



جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

اعداد وتطبيق برنامج ارشادي قائم على النظرية العقلانية  
الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي  
لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف

أ. د. برزوان حسيبة

إعداد الطالبة

محمدي كريمة

السنة الجامعية

2021/2020

جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

اعداد وتطبيق برنامج ارشادي قائم على النظرية العقلانية  
الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي  
لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف

أ.د. برزوان حسيبة

إعداد الطالبة

محمدي كريمة

أعضاء لجنة المناقشة

| اللقب والاسم          | الرتبة العلمية        | الجامعة الأصلية                | الصفة |
|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|-------|
| أ.د. زبدي ناصر الدين  | أستاذ التعليم العالي  | جامعة الجزائر 2                | رئيسا |
| أ.د. برزوان حسيبة     | أستاذة التعليم العالي | جامعة الجزائر 2                | مقررا |
| أ.د. خطار زهية        | أستاذة التعليم العالي | جامعة الجزائر 2                | عضوا  |
| د. زندي يمينه         | أستاذة محاضرة أ       | جامعة الجزائر 2                | عضوا  |
| د. كوسة فاطمة الزهراء | أستاذة محاضرة أ       | جامعة التكوين المتواصل بوزريعة | عضوا  |
| د. بوجملين حياة       | أستاذة محاضرة أ       | جامعة تيزي وزو                 | عضوا  |

السنة الجامعية: 2020-2021

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## كلمة شكر

أشكر الله عز وجل على منه وكرمه، إذ وفقني لإتمام هذا البحث الذي أرجو أن يكون عوناً ومرجعاً يعتمد عليه لمن يأتي بعدي

وبعد...

أتقدم بوافر الشكر و التقدير و الامتنان إلى الأستاذة

الفاضلة الدكتورة "برزوان حسيبة" على ما قدمته لي من جهد ورعاية متواصلة، ولم

تبخل عليا بعلمها ووقتها في توجيهي وتشجيعي، وما لمست من حسن خلقها

وتواضعها وحرصها الشديد على إتمام العمل في أحسن صورة، فكانت نعم المشرفة

ونعم المعلمة، زادها الله علماً ورفعة، بارك الله فيها وجازها خير جزاء

كما أتقدم بكل إعزاز و تقدير بأسمى آيات الشكر و العرفان للأستاذ الدكتور "أحمد دوقه" على مساندته

وتعاونيه الدائم منذ بداية هذا البحث الى نهاية انجازه.

كما أتقدم بتوجيه الشكر للأساتذة الأفاضل، أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل وبذلوا

جهوداً لقراءته وإبداء ملاحظاتهم العلمية فيه

كما لا أنسى مديرتي المتوسطتين السيدة فرحات الزهرة وقوري نوال على التسهيلات التي تلقيتها من طرفهم لكم

مني جزيل الشكر

كما أوجه تحية احترام لرفاق الدرب العلمي كل باسمه

كما أشكر تلاميذ المجموعة التجريبية الذين ساعدوني على إنجاز هذا البرنامج

و كلهم اهتمام و تقدير، أقدم شكري لهم مرة أخرى على المساعدة التي لولاها لما

أنجزت هذا البحث في وقته و في مكانه.

إلى كل من قدم النصيح و المساعدة و الاهتمام و الإصغاء من قريب أو من بعيد

أقدم خالص التشكرات.

كريمة محمدي



## إهداء

إلى والدي العزيزين رحمهما الله وأسكنهما الفردوس الأعلى.

إلى سندي ورفيق دربي زوجي العزيز أطل الله في عمره.

إلى أبنائي قرة عيني: سهام، عبد الهادي، أمين.

إلى زوج ابنتي بارك الله له في صحته وزوجته وأولاده.

إلى صغاري فلذة كبدي أبناء ابنتي: نسيبة، اسلام، عماد الدين حفظهم الله.

إلى اخوتي وأخواتي وابنة أختي الغالية خضرة.

وجميع عائلة محمدي من قريب أو من بعيد.

إلى جميع الزملاء وأخص بالذكر غنية، نورة، حياة، راوية.

إلى كل من تذكرهم ذاكرتي ولم تذكرهم مذكرتي.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي و عملي المتواضع مع أسمى عبارات

الحب و الوفاء و الصدق و الاحترام ، شاكرة الله عز وجل الذي مكّني من اتمامه

انه نعم المولى ونعم النصير.

## ملخص الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى بناء وتطبيق برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط فاعتمدنا في بحثنا هذا على تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع القيام بقياس قبلي وقياس بعدي وهو ما يسمى بتصميم المجموعتين الذي يندرج ضمن التصاميم التجريبية الحقيقية True experimental designs.

فكشفت عينة الدراسة من (28) تلميذا وتلميذة للسنة الدراسية (2019-2020) وقد تم اختيارهم من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين تحصلوا على درجات عالية على مقياس الأفكار اللاعقلانية للقلهاتي (2014) ودرجات منخفضة على مقياس الدافعية للإنجاز للمشرفي (2012)، وقد تم تقسيمهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (14) تلميذا وتلميذة ، تراوحت أعمارهم بين (14-16) سنة وطبق على المجموعة التجريبية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي من إعداد وتصميم الباحثة، يتكون البرنامج من ( 13 ) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع وفترة زمنية، تتراوح بين 45 و 60 دقيقة.

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بالإضافة إلى اختبار التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا التحقق من صحة فرضيات البحث .  
توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط درجات الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط درجات الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي
- 5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط نتائج التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي
- 6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) في متوسط نتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.

كما تم صياغة عدد من التوصيات موجهة للمؤسسات التربوية لجلب اهتمامهم بأهمية تفعيل البرامج الارشادية القائمة على تعليم التفكير ، لتطوير العمليات المعرفية لدى تلاميذنا، كما وعلى إثر نتائج الدراسة الحالية تم اقتراح دراسات مستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج إرشادي عقلاني انفعالي، الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي، تلاميذ الرابعة متوسط

## Abstract

The purpose of this research is to design and implement a rational-emotional counseling program in order to increase academic motivation for achievement and thus improve academic achievement of students about to take the middle school certificate examination .A true experimental pre-test and post -test design was used in order to test the effect of the independent variable (the counseling program)on the dependent variables(academic motivation and academic achievement) .

A sample of (28) male and female students was selected from the population of students during the academic year (2019-2020). Only students with high scores on the irrational thoughts scale of al-Qalati (2014) and low scores on the achievement motivation scale of the *al-mochrifi* (2012) were selected. Furthermore two equivalent groups (the experimental and control groups) of (14) male and female students between (14-16) years were randomly selected from the initial sample. The rational and emotional counseling program lasted (13) sessions which were delivered in a once weekly session of 45 to 60 minutes for the subjects of the experimental group.

A set of statistical tools were used in order to test the psychometric properties of the research tools, the equivalence and homogeneity of the experimental and control groups as well as the different research hypotheses.

The main findings of the study showed:

- 1- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the irrational thinking pre-test and post- test mean scores of the experimental group.
- 2- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the irrational thinking post-test mean score of the experimental group and the irrational thinking post-test mean score of the control group.
- 3- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the achievement motivation pre-test and post-test mean scores of the experimental group.
- 4- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the achievement motivation post-test mean score of the experimental group and the achievement motivation post-test mean score of the control group.
- 5- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the academic achievement pre-test and post- test t mean scores for the experimental group
- 6- A statistically significant difference ( $\alpha = 0.01$ ) between the academic achievement post-test mean score of the experimental group and the academic achievement post-test mean score of the control group.

Finally some recommendations were made to educational institutions in order to improve their awareness about the importance of similar counseling programs for teaching students how to learn and thus how to develop their cognitive functions. We also concluded by emphasizing the need for further studies.

**Key words** Rational-emotive counseling program, Achievement motivation, Academic achievement, Middle school students

# الفهرس

| الصفحة                                                  | الفهرس                                                        |    |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----|
| أ                                                       | إهداء                                                         |    |
| ب                                                       | كلمة شكر                                                      |    |
| ت                                                       | ملخص الدراسة                                                  |    |
| ج                                                       | الفهرس                                                        |    |
| ز                                                       | فهرس الجداول                                                  |    |
| ص                                                       | فهرس الأشكال                                                  |    |
| 02                                                      | مقدمة                                                         |    |
| الإطار النظري للدراسة                                   |                                                               |    |
| الفصل الأول: الإطار العام للدراسة                       |                                                               |    |
| 07                                                      | إشكالية                                                       | 01 |
| 16                                                      | فرضيات الدراسة                                                | 02 |
| 16                                                      | أهمية الدراسة                                                 | 03 |
| 17                                                      | أهداف الدراسة                                                 | 04 |
| 17                                                      | تحديد مفاهيم الدراسة                                          | 05 |
| 19                                                      | الدراسات السابقة التي تناولت برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي | 06 |
| الفصل الثاني: الإرشاد النفسي المدرسي والبرامج الإرشادية |                                                               |    |
| أولاً: الارشاد النفسي المدرسي                           |                                                               |    |
| 25                                                      | تمهيد                                                         |    |
| 25                                                      | نبذة تاريخية عن الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي المدرسي        | 01 |
| 28                                                      | تعريف الإرشاد النفسي                                          | 02 |
| 29                                                      | تعريف الإرشاد النفسي المدرسي                                  | 03 |
| 31                                                      | التمييز بين الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي المدرسي            | 04 |
| 31                                                      | مبررات الإرشاد النفسي المدرسي والحاجة إليه                    | 05 |
| 33                                                      | أهداف الإرشاد النفسي المدرسي                                  | 06 |
| 35                                                      | الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة                         | 07 |
| 36                                                      | المشكلات المدرسية وبراامج التدخل في مجال الإرشاد المدرسي      | 08 |
| 39                                                      | المرشد النفسي المدرسي وأهم خصائصه                             | 10 |
| 41                                                      | مهام المرشد النفسي المدرسي                                    | 09 |
| 45                                                      | أساليب الإرشاد النفسي في المجال المدرسي                       | 10 |
| ثانياً: الارشاد الجماعي                                 |                                                               |    |
| 47                                                      | مفهوم وعناصر الإرشاد الجماعي                                  | 11 |
| 48                                                      | الأسس النفسية والاجتماعية للإرشاد الجماعي                     | 12 |

|     |                                                                                                     |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 49  | أهمية الإرشاد الجماعي وأهداف الإرشاد الجماعي                                                        | 13 |
| 52  | مراحل الإرشاد الجماعي                                                                               | 14 |
| 53  | المجموعة الإرشادية ودور المرشد النفسي                                                               | 15 |
| 55  | أساليب الإرشاد الجماعي                                                                              | 16 |
|     | ثالثا: البرنامج الإرشادي                                                                            |    |
| 62  | تعريف البرنامج الإرشادي                                                                             | 01 |
| 63  | الحاجة إلى البرامج الإرشادية المدرسية                                                               | 02 |
| 64  | أهداف البرنامج الإرشادي المدرسي                                                                     | 03 |
| 64  | الخصائص العامة والأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي                                             | 04 |
| 67  | خطوات بناء البرامج الإرشادية                                                                        | 05 |
| 68  | المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها والقوى المؤثرة فيها                                               | 06 |
| 72  | الارشاد العقلاني الانفعالي والبرامج الارشادية                                                       | 07 |
| 74  | الإطار النظري للبرنامج الإرشادي                                                                     | 08 |
| 80  | خلاصة الفصل                                                                                         | 09 |
|     | الفصل الثالث: النظرية العقلانية الانفعالية                                                          |    |
| 83  | تمهيد                                                                                               |    |
| 83  | نبذة تاريخية حول النظرية العقلانية الانفعالية                                                       | 01 |
| 84  | العوامل التي ساعدت على ظهور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي                                         | 02 |
| 85  | مسلّمات ومفاهيم النظرية العقلانية الانفعالية                                                        | 03 |
| 87  | نموذج (ABCDEF) في النظرية العقلانية الانفعالية                                                      | 04 |
| 89  | مفهوم وأنواع الأفكار العقلانية واللاعقلانية                                                         | 05 |
| 92  | سمات الأفكار العقلانية واللاعقلانية                                                                 | 06 |
| 96  | اعراض الأفكار اللاعقلانية                                                                           | 07 |
| 100 | الأفكار العقلانية كبديل للأفكار اللاعقلانية                                                         | 08 |
| 102 | مصادر وأسباب الأفكار اللاعقلانية                                                                    | 09 |
| 105 | الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وأهم أهدافه                                                      | 10 |
| 108 | عملية الإرشاد في نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي                                                   | 11 |
| 111 | صفات و دور المرشد النفسي في الارشاد العقلاني الانفعالي                                              | 12 |
| 112 | فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي                                                                    | 13 |
| 119 | دراسات التي تناولت برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي و الأفكار اللاعقلانية في علاقتها ببعض المتغيرات | 14 |
| 124 | خلاصة الفصل                                                                                         | 15 |

| الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي |                                                                       |    |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 126                                             | تمهيد                                                                 |    |
| 126                                             | نشأة مفهوم الدافعية للإنجاز                                           | 01 |
| 129                                             | مفهوم الدافعية للإنجاز محدداتها ومكوناتها وخصائص ذوي الدافعية للإنجاز | 02 |
| 140                                             | أنواع ووظائف الدافعية للإنجاز                                         | 03 |
| 142                                             | العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز                                   | 04 |
| 144                                             | الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز                                | 05 |
| 146                                             | قياس الدافعية للإنجاز                                                 | 06 |
| 148                                             | استثارة الدافعية للإنجاز وبرامج تنميتها                               | 07 |
| 151                                             | - مفهوم ومبادئ وأهداف التحصيل الدراسي                                 | 08 |
| 155                                             | مقاييس التحصيل الدراسي                                                | 09 |
| 163                                             | العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي                                    | 10 |
| 171                                             | الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز في علاقتها بالتحصيل الدراسي     | 11 |
| 174                                             | خلاصة الفصل                                                           | 12 |
| الاطار التطبيقي للدراسة                         |                                                                       |    |
| الفصل الخامس : منهجية الدراسة وإجراءاتها        |                                                                       |    |
| 177                                             | تمهيد                                                                 |    |
| 177                                             | أولاً: الدراسة الاستطلاعية                                            | 01 |
| 177                                             | أهداف الدراسة الاستطلاعية                                             | 02 |
| 177                                             | الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية                         | 03 |
| 177                                             | مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية                                       | 04 |
| 178                                             | ثانياً: الدراسة الأساسية                                              | 05 |
| 178                                             | خطوات إجراء الدراسة الأساسية                                          | 06 |
| 179                                             | منهج البحث وتصميمه                                                    | 07 |
| 180                                             | تصميم البحث التجريبي                                                  | 08 |
| 181                                             | مجتمع وعينة الدراسة الأساسية                                          | 09 |
| 183                                             | عينة الدراسة الأساسية ( التجريبية ) ومواصفاتها                        | 10 |
| 184                                             | المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية                   | 11 |
| 187                                             | أدوات الدراسة الأساسية                                                | 12 |
| 188                                             | الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة الأساسية                            | 13 |
| 195                                             | البرنامج الإرشادي                                                     | 14 |
| 195                                             | أهداف البرنامج                                                        | 15 |
| 196                                             | مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي                                    | 16 |

|                                           |                                                 |    |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|----|
| 196                                       | الحدود الإجرائية للبرنامج                       | 17 |
| 196                                       | الأسلوب الإرشادي المتبع في تنفيذ البرنامج       | 18 |
| 196                                       | الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي | 19 |
| 197                                       | مراحل تطبيق البرنامج                            | 20 |
| 198                                       | فنيات البرنامج الإرشادي                         | 21 |
| 202                                       | صدق محتوى البرنامج                              | 22 |
| 203                                       | الدليل الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية           | 23 |
| 216                                       | محتوى جلسات البرنامج الإرشادي                   | 24 |
| 233                                       | الأساليب الإحصائية المتبعة في البحث             | 25 |
| 234                                       | خلاصة الفصل                                     |    |
| الفصل السادس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج |                                                 |    |
| 236                                       | تمهيد                                           |    |
| 237                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى         | 01 |
| 241                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية        | 02 |
| 245                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة        | 03 |
| 248                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة        | 04 |
| 252                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة        | 05 |
| 255                                       | عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة        | 06 |
| 261                                       | خاتمة واقتراحات                                 |    |
| 266                                       | قائمة المراجع                                   | 07 |
| 280                                       | الملاحق                                         | 08 |



| الصفحة | عنوان الجدول                                                                                                         | رقم<br>الجدول |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 88     | نموذج ((A.B.C))                                                                                                      | 01            |
| 99     | الأفكار اللاعقلانية الخاطئة حسب "ألبرت إليس                                                                          | 02            |
| 139    | خصائص الأفراد المنجزين وفق نظرية Atkinson                                                                            | 03            |
| 178    | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمتوسطات                                                            | 04            |
| 182    | توزيع مجتمع الدراسة حسب المتوسطتين                                                                                   | 05            |
| 183    | توزيع عينة الدراسة                                                                                                   | 06            |
| 184    | التكافؤ و المجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الجنس                                               | 07            |
| 185    | التكافؤ و المجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل السن                                                | 08            |
| 186    | اختبار لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبليمن ناحية الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز | 09            |
| 187    | اختبار لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي من ناحية التحصيل الدراسي                      | 10            |
| 188    | جدول العبارات السلبية والايجابية لمقياس الأفكار اللاعقلانية                                                          | 11            |
| 188    | قيم معاملات الارتباط بين البند و الدرجة الكلية للبند الأول (الأفكار الايجابية)                                       | 12            |
| 189    | قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الثاني(الأفكار السلبية)                                          | 13            |
| 189    | ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها و مع الدرجة الكلية له                                                                | 14            |
| 190    | قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الأفكار اللاعقلانية                                                            | 15            |
| 191    | توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي و الفقرات السالبة                                                         | 16            |
| 192    | قيم معاملات الارتباط بين البند و الدرجة الكلية للبند الأول الطموح الأكاديمي                                          | 17            |
| 192    | قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الثاني(التوجه نحو الهدف)                                         | 18            |
| 192    | قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الثالث (للتوجه للتحصيل)                                          | 19            |
| 193    | قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الرابع (الدافع المعرفي)                                          | 20            |
| 193    | ارتباطات أبعاد المقياس فيما بينها و مع الدرجة الكلية                                                                 | 21            |
| 194    | قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز                                                               | 22            |
| 194    | قيمة معامل ثبات مقياس الدافعية عن طريق التجزئة النصفية                                                               | 23            |
| 203    | الدليل الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية                                                                                | 24            |
| 236    | تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات البحث                                                                                | 25            |
| 237    | اختبار ( T. Test )لدلالة الفرق في الأفكار اللاعقلانية تبعا للقياس (قبلي/ بعدي).                                      | 26            |
| 241    | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية           | 27            |
| 242    | قياس حجم الأثر للبرنامج على درجات الأفكار اللاعقلانية                                                                | 28            |
| 245    | اختبار ( T. Test )لدلالة الفرق في الدافعية للإنجاز تبعا للقياس (قبلي/ بعدي)                                          | 29            |

|     |                                                                                                         |    |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 248 | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس الدافعية للإنجاز | 30 |
| 249 | قياس حجم الأثر للبرنامج على درجات الدافعية للإنجاز                                                      | 31 |
| 252 | اختبار ( T. Test ) لدلالة الفرق في التحصيل الدراسي تبعاً للقياس (قبلي/ بعدي)                            | 32 |
| 255 | نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي نتائج مجموعتي البحث التحصيلية                  | 33 |
| 256 | قياس حجم الأثر للبرنامج على نتائج التحصيل الدراسي                                                       | 34 |

| فهرس الأشكال |                                                                    |           |
|--------------|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| الصفحة       | عنوان الشكل                                                        | رقم الشكل |
| 97           | أعراض الأفكار اللاعقلانية                                          | 01        |
| 109          | خطوات الإرشاد النفسي                                               | 02        |
| 110          | مراحل العلاج و الإرشاد العقلاني النفسي                             | 03        |
| 130          | محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين عند "Tardif"                   | 04        |
| 131          | محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين عند "Viau"                     | 05        |
| 132          | محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق منظور "أندي"             | 06        |
| 133          | محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق تصور "Pintrich"          | 07        |
| 134          | محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين وفق منظور Ames " تكوين الهدف " | 08        |

# مقدمة

يعد ميدان التربية والتعليم من أبرز الميادين التي توليها الدولة أهمية كبرى باعتباره معيار قوة أو ضعف تلك الدولة، فمن خلاله يمكن أن تزدهر وتتقدم أو تتخلف وتتأخر، وعليه فهي تسعى جاهدة لإصلاح النظام التربوي والتغلب على العراقيل أو الصعوبات التي تقف في وجه تنمية هذا القطاع الحيوي.

حيث تسعى المؤسسات التربوية إلى تلبية حاجات التلاميذ ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في البيئة المدرسية وذلك من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي. ولعل من أهم هذه المشكلات تدني دافعتهم للإنجاز، فالدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وتحقيق ذاته، وذلك من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم بجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عال وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، وبالتالي تحقيق مستوى عالي في تحصيلهم الدراسي، الذي يعد أيضا محصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية . كما، قد يصاب التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية كامتحان شهادة التعليم المتوسط بصفة خاصة بتدني دافعتهم للإنجاز ، بحكم أن هذه الفترة تصادف مرحلة المراهقة التي تمتاز بتغيرات جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية سريعة التي تؤثر على سلوك المراهق وعلى دافعيته للإنجاز ومن ثم تحصيله الدراسي. وعليه دعت الحاجة للإرشاد النفسي الذي يعتبر جزء لا يتجزأ من أهداف العملية التربوية، فهو أحد الوسائل لتحقيق تعلم ناجح وتوفير الصحة النفسية للتلاميذ، ويعد هذا الأخير من الدعائم الأساسية للأى نظام تربوي كونه خدمة نفسية وتربوية فردية وجماعية يهدف للمحافظة على كيان التلميذ المراهق وجعله سليماً، نامياً وقوياً، فهو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه، بالتعرف على جوانب شخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بموضوعية. وعملية الإرشاد النفسي في صميمها عملية تعليمية تقوم على العديد من النظريات الإرشادية بحيث يمكن الاعتماد عند تقديم الخدمات الإرشادية من خلال البرنامج الإرشادية على نظرية واحدة من هذه النظريات، كما يمكن أيضا الاعتماد على أكثر من نظرية ، فكل نظرية أساليب إرشادية مختلفة عن النظريات الأخرى .وبما أن النظرية العقلانية تركز على الجانب الانفعالي باعتباره مفتاح الشفاء والتغير في السلوك وحسب ألبرت أليس إن انفعالات الفرد العاطفية مرتبطة عضويا بأفكاره ومعتقداته.

ارتأينا في دراستنا هذه تبني النظرية العقلانية الانفعالية لإعداد وتطبيق برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للإنجاز لتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة مرحلة التعليم المتوسط. فخصصنا في هذه الدراسة جانبين أساسيين هما:

الجانب النظري حيث يتضمن خمسة فصول وهي كالآتي:

**الفصل الأول:** الإطار العام للدراسة ويشمل إشكالية الدراسة والتي تحتوي على فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة.

**الفصل الثاني :** والمعنون ب الارشاد النفسي المدرسي والبرامج الارشادية قسم هذا الفصل الى ثلاثة أقسام، خصص القسم الأول منه للإرشاد النفسي المدرسي، وذلك من خلال التطرق لنبذة تاريخية عن الإرشاد النفسي و الإرشاد النفسي المدرسي، تعريف الارشاد النفسي والارشاد النفسي المدرسي، التمييز بين الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي المدرسي، مبررات الإرشاد النفسي المدرسي والحاجة إليه، أهداف الإرشاد النفسي المدرسي، الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة، المشكلات المدرسية وبرامج التدخل في مجال الإرشاد المدرسي، المرشد النفسي المدرسي وأهم خصائصه، مهام المرشد النفسي المدرسي، أساليب الإرشاد النفسي في المجال المدرسي.

في حين أن القسم الثاني من الفصل الثاني، خصص للإرشاد الجماعي من خلال التعرض لمفهوم وعناصر الارشاد الجماعي، أسس النفسية والاجتماعية للإرشاد الجماعي، أهمية وأهداف الارشاد الجماعي، مراحل الارشاد الجماعي، المجموعة الارشادية و دور المرشد النفسي، فنيات الارشاد الجماعي، مزايا استخدام الإرشاد الجماعي.

أما القسم الثالث من الفصل الثاني، خصص للبرنامج الارشادي فتطرقنا الى تعريف البرنامج الإرشادي والحاجة الى البرامج الارشادية المدرسية، أهداف البرنامج الإرشادي المدرسي، الخصائص العامة والأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي، خطوات بناء البرامج الإرشادية، المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها والقوى المؤثرة فيها ،الارشاد العقلاني الانفعالي والبرامج الارشادية، الإطار النظري للبرنامج الإرشادي.

**الفصل الثالث:** والمعنون بعنوان النظرية العقلانية الانفعالية، استهلينا الفصل بتمهيد ثم نبذة تاريخية حول النظرية العقلانية الانفعالية، العوامل التي ساعدت على ظهور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي مسلمات ومفاهيم النظرية العقلانية الانفعالية، نموذج (ABCDEF) في النظرية العقلانية الانفعالية مفهوم وأنواع الأفكار العقلانية واللاعقلانية، سمات الأفكار العقلانية واللاعقلانية، اعراض الأفكار اللاعقلانية، الأفكار العقلانية كبداية للأفكار اللاعقلانية، مصادر وأسباب الأفكار اللاعقلانية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وأهم أهدافه ، عملية الإرشاد في نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي، صفات و دور المرشد النفسي في الارشاد العقلاني الانفعالي، فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي أخيرا تطرقنا الى الدراسات التي تناولت برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي و الأفكار اللاعقلانية في علاقتها ببعض المتغيرات .

