائج الفرضية السادسة.

- التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية في محافظات رام الله وبيت لحم والخليل، في ضوء متغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، طبيعة المدرسة)، وذلك من خلال توضيح المفاهيم النظرية في الفصل الثاني من الدراسة والاستنتاجات التي يتم التوصل إليها في الفصل الرابع للوصول إلى تفسير شامل لنتائج الدراسة. وفي هذا الفصل ستقوم الباحثة بعرض طريقة تفسير ومناقشة النتائج وفق الترتيب الذي عرضت فيه النتائج في الفصل الرابع، وفي نهاية هذا الفصل سوف تتوجه الباحثة بعدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم؟ توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (3.4) أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرات من (1-3) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (82.8% - 80.6%)، وقد كانت درجة الفاعلية كبيرة على الفقرات (4-26) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (79.6% - 70.0%)، وقد كانت درجة الفاعلية متوسطة على الفقرات (27-30) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (68.6% - 66.3%). وقد كانت درجة الفاعلية قليلة على الفقرات (31-34)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (57.3% - 50.8%). وقد كانت درجة الفاعلية قليلة جداً على الفقرات (35-44)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات على التوالي (47.3% - 39.1%). أما الدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى المرشدين التربويين على جميع

الفقرات فقد كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات (64.9%).

وتعزو الباحثة نتائج درجة فعالية الذات لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم، والتي أظهرت نتيجة متوسطة على الدرجة الكلية بنسبة (64.9%) أن لديهم قدراً من الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم حيال المواقف الصعبة التي تحتاج تدخلات سريعة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الإطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسات (صالح، 1994)، (عبد القادر، 2003)، (Massom, 2004)، (Bruke, 2005)، (الحربي، 2006)، والتي أظهرت نتائجها درجات إيجابية حول فعالية الذات واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (دريبن، 2005) بعدم وجود فروق لفاعلية الذات على أي من المتغيرات في الدراسة.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم؟ توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (4.4) أن درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرات (1-3) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (84.8% - 82.3%)، وقد كانت درجة المساندة كبيرة على الفقرات (4-17) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (77% - 70%)، وقد كانت درجة المساندة متوسطة على الفقرات (18-32) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (69.6% - 61%). وقد كانت درجة المساندة قليلة على الفقرات (33-37) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (57.6% - 50%) وقد كانت درجة المساندة قليلة جداً على الفقرات (38-57) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (49.3% - 41.6%)، أما الدرجة الكلية لدرجة المساندة الاجتماعية على جميع فقرات المقياس فقد كانت متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات (60.5%).

وتعزو الباحثة نتائج درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم، والتي أظهرت نتيجة متوسطة على الدرجة الكلية بنسبة (60.5%) أن لديهم نوع من المساندة الاجتماعية يتلقونها ممن حولهم في مجال عملهم الإرشادي قد تكون من المدرسة المتمثلة بالإدارة والمعلمين بالإضافة لأولياء الأمور، ولكنهم بحاجة لمصادر دعم أكبر من ذلك ليتمكنوا من أداء عملهم على أكمل وجه دون ممارسة أي ضغوط على أعمالهم ونشاطاتهم الإرشادية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسات: (Sholts, 1983)، (Norris Murrell, 1984)، (دياب، 2006)، والتي أظهرت نتائجها درجات إيجابية حول المساندة الاجتماعية ولم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة المتعلقة بالمساندة الاجتماعية.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم؟

توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (5.4) أن درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين كانت كبيرة جداً على الفقرة (1) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرة (81.3%)، وقد كانت درجة اتخاذ القرار كبيرة على الفقرات (2-17) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (79.6% - 71.6%)، وقد كانت درجة اتخاذ القرار متوسطة على الفقرات (19-25) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (69.6% - 61.8%). وقد كانت درجة اتخاذ القرار قليلة على الفقرات (26-34)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (57.5% - 50%). وقد كانت درجة اتخاذ القرار قليلة جداً على الفقرات (35-36) حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات ما بين (41.8% - 38.5%). أما الدرجة الكلية لدرجة اتخاذ القرار على جميع فقرات المقياس فقد كانت متوسطة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على هذه الفقرات (64.2%).

وتعزو الباحثة نتائج درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين في محافظات رام الله والخليل وبيت لحم والتي أظهرت نتيجة متوسطة على الدرجة الكلية بنسبة (64.2%)، حيث كانت النتيجة متقاربة وبدرجة متوسطة مع نتائج كلاً من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية وهذا يدل على أن عملية اتخاذ القرار تتبع بشكل كبير فعالية الذات والمساندة الاجتماعية كما تظهر نتائج الدراسة الحالية وإن قدرة المرشدين التربويين على اتخاذ القرار نوعاً مقبولة نتيجة العوامل الداخلية والخارجية التي لها تأثير كبير على قدرتهم على اتخاذ قرارات جريئة وصعبة في مجال العمل الإرشادي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسات: (Coulson & Strickland, 1983)، (Heigan, 2000)، (سنبل، 1994)، والتي أظهرت نتائجها درجات إيجابية حول اتخاذ القرار ولم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة المتعلقة باتخاذ القرار.

2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيتين الأولى والثانية

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين.

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة المساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين.

توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (6.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة فاعلية الذات وبين درجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.69) بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه كلما ازدادت درجة المساندة الاجتماعية ازدادت درجة فاعلية الذات.

2- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين درجة فاعلية الذات وبين درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.61) بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه وكلما ازدادت درجة فاعلية الذات ازدادت درجة اتخاذ القرار.

3- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) بين درجة المساندة الاجتماعية وبين درجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.68)، بينما بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب من العينة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية. وقد كانت هذه العلاقة طردية إيجابية، أي أنه كلما ازدادت درجة المساندة الاجتماعية ازدادت درجة اتخاذ القرار.

