الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة ـ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

- دراسة ميدانية بثانوية بوشوشة ولاية الوادي -

إعداد الطالب:

عبد الوهاب بن موسى

إشراف الأستاذ الدكتور:

عبد الفتاح أبي مولود

أعضاء لجنة المناقشة المكونة من السادة:

- عواريب الأخضر	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
- أبي مولود عبد الفتاح	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
- غربي عبد الناصر	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا
- بن ساعد أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	مناقشا
- قدوري يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مناقشا
- خميس عبد العزيز	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017-2018

ـ ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية بوشوشة ولاية الوادي خلال السنة الدراسية 2016-2017، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (26) تلميذا موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت 13 تلميذا تلقى أفرادها تدريبا على البرنامج الإرشادي المصمم من طرف الباحث، ومجموعة ضابطة متكونة أيضا من 13 تلميذا لم يتلق أفرادها أي نوع من التدريب، وبعد إنتهاء جلسات العمل من خلال البرنامج الإرشادي طبق القياس البعدي لمقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين، وأظهرت النتائج مايلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

حيث تشير النتائج بوجه عام إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

Abstract:

This study aimed at the effectiveness of the guiding program about the development of motivation for learning among the first year secondary students in the Bouchoucha EL-OUED secondary school for the academic year 2016-2017. The semi-experimental method was used and the study sample consisted of 26 students aged 15-17 years, the motivation for learning is divided into two groups: an experimental group consisting of 13 students who underwent the extension program and a control group consisting of 13 students who were not subject to the program. After the end of the extension program, the distance measurement of the motivation scale for learning was applied to the two groups.

-There were differences in the average scores of individuals for the learning motivation scale between the two groups after the application of the guiding program in favor of the experimental group.

-The results generally confirmed the effectiveness of the guiding program in developing student's motivation for learning.

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله رب العالمين، حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وبعد:

إنه لمن دواعي الفرح والسرور أن أتقدم بكلمة متواضعة خالصة لله، فبعد حمده وثناءه عز وجل على ما وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع لا ريب أن نرد ولو بالشكر جميل كل من أهداني جميلا...

أشكر الأستاذ الدكتور "عبد الفتاح أبي مولود" على توجيهاته ومساعداته وتسهيلاته الذي لم يتردد لحظة في تقديم ما بوسعه من مساعدة..نسأل الله أن يجازيه عني خير الجزاء..وأن يسدد خطاه ويجعل الجنة مثواه...

أشكر جامعة ورقلة وكذالك أعضاء لجنة المناقشة ومديرية التربية لولاية الوادي ومدير ثانوية بوشوشة والناظر ومستشارة التوجيه بالثانوية وكل تلاميذ السنة أولى علوم بالأقسام الستة على تسهيلاتهم ومساعداتهم لي في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع، أسأل الله الكريم أن يُكرِمهُم ويجازيهم عني خير الجزاء وأن يجعل النجاح والفلاح والتوفيق حظهم أينما كانوا.

كذلك لا أنسى الشكر الجزيل للوالدين الكريمين وكل العائلة وزملائي الأساتذة بقسم علم النفس جامعة معسكر وكل من ساهم في إعداد هذا العمل قريبا كان أو بعيدا....

الطالب: عبد الوهاب بن موسى

الإهـداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

* والديَ الأعزاء أطال الله في عمرهما وأدامهما الصحة والعافية. . . . . .

* أفراد عائلتي الكبيرة والصغيرة كل باسمه. . . . . .

* أصدقائي وزملائي بدون استثناء. . . . . .

* كل معلميّ وأساتذتي الكرام. . . . . .

* كل من أحبني وأحببته في الله. . . . . .

الطالب: عبد الوهاب بن موسى

المحتوى	قائمة المحتويات	الصفحة

ملخص الدراسة..... أ

الملخص باللغة الأجنبية..... ب

شكر وتقدير..... ج

الإهداء..... د

قائمة المحتويات..... هـ

قائمة الجداول..... ط

قائمة الأشكال..... ك

قائمة الملاحق..... ك

مقدمة: 1

الفصل الأول: مدخـــل الدراســـة.

1-إشكالية الدراسة..... 05

2-فرضيات الدراسة..... 09

3-دوافع اختيار الموضوع..... 09

4-أهداف الدراسة..... 10

5-أهمية الدراسة..... 11

6-المفاهيم الإجرائية للدراسة 11

7-حدود الدراسة..... 12

الفصل الثاني: الدافعيـــة للتعلـــم.

تمهيد..... 14

1-الدافعية..... 14

1.1-تعريف الدافعية..... 14

2.1-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 17

3.1-تصنيف الدوافع..... 19
2-التعلـم..... 24
1.2-تعريف التعلم..... 24
2.2-شروط التعلم..... 24
3.2-خصائص التعلم..... 26
3-تعريف دافعية التعلم..... 27
4-النظريات المفسرة للدافعية..... 28
5-أسباب تدني الدافعية للتعلم..... 38
6-أساليب استثارة الدافعية للتعلم..... 44
خلاصة الفصل..... 50

الفصل الثالث: البرنامج الإرشـــادي

تمهيد..... 52
أولا: الإرشاد النفسي..... 52
1-تعريف الإرشاد النفسي..... 52
2-أهداف الإرشاد النفسي..... 55
3-نظريات الإرشاد النفسي..... 58
4-أساليب الإرشاد النفسي..... 66
ثانيا: البرنامج الإرشادي..... 81
1-تعريف البرنامج الإرشادي..... 81
2-أهداف البرنامج الإرشادي..... 83
3-الخصائص العامة للبرامج الإرشادية..... 84
4-الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية..... 85
5-خطوات بناء البرامج الإرشادية..... 88

6-خصائص المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها..... 90
خلاصة الفصل..... 93

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 95
أولا-الدراسة الاستطلاعية..... 95
1-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية..... 95
2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها..... 96
3-أدوات الدراسة وخصائصها..... 98
3-1-مقياس الدافعية للتعلم..... 98
3-2-إختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رافن..... 110
3-3-استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والإقتصادية للتلميذ..... 114
3-4-سجل المتابعة للتلميذ..... 114
3-5-المقابلة..... 114
3-6-البرنامج الإرشادي..... 114
ثانيا-الدراسة الأساسية..... 133
1-منهج الدراسة..... 133
2-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية..... 133
3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها..... 134
4-إجراءات تطبيق أدوات الدراسة..... 137
5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 138
خلاصة الفصل..... 138

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد..... 140

1-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة..... 140

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية..... 140

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة..... 141

خاتمة..... 146

الاقتراحات..... 146

قائمة المراجع..... 149

الملاحق. 158

رقم الجدول	قائمة الجداول	الصفحة

1-يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية في مجال التعلم... 23

2-يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس..... 97

3-يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن..... 97

4-يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده..... 98

5-يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم..... 99

6-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الأول إدراك المتعلم لقدراته..... 100

7-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الثاني إدراك قيمة التعلم..... 101

8-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الثالث إدراك معاملة الاستاذ..... 103

9-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الرابع إدراك معاملة الأولياء..... 104

10-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الخامس إدراك العلاقة مع الزملاء..... 105

11-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد السادس إدراك المنهاج الدراسي..... 106

12-يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل..... 106

13-يوضح نتائج معامل صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم.... 107

14-يوضح نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بالتجزئة النصفية..... 108

15-يوضح نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بإعادة الإختبار..... 109

16-يوضح نتائج قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم..... 109

17-يوضح معاملات الإرتباط بين كل مجموعة والدرجة الكلية لإختبار الذكاء. 112
18-يوضح نتائج معامل صدق المقارنة الطرفية لإختبار الذكاء..... 112
19-يوضح نتائج حساب ثبات إختبار الذكاء بطريقة إعادة الإختبار..... 113
20-يوضح نتائج حساب ثباث إختبار الذكاء بمعادلة ألفا كرونباخ..... 113
21-يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات بإستخدام
إختبار مان وتني..... 134
22-يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس..... 136
23-يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن..... 136
24-يوضح الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية
في القياس البعدي لمقياس الدافعية للتعلم بإستخدام إختبار"ت"..... 140

رقم الشكل	قـائمـــة الأشكـــال	الصفحة

1-يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث..... 19

2-يوضح أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية... 30

3-يوضح نموذج فروم 1964 للدافعية..... 32

4-يوضح نموذج فيو للدافعية في السياق المدرسي..... 34

رقم الملحق	قـائمـــة المـلاحـــق

1-ترخيص بالدراسة الميدانية.

2-مقياس الدافعية للتعلم.

3-إختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رافن.

4-نسبة الذكاء مقابلة للدرجة الخام المحصل عليها لإختبار المصفوفات.

5-استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ.

6-مطوية الإلتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الارشادية.

7-مطوية تعزيز الثقة بالنفس.

8-مطوية خاصة بتحفيز الذات.

9-مطوية خاصة بالمفاتيح العشر للنجاح.

10-مطوية خاصة بكيفية تنظيم الوقت.

11-مطوية خاصة بتعلم مهارة المذاكرة.

12-مطوية خاصة بتعلم القراءة الفعالة.

13-مطوية خاصة بكيفية الإستعداد للإمتحان.

14-مطوية خاصة بكيفية تخطيط مشروع المستقبل.

15-نتائج الفرضية الأولى باستخدام إختبار "ت".

مقدمة:

يواجه التعليم بصفة عامة عوائق متعددة تحول بين المتعلم والتحصيل، حيث تؤدي حتما إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي والتي تعتبر من أكثر المشكلات التربوية خطورة بسبب إنعكاساتها السلبية على المتعلم خصوصا والمجتمع بصفة عموما، وأصبحت هذه الظاهرة تتفاقم باستمرار لتصل فعلا إلى أزمة حقيقية، وهذا ما تؤكده الأرقام الواردة في تقارير اليونيسكو والتي تشير إلى أنه ما بين السنة الأولى إعدادي والصف النهائي ثانوي فإن 73 تلميذا عرفوا فشلا دراسيا متمثلا في إعادة السنة، أوإعادة التوجيه، أو الطرد أو الانقطاع، وهذا ما أشار إليه تقرير المجلس الشعبي الوطني الاقتصادي والاجتماعي (SENC) إلى أن 75% من هؤلاء التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة يرون أن المدرسة لم تعد تمثل بالنسبة لهم "مصدرا للترقية" (مسلم، 2007: 108).

ومن بين أحد أسباب تدني التحصيل الدراسي هو تدني الدافعية للتعلم لدى التلميذ حيث أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما له من الأثر البالغ على التعلم، كما تنادي كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي، الحركي والوجداني، كما أن الدافعية للتعلم متغير فعال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للتلميذ كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباهه وفاعليته الذهنية المتعددة للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي تواجهه، بحيث تكاد تكون المؤشر لفاعلية المتعلم وحيويته وبالتالي تفوقه دراسيا، لذا لابد من العمل على إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم، مما دعت الضرورة إلى وجود مرشدين متخصصين لمساعدة التلميذ على فهم شخصيته وتنمية إمكاناته وتحقيق أهدافه التي يسعى إليها في حياته على غرار المحافظة على صحته النفسية.

ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث شملت هذه الدراسة خمس فصول متبعة الخطة التالية:

الفصل الأول: مدخل الدراسة، وخصص لعرض الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة، بداية بطرح الإشكالية وصياغة فرضياتها، والتطرق إلى دوافع إختيار موضوع الدراسة مع ذكر أهميتها وأهدافها، وحدود الدراسة وأخيرا التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم، وتناول فيه الباحث الدافعية للتعلم بداية بالتعريف ثم المفاهيم المرتبطة بالدافعية ثم تصنيف الدوافع، وتطرق كذلك إلى التعلم بداية بتعريفه وشروطه وخصائصه ثم تطرق إلى تعريف دافعية التعلم وأهم النظريات المفسرة لها وكذلك إلى أساليب إستثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وأخيرا عوامل تدني الدافعية للتعلم.

الفصل الثالث: البرنامج الإرشادي، وشمل هذا الفصل عنصرين أساسيين وهما الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية حيث احتوى عنصر الارشاد النفسي على تعريفه وأهدافه ونظرياته وأساليبه أما عنصر البرامج الارشادية احتوى على تعريف البرامج الارشادية وأهدافها والخصائص العامة لها والأسس التي يقوم عليها بناؤها وأخيرا خطوات بنائها.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة، حيث تطرق فيه الباحث أولا إلى الدراسة الاستطلاعية بعرض الإجراءات المنهجية المتبعة فيها، من حيث تحديد المكان والمدة ونوع العينة وكيفية اختيارها، والأدوات المستعملة فيها، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية بعرض المنهج المستعمل والمتمثل في المنهج الشبه التجريبي، وتحديد عينة البحث، وكذا أدوات البحث المستعملة مع ذكر خطوات تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المتبعة في البحث.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة، **و**تطرق فيه الباحث إلى عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، وانتهت الدراسة بخاتمة، وتقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لبحوث ودراسات أخرى، وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع المستخدمة في الدراسة وكذلك الملاحق التي اعتمد عليها الباحث في إنجاز دراسته.

الفصل الأول

مدخـــل الدراســـة

1-إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-دوافع إختيار الموضوع.

4-أهداف الدراسة.

5-أهمية الدراسة.

6-المفاهيم الإجرائية للدراسة.

7-حدود الدراسة.

1-إشكالية الدراسة:

مما لا شك فيه أن للتعليم دورا أساسيا في تنمية المجتمعات بل ويعد القاعدة الأساسية التي تلجأ إليها الدول في بناء الأمم، لذا فهي تسعى إلى تجسيد وتحقيق وإلزامية التعليم، حيث يعد هذا الأخير بشكله العام من أكبر القطاعات في هذا العصر وأحد المشاريع الإقتصادية الإستثمارية، وهذا ما جاء في الندوة الدولية للتربية سنة (1990) بتايلاندا، وكذا إجتماع دكار بالسنيغال سنة (2000)، أين تم تبني الإعلان العالمي "التربية للجميع" والذي يلزم الدول بتوفير حاجات التعليم الأساسية لجميع الأفراد دون أي تمييز وتنمية قدراتهم (بوسنة ولخضر، 2011: 35).

ونظرا لأهمية قطاع التربية والتعليم نلاحظ في السنين الأخيرة إزدياد الإهتمام به من طرف جميع الدول الغنية منها والفقيرة بإعتباره من أهم القطاعات التي تساعد على التطور في النواحي الثقافية والإجتماعية والإقتصادية، وإزاء ذلك أصبح يخصص له ميزانية كبيرة تزيد في بعض الأحيان عن ربع (1/4) الميزانية العامة للدولة المخصصة لميزانية التسيير، وما يقرب من العشر (1/10) بالنسبة لميزانية التجهيز، كما أن تزايد الطلب الإجتماعي على التعليم والضغط على توفيره بالكيفية المطلوبة أدى إلى توسيع التعليم حتى أصبح قطاع التربية والتعليم من أوسع القطاعات في جميع الدول (بركان، 1998: 331).

وفي هذا الصدد تسعى الجزائر جاهدة إلى نشر التعليم تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل أبناء المجتمع الجزائري بدون تمييز، والإلتزام بالتكفل بجميع التلاميذ خلال التعليم بأطواره الثلاث وإعادة النظر في بناء المناهج وتطويرها وفقا لحاجياتهم المختلفة حسب مراحل نموهم وهذا ما أوضحه عبد المجيد سرحان أن من أهم المبادئ المتفق عليها بين رجال التربية سواء منهم من كان متحمسا للتربية القديمة أو للتربية الحديثة أن تكون المناهج وثيقة الصلة بحاجات التلاميذ بحيث تعمل على إشباعها (بركان، 1998: 336).

إلا أن هناك بعض المشكلات الدراسية التي تعترض سير قطاع التربية والتعليم، ولعل أكثر المشاكل خطورة هي مشكلة تدني الدافعية للتعلم لدى المتعلمين والذي بدوره يؤدي إلى تدني أو ضعف في مستوى التحصيل الدراسي، بحيث تعتبر من المشكلات التربوية الحديثة التي أصبحت تتصدر إهتمامات كل من الباحثين والمشرفين على التربية والتعليم في مختلف الدول وذلك لخطورتها وانعكاساتها على الفرد والمجتمع بأكمله.

وتظهر مشكلة تدني الدافعية بشكل واضح في مرحلة التعليم الثانوي حيث تشهد هذه الأخيرة تغيرات كثيرة من حيث التنظيم والبيداغوجيا، مما يفرض على التلاميذ المتنقلين من مرحلة التعليم المتوسط بذل مجهودات نفسية وتربوية للتكيف مع متطلبات هذه المرحلة، ولهذا نجد عددا منهم يلاقي صعوبات تكيف قد تؤدي إلى نتائج سلبية خاصة بالنسبة إلى كل من السنة الأولى ثانوي لكون هذه المرحلة تعتبر جديدة على التلميذ (بوسنة ولخضر، 2011: 42)، كما تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ والتي تشهد تغيرات بيولوجية ونفسية قد تؤثر سلبا على حياة التلميذ وتعلمه الدراسي مما يخلق لديه إتجاه سلبي نحو المدرسة، فينتج عن ذلك تدني في دافعيته للتعلم وبالتالي تدني تحصيله الدراسي، وهذا ما أشار إليه حسنين (1994) أن أبرز خصائص التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض هي ضعف الدافعية (عدوان، 1996: 238). كما يؤكد Viau R (2004) أن غالبية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مدرسية لديهم مشكلة تدني الدافعية للتعلم.

لذا فإن نجاح التلميذ أو رسوبه قد لا يكون بسبب القدرات العقلية فقط، وإنما بسبب الدافعية للتعلم التي قد يكون لها دورا كبيرا في تحديد نجاحه أو فشله، وتعد دوافع التلميذ عوامل أساسية غاية في الأهمية، إذ لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات التفكير لديه، لأنه بدون الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة، لذا نجد كثيرا من التلاميذ من متوسطي الذكاء ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال، ونرى تلاميذ آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالباً ما يكون العامل المسؤول

في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم (طنوس، 2007: 2). وهذا ما كان الدافع الرئيس لبداية هذه الدراسة بالنسبة للباحث حيث يرى في واقع التلاميذ أن الكثير منهم لديهم قدرات عقلية مناسبة بل وتتوفر لديهم جل الإمكانيات والوسائل وبالمقابل يجد لديهم ضعفا أو على الأقل مستوى تحصيل لا يتناسب وامكانياتهم الفعلية أو ما يتوقع منهم.

فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيد والفهم والتحصيل حيث تدفع التلميذ نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة، أو حل المشكلات التي تواجهه، وينظر التربويون إلى الدافعية على أنها هدف تربوي يسعى إليه أي نظام تعليمي، وهذا ما أشار إليه ليتشفيلد ونيومان Litchfield et Newman (1999) أن الدافعية هي المحرك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية (الجراح وآخرون، 2014: 261).

وقد لاقت الدافعية للتعلم إهتمام الباحثين وعلماء النفس، وأجريت العديد من الدراسات حولها من أبرزها دراسة دورمودي Dormody (1990) بعنوان تحديد دافعية الطلاب نحو المشاركة وشعورهم بالرضا خلال الفعاليات الجماعية لحل المشكلات، ودراسة روزماري Rosemarie (2002) حول إستقصاء التأثيرات الفردية والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على أداء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ودراسة ماير وكابلن Meyer et Kaplan (2004) التي هدفت إلى تحديد تأثيرات الدافعية على إنتقال أثر استراتيجيات حل المشكلات (طنوس، 2007: 42).

وتعتبر عملية تنمية الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ومازالت تشغل بال الباحثين والمختصين بصورة مستمرة خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما يؤكد ضرورة بناء برامج إرشادية لوقاية التلاميذ من ضعف التحصيل من خلال إستثارة دافعيتهم للتعلم وتجاوز الصعوبات التي يعانون منها واكتسابهم الكفاءات اللازمة التي تجعلهم قادرين على التكيف بصورة إيجابية مع المدرسة، وفي هذا الصدد أكدت عدة دراسات على أهمية

البرامج الإرشادية بوصفها برامج تدريبية تهدف إلى تعلم مهارات سلوكية ومعرفية من بينها دراسة بقيعي (2004) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم، ودراسة الحارثي (2009) حول مدى فاعلية برنامج نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية، ودراسة خولة غنيمات وعبير عليمات (2012) حول أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية (طنوس، 2007: 46).

وفي هذا السياق وبصدد إجراء هذه الدراسة قام الباحث بتصميم برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، ومن خلال الخلفية النظرية السابقة تنطلق هذه الدراسة وفق طرح التساؤل الرئيسي التالي:

-هل للبرنامج الإرشادي فاعلية في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي تساؤل فرعي كما يلي:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

2-فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

-للبرنامج الإرشادي فاعلية في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وتندرج تحتها فرضية فرعية كما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

3-دوافع إختيار الموضوع:

يرجع إختيارنا لهذا الموضوع لإعتبارات عدة نذكر أبرزها فيما يلي:

-ملاحظة الفرق بين الأداء الفعلي للتلاميذ وما يتوقع منهم وفق إمكاناتهم وقدراتهم، حيث يكون لدى الكثير منهم قدرات عقلية مناسبة بل وتتوفر لديهم جل الإمكانيات والوسائل وبالمقابل نجد لديهم ضعفا أو مستوى تحصيل لا يُتَوقعْ منهم ولا يتناسب وامكانياتهم الفعلية.

-ملاحظة الفرق الشاسع في النتائج الدراسية للتلاميذ أنفسهم بين مرحلتي الثانوي والمتوسط ويظهر هذا خاصة في بداية السنة الأولى ثانوي.

-الآثار الناجمة عن تفشي بعض الظواهر التربوية الخطيرة في الآونة الأخيرة كتدني التحصيل الدراسي والرسوب والتسرب المدرسي والتي تنعكس سلبا على الفرد خاصة وعلى المجتمع عامة.

-إهتمام الباحث بكل ما يساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ودراسة أبرز العوامل التي تحول بين التلاميذ والتحصيل الجيد كالعوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية للتلاميذ.

-نقص التكفل النفسي والاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتدني التحصيل الدراسي سواء من جانب المؤسسة التربوية أو من جانب المجتمع أو الأسرة.

4-أهداف الدراسة:

- مساعدة التلاميذ على رفع مستوى الدافعية للتعلم لتحفيزهم على مواصلة مشوارهم الدراسي.
- التكفل بالتلاميذ من خلال إرشادهم وتوجيههم وتقديم النصائح لهم من خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي معهم فيما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية.
- استقصاء مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5-أهمية الدراسة:

- إلقاء الضوء عن موضوع دافعية التعلم الذي يعتبر العامل الخفي لمشكلة تدني التحصيل الدراسي الذي يعاني منه التلاميذ.
- توجيه المربين إلى إستخدام الأساليب الإرشادية المناسبة مع التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للتعلم بهدف مساعدتهم على تجاوز الأعراض السلبية الناجمة عنه.
- تحسين العملية التعليمية وذلك بتوعية الأساتذة والمربيين بضرورة إستثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ الذين يعانون تدني التحصيل.
- إثراء المجال المعرفي حول مشكلة تدني الدافعية وكيفية حلها والتعامل معها والوقاية منها.

6-المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1-البرنامج الإرشادي: هو عبارة عن خطة علمية تتضمن مجموعة من الخدمات الإرشادية والوقائية، مصمم من طرف الباحث والذي يتم تطبيقه في شكل جلسات إرشادية جماعية متتالية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بهدف تنمية دافعيتهم للتعلم وتحسين تحصيلهم الدراسي.

6-2-الدافعية للتعلم: هي الرغبة والطاقة الداخلية التي يمتلكها تلميذ السنة أولى ثانوي والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، وتتمثل إجرائيا في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة.

6-3-تلميذ السنة أولى ثانوي: هو التلميذ الذي يزاول دراسته بصفة عادية في مستوى السنة الأولى بمرحلة التعليم الثانوي وفق النظام التربوي الجزائري، حيث يتراوح سنه ما بين 15 إلى 17 سنة.

7-حدود الدراسة:

7-1-الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2017/2016.

7-2-الحدود المكانية: أجريت الدراسة بثانوية بوشوشة بولاية الوادي.

7-3-الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة على (26) تلميذا وتلميذة يزاولون دراستهم في السنة الأولى ثانوي.

الفصل الثاني

الدافعية للتعلم

تمهيد.

1-الدافعية.

1.1-تعريف الدافعية.

2.1-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.

3.1-تصنيف الدوافع.

2-التعلـم.

1.2-تعريف التعلم.

2.2-شروط التعلم.

3.2-خصائص التعلم.

3-تعريف دافعية التعلم.

4-النظريات المفسرة للدافعية.

5-أسباب تدني الدافعية للتعلم.

6-أساليب استثارة الدافعية للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية من المواضيع البارزة والمرتكز عليها في مجال علم النفس عامة لما لها أهمية كبرى في تأثيرها على سلوكات الفرد في أي موقف من مواقف حياته المختلفة باعتبار أن وراء كل سلوك دافع، وفي الموقف التعليمي خاصة حيث أكد الباحثون أن الدافعية شرطا أساسيا من شروط عملية التعلم، فالمتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، بل وتعتبر الدافعية للتعلم إحدى العوامل المسؤولة عن تفاوت التلاميذ في مستويات تحصيلهم الدراسي بصفة عامة، ولذلك يعد من الضروري الاهتمام بموضوع الدافعية للتعلم حتى يساهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية.

ونحاول في هذا الفصل الإلمام بموضوع الدافعية للتعلم بداية بالدافعية بصفة عامة حيث تشمل تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها وتصنيف الدوافع، ثم التعلم ويشمل كذلك تعريفه وأهم شروطه وخصائصه، ثم نتطرق إلى تعريف دافعية التعلم وبعدها إلى النظريات المفسرة لها وكذلك أساليب استثارتها وأخيرا إلى عوامل تدنيها.

1-الدافعية:

حظي موضوع الدافعية اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس ولذلك تعدد مفهوم الدافعية كل حسب خلفيته النظرية، ونحاول في هذا الصدد تقديم أبرز التعريفات لمصطلح الدافعية.

1.1-تعريف الدافعية:

إن كلمة "دافعية" Motivation لها جذورها في الكلمة اللاتينية movere والتي تعني يدفع أو يحرك To Move حيث تشتمل دراسة الدافعية في علم النفس على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك (خليفة، 2000: 68).

أما أبرز تعريفات الباحثين للدافعية جاءت على النحو الآتي:

تعرف آن لندرسلي Anne Lindersly الدوافع بأنها "مجموع القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف"، ويعرف يونغ Young الدافعية بأنها "عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين" (الداهري والكبيسي، 1999: 99).

ويعرف بتري وغوفيرن Petri et Govern (2004) الدوافع بأنها "القوى التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط والفعالية" (بن يوسف، 2007: 28).

ويعرفا عدس وتوق الدافعية بأنها: "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي أختل، أي يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات أو رغبات داخلية" (عدس وتوق، 2005: 227).

ويعرفا سلامة ونجاتي الدافعية على أنها: "عوامل داخلية تستثير سلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل، ونحن لا نملك أن نلاحظه ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا من تفسير سلوكه" (سلامة ونجاتي، 1988: 28).

ويعرفا كذلك الهنداوي والزغلول (2002) الدافعية على أنها: "حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوك ويتم توجيهه ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن وتحقيق الغرض الذي يرتبط بها" (مداحي، 2014: 39).

ويعرف كذلك هاب Hebb (1991) الدافعية على أنها: "عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد" (الزغلول والمحاميد، 2007: 96).

كما يعرف الزيات (1996) الدافع بأنه: "حالة شعورية أو حاجة وحافز يقود أو يؤدي إلى القيام بسلوك ما، كما يمكن تعريفه بأنه مثير داخلي شعوري أو لا شعوري بيولوجي أو

سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعادة التوازن البيولوجي أو النفسي" (الزيات، 1996: 452).

ويعرفا كذلك بلقيس ومرعي الدافعية على أنها: "تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه كخصائصه، حاجاته، ميوله" (أبو جادو، 2000: 324).

كما عرفها قطامي (2003) على أنها: "حاجة تستدعي استجابات فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله يندفع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وتهدف إلى خفض حالات التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن" (قطامي، 2003: 145).

ويعرفا كذلك سمارة والعديلي (2008) الدافعية على أنها: "مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، ووظيفة الدافع هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيفه في بيئته الداخلية والخارجية" (سمارة والعديلي، 2008: 94).

وتوصل (Huit 2001) إلى تعريف للدافع حيث وضح ما يلي: "يوصف الدافع أحيانا بالحاجة أو الرغبة أو الباعث وهو حالة داخلية تعمل على تنشيط السلوك وإعطائه الاتجاه". بينما تعرف (Hammula 2004) الدافع بأنه: "احتمال في توجيه السلوك من خلال الآليات التي تحكم العاطفة، ويتمحور هذا الاحتمال من خلال الاحتياجات والأهداف". وعرف الفيلسوف التربوي (John Dewey 1913) الدافع بأنه: "اسم لنهاية أو هدف فيما يتعلق سيطرته على العمل وقوته على التحرك" (Hart, 2010: 85).

وهناك من يشير إلى أن الدوافع ليس شيئا ماديا يمكن رؤيته مباشرة، إنما هي حالة في الكائن الحي يستنتج وجودها من أنماط السلوك الذي نلاحظه، وبهذا فقد تتكون عدة أنماط من السلوك

مبعثها حالة دافعية واحدة، وتقسيم الدافعية إلى دوافع مختلفة لا يعني أن هذه الدوافع يختلف بعضها عن بعض، إنها حالة توتر تبعث الكائن الحي إلى كائن نشط (سعيد، 2006: 101).

وبعد عرض العديد من التعريفات المتعددة لمصطلح الدافعية بشكل عام، يعرض الباحث رأيه في الدافعية حيث يرى أنها حالة استثارة أو توتر داخلي نتيجة شعور الفرد بالحاجة إلى شيء ما، تخلق فيه قوة ونشاطا تتجلى في سلوكاته نحو تحقيق تلك الحاجة أو الهدف منها.

2.1-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

بعد عرض تعريفات متعددة حول مصطلح الدافعية، تجدر الإشارة لتوضيح بعض المصطلحات التي لها علاقة بمصطلح الدافعية بل ويستخدم البعض هذه المصطلحات على أنها مفهوم واحد مع مفهوم الدافعية. كما تُبين بلحاج (2011) أن كثيرا ما يعبر عن الدافعية بتعابير أخرى مثل الحاجة، الحافز، الباعث، أي أنها تستعمل لنفس المعنى، إلا أن التمييز بين هذه المفاهيم يعد أهمية بالغة حيث أنها تختلف عن بعضها البعض (بلحاج، 2011: 128). ولذلك ينبغي أن نوضح مفهوم كل من هذه المصطلحات كالحاجة والحافز والباعث والعلاقة بينها وبين مصطلح الدافعية كما يلي:

1.2.1-الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين بحيث إذا ما وُجِدَ تحقق الإشباع، وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (الشهري، 2010: 26).