**الفصل الرابع:** قسم هذا الفصل الى قسمين خصص القسم الأول للدافعية للإنجاز، تم التطرق فيه لنشأة مفهوم الدافعية للإنجاز، أهم التعاريف دافعية الإنجاز، محدداتها ومكوناتها وخصائص ذوي الدافعية للإنجاز، أنواع ووظائف الدافعية للإنجاز، العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز، قياس الدافعية للإنجاز، استثارة الدافعية للإنجاز وبرامج تنميتها، أما القسم الثاني خصص للتحصيل الدراسي، مفهوم و مبادئ وأهداف التحصيل الدراسي، مقاييس التحصيل الدراسي العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز في علاقتها بالتحصيل الدراسي.

الجانب التطبيقي متضمنا فصلين:

**الفصل الخامس:** وتناولنا فيه الاجراءات المنهجية للدراسة، فقسم الى ثلاثة اقسام: القسم الاول تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية ، أهدافها، الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية، أما القسم الثاني تناولنا فيه الدراسة الأساسية من حيث منهج البحث وتصميمه مجتمع وعينة الدراسة الأساسية، عينة الدراسة ( التجريبية) ومواصفاتها المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكو مترية. كما تطرقنا في القسم الثالث للبرنامج الإرشادي المعتمد في الدراسة ، فتناولنا فيه أهداف البرنامج مصادر بناءه الحدود الاجرائية للبرنامج، الاسلوب الارشادي المتبع في البرنامج، الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الارشادي مراحل تطبيقه وأهم فنياته، كما تناولنا صدق محتوى البرنامج و الأساليب الاحصائية المتبعة في البحث وفي آخر الفصل عرضنا الدليل الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية ومحتوى الجلسات الإرشادية بالتفصيل.

**الفصل السادس :** ويتضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة فاستهلينا الفصل ب اعتدالية توزيع البيانات ، ثم عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى، عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية، عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة، عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ،عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

وفي آخر الدراسة تم عرض قائمة لكل المراجع المعتمدة في الدراسة، أتبع ب مختلف الملاحق المتضمنة لكل الوسائل والمعطيات المتوصل اليها، والتي استغلت في عملنا الميداني.

# الإطار النظري للدراسة

# الفصل الأول: الإطار العام للدراصة



## 1. الإشكالية

تسعى المنظومة التربوية دوماً لمسايرة التطورات الراهنة في جميع المجالات، وباعتبار أن التلميذ هو حاضر الأمة ومستقبلها ومحور العملية التعليمية التعلمية، فهي تسعى إلى إيصاله إلى مستوى مقبول من النمو في جوانب شخصيته، وحرصاً باستمرار على تطويره وإعداده لمواجهة متغيرات العالم وتأهيله للمستقبل، كما أكد Bloom (1976) في كتابه *Human characteristics and school learning* على ضرورة الاهتمام بالعوامل الوجدانية والانفعالية للمتعلم، لأن أداء المتعلم وطريقة تفاعله مع الموقف التعليمي يختلف باختلاف إدراكه للعوامل النفسية المصاحبة له، ويرى بلوم أن العوامل الوجدانية والانفعالية مطلباً رئيساً للتعلم وبدونها قد تصعب عملية التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة (Bloom, 1976, pp.173-181).

لهذا تسعى المنظومة التربوية لتوفير مناخ من الحرية والأمن النفسي للمتعلم وجميع متطلبات نجاحه الدراسي. فالنجاح الدراسي حسب Baby (2002) يكون في البداية عبر حصول المتعلم على نقاط في كل مادة للمرور إلى مستوى أعلى، وينتهي في نهاية المرحلة بالحصول على شهادة نهاية الدراسة. فكلما عرف التلميذ فشلاً في بداية الطريق كلما كبرت لديه فكرة ترك المدرسة، وبالتالي عدم نجاحه. فالنجاح هو حصيلة الإدراكات التي تشكلت لدى المتعلم عبر مراحل حياته (Baby, A, 2002).

ومن هذا المنطلق وحسب بن عائشة (2015) النجاح الدراسي " هو قدرة المتعلم على إشباع حاجاته المعرفية والانفعالية ودافعيته في النجاح، بهدف رفع مستوى تحصيله الدراسي " (بن عائشة، سمية، 2015، ص ص 82-83). و يعد هذا الأخير جزءاً من النجاح الدراسي العام، حيث يعرف على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح الدراسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (نفس المرجع السابق، 2015).

وحسب dictionary of psychology (1975) "التحصيل الدراسي هو مستوى معين من الاداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من طرف المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة" (Chaplin, 5, 1975, p.1975).

وحسب بلعيد (2019)، التحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيه عدة عوامل ذات المصادر المختلفة منها المتعلقة بالعوامل الموضوعية، كالجانب الأسري المتمثل في الوضع الاقتصادي والاجتماعي والخلفية

الثقافية للوالدين ، أما العامل المدرسي، يشمل المناهج التعليمية وخصائص المعلم و طرق التدريس السائدة وأساليب التقويم المعتمدة في الامتحانات بالإضافة إلى المناخ المدرسي العام. أما العوامل الذاتية المتعلقة بالمتعلم، تتمثل في نسبة ذكائه وقدراته ودافعيته للإنجاز ومعتقداته المعرفية والقيم السائدة لديه(بلعيد، أحمد، 2019، ص.112-117). وهذا ما أشار اليه نوفل(2011) بأن معتقدات وقيم المتعلم لها دورا حيويا في تفعيل الأداء الدراسي، فهي تشعره بأهمية النشاط الذي يقوم به وتجعله قادرا على الالتزام بتحقيق أهدافه التي سطرها من أجل النجاح. فالمعتقدات المعرفية و نمط الأفكار التي يتبناها المتعلم والقيم الايجابية من قبيل حب العلم والشهادة العلمية والرغبة الملحة في بذل الجهد والتضحية تساهم في تقوية دافعية المتعلم وتحفزه على رؤية نجاحه في اقرب وقت ممكن (نوفل، سليم محمد سليم ، 2011، ص.65). فحسب Albert, Ellis (1958) الشخصية هي منظومة من المعتقدات المعرفية تتعلق بكيفية ادراك المتعلم للمعرفة وعملية تحصيلها، فسلوك الفرد يتحدد من خلال تفكيره، واعتقاداته، وأهدافه وتوقعاته وقيمه والصعوبات التي قد يعاني منها المتعلم هي نتيجة تفكيره اللامنطقي وتشوه إدراكه، فالتفكير والإدراك والبناءات المعرفية وحديث المتعلم الداخلي مع نفسه، تلعب دورا في عملية التعلم. فالمتعلم الذي يرسب مثلا في الامتحان ، يصاب بالقلق والتوتر، فالسلوك الناتج ليس بسبب فشله في الامتحان، بل بسبب تفكيره وطريقة ادراكه للفشل( Ellis,A, 1958,P. 35-49).

وفي نفس السياق يرى القلهاتي (2014) ان المعتقدات المعرفية هي التي تحدد الطريقة التي نفسر بها المواقف، فالحوادث التي نتعرض لها ليست السبب في شعورنا بالحزن أو الغضب أو الفرح، ولكن طريقتنا في تفسير الحادث هي السبب في مشاعرنا. أي أن السبب وراء الانفعال والسلوك هو أفكار الفرد واعتقاداته حول الأحداث، فحسب اليس هناك تشابكا بين العاطفة والعقل أو بين التفكير والمشاعر ويعبر عن فكرته بقوله: "عندما ينفعلون فانهم أيضا يفكرون ويتصرفون وعندما يتصرفون فانهم يفكرون وينفعلون، وعندما يفكرون فانهم أيضا ينفعلون ويتصرفون"، فأى فكرة يتبناها الفرد يكون لها تأثير على انفعاله بالإيجاب أو السلب" (القلهاتي، أحمد بن سالم بن خميس ، 2014، ص.4). وهذا ما أثبتته نتائج دراسة كل من نور محمد ياسين ورعد الشاوي (2015) بعنوان درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاستجابة الانفعالية لدى طلبة جامعة ودراسة خلافي، دليلة (2016) بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة محمد بودريالة ، دليلة بوضياف(2017) بعنوان الافكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية، والتي أسفرت نتائج دراستهم وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأفكار اللاعقلانية والاستجابة الانفعالية لدى الطلبة.

كما يرى Albert Ellis (1973) بأن المعتقدات قد تكون عقلانية تؤدي إلى انفعالات معتدلة الشدة وتعتبر صحية ويكون الفرد فعالاً وسعيداً ونشطاً ، أو غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف، وعدم الشعور بالرضا والسعادة، وللأسف الشديد الفرد لديه نزعة قوية ليفكر بطريقة لا عقلانية و ملتوية وخاطئة (Ellis,A, 1973, p. 88).

ومن هذا المنطلق وحسب Ellis (1977) "الأفكار اللاعقلانية هي تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير منطقية، التي تتميز بعدم موضوعيتها، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة وعلى مزيج من الظن، والتنبؤ، والمبالغة، والتهويل، بدرجة لا تتفق والامكانات الفعلية للفرد" (Ellis,A, 1977,p.20) ومن جهة أخرى يعرفها جرادات (2006) بأنها " تلك المعتقدات والأفكار الغير واقعية وغير منطقية والخاطئة والتي تعيق تحقيق الشخص لأهدافه، ويصاحب هذه المعتقدات نتائج (سلوكية وانفعالية سلبية وغير سوية)" (نقلا عن نور محمد ياسين ورعد الشاوي، 2015، ص.324).

لقد حدد إليس (1977) في كتابه العقل والانفعال في العلاج النفسي، إحدى عشرة فكرة لاعقلانية واعتبرها هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية. ومن بين هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، كأن يقول الفرد من الضروري أن ينال الفرد الحب والقبول من جميع أفراد مجتمعه، يجب أن يكون فعالاً ومنجزاً حتى تكون له قيمة، بعض الناس سيئون وأشرار يجب أن يلاموا ويعاقبوا، تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها (نور محمد ياسين، رعد الشاوي، ص. 320).

ويشير Ellis (1985) أن التفكير اللاعقلاني، ينشأ في مرحلة الطفولة المبكرة عن طريق التعلم المبكر، خلال التنشئة الاجتماعية (Ellis, A, 1985,p.20). ومن جهة أخرى يرى الشربيني (2005) "بأن الأفكار اللاعقلانية ، تقع في حدود مسؤولية كل من الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية والدينية التي تشكل بنائه النفسي تبعاً لما تبثه من أفكار وقيم تساهم في تكوين النسق الفكري لديه (الشربيني، زكرياء، 2005، ص.159). كما تشير شحاته سماح (2006) "أن هناك العديد من المصادر التي يستمد منها المتعلم أفكاره سواء العقلانية أو اللاعقلانية منها الأسرة والمدرسة ورفاق المدرسة والعمل والجيران ووسائل الإعلام " (شحاته ، سماح ، 2006، ص.110). وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من رحمانى جمال (2019) بعنوان المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ودراسة بوتفوشات حميدة (2018) بعنوان مصادر الافكار اللاعقلانية و

أزمة الهوية لدى المراهقين الجانحين، فأسفرت نتائجها بان مصدر الأفكار اللاعقلانية يعود للأسرة جماعة الرفاق والوسائل الاعلامية.

فيما ترى البنوي (2005) أن التفكير اللاعقلاني يؤثر في إدراك الفرد نحو ذاته و نحو الآخرين فينعكس على مستوى انجازه وتحصيله (البنوي، منى أبراهيم، 2005)، ومن جهة أخرى يشير رحالي (2015)، "بأن التفكير اللاعقلاني، قد يعرقل أداء الفرد عن عمله بعكس التفكير العقلاني الذي يدفع الفرد للإنجاز في عمله" (رحالي، حمزة، 2015، ص.45).

ومن هذا المنطلق و حسب Murray(1938)"الدافعية للإنجاز هي الرغبة في إنجاز شيء ما صعب ومعالجة المعلومات وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز (نقلا عن خليفة، محمد عبد الطيف، 2000، ص.111)

كما يرى McClelland (1953) في كتابه دافع الإنجاز، بأن "الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز (Maclelland,D,C, 1953, P.342)

في حين حسب الطيب و رشوان (2006) الدافعية للإنجاز "هي دوافع مركبة-عقلية ومزاجية وانفعالية- تساعد الفرد للوصول إلى أعلى مستويات الأداء"(الطيب، عصام علي ، رشوان، ربيع، 2006، ص.200-201). كما يشير عبد الواحد(2011) بأن الدافع للإنجاز « هدفا ذاتيا ينشط ويوجه السلوك ويعد أحد مكونات النجاح المدرسي » (عبد الواحد، يوسف سليمان، 2011، ص. 313)، و هذا ما ذهب إليه أيضا ماكيلاند (1953) الذي يرى أن الدافعية للإنجاز تساهم في رفع مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات والأنشطة ومنها المجال التعليمي (نقلا عن خليفة، محمد عبد اللطيف، 2000، ص.114).

كما يرى سبيكة يوسف الخلفي (2001) أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم ، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب في رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي العمل بنجاح. فحسب الخلفي، التلاميذ ذوي دافعية الانجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة ، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الدافعية، حيث يزيدهم الفشل إصرارا أو مثابرة على النجاح في حين ينسحب منخفضو الإنجاز من الموقف لأنهم لا يتقنون في قدراته (سبيكة يوسف الخلفي، محمد عبد الله 2001

ص.91). وهذا ما أكد عنه بني يونس (2009) بأن التحصيل الدراسي يعتمد على دافعية المتعلم التي تتأثر بدورها بمتغيرات عديدة على المستوى النفسي والاجتماعي(بني يونس، محمد محمود ، 2009، ص.101)

وفي نفس السياق ترى عدلي نجاة (2003) "بأن دافعية الانجاز من العوامل النفسية المفسرة لاختلاف التلاميذ في التحصيل الدراسي"(عدلي، نجاة توفيق ، 2003، ص. 860) وهذا ما أثبتته نتائج دراسات كدراسة العلوان والعطيات(2010) بعنوان العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة ودراسة صرداوي (2011) بعنوان دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و دراسة السيارى والمعيقل (2018) بعنوان علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل العلمي، والتي أسفرت نتائج دراستهم، بأن مستوى التحصيل الدراسي المتعلمين يختلف باختلاف مستوى دافعتهم للإنجاز.

لقد حدد Osoble (1969) مكونات الدافعية للإنجاز في ثلاث معطيات و هي، الحافز المعرفي و يعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجته من الفهم و حل المشكلات والخبرة، تكريس الذات بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة و المكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، وأخيرا دافع الانتماء ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف و التقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي . و بالتالي فإن الدافعية للإنجاز، تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث إذا حدث اختلاف في درجات التفاعل بين هذه المكونات أدى ذلك إلى اختلاف الدافعية بين الأفراد (نقلا عن بني يونس، محمد محمود ، 2009).

وحسب، الحامد(2003) الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي يتوقف عليها النجاح والفشل في أداء ما يوكل للتلميذ من مهام تعليمية، حيث يجمع علماء التربية على أنّ جوهر أي صعوبة أكاديمية ربما يكمن في دافعية المتعلم للتعلم وإنجاز المهام الموكلة إليه(الحامد، محمد بن معجب ، 2003، ص ص.16-18).

كما يرجع علماء النفس المعرفيين ارتفاع أو تدني الدافعية الى أفكار ومعتقدات الفرد، كمعتقدات الكفاءة الذاتية وتوقعات النجاح والفشل (الادراك السببي التحصيلي للنجاح والفشل) والمعتقدات المعرفية ( ادراك المتعلم لطبيعة المعرفة وعملية تحصيلها)، فسلوك المتعلم يتحدد من خلال تفكيره، واعتقاداته ، وتوقعاته (رحالي، حمزة، 2015، ص.45). هذا ما أثبتته نتائج دراسة كل من الغامدي(2009) بعنوان علاقة التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني بمفهوم الذات والدافعية للإنجاز ودراسة القلهاتي(2014) بعنوان

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافع الانجاز الأكاديمي ودراسة الأحمد أمل (2017) بعنوان العلاقة بين دافعية الانجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة والتي أسفرت نتائج دراستهم على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، بمعنى يعود تدني وارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز الى نوع الأفكار الذي يتبناها المتعلم.

وحسب نظرية (Deci 1980) أن إثارة دافعية المتعلمين تجعل عملية تعلمهم و تفاعلهم المدرسي والصفي أكثر فاعلية وإيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم الصفية (نقلا عن العلوان ،أحمد فلاح ، العطيات، خالد عبد الرحمن ، 2010، ص.685). كما يرى ماكيلاند أن دافع الإنجاز دافع مكتسب و يمكن تنميته تجريبيا من خلال برامج تربوية تعليمية و هذا ما أسفرت عنه نتائج عدة برامج ارشادية، تناولت تنمية الدافعية للإنجاز منها، دراسة المقيمية (2014) بعنوان فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية ودراسة رجب (2009) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية النجاز وأثره على التحصيل والتوافق الدارسين لدى عينة من طلاب الصف الأول الاعدادي، ودراسة البريدي (2011) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية النجاز لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوى ودراسة سيسبان (2016) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي و التي أظهرت نتائج هذ الدراسات، انه يوجد فروق في الدافعية للإنجاز في الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى للبرنامج الارشادي.

فحسب Zang (2001) الدافعية للإنجاز متغير وسيط بين عملية التفكير ونتيجة السلوك، وسلامة التفكير تؤدي إلى سلامة التوقع مما يرفع دافعية الانجاز بصورة عالية للوصول إلى فرد يحقق رغباته وحاجياته متمتعاً بصحة نفسية جيدة، هذا ما أسفرت عنه نتائج دراستها بعنوان علاقة الدافعية للإنجاز بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير الفوضوي والدافعية للإنجاز (Zing, L, 2001, p.230).

فمن هنا تظهر أهمية البرامج الارشادية القائمة على تعليم التفكير ومن أهمها برامج العمليات المعرفية، التي تركز على العمليات والمهارات المعرفية للتفكير، حيث تهدف إلى تطوير العمليات المعرفية كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير المنطقي، ومن أبرز نظريات الإرشاد

النفسي التي اهتمت بتوظيف الجانب المعرفي العقلي وحاولت ادخال المنطق في عملية الإرشاد النفسي. نجد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

فالإرشاد العقلاني الانفعالي حسب الخواجا (2009) هو احد الأساليب الإرشادية التي قدمها Alberte (1955)، Ellis، تهدف إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية و اللامنطقية في سلوك المسترشد وتعديلها إلى أفكار ومعتقدات عقلية منطقية سليمة، وتبني المسترشد فلسفة جديدة في الحياة(الخواجا عبد الفتاح محمد، 2009، ص.277). في حين يرى المشابقة(2008) بأنه " أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية ، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعد على التوافق مع المجتمع"(المشابقة محمد، 2008، ص.143).

وتهدف العملية الإرشادية وفق هذه النظرية إلى الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة والغير منطقية لدى المسترشد، التي هي المصدر الأساسي لاضطراباته الانفعالية ومهاجمتها ومساعدته على التغلب عليها، واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وهذا من خلال مناقشة وتحليل وتقنيده أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى المسترشد. و هذا ما أكدته نتائج عدة دراسات تناولت برامج ارشادية تبنت فيها النظرية العقلانية لا لبرت ليس ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة كل من داوود(2001) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى الطالبات الصف العاشر ، دراسة دردير (2010) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة ودراسة العبيداني(2015) بعنوان فاعلية برنامج ارشادي جمعي قائم على العلاج الانفعالي العقلاني لخفض الأفكار اللاعقلانية عند المعلمات العمانيات، ودراسة الأسود (2019) بعنوان برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لرفع مستوى تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيّدين، و قد أظهرت نتائج دراستهم انه يوجد فروق في الدافعية للإنجاز في الاختبار القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يعزى للبرنامج الارشادي العقلاني الانفعالي.



إنّ أساس نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي هو نموذج (ABC) في الشخصية فيشير الرمز (A) إلى الحادث أو الخبرة المثيرة، والرمز (B) يعبر عن نظام الأفكار والمعتقدات التي يقوم الفرد باستخدامها لوصف وتفسير الحادث أو الخبرة ، والتي تؤدي إلى إثارة الاضطراب الانفعالي وتدمير وهزيمة الذات. أما الرمز (C) فيشير إلى النتائج أو الاضطرابات الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة للحادث أو الخبرة، فإذا حدث وشعر الفرد بخبرة انفعالية (C) كالخوف أو الحزن أو القلق نتيجة حادث معين (A) مثل حديثه لنفسه بأنّ الفشل في الامتحان مصيبة وكارثة ولا يمكن تحملها، من خلال ذلك يشعره هذا الفشل بأنّه غير جدير بالاحترام والتقدير من الغير. ويستمرّ الفرد في ترجمة هذه المعتقدات لذاته على شكل ألفاظ وإيحاءات داخلية يكرّرها لنفسه ، فتؤدي به إلى الإحساس بالقلق والحزن والخوف. إنّ نظام معتقدات الفرد وتربيته وتفسيره للأحداث والخبرات التي يمرّ بها وتعريفها بأنّها مقلقة أو مخيفة هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية وليست الحوادث نفسها (الخوaja، عبد الفتاح محمد، 2009، ص.289). فمن خلال المثلث (ABC) الحدث المنشط لا يؤدي النتيجة بل يؤدي إلى الاعتقاد وهذا الاعتقاد هو الذي يؤدي إلى النتيجة

بعد أن وضع " إليس " هذا النموذج قام باستكمالته وطوّره حتى أصبح نموذجا جديدا هو (ABCDEF) وتمثّل الحروف الثلاثة الجديدة الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه إليس "مع مسترشديه. فالحرف (D) Dispute يتضمن مفهوم التنفيذ ودحض والاحتجاج على المعتقدات غير العقلانية والأفكار الخاطئة ، ممّا يجعل المسترشد يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره ومعتقداته ويقنّدها ويحتجّ على عدم منطقيتها ثمّ يغيّرها. أما الحرف (E) Final new effect يتضمن التأثير الجديد الذي يحقّقه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية. أي يقوم المرشد بتغيير الأفكار التي تمّت مهاجمتها بأفكار عقلانية من خلال تعديل نظام التفكير لدى الفرد وتبنيه فلسفة جديدة. ويتضمن الحرف (F) Feelings المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام و الاستقرار النفسي، وهي الخطوة الأخيرة والتي من خلالها تتغيّر انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات موجبة، وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي، كما تنتظر هذه النظرية إلى الإنسان على أنّه قادر، وباستطاعته السيطرة على وضعه الانفعالي وبإمكانه تقييم أهدافه وأغراضه في الحياة، وبالتالي يمكن أن يعدّل فيها، وأن لدى الإنسان القدرة على التفكير بطريقة مختلفة حول أي موقف (المشابقة محمد، 2008، ص.146-147).



انطلاقاً من هذه الخلفية النظرية، ومن خلال ما لاحظناه في المجال المدرسي بحكم عملنا كمستشار التوجيه المدرسي لاحظنا أن هناك أفكار اللاعقلانية يتبناها الكثير من التلاميذ، تعمل كعائق أمام دافعيتهم للإنجاز وتحصيلهم الدراسي والتي هي مثبطة للاجتهد والطموح الدراسي، وهذه الأفكار اللاعقلانية منها ما يكون حول ذواتهم وقدراتهم، ومنها ما يكون حول التعليم وأهميته في بناء مستقبلهم وكل هذه الأفكار تتفاعل وتعمل على إضعاف مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

وعليه سنحاول من خلال هذه الدراسة التعرف هل لتطبيق برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية أثر في الرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المقيدين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط وعلى هذا الأساس، فإن الدراسة الحالية تطرح التساؤلات التالية:

- 1- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 2- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 3- هل يوجد اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 4- هل يوجد اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 5- هل يوجد اختلاف في نتائج التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 6- هل يوجد اختلاف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتائج التحصيل الدراسي يعزى للبرنامج الإرشادي؟

## 2. فرضيات الدراسة

- 1- يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 2- يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 3- يوجد اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 4- يوجد اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.
- 5- يوجد اختلاف في نتائج التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي؟
- 6- يوجد اختلاف في نتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.

## 3. أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من خلال :

\*أهمية الدافعية للإنجاز باعتبارها احد العوامل المهمة التي تظهر تقدم التلميذ في حياته الشخصية والدراسية لان كل نجاح يحققه يعتبر مؤشرا ايجابيا يزيد من ثقته بنفسه و يرفع تقديره لذاته مما يجعله يستمر في تحقيق أداء متميز في مجال الدراسي.

\*أهمية الأفكار العقلانية ودورها في توجيه أهداف وسلوك المتعلم.

\*أهمية بناء برنامج إرشادي للتدخل به مع تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان التعليم المتوسط ، بغرض مساعدتهم على التخلص من الأفكار السلبية والرفع من الدافعية للإنجاز وتحقيق النجاح، كما أن الخدمات الإرشادية التربوية والنفسية تساعد المتعلم على مواجهة المواقف الجديدة المعقدة في مجال الدراسة .

\* تزويد الهيئات المكلفة بتقديم خدمات الإرشاد المدرسي بتقنيات إرشادية تسمح لهم بالتعامل وإيجاد حلا للمشكلات المدرسية، وذلك طبعاً فيما إذا ثبتت فعالية البرنامج الإرشادي.

#### 4. أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في :

- \* إعداد وتطبيق برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز لتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.
- \* الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.
- \* الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في رفع الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط.

- \* فحص دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للإنجاز .
- \* معرفة ان كان هناك فرق في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي .

- \* معرفة ان كان هناك فرق في التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.

#### 5. تحديد مفاهيم الدراسة

##### 1.5. البرنامج الإرشاد العقلائي الانفعالي (REBT)

تعرفه يوسف (2017) بأنه شكل من أشكال الارشاد النفسي، يقوم في أساسه على نظرية وفنيات ومبادئ الإرشاد العقلائي الانفعالي لـ Albert Ellis ويتم في هذا البرنامج تقديم خدمات إرشادية باستخدام الأساليب المعرفية بطريقة مباشرة، و يتم من خلالها التركيز على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي عند المسترشد ، بهدف مساعدته على مناقشة أفكاره اللاعقلانية بطريقة علمية وإكسابه مهارات جديدة تؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعد في التغلب على مشكلاته (يوسف، دلال ،2017، ص.19).

