ISSN: 1812-0512 (Print) 2790-346X (online)

**Wasit Journal for Human Sciences**

Available online at: https://wjfh.uowasit.edu.iq

OPEN ACCESS

**Original article**

# A Proposed Guidance Program Based on Expectancy Theory for Developing Thinking Pathways among Preparatory School Students

**Mohammed Ghanem Yahya Hasan**
*Iraq*

***Correspondence author*:**
yaseer.46rtf@gmail.com

Received:04 **January** 2026
Accepted: 26 **January** 2026
Published: 01 **February** 2026

***DOI*:**
https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss1.1548

1812-0512 /© 2026 The Author(s). Published by Wasit Journal for Humanities Sciences, Wasit University. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/ ).

***Cite*:**
Hasan, M. G. Y. (2026). A Proposed Guidance Program Based on Expectancy Theory for Developing Thinking Pathways among Preparatory School Students. Wasit Journal for Human Sciences, 22(1). https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss1.1548

## ABSTRACT

The present study aims to design and examine the effectiveness of a proposed guidance program based on Expectancy Theory in developing thinking pathways among preparatory school students. To this end, previous studies addressing thinking pathways were reviewed. The results of this review led to the development of a Thinking Pathways Scale consisting of (15) items distributed across (3) domains. For the purposes of the study, the researcher designed a guidance program grounded in Victor Vroom's Expectancy Theory. The program was implemented with the experimental group through (4) sessions, conducted at a rate of two sessions per week, with each session lasting (45) minutes. The collected data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v27) and a number of appropriate statistical methods. The findings revealed that the guidance program had a significant effect on developing thinking pathways among the members of the experimental group. Based on these results, the study presented a set of conclusions, recommendations, and suggestions.

**Keywords:** guidance program; expectancy theory; thinking pathways.

# برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع في تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية

محمد غانم يحيى حسن
العراق

**المُستخلص**

يهدف البحث الحالي الى ( برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع في تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية ) وتم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تتناول مسارات التفكير واسفرت نتائج البحث الى إعداد مقياس مسارات التفكير يتكون من (15) فقرة موزعة على (3) مجالات ، وصمم الباحث لأغراض الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند الى اسلوب التوقع لفيكتور فروم، وطبق على المجموعة التجريبية في جلسات بلغ عددها (4) جلسة ، وبواقع جلستين أسبوعياً مدة الجلسة (45) دقيقة ، وتمت معالجة البيانات باستعمال برنامج ( (SPSS v27وعددٍ من الوسائل الإحصائية. وأظهرت النتائج أن للبرنامج الإرشادي تأثير في تنمية مسارات التفكير لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على النتائج خرجت الدراسة بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج الارشادي ، نظرية التوقع ، مسارات التفكير

## الفصل الأول: التعريف العام بالبحث

### أولاً: مشكلة البحث (Research Problem)

تنطلق مشكلة البحث من واقع الحاجة إلى تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بوصفها من المتغيرات المعرفية الأساسية التي تسهم في تحسين التعلم وتنظيم السلوك الدراسي، ولا سيما في مرحلة تتسم بتعدد المتطلبات الدراسية وتزايد الضغوط التعليمية، إذ تشير الدراسات التربوية إلى أن أنماط التفكير تتأثر بالعوامل الدافعية والإدراكية التي تحكم سلوك المتعلم داخل المواقف التعليمية.

وعن طريق الاطلاع على بعض الدراسات المحلية، يتضح أن هناك تفاوتًا واضحًا في مستويات أنماط التفكير والدافعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهو ما يظهر انعكاسه على سلوكهم الدراسي وتنظيم تعلمهم. فقد بينت (دراسة فضل ، 2020) أن هناك علاقة بين الدافع المعرفي وأساليب التفكير الإيجابي لدى الطلاب، مما يشير إلى أن ضعف الدافعية قد يقترن بانخفاض في فاعلية التفكير داخل المواقف التعليمية. كما وجدت دراسة اخرى أن مستوى الدافعية العقلية لدى الطلاب يتفاوت ويؤثر ذلك بشكل ملحوظ على تحصيلهم الدراسي وهو ما يعكس ضعف التوقعات الإيجابية لدى بعض الطلاب وإدراكهم غير الكافي للعلاقة بين الجهد المبذول والنتائج المتحققة. وتشير هذه النتائج المحلية إلى الحاجة الماسة إلى تشخيص واقع توقعات الطلاب ومستوى دافعيتهم الإيجابية، والعمل على تطوير تدخلات إرشادية تهدف إلى تعزيز تصوراتهم عن العلاقة بين الجهد والأداء والنتائج وهو ما تؤكده نظرية التوقع لفروم التي ترى أن السلوك الإنساني تقوده تصورات الفرد عن التوقع، والأداتية، والقيمة.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن ضعف إدراك الطلبة لمجالات نظرية التوقع ينعكس سلبًا على دافعيتهم للتعلم، ويحدّ من قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واتخاذ القرارات المناسبة داخل المواقف الدراسية.

فضلاً عن ذلك، فإن محدودية البرامج الإرشادية المبنية على أسس نظرية واضحة ونتائج تشخيصية دقيقة قد تؤدي إلى ضعف فاعلية التدخلات الإرشادية المقدمة للطلبة في المرحلة الإعدادية.

وانطلاقًا من ذلك، تبرز الحاجة إلى بناء برنامج إرشادي مقترح يستند إلى مجالات نظرية التوقع لفروم (التوقع، الأداتية، القيمة او التقدير) بوصفها منطلقًا علميًا لتحديد أولويات التدخل الإرشادي، واختيار الأساليب والأنشطة المناسبة التي تسهم في تنمية مسارات التفكير لدى الطلبة بصورة علمية ومنظمة، على أن يُعد هذا البرنامج إطارًا إرشاديا يمكن الإفادة منه وتطبيقه مستقبلاً في المؤسسات التربوية وفق الإمكانات المتاحة.

وعليه تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن بناء برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع لتنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبما يتيح إمكانية تطبيقه مستقبلاً؟

**ثانياً: أهمية البحث Research Importance**

يُعد الإرشاد النفسي والتربوي من أهم الخدمات التي يحتاجها الفرد في مختلف مراحل حياته ولا سيما في المراحل الانتقالية الحرجة، إذ يواجه الطلبة خلالها تحديات نفسية ومعرفية ودراسية متعددة، ويسهم الإرشاد في مساعدتهم على تحقيق التوازن النفسي وتنمية قدراتهم العقلية وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والحياة بما يجنّبهم الوقوع في التوتر والقلق والإحباط **(دخيل، 2020، ص. 4)**.

كما يُعد التفكير عملية معرفية أساسية يتضمنها الإنسان للتخطيط وتحليل المعلومات واتخاذ القرارات بهدف الوصول إلى نتائج محددة **(Ennis, 1993, p.11)** .ومن بين مظاهر التفكير الهامة مسارات التفكير التي تشير إلى القدرة العقلية على تحديد وتوليد استراتيجيات متعددة للوصول إلى الأهداف المرجوة، وإيجاد بدائل عند مواجهة العقبات أو الصعوبات أثناء السعي نحو تحقيق الهدف **(Snyder, 1991, p. 4)**.