2.2.1-الحافـز:

يشير الحافز حسب ماركس 1976 إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين بهدف إشباع حاجته أو استعادة توازنه الفسيولوجي (محمود، 2000: 125).

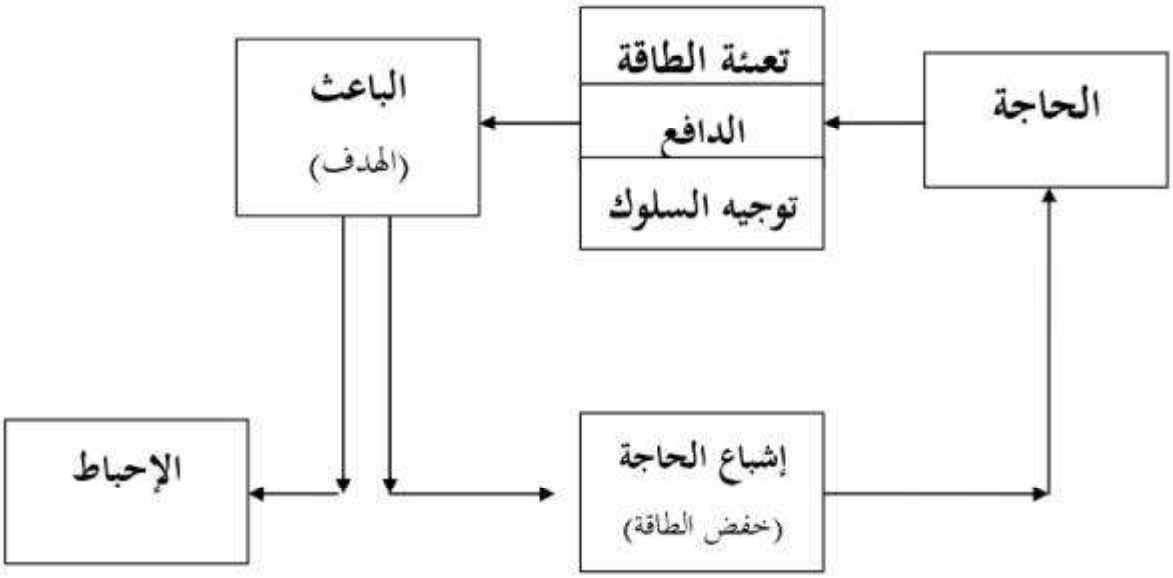
ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط (خليفة، 2000: 78).

3.2.1-الباعـث:

يعرف "فيناك" "Vinacke" الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، وكذلك يعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز (جناد، 2014: 47).

ويعرف الباعث كذلك على أنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته اتجاهها (بلحاج، 2011: 129).

وعلى هذا الأساس فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ (الحافز) الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، والشكل الموالي يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث كما يلي:



الشكل رقم (01): يوضح العلاقة بين الحاجة والدافع والباعث (خليفة، 2000: 79)

3.1-تصنيف الدوافع:

صنفت الدوافع من قِبل الباحثين بأساليب متعددة، وتم اختيارنا لأسلوب مناسب في ذلك حيث يصنف الدوافع إلى صنفين، حسب نوعها وحسب مصدرها ونوضح هذا التصنيف كما يلي:

1.3.1-حسب نوعها:

وتصنف الدوافع هنا إلى نوعين: دوافع فطرية ودوافع مكتسبة ونوضحهما فيما يلي:

1.1.3.1-دوافع فطرية:

الدوافع الفطرية وتسمى كذلك بالدوافع الأساسية أو الدوافع الأولية أو البيولوجية فهي فطرية ومرتبطة بالجانب الفيسيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء والهواء وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي، وتسمى الدوافع أو الحاجات ذات المصدر الداخلي بالدوافع الفطرية البيولوجية غير المتعلمة، وأحيانا تسمى بدوافع البقاء ويرجع ذلك إلى أنها ضرورية للمحافظة

على بقاء الفرد واستمراره ووجوده، ومن أمثالها دافع الجوع والعطش والجنس وغيرها (الداهري، والكبيسي، 1999: 102).

2.1.3.1-دوافع مكتسبة:

الدوافع المكتسبة وتسمى كذلك بالدوافع الثانوية وهناك من يسميها كذلك بالدوافع السيكولوجية أو الاجتماعية وهي دوافع متعلمة ومكتسبة وتتغير خلال التطبع الاجتماعي وعملية التعلم التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو في المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم، من خلال عملية الثواب تنمو من تعاملات الشخص ويكون لها أساس نفسي، فهي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيشها، إذ يمكن تتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع المراحل الأولى لنمو الطفل، ومن أمثلة هذا النوع من الدوافع نجد الدافع للصداقة، الدافع للسيطرة، الدافع للتحصيل (بن يوسف، 2007: 34).

كما نجد دوافع أخرى تتعلق مباشرة بعملية التعلم والتي سنركز عليها لكونها موضوعنا في هذه الدراسة، حيث تعمل على تسهيل عملية التعلم، وتتمثل أبرزها في الدوافع التالية:

أ-دافع المعرفة:

إن لدافع المعرفة دورا مهما في عملية التعلم، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، فهي تتمثل في حب الاستطلاع والميل إلى التعرف على كل شيء، كما أن لتأثير البيئة المحيطة بالفرد لها علاقة وثيقة بتنمية هذا الدافع (بلحاج، 2011: 134).

ب-دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:

إن التنافس يوجه سلوك المتعلم إلى تحقيق التفوق والرضا الذاتي والاجتماعي، فالإنسان يزيد في مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير والاحترام الاجتماعي، أي ما يتوقعه من الآخرين نحوه ودرجة إظهاره له، مثل الاهتمام والثقة

به، أو الإهمال والبعد والتحفظ نحوه، فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو تلبية متطلبات الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد للقيام بما يتوقع أن له قيمته الاجتماعية الإيجابية (جناد، 2014: 50).

ج-دافع الإنجاز والتحصيل:

تستثير المتعلم دوافع ذاتية وخارجية تدفعه إلى تحسين أدائه والتفوق على أقرانه وتحصيل أعلى مستوى من الدرجات التي يرضى بها المتعلم ويسعى جاهدا من أجل تحقيقها. فالإنجاز هو الأداء في مستوى محدد للامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل، فهو السعي والاجتهاد لتحقيق مستويات تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه (جناد، 2014: 51).

2.3.1-حسب مصدرها:

وتصنف الدوافع هنا إلى نوعين: دوافع داخلية ودوافع خارجية ونوضحهما فيما يلي:

1.2.3.1-دوافع داخلية:

تعرف الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص، والطاقة الداخلية أو التوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الذاتية في ذلك، وأنه يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعيا منه لتحقيقها وليس مدفوعا للقيام بأي عمل من أجل أن يثاب أو أن يقدره الآخرون، فإذا كان الشخص مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط من ذاته فهو يقوم به من أجل الوصول إلى اللذة والإشباع وهذه تنتج عن عملية بحث الشخص عن الشعور بإدراك الكفاءة والعزم الذاتي وهذا ما يدفع الأشخاص من أجل إنجاز مختلف المهام. وقد عرف روسل (2000) Roussel الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها، كما تفرض اللذة والإشباع اللذين نشعر بهما، بمعنى أن الفرد في بعض الأحيان وتحت تأثير الدافع الداخلي يعمل على إخراج طاقاته وتوجيهها برغبته الذاتية للمشاركة في أداء النشاط (بن يوسف، 2007: 35).

فالدافعية الداخلية هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يَقْدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسبا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. ويضيف "ليبر" بأن الطلاب ذوي الدافعية الذاتية (الداخلية) يقومون بنشاط بالنسبة لهم يوفر المتعة كما يسمح لهم ويعطي الشعور بالإنجاز (Ocde, 2000: 29).

2.2.3.1-دوافع خارجية:

تتمثل الدوافع في هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجي تقوم بتوجيه أداء الفرد وتحثه على العمل والتي تؤدي به للقيام بالأعمال ليس من أجله بل من أجل الآخرين، فهو يطمح لأن يُقدره الآخرون ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فالمتعلم الذي يكون لديه دافعية ذات مصدر خارجي يكون محكوما ومنضبطا من الخارج، فأداؤه مرهون بعوامل خارجية وينتظر المكافأة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي (بن يوسف، 2007: 35).

فالدافعية الخارجية في مجال التعلم هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يُقبلُ المتعلم على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو لتشجيعه أو للحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، وقد يُقبلُ المتعلم كذلك على التعلم إرضاء لوالديه وكسبا للتقدير والحب.

وبالتالي المتعلمون الذين لديهم دافعية ذات مصدر داخلي هم يتميزون بخصائص مخالفة لخصائص أولئك الذين لديهم دافعية ذات مصدر خارجي، ونحاول فيما يلي أن نوضح هذه الخصائص لكلا الحالتين في الجدول الآتي:

جدول رقم: (01) يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية في مجال التعلم.

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع المتعلم وتطوير تعلمه نحو الإتقان.	يثابر فيها المتعلم لاكتساب مكانة اجتماعية أو للحصول على مكافأة.
تتميز بالاستقرار والاستمرار والثبات.	تتغير قوتها حسب البواعث الخارجية وينظر لها على أنها وسيلة لغاية.
مصدر متجدد للطاقة.	مصدر مشروط للطاقة.
لا يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين بل تجعله ذاتي التدعيم.	يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين ويعتبر الفرد خارجي التدعيم.
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل الفرد مسؤولية نجاحه.	قد تؤدي إلى الانسحاب من الموقف لأن مسؤولية النجاح تتوقف على ردود أفعال الآخرين.
تدعيم الأداء أثناء حدوثه، وأفضل تدعيم هو الوصول لمحك الإتقان.	تدعم الأداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية.
تجعل المتعلم يتحكم في سلوكه ذاتيا ويصحح أداءه بنفسه.	تجعل المتعلم يحتاج إلى تغذية راجعة خارجية أكثر من الداخلية.
تمكن المتعلم من تحسين المهارات الصعبة.	تمكن من تحسين الأداء في المهارات البسيطة أو قصيرة المدى في تعلمها.
تعمل على ترابط المهارات وتكاملها ليصل المتعلم إلى مرحلة الكفاءة والجودة.	تعمل على ترابط المهارات قصيرة المدى ويصل المتعلم من خلالها إلى مرحلة الجودة بشرط وجود التدعيم الخارجي.
تكسب المتعلم معلومات عن أدائه ودراية بنفسه وإمكانية السيطرة عليها.	قد تكسب المتعلم أولا تكسبه هذه المعلومات لأن التركيز الأكثر يكون على النجاح وليس على عملية التعلم.

2-التعلـــم:

1.2-تعريـف التعلـم:

يعتبر التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس حيث وُصِف على أنه تغيير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء، ويحدث هذا التغيير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كحل المسائل الرياضية، اكتساب القيم والعادات والتغلب على المشاكل الاجتماعية (العيسوي، 2004: 105).

ويعرفه جيلفورد Guildford على أنه تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون لمواقف معقدة (منسي، 1996: 16).

ويعرف التعلم كذلك على أنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد حيث يحدث تغير في أداء الفرد (اللقاني والجواد، 1999: 16).

ونستنتج من هذه التعاريف حول التعلم على أنه اكتساب مهارات ومعارف للفرد المتعلم من خلال تعرضه لموقف ما أو ممارسته لنشاط ما ينتج عنه تغيير في السلوك أو اكتساب سلوك جديد أو مهارة جديدة.

2.2-شـروط التعلـم:

إن لعملية التعلم بعض الشروط التي تساعد على تحقيق الهدف من التعلم فمعرفتها ضروري بالنسبة للمعلم أو المتعلم، وأهم هذه الشروط هي الدافعية والنضج والممارسة:

1.2.2-الدافعية:

إن توفر الدافعية لدى الفرد المتعلم شيء أساسي لعملية التعلم ولا يمكن أن تتم بدونه، لذلك وضعت التربية الحديثة نصب أعينها ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية

عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ وتشبع حاجاتهم ورغباتهم، فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزع الكائن الحي إلى النشاط المؤدي إلى التعلم قويا (العيسوي، 2004: 42).

فالدافعية يقصد بها رغبة الفرد في التعلم، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل، حيث الفرد يتعلم إذا كانت لديه الرغبة والقدرة على التعلم وأتيحت له الفرصة وقُدم له الإرشاد فيما يتعلم، فلا تعلم دون دافع (قاسم، 1999، 25).

2.2.2-الممارسة:

تعتبر الممارسة شرطا هاما للتعلم فهي تعني تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز، فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة ولا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء. فالممارسة تجعل العمل ذو كفاءة، والتكرار المعزز للاستجابات أثناء وجود مثيرات يحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تتابع ويساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلم، كما تعد الممارسة عملية مهمة في تعلم المواد المعرفية بالمدرسة حينما يتيح المعلم لتلاميذه ممارسة المادة المتعلمة عن طريق الأسئلة والمناقشة تحت إشرافه وتوجيهه وإرشاده، فهو يتعامل مع أفراد وصلوا إلى مستوى معين من النضج الذي يعتبر ضروريا لفهم عملية التعلم (بلحاج، 2011: 137).

3.2.2-النضــج:

يتمثل النضج في عملية النمو التي تلازم الكائن الحي في مظاهره المختلفة، ويشمل النمو الجسمي والعقلي والحركي والانفعالي ونمو الجهاز العصبي واللغوي ولذلك يعتبر عاملا أساسيا مؤثرا في عملية التعلم، حيث لا يتحقق التعلم إلا إذا كان الفرد على مستوى من النضج يمكنه القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون عقليا أو فيزيولوجيا أو انفعاليا أو اجتماعيا حسب نوع النضج الذي يتطلبه التعلم المراد تحققه (منسي، 1996: 38).

وبالتالي نستخلص أن الدافعية قوة داخلية تحرك المتعلم لأداء نشاط معين بهدف إشباع حاجة معينة، ولتحقيق ذلك يجب الاعتماد على الممارسة المعززة بمثيرات وأن يكون المتعلم كامل النضج جسميا وعقليا ويعتبر كل من الدافع والنضج شرطان أساسيان في عملية التعلم وتظهر أهميتهما في العمل الممارس من طرف المعلم والمتعلم.

3.2-خصائص التعلـم:

يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي، وتترجم عن طريق السلوك والأداء الخارجي القابل للملاحظة والقياس، والتعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة، ومن بين أهم خصائص التعلم نجد ما يلي:

- التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

- التعلم عملية تراكمية تدريجية.

- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وغير المرغوبة.

- التعلم عملية تتم بصورة مقصودة أو بصورة عرفية غير مقصودة.

- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي تتضمن المظاهر العقلية والانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والحركية واللغوية.

- التعلم شبه دائم وثابت نسبيا أي أن التغيير في السلوك يجب أن يتكرر ظهوره في المواقف المتعددة.

- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويتخذ ثلاث أشكال هي: اكتساب سلوك أو خبرة جديدة، التخلي عن سلوك أو خبرة، وأخيرا التعديل في سلوك أو خبرة.

يمكن أن نستخلص مما سبق أن التعلم هو عملية نضج لأن هذا الأخير هو أحد الشروط الواجب توفرها لكي تتم عملية التعلم (بلحاج، 2011: 136).

3-تعريف دافعية التعلم:

بعد عرض العديد من تعريفات الباحثين حول مفهوم الدافعية بصفة عامة حيث يرون على أنها حالة استثارة أو توتر داخلي نتيجة شعور الفرد بالحاجة إلى شيء ما، تخلق فيه قوة ونشاطا تتجلى في سلوكاته نحو تحقيق تلك الحاجة أو الهدف منها، نأتي في هذا العنصر لنسقط هذا المفهوم على الدافعية للتعلم بحيث حظي هذا المفهوم بتعريفات متعددة كذلك ونوضح أبرزها فيما يلي:

يعرف أبو جادو دافعية التعلم على أنها حالة داخلية تدفع التلميذ للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (أبو جادو، 2000: 329).

وتعرف كذلك على أنها: "الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف" (قطامي، 2003: 247).

وتعرف كذلك على أنها: "الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف، وهذه الدافعية تكون داخلية وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل، وخارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس بشكل جيد" (عدس، وتوق، 2005: 218).

وقد عرفها الشحيمي 1994 على أنها: "تلك القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلته والتفوق عليه حتمية يستثمر قدراته ويكون التحصيل وافرا بقدر ما يكون الدافع قويا" (بن يوسف، 2007: 29).

كما يعرفها محمد حسن عمران 2004 بأنها: "مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لن يحدث التعلم" (الشهري، 2010: 21).

ويعرف فيو Viau الدافعية للتعلم على أنها: "مفهوم ديناميكي يرتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه والتي تجعله يختار نشاطا ما ويُقبلُ عليه بإصرار لإنجازه من أجل بلوغ الهدف" (Lieury, 1997: 39).

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به والاستمرار فيها حتى يتحقق التعلم لديه وتساهم في إيصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي وتحقق له التكيف مع البيئة المدرسية.

4-النظريات المفسرة للدافعية:

حظيت الدافعية قسطا كبيرا من البحث والدراسة في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات في تفسير الدافعية للتعلم كما يلي:

1.4-نظرية محددات الذات:

تعد هذه النظرية نموذجا للدافعية والشخصية المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاثة أنواع من الحاجات النفسية الضرورية وهي الكفاءة والاستقلال والانتماء وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات تحفظ وتدعم الذات وتقويها بينما تلك التي تحبط إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض والاضطراب.

ونظرية محددات الذات من أحدث النظريات في مجال الدافعية والشخصية، وقد أكدت على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة وعلى هذا الأساس فإن الصحة النفسية تتطلب إشباع هذه الحاجات الثلاث، وأن إشباع واحدة أو اثنتين فقط لا

يكفي، أما من الناحية الوظيفية فمن المتوقع أن نلاحظ تحسن النمو وفقاً للظروف المدعمة للإشباع، وكذلك نتوقع الانحدار تحت الظروف المعيقة لإشباع الحاجات الأساسية (العناني، 2008: 137).

2.4-نظرية الفاعلية الذاتية المدركة (الكفاية الذاتية):

الكفاءة الذاتية نظرية غنية سواء من حيث النظرية أو التطبيقات العملية، بعد إدخال المكونات الرئيسية لهذه النظرية يصف Jacques Lecomte 2005 التطبيقات الممكنة في ثلاثة مجالات من التفاعل البشري: التعليم والعمل والعلاج النفسي (Jacques, 2005: 59)

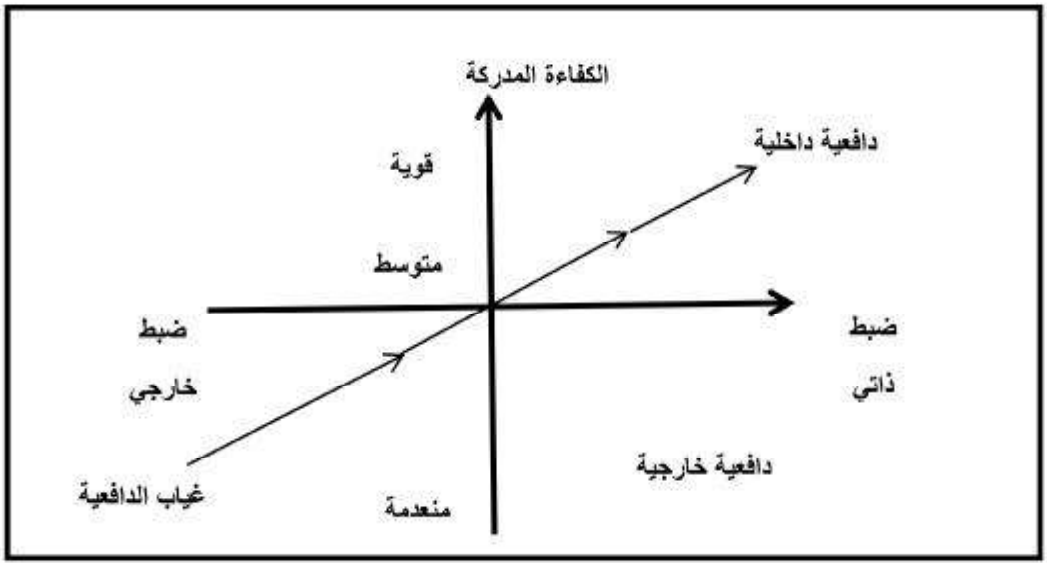
ويرى باندورا أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذاتية، وهذا التصور العقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، وهو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية (تيلوين وبوقريرس، 2007: 23).

فالفرد يتخيل العواقب المستقبلية اعتمادا على الخبرات السابقة وملاحظات الآخرين، حيث تتأثر هذه التوقعات بحِسِنَا للكفاية الذاتية، ويشير هذا المفهوم والذي يعد أحد المظاهر الهامة لنظرية باندورا إلى اعتقادنا حول كفاءتنا الشخصية في مجال معين، ويتضح بأن توقعاتنا للنجاح أو الفشل في مهمة ما ستتأثر بحسنا للكفاية الذاتية في ذلك المجال، وتؤثر الكفاية الذاتية كذلك في الدافعية من خلال وضع الهدف والذي بدوره يؤثر في الأهداف التي نسعى لتحقيقها كما تؤثر في المثابرة، فإذا كان لدينا مستوى عال من الكفاية الذاتية في مجال ما فسوف نضع أهدافا ذات مستوى عال ونكون أكثر مثابرة عندما نتعرض للصعوبات والعكس صحيح، عندما يكون مستوى الكفاية الذاتية منخفضا فربما نتجنب المهمة بأكملها ونستسلم بسهولة عندما نواجه مشكلة ما (البيلي وآخرون، 1997: 285).

3.4-نظرية التقييم المعرفي:

تعتبر من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين، تلك النظرية التي طورها كل من دوسي وريان Deci et Ryan، والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه (دوقة وآخرون، 2009: 43).

قام ديسي وريان بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تُفْرَض على الفرد من المحيط والتي تؤثر على الدافعية الداخلية وقد اقترحا من خلال هذه الأعمال نظرية التقييم المعرفي حيث تتطور دافعية الفرد وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات وهما الكفاءة المدركة والضبط الذاتي، فكلما كان إدراك الفرد لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية ضبط ذاتي (الاختيار الحر للنشاط)، تصبح الدافعية داخلية وبالتالي قوية أو مرتفعة، وكلما تراجع إدراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط، كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب التام للدافعية، والشكل التالي يوضح كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد (تيلوين وبوقريرس، 2007: 24).



الشكل رقم: (02): يوضح أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية

نلاحظ من خلال الشكل رقم: (02) الذي يعبر عن البناء النظري المقترح من طرف دوسي وريان في إطار نظرية التقييم المعرفي لتفسير الدافعية عند الأفراد ظهور حالة ثالثة والمتمثلة في حالة غياب الدافعية وتظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها وهو ما يُعرَف بحالة العجز (تيلوين وبوقريرس، 2007: 25).

ولهذه النظرية أهمية بالنسبة للتلميذ وهو في مرحلة المراهقة، حيث يكون بحاجة إلى الوثوق في قدراته وشعوره بالاستقلالية، فالمراهق يفضل النشاطات الدراسية التي تسمح له بالتعبير عن نفسه وتتيح له الفرصة للقيام بالسلوك بمحض إرادته، لهذا ينبغي على الأولياء والمعلمين مراعاة كيفية التعامل مع المراهق والابتعاد عن السلطة لما لها من أثر سلبي على دافعيته للتعلم (دوقة وآخرون، 2009: 44).

4.4-نموذج فروم Vroom (1964):

ينطلق نموذج فروم من مسلمات نظرية التوقع والتي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذين يعيشون فيه. حيث فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي والطابع الفردي للشخص (الداهري، 2011: 119).

ويرى فروم بأن الدافعية نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية وهي:

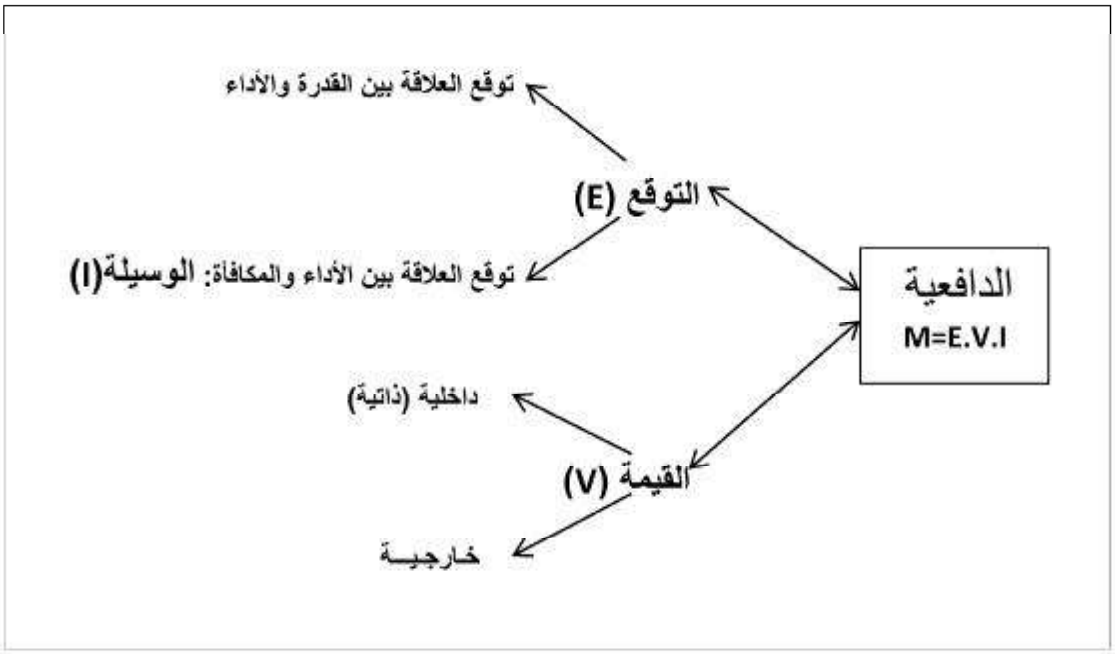
أ-**التوقع:** وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة ويقسمها إلى نوعين من التوقعات: التوقع من النوع الأول وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما، أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء، والتوقع من النوع الثاني والذي سُمِيَ فيما بعد بالوسيلية Instrumentality.

ب-**الوسيلية:** ويقصد بها إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

ج-قيمة النتيجة: أي قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين، ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية (دوقة وآخرون، 2009: 24).

وعليه يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة أي:

الدافعية = التوقع × الوسيلية × القيمة، ويمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل رقم:(03) الآتي: (دوقة وآخرون، 2009: 24).



الشكل رقم: (03): يوضح نموذج فروم Vroom (1964).

5.4-برونر والتعلم الإكتشافي:

في كتابه المعروف "عملية التربية" صرح جيروم برونر أن أي محاولة لتطوير التربية تبدأ حتما من دوافع التعلم، ولقد صاغ مفهوم التعلم الإكتشافي الذي استولى على خيال التربويين من أجل تطبيقه داخل الغرفة الصفية، وقد بيَّن برونر أن التعلم الإكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي بحيث يمكن للفرد الذهاب إلى ما وراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة، كما صرح أيضا أن التعلم الإكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيدا وأن الاكتشاف

لا يقود المتعلمين إلى تنظيم المواد لاكتشاف العلاقات بينها فحسب ولكنه يساعدهم أيضا على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي أُكتُسِبت سابقا مما يؤدي إلى أن المتعلمين سيقومون بمعالجة البيئة بشكل أكثر فاعلية والوصول إلى إشباع جيد من خلال التكيف مع المشكلات الجديدة (غباري، 2008: 71).

6.4-نموذج فيو Viau (1994):

إن اعتماد المقاربة الاجتماعية المعرفية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي أدى بفيو Viau إلى اقتراح نموذج وظيفي مضبوط يعطي تفسيرا لكيفية نشوء الدافعية عند التلميذ وكيفية تطورها (أي ديناميتها)، حيث اقترح دراسة الدافعية المدرسية في شكلها الديناميكي وليس السكوني، ومن الملاحظ أن العوامل السلوكية (اختيار نشاط معين والإقبال عليه والمواظبة على إتمامه) تعكس مؤشرات الدافعية والتي هي بمثابة آثار للدافعية ولكن في مرحلة نهائية لديناميكية الدافعية تصبح هذه المؤشرات أسباب تتأثر هي الأخرى بواسطة الإنجاز وبإدراك التلميذ لنفسه ولمحيطه، بينما العوامل الداخلية (إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه) فهي تمثل محددات الدافعية والتي هي عبارة عن عناصر تتأثر بصفة مباشرة بالوسط أي السياق الذي يوجد فيه التلميذ.

وبالتالي تتأثر الدافعية للتعلم في السياق المدرسي بإدراك التلميذ لثلاثة عناصر والتي تشكل محددات الدافعية وهي:

1-إدراك قيمة النشاط: يرى فيو أن هذا النوع من الإدراك يتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ اتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المسطرة من القيام بذلك النشاط، فالتلميذ الذي لا يلاحظ وجود علاقة بين ما يتعلمه ومهنته المستقبلية فإنه يبدي عدم الاهتمام في استثمار الوقت والجهد في التعلم.

2-إدراك الكفاءة أو القدرة: يتعلق الأمر بتقويم الفرد لقدراته وإمكانياته على النجاح.

3-إدراك التحكم: فهو يتعلق بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات نشاط معين، فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم على درجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن.