### \*التعريف الاجرائي

ويعرف البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي إجرائيا بأنه برنامج تدريبي جمعي يستند إلى نظرية Albert Ellis في العلاج العقلي الانفعالي، ويهدف إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية والرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى العينة التجريبية المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط، من خلال فنيات معرفية وانفعالية، بهدف مساعدتهم على تصحيح معتقداتهم الغير عقلانية وتعديلها إلى معتقدات عقلانية، وبناء فلسفة عقلانية أكثر سوية لديهم.

### 2.5. دافعية الانجاز

يعرف McClelland (1953) دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق (Maclelland, D.C 1953). P345 فيما يعرف Murray (1938) الدافعية للإنجاز بأنها الرغبة في إنجاز شيء ما صعب ومعالجة المعلومات وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز (Zing, L, 2001, p.220).

### \*التعريف الاجرائي

فهي رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهه من أجل الوصول إلى هدف معين في وقت محدد ويعبر عليها بمجموع درجات التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي صممه الباحث المشرفي (2012).

### 3.5. التحصيل الدراسي

يعرف علام صالح ( 2000 ) التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة، كما عرفه سمارة والعلايلي (2008) بأنه المهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة (نقلا عن بلعيد، أحمد ، 2019، ص.45).

### \*التعريف الاجرائي

نقصد به معدل النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط (عينة الدراسة) في الفصل الثاني للعام الدراسي 2020/2019، بعد اخضاعهم للبرنامج الإرشادي.

## 6. الدراسات السابقة التي تناولت برامج الارشاد العقلائي الانفعالي

### 1.6. الدراسات العربية

| عنوان الدراسة                                                                                                                                      | السنة                                                                            | الأهداف                                                              | المنهج          | العينة                                         | الأساليب الاحصائية                                                                             | النتائج                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| أثر برنامج إرشادي لتعديل الأفكار غير العقلانية في القلق المدرسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط                                                       | 1994<br>النعاتي                                                                  | تعديل الأفكار غير العقلانية<br>خفض القلق المدرسي                     | المنهج التجريبي | 22 تجريبية<br>19 ضابطة<br>تلاميذ الثالثة متوسط | اختبار "T" لحسا<br>ب دلالة الفروق-<br>متوسط الحسابي والانحراف المعياري                         | أثبتت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل الأفكار غير العقلانية - وخفض القلق المدرسي                                            |
| فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة                                     | 2010<br>دريد نشوة<br>كرم عمار<br>أبو بكر                                         | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>تنمية أساليب مواجهة الضغوط و<br>خفض الغضب | المنهج التجريبي | 11 تجريبية<br>11 ضابطة<br>طلبة الجامعة         | اختبار Mann Whitney<br>اختبار "ت"<br>التحليل العملي وانحراف معياري اختبار ويلكوكسن             | فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل الأفكار غير العقلانية وتنمية أساليب مواجهة الضغوط                                                   |
| فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك دراسات                | 2013<br>رانيا الصاوي<br>عبد عبد<br>القوي                                         | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا     | المنهج التجريبي | 15 تجريبية<br>15 ضابطة<br>طلبة الجامعة         | الوسط الحسابي، الانحراف المعياري-<br>اختبار "ت"<br>"الدلالة الفروق بين المتوسطات               | فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلائي الانفعالي في خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا |
| فعالية برنامج توجيهي جمعي يستند الى نظرية اليس في التفكير اللاعقلاني في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات الصف الاول ثانوي في مدينة عمان | 2013<br>بسمة عبد خليل<br>الشريف                                                  | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض الاكتئاب<br>تحسين مستوى التكيف        | المنهج التجريبي | 15 تجريبية<br>15 ضابطة<br>تلاميذ الأولى ثانوي  | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري<br>اختبار "ت"<br>"الدلالة الفروق بين المتوسطات               | فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في خفض الأفكار اللاعقلانية خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف المدرسي                                  |
| فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لتنمية مفهوم الذات لدى بعض من المراهقات بدولة الكويت                                                           | 2014<br>حليمة إبراهيم<br>أحمد الفيلكاوي و<br>أنور محمد عيسى و<br>ياسر جبريل معاذ | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>تحسين مفهوم الذات                         | المنهج التجريبي | 20 مجموعة واحدة<br>تلاميذ الثانوية             | اختبار "T" لحسا<br>ب دلالة الفروق اختبار ايتا<br>لحساب الأثر المتوسط الحسابي الانحراف المعياري | وقد أظهرت نتائج فاعلية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى أفراد العينة واستمرار فاعليته في القياس التتبعي                              |

|                                                                                                                               |                                            |                                                   |                 |                                                   |                                                                           |                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| فاعلية برنامج إرشادي(معرفي سلوكي) في خفض ظاهرة التسرب - المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط                                | 2018 سامية ابراهيم<br>دليلة بورحلي         | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض التسرب المدرسي     | المنهج التجريبي | 25 المجموعة الواحدة<br>تلاميذ السنة الرابعة متوسط | اختبار ايتا لحساب الأثر اختبار الدلالة الإحصائية "ت"                      | فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض من ظاهرة التسرب المدرسي.                                                                                                      |
| كفاءة برنامج إرشادي جمعي يعتمد على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي في الحد من مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة شقراء | 2019 خالد بن عبد الرزاق الحمدان            | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض مستوى قلق المستقبل | المنهج التجريبي | 12 تجريبية/12 ضابطة طلاب الجامعة                  | mann - whient (U) ) (w).wilcoxo<br>اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات | فاعلية البرنامج الإرشادي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي |
| فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط                                     | 2019 صليحة بلاش بودالي أمينة سعاد أيت حبوش | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض درجة قلق الامتحان  | المنهج التجريبي | 6 تجريبية/6 ضابطة تلاميذ السنة الرابعة متوسط      | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات  | توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض درجة قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية                                                           |

## 2.6. الدراسات الأجنبية

|                                                                                                                                                                |                                       |                                                           |                 |                             |                                                                          |                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Anxiety modification by the application of different treatments Rational Emotive and Relaxation in Adolescents                                                 | 2001 Violeta & Francisco              | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض القلق                      | المنهج التجريبي | 93 المجموعة الواحدة         | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات | انخفاض الأفكار اللاعقلانية ومستوى القلق لدى المجموعة التجريبية                     |
| Ratings of cognitive distortion in major depression: Changes during treatment and prediction of outcome                                                        | 2006 Ohrt & Thorell                   | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض الاكتئاب                   | المنهج التجريبي | 26 تجريبية المجموعة الواحدة | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات | تم تعديل الأفكار اللاعقلانية وانخفاض مستوى الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية         |
| teh important of hom pratic compliance for reducation ot anxiety in cognitive behavioral group stress                                                          | 2007 Merti                            | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض التوتر<br>تحسين التكيف     | المنهج التجريبي | 19 تجريبية المجموعة الواحدة | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات | انخفاض الأفكار اللاعقلانية والتوتر تحسين التكيف لدى المجموعة التجريبية             |
| Rational emotive behaviour therapy in high schools to educate in mental health and empower youth health. A randomized controlled study of a brief intervention | 2016 Gry Anette Sælid , Hans M Nordah | خفض الأفكار اللاعقلانية<br>خفض القلق<br>تحسين مفهوم الذات | المنهج التجريبي | 20 المجموعة الواحدة         | المتوسط الحسابي الانحراف المعياري اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات | انخفاض الأفكار اللاعقلانية ومستوى القلق و تحسين مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية |

### 3.6 . مقارنة الد الدراسات السابقة:

في ضوء ما تقدم من استعراض للدراسات السابقة ولمعرفة علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة سيتم مقارنة هذه الدراسات وفق المؤشرات الآتية:

أولاً: الأهداف.

تعددت وتتوعدت أهداف الدراسات السابقة ويمكن حصر هذا التعدد والتنوع بالآتي :

- 1- التعرف على أثر برنامج إرشادي في تعديل الأفكار غير العقلانية وخفض القلق المدرسي.
- 2- خفض الأفكار اللاعقلانية وتنمية أساليب مواجهة الضغوط و خفض الغضب.
- 3- خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف و تحسين مفهوم الذات.
- 4- خفض التسرب المدرسي وخفض قلق الامتحان.
- 5- خفض مستوى قلق المستقبل.

أما الدراسة الحالية فأنها تتفق مع أهداف بعض الدراسات السابقة حيث هدفت إلى:

- 1- تعرف مدى انتشار الأفكار غير العقلانية.
  - 2- تعرف أثر برنامج إرشادي في تعديل الأفكار غير العقلانية
- كما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث انها تهدف الى :
- 1- رفع الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي

### ثانيا : العينات:

استخدمت الدراسات السابقة التي تم أستعرضها عينات متباينة من حيث، العدد والجنس و مرحلة التعليم وذلك حسب أهداف الدراسات والأدوات التي اعتمدتها:

### 1- من حيث العدد :

نجد تباين في عدد العينة، حيث تناولت الدراسة الجزائرية لصليحة بلاش ، بودالي أمينة ، سعاد أيت حبوش(2019) اقل عدد مقارنة بعدد عينة الدراسات السابقة حيث بلغ العدد ستة تجريبية و ستة الضابطة) التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين). أما أكبر عدد كان في دراسة Violeta & Francisco(2001) بلغ عدد العينة التجريبية 93) التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة). أما باقي الدراسات كان يتراوح عددها ما بين (25/11) معدا العديدين 13 و 14 غير موجزين في المجموعة.

أما الدراسة الحالية فإنها تختلف عن الدراسات السابقة في عدد العينة، بحيث بلغ عدد عينة دراستنا 28 تلميذ وتلميذة 14 تجريبية و14 ضابطة.

## 2 - من حيث المرحلة التعليمية

نلاحظ من خلال عرضنا للدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، غير أننا لاحظنا بأنها تناولت مستوى الثانية والثالثة متوسط و الرابعة متوسط فقط ، أما بعض الدراسات تناولت تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وهي قليلة بالمقارنة بالدراسات التي تناولت مرحلة التعليم المتوسط والجامعي.

أما بالنسبة للدراسات، تناولنا مرحلة التعليم المتوسط ، تلاميذ الرابعة متوسط ، وهي تتفق مع دراسة صليحة بلاش بودالي أمينة سعاد أيت حبوش (2019) ودراسة سامية ابراهيم و دليلة بورحلي (2018).

نستنتج مما سبق أن تحديد حجم المجموعة الإرشادية ( التجريبية) يتوقف على نوع المشكل و نوع الأسلوب الإرشادي المتبع، كما يتعين أن يكون عدد أفرادها معقولا حتى لا تمثل عبئا على كاهل المرشد وحتى تستفيد الجماعة من الخدمات الإرشادية ويعمل أعضاؤها كفريق متكامل واحد وهذا ما أكد عليه عبد الفتاح الخوجة، حيث يرى أن حجم المجموعة الإرشادية قد يتراوح ما بين (5-10) وربما يصل إلى غاية (15) عضوا (الخوجة، عبد الفتاح ، 2010، ص 42). أما الخطيب، صالح أحمد (2016) يرى أن بإمكان أن يزيد حجم المجموعة ويصل إلى حدود (24) عضوا إذا كانت المشكلة دراسية أو سلوكية يومية (الخطيب، صالح أحمد 2016، ص.172).

## ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

أبرز الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة وتقريبا مشتركة في جميع الدراسات نجد:

الانحراف المعياري- اختبار آيتا لحساب الأثر -wilcoxo (w) ) (U) mann - whient - المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات



أما بالنسبة لدراستنا ، فهي تتفق في اختيارها للأساليب الإحصائية مع جميع الدراسات السابقة، فسوف نستعمل اختبار " ت " لعينتين مستقلتين independent sample test لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي

- اختبار Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk لاختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات.  
اختبار مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لقياس حجم الأثر. فالأساليب الإحصائية ضرورية و مهمة لاختبار الفرضيات والتأكد من صحتها في الدراسات الميدانية حتى يسن تعميم نتائجها.

#### رابعا: المنهج:

من خلال ماتم عرضه من دراسات نلاحظ أن المنهج المشترك في جميع الدراسات ، هو المنهج التجريبي كما أن الدراسة الحالية تتفق مع جميع الدراسات في اختيار المنهج. فالمنهج التجريبي هو المنهج المناسب عند تطبيق البرامج الارشادية. فهو المنهج الذي يساعد الباحث بضبط المتغيرات وتحكم فيها بطريقة مقصودة.

#### خامساً: النتائج:

اتفقت جميع نتائج الدراسات التي تناولناها، ويمكن إيجاز أهم النتائج كالآتي:  
\*للبرنامج العقلاني الانفعالي أثر في تعديل الأفكار اللاعقلانية.  
\*حققت نتائج البرامج الارشادية المقدمة الهدف المرجو من الدراسات ( انخفاض الاكتئاب، التوتر ، القلق، قلق الاختبار، قلق المستقبل ،تحسين مفهوم الذات.....)  
نستنتج مما سبق أن دراستنا تتفق مع بعض الدراسات في: في المتغير المستقل ( البرنامج الارشادي العقلاني، المنهج ، من حيث المرحلة التعليمية (تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومستوى الرابعة متوسط) ولكن تختلف من حيث العدد. كما تختلف الدراسة الحالية من حيث الهدف والمتغيرات التابعة ( الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي).

نستنتج مما سبق أن دراسة كل من صليحة بلاش بودالي أمينة سعاد أيت حبوش (2019) ودراسة سامية ابراهيم و دليلة بورحلي (2018). تؤكد على أن تلاميذ الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط ، قد يعانون من قلق الامتحان ، كما قد يتعرضون للتسرب الدراسي. ولهذا جاءت دراستنا بهدف إعداد وتطبيق برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز لتحسين التحصيل الدراسي لدي تلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط.

**الفصل الثاني: الإرشاد**  
**النفسي المدرسي والبرامج**  
**الإرشادية**

## تمهيد

يتعرض التلاميذ خلال مشوارهم الدراسي إلى العديد من المشكلات الدراسية التي تؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي وتعيق سير العملية التربوية، إذ أصبح الأمر يتطلب تدخلاً إرشادياً لتقديم المساعدة لهم لمواجهة مشكلاتهم الدراسية والتغلب عليها، وتحسين العملية التربوية. فالإرشاد النفسي المدرسي مطلباً ضرورياً في المؤسسة التعليمية، لتقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وإمكانياتهم، ليصبحوا قادرين على مواجهة المواقف والمشكلات الضاغطة بشجاعة وعزيمة. لذا خصصنا هذا الفصل و تطرقنا فيه : للإرشاد النفسي المدرسي من حيث الخلفية التاريخية والمفهوم، التمييز بين الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي المدرسي، مبررات الإرشاد النفسي المدرسي والحاجة إليه، أهداف الإرشاد النفسي المدرسي، الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة، المشكلات المدرسية وبرامج التدخل في المجال المدرسي ، المرشد النفسي المدرسي وأهم خصائصه، مهام المرشد النفسي المدرسي، أساليب الإرشاد النفسي في المجال المدرسي ، الإرشاد الجماعي والبرنامج الإرشادي المدرسي.

### أولاً: الإرشاد النفسي المدرسي

#### 1. نبذة تاريخية عن الإرشاد النفسي و الإرشاد النفسي المدرسي

##### 1.1. نبذة تاريخية عن الإرشاد النفسي

إن الإرشاد النفسي بمفهومه الواسع نشأ منذ أن وجد الإنسان، و الرغبة في مساعدة الآخرين وإرشادهم قديمة قدم الحياة نفسها، وذلك بقيام الفرد بعرض مشكلاته طلباً للمشاركة الوجدانية، أو المساعدة في حلها من المحيطين به، كما أن الإرشاد أمر لجأ إليه الإنسان منذ أن بدأت العلاقات بين البشر وقد اتخذ الإرشاد قديماً أشكالاً عديدة مثل تقديم النصيحة (الخطيب، صالح أحمد، 2016، ص ص. 19-24).

ويرجع البعض فكرة الإرشاد إلى الفلسفة الإغريقية القديمة، بينما ينسبها آخرون إلى فلاسفة الإنجليز في القرن التاسع عشر مثل John look و Berkelly ، بينما يرجع البعض ظهور علم النفس الإرشادي حين انفصل علم النفس عن الفلسفة علي يد فونت عام 1879 (نبيل، صالح سفيان، 2004، ص. 194).

أما ظهور علم النفس الإرشادي كفرع من فروع علم النفس ، فقد بدأ في القرن العشرين، حينما استقل عن التوجيه التربوي والمهني (السعفان، محمد أحمد، 2005، ص. 11).

والمتتبع لتاريخ ظهور هذا العلم، يجده مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بحركتي القياس والتقويم والتوجيه المهني، فلقد ذكر حامد زهران (1980) ، أن لحركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية وإنشاء الاختبارات والمقاييس

أثر كبير في تطور التوجيه والارشاد النفسي، الذي بدأ في سنة 1890 على يد جيمس كاتل Cattle، الذي أورد لأول مرة في تاريخ علم النفس مصطلح الاختبارات العقلية Mental Tests. أما بخصوص الجمعيات والاتحادات التي تخص الإرشاد النفسي، فقد أسست أول جمعية للإرشاد النفسي في ميتشجان بأمريكا في سنة 1913، وفي سنة 1915 ظهرت أول مجلة علمية دورية للتوجيه وبعد أن أخذ الإرشاد النفسي موقعه في ساحة علم النفس، ونال الهوية الخاصة به، توالى المجهودات من قبل العلماء لإضفاء اللونية الخاصة له. وكان لجهد كارل روجرز Carl Rogers القدح المعلى في ذلك،

فقد وضع كتابه في الإرشاد والعلاج النفسي في عام 1942 وأنشأ أسلوباً جديداً في الإرشاد، يعرف بالإرشاد غير المباشر وذلك ضمن نظريته الخاصة بالإرشاد النفسي والذي أسماها بالعلاج المتمركز حول العميل Client – Centered Therapy، كما اعترفت جمعية علم النفس الأمريكية سنة 1942 بالإرشاد النفسي وأصبح مهنة له مكانة في كثير من المدارس والمصانع والقوات المسلحة وكثير من المؤسسات الاجتماعية وأصبح للإرشاد النفسي فروع عديدة مثل الإرشاد التربوي، الإرشاد المهني، الإرشاد الأسري (زهران، حامد عبد السلام، 1980، ص.44).

كما يشير صالح الخطيب (2016)، أن بداية الإرشاد النفسي كعلم مستقل تأخر حتى عام 1898 حينما استقل الإرشاد النفسي عن التوجيه المهني والقياس النفسي، لكنه لم يقطع صلته بهذه العلوم، لذلك عند قراءة تاريخ هذا العلم لابد من المرور على تاريخ العلوم ذات الصلة به (الخطيب صالح أحمد، 2016، ص.24). لقد ساعدت ظروف عدة على ظهور هذا العلم، وأسهمت العديد من العوامل في نشأته وتطوره، من ضمنها تطور الإنسان نفسه، واقتضت الضرورة أن يبرز الإرشاد النفسي ويكون واحداً من الفروع المهمة والأساسية والتي من خلالها يسعى علم النفس لتحقيق أهدافه بصورة عامة،

فقد ذكرت ممدوحة سلامة (1991) أنه قد اسهمت عدة عوامل في تطور مفهوم الإرشاد النفسي، منها ظهور علم النفس كمهنة في الحرب العالمية الثانية حيث أعلن الموجهون والمعالجون النفسيون أنفسهم كأصحاب مهنة مستقلة، وقد أسهم تطور التعليم المهني في تطور مفهوم الإرشاد النفسي، كما أن زيادة الاعتراف بحق الفرد في اتخاذ أسلوب الحياة الذي يرضاه وحرية في التخطيط لحياته وحقه في معرفة استعداداته وامكانياته وتوظيفها بالشكل الصحيح، كل ذلك ساهم في تطور مفهوم الإرشاد النفسي (نقلا عن الزعبي، 2013، ص.17).

ونستنتج مما سبق أن الإرشاد النفسي قد نشأ نتيجة لالتقاء عدة تيارات مختلفة مثل التوجيه المهني والتربوي والصحة النفسية وغيرها، وقد تطور وأصبح الآن يقوم به أخصائيون متخصصون ومؤهلون علمياً ومهنيًا وانتشرت مراكز التوجيه والإرشاد في مختلف البلدان والمؤسسات المجتمعية.

## 2.1. نشأة الإرشاد النفسي المدرسي

تعد نشأة الإرشاد النفسي المدرسي، امتداداً للإرشاد المهني وأول انطلاقة له كانت في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين، بحيث توسعت خدماته في سنوات الخمسينات لتشمل تنمية شخصية الطالب وفي الستينات تركزت خدماته على تقوية العلاقة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس. أما في السبعينات أخذت خدماته نزعة الاستقلالية والنشاط بتحفيز الطلاب على تحمل مسؤولية اتخاذ القرار تجاه مشكلاتهم الأكاديمية. فهو عملية علمية فنية، تعليمية تعليمية منظمة تعنى برسم الخطط التربوية وفقاً لقدرات وميول التلاميذ وتقدم من خلال العملية التربوية بهدف تبصير التلاميذ مشكلاتهم ومساعدتهم على حلها ومساندتهم في اختيار نوع الدراسة، واتخاذ القرارات، واكتشاف طاقاتهم وإبداعاتهم، وتنميتها نحو الانجاز الكفاء، وتوظيف ذلك في تحقيق التوافق والتطور والنمو المتكامل فجميع الجوانب. فهو علم ، مهارة، خبرة وأمانة (زهران، حامد عبد السلام، 2000، ص. 260).

فحركة التوجيه والإرشاد بدأت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية الحكومية عام 1898 على يد Jessi Davis الذي عمل مرشداً في مدرسة ثانوية ديترويت في ولاية ميتشجن ولمدة عشر سنوات ، وكان مسؤولاً عن الإرشاد التربوي والمهني لطلاب الصف الحادي عشر، حيث كان يخصص حصة واحدة في الأسبوع لأغراض التوجيه المهني والأخلاقي في هذه المدرسة، ولتعريف الطلاب بالمهن الموجودة بالمجتمع ومتطلبات التخصص بها. وفي سنة 1899 ألقى رئيس جامعة شيكاغو William Harber خطاباً حث فيه على التعليم الفردي، وفي سنة 1906 ألف Eli Weaver كتيباً بعنوان " اختر مهنتك " (الخطيب، صالح أحمد ، 2016، ص. 24).

الملاحظ أن الإرشاد النفسي المدرسي ليس وليد العصر، بل جذوره الأولى ظهرت منذ نشأة الإرشاد، فهو مجال ديناميكي متحد ضمن مهنة الإرشاد النفسي، لكن ما هو ملاحظ أن الطلب عليه ازداد مع التطور التكنولوجي السريع. كما انتشر في قطاع التربية، فأصبح الطلبة يستفيدون من خدماته في مجالي الإعلام والتوجيه. فهو يشغل مكانة هامة وكبيرة في التربية والمدرسة الحديثة حيث أصبح أحد الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة الحديثة لطلابها، لرعايتهم، ورعاية نموهم ومساعدتهم في بلوغ أقصى حدود النمو.

## 2. تعريف الإرشاد النفسي

يعد الإرشاد النفسي علم وفن حديث النشأة، شمل في البداية مجالات واسعة، وتناوله الكثير من الكتاب وعرفوه بأشكال مختلفة، حسب وجهة نظر كل كاتب ومجال تخصصه.

ومن هذا المنطلق يعرف حامد زهران (1980) الإرشاد النفسي "بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً ويفهم خبراته ، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه"(زهران ، حامد عبد السلام ، 2002، ص. 42).

في حين عرفه شحيمي ( 1997 ) بأنه " مساعدة المسترشد على فهم واقعه، وحاضره واعداده حسب إمكاناته لمستقبل يستطيع فيه تحقيق التوافق والابتعاد عن الصراعات والمشكلات النفسية والعصبية "(نقلا عن جمل الليل، محمد جعفر، 2001، ص. 17).

وبعدّ التعريف الذي قدمته "الجمعية الأمريكية لعلم النفس" سنة (1981) أشمل وأدق التعاريف المحددة للمفهوم، بحيث تعتبره مجمل الخدمات التي يقدمها مختصون في علم النفس الإرشادي من خلال استغلال الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد، بهدف اكتسابه مهارات جديدة تساعده على التوافق مع الحياة واكتسابه قدرة في اتخاذ القرار (درويش، سهام أبو عطية ، 2015 ، ص. 250).

ويشير أبو اسعد (2011) بأن " للإرشاد النفسي ثلاثة الأهداف، أهداف نمائية ووقائية وعلاجية، فالنمائية تعمل على توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل، والوقائية تعمل على منع ظهور المشكلات، والعلاجية تتضمن تقديم استشارات نفسية أو اجتماعية أو دراسية وتقديم المساعدة لحل المشكلات وتحسين الصحة النفسية"(أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ، 2011، ص.170).

كما جاء تعريف EW.Miller (1981) بأن الإرشاد النفسي هو عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الضروري للحياة وتعديل السلوك بغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية التي تصحح مجرى الحياة (نقلا عن عبد الباقي، سلوى محمد ، 2001، ص.9).

أما pietrofesa (1979) يعرف " الإرشاد النفسي بأنه خدمة مهنية، يقوم بها مرشد مقتدر مؤهل، كما أنه يشير إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها فرد معين مسئولية المساعدة التي تقدم للعميل بطريقة إيجابية" (نقلا عن عبد الباقي، سلوى محمد ، 2001، ص.10).

فيما يخص تعريف pepinsky & pepinsky (1954) " فالإرشاد النفسي عملية تفاعل بين مرشد ومسترشد في وضع خاص انفرادي يستهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه حتى يتمكن من اشباع حاجاته بطريقة مرضية" (نقلا عن ماهر، محمود عمر ، 2013، ص.42).