وتعزو الباحثة نتائج الفرضيتين سابق الذكر بوجود علاقة طردية إيجابية بين كل من اتخاذ القرار وفعالية الذات والمساندة الاجتماعية، أي أن اتخاذ القرار السليم الذي سيتخذه المرشد التربوي لن يتم إلا على أرضية سليمة ومتماسكة أساسها فعالية ذات جريئة مستمدة من مساندة اجتماعية من المحيط الخارجي المتعلق بالعمل الإرشادي سواءً أكانت الجهة إدارة المدرسة أم المعلمين أم أولياء الأمور، لذلك حتى يتسنى للمرشد التربوي التحلي بصفات المرشد الناجح والقادر على اتخاذ القرار السليم يجب أن تتوافر لديه فعالية ذات ومساندة اجتماعية وحسب نتيجة هذه الدراسة بأن فعالية الذات تتحقق أكثر وأكثر بتوافر مساندة اجتماعية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة: (عبد القادر، 203)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين بين فعالية الذات وعملية اتخاذ القرار ودراسة (Burk, 2005) التي أظهرت نتائجها فروق دالة إحصائية بين فعالية الذات والمساندة الاجتماعية.

2.2.5 نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس. توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس على التوالي (0.16، 0.08، 0.09)، وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$). أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة نتائج الفرضية بعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، أن المرشدين التربويين ذكوراً كانوا أو إناثاً ليس له أي تأثير على عملية اتخاذ القرار في العمل الإرشادي حيث إذا توافرت الظروف الكافية للمرشد التربوي بغض النظر عن جنسه سيتمكن من اتخاذ قرار بكل سهولة فيما كان الأنثى أن تتقن العمل الإرشادي أفضل من الذكر إذا توفرت لديها فعالية ذات ومساندة اجتماعية ومقدرة على اتخاذ القرار والعكس صحيح أيضاً، فالفكرة هنا تكمن بالظروف المتوافرة للمرشد التربوي إذا توفرت فسينتقن عمله ويستطيع اتخاذ وصنع القرار الذي يريد.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة: (سنبل، 1994)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذكوراً أو إناث في عملية صنع القرار، وتختلف هذه الدراسة مع كلاً من دراسة (عبد القادر، 2003) ودراسة (الحربي، 2006) التي أظهرتا نتائج ذات فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في عملية اتخاذ القرار وفعاليتها الذات.

3.2.5 نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (0.07) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$) أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة المساندة الاجتماعية، أما بالنسبة لمقياس فاعلية الذات واتخاذ القرار، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.05، 0.02) وهذه القيمة أقل أو تساوي قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$) أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار بين دبلوم وماجستير فأعلى لصالح ماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي مستويات المتغيرات الجدول (10.4) يوضح ذلك.

تعزو الباحثة نتائج هذه الفرضية بعدم وجود فروق داله إحصائياً في درجة المساندة الاجتماعية فهذه نتيجة واقعية ومقبولة حيث أن تدني أو ارتفاع المستوى التعليمي ليس له تأثير في توفر ظروف المساندة الاجتماعية من عدمه، ممكن أن يكون مرشد تربوي مؤهله العلمي دبلوم ولديه مساندة اجتماعية عالية في محيطه وممكن أيضاً أن تتوفر المساندة لمرشد تربوي مؤهله العلمي ماجستير، فالظروف عندما تتوفر لا يهم ستتوفر لمؤهل علمي عالي أو متدني فهي ستتوفر للشخص الذي يعمل في مجال الإرشاد ويحمل مؤهل علمي يسمح له بممارسته.

أما بالنسبة لدرجة فاعلية الذات واتخاذ القرار فالنتائج أظهرت وجود فروق جوهرية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير فأعلى، يعني ذلك كلما تمكن المرشد التربوي من إثراء نفسه بالمعلومات بالدراسة والاطلاع سيغذي قدراته أكثر ويتفوق في مجال عمله الإرشادي وينمي الفاعلية الذاتية الخاصة به ويصبح لديه مسؤولية كبيرة وعالية في اتخاذ القرارات وبإمكانه اتخاذها بسهولة مع توافر المساندة الخاصة له، فمستوى فاعلية الذات للمرشد التربوي الذي يحمل مؤهل

الماجستير ستكون أفضل ممن يحملون البكالوريوس والدبلوم ومقدرتهم على اتخاذ القرار ستكون أكبر حسب نتائج هذه الدراسة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة: (سنبل، 1994)، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذكوراً أو إناث في البعد الأكاديمي والمجموع لدى العينة الكلية للدراسة في درجة فعالية الذات ومع دراسة (العيسى، 1993) وجود فروق دالة إحصائية في الذي لديهم مؤهل علمي عالي في اتخاذ القرارات الاستراتيجية أو التكتيكية أو اليومية، واتفقت أيضاً مع دراسة (Heigan, 2000) بوجود فروق دالة إحصائية بواقع عملية اتخاذ القرار على مستوى مدارس التعليم العام، ومع دراسة (الحربي، 2006) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والمستوى العلمي، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (Norris Murrel, 1984) حيث أظهرت فروق دالة إحصائية بما يخص المساندة الاجتماعية أن ذوي المؤهلات العلمية العليا لديهم مساندة أكبر وأقل شعوراً بالاكتمال على عكس الدراسة الحالية.

4.2.5. نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (0.73) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة اتخاذ القرار باختلاف سنوات الخبرة للمرشدين التربويين. أما بالنسبة لمقياس فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.01، 0.00) وهذه القيم أقل أو تساوي قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق في درجة فاعلية الذات لصالح (10) سنوات فأعلى ووجود فروق في درجة المساندة الاجتماعية لصالح أقل من (5) سنوات الجدول (13.4) يوضح ذلك.

تعزو الباحثة نتائج هذه الفرضية بعدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة اتخاذ القرار تعزى لمتغير سنوات الخبرة فسنوات الخبرة لدى المرشد ليس لها أي تأثير على عملية اتخاذ القرار، فالمرشد المبتدئ وسنوات عمله بالعمل الإرشادي قليلة بإمكانه أخذ القرارات المناسبة الصلبة والقوية دون الحاجة لسنوات كثيرة لعمل ذلك إذا توافرت له الظروف المناسبة لذلك من دراسة وفعالية ذاتية ومساندة اجتماعية عالية فيإمكانه النجاح بالفعل.