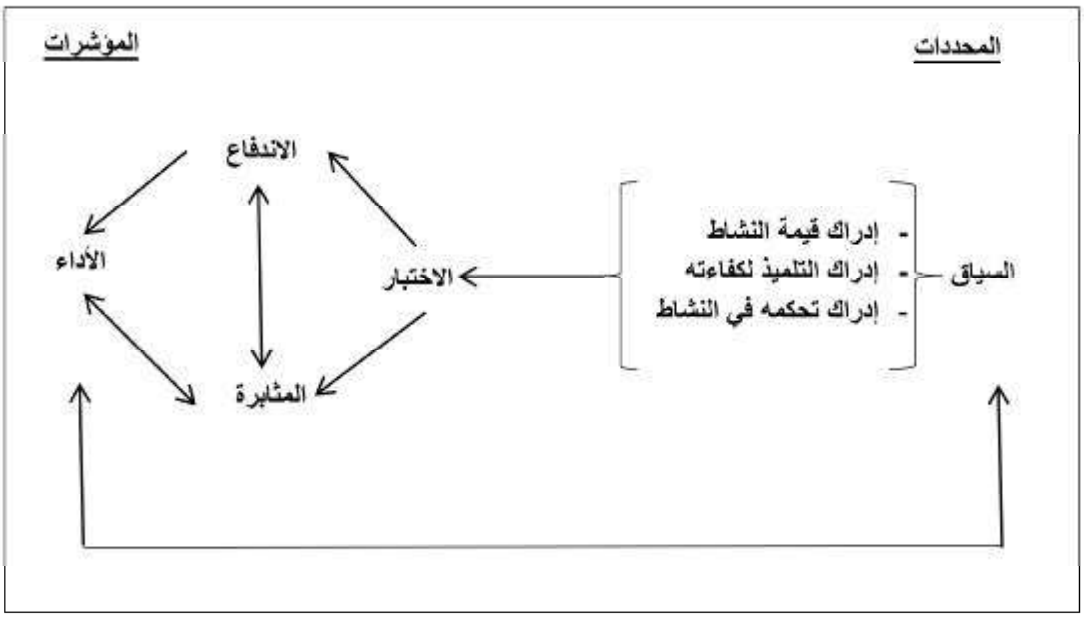
إلى جانب محددات الدافعية يحدد فيو ثلاث مؤشرات رئيسية للدافعية للتعلم وهي:

1-الاندفاع المعرفي الذي يميز التلميذ ذو المستوى المقبول من الدافعية للتعلم ويتجلى ذلك السلوك في مختلف الاستراتيجيات المستخدمة من طرف التلميذ للحصول على نتائج مرضية ولتحقيق الأهداف المسطرة.

2-مستوى المثابرة الذي يتصف به التلميذ ذو الدرجة العالية من الدافعية.

3-الأداء الذي يعتبر المؤشر الأكثر استخداما للحكم على مستوى دافعية التلميذ.

وتبعا لمبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتمد عليه المنظور الاجتماعي المعرفي فإنه يمكن للمؤشرات أن تلعب دور المحددات وفي المقابل يمكن للمحددات أن تتحول إلى مؤشرات فذلك التفاعل بين عناصر النموذج هو الذي يضفي على الدافعية طابعها الديناميكي، والشكل التالي يوضح ذلك (دوقة وآخرون، 2009: 26):



الشكل رقم: (04): يوضح نموذج فيو Viau للدافعية في السياق المدرسي.

7.4-نظرية أتكنسون:

يعرف أتكنسون (1957) الدافعية للإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز (سيسبان، 2017: 198).

اهتم أتكنسون بدراسة الدوافع وقام بصياغة نظرية تدور حول دافعية التحصيل، وذكر أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب كما أنها وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل وهي:

1-الدافع لإنجاز النجاح: يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس رغبة منه في إحراز النجاح، ويعد هذا الدافع وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح، كما أن هذا الدافع يرتبط بدافع آخر له أهميته وهو دافع تجنب الفشل حيث يتجنب الفرد أداء مهمة ما خوفا من الفشل في أدائها.

2-احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أي مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، واحتمالية النجاح هذه قد تكون ذات مستوى منخفض أو مرتفع حسب صاحب العلاقة، فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بالنسبة له كبيرة لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل (العناني، 2008: 140).

3-قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح (الإثابة) فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع (سيسبان، 2017: 199)

8.4-نموذج باربو Barbeau (1999):

يضم هذا النموذج أربع متغيرات وهي:

1-إدراك طبيعة الإسناد: يمكن التأثير على نوع الإسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الإسنادات، ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسنادات التلميذ بجعله قابلا لأن يرجع تحصيله ونتائجه إلى مجهوداته الشخصية وليس لعوامل أخرى خارجية لا يملك عليها أي سلطة.

2-إدراك التلميذ لكفاءته فيما يخص اكتساب واستعمال المعارف: إن إدراك الكفاءة يؤثر على درجة المجهود المبذول وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود.

3-إدراك التلميذ لأهمية النشاطات المطلوب إنجازها في المدرسة: وذلك من خلال منح التلميذ فرصة لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به وشرح أهمية ذلك النشاط بالنسبة للحاضر والمستقبل وكذلك منح التلاميذ نشاطات تتميز بالتحدي من أجل إبراز أهمية تلك النشاطات.

4-مساعدة التلميذ على الاندفاع المعرفي والمشاركة: يعرف الاندفاع المعرفي على أنه ميزة تعبر عن درجة المجهود الذهني المبذول من طرف التلميذ من أجل القيام بالنشاطات التعلمية المطلوبة منه، وتتجلى تلك الميزة عند التلميذ من خلال السلوكات التي يقوم بها والأساليب التي يستعملها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، وعليه فإن درجة الاندفاع المعرفي ترتبط بدرجة التحكم في استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم (دوقة وآخرون، 2009: 31).

9.4-نظرية العزو:

تعتبر إحدى النظريات المعرفية في تفسير الدافعية حيث تنسب إلى برنارد وينر Bernard Weiner، والذي يعتبر من أبرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط هذه النظرية بالتعلم المدرسي، والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله (البيلي وآخرون، 1997: 279)، فأثناء التعلم قد ينجح التلاميذ وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل.

وفي الوسط المدرسي، يوجد العديد من الأسباب التي قد يقدمها المتعلمون لتفسير نجاحهم أو فشلهم، والافتراض الرئيسي في النظرية أن الفرد يحاول أن يحتفظ بصورة إيجابية عن نفسه وبناء عليه فإنه في حالة النجاح يعزو ذلك إلى قدراته وجهده وفي حالة الفشل يعزو ذلك إلى عوامل خارجة عن تحكمه، كصعوبة المهمة والحظ وذلك للمحافظة على الإحساس بالكفاءة الشخصية المدركة، وعليه صنف وينر هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد: مصدر السبب: داخلي (راجع للفرد) أم خارجي (عوامل بيئية) ثباته أو استقراره (السبب يتسم بالثبات أم التغيير) وأخيرا درجة تحكم التلميذ فيه (عسكر، والقنطار، 2005: 262).

فتناولت النظرية أربع تفسيرات للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز التي يمر بها الفرد وهي القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، حيث يصنف العزو إلى القدرة والجهد ضمن الأسباب الداخلية المتعلقة بالفرد، وينظر للقدرة بأنها على درجة من الثبات ولا يمكن تغييرها على عكس الجهد فهو متغير من موقف إلى آخر، بينما صعوبة المهمة والحظ يندرجان تحت الأسباب الخارجية، وأن صعوبة المهمة تتسم بالثبات على عكس الحظ الذي يتسم بعدم الثبات (عسكر والقنطار، 2005: 262).

أما بعد درجة التحكم في السبب، يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه (دوقة وآخرون،2009: 35).

10.4-نظرية الأهداف:

تهتم هذه النظرية بالعمليات العقلية وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم، وتحاول هذه النظرية التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد، فحسب أمس Ames (1992) يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف التلميذ إلى نوعين، الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية، حيث يميل هؤلاء التلاميذ في الحصول على علامات جيدة وتقييم إيجابي لإرضاء

أوليائهم وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقييم السلبي، أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية، حيث يسعى هؤلاء التلاميذ إلى تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم، وهناك من الباحثين من يميز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة، حيث يكون لدى هؤلاء الأشخاص مفهوم " لين " أو " مرن " للذكاء أي أنه باستطاعة كل شخص أن يطور ذكاءه ويحسنه إذا ما بذل جهدا معينا للوصول إلى ذلك الهدف، والأهداف المتمركزة حول الأنا، حيث هؤلاء الأشخاص يتميزون بمفهوم ثابت للذكاء ويعتقدون بأنها غير قابلة للتغيير أو التطوير، ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية (دوقة وآخرون، 2009: 39).

وما جاء في نشر علمي لكارول فيزو وجينيفييف سيمارد Carole Vezeau et Geneviève Simard(2006) أن "نظرية الأهداف التعليمية" تشكل جزءا من أهم النماذج الأخيرة للدافعية التي صدرت حديثا على مستوى المدرسة، وهذه الأهداف هي سبب انخراط التلاميذ في المهمة (النشاط التعليمي) كما تلعب دورا هاما على مستوى الالتزام بنوعية المهمة، هذه الأهداف يمكن تصنيفها إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظريا وتجريبيا بالالتزام السليم للتلميذ والتحكم في أدائه وتجنب العمل خارج الدراسة، وبموجب أمر السيطرة يقوم التلميذ بتقويم العملية التعليمية بحثا عن تطوير معارفه مما يعطي دورا مهما في زيادة جهوده المبذولة كما يرى التلميذ أخطاءه بشكل طبيعي في عملية التعلم (نظرية المحاولة والخطأ ثورندايك)، وسميت الأهداف الأدائية إشارة إلى الأداء المتعلق بالتلميذ، وهذا بغض النظر عن دافعيته الداخلية (كتحقيق الرضا الذاتي على سبيل المثال) أو الخارجية (للالتحاق ببرنامج دراسي مثلا) وهذا لتجنب الفشل (Thérèse et autres, 2006 : 396).

5-أسباب تدني الدافعية للتعلم:

يقصد بتدني الدافعية ما يظهر على الطلاب من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، حيث تظهر سلوكات أو مؤشرات تعكس تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ تتمثل أبرزها فيما يلي:

- تدني التحصيل الدراسي والرسوب المتكرر.

- الهروب أو الغياب المتكرر عن المدرسة.

- التأخر في أداء الواجبات المدرسية أو عدم إنجازها.

- الخوف والقلق بسبب تدني التحصيل.

- الشعور بالملل والضجر وضعف التركيز والتهيج وعدم تحمل الجلوس في الأقسام لمدة طويلة، وقد يصاحب هذا التهيج تراكم للطاقة التي يمكن تفريغها فجأة من خلال سلوكات العنف والتعدي (بطرس، 2010: 409).

ويوضح André (1998) أن العنف والتهيج يعبران عن السلوكات التي تشمل كل ما يفعله الشخص لتجنب حل المشاكل المطروحة، ويضيف أن الذي يتمسك باللّادافعية يتطلب منه ذلك الأمر الكثير من الطاقة فهو كذلك يثابر في التعلم وفي التكيف لكن بدلا من تبني استراتيجيات للتقدم والتطور في المعارف المقترحة عليه فإنه يعمل على تطوير استراتيجيات جد فعالة للمقاومة، ويبذل من أجل ذلك طاقة كبيرة، وموقفه يمكن فهمه كاحتجاج ضد النظام التي يتواجد فيه والذي يشعره بالانتماء، فكل الطاقة المبذولة هي لأغراض هدامة حيث يتم تبذيرها بدلا من استثمارها بطريقة إيجابية، ومن هنا يمكن للادافعية أن تتمظهر على شكل استعمال سيء للطاقة المتاحة كالشرود والتهيج والثرثرة والمشاكسات وسلوكات التحرش والعنف...إلخ (سيسبان، 2017: 205).

وتكمن وراء هذا التدني لدافعية التعلم عدة أسباب تتعلق بجوانب عدة نذكرها فيما يلي:

1.5-أسباب تتعلق بالأسرة: وتتمثل في:

-توقعات الوالدين: عندما تكون توقعات الوالدين نحو تحصيل أبنائهم مرتفعة جدا فإن الأبناء يخافون من الفشل وبالتالي تنخفض الدافعية لديهم، وعندما تكون توقعات الوالدين منخفضة جدا، حيث يقدر الأولياء أبناءهم تقديرا منخفضا فينقلون إليهم مستوى طموح متدني، وبهذا يعلم الأبناء أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعا لذلك.

-عدم الاهتمام: فقد ينشغل الأولياء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيرون اهتماما بعمل أبنائهم في المدرسة كما أن تعلمهم ليس من شأنهم، وقد يكون الأولياء مهتمين بالتحصيل إلا أنهم غير مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى ذلك التحصيل.

-التسيب: لا يضع الأولياء المتسيبون في التربية حدودا لأبنائهم ولا يتوقعون منهم الطاعة فالانضباط لا يعتبر جزءا من الحياة اليومية في بيوتهم، وقد يعتقد البعض أن التسيب يعلم الابن الاستقلالية ويزيد دافعيته، إلا أن ذلك يولد لدى الابن شعورا بعدم الأمن مما يخفض من دافعيته للتحصيل.

-الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة: فقد تشغل المشكلات الأسرية الأبناء ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة، فكيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة.

-النبذ والنقد المتكرر: يشعر الأبناء المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فتنخفض لديهم الدافعية نحو التحصيل ويظهر ذلك وكأنه طريقة للانتقام من الوالدين.

-الحماية الزائدة: كثير من الأولياء يحمون أبنائهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعا الخوف على سلامة أبنائهم والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الأولياء (بطرس، 2010: 412).

-ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة.

2.5-أسباب تتعلق بالتلميذ: وتتمثل فيما يلي:

-عدم اهتمام التلميذ بالتعلم أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله، حيث لا يدرك التلميذ أهمية الاستمرار في التعلم بل يهتم فقط بالمهنة التي تُمنِحهُ راتبا ماديا يعيش منه بأسرع وقت ممكن.

-غياب النماذج الحية الناجحة ليقلدها التلميذ ويستعين بها.

-الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.

-تدني تقدير الذات: بحيث يؤدي تدني تقدير الذات إلى انخفاض الدافعية للتعلم، فمجرد شعور التلميذ بعدم القيمة وعدم الاهتمام به وتقديره يكون ذلك عاملا من عوامل ضعف الدافعية (بطرس، 2010: 412).

-نقص الثقة بالنفس.

-الإدراك السلبي لذاته، بحيث إذا تبنى التلميذ فكرة أنه غير ذكي وأن نتائجه غير كافية، فذلك يضعف من دافعيته للتعلم ولا يبذل أي جهد للتعلم لقناعته بعدم قدرته على التطور.

-شعور التلميذ بأن الدراسة لا تحقق طموحاته، وشعوره بالملل من الروتين اليومي الدراسي.

-ضعف استخدام المهارات الدراسية الجيدة للتعلم.

-شعوره بالعجز والنقص والتشاؤم، وضعف الشعور بالمسؤولية.

-عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل: المأكل والملبس والتي تحدث عليها ماسلو.

_ الإشراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي.

-الإدراك الخاطئ للأهداف المدرسية: إنها من بين العناصر التي تم أخذها بعين الاعتبار من طرف André (1998) لتفسير اللَّادافعية، فالأهداف قد لا تدرك بطريقة صحيحة، من جهة يفترض من المدرسة أنها مكان للتعلم ومن جهة أخرى فهي تدرك مكان للتقويم والانتقاء والعقاب، الكثير من التلاميذ لا يأخذون بعين الاعتبار قيمة أعمالهم إلا من وجهة كمية، فما يهمهم هو العلامة المتحصل عليها، أما الفهم والاستيعاب فيأتي في الدرجة الثانية، فالتقييم هنا أهم من التعلم، نجد هنا مفهوم الدافعية الخارجية (المثيرات الخارجية المتمثلة في الرغبة في الحصول على نتائج جيدة وتجنب العقاب) التي تهيمن على الدافعية الداخلية المتمثلة في الفضولية واللذة المعرفية، إذا هناك التباس ما بين الأهداف الحقيقية للمدرسة المتمثلة في منح المعارف النظرية والمعارف التطبيقية وما بين الفوائد الناتجة المتمثلة في التنقيط والنجاح في الامتحانات، إن اقتصار المدرسة على وظيفة الانتقاء والتقويم يمكن أن تولد الكثير من الإحباطات والشعور بعدم الأهمية داخل الأقسام.

يؤثر الإدراك الخاطئ للأهداف المدرسية من طرف التلميذ على مستوى النجاح الذي يحدده مسبقا وعلى المشاعر المصاحبة وعلى طبيعة إدراكه لفشله أو نجاحه، إذا اعتقد التلميذ أن وظيفة المدرسة هي للتقويم وللانتقاء فقط، فهو لا يجد أي فائدة من الكشف عن نقائصه للتعلم وسوف يعمل على تجنب كل وضعية يتم فيها الحكم عليه بطريقة سلبية وتكون استراتيجيته العامة استراتيجية دفاعية واستراتيجية التجنب، لا يقوم بأية محاولة مخاطرة ويتهرب من المهام الصعبة ومن الأسئلة المعقدة، ويكون كل جهده منصبا على إثبات لمهاراته المكتسبة على حساب اكتساب مهارات جديدة، وهو على غرار ذلك نجده ينسب نجاحاته وفشله لعوامل خارجية (بسبب الأستاذ، بسبب الحظ، بسبب سهولة أو صعوبة الامتحان) وهذا على عكس التلميذ الذي يدرك المدرسة بكونها فضاء للتعلم، فهو تلميذ يحاول بقدر الإمكان أن يتطور وينجح في نشاطات جديدة، وينسب نجاحاته للأسباب الداخلية كالجهد والمثابرة (ياسين وآخرون، 2015: 33).

3.5-أسباب تتعلق بالمحيط المدرسي:

-إهمال بعض الأساتذة لأساليب تعلم التلاميذ المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط غالبا ما يكون أسلوب التلقين والحفظ (عدم مراعاة الفروق الفردية).

-استخدام الدرجات كأسلوب لعقاب التلاميذ، مما يسبب تدني درجاتهم.

-استخدام أنواع قاسية من العقاب كالضرب الشديد.

-عدم إتباع الأستاذ أساليب تثير تفكير التلاميذ، وحب استطلاعهم.

-تغلب المزاجية على تصرفات بعض الأساتذة مع التلاميذ.

-اكتظاظ الصفوف بالأعداد الهائلة من التلاميذ وصغر حجم القاعة والتي لا تساعد على التعلم الجيد.

-استهتار بعض الأساتذة بالعملية التعليمية (بطرس، 2010: 413).

-كثرة الدروس وصعوبة بعض المناهج الدراسية.

-ضعف العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

-قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة.

-عدم وجود ترابط بين المناهج النظرية والعملية (الداهري، 2011: 123).

-عدم منح الفرص للتلميذ للتعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.

-لجوء الأستاذ إلى النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الملل وتخفض من درجة الاستثارة والنشاط لدى التلاميذ، وإهمال الأنشطة التعاونية.

-عدم تحديد الأستاذ للتلاميذ الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

-جمود وجفاف في غرفة الصف، سواء بالنسبة للمظهر العام أم بالنسبة لإدارة الصف.

-جمود الأستاذ في الحصة وسلبيته وسوء معاملته، وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.

-قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.

-عدم المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على التلاميذ وإعطائها للسلوكات المميزة فقط.

-عدم استخدام الأستاذ المعززات الإيجابية.

-التركيز على الدرجات بدلا من الأفكار واستفادة التلميذ، والتمييز ما بين التلاميذ.

-ضعف الكفاءة العلمية للأستاذ التي تؤثر سلبا على كفايته التعليمية، وتعزيز دافعية التلاميذ.

-إن المعارف التي تمنحها المدرسة غير موصولة بالواقع وبالبعد المستقبلي، لهذا نجد أن الكثير من التلاميذ يشكون من أهمية الدراسة لأنها غير مرتبطة بمشروعهم المستقبلي، ويتعاظم هذا الشك مع وجود قلة في فرص العمل وفي ظاهرة البطالة المتفشية في المجتمع (توق وآخرون، 2002: 225).

6-أساليب استثارة الدافعية للتعلم:

يعد المعلم الوسيط التربوي الهام الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر ، حيث هناك مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات بإمكان المعلمين استخدامها لإثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهمات التعلمية التعليمية نذكر أهمها فيما يلي:

1.6-إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم:

من أولى المهام في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم هو استثارة فضولهم والمحافظة على اهتمامهم، ويتحقق ذلك من خلال:

-جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا أي أن تكون مفعمة بالمحبة والاحترام.

-استخدام أسلوب الاستثارة الصادمة عن طريق وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل (توق وآخرون، 2002: 235).

-إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه.

-تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين، واستخدام استراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.

-طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى المتعلمين ذات علاقة بموضوع الدرس، وهذا ما أشار إليه عالم النفس الأمريكي بيرلاين Berlyne أن توجيه الأسئلة إلى الطلبة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، وأهم من ذلك أنه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية، ويساهم في تعلم المزيد حول الموضوع (الزغلول والمحاميد، 2007: 101).

-ربط مواضيع الدروس باهتمامات وميول التلاميذ حتى تكون ممتعة ومثيرة.

-إخضاع التلاميذ للواجبات والامتحانات معتدلة الصعوبة تنطوي على قدر من التحدي إلا أنها قابلة للتحقيق، وهذا ما أشار إليه بلومنفيلد Blumenfield وآخرون (1992) (أبو رياش وآخرون، 2009: 368)

-توضيح مواضيع الدروس بتوظيف أمثلة ونماذج حية من الواقع لإظهار علاقته بحاجات التلاميذ وحياتهم.

-تقرب المعلم من المتعلمين وترغيبهم في التعلم وأن يكون قدوة لهم، فالمتعلم يحب المادة وتزداد رغبته لتعلمها إذا أحب معلمه، كما يساعده ذلك أيضا على تنمية التعلم الذاتي لديه.

-التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية.

-عرض قصص هادفة تبين ما يترتب على إهمال الدراسة وأهمية العلم، كما يمكن الاستشهاد أيضا بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية (سيسبان، 2017: 213).

2.6-الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين: ويتحقق ذلك من خلال:

-تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والقرائية واللفظية واستخدام العروض كذلك.

-استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها.

-تغيير نبرات الصوت والتحرك في الصف بشكل غير مشتت ومزعج.

-تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه المتعلمين مثل الصراخ والحركات السريعة (الزغلول والمحاميد، 2007: 101).

-خلق عنصر التشويق والاكتشاف والفضول أثناء الحصة.

-التخطيط لبعض الأنشطة التي تنطوي على الحركة والمناقشة والتخطيط الموجز والجدولة والتنظيم. وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون (1998) إلى أن هناك العديد من العناصر التي

تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها التخطيط والتركيز على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة (سعيد، 2013: 114).

-القيام بتنفيذ غير المتوقع بين الحين والآخر.

-استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة والمشوقة والمثيرة للانتباه طوال الحصة مثل الأساليب الاستقرائية والاستنباطية والعروض العملية والتدريبات والمراجعات والمناقشة والحوار والعمل الجماعي وأسلوب حل المشكلات وأسلوب الاستقصاء والاكتشاف وطريقة توزيع الأدوار والمحاكاة، فهذه الأساليب ترتبط بأساليب تعلم التلاميذ المختلفة (أبو رياش، وعبد الحق، 2007: 468)، وهذا ما اقترحه ويترك Wittrick في تطبيقات المشاريع وحل المشكلات حيث تكون العملية نفسها أهم من الإجابة أو الحل، ويقول بأن ذلك هو المكافأة الحقيقية (أبو رياش وآخرون، 2009: 336).

-توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلم.

3.6-إشراك المتعلمين في فعاليات الدرس: ويتحقق ذلك من خلال:

-إشراك المتعلمين في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.

-إتاحة المجال أمام المتعلمين بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق استراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة.

-مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية (الزغلول والمحاميد، 2007: 102).

4.6-تعزيز إنجازات المتعلمين وتشجيعهم: ويتحقق ذلك من خلال:

-التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي حسب جداول التعزيز لسكينر ليشمل المعززات المادية والمعنوية والرمزية وربطها بالجهد والتحسن والأداء الجيد الذي يستطيع تحقيقه كل تلميذ والابتعاد عن استخدام أسلوب العقاب البدني. وهذا ما أكده فلودكوفسكي Wlodkowski

(1985) حيث يعتبر أن التعزيز أحد أهم العناصر الأساسية في تطوير دافعية المتعلم (أبو رياش وآخرون، 2009: 354).

-توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون (1998) (سعيد، 2013: 114).

-تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية (الزغلول والمحاميد، 2007: 104).

-إثارة حب الاستطلاع لدى المتعلمين، وهذا ما أشارت إليه الأبحاث الحديثة وأثبته عالم النفس الشهير هاري هارلو في أبحاثه الذي يعتبره عنصر أساسي للتعلم والإبداع والصحة النفسية (توق وآخرون، 2002: 226).

-منح التلاميذ نوع من المسؤولية في اتخاذ القرار، مما يساعدهم على تطوير مهارات الانضباط الذاتي، فتستثار دافعيتهم الداخلية أكثر مما يجعلهم يشعرون بالنجاح في حياتهم (أبو رياش، وعبد الحق، 2007: 473)، وهذا ما أكده ديشارمس Decharmes حيث قال: "كي نحس أننا مدفوعين لأداء السلوك لابد أن يكون سلوكنا نابعا من اختيارنا الحر" (تيلوين وبوقريرس، 2007: 22).

-تشجيع مستوى واقعي من الطموح نحو الإنجاز وتكوين مفهوم إيجابي للذات عن طريق وضع أهداف ممكنة التحقيق يشارك فيها التلاميذ، وهكذا ينتقل الاهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية (سليم، 2003: 503).

-مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم، فالتلاميذ الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة (أبو رياش وآخرون، 2009: 338).

-توعية التلاميذ وإقناعهم بأن الوقوع في الخطأ ليس مؤشرا على الغباء أو عدم الكفاءة، بل هو جزء طبيعي من عملية التعلم (عسكر، والقنطار، 2005: 267).

-إعطاء نماذج حية في الرغبة للتعلم، ولفت انتباه المتعلمين للنجاحات التي حققها الآخرون.

-تشجيع التعلم التعاوني والتنافسي، مما يجعل التلميذ أكثر فعالية، وهذا ما ركز عليه جونسون وجونسون Johnson et Johnson، فقد وجد أن الدافعية تتأثر كثيرا بطريقة التواصل والتفاعل مع الآخرين الذين يحاولون تحقيق هدف معين وقد سمى هذا العامل الاجتماعي ببناء الهدف (البيلي وآخرون، 1997: 309).

-تعليمهم وتدريبهم على المهارات الدراسية الجيدة.

-إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد من المتعلمين.

-تبديد مشاعر الخوف والقلق والفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.

-توفير مستوى من التحدي المقبول يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله المتعلم.

-تجنب المعاملة التمييزية بين التلاميذ سواء كانوا مجتهدين أو ضعفاء.

وفي إطار أساليب استثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين ظهر نموذج طوره فلودكوفسكي Wlodkowski(1981) وسماه نموذج الاستمرارية الزمنية حيث يشمل هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي الاتجاهات، والحاجات، والاستثارة، والانفعال، والكفاية، والتعزيز، وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني.

ويحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية، البداية، الأثناء، النهاية، لأي حصة تدريسية، كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لرفع الدافعية لدى المتعلم، ونوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج كما يلي:

1-بداية التدريس: واجه حاجات الطلبة واضمن اتجاهات إيجابية.

2-أثناء التدريس: استخدم استراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثاريه وتشاركية وداعمة.

3-نهاية التدريس: وظف استراتيجيات تؤكد على الكفاءة لدى المتعلمين وعزز جانب الثقة بالنفس لديهم (غباري، 2008: 244).

إن مهمة استثارة الدافعية للتعلم لا تُلقىَ على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا، لذا فمن واجب أولياء التلاميذ العمل على:

-تشجيع أبنائهم في سن مبكر على المثابرة وبذل الجهد قدر المستطاع، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترامهم وتجنب النقد والسخرية.

-تعزيز نتائج الأبناء الدراسية ومكافأتهم وتجنب المقارنة سواء مع الإخوة أو مع أشخاص آخرين.

-اهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعتهم دراسيا.

-توفير الإمكانيات والوسائل المناسبة للتعلم.

خلاصة الفصل:

إن الدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة تنمية الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز بات من الضروري الاهتمام بها والبحث فيها وكذلك أن هذه المهمة ليست على عاتق المدرسة أو البيئة المدرسية فحسب، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من البيئة المدرسية والبيئة الأسرية معا، فالقوة الدافعة للتعلم تساهم في التحصيل الجيد للتلاميذ والمحافظة على مستويات أداء مرتفعة لديهم دون أي مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين الدافعية للتعلم والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون الدافعية للتعلم وسيلة فعالة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

الفصل الثالث

البرنامج الإرشادي

تمهيد.

أولا: الإرشاد النفسي

1-تعريف الإرشاد النفسي.

2-أهداف الإرشاد النفسي.

3-نظريات الإرشاد النفسي.

4-أساليب الإرشاد النفسي.

ثانيا: البرنامج الإرشادي

1-تعريف البرنامج الإرشادي.

2-أهداف البرنامج الإرشادي.

3-الخصائص العامة للبرامج الإرشادية.

4-الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية.

5-خطوات بناء البرامج الإرشادية.

6-خصائص المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الإرشاد النفسي خدمة ضرورية في جميع المجالات سيما المجال التربوي الذي هو بحاجة دائمة إلى هذه الخدمة الأساسية بل لا يمكنه الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال حيث تتعدد الحالات التي تتطلب فيها الإرشاد النفسي في المجال التربوي سواء كانت حالات خاصة أو عامة، فمن أبرز أسباب تدخل العملية الإرشادية فيها نجد ظاهرة تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ والتي تتطلب التدخل في تنمية الدافعية للتعلم لديهم، وذلك من خلال بناء برنامج إرشادي خاص بتنمية هذه الدافعية، وهذا ما قامت عليه هذه الدراسة، ولكون البرنامج الإرشادي متغير أساسي فيها خصصنا له فصلا نتطرق فيه أولا إلى الإرشاد النفسي بداية بتعريفه ثم أهدافه ثم أهم النظريات المفسرة له ونختمه بأساليبه، ونتطرق فيه ثانيا إلى البرنامج الإرشادي بداية بتعريفه كذلك ثم ذكر أهدافه وكذلك الخصائص العامة للبرامج الإرشادية ثم نتطرق إلى أهم الأسس التي تقوم عليها بناء البرامج وكذلك خطوات بناء البرامج الإرشادية وأخيرا نتطرق إلى خصائص المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها.

أولا: الإرشاد النفسي

1-تعريف الإرشاد النفسي:

لقد ساهم الكثير من الباحثين في تقديم تعاريف متعددة لعملية الإرشاد النفسي كل حسب وجهة نظره ومجال تخصصه وخبراته، ونحاول أن نعرض أهم هذه التعاريف وفق الترتيب الزمني بداية من منتصف القرن العشرين كما يلي:

يعرف ورين(1951):Wrenn الإرشاد على أنه علاقة دينامية وهادفة بين شخصين تختلف فيها الإجراءات باختلاف طبيعة حاجة المسترشد، ولكن في جميع الحالات يكون هناك مشاركة متبادلة بين كل من المرشد والمسترشد، مع التركيز على فهم المسترشد لذاته.

أما بيبنكسي وبيبنسكي Pepinsky et Pepinsky 1954: يعرفا الإرشاد على أنه عملية تشتمل على تفاعل بين مرشد ومسترشد في موقف خاص بهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه بحيث يمكنه من الوصول إلى حل مناسب لحاجاته (الشناوي ،1996: 11).

ونجد تعريفا لتولبير (1959) Tolbert على أنه علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أحدهما المرشد من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني المسترشد وهو نوع عادي من الأشخاص حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة، وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر والمستقبل.

ويعرف كذلك كرومبولتز (1965) Krumboltz الإرشاد على أنه تلك الأنشطة القائمة على أساس أخلاقي يتخذها المرشد في محاولة لمساعدة المسترشد للانخراط في تلك الأنواع من السلوك التي تؤدي إلى حل مشكلاته.

أما بلوكر (1966) Blocker فيعرف الإرشاد على أنه مساعدة الفرد ليصبح مدركا لنفسه وللأساليب التي يستخدمها في استجابته للمؤثرات السلوكية في بيئته، وأن يرى في هذا السلوك قدرا من المعنى بالنسبة له، وأن يتبنى مجموعة من الأهداف والقيم الواضحة التي قد يتخذها أساسا لتصرفاته اللاحقة (الشناوي ،1996: 11).

ويعرفا كل من برنارد وفيلمر (1977)Bernard & Fullmer الإرشاد على أنه تغيير فكرة الفرد عن ذاته والآخرين وعن البيئة المادية، ونتيجة للإرشاد يتحقق شعور العميل بذاته باعتباره شخصا له خصائصه الفريدة وهو بذلك يصبح أقدر على أن يخطو نحو الشعور بالجدارة والمسؤولية وأن يرى معنى لحياته (الشناوي ،1996: 12).

وعرف بيتروفيسا وآخرون (1978) Pietrofesa & al الإرشاد بأنه علاقة إرشادية تتم بين مرشد ومسترشد من أجل مساعدة المسترشد على فهم نفسه، والتوصل إلى اتخاذ القرار المناسب لتغيير سلوكه نحو الأفضل وتحسين نموه (جمل الليل، 2009: 17).

وتعرف الجمعية الأمريكية (1981) الإرشاد على أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله في تحقيق التكيف لديه، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو، والتكيف مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة في الأسرة، المدرسة، العمل (أبو أسعد، 2009: 16).

ويعرفه عبد السلام وزملاؤه (1992) بأنه المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر لمساعدته على حل مشكلاته والاستفادة من إمكاناته، واتخاذ القرارات المناسبة والتوصل إلى التوافق، وهو يهدف إلى مساعدة الأفراد على تنمية استقلالهم وتنمية قدراتهم على أن يكونوا مسئولين عن أنفسهم.

وعرفه كذلك شحيمي (1997) بأنه مساعدة الفرد على فهم واقعه وحاضره، وإعداده حسب إمكاناته لمستقبل يستطيع فيه تحقيق التوافق، مع الابتعاد عن الصراعات والمشكلات النفسية والعصبية (جمل الليل، 2009: 17).

وعرفه حامد عبد السلام زهران (2005) بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزواجيا وأسريا (زهران، 2005: 13).

ويعرف صالح حسن الداهري (2005) الإرشاد على أنه مجموعة من الخدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته وأن يستغل إمكانياته وقدراته الذاتية، وكذلك إمكانات البيئة المحيطة به بما يتناسب مع الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من ناحية، ومع إمكانات البيئة ومطالبها من ناحية أخرى (الداهري، 2005: 11).

ومن هذه التعاريف نستخلص أن الإرشاد النفسي هو عبارة عن عملية بَنَّاءة ومخططة لتقديم خدمة نفسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من قبل مرشد نفسي متخصص إلى المسترشد (فردا أو جماعة) الذي يواجه مشكلات أو صعوبات مختلفة سواء في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي، وذلك بغرض مساعدته كي يفهم ذاته والعالم من حوله ومساعدته على فهم دوافعه وميوله وتنمية قدراته وتغيير أفكاره اللاعقلانية التي تعوق تفكيره، واكتساب القدرة على حل مشكلاته واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التوافق النفسي وامتلاك أكبر قدر من المرونة النفسية التي تضمن له القدرة على التكيف مع الواقع والمشكلات والعوائق التي تقف في طريق نموه النفسي السليم.

2-أهداف الإرشاد النفسي:

تسعى العملية الإرشادية إلى تحقيق عدة أهداف أساسية نوجزها فيما يلي:

-يهدف الإرشاد إلى تحسين حياة المسترشد ومساعدته على فهم ذاته ومواقفه في الحاضر والمستقبل واتخاذ القرارات المناسبة.

-لا يتوقف هدف العملية الإرشادية عند حد مساعدة الفرد في التغلب على مشكلاته فحسب لكنه يمتد إلى توفير الاستبصار الذي يمكنه من زيادة تحكمه في انفعالاته، وزيادة معرفته بذاته وبالبيئة المحيطة به.

-اكتساب قدرات واستعدادات والوصول إلى التوافق النفسي وتحقيق الذات وفهمها.

-تحويل الفرد من وضعية كبت المشاعر إلى إخراجها.

-تحقيق التوافق والصحة النفسية، وذلك بالتغيير أو التعديل في السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية لإحداث التوازن بين الفرد وبيئته، لضمان إشباع حاجات الفرد ومتطلبات البيئة.

-تحقيق التوافق الاجتماعي والشخصي من خلال الإرشاد الجماعي حيث يحاول المرشد توظيف أثر الجماعة في سلوك الأفراد والتفاعل المتبادل ما بينهم وبين المرشد في تغيير أو تعديل نظرة الفرد المضطرب للحياة وإدراكه أنه ليس هو الوحيد الذي يعاني في هذه الحياة مما يساعد على مناقشة مشكلاته والاستماع لمشكلات الآخرين والتعبير عن نفسه بحرية دون خوف أو خجل، ويتحرر من أنانيته، وتزوده الجماعة بالمميزات الإيجابية للذات وتعلم مهارات الأخذ والعطاء وتعلم الطرائق البناءة في مواجهة ضغوطات الحياة والحفاظ على مستوى مناسب من الصحة النفسية.

-يهدف الإرشاد بصورة مباشرة إلى تعديل السلوك والاتجاهات بالتركيز على انشغال الفرد بكامله في العملية الإرشادية.

-يهتم الإرشاد بانتقال الخبرة وإكسابها لدى المسترشد من موقف الإرشاد إلى مواقف يتعرض إليها المسترشد في حياته مستقبلا (زواري، 2016: 102).

-تنمية قدرات التلاميذ لزيادة كفاءتهم التحصيلية والارتقاء بسلوكهم إلى أقصى درجة من النجاح وذلك من خلال دراسة اتجاهاتهم واستعداداتهم وتوجيهها التوجيه المناسب.

-مساعدة التلاميذ على التوجيه الأكاديمي والمهني.

-تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

-تعليم وتدريب التلاميذ على بعض المهارات مثل مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة توكيد الذات، مهارة التواصل الاجتماعي، والمهارات الدراسية الصحيحة كتنظيم الوقت ومهارة المراجعة والمذاكرة الصحيحة (سيسبان، 2017: 187).

ويمكن تلخيص تلك الأهداف السابقة وفق ثلاثة أبعاد أساسية يقوم عليها الإرشاد النفسي في تسطير أهدافه ونذكرها فيما يلي:

البعد النمائي:

ويتضمن هذا البعد الإجراءات الصحيحة التي تؤدي إلى النمو السوي لدى الأفراد خلال مراحل نموهم حتى يتحقق مستوى أعلى من النضج والصحة النفسية عن طريق نمو مفهوم إيجابي للذات وتقبلها، وتحديد أهداف سليمة للحياة بدراسة الاستعدادات والقدرات والإمكانات وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا واجتماعيا وتربويا ومهنيا، ورعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا (دبور والصافي،2007: 46).

البعد الوقائي:

ويطلق عليه التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض، وهو الطريقة التي يسلكها الشخص كي يتجنب الوقوع في مشكلة ما، ويهتم هذا البعد بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى لوقايتهم من الوقوع في المشكلات، وتعليمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها (زهران، 2005: 44).

ويهدف هذا البعد في المجال المدرسي إلى منع حدوث المشكلات النفسية والتربوية عن طريق التوعية التي يجب نشرها بين التلاميذ من خلال النشرات والندوات والمحاضرات والملصقات التي تهدف إلى التعريف بأسباب المشكلة وأهم الوسائل لتجنبها ومن خلال العمل على اكتشاف السلوكات والمشاكل في وقت مبكر، وتوعية وتبصير التلاميذ حول الآثار التي يتعرض لها بعضهم من النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية وإزالة أسبابها (أبو أسعد، 2009: 258).

البعد العلاجي:

يكمن في علاج المشكلات والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته، ويتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشخص لعلاج مشكلاته واستعادة حالة التوافق

النفسي لديه، ويهتم هذا البعد باستخدام الأساليب والنظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها وطرق علاجها والتي يقوم بها المتخصصون في مجال الإرشاد (دبور والصافي،2007: 48).

كما يهدف إلى مساعدة التلميذ الذي يمر بفترات حرجة في حياته سواء الدراسية أو الاجتماعية تُعرضهُ لمشكلات مختلفة بإيجاد حلول مناسبة لمشكلته والتخلص من أسبابها وأعراضها، حتى يتحقق لديه التوافق النفسي والقدرة على الإنجاز بفاعلية (سيسبان، 2017: 188).

3-نظريات الإرشاد النفسي:

يعتمد تطبيق العمل الإرشادي على أسس نظرية مستمدة من نظريات الإرشاد النفسي المتعددة، فكل نظرية تتمثل في وجهة نظرها ورؤيتها نحو طبيعة الإنسان وتفسيرها للجانبين الإيجابي والسلبي لسلوك الفرد وأسبابه والأساس الذي يقوم عليه علاج الفرد أو مساعدته والأسلوب الذي يُستخدم أثناء العملية الإرشادية من أجل مساعدته كذلك على مواجهة مشكلاته وتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو والرضا النفسي. ويرى فطيم وزملاؤه 1981 أن النظرية المتعلقة بالإرشاد النفسي هي خلاصة جهد الباحثين في فهم السلوك البشري وكيفية انحرافه والعوامل المؤثرة فيه، ورَسْم الاستراتيجيات لتعديل السلوك والوسائل التي يتبعها المرشد لتحقيق أهداف الإرشاد في ضوء هذه النظرية (جمل الليل، 2009: 32).

وهكذا تعددت نظريات الإرشاد النفسي حيث يفيد هذا التعدد في مواجهة أنواع المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي، ونذكر أبرز هذه النظريات فيما يلي:

3-1-نظرية الذات Self Theory:

وتسمى كذلك بالإرشاد المتمركز حول المسترشد أو العميل، أما عن صاحب هذه النظرية فهو كارل روجرز Rogers ، حيث ترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال

النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته والآخرين، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، لذا فإن فهم الفرد لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد، فلا بد من فهم ذات المسترشد (العميل) كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين من حوله.

إن نظرية الذات في الإرشاد تقوم على افتراضين أساسيين، فالأول هو أن كل فرد قادر على فهم الظروف التي تُسبب له التعاسة في حياته كما أن له القدرة على إعادة تنظيم ذاته بناءا على ذلك، أما الإفتراض الثاني هو أن قدرة الفرد على التعامل مع تلك الظروف يُعزَزُ ويدَعَمْ إذا أقام المعالج علاقة تتصف بالتقبل والدفء والتفهم، لذا فإن صاحب هذه النظرية يؤكد على أن نوعية المواجهة هي العنصر الأهم الذي يحدد الإرشاد (سيسبان، 2017: 189).

أما عن تطبيقات هذه النظرية في الإرشاد فتتمثل فيما يلي:

قبل أن يتبع المرشد المدرسي بعض المراحل في عملية الإرشاد عليه اعتبار أن المسترشد كفرد وليس مشكلة ليحاول فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته وذلك من خلال ترك المسترشد يعبر عن مشكلته بِحُرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي، أما عن المراحل التي يسلكها المرشد في ضوء هذه النظرية تتمثل فيما يلي:

-مرحلة الاستطلاع والاستكشاف: ويمكن التعرف على الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والتوتر، والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويمها والجوانب السلبية وهذا من خلال الجلسات الإرشادية، وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المسترشد على فهم شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريد.

-مرحلة التوضيح وتحقيق القيم: وفي هذه المرحلة يزيد وعي المسترشد ويزيد فهمه وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه من خلال الأسئلة التي يوجهها المرشد والتي يمكن معها إزالة التوتر الموجود لدى المسترشد.

-المكافأة وتعزيز الاستجابات : تعتمد على توضيح المرشد لمدى التقدم لدى المسترشد في الاتجاه الإيجابي وتأكيده للمسترشد بأن ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على مشكلاته (دبور، والصافي، 2007: 119).

3-2-النظرية العقلانية الانفعالية: Rational-Emotional Theory:

صاحب هذه النظرية هو ألبرت إليس، بحيث تفترض أن الإنسان يُولَد ولديه القدرة على التفكير العقلاني السليم وغير السليم، كما أنه يولد ولديه القدرة على التعبير عن نفسه، واستغلال طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة، كما أن لدى الإنسان أيضا النزعة لتدمير نفسه وتجنب التفكير السليم وممارسة العادات السيئة، إن تفكير الإنسان وانفعاله وسلوكه يحدث في وقت واحد فعندما نريد أن نفهم سلوك الإنسان يجب أن نفهم كيف ينفعل، وكيف يفكر وكيف يعمل، وعلى ضوء ذلك يعتقد إليس مجموعة من الإفتراضات نذكرها فيما يلي:

-أن الإنسان يميل إلى تكوين مشاعره بالأسلوب الذي يفكر به، وعندما تصبح مشاعره وانفعالاته مضطربة فإنه بالإمكان تغييرها أو التخفيف من حدة اضطرابها عن طريق تقويم ومناقشة أفكاره وإعادة تنظيمها.

-أن فلسفة الشخص ومعتقداته وآراءه تجاه خبراته تشكل قوة أكبر على الانفعالات والسلوك من تلك التي تحدثها الخبرات والمواقف نفسها، لهذا فإن العلاج النفسي الفعال هو الذي يرمي إلى مساعدة المسترشد على تغيير أفكاره اللاعقلانية.

-يحدث الاضطراب من الفرد نتيجة ما يتوقع حدوثه، أو ما يتوقع أن يقوم به الآخرون من عمل أو تصرف (جمل الليل، 2009: 68).

أما عن تطبيقات هذه النظرية في عملية الإرشاد تتمثل فيما يلي:

يمكن للمرشد المدرسي من خلال هذه النظرية القيام بالإجراءات التالية:

أ-أهمية التعرف على أسباب المشكلة أي معرفة الأسباب غير المنطقية التي يعتقدها المسترشد والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطربًا.

ب-إعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد عن طريق التخلص من أسباب المشكلة ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه المسترشد.

ج-من الأساليب المختلفة التي تُمَكنُ المرشد من مساعدة المسترشد للتغلب على التفكير اللامنطقي هي:

-إقناع المسترشد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه ومساعدته على فهم الأفكار غير المنطقية.

-توضيح للمسترشد بأن هذه الأفكار سبب مشاكله واضطرابه الانفعالي.

-توضيح الأفكار المنطقية ومساعدته على المقارنة بينها وبين الأفكار غير المنطقية.

-تدريب المسترشد على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه ليصبح أكثر فعالية واعتمادًا على نفسه في الحاضر والمستقبل.

د-إتباع المرشد لأسلوب المنطق والأساليب المساعدة على تحقيق عملية الاستبصار لكسب ثقة المسترشد.

هـ-استخدام أساليب الارتباط الإجرائي والمناقشات والنقد الموضوعي وأداء الواجبات المنزلية وهي من أهم جوانب العملية الإرشادية (دبور، والصافي، 2007: 129).

3-3-النظرية السلوكية: Behaviour Behavioral Theory

وتسمى كذلك بـ "نظرية المثير والاستجابة" و"نظرية التعلم"، والاهتمام الرئيسي لها هو السلوك أي كيف يتعلم وكيف يتغير، وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الارشاد (زهران، 2005: 102). وتهتم النظرية السلوكية بعملية التعلم ومبادئ الإشراط واستخدام هذه المبادئ من أجل تعديل السلوك، ويعتبر إيفان بافلوف العالم الروسي المؤسس الفعلي للحركة السلوكية، وبالأخص الإشراط التقليدي، حيث أن تعلم إحداث الاستجابة للمثيرات الجديدة إنما يتم بشروط تتحقق أثناء اقتران المثيرات الطبيعية والأخرى الجديدة، وأهمها عدد مرات الاقتران وتقارب حدوث الاقتران وشدة المثيرات الطبيعية بالإضافة إلى قانون التدعيم والانطفاء، إن الأساس في هذا الاتجاه هو أن ما نتعلمه يمكن تغييره بتعلم آخر، فإذا اعتبرنا أن الأمراض النفسية وجميع أشكال السلوك المنحرف لدى الفرد ما هي إلا استجابات تم اكتسابها نتيجة الخبرات والمواقف المتنوعة التي يمر بها الفرد فإنه بالإمكان القيام بتعليم الفرد واكتسابه لمجموعة من الاستجابات السلوكية الجيدة بالطريقة التي تعلم بها الاستجابات السلوكية غير المقبولة، لأن ما تعلمناه من سلوك يمكن تعديله أو تغييره بإعادة تعلمنا سلوكيات جديدة (جمل الليل، 2009: 57).

أما عن تطبيقات هذه النظرية في الإرشاد فتتمثل فيما يلي:

يقوم المرشد المدرسي بالإجراءات التالية:

-تحديد الأهداف المرغوب فيها لدى المسترشد ومساعدته من خلال العمل معه حتى يصل إليها.

-معرفة المرشد للحدود والأهداف التي يصبوا إليها المسترشد من خلال المقابلات الأولية التي يقوم بها مع المسترشد.

-إدراك المسترشد بأن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتغير.

-صياغة أساليب إرشادية إجرائية عديدة لمساعدة المسترشد على حل مشكلاته.

-توقيت التعزيز المناسب من قبل المرشد ليكون عاملا مساعدًا في تحديد السلوك المطلوب من المسترشد، وقدرته على استنتاج هذا السلوك المراد تعزيزه (دبور والصافي، 2007: 131).

3-4-نظرية التحليل النفسي: Psychoanalytic Theory

يعتقد صاحب نظرية التحليل النفسي سيجموند فرويد أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا الأعلى والأنا، فأما الهو يعتبر منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية الذي يسعى إلى إشباعها بأي صورة وبأي ثمن، وهو الصورة البدائية للشخصية قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب، وأما الأنا الأعلى فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية ويعتبر بمثابة سلطة داخلية أو رقيب نفسي، وأما الأنا فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى وبين الواقع، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي، فيرى فرويد أن الجهاز النفسي لابد أن يكون متوازنا حتى تسير الحياة سيرا سويا، ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى، فإذا نجح كان الشخص سويا، وإذا أخفق ظهرت أعراض العصاب (زهران، 2005: 123).

أما عن تطبيقات النظرية في الإرشاد النفسي فتتمثل فيما يلي:

-قيام المرشد بطمأنة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه وتكوين علاقة مهنية سليمة تعتمد على التقبل بين الطرفين.

-إعطاء المسترشد فرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر، ليتمكن المسترشد من التحدث عن نفسه بطلاقة وإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.

-إمكانية الاستفادة من التمارين والألعاب الرياضية بشتى أنواعها في معالجة التلاميذ الذين يظهرون ميولا عدوانية مثلا، وذلك بالتعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة.

-الاستفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط وتوجه سلوكيات المجتمع، وذلك من خلال توضيح أهمية الالتزام بها للتلاميذ وأولياء أمورهم وحثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.

-إمكانية وقوف المرشد على المشاعر الانفعالية التي يُظهرها المسترشد بغرض الكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة.

-تَعَرُفْ المرشد على الحيل الدفاعية التي يقوم بها كثير من التلاميذ ليتمكن بذلك من التعامل مع مشاكلهم المتعددة (دبور والصافي، 2007: 138).

3-5-نظرية السمات والعوامل: Trait And Factor Theory

ترجع أصول هذه النظرية إلى علم النفس الفارق ودراسة قياس الفروق الفردية، وتستند هذه النظرية إلى جهد علماء النفس وخاصة المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية وتحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعيا لتصنيف الناس والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك التي يمكن قياسها وتمكن من التنبؤ بالسلوك، ويعتبر "هانز أيزينك" من أبرز مساهمي هذه النظرية، حيث قدم وصفا منظما للشخصية بناءا على تحليل أدى إلى التوصل إلى عدة أبعاد وهي الانبساط عكس الانطواء، والعصابية والذهانية، المحافظة-التطرف، البساطة-التعقيد، الصلابة-الليونة، الديمقراطية-التسلطية، كما كان لريموند كاتيل إسهامات في هذه النظرية حيث توصل إلى سمات كالاجتماعية ضد العدوانية، الذكاء العام ضد الضعف العقلي، الثبات الانفعالي أو قوة الأنا ضد عدم الثبات الانفعالي أو ضعف الأنا، التحرر ضد المحافظة، السيطرة ضد الخضوع، الانبساط ضد الانطواء، قوة الأنا الأعلى ضد ضعف الأنا الأعلى، المخاطرة والإقدام ضد الحرص والخجل، الواقعية ضد الرومانسية، البساطة ضد نقد الذات، الثقة الكاملة بالنفس ضد الميل للشعور بالإثم، الاكتفاء الذاتي ضد الاعتماد على الجماعة،

قوة اعتبار الذات ضد ضعف اعتبار الذات، قوة التوتر الدافعي ضد ضعف التوتر الدافعي، التبصر ضد السذاجة (زهران، 2005: 118).

أما عن تطبيقات النظرية في الإرشاد النفسي تتمثل فيما يلي:

لقد ساهمت هذه النظرية بقدر كبير في الإرشاد النفسي، حيث من أهم ما تعتقده النظرية أن الناس يختلفون في سماتهم، وتعتبر هذه النظرية الأساس الذي تقوم عليه نظرية الإرشاد الموجه أو الإرشاد المتمركز حول العميل وأشهر من طبقوا هذه النظرية في الإرشاد النفسي هو ويليامسون Williamson رائد طريقة الإرشاد الموجه، ومن الافتراضات الأساسية في هذه النظرية فيما يتعلق بالإرشاد الموجه ما يلي:

-أن عملية الإرشاد النفسي أساسا هي عملية عقلية معرفية.

-أن سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءا كبيرا من العقل يمكن استخدامه في التعلم وإعادة التعلم.

-أن المرشد هو المسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وجمعها وتقديمها إلى العميل عن طريق الإرشاد المباشر.

-أن المرشد لديه معلومات وخبرة وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد الموجه (زهران، 2005: 118).

3-6-نظرية العلاج بالواقع: Theory Of Reality Therapy

وصاحب هذه النظرية هو وليم جلاسر حيث نشر آراءه حول هذه النظرية في كتابه الشهير "مدارس بلا فشل" سنة 1969، وتتميز هذه النظرية بالوضوح والبساطة وسهولة التطبيق خاصة إذا كان من يمارس خطواتها ملما بها جيدا، كما تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات فاعلية في الجانب الوقائي في ميدان الصحة النفسية، ولقد حقق تطبيق الجوانب العلاجية لهذه النظرية نجاحا ملموسا في مجال الإرشاد خاصة الأسري والتربوي وكذلك في مجال الإدمان ومشكلات

المراهقة بالإضافة إلى أنه يمكن لأي مسؤول عن العمل الإرشادي أو التربوي كالمرشد أو الموجه أن يقوم بممارسة العلاج الواقعي شريطة أن يكون ملما بأساسياته، وتقوم هذه النظرية على عدة افتراضات أبرزها ما يلي:

-تفترض هذه النظرية أن للإنسان حاجة نفسية واحدة وهي الحاجة إلى الذاتية (الهوية الناجحة)، وقد تأخذ صفة النجاح أو صفة الفشل، فكل فرد يقوم بتكوين صورة عن هذه الهوية إما أن تكون صورة ناجحة أو صورة فاشلة.

-إن الفرد هو الذي يجب أن يختار ويحدد سلوكه لأنه في النهاية شخص مستقل.

-تعتبر خبرات النجاح والتفوق الشخصي للفرد عاملا أساسيا في نموه.

-لدى الأفراد قابلية للعمل والنمو في أرض الواقع ولا يستطيع الإنسان الابتعاد والانفصال عن المجتمع الذي يعيش فيه وتوقعات هذا المجتمع وانتقاداته وعقوباته (جمل الليل، 2009: 73).

4-أساليب الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي أسلوبان بارزان هما الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، ويعتبر أسلوب الإرشاد الجماعي أبرزهما في عملية الإرشاد النفسي حيث شاع استخدامه مؤخرا لدى الكثير من الممارسين لتحقيق أهداف العملية الإرشادية، وقد أثبتت الدراسات نجاح هذا الأسلوب في العملية الإرشادية الموجهة لعدد من المسترشدين يتشابهون في مشكلاتهم ومتجانسين نسبيا في العديد من الجوانب كمستواهم الدراسي وقدراتهم وإمكاناتهم وأعمارهم الزمنية والعقلية، بحيث يكونوا في جو نفسي اجتماعي يسوده الأمن يعتمد على أسلوب الحوار والنقاش المتبادل بين التلاميذ يتيح لهم الفرصة في التفاعل والمشاركة والتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم واكتساب مهارات التواصل الإيجابي ومواجهة المشكلات بمزيد من الاستبصار وتغيير أفكارهم واعتقاداتهم اللاعقلانية لتعديل السلوك وتحسين عملية التعلم وتحقيق التوافق الشخصي

والاجتماعي. وهذا ما أكده كل من "جازدا" وآخرون Gazda and all (1973) أن الإرشاد الجماعي يهدف إلى تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور عن طريق التوجيه نحو الواقع، الثقة المتبادلة، الاهتمام، الدعم والتقبل (ياسين، 2011: 66).

ولعل أهمية الإرشاد الجماعي نابع من أهمية الجماعة في حياة الفرد، وذلك في إشباع حاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتنمية مهاراته وخبراته وتحقيق أهدافه الشخصية ونموه النفسي والاجتماعي وتحسين أدائه الاجتماعي، وتشكيل اتجاهاته وقيمه ومبادئه، وضبط سلوكاته وتعديلها، ويشير كليبرن وسترونج (1982) Claiborn & Strong إلى أن مشاركة الأفراد في الجماعات يساعدهم على تعلم السلوكات الاجتماعية التكيفية، وتعلم مهارات القيادة ومهارات التعاون والتفاوض والتنظيم واتخاذ القرار، وذلك بواسطة أساليب التمثيل والتغذية الراجعة والمحاضرة والحوار والمناقشة، كما أن الاشتراك في الأعمال الجماعية يساهم في تنمية طرائق وأساليب الاتصال لدى الأفراد، والتي من خلالها يستطيعون التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم وإيصالها بطريقة واضحة ومفهومة، كما يتعلمون كيفية الإستماع للآخرين وتقبل الآراء المخالفة (أبو عباة، ونيازي، 2001: 115).

ولذلك إعتمد الباحث في هذه الدراسة وأثناء تطبيق برنامجه الإرشادي على أسلوب الإرشاد الجماعي كأداة مناسبة لتدريب التلاميذ على بعض المهارات لتحسين الدافعية للتعلم لديهم، وسنتطرق فيما يلي إلى تعريف هذا الأسلوب أي أسلوب الإرشاد الجماعي وأهم خصائصه وأبرز أساليبه أوفنياته.

4-1-تعريف الإرشاد الجماعي:

لقد تطرق العديد من العلماء إلى تعريف الإرشاد الجماعي نذكر أبرزها فيما يلي:

فعرف ماك جي Mac gee 1969 الإرشاد الجماعي على أنه إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعة إرشادية صغيرة، ويستغل أثر الجماعة

في سلوك الأفراد، من تفاعل وتأثير متبادل بين بعضهم البعض، وبينهم وبين المرشد، مما يؤدي ذلك إلى تغيير سلوكهم المضطرب (سري ،2000: 132).

ونجد كذلك تعريف ستيوارت Stewart 1977 للإرشاد الجماعي بأنه: "تفاعل المرشد مع الجماعة خلال المحاضرة أو المناقشة بهدف نشر المعلومات وإثارة اهتمام تلك الجماعة حول موضوع معين" (الخواجه، 2010: 15).

بينما عرف جازادا وآخرون(1978) Gazada & al الإرشاد النفسي الجماعي على أنه عملية تفاعل ديناميكية متبادلة تقوم على المشاركة اللفظية للمشاعر والأحاسيس والأفكار وذات أهداف مشتركة توجه نحو تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم، وتحقيق مفهوم ذات إيجابي لديهم (سعفان، 2006: 15).

كذلك يعرفه حامد زهران بأنه إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة (زهران، 2005: 321).

ويشرح سعفان 2006 مفهوم الإرشاد الجماعي على أنه أسلوب إرشادي يقدم من خلاله خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين لا يقل عن(3) أعضاء اجتمعوا معا بحرية ليشكلوا جماعة إرشادية لها تنظيم رسمي متفق وأهداف متفق عليها، وتتضمن إحداث التغيير في أفكارهم واتجاهاتهم وسلوكاتهم، بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتمتعهم بالصحة النفسية الإيجابية، ويقود الجماعة الإرشادية مرشد نفسي مؤهل علميا للعمل مع الجماعة وليس لديه مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية تعوق العمل الجماعي بل هو مشارك وميسر ومتقبل ومعالج، وتحدث التغيرات نتيجة برنامج إرشادي مخطط له من قبل المرشد النفسي والأعضاء، ونتيجة العلاج التلقائي غير المخطط له الناتج من التفاعل الدينامي بين الأعضاء (سعفان، 2006: 44).

كما أوضحا عبد اللطيف دبور وعبد الحكيم الصافي أن الإرشاد الجماعي يضم مجموعة من التلاميذ المسترشدين الذين يعانون من صعوبات أو مشكلات متشابهة فيجتمعون مع بعضهم البعض وفق مبادئ وأسس معينة قصد التعبير عن الصعوبات أو المشكلات التي تواجههم وتَفهُمُ أسبابها وأبعادها من أجل التوصل إلى حلول مناسبة لها وذلك من أجل تحقيق هدف مشترك وهو التكيف الاجتماعي والانفعالي لأعضاء الجماعة بمساعدة المرشد المدرسي (دبور والصافي، 2007: 214).