ويعرف Gilbert (1951) "الارشاد النفسي علاقة شخصية دينامية بين شخصين يشتركان في تحديد المشكلة ورسم الأهداف في جو يسوده التقبل والألفة والتقدير والاحترام ، الذي يتيح للمسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب لحل مشكلته" نقلا عن (نقلا عن ماهر، محمود عمر ، 2013، ص.43).

ونستخلص من التعريفات المتعددة للإرشاد النفسي، أنه مهما اختلفت هذه التعريفات في ألفاظها وطريقة التعبير عن مضمون عملية الإرشاد النفسي، إلا أنها تتفق في أنه عملية فنية متخصصة مخططة ومستمرة تتم في مكان مخصص، وتقوم على علاقة مهنية بين المسترشد الذي يواجه مشكلات مختلفة سواء في المجال المدرسي أو المهني، والمرشد المتخصص القادر بحكم خبرته الفنية على تقديم المساعدة له ليفهم ذاته والعالم من حوله، وكذا مساعدته 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.

واعتمادا على ما سبق نقترح التعريف التالي: الإرشاد النفسي هو خدمة نفسية متخصصة تهدف إلى مساعدة المسترشد على الاستبصار بنفسه وتنمية قدراته وبلوغ الكفاية الذاتية واكتساب القدرة على حل المشكلات وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

### 3. تعريف الارشاد النفسي المدرسي

يعتبر الارشاد المدرسي school counseling أحد الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها للطلبة لغرض مساعدتهم وتسهيل أمورهم.

فيرعفه حامد زهران (1980) بأنه " عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة" (زهران ، حامد عبد السلام ،2000، ص. 258).

كما يعرفه عطا ف (2008) " بأنه عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى التلاميذ لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والتحاق بها والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بهدف تحقيق توافق النجاح "(عطا ف، علي زايد ، 2008، ص. 17).

في حين عرفه أبو عطية(2002) بأنه "تلك العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين شخصين هما المرشد المدرسي والطالب أي المسترشد، ويقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة الطالب في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه أو تطويره، وتطوير أساليب تعامله مع الظروف التي يمر بها ومع الآخرين الذين يتعامل معهم، وتستند فلسفة الارشاد المدرسي على منح المسترشد أي الطالب فرص الاختيار، وممارسة الحرية، وتحمل المسؤولية عن قراراته المستقبلية (نقلا عن الحريري رافدة، الامامي سمير ،2011، ص.23).

يعرف (Williamson) الارشاد النفسي المدرسي بأنه "العملية التي تتم في المواقف التربوية مثل المدارس والمؤسسات الاجتماعية"، أي أن الارشاد النفسي المدرسي يقوم بتعريف مصادر القوة في شخصية الفرد والعمل على تنميتها لصالح الفرد وبما يخدم المجتمع. كما يعرفه (Heller) بأنه "المساعدة المقدمة للطلبة للتوجه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها" (نقلا عن أبو أسعد ،أحمد عبد اللطيف ،2013، ص. 220).

استنادا لما ذكر يعتبر الإرشاد النفسي المدرسي، مجالا حيويا من مجالات الإرشاد النفسي، تقدم خدماته الإرشادية للتلاميذ في المؤسسات التعليمية بواسطة المرشد النفسي المدرسي، الذي يسعى من خلال العلاقة الإرشادية مساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه أو تطويره ، وتطوير أساليب تعامله مع الصعوبات التي تواجهه، بهدف تحقيق التوافق النفسي المدرسي .



#### 4. التمييز بين الإرشاد النفسي والإرشاد النفسي المدرسي

بالرجوع إلى تحديد مفهوم الإرشاد النفسي، نلتبس التقارب بينه وبين الإرشاد المدرسي من حيث المبدأ والأهداف، باعتبارهما خدمة إنسانية تقدم للفرد بغرض مساندته ومساعدته على التكيف، إلا أنه يوجد اختلاف بينهما، يتمثل في:

\*من جانب الممارسة المهنية: الفرق بينهما يكمن في التخصص المدرسي والخبرات المطلوبة للتعامل مع مشكلات المتعلمين.

\*ومن جانب التشخيص والعلاج: إيلاء الأولوية للعوامل والأسباب المدرسية المحتمل ارتباطها بالمشكلة.

\*من جانب نوعية المشكلات: يتعامل المرشد النفسي مع مشكلات سلوكية، أما المرشد المدرسي فإنه يتعامل مع نفس هذه المشكلات لكن من الجانب المدرسي مثل: قلق الامتحان، والتأخر الدراسي(السعفان، محمد أحمد ، 2005، ص ص. 231-232).

وعليه، يمكن اعتبار الإرشاد النفسي مجالا عاما، يتناول كل المشكلات التي تعترض الفرد، أما الإرشاد النفسي المدرسي فيعتبر مجالا خاصا، يتخصص في جانب واحد للمشكلات وهي ذات الطابع التربوي.

ومن جهة أخرى الإرشاد النفسي في المدرسة لا يركز فقط على توافق التلميذ مع الدراسة والجو المدرسي بل يشمل توافقه خارج المدرسة أيضا، وهو يقدم للتلاميذ بعدة أشكال، إذ يعتبر عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصا وإعدادا وكفاءة ومهارة، ويفضل أن يكون وقائيا، أي قبل تعرض التلاميذ للمشكلات سواء كانت نفسية أو دراسية أو اجتماعية.

#### 5. مبررات الإرشاد النفسي المدرسي والحاجة إليه

إن الفرد يعيش في عالم متغير على الدوام، ويشمل التغير مراحل حياته المختلفة حيث ينتقل من الطفولة إلى المراهقة فالشباب، فالرشد ثم الشيخوخة ، كما أنّ التغير يشمل مراحل حياته المختلفة حيث يكون في أسرته حتى الخامسة ثم ينتقل إلى المدرسة بمراحلها المختلفة ومطالبها المتعددة من دراسة وتحصيل، وبعدها ينتقل إلى حياة العمل والإنتاج ، وعليه إذن أن يتكيف مع مطالب المهن من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. ثم هناك أدوار اجتماعية مختلفة على الفرد أن يلعبها، فهو عضوا في الأسرة وطالب في المدرسة، وصاحب عمل ، ولكل دور من هذه الأدوار مطالب معينة وتقنياتي خبرات ومهارات محدّدة

للتكيف معها، بالإضافة إلى أنّ الفرد بحاجة إلى الفهم والمعرفة والإرشاد. وللإرشاد النفسي المدرسي وخدماته النفسية والتربوية، عدّة مبررات منها:

#### - مطالب الفرد في مراحل العمر المختلفة

لكلّ مرحلة من مراحل حياة الفرد، مطالب معينة وقواعد ينبغي عليه مراعاتها والتمسك بها. وفي مراحل العمر المختلفة يمرّ الفرد من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، فالشباب فالكهولة فالشيخوخة. ولكلّ من هذه المراحل، مطالب نموّ محدّدة يريد الفرد إشباعها وتحقيقها، ويشعر بالضيق والتوتر إذا لم ينجح في ذلك. كلّ هذه الفترات الحرجة التي يمرّ بها الفرد بالصراع والإحباط يكتنفها القلق، لا بدّ للفرد أثناءها أن يهيئ نفسه للتكيف مع هذه الفترات وما تتطلبه عليه من مطالب دون أن يخلّ تكيفه الشخصي والاجتماعي.

#### -التغير الاجتماعي

يشمل التغير مختلف جوانب الحياة سواء منها الشخصية أو الاجتماعية مما يجعل الفرد أو المتعلّم عرضة للقلق وسوء التكيف، لذلك فهو بحاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي لمساعدته على مواجهة عملية التغير الاجتماعي والتي تظهر في انتشار التكنولوجيا ووسائل الترفيه المختلفة، السعي وراء تعلّم مهارات ومعلومات جديدة ، ممّا يسبّب للمتعلّم مجهود عقلي ونفسي إضافي، كذلك زيادة الاهتمام بالتعليم أدى إلى اضطراب الفرد لبذل جهود كبيرة لتحقيق الدرجات العلمية، والاختصاص الذي يؤهله للكسب الذي يضعه في مستوى اجتماعي-اقتصادي مناسب.

#### -تطور التعليم وزيادة الإقبال عليه

لقد تعدّدت أساليب التعليم وطرقه ومناهجه، فلم يعد يقتصر على الاستماع والحفظ بل تطوّر تطوراً كبيراً من حيث تمركز التعليم حول التلميذ والاهتمام بكافة مطالبه، نمو المعارف ومصادرها، اكتشاف أساليب جديدة للتعليم، اهتمام التعليم بالتدريب على المهارات التقنية وإقبال البنات على التعليم. كلّ هذه المظاهر تؤكد الحاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي والتربوي والمهني لمساعدة الطلاب على مواجهة هذه التغيرات التي طرأت على التعليم، حيث أنّ محور العناية أصبح المتعلّم لا المعلم كما كان الحال من قبل.

#### -التقدم العلمي والتكنولوجي

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً، حيث تظهر في كلّ يوم مئات الحقائق الجديدة التي يتمّ اكتشافها، والتي أثقلت الفرد بمطالب وجهود وهموم لم يكن يتحمّلها الفرد في السابق، ولذلك كان من اللازم تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية للفرد حتى تساعد على مواجهة المواقف الجديدة المعقّدة في مجال الدراسة والعمل وتبصير الفرد بقدراته.

### -التغير في مجال العمل والإنتاج

لقد شهد العالم تغيرات جوهرية في مجال العمل حيث نشأت مهن جديدة وانقرضت مهن أخرى. هذه التغيرات دعت إلى وجود خدمات الإرشاد المهني والنفسي في الوسط المهني حتى يتكيف العامل مع عوامل التغير الجديدة وما تتطلبه عليه من مشكلات تستدعي المساعدة والإرشاد (الداهري، صالح حسن أحمد، 2011، ص ص 18-23).

### 6. أهداف الإرشاد النفسي المدرسي

بما أن الإرشاد النفسي يهدف إلى مساعدة الفرد على مواجهة مشكلاته والاستفادة من قدراته وإمكانياته في التغلب عليها، فذلك يعني أن الإرشاد لا يقتصر اهتمامه على جانب واحد من حياة الفرد، بل يشمل جميع جوانب حياته سواء كان ذلك الجانب الأسري أو المهني أو التربوي، كما يسعى الإرشاد النفسي المدرسي إلى تحقيق أهداف ذات مستويات ثلاثة:

\* مستوى معرفي Cognitive : حيث يتناول التفكير والمدرجات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.

\* مستوى وجداني Affective : حيث يتناول الوجدان والانفعالات والاتجاهات والقيم.

\* مستوى عملي (سلوكي) Doing: حيث يتناول عملية تعديل السلوك واكتساب مهارات سلوكية (زهران، 2005، ص 40).

كما تعددت الأهداف التي يسعى الإرشاد النفسي المدرسي إلى تحقيقها بتعدد المجالات ذات العلاقة الوطيدة بالميدان التربوي و هي:

### \* في المجال الأكاديمي الإرشادي

يهدف لمساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبات تؤثر على تحصيلهم الدراسي، وذلك عن طريق النشاطات الإرشادية التالية : تطوير الدافعية الذاتية للدراسة، تطوير القدرة على الدراسة والاستيعاب، التعريف بأفضل أساليب الدراسة، التعريف بكيفية التخطيط لبرامج الدراسة في جميع المراحل الدراسية. وذلك بهدف التغلب على الرسوب في المقررات الدراسية.

\* في المجال المهني الإرشادي

يهدف إلى مساعدة الطلبة المتفوقين والعاديين والمتعثرين دراسيا في التخطيط الدراسي المهني عن طريق النشاطات التالية: التعريف بمدى ملائمة القدرات بمتطلبات المهنة التي يرغبها الطالب، تكوين مهارات معرفة الذات، التعريف بكيفية المفاضلة بين المهن والوظائف التي تتعلق بقدرات الطالب.

\* في المجال النفسي الإرشادي

يهدف إلى مساعدة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية عن طريق : تنمية القدرة على فهم الذات وكيفية التغلب على الشعور بالنقص، ومساعدتهم على مواجهة فقدان القدرة على التركيز الناتج عن الضغوط الانفعالية. (درويش، سهام أبو عطية، 2015، ص. 314).

كما حدد Reynolds ; Gutkin ; Elliott, and Witt ( 1984 ) أهداف الإرشاد المدرسي في النقاط التالية:

- 1 -التقويم والتقدير النفسي الاجتماعي والنفسي التعليمي للطلاب وذلك باستخدام إجراءات المراقبة والملاحظة وتطبيق الاختبارات النفسية والتعليمية، وإجراء المقابلات الشخصية، والتقويم السلوكي.
- 2 -التدخل بهدف توجيه الأفراد والجماعات ومساعدتهم في أداء وظائفهم وأدوارهم بشكل صحيح ومحاولة التأثير في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية للطلاب، وذلك باستخدام أساليب مختلفة منها : التوصيات، والتخطيط، وتقويم خدمات التعليم المحددة، والعلاج النفسي التعليمي، والإرشاد، والبرامج التعليمية والتدريبية التي تهدف إلى تحسين المهارات التكيفية لدى الطلاب.
- 3 -التدخل بهدف توجيه الخدمات التعليمية، وخدمات رعاية الطفولة، والخدمات الموجهة نحو العاملين في المدرسة وأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي، وذلك عن طريق برامج التعليم الشخصي داخل المدرسة وبرامج تعليم الوالدين وإرشادهم.
- 4 -الاستشارة والتنسيق مع العاملين في المدرسة والوالدين في الأمور والجوانب المرتبطة بالمشكلات المدرسية.
- 5 -تنمية وتطوير البرامج والخدمات للطلاب وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال تصميم برامج إرشادية واجتماعية خاصة بكل فئة من هذه الفئات.
- 6 -الإشراف على الخدمات النفسية والإرشادية.

- 1 -مساعدة الطلاب على التحصيل والوصول إلى أقصى استفادة ممكنة من التعليم.
- 2 -مساعدة الطلاب على النمو والتغير والوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس.
- 3 -إيجاد علاقات اجتماعية سليمة بين الطلاب وبين العاملين بالمدرسة.
- 4 -مساعدة الطلاب على نبذ الاتجاهات الضارة وتدعيم القيم والاتجاهات البناءة، وإكسابهم القيم الجديدة التي يتطلبها بناء مجتمعهم.
- 5 -مساعدة المدرسة على نشر خدماتها في المنطقة التي توجد فيها.
- 6 -العمل على إيجاد ترابط وتفاهم قوي بين المنزل والمدرسة (الحريري رافدة ، الامامي، سمير2011، ص.27).

نستنتج مما سبق أن الإرشاد النفسي المدرسي تتكامل أهدافه مع أهداف التربية، فهو يسعى إلى التقرب من المتعلمين ومحاولة معرفتهم وفهم سلوكياتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي واكتساب مهارات مواجهة وحل المشكلات وكذلك التخطيط للمستقبل الدراسي حسب القدرات الفردية لكل طالب والإمكانات التربوية المتاحة.

#### 7. الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة

يرى سليمان (2009)، إن كل برنامج إرشادي يشتمل على أهداف وأساليب تقويم وتقييم تختلف باختلاف المرحلة العمرية والتعليمية للتلاميذ، فمرحلة التعليم المتوسط تتزامن مع مرحلة المراهقة ، حيث تتميز هذه المرحلة بالنمو العقلي وبروز العمليات العقلية العليا والتفكير المجرد، ومن ثم فإن التلميذ في هذه المرحلة يستطيع أن يتحمل مسؤولية سلوكياته، لذا فالخدمات الإرشادية يجب أن تأخذ في اعتبارها تفرد الفرد وأهمية جماعة الرفاق بالنسبة للمراهق(سليمان، عبد الله محمود ، 2009، ص.152).

إن النمو بمظاهره المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية والاجتماعية) يؤثر سلبا أو إيجابا على النشاط الدراسي للمراهق، لذا فإن المستوى العادي من النمو في كل هذه المظاهر من شأنه أن يكون ذا تأثير إيجابي على نشاط المراهق دراسيا ، وعلى المختصين في علم النفس والمربين استغلال هذه المظاهر استغلالا إيجابيا، فأى اضطراب يصيب أحد المظاهر المذكورة يؤثر سلبا عليه، مما ينعكس على نشاطه الدراسي، حيث أنه يتعامل مع الدراسة إما بدافعية محفزة للنجاح، وإما بإكراه ، لذا فإن المراهق بحاجة إلى مساعدة لتحقيق التكيف السليم مع الوسط المدرسي(دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد ،أشروف كبير، سليمة ، 2009، ص ص 56-57).

تعد فترة المراقبة مرحلة الاهتمامات واتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبل حياة التلميذ، فهي مرحلة الكفاح من أجل استقلال الذات، لذا يعتبر الإرشاد الجماعي مناسب بشكل خاص للمراقبين، لأنه يساعدهم على التعبير عن مشاعرهم واكتشاف ذاتهم، ومشاركة الآخرين والتفاعل معهم (الخطيب، صالح أحمد ، 2016، ص.164).

إن إشباع حاجات المراقبين بالطرق التربوية السليمة أمر ضروري لتجنب الوقوع في مشاكل، وتكون بتقديم خدمات إرشادية مناسبة، سواء كانت نمائية تنمي قدرات المراقبين وطاقاتهم وتحقق أقصى درجات التوافق، أو وقائية تهيئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، أو علاجية تتعامل مع المشكلات النفسية والتربوية التي تواجههم بتقديم الحلول العلاجية المناسبة وفق الأسس العلمية للإرشاد (أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، 2013، ص.180).

كما خصصت وزارة التربية الوطنية أنواعا من الخدمات الإرشادية التوجيهية في المجالين المدرسي والمهني لفائدة تلاميذ هذه المرحلة، و خصوصا لمن هم في نهاية المرحلة والمقصود بها تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تتمثل أساسا في خدمات الإعلام حول المسارات الدراسية التكوينية والمهنية، وتتبعية تقييمية لنتائج التلاميذ الدراسية وكذا توجيهية في نهاية السنة الدراسية نحو الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي (ياسين، 2011، ص ص.68-69). إذ تعد الوقاية قلب العملية الإرشادية، حيث تمكن تجنب العديد من السلوكيات المعيقة للدراسة قبل أن تصبح مشكلات جادة (دبور، عبد اللطيف ، والصافي، عبد الحكيم ، 2007، ص.250).

وهذا من دواعي اختيارنا لهذا الموضوع، من أجل تقديم مساعدة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط والذين يعانون من تدني الدافعية لإنجاز، الذي خلقت لديهم نظرة تشاؤمية للمستقبل، والشعور بالعجز والتوتر، لذا فإن هؤلاء الفئة بحاجة ماسة إلى البرنامج الإرشادي في إطار تنفيذ إجراءات وقائية وإرشادية، وهذا ما نحاول أن نصل إليه من خلال دراستها الحالية وذلك من خلال تدريبهم على مهارات مختلفة التي تساعد في تحسين دافعتهم للإنجاز وزيادة تحصيلهم الدراسي ووقايتهم من الأفكار اللاعقلانية.

## 8. المشكلات المدرسية وبرامج التدخل في مجال الإرشاد المدرسي

### 1.8. المشكلات المدرسية

لقد تعددت أساليب التعليم وطرقه ومناهجه، فلم يعد يقتصر على الاستماع والحفظ بل تطوّر تطورا كبيرا من حيث تمركز التعليم حول التلميذ والاهتمام بكافة مطالبه، نمو المعارف ومصادرها، اكتشاف أساليب جديدة للتعليم، اهتمام التعليم بالتدريب على المهارات التقنية وإقبال البنات على التعليم. كلّ هذه المظاهر تؤكد الحاجة إلى الخدمات النفسية والتربوية للإرشاد النفسي المدرسي لمساعدة الطلاب على مواجهة هذه التغيرات التي طرأت على التعليم اكتساب القدرة علي حل مشكلاته المدرسية وتحقيق التوافق المدرسي.

لقد أكدت "روز ماري طومسون 1997 على أهمية دراسة المشكلات المدرسية، وضرورة الوقاية منها وعلاجها باستخدام R.M. المنهج الوقائي، العلاجي والإنمائي، فالمشكلات المدرسية تعطل دراسة التلاميذ وبالتالي تؤدي لضعف تحصيلهم الدراسي. كما أن المتعلمين لا يمكنهم تحقيق أهدافهم التعليمية بدون مساعدة في حل مشكلاتهم الشخصية، وقد يصبح المتعلم غير قادر على التفكير المنطقي عندما تختلط عليه الأمور، مما يجعل الحاجة الى الارشاد في غاية الأهمية، اذ يكتسب المتعلم من خلالها قدرا مناسباً من الاستبصار ، ليكون قادرا على مواجهة مشكلاته بنفسه(الحريري، رافدة ، الامامي، سمير ، 2011، ص.22).

ومن أهم أسباب المشكلات المدرسية حسب شيفر وميلمان (1996):

ضعف مهارات الدراسية / وسوء تنظيم العادات الدراسية / ضعف مهارات التعامل مع الامتحان/ التعرض لصعوبات التعلم/ كثرة المقررات الدراسية/ قلة النشاطات التربوية داخل المدرسة / الخوف من الفشل الدراسي / اضطراب المناخ الدراسي، من حيث العلاقات بين المعلمين و الطلاب بشكل يؤدي إلى انعدام روح التعاون وقلة النشاط وانتشار التوتر والقلق/ ضعف الدافع والاهتمام والرغبة في الدراسة، وعدم المثابرة / نقص الثقة في النفس، واضطراب مفهوم الذات(زهران، حامد، عبد السلام ، 2000، ص ص.67- 69).

### 2.8. برامج التدخل في مجال الإرشاد المدرسي

تحتاج المدارس في الوقت الحاضر إلى خدمات الإرشاد النفسي ، وذلك لكثرة التغيرات التي طرأت على الحياة فالتقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات الاجتماعية وتغير القيم عند المتعلم كل ذلك يدفع لوجود خدمات الإرشاد المدرسي ومن الطرق التي يعتمد عليها المرشد النفسي في عمله، الإرشاد الجماعي الذي يستخدمه

لعلاج العديد من المشكلات الموجودة لديهم باستخدام أساليب وفنيات معينة وهذا ما يمكن اعتباره برنامجا إرشاديا لتحقيق أهداف معينة.

يرى Peterson and Nisenholz (1995) أن هناك أسلوبين أساسيين من أساليب التدخل التي يقوم بها المرشد النفسي المدرسي هي:

1- الخدمات المباشرة.

2- الخدمات غير المباشرة.

فالخدمات المباشرة تشمل خدمات الإرشاد الفردي والجماعي والأسري والتوجيه النفسي التعليمي، وتهدف هذه الخدمات إلى تعزيز النمو الشخصي والاجتماعي للمتعلم وتحسين مستوى نموه العلمي والمهني. ومن القضايا والموضوعات والمشكلات التي يتعامل معها المرشد في هذا المستوى اتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم، والعلاقات مع الزملاء، ومهارات التعلم، والتخطيط المهني، واختيار التخصص، ومشكلات الإدمان، والمشكلات الأسرية كالعنف والطلاق وموت أحد أفراد الأسرة، حيث يقوم المرشد باستخدام طريقة التدخل الفردي أو الجماعي أو الأسري للتعامل مع هذه الموضوعات والمشكلات ومساعدة الطلاب على التغلب عليها وتجاوزها (Peterson, J. & Nisenholz, B., 1995).

ويؤكد Myrick (1993) على أن طريقة التدخل الجماعي باستخدام جماعات صغيرة العدد ومحدودة الوقت ومبنية على أساس مهني جيد هي الطريقة المثلى للتعامل مع المشكلات الطلابية، وذلك نظرا لما تملكه الجماعة من قوى مؤثرة في أفرادها وخاصة في مثل هذه المرحلة العمرية.

أما الخدمات غير المباشرة فتشمل تقديم الاستشارة، والتنسيق، فتقديم الاستشارة يتطلب التعامل مع المعلمين والعاملين في المدرسة والوالدين بهدف مساعدتهم على تحسين أسلوب تفاعلهم مع التلاميذ، ويستخدم المرشد أساليب تدخل مختلفة لتقديم الاستشارة منها: المؤتمرات الفردية، وحلقات النقاش، وورش العمل، التي تستهدف إكساب المسترشدين مهارات محددة تساعد في التعامل مع مشكلات معينة.

أما التنسيق فيقصد به قيام المرشد بدور القائد لتنظيم وإدارة برامج الإرشاد، ومن النشاطات المرتبطة بهذا الجانب التخطيط لبرامج استقبال الطلاب مع بداية الأعوام الدراسية وتنفيذها، والإشراف على التدريب الميداني، هذا بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات المتخصصة ذات العلاقة بمجال العمل، ويستخدم المرشد طرائق مهنية لتقديم خدماته تتمثل في:

1- دراسة الحالة.

2- العمل مع الجماعات ( الإرشاد الجماعي ).



3- العمل مع المجتمع المحلي.

ويعتمد المرشد النفسي المدرسي في تقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة على خطوات منهجية واضحة تتمثل في الآتي:

1- مساعدة المسترشد في تحديد اهتماماته أو مشكلاته.

2- وضع أهداف واقعية قابلة للتطبيق لتغيير السلوكيات المرتبطة بالاهتمام أو المشكلة.

3- تحديد أساليب التدخل الملائمة لإنجاز الأهداف.

4- تقويم التغيرات نحو إنجاز الهدف.

5- المتابعة لضمان الاستفادة واستمراره (Myrick,R,1993).

9. المرشد النفسي المدرسي وأهم خصائصه

1.9. المرشد النفسي المدرسي

هو عضو من أعضاء الأسرة المدرسية وأحد الأخصائيين بها مكلف بتقديم خدمة متعددة الأبعاد (أكاديمية نفسية، مهنية، والاجتماعية) تهدف لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمسترشد (درويش، سهام أبو عطية 2015، ص. 336). وحسب الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المرشد النفسي المدرسي هو اختصاصي في السلوك الانساني والمسئول الأول والمباشر عن العملية الإرشادية في المدرسة ، و هو الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة المتخصصة للمتعلمين الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية من خلال أربعة خدمات أساسية هي: الإرشاد والاستشارة والتنسيق والتقييم.

\* الإرشاد: يعمل المرشدون على مساعدة الطلبة والمدرسين والوالدين، وجمع المعلومات واتخاذ القرارات ويمكن أن يكون ذلك بشكل فردي أو جماعي.