أما بالنسبة لكلاً من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية فقد أظهرت بوجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة فعالية الذات أظهرت فروق لصالح (10) سنوات فما فوق فكانت نتيجة في مكانها، فكما ازداد العمل وأصبح لدى المرشد التربوي سنوات خبرة أكبر تزداد فعالية الذات لديه فتراكم الخبرات والتجارب بمواجهة المشاكل والبحث عن طرق لمعالجتها ستزداد الخبرة. ويستطيع المرشد التربوي تكوين شخصية قوية قادرة على مواجهة الكثير من المعوقات نتيجة تكرارها والتعلم من الاخطاء ومحاولة تصحيحها ونقلها للأجيال اللاحقة ببسر وسهولة وبالمساندة الاجتماعية أيضاً أظهرت فروق داله احصائياً لصالح أقل من (5) سنوات، فيإمكان المرشد التربوي الذي لا يملك الخبرة الكافية ولكن بمساندة اجتماعية كافية وكبيرة أن يتخذ العديد من القرارات بمساندة المحيطين به في ظروف العمل الإرشادي الإيجابية والداعمة سيتمكن من النجاح كما لو كان يملك خبرة سنوات كثيرة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أمكن للباحثة الاطلاع عليها ومراجعتها تبين أنها تتفق مع دراسة: (سنبل، 1415) في اتخاذ القرار والتي أظهرت نتائجها بعدم فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس ذكوراً أو إناث في الخبرات التدريبيية المختلفة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (العيسى، 1993) بوجود فروق دالة إحصائياً في الذي لديهم سنوات خبرة في اتخاذ القرارات الاستراتيجية أو التكتيكية أو اليومية.

5.2.5. نتائج الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة. توصلت النتائج التي عرضتها الباحثة في الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة (0.09) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05 > \alpha$) في درجة المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة. أما بالنسبة لمقاييس فاعلية الذات واتخاذ القرار فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب عليها على التوالي (0.04، 0.04) وهذه القيم أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($0.05 > \alpha$)، أي أننا نرفض الفرضية الصفرية على هذه المقاييس بمعنى وجود فروق لصالح وكالة الغوث ووجود فروق في درجة اتخاذ القرار لصالح وكالة الغوث.

تعزو الباحثة نتائج هذه الفرضية بعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة فيعود ذلك أن المدرسة سواء كانت حكومة أو خاصة أو وكالة غوث فلا يكون لذلك تأثير على درجة المساندة ولم يظهر تفاوت في طبيعة المدرسة ولكني غير متفقة مع نتائج هذه الفرضية فالمساندة الاجتماعية في المدرسة مهمة في صنع القرار التي سيتخذها المرشد التربوي وغير ذلك سيعيق عمله، أما بالنسبة لفاعلية الذات واتخاذ القرار فقد أظهرت فروق جوهرية دالة إحصائية لصالح مدارس وكالة الغوث، فالمرشد التربوي في وكالة الغوث أظهر حسب نتائج هذه الدراسة فاعلية ذات كبيرة ومقدرة عالية على اتخاذ القرار تتطلب قدرات كبيرة على المواجهة والسرعة في اتخاذ القرار أكثر من المدارس الحكومية والخاصة، فهذه المدارس مسئولة عن طلاب المخيمات الذي هم بحاجة إلى دعم نفسي ومعنوي عاليين ومرشدين تربويين يتمتعون بصفات ناجحة وقادرة على التغلب على العديد من المشاكل التي تحدث فيها.

لم يكن أي من الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة (في حدود علمها) تتحدث عن متغير طبيعة المدرسة وتأثيرها على عملية اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات، وقد يكون هذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

3.5 التوصيات

من خلال نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تنمية فاعلية الذات لدى المرشدين بسبب علاقتها باتخاذ القرار.
- تقوية المساندة الاجتماعية لدى المرشدين بسبب علاقتها باتخاذ القرار.
- تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين.
- العمل على إزالة كافة المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام المرشد بعمله على أكمل وجه.

4.5 المقترحات

تقترح الباحثة مجموعة من البحوث والدراسات العلمية الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة بخلاف فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لمعرفة علاقتها باتخاذ القرار.
- دراسة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والمسئولية الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس.
- دراسة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار ووجهة الضبط لدى المرشدين.
- دراسة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات لدى مديري المدارس.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أبو عودة، فوزي حرب .(2004). المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين كلية التربية في جامعة عين شمس وكلية العلوم التربوية، جامعة الأقصى.
- أبو عيشة، غيداء .(2007). التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أحمد، أحمد. (2003). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان عبد الحميد. (2003). الإرشاد التربوي: مفهومة، ماهيته، خصائصه. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول والرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحربي، حنان. (2006). معتقدات الكفاية العامة والاكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهاما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحريري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الخزامي، عبد الحكيم أحمد. (1998). فن اتخاذ القرار مدخل التطبيقي، القاهرة: مطابع ابن سينا، مصر.
- الخطيب، صالح أحمد. (2004). الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه، نظرياته، تطبيقاته. الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الخواجا، عبد الفتاح. (2002). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- السبيعي، على محسن. (2001). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشناوي، محمد محروس وخضر، علي السيد. (1998). الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية. القاهرة، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، مصر، ص 638-670.
- الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمن، محمد السيد. (1994). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الطبيب، مأمون. (2001). استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- العتيبي، بندر. (2007). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

- العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الاول (العدد 25)، ص121-187.
- المغيصب، عبد العزيز. (1992). الإرشاد النفسي التربوي: أهميته ومدى الحاجة إليه في المدرسة، مجلة مركز البحوث التربوية في قطر، العدد 2، ص47-72.
- الهواري، سيد. (1997). اتخاذ القرارات. القاهرة: مكتبة عين شمس، مصر.
- بخيت، زياد محمد. (1988). اتخاذ القرارات كنظرية وتطبيقية. مجلة الإدارة العامة، العدد الحادي عشر، الرياض: معهد الإدارة، ص27.
- بلبيسي، فانتة. (2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. "رسالة ماجستير غير منشورة"، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1990). سيكولوجية صنع القرار، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- درويش، إبراهيم. (1973). التحليل الإداري. القاهرة: دار النهضة العربية.
- رضوان، شعبان جاب الله وهريدي، عادل محمد. (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. مجلة علم النفس، العدد الثامن والخمسون، القاهرة، ص72.
- زهران، حامد عبد السلام. (1982). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب، مصر.

- زيدان، فيصل. (1982). اتخاذ القرارات في العلاقات الدولية، مجلة الاقتصاد والإدارة، العدد الرابع عشر، جامعة الملك عبد العزيز: كلية الاقتصاد والإدارة، ص3.

- ساعاتي، أمين. (1984). الإدارة العامة للإرشاد، السعودية.

- سنبل، فائقة عباس. (1994). مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي بجامعة أم القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى - قسم الإدارة التربوي والتخطيط.

- شقير، زينب محمود. (1993). تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول/ الثاني، ص 123-149.

- عبد القادر، صابر سفينة. (2003). فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

-الشناوي، محمد محروس وخضر، علي السيد. (1998). الاكتئاب وعلاقتة بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية. القاهرة، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، مصر، ص683-670.

-حبيب، مجدي عبد الكريم. (1997). سيكولوجية صبح القرار : مكتبة الانجلو المصرية .

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

- درويش، إبراهيم وتكلا، ليلي. (1974). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-عبدون، سيف الدين يوسف .(د.ت). مقياس اتخاذ القرار كراسة التعليمات، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، علي عبد السلام. (2000). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية. مجلة علم النفس، العدد الثالث والخمسون، القاهرة، ص6-19.

- كشميري، محمد عثمان. (1985). اتخاذ القرارات الادارية لدى مديري المدارس المتوسطة والثانوية في السعودية. دراسة ميدانية، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، المجلد الثاني جامعة الملك سعود، الرياض، ص75.

- مانع، سعيد علي. (1985). حل المشكلات. جامعة أم القرى، كلية التربية.

- النمر، سعود بن محمد و خاشقجي، هاني ومحمود، محمد وحمزاوي، محمد. (1991). الإدارة العامة، الرياض: جامعة الملك سعود- كلية العلوم الإدارية.

- هجان، علي حمزة. (2000). واقع عملية اتخاذ القرار. دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، العدد الربع والعشرون، القاهرة، عين شمس ص89.

- وزارة التربية والتعليم العالي. (2007). المرشد التربوي: مهامه ووصفة الوظيفي، نشرات الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

Brown, G. (1979). "Administration tasks practiced by school Principals and verification of their size and order". **Abstract Dissertation Abstract International**.

Crowford, A. L. (1983). "Skills Percieved to Lead to Success in Higher Education Adminstration". **American Educational Research Association**, Montreal, April .

Dentler, R. (1973). **Basic Social Problems**. U.S.A Rund Mc Nally & Company Chicago.

DerWesthuizen, P. (1996) Problems facing beginning school Principle On Kenya. Paper presented at annual meeting of American Education Research association, **ERIC** .

Glasman, N. S. (1994). **Making better decision about school problems**. New Bury Park, CA: Corwim.

Glimps, J. (1999). Comparisons of Problem Solving Processes of Education Administration leadership, Gender Decision Making University of Texas, **Dissertation Abstracts International**, Vol. 5901A, No.AA19822603, p.35.

Godfery, N. (1982)."Evaluating administrative and leadership behavior of Secondary principals in Nigeria". **Dissertation Abstracts International**. 133

Greedden, B. (1988). **A study of new found land principals of district Supervisors**. Dissertation Abstract International.

Liming, R. W. (1998). **Stress sources and coping strategies of secondary public school principals**, Un published doctoral university of Denver , internet , No AAC991358 .

Quibgey, T. (1993). **Supervisory competencies perceived by special education teacher, supervisors and principals**.

ملحق (1): أسماء المحكمين

الجامعة	التخصص	اسم المحكم	الرقم
جامعة القدس	علم نفس	د. إياد الحلاق	(1)
جامعة القدس المفتوحة	إرشاد نفسي وتربوي	د. حسني عوض	(2)
الأردن	تربية خاصة	د. ثريا دودين	(3)
جامعة القدس المفتوحة	علم اجتماع	د. عماد اشتية	(4)
جامعة القدس المفتوحة	صحة نفسية	إ. د. يوسف عواد	(5)
جامعة القدس المفتوحة	إرشاد نفسي وتربوي	د. إياد أبو بكر	(6)
جامعة القدس	إرشاد نفسي وتربوي	د. سمير شقير	(7)
جامعة القدس	علم نفس	د. عمر الريماوي	(8)
مديرية تربية رام الله	إرشاد نفسي وتربوي	أ. خولة سرحان	(9)
الشؤون الاجتماعية	إرشاد نفسي وتربوي	أ. ريما خليل	(10)
جامعة بيرزيت	مناهج بحث علمي	د. عبد الله بشارت	(11)
جامعة القدس المفتوحة	لغة عربية وآدابها (مدقق لغوي)	أ. د. حسن السلواي	(12)

ملحق (2): الاستبانة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور المحترم

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية"، وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة أضع بين أيديكم استبانة تتكون من أربعة أقسام لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، يرجى منكم التكرم بالاطلاع لإبداء الرأي في مدى صلاحية الفقرات ومناسبتها وإضافة الفقرات التي تقترحون إضافتها، مع إجراء ما ترونه من تعديلات تزيد من دقة الأداة وقياس ما وضعت لقياسه.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: هديل محمد زاحوق

إشراف: د. محمد أحمد شاهين

القسم الأول: المعلومات والبيانات الأولية

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: ذكر أنثى

سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات (5-10) سنوات أكثر من (10) سنوات

المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس ماجستير فأعلى

طبيعة المدرسة: وكالة غوث حكومية خاصة

القسم الثاني:

(أ) مقياس فاعلية الذات

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بجاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		غير منتم	منتم	غير صالحة	صالحة		
1.	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني						
2.	إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها						
3.	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني						
4.	أتمكن من حل المشكلات السهلة إذا بذلت الجهد المناسب						
5.	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي						
6.	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا						
7.	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي						
8.	يلجأ لي زملائي لحل معظم مشكلاتهم						
9.	يسهل على زملائي حل كثير من المشكلات التي يصعب علي حلها						
10.	ثقة زملائي في مهاراتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي						
11.	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة						
12.	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة						
13.	سيكون لي مستقبلا باهرا						
14.	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها						
15.	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب						
16.	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أكون في مأزق ما						
17.	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء						
18.	أستطيع المحافظة على اتزانتي في المواقف الصعبة						
19.	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان						
20.	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي						
21.	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي						
22.	يقنع زملائي بأرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		غير منتم	منتم	غير صالحة	صالحة		
23.	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع						
24.	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع نفس الأسلوب						
25.	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني						
26.	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات						
27.	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي						
28.	يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي						
29.	عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حولا كثيرة						
30.	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة						
31.	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة						
32.	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات						
33.	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها						
34.	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية						
35.	إذا اعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه						
36.	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف						
37.	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده						
38.	لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان						
39.	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية						
40.	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك						
41.	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت						
42.	سوف أصل إلى مكانه مرموقة في هذا المجتمع						
43.	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد						
44.	ليس من الصعب علي أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد						
45.	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات						
46.	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة						
47.	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم						
48.	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	صالحة	غير صالحة		
49.	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به						
50.	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة						

ب) مقياس المساندة الاجتماعية

يتضمن المقياس ثلاثة مجالات للمساندة الاجتماعية، هي: الإدارة المدرسية، والمعلمون، وأولياء الأمور.

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	صالحة	غير صالحة		
51.	يقوم المعلمون بدور المرشد التربوي داخل المدرسة						
52.	يحد المعلمون من نشاط المرشد التربوي في حل مشكلات الطلاب						
53.	يعتبر المعلمين سببا في إخفاق المرشد التربوي						
54.	يقلل المعلمون من أهمية عمل المرشد التربوي لدى الطلاب						
55.	تقليل مساندة إدارة المدرسة للمرشد التربوي يصعب من أدائه لمهمته						
56.	ضعف أداء إدارة المدرسة يضعف من عمل المرشد التربوي						
57.	تفاعل المعلمين سلبي مع برامج الإرشاد الطلابي						
58.	تتخفف جهود المعلمين في إظهار دور المرشد التربوي						
59.	تفاعل إدارة المدرسة سلبي مع برامج التوجيه والإرشاد الطلابي						
60.	دور إدارة المدرسة في تقديم الإمكانيات اللازمة لعمل المرشد ضعيفة						
61.	إدراك المعلمين لعمل المرشد التربوي ضعيف						
62.	دافعية المعلمين للتعاون مع المرشد التربوي ضعيفة						
63.	يؤمن المعلمون جهود المرشد التربوي داخل المدرسة						
64.	أولياء أمور الطلبة يفتقون عقبة في طريق نجاح عمل المرشد التربوي						
65.	ضعف ارتباط المرشد التربوي لوضعة الاجتماعي يصعب من مهمته						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بجاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		غير منتم	منتم	غير صالحة	صالحة		
66.	ضعف ارتياح المرشد التربوي لوضعية الاجتماعي يصعب من مهمته						
67.	ييدي المعلمين رأيهم للمرشد التربوي حول الإيجابيات والسلبيات الخاصة بعمل المرشد						
68.	يلجا المعلمين إلى المرشد التربوي مباشرة عند حدوث مشكلات مع الطلاب						
69.	يساعد المعلمين المرشد التربوي في حل مشكلات الطلاب						
70.	يساعدني أولياء الأمور في حل مشكلات أبنائهم						
71.	يعزز المعلمين في نفوس الطلاب أهمية عمل المرشد التربوي						
72.	يشارك المعلمين في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي						
73.	يفصح أولياء أمور الطلاب عن المشكلات الخاصة بأبنائهم						
74.	يغرس أولياء أمور الطلاب في نفوس أبنائهم أهمية عمل المرشد التربوي						
75.	يرفع أولياء أمور الطلاب من معنويات المرشد التربوي						
76.	اهتمام المدرسة محدود بإبراز دور المرشد التربوي داخل المدرسة						
77.	تقبل إدارة المدرسة لعمل المرشد التربوي محدود						
78.	يقدم المعلمين المساعدة للمرشد التربوي						
79.	يتواصل أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي عند الحاجة						
80.	يثق أولياء أمور الطلبة في إمكانيات المرشد التربوي						
81.	تقلل إدارة المدرسة من جهود المرشد التربوي داخل المدرسة						
82.	تكلفني المدرسة ببعض الأعمال التي تمنعني من مزاوله عملي بالشكل المطلوب						
83.	تتمن إدارة المدرسة جهود المرشد التربوي داخل المدرسة						
84.	تهيئة إدارة المدرسة لأجواء عمل المرشد التربوي ضعيفة						
85.	يجهل أولياء أمور الطلاب أهمية إعطاء المرشد التربوي للمعلومات الكافية، والتي تساعد المرشد في التواصل مع ولي الأمر						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بجاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		غير منتم	منتم	غير صالحة	صالحة		
86.	يتفهم المعلمين طبيعة عمل المرشد التربوي						
87.	لدى المعلمين دور سلبي تجاه عمل المرشد التربوي داخل المدرسة						
88.	يقلل أولياء أمور الطلاب من دور المرشد التربوي أمام أبنائهم						
89.	تراعي إدارة المدرسة حقوق كمرشد تربوي						
90.	ترفع إدارة المدرسة من معنويات المرشد التربوي						
91.	تهمل إدارة المدرسة الاهتمام بشخصية المرشد التربوي						
92.	يتفهم ولي أمر الطالب عمل المرشد						
93.	يتعاون أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي						
94.	ما تقدمه إدارة المدرسة من مساندة للمرشد التربوي له دور كبير في إراز جهوده						
95.	تساعدني إدارة المدرسة في تهيئة البيئة المناسبة لعمل كمرشد تربوي						
96.	تهمل إدارة المدرسة تقديم العون للمرشد التربوي						
97.	يتردد أولياء أمر الطلبة في التوجه إلى المرشد التربوي						
98.	هناك صدى سلبي في نفوس أولياء الأمور لما يقدمه المرشد التربوي من خدمات في المدرسة						
99.	مساندة مدير المدرسة للمرشد التربوي تسهل نجاحه في عمله						
100.	مساندة المعلمين للمرشد التربوي تسهل عمله						
101.	تتفهم إدارة المدرسة طبيعة عمل المرشد التربوي						
102.	إدارة المدرسة تقدم العون والمساعدة لإنجاح عمل المرشد التربوي						
103.	يتجاهل أولياء أمور الطلبة التعامل مع المرشد التربوي						
104.	تعزز إدارة المدرسة من دور المرشد التربوي داخل المدرسة						
105.	توفر إدارة المدرسة الامكانيات اللازمة لعمل المرشد التربوي						
106.	يتحفظ أولياء أمور الطلبة عن الإفصاح للمرشد التربوي بالمشكلات الخاصة بأبنائهم/بنائهم						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	صالحة	غير صالحة		
107.	تقدير أولياء أمور الطلبة لجهود المرشد التربوي ضعيفة						
108.	لأولياء أمور الطلبة جهود كبيرة في مساندة المرشد التربوي لأداء عمله						

ج) مقياس اتخاذ القرار

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	صالحة	غير صالحة		
109.	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ قرار						
110.	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيين لاتخاذ القرار الناجح						
111.	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق						
112.	عندما أتخذ قرارا أتابعه جيدا في التنفيذ						
113.	أستطيع أن أتعرف على المشكلة						
114.	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار						
115.	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار						
116.	أزن النتائج المترتبة على القرار						
117.	أقدر مسئولية اتخاذ القرار						
118.	أتحمل مسئولية الفشل في قرار خاطئ						
119.	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار						
120.	أحدد فوائد ومضار القرار						
121.	أتابع القرار						
122.	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار						
123.	أقيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة						
124.	أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ القرار						
125.	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها						
126.	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي كل من الأفراد المشاركين في اتخاذ القرار وزنه الكبير						

الرقم	الفقرة	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتم	غير منتم	صالحة	غير صالحة		
.127	أعتمد على الاتصال الشخصي عندما أتخذ القرار						
.128	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا القرار						
.129	جمع البيانات مكتوبا يستغرق وقتا طويلا						
.130	يثير غضب الأعضاء تمييز القائد أحد الأعضاء علنا من أجل اقتراحه						
.131	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في مشكلة						
.132	أواجه الاختلافات في ميول واتجاهات الأفراد بوضع مبادئ عامة						
.133	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى اقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية						
.134	معظم القرارات التي أتخذها تكون فردية						
.135	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة						
.136	أعتبر تنازل القائد عن أحد افكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة ضعف						
.137	أعود لقراراتي المتخذة سابقا مرة ثانية						
.138	أعاني من ندرة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار						
.139	أؤخر اتخاذي للقرار لأنني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه						
.140	أسمح للأراء السابقة أن تؤثر على قراراتي						
.141	أتردد عند اتخاذ قرار						
.142	معظم القرارات التي تتخذ تنفذ من خلال فرد واحد						
.143	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي						
.144	أراجع في قراري بعد اتخاذه						
.145	عند اتخاذي لقرار أعاني علنا من الشك في خطأه أو صوابه						
.146	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي						

ملحق (3): الاستبانة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المرشد التربوي المحترم

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية"، وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ولتحقيق أهداف الدراسة أضع بين أيديكم استبانة تتكون من أربعة أقسام لجمع المعلومات اللازمة للدراسة. أمل منك تعبئة هذا الاستبيان بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، وشاكراً حسن تعاونك سلفاً والإجابة عن كافة الفقرات دون استثناء، مع الإشارة إلى أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي لهذه الدراسة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: هديل محمد زاحوق

إشراف: د. محمد أحمد شاهين

القسم الأول: المعلومات والبيانات الأولية

الرجاء وضع دائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

- | | | | |
|--|--|---|---|
| الجنس : <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى | <input type="checkbox"/> سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات | <input type="checkbox"/> (5-10) سنوات | <input type="checkbox"/> أكثر من (10) سنوات |
| المؤهل العلمي: <input type="checkbox"/> بكالوريوس <input type="checkbox"/> دبلوم عالي <input type="checkbox"/> ماجستير | التخصص : <input type="checkbox"/> إرشاد تربوي ونفسي <input type="checkbox"/> علم نفس | <input type="checkbox"/> تربية خاصة <input type="checkbox"/> علم اجتماع | <input type="checkbox"/> خدمة اجتماعية <input type="checkbox"/> غير ذلك |

القسم الثاني: مقاييس الدراسة

(أ) مقياس فاعلية الذات

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً
1	أتعامل مع جميع العقبات التي تواجهني					
2	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني					
3	أتمكن من حل المشكلات التي تواجهني					
4	العقبات تحول بيني وبين تحقيق أهدافي					
5	يسهل علي الوصول لأي هدف مهما كان بعيدا					
6	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي					
7	يلجا لي زملائي لحل مشكلاتهم					
8	زملائي يثقون في مهاراتي المهنية					
9	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة					
10	أثق في قدراتي للتعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة					
11	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها					
12	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب					
13	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أكون في مأزق ما					
14	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء					
15	أحافظ على التزاني في المواقف الصعبة					
16	يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثنائي أي إنسان					
17	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي					
18	يقتنع زملائي بأرائي					
19	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع					
20	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع الأسلوب نفسه					
21	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني					
22	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات					
23	يقلل زملائي من قدراتي المهنية					
24	يصعب علي الوصول إلى أهدافي					
25	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة					
26	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة					
27	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات					
28	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها					
29	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية					

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة			
		متدنية	متدنية	متوسطة	عالية
30	إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه				
31	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حدوده				
32	أترك حقي مهما كان مع أي إنسان				
33	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية				
34	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
35	يمكنني تحقيق كثير من المفاجآت				
36	سوف أصل إلى مكانه مرموقة في هذا المجتمع				
37	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد				
38	ليس من الصعب علي أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد				
39	أستطيع تحمل كثير من المسؤوليات				
40	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة				
41	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم				
42	وجودي في أي مكان كفيلاً بأن يجعله ممتعا ومشوقا				
43	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به				
44	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة				

ب) مقياس المساندة الاجتماعية

يتضمن المقياس ثلاثة مجالات للمساندة الاجتماعية، هي: الإدارة المدرسية، والمعلمون، وأولياء الأمور.

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة			
		متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية جداً
1	يقوم المعلمون بدور المرشد التربوي داخل المدرسة				
2	يحد المعلمون من نشاط المرشد التربوي في حل مشكلات الطلبة				
3	يعدّ المعلمين سبباً في إخفاق المرشد التربوي				
4	يقلل المعلمون من أهمية عمل المرشد التربوي لدى الطلبة				
5	تقليل مساندة إدارة المدرسة للمرشد التربوي يحد من أدائه لمهمته				
6	ضعف أداء إدارة المدرسة يضعف من عمل المرشد التربوي				
7	تفاعل المعلمين سلبي مع برامج الإرشاد الطلابي				
8	جهود المعلمين في إظهار دور المرشد التربوي غير كافية				
9	تفاعل إدارة المدرسة سلبي مع برامج التوجيه والإرشاد الطلابي				
10	دور إدارة المدرسة في تقديم الإمكانيات اللازمة لعمل المرشد ضعيف				
11	إدراك المعلمين لعمل المرشد التربوي ضعيف				

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة			
		متدنية	متدنية	متوسطة	عالية
12	دافعية المعلمين للتعاون مع المرشد التربوي ضعيفة				
13	يؤمن المعلمون جهود المرشد التربوي داخل المدرسة				
14	أولياء أمور الطلبة يقفون عقبة في طريق نجاح عمل المرشد التربوي				
15	عدم ارتياح المرشد التربوي لوضعه الاجتماعي يصعب من مهمته				
16	يبيد المعلمون رأيهم للمرشد التربوي حول الإيجابيات والسلبيات الخاصة				
17	يلجأ المعلمون إلى المرشد التربوي مباشرة عند حدوث مشكلات مع				
18	يساعد المعلمون المرشد التربوي في حل مشكلات الطلاب				
19	يساعدني أولياء الأمور في حل مشكلات أبنائهم				
20	يعزز المعلمون في نفوس الطلاب أهمية عمل المرشد التربوي				
21	يشارك المعلمون في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الطلابي				
22	يفصح أولياء أمور الطلاب عن المشكلات الخاصة بأبنائهم				
23	يغرس أولياء أمور الطلاب في نفوس أبنائهم أهمية عمل المرشد التربوي				
24	يرفع أولياء أمور الطلاب من معنويات المرشد التربوي				
25	اهتمام المدرسة بإبراز دور المرشد التربوي داخل المدرسة محدود				
26	تقبل إدارة المدرسة لعمل المرشد التربوي محدود				
27	يقدم المعلمون المساعدة للمرشد التربوي				
28	يتواصل أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي عند الحاجة				
29	يثق أولياء أمور الطلبة في إمكانيات المرشد التربوي				
30	تقلل إدارة المدرسة من جهود المرشد التربوي داخل المدرسة				
31	تكلفني المدرسة ببعض الأعمال التي تمنعني من مواصلة عملي بالشكل				
32	تتمن إدارة المدرسة جهود المرشد التربوي داخل المدرسة				
33	تهيئة إدارة المدرسة لأجواء عمل المرشد التربوي ضعيفة				
34	يجهل أولياء أمور الطلاب أهمية إعطاء المرشد التربوي للمعلومات الكافية				
35	يتفهم المعلمون طبيعة عمل المرشد التربوي				
36	لدى المعلمين دور سلبي تجاه عمل المرشد التربوي داخل المدرسة				
37	يقلل أولياء أمور الطلاب من دور المرشد التربوي أمام أبنائهم				
38	تراعي إدارة المدرسة حقوق كمرشد تربوي				
39	ترفع إدارة المدرسة من معنويات المرشد التربوي				
40	تهمل إدارة المدرسة الاهتمام بشخصية المرشد التربوي				
41	يتفهم ولي أمر الطالب عمل المرشد				
42	يتعاون أولياء أمور الطلاب مع المرشد التربوي				
43	مساندة إدارة المدرسة للمرشد التربوي لها دور كبير في إبراز جهوده				

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		متدنية	متدنية	متوسطة	عالية	عالية
44	تساعدني إدارة المدرسة في تهيئة البيئة المناسبة لعمل كمرشد تربوي					
45	تهمل إدارة المدرسة تقديم العون للمرشد التربوي					
46	يتردد أولياء أمور الطلبة في التوجه إلى المرشد التربوي					
47	هناك صدى سلبي في نفوس أولياء الأمور لما يقدمه المرشد التربوي من					
48	مساندة مدير المدرسة للمرشد التربوي تسهل نجاحه في عمله					
49	مساندة المعلمين للمرشد التربوي تسهل عمله					
50	تتفهم إدارة المدرسة طبيعة عمل المرشد التربوي					
51	إدارة المدرسة تقدم العون والمساعدة لإنجاح عمل المرشد التربوي					
52	يتجاهل أولياء أمور الطلبة التعامل مع المرشد التربوي					
53	تعزز إدارة المدرسة من دور المرشد التربوي داخل المدرسة					
54	توفر إدارة المدرسة الإمكانيات اللازمة لعمل المرشد التربوي					
55	يتحفظ أولياء الأمور في الإفصاح للمرشد التربوي بالمشكلات الخاصة بأبنائهم					
56	تقدير أولياء أمور الطلبة لجهود المرشد التربوي ضعيفة					
57	لأولياء أمور الطلبة جهود كبيرة في مساندة المرشد التربوي لأداء عمله					

ج) مقياس اتخاذ القرار

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		متدنية جداً	متدنية	متوسطة	عالية	عالية جداً
1	أملك القدرة على اختيار أنسب الأوقات لاتخاذ قرار					
2	لدي الخبرة ودرجة التعليم الكافيان لاتخاذ القرار الناجح					
3	أبني قراراتي على معرفة بالحقائق					
4	عندما أتخذ قرارا أتابعه لتنفيذه					
5	أستطيع أن أتعرف على المشكلة					
6	أدرك أهمية التوقيت في اتخاذ القرار					
7	أجمع الحقائق التي أحتاج إليها قبل اتخاذ القرار					
8	أزن النتائج المترتبة على القرار					
9	أقدر مسؤولية اتخاذ القرار					
10	أتحمل مسؤولية الفشل في قرار خاطئ					
11	أرجع إلى اللوائح والقوانين لأسترشد بها عند اتخاذ القرار					
12	أحدد إيجابيات وسلبيات القرار					
13	أعتبر نفسي ممن يشتركون في المناقشات باستمرار لاتخاذ القرار					
14	أفيس المواقف عند اتخاذ القرار على الخبرات السابقة					

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة			
		متدنية	متدنية	متوسطة	عالية
15	أستطيع أن أقدر نسبة الأفراد الذين يشتركون في المناقشات عند اتخاذ				
16	أستبعد الحلول التي تصطدم بالقوانين واللوائح التي لا يمكن تغييرها				
17	أستطيع تحديد المواقف التي يكون لرأي أحد المشاركين في اتخاذ القرار				
18	اعتمد على الاتصال الشخصي عندما اتخذ القرار				
19	أعفي المشاركين في اتخاذ القرار من مسؤولية النتائج المترتبة على هذا				
20	جمع البيانات مكتوبا يستغرق وقتا طويلا				
21	يثير غضب الأعضاء تمييز القائد أحد الأعضاء علنا من أجل اقتراحه				
22	الحديث على انفراد مع الآخرين سبيل للحصول على رأيهم بصراحة في				
23	أواجه الاختلافات في ميول الأفراد واتجاهاتهم بوضع مبادئ عامة				
24	أسلوب المناقشة الهادئ يؤدي إلى اقناع الآخرين بالحجج العقلية والمنطقية				
25	معظم القرارات التي اتخذها تكون فردية				
26	ندرة المعلومات ترجع إلى صعوبة معرفتها بدقة وسرعة				
27	تنازل القائد عن أحد أفكاره وقبول الاقتراح المقدم من الآخرين علامة				
28	أعود لقراراتي المتخذة سابقا مرة ثانية				
29	أعاني من ندرة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار				
30	أؤخر اتخاذي للقرار لأنني أمل في أن يحدث شيء يريحني منه				
31	أسمح للأراء السابقة أن تؤثر على قراراتي				
32	أتردد عند اتخاذ قرار ما				
33	تؤثر حالتي النفسية في نتيجة قراراتي				
34	أراجع في قراري بعد اتخاذه				
35	عند اتخاذي لقرار أعاني علنا من الشك في خطئه أو صوابه				
36	أسمح للتعصب والتحيز أن يؤثر في قراراتي				

يرجى التأكد من الإجابة عن كل فقرات الاستبيان

مع بالغ شكري وتقديري/ الباحثة

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
104	أسماء المحكمين.....	(1)
112-105	استبانة الدراسة قبل التحكيم	(2)
118-113	استبانة الدراسة بعد التحكيم.....	(3)

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
56	عدد المرشدين والمرشدات التربويين في محافظات رام الله والبييرة، الخليل، بيت لحم للعام الدراسي 2011/2012م	1.3
57	توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة علة كامل أفراد عينة الدراسة (ن=120)	2.3
59	معاملات ثبات المقياس	3.3
66	اختبار التوزيع الطبيعي (k-s) sample	1.4
66	النسب المئوية درجة الموافقة ودرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار	2.4
67-69	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري ودرجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة فاعلية الذات	3.4
70-73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة المساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة المساندة الاجتماعية	4.4
74-76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب والنسب المئوية ودرجة اتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين مرتبة تنازلياً حسب درجة اتخاذ القرار	5.4
77	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة فاعلية الذات وبين درجة المساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين التربويين	6.4
78	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق البعدية في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير الجنس	7.4
79	المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	8.4
80	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	9.4

81	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	10.4
81	المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	11.4
82	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين الاجتماعيين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	12.4
83	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	13.4
84	المتوسطات الحسابية لدرجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة	14.4
84	نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واتخاذ القرار لدى المرشدين تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة	15.4
85	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق في درجة فاعلية الذات واتخاذ القرار تبعاً لمتغير طبيعة المدرسة	16.4

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	إقرار	أ
	شكر و عرفان	ب
	المخلص بالعربية	ج
	المخلص بالإنجليزية	هـ
الفصل الأول		
1	خلفية الدراسة ومشكلتها	
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	فرضيات الدراسة	7
4.1	أهداف الدراسة	7
5.1	أهمية الدراسة	8
6.1	حدود الدراسة	9
7.1	مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني		
12	الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	الإطار النظري	13
1.1.2	مقدمة	13
2.1.2	اتخاذ القرار	16
1.2.1.2	أنواع القرار	17
2.2.1.2	العناصر الأساسية للقرار	18
3.2.1.2	المظاهر التي تمر بها عملية اتخاذ القرار	18
4.2.1.2	مراحل اتخاذ القرار	18
5.2.1.2	العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار	21

23	.....بعض العوامل التي يجب مراعاتها عند اتخاذ القرار.....	6.2.1.2
25	.....فاعلية الذات	3.1.2
25	.....تعريف فاعلية الذات	1.3.1.2
28	.....نظرية فاعلية الذات لباندورا	2.3.1.2
30	.....توقعات فاعلية الذات	3.3.1.2
31	.....أبعاد فاعلية الذات	4.3.1.2
32	.....مصادر فاعلية الذات	5.3.1.2
36	.....آثار فاعلية الذات	6.3.1.2
39	.....المساندة الاجتماعية	4.1.2
40	.....أبعاد المساندة اجتماعية	1.4.1.2
40	.....أنماط السلوكيات للمساندة الاجتماعية	2.4.1.2
41	.....مفاهيم المساندة الاجتماعية	3.4.1.2
42	.....تأثير المساندة الاجتماعية على المرشد التربوي	4.4.1.2
44	.....الدراسات السابقة	2.2
44	.....دراسات تتعلق باتخاذ القرار	1.2.2
47	.....دراسات تتعلق بفاعلية الذات	2.2.2
50	.....دراسات تتعلق بالمساندة الاجتماعية	3.2.2
52	.....تعقيب على الدراسات السابقة	4.2.2
54	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات	
55	.....منهج الدراسة	1.3
55	.....مجتمع الدراسة	2.3
56	.....عينة الدراسة	3.3
57	.....أدوات الدراسة	4.3
57	.....مقياس فاعلية الذات	1.4.3

59	..... مقياس المساندة الاجتماعية	2.4.3
61	..... مقياس اتخاذ القرار	2.4.3
63	..... إجراءات تطبيق الدراسة	5.3
63	..... متغيرات الدراسة	6.3
64	..... المعالجة الإحصائية	7.3
65	الفصل الرابع نتائج الدراسة	
66	..... نتائج الدراسة	1.4
67	..... نتائج السؤال الأول	1.1.4
70	..... نتائج السؤال الثاني	2.1.4
74	..... نتائج السؤال الثالث	3.1.4
77	..... نتائج فرضيات الدراسة	4.1.4
86	الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات	
87	..... مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	1.5
90	..... مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	2.5
97	..... التوصيات	3.5
97	..... المقترحات	4.5
98	..... قائمة المصادر والمراجع	
98	..... المراجع العربية	
103	..... المراجع الأجنبية	
104	..... الملاحق	