ويرى أحمد عبد اللطيف أبو أسعد أن الإرشاد الجماعي هو التقاء المرشد التربوي مع عدد من الطلبة الذين تتشابه مشكلاتهم من خلال المجموعة الإرشادية بهدف تعليمهم التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وتعديل أفكارهم غير الملائمة (أبو أسعد، 2009: 130).

كما يعتبر سعيد حسني العزة الإرشاد الجماعي الذي يقدم لمجموعة من الأفراد إرشادا أوفر للجهد والوقت على المرشد، حيث يسعى بشكل عام إلى تقديم خدمات إرشادية مختلفة قد تكون نفسية أو اجتماعية أو تعليمية بهدف مساعدة أفراد هذه المجموعة على التكيف اجتماعيا ونفسيا وأن يصبحوا قادرين على حل المشكلات التي ستواجههم في المستقبل بعد توظيف ما تعلموه خلال الجلسات الإرشادية (العزة، 2010: 16).

نلاحظ أن التعاريف السابقة أكدت على أهمية الجماعة في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد من خلال تنمية العلاقات والتفاعل الاجتماعي بين أعضائها، ومن خدمات الإرشاد الجماعي إبراز الحقيقة المتعلقة بأن للآخرين صعوبات ومشاكل مشابهة لما يعاني منها كل فرد في الجماعة، ويعتقد لفتون Lifton 1972 من خلال إدراك كل فرد في الجماعة لما يفكر فيه الأفراد الآخرون، فإن هذه المشاركة تساعد الجماعة في العديد من النقاط أهمها:

خفض مستوى القلق –أن تصبح الجماعة وسطا لاختبار الواقع –تأكيد صدق القضايا التي يجمع عليها أفراد الجماعة –تبادل الأفكار والمشاعر من خلال تبادل المعلومات وانتشارها – تنمية المهارات –المساندة الانفعالية لمواجهة المصاعب التي لم يقو الفرد على مواجهتها في

الماضي –قد يستطيع بعض أعضاء الجماعة أن يحققوا ذواتهم بانتمائهم للآخرين (أحمد، 1996: 185).

ويعد الإرشاد الجماعي الطريقة المثلى لمرحلة المراهقة وفق ما تتطلبه طبيعة هذه المرحلة كون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، وحاجة المراهق للانتماء لجماعة يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته وسط مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة. ويوضح الخطيب 2003 أهمية الإرشاد الجماعي للمراهقين باعتبار فترة المراهقة مرحلة الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات التي تؤثر في حياة مستقبل حياة الفرد وهي مرحلة الكفاح من أجل استقلال الذات والصراع بين القبول والرفض والبحث عن الأمن وغيرها من الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يمر بها المراهق، والإرشاد الجماعي مناسب بشكل خاص للمراهقين لأنه يزودهم بمكان يعبرون فيه عن مشاعرهم المتصارعة واستكشاف ذواتهم ويعرفون أن غيرهم من أقرانهم يشاركونهم نفس الاهتمامات (الخطيب ،2003: 166).

ويؤكد عبود1991 بأن الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في سنه، ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات المماثلة لمشكلته التي تكون ربما أكثر تعقيداً، كما يعجب بفصحهم لمشكلاتهم وحلهم لها وتنفيذ هذه الحلول، كما يعجب بمساعدتهم له في حل مشكلته، كذلك يجد الفرد في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة حيث تتبين أبعادها وينمي لديهم الثقة في القيام بالسلوك المقبول واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات (عبود،1991: 30).

4-2-خصائص الإرشاد الجماعي:

ويعتبر أسلوب الإرشاد الجماعي أكثر فعالية من أسلوب الإرشاد الفردي والسبب هو أن أفراد المجموعة يمكنهم تطبيق المهارات الجديدة ضمن المجموعة وفي حياتهم اليومية بالإضافة إلى أنه أقل تكلفة واقتصادي ويوفر الوقت والجهد (العزة، 2010: 16)، ويتميز عن غيره من الأساليب الإرشادية بمجموعة من الخصائص تتمثل أبرزها فيما يلي:

-أسلوب الإرشاد الجماعي اقتصادي أوفر للجهد والوقت.

-يستفاد من ديناميات الجماعة في توفير السند الانفعالي المطلوب في الإرشاد النفسي عن طريق العلاقات الاجتماعية، وإتاحة الفرصة للتنفيس الانفعالي.

-إثارة دافعية الأفراد بالبوح عن مشكلاتهم الخاصة أثناء التفاعل الاجتماعي.

-يتعلم الأفراد من خلاله مهارات كثيرة مثل مهارة الاستماع وانتظار الدور والنقاش والعصف الذهني وتبادل الأفكار والتحدث بتلقائية والتعبير عن الذات (أبو أسعد، 2009: 142).

-شعور المسترشد بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلة وأن هناك أفرادا آخرين يعانون من نفس المشكلة فيقل شعوره بالانزعاج واليأس.

-يوفر للمجموعة جوا آمنا بعيدا عن التوتر يتفاعل من خلاله أعضاء المجموعة مع بعضهم البعض بهدف حل مشكلاتهم لذا فهو أسلوب من أساليب حل المشكلات (العزة، 2010: 17).

-يرى إنجلكس وفاندرجوت Engelkes et V أن الإرشاد الجماعي يتيح بيئة مساعدة أكثر مما يتيحه الإرشاد الفردي حيث يتعلم فيه الفرد كيف يقدم عونا حقيقيا لغيره.

-يتيح فرصة للمسترشد في الإستفادة من أخطاء الغير والاتعاظ بها حين يسمع قصصهم.

-يستغل المسترشد تأثير الجماعة وخبرة التفاعل في تعديل الاتجاهات والسلوكات غير السوية.

-يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته وتوفير الفرصة لتحقيق الذات وتنمية الثقة بالنفس.

-يتعلم الفرد كيف يحل مشكلاته حيث أن أعضاء المجموعة يقدمون له التغذية الراجعة الإيجابية خاصة أنهم في جو يسمح لهم بتبادل الأفكار والمناقشة ويساعدهم في الحصول على أفضل الحلول لهذه المشكلة.

-يجمع بين خبرات المسترشد الشخصية وبين واقع اجتماعي مجسد، ويمكن من نقل خبرات التعلم التي تحدث أثناء العملية الإرشادية بطريقة أسهل إلى مواقف الحياة اليومية.

-يساعد على إكساب المسترشد المهارات الاجتماعية من خلال التواصل والتفاعل مع أفراد الجماعة.

4-3-أساليب الارشاد الجماعي:

تتعدد أساليب الإرشاد الجماعي، وذلك حسب المعايير التالية:

- أعضاء الجماعة ومشكلاتهم النفسية، من حيث مدى التباين أو التجانس، ومن ناحية الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والدراسي ونوع المشكلات.
- طريقة تكوين الجماعة من حيث كونها عشوائية، أو يراعى فيها بناء العلاقات الاجتماعية (السوسيومتري).
- مدى التركيز في العملية الإرشادية على دور المرشد من خلال الإرشاد الموجه، ودور المسترشدين من خلال الإرشاد غير الموجه.
- مدى استغلال دينامية الجماعة في عملية الإرشاد من حيث ترك المجال للتأثير الحر التلقائي أو التأثير في شكل تلقين يقوم على إعداد مسبق.
- حدود انفتاح أو انغلاق الجلسات الإرشادية وذلك من حيث إشراك أشخاص آخرين في العملية الإرشادية أو جعل الجلسات مغلقة تضم المرشد والمسترشدين فقط.

- نوع النظرية التي يستند إليها المرشد وذلك من حيث تركيزها على دينامية الجماعة أو على شخصيات الأفراد.
- نوع المكان الذي تتم فيه الجلسات الإرشادية كمركز الإرشاد أو المدرسة أو مكان العمل.... الخ (زواري، 2016: 115).

وفي هذا البحث سيتم الإعتماد على بعض الأساليب في الإرشاد الجماعي والتي سيتم تطبيقها خلال البرنامج الإرشادي الهادف إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وهذه الأساليب هي كالآتي:

4-3-1-المحاضرات والمناقشات الجماعية:

المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب تعليمي تربوي من أساليب الإرشاد الجماعي ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا، حيث يعتمد أساسا على إلقاء المحاضرات على المسترشدين تتخللها أو تليها مناقشات جماعية، ويستخدم هذا الأسلوب بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس، بحيث يهدف إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين (زهران، 2005: 330)، ويتعلم المسترشدون مزيدا من المعارف والأفكار فيما يخص حياتهم العملية في إطار المشكلة التي يعانونها (أبو أسعد، 2009: 133).

ويقوم المرشد بإلقاء محاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة الأفكار، تقدم في شكل معلومة أو توضيحا أو تنظيم لأفكار أو استثارة همم الأعضاء المشاركين من خلال التفاعل الإيجابي، ويتبادل من خلالها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار بين (محاور ومستمع، ومعلق ومتعاطف، ومعترض ومقتنع) والآراء والمناقشات وصولا إلى المزيد من المعارف والأفكار بهدف تغيير اتجاهاتهم وتعديل أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم نحو ذواتهم والآخرين ونحو مشكلاتهم والبيئة التي يعيشون فيها.

ويتمُ أحيانا المزاوجة بين المحاضرات والمناقشات الجماعية وبين الترفيه والنشاط الفني وغير ذلك من أوجه النشاط التلقائي الحر حتى لا تأخذ العملية شكلا أكاديميا أكثر من اللازم وهكذا يقدم هذا الأسلوب أجواء نفسية واجتماعية صحية ومعرفية لأعضاء المجموعة الإرشادية يعبرون من خلالها عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمة ما يقدمونه فيزداد شعورهم بالمسؤولية الفردية والجماعية وتزداد قدرتهم على التواصل الإيجابي وفهم الذات والآخرين والتعاون معهم وتقبلهم والتعاطف معهم.

ويعد أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية فعالاً وخاصة مع المراهقين الذين يشعرون برغبة في التعبير عن أنفسهم ورغبة في إيجاد من يستمع إليهم ويحاورهم ويقدر آرائهم، ويؤكد زهران (1980) بأنّ هذا الأسلوب يستخدم بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس والمؤسسات (زواري، 2016: 117).

ومن رواد استخدام أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية وتأثيرها في تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين نجد كيرت ليفين Lewin (1947) وكوش وفرينش Coch et French (1948)، وقد أدت تجاربهم إلى نتائج تدل على أن المناقشات والقرار الجماعي بين أعضاء الجماعة يؤدي إلى قرار جماعي أكثر صدقا واتزانا من تقدير ورأي فرد واحد (زهران، 2005: 330)، ويفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية في حالة استخدام هذا الأسلوب متجانسين، أي أنهم يعانون من مشكلات متشابهة مثل المشكلات التربوية.

كما يمكن للمرشد أن يدعو أشخاص آخرين من تخصصات مختلفة مثل الأطباء الأخصائيين النفسانيين، علماء الدين، أثناء المحاضرات للاستفادة من خبراتهم المهنية، وكذلك بعض الأشخاص الذين مروا بنفس المشكلة وتلقوا خدمات الإرشاد والذين لم يتلقوا للاستفادة من تجاربهم الحياتية وتبادل الأفكار والمناقشات وهذا ما يكسب المحاضرة حيوية ونشاط، كما يمكن استخدام أثناء المحاضرة بعض الوسائل المساعدة مثل المطويات (مثلا مطوية كيفية

المراجعة والمذاكرة، كيفية الاستعداد للامتحان، كيفية تعزيز الثقة بالنفس) والتي تساعد في توضيح المعلومات.

4-3-2-الواجب المنزلي:

تعد الواجبات المنزلية من المهمات الأساسية في إنجاح البرنامج الإرشادي باعتبارها من الأعمال التي تشجع المسترشد على ممارسة ما تم تعلمه وانجازه مع مرشده في العديد من المواقف الحياتية وتعميق اقتناع المسترشد بأفكاره الصحيحة ومشاعره الصادقة وأهميتها بالنسبة له، وعند استخدام هذا الأسلوب في البرنامج الإرشادي ينبغي مراعاة ما يلي:

-أن يرتبط بالهدف المراد تحقيقه فيعمل على تقوية وتعميق اقتناع المسترشد بالأفكار الصحيحة وإضعاف اقتناعه بالأفكار غير الصحيحة.

-أن يحقق التعاون بين المرشد والمسترشد وذلك عند مناقشة الواجبات المنزلية.

-أن يساعد المسترشد على تقييم ما يصادفه من عقبات وأن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب عليها قبل تنفيذ تلك الواجبات (زواري، 2016: 118).

ويرى زالتزبيرج (1996) Saltzberg أن الواجب المنزلي هام للغاية في التدريب على أداء المهارات وتوثيق العلاقة بين المرشد والمسترشد، وكذلك يشير عادل عبد الله (2000) إلى أنه يجب مناقشة الواجبات المنزلية مع المسترشد في بداية كل جلسة، وهذا مهم جدا حيث يمكن من خلاله تحقيق الأهداف المنشودة، لذا يجب أن يتأكد المرشد من قيام المسترشد بمواجهة الأحداث المنشطة للمشكلة، وبذلك يتأكد المرشد من أن المسترشد قد استطاع أن يتخلص من أفكاره وحديث النفس السلبي ويستبدلها بأفكار أخرى إيجابية (حميد،2011: 55).

وتؤكد سهام درويش أبو عطية (1997) أن هذا الأسلوب يستخدم بكثرة في المواقف الشخصية والتربوية والاجتماعية والمهنية وخاصة في الإرشاد الوقائي (أبو عطية،1997: 290).

وتقوم فكرة الواجب المنزلي على أساس تكليف المسترشد عقب كل جلسة إرشادية بأعمال يقوم بها في المنزل كتدريب مكمل لخطة البرنامج الإرشادي، ينطوي تحتها مراجعة المسترشد لأهداف الجلسة الأخيرة، كأن يقوم بتسجيل المعلومات السلبية في عمود والإيجابية المعقولة في عمود مقابل بالصفحة الخاصة بإنجاز الواجب، ثم يعطي لنفسه درجة مناسبة عند إنهاء الإنجاز، وبالتالي فإن النجاح في أداء الواجبات المنزلية وبشكل متدرج يتيح الفرصة للمسترشد لإكتشاف ذاته وإمكانياته وتزيد في وعيه بأن الذي يفعله المرشد باستطاعته أن يفعله بنفسه وبالتالي إكتساب خبرات بنفسه من خلال تنفيذ الواجبات المنزلية (العاسمي، 2009: 194).

4-3-3-النمذجة:

ويطلق عليه التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي، يرجع هذا الأسلوب إلى ألبرت باندورا Albert Bandura، الذي يفترض أن الإنسان يمكن أن يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ويتم استخدام هذا الأسلوب من أجل مساعدة المسترشد على اكتسابه لسلوكات جديدة أو إطفائها، وذلك عن طريق عرض نماذج سلوكية معينة سواء بصورة مباشرة وهو ما يعرف بالنماذج الحية إذ يقوم بها الشخص النموذج مثل المرشد أو الوالدين أو المعلم بعرض السلوك المطلوب تعليمه للمسترشد، أو بصورة غير مباشرة وهو ما يعرف بالنماذج الرمزية حيث يتم عرض السلوك عن طريق الأفلام أوالأشرطة السمعية والبصرية أوالكتب... ويذكر رشدي فام (2000) أن التعلم بالنمذجة يعتبر من أهم الأساليب المستخدمة في تعلم العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التعرف على النماذج السوية في البيئة والاقتداء بها، فالمرشد يعرض على المسترشدين النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم، فيقومون بتقليدها بعد ملاحظتها أو سماعها مع تعزيز أدائهم لهذا السلوك المرغوب فيه (جمل الليل، 2009: 206).

ومن خصائص النموذج أنه يزداد شوقاً وحباً للمسترشد كلما لقي ترحيبا أو حظي باهتمام اجتماعي يكون له الأثر الأكبر في النمذجة، كذلك يفضل أن يكون النموذج مناسبا في السن والنوع والأصول للمسترشد، حيث ذلك يزيد قابلية المسترشد لتقليد السلوك النموذج عما لو

كانت النماذج بعيدة الشبه منه في هذا الجانب (الشناوي، 1996: 369). بينما يشير نيلسون وجونز Nelson & Jones(2001) إلى أن ممارسة النمذجة يشتمل عدة خطوات وهي:

-قيام المرشد بأداء الأنشطة المراد تعلمها، ليظهر للمسترشد أنه يمكن القيام بها بنجاح.

-تشجيع المسترشد على محاولة القيام بهذه الأنشطة دون خوف أو تهديد.

-يمكن للمرشد أن يقدم مساعدات للمسترشد حتى يتمكن من الوصول للنتائج المرجوة وأن يقوم بتهيئة الظروف الملائمة لمساعدته على أداء هذه الأنشطة (حميد، 2011: 56).

4-3-4-التعزيز:

وهو من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكينر ويعرفه بالإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المواقف المماثلة مستقبلا، ويسمى المثير الذي يحدث بعد السلوك ويؤدي إلى تقويته بالمعزز (الخواجه، 2010: 14)، ويقوم التعزيز على تقديم إثابة مادية أو معنوية بعد حدوث السلوك المرغوب لدى التلميذ، حيث تقوم الإثابة بتدعيم وتعزيز هذا السلوك وتقويته وزيادة معدله، الأمر الذي يشجع التلميذ على تكراره والاستمرار في إحداثه، ولنجاح هذه الطريقة لابد من الاختيار المناسب لنوع الإثابة المعززة أي أن يكون المعزز المستخدم مرغوب ومحبب لدى الفرد وتقديمه بعد حدوث السلوك المرغوب فيه وفق جداول التعزيز التي وضعها سكينر (جمل الليل، 2009: 197)، وهناك نوعين من التعزيز:

-التعزيز الإيجابي: وهو تقديم إثابة للفرد بعد ظهور السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يزيد من قوة الاستجابة واحتمالية حدوثها مستقبلا في المواقف المشابهة.

-التعزيز السلبي: وهو الإجراء الذي يعمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير مؤلم، بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة (الخواجه، 2010: 14).

4-3-5-التغذية الراجعة:

يعد مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم الهامة التي يمكن تطبيقها واستخدامها في مواقف تعلم المهارات والمعلومات، وقد ظهر مفهوم التغذية الراجعة مرتبطا بمفهوم معرفة النتائج وارتبطت معرفة النتائج بقانون الأثر عند ثرونديك، وقد أكدت الدراسات على أن معرفة النتائج أو التغذية الراجعة تؤثر بشكل واضح في تحسين التعلم وأن عدم تقديمها يؤدي إلى عدم التحسن المنشود. وقد ظهر اصطلاح التغذية الراجعة في مجال التربية حسب أنت (1977) Annetبديلا عن الاصطلاح الشائع بمعرفة النتائج، ونظرا لكون معرفة النتائج لا تعني بالضرورة استفادة الفرد منها في تعديل سلوكه وتوجيهه الوجهة الصحيحة، فإن مفهوم التغذية الراجعة يعتبر أكثر شمولا حيث أنه بالإضافة إلى معرفة النتائج يعني استخدام هذه المعرفة في إجراء التحسينات المطلوبة في التعلم (الغريب،1992: 446).

ويعرف قواسمة (1980) التغذية الراجعة بأنها عملية تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل منظم ومستمر لمقارنة أدائه الفعلي بالأداء الأمثل، وذلك لمساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إن كان يسير بالاتجاه الصحيح. ويرى ميرل Merril (1983) أن التغذية الراجعة يجب أن ترافق عمليات الممارسة والتدريس أثناء التعلم وأن تأتي بعد إجراء الاختبارات اليومية أو الشهرية أو بعد إعطاء الواجبات المنزلية (صالح،2003: 18).

ويمكن للتغذية الراجعة أن تجعل العمل أكثر جذباً لاهتمام المتعلم، ولهذا فإن التغذية الراجعة لها قيمة الباعث الذي يزيد من حوافز الفرد ودافعيته، حيث أن من وظائف التغذية الراجعة أيضا أنها باعثة وتعزيزية، وهاتان الوظيفتان من وظائف الدافعية تؤديان إلى إنتاج تغيرات سلوكية أكثر دوامية ومتصلة بدافعية الشخص. ويؤكد كذلك جابر عبد الحميد (1980) أن التغذية الراجعة تكون بمثابة معززات أي أنها تزيد من دافعية المتعلم، ويشير أيضا إلى أن أصحاب النظريات السلوكية يميلون إلى إرجاع آثار التغذية الراجعة إلى التعزيز المباشر الذي

يخفض الدافع إلى الاستجابات التي تعتبر أداة للحصول على الإثابة وإشباع الدافع، والمفروض أن إخبار المتعلم بأن استجابته معينة صحيحة يشبع دافعه المعرفي ويزيد من احتمال حدوث الاستجابة ثانية وإصدارها. وباعتبار أن التغذية الراجعة فنية من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها، ثم يتم إطلاع المسترشد بكل ما تم إنجازه، ويتم ذلك من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي السلوك السابق والسلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه (محمد سعفان ،2006: 184).

ويذهب الكثير من المرشدين النفسيين إلى أنه لا يمكن لأي مقابلة علاجية أو طريقة إرشادية أن تحرز أي تقدم نحو تحقيق أهدافها المخططة ما لم تدعم باستخدام فنية التغذية الراجعة وفي ذلك يجعل الناس حسب روبنسون Robinson (1993) يبحثون عن التغذية الراجعة لعدة أسباب منها:

-تقييم قدراتهم التي تزيد من مدى تنبؤهم بمهامهم في المستقبل.

-كي يحصلون على الشعور بالقدرة التي تساهم في التقدير الذاتي لهم.

-تصحيح الأخطاء المتعلقة بإنجازهم والتي تساعدهم على تحقيق أهدافهم المهمة.

ولكي يكون الإرشاد النفسي فعالا، يجب على المرشد أن يكافئ المسترشد على سلوكاته وأفكاره فعندما ينجح المسترشد في تنفيذ واجب منزلي مكلف به مثلا ويجد ردود فعل إيجابية من قبل المرشد كأسلوب تدعيمي فإن المسترشد يزيد من مستوى إنجازه وأدائه ويكف عن ذلك عندما يجد ردود فعل سلبية أو غير مشجعة أو عدم اهتمام وانتباه المرشد مما يقلل من كفاءته فالتغذية الراجعة هنا إشارة لمعرفة نتائج سلوك معين وتحت هذه الظروف يكون استخدام التغذية الراجعة ملائماً لتنمية الدافعية للتعلم (زواري، 2016: 122).

4-3-6-التنفيس الإنفعالي:

وهو أسلوب أساسي يستخدم في الإرشاد الجماعي ويقصد به التنفيس عن الخبرات المشحونة انفعاليا وتفريغ المسترشد ما بنفسه من انفعالات، حيث يتيح هذا الأسلوب للمسترشد الفرصة للتعبير عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته، بتفريغ المكبوتات والخبرات المؤلمة بهدف تخفيف ضغط الكبت على المسترشد واسترجاع راحته النفسية (زهران، 2005: 281). وهذا مما يساعد ويساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج الإرشادي.

4-3-7-الأنشطة الترويحية:

الأنشطة الترويحية أو الترفيهية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي يكون في نهاية الجلسات الإرشادية يخلق جوا ترويحيا، ويتمثل هذا الأسلوب في أنشطة فنية وتثقيفية مختلفة كتقديم بعض الألغاز وألعاب بسيطة للذكاء، أو إعطاء فرصة لاجتماع المسترشدين مع بعضهم ويتناقشون في مواضيع مختلفة، أما دور المرشد فيكون بين المحايد في بعض الأحيان والمشارك في مناقشتهم أو مساعدتهم في حل بعض الألغاز...الخ. ويستخدم هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين يحتاجون إلى تكوين علاقات شخصية بناءة مع أقرانهم وإلى خبرات جماعية ومع الذين يعانون الرفض والحرمان والإحباط في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة.

ومن ميزات هذا الأسلوب أنه يظهر المسترشدين على سجيتهم دون تحفظ في ظهور السلوك المعتاد في حياتهم اليومية، كذلك أن وجود إمكانات الألعاب الترويحية المختلفة تتيح فرصة التنفيس الانفعالي، وينمو من خلال هذه الأنشطة الاهتمامات ويتحسن التوافق الاجتماعي وتنمو الصداقات الاجتماعية داخل وخارج الجماعة، ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب وهذا الأخير بدوره يؤدي إلى اختفاء التوتر والخوف وزيادة الثقة في النفس والآخرين (زهران، 2002: 331).

4-3-8-المساعدة على حل المشكلات واتخاذ القرارات:

إن المرشد أثناء الجلسات الإرشادية لا يقوم بحل مشكلات المسترشد وتقديم حلول جاهزة فحسب وإنما يعمل على تعليمه كيف يحل مشكلاته بنفسه مستقبلا وكيف يتخذ قراراته المناسبة وهكذا نجد أن عملية الإرشاد تتطلع إلى المستقبل إلى جانب اهتمامها بالحاضر، فالفرد يمر في حياته بالعديد من المواقف يحتاج فيها إلى المساعدة في عملية اتخاذ القرار سواء في حياته الاجتماعية أو التربوية، والبعض الآخر يحتاج إلى مساعدة بالنسبة لقرارات خاطئة تم اتخاذها لذا يعمل المرشد على مساعدة المسترشد في تيسير وتسهيل الخطوات أو الإجراءات التي تمكنه من الوصول بنفسه إلى اتخاذ قرارات مناسبة وتحمل مسؤولية قراراته المتخذة، كما يساعده أيضا على إعادة النظر في القرارات التي أخفق أو أخطأ فيها حتى يتمكن من تعديلها معتمدا على نفسه (سيسبان، 2017: 212).

ثانيا: البرنامج الإرشادي

1-تعريف البرنامج الإرشادي:

عرف البرنامج الإرشادي من قبل العديد من الباحثين ونذكر أبرز هذه التعاريف فيما يلي:

تُعرف سعدية محمد بهادر(1987) البرنامج الإرشادي على أنه تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بمكان مجهز بأجهزة سمعية وبصرية، ضمن مدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهر فيه التكافل المنشود، ويعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه نفسيا أو اجتماعيا أو أكاديميا أو انفعاليا (زواري، 2016: 123).

ويعرفه عزة حسني (1989) على أنه خطة تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلته، وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته (العاسمي، 2009: 20).

ويعرف حامد زهران البرنامج الإرشادي على أنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين" (زهران، 2005: 499).

كما عرفته عزة حسين بأنه: "الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ الإجراءات اللازمة بشأنها، ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهارات" (قاسم، 2008: 65).

وتوضح ياسين وآخرون أن البرنامج الإرشادي هو الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد من المرشد إلى المسترشد، والعملية الإرشادية هي الجانب التطبيقي للإرشاد وبدونها يصبح الإرشاد مجرد أراء أو نصائح أو توجيهات، ويرى كلا من شعيب وحسين على أن البرنامج الإرشادي عبارة عن: "برنامج مخطط ومنظم وفق أسس علمية لإمداد المسترشدين بمعلومات وخبرات وبيانات معينة وتقديم الخدمات الإرشادية من خلال جلسات تهدف إلى إحداث تغيير في الاتجاهات" (ياسين وآخرون، 2015: 82).

وبناءا على هذه التعاريف نستخلص أن البرنامج الإرشادي عبارة عن خطة علمية ممنهجة ومنظمة تستند إلى أسس نظريات الإرشاد النفسي لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية خلال فترة زمنية متتابعة لأفراد يكونوا بحاجة إلى مساعدة وذلك في شكل جلسات جماعية بهدف مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والتربوي والتغلب على مختلف مشكلاتهم الشخصية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية.

2-أهداف البرنامج الإرشادي:

يسعى أي برنامج إرشادي إلى تحقيق عدة أهداف نذكر أهمها فيما يلي:

-تنمية مفهوم إيجابي للذات لدى التلميذ وإكسابه القدرة على التغير نحو الأفضل والتكيف مع المتغيرات غير المتوقعة بهدوء واتزان.

-تزويد التلميذ بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشاكله وحلها.

-إكساب التلميذ القدرة على تشكيل رؤيته الخاصة للحياة وتحقيق أهدافه المستقبلية.

-تنمية قدرة التلميذ على التحاور والتشاور وإبداء الرأي بحرية ومسؤولية.

-تزويد التلميذ بفرص للتدرب على العمل مع الآخرين بشكل جماعي وتعاوني في مشاريع هادفة ومهمة.

-تنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرارات وحل مشكلاته من خلال مساعدته على تفهم قدراته وميوله وإمكانياته واتجاهاته، وبالتالي استغلال هذا الفهم في بناء أرضية صلبة لاتخاذ القرارات الهامة في حياته.

-مساعدة التلميذ وتشجيعه على تحقيق ميوله وإظهار مواهبه، ومساعدته على تعرف نقاط القوة لديه وتعزيزها والتعرف على نقاط الضعف لمعالجتها.

-تحسين العملية التربوية وإشراك التلميذ بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية.

-تعليم التلميذ طريقة التفكير العلمي الذي يساعده على النظر بموضوعية إلى مشكلات المجتمع.

-تنمية معارف التلميذ ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية.

-تنمية حس التلميذ بأهمية دوره في المجتمع من خلال "الحقوق والواجبات".

-تنمية الإحساس لدى التلميذ بأهمية التثقيف الذاتي (سيسبان، 2017: 214).

3-الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

تتميز البرامج الإرشادية بعدة خصائص نذكر أهمها فيما يلي:

3-1-التنظيم والتخطيط:

ينبغي أن يكون للبرنامج الإرشادي والتدريبي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج الإرشادية، فالتخطيط والتنظيم يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، ووضع الأهداف، واختيار الأفراد المستهدفين، وخطوات سيره، بحيث تراعى فيه تلبية حاجيات المسترشدين، ولا تسبق مرحلة الأخرى.

3-2-المرونة:

ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتا ثباتا قطعيا من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض أو التحسن المفاجئ.

3-3-الموضوعية:

يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث القواعد النظرية التي يستند عليها وكذلك من حيث الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم، ومن حيث الفنيات الإرشادية المستخدمة، وكذلك من حيث الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج

بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

3-4-الدقة وسهولة التطبيق:

بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق ومراحله واضحة لدى المرشد.

3-5-إمكانية التعميم:

أي إمكانية إعادة تطبيق البرنامج إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد آخرين يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج (ياسين وآخرون، 2015: 82).

4-الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية:

إن الأسس التي يقوم عليه الارشاد النفسي تعد بمثابة فلسفة العمل الارشادي التي يجب ان يتخذ منها منهجاً يستخدم أثناء ممارسته، وبناءاً على ذلك تتعدد أسس البرامج الإرشادية التي تستمد مكانتها من طبيعة الفرد وخصائص سلوكه، وأهم تلك الأسس نبرزها فيما يلي:

4-1-أسس عامة:

من الأسس العامة التي يستند إليها الارشاد النفسي ما يلي:

-مراعاة مبدأ الثبات النسبي للسلوك الإنساني ومرونته أي أن لديه القابلية والإستعداد للتغيير والتعديل بشكل مستمر، وإمكانية التنبؤ به في المستقبل.

-مراعاة مبدأ التكامل بين السلوك الفردي ـ الجماعي لدى الفرد نفسه، فالفرد لا يستطيع التخلي عن الجماعة، فهو كفرد يبدو فيه تأثير الجماعة واضحا كما أن سلوكه وهو مع الجماعة تبدو

فيه آثار شخصيته الفردية، وبالتالي توجيه الأفراد إلى مايحقق مصلحة الجماعة التي ينتمي إليها، ويحقق له التوافق والصحة النفسية.

-وجود لدى الفرد استعداد للتوجيه والإرشاد، حيث أنه في بعض المواقف وبما أن لديه القدرة نسبيا على الإستبصار بحالته، يشعره بالرغبة في التغيير فيصبح بحاجة ماسة تدفعه لطلب التوجيه والإرشاد بنفسه وبدون تأفف.

-من حق المسترشد الإستفادة من خدمات التوجيه والإرشاد ليحقق سعادته في حياته الشخصية والمهنية، وكذلك الاعتراف بحرية المسترشد وحقه في تقرير مصيره بنفسه.

-عملية الإرشاد النفسي هي عملية تعاونية تقوم على أساس تقبل المرشد للمسترشد من دون شروط ومهما كان سلوكه.

-يحتاج الفرد إلى التوجيه والإرشاد النفسي من الطفولة وحتى نهاية الحياة، فالتوجيه والإرشاد عمليتان مستمرتان ما دام الفرد على قيد الحياة.

4-2-الأسس النفسية والتربوية:

من ضمن الأسس النفسية والتربوية التي يستند إليها التوجيه والإرشاد النفسي ما يلي:

-مراعاة مبدأ الفروق الفردية كما وكيفا في جوانب الشخصية أثناء ممارسة التوجيه والإرشاد وأن المشكلة تختلف بطبيعتها من شخص لآخر وكذلك طريقة علاجها.

-مراعاة الفروق بين الجنسين فيزيولوجيا وجسميا في مجالات التوجيه والارشاد النفسي.

-مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية.

-إشباع الحاجات النفسية للفرد.

4-3-الأسس الاجتماعية:

من اهم الأسس الاجتماعية للتوجيه والارشاد ما يلي:

-إشباع الحاجات الاجتماعية للفرد من خلال الاهتمام بالجوانب الاجتماعية له، فالفرد كائن اجتماعي يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به ويقوم بأدوار اجتماعية معينة.

-الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية المختلفة في عمليتي التوجيه والإرشاد، فمثلاً المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية التي يمكن أن تقدم الخدمات الارشادية لأكبر عدد من التلاميذ عن طريق المرشدين أو المعلمين، وكلها تسعى لمساعدة الأفراد وتوجيههم لإحداث التوافق النفسي والاجتماعي والمهني.

4-4-الأسس الأخلاقية:

على المرشد الذي يقوم بمهمة التوجيه والارشاد أن يتمتع بأخلاقيات الإرشاد النفسي وعليه الإلتزام ببعض المبادئ الأخلاقية لهذه المهنة ويمكن حصرها فيما يلي:

-كفاءة المرشد العلمية والعملية.

-الترخيص.

-المحافظة على سرية المعلومات.

-الحفاظ على العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد.

-العمل كفريق موحد نحو السعي لتحقيق الأهداف المنشودة.

5-خطوات بناء البرامج الإرشادية:

يمر بناء البرامج الإرشادية بمجموعة خطوات أساسية نذكرها فيما يلي:

5-1-تحديد حاجات الأفراد:

وتعنى هذه الخطوة تحديد حاجات الفئة المستهدفة بالدراسة وما يلزمهم من مساعدة إرشادية وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات المتعددة كالاستمارات والمقابلة والملاحظة ودراسة تحصيل التلاميذ، وتحليل السجلات المدرسية.

5-2-تحديد الأهداف:

تحدد أهداف البرنامج الإرشادي في ضوء الأهداف التربوية التي تسعى لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لدى المتعلمين سواء كانت أهدافا نمائية أو وقائية أو علاجية (دبور والصافي، 2007: 209).

5-3-تحديد وسائل وأساليب تنفيذ البرنامج:

أي تحديد الوسائل والأساليب التي تخدم طبيعة البرنامج، ومما أثبت صلاحيته بإجماع الدراسات السابقة والبرامج الإرشادية المماثلة ومصادقة من قبل المختصين والمحكمين (ياسين، 2011: 70).

5-4-تحديد الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية:

وترتبط بالخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها، والعناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج (أبو أسعد، 2009: 37). بهدف تحديد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج في ضوء الوسائل والإمكانيات الموجودة والمطلوبة وتحديد مصادر التمويل لتغطية نفقات البرنامج.

5-5-ضبط هيكلة ورزنامة تنفيذ البرنامج:

وذلك عن طريق تحديد دور ومسؤولية كل من له صلة بتطبيق البرنامج من أعضاء الفريق الإرشادي والفريقين الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية، إضافة إلى أولياء أمور التلاميذ، من خلال رزنامة زمنية تضبط وقت تنفيذ كل مرحلة معينة (ياسين، 2011: 70).

5-6-تنفيذ البرنامج:

ويقصد بهذه الخطوة تحديد وتنفيذ الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج ونجاحه إذ يتم تنفيذ جلسات البرنامج مع الفئة المستهدفة وفق خطوات التخطيط المسبق.

5-7-تقييم البرنامج:

ويهدف إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج وتحقق أهدافه، فبعد عمليتي التخطيط والتنفيذ تأتي عملية التقييم للتحقق من مدى نجاح الخطوات المنفذة من خلال قياس التغيرات التي تحدث لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد تنفيذ البرنامج مقارنة بما قبله، وهذا يفيد في الحكم على مدى كفاءة الخدمات والإجراءات المقدمة وجوانب القوة والضعف فيه وبالتالي إصلاح وتصحيح ما ثبت قصوره، وتطوير البرنامج ما أمكن حتى يعود بأقصى فائدة على الأفراد المعنيين به (ياسين، 2011: 70). ويمكن تقييم البرنامج من خلال النتائج المتحصل عليها، وهذا ما حدده بروس شيرتزر وشيلي ستون Shertzer Et Stone (1976) حيث حددا عددا من معايير تقييم برنامج إرشادي في المدرسة تتمثل في نتائج البرنامج وهي:

-تحسن التحصيل الدراسي وانخفاض نسبة الرسوب.

-نقص المشكلات الشخصية والانفعالية، وتحسن الاتجاهات والسلوك لدى المسترشدين وتحقق التوافق النفسي.

-تحقيق الاختيار التربوي.

-شعور المسترشدين بالرضا عن البرنامج وعن الخدمات الإرشادية.

-رضا الوالدين وزيادة ثقتهما بالبرنامج وتعاونهما مع المسؤولين عنه (زهران، 2005: 510).

6-خصائص المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها:

هناك مجموعة من الخصائص التي يجب على المرشد مراعاتها عند اختيار المجموعة الإرشادية، فكلما كان الاختيار دقيقا لأعضاء المجموعة الإرشادية زاد ذلك من فرص المساعدة واستفادة المسترشدين من البرنامج، وأبرز تلك الخصائص تتمثل فيما يلي:

6-1-تحديد نمط المجموعة: هناك نمطين من المجموعة الإرشادية وعلى المرشد عند اختيار المجموعة الإرشادية أن يحدد أي النمطين تتوافق وأهداف البرنامج، فهناك نمط مفتوح و نمط مغلق، فالنمط المفتوح يسمح بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة أو انسحاب بعض الأعضاء منها متى أرادوا ذلك في جلسات غير محددة المواعيد، إذ يستطيع الأعضاء الجدد أن يحلون محل الأعضاء المنسحبين وهذا يزودهم بمثيرات جديدة مما يسمح لأعضاء المجموعة بالاستفادة المستمرة لخبرات كل فرد جديد وتبادل المواقف والتصرفات، مؤثرين فيهم أو متأثرين بهم، إلا أن هذا النوع من النمط يمكن أن يؤثر على تماسك المجموعة أو في أهداف البرنامج كما قد يجد الأعضاء الجدد صعوبة في اعتبار أنفسهم جزءا من المجموعة، وذلك لأنهم غير مطلعين على ما تم مناقشته منذ البداية. أما النمط المغلق لا يسمح بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة فيمكن تحديد عدد الجلسات، والاتفاق على الأمور الإدارية والإجرائية مع الأعضاء المحددين وتحديد المكان والوقت المناسب للجميع لإجراء البرنامج الإرشادي (الخواجه، 2010: 34). وهنا تضبط المجموعة من البداية من حيث عدد أفرادها ومواعيد الجلسات، ويستمر الجميع في الحضور إلى غاية نهاية الجلسات، بحيث يساعد على استمرار المجموعة وتماسكها

وانضباطها (ياسين، 2011: 71)، وهذا هو النمط الذي اعتمد عليه الباحث في دراسته الميدانية حتى تضمن تحقيق نجاح البرنامج الإرشادي.

6-2-السن: يجب أن يكون هناك تقارب في السن بين أفراد المجموعة، كي تتشابه المتطلبات النمائية بين أفرادها وكذا الاهتمامات والحاجات.

6-3-المشكلات المشتركة: يحبذ تشكيل أعضاء المجموعة الإرشادية وفق إشتراكها في نفس المشكلة التي يعانوا منها، مما يساعد أفرادها على الشعور بالانتماء والفهم (أبو أسعد، 2009: 131).

6-4-القدرة العقلية: يجب أن يكون هناك تجانس في الذكاء أي أن تكون أعمارهم العقلية متقاربة حتى يكون تماسك بين أفراد المجموعة الإرشادية وإلا ضعف النقاش وضعف الشعور بالانتماء.

6-5-الثقة المتبادلة: ينبغي أن تسود الثقة بين أعضاء المجموعة وذلك من خلال إلتزام أعضائها بسرية المعلومات التي تدور حولهم أثناء الجلسات الإرشادية وعدم التحدث بها خارجا.

6-6-الوقت: يجب تحديد موعد الجلسات في الوقت الذي يناسب التلميذ، وألا يتعارض مع مسؤولياته في المدرسة حتى يتفاعل مع المجموعة بإيجابية.

6-7-حجم المجموعة: يجب أن يقوم المرشد بتحديد عدد المشاركين في المجموعة الإرشادية وذلك ليتمكن من السيطرة على إدارتها، ويمكن تحديد العدد من 5 إلى 7 كما قد يتراوح من 3 إلى 9 أشخاص، ويعتمد حجم المجموعة بشكل كبير على طبيعة النشاط وإمكانية السيطرة على المجموعة (العزة، 2010: 91)، أما عبد الفتاح الخواجه يرى أن الحجم المثالي للمجموعة الإرشادية يتراوح ما بين 7 إلى 8 أعضاء، وقد يتراوح ما بين 5 إلى 10 أعضاء، وربما يصل إلى غاية 15 عضوا (الخواجه، 2010: 42). في حين يرى أحمد عبد اللطيف أبو أسعد أن

عدد الأفراد قد يتراوح ما بين 05 إلى 15 شخصا (أبو أسعد، 2009: 130)، بينما يؤكد سلافسون Slavson على أن ألا يقل حجم الجماعة عن ثلاثة أشخاص لأن العلاقة الثنائية بين شخصين فقط داخل الجماعة لا يمكن لها أن تثمر مثلما يكون هناك شخص ثالث يزيد من قوة التفاعل وفاعلية التواصل بينهم (الخواجه، 2010: 16)، ويمكن أن يزيد حجم المجموعة ويصل إلى حدود 24 عضوا إذا كانت المشكلة دراسية أو سلوكية يومية (ياسين، 2011: 72). والمهم أنه أثناء تحديد حجم المجموعة يجب أن يكون عدد أفرادها معقولا حتى لا تصبح عبئا على كاهل المرشد، وحتى تستفيد الجماعة من الخدمات الإرشادية ويعمل أعضاءها كفريق متكامل واحد مما يسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم والمشاركة والتعبير عن أنفسهم.

6-8-مكان عقد الجلسات: إن للمكان الذي تعقد فيه جلسات البرنامج الإرشادي دورا هاما في نجاح العملية الإرشادية، إذ يجب أن يتسم بمواصفات محددة لأداء العمل بشكل جيد كوجود قاعة في مكان هادئ وذات حجم واسع بشكل كافي يتسع لوجود مقاعد وطاولات، حيث يفضل لأعضاء المجموعة الجلوس بطريقة دائرية أو شبه دائرية ما يسمح برؤية أفراد المجموعة لبعضهم البعض والتواصل اللفظي وغير اللفظي وإمكانية النقاش والحوار، إضافة لوجود مسافة بين الأعضاء تسمح لهم بحرية الحركة والجلوس بطريقة مريحة، إلى جانب توفير أدوات ووسائل العمل، وعليه يجب أن تكون القاعة مجهزة بشكل جيد ومناسب ومريح.

6-9-عدد الجلسات وفتراتها: إن تحديد عدد الجلسات ومدتها يعتمد على نوع المجموعة وعلى خبرة المرشد، فاللقاء بمعدل مرة واحدة أسبوعيا يبدو مناسبا لمعظم المجموعات الإرشادية (الخواجه، 2010: 43)، كما أن الحاجة لتكرار الجلسات الإرشادية ومدى استمراريتها وطول الوقت للجلسة يحددها درجة الاضطراب في المجموعة المشاركة، وعموما يحتاج استخدام أسلوب النشاط للإرشاد الجماعي تقريبا لمدة زمنية تتراوح بين ستة أشهر إلى سنة واحدة بمعدل جلسة واحدة على الأقل في الأسبوع الواحد لمدة ساعة ونصف إلى ساعتين لكل جلسة (العزة،

2010: 92)، ويفضل كل من عبد اللطيف دبور وعبد الحكيم الصافي أن تكون الجلسة الإرشادية مرة واحدة في كل أسبوع ولمدة (8 – 10) جلسات (دبور والصافي، 2007: 215) وقد تعقد مرة أو مرتين في الأسبوع، في حدود 10 جلسات إلى 20 جلسة، بحسب اهتمامات الأعضاء ورغبة المرشد، والوقت اللازم لتطبيق البرنامج الإرشادي (ياسين، 2011: 72). وعلى العموم فإن تحديد أيام وعدد الجلسات ومدتها يتوقف على نوع ودرجة المشكلة في المجموعة ومدى خبرة المرشد، حتى يتسنى له الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.

خلاصة الفصل:

تعتبر العملية الإرشادية أساسية وضرورية للمسترشدين الذين يعانون من نفس المشكلة تقريبا في المجال التربوي كتدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وتتم هذه العملية من خلال تصميم وتنفيذ برنامج إرشادي مخصص لها ومخطط ومنظم يساير الأهداف المنشودة والمسطرة من عملية الإرشاد بصفة عامة وما يحتاجه المسترشدين بصفة خاصة، حيث أن تحقيق تلك الأهداف بِيُسْرٍ مقرون بنجاح تطبيق البرنامج الإرشادي من قبل المرشد وعمل كل الأعضاء كفريق واحد سعيا لتحقيق أهداف البرنامج وعلى رأسها تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ومن خلالها رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم وتحسين عملية التعلم.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا-الدراسة الاستطلاعية.

1-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.

3-أدوات الدراسة وخصائصها.

ثانيا-الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة.

2-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها.

4-إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل.

-تمهيـد:

شمل هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة حيث بدأ بعرض الدراسة الاستطلاعية بحدوديها المكانية والزمانية وخصائص عينتها، وكذلك الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكو ميترية، ثم عرض الدراسة الأساسية بدءًا بالمنهج المستخدم فيها وحدوديها المكانية والزمانية ثم إلى العينة وخصائصها وبعدها توضيح إجراءات تطبيق الأدوات وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أولى خطوات الدراسة الميدانية حيث تسعى إلى تحقيق عدة أهداف نذكر أبرزها فيما يلي:

-تحديد والتعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا في مسارها.

-التعرف على أفراد عينة الدراسة والتعامل معهم ميدانيا، والتأكد من مدى استجابتهم أو فهمهم لأدوات الدراسة.

-التأكد من صلاحية الأدوات التي نستخدمها في الدراسة من خلال ضبط خصائصها السيكوميترية.

-تصميم برنامج إرشادي لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وتحديد الفترة الزمنية لتنفيذه ميدانيا.

1-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية:

1-1-الحدود المكانية:

أجرى الباحث دراسته بثانوية بوشوشة ولاية الوادي وذلك بعد حصوله على الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية للولاية (أنظر ملحق رقم01) حيث طبق فيها الباحث مقياس الدافعية للتعلم، واختبار الذكاء لضبط الخصائص السيكوميترية لهما وكذلك تم تصميم البرنامج الإرشادي وفق خصائص واحتياجات أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتم اختيارنا لثانوية

بوشوشة لاعتبارات عدة أبرزها التسهيلات التي تلقاها الباحث من قبل مدير المؤسسة وطاقمه الإداري والتربوي وكذلك الملائمة في برمجة التوقيت الذي يخدم التلاميذ والباحث لإجراء تطبيق البرنامج الإرشادي، وكذلك احتواء المؤسسة على قاعة خاصة مما أتاح لنا الفرصة لذلك.

1-2-الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2016-2017 إبتداءا من 09 جانفي 2017 إلى 11 جانفي 2017.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

2-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (70) تلميذا بينهم (27) ذكرا و(43) أنثى، يدرسون في السنة أولى ثانوي شعبة العلوم، وتتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 17 سنة، في السنة الدراسية 2016 _ 2017، أختيرت بطريقة عشوائية. ودافع إهتمام الباحث بتلاميذ السنة الأولى ثانوي وشعبة العلوم راجع إلى ملاحظته لظاهرة تدني التحصيل للتلاميذ في هذه السنة بالذات أي السنة أولى ثانوي مقارنة مع تحصيل التلاميذ أنفسهم في المرحلة السابقة أي مرحلة التعليم المتوسط وهذا واضح من خلال معدلاتهم السنوية لنتائجهم الدراسية.

2-2-خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:

توضح الجداول أدناه خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ-**حسب الجنس:** يمثل الجدول رقم: (02) التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

-الجدول رقم(2): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	إناث	ذكور	المجموع
العدد	43	27	70
النسبة المئوية	%61,5	% 38,5	% 100

يتضح من الجدول رقم: (02) أن نسبة الإناث التي بلغت (61,5%) أكبر من نسبة الذكور التي بلغت (38,5%) من أفراد العينة الاستطلاعية.

ب-حسب السن:

يمثل الجدول رقم: (03) الآتي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن:

-الجدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن.

العمر (سنة)	15	16	17	المجموع
العدد	38	20	12	70
النسبة المئوية	%54,3	%28,5	%17,2	% 100

يتضح من الجدول رقم: (03) أن العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تراوحت ما بين 15 إلى 17 سنة حيث كانت النسبة المئوية الكبرى 54,3% تمثل السن 15 للتلاميذ وتليها السن 16 بنسبة 28,5% وأخيرا السن 17 بنسبة 17,2%.

3-أدوات الدراسة وخصائصها:

سنتطرق في هذا العنصر إلى عرض كل الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية بدءًا بالأدوات التي تم التأكد من خصائصها السيكوميترية من قبل الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية، ونذكر الأدوات المستخدمة في الدراسة كما يلي:

3-1-مقياس الدافعية للتعلم: (أنظر الملحق رقم: 02)

-**وصف المقياس:** هو مقياس مصمم من طرف الدكتور أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، يقيس الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، حيث يتكون المقياس من (50) بندا موزعة على (6) أبعاد كما هي موضحة في الجدول التالي: (سيسبان، 2017: 139)

-الجدول رقم(04): يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده.

الأبعـــاد	البنـــود	المجموع
أولا: إدراك المتعلم لقدراته.	02 ، 06 ، 10 ، 14 ، 18 ، 22 ، 26 ،30، 34، 38 ، 41 ، 47 ، 50 ، 53 ، 58 ، 62، 64 ، 66.	18
ثانيا: إدراك قيمة التعلم.	05، 09، 13، 15، 17، 21، 25، 29، 37، 40، 46، 49، 55.	13
ثالثا: إدراك معاملة الأستاذ.	57 ، 74 ، 80 ، 83 ، 85 ، 86.	06
رابعا: إدراك معاملة الأولياء.	20 ، 69 ، 76 ، 79.	04
خامسا: إدراك العلاقة مع الزملاء.	23 ، 51 ، 61 ، 68 ، 75.	05
سادسا: إدراك المنهاج الدراسي.	28 ، 52 ، 67 ، 71.	04

-مفتاح التصحيح:

هذا المقياس موجه للتلاميذ للإجابة عليه فكل واحد منهم يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل موضحة كما يلي:

-الجدول رقم: (05) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم.

الاجابة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدرى
الدرجة	03	02	01	00

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة يتحصل عليها التلميذ هي (150) درجة، حيث يقسم المقياس إلى المستويات التالية:

1-من (0 إلى 50) درجة، دافعية للتعلم متدنية.

2-من (51 إلى 100) درجة، دافعية للتعلم متوسطة.

3-من (101 إلى 150) درجة، دافعية للتعلم عالية.

أما عن أسباب اختيار الباحث لهذا المقياس فهي أولا أن هذا المقياس صمم على عينة تلاميذ من بيئة جزائرية، ثم أنه يجمع عوامل تدني الدافعية للتعلم التي تشمل التلميذ، والأسرة، والأساتذة، والزملاء، والمنهاج الدراسي، وهذا ما يؤكده الجانب النظري لموضوع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

-الخصائص السيكوميترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أولا-حساب صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقتي الإتساق الداخلي والمقارنة الطرفية.

أ-**صدق الإتساق الداخلي:** قمنا بحساب صدق الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد والنتائج موضحة كما يلي:

-**البعد الأول والمتمثل في: إدراك المتعلم لقدراته.**

-**الجدول رقم: (06) يوضح نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الأول إدراك المتعلم لقدراته.**

رقم البند	البنـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
02	لدي القدرة على النجاح في الدراسة.	0,912**	دال
06	لدي القدرة على العمل أكثر.	0,921**	دال
10	لدي القدرة على التفوق على زملائي.	0,234**	دال
14	لدي القدرة على مواصلة الدراسة.	0,300 **	دال
18	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.	0,912 **	دال
22	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.	0,226 *	دال
26	لدي القدرة على فهم كل الدروس.	0,912**	دال
30	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.	0,837**	دال
34	لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.	0,837**	دال
38	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.	0,864**	دال
41	لدي القدرة على الاجابة عندما أسأل من طرف الاستاذ	0,878 **	دال
47	لدي القدرة على تصحيح اخطائي عندما يظهرها لي الاستاذ.	0,916 **	دال

50	لدي القدرة على طرح الاسئلة عندما لا افهم.	0,811 **	دال
53	لدي القدرة على الصعود الى السبورة عندما يطلب مني ذلك.	0,849 **	دال
58	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.	0,761 **	دال
62	لدي القدرة على تنفيذ ما اخطط له.	0,865 **	دال
64	لدي القدرة على القيام بالعمل بأحسن وجه.	0,945 **	دال
66	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.	0,912 **	دال

**: دال عند 0,01 / *: دال عند 0,05

يتضح من الجدول رقم: (06) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الأول للمقياس (إدراك المتعلم لقدراته) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، ماعدا البند(22) فهو دال عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-البعد الثاني والمتمثل في: إدراك قيمة التعلم.

-الجدول رقم: (07) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الثاني إدراك قيمة التعلم.

رقم البند	البنـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
05	التعلم يحقق لي أمنياتي.	0,865**	دال
09	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.	0,284**	دال

13	التعلم يوصلني الى مراتب الكبار.	0,205**	دال
15	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.	0,276**	دال
17	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.	0,897**	دال
21	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.	0,260**	دال
25	التعلم يضمن لي مهنة محترمة.	0,897**	دال
29	التعلم يكسبني احترام الاخرين.	0,900**	دال
37	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.	0,846**	دال
40	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الاخرين.	0,862**	دال
46	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.	0,899**	دال
49	التعلم يجعلني اتفوق على زملائي.	0,820**	دال
55	التعلم يحقق لي رغباتي.	0,760**	دال

**: دال عند 0,01

يتضح من الجدول رقم: (07) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الثاني للمقياس (إدراك قيمة التعلم) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-البعد الثالث والمتمثل في: إدراك معاملة الأستاذ.

-الجدول رقم: (08) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الثالث إدراك معاملة الأستاذ.

رقم البند	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
57	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.	0,324**	دال
74	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ.	0,390**	دال
80	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.	0,777**	دال
83	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.	0,528**	دال
85	معظم الأساتذة يعتنو بأعمال التلاميذ.	0,473**	دال
86	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.	0,777**	دال

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول رقم: (08) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الثالث (إدراك معاملة الأستاذ) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-البعد الرابع والمتمثل في: إدراك معاملة الأولياء.

-الجدول رقم: (09) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الرابع إدراك معاملة الأولياء.

رقم البند	البنـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
20	أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.	0,546**	دال
69	أوليائي يهمهم الإلتقاء مع أساتذتي.	0,595**	دال
76	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.	0,707**	دال
79	أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة.	0,702**	دال

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول رقم: (09) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند من بنود البعد الرابع للمقياس (إدراك معاملة الأولياء) والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-البعد الخامس والمتمثل في: إدراك العلاقة مع الزملاء.

-الجدول رقم: (10) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الخامس إدراك العلاقة مع الزملاء.

رقم البند	البنـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
23	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.	0,443**	دال
51	زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك.	0,520**	دال
61	المراجعة مع زملائي مفيدة.	0,492**	دال
68	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.	0,538**	دال
75	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.	0,459**	دال

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم: (10) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الخامس (إدراك العلاقة مع الزملاء) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-البعد السادس والمتمثل في: إدراك المنهاج الدراسي.

-جدول رقم: (11) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد السادس إدراك المنهاج الدراسي.

رقم البند	البنـــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
28	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة.	0,368**	دال
52	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.	0,624**	دال
67	المواد الجديدة مفيدة جدا.	0,600**	دال
71	الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.	0,535**	دال

** دال عند 0,01. يتضح من الجدول رقم (11) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد السادس (إدراك المنهاج الدراسي) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على إتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

-الجدول رقم: (12) يبين نتائج حساب الإتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل.

رقم البعد	البعـــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	إدراك المتعلم لقدراته	**0,953**	دال
2	إدراك قيمة التعلم	**0,947**	دال
3	إدراك معاملة الاستاذ	**0,427**	دال
4	إدراك معاملة الأولياء	**0,343**	دال
5	إدراك العلاقة مع الزملاء	**0,691**	دال
6	إدراك المنهاج الدراسي	**0,669**	دال

** دال عند 0,01

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بعد والمقياس ككل دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) وهذا يدل على اتساق الأبعاد مع المقياس، ومن خلال ما سبق نستنتج أن هذا المقياس صادق.

ب-صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب صدق مقياس الدافعية للتعلم كذلك عن طريق صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى إلى أدنى، ثم تم الأخذ من هذا الترتيب (27%) من الدرجات العليا وكذلك نسبة (27%) من الدرجات الدنيا، وبعد ذلك تم إستخدام إختبار "ت" لدلالة االفروق والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_ الجدول رقم(13): يبين نتائج معامل صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم.

مقياس الدافعية للتعلم	الفئة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعون	97,88	1,56	36,912	0,000	دالـة
	المنخفضون	64,86	3,10			

يتبين من خلال الجدول رقم (13) أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم صادق.

ثانيا-حساب ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحث بحساب الثبات بثلاث طرق وهي التجزئة النصفية وإعادة الإختبار ومعامل ألفا كرونباخ:

أ-الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية حيث تم تقسيم المقياس إلى جزئين متساويين في كل جزء (25) بند، حيث يحتوي الجزء الأول على البنود الفردية والجزء الثاني على البنود الزوجية وتم حساب معامل الثبات بين الجزئين وبعد ذلك تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان.

-الجدول رقم: (14) يبين نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بالتجزئة النصفية.

نوع الثبات	التجزئة النصفية	سبيرمان براون
معامل الثبات	0,76**	0,866

**** دال عند 0,01**

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن معامل الثبات يقدر بـ: (0,76) وهو قيمة دالة عند (0,01)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبرمان براون بلغت قيمة معامل الثبات (0,866)، وهذه النتيجة تدل على أن المقياس ثابت.

ب-الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار حيث كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوع والنتائج موضحة في الجدول التالي:

-الجدول رقم: (15) يبين نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بإعادة الاختبار.

نوع الثبات	معامل الثبات
إعادة الإختبار	0,655**

**** دال عند 0,01**

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات تقدر بـ: 0,655 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01.

ج-الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

-الجدول رقم: (16) يبين نتائج قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم.

البعـــد	معامل ألفا كرونباخ
إدراك المتعلم لقدراته	0,616**
إدراك قيمة التعلم	0,663**
إدراك معاملة الأستاذ	0,764**
إدراك معاملة الأولياء	0,771**
إدراك العلاقة مع الزملاء	0,754**
إدراك المنهاج الدراسي	0,758**
الثبات الكلي	0,727**

**** دال عند 0,01**

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وعليه فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3-2-إختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لدى المراهقين لجون رافن:

-وصف الاختبار:

إختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لدى المراهقين لجون رافن (أنظر الملحق رقم: 03) هو أحد إختبارات الذكاء غير اللفظية (المستوى العادي) ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، ويتألف من ستين (60) مصفوفة مقسمة إلى 5 مجموعات (أ، ب، ج، د، ه) حيث تحتوي كل مجموعة على اثنتي عشرة (12) مصفوفة متدرجة في الصعوبة، والمصفوفة عبارة عن شكل أساسي يحتوي على تصميم هندسي تنقصه قطعة توضع مع بدائل تتراوح بين ستة إلى ثمانية بدائل، وعلى المفحوص أن يختار القطعة المتممة أو المناسبة للشكل، ويسجل رقمها في نموذج تسجيل الإجابات (العطوي، 2006: 35).

-تعليمات تطبيق الإختبار:

-قبل بدء الإختبار يجب التأكد من كتابة إسم التلميذ وعمره وتاريخ تطبيق الإختبار وتاريخ ميلاده، والمطلوب من التلاميذ أن يتعرفوا على الشكل الناقص بوضع علامة (×) داخل الشكل الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة مرفقة مع الإختبار.

-عند بدء الإختبار لا يجب الإجابة من قبل الباحث على أي تعليق من طرف التلاميذ فيما يخص وضوح الأشكال.

-يطبق الإختبار فرديا أو جماعيا.

-يطبق الإختبار في مكان هادئ ومهيئ حتى يساعد التلميذ على الإنتباه والتركيز.

-الزمن المحدد للإختبار هو (50) دقيقة.

-توفير أدوات تطبيق الإختبار (سيسبان، 2017: 150).

وإختيار الباحث لهذا الاختبار يرجع لعدة إعتبارات أبرزها:

-مناسب لعمر أفراد العينة ونخص بذلك مرحلة المراهقة.

- يعتمد الاختبار على الأداء العملي لا اللفظي مما يسهل تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

-إختبار غير متحيز إلى أي ثقافة بحيث يمكن تطبيقه في جميع البيئات سواء كانت عربية أو أجنبية.

-مفتاح االتصحيح:

بعد إنتهاء التلاميذ من الإجابة على مصفوفات الإختبار يتم تصحيحه بإعطاء درجة واحدة (01) لكل سؤال صحيح، ودرجة الصفر (0) للسؤال الذي لم يجيب عنه ولمعرفة الدرجة النهائية التي تحصل عليها التلميذ نقوم بجمع درجات الإجابات الصحيحة التي تحصل عليها بحيث تُقَدر أدنى درجة بالصفر (0) درجة، وأعلى درجة بـ: (60) درجة. وبعد معرفة الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذ نذهب إلى الجدول الذي يوضح نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام المتحصل عليها (أنظر الملحق رقم 4) لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة الذكاء حيث أن نسبة الذكاء المتوسطة هي (90) درجة.

-الخصائص السيكومترية لإختبار الذكاء لجون رافن:

أولا-صدق الإختبار:

قام الباحث بحساب صدق الإختبار بطريقتي الإتساق الداخلي والمقارنة الطرفية.

أ-الصدق بالإتساق الداخلي:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لإيجاد الإتساق الداخلي بحساب معاملات إرتباط درجة كل مجموعة بالدرجة الكلية للاختبار والنتائج موضحة في الجدول التالي:

-جدول رقم: (17) يبين معاملات الإرتباط بين كل مجموعة والدرجة الكلية لإختبار الذكاء.

المجموعة	معامل الارتباط	الدلالة
المجموعة أ	**0,941	0,000
المجموعة ب	**0,943	0,000
المجموعة ج	**0,952	0,000
المجموعة د	**0,956	0,000
المجموعة هـ	**0,888	0,000

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ بأن معاملات الارتباط بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات الاختبار دالة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (0.888) و(0.956)، وهذا يدل على أن الإختبار صادق.

ب-الصدق بالمقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب صدق إختبار الذكاء عن طريق صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى إلى أدنى، ثم تم الأخذ من هذا الترتيب (27%) من الدرجات العالية وكذلك نسبة (27%) من الدرجات الدنيا، وبعد ذلك تم إستخدام إختبار "ت" لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

-الجدول رقم: (18) يبين نتائج معامل صدق المقارنة الطرفية لإختبار الذكاء.

إختبار الذكاء	الفئة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	المرتفعين	58,35	2,02	6,598-	0,000	دالة
	المنخفضين	42,29	9,82			

يتبين من خلال الجدول رقم (18) أن القيمة الاحتمالية (sig)، والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن اختبار الذكاء صادق.

ثانيا-ثبات الإختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الإختبار عن طريق إعادة الإختبار ومعادلة ألفا كرونباخ.

أ-إعادة الإختبار: إعتمد الباحث على إعادة تطبيق الإختبار لحساب الثبات حيث تم إعادة تطبيق الإختبار على نفس أفراد العينة وفي نفس الظروف بعد أسبوع، ثم تم حساب معامل الثبات عن طريق معامل إرتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

-الجدول رقم: (19) يوضح نتائج حساب ثبات إختبار الذكاء بطريقة إعادة الإختبار.

إختبار الذكاء	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للإختبار	**0,969	0,000

** دالة عند 0,01 يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن معامل ثبات الإختبار يقدر بـ: (0,969) وهو دال عند 0,01.

ب-معامل ألفا كرونباخ:

-الجدول رقم: (20) يوضح نتائج حساب ثباث إختبار الذكاء بمعادلة ألفا كرونباخ.

المجموعة	معامل ألفا كونباخ
المجموعة أ	0,804
المجموعة ب	0,793
المجموعة ج	0,784
المجموعة د	0,782
المجموعة هـ	0,805
الثبات الكلي	0,962

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ بأن معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ كلها مرتفعة، مما يدل على ثباث الاختبار.

3-3-استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والإقتصادية للتلميذ:

وهي استمارة تم إنشاءها من طرف الباحث (أنظر الملحق رقم 05) من أجل جمع معلومات دقيقة من الجوانب الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ وهذا سعيا لتجانس أفراد العينة.

3-4-سجل المتابعة للتلميذ:

إستخدم الباحث سجل المتابعة للتلميذ واستعان به في جمع معلومات أساسية ودقيقة حول التلاميذ أفراد العينة كالسن والجنس، ونتائج التحصيل الدراسي.

3-5-المقابلة:

وهي أداة من أدوات جمع المعلومات استخدمها الباحث على شكل مقابلة جماعية مع التلاميذ أفراد العينة من أجل توضيح التعليمات مبدئيا حول السير العام للدراسة وكيفية إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

3-6-البرنامج الإرشادي:

3-6-1-تصميم البرنامج الإرشادي:

إستخدم الباحث برنامج إرشادي نفسي تربوي تدريبي جماعي لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وهو مصمم إستنادًا للمبادئ والأسس والنظريات التي تقوم عليها البرامج الإرشادية لتقديم خدمات إرشادية للتلاميذ بهدف رفع دافعيتهم للتعلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وقد إعتمد الباحث في تصميمه للبرنامج على الخطوات التالية:

-**الخطوة الأولى:** الإطلاع على الخلفية النظرية التي تناولت البرامج الإرشادية وتصميماتها حيث اعتمد الباحث على مبادئ النظرية المعرفية والسلوكية بما يتوافق وحاجات أفراد المجموعة الإرشادية، وكذلك الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي بحثت في البرامج الإرشادية في تنمية الدافعية للتعلم ومن أبرزها دراسة سيسبان فاطمة (2017) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المعرضين للتسرب" بالجزائر ودراسة عبد الناصر الجراح وآخرون (2014) بعنوان "أثرالتدريس باستخدام برمجية تعليمية

في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني أساسي بالأردن، ودراسة غنيمات خولة عبد الرحيم عودة وعليمات عبير الراشد (2012) بعنوان "أثر استخدام برنامج ارشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية" ودراسة شواشرة عاطف حسن (2007) بعنوان "فاعلية برنامج في الارشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي".

-**الخطوة الثانية:** الاستطلاع على ميدان الدراسة بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن موضوع الدراسة وعن أفراد العينة وذلك من خلال التقرب منهم وإجراء مقابلات معهم وجمع المعلومات الشخصية عن كل تلميذ، وكذلك معرفة آرائهم حول مسارهم الدراسي كما إستخلص الباحث أيضا حسب آراء التلاميذ بعض العوامل التي تعوق تحصيلهم الدراسي كنقص دافعيتهم للتعلم ونقص ثقتهم بأنفسهم ونظرتهم السلبية للتعلم وأهدافه وكذلك سوء معاملة الأساتذة وأولياء الأمور والرفاق السوء وكذلك سوء إستخدام المهارات الدراسية الأساسية كالمذاكرة السليمة وتسيير الوقت والحفظ والتلخيص والإستعداد للإمتحان، وعليه إعتمد الباحث على هذه النقاط في تصميم للبرنامج الإرشادي.

-**الخطوة الثالثة:** الإلتقاء مع بعض أساتذة التلاميذ ومستشارة التوجيه المدرسي بالمؤسسة وبعض الطاقم الإداري من أجل المناقشة والحوار وتم من خلاله التعرف على عدة جوانب أهمها ما يلي:

-بعض الأسباب أو العوامل التي تحول بين التلاميذ والتحصيل الدراسي الجيد.

-معرفة خصائص التلميذ الذي لديه دافعية للتعلم وكذلك التلميذ الذي لديه تدني في الدافعية للتعلم.

-المؤشرات التي تساعد على التنبؤ بتدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

-علاقة التلميذ بالأستاذ وزملائه وكذلك الإدارة ومستشارة التوجيه.

-**الخطوة الرابعة:** الإلتقاء ببعض الخبراء في الميدان كالأساتذة الجامعيين المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي وكذلك بعض مستشاري التوجيه المدرسي الذين يعملون بثانويات الولاية، حيث إستفاد الباحث من توجيهاتهم وإرشاداتهم القيمة حول كيفية تصميم البرنامج الإرشادي والأسس النظرية المساعدة في ذلك.

-**الخطوة الخامسة:** عرض الباحث البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على عدد من المتخصصين من بينهم الأساتذة الجامعيين والمتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي التربوي، وكذا مستشاري التوجيه المدرسي ذوي الخبرة في الميدان، للتأكد من مدى ملاءمته لأهداف الدراسة وتم الأخذ ببعض ملاحظاتهم واقتراحاتهم للخروج بالبرنامج في صورته النهائية.

3-6-2-محاور البرنامج الإرشادي:

أ-مفهوم البرنامج الإرشادي:

هو برنامج إرشادي نفسي تربوي تدريبي جماعي مصمم من طرف الباحث وفق أسس علمية ومبادئ النظرية المعرفية والسلوكية بهدف تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وهذا ما أكدته عزة حسين (1995) حول تعريفها للبرنامج الإرشادي على أنه: "الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الإستبصار السلوكي والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها وعلى إتخاذ القرارت اللازمة بشأنها ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته" (سيسبان، 2017: 205).

ب-أهداف البرنامج الإرشادي:

يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج الإرشادي في مساعدة التلاميذ على تنمية دافعيتهم للتعلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ويتحقق هذا الهدف من خلال ما يلي:

-توضيح للتلاميذ ماهية الإرشاد النفسي.

-تنمية القدرات المعرفية والإجتماعية والوجدانية والروحية لدى التلميذ.

-مساعدة التلاميذ على تغيير أفكارهم غير العقلانية بأفكار عقلانية إيجابية لتغيير إتجاهاتهم نحو التعلم.

-مساعدة التلاميذ على إستبصار خطورة ضعف التحصيل الدراسي على حياتهم.

-تدريبهم على مهارة حل المشكلات.

-تدريب التلاميذ على مهارة الثقة بالنفس وتعزيزها.

-تنمية مهارات التواصل مع الآخرين وتحسين علاقاتهم مع زملائهم ومدرسيهم وأسرهم وبيئتهم المدرسية وكيفية المشاركة في الأنشطة والحفاظ على العلاقات الإجتماعية القائمة على الإحترام والثقة المتبادلة لتحقيق التوافق النفسي.

-توعيته التلاميذ بأهمية دورهم في المجتمع.

-تنمية الإحساس لدى التلاميذ بالمسئولية نحو الذات.

-مساعدة التلاميذ على بناء وتحقيق مشروعهم الدراسي والمهني.

3-6-3-محتوى البرنامج الإرشادي:

أ-نوع البرنامج: إستخدم الباحث في الدراسة الحالية برنامج إرشادي نفسي تربوي جماعي يشمل العديد من نظريات الإرشاد (العقلاني، الإنفعالي، المعرفي، السلوكي).

ب-الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

-المحاضرات والمناقشات الجماعية.

-التفيس الإنفعالي.

-النمذجة.

-الاستعانة بالمعززات والحوافز اللفظية والمعنوية.

-المقابلة.

-الواجبات المنزلية.

-الأنشطة الترويحية.

-التغذية الراجعة.

3-6-4-مراحل إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي:

قبل البدء في تطبيق البرنامج كانت هناك مرحلة مسبقة تتمثل في الإعداد والتحضير والذي تم فيه إجراء لقاء مع مدير الثانوية ومستشارة التوجيه وبعض الأساتذة وبعض أولياء تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف توضيح الهدف من البرنامج الذي سيقوم الباحث بتطبيقه على هذه العينة، والمتمثل في تنمية دافعيتهم للتعلم وتحسين تحصيلهم الدراسي، وكذلك من أجل إشراك الطاقم الإداري والأولياء في البرنامج من أجل تسهيل تأطير تلاميذ المجموعة التجريبية خلال فترة تطبيق البرنامج الإرشادي، وتم تهيئة المكان الذي سيطبق فيه البرنامج، كتنظيم وضعية الجلوس من خلال المقاعد والطاولات في شكل نصف دائري يسمح للجميع رؤية بعضهم بعضا، ثم تم تحضير مستلزمات وأدوات العمل كالدفاتر، الأوراق، أقلام رصاص، أشرطة فيديو، جهاز العرض، مطويات...إلخ. ثم بدأت بعدها مراحل التطبيق نذكرها بإيجاز كما يلي:

أ-**مرحلة البدء:** وهي المرحلة التي يتم من خلالها التعارف ما بين الباحث وأعضاء المجموعة وشرح أهداف البرنامج ويتم ذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى.

ب-**مرحلة الإنتقال:** وتهدف هذه المرحلة إلى إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسة وهي تدني دافعية التعلم وتوضيح أسبابها وآثارها السلبية، والعلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وهذا في الجلسة الثانية.

ج-**مرحلة العمل والبناء:** وهذا يتم بتطبيق أو تنفيذ البرنامج الإرشادي في الجلسات المبرمجة لتدريب أفراد العينة على تحسين دافعيتهم للتعلم وتعلم المهارات الدراسية الجيدة باستخدام التقنيات والفنيات الإرشادية في البرنامج مثل الحوار والمناقشة وإعطاء بعض النماذج الحية والتوجيهات وتعديل الأفكار اللاعقلانية والإنصات والإقناع وإدارة وقت الفراغ والتغذية الراجعة.

د-مرحلة الإنهاء: وهي المرحلة التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج الإرشادي وإعادة تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (قياس بعدي) لمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى العينة التجريبية.

3-6-5-الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي:

تستخدم أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي عدة وسائل والبعض منها غير محددة وذلك لاستخدامها حسب الحاجة إليها وحسب الموقف المتطلب، ولذلك نذكر أبرز الوسائل المستخدمة كما يلي:

-اسخدام السبورة للكتابة أو لتعليق بعض النماذج الورقية.

-إستخدام جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-إستخدام المطويات المصغرة والفردية.

-استخدام الأنترنيت كوسيلة بحث وكذلك كوسيلة تواصل بين الأعضاء.

3-6-6-الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادي:

دامت مدة كل جلسة حوالي ساعتين أي مقدرة بـ (120) دقيقة في كل حصة بحيث بدأ تطبيق البرنامج منذ 15 جانفي 2017 إلى 11 ماي 2017 أي خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2016-2017.

3-6-7-طريقة تطبيق البرنامج الإرشادي:

يطبق البرنامج الإرشادي بشكل جماعي على أعضاء المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

3-6-8-مكان التطبيق:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في قاعة خاصة مهيئة بالثانوية التي يدرس بها أعضاء المجموعة التجريبية.

3-6-9-جلسات البرنامج الإرشادي:

إحتوى البرنامج الإرشادي على (12) جلسة بمعدل جلسة أو جلستين في الأسبوع، متمثلة فيما يلي:

-الجلسة الأولى: جلسة التعارف.

-أهداف الجلسة:

-التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة والأعضاء فيما بينهم من أجل بناء علاقة إرشادية إيجابية.

-التهيئة النفسية لأعضاء المجموعة للمشاركة في البرنامج الإرشادي.

-التعريف بالبرنامج الإرشادي والهدف منه.

-الإتفاق على مواعيد الجلسات الإرشادية القادمة، وتوعيتهم بأهمية الإلتزام والحضور.

-مناقشة جدول الجلسات الإرشادية القادمة والأسلوب المتبع فيها.

-الإجراء القبلي لأدوات البحث (مقياس الدافعية للتعلم).

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والمناقشة والحوار.

-مطوية الإلتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الإرشادية (أنظر ملحق رقم 6).

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ويعرف بنفسه موضحا بشكل مختصر أهداف الجلسة ومحتوياتها.

-يطلب الباحث من أعضاء المجموعة التعريف بأنفسهم وذلك بذكر الإسم واللقب والسن ومكان الإقامة والتحدث عن هواياتهم وطموحاتهم المستقبلية، كما يطلب منهم التحدث بكل حرية.

-يقوم الباحث بشرح البرنامج وتوضيح أهدافه المأمول تحقيقها من تنفيذ البرنامج، وسبب إختيارهم في هذا البرنامج.

-يقدم الباحث لأعضاء المجموعة تاريخ الجلسات ومواعيدها.

-يؤكد الباحث على أهمية الحضور والإلتزام بمواعيد الجلسات وأهمية الإنضباط والتفاعل أثناء الجلسة الإرشادية، والتركيز على بعض السلوكيات التي من شأنها تحقيق أهداف الجلسة: كالإنصات، الصدق، الصراحة، الإهتمام، السرية، الإلتزام، إحترام الوقت، وإحترام الرأي الآخر.

-يوزع الباحث على أعضاء المجموعة مطوية الإلتزام بقواعد السلوك.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة مؤكدا على مبدأ السرية والتذكير بموعد وعنوان الجلسة القادمة لتحضير الأسئلة أو أي إستفسارات حول الموضوع.

-الجلسة الثانية: المراهقة.

-أهداف الجلسة:

-توضيح مرحلة المراهقة وخصوصياتها.

-التعرف على أهم المشاكل التي يعاني منها التلاميذ في مرحلة المراهقة والمفاهيم الخاطئة المرتبطة بها.

-تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية لدى أعضاء المجموعة لتخطي مشاكل أزمة ومشكلة المراهقة.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ويفتح الجلسة بالحوار والمناقشة حول محتويات الجلسة السابقة من باب التذكير وإسترجاع المعلومات.

-شرح الباحث لماهية مرحلة المراهقة وخصوصياتها والتعرف على أهم المشاكل التي يعاني منها أعضاء المجموعة لمناقشتها ومعرفة طبيعتها.

-إستعان الباحث بجهاز الكمبيوتر بغرض عرض نماذج لحالات جنوح الأحداث إنحرفو وتخلو عن دراستهم بسبب مشاكل تعرضو لها في هذه المرحلة، وشعورهم بالذنب والإحباط لعدم إتمامهم لمشوارهم الدراسي وذلك بغرض توضيح أهمية التعلم وتصحيح الإعتقادات والسلوكات السلبية حول إتجاهاتهم نحو المدرسة وتحفيزهم على الدراسة.

-إنهاء الجلسة بمناقشة عامة حول الموضوع وتقديم نصائح وإرشادات لتخطى أزمة المراهقة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة لتحضير الأسئلة أو أي إستفسارات حول الموضوع.

-الجلسة الثالثة: مشكلة تدني دافعية التعلم وتدني التحصيل الدراسي وأثارها السلبية.

-أهداف الجلسة:

-التعرف على مفهومي دافعية التعلم والتحصيل الدراسي وإنعكاساته على التلميذ.

_ معرفة أسباب تدني الدافعية للتعلم وكذلك التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة.

-تدريب أفراد المجموعة على أسلوب حل المشكلة.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-إحضار أمثلة ونماذج حية.

-محتوى الجلسة:

-يفتح الباحث الجلسة بالتحاور وتذكير أعضاء المجموعة بمحتويات الجلسة السابقة ويرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ويفتح الجلسة بالحوار والمناقشة حول محتويات الجلسة السابقة من باب التذكير وإسترجاع المعلومات.

-يوضح الباحث مشكلة تدني دافعية التعلم وأثارها السلبية على التلميذ لمناقشتها جماعيا بغرض توعيتهم وتبصيرهم بخطورة المشكلة ووقايتهم منها.

-إحضار الباحث لحالات من المتسربين من المدرسة، وشعورهم بالذنب والإحباط لعدم إتمامهم مشوارهم الدراسي وذلك بغرض توضيح أهمية التعلم وتغيير أفكارهم غير العقلانية نحو الدراسة وتحفيزهم على التعلم.

-تدريبهم على أسلوب حل مشكلة تدني التحصيل الدراسي الذي قد يعرضهم للتسرب المدرسي.

-إنهاء الجلسة بمناقشة عامة حول الموضوع وتقديم نصائح وإرشادات حول أهمية الدافعية للتعلم ورفعها معنويا ووقايتهم من ضعف التحصيل الدراسي وأثاره السلبية وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة لتحضير الأسئلة أو أي إستفسارات حول الموضوع.

-الجلسة الرابعة: أهمية التعلم.

-الأهداف:

-تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم وأهمية التعلم في حياتهم.

-إتاحة الفرصة لأعضاء المجموعة بالتعبير عن آرائهم وإنشغالاتهم حول موضوع التعلم.

-مساعدة أعضاء المجموعة على تغيير أفكارهم السلبية نحو التعلم إلى أفكار إيجابية.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-جهاز الكمبيوتر (إستخدام برنامج power point) وجهاز العرض.

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-محتوى الجلسة:

-يفتتح الباحث الجلسة بمناقشة المواضيع السابقة (التغذية الراجعة).

-يقوم الباحث بخلق دينامية العمل الجماعي عن طريق الحوار المفتوح والمناقشة بين أعضاء المجموعة حول أهمية التعلم في الحياة اليومية للفرد.

-تقديم النصائح والتوجيهات لتعديل الأفكار والتصورات السلبية لدى التلاميذ حول التعلم من خلال إعطاء نماذج حية (أساتذة، تلاميذ متفوقين).

-إنهاء الجلسة بتقديم خلاصة عامة حول الموضوع الذي تم مناقشته ومعرفة مدى إستفادتهم من خلال النماذج التي قدمت لهم في الجلسة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة الخامسة: تعزيز الثقة بالنفس.

-أهداف الجلسة:

-تعريف الثقة بالنفس وأهميتها.

-التعرف على أسباب نقص الثقة بالنفس لدى أعضاء المجموعة.

-التعديل المعرفي للأفكار غير العقلانية.

-تعزيز الثقة بالنفس.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة بإستخدام جهاز الكمبيوتر.

-التعديل المعرفي عن طريق: السيكودراما، ولعب الدور.

-مطوية تعزيز الثقة بالنفس (أنظر الملحق رقم 07).

-الواجب المنزلي.

-محتوى الجلسة:

-مناقشة التلاميذ حول الواجبات المنزلية في الجلسة السابقة.

-تعريف التلاميذ بمفهوم الذات وأسباب إنخفاضها من خلال الحوار والمناقشة.

-التعديل المعرفي للأفكار غير العقلانية عن طريق عرض قصة لطالب جامعي لديه نقص في مفهوم الذات وبمساعدة أساتذته وزملائه تحسن مفهوم الذات لديه، ويتبادل

التلاميذ الأدوار في هذه القصة التي يقومون بتمثيلها في صورة مسرحية تنتهي بإستبصار التلاميذ بمشكلتهم وتسليط الضوء على حلها.

-إستخدام بعض النشاطات لتعزيز الثقة بالنفس لدى أعضاء المجموعة مثل نشاط كتابة الأسماء على الأوراق بحيث يقوم الباحث بتوزيع أوراق بيضاء على أعضاء المجموعة ثم يطلب من كل عضو كتابة إسمه على الورقة ومن ثم طيها ووضعها في الإتجاه المقابل له، وبعدها يوضح لهم الباحث المغزى من هذا النشاط والهدف منه وهو علاقة نوع الخط وحجمه بالثقة بالنفس بمعنى إذا كان الخط غير واضح وبحجم صغير معناه أن الفرد لديه نقص بالثقة بالنفس والعكس صحيح.

-يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة على نشاط تقنية المرآة بحيث توزع على كل عضو مرآة ثم يطلب منهم الباحث القيام بالتنفس العميق عن طريق الشهيق والزفير لمدة دقيقة ثم النظر إلى المرآة بإبتسامة ومحادثة نفسه بعبارات إيجابية مع التأكيد عليها مثل أنا ناجح، أنا تلميذ نجيب، أنا قادر على رفع تحصيلي الدراسي والنجاح المؤكد.

-نشاط زيادة الثقة بالنفس بصورة تدريجية بتعويد العقل الباطني على الأفكار الإيجابية.

-ينهي الباحث الجلسة بمناقشة عامة حول الموضوع مع تكليفهم بواجب منزلي للقيام بتدريبات حول النشاطات المقدمة لهم في الجلسة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة "الدافعية للتعلم".

-الجلسة السادسة: الدافعية للتعلم.

-أهداف الجلسة:

-التعريف بماهية الدافعية للتعلم.

-التعرف على أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى أعضاء المجموعة.

-تحفيزهم على التعلم بتغيير أفكارهم السلبية بأفكار إيجابية تجاه التعلم.

-ترغيب التلميذ على التعلم وتحفيز الدافع الذاتي لديه.

-تحفيز التلاميذ على النجاح وتزويدهم بمفاتيح العشر للنجاح.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بتحفيز الذات (أنظر الملحق رقم 08).

-مطوية خاصة بالمفاتيح العشر للنجاح (أنظر الملحق رقم 09).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتغيير أفكارهم السلبية من خلال إعطاء نماذج حية عن شخصيات كانت تعاني من فشل دراسي غير أنها إستطاعت تحقيق النجاح عن طريق زرع الثقة بالنفس وتعزيز الدافعية للتعلم مثل: أديسون أينشتاين، برناردو...

-تحفيز وإستثارة أعضاء المجموعة على إبداء آراءهم والإفصاح عن إنشغالاتهم والإستفادة من خبرات الآخرين.

-إستثارة الدافعية للتعلم لديهم وتحقيق النجاح عن طريق تقديم لهم مطوية تضم مفاتيح العشر للنجاح.

-توعيتهم وتحسيسهم بأهمية الدراسة وعقد العزيمة على العمل والإجتهاد مع توضيح أن الفشل جزء من الحياة ولابد من الإصرار لتحقيق الطموحات المستقبلية.

-إنهاء الجلسة بتقديم حوصلة حول الموضوع الذي تم مناقشته جماعيا ومعرفة مدى إستفادتهم من النماذج والتوجيهات التي قدمت لهم، وفي الأخير إنهاء الجلسة بالثناء والشكر وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة السابعة: تعلم المهارات الدراسية الجيدة (مهارة تنظيم الوقت).

-أهداف الجلسة:

-التعرف على العادات والمهارات الدراسية.

-التعرف على فائدة تنظيم الوقت وأهميته.

-التعرف على الأسباب التي تعيق عملية تنظيم الوقت.

-تصحيح العادات السيئة في تنظيم الوقت.

-إكتساب مهارة جيدة في تنظيم الوقت.

-القيام بتدريبات في الجلسة لمعرفة كيفية تنظيم الوقت.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بكيفية تنظيم الوقت (أنظر الملحق رقم 10).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص أو حوصلة حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتوضيح مفهومي العادات والمهارات الدراسية بإعتبارهما أساس التعلم الجيد.

-يقوم الباحث بتوضيح أهمية تنظيم الوقت في الحياة اليومية وبالأخص في الحياة الدراسية.

-مناقشة الباحث مع أعضاء المجموعة حول كيفية تسييرهم لوقتهم بين المدرسة والبيت وفترة الراحة وذلك قصد الوقوف على سلبيات تنظيم الوقت لديهم.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة الثامنة: المهارات الدراسية (مهارة المذاكرة).

-أهداف الجلسة:

-التعريف بمهارة المذاكرة.

-التدريب على هذه المهارة.

-تحديد الأسباب التي تعيق المراجعة لدى أعضاء المجموعة.

-تقديم خطة لتنمية مهارة المذاكرة لدى أعضاء المجموعة.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بكيفية تعلم مهارة المذاكرة (أنظر الملحق رقم 11).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتوضيح مفهوم مهارة المذاكرة ويتم تقديم المطوية الخاصة بذلك.

-مناقشة الباحث مع أعضاء المجموعة حول الصعوبات التي تواجههم أثناء المذاكرة.

-تقديم مجموعة من الإستراتيجيات التي تساعد على المذاكرة كالوعى بالذات، والتكرار والاستماع النشط والتركيز، وتتضح هذه المهارة في تخصيص مكان ووقت محدد للمذاكرة، والإستذكار بعيداً عن المشتتات السمعية والبصرية، والثقة بمستوى التركيز، والتعلم بهدف التذكر والقدرة على الاسترجاع.

-تقديم نصائح وخطوات لتسهيل المذاكرة لدى أعضاء المجموعة.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة التاسعة: العادات والمهارات الدراسية (مهارة القراءة الفعالة).

-أهداف الجلسة:

-التعريف بمهارة القراءة الفعالة وأهميتها.

-التعرف على أنواع القراءة الفعالة.

-التدريب على هذه المهارة.

-تطوير إستراتيجيات مهارة القراءة.

-تحديد عوائق القراءة.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بكيفية تعلم مهارة القراءة الفعالة (أنظر الملحق رقم 12).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتوضيح مفهوم القراءة الفعالة بحيث تعد بمثابة العملية المحورية في عملية التعلم، وتشتمل هذه المهارة فهم المادة المقروءة وإنتقاء الأفكار الأساسية للموضوع فإستغلال القارئ لما تم قراءته يعتبر محكاً لإستخدام مهارات دراسية جيدة بالإضافة إلى الثقة في القدرة القرائية وتحقيق مستويات جيدة من السرعة والدقة في القراءة، وإستخدام طريقة محددة للقراءة والإطلاع.

-يشرح الباحث أهمية القراءة لتمكيننا من الوقوف والتعرف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة العاشرة: المهارات الدراسية (مهارة الإستعداد للإمتحان).

-أهداف الجلسة:

-توضيح مفهوم الإمتحان والهدف منه.

-التعرف على معوقات الإستعداد للإمتحان.

-التدريب على مهارة الإستعداد للإمتحان.

-تغيير الأفكار السلبية للإمتحان بأفكار إيجابية.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بمفهوم الإمتحان وكيفية الإستعداد له (أنظر الملحق رقم 13).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتوضيح خطوات الإستعداد للإمتحان والتدريب عليها.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة الحادية عشر: كيفية التخطيط لمشروع الحياة.

-أهداف الجلسة:

-تعليم أفراد المجموعة كيفية التخطيط للمستقبل وتحقيق طموحاتهم.

-إبراز أهمية وضع أهداف مستقبلية.

-التقنيات المستخدمة في الجلسة:

-المحاضرة والحوار والمناقشة.

-مطوية خاصة بكيفية تخطيط مشروع المستقبل (أنظر الملحق رقم 14).

-جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض.

-محتوى الجلسة:

-يرحب الباحث بأعضاء المجموعة ثم يطلب منهم إعطاء ملخص حول الجلسة السابقة لمعرفة مدى فهمهم وإستذكارهم لها.

-يقوم الباحث بتوزيع المطوية على التلاميذ، وتوضيح ضرورة وضع وتحديد كل تلميذ لأهدافه الشخصية بنفسه خاصة تلك الأهداف المتعلقة بالدراسة، والعمل على تحقيقها بالوسائل التربوية المناسبة.

-ثم يقوم الباحث بشرح مراحل التخطيط للأهداف حيث يتطلب الأمر إثارة الدافعية للتعلم والإتجاه الموجب نحو الدراسة وتنمية الثقة بالنفس والمثابرة والإعتماد على الذات.

-يوضح لهم الباحث بأن الرغبة في النجاح هو حاجة لدى الفرد، وبالتالي يتشوق الفرد إلى تلبيتها، وأن كلما تعلمتم طرقا صحيحة في الدراسة، زاد إحساسكم بقدراتكم على التحكم فيها، ويمكنكم الجزم أنها تؤدي إلى مخارج ايجابية (النجاح والانتقال)، وبالتالي سوف تهتمون بالنشاطات والأعمال المدرسية وتقبلون عليها.

-إنهاء الجلسة بالثناء على أعضاء المجموعة وإعلامهم بموضوع الجلسة القادمة.

-الجلسة الثانية عشر: الجلسة الختامية.

خصصت لتقييم مدى الإستفادة العامة من البرنامج مع تهنئة الجماعة بإلتزامهم وحرصهم وانضباطهم وهذا ما إن دل إلا على التقبل والرغبة الملحة للتلاميذ في الإستفادة والتوجيه والنصائح والدعم، وإنهاء جلسات العمل مع تأكيد الحفاظ على التقنيات المكتسبة وكل ما استفدتم به خلال جلسات البرنامج. وفي النهاية يتم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة مدى فاعلية هذا البرنامج.

ثانيا-الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

إستخدم الباحث في هذه الدراسة منهج الشبه التجريبي كونه يتماشى مع طبيعة الموضوع ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، فالمجموعة التجريبية تخضع للبرنامج الارشادي والمجموعة الضابطة لا تخضع للبرنامج الإرشادي، يطبق عليهما قياس قبلي لمقياس الدافعية للتعلم (قبل تطبيق البرنامج) مع أخذ نتائج تحصيلهم الدراسي القبلية (نتائج الفصل الأول)، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، يطبق على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قياس بعدي لمقياس الدافعية للتعلم مع أخذ نتائج تحصيلهم الدراسية (نتائج الفصل الثالث) لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم على أعضاء المجموعة التجريبية.

2-الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية:

2-1-الحدود المكانية:

أجرى الباحث دراسته بثانوية بوشوشة بولاية الوادي وذلك طبعا بعد حصوله على ترخيص بالدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية الوادي (أنظر الملحق رقم 01).

2-2-الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة إبتداءا من 15 جانفي 2017 إلى غاية 11 ماي 2017 أي خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2016-2017.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

3-1-مجتمع وعينة الدراسة:

تكَوَّنَ مجتمع الدراسة من 220 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الأولى ثانوي شعبة العلوم موزعين على ستة (06) أقسام بثانوية بوشوشة بولاية الوادي خلال السنة الدراسية 2017/2016 حيث تم إختيار الثانوية المعنية لإجراء الدراسة الميدانية فيها لإعتبارات سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية.

وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ بلغ عددهم (26) تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ: 12% من المجتمع الأصلي، بينهم (16) ذكرا و(10) أنثى، تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 17 سنة حيث تم إختيارهم بطريقة قصدية من عينة أولية قدرها 110 تلميذ وذلك ضمن التلاميذ الذين تحصلوا على تدني في مستوى الدافعية للتعلم من خلال نتائج المقياس، ووفق التعيين العشوائي قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجوعتين، مجموعة تجريبية تكونت من 13 تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة تكونت من 13 تلميذ وتلميذة، وبعدها تم التحقق من تجانس وتكافؤ العينتين في بعض الجوانب كما هو موضح في الجدول التالي:

-الجدول رقم: (21) تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات بإستخدام إختبار مان وتني.

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	تفسيرها
الدافعية للتعلم	الضابطة ن=13	10,85	60,500	0,691	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	11,95			
السن	الضابطة ن=13	13,96	78,500	0,731	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	13,04			

العمر العقلي	الضابطة ن= 13	12,12	66,500	0,302	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	14,88			
التحصيل الدراسي	الضابطة ن=13	12,58	72,500	0,500	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	14,42			
المستوى التعليمي للأب	الضابطة ن=13	12,12	66,500	0,302	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	14,88			
المستوى التعليمي للأم	الضابطة ن=13	12,46	71,000	0,458	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	14,54			
المستوى الإقتصادي	الضابطة ن=13	12,85	76,000	0,615	لا توجد فروق
	التجريبية ن=13	14,15			

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيمة SIG هي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0,01)، أي أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في المتغيرات الوسيطة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبالتالي فإنهما متجانستين.

3-2-خصائص عينة الدراسة:

ونعرض فيما يلي خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس وحسب السن كما يلي:

-**حسب الجنس:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

-جدول رقم:(22) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس / المجموعة	إناث	ذكور	المجموع
الضابطة	06	07	13
النسبة المئوية %	%46.15	%53.84	%100
التجريبية	05	08	13
النسبة المئوية %	%38.46	% 61.53	% 100

يتضح من الجدول رقم (22) أن نسبة الإناث أقل من نسبة الذكور في المجموعتين، حيث بلغت نسبتهن في المجموعة التجريبية 38.46% مقارنة بالذكور 61.53 %.

-**حسب السن:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن:

-جدول رقم: (23) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن.

السن / المجموعة	15	16	17	المجموع
الضابطة	02	06	05	13
النسبة المئوية%	%15.38	%46.15	%38.46	%100
التجريبية	01	06	06	13
النسبة المئوية %	% 7.69	% 46.15	% 46.15	% 100

يتضح من الجدول رقم (23) أن هناك تقارب في توزيع سن أفراد العينة التجريبية وأفراد العينة الضابطة.

4-إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعدما إجتمع الباحث مع الطاقم التربوي لثانوية بوشوشة بولاية الوادي في جانفي 2017 من أجل توضيح خطوات الدراسة الميدانية وضبط مجرياتها والمتمثلة في تحديد عينة الدراسة وضبط إجراءات تطبيق وتنفيذ البرنامج الإرشادي وتحديد وتهيئة القاعة المناسبة للتطبيق إجتمع بعدها الباحث كذلك مع عينة أولية عشوائية من تلاميذ السنة أولى ثانوي متمثلة في قسمين شعبة العلوم تقدر بـ 76 تلميذ وتلميذة وقدم لهم مقياس الدافعية للتعلم، وبناءا على نتائج المقياس تم إختيار عينة قصدية من التلاميذ الذين تحصلوا على مستوى متدني في الدافعية للتعلم تقدر بـ 30 تلميذ وتلميذة، وسعيا لضبط بعض المتغيرات الوسيطية ولتجانس أفراد العينة من عدة جوانب كالسن والجنس والتحصيل الدراسي والذكاء والمستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للأبوين تم تقديم إستمارة المعلومات الشخصية والإجتماعية والإقتصادية للتلميذ وكذلك تم تطبيق إختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة لجون رافن، وبعد ضبط والتحقق من تجانس أفراد العينة من خلال البيانات المتحصل عليها تم ضبط عدد العينة الأساسية والتي قدرت بـ 26 تلميذ وتلميذة، حيث قسمت هذه الأخيرة إلى مجموعتين متجانستين متكافئتين ضابطة وتجريبية، قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط خلال الفصلين الثاني والثالث من السنة الدراسية 2016-2017، حيث تضمن البرنامج 12 جلسة بمعدل جلسة أو جلستين في كل أسبوع، واستغرقت كل جلسة حوالي (120) دقيقة، وبعد الإنتهاء من البرنامج الإرشادي قام الباحث بإجراء القياس البعدي لمقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين التجريبية والضابطة، لمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية للتعلم لدى المجموعة التجريبية.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

إستخدم الباحث من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية المعروفة بإسم SPSS19 بعض الأساليب الإحصائية نذكرها كما يلي:

-النسب المئوية (%).

-إختبار مان ويتني.

-إختبار "ت".

-خلاصة الفصل:

يعتبر جانب الإجراءات المنهجية العمود الفقري للدراسة وذلك لاحتوائه على أهم ركائز الدراسة وتوضيح إجراءاتها كأدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة وكيفية بناءها وتوضيح خصائصها السيكومترية للتأكد من صلاحيتها ثم كيفية تطبيقها، وكذلك توضيح عينة الدراسة وكيفية تكوينها وخصائصها وإجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا من حيث المكان والزمان وتبيان كذلك أبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وبناءا عليه تتم المعالجة الإحصائية للبيانات ثم تحليلها وتفسيرها لإستخلاص النتائج ثم عرضها في الفصل الأخير وهو عرض نتائج الدراسة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة.

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية.

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد:

بعد الدراسة الميدانية وتنفيذ البرنامج الإرشادي بجلساته على أعضاء المجموعة التجريبية وتطبيق القياس القبلي والبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، يأتي دور جمع المعطيات أو البيانات ووضعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشتها وتفسيرها وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات البحث، لنصل أخيرا إلى عرض نتائج الدراسة كما سيأتي في هذا الفصل المسمى بفصل عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية:

تنص الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعة التجريبية ".

ولإختبار صحة هذه الفرضية إستخدم الباحث إختبار "ت" للفروق والنتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم: (24) يبين الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الدافعية للتعلم بإستخدام إختبار"ت". (أنظر ملحق رقم: 15)

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	قيمة sig	حجم الأثر "إيتا"
الضابطة	13	28,08	4,699	24	7,278	0.000	0,975
التجريبية	13	44,08	6,383				

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (24) أن القيمة الاحتمالية "Sig" والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما نلاحظ بأن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والذي بلغ (44,08) أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ (28,08) مما يشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية. ونلاحظ كذلك أن قيمة حجم الأثر مربع إيتا قدرت بـ 0,975 مما يدل على حجم تأثير مرتفع للبرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

بدأت هذه الدراسة بوضع فرضية عامة مفادها أنه للبرنامج الإرشادي فاعلية في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث أدت إلى ظهور فرضية فرعية تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ومن خلال تحليل النتائج التي أظهرتها هذه الفرضية والموضحة في الجدول السابق رقم: (24) تأكد تحقق هذه الفرضية أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال تحليل نتيجة الفرضية تبين لنا وبكل وضوح تأكيد فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، ما يعني أن البرنامج الإرشادي ساهم في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، ويؤكد هذا على مدى إستفادة أعضاء المجموعة

التجريبية من الجلسات الإرشادية التي خُصِّصَتْ لهم وما شملته من أهداف متعددة كأهمية التعلم وبناء الثقة بالنفس وتغيير إتجاهاتهم نحو التعلم وجعلها أكثر إيجابية والتحفيز في حين أن المجموعة الضابطة لم تتحسن دافعيتهم للتعلم ولم يظهر عليهم أي تغيير.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات من بينها دراسة خولة عبد الرحيم غنيمات وعبير راشد عليمات (2011) عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية (الأردن) على عينة متكونة من (28) طالبة مقسمة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (14) طالبة ومجموعة ضابطة (14) طالبة، وأظهرت نتائج تحليل للقياس القبلي والبعدي على مستوى الدافعية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (غنيمات وعليمات، 2011: 513).

كما تتفق أيضا مع دراسة أجراها أبو شقير (2001) حول إختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي وتكونت العينة من (42) طالبة موزعة على مجموعتين تجريبية وضابطة، إستخدم الباحث إختبار الدافع للتحصيل ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0,05) في التحصيل الدراسي بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية (غنيمات وعليمات، 2011: 522).

ويرى الباحث في هذه الدراسة أن هناك عدة عوامل ساهمت في فاعلية البرنامج الإرشادي من أبرزها أن الإرشاد بالشكل الجماعي مقارنة بالشكل الفردي له تأثير كبير على أعضاء المجموعة التجريبية من خلال ما يَفرضه عليهم من تحفيز ورغبة وتقبل واضح وهذا راجع إلى الديناميكية والحركية الإيجابية والتفاعل المستمر بين التلاميذ نتيجة كونهم مجموعة أقران ذوي خصائص مشتركة في العديد من الصعوبات ويأملون في التغير إلى الأحسن والأفضل من

خلال هذه الجلسات الإرشادية مما تساهم في شعورهم بالإنتماء إلى الجماعة. كما تشير غنيمات وعليمات: "حيث تؤكد عدة دراسات فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية للتعلم كون هذا البرنامج يتيح فرصة التفاعل والحوار والتحفيز وتعلم مهارات دراسية جيدة بشكل جماعي للحصول على نتائج جيدة في التحصيل الدراسي" (غنيمات وعليمات، 2011: 522).

وتؤكد هذه النتيجة كذلك دراسات عديدة سابقة في برامج الإرشاد الجماعي منها دراسة الأمين (2002)، ودراسة مرزوق (2002)، ودراسة عثمان (2004)، ودراسة حامد (2004)، دراسة يوسف (2005)، ودراسة أبوزيد (2007)، ودراسة عبد المتعال (2009)، حيث إتفقت كلها على فاعلية برامج الإرشاد الجماعي في علاج المشكلات النفسية والاجتماعية والأسرية والدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (فرح ونورالدين، 2013 :6).

ومن خلال هذه الدراسة نلاحظ كذلك تغير في إتجاهات أعضاء المجموعة التجريبية نحو التعليم والمدرسة إلى الأحسن وهذا واضح من خلال آرائهم أثناء مناقشتهم وتحاورهم خاصة في الجلسات الأخيرة، وهذا ما أثبتته أيضا دراسة ياسين آمنة (2011) حول فاعلية إستخدام برنامج إرشادي جمعي في الوقاية من حدوث التكرار أو إعادة السنة، وبالمقارنة بين أفراد المجموعتين التجريبية التي خضعت للبرنامج والضابطة التي لم تخضع له، أظهرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان للبرنامج الإرشادي أثر فعال في تغيير إتجاهات تلاميذ المجموعة التجريبية نحو المدرسة وجعلها أكثر إيجابية وإقبالا على التعلم والدراسة، في حين أن إتجاهات تلاميذ المجموعة الضابطة لم تتغير، ولم يحدث لها أي تطور (ياسين، 2011: 139).

ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بأن جلسات البرنامج الإرشادي التي خصصت حول أهمية الدراسة والتعلم وبناء الثقة بالنفس والتحفيز وكيفية التخطيط للمستقبل، شكلت عاملا مهما في تحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وتحفيزهم على بذل الجهد لتحقيق النجاح في الدراسة إضافة إلى ثقة التلميذ الناجمة عن شعوره بأنه أصبح محور العملية التعليمية، والتي تُولدُ لديه

رغبة في التعلم والشعور بالمتعة والسعادة في التعلم، كما تُعَد إستخدام النشاطات وتنوع الوسائل في عملية التدريس والفنيات المستخدمة فيه وسيلة مهمة لجعل التلميذ يحب المادة ويرغب في دراستها. كما أشار إليه الجابري (1995) والخطيب (1993) في أن عاملي التشويق والدافعية نحو التعلم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية (الجراح وآخرون: 271).

وكذلك أن إستخدام الحوار والمناقشة والتفاعل الصفي الإيجابي يدفع التلاميذ إلى الإستفسار عن كل ما هو جديد والدخول في مناقشات وإبداء آرائهم حول ما تعلموه مما يشكل لديهم بنية معرفية تساعدهم على الحوار والمناقشة الفعالة مما خلق لديهم نوع من المنافسة والتشويق والإثارة والمتعة مما أدى إلى نوع من التكيف الأكاديميي ساهم في تنمية بعض المهارات الدراسية التي بدورها تساعدهم في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية. وإتفقت هذه الدراسة مع دراسة معالي (1986) التي هدفت إلى بناء برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الدراسية، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسن التكيف الأكاديمي والمهارات الدراسية لعينة من طلبة الجامعة الأردنية، حيث تألفت العينة من (60) طالباً وطالبة من كليات الجامعة المختلفة، وتم إستخدام قائمة مسح عادات الدراسة والإتجاهات نحوها لبراون وهولتزمان وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى التكيف الأكاديمي وتحسين المهارات الدراسية (غنيمات وعليمات، 2011: 525).

كما أن استخدام أسلوب حل الواجبات المنزلية والتغذية الراجعة وبعض الأنشطة الترويحية المبرمجة ضمن حصص البرنامج الإرشادي كانت من العوامل المحفزة على التعلم وخلق نوع من التفاعل الإيجابي وزيادة براعة التلميذ في تلك المهارة وإثارة الحماس والرغبة على التعلم والإعتماد على الذات عند حل المشكلات والقدرة على التحليل وإتخاذ القرار. وإتفقت هذه مع دراسة أماني الناير(2008) التي أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي في زيادة التوافق الانفعالي والدراسي ودافعية الانجاز لدى طلاب المجمعات السكنية (البشير، 1997: 26). كما أجرى بكلي وويلكنسون Buckley and Wilkinson (2001) دراسة بعنوان تحسين

دافعية الطلاب بواسطة زيادة الوعي لدى الطلبة وآبائهم حول التحصيل الدراسي، تكونت العينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الوسط الغربي للولايات المتحدة، شاركوا في برنامج لزيادة الدافعية في مساق الهندسة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وأشارت النتائج إلى أهمية البرنامج ونجاحه فهو بمثابة التدخل العلاجي لهم (غنيمات وعليمات، 2011: 523).

ويرى الباحث أن من أهداف البرنامج الإرشادي هو التركيز على ضرورة تحفيز التلاميذ من خلال التشجيع وإثارة الدافعية لديهم وإستخدام أسلوب التنفيس الإنفعالي مع تقديم النصائح الإرشادية وكذلك عرض بعض النماذج الحية لشخصيات ناجحة وأسلوب النمذجة وتبادل الحوار والنقاش كلها ساهمت في غرس العزيمة والإصرار لديهم وتغيير الأفكار غير العقلانية إلى أفكار عقلانية إيجابية، والإقبال والتفاعل وعدم شعورهم بالملل لوجود فعاليات "كسر الروتين" في كل جلسة حيث أنه وبعد تطبيق جلسة تحفيز الدافعية أبدى الكثير من أعضاء المجموعة إرتياحهم وشعورهم بالتحسن وبالاستفادة الجدية من جلسات البرنامج الإرشادي.

خاتمة:

وفي آخر هذه الدراسة يمكن القول أن النتائج المتوصل إليها تسير مع ما إفترضه الباحث والتنبؤ به وكذلك مع التصور النظري الذي إنطلقت منه هذه الدراسة، وهو ما يؤكد على ضرورة وجود برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ على تنمية دافعيتهم للتعلم، والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي وهذا هو الهدف الأسمى الذي رمى إليه البرنامج الإرشادي المصمم في هذه الدراسة ألا وهو تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وبالتالي يبقى هذا البرنامج أو على الأقل ما يحتويه من أساليب إرشادية وفنيات كمرجع أساسي أو كسند يُعتمد عليه في تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

-إقتراحات:

في ضوء هذه الدراسة والنتائج المتوصل إليها يقدم الباحث مجموعة من الإقتراحات يرى أنها تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تنمية الدافعية للتعلم لدى المتعلمين تتمثل فيما يلي:

1-التعرف المبكر على أي نوع من صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلال المؤشرات الخاصة بذلك وهذا من أجل العمل على الوقاية المبكرة من المشكلة والتقليل من حجم آثارها وانعكاساتها.

2-العمل على ضرورة استفادة المؤسسات التربوية من الأبحاث العلمية في المجال وتطبيق توصياتها والأخذ باقتراحاتها ومن أبرز ذلك تطبيق للبرامج الإرشادية الناجحة.

3-ضرورة إشراك أسر التلاميذ وتوعية أوليائهم بأهمية متابعة أبنائهم دراسيا وتوفير لهم المناخ الأسري الهادئ المناسب لتحفيزهم على التعلم، وإبعادهم عن رفقاء السوء

ومساعدتهم على تحقيق الأهداف التربوية بصفة عامة وتعزيز ذلك وتثمينه وتشجيعه بشتى الأساليب الممكنة.

4-برمجة حصص دورية ومستمرة من قبل مختصين كمستشاري التوجيه المدرسي والمهني بهدف الإرشاد الجماعي للمتعلمين وتحفيزهم وتشجيعهم ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم الدراسية.

5-برمجة حصص تكوينية دورية للمعلمين والطاقم التربوي للمؤسسات التعليمية لتذكيرهم وتشجيعهم على إستخدام وتنويع أساليب التدريس وإطلاعهم على أحدث الوسائل المستخدمة في ذلك الناتجة عن الأبحاث العلمية الحديثة في المجال.

6-برمجة حصص تكوينية دورية للمعلمين والطاقم التربوي للمؤسسات التعليمية بهدف تذكيرهم بأهم وأنجح أساليب المعاملة مع المتعلمين وبطبيعة وخصائص مراحل النمو المختلفة لدى المتعلمين واحتياجات كل مرحلة من الجوانب النفسية والبيولوجية والعقلية والإجتماعية والتربوية.

قائمة المراجع

-قائمة المراجع باللغة العربية:

1-أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (2009)، الإرشاد المدرسي، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2-أبو جادو، صالح محمد علي، (2000)، علم النفس التربوي، ط2، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3-أبو رياش، حسين محمد، وشريف، سليم محمد، والصافي، عبد الحكيم، (2009)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

4-أبو رياش، حسين محمد، وعبد الحق، زهرية، (2007)، علم النفس التربوي: للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5-أبو عباة، صالح بن عبد الله، ونيازي، عبد المجيد بن طاش، (2001)، الإرشاد النفسي والاجتماعي، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.

6-أبو عطية، سهام درويش، (1997)، مبادئ الإرشاد النفسي، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

7-أحمد، مصطفى حسن، (1996)، الإرشاد النفسي لأسر الأفراد غير العاديين، ط1، مصر، القاهرة، عالم الكتب.

8-البشير، وصال، (1997)، فاعلية برنامج إرشاد نفسي في تحسين التوافق النفسي لدى طالبات السكن الخاص بصندوق القومي لرعاية الطلاب بولاية الخرطوم، السودان، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، قسم علم النفس.

9-البيلي، محمد عبد الله، وقاسم، عبد القادر عبد الله، والصمادي، أحمد عبد المجيد، (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

10- الجراح، عبد الناصر، ومحمد، المفلح، وفيصل، الربيع، ومأمون، غوانمه، (2014)، أثر التدريس بإستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة

الصف الثاني الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد 3، الأردن.

11- الخطيب، صالح أحمد، (2003)، الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه، نظرياته، تطبيقاته، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

12- الخواجه، عبد الفتاح محمد سعيد، (2010)، برامج الإرشاد والعلاج الجماعي، ط1، عمان، الأردن، دار البداية ناشرون وموزعون.

13- الداهري، صالح حسن أحمد، (2005)، علم النفس الإرشادي: نظرياته وأساليبه الحديثة، د ط، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

14- الداهري، صالح حسن أحمد، (2011)، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

15- الداهري، صالح حسن أحمد، والكبيسي، وهيب مجيد، (1999)، علم النفس العام، ط1، عمان، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

16- الزغلول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقله، (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، د ط، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- الزيات، فتحي مصطفى، (1996)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

18- الشناوي، محمد محروس، (1996)، العملية الإرشادية، ط1، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

19- الشهري، يزيد محمد حسن، (2010)، بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية الدافعية للعلاج من الإدمان وقياس فاعليته، أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

20- العاسمي، رياض نايل، (2009)، برامج الإرشاد النفسي، ط1، عمان، الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

21- العزة، سعيد حسني، (2010)، الإرشاد الجماعي العلاجي، ط2، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22- العطوي، فريج محمد، (2006)، تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي، رسالة ماجستير منشورة في القياس والتقويم، الأردن، جامعة مؤتة.

23- العناني، حنان عبد الحميد، (2008)، علم النفس التربوي، ط4، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

24- العيسوي، عبد الرحمان، (2004)، معالم علم النفس، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

25- الغريب، رمزية، (1992)، التعلم: دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، د ط، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

26- اللقاني، أحمد حسين، والجواد، عودة أبو سنينة، (1999)، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان، الأردن، المكتبة الوطنية.

27- بركان، محمد أرزقي، (1998)، التسرب: عوامله، نتائجه، طرق علاجه، عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية، علم النفس وقضايا المجتمع الحديث، منشورات جامعة الجزائر، الجزائر.

28- بطرس، بطرس حافظ، (2010)، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

29- بلحاج، فروجة، (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

30- بن يوسف، آمال، (2007)، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير منشورة في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

31- بوسنة، محمود، ولخضر، بغداد، (2011)، التسرب المدرسي في التعلم الإلزامي بالجزائر، حجم المشكلة وطبيعة التحديات، مجلة أفكار وآفاق، العدد: (2) جامعة الجزائر2.

32- توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن، (2002)، أسس علم النفس التربوي، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

33- تيلوين، حبيب، وبوقريرس، فريد، (2007)، الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، وهران، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.

34- جمل الليل، محمد جعفر، (2009)، أساسيات في الإرشاد النفسي، ط1، جدة، المملكة العربية السعودية، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

35- جناد، عبد الوهاب، (2014)، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة وهران، الجزائر.

36- حميد، صفية مبارك مرسي، (2011)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعاقين بصريا من طلاب مرحلة الثانوية المقيمين داخل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة القاهرة.

37- خليفة، عبد اللطيف محمد، (2000)، الدافعية للإنجاز، بدون طبعة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

38- دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم، (2007)، الإرشاد المدرسي، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

39- دوقة، أحمد، ولورسي، عبد القادر، وغربي، مونية، وحديدي، محمد، وأشروف كبير، سليمة، (2009)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.

40- زهران، حامد عبد السلام، (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، مصر، القاهرة، عالم الكتب.

41- زهران، حامد عبد السلام، (2005)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط4، مصر، القاهرة، عالم الكتب.

42- زواري، أحمد خليفة، (2016)، إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لتحسين مفهوم الذات لدى المراهق المعاق بصريا، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي، الجزائر، جامعة الجزائر 2.

43- سري، إجلال محمد، (2000)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، مصر، القاهرة، عالم الكتب.

44- سعفان، محمد أحمد إبراهيم، (2006)، الإرشاد النفسي الجماعي، ط1، مصر، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

45- سعيد، زيان، (2013)، مدخل إلى علم النفس التربوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

46- سعيد، سعاد جبر، (2006)، أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه فلسفة التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان.

47- سلامة، أحمد عبد العزيز، ونجاتي، محمد عثمان، (1988)، الدافعية والانفعال، ط1، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.

48- سليم، مريم، (2003)، علم النفس التعلم، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

49- سمارة، نواف أحمد، والعديلي، عبد السلام موسى، (2008)، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

50- سيسبان، فاطمة، (2017)، فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للرسوب، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي الجزائر، جامعة وهران.

51- صالح، مراد حسن، (2003)، أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع أساسي، رسالة ماجستير، فلسطين، جامعة نابلس.

52- طنوس، فراس جورج إبراهيم، (2007)، أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية-السلوكية في تنمية دافعية التعلم، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، الأردن، جامعة اليرموك.

53- عبود، صلاح عبد الغني، (1991)، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، مصر، كلية التربية، جامعة إسوان.

54- عدس، عبد الرحمان، وتوق، محي الدين، (2005)، المدخل إلى علم النفس، ط6، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

55- عدوان، سامي، (1996)، ظاهرة تسرب الطلبة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل التعليمية منذ عام 1988/1987 وحتى عام 1995/1994، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد (08)، غزة، فلسطين.

56- عسكر، علي، والقنطار، فايز، (2005)، مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

57- غباري، ثائر أحمد، (2008)، الدافعية: النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

58- غنيمات، خولة عبد الرحيم عودة، وعليمات، عبير الراشد، (2012)، حول أثر إستخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى

التحصيل الدراسي والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (20): 23_51، غزة، فلسطين.

59- فرح، علي أحمد فرح، ونورالدين، هويدا عباس أبوزيد، (2013)، فعالية برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في تحسين الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، كلية التكنولوجيا والتنمية البشرية، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

60- قاسم، أنس محمد أحمد، (1999)، علم النفس التعلم، ط1، القاهرة، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

61- قاسم، جميل محمد، (2008)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، غزة، فلسطين، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

62- قطامي، يوسف، (2003)، أسس علم النفس التربوي، ط3، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

63- محمود، إبراهيم وجيه، (2000)، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، د ط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

64- مداحي العربي، (2014)، التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة وهران، الجزائر.

65- مسلم، محمد، (2007)، تمثل المعرفة والتسرب المدرسي، مجلة علوم التربية، العدد: (34)، المغرب، الرباط 107 _ 113.

66- منسي، حسن عمر، (1996)، سيكولوجية التعلم والتعليم "مبادئ ومفاهيم"، بط، عمان، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

67- ياسين، آمنة، (2011)، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، الجزائر، جامعة وهران.

68- ياسين، آمنة، وزروالي، لطيفة، وقادري، حليمة، وصالح، نعيمة، (2015)، أكره المدرسة... ماذا أفعل؟ (دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ)، وهران، الجزائر، منشورات دار الأديب.

-قائمة المراجع الأجنبية:

69- Hart, Janelle Marie, (April 2010), Contextualized Motivation Theory (CMT): Intellectual Passion, Mathematical Need, Social Responsibility, and Personal Agency in Learning Mathematics, Department of Mathematics Education, Brigham young University.

70- Jacques Lecomte, (2005), Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. L'Harmatan, savoirs, Paris.

71- Lieury, Alain, (1997), la motivation à l'école, Edition DUNOD, Paris.

72- Ocde, (2000). Motivation les élèves : L'enjeu de l'apprentissage à vie, Enseignement et Compétence, Services des publications de l'OCDE, Paris, France.

73- Thérèse, B, Carole, V et Geneviève, S, (2006), Motivation pour apprendre à l'école primaire, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

قائمة الملاحق