\*الاستشارة: يقوم بها المرشد عندما يقدم المساعدة للمدرسين والوالدين في كثير من القضايا المتعلقة بنمو الطلبة وسلوكهم. والاستشارة علاقة بين شخصين أو أكثر تتحدد فيها أهداف وتصمم فيها الخطط لبلوغ تلك الأهداف وتضبط المسؤوليات لتنفيذها.

\*التنسيق: يأخذ نصيبا معتبرا من وقت المرشد ويتمثل في تنسيق الأحداث والنشاطات المرتبطة بعمل المرشد وتنسيق النشاطات فيما بينها والتي قد تكون مباشرة وغير مباشرة.

\***التقييم:** لتحديد نوع الخدمة الإرشادية المطلوبة، على المرشد المدرسي تقييم الحاجات ومحددات النمو ومن أهداف التقييم أيضا الوقوف على مدى صلاحية البرامج الإرشادية من حيث التخطيط والتنفيذ والخدمات وزيادة فعاليتها ومن مبادئه الشمول والاستمرارية وتنوع الوسائل وتعاون المؤسسة(الخطيب، صالح أحمد 2016، ص ص.265-279).

## 2.9. خصائص المرشد المدرسي

يعتبر تخصص الإرشاد النفسي المدرسي مطلباً رئيسياً في وقتنا الحاضر نظراً لتقشي بعض المشكلات النفسية والاجتماعية في الوسط المدرسي، مما يدعو لوجود شخص متخصص يساعد المتعلمين الذين يواجهون مثل هذه المشكلات في التعامل مع مشكلاتهم وتجاوزها بما يمتلكه من معرفة وخبرة ومهارة وخصائص شخصية تؤهله للقيام بهذا الدور. فمن أهم الخصائص والسمات الواجب توافرها في المرشد كالتالي:

\***خصائص علمية نظرية:** التخصص العلمي الدقيق، والالمام بالتخصصات المساندة، الكفاءة المعرفية.

\***خصائص عملية مهنية:** كالخبرات المهنية، والقدرة على تكوين العلاقة الارشادية، وكفاءة ادارة الجلسات وغيرها.

\***خصائص وسمات شخصية:** كالتسامح والمرونة والرفق، والصدق، وسرعة التصرف، والقدرة على التأثير وغيرها.

ويرى سغان (2010) أنه يمكن تصنيف الخصائص التي يتميز بها المرشد النفسي الفعال في الخصائص النوعية التالية:

\***الخصائص المعرفية:** كالذكاء ، وفهم ميدان التخصص النظري والعلمي، والطلاقة، والمرونة، والأصالة والانفتاح على العالم.

\***الخصائص الوجدانية:** الاهتمام والميل للإرشاد، والاستقرار العاطفي والتوازن الانفعالي، القيم المهنية كالعدل والتعاطف والقدرة على منح الحب واستقباله.

\***الخصائص الانسانية مع المسترشد والقائمين على التربية:** تقبل المسترشد ومشاركته وجدانيا.

\***الخصائص المهنية:** ادارة الحوار والمناقشة، والانصات، والتأثير على الآخرين والمرونة والتعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة.

\***الخصائص الاخلاقية:** الإخلاص في العمل، الأمانة والعدالة، وفهم قيم المجتمع واحترامها، واتفق الأقوال مع الأفعال(السعنان، محمد أحمد ، 2010، ص.220).

ويمكن لنا أن نلخص الخصائص الرئيسة للمرشد في جانبين أساسيين هما:

1- الإعداد المهني.

2- الخصائص الشخصية.

فالإعداد المهني يعني تزويد المرشد بقاعدة علمية واسعة من العلوم الإنسانية المختلفة وخاصة علم النفس بفروعه المختلفة ذات العلاقة بعلم الاجتماع، علم الصحة ودراسة شاملة لمهنة الإرشاد من حيث ماهيته وفلسفته ومبادئه وطرائقه، وعملياته، وموائيقه الأخلاقية، كما يجب أن يتلقى تدريباً عملياً يكسبه خبرة عملية تتيح له ربط النظرية بالتطبيق وتكوين المهارات الأساسية للمهنة.

فالخصائص الشخصية تشمل الصفات التالية:

- قدرات جسمية وصحية مناسبة.

- اتزان انفعالي يكسب المرشد القدرة على ضبط النفس وإدراك الواقع والنضج الانفعالي الذي لا تشوبه نزعات تهور أو اندفاع.

- تنظيم معرفي عقلي وذكاء اجتماعي مناسب ، وبعض القدرات الخاصة كالقدرة على التعبير وإطلاعه بمعارف العلوم المختلفة.

- التزام بمبادئ الشرع الكريم تسمح له بالتحلي بصفات أخلاقية سوية والتحكم في نزعاته وأهوائه الخاصة.

نستنتج مما سبق، أن المرشد النفسي المدرسي هو الشخص الذي يمتلك المعرفة والخبرة والمهارة وخصائص شخصية ومهنية تأهله للعمل الإرشادي، كالنضج الانفعالي، القدرة على إقامة علاقات دافئة مع المسترشدين الصبر والصدق والإخلاص، القدرة على إعداد برنامج إرشادي وتحقيق أهدافه وكفاءة تسيير الجلسة الإرشادية.

## 10. مهام المرشد النفسي المدرسي

نظراً لأهمية الدور الحيوي والحساس الذي يقوم به المرشد النفسي المدرسي داخل المؤسسات التعليمية والذي يساهم بشكل مباشر في استثمار العنصر البشري والإصلاح التربوي. فقد حدد مكتب الحكومة لجمعية مرشدي المدارس الأمريكية سنة (1976) مسؤوليات المرشد مع الطلبة في:

- \* مساعدة الطلبة على تحقيق نموهم السوي.
- \* مساعدة الطلبة على تقييم ذاتهم تقييما موضوعيا وفهمها وتوجيهها مما يجعلهم قادرين على اتخاذ القرار الذي يتفق مع حاجاتهم الحالية والمستقبلية.
- \* مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات وقيم إيجابية.
- \* مساعدة الطلبة على تنمية القدرة على التخطيط للاستفادة من وقت فراغهم في نشاطات تعمل على تنمية شخصيتهم.
- \* إرشاد الطلبة في موضوعات تمكنهم من فهم ذاتهم، وإيصالهم إلى القدرة على اتخاذ القرار.
- \* تقديم النصح والتوجيه للمدرسين والأولياء حول استفساراتهم عن أبنائهم الطلبة، وأسلوب التعامل معهم.
- \* العمل كحلقة وصل بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، والعمل على تسهيل الاستفادة منها من قبل الطلبة والمدرسين (درويش، سهام أبو عطية، 2015، ص. 338).
- كما حدد "المعروف" ( 1986 ) مهام المرشد المدرسي كما يلي:
- \*التعاون مع الإدارة والمدرسين على مساعدة الطلبة وحل مشاكلهم.
- \*الاهتمام بمشاعر الطلبة وانفعالاتهم، والعمل على غرس الثقة في نفوسهم، من خلال توجيههم للاشتراك في الممارسات العلمية ومختلف النشاطات.
- \*إقامة علاقات تتسم بالنقبيل والتفهم العاطفي والتقدير غير المشروط لتسيير العملية الإرشادية.
- \*إعداد برامج إرشادية وقائية ونمائية للصحة النفسية.
- \*التعاون مع أولياء الأمور في حل المشكلات التي يعاني منها أبنائهم وتعريفهم بالرعاية السليمة.
- \*متابعة تنفيذ التوصيات المتعلقة بمشكلات الطلبة التي تتخذ من قبل مجالس الأولياء والمدرسين.
- \*استضافة محاضرين بشكل منتظم من الجامعات والكليات ومراكز التكوين لتعريف الطلبة بالمهن المختلفة لمساعدتهم في تحديد الاختيارات المهنية المناسبة.
- \*مساعدة الطلبة على تنمية أنفسهم في جميع النواحي الفكرية والوجدانية والجسمية.

\* القيام بحملة توعية بالتعاون مع إدارة المدرسة، لمساعدة الطلبة في التوجيه المهني والاستعانة بالإعلانات والصور، لتحقيق التوجيه المهني في كافة المدارس الفنية ومراكز التكوين.

\* توجيه الطلبة للالتزام بالقيم الأخلاقية، وتجنب السلوكيات والممارسات غير الصحيحة.

\* تزويد القائمين على الإرشاد التربوي والتوجيه المهني بتقارير دورية تحتوي على خلاصة نشاطات المرشد والأساليب الإرشادية التي اعتمد عليها في معالجة المشكلات التي تعرض لها الطلبة، والبرامج الإرشادية التي استخدمت في هذا المجال.

\* مساعدة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض الدافعية وتدني التحصيل الدراسي .

\* التحري عن الأسباب والظروف التي تكمن وراء غياب بعض الطلبة بشكل جزئي أو كلي عن التمدرس وذلك بالتنسيق مع الإدارة (الخطيب، صالح أحمد ، 2016 ، ص ص. 261-263).

ويمكن تلخيص أهم الأدوار التي يضطلع بها المرشد النفسي في المجال المدرسي في أربعة أدوار رئيسية هي:

1 - الدور العلاجي المتمثل في مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الانفعالية التي يعانون منها كالقلق وفقدان الثقة بالنفس، والعدوان، والانطواء، وغيرها من المشكلات، والتعامل مع مشكلات ضعف التحصيل الدراسي وما قد يترتب عليها من صعوبات ومشكلات كالهروب والانسحاب والانقطاع، والتعامل مع المشكلات المرتبطة بالأوضاع الاقتصادية والصحية والأسرية.

2- الدور الوقائي المتمثل في إيجاد البرامج التي تقي الطلاب من الوقوع في المشكلات والصعوبات التي تعوق نموهم واستفادتهم من الفرص التعليمية المتاحة، ولا يتأتى كل ذلك إلا بتعاون وثيق مع الأسرة والمدرسة بما يكفل رعاية الطالب صحيا ونفسيا واجتماعيا، الأمر الذي يدعم توافقه ويزيد من ثقته بنفسه ويجنبه الانحراف.

ومما تجدر الإشارة إليه أن للوقاية ثلاث مستويات هي:

أ . الوقاية من الدرجة الأولى والتي تهدف إلى منع ظهور المشكلات.

ب- الوقاية من الدرجة الثانية التي تهدف إلى الاكتشاف المبكر وذلك لاحتواء المشكلة في مهدها.

ج- الوقاية من الدرجة الثالثة والتي تهدف إلى الحد والتقليل من الآثار المترتبة على حدوث المشكلة واستفحالها.

3- الدور الإنشائي المتمثل في قيام المرشد المدرسي بتوجيه الجماعات داخل المدرسة وإتاحة الفرص الكافية لاشتراك أكبر عدد ممكن من الطلاب للاشتراك فيها الأمر الذي يؤدي إلى الكشف عن ميولهم وقدراتهم، كما يقوم في هذا المجال أيضا بتهيئة الخدمات التي تقي بالحاجات الأساسية للطلاب كتوفير الغذاء والإسكان وأماكن الاستذكار ووسائل استثمار وقت الفراغ والرحلات وغيرها من البرامج التي تسهم في نمو الطالب اجتماعيا ونفسيا وعقليا وبدنيا.

4- الدور الإنمائي الذي يستهدف الرقي بالطلاب كإنسان وتحريره وإطلاق مواهبه، واضعا في اعتباره أن العملية التنموية عملية تكاملية بحيث يؤكد على غرس القيم المرغوبة في التلميذ وتعريفه بحقوقه وواجباته ومسؤولياته وتأسيس معاني الحرية والعدالة والسلام في نفوس الطلاب.

ينبغي إذن على المرشد النفسي المدرسي لكي يقوم بهذا الدور على أحسن وجه، أن يلم بالأهداف العامة للمدرسة وبتركيبة المجتمع وطبيعة التفاعلات التي تحكمه والقيم السائدة، وخاصة قيم الناشئة والمراهقين ومدى علاقتها بالمجتمع. إن على المرشد النفسي المدرسي أن يكون نشطا ومبادرا وأن يخلق لنفسه دورا إيجابيا في البرنامج الدراسي، فيساهم في عملية التخطيط التربوي، مثل إبداء الرأي في عملية توزيع التلاميذ على الفصول وتنظيم جداول الدراسة من حيث توزيع المواد والمدد الزمنية لكل مادة، وذلك بناء على أسس نفسية وتربوية، و ينبغي أن يساهم المرشد عند توجيه الطلاب بتوفير المعلومات والخدمات التربوية المتاحة، مع السعي لتوعية القائمين على المؤسسات التربوية والصناعية والتجارية ومؤسسات الخدمات على الإسهام في تنفيذ البرامج الإرشادية. كما يسعى المرشد المدرسي إلى التقليل من المشكلات التي يواجهها الطالب، سواء تعلق الأمر بالمتأخرين دراسيا أو بالمتفوقين دراسيا أو بصعوبات التكيف العامة، وذلك بمبادرتهم الخاصة أو بطلب من المدرسين، وعند التأكد من وجود مشكلة ما يمكن للمرشد المدرسي، وبعد استئذان الأبوين أن يقوم بإجراء فحص نفسي يحتوي عادة على عدة عناصر متغيرة حسب كل مشكلة، منها المقابلة مع الأبوين المقابلة مع الطالب، اختبارات التحصيل الدراسي، مقاييس الشخصية وغيرها. ومن أهمها اختبارات الذكاء التي تفسر نتائجها ضمن مجموع البيانات المحصلة من الفحص النفسي، مع استخدام الملاحظة أثناء إجراء الاختبارات، لملاحظة فعل الطالب مع الوضعيات الجديدة، وردود فعله إزاء الفشل، والانفعالات والتواصل وغيره (الخطيب، صالح أحمد ، 2016، ص.320).

إن وجود المرشد المدرسي داخل المؤسسات التربوية على قدر كبير من الأهمية، لأجل تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد المدرسي. فهو يتناول بالدراسة والبحث استعدادات وقدرات وامكانات وميول وحاجات المتعلمين

فالمرشد المدرسي هو الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية.

### 11. أساليب الإرشاد النفسي في المجال المدرسي

لا تختلف أساليب الارشاد المدرسي عن أساليب الإرشاد النفسي، إلا في خصوصيات مجال إهتمامه ، بحيث يركز هنا على المجال المدرسي. بالتالي تتمثل أساليبه في الارشاد التربوي الفردي، الارشاد التربوي الجماعي والارشاد المصغر.

#### 1.11. الإرشاد التربوي الفردي

يعد الإرشاد الفردي علاقة متفاعلة ومتبادلة بين شخصين أحدهما المرشد والآخر هو العميل أو المسترشد الذي يطلب المساعدة والعون للتخلص مما يعانيه من مشاكل والتي دفعته للمجيء للمرشد ، بمعنى أن الإرشاد الفردي يتم عن طريق إرشاد شخص واحد وجها لوجه في كل مرة وتعتمد قوة وفاعلية هذه الطريقة على عمق العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد وفي هذا النوع من الإرشاد يستطيع العميل أن يفرغ انفعالاته ومشكلاته الخاصة ولا سيما إذا ما وجد مرشدا متفهما بحقيقة موقفه وقادرا على كتمان ما سوف يصرح به من أسرار ، كما يتم بناء على رغبة المسترشد لتشجيعه ، مثلا على رفع المستوى التحصيلي أو اختيار مادة دراسية، أو تنمية مفهوم الذات(مشعان، هادي ربيع، 2015، ص. 102).

#### 2.11. الإرشاد التربوي الجماعي

يعتبر الإرشاد الجماعي من الأساليب الإرشادية الناجحة في تخفيف حدة المشكلات السلوكية حيث يجد الفرد في ظل الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يعزز استجاباته الصحية وينمي لديه الثقة بالنفس ويساعده على تقبل ذاته وتكوين مفهوم ذاتي ويمده بالنماذج السلوكية الإيجابية وتحقيق السلوك التوافقي من خلاله. كما يعرفه حامد زهران(2002) بأنه: " إرشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم معا في جماعات صغيرة" (زهران، حامد عبد السلام، 2002، ص. 316 - 318).

### 3.11. الإرشاد المصغر

يعتبر أفضل طرق الإرشاد التي تناسب التعليم، بحيث يمكن التغلب عن المشكلات الدراسية بواسطة تعليم مهارات الدراسة، بالأخص مشكلات قلق الدراسة وقلق الامتحان (زهران، حامد عبد السلام ، 2000، ص.43).

أن الإرشاد الجماعي هو الأكثر تداولاً في الوسط المدرسي للتعامل مع المشكلات المدرسية، وبما أن الباحثة اعتمدت في دراستها على الارشاد النفسي الجماعي بهدف تقديم المساعدة لعدد من المسترشدين (المجموعة الإرشادية) في جماعة صغيرة التي تعاني من نفس المشكلة لزيادة استبصارهم بها، والتفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم السلبية أثناء الجلسات الإرشادية، بغرض تعديل أفكارهم واعتقاداتهم السلبية ، وعليه سوف نتناول الارشاد الجماعي بشيء من التفصيل.

#### ثانياً: الارشاد الجماعي

يعتبر العمل الجماعي أحد مناهج التدخل الأساسية في مهن المساعدة الإنسانية وقد شاع استخدام هذا المنهج في السنوات الأخيرة واعتمد عليه كثير من الممارسين لتحقيق أهداف عملية المساعدة، وثبت من خلال الدراسات الميدانية نجاح هذا المنهج في التعامل مع كثير من القضايا والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه أفراد المجتمع.

وحسب Zastrow (1991) يمر الارشاد الجماعي بخمس مراحل أو خطوات أساسية هي:

- 1- بداية الجلسة.
- 2- بناء العلاقة المهنية.
- 3- التعمق في دراسة المشكلة.
- 4- البحث عن الحلول والبدائل.
- 5- إنهاء الجلسة (نقلا عن أبو عباة صالح بن عبد الله، بن طاش نيازي، عبد المجيد ، 2001، ص.155)



## 1. مفهوم وعناصر الإرشاد الجماعي

### 1.1 مفهوم الإرشاد الجماعي

يعتبر الإرشاد الجماعي من الأساليب الإرشادية الناجحة في تخفيف حدة المشكلات السلوكية، حيث يجد الفرد في ظل الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يعزز استجاباته الصحية وينمي لديه الثقة بالنفس ويساعده على تقبل ذاته وتكوين مفهوم ذاتي ويمده بالنماذج السلوكية الإيجابية وتحقيق السلوك التوافقي من خلاله، ويمكن سرد بعض التعاريف للإرشاد الجماعي فيما يلي:

تعرف كاملة الفرخ(1999) "الإرشاد الجماعي بأنه «إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة ويعتبر عملية تربوية إذ يقوم على موقف تربوي»" (نقلا عن خطار، زهية، 2008، ص.39).

في حين يعرفه روجرز(1951) بأنه " عملية يحدث فيها الاسترخاء لبنية الذات لدى المسترشد في إطار من الأمن والتقبل والاحترام المتبادل والدعم والعناية والفهم والتنفيس الانفعالي"(Roger, 1951, p.228).

ويعرفه Gazad(2008) على أنه "عملية تفاعل ديناميكية متبادلة تقوم على المشاركة اللفظية للمشاعر والأحاسيس والأفكار، وذات أهداف مشتركة توجه نحو تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم، وتحقيق مفهوم الذات ايجابي لهم(ملحم، سامي محمد ، 2014، ص.172).

ومن جهة أخرى تعرف سهام درويش (2002) « بأن الإرشاد الجماعي عملية تفاعل تشمل المرشد ومجموعة الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم وموقفهم أثناء الجلسة الإرشادية بهدف تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم» (درويش، سهام أبو عطية، 2015، ص.290).

أما دبور والصافي(2007) يرى أن الإرشاد الجماعي يضم مجموعة من التلاميذ / المسترشدین الذين يعانون من مشكلات متشابهة فيجتمعون مع بعضهم البعض وفق مبادئ وأسس معينة بقصد التعبير عن المشكلات التي تواجههم، وتفهم 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، عبد اللطيف ، و الصافي، عبد الحكيم ، 2007، ص ص.214-215).

ولقد ذكر العزة (2010) في كتابه (الإرشاد الجماعي العلاجي) بأن الارشاد الجماعي كأسلوب من أساليب حل المشكلات يتعلم فيه الأفراد مهارات كثيرة مثل مهارة الاستماع وانتظار الدور والنقاش والتفاعل وتبادل الأفكار والتحدث بتلقائية والتعبير عن الذات (العزة، سعيد حسني، 2010، ص ص 20-17).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الارشاد النفسي الجماعي يتضمن عددا من الخصائص التي تميزه عن غيره من طرق الإرشاد، فهو عملية ديناميكية واجتماعية وتبادلية، كما هو علاقة إرشادية بين المرشد يملك مؤهل علميا لممارسة الإرشاد النفسي ومجموعة من المسترشدين لا يقل عددهم عن ثلاثة، يعانون جميعا من مشكلات أو صعوبات متشابهة أو متباينة، كما يفتقدون الى معلومات ومهارات اجتماعية أو نفسية أو سلوكية لمواجهة ما يعانون منه. وتتم العملية الارشادية خلال جلسات جماعية في مكان واحد، حيث تقوم على عملية تفاعلية بين أعضاء الجماعة لمناقشة المشكلات وتبادل الآراء، مما يتيح مزيدا من الفهم والاستبصار بالمشكلة حيث يشعر كل فرد داخل إطار الجماعة بالطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية أكثر فاعلية في تحقيق الذات، وفي مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي (السعفان ، محمد أحمد ، 2005 ، ص 19).

## 2.1. عناصر الإرشاد الجماعي

للإرشاد الجماعي العناصر التالية:

\***المسترشدون (الجماعة الإرشادية):** الذين تجمعهم خصائص مشتركة مثل وجود مشكلة لديهم لها أعراض مشتركة، وهي الجماعة المراد تطبيق البرنامج الإرشادي عليها.

\* **المشكلة :** وهي موقف غير مرغوب أو حالة نفسية سلبية أو عجز عن أداء عمل أو تبني أفكار واتجاهات سلبية، وقد تكون المشكلات شخصية أو بيئية ناتجة عن تفاعل العوامل الذاتية مع الظروف الاجتماعية والاغتراب.

\* **المرشد النفسي :** وهو شخص مؤهل علميا للممارسة الإرشاد النفسي وهو المسؤول عن تقديم الخدمات الإرشادية وفق خطوات تبدأ بالتشخيص ثم التخطيط لبرنامج إرشادي مناسب لحل المشكلة ثم تنفيذه وتقييمه. (السعفان، محمد أحمد ، 2005 ، ص 25).

## 2. أسس النفسية والاجتماعية للإرشاد الجماعي

تقوم طريقة الإرشاد الجماعي على أسس هامة وهي كالتالي:

- 1- الإنسان كائن اجتماعي يعيش وسط مجتمع له ثقافته يتأثر إلى درجة أن شخصيته تقترب من الشخصية العامة للمجتمع الذي تنتمي إليه وتقوم بتنشئته مؤسسات عديدة كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ولديه حاجات لا بد من إشباعها في إطار اجتماعي مثل الحاجة للأمن والنجاح والاعتراف والتقدير والمكانة والشعور بالانتماء والإحساس بالمسؤولية والمحبة والمسايرة وتجنب اللوم.
- 2- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة.
- 3- يعتبر تحقيق التوافق الاجتماعي هدفا من أهداف الإرشاد الجماعي.
- 4- تعتبر العزلة الاجتماعية سببا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية.
- 5- تتشابه بعض أنماط مشكلات المسترشدين وصعوباتهم، وحاجتهم الإرشادية.
- 6- وجود معايير اجتماعية تحكم سلوك الفرد وتحدد أدواره الاجتماعية.
- 7- يعمل الإرشاد الجماعي من خلال المجموعة الإرشادية على إكساب المسترشد روح التعاون والانسجام مع المجموعة (الزغبى، أحمد محمد ، 2013، ص. 250).

### 3. أهمية الإرشاد الجماعي و أهداف الارشاد الجماعي

#### 1.3. أهمية الإرشاد الجماعي

أصبح الارشاد الجماعي ضرورة تربوية، لانتشار المشكلات والاضطرابات السلوكية بشكل يتعدى طاقة الارشاد الفردي على مواجهتها، كما يعتبر أسلوب الإرشاد الجماعي أكثر فعالية من أسلوب الإرشاد الفردي بحكم، أنه يكسب أفراد المجموعة الارشادية مهارات اجتماعية يمكن تطبيقها في حياتهم اليومية، بالإضافة إلى أنه يتميز عن غيره من الأساليب أقل تكلفة واقتصادي ويوفر الوقت، والجهد ( العزة، سعيد حسني ، 2010، ص.16).

كما تتمثل المزايا فيما يلي:

\*توفر ديناميات الجماعة السند الانفعالي عن طريق العلاقات الاجتماعية.

\* تعليم الجماعة طرق التفاعل الاجتماعي والتكافل واحترام الآخرين والعلاقات الإنسانية والاجتماعية.

\*مساعدة المسترشدين على مناقشة مشكلاتهم والتنفيس عن انفعالاتهم وزيادة الاستبصار بمشكلاتهم.

\*يتعلم المسترشدون التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الغير ملائمة وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة.

\*إثارة دافعية الأفراد بالبوح عن مشكلاتهم الخاصة أثناء التفاعل الاجتماعي.

\*يتعلم الأفراد من خلاله مهارات كثيرة مثل: مهارة الاستماع وانتظار الدور والنقاش، وتبادل الأفكار والتحدث بتلقائية والتعبير عن الذات (أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ، 2013، ص.142).

\*شعور المسترشد بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلة، وأن هناك أفراد 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.

\*يستغل المسترشد تأثير الجماعة وخبرة التفاعل في تعديل الاتجاهات والسلوكيات الغير سوية.

\*يقلل من حدة تمرکز المسترشد حول ذاته، وتوفير الفرصة لتحقيق الذات وتنمية الثقة بالنفس.

\*يتعلم المسترشد كيف يحل مشكلاته حيث أن أعضاء المجموعة يقدمون له التغذية الراجعة الإيجابية.

خاصة أن جو المجموعة يسمح بتبادل الأفكار والمناقشة في جو مفتوح الأمر الذي يساعده 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(العزة، سعيد حسني ، 2010، ص.17).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الإرشاد الجماعي يحقق لأعضاء الجماعة الإرشادية جوا من الانتماء وكذلك يتم فيه اكتشاف الشخصية والتغلب على مشاعر الوحدة وتعليم أساليب ومهارات اجتماعية يمكن من خلالها التعبير عن الذات وتوكيدها.

### 2.3. أهداف الارشاد الجماعي

ان الارشاد الجماعي بأساليبه المختلفة يهدف الى تعديل السلوكيات غير مرغوبة للأفراد، وتعليمهم سلوكيات جديدة مرغوبة، كما يهدف الى تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتعديل الطرائق غير الملائمة

للتعبير عن مشاعرهم أيضا. فالهدف النهائي للإرشاد الجماعي مساعدة كل عضو في الجماعة في حل مشكلاته.

كما يمكن تحديد الأهداف التي يرمي الارشاد الجماعي الى وصول اليها، ومن أهمها مايلي:

\***الهدف البنائي:** ويكون التركيز فيه موجهها الى بناء وتحسين الفرد أو الجماعة والمجتمع ضد الدخول في مشكلات.

\***الهدف الوقائي:** ويمارس هذا النوع من الارشاد مع الحالات التي تعاني من مشكلات لم تصل الى التأثير على الفرد وتفقد السيطرة على مجريات حياته.

\***الهدف العلاجي:** وهو أكثر أنواع الارشاد استخداما، إذ أن الكثيرين لا يلجئون الى الارشاد الجماعي وطلب العون والاستشارة الا عندما يعانون من مشكلات تفقدهم السيطرة على حياتهم وتعرقل حياتهم وتتعارض مع عملهم اليومي(عطية، عماد محمد، 2012، ص.17).

وقد صاغ Corey (1982) عددا من الأهداف التي يسعى الارشاد الجماعي الى تحقيقها في العملية الارشادية:

\*أن يتوسع نمو الفرد اجتماعيا وانفعاليا.

\*زيادة تقبل الذات، والثقة بالذات، واحترام الذات، مما يساعد في التوصل الى رؤية جديدة لها.

\*مساعدة الفرد لفهم نفسه وقدراته وميوله ونقاط القوة والضعف لديه.

\*مساعدة الفرد للتعبير عن نفسه، وإبداء رأيه في جوّ من الأمن والتقبل والراحة.

\*تزويد الفرد بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشكلاته.

\*مساعدة الفرد للبحث في هويته وأهدافه في الحياة.

\*الحصول على معلومات كافية في مجالات الاختيار المتاحة لطموحاته المستقبلية، فيما يتعلّق بالدراسة والمهنة.

\*تقوية تقدير الذات وتنمية القدرة على تحمّل المسؤولية.

\*تعلم مهارات اجتماعية جديدة (Corey, G, 1982).

فنستنتج مما سبق أن الارشاد الجماعي بأساليبه المختلفة وسيلة هامة من وسائل تعديل السلوك من خلال الجماعة الارشادية، أي من خلال انتظام عدد من المسترشدين في جماعة صغيرة متفاعلة.

4. مراحل الارشاد الجماعي: لقد طور Corey (2010) نموذج لتحديد أربع مراحل للإرشاد الجماعي وهي:

#### 1.4. المرحلة البنائية (التوجيه والاستكشاف): والتي تتضمن موضوعات مثل:

بناء العلاقة الإرشادية، تحديد الجماعة، التعريف بهوية الجماعة، المشاركة في العمليات الإرشادية واستكشاف الذات، ويرتكز دور المرشد في هذه المرحلة على بناء علاقة إرشادية آمنة، بحيث تعمل على تخفيف التهديد والخوف لتسهيل الكشف عن الذات، ويتطلب هذا التقبل والصدق والإصغاء والاحترام والأمن لأعضاء المجموعة، ويكون المرشد هو النموذج لهم.

#### 2.4. مرحلة الانتقال

تعتبر مرحلة الصراع والمواجهة، وتظهر فيها سلوكيات ومشاعر عديدة مثل: الإحباط وعدم الشعور بالأمن نتيجة لمحاولاتهم تطوير أنماط جديدة من السلوك من أجل تحقيق أهداف الجماعة. يكمن دور المرشد أثناء هذه المرحلة في تشجيع الأعضاء على التعبير عن قلقهم، والتعامل بانفتاحيه مع الصراعات التي تحدث مع المجموعة، ومساعدة أعضاء المجموعة على الاستقلالية والذاتية أثناء هذه المرحلة.

#### 3.4. مرحلة التماسك والإنتاجية

يتميز سلوك الأعضاء في هذه المرحلة بالتجاذب والانتماء والعمل الجماعي والكشف عن الذات ويكون العضو أكثر اندماجا بمجموعته وتتضمن هذه المرحلة التحام المجموعة وكبت للحاجات الفردية لصالح العمل الجماعي وتصبح المواجهة بدون إصدار أحكام قيمية، ورغبة في تطبيق أعمال خارج المجموعة والشعور بالدعم لتغيير ما يريدون تغييره. ومن وظائف قائد المجموعة (المرشد النفسي) أثناء هذه المرحلة هي تشجيع الأعضاء على ترجمة الاستبصارات الى أفعال ومساعدتهم على القيام بالتغيرات اللازمة لتحقيق أهدافهم كما تتميز مرحلة العمل، أي الانتاجية بتقديم أعضاء المجموعة القضايا الشخصية التي يرغبون العمل عليها وتقديم وتلقي التغذية الراجعة، وتطبيق ما يتعلمونه في المجموعة عن حياتهم اليومية وتقديم الدعم والتشجيع لأعضاء المجموعة الآخرين.

#### 4.4. مرحلة الإنهاء

تتضمن تجميع وتلخيص ما تعلمه الأعضاء من هذه الخبرة الجماعية وهي مرحلة مهمة حيث يتم فيها اتخاذ القرار بطريقة معرفية اعتمادا على ما تعلمه كل فرد حول نفسه خلال تجربة الجماعة الإرشادية، كما أن مهمة المرشد النفسي في هذه المرحلة تتمثل في مساعدة المسترشدين في العمل نحو الإنهاء، وتقديم الفرص لهم لتلقي ارشادا اضافيا اذ لزم الأمر، ومساعدتهم على اكتساب الفهم المفيد لما تعلموه (نقلا عن ، يوسف، دلال ، 2017، ص.67).

#### 5. المجموعة الارشادية ودور المرشد في الإرشاد الجماعي

##### 1.5. المجموعة الارشادية

يعرف كاملة الفرخ شعبان (1999) المجموعة الارشادية بأنها الديناميات الداخلية التي تصقل شخصية الفرد وتركز على وعيه و تفكيره وتصرفاته. والفرد في المجموعة الارشادية عضو فعال في الجماعة يشارك الآخرين في التفاعلات الجماعية ويتصل بهم وينتمي لأعضاء الجماعة ويناضل من أجل تحقيق أهداف الجماعة محاطا بسرية لمشكلات الجماعة وأهدافها. وتتكون المجموعة الارشادية من أفراد يعانون من مشاكل متشابهة ومتقاربة وعدد الأعضاء يكون بين ثلاثة إلى خمسة أعضاء ، أو بين اثنين إلى ثمانية أعضاء وتوفر الجنسين معا، ويكون الأعضاء متجانسين عقليا واجتماعيا (نقلا عن خطر، زهية، 2008، ص.40).

غير أن أسلوب الارشاد الجماعي ، يتطلب منا تتبع الخطوات التالية لجعله فعالا والمتمثلة في:

- جمع معلومات عن أفراد المجموعة وتصنيفهم حسب مشكلاتهم بهدف تحديد أعضاء المجموعة وحجمها ويتحدد العدد عادة بين أربعة واثنى عشر مسترشد في مناقشة تتعلق بالنواحي الشخصية والانفعالية ، وقد يصل العدد أربعة وعشرون في حالة معالجة مشكلات دراسية.
- تحديد دور المرشد والمسترشد في الجلسة الإرشادية لضبط نوع العلاقة بين الأعضاء واختيار النظرية الإرشادية الملائمة وطريقة الإرشاد التي تتفق وهذه الأدوار وتحديد الهدف.
- تكوين علاقة متبادلة بين أفراد الجماعة الإرشادية عن طريق أنفسهم ومناقشة مشكلة كل فرد وتحديد المسؤوليات

-استخدام طرق الإرشاد الجماعي ( السيكودراما أو المناقشة).

- إنهاء الجلسة الإرشادية بناء على ما تمّ الاتفاق عليه عند تحديد الفترة الزمنية للجلسة أو بناء على طلب المجموعة المسترشدة.

- ويتم في نهاية الجلسة استخدام استمارة معدة من قبل المرشد تهدف إلى جمع المعلومات عن شعور واتجاهات المسترشدين، ومدى تأثير المرشد والمجموعة المسترشدة في تحقيق أهداف المرشد (درويش سهام أبو عطية، 2015، ص ص. 289-290).

فأسلوب الإرشاد الجماعي يركز أساساً على تجميع الأفراد الذين يشتركون لنفس المشكلة المطروح، أين يتم تعريفهم ببعضهم، وتحديد دور كل عضو داخل الجماعة، ودور المرشد يكون لتسيير وتوجيه المناقشة والتدخل للإرشاد.

من خلال ما سبق يمكن القول أن الجماعة الإرشادية أفراد يشتركون في الهدف الإرشادي والمشكلة الإرشادية ويجتمعون بهدف تحقيق التعليم المتبادل وإشباع حاجاتهم واهتماماتهم ورغباتهم وميولاتهم و تنمية مهاراتهم وخبراتهم، وتحقيق أهدافهم الشخصية و نموهم النفسي والاجتماعي، وتحسين أدائهم الاجتماعي و تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم ومبادئهم، و ضبط سلوكياتهم وتغييرها.

## 2.5. دور المرشد في الإرشاد الجماعي

المرشد النفسي في الارشاد الجماعي هو المسؤول على العملية الإرشادية ، بضبط وتفسير وشرح التفاعل الاجتماعي، والتشجيع والتعليق وتحويل المناقشة إلى المشكلة المطروحة وعلى المرشد النفسي الاستماع الجيد للمشكلات، و يلاحظ التفاعل و ينظم حدوثه داخل الجماعة، لذلك فعليه أن يكون متخصصاً وأن يتمتع بالقدرة على التعامل. فحسب عبد الباقي (2001) المرشد النفسي هو " شخص مؤهل علمياً للممارسة الإرشاد النفسي وهو المسؤول عن تقديم الخدمات الإرشادية وفق خطوات تبدأ بالتشخيص ثم التخطيط لبرنامج إرشادي مناسب لحل المشكلة ثم تنفيذه وتقويمه" (عبد الباقي، سلوى محمد ، 2001، ص.157). يلعب المرشد مجموعة من الأدوار ضمن المجموعة الإرشادية، ويكون دوره أكثر صعوبة وتعقيداً من دوره في الإرشاد الفردي لذا يجب أن يكون مستعداً للقيام بأدواره المتعددة بفاعلية وإيجابية، فالمرشد مسئول عن عملية الإرشاد وتهيئة المناخ الإرشادي المناسب، ويرتبط بدوره المسؤوليات التالية:

- الفهم العميق للسلوك الإنساني وديناميات الجماعة.

- مساعدة الأعضاء في فهم المعنى الواضح لسلوكهم.

- التوجيه والتنسيق للمجموعة وما يدور فيها.



- المشاركة الفاعلة كعضو في المجموعة.
- الإثارة والضبط والتفسير والإصغاء والتعاطف والتقبل والتعليق والتلخيص والتغذية الراجعة والمواجهة التعزيز والنمذجة.
- تشجيع الأعضاء على المشاركة في النشاطات، ولا يحتكر المناقشة لنفسه، لذا يجب أن يكون قائدا ديمقراطيا لا متسلطا ولا متسبيا.
- أن يمتلك خبرة علمية وعملية بسلوكيات الفرد وديناميات الجماعة (المشاقبة، محمد، 2000، ص.169).
- نستنتج مما سبق، ان المرشد النفسي يلعب دورا بارزا في الارشاد الجماعي من حيث تهيئته للجو الارشادي المناسب تسوده الحرية والاصغاء والاهتمام بمشكلات المسترشدين ومشاركتهم في المناقشة وادارة الحوار وتفسير بعض السلوكيات وتقديم التفسيرات بشأنها. فهو شخص مهيب يتمتع بكفاءة عالية وخبرة ومهارة ارشادية، كما يتمتع بالنضج والاعتزان والتفهم والاحترام والتقدير والرغبة في مساعدة الآخرين.

## 6. أساليب الارشاد الجماعي

يعتمد الارشاد الجماعي على مجموعة من الأساليب التي تقدم من خلالها المساعدة الارشادية، وهناك مجموعة من المعايير التي تتحكم في اختيار هذه الأساليب الارشادية الجماعية، كنوعية المشكلة وطريقة الأداء الارشادي (مباشر وغير مباشر) والاعداد العلمي والمهني للمرشد (الاخصائي النفسي)، ونوعية الاتجاه النظري الذي ينطلق منه، والمرحلة العمرية. وتتفق العديد من المؤلفات العلمية على أن أهم الأساليب الارشاد الجماعي هي:

### 1.6. أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية

تعد المناقشات الجماعية من الأساليب الفنية الإرشادية الهامة في كل النظريات النفسية وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في موقف إرشادي وتعليمي تعاوني مشترك، يتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم. فالمحاضرة والمناقشة الجماعية أسلوب تعليمي تربوي من أساليب الإرشاد الجماعي، 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، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى

المسترشدين، حيث يتعلم المسترشدون مزيدا من المعارف والأفكار فيما يتصل بحياتهم العملية في إطار المشكلة التي يعانونها (أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ، 2011 ، ص 133).

من رواد استخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة هم Kurt و Coch et French (1947) و Lewin (1948) وقد أدت تجاربهم إلى نتائج تدل على أن المناقشات والقرارات الجماعية بين أعضاء الجماعة يؤدي إلى تغيير اتجاهات المسترشدين. ويكون أعضاء الجماعة الإرشادية في حالة استخدام هذا الأسلوب متجانسين، أي أنهم يعانون من مشكلات متشابهة مثل المشكلات التربوية (زهران، حامد عبد السلام ، 2005 ، ص 330). كما يمكن استخدام أثناء المحاضرة بعض الوسائل المساعدة مثل المطويات (مثلا مطوية كيفية التحصيل الدراسي ، الدافعية للإنجاز، الأفكار اللاعقلانية) والتي تساعد في توضيح المعلومات، وهذا ما استعانت به الباحثة في دراستها الميدانية أثناء الجلسات الإرشادية كون هذا الأسلوب فعالا وخاصة مع المراهقين الذين يشعرون برغبة في التعبير عن أنفسهم ورغبة في ان يجدوا ومن يستمع اليهم ويحاورهم و يقدر آراءهم. وقد استخدمت الباحثة المحاضرات والمناقشات في معظم جلسات البرنامج الإرشادي ، لإكساب أفراد المجموعة التجريبية المعارف والمعلومات التي تعمل على رفع الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي.

## 2.6. أسلوب التمثيل النفسي المسرحي (السيكو دراما Psychodrame )

تعد السيكو دراما أو (الدrama النفسية) من أشهر أساليب الارشاد الجماعي وأكثرها فعالية ، فهي بالإضافة لكونها أسلوبا ارشاديا، فهي أسلوبا تربويا وتعليميا يتم التدريب من خلالها بأساليب ترويحوية مقربة من النفوس، والسيكو دراما من الأساليب الاسقاطية التي تحقق لعضو المجموعة الإرشادية التنفيس الانفعالي والاستبصار وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف وأحداث لها علاقة بمشكلاته.

ويعرف زهران (2005) السيكو دراما على أنها " عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف اجتماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي أو الاستبصار الذاتي"(زهران ، 2005 ، ص 338). ويرجع الفضل في ابتكار هذا الأسلوب وممارسته علميا الى المحلل النفسي الأمريكي Moreno (1921) ويرى أن أهم ما في التمثيل المسرحي هو حرية السلوك لدى العملاء عند تمثيلهم لمسرحية نفسية. وتتلخص فكرة السيكو دراما في مشاركة أحد أفراد المجموعة الإرشادية في أداء موقف تمثيلي من مواقف الحياة على المسرح أمام المرشد وباقي الأفراد ،حيث يقوم بدور البطل الرئيسي ويمثل الباقون أدوار الأشخاص المهمين في حياته مثل الوالدين والأخوة والمعلم وغيرهم وقد يشترك المرشد في التمثيل بغرض

التوجيه والتفسير، أما عن تأليف الموضوع فيقوم به المسترشدين أنفسهم حسب ما يقتضيه الموقف وقد يساعد المرشد في التأليف ومن خلال هذا العرض فإن المسترشد يكشف عن مشاعره وعلاقاته وآرائه في العوامل ذات الصلة بمشكلته وبعد التمثيل يبدأ الأعضاء في مناقشة أحداث التمثيلية والتعليق عليها واستعراض ما يمكن استنتاجه من مواقف الممثلين وخبراتهم ومشكلاتهم. ويعد التمثيل المسرحي الدرامي أداة تنفسية هامة للتفريغ الانفعالي لحالات العنف والعدوان في الطفولة والمراهقة، وهو الأكثر استخداما في هذا المجال لنجاحه في خفض السلوك العدواني وخفض سلوك العنف لدى الأطفال والمراهقين (الخطيب، صالح أحمد ، 2016 ، ص 186).

يتكون التمثيل النفسي والمسرحي من العناصر الرئيسية التالية:

- **المسرح:** بحيث يكون ذا مساحة تسمح بحركة أبطال المسرحية ومخرجها والأفراد الذين يشاركون العمل.
- **المسرحية/ التمثيلية:** يقوم بها العملاء أنفسهم مسبقا. وقد يكون التأليف تلقائيا حسب ما يقتضيه الموقف وقد يساعد المرشد في تأليف المسرحية/ التمثيلية أم الحوار الذي يدور بين الممثلين فيترك ذلك لتلقائية وابتكار العملاء أثناء التمثيل.
- **المخرج:** وهو الذي يقوم بكل من دور المنتج والحافز والمشاهد والمحلل ويساعد لذ اختيار الممثلين وإبطالها.
- **بطل المسرحية:** وهو الشخص الذي تختاره المجموعة بمساعدة المخرج لاختيار أعضاء المجموعة التي تشاركه في التمثيل، والبطل هو من يختار الحادثة التي ستتم معالجتها على المسرح.
- **الذات المساعدة:** وهم أعضاء من المجموعة يقومون بمساعدة بطل المسرحية في القيام بأدوار رمزية. مثل الأب والأم والزميل. كما يقوم البطل بتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن هؤلاء الأشخاص الذين سيقومون بلعب أدوارهم على المسرح (ملحم، سامي، محمد ، 2015، ص. 191).

### 3.6. لعب الأدوار Roles Playing technique

ويطلق عليها أحيانا بالتمثيل الاجتماعي المسرحي أو السوسيو دراما "هو أحد أساليب التعلم الاجتماعي عبارة عن مشهد تمثيلي يقوم به التلاميذ بتبادل الأدوار التمثيلية، حيث يتيح للمشاركين فيه فرصة التنفيس الانفعالي، والاستبصار الذاتي بمشكلاتهم، للكشف عن اتجاهاتهم وصراعاتهم وإحباطاتهم، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبرة الاجتماعية" (أبو أسعد ، 2011، ص. 132). يختلف لعب الدور عن كل من السيكو دراما أو السوسيو دراما في أن لعب الدور يعطي الأشخاص أمثلة ونماذج لكي يقلدوها ويكرروها، أما في السيكو دراما و السوسيو دراما فالتركيز لا يكون على

التعليم والتقليد بقدر ما يكون التركيز على التلقائية والارتجالية وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات. وفي لعب الدور يتم تناول أي موقف يسبب الاضطراب للطالب بشكل تمثيلي، فالطالب الذي يعاني من الخجل والانطواء يمكن أن يستخدم معه هذا الأسلوب لتنمية مهاراته الاجتماعية المختلفة ومواجهة المواقف الاجتماعية (أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، 2011، ص.136).

وترى الباحثة أن فنية لعب الدور تتيح للفرد الفرصة لتجربة طرق بديلة للتغلب على السلوكيات غير المرغوبة خصوصاً عند مقارنة النتائج المترتبة على الاختيار ما بين السلوك المرغوب وغير المرغوب.

#### 4.6. أسلوب عرض الوسائل الإيضاحية السمعية والبصرية

تساعد الوسائل الإيضاحية السمعية والبصرية تصوير مظاهر انفعالية سلوكية وما يتصل بها من مشكلات واضطرابات فهذه -الأفلام الوثائقية التعليمية النفسية - ذات اثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة المسترشدة - ويشترط أن يكون موضوع الوسائل الإيضاحية متصلاً بمراكز أعضاء الجماعة وأدوارهم في الحياة و مع مشكلتهم المشتركة التي يعانون منها. وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي جاء في ظل الأثر الإيجابي الذي تتركه وسائل الاتصال المرئية والمسموعة من تأثير كبير. فالعروض الحية التي يقترن فيها الصورة بالحركة والكلمة يكون لها أبلغ الأثر في جذب الاهتمام وإثارة المشاعر مما يؤدي إلى زيادة فهم المعاني واستيعاب المضامين والدلالات.

ويوضح الزعبي (2013) "إن هذا الأسلوب يساعد في عرض مظاهر انفعالية وسلوكية، إنها أفلام تعليمية ذات أثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة ويشترط في هذه الوسائل أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلات المسترشدين التي يعانون منها". ويقوم هذا الأسلوب على عرض نماذج سلوكية حية تهدف إلى إيصال معلومات متعلقة بهذه النماذج لإحداث تغيير في سلوك الأعضاء إما لإكسابه أنماط سلوكية جديدة أو تعديل أنماط سلوكية قديمة، أو زيادة وتعزيز أنماط موجودة بصورة قليلة. وهذا الأسلوب يسير جنباً إلى جنب مع (النمذجة) أو ما يعرف باستخدام النماذج السلوكية في الإرشاد النفسي (حمدي، عبد الله ، عبد العظيم، 2012، ص.187).

#### 5.6. أسلوب النادي الإرشادي:

"وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي والذي أكدت العديد من الدراسات على فعاليته في إطار الخدمة النفسية المدرسية، يقوم على النشاط العلمي والتروحي والترفيهي بصفة عامة وتتلخص فكرته في قيام

الأخصائي النفسي المدرسي بإعداد غرفة ألعاب، وتكوين جماعة إرشادية من الطلاب تتكون عادة ما بين 15:5 طالبا ممن يعانون من مشكلات سلوكية معينة ، كالانطواء أو العزلة أو الخجل ، ويترك لهؤلاء الطلاب الحرية في منافسة الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية المختلفة، وأثناء ذلك يقوم الأخصائي بتسجيل ملاحظاته حول سلوكياتهم وآرائهم وانفعالاتهم وإذا لاحظ سلوك غير سوي يقوم بتعديله. وفي نهاية الجلسة يجتمع الجميع ليناقدوا تجربتهم أثناء اللعب و هكذا تتنموا مشاعر التفكير التعاوني بين أفراد الجماعة الإرشادية" (نفوذ سعود، أبو سعدة ، 2012 ، ص 36). ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين في التنفيس عما بداخلهم من مشاعر مكبوتة من خلال ألعابهم ونشاطهم الحر كما يساعد الطلاب المنعزلين والخجولين على تكوين صداقات جديدة مع الآخرين وتنمية مهارات اجتماعية متنوعة.

## 6.6. الإرشاد باللعب Play counseling technique

الإرشاد باللعب حسب Mash & Wolf (2002) نقلا عن ملحم (2015) طريقة منظمة للحصول على التبصر والوعي بعالم الشخص أو صورته الذاتية. وقد استخدمت مدرسة التحليل النفسي اللعب كوسيلة إرشادية لتفسير الدوافع اللاشعورية عند الفرد. وأكدت آنا فرويد على أهمية العلاقة بين المعالج والشخص خاصة في المراحل الأولى لعملية الإرشاد والعلاج النفسي، وقد اهتم الإرشاد النفسي باللعب باعتباره احد الأساليب الهامة التي يمكن من خلالها تحقيق النضج الاجتماعي والمساعدة في اكتشاف بيئة الطفل والتفاعل معها. وحسب Williams (1986)، الإرشاد باللعب من الناحية الجسمية أداة تساعد في نمو الجسم وتدريب أعضائه. وإكسابها مهارات حركية ذات أهداف تربوية. كما تساعد في تطور الجانب الانفعالي للطفل واتزانه وتخليصه من بعض حالات التوتر والقلق والاضطرابات والنزعات العدوانية والكبت والحرمان وتبعده عن تمركزه حول ذاته واللعب يجعل المتعلمين يندفعون بقوة نحو التحصيل والتعلم وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات الدراسية المتعلمة الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى المشاركة الفاعلة في إنجاز الأهداف التعليمية المأمولة وفي حالة استخدام أسلوب اللعب فإنه يمكن استثارة دافعية المتعلم من خلال التقييم المستمر (ملحم، سامي، محمد ، 2015 ، ص 197).

ويهدف الإرشاد النفسي باللعب إلى تحقيق الجوانب الرئيسية التالية :

- **التشخيص والفهم:** بحيث يلاحظ المرشد النفسي تفاعلات الشخص وكتبته ومعتقداته وتعبيرات مشاعره وأفكاره. من خلال الملاحظة العلمية الدقيقة تلك يمكنه التوصل إلى فهم طبيعة المشكلة وتشخيصها.

- بناء علاقة مهنية: من خلال اللعب يمكن للمرشد النفسي بناء العلاقة المهنية اللازمة للعمل الإرشادي.
- تعلم طرق جديدة والتصرف اليومي: فالبعض يحتاج إلى مهارات اجتماعية تساعدهم على التوافق مع بيئتهم تلك المهارات التي يفقدها العديد من الأفراد الذين نمت لديهم الشعور بالقلق حول أدائهم اليومي.
- هذا، ويمكن تحديد دور المرشد النفسي في الإرشاد باللعب بما يلي:
- إيجاد جو من الحرية. يستطيع الطفل من خلاله التعبير عن مشاعره بحرية ودون خوف أو وجل.
- مساعدة الطفل في تركيز مشاعره. وتطویرها من حالة توتر داخلي إلى مشاعر معروفة المعاني والاتجاهات.
- الحفاظ على سرية المعلومات التي يحصل عليها المرشد.
- بناء علاقة إرشادية ايجابية تنسم بالدفاء والود والتقبل حتى يشعر الطفل بالأمن والراحة، وعندها لا يستخدم الطفل دفاعاته التي غالبا ما يستخدمها في البيئة غير الآمنة.
- توظيف الألعاب بما يتناسب و حالة الطفل و الموقف الإرشادي .
- متابعة الطفل أثناء اللعب مع الأطفال الآخرين في حالة اللعب الجماعي.
- المساعدة في إشراك الطفل في اللعب مع الأطفال الآخرين. بحيث يكون للطفل دوره الفاعل في اللعب.
- توفير الألعاب التي تتناسب والعمل الإرشادي الذي يقوم به المرشد.
- فتح حوار مع الطفل بعد انتهائه من اللعب حول الشخصيات التي تمثلها ألعابه. وتفسير إجابات الطفل وعلاقتها بالحالة الانفعالية التي يعاني منها. وتوضيح مدى الاختلاف أو التشابه بين سلوك الطفل المشكل وسلوك الأطفال العاديين (ملحم، سامي، محمد ، 2015، ص.197).
- نستنتج مما سبق أن أساليب الارشاد الجماعي لها دور فعال في العملية الارشادية ، لما تتركه من أثر على الجماعة الارشادية وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، كما تكسبهم مهارات اجتماعية مستقبلية تمكنهم من مواجهة المشكلات الحياتية.

## 7. مزايا استخدام الإرشاد الجماعي:

يعتبر "حمدي وآخرون" بأن للإرشاد الجماعي مزايا تساعد على اقناع المسترشد للانضمام للمجموعة الإرشادية بحيث تمكنه للوصول إلى ما يلي:

\* الاكتشاف

فالإرشاد الجماعي يهيئ فرصة حقيقية للتفاعل الاجتماعي فيكتشف المسترشد أن هناك أناس آخرين يشاركونه نفس الاهتمامات بالإضافة إلى تمكنه من حرية الاستجابة وأخذ المبادرة في جو آمن والشعور بالارتياح لمشاركة الآخرين له نفس المشكلة ولديهم خبرات متماثلة، وهذا يعد مشجعا ودافعا للتغير في ظل هذه الظروف.

\* الاستبصار

يوفر الإرشاد الجماعي الفرصة للمسترشد لتحقيق استبصارات خاصة بمشاعره وسلوكه فالتفاعل المتبادل بين أفراد الجماعة في جو يسوده القليل من التقييد يسهل على المسترشد اختبار الواقع وتطوير قدراته على التفاعل الصادق والعميق مع الآخرين (نزيه حمدي، و صابر سعدي ، 2008 ، ص.365-366) .  
ان فن وعلم الارشاد الجمعي يضيفان بعدا ديناميكيا هاما للعملية الارشادية ، ويمكن إجمال أهم مميزات الإرشاد الجماعي كالتالي:

- يعتبر الإرشاد الجماعي من أفضل أساليب الإرشاد والتوجيه من الناحية الاقتصادية ، فقد يعوض النقص الحاصل في إعداد المرشدين أو المعالجين النفسيين، كما يتيح للمرشد التعامل مع أكبر عدد ممكن من المسترشدين مقارنة مع الإرشاد الفردي في المؤسسة الواحدة (السفاسفة، محمد إبراهيم ، 2003 ، ص119).
- يعتبر من أنسب الطرق لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الاجتماعية مثل مشكلات سوء التوافق الاجتماعي.
- يتيح خبرات عملية وأوجه نشاط اجتماعي متنوعة مفيدة في الحياة اليومية ،ويتيح فرصة نمو العلاقات الاجتماعية في مواقف أثري اجتماعيا من الموقف الفردي.
- يصبح المسترشد أكثر إدراكا بأن المشكلة التي تواجهه تواجهه غيره أيضا أي أنه ليس الوحيد في الميدان فالآخرين مثله لديهم الشعور بالذنب أو القلق أو العدا.
- يجعل المسترشد يشعر أنه فعال في العملية الإرشادية وأنه يأخذ كما يعطي (مشا قبة، محمد ، 2008 ، ص.168).

### ثالثاً: البرنامج الإرشادي

#### 1. تعريف البرنامج الإرشادي

يعرفه العاسمي (2012) بأنه: "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي الاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي" (العاسمي، رياض نايل ، 2012، ص.94).

كما عرفه العزة (2010) 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 ومهاراته" (العزة، سعيد حسني، 2010، ص.35 )

أما Shaw ( 1977 ) فقد عرفه " بأنه حلقة من العناصر المعبرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويمية لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف (Shaw, m 1977, 347 ).

كما عرفه "Murray(1970) بأنه" مجموعة أو سلسلة من النشاطات أو العمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعها وتنفيذها" (Murray, J.W. 1970 ,p.3)

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن البرنامج الإرشادي يركز على مجموعة من النقاط، والتي من أهمها مايلي: انه برنامج علمي: أي يستند الى منهجية علمية ونظرية نفسية في اعداده وتنفيذه.

يتميز بالتخطيط: يبدأ التخطيط منذ اللحظة الأولى لبناء البرنامج الإرشادي .

يتميز بالتنظيم والتنسيق: بحيث يؤدي في النهاية الى احداث تغيير لدى المسترشدين.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن البرنامج الإرشادي مجموعة من المعارف والأنشطة المختلفة والمهارات، يقدم للمسترشدين الذين تجمعهم مشكلة واحدة من خلال إجراءات إرشادية مخططة ومنظمة على أسس علمية تقدم بطريقة بناءة من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد (المسترشدين) يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان وزمان محدد، بهدف مساعدتهم في التعرف على



مشكلاتهم وحاجاتهم، وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم إزاء ما يواجهون من صعوبات أو مشكلات. ومساعدتهم أيضاً على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتحقيق التوافق السوي والتوافق النفسي لهم في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء.

## 2. الحاجة إلى البرامج الإرشادية المدرسية

- تعتبر الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، ملحة نظراً للاعتبارات التالية:

\* فشل التلاميذ في القدرة على التوافق مع البيئة المدرسية.

\* الفترات الانتقالية الحرجة التي يمر بها الطلاب نحو الانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى.

\* وجود صعوبة في المناهج الدراسية أحياناً.

\* سوء علاقة التلاميذ بزملائهم ومعلميهم والإدارة المدرسية.

\* وجود مجموعة من المشكلات التربوية التي يعاني منها المتعلمين.

وعليه دعت الحاجة للبرامج الإرشادية المدرسية، للتغلب على المشكلات التربوية الخاصة مثل مشكلات المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ومشكلات التوافق التربوي، واختيار الدراسة و التخصص.

\* التغلب على المشكلات التربوية الخاصة. خاصة ما يتعلق منها بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بفتيتها التفوق والإعاقة أو التخلف. والذين يعانون من صعوبات في التعلم.

\* مواجهة خدمات الإرشاد المهني لمواجهة مشكلات الاختيار والإعداد المهني خاصة في مراحل النمو الأولى وتحديد ميول واتجاهات الأطفال المهنية وتطويرها بما يخدم التوافق المهني السليم لشباب الغد.

\* تقديم خدمات الرعاية والوقاية خلال مراحل نمو الطفل المتتابعة نفسياً واجتماعياً وفيزيولوجياً خاصة في مرحلتها الطفولة والمراهقة حتى يؤدي ذلك إلى حياة متوافقة في سن الرشد.

\* حلّ المشكلات النفسية أولاً بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها عندما لا تجد الحلول أو المساعدة في حلّها في الوقت المناسب.

\* اتصال المدرسة بالأسرة وحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على الطفل وتقديم خدمات التربية الأسرية لتحقيق التوافق والصحة النفسية (زهران، حامد، عبد السلام، 2000، ص.241).

ان أهمية البرنامج الإرشادي المدرسي وحاجة المدرسة الماسة إليه، تبرز خاصة في فترات الانتقال الحرجة والتغيرات التي تحدث للأسرة وكذلك التغير الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي ومستويات القلق والتوتر الذي يعيشونه المتعلمين في المراحل التعليمية.

### 3. أهداف البرنامج الإرشادي المدرسي

يهدف البرنامج الإرشادي المدرسي إلى تحقيق الأهداف التالية:

\* تنمية لدى التلميذ المفهوم الإيجابي للذات 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.

\* 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 و إظهار مواهبه، ومساعدته على تعرف نقاط القوة وتعزيزها وتعرف نقاط الضعف لمعالجتها لديه.

\* تحسين العملية التربوية وإشراك التلميذ بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية.

\* تعلم المهارات الدراسية.

\* تعليم التلميذ طريقة التفكير العلمي الذي يساعده على النظر بموضوعية إلى مشكلات المجتمع والتخلص من الأفكار غير العقلانية.

\* تنمية معارف التلميذ ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية.

\* تنمية حس التلميذ بأهمية دوره في المجتمع من خلال "الحقوق والواجبات"

\* تنمية الإحساس لدى التلميذ بأهمية التنقيف الذاتي(دبور، عبد اللطيف ، والصافي،عبد الحكيم ، 2007، ص ص 34-35).

#### 4. الخصائص العامة و الأسس التي تقوم عليها البرنامج الإرشادية

##### 1.4. الخصائص العامة للبرامج الإرشادية: تتميز البرامج الإرشادية بالخصائص التالية:

##### \*التنظيم والتخطيط

يراعي في تخطيط البرنامج أن يلبي حاجات التلاميذ، حيث يجب 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 التلاميذ المستهدفين، وخطوات سيره، بحيث لا تسبق مرحلة الأخرى.

**\*المرونة:** ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً 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 كالمريض أو التحسن المفاجئ.

**الشمول:** أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة المتعامل معه، بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

**التكامل:** بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع كل معطيات حالة المسترشد النفسية أثناء عملية تفسير التغيرات التي حدثت في سلوكه ضمن الوحدة التاريخية والحالية، فالمعطيات التي تم جمعها ينبغي أن تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها في وجدتها التاريخية والدينامية الحالية.

**\*الموضوعية:** يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث:

- الأرضية النظرية التي يستند إليها.

- نظرة المرشد للمسترشد بصورة آلية (غشائية)

- الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم.

- الفنيات الإرشادية المستخدمة.

- أحكام المرشد والآخرين على عملية الارشاد برمتها.

- الاطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، كما يجب أن تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

\***الدقة و سهولة التطبيق** :بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد، والمسترشد القادر على فهمها وتمثلها دون أدنى صعوبة.

\***امكانية التعميم**: أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج(العاسمي، رياض نايل ، 2015، ص ص. 52- 54).

أن الحديث عن البرنامج الارشادي ونجاعته و فعاليته لا يتم دون تحقيق هذه الخصائص، حتى يكون التدخل الارشادي محققا للأهداف والغايات.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن البرنامج الإرشادي يتميز بإجراءات إرشادية مخططة ومنظمة و يستند إلى نظريات الإرشاد النفسي المختلفة.

#### 2.4. الأسس التي تقوم عليها البرنامج الإرشادية

عند تصميم وبناء البرنامج الإرشادي لابد وأن يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية وذلك لضمان ونجاح فاعلية البرنامج الإرشادي وهي:

1-العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها حيث أن البرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين أو الراشدين وذلك لاختلاف العمر الزمني لكل منهما واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية عن الأخرى.

2-ضرورة مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الأفراد المشاركين في البرنامج حيث أن كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها مهام ومطالب تميزها عن غيرها. فمطالب النمو في الطفولة تختلف عن مطالب النمو في المراهقة.

3- ضرورة مراعاة الفروق الفردية ، فعلى المرشد أن يأخذ باعتباره أثناء وضع البرنامج الارشادي الفروق الفردية بين المسترشدين في النمو العقلي والجسمي والاجتماعي واستعدادهم ورغبتهم في التدخل الارشادي مع مراعاة الفروق بين الجنسين، فالبرامج المعدة للذكور تختلف أحيانا عن البرامج المخصصة للإناث بحكم الفروق بينهما في الخصائص الجنسية والجسيمية وغيرها.

4-نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركين في البرنامج.

5- أن يكون البرنامج واقعيا وفي حدود الإمكانيات المتاحة والممكنة (العاسمي، رياض نايل، 2015، ص 45-50).

في ضوء ما سبق، نستنتج أن البرامج الارشادية تقوم على مجموعة من الأسس النفسية و الاجتماعية والطبية والاخلاقية و فلسفية التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم أي برنامج ارشادي أو علاجي لأنها تعد في نظر المرشد النفسي بمثابة فلسفة للتدخل الارشادي.

#### 5. خطوات بناء البرامج الإرشادية

إن التخطيط المنظم للبرامج الإرشادية يعد عاملا أساسيا لإنجاح البرنامج، وتحقيق أهدافه، وتتمثل خطوات بناء البرامج فيما يلي:

**\*تحديد حاجات المسترشدين:** بمعنى تحديد حاجات الفئة المستهدفة بالدراسة لتحديد ما يلزمهم من مساعدة إرشادية وترتيبها حسب أولوياتها، وذلك من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المتعددة مثل: الاستبيانات والمقابلة ، والملاحظة.

**\*تحديد الأهداف:** تحدد أهداف البرنامج الإرشادي في ضوء الأهداف التربوية التي تسعى لإشباع الحاجات النفسية في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية والاجتماعية عند المسترشدين التي يمكن توفيرها (دبور، عبد اللطيف ، و الصافي، عبد الحكيم ، 2007، ص.209).

**\*تحديد الوسائل لتنفيذ البرنامج:** يقصد بها تحديد الوسائل التي تخدم البرنامج، في ضوء الإمكانيات المتاحة.

**\*تحديد الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية:** تحديد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج في ضوء الوسائل والإمكانيات الموجودة والمطلوبة، وتحديد مصادر التمويل لتغطية نفقات البرنامج.

**\*ضبط هيكله ووزناته تنفيذ البرنامج :** يقصد به تحديد دور ومسؤولية كل من له صلة بتطبيق البرنامج وتقويمه ومتابعته، من أعضاء الفريق الإرشادي والفريقين الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية والمشاركين من خارج المدرسة، من خلال رزنامة زمنية تضبط وقت تنفيذ كل مرحلة(ياسين، آمنة ، 2011، ص.70).

**\*تنفيذ البرنامج :** يتم تنفيذ جلسات البرنامج مع الفئة المستهدفة وفق خطوات محكمة.

**\*تقييم البرنامج:** يهدف التقييم إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف، من خلال قياس التغيرات التي تحدث لدى أعضاء المجموعة الإرشادية بعد تنفيذ البرنامج مقارنة بما قبلها، وهذا يفيد في الحكم على مدى كفاية الخدمات والإجراءات المقدمة، وجوانب القوة والضعف فيه، وبالتالي إصلاح

وتصحيح ما ثبت قصوره، وتطوير البرنامج ما أمكن حتى يعود بأقصى فائدة على الأعضاء المعنيين به (باسين، أمنة ، 2011، ص.70).

ويمكن تقييم البرنامج من خلال النتائج المتحصل عليها، وهذا ما حدده (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 والتسرب الدراسي.

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

\* حسن اختيار التوجيه.

\*شعور المسترشدين بالرضا عن البرنامج وعن الخدمات الإرشادية.

\*رضا الوالدين وزيادة ثقتهما بالبرنامج وتعاونهما مع المسؤولين عنه (زهران، حامد عبد السلام ، 2005، ص ص.510-511).

يمكن ان نستنتج مما سبق، أن بناء البرامج الارشادية يتطلب تخطيطا منهجيا منظما ودقيقا، بدءا من تحديد الأهداف ، المحتوى، تحكيم البرنامج وتحديد اجراءات تقييمه، و يجب ان يكون وواقعيا، وفي حدود الامكانيات المتاحة والممكنة التحقيق.

## 6. المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها والقوى المؤثرة فيها

### 1.6. المجموعة الإرشادية وكيفية تكوينها

هناك مجموعة من الأسس يجب أن يأخذ بها المرشد عند اختيار المجموعة الإرشادية التي يقدم لها الخدمات الإرشادية، حيث كلما كان الاختيار دقيقا لأعضاء المجموعة زاد ذلك من فرص المساعدة، واستفادة المسترشدين من البرنامج، لذا على المرشد مراعاة الأمور التالية عند اختيار أعضاء المجموعة وتتمثل فيما يلي:

\***تحديد نمط المجموعة:** عند اختيار المجموعة الإرشادية يجب أن يقرر المرشد مسبقا بالاتفاق مع الأعضاء فيما أن تكون المجموعة ذات نمط مفتوح أو نمط مغلق، بمعنى:

### \*المجموعة ذات النمط المفتوح

يسمح هذا النمط بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة أو انسحاب أعضاء المجموعة 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 عضو جديد وتبادل المواقف والتصرفات، مؤثرين فيهم أو متأثرين بهم، إلا أن هذا النوع من النمط يمكن أن يؤثر على تماسك المجموعة، وعدم تحقيق أهداف البرنامج، كما قد يجد الأعضاء الجدد صعوبة في اعتبار أنفسهم جزءا من المجموعة، وذلك لأنهم غير مطلعين على ما تم مناقشته منذ البداية.

### \*المجموعة ذات النمط المغلق

لا يسمح هذا النمط بانضمام أعضاء جدد إلى المجموعة فيمكن تحديد عدد الجلسات، والاتفاق على الأمور الإدارية والإجرائية مع الأعضاء وتحديد المكان والوقت المناسب للجميع لإجراء البرنامج الإرشادي (الخواجة، عبد الفتاح ، 2010، ص.34)

وهنا تضبط المجموعة من البداية من حيث عدد أفرادها ومواعيد الجلسات، ويستمر الجميع في الحضور إلى غاية نهاية الجلسات، وهذا النمط يساعد على استمرار المجموعة وتماسكها وانضباطها (ياسين، آمنة، 2011، ص.71). وهذا هو النمط الذي اعتمدنا عليه في دراستنا الميدانية حتى نضمن نجاح البرنامج الإرشادي.

**\*السن:** يجب أن يكون هناك تقارب في السن بين أعضاء المجموعة الإرشادية، كي تتشابه الاهتمامات والحاجات ويكون هناك تماسك فيما بينهم. وقد أكد كل من (Macldy(1970 و (Ginot (1961 على أهمية السن في تشكيل الجماعة بحيث يفضل أن يكون هناك تقارب بين الأعضاء (السعفان، محمد أحمد ، 2010 ص.184).

**\*المشكلات المشتركة:** يحفز تشكيل المجموعة الإرشادية التي تعاني من المشكلة الواحدة، مما يساعد أعضائها على الشعور بالانتماء والفهم (أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، 2011، ص.131). وهذا ما أشار إليه (Kelman (1963 إلى أن وجود أعضاء في المجموعة لديهم مشاكل مشتركة تعمل على زيادة انتماء المسترشد للمجموعة وتزيد من التزامهم نحو العملية الإرشادية (العزة، سعيد حسني، 2010، ص.46).

**\*القدرة العقلية :** يجب أن يكون هناك تجانس في الذكاء.

**\*الثقة المتبادلة:** يجب أن تسود الثقة بين أعضاء المجموعة، والتزامن أعضائها بسرية المعلومات التي تدور حولهم أثناء الجلسات الإرشادية وعدم التحدث بها خارجا.

**\*الوقت:** يجب تحديد موعد الجلسات في الوقت الذي يناسب التلميذ، وأن لا يتعارض مع مسؤولياته في المدرسة حتى يتفاعل مع المجموعة بإيجابية(أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف ، 2011، ص.132).

### **\*حجم المجموعة**

يجب أن يقوم المرشد بتحديد عدد المشاركين في المجموعة الإرشادية وذلك، لينتمن من السيطرة على عمليات الجماعة، ويمكن تحديد العدد من(5-7) ، كما قد يتراوح من (3-9) أفراد ويعتمد حجم المجموعة بشكل كبير على طبيعة النشاط وإمكانية السيطرة على المجموعة (العزة، 2010، ص ص.16-91). أما عبد الفتاح الخواجه يرى أن حجم المجموعة الإرشادية قد يتراوح ما بين(5-10) وربما يصل إلى غاية(15) عضوا (الخواجه، عبد الفتاح ، 2010، ص 42). في حين يرى أبو أسعد أن عدد الأفراد قد يتراوح ما بين(5-15) عضوا( أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، 2011، ص.130).

بينما يؤكد Slavson على أن لا يقل حجم الجماعة عن ثلاثة أعضاء لأن العلاقة الثنائية بين فردين داخل الجماعة لا يمكن لها أن تثمر مثلما يكون هناك فرد ثالث يزيد من قوة التفاعل وفاعلية التواصل بينهم( الخواجه، 2010، ص.16). كما يمكن أن يزيد حجم المجموعة ويصل إلى حدود(24) عضوا إذا كانت المشكلة دراسية أو سلوكية يومية. المهم أنه أثناء تحديد حجم المجموعة يتعين أن يكون عدد أفرادها معقولا حتى لا تمثل عبئا على كاهل المرشد وحتى تستفيد الجماعة من الخدمات الإرشادية ويعمل أعضاها كفريق متكامل واحد مما يسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم والمشاركة والتعبير عن أنفسهم (الخطيب، صالح أحمد 2016، ص.172).

**\*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 مثل: وجود قاعة في مكان هادئ وذات حجم واسع بشكل كافي يتسع لوجود مقاعد والطاولات. حيث يفضل لأعضاء المجموعة الجلوس بطريقة دائرية أو شبه دائرية (على شكل حرف U ) ما يسمح برؤية أعضاء المجموعة لبعضهم البعض، ومن أجل التواصل 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.

وهذا ما أوضحته دراسة هاس وديماتيا (1976) أن حجم الغرفة وترتيبات الأثاث يؤثران على التعبير اللفظي للمسترشد، إذ أن الغرفة الصغيرة أدت إلى خفض عدد الإشارات الموجبة للذات من جانب المسترشد وفي دراسة قام بها شاكيين ديرليجا وميلر (1970) تبين أن الانفتاح الشخصي للمسترشد يزداد فيه الجانب الودي بشكل كبير عندما تكون حجرة الإرشاد ذات تأثير رائع وبسيط عما لو كانت ذات تأثير معقد (بطرس، بطرس حافظ ، 2007، ص.113).

**\*عدد الجلسات ومدتها:** إن تحديد عدد الجلسات ومدتها يعتمد على نوع المجموعة وعلى خبرة المرشد، فإن اللقاء بمعدل مرة واحدة أسبوعيا يبدو مناسباً لمعظم المجموعات الإرشادية (الخواجة، عبد الفتاح، 2010، ص.43). كما أن الحاجة لتكرار الجلسات الإرشادية ومدى استمراريتها وطول الوقت للجلسة يحددها درجة الاضطراب في المجموعة المشاركة، بمعدل جلسة واحدة على الأقل في الأسبوع الواحد لمدة ساعة ونصف

إلى ساعتين لكل جلسة ( العزة، 2010، ص ص.91-92 ). وعلى الأغلب فإن مدة الجلسات تدوم لمدة ساعة ونصف في الجلسة الواحدة، لأن الوقت إذا كان أقل من ذلك لا يسمح، بمشاركة كل الأعضاء (الخطيب، صالح 2016، ص.173)، ويفضل كل من دبور و الصافي أن تكون الجلسة الإرشادية مرة واحدة في كل أسبوع ولمدة (8- 10) جلسات (دبور، عبد اللطيف ، والصافي، عبد الحكيم ،2007، ص.215). وقد تعقد مرة أو مرتين في الأسبوع في حدود (10) جلسات الى (20) جلسة بحسب اهتمامات الأعضاء ورغبة المرشد، والوقت اللازم لتطبيق البرنامج الإرشادي (ياسين، ص.72). وقد يصل عدد الجلسات الإرشادية في حده الأعلى إلى ما بين (20- 25) جلسة ( الخطيب، صالح أحمد، 2016، ص.166). على العموم فإن تحديد عدد الجلسات ومدتها يتوقف على نوع ودرجة المشكلة في المجموعة ومدى خبرة المرشد حتى يتسنى له الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، كما تتأثر مدة الجلسة بعمر الأعضاء.

نستنتج من الطرح السابق، أن هناك عدة اسس يتبعها المرشد النفسي عند اختيار اعضاء الجماعة الارشادية وأهمها التجانس في العمر والنضج الانفعالي، القدرة العقلية ، الحاجة للإرشاد، الوقت والثقة

المتبادلة . فالصفات المشتركة بين أعضاء المجموعة الارشادية تشكل بينهم فريق عمل متآلف ومنسجم وتكون لديهم القدرة في انجاز اهدافهم التي جاؤوا لتحقيقها بيسر ووضوح.

## 2.6. القوى المؤثرة في الجماعة الإرشادية

من الضروري أن يطلع المرشد على جميع القوى المؤثرة في المجموعة، لأنها تساهم في نمو المجموعة وتطورها، والمتمثلة في:

\***الالتزام:** على الأعضاء الالتزام بمعايير الجماعة وقيمها، وتقبل المساعدة والإفصاح عن مشاكلهم بصراحة وتقبل الأفكار واحترام آراء الآخرين واحترام المواعيد.

\***التوقعات:** ضرورة معرفة أعضاء المجموعة ما هو متوقع منهم من العملية الإرشادية قبل أن ينضموا إلى المجموعة الإرشادية، وما الذي يتوقعونه من الأعضاء الآخرين ومن المرشد نفسه، لأن ذلك ينمي التماسك في المجموعة ويقويه، ويقلل رغبة الأعضاء في الانسحاب من المجموعة.

\***المسؤولية:** أن يتعلم العضو كيفية اتخاذ القرارات ، وتحمل مسؤولية تنفيذها(الخطيب، صالح أحمد، 2016، ص.183).

\***معايير الجماعة:** أن يتقبل كل عضو شروط الالتحاق بالجماعة لما لها من تأثير قوي وفعال على سلوك أعضائها(العزة، سعيد حسني ، 2010، ص.47).

\***التقبل والانتماء:** أن يتقبل أعضاء المجموعة بعضهم لبعض، وهذا ما يمنحهم شعورا قويا بالانتماء للمجموعة ويصبحوا أكثر اندماجا وتفاعلا( جودت، عبد الهادي ، و العزة، سعيد حسني ، 2007، ص.110).

وعليه فأعضاء المجموعة الارشادية هم أفراد يشتركون في تحقيق نجاح العملية الارشادية، ويقومون بدور حيوي وهام في مساعدة بعضهم البعض في حل مشكلاتهم، ومن أجل ذلك فان العمل بالمجموعة يتطلب من كل عضو فيها أن يكون مسؤولا عن تنفيذ ما يتم الاتفاق عليه من بداية أول جلسة ارشادية وذلك من خلال التوقيع على العقد الارشادي الذي ينص على معايير الجماعة من التزام ، تقبل وانتماء التي تعد من القوى المؤثرة في الجماعة الارشادية.

## 7. الإرشاد العقلاني الانفعالي و البرامج الارشادية

### 1.7. الإرشاد العقلاني الانفعالي

إن الهدف الرئيسي للعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني هو إعادة بناء معارف الهزيمة الذاتية للمسترشد و مساعدته على اكتساب فلسفة أكثر واقعية عن الحياة، العملية الفعلية للعلاج النفسي تعليمية و مواجهة في طبيعتها. فالمعالج النفسي يعلم المسترشد كيف يخالف أفكاره اللاعقلانية، متى أصبح المسترشد على وعي بالحديث الذاتي السلبي لديه، يمكنه خلق ردة فعل معرفية تولد نتيجة انفعالية أكثر إيجابية تخص العلاقة الإرشادية، لا يعتقد Ellis (2008) بأن العلاقة الدافئة ضرورية أو شرط كافي لتغيير الشخصية و يعتقد أيضا أن على المعالج أن يتقبل المسترشد تماما و لكنه أيضا مسؤول عن توضيح التناقضات في سلوكياتهم إذا لزم الأمر.

فيبدأ المرشد النفسي في هذه النظرية، بالعمل على التقليل من الحالة الانفعالية المزعجة، أي التقليل من درجة القلق والتوتر عند الفرد. وذلك بإظهار أن بوسع الفرد أن يتحكم في انفعالاته، لأنها ترتبط بطريقة التفكير [ B ] وقد يتم تدريب المسترشد على عملية الاسترخاء، لزيادة قدرته على التحكم بالانفعال. ثم يعمل المرشد على تحديد الأفكار غير العقلانية التي سببت القلق والتوتر لدى المسترشد، ومن ثم دحض تلك الأفكار أو تفنيدها، ويرمز لها بالحرف [ D ]. والذي يمثل تصويب الأفكار غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. بعد أن تم تدريب المسترشد على كيفية مناهضة أفكاره غير العقلانية، ويبدأ يتبنى هذه المناهضة وذلك التصحيح للأفكار، سيجد أن هناك خبرات عاطفية انفعالية جديدة برزت. أي تم إعادة تركيب معتقده وبنيته المعرفية من خلال هذا الاستبصار بأفكاره غير العقلانية وتصحيحها (النعمي، هادي صالح رمضان ، 2013، ص ص.48-49).

### 2.7. برامج الارشاد العقلاني الانفعالي

تتمثل البرامج الإرشادية القائمة على هذه النظرية على مجموعة من الخدمات التعليمية، والإنسانية والعلمية واللغوية، فالمرشد يُعلم المسترشد كيف يحل و يناقش، وكيف يعيد النظر والتأمل في أفكاره غير المنطقية بطريقة علمية منطقية ومتاعمة مع الحدث، فيتعلم المسترشد كيف يتقبل ذاته، وكيف يفرق بين قبول الذات غير المشروط، وقبول الذات المرتكز على النجاح.

وهنا تكون جميع جهود المرشد موجهة نحو الأفكار غير المنطقية وليس موجهة لشخصية المسترشد. أما الخطوات التي يتبعها المرشد في التعامل مع المسترشد أثناء العملية الارشادية، فيمكن وصفها في الآتي:

\*تبيان وجود انفعالات مضطربة أو سلوكيات غير عقلانية عند المتعالج أو المسترشد.

\*إيضاح الحوادث المحيطة والمنبهات المنشطة للعمليات المعرفية.

\*تعليم المسترشد الربط بين المعتقدات والأفكار التي تتطور لدى المسترشد حول ذلك الحدث والانفعالات والسلوكيات التي تنجم عن الاعتقادات.

\*تعليم المسترشد كيف يفرق بين المعتقدات الخاطئة والمعتقدات العقلانية.

\*شرح المرشد المسترشد التخيل العقلائي -الانفعالي.

\*شرح إستراتيجية مناهضة ودحض الأفكار والمعتقدات الخاطئة.

\*تحديد الواجبات المنزلية والتمارين الواجب إنجازها.

\*تقويم انفعالات المسترشد وردود أفعاله التي تظهر عندما يحاول أداء واجباته المنزلية.

\*العمل على دحض الأفكار غير العقلانية.

\*مساعدة المسترشد على تكرار الحديث مع الذات، وتزايد الحلول البديلة للمشكلات العملية وتقويم الحلول البديلة واختيار أفضلها.

\*التكرار الأدائي للحلول البديلة المقترحة للمشكلات التي تواجه المتعالج.

\*التدريب على الاسترخاء التخيلي.

\*انتهاء الجلسات الإرشادية وتقييمها.

\*متابعة المسترشد بعد انتهاء جلسات البرنامج( العاسمي، رياض نايل ، 2015، ص ص. 105-106).

نستنتج مما سبق ،أن برامج الارشاد العقلاني الانفعالي ، تحاول تعليم المسترشد كيفية التغلب على ردود الفعل المعرفية للهزيمة الذاتية ، فقد أثبتت هذه البرامج جدارتها في التصدي للعديد من المشكلات التي يعاني منها المسترشدين، كحالات الإدمان على المخدرات، والاكتئاب والقلق النفسي، والمشكلات الأسرية والزواجية فالقوة في هذا النوع من الارشاد هو بساطته .

## 8. الإطار النظري للبرنامج الإرشادي

تعد النظرية في الارشاد النفسي النموذج الذي يتم في نسقه تنظيم المعرفة العلمية الخاصة وتوفير اطار مرجعي لتمييز السلوك العادي عن غير العادي و فهم العوامل أو الأسباب المتعلقة بموضوعات موضع الاهتمام في الارشاد النفسي وتعمل النظرية كموجه لتفسير السلوك واستخدام أفضل الأساليب من أجل مساعدة الفرد على التغيير الى التحسن. كما يوجد في ميدان الإرشاد النفسي العديد من النظريات الإرشادية كالنظرية التحليلية، النظرية السلوكية، النظرية المتمركزة حول المسترشد والنظرية المعرفية والنظرية الواقعية والنظرية العقلانية الانفعالية ونظرية الجشالت وغيرها من النظريات.

كما بإمكان الاعتماد على نظرية واحدة من هذه النظريات عند الارشاد النفسي أو الاعتماد على أكثر من نظرية ، إذ يرى بعض العلماء أن الاستفادة من أكثر من اتجاه نظري في استخدام الفنيات الخاصة بالنظريات أكثر فاعلية في بناء البرنامج الإرشادي من أجل مواجهة القصور الموجود في كل نظرية وفي فنياتها الإرشادية، لأنّ المشكلات النفسية كثيرة ومتعددة وتحتاج إلى طرق متعددة لمواجهتها، ولكلّ نظرية أساليب إرشادية مختلفة عن النظريات الأخرى، وكذلك تفسيرها.

كما تقوم برامج للإرشاد النفسي المدرسي على نظريات علمية تساعد في فهم السلوك والتعرف على أسباب المشكلات واختيار الأساليب الإرشادية المناسبة للتعامل مع المشكلات، كما أنها تقوم على الخبرة العلمية التي تجعل العملية الإرشادية فعالة وناجحة(العاسمي، رياض نايل ،2012، ص.28). وعليه سوف نتطرق لبعض من هذه النظريات وهي كالتالي:

### 1.8. نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory

يفترض سيجموند فرويد مؤسس هذه النظرية، أن الجهاز النفسي يتكون من ثلاث مكونات وهي الهو والانا الأعلى ، وهذه المكونات تعمل في حالة من التفاعل المستمر، وأن سلوك الفرد ما هو إلا محصلة لتفاعل هذه المكونات الثلاث ، فيرى فرويد أن الجهاز النفسي لا بد أن يكون متوازنا حتى تسير الحياة سيرا سويا ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والانا الأعلى فإذا نجح كان الفرد سويا، وإذا أخفق ظهر الاضطراب (زهرا، حامد عبد السلام ، 2005، ص ص.123-142).

### \*تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد

\*قيام المرشد بطمأننة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه وتكوين علاقة مهنية سليمة تعتمد على التقبل بين الطرفين.

\*إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التنفيس الانفعالي، وهذا ليس بالأمر السهل وذلك حتى يتمكن المسترشد من التحدث عن نفسه بطلاقة، وإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.

\*مساعدة المسترشد على الاطلاع على صراعاته اللاشعورية، الأمر الذي يسهل عملية الاستبصار بالنفس وادراكها (جمل الليل، محمد جعفر ، 2009، ص.45).

\*إمكانية وقوف المرشد على المشاعر الانفعالية التي يظهرها المسترشد بغرض الكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة.

\*إمكانية أن يتعرف المرشد على الحيل الدفاعية التي يقوم بها كثير من المسترشدین، ليتمكن في ضوءها من التعامل مع مشكلاتهم المتعددة(دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم، 2007، ص.138).

### 2.8. النظرية السلوكية Behavioral Theory

يطلق على النظرية السلوكية اسم " نظرية المثير والاستجابة "، وتعرف كذلك باسم " نظرية التعلم" والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك: كيف يتعلم وكيف يتغير، في عملية الارشاد(زهران، حامد عبد السلام ، 2005، ص.102). وقد اهتم بهذه النظرية قديما كل من كوهلر وبافلوف وواطسون وغيرهم كما اهتم بها سكينر وهاسفورد وغيرهم حديثا(جودت، عبد الهادي ، والعزة، سعيد حسني 2007، ص.38).

وتقوم هذه النظرية على أساس استخدام فنيات إرشادية تهدف إلى إحداث تعديل أو تغيير ايجابي في سلوك الفرد، فعملية الإرشاد السلوكي هي عملية إعادة تعلم، باستخدام مبادئ التعلم وقوانينه في حل المشكلات السلوكية، بهدف تعديل السلوك غير السوي(المشابقة، محمد ، 2008، ص.127).

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 لسلوكيات جديدة (جمل الليل، محمد جعفر ، 2009، ص ص 57-58).

### \*تطبيقات النظرية السلوكية في الارشاد

يقوم المرشد بالإجراءات التالية:

- \*مساعدة المسترشد في التخلص من السلوك اللاتوافقي، وتعلم نماذج فعالة من السلوك.
- \*وضع الأهداف المرغوب فيها لدى المسترشد ومساعدته من خلال العمل معه حتى يصل إلى أهدافه.
- \*صياغة أساليب إرشادية إجرائية عديدة لمساعدة المسترشد على حل مشكلاته.
- \*إحداث تغيير وتعديل في السلوك غير المرغوب وتعزيز السلوك المرغوب لضمان حدوثه واستمراره.
- \*اختيار المواقف والظروف التي من الممكن إجراء التغيير أو التعديل فيها أو تعزيزها(دبور، عبد اللطيف والصابي، عبد الحكيم، 2007، ص.131).

### 3.8. نظرية الذات Self-Theory

وقد أطلق عليها اسم الإرشاد المتمركز حول المسترشد ، وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتحقق 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 الأفراد المحيطين به(بطرس، بطرس حافظ ، 2007، ص 97).

ويفترض روجرز أن كل فرد لديه حاجة إلى تقدير ذاته على نحو ايجابي، وعرف الاضطراب بأنه إخفاق المرء في تقدير ذاته بصورة ايجابية، أو أنه عدم التطابق بين الذات المدركة (الواقعية) والذات المثالية، ونظرا لأن مفهوم الذات ينمو من خلال إدراك الفرد لتقييم الآخرين له، فإن الاضطراب يعود إلى إخفاقه في الحصول على تقدير ايجابي ( المشابقة، محمد ، 2008، ص 140).

### \*تطبيقات النظرية

يمكن للمرشد إتباع الإجراءات التالية:

- \*يجب أن يكون المرشد منسجما مع المسترشد والعملية الإرشادية.

\*أن يكون دور المرشد دور المساعد الميسر، وأن يكون دور المسترشد دورا نشطا ومشاركا في الحديث وفي تحديد الأهداف واتخاذ القرارات(جمل الليل، محمد جعفر، 2009، ص 86).

\*اعتبار المسترشد كفرد وليس مشكلة ليحاول المرشد فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته من خلال ترك المسترشد يعبر عن مشكلته بحرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي.

فالمراحل التي يسلكها المرشد في ضوء هذه النظرية تتمثل فيما يلي:

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

ب- **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.

ج- **المكافأة وتعزيز الاستجابات:** تعتمد على توضيح المرشد لمدى التقدم لدى المسترشد في الاتجاه الإيجابي وتأكيد له للمسترشد بأن ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على الاضطرابات الانفعالية (دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم، 2007، ص 120).

#### 4.8. نظرية العلاج بالواقع Theory Of Reality Therapy

يعتبر وليم جلاسر (1969) صاحب فكرة العلاج الواقعي، وقد أكد في كتابه " مدارس بلا فشل على دور المرشد المدرسي في معالجة المشكلات الصفية، وأن يكون هناك تعاون في الجهد بين المرشد والأساتذة(الخطيب، صالح أحمد ، 2009، ص 448).

وتتظر النظرية إلى الصحة النفسية السوية على أنها السلوك المسؤول، وأن السلوك غير التوافقي هو سلوك مساو للشخصية الفاشلة، فالفرد الذي سبق وأن فشل يميل لأن يكون غير عقلاني وغير مسؤول، ويحتاج إلى الثقة، ويميل إلى التوقف عن العمل، كما تبدو عليه أعراض السلوك المنحرف، وقد يتخيل اللذة



والسرور في الفشل، عندما لا يستطيع إشباع حاجاته من الحب والاحترام وعليه يصبح فردا عديم المسؤولية، وتصبح شخصيته فاشلة (جمل الليل، محمد جعفر، 2009، ص 74).

### \*تطبيقات نظرية العلاج بالواقع في الارشاد

\*توجيه التلاميذ بطرق تساعد في تقييم ما يقومون بعمله ومدى إشباع سلوكهم لحاجاتهم الأساسية.

\*مساعدة التلاميذ في الوصول إلى الهوية الناجحة وتنمية المسؤولية الاجتماعية.

\*مساعدة التلاميذ في تغيير أفكارهم حول الموضوعات التي تسبب لهم مشكلات، وبالتالي تغيير تصرفاتهم غير المرغوب فيها توفير مناخ مناسب للتعليم الناجح (الخطيب، صالح أحمد، 2016، ص 447-446).

### 5.8. النظرية العقلانية الانفعالية Rational – Emotional Theory

تعد النظرية العقلانية الانفعالية، نظام متميز بين النظريات المعاصرة في الإرشاد و العلاج النفسي أسسها في الأصل العالم الأمريكي "ألبرت أليس" و هو عالم نفسي إكلينيكي اهتم بالتوجيه و الإرشاد النفسي المدرسي و الإرشاد الزواجي و الأسري.

وترى هذه النظرية أن ما يجعل عقول الناس تضطرب ليس هي الأحداث و إنما بالأحرى الأفكار و المعارف . و يؤكد هذا المنحى على العلاقة الوثيقة المتبادلة بين التفكير و الانفعال بحيث أنهما عادة ما يعملان بشكل مصاحب و يتم ذلك بطريقة دائرية. فالتفكير يصير انفعالا و الانفعال يصير تفكيراً و يأخذ هذا التفكير و الانفعال شكل التكلم الذاتي و هذا التكلم الذاتي (الذي يجمع بين التفكير و الانفعال) يوجه سلوك الفرد إما إلى وجهة عقلانية أو وجهة غير عقلانية(حمدي، عبد الله ، عبد العظيم ، 2012، ص. 89).

### - تطبيقات النظرية

يمكن للأخصائي النفسي من خلال هذه النظرية القيام بالإجراءات التالية :

1. أهمية التعرف على أسباب المشكلة، أي معرفة الأسباب غير المنطقية التي يعتقد بها المسترشد (الطالب) و التي تؤثر على إدراكه و تجعله مضطرباً.
2. إعادة تنظيم إدراك و تفكير الطالب عن طريق التخلص من أسباب المشكلة ليصل الى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية و الأفكار و المعتقدات و الحدث الذي وقع فيه الطالب.

من الأساليب المختلفة التي تمكن الأخصائي النفسي من مساعدة الطالب على التغلب على التفكير اللامنطقي هي:

- 1- إقناع المسترشد (الطالب) على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه و مساعدته على فهم (عبر اللامنطقية) منها لديه.
  - 2- توضيح الأخصائي النفسي للمسترشد (الطالب) بان هذه الأفكار سبب مشاكله و اضطرابه الانفعالي.
  - 3- توضيح الأفكار المنطقية للطالب و مساعدته على المقارنة بين الأفكار المنطقية و غير المنطقية.
  - 4- تدريب المسترشد (الطالب) على إعادة تنظيم أفكاره و إدراكه و تغيير الأفكار اللامنطقية الموجودة لديه ليصبح أكثر فعالية اعتمادا على نفسه في الحاضر و المستقبل.
  - 5- اتباع الأخصائي النفسي لأسلوب المنطق و الأساليب المساعدة لتحقيق عملية الاستبصار لكسب ثقة المسترشد (الطالب).
  - 6- استخدام أساليب الارتباط الإجرائي و المناقشات الفلسفية و النقد الموضوعي وأداء الواجبات المنزلية وهي من أهم جوانب العملية الإرشادية.
  - 7- العمل على مهاجمة الأفكار اللامنطقية لدى المسترشد (الطالب) بالتباع الأساليب التالية:
    - أ- رفض الكذب و أساليب الدعاية الهدامة و الانحرافات التي يؤمن بها الفرد غير العقلاني.
    - ب- تشجيع الأخصائي النفسي للمسترشد (الطالب) في بعض المواقف و إقناعه على القيام بسلوك يعتقد المسترشد (الطالب) أنه خاطئ فيجبره على القيام بهذا السلوك.
    - ج- مهاجمة الأفكار و الحيل الدفاعية التي توصل الأخصائي إلى معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع الطالب و إبدالها بأفكار أخرى (حمدي، عبد الله ، عبد العظيم ، 2012، ص ص.90-91).
- نستنتج مما سبق أن نظريات الارشاد النفسي تكمن أهميتها أثناء الممارسة المهنية للعمل الارشادي وتساعد المرشد النفسي على معرفة الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها المسترشد ( الطالب) وتمده بالطرق والاستراتيجيات الارشادية لتعديل ذلك السلوك. فهي تعطي للمرشد النفسي تصورا عن الشخصية وخصائص النمو الانساني ومراحله ومشكلاته، وبذلك تساعد على التشخيص وبناء برامج علاجية وارشادية.

### خلاصة الفصل

نستنتج مما سبق عرضه ، أن الارشاد النفسي تكمن أهدافه في إيصال الفرد الى تحقيق الذات و التوافق النفسي والاجتماعي في جميع مجالات وميادين الحياة ، أي بصفة عامة الوصول الى الصحة النفسية كما تكمن أهمية الإرشاد النفسي المدرسي ، من خلال مساهمته في تحسين العملية التربوية وتحقيق أهدافها، وتقديم خدمات إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية وتغيير سلوكياتهم نحو الأفضل حتى يكونوا أعضاء فاعليين ومنتجين في المجتمع. فالإرشاد النفسي المدرسي هو ضرورة نفسية وتربوية ومطلبا اجتماعيا يساعد على حل مشاكل الطلبة والتلاميذ ذات الطابع الأكاديمي التربوي، الاجتماعي والعلائقي والسلوكي، مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الوسط المدرسي، وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، كما يستند المرشد الإرشاد النفسي المدرسي عند التكفل بهذه مشكلات، على مختلف أساليب ونظريات الإرشاد النفسي منها: نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي تعد من أشكال الإرشاد الحديثة.

يركز هذا النموذج على كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية، ولذاته وكيفية تفسيره لسلوكياته وتبريره لها وما هو نمط تفكيره ، نوع حديثه مع ذاته و نوع الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها، وقد انبثقت عن هذه المبادئ أساليب مختلفة لتعديل السلوك الإنساني مثل أسلوب إعادة البناء المعرفي، التعليم الذاتي والعلاج المعرفي، حلّ المشكلات، والإرشاد العقلاني الانفعالي.

تعد نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، التي وضعها (البرت اليس ) أحد أهم الأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، التي انطلقت من أن ما يعانيه الفرد من مشكلات واضطرابات نفسية، ما هي إلا نتيجة سوء تفسيره وتأويله للأمور، وذلك بناء على الأفكار اللاعقلانية والمعتقدات غير المنطقية والهدامة التي يتبناها الفرد، وبما أننا تبيننا في دراستنا هذه نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي لألبرت اليس فسوف نتطرق اليها في الفصل الموالي بشيء من التفصيل.

الفصل الثالث: نظرية

العقلانية الانفعالية

### تمهيد

تعد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي للسلوك الانساني Rational Emotive Behavior Therapy المشار اليها اختصاراً، (REBT) " العلاج بالمنطق" من بين النظريات المعاصرة في الإرشاد و العلاج النفسي، تستند إلى أرضية نظرية معرفية إدراكية، انفعالية، سلوكية، أسسها في الأصل العالم الأمريكي "Albert Ellis"، و يؤكد هذا المنحى على العلاقة الوثيقة المتبادلة بين التفكير و الانفعال، فالتفكير يصير انفعالا و الانفعال يصير تفكيراً و يأخذ هذا التفكير و الانفعال شكل التكلم الذاتي و هذا التكلم الذاتي (الذي يجمع بين التفكير و الانفعال) يوجه سلوك الفرد إما إلى وجهة عقلانية أو وجهة غير عقلانية.

بمأننا تبيننا في دراستنا النظرية العقلانية الانفعالية لـ " Albert Ellis" خصصنا لها هذا الفصل لنتناولها بشكل من التفصيل من حيث نشأتها ، تطورها، فلسفتها، أهدافها وتطبيقاتها.

### 1. نبذة تاريخية حول النظرية العقلانية الانفعالية

تعد النظرية العقلانية الانفعالية نظرية في الشخصية وطريقة في الارشاد النفسي وطريقة متكاملة للعلاج والتعلم، رائدها "Albert Ellis"، هو عالم نفس إكلينيكي أهتم بالتوجيه والإرشاد المدرسي والإرشاد الزواجي والإرشاد الأسري. استمر Ellis في ممارسة العلاج العقلاني وعمل على تطويره من بداية الخمسينات (1955) حتى وفاته عام (2007). وأشار (Watson, J, 1999 p.2) أنه كتب أكثر من 8000 مقال وألف، ما يقرب من 55 كتاباً في هذا المجال (نقلاً عن دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر، 2010، ص. 13).

ولد ألبرت إليس في Pittsburgh بولاية بنسلفانيا الأمريكية عام (1913)، وانتقل بعد ذلك إلى نيويورك و حصل على درجة الدكتوراه عام 1947 من جامعة كاليفورنيا، وبعد حصوله على درجة الدكتوراه ، بدأ ممارسته للطب النفسي، حيث مارس العلاج النفسي الكلاسيكي لعدد من السنين، وذلك بداية من أواخر الأربعينات إلى أوائل الخمسينات . ومن خلال عمله بالعلاج والإرشاد الزواجي لاحظ أن اضطراب العلاقات ينشأ من اضطراب الأفراد (Watson, J, 1999p.6). وربما يكون بحثه عن أسباب اضطراب الأفراد هو الذي هداه إلى العلاج العقلاني ومن هنا بدأ في عام 1953 التخطيط للعلاج العقلاني، وذلك لعدم اقتناعه بأنواع العلاج الأخرى الموجودة في ذلك الوقت، حتى ظهر العلاج العقلاني في عام (1955)، ويشير أليس إلى أن جذور العلاج العقلاني تعود إلى الفلسفة الرواقية القديمة، وتحديداً ما جاء عن Epicurus والذي فسر الاضطراب النفسي بأنه ليس بسبب المواقف والأحداث، ولكن بسبب

طريقة التفكير حول تلك الأحداث (نقلا عن الصقهان، ناصر بن عبد العزيز بن عمر ، 2005 ، ص.11).

لقد طور إيليس العلاج العقلاني عدة مرات، ففي بداية نشأته أطلق عليه العلاج العقلاني وفي عام 1963 عدله إلى العلاج العقلاني الانفعالي وهذا يعني تركيزه على الانفعالات ربما يرجع هذا التعديل إلى REBT شيوع أفكار كارل روجرز في تلك الفترة، والذي كان يركز على أهمية الانفعالات وإبراز دور الجانب الانفعالي في العملية الإرشادية وفي عام 1993 طوره مرة أخرى ليركز اهتمامه على الجانب السلوكي، ليصبح العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (نقلا عن دردير نشوة كرم ،عمار أبو بكر ،2010، ص ص. 16.13).

وعليه نستنتج من خلال عرضنا لمراحل تطور العلاج العقلاني وما وصل إليه الآن، انه يركز على ثلاثة جوانب هي: التفكير، الانفعال، السلوك ، والتي يجب التركيز عليها مجتمعة ، إذا أراد المعالج النفسي نجاح عملية الإرشاد.

## 2. العوامل التي ساعدت على ظهور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي

يرتبط بناء النظرية المعرفية بالتطورات الحادثة في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المعرفي، ونظرية تشغيل المعلومات، وقد جاء العلاج المعرفي بمثابة رد فعل للعلاج السلوكي التقليدي، كونه لا يعطي اهتماما كافيا للعمليات المعرفية ، فقد ساهمت عدة عوامل في ظهور نظرية العلاج العقلاني الانفعالي وهي كالتالي:

- أن العلاج العقلاني الانفعالي جاء كرد فعل على الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة السلوكية فيما يتعