

أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب دحض الأفكار في

خفض الأسلوب المعرفي (المتصلب) لدى المدرسين

**The Effect of a Counseling Program Based
on the Thought Disputation Technique in
Reducing the (Rigid) Cognitive Style among
Teachers**

م. علاء خضير نصيف

M. Alaa Khudair Naseef

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية ديالى

**Ministry of Education / Diyala General
Directorate of Education**

Alaa.87.alsayid@gmail.com

الكلمات المفتاحية. البرنامج, دحض الأفكار, المتصلب, المدرسون

**Keywords: Counseling Program, Idea Disputation, Rigidity,
Teachers.**

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على (أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب دحض الأفكار في خفض الأسلوب المعرفي) (المتصلب) لدى المدرسين). وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الإختبارين القبلي والبعدي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الإختبار البعدي.

تحدد البحث الحالي بالمدرسين للعام الدراسي (2025/2026 م)، وأستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا التصميم (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ذواتي اختبار قبلي — بعدي) تكونت عينة البرنامج الإرشادي من (20) مدرساً موزعين بطريقة عشوائية على مجموعتين، وبواقع (10) مدرسين في كل مجموعة ، وقد تم إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيرات وتم تبني مقياس الأسلوب المعرفي المتصلب (العلواني 2021) الذي يتكون من (17) فقرة، وقام الباحث باستخراج الثبات بطريقتين: هي (إعادة الإختبار) إذ بلغ (0.80) و(ألفا كرونباخ) إذ بلغ (0.83). تطبيق برنامج إرشادي — (بالأسلوب دحض الأفكار) تم التحقق من صدق (البرنامج الإرشادي) عن طريق الصدق الظاهري، وتكوّن البرنامج من (9) جلسات إرشادية وبواقع جلستين في الأسبوع وزمن الجلسة الواحدة (45) دقيقة. وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The current research aims to identify the effect of a counseling program based on the idea disputation technique on reducing the rigid cognitive style among teachers. This was achieved through testing the following hypotheses:

- 1-There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the ranks of the experimental group's scores before and after the application of the counseling program.
- 2-There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the ranks of the control group's scores in the pre-test and post-test.

3-There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the ranks of the experimental group's scores and those of the control group in the post-test.

The current research was limited to teachers during the academic year (2025/2026). The researcher adopted the quasi-experimental method with a design consisting of an experimental group and a control group with a pre-test and post-test. The research sample consisted of (20) teachers randomly distributed into two groups, with (10) teachers in each group. Equivalence between the two groups was established on a number of



variables.

The researcher adopted the Rigid Cognitive Style Scale developed by Al-Alwani (2021), which consists of (17) items. Reliability was established using two methods: the test–retest method, which yielded a coefficient of (0.80), and Cronbach’s Alpha, which yielded a coefficient of (0.83). A counseling program based on the idea disputation technique was implemented. The validity of the counseling program was verified through face validity. The program consisted of (9) counseling sessions, conducted at a rate of two sessions per week, with each session lasting (45) minutes. In light of the research findings, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث:-

نلاحظ في الوقت الحاضر تدني مستوى التدريس في وطننا العراق، وإهمال المدرسين مع أنهم يمثلون الحلقة الأهم التي تربط بين المتعلم والكتاب، ويتمثل هذا الإهمال في عدم الإصغاء لما يعانيه المدرس من صعوبات في المنهج، أو في التعامل مع الطلبة، أو العقوبات التي تعترض عمله خارج المدرسة أو داخلها، فضلاً عما يواجهه من صعوبات في التعامل مع الأعداد المتزايدة، وتهالك الأبنية وضعف التقنيات الموجودة في المدارس والفروق النفسية للطلبة والإمكانيات العقلية المتفاوتة للطلبة. فكل ذلك يخلق حالة من التعب والتذمر الشديد لدى المعلم تجاه العملية التعليمية، مما يقلل من كفاءته، ويؤثر بالتالي على فهم وتركيز الطالب (مالك:2020,224)

وتعد الأنماط المعرفية من المتغيرات النفسية المهمة ذات التأثير المباشر في سلوك الأفراد وتفاعلهم مع مواقف الحياة المختلفة، لاسيما في البيئة التربوية والتعليمية التي تتطلب قدرًا عاليًا من المرونة في التفكير واتخاذ القرار، ويعد الأسلوب المعرفي المتصلب أحد الأنماط التي يتسم فيها الفرد بالجمود الفكري، والتمسك الصارم بالآراء والمعتقدات، مع ضعف القدرة على تقبل وجهات النظر البديلة أو التكيف مع المستجدات (الدحوح:2010:15).

وفي السياق التربوي، يشكل هذا الأسلوب لدى المدرسين في المرحلة الإعدادية مشكلة حقيقية، نظرًا لطبيعة هذه المرحلة التي تتسم بحساسية نمو الطلبة من الناحية النفسية والمعرفية والإجتماعية. إذ يحتاج الطلبة إلى بيئة تعليمية مرنة تشجع الحوار، وتنمي التفكير النقدي، وتدعم الاختلاف الإيجابي، في حين أن المدرس الذي يتبنى أسلوبًا معرفيًا متصلبًا قد يميل إلى فرض آرائه، ورفض التغيير في أساليب التدريس، والاعتماد على طرق تقليدية لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ولا تواكب التطور العلمي الحاصل في المناهج (Bloc et al,1974). وقد أكد (الزوبعي,2018) أن بعض المدرسين لا يواكبون هذا التطور، بل تجدهم يميلون إلى التقليد القديم والتمسك به، وينتج عن عملية التقليد أن ينشأ جيل من المدرسين المتعلقين داخل إطار تربوي ضيق أضرب بالعملية التعليمية، بل ساهم في عدم مواكبة التطور في البحث العلمي والأساليب المعرفية وطرائق التدريس والاستفادة منها (الزوبعي:2018:3) وتؤكد الأدبيات النفسية والتربوية أن الأسلوب المعرفي المتصلب يرتبط بعدد من المتغيرات النفسية والإجتماعية، مثل القلق، والضغط النفسية، وضعف المرونة العقلية، والتعصب الفكري، وأنخفاض الكفاءة المهنية. فقد أشار "روكييتش Rokeach" إلى أن الفرد المتصلب معرفيًا يميل إلى الاعتقاد بامتلاك الحقيقة المطلقة، ويقاوم الأفكار الجديدة، ويظهر حساسية تجاه الآراء المعارضة (Rokeach, 1960,45). كما يرى "ألبرت أليس" أن الأفكار الجامدة وغير العقلانية تسهم في

تكوين أنماط سلوكية وانفعالية سلبية تؤثر في توافق الفرد المهني والإجتماعي (Ellis, 1975,65)

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات منها دراسة (العلواني, 2022) ودراسة (العلواني, 2021) ودراسة (المحتسب, 2020) ودراسة (الحري, 2020) ودراسة (Shi et Herwig, 1997) أن افراد العينات يميلون إلى تبني الأسلوب المعرفي (المتصلب)

كما أن هذا النمط من الاسلوب المعرفي الصلب قد يؤدي إلى ضعف في التواصل التربوي داخل الصف، ويحدّ من قدرة المدرس على فهم مشكلات الطلبة أو التعاطف معهم، مما ينعكس سلبيًا على المناخ الصفّي والتحصيل الدراسي. وقد يرتبط الأسلوب المعرفي المتصلب أيضًا بارتفاع مستويات التوتر المهني، وانخفاض الرضا الوظيفي، نتيجة عدم القدرة على التكيف مع ضغوط العمل ومتغيراته (العنوم, 2015: 321-323).

وبحسب روكيش إن التصلب هو مجموعة من المظاهر السلوكية المعرفية المتعلقة بالأحكام والمعتقدات المنتظمة في نسق ذهني مغلق نسبياً (عبدالله, 1989: 82) كذلك يرى روكيش ان التصلب هو أنغلاق على الخبرة في مقاومة التغيير وعجز الفرد عن التوافق مع المواقف الجديدة (Rokeach, 1973, 312).

ومن خلال عمل الباحث مرشداً تربوياً في المدارس الاعدادية لاحظ ملاحظة واقعية ، واحتكاكه بالميدان المدرسي، تبين أن هناك بعض المظاهر التي تعكس وجود أسلوب معرفي صلب لدى عدد من المدرسين، مثل رفض الآراء المخالفة، وعدم تقبل النقد، والتمسك بطرائق تدريس تقليدية، وصعوبة التكيف مع المستجدات التربوية والتكنولوجية. كما لاحظ الباحث أن بعض المدرسين يتعاملون مع الطلبة بطريقة تتسم بالتشدد الفكري والانغلاق، مما قد يؤثر في مستوى التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم، كما أن المدرس المتصلب معرفياً قد يُظهر مقاومة للتوجيهات الإرشادية أو البرامج التطويرية، مما ينعكس على جودة العملية التعليمية بشكل عام. من هنا تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الآتي هل الأسلوب القائم على دحض الأفكار له اثر في خفض الأسلوب المعرفي (الصلب) لدى المدرسين؟

أهمية البحث:-

يعدّ المدرس أحد الشخصيات الأساسية في العملية التربوية والعامل الأساسي في تحديد مخرجاتها، وأن التعليم أو التدريس هو ركيزة بناء البشر وهم القائمون والمستفيدون من عمليات التعلم، فإن موقع المدرس ودوره يؤثر إلى حد كبير في صياغة الواقع والمستقبل، وأن المدرس هو عنصر مهم وفعال في العملية التربوية، فالمدرس ليس مجرد ملقن، بل يشغل دوراً متعدد

الأوجه في العملية التربوية ، إذ يكون مرشداً وموجهاً ومنظماً ومساعداً يسهم في بناء مستقبل الطلبة بشكل فعال (مالك:2020,220).

وقد أشار (السيسي,2019) ان التقدم والرقى في أي مجتمع يعتمد على نجاح مهنة التعليم والاهتمام بأركانها خاصة المدرس والمعلم، وأن دور المدرس ليس مجرد مصدر او ناقل للمعرفة، بل قدوة للطلبة في توجيه وتشكيل سلوكهم وقيمهم(السيسي:2019,4).