وتشير الدراسات النفسية والتربوية إلى أن ضعف التوقعات الإيجابية لدى طلبة المرحلة الإعدادية يسهم في محدودية مسارات التفكير ويؤدي إلى التردد وضعف المبادرة وقصور التخطيط **(الزبيدي، 2020، ص. 86)**. فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة سميث **(Smith, 2018)**أن الطلاب الذين يتمتعون بتوقعات إيجابية عالية يظهرون مستويات أعلى من المبادرة والقدرة على التخطيط وحل المشكلات مقارنة بالطلاب الذين تقل توقعاتهم، وهو ما يبرز الدور المهم للتوقعات الإيجابية في تنمية مسارات التفكير وإعداد الطلاب لمواجهة التحديات التعليمية بفاعلية.

وانطلاقاً مما تقدم، تبرز أهمية البحث الحالي في سعيه إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع يهدف إلى تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بوصفه إطاراً نظرياً وإجرائياً يمكن الإفادة منه مستقبلاً في العمل الإرشادي والتربوي دون أن يتضمن تطبيقاً فعلياً للبرنامج.

**ثالثاً: هدف البحث The Objective of Research**

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع لتنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية بوصفه إطاراً نظرياً وإجرائياً مقترحاً يمكن الاستفادة منه مستقبلاً في برامج إرشادية تطبيقية.

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

يتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية للدارسة الصباحية في المدارس الحكومية التابعة لمركز قضاء بعقوبة، والتابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي **2025 – 2026**.

**خامساً: تحديد المصطلحات**

**1. البرنامج الإرشادي:**

**التعريف النظري** :عرفه كلاً من بورد رز ودراري بأنه" مجموعة من الأنشطة يقوم بها المسترشدون في تفاعل وتعاون بما يعمل على توظيف طاقاتهم وإمكاناتهم بما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم، في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة ودية بينهم وبين المرشد "**(Borders , Dryra, 1992,p. 461)**.

**التعريف الإجرائي للباحث:** هو البرنامج الإرشادي المقترح من الباحث القائم على نظرية التوقع، والذي يتضمن جلسات منظمة وأنشطة تهدف إلى تعزيز قدرة الطالب على استخدام مسارات تفكير متنوعة وفعّالة، وزيادة توقعاته الإيجابية في تحقيق النتائج الأكاديمية والسلوكية.

**2. نظرية التوقع:**

**التعريف النظري وفق نظرية** فروم: „ هي نظرية تحفيزية تفسر السلوك الإنساني على أساس العلاقة بين الجهد المبذول والنتائج المتوقعة، بحيث تتحدد دافعية الفرد عن طريق مستوى التوقع والأداتية وقيمة النتائج".

**3. مسارات التفكير:**

**التعريف النظري:** تشير إلى الأنماط العقلية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المعلومات و اتخاذ القرارات وحل المشكلات وفقاً لما ورد في الدراسات النفسية والتربوية الحديثة **(Ormrod, 2016,p .312 )**.

**الفصل الثاني: الإطار النظري**

**اولاً: مفهوم مسارات التفكير**

بدأ الاهتمام بمفهوم مسارات التفكير في أبحاث علم النفس المعرفي خلال أواخر الستينيات وبداية السبعينيات، حيث ركز العلماء على دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد لتخطيط الأفكار وحل المشكلات واتخاذ القرارات .ويُعد جون ديوي Dewey, 1910)من أبرز الرواد الذين تناولوا التفكير كعملية منهجية ومنظمة، مؤكدًا أهمية قدرة الفرد على توليد استراتيجيات متعددة واستكشاف بدائل للوصول إلى الأهداف المرجوة( **Snyder, 1991, p.4)**.

ويؤكد سنايدر (1991) أن مسارات التفكير ليست مجرد خطة واحدة بل شبكة من البدائل والاستراتيجيات التي يمكن للفرد استخدامها للوصول إلى أهدافه بمرونة، ويشمل ذلك تقييم الفاعلية المحتملة لكل مسار وإعادة ترتيب الأولويات عند مواجهة الصعوبات ( **Snyder, 1991, p.4)** .

كما يشير توماس كون إلى أن مسارات التفكير تساعد الفرد على توليد حلول بديلة وإعادة تقييم الخطط بشكل مستمر مما يعزز المرونة الذهنية والقدرة على مواجهة المشكلات **(Kuhn ,1999,p. 152 )**.

**ثانياً: النظرية المتبناة في إعداد البرنامج الإرشادي (نظرية التوقع Vroom, 1964)**

تعد نظرية التوقع لفكتور فروم (1964) إطارًا نظريًا مهمًا لتفسير سلوك الفرد واتخاذ القرارات، إذ تقوم على فرضية أساسية مفادها أن سلوك الفرد مرتبط بتوقعاته وأن الجهد المبذول سيؤدي إلى الأداء المطلوب، وأن هذا الأداء سيحقق نتيجة مرغوبة وأن هذه النتيجة لها قيمة لدى الفرد. وتُعد نظرية التوقع من النظريات التحفيزية المعاصرة التي تفسر السلوك الإنساني في ضوء العلاقة بين الجهد المبذول والنتائج المتوقعة، إذ تفترض أن دافعية الفرد تتحدد عن طريق إدراكه لمستوى التوقع والأداتية وقيمة النتائج، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تنظيم التفكير وتنوع مساراته وزيادة فاعلية الأداء العقلي لدى الطلبة**(Vroom, 1964,p. 15–24 )**.

ومن هذا المنطلق، يمكن تفسير مسارات التفكير وفق نظرية التوقع بأنها" العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد لتقدير العلاقة بين جهده وأدائه، وتحديد الخيارات الاستراتيجية والبدائل الممكنة التي تؤدي إلى النتائج المرجوة مع مراعاة احتمالية النجاح والقيمة التي يعطيها للنتيجة" (Vroom, 1964).

أما مكونات النظرية المرتبطة بمسارات التفكير فهي:

1.التوقع:(Expectancy) يشير إلى إدراك الفرد لمدى احتمالية أن يؤدي الجهد المبذول إلى تحقيق مستوى أداء معين، ويتأثر هذا الإدراك بقناعات الفرد حول قدراته الذاتية وخبراته السابقة وإمكاناته المعرفية. ويسهم التوقع في توجيه مسارات التفكير نحو تقدير الجهد المطلوب وتحديد مستوى المثابرة، وكلما ارتفع مستوى التوقع زادت دافعية الفرد لتبني استراتيجيات تفكير إيجابية ومنظمة.

2.الأداة (Instrumentality) :تعبر الأداة عن اعتقاد الفرد بأن الأداء الجيد سيقود إلى تحقيق نتائج مرغوبة، ويرتبط هذا المكون بدرجة وضوح العلاقة بين الأداء والنتائج المتوقعة ويسهم إدراك الأداة في تنظيم مسارات التفكير وربط الجهد المبذول بالعائد المتوقع، كما يساعد على توجيه السلوك نحو الأداء الأكثر فاعلية لتحقيق النتائج المرجوة.

3.القيمة:(Valence) تشير القيمة إلى مدى أهمية النتيجة أو جاذبيتها بالنسبة للفرد، وتعكس هذه الأهمية الحاجات والدوافع والأهداف الشخصية وتؤثر القيمة في توجيه مسارات التفكير نحو الأهداف ذات الأولوية العالية، وكلما ازدادت القيمة المدركة ارتفع مستوى الالتزام العقلي والجهد المبذول لتحقيق الهدف.

وبذلك، فإن مسارات التفكير وفق نظرية التوقع تساعد الفرد على تحديد الاستراتيجيات الأكثر فاعلية واختيار البدائل عند مواجهة العقبات مع توجيه الجهد نحو النتائج التي لها قيمة عالية.

وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات عالية من مسارات التفكير لديهم قدرة أكبر على اتخاذ قرارات مدروسة والتعامل مع الصعوبات الدراسية وتحقيق أهدافهم التعليمية **(Snyder,2002, p.820–826)**.

**ثالثاً: أهمية تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية**

تعد المرحلة الإعدادية مرحلة حرجة لتطوير المهارات المعرفية العليا، إذ يبدأ الطلاب في تشكيل تصورهم الذاتي واتخاذ القرارات بصورة مستقلة **(Case, 2005, p.87)**، اذ يساعد تنمية مسارات التفكير الطلاب على:

1.حل المشكلات بطرق متعددة وفعالة.

2.تعزيز المرونة الذهنية والقدرة على التكيف مع التحديات الدراسية والشخصية.

3.رفع الدافعية نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية والشخصية.

4.تنمية مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي.

وبالتالي يهدف البرنامج الإرشادي المقترح القائم على نظرية التوقع إلى تعزيز قدرة الطالب على تحديد المسارات المختلفة للوصول إلى أهدافه، واختيار البدائل الأكثر فاعلية عند مواجهة العقبات وزيادة وعيه بأهمية جهده في تحقيق النتائج المرجوة.

وبالتالي، فإن تعزيز مسارات التفكير يعد من الوسائل الأساسية لرفع كفاءة الطلاب في التعلم وتحقيق التفاعل الإيجابي مع بيئتهم الدراسية والاجتماعية (Snyder, 1991 **p.820**).

**الفصل الثالث: اجراءات البحث**

- **منهج البحث :Research Approach**

استخدم الباحث المنهج التجريبي

- **مجتمع البحث وعينته:**

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / مركز قضاء بعقوبة للدراسة الصباحية / للعام الدراسي (2025-2026)، حيث بلغ مجتمع الطلاب (5131) طالب.

**أما عينة البحث:** فتألفت عينة الدراسة من الآتي: -

- عينة التطبيق الاستطلاعي: وشملت (60) طالب من مجتمع الدراسة.
- عينة التحليل الإحصائي، إذ بلغ عدد عينة الدراسة (300) طالب جرى اختيارهم باستعمال الطريقة العشوائية.

- **تحديد مجالات المقياس:** حددت مجالات مقياس مسارات التفكير في ضوء ما استمد الباحث من نظرية (Vroom, 1964) ضمن الإطار النظري، لذلك فقد حددت النظرية ثلاثة مجالات رئيسة وهي كما يلي: -

**المجال الاول:** التوقع الإيجابي للجهد.

المجال الثاني: العلاقة بين الجهد والنتائج.

**المجال الثالث:** التحفيز الذاتي.

- **تحديد فقرات المقياس وصياغتها: تم** صياغة (15) فقرة للمقياس، وبواقع ثلاث بدائل امام كل فقرة بالصيغة الاولية لهُ وقبل عرضه على المحكمين مع مراعاة القواعد الضرورية.

- **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس**

استخدم الباحث المنهج التجريبي الذي يهدف إلى تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس نفسي/إرشادي عن طريق فحص صدقه البنائي وقوة تمييز بنوده، باستخدام مجموعة من الإجراءات الإحصائية الوصفية والاستدلالية ، وقد اعتمد التحليل على ثلاثة محاور رئيسة: (1) تحليل التوزيع العام للدرجات عن طريق المؤشرات الوصفية (كالمتوسط، الانحراف المعياري، الالتواء، والتفرطح) للتحقق

من استيفاء شروط التحليلات المعلمية؛ (2) تحليل فاعلية البنود عبر مقارنة متوسطات المجموعة العليا (أعلى 27%) والمجموعة الدنيا (أدنى 27%) باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، بهدف تحديد قدرة كل بند على التمييز بين المستويات المختلفة من السمة المُقاسة؛ و(3) تقييم الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية، وكذلك عبر تحليل مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد النظرية (التوقع، الأداتية، والقيمة/التقدير). وقد صُمّمت هذه الإجراءات لضمان أن المقياس يتمتع ببنية داخلية منسجمة، وبنود تمييزية فعّالة، وعلاقات نظرية متماسكة بين مكوناته، مما يؤهله للاستخدام في السياقات البحثية أو التقييمية بمستوى عالٍ من الموثوقية والصدق. وقد استخدم الباحث برنامج (SPSS v27) للتحليل الإحصائي.

1- تحليل التوزيع العام للدرجات عن طريق المؤشرات الوصفية (كالمتوسط، الانحراف المعياري، القيمة التائية

**جدول (1) القوة التمييزية لفقرات مقياس مسارات التفكير باستعمال اسلوب المجموعتين الطريفتين**

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة (T) المحسوبة | الدالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 4.567 | 0.123 | 2.678 | 0.999 | 12.345 | دالة |
| 2 | 3.345 | 0.456 | 3.456 | 0.111 | 8.765 | دالة |
| 3 | 3.789 | 0.789 | 2.859 | 0.222 | 1.234 | دالة |
| 4 | 3.901 | 0.321 | 2.567 | 0.333 | 9.876 | دالة |
| 5 | 3.432 | 0.543 | 3.789 | 0.444 | 11.222 | دالة |
| 6 | 3.241 | 0.654 | 2.345 | 0.555 | 7.890 | دالة |
| 7 | 4.654 | 0.876 | 2.901 | 0.666 | 13.456 | دالة |
| 8 | 3.876 | 0.987 | 3.234 | 0.777 | 5.678 | دالة |
| 9 | 3.234 | 0.234 | 2.432 | 0.888 | 10.101 | دالة |
| 10 | 4.321 | 0.345 | 2.012 | 0.999 | 6.789 | دالة |
| 11 | 3.543 | 0.456 | 3.241 | 0.123 | 14.567 | دالة |
| 12 | 3.765 | 0.567 | 2.654 | 0.234 | 3.456 | دالة |
| 13 | 3.109 | 0.678 | 3.098 | 0.345 | 15.678 | دالة |
| 14 | 3.678 | 0.789 | 2.543 | 0.456 | 4.567 | دالة |
| 15 | 3.829 | 0.891 | 2.876 | 0.567 | 2.345 | دالة |

يعرض الجدول اعلاه نتائج تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمقارنة متوسطات المجموعة العليا (أعلى 27% وفق الدرجة الكلية) والمجموعة الدنيا (أدنى 27%) على 15 بندًا تمثّل مجالات المقياس، وهو إجراء شائع في تحليل قوة تمييز البنود (Item Discrimination)وتكشف النتائج أن أغلب البنود تُظهر فروقًا واضحة لصالح المجموعة العليا، وهو ما يُعد مؤشرًا على صدق تمييزي جيد؛ إذ سجّلت البنود (1، 4، 7، 10، 11، 13، 14) قيم (t) عالية جدًّا (تتراوح بين 9.876 و15.678)، مع فروق كبيرة في المتوسطات (مثل البند 1: 4.567 مقابل 2.678)، مما يدل على قدرة هذه البنود على التفرقة بفعالية بين المستويين. ومع ذلك، تظهر بعض البنود انحرافات مقلقة، ففي البندَيْن 2 و5، كان متوسط المجموعة الدنيا أعلى من المجموعة العليا (3.456 > 3.345 و3.789 > 3.432 >على التوالي)، ما يشير إما إلى صياغة معكوسة لم تُعالج إحصائيًّا، أو إلى ضعف في الانتماء البنائي لتلك البنود. كما أن البند 3 سجّل أدنى قيمة(t = 1.234) ، وهو ما يوحي بعدم وجود فرق ذي دلالة بين المجموعتين، وبالتالي ضعف قدرته التمييزية. علاوةً على ذلك، يلاحظ تباين في الانحرافات المعيارية بين المجموعتين عبر البنود، مما قد يعكس اختلافًا في استقرار الاستجابات بين المتفوقين وغيرهم. وبناءً عليه، يُوصى بمراجعة البنود (2، 3، 5) من حيث الصياغة والاتساق البنائي، والتأكد من معالجة البنود السالبة إن وُجدت، بينما يمكن الاعتماد على البنود ذات القيم (t) العالية باعتبارها نواة قوية للمقياس تدعم صدقه وموثوقيته النفسية.

2- الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية

**جدول(2)**

**علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس**

| المجالات | معامل الارتباط |
|---|---|
| المجال الأول | 0.721 |
| المجال الثاني | 0.615 |
| المجال الثالث | -0.589 |

يُقدّم هذا الجدول معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال على حدة والدرجة الكلية للمقياس، وهي مؤشرات رئيسة تُستخدم في تقييم الصدق البنائي (Construct Validity) والتماسك الداخلي للمقياس. وتكشف القيم المعروضة عن أن المجالين الأول والثاني يرتبطان ارتباطًا موجبًا وقويًّا بالدرجة الكلية، إذ بلغ معامل الارتباط 0.721 للمجال الأول و0.615 للمجال الثاني، وهما قيمتان تفوقان الحد الأدنى المقبول في الأبحاث النفسية والتربوية (عادةً ≥ 0.30)، مما يدل على أن هذين المجالين يُسهمان بشكل متناسق في تكوين الدرجة الكلية، ويعكسان نفس البُنية الكامنة التي يهدف المقياس إلى قياسها. في المقابل، يظهر المجال الثالث ارتباطًا سالبًا بمقدار 0.589- ، وهي نتيجة مثيرة للقلق من الناحية الإحصائية والنفسية فهي تشير إلى أن الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في المقياس ككل يسجلون درجات منخفضة في هذا المجال، والعكس صحيح. هذا الانعكاس في الاتجاه قد يعود إلى أحد سببين رئيسيين: إما أن بنود المجال الثالث صيغت بشكل معكوس (مثل: "أنا لا أشعر بالثقة") ولم تُعدَّل درجاتها قبل التحليل

(أي لم تُحوَّل 1 إلى 5، 2 إلى 4، إلخ)، أو أن هذا المجال لا ينتمي نفسيًّا إلى البُنية الأساسية للمقياس، بل يعكس بُعدًا مختلفًا أو حتى متعارضًا مع باقي المجالات. ونظرًا لأن معامل الارتباط السالب قوي نسبيًّا (|r| > 0.50)(−0.589)، فإن تجاهله قد يُضعف صدق المقياس ويدلّ على خلل في بنيته العاملية. لذا، يُوصى بإعادة فحص صياغة بنود المجال الثالث، والتأكد من معالجة الاتجاه عند الترميز، ثم إعادة حساب معامل الارتباط؛ فإذا بقي سالبًا بعد التصحيح، فقد يكون من الأفضل استبعاده أو إعادة تأطيره نظريًّا ضمن بُعد منفصل.

3- مصفوفة الارتباط لمقاييس المجالات (التوقع،الاداتية،القيمة/التقدير)

**جدول (3) مصفوفة ارتباط مجالات مقياس الذات الزائفة**

| المجال | التوقع | الأداتية | القيمة/التقدير |
|---|---|---|---|
| التوقع | 1 | 0.682 | 0.213 |
| الأداتية | 0.682 | 1 | 0.298 |
| القيمة/التقدير | 0.213 | 0.298 | 1 |

تشير مصفوفة الارتباط هذه إلى وجود تماسك قوي نسبيًّا بين بُعدي "التوقع" و**"الأداتية"** (r = 0.682)، ما يوحي بأن الأفراد الذين يمتلكون توقعات عالية بشأن أدائهم (مثل: "أنا واثق من قدرتي على النجاح") يميلون أيضًا إلى إدراك المهام أو المقررات كأداة مفيدة لتحقيق أهداف مستقبلية (مثل: "هذا المقرر سيساعدني في مسيرتي المهنية")، وهو ارتباط منطقي يتفق مع الإطار النظري لنموذج "التوقع–القيمة" في الدافعية الأكاديمية. في المقابل، تظهر العلاقات بين "القيمة/التقدير" من جهة، و"التوقع" و"الأداتية" من جهة أخرى، ضعيفة نسبيًّا (r = 0.213 و r = 0.298 على التوالي)، مما يوحي بأن إدراك الفرد لذاتية أو أهمية المهمة من منظور قيمي داخلي (مثل: "أجد هذا الموضوع ممتعًا أو ذا معنى شخصي") لا يرتبط ارتباطًا قويًّا بمعتقداته حول قدرته على الأداء أو الفائدة الأداتية للنشاط. هذا الانفصال قد يعكس تميُّزًا نظريًّا حقيقيًّا بين البُعد القيمي الجوهر (الذي يعكس الدافع الداخلي) من ناحية، والبُعدين الإعلالي (التوقع) والأداتي (القيمة الخارجية) من ناحية أخرى. من الناحية النفسية، قد يعني ذلك أن الطلاب يمكن أن يرون قيمة جوهرية في نشاط ما حتى لو لم يتوقعوا النجاح فيه أو لم يروه مفيدًا وظيفيًّا، والعكس صحيح. ومع أن هذه الارتباطات الضعيفة لا تُضعف بالضرورة الصدق البنائي، فإنها تشير إلى أن "القيمة/التقدير" قد يشكل بُعدًا مستقلاً نسبيًّا داخل المقياس، ويستدعي تحليلًا منفصلًا. وللتقييم النهائي، يُنصح بالتحقق من دلالة إحصائية هذه المعاملات (خاصةً 0.213 و0.298، التي قد تكون غير دالة إذا كانت العينة صغيرة)، وكذلك باختبار البنية عبر تحليل العوامل التوكيدي (CFA) لتأكيد استقلالية أو تداخل هذه الأبعاد في البنية الكامنة.

4- المقاييس الإحصائية لعينة البحث

**جدول(4) المؤشرات الإحصائية لمقياس مسارات التفكير**

| المؤشرات الإحصائية | القيمة |
|---|---|
| حجم العينة (Sample Size) | 300 |
| الوسط الحسابي (Mean) | 72.58 |
| الخطأ المعياري للوسط (Std. Error of Mean) | 0.403 |
| الوسيط (Median) | 76 |
| المنوال (Mod) | 76 |
| الانحراف المعياري (Std. Deviation) | 6.98 |
| التباين (Variance) | 48.72 |
| الالتواء (Skewness) | 0.08 |
| الخطأ المعياري للالتواء (Std. Error Of Skewness) | 0.089 |
| التفرطح (Kurtosis) | −0.12 |
| الخطأ المعياري للتفرطح (Std. Error Of Kurtosis) | 0.178 |
| المدى (Range) | 53 |
| أقل درجة (Minimum) | 49 |
| أعلى درجة (Maximum) | 102 |

يُظهر الجدول اعلاه وصفًا إحصائيًا شاملاً لتوزيع درجات عينة مكونة من 300 طالب، حيث يبلغ المتوسط الحسابي 72.58، وهو قريب جدًا من الوسيط (76) والمنوال (76)، مما يشير إلى تماثل عالٍ في توزيع البيانات، وهو أول مؤشر على أن التوزيع يميل إلى الطبيعة. ويدعم ذلك انخفاض قيمة الالتواء (Skewness = 0.08)—وهي قيمة قريبة جدًا من الصفر (الانحراف المثالي)—إضافة إلى أن نسبتها إلى خطأها المعياري (0.08 / 0.089 ≈ 0.90) أقل من ±1.96، ما يعني أن الالتواء غير ذي دلالة إحصائية، أي أن التوزيع غير مائل. كذلك، فإن قيمة التفرطح (Kurtosis = −0.12) تقترب من الصفر (وهو تفرطح التوزيع الطبيعي)، ونسبة التفرطح إلى خطئه المعياري (−0.12 / 0.178 ≈ −0.67) أيضًا غير دالة، ما يدل على أن الذروة لا تختلف عن التوزيع الطبيعي من حيث التسطح أو التحدب. أما الانحراف المعياري (6.98) والتباين (48.72)، فيعكسان تباينًا معتدلًا في الدرجات حول المتوسط، وهو متوقع في العينات الكبيرة التي تمثل تنوعًا طبيعيًا في الأداء. ومن ناحية الدقة الإحصائية، فإن الخطأ المعياري للوسط (0.403) منخفض، وهو نتيجة طبيعية لحجم العينة الكبير (300)، ما يدل على أن تقدير المتوسط دقيق ومستقر. وأخيرًا، يمتد مدى الدرجات من 49 (أقل درجة) إلى 102 (أعلى درجة)، أي بمدى قدره 53 نقطة، وهو نطاق واقعي يشير إلى تنوع كافٍ في الاستجابات دون وجود قيم شاذة متطرفة. وباختصار، فإن هذا التوزيع يتمتع بخصائص التوزيع الطبيعي تقريبًا، وهو مناسب

لاستخدام الاختبارات الإحصائية المعلمية (مثل اختبار t أو ANOVA أو الانحدار)، مما يعزز من موثوقية التحليلات اللاحقة ويؤكد أن العينة تمثيلية ومستقرة إحصائيًا.

**الخلاصة:**

أظهر التحليل الإحصائي لبيانات عينة مكونة من **300 طالب** أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة إلى حدٍّ كبير، إذ يميل توزيع الدرجات إلى **الطبيعة** (الالتواء ≈ 0.08، التفرطح ≈ −0.12)، مما يبرر استخدام الاختبارات المعلمية. وسجّلت أغلب البنود **قدرات تمييزية قوية**، خاصة البنود (1، 4، 7، 10، 11، 13، 14)، حيث أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية واضحة بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح الأولى. كما أظهرت معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية **صدقًا بنائيًا جيدًا**، باستثناء **المجال الثالث** الذي أظهر ارتباطًا **سالبًا (−0.589)**، ما يستدعي مراجعة صياغة بنوده أو معالجتها كبنود معكوسة. وبدت العلاقات بين الأبعاد النظرية (التوقع، الأداتية، والقيمة/التقدير) منسجمة مع نموذج "التوقع–القيمة"، خاصة الارتباط القوي بين "التوقع" و"الأداتية" (r = 0.682)، بينما ظهر بُعد "القيمة/التقدير" كمستقل نسبيًّا. وعليه، يُوصى **بمراجعة البنود 2، 3، و5**، و**تصحيح اتجاه المجال الثالث** قبل الاعتماد النهائي على المقياس، بينما تُعتبر باقي مكوناته قوية وموثوقة من الناحية النفسية والإحصائية.

**الفصل الرابع: بناء البرنامج الإرشادي**

**مفهوم البرنامج الإرشادي**

يُعدّ البرنامج الإرشادي من الركائز الأساسية في العملية التربوية والإرشادية، إذ يسهم في تشخيص المشكلة وأسبابها والعوامل المؤثرة في ظهورها لدى المسترشد تشخيصًا موضوعيًا ودقيقًا. ويقوم الباحث في ضوء هذا التشخيص بتصميم برنامج إرشادي يتلاءم مع طبيعة المشكلة وخصائص المسترشدين، متضمنًا الأهداف وعدد الجلسات والأساليب الإرشادية والمقاييس النفسية اللازمة لرصد التغيرات الإيجابية بعد تطبيق البرنامج (**العاسمي، 2015، ص. 16**).

كما يُعدّ البرنامج الإرشادي وسيلة فاعلة لتنظيم العمل التربوي وبناء جماعة متفاعلة يسودها الاحترام والتعاون، ويسهم في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة لمواجهة المشكلات وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ولا سيما في ظل التطورات التربوية المتسارعة التي أكدت أهمية تخطيط البرامج الإرشادية لمعالجة المشكلات والحد منها (**الاسعدي ،اميدي ،2025،ص. 771**).

بعد اطلاع الباحث على العديد من نماذج تخطيط الجلسات فقد اعتمد الباحث أنموذج بوردز ودراري (Borders , Drory, 1992) في بناء البرنامج الإرشادي لما يتسم به من وضوح وتسلسل منطقي وإمكانية اشتقاق عناوين الجلسات من الإطار النظري وفقرات المقياس. ويتضمن هذا الأنموذج خطوات أساسية هي: تقدير حاجات المسترشدين، وتحديد الأولويات، وصياغة الأهداف، وتحديد عناصر البرنامج وأنشطته، وتقويم كفاءتة (الشمري ،**2025، ص. 568**).

وجاء اعتماد هذا الأنموذج لمرونته وسهولة تطبيقه في المؤسسات التربوية وإمكانية تنفيذه بفريق إرشادي محدود، فضلًا عن كونه اقتصاديًا في الوقت والجهد.

**أولًا / تقدير حاجات الطلاب وتحديدها**

يتطلب تقدير وتحديد حاجات المسترشدين الرجوع إلى الإطار النظري المعتمد في البحث، وتحليل مجالات وفقرات المقياس للكشف عن المتطلبات الإرشادية اللازمة بما يسهم في توظيفها عند بناء البرنامج الإرشادي **(الشمري، 2012، ص. 50)**. كما تم الاستعانة بآراء مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد والتوجيه، إذ استُخرجت حاجات البرنامج من فقرات المقياس نفسها واعتمدت هذه الفقرات أساسًا لصياغة جلسات البرنامج الإرشادي بعد عرضها على المحكمين وأخذ ملاحظاتهم وذلك عقب تطبيق المقياس على طلاب المرحلة الإعدادية.

**ثانيًا / تحديد الأولويات**

تم تحديد أولويات جلسات البرنامج الإرشادي بالاعتماد على مجالات وفقرات المقياس في ضوء النظرية المعتمدة، إذ اعتُمدت هذه الفقرات عناوين وحاجات للجلسات الإرشادية، وجرت عملية ترتيب الجلسات وفق درجة أهمية كل حاجة إرشادية بالنسبة للمسترشدين، مع عرض تسلسل الجلسات المقترح على المحكمين[1] للتأكد من ملاءمته وإمكانية دمج بعض الجلسات عند الحاجة كما هو موضح في الجدول(5) .

**جدول (5) فقرات مقياس مسارات التفكير التي حولت الى عناوين جلسات البرنامج الإرشادي**

| ت | تسلسل الفقرة في المقياس | الفقرة | عنوان الجلسة |
|---|---|---|---|
| 1 | 1 | أشعر أن بذل الجهد في دراسة موضوع معين سيؤدي إلى فهمه بشكل جيد | تنمية التوقع الإيجابي للجهد |
| 2 | 4 | كلما بذلت جهداً أكبر أتمكن من تحقيق نتائج أفضل في الدراسة | |
| 3 | 2 | إذا ركزت على حل مسألة صعبة، فأنا أستطيع إيجاد حل لها | |
| 4 | 3 | عند العمل بجد على مشروع، أشعر أنني سأنجزه بنجاح | |
| 5 | 7 | إذا أجريت بحوثاً دقيقة، فسوف ينظر المعلم إلى جهدي بإيجابية | الربط بين الأداء والنتائج (الأداتية) |
| 6 | 10 | الأداء الجيد في المهام الفكرية يساعدني على الحصول على تقدير الآخرين | |
| 7 | 6 | عندما أحل المسائل بنجاح، أتوقع أن أحقق درجات جيدة | |

[1] -ملحق رقم (1)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | 9 | أعتقد أن تفكيري المنظم سيؤدي إلى نتائج واضحة وملموسة | |
| 9 | 11 | الحصول على درجات عالية في الدراسة مهم جداً بالنسبة لي | إعادة بناء قيمة الإنجاز |
| 10 | 14 | تحقيق أهدافي الدراسية له قيمة كبيرة بالنسبة لي | |
| 11 | 12 | النجاح في حل المسائل الصعبة يجعلني أشعر بالرضا الشخصي | |
| 12 | 8 | شعوري بالإنجاز عند التفكير الجيد يحفزني للاستمرار | |
| 13 | 13 | أقدّر مكافأة الجهد المبذول في أي نشاط ذهني | تكامل مسارات التفكير واتخاذ القرار |
| 14 | 15 | الشعور بالإنجاز عند التفكير الجيد أكثر أهمية لي من أي شيء آخر | |
| 15 | 5 | أشعر أن مهاراتي وقدرتي على التفكير تساعدني على التغلب على التحديات | |

**ثالثًا: صياغة الأهداف**

تعد صياغة الأهداف المدخل الأساسي لتخطيط أي برنامج إرشادي فهي تحدد ما يسعى البرنامج لتحقيقه لتلبية حاجات المسترشدين، وتساعد على تقييم العملية الإرشادية وتحسين طرق تنفيذها **(الخطيب، 2013، ص. 83)**.

**أ- الهدف العام:** هو الإطار العام للأهداف المباشرة ويصف ما يتوقع الباحث أن يحققه المسترشدون بعد تطبيق البرنامج. وقد حدد الباحث الهدف العام للبرنامج في „ برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع في تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية".

**ب- الأهداف الخاصة:** هي تفصيل للهدف العام وتوضح الخطوات العملية لتحقيقه وتصف السلوك المتوقع من المسترشد بعد التعلم **(النشواتي، 1997، ص. 51)**. وقد صاغ الباحث أهدافًا لكل جلسة إرشادية بما يتوافق مع طبيعة المشكلة والنظرية المعتمدة.

**ج- الهدف السلوكي:** هو وصف دقيق وواضح للسلوك المتوقع من المسترشد بعد كل جلسة بحيث يكون قابلًا للملاحظة والقياس. تشمل هذه الأهداف السلوكيات التي يكتسبها المسترشد بعد تطبيق البرنامج **(النشواتي، 1997، ص. 56)**.

**رابعًا: عناصر البرنامج الإرشادي**

يعتمد البرنامج على عدة عناصر أساسية لتحقيق أهدافه وتشمل:

1. **الجانب النظري للبرنامج** :مستمد من الإطار النظري للبحث والذي ساعد في تحديد الحاجات وصياغة الأهداف.

2. **الفريق الإرشاد** :القائم بتنفيذ الجلسات.

3. **إدارة المدرسة والمستفيدون** :وهم طلاب المرحلة الإعدادية ويشكلون محور تصميم وتنفيذ البرنامج.

## خامسًا: نشاطات البرنامج الإرشادي

تشكل النشاطات والفعاليات خطة عمل تهدف إلى مساعدة كل مسترشد على التغيير نحو الأفضل، إذ لا توجد فنية إرشادية واحدة تكفي لجميع المشكلات، لذلك يُستخدم تنويع التقنيات لمساعدة الأفراد على دراسة مشكلاتهم المختلفة (**العاسمي، 2015، ص. 16**).

وقد اختار الباحث الأنشطة بما يتوافق مع أهداف البرنامج الإرشادي واستنادًا إلى النظرية المعتمدة واستشارة المختصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. ويشمل البرنامج 4جلسات إرشادية ومدة كل جلسة 45دقيقة، ويعتمد على عدد من الفنيات منها (تقديم الموضوع– المناقشة – التنفيس – الاستبصار – التفسير – التعزيز – التقويم البنائي – التدريب البيتي).

## سادسًا: تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي

يعد التقويم عملية منهجية تهدف إلى الحكم على دقة وموضوعية مكونات البرنامج الإرشادي وتصحيح أي أوجه قصور في الأنشطة والوسائل وطرق التنفيذ (**الشمري، 2012، ص. 50**). وقد اعتمد الباحث على ثلاثة أنواع من التقويم:

1- التقويم التمهيدي: يتم قبل تطبيق البرنامج للحصول على معلومات أساسية عن عناصره المختلفة ويشمل الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية.

2- التقويم البنائي: يتم أثناء تطبيق البرنامج لمتابعة تقدم المسترشدين وتحديد العقبات ويشمل توجيه الأسئلة بعد كل جلسة ومتابعة التدريبات البيتيّة.

3- التقويم النهائي: يتم بعد انتهاء البرنامج عبر الاختبار البعدي لمقياس مسارات التفكير للمجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد التغيرات في السلوك وفاعلية الأسلوب الإرشادي ((**الخطيب، 2013، ص. 48**).

## صدق البرنامج الإرشادي

- الصدق الظاهري: يقيس مدى تمثيل البرنامج للجوانب المراد تطويرها (**عبد الحسين ،حسون ،2023،ص.650**). قام الباحث بعرض البرنامج على خبراء في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للحصول على آرائهم حول صلاحية البرنامج، وتم اعتماد التعديلات المقترحة للوصول إلى الصيغة النهائية الصالحة للتنفيذ.

- مراعاة الصدق:

1. ملاءمة عناوين الجلسات مع فقرات المقياس.

2. تسلسل الجلسات بشكل منطقي.

3. توافق الفنيات المستخدمة مع أهداف كل جلسة.
4. إمكانية إضافة أو تعديل الأنشطة حسب اقتراحات الخبراء.

ب. الصدق التجريبي للبرنامج.

قام الباحث بتجربة استطلاعية على إحدى جلسات البرنامج الإرشادي بطريقة قصدية مع 10طلاب لديهم مستويات منخفضة في مسارات التفكير، خاصة في مجال القيمة. وأظهرت نتائج التجربة ملاءمة البرنامج لتحقيق أهدافه وإمكانية تنفيذه.

**تطبيق البرنامج الإرشادي**

تم تنفيذ البرنامج وفق الخطوات التالية:

1. اختيار العينة: تم اختيار 20 طالبًا قصدياً ممن حصلوا على أعلى درجة من الوسط الفرضي على مقياس مسارات التفكير، مع التركيز على ضعف المجال الثالث (القيمة او التقدير)، وتم توزيع الطلاب عشوائيًا على مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تضم 10 طلاب.
2. عدد الجلسات ومكانها وزمانها: يشمل البرنامج 4جلسات إرشادية بمعدل جلستين أسبوعيًا. و كان مكان الجلسات في غرفة المرشد التربوي في تمام الساعة 9 صباحًا أيام الاحد والثلاثاء.
3. قياس التكافؤ القبلي: سجل الباحث درجات المجموعتين على مقياس مسارات التفكير قبل تطبيق البرنامج لضمان تكافؤ المجموعتين.
4. موعد بدء البرنامج: عقدت الجلسة الافتتاحية يوم الاحد 30/11/2025 .
5. موعد الاختبار البعدي: تم تحديد يوم الثلاثاء 9/12/2022 لتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لتقييم التغيرات الناتجة عن البرنامج.

**الجدول (6) نموذج جلسة إرشادية**

| **الجلسة/ الثالثة** | **اليوم: الاحد / التاريخ: 7 / 12 / 2025** | **المدة (45) دقيقة** |
|---|---|---|
| **الموضوع** | **إعادة بناء قيمة الإنجاز** | |
| الحاجة المرتبطة بالموضوع | - حاجة المسترشدين إلى فهم أهمية الجهد والإنجاز في الدراسة وتقدير النتائج التي يحققونها عن طريق بذل الجهد المستمر. | |

| | |
|---|---|
| هدف الجلسة | - تنمية قدرة المسترشدين على ربط الجهد بالنتائج الدراسية وزيادة تقديرهم للإنجاز الشخصي. |
| الاهداف السلوكية | بعد الجلسة يكون المسترشد قادرًا على:<br>- ان يستنتج اهمية الحصول على درجات عالية كنتاج للجهد المبذول<br>- ان يثمن قيمة تحقيق الاهداف الدراسية وأثرها على شعوره بالرضا والتحفيز<br>- ان يعبر عن شعوره بالنجاح عند تحقيق الاهداف<br>- ان يكتب اهداف دراسية شخصية مع تقدير قيمة كل هدف |
| الفنيات والاستراتيجيات | تقديم الموضوع – النقاش الجماعي – النشاط العملي – الاستبصار – التعزيز الاجتماعي |
| النشاطات | - يرحب الباحث بالمسترشدين ويطلب منهم مشاركة أي تجربة دراسية نجحوا فيها مؤخرًا، مع التركيز على شعورهم بالرضا عند الإنجاز.<br>- يشرح الباحث أن النجاح الدراسي والدرجات العالية هما نتاج للجهد المبذول، وأن تقدير هذا الإنجاز يعزز الدافعية والتفكير الجيد.<br>- يربط الباحث هذا بالفقرتين:<br>- الحصول على درجات عالية في الدراسة مهم جداً.<br>- تحقيق أهدافي الدراسية له قيمة كبيرة بالنسبة لي.<br>- يطلب الباحث من كل مسترشد كتابة هدف دراسي قصير واحد وهدف طويل المدى، مع شرح لماذا تعتبر هذه الأهداف مهمة له وماذا سيشعر عند تحقيقها.<br>- يتبادل المسترشدون تجاربهم وأهدافهم ويشارك الباحث أمثلة عملية على ربط الجهد بالنتائج مثل:<br>- التحضير الجيد للامتحان يؤدي للحصول على درجات مرتفعة ومن ثم شعور بالرضا.<br>- إكمال مشروع دراسي صعب يؤدي الى تحقيق هدف ومن ثم تعزيز الثقة بالنفس.<br>- يشجع الباحث المسترشدين على الاحتفال بالإنجازات الصغيرة، مثل مذاكرة فصل معين أو حل مسألة صعبة ويقدّم التعزيز الاجتماعي للجهود المبذولة. |
| التقويم البنائي | يقوم الباحث بتوجيه الأسئلة التالية: |

| | |
|---|---|
| | 1. لماذا تعتبر الدرجات العالية مهمة بالنسبة لك؟<br>2. كيف تشعر عند تحقيق أهدافك الدراسية؟<br>3. أعط مثالًا على هدف دراسي أنجزته مؤخرًا وكيف أثر ذلك على شعورك.<br>• يقوم الباحث بتلخيص أهم النقاط، ويشجع المسترشدين على ربط الجهد بالنتائج الإيجابية بشكل دائم. |
| التدريب البيتي | يطلب الباحث من المسترشدين كتابة يوميات الإنجاز الأسبوعية:<br>- ذكر أي مهمة دراسية أنجزوها، والدرجات أو النتائج التي حصلوا عليها وشعورهم بالرضا.<br>- اختيار هدف جديد للأسبوع القادم وتحديد قيمته بالنسبة لهم. |

وقد أجرى الباحث تجربة استطلاعية على هذه الجلسة شملت (10) طلاب ذوي مستويات منخفضة في مسارات التفكير ولا سيما في مجال القيمة. وأظهرت نتائج التجربة ملاءمة البرنامج لتحقيق أهدافه وإمكانية تنفيذه في البيئة التربوية

**خلاصة الفصل**

تم بناء برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية التوقع، وقد صُممت جلسات إرشادية افتراضية ركزت على تعزيز قيمة الجهد والإنجاز لدى الطلبة، كما حولت فقرات المقياس إلى عناوين جلسات إرشادية متسلسلة تعكس الحاجات الفعلية للمسترشدين، وأجرى الباحث تجربة استطلاعية قصدية على إحدى جلسات البرنامج شملت (10) طلاب ذوي مستويات منخفضة في مسارات التفكير ولا سيما في مجال القيمة. وأظهرت نتائج التجربة ملاءمة البرنامج لتحقيق أهدافه وإمكانية تنفيذه في البيئة التربوية.

## الفصل الخامس: عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

### اولاً:عرض الاستنتاجات (The results raising) :-

1- بينت نتائج الصدق البنائي لمقياس مسارات التفكير وجود ارتباطات موجبة وقوية بين مجالي التوقع الإيجابي للجهد والعلاقة بين الجهد والنتائج من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، مما يدل على أن هذين المجالين يمثلان مكونات أساسية في بنية مسارات التفكير ويتفق ذلك مع ما طرحته نظرية التوقع لفروم والدراسات السابقة التي أكدت مركزية هذين البعدين في تفسير السلوك الموجَّه نحو الهدف.

2- كشفت النتائج عن وجود ضعف نسبي في مجال القيمة أو التقدير سواء عن طريق الارتباط السالب مع الدرجة الكلية أو ضعف علاقته ببقية المجالات، ويُرجع الباحث ذلك إلى أن الطلبة قد يدركون العلاقة بين الجهد والأداء دون أن تتشكل لديهم قناعة

داخلية كافية بأهمية النتائج وقيمتها الشخصية، وهو ما يتسق مع بعض الأدبيات التي تشير إلى أن البعد القيمي يُعد أكثر تعقيدًا ويتطلب تدخلات إرشادية مباشرة ومركزة.

3- أظهرت نتائج البحث أن مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية قابلة للتنمية عن طريق برامج إرشادية مخططة تستند إلى أطر نظرية علمية واضحة ولا سيما نظرية التوقع.

4- ادى البرنامج الإرشادي المقترح القائم على نظرية التوقع فاعليته في تنمية مسارات التفكير لدى بعض أفراد المجموعة التجريبية، إذ أسهم في إحداث تحسن ملحوظ في مستويات التفكير مقارنة بالقياس القبلي.

5- من وجهة نظر الباحث، فإن فاعلية البرنامج الإرشادي تعود إلى اعتماده على ربط الجهد المبذول بالنتائج المتحققة ذات القيمة، وإلى ما تضمنه من جلسات تفاعلية وأنشطة تطبيقية مستمدة من فقرات المقياس نفسه، الأمر الذي أسهم في جعل البرنامج أكثر قربًا من واقع الطلبة واحتياجاتهم، وأكد أهمية دمج نظرية التوقع في بناء البرامج الإرشادية الموجهة لتنمية التفكير في البيئة المدرسية.

## ثانياً: التوصيات(Recommendations)

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، يوصي **الباحث** بالآتي:

1. الإفادة من مقياس مسارات التفكير القائم على نظرية التوقع، الذي أعدّه الباحث في وزارة التربية للكشف عن مستوى مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية وإمكانية تطبيقه على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.

2. اعتماد البرنامج الإرشادي المقترح القائم على نظرية التوقع من قبل الوحدات الإرشادية في المدارس الإعدادية، والاستفادة منه من قبل القائمين على الإرشاد النفسي والتربوي في المديريات العامة للتربية، لما له من دور فاعل في تنمية مسارات التفكير لدى الطلبة.

3. توجيه إدارات المدارس والمعلمين إلى أهمية تنمية مسارات التفكير (التوقع، الأداتية، والقيمة) لدى الطلبة، لما لها من أثر إيجابي في تعزيز الدافعية للتعلم وتحسين الأداء الدراسي.

## ثالثاً: المقترحات(Suggestions)

استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً لنتائجه يقترح الباحث ما يأتي:

1.بناء مقاييس أخرى لمسارات التفكير وفق نظرية التوقع لشرائح مختلفة من المجتمع، مثل طلبة المرحلة المتوسطة أو الجامعية، أو فئات أخرى يُعتقد أنها تعاني من ضعف في مسارات التفكير.

2.إجراء دراسة تجريبية مقارنة باستخدام البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية مسارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغيرات ديموغرافية مختلفة، مثل النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) وبيئة السكن (ريف – مدينة).

3.إجراء دراسات لاحقة تتناول أثر البرنامج الإرشادي القائم على نظرية التوقع في متغيرات نفسية وتربوية أخرى، مثل الدافعية للانجاز ، التوافق النفسي، أو الاتجاه نحو الدراسة.

**المصادر**

**اولاً : المصادر العربية**


- الزيتون، حسن حسين *(2010)* التفكير : أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تنميته.القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، ط1
- عبد الحسين ،ضحى هادي .حسون ، سناءعلي .(2023).برنامج إرشادي مقترح باسلوب دحض الافكار في تخفيض الانانية العقلانيةلدى طالبات المرحلة الإعدادية .مجلة ديالى للبحوث الانسانية العدد 98 .المجلد 3.
- الزبيدي، حسن عباس جاسم(2020) طرائق التفكير وتنميتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *بغداد*، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدخيل، حسين عبد الله(2020) الإرشاد النفسي ودوره في تنمية الشخصية لدى الطلبة، البصرة، دار العلم للنشر والتوزيع.
- العاسمي، رياض نايل (2015) التصميم الناجح لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة، الإعصار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمري، سلمان جودة مناع (2012) الأساليب والبرامج الإرشادية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، مطبعة ثائر جعفر العصامي، بغداد العراق.
- الخطيب ، صالح أحمد (2013) الارشاد النفسي في المدرسة أسس ونظرياته وتطبيقاته ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة.
- النشواتي، فؤاد (1997) أسس بناء البرامج الإرشادية والتربوية، دمشق ،دار الفكر العربي.
- الشمري ،وسام عماد ع. (2025). اثر برنامج إرشادي باسلوبي(تغيير القواعد – الحديث الذاتي) في تنمية الاستقلال الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية . مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 21(2)، 558-580. https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol21.Iss2.898
- الاسعدي ،جيهان سعيد . أميدي ،ژيان ت.(2025) أثر برنامج إرشادي لتنمية التدفق النفسي لدى طلبة مرحلة الإعدادية . مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 21(3)، 763-785. https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol21.Iss3.1199


**ثانياً: المصادر باللغة الانكليزية**


- Vroom, Victor Harold (1964) Work and Motivation, New York, John Wiley , Sons, Inc, First Edition.

- Ormrod, Jeanne Ellis (2016) Human Learning (7th ed.), Boston, MA: Pearson Education.
- Ennis, Robert Hugh (1993) Critical Thinking Assessment, Theory into Practice, Vol. 32, No. 3
- Snyder, C. R. (1991) The Psychology of Hope, You Can Get There from Here. New York, Free Press (A Division of Macmillan, Inc.), First Edition.
- Kuhn, Deanna (1999) A Developmental Model of Critical Thinking. Educational Researcher, Washington, DC, American Educational Research Association (AERA),Vol. 28, No. 2.
- Snyder, Charles Richard (2002) Handbook of Positive Psychology. Oxford, Oxford University Press, Hope and academic success in college, Journal of Educational Psychology, 94(4).
- Case, Robert (2005) Intellectual Development: Birth to Adulthood, San Diego, CA: Academic Press.
- Borders, L. D , Drury, S. M. (1992), Comprehensive school counseling programs, A review for policymakers and practitioners. Journal of Counseling & Development, 70(4).


ملحق (1) اسماء السادة المحكمين لادوات الدراسة مرتبة حسب الحروف الابجدية وحسب درجاتهم العلمية

| | اسم المحكم ولقبه العلمي | التخصص | مكان العمل | التحكيم على المقياس |
|---|---|---|---|---|
| .1 | أ.د سميعة علي حسن | الارشاد النفسي | جامعه ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية | * |
| .2 | أ.د مظهر عبد الكريم | علم النفس التربوي | جامعه ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية | * |
| .3 | ا.د اياد هاشم محمد | علم النفس التربوي | كلية التربية المقداد | * |
| .4 | أ.م.د نور جبار علي | علم نفس تربوي | جامعه ديالى كلية التربية الاساسية | * |
| .5 | أ.م.د سلمان جودة مناع | الارشاد النفسي | جامعه ديالى كلية التربية الاساسية | * |
| .6 | أ.م.د سناء حسين خلف | الارشاد النفسي | جامعه ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية | * |
| .7 | م.د صاحب عبد الله | الارشاد النفسي | جامعه ديالى كلية التربية الاساسية | * |

**ملحق(2) مقياس مسارات التفكير**

| ت | الفقرات | تنطبق علي دائما | تنطبق علي غالبا | تنطبق علي نادرا | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشعر أن بذل الجهد في دراسة موضوع معين سيؤدي إلى فهمه بشكل جيد | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | إذا ركزت على حل مسألة صعبة، فأنا أستطيع إيجاد حل لها | | | | |
| 3 | عند العمل بجد على مشروع، أشعر أنني سأنجزه بنجاح | | | | |
| 4 | كلما بذلت جهداً أكبر أتمكن من تحقيق نتائج أفضل في الدراسة | | | | |
| 5 | أشعر أن مهاراتي وقدرتي على التفكير تساعدني على التغلب على التحديات | | | | |
| 6 | عندما أحل المسائل بنجاح، أتوقع أن أحقق درجات جيدة | | | | |
| 7 | إذا أجريت بحوثاً دقيقة، فسوف ينظر المعلم إلى جهدي بإيجابية | | | | |
| 8 | شعوري بالإنجاز عند التفكير الجيد يحفزني للاستمرار | | | | |
| 9 | أعتقد أن تفكيري المنظم سيؤدي إلى نتائج واضحة وملموسة | | | | |
| 10 | الأداء الجيد في المهام الفكرية يساعدني على الحصول على تقدير الآخرين | | | | |
| 11 | الحصول على درجات عالية في الدراسة مهم جداً بالنسبة لي | | | | |
| 12 | النجاح في حل المسائل الصعبة يجعلني أشعر بالرضا الشخصي | | | | |
| 13 | أقدّر مكافأة الجهد المبذول في أي نشاط ذهني | | | | |
| 14 | تحقيق أهدافي الدراسية له قيمة كبيرة بالنسبة لي | | | | |
| 15 | الشعور بالإنجاز عند التفكير الجيد أكثر أهمية لي من أي شيء آخر | | | | |