تعد الأساليب المعرفية من الموضوعات الأساسية في مجال علم النفس التربوي؛ لما لها من دور محوري في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد في طريقة إدراكهم للمواقف التعليمية ومعالجتهم للمعلومات، وتؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية تعد أحد موجهات عملية التعلم؛ كونها تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة ومواقف التعليم الجديدة، ويؤكد (Ryder and Rayner,1998) أن التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية وعدد من المتغيرات مثل: (تركيب مواد التعلم؛ أسلوب العرض؛ وطبيعة المحتوى)(العتوم:2015,323). وإن الأسلوب المعرفي (الصلب – المرن) يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في أسلوب تعاملهم مع المتناقضات المعرفية المتوفرة في موقف ما من حيث مدى قدرتهم على الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بذلك الموقف، وعزل المثيرات المشتتة لنشاطهم واستجاباتهم؛ لذلك فإن اصحاب الضبط المرن يتميزون بقدرتهم على فصل المشتتات وعزلها عن الأفكار الهامة والجوهرية مما يتعكس ايجاباً على معالجتهم للمعلومات واستجاباتهم، اما اصحاب الضبط الصلب فيتميزون بعدم قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف نتيجة عدم قدرتهم على عزل تأثير المشتتات الأخرى مما ينعكس سلباً على معالجاتهم المعرفية واستجاباتهم(العتوم:2015,331). ويذكر (Kegan, Moss, & Sigel,1963) أن النمط المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضل الفرد في تنظيم قدراته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية، بينما يشير (Witkin et al,1977) الأنماط المعرفية هي السمات المميزة التي تلائم سلوك الافراد في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية، فهي تشير إلى الأساليب التي يتميز بها الأفراد في المواقف الحياتية اليومية، ويشير (Goldstein& Blackman,1978) أن الاساليب المعرفية هي تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في تنظيم إدراكاته للعالم الخارجي، وفي أساليب تعاملاته في المواقف المختلفة، وكذلك يوضح(Riding&Reyner,1998) أن الأساليب المعرفية هي الأسلوب المعتاد والمفضل الذي يستخدمه الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها بحيث ينعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها وفي سلوكه الاجتماعي(الزغلول,عبدالرحيم:2003,86).

و يرى الفرماوي أن الاساليب المعرفية أضحت محوراً هاماً لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا كالإدراك والتركيز والانتباه والتذكر والتعلم؛ ومجال حل المشكلات، وهي تنضم إلى المتغيرات الوسيطة إذ تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة وإحداث الاستجابة، فالأسلوب المعرفي تكويناً فرضياً لتفسير العملية التي تتوسط حدوث المثير وصدور الاستجابة(الفرماوي:2009،31).

ويتميز الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) بأنه ثنائي القطب، إذ يميز بين نوعين من الافراد، فالنوع الأول ذو الأسلوب المعرفي المتصلب الذين يتميزون بعدم تحمل الغموض والميول إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق مع مقاومة التغيير؛ وكذلك التمسك بالأحكام المتطرفة التي تتصف بالثبات والجمود، وإما التي أن تتسم هذه الاستجابات بالعكس وهذا ما يميز الفئة الثانية ذوي الأسلوب المعرفي المرن(العبيسي:2014،6).

ومن هنا تبرز أهمية دراسة هذه المشكلة، لما لها من آثار عميقة على جودة العملية التعليمية، وضرورة العمل على تنمية الأساليب المعرفية المرنة لدى المدرسين وخفض الاساليب المعرفية الصلبة، من خلال البرامج الإرشادية والتدريبية القائمة على أسس علمية، مثل أساليب العلاج العقلاني (دحض الأفكار)، التي تسهم في تعديل أنماط التفكير غير التكيفية، وتعزيز مهارات الانفتاح الذهني والتفكير المرن. وأن أسلوب الارشاد العقلاني(دحض الأفكار) يحقق أهدافه بالتدخل الإرشادي بعدة فنيات؛ أهمها الفنيات المعرفية التي تساعد المسترشد في تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة، وتبني المسترشد فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية(الزيتون:1994،244).

عدّ أسلوب دحض الأفكار من الأساليب العلاجية الفعّالة ضمن إطار العلاج السلوكي المعرفي، الذي أسسه كل من آرون بيك وألبرت إيليس. ويقوم هذا الأسلوب على فكرة أساسية مفادها أن الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لا تنتج عن الأحداث بحد ذاتها، بل عن تفسيرات الفرد وأفكاره غير المنطقية تجاه تلك الأحداث.

في ضوء ذلك، يُستخدم أسلوب دحض الأفكار كألية منهجية تهدف إلى تفكيك الأفكار الجامدة وغير المرنة التي يتبناها الفرد، وهي الأفكار التي تُشكّل جوهر ما يُعرف بـ"الأسلوب المعرفي المتصلب". إذ يتسم هذا الأسلوب بنمط تفكير مغلق، يميل إلى التعميم، والقطعية، ورفض البدائل، مما يؤدي إلى ضعف التكيف النفسي والاجتماعي، خاصةً في البيئات التعليمية والمهنية. ويعمل دحض الأفكار على مناقشة هذه المعتقدات بشكل منطقي وعقلاني، من خلال طرح أسئلة موجهة تكشف التناقضات، وتحدّي الأدلة غير الكافية، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية ومرونة، وبذلك، يسهم هذا الأسلوب في تنمية المرونة المعرفية لدى الأفراد، وتقليل التصلب

الفكري، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة واتخاذ قرارات أكثر توازنًا (ابو اسعد، عربيات: 206, 2015- 2012). وعليه، فإن توظيف أسلوب دحض الأفكار في علاج الأسلوب المعرفي الصلب يُعدّ مدخلًا إرشاديًا فعّالًا، يساعد على إعادة بناء البناء المعرفي للفرد، وتحقيق قدر أعلى من الانفتاح الذهني والوعي النقدي، وهو ما ينعكس إيجابًا على سلوكه وتقاعلاته اليومية وهذه ما اثبتته نتائج دراسات (شوكة، 2025) ودراسة (الخفاجي، 2020) ودراسة (فليح، 2013) ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي.

أولاً: الأهمية النظرية:-

1. إثراء الأدبيات النفسية والتربوية؛ إذ تسهم هذه الدراسة في توسيع المعرفة حول مفهوم الأسلوب المعرفي الصلب وعلاقته بالعمليات العقلية والانفعالية لدى المدرسين، وربطه بأساليب علاجية معرفية مثل دحض الأفكار.

2. تفسير السلوك التدريسي من منظور معرفي يساعد في فهم كيف يؤثر التصلب المعرفي على اتخاذ القرار، والتفاعل مع الطلبة، وتبني أساليب تدريس تقليدية أو مرنة.

3. الربط بين التفكير والانفعال والسلوك إذ توضح الدراسة العلاقة بين الأفكار الجامدة والانفعالات السلبية (كالقلق أو التوتر) والسلوكيات الصفية، مما يعزز الفهم الشمولي للشخصية المهنية للمدرس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:-

1. تحسين الأداء التدريسي مما يساعد في خفض التصلب المعرفي في جعل المدرسين أكثر مرونةً في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، مما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة.

2. بناء برامج إرشادية فعالة توفر الدراسة أساسًا علميًا لبناء برامج إرشادية تعتمد على دحض الأفكار اللاعقلانية، وهو أسلوب مرتبط أيضًا بأعمال (Albert Ellis).

3. إفادة صناع القرار التربوي إذ تقدم نتائج الدراسة مؤشرات مهمة لواضعي السياسات التربوية لتبني برامج تدريبية تستهدف تنمية المرونة المعرفية لدى المدرسين.

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته :-

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر برنامج إرشادي قائم على أسلوب دحض الأفكار في

خفض الأسلوب المعرفي (المتصلب) لدى المدرسين) من خلال التحقق من صحة الفرضيات

الصفريّة الآتية :-

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الإختبارين القبلي والبعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإختبار البعدي.

رابعاً: **حدود البحث :-** يتحدد البحث الحالي بمدرسي مديرية تربية ديالى للمرحلة الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة للعام الدراسي (2025-2026).

خامساً: **تحديد المصطلحات :-**

أولاً- البرنامج الإرشادي:

• **عرفه (صالح, 2016):** هو عبارة عن مجموعة خبرات إرشادية مباشرة وغير مباشرة مخططة ومنظمة على أسس علمية سليمة, تقدم بطريقة بناءة بغية مساعدة الأشخاص المحتاجين إلى المساعدة للتعرف إلى مشكلاتهم وحاجاتهم وإلى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات نفسية أو اجتماعية أو أنماعية ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم (صالح: 2016, 19).

ثانياً- أسلوب دحض الأفكار:-

• **عرفه (Ellis, 1987)** بأنه فنية معرفية تساعد المسترشد في تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبنيه فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية من خلال الحوار والمناقشة بين المرشد والمسترشد (Ellis, 1987; 7).

• **التعريف النظري:-** تبني الباحث تعريف Ellis, 1987 لفنية دحض الأفكار.

ثالثاً- الأسلوب المعرفي المتصلب:-

• **عرفه روكيش (Rokeach, 1973)** بأنه مدى الاتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات في مواقف متنوعة وينعكس ذلك في إصداره للأحكام المتطرفة والمعتقدات الجامدة ومقاومة التغيير والنفور من الغموض والتسلطية وضعف التسامح مع الآخرين (الكبيسي: 1989, 19).

• **التعريف النظري تبني الباحث تعريف (Rokeach, 1973)** المقياس الذي تبناه الباحث معتمد هذه التعريف.

• **التعريف الاجرائي:-** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس المستخدم في هذه البحث.

رابعاً - **مدرسو المرحلة الإعدادية:-** هم اشخاص متخصصون وحاصلون على الشهادة الجامعية الأولية أو الشهادة العليا من إحدى الجامعات أو كلياتها ذات التخصصات العلمية والإنسانية

وهم مدربون ومعيّنون لتقديم الخدمات التعليمية والتدريسية والتربوية والإجتماعية بحيث تتداخل هذا الخدمات وتتكامل لتلبي طموحات الطلبة(وزارة التربية:1977,نظام المدارس الثانوي).

الفصل الثاني

الاطار النظري

أولاً/ مفهوم الأسلوب المعرفي (المتصلب)

تعد الأساليب المعرفية من المواضيع الهامة التي تحظى باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفي لأنها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، وتتمثل الأساليب المعرفية عمليات تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها وتنظيمها، فهي تشير إلى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الأفراد المواقف والحوادث الخارجية والطريقة التي يفكرون من خلالها في مثل هذا الموقف(الزغلول،،الزغلول:2003,84).وتشير الدراسات إلى أن الأساليب المعرفية وأساليب التعلم تؤديان وظائف متماثلة من حيث كونهما تساعدان على اختيار أنشطة واستراتيجيات تناسب كل متعلم، ومع ذلك فأنهما مختلفان حيث ترتبط الأساليب المعرفية بإطار أكاديمي أو بحثي نظري بينما ترتبط أساليب التعلم بالتطبيقات العملية في مجال التعليم، كذلك فإن الأساليب المعرفية عادة ما تضع الافراد بين قطبين متضادين بينما تضع أساليب التعلم الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة(العنوم:2015,324).

ثانياً/ النظريات التي تحدثت عن الأسلوب المعرفي

لقد أشار روكيش(Rokeach) إلى أن العقل أداة بحث، وأكثر ما يبحث في الحقيقة . (Sandburg, 1977; 193)وهناك أنماط وأنواع مختلفة من المعتقدات التي تعد ضرورية لفهم السلوك الاجتماعي(Schneider, 1976, 192). كما أكد (روكيش) لكي نفهم الشخصية ينبغي أن نكون واعين للاتجاهات والأفكار والمعتقدات والقيم، إذ تشير هذه مفاهيم إلى روابط مهمة بين الأفراد المجتمع(Sundberg, 1977: 193).

وإذا كانت الاتجاهات لا تعكس دائماً خبرات الشخص، فإنها يمكن في بعض الأحيان أن تعكس العمليات الشخصية الداخلية، وقد أوضح طائفة من الباحثين الوظائف النفسية للاتجاهات منهم أدورنو (Adorno, 1950) لدى الأشخاص ذوي التمييز المتمركز العالي يرى روكيش (Rokeach, 1960) الذي يكون لدى الأشخاص المتصلبين(Schneider, 1976: 266). كما قرر روكيش في اعوام (1960,1963,1973) أن العدائية بين المجموعات والتمركز العنصري، يمكن تحليلها على أساس أدراك ضعف التماثل أو ضعف التوازن في المعتقدات والقيم(Sundberg, 1977: 192).وكما عرض نيوكمب (Newcomb 1961) أدلة لتوضيح

وتفسير النقطة نفسها، إذ قاس المعتقدات والاتجاهات لدى طلبة الجامعة قبل دخولهم الكلية وبعدها فوجد أن اتجاهاتهم نحو بعضهم بعد أن عاشوا في الأقسام الداخلية فترة من الزمن ما ارتبطت بقوة مع تماثل معتقداتهم الأساسية في التوجيه نحو أنواع كثيرة من الأشياء (9) :

(Bramel, 1970) فالمعتقدات حول النفس والعالم عوامل شخصية تؤثر في تقدير الحكم على التهديد، وضمن روكيش (Rokeach, 1960) في مقياس الشخصية الذي أعده لقياس التصلب، عدداً من الأسئلة التي تشير الى تصور الشخص لذاته في وحدته وعزله وعجزه عن مواجهة البيئة، وتشير الإجابة على هذه الفقرات إلى تنظم المعتقدات الذي يميل إليه الفرد، وعلى وفق هذا التنظم من المعتقدات، يمكن التنبؤ بوجهة نظر الشخص في المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية (Lazaruns, 1976;67).

فالتصلب يمكن أن يكون نتيجة ليس فقط للمعتقدات او بنية المعتقد، بل ايضاً للمعتقدات التي نفترض وجودها عند الآخرين، وهذه الملاحظة أيضاً كانت المقترح الاول من روكيش (Goldstein, 1980 ;355) كما أشار روكيش في اتجاهه ان التسلطية ترتبط بالسلوك أكثر من ارتباطها بالاتجاه والمسافة الاجتماعية، مقللاً بذلك من مفهوم التسلطية على اساس انه لا يغطي كل الجوانب السلوكية المتوقعة ان غطيها، وقدم بديلاً عنه مفهوم التصلب (Dogmatism) الذي حظي باهتمام واسع النطاق. وقدم نظريته على أساس مفهوم التصلب في علاقته بمفهومي التفتح الذهني وانغلاقه (Open-Closed,Mind) (عبدالله:1989,119). كما لاحظ روكيش (Rokeach) أن التسلطية تم تحديدها غالباً في ضوء مجموعة من المعتقدات والسمات، لكن محتوى هذه المعتقدات يمكن أن تكون أقل أهمية مقارنة ببنائها، وقد افترض أن الأفراد المتسلطين يمكن وصفهم بالطريقة التي تنتظم فيها معتقداتهم وليس في ضوء محتوى المعتقدات الخاصة التي يحملونها، وقد حل ذلك بأن لديهم عقل مغلق لا يميل إلى رؤية الأشياء أو النظر بأساليب او طرائق متجددة، كذلك ضعف تقبل المعلومات الجديدة، كما افترض ان الشخصية التسلطية ينظر لها على أنها متعصبة وكلا النمطين يمكن ان يتصف بوجهة نظر عقلية في التفكير والتصلب (Goldstein, 1980;357). وقد فسر ذلك كأسلوب معرفي، فالتصلب متوسط بين المنبهات الخارجية واستجابة الفرد الى تلك المنبهات أو المحفزات. ولما لهذا من وساطة معرفية، فالفرد الذي يتصف بالتصلب في جانب واحد يحتمل ان يكون جامداً في الآخر ويؤكد روكيش استمرارية التصلب، ويتراوح مداه من المفتوح الى المغلق (Goldstein, & Blackman, 1978) كذلك قد أشار روكيش الى ان مفهوم التصلب يتمثل بمجموعة المظاهر السلوكية والمعرفية المتعلقة بالأفكار والمعتقدات المنتظمة في نسق ذهني مغلق نسبياً (عبدالله:1989,82) ويميز تمييزاً واضحاً بين التفكير المتصلب والتفكير الجامد، وبينما يظهر للوهلة

الاولى انهما مترادفان، إذ يشير كل منهما الى مقاومة التغيير، فانه بإعادة التفكير والنظر نجد تمييزاً مشروحاً بينهما، فالأول يشير الى مقاومة تغيير الاعتقادات بينما يشير الثاني الى مقاومة تغيير الاعتقادات المنتظمة في نسق مغلق نسبياً، فتصلب التفكير يشير الى الصعوبات التي يعانها الشخص في التغلب على وجهات أو اعتقادات مفردة يواجهها عند تناوله أو حله أو تعلمه لأعمال أو لمشاكل نوعية ويربط بين هذين المفهومين وبين القدرة على التحليل والتركيب، فالشخص المتصلب التفكير شخص يعاني من ضعف القدرة على التحليل، بينما الشخص الجامد التفكير يعاني من الضعف في المرحلة التركيبية من التفكير (فراج: 1971، 40).

وقد حلل روكيش طبيعة التنظيم المعرفي للتصلب من خلال التصلب الفكري الذي يحدده كتتنظيم معرفي مغلق بشكل نسبي من الاعتقادات وضعف الاعتقادات حول الحقيقة بنظام حول مجموعة مركزية من الاعتقادات عن السلطة المطلقة، ونظام من تحمل وضعف تحمل أو التسامح وضعف التسامح مع الآخرين. ويحدد روكيش التنظيم المعرفي للتصلب على ثلاثة أنظمة هي التنظيم على بعد الاعتقاد وضعف الاعتقاد. ولتصور الرئيس لمفهوم روكيش عن التصلب أن التنظيم المعرفي للفرد ينظم في نسق نظام من المعتقدات مقابل ضعف المعتقدات، ونظام المعتقد يتجمل بالأفكار التي يقبلها الفرد كحقيقة صادقة. ونظام ضعف المعتقد يشتمل على عدد من الأنظمة الفرعية للأفكار المرفوضة لدى الفرد، وهي باطلة غير صحيحة. والمدى الذي يعتمد في اعتبار الفرد متصلاً في تنظيم المعتقد - ضعف المعتقد يبنى على ميزتين هما العزل (Isolation) وهو ضعف العلاقة بين المعتقدات، إذ يفترض روكيش عزل أكبر بين أنظمة ضعف المعتقدات. والتمايز Differentiation ويعبر عنه في تمايز أنظمة المعتقدات مقابل أنظمة ضعف المعتقدات، فلدى الفرد أفكار واضحة ومعمومات عن معتقداته أكثر مما عن مما لا يعتقد. والتنظيم على بعد المنطقة المحيط المركزي - الهامشي، ويشمل هذا البعد على ثلاث مستويات من المناطق هي المنطقة المركزية Central Region وتتمثل باعتقادات بدائية أولية ساذجة تهتم بكفاية الذات، بخصوص المستقبل، واحكام اجتماعية مسايرة الآخرين. والأكثر تصلباً بحسب هذا المستوى تنسم بالوحدة والعزلة والعجز، والشك والقلق، والمنطقة الوسطى Intermediate Region وتتمثل بالمعتقدات التي تضمن التساوية وضعف التسامح، فالفرد الأكثر تصلباً يرى السلطة متمثلة بالأسرة، والأصدقاء، والمؤسسات الاجتماعية كهيئة مطلقة، ويكون غير متسامح مع من يختلف مع معتقداته. والمنطقة الهامشية The Peripheral Region هي حصيلة محتوى المعتقدات وضعف المعتقدات المنبثقتين من السلطة المقبولة وغير المقبولة، وقد افترض روكيش أن الأكثر تصلباً هو الفرد الذي محتوى اعتقاداته منبثق من أشكال السلطة، ويهتم هذا المستوى بكيفية تغير المعتقدات الهامشية لتتوافق وتتطابق مع المعومات

المنبثقة من السلطة، والملاحظة الجديرة ان هذه المنطقة هي محتوى الاعتقاد ويفترض روكيش غياب العلاقة بين محتوى المعتقدات والمدى الذي يكون فيه الفرد متصلباً ولكن هذا لا يكشف شيئاً عن مستوى درجة تصلبه، والتنظيم على بعد منظور الزمن Organization along a Time Perspective Dimension ويعبر في هذا البعد عن معتقدات الشخص عن الماضي والحاضر والمستقبل والتواصل بينها فالفرد الأكثر تصلباً، هو من يوجهه نظام معتقداته ولا معتقداته الى الماضي او المستقبل ولكن يرفض الحاضر ويعده غير مهماً. أي ان المتصلب لا يدرك قيمة التواصل بين الازمنة الثلاث (Goldstein & Blackman, 1978;63).

تُعدّ نظرية روكيش إطاراً مهماً لفهم الأسلوب المعرفي المتصلب بوصفه نمطاً فكرياً يتسم بالجمود والانغلاق تجاه الأفكار الجديدة، إذ يرى الباحث أن خطورة الأسلوب المعرفي الصلب تظهر بشكل واضح في المجال التربوي، خاصة لدى المدرسين، حيث يؤدي إلى ضعف المرونة في التعامل مع الطلبة، وقلة تقبل أساليب التعليم الحديثة، مما ينعكس سلباً على البيئة التعليمية. وبناءً على ذلك، يؤكد الباحث أن معالجة هذا النمط المعرفي تتطلب تدخلات إرشادية قائمة على إعادة بناء المعتقدات، مثل أسلوب دحض الأفكار غير العقلانية، وتنمية مهارات التفكير النقدي والانفتاح المعرفي. كما يشدد على ضرورة تبني برامج تدريبية تُعزز المرونة الفكرية وتدعم الانتقال من الانغلاق إلى الانفتاح المعرفي. خلاصة رأي الباحث: إن نظرية روكيش تبين أن الأسلوب المعرفي الصلب ليس سمة ثابتة لا يمكن تغييرها، بل هو بناء معرفي قابل للتعديل من خلال الوعي والتدريب، مما يجعل التعامل معه ممكناً وضرورياً لتحقيق التكيف النفسي والتربوي.

ثانياً: أسلوب دحض الأفكار:-

قبل توضيح أسلوب دحض الأفكار يقدم الباحث نبذة عن النظرية التي أنبثق منها، وهي نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والذي أسسها البرت ألس (Albert Ellis) وقد أسس هذه الأسلوب العلاجي عالم النفس الإكلينيكي الشهير ألس (Albert Ellis, 1955) ويؤكد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على أهمية أنماط التفكير والمحتوى المعرفي في تكوين وحل المشكلات الانفعالية، إذ يبنى نظريته على أساس أن الإنسان يكون عدداً من المعتقدات اللاعقلانية التي تحدث بسبب تفاعل مابين المكونات الوراثية والمكونات البيئية لهذا الإنسان، وما دام يتمسك بها ويعتقد فيها فإنها تسبب له الانزعاج النفسي، وتقوم النظرية على أساس أن التفكير والانفعال ليسا عمليتين مختلفتين وإنما تتداخلان بصورة قوية، ويرى (Albert Ellis) أن ما هو عقلائي يمكن أن يتحول بطريقة ما إلى أنفعالي والعكس أيضاً صحيح (سالم، جادو: 2015، 64). لذا تعد هذه النظرية من النظريات الرائدة في العلاج السلوكي المعرفي، أذ أكدت على دور

المعارف وإلى حد ما السلوكيات في الوجدانيات وبيشير العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى أنه يمكن فهم الأفراد بشكل أفضل إذا فهمنا طبيعة حديثهم الذاتي (Nystill,2015;304) وأن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي مبني على فرضية أن الإنسان يولد ولديه إمكانية لأن يكون عقلانياً بتفكيره السليم أو غير عقلاني بتفكيره المشوه، وكذلك يمتلك أرضية منذ بدايه حياته تهدف للحفاظ على الذات والتفكير والسعادة والحب والتحدث والتفاعل مع الآخرين ثم النمو وتحقيق الذات، لكن بنفس الوقت يميل إلى تدمير الذات وعدم التسامح وتجنب التفكير وغيرها، كما يؤمن بأن الإنسان غير معصوم من الخطأ (كوري:2011،356).

وينظر (Albert Ellis) إلى دور المرشد في العملية العلاجية، إن الإنسان كائن عقلاني، ولديه القدرة على تجنب أو إزالة التعاسة والاضطرابات العاطفية والانفعالية وذلك عن طريق تعلم التفكير المنطقي، لهذا فإن مهمة المرشد هي مساعدة المسترشد على التخلص من الاتجاهات والافكار اللاعقلانية والاستعاضة عنها بأفكار منطقية، وإن مهمة المرشد في عملية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هي:-

- 1- التعرف على أفكار المسترشد، وتحديد اللاعقلاني واللامنطقي منها.
- 2- تعريف المسترشد أنها غير منطقية وغير معقولة، وأنها أدت إلى اضطرابه الانفعالي.
- 3- تعريف المسترشد أن اضطرابه سيستمر إذا استمر يفكر تفكيراً غير منطقي، أي أن تفكيره غير المنطقي الحالي مسؤول عن حالته، وليس استمرار تأثير الأحداث السابقة.
- 4- تغيير تفكير المسترشد وإلغاء الأفكار غير العقلانية.
- 5- تناول الأفكار غير المنطقية العامة، وإرساء فلسفة عقلانية جديدة للحياة، بحيث يتجنب المسترشد الوقوع ضحية لأفكار ومعتقدات غير عقلانية أخرى (ابو اسعد، وعريبات:2015،210).

يُعدُّ أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي أحد الأساليب المعرفية التي تستخدم في تعديل السلوك، فقد أشار أليس (Ellis) إلى أن الفكرة الأساسية لأسلوب الإرشادي والعلاجي تعتمد على مبدأ عدم الفصل بين التفكير العقلاني والجوانب الانفعالية عند الإنسان من جهة وسلوكه من جهة أخرى (الزباد ، 2006 :54).

يعتمد الارشاد العقلاني، الانفعالي، السلوكي على مجموعة من الأساليب المتداخلة كالأساليب المعرفية والأساليب الوجدانية والأساليب السلوكية، ويؤكد الـ (Ellis) (فاعلية هذا الأسلوب كونه يتناول مكونات الشخصية (العاطفة ، والسلوك، والإدراك)،

الأساليب الإرشادية التي قدمها اليس هي:

أ_ الأساليب المعرفية :- يسعى المرشدون الذين يستخدمون هذا الأسلوب إلى مساعدة المسترشدين على اكتشاف طرائق التفكير اللاعقلاني ومن ثم مواجهتها بطرق واقعية وتضم مثل هذه الأساليب التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعلم والتوجيه ومناقشة النتائج غير التجريبية وتفيد الاستجابات غير الواقعية، ووقف الأفكار والتثبيت المعرفي (نجرس، 2008 : 46).

ب_ الأساليب الوجدانية :- يستخدم المرشدون في أسلوب الإرشاد العقلاني العاطفي مجموعة الأساليب الانفعالية في توجيهها، بمعنى إنها موجهة للعمل مع مشاعر المسترشد إذ يتم التركيز على تغير مشاعره السلبية المصاحبة للمشكلات التي يعرضها المسترشد وليس الاستغراق في تلك المشاعر بقدر ما هو مساعدتهم على تحويلها إلى مشاعر ايجابية عن طريق التخيل العقلاني و لعب الدور و استخدام المرح .

ج _ الأساليب السلوكية:- يستخدم الأساليب السلوكية في حدود الإطار النظري للإرشاد العقلاني ، ومن بين الأساليب السلوكية المستخدمة التدريب البيئي وأساليب الأشراف الإجرائي كالتعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي والعقاب وغيرها (نجرس، 2008 : 47) أسلوب دحض الأفكار :-

هو أسلوب معرفي علاجي تم توصيفه من قبل أليس وهاربر (Ellis, Haper, 1999) ثم طوره (Beek) ويشير إلى أن أفكارنا اللاعقلانية هي التي تسبب لنا المشاعر والأحاسيس المزعجة (دحادحة: 2008, 30). في هذا الأسلوب الإدراكي يسعى الأخصائي إلى مجادلة المسترشد حول الأفكار الخاطئة غير العقلانية التي ساهمت في نشأة المشكلات التي يعاني منها، والأخصائي لا يقوم بذلك لوحده بمعنى أن يقف المسترشد موقفاً سلبياً في هذه العملية بل إن الأخصائي يعلم المسترشد كيف يقوم بذلك لوحده من خلال اكتشاف طرق التفكير والمسلّمات والمعتقدات التي يؤمن بها ويبني عليها أنماط سلوكه ومشاعره (ابو اسعد، عريبات: 2015, 212). وأشار ألس (Albert Ellis) إلى أن استعمال أسلوب دحض الأفكار يجب أن لا يأخذ الإصرار أو الترنيم بالرفض فقط بل يتعدى ليسهل عملية نمو معرفي للوصول إلى أفكار منطقية، إذ يحاول المرشد أن ينوع أساليبه بما يتناسب مع الموقف (Lam, 2001: 72). وكذلك أن دحض المعتقدات اللاعقلانية يقود إلى تطوير معتقدات عقلانية فعالة بدلاً من أنصل بالجدل إلى التحدث بصيغة (أفضل , أرغب) بدلاً من (يجب , ينبغي) وعندما يدرك المسترشد المعتقدات اللاعقلانية سيقود ذلك إلى تطوير معتقدات عقلانية فعالة ومشاعر جديدة يتعلمها كالانزعاج بدلاً من الغضب والإحباط (يونس: 2018, 158) وأن الدحض المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع يساعد

في كشف طرائق تفكيرنا السابقة كونها لم تعد تجدي نفعاً، وتعد نتائج فاعلية الدحض والإقناع في تغيير الاتجاهات دلائل قوية يستخدمها الناس في مجالات اجتماعية مختلفة، وأن إقناع شخص معين بالتخلي عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة عن النفس والأشياء وبناء أفكار جديدة يزيد من فاعليته وتحسين قدراته على التوافق (التميمي، الشمري: 710, 2021).

يسعى المرشد إلى مجادلة المسترشد حول الأفكار غير العقلانية والتي أسهمت في نشأة المشكلات التي يعاني منها، والمرشد لا يقوم بذلك لوحده بمعنى أن المسترشد لا يقف موقفاً سلبياً في هذه العملية. بل أن المرشد يعلم المسترشد كيف يقوم بذلك مستقبلاً لوحده من خلال إكتشاف طرق التفكير والمسلّمات والمعتقدات التي يؤمن بها وبينها عليها أنماط سلوكه ومشاعره وعملية دحض الأفكار تتم من خلال الخطوات التالية:-

أ- الاكتشاف:- هنا يتعلم المسترشد كيف يكتشف الأفكار الخاطئة وغير المنطقية.

ب- الحوار:- وهي عملية الحوار مع الذات من أجل دحض هذه الأفكار الخاطئة وإحلال الأفكار المنطقية بدلا عنها.

ج- التمييز:- وهي عملية التمييز بين الأفكار الخاطئة غير الخاطئة في التفكير من أجل تجنب ذلك مستقبلاً (التميمي، الشمري، 2012: 484).

الفنيات والاستراتيجيات التي إستخدامها الباحث في أسلوب دحض الأفكار وهي:-

1- **الدحض في وجود المثير:-** ويتم ذلك من خلال قيام المسترشد بأستدعاء ذلك المثير الذي يسبب له اضطراباً معيناً ثم يطلب المرشد منه في ذلك الوقت أن يرسم صورة مغايرة لذلك المثير فإذا كان هناك شخص ما مثلاً ينظر إليه على أنه أي ذلك شخص أفضل منه، فإن المرشد يطلب من المسترشد في تلك الحالة أن يرسم صورة لكليهما أي المسترشد وذلك الشخص وهما متساويا وينتظران بعضهما البعض ثم يسأله عن اتجاهه للمسترشد نحوه بعد ذلك.

2- **الأساليب التخيلية:-** وتعد الأساليب التخيلية مثالا آخر لتلك الأساليب التي تستخدم في الدحض ويتخيل المسترشد خلالها انه يقوم بفعل الشيء الذي يخشاه، فإذا كان يخشى المواقف الاجتماعية مثلاً كالذهاب إلى حفلة حيث سيكون موضع اهتمام الجميع وسوف يحدقون فيه ويظلون على ذلك يطلب المرشد منه أن يتخيل كم مرة سوف يحدقون فيه وسوف تكون النتيجة على أثر ذلك مشجعة على حضور مثل هذي المواقف وعدم تجنبها (محمد، 2000: 125).

3- **لعب الدور:-** تتضمن هذه التقنية عناصر سلوكية معرفية وعاطفية ويتدخل المرشد غالباً في الجلسات ليوضح للمسترشد ان ما يتحدثون به لأنفسهم يعمل على تكوين مشكلاتهم ومتاعبهم



وكذلك ماذا بإمكانهم ان يعملوه لتغيير مشاعرهم غير الصحية ويستطيع المسترشدين ان يتدربوا على أنماط من السلوك ليعبروا عن ما في داخلهم تجاه موقف ما، ويكون التركيز على المعتقدات اللاعقلانية التي لها علاقة بالمشاعر المزعجة غير السارة (كوري، 2011:367).

4- **المناقشة والحوار:-** تعد مناقشة التفكير غير العقلاني إحدى الاستراتيجيات العلاجية التي استخدمت في العلاجات المعرفية أو العلاجات المعرفية السلوكية، وإنها عملية اعتراض على صحة معتقدات المسترشدين وإعادة بناء معتقدات جديدة، فدور المرشد هنا هو إقناع المسترشدين بالتخلي عن المطالبة بالمعتقدات اللاعقلانية في محاولة لتحسين عملهم وأدائهم النفسي، ويفضل المناقشة الفعالة النشطة لأنها عملية ديمقراطية فلا يقوم المرشد بتعليم المسترشدين وصف أفكارهم اللاعقلانية.

وقد أشار (Ellis) إلى أن هناك صورتين للمناقشة:-

- أ- يقوم المرشد بتعليم المسترشدين كيفية قيامهم بمناقشة تفكير الذات ومناظرة الذات.
- ب- المناقشة الحادة التي يقوم بها المرشد بمناقشة التفكير اللاعقلاني لدى المسترشدين (العاسمي، 2015:25).

5- **التدريب البيئي:-** يهتم (Ellis) بالتدريبات المنزلية إذ تحمل المسترشدين مسؤولية نشطة خارج الجلسات العلاجية وهذه التدريبات يتم التخطيط لها بكل عناية وتوافق عليها بين المرشد والمسترشد، إذ تهدف إلى تشجيع المسترشدين على تحمل أعمال إيجابية تعمل على تحفيز التغيير الانفعالي ويتم تدقيق هذه الواجبات في الجلسة للاحقة ويتعلم المسترشدون مراجعة وتقييم تقدمهم إذ يرسمون الخطط ويحددون الإستراتيجيات لمواجهة المشاكل الصعبة والمستمرة (كوري، 2011:364-365).

الفصل الثالث منهج إجراءات البحث

منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج الذي أعتمده الباحث والإجراءات التي إتبعها في تحديد مجتمع البحث وعينته ووصف خصائصه وأسلوب اختيار العينة وإجراءات إعداد أداة البحث فضلاً عن الوسائل الإحصائية التي إستخدمت في تحليل بياناته وعلى النحو الآتي :

أولاً : منهجية البحث :

من أجل تحقيق هدف الدراسة الحالية إتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ، وأهم ما يميز به البحث شبه التجريبي عن غيره من مناهج البحث الأخرى هو إمكانية التحكم فيه و ضبط المتغيرات عن قصد من جانب الباحث.

ثانياً: التصميم شبه التجريبي:- هو الهيكل العام للتجربة، وعن طريقه يحقق الباحث هدف وفرضيات البحث ، واستعمل الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي والشكل (1) يوضح ذلك

الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	التكافؤ	برنامج إرشادي بدون برنامج إرشادي	المجموعة تجريبية المجموعة الضابطة

ثالثاً: مجتمع البحث :

يتحدد هذا البحث بمدرسي المرحلة الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة التابع للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى وللعام الدراسي (2025-2026) والبالغ عددهم (575) كما موضح في جدول(1)

جدول (1)

مجتمع البحث حسب أسماء المدارس الإعدادية وأعداد المدرسين حسب توزيعها على مدارس
مركز قضاء بعقوبة

ت	اسم المدرسة	عدد المدرسين
1	إعدادية الشريف الرضي للبنين	37
2	إعدادية ابن سراج المسائية	25
3	إعدادية جمال عبد الناصر	47
4	إعدادية دياتي للبنين	50
5	ثانوية طرفة ابن العبد للبنين	43
6	إعدادية الطلع النضيد للبنين	41
7	إعدادية ضرار بن الازور للبنين	41
8	إعدادية الفلق للبنين	49
9	إعدادية جنات عدن للبنين	43
10	إعدادية طوبى للبنين	49
11	إعدادية المعارف للبنين	51
12	الإعدادية المركزية للبنين	55
13	ثانوية النسائي للبنين	45
	المجموع	575

رابعاً/ عينة البحث:- يعد اختيار للعينة من الخطوات المهمة للبحث، وقد استخدم الباحث مجموعة أساليب في العينات منها أسلوب العينة العشوائية البسيطة وأخرى القصدية، كما موضح في جدول (2)

جدول (2)

العينات المستخدمة في البحث الحالي مع أعدادها

ت	هدف التطبيق	عدد الأفراد
1	عينة وضوح التعليمات	30
2	عينة التحليل الإحصائي	400
3	عينة الثبات	20
4	عينة البرنامج الإرشادي	20
	المجموع	470

أ- عينة التحليل الإحصائي: فقد أختيرت بالطريقة العشوائية (400) مدرساً من المدارس

الإعدادية في مركز قضاء بعقوبة كما موضح في جدول (3)

جدول (3)

عينة البحث حسب أسماء المدارس الإعدادية وأعداد المدرسين حسب توزيعها على مدارس

مركز قضاء بعقوبة

ت	اسم المدرسة	العدد
1	إعدادية الشريف الرضي للبنين	25
2	إعدادية الطلع النضيد للبنين	35
3	إعدادية الفلق للبنين	40
4	الإعدادية المركزية للبنين	40
5	إعدادية المعارف للبنين	39
6	إعدادية جمال عبد الناصر	35
7	إعدادية جنات عدن للبنين	35
8	إعدادية ديبالى للبنين	45
9	إعدادية ضرار بن الازور للبنين	33
10	إعدادية طوبى للبنين	38
11	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	35
	المجموع	400

ب- عينة البحث التطبيقية (العينة التجريبية والضابطة): بعد تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي المتصلب على مجموعة من المدرسين البالغ عددهم (400) مدرساً لأستخراج التحليل الإحصائي وأن جميع الفقرات مميزة ومتراطة مع بعضها، لقد سحب الباحث (20) استمارة ممن حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (51) وبعدها تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (10) مدرسين في كل مجموعة، ويوضح والجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المدرسين موزعين على مجموعتين الضابطة و التجريبية

المجاميع	عدد المدرسين
مجموعة تجريبية	10
مجموعة ضابطة	10
المجموع	20

خامساً- التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:-

تم التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات (الذكاء ، العمر ، سنوات الخدمة، درجات المدرسين على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب).

سادساً- أدوات البحث:-

أولاً: مقياس الأسلوب المعرفي الصلب:-

قد تبنى الباحث مقياس العلواني (2021) المعد من قبل الكبيسي (1989) في تحديد مفهوم الاسلوب المعرفي الصلب وعرفه روكيش (Rokeach, 1973) بأنه مدى الاتساق الذي يميز الشخص في توظيفه للمعلومات في مواقف متنوعة وينعكس ذلك في إصداره للأحكام المتطرفة والمعتقدات الجامدة ومقاومة التغيير والنفور من الغموض والتسلطية وضعف التسامح مع الاخرى (الكبيسي: 19, 1989) والذي يتكون من (17) فقرة وامام كل فقرة (5) بدائل للإجابة.

- صياغة فقرات المقياس: بما أن المقياس متبنى، والذي يتكون من (17) فقرة وخمس بدائل للإجابة على الفقرات هي (ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ غالباً، ينطبق عليّ احياناً، ينطبق عليّ نادراً ، لا ينطبق عليّ ابداً) وقد وضعت درجات للبدائل (1,2,3,4,5) لفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية.

- إعداد تعليمات المقياس: قام الباحث بوضع تعليمات لكيفية الإجابة على فقرات المقياس مع شرحها.
- صلاحية فقرات المقياس :- قام الباحث بعرض مقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (8) ملحق (2) , (3) يوضحان ذلك.
- تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية: بعد أن تم إعداد المقياس بالصورة النهائية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة إستطلاعية تكونت من (20) مدرساً للتأكد من مدى ووضوح فقرات المقياس وكان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على فقرات المقياس هو (10) دقائق
- الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس:-

الصدق .:

- 1-الصدق الظاهري : تم التحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المختصين في العلوم التربوية والنفسية وقد حصل على نسبة اتفاق أكثر 82 %
- 2-التحليل الاحصائي للفقرات : تم تطبيق مقياس على عينة بلغت (400) مدرساً من أجل إستخراج القوة التمييزية للفقرات ومعاملات الارتباط والثبات وهي كالآتي:-
أ-القوة التمييزية للفقرات : تم إستخراج الدرجة الكلية وترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة ثم إعتمدت نسبة (27%) من استمارات المجموعة العليا (27%) من إستمارات المجموعة الدنيا, وقد بلغت المجموعتان المتطرفتان (216) استمارة بواقع (108) لكلا المجموعتين ,وبعد إستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لإختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا ,عدت جميع الفقرات متميزة لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي الصلب

تسلسل الفقرة	المجموعة	المتوسط الحسابي Mean	الإنحراف المعياري Std. Deviation	قيمة الاختبار التائي
1	العليا	4.1019	0.47241	17.477
	الدنيا	2.5185	0.81437	
2	العليا	3.8611	0.64791	10.664
	الدنيا	2.6574	0.97791	
3	العليا	3.8333	0.89129	12.560
	الدنيا	2.3981	0.78466	
4	العليا	3.5278	0.58738	10.567
	الدنيا	2.5463	0.76591	
5	العليا	3.7778	0.92052	12.622
	الدنيا	2.3611	0.71641	
6	العليا	3.7685	0.75636	13.079
	الدنيا	2.4167	0.76274	
7	العليا	3.8519	0.94538	14.018
	الدنيا	2.3148	0.63611	
8	العليا	3.8148	0.85542	12.959
	الدنيا	2.3796	0.76997	
9	العليا	3.6852	0.67876	17.293
	الدنيا	2.2037	0.57615	
10	العليا	3.8056	0.80255	14.211
	الدنيا	2.3796	0.66582	

13.303	0.76862	3.7685	العليا	11
	0.86523	2.2870	الدنيا	
13.094	0.76732	3.5000	العليا	12
	0.60537	2.2685	الدنيا	
15.029	0.62562	3.6019	العليا	13
	0.62396	2.3241	الدنيا	
11.267	0.68882	3.5463	العليا	14
	0.90325	2.3148	الدنيا	
14.152	0.73671	3.5926	العليا	15
	0.62403	2.2778	الدنيا	
13.767	0.72122	3.6759	العليا	16
	0.73176	2.3148	الدنيا	
10.377	0.89109	3.5185	العليا	17
	0.82551	2.3056	الدنيا	

ب- إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معامل إرتباط (بيرسون)؛ بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس , وعند مقارنة قيم معاملات الإرتباط المحسوبة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بالقيمة الحرجة لمعاملات الارتباط البالغة (0,098) عنده مستوى دلالة (0,05), وبدرجة حرية (398) إذ تبين أن جميع الفقرات ذات علاقة دالة احصائياً وهي دلالة على أن فقرات المقياس تنسق فيما بينها في قياس الأسلوب المعرفي الصلب كما وضح في الجدول (6)

جدول (6)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاسلوب المعرفي الصلب

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.713**	13	0.709**	7	0.644**	1
0.551**	14	0.638**	8	0.580**	2
0.608**	15	0.689**	9	0.669**	3
0.647**	16	0.671**	10	0.545**	4
0.565**	17	0.638**	11	0.613**	5
		0.659**	12	0.587**	6

ثبات المقياس:- تم حساب الثبات بالطرق الآتية

أ- طريقة الإختبار وإعادة الإختبار:- إستخرج معامل الثبات على عينة مؤلفة من (20) مدرساً أُختيروا بصورة عشوائية وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (14) يوماً، ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني بتطبيق قانون معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الثبات (0,80) وهو معامل ثبات جيد.

ب — طريقة الاتساق الداخلي باستعمال أسلوب معامل الفا-كرونباخ: تم حساب الثبات على أفراد العينة بهذه الطريقة البالغة عددها (400) مدرساً إذ بلغ معامل الثبات (0,83) وهو معامل ثبات جيد، ويمكن الإعتماد عليه.

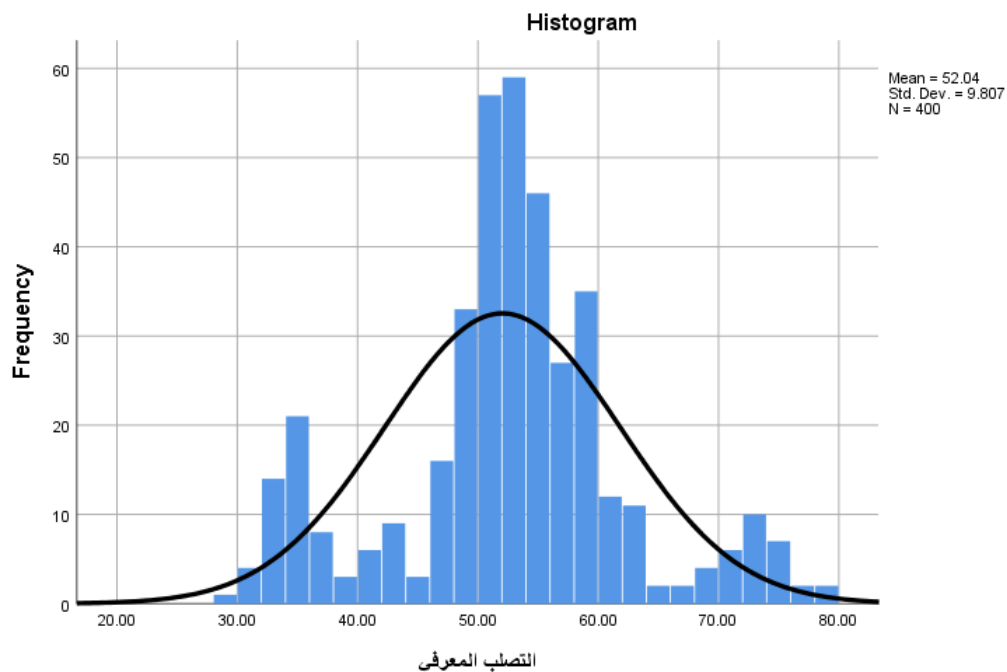
تصحيح مقياس الاسلوب المعرفي الصلب: تكون مقياس البحث الحالي بصيغته النهائية من (17) فقرة، وقد وضعت للمقياس (5) بدائل هي (دائماً، غالباً ، أحياناً ، نادراً، ابداً) وتكون درجات تصحيحها (1,2,3,4,5) لل فقرات وبلغت اعلى درجة (85) وادنى درجة (17) وبمتوسط فرضي (51)

جدول (7)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاسلوب المعرفي المتصلب

المؤشرات الإحصائية	الاسلوب المعرفي المتصلب
Mean	52.0350
Std. Error of Mean	.49036
Median	52.2203 ^a
Mode	52.00
Std. Deviation	9.80710
Variance	96.179
Skewness	-.002-
Std. Error of Skewness	.122
Kurtosis	.504
Std. Error of Kurtosis	.243
Range	50.00
Minimum	29.00
Maximum	79.00
Sum	20814.00

شكل (1)



المنحنى الاعتدالي لتوزيع عينة البحث

الفصل الرابع البرنامج الإرشادي

البرنامج الإرشادي :-

يتضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من الخدمات التي تسعى الى تحقيق اهداف المدرسة، ومن أولى خطوات البرنامج الإرشادي تحديد أهداف البرنامج، ولا يتم ذلك إلا بعد تقييم وتحليل حاجات المسترشدين، وإن قرار المرشد في التركيز على بعض الأعمال والأنشطة أكثر من غيرها، واختيار نشاطات معينة لبرنامج الإرشادي ليس أمراً عشوائياً الحدوث، بل يحدث من خلال سلسلة من العمليات تتضمن التخطيط؛ والتنظيم؛ والتنفيذ؛ والتقييم؛ وتسير هذه العمليات معاً لتحديد البرنامج الإرشادي الشامل (الخطيب، 2014: 277).

وقد اعتمد في بناء البرنامج الإرشادي الإجراءات الآتية :-

1. استخدام أنموذج بوردرز ودروري (Borders&Drura:1992) في بناء البرنامج الإرشادي، وقد أخذت جميع فقرات المقياس لكونها تغطي الحالة المراد دراستها (Borders&dryra,1992:489).

2. الاعتماد على نتائج مقياس الأسلوب المعرفي الصلب في تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على المقياس.

3. عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأساتذة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لبيان آرائهم ومقترحاتهم على البرنامج، وقد اخذ الباحث بآرائهم وملاحظاتهم.

خطوات تخطيط البرنامج الإرشادي :-

تحديد حاجات المسترشدين :- تعد تحديد حاجات المسترشدين من الخطوات الأولى، وتعتبر حجر الأساس في عملية التخطيط لبناء البرنامج الإرشادي، وبناءً على ما سيتم التوصل إليه من معلومات يحدد الباحث اتجاهه في تنفيذ البرنامج، كما أنها تساعد في معرفة نوع الخدمات التي يمكن تقديمها لهذه المجموعة (Disilvestro , 1974, p :12). والجدول (8) يبين فقرات مقياس الأسلوب المعرفي الصلب التي حولت إلى حاجات ضمن البرنامج الإرشادي.

جدول (8)

ت	الفقرات	عنوان الجلسة
1	(6) انفعّل عند مواجهة المشكلات.	بناء الوعي بالأفكار
2	(4) يمكنني حل المشكلات الصعبة بقدراتي الخاصة.	
3	(2) أوضح الأفكار بطريقتي ليقوم الآخرون بتنفيذها.	دحض الأفكار الجامدة
4	(1) أستخدم طريقة الكتابة للحصول على تقدير الآخرين.	
5	(3) أبحث في أساليب ثبت نجاحها لتنفيذها بالعمل.	التفكير الواقعي في حل المشكلات
6	(15) أستخدم طريقتي الخاصة لفهم مشكلات العمل.	
7	(16) أتعامل مع المعلومات المتاحة للوصول إلى النتائج.	
8	(5) أأخذ القرارات بحسب خبرتي الوظيفية المتراكمة.	
9	(11) أدرك الموضوعات بحسب خبراتي المتراكمة.	الخبرة المهنية وإعادة تفسير المواقف
10	(12) أتعامل مع المشكلات بحسب خبرتي المتراكمة.	
11	(17) أستدل على معرفة الأشياء من خبرتي الوظيفية.	
12	(9) أفهم مشاعر الآخرين من أول كلمة يتحدثون بها.	فهم الآخرين والتعاطف المعرفي
13	(14) أستطيع معرفة ما يحاول الآخرون تحقيقه من أهداف.	
14	(7) أتجاوز التقاليد بحسب الموقف الذي أواجهه.	تجاوز الجمود الفكري
15	(10) أتعامل مع شكل الأشياء لأتجاوز تفاصيلها الدقيقة.	
16	(8) أقدم أفكاراً لترتيب الموضوعات بشكل صحيح.	تنظيم الأفكار
17	(13) أقرأ القصص لتأكيد المعلومات التي أتحدث بها.	

2- صياغة أهداف البرنامج الإرشادي :-

تم صياغة الهدف العام للبرنامج الإرشادي خفض الأسلوب المعرفي الصلب لدى المدرسين ، وقد حددت الأهداف الخاصة والسلوكية للجلسات الإرشادية والتي جرى تحديدها في البرنامج على وفق حاجاتهم.

3 - تحديد الأولويات :-

لقد أخذت جميع فقرات المقياس ،سواءً تجاوزت الوسط المرجح أو لم تتجاوزها والبالغ قيمته (2)، وبذلك تم تحديد عناوين الجلسات الإرشادية؛ ومن ثم تم عرضها على الخبراء والأساتذة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي المذكورة أسماؤهم في ملحق (8)، وقد أخذ الباحث بآرائهم وأجرى التعديلات اللازمة وتوصل الى الصيغة النهائية

4- اختيار نشاطات تنفيذ البرنامج :-

اعتمدتُ على النظرية اليس العقلانية الانفعالية السلوكية في بناء البرنامج الإرشادي، واستخدمت أساليب هذه النظرية؛ وهي: (تقديم الموضوع، المحاضرة المصغرة، الدحض في وجود المثير، الأساليب التخيلية، لعب الدور، التعزيز، التدريب البيئي)، واعتمد الإرشاد الجمعي في تحقيق الجلسات الإرشادية، وتألف البرنامج الإرشادي من (8) جلسات إرشادية جماعية استغرقت كل منها (45) دقيقة.

5- تقييم كفاءة البرنامج الإرشادي:-

ويتضمن البرنامج ثلاثة أنواع من التقييم:

أ - التقييم التمهيدي: ويتضمن الإجراءات التي يقوم بها الباحث بدءاً بإجراء الاختبار القبلي وتحديد الحاجات وعناوين الجلسات والنشاطات والفعاليات التي تتضمنها وعرضها على الخبراء لمعرفة صلاحيتها.

ب - التقييم البنائي: يقصد به مجموعة من التساؤلات التي تجري خلال الجلسة الإرشادية أو في نهايتها لسماع الآراء التي تسهم في اغناء الجلسات الإرشادية.

ج- التقييم النهائي: لقد قام الباحث بأجراء الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن خلال النتائج التي حصل عليها تم الحكم على فاعلية البرنامج الإرشادي.

الصدق الظاهري للبرنامج:-

لقد عُرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والمختصين في الإرشاد النفسي المذكورة أسمائهم في ملحق (8)، والذي يتضمن آراء المحكمين حول صلاحية البرنامج كما هو واضح في ملحق (7) لإبداء آرائهم حول:

خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي:

1- لقد اعتمدت على آراء الخبراء والمختصين بالإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في ترتيب خطوات البرنامج حسب أهميتها وأولويتها والأخذ بالاعتبار ترتيب الجلسات الإرشادية حسب حاجة المسترشدين وتسلسلها المنطقي.

2- تم تنفيذ البرنامج الإرشادي على عينة البحث (المجموعة التجريبية) من خلال اختيار الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الوعي الأخلاقي والبالغ عددهم (10) مدرسين من إعدادية ديالى للبنين

3- تم اختيار المجموعة (الضابطة) من خلال اختيار المدرسين الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب والبالغ عددهم (10) مدرسين من الإعدادية المركزية.

- 4- عُدت الدرجات التي حصل عليها افراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاسلوب المعرفي الصلب قبل بدء تطبيق البرنامج بمثابة درجات التكافؤ والاختبار القبلي.
- 5- حدد عدد الجلسات بـ (9) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً ليومي الأحد والأربعاء من كل أسبوع، وتم تحديد يوم الأحد الموافق (1 / 10 / 2025) موعداً للجلسة الأولى للمجموعة التجريبية في الساعة (10) صباحاً من كل أسبوع، والوقت المخصص لكل جلسة (45) دقيقة.
- 6- تحديد موعد تطبيق الاختبار البعدي في يوم الأربعاء الموافق (2025/11/12) جدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ تنفيذها ومدة الجلسة

تسلسل الجلسة	اليوم	التاريخ	عنوان الجلسة	مدة الجلسة
الأولى	الأربعاء	10/1	الجلسة الافتتاحية	45 دقيقة
الثانية	الأحد	10/5	بناء الوعي بالأفكار	45 دقيقة
الثالثة	الأربعاء	10/8	دحض الأفكار الجامدة	45 دقيقة
الرابعة	الأحد	10/12	التفكير الواقعي في حل المشكلات	45 دقيقة
الخامسة	الأربعاء	10/15	إعادة تفسير المواقف	45 دقيقة
السادسة	الأحد	10/19	فهم الآخرين والتعاطف المعرفي	45 دقيقة
السابعة	الأربعاء	10/22	تجاوز الجمود الفكري	45 دقيقة
الثامنة	الأحد	10/26	تنظيم الأفكار	45 دقيقة
التاسعة	الأربعاء	10/ 29	الختامية	45 دقيقة
موعد تطبيق الاختبار البعدي في يوم الأربعاء الموافق (12 / 11 / 2025)				

وسيقوم الباحث بعرض الحلسات الإرشادية وكالاتي:

مدة الجلسة (45)

الموضوع: بناء الوعي بالأفكار

الجلسة الثالثة

(دقيقة

الحاجة	بناء الوعي بالأفكار
هدف الجلسة	تنمية بناء الوعي بالأفكار
الاهداف السلوكية	جعل المسترشد قادرا على :- - التعرف إلى مفهوم الأفكار الجامدة وآثارها في العمل التربوي. - التمييز بين التفكير المرن والتفكير الجامد. - دحض بعض الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالمهنة. - تطبيق التفكير المرن عند مواجهة المواقف الصفية والمهنية.
الاستراتيجيات	المحاضرة المصغرة، الحوار والمناقشة، دحض الأفكار في وجود المثير، التعزيز. التقويم، التدريب البيئي.
النشاط المقدم	- يقوم المرشد بالترحيب بالمشاركين وتهيئة جو نفسي مريح ويشكرهم على حضورهم الجلسة في الوقت المحدد. 1- المحاضرة المصغرة (10 دقائق) يقدم المرشد شرحاً مبسطاً حول: مفهوم الأفكار الجامدة (وهي أفكار تتصف بالتصلب وعدم المرونة، تجعل الفرد يعتقد أن رأيه هو الصحيح دائماً، أو أن التغيير أمر مرفوض). أمثلة لدى المدرسين “الطالب الجيد يجب أن يفهم من أول مرة.” “الصرامة الشديدة هي الطريقة الوحيدة لضبط الصف.” “لا يمكن تغيير سلوك بعض الطلبة.” “أي خطأ من المدرس يعني الفشل.” آثار التفكير الجامد زيادة التوتر المهني. ضعف العلاقات مع الطلبة. انخفاض القدرة على حل المشكلات. مقاومة التطوير والتجديد.

ثم يوضح المرشد أن أسلوب دحض الأفكار يساعد على استبدال الأفكار غير المنطقية بأفكار أكثر عقلانية ومرونة.

2- الحوار والمناقشة :-

يطلب المرشد من المشاركين مناقشة العبارة الآتية: المدرس الناجح يجب أن يسيطر على الصف دائماً دون أي خطأ.
أسئلة المناقشة

هل هذه الفكرة واقعية؟

ماذا يحدث إذا أخطأ المدرس؟

هل الخطأ يعني الفشل؟

ما البديل الأكثر منطقية؟

البديل العقلاني المتوقع

“المدرس الناجح قد يخطئ أحياناً، لكنه يتعلم ويطوّر أساليبه.”

3- فنية دحض الأفكار في وجود المثير:-

المثير:- يعرض المرشد موقفاً: أحد الطلبة رفض تنفيذ تعليمات المدرس داخل الصف.”

ثم يطلب من المسترشد كتاباً الفكرة الأولى التي قد تخطر ببالهم.

أمثلة للأفكار الجامدة

هذا الطالب يعتمد إهانتني.”

إذا لم أسيطر فوراً فسأفشل كمدرس.”

كل الطلبة يجب أن يطيعوا دائماً.”

خطوات الدحض الأفكار:- يقود المرشد عملية الدحض عبر الأسئلة الآتية:

ما الدليل على صحة هذه الفكرة؟

هل توجد تفسيرات أخرى للموقف؟

هل هذه الفكرة تساعد أم تزيد التوتر؟

ما الفكرة البديلة الأكثر واقعية؟

البدائل العقلانية

قد يكون الطالب منفِعلاً أو يواجه مشكلة.”

ضبط الصف لا يعني الكمال المطلق.”

يمكن معالجة الموقف بهدوء وحكمة.”

ثم يناقش المرشد كيف يغيّر التفكير المرن طريقة التعامل مع الموقف.	
يقوم المرشد بتعزيز المشاركات الإيجابية من خلال: كلمات تشجيعية. الثناء على التفكير الواقعي. إبراز أهمية المرونة الفكرية في نجاح المدرس.	التعزيز
يطرح المرشد مجموعة أسئلة تقييمية: ما المقصود بالأفكار الجامدة؟ كيف نميز الفكرة غير العقلانية؟ ما خطوات دحض الفكرة؟ ما أهمية التفكير المرن للمدرس؟ ويمكن استخدام نشاط سريع: إذ يذكر المرشد فكرة جامدة ويطلب من المسترشدين تحويلها إلى فكرة عقلانية	التقويم
يطلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية ان يذكروا موقف تمكنوا فيه تميز قضية أخلاقية صادفتهم خلال حياتهم.	التدريب البيئي

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج :-

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق فرضياته وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكما يأتي:

1- الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب .
استخدم المرشد (اختبار ويلكوكسن) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التناظري، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (15) غير دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية (8) وعند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية، أي (لا توجد فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب) والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس اسلوب المعرفي الصلب القبلي والبعدي

ت	المجموعة الضابطة		الفرق قبلي- بعدي	رتبة الفرق	رتبة الموجبة	الرتبة السالبة	قيمة W		مستوى الدالة	دلالة الفروق
	درجات القبلي	درجات البعدي					المحسوبة	الجدولية		
1	66	67	-1	3		3			0.05	غير دالة
2	68	69	-1	3		3				
3	70	73	-3	9		9				
4	75	74	1	3	3					
5	67	66	1	3	3					
6	76	74	2	7	7					
7	77	73	4	10	10					
8	72	70	2	7	7					
9	62	61	1	3	3					
10	65	63	2	7	7					
المجموع	698	690		55	40	15				
المتوسط	69,8	60,0		5,5						

2 - الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.

استخدم المرشد (اختبار ويلكوكسن) لعينتين مترابطتين ؛ لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الاسلوب المعرفي الصلب ، وقد بلغت القيمة المحسوبة

(صفر) وهي دالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (8) وعند مستوى دلالة (0,05) مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، أي توجد فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده ولصالح الاختبار البعدي) والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اسلوب المعرفي الصلب قبل البرنامج وبعده

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة W		الرتبة السالبة	الرتبة الموجبة	رتبة الفرق	الفرق قبلي-بعدي	المجموعة التجريبية		ت
		الجدولية	المحسوبة					درجات الاختبار البعدي	درجات الاختبار القبلي	
دالة	0,05	8	صفر		3.5	3.5	29	35	64	1
					7	7	36	30	66	2
					3.5	3.5	29	43	72	3
					6	6	33	40	73	4
					2	2	27	38	65	5
					8	8	37	37	74	6
					9,5	9,5	38	41	79	7
					9,5	9,5	38	37	75	8
					5	5	31	34	65	9
					1	1	22	44	66	10
				صفر	55	55		379	699	المجموع
					5.5	5.5		37.9	69.9	المتوسط

3.الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم المرشد (اختبار مان — ويتني) لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية، وقد أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (صفر) وهي دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (23) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي (توجد فروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية) والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

رتب درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اسلوب المعرفي الصلب في الاختبار البعدي

تسلسل الطالب	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	35	3	67	14	صفر	23	0,05	دالة
2	30	1	69	15				
3	43	9	73	17.5				
4	40	7	74	19.5				
5	38	6	66	13				
6	37	4.5	74	19.5				
7	41	8	73	17.5				
8	37	4.5	70	16				
9	34	2	61	11				
10	44	10	63	12				
المجموع	379	55	690	155				
المتوسط	37.9	5.5	60,0	15.5				

تفسير النتائج ومناقشتها:-

- أظهرت النتائج الخاصة بالبحث الحالي وفق المنهج التجريبي - ما يأتي:-
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التفكير التناظري.
 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب ولصالح الاختبار البعدي.
 3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مقياس الأسلوب المعرفي الصلب.
- مما يعزز وجود (أثر للبرنامج الإرشادي بأسلوب دحض الأفكار في خفض الأسلوب المعرفي الصلب لدى المدرسين)
- فأفراد المجموعة التجريبية قد عرض عليهم البرنامج الإرشادي بأسلوب دحض الأفكار ، بينما تركت المجموعة الضابطة لم يعرض البرنامج عليها. و هذه النتيجة كانت متفقة مع رأي أليس اذ يؤكد فاعلية اسلوب دحض الافكار في العملية الإرشادية لكونه يستخدم مجموعة من الفنيات المتداخلة كالفنيات (المعرفية - السلوكية) ، وعندما يساعد المرشد المسترشد في التغلب على الإدراكات الخاطئة وخداعات الذات والإحكام الخاطئة يحدث تغير في السلوك.

الاستنتاجات:-

- أظهرت نتائج الدراسات النفسية والتربوية أنَّ الأسلوب المعرفي الصلب لدى المدرسين يرتبط بانخفاض المرونة الفكرية وضعف تقبُّل الآراء الجديدة، مما ينعكس سلبيًا على فاعلية المواقف التعليمية والتفاعلات الصفية.
- يتسم المدرسون ذوو الأسلوب المعرفي الصلب بالنزعة إلى التمسك بالخبرات السابقة والاعتماد على طرائق تدريس تقليدية، الأمر الذي يحدّ من استخدام الأساليب الحديثة والتقنيات التربوية المعاصرة.
- يسهم الأسلوب المعرفي الصلب في زيادة التوتر المهني وصعوبة التكيف مع المتغيرات التربوية والإدارية، خاصة في البيئات التعليمية التي تتطلب سرعة الاستجابة والتجديد المستمر.

- يرتبط الأسلوب المعرفي الصلب بضعف مهارات التواصل الإنساني داخل البيئة المدرسية، مما قد يؤدي إلى زيادة حدة الخلافات المهنية وضعف العلاقات مع الطلبة والزملاء والإدارة.
 - تؤكد النتائج أنَّ البرامج الإرشادية القائمة على الأساليب المعرفية السلوكية، ولاسيما أسلوب دحض الأفكار، تمتلك فاعلية في خفض التصلب المعرفي وتنمية المرونة الفكرية لدى المدرسين.
 - يعدُّ الأسلوب المعرفي الصلب من المتغيرات المؤثرة في جودة الأداء التدريسي واتخاذ القرار التربوي، لما له من أثر مباشر في طريقة تفسير المواقف التعليمية والاستجابة لها.
- التوصيات:-**
- تضمين موضوع الأسلوب المعرفي الصلب ضمن برامج إعداد المدرسين والدورات التطويرية التي تقيمها وزارة التربية، بهدف تعزيز الوعي بطبيعة هذا الأسلوب وآثاره التربوية.
 - ضرورة إعداد برامج إرشادية وتدريبية للمدرسين تهدف إلى تنمية المرونة المعرفية وتعديل الأفكار الجامدة باستخدام أساليب إرشادية حديثة كدحض الأفكار، والحوار المعرفي، وإعادة البناء المعرفي.
 - تشجيع إدارات المدارس على اعتماد بيئة تنظيمية قائمة على المشاركة والحوار وتبادل الخبرات بما يسهم في تنمية الانفتاح الفكري لدى المدرسين.
 - تفعيل دور المرشد التربوي في الكشف المبكر عن مظاهر التصلب المعرفي لدى المدرسين والعمل على معالجتها من خلال الجلسات الإرشادية الفردية والجمعية.
 - إقامة ورش عمل دورية حول إدارة الانفعالات والتعامل مع الضغوط المهنية لما لها من دور في تقليل التمسك بالأفكار الجامدة.
 - تعزيز استخدام طرائق التدريس الحديثة والتقنيات الرقمية داخل الصفوف الدراسية من أجل تنمية المرونة والتكيف مع المستجدات التعليمية.
 - الاهتمام بالجانب النفسي للمدرسين من خلال توفير الدعم المهني والاجتماعي بما يساعدهم على التكيف مع التغيرات التربوية المعاصرة.
- المقترحات:-**
- دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الصلب ومتغيرات نفسية وتربوية أخرى مثل: الذكاء الانفعالي، التفكير الاختراقي، الكفاءة الذاتية، الاحتراق النفسي، الصمود النفسي، الوعي الرقمي.

- إجراء دراسة مقارنة بين المدرسين والمدرسات في مستوى التصلب المعرفي وفق متغير الجنس أو سنوات الخدمة أو التخصص الدراسي.
- دراسة أثر البيئة المدرسية والمناخ التنظيمي في تنمية أو خفض الأسلوب المعرفي الصلب لدى العاملين في المؤسسات التربوية.
- إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة كمدرسي المرحلة الابتدائية أو الجامعية للمقارنة في مستوى الأسلوب المعرفي الصلب.
- دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الصلب واتخاذ القرار التربوي لدى المدرسين والمرشدين التربويين

المصادر :-

- ابو اسعد، احمد عبد اللطيف، عريبات، احمد عبد الحليم (2015) نظريات الارشاد النفسي والتربوي، ط3، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الحربي، دجود (2019) اليقضة العقلية وعلاقتها بأبعاد التحيز المعرفي لدى المرشحات الطالبات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، المجلد (6) العدد 1-37.
- الخفاجي، نور طالب توفيق (2020) فاعلية إسلوبين التدخل التناقضي ودحض الافكار في تخفيض وهم التفوق لدى طالبات المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، جامعة ديالى.
- دحادحة، باسم محمد علي (2008)، الدليل العلمي في الارشاد والعلاج النفسي، ط1، الدحود، اسماء سليمان (2010)، الاساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الاسلامية.
- الزغلول، رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم (2003) علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق، رام الله.
- الزوبعي، هاشم احمد (2018): محاضرات في صفات المدرس الناجح وطرائق التدريس.
- سالم، سماح سالم، جادو، جمال عبد الحميد (2015) الارشاد الاجتماعي، ط1، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- السيستاني، طاهر معتمد (2019)، صفات المعلم الناجح، ط1، كُفر الشيخ للنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

- الشمري, سلمان جودة مناع, والتميمي, محمود كاظم محمود(2012), الاساليب والبرامج الإرشادية, ط1, دار الكتب والوثائق ببغداد. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- شوكة, حنان كاظم(2025) أثر اسلوبين ارشاديين فرض المفهوم الخاطئ ودحض الافكار في خفض الجهل العاطفي لدى طالبات المرحلة الاعدادية, اطروحة دكتوراه, جامعة ديالى.
- صالح, عبد الكريم محمود(2016), تخطيط البرامج الارشادية, ط1, دار المصادر للتحضير الطباعي, العراق.
- العاسمي, ابراهيم عبدالله(2015), الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين, مجلة العلوم الاجتماعية , العدد الرابع السنة التاسعة, الكويت
- عبد الله, معتز سيد (1989): الاتجاهات التعصبية, سلسلة عالم المعرفة (137) الكويت
- العبسي, حسن(2014), الأمن النفسي في ضوء الكفاءة الذاتية المدركة والأسلوب المعرفي لدى العاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الاقصى, فلسطين.
- العتوم, عدنان يوسف(2015) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق, ط5, دار المسرة, عمان الاردن.
- العلواني, صلاح كريم صالح(2022) الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته بقلق العدوى من فايروس كورونا المستجد لدى طلبة الدراسات العليا, رسالة ماجستير, جامعة الانبار.
- العلواني, عدنان ابراهيم حمادي(2021) التعاطف المعرفي وعلاقته بأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة), رسالة ماجستير كلية الاداب, جامعة بغداد.
- الفرماوي, حمدي(2009), الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق, دار الصفا للنشر والتوزيع, عمان.
- فليح, ميثاق ظاهر(2013) التداخل الارشادي بفنية دحض الافكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الايتام في المرحلة الاعدادية, رسالة ماجستير, جامعة ديالى.
- الكبيسي, وهيب مجيد(1989) الاسلوب المعرفي التصلب - المرونة وعلاقته بحل المشكلات, اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الاولى جامعة بغداد.

- كوري, جيرالد(2011), النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي, ترجمه سامح وديع الخفش, ط1, دار الفكر, عمان.
- مالك, بتول مالك (2020) أهمية إعداد المدرس في الفكر التربوي الإسلامي , الرصافة الثانية, للنشر والتوزيع, بغداد العراق.
- محمد, عادل ابراهيم(2000), دراسات في الصحة النفسية, جامعة الزقازيق, جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية (1977), نظام المدارس الثانوية رقم(2) جمهورية العراق.مالك, بتول مالك(2020), أهمية إعداد المدرس في الفكر التربوي الإسلامي, الرصافة الثانية للنشر والتوزيع, بغداد العراق.
- يونس, ابراهيم (2018), نمو مابعد الصدمة (النظرية والقياس والممارسة, 127, برؤية علم النفس الايجابي في الارشاد والعلاج النفسي للصددمات) كتاب منشور .

المصادر الاجنبية

- Bramel, Dana (1970): Interpersonal Attraction, Hostility, and Perception in Judson Mills (Ed.): Experimental Social Psychology, The Macmillan Company, Collier-Macmillan limited, and London.
- Ellis & Dryden. W. (1987): **The practice of Rational Emotive therapy**, U.S.A, Springer publishing company.
- Ellis, A. (1975). **Rational Emotive Therapy**. New York: Springer Publishing.
- Ellis, Albert (1995): **A cognitive and Affective Emotional Disturbance American Psychologists** Vol (40) No 4.
- Goldstein, K. N. & Blackman, S. (1978): **Cognitive Style, 5 Approach of Research**, John Wiley & Sons, Inc, N.Y.
- Lam, D. (2001): **Cognitive Behavior Therapy to treating Bulimia nervosa: a case study**, counseling psychology, 14 (1).
- Nystul, Michaels, (2015): **Introduction to Counseling**, An art and Science Perspective Publishing by Pearson Education.
- Rokeach (1973): **The Nature of Human Values**, a Division of MacMillan Publishing Co., Inc., N.Y.
- Rokeach, M. (1960). **The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems**.

مقياس الأسلوب المعرفي الصلب بالصيغة النهائية عززي الأستاذ:

بين يدك مجموعة فقرات تبين تعاملك مع الآخرين، وليس فيها فقرة صائبة، وأخرى خاطئة، وهي تفضيلات شخصية وليس قدرات. يرجى وضع علامة (√) تحت البديل الذي تراه مناسباً ويعبر عن رأيك ولجميع الفقرات دون ترك أي فقرة، مع التقدير
الذكاء ، العمر، سنوات الخدمة

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستخدم طريقة الكتابة للحصول على تقدير الآخرين.					
2	أوضح الأفكار بطريقتي ليقوم الآخرون بتنفيذها.					
3	أبحث في أساليب ثبت نجاحها لتنفيذها بالعمل.					
4	يمكنني حل المشكلات الصعبة بقدراتي الخاصة.					
5	أأخذ القرارات بحسب خبرتي الوظيفية المتراكمة.					
6	أنفعل عند مواجهة المشكلات.					
7	أتجاوز التقاليد بحسب الموقف الذي أواجهه.					
8	أقدم أفكاراً لترتيب الموضوعات بشكل صحيح.					
9	أفهم مشاعر الآخرين من أول كلمة يتحدثون بها.					
10	أتعامل مع شكل الأشياء لأتجاوز تفاصيلها الدقيقة.					

					أدرك الموضوعات بحسب خبراتي المتراكمة.	11
					أتعامل مع المشكلات بحسب خبرتي المتراكمة.	12
					أقرأ القصص لتأكيد المعلومات التي اتحدث بها.	13
					أستطيع معرفة ما يحاول الآخرون تحقيقه من أهداف.	14
					أستعمل طريقتي الخاصة لفهم مشكلات العمل.	15
					أتعامل مع المعلومات المتاحة للوصول الى النتائج.	16
					أستدل على معرفة الأشياء من خبرتي الوظيفية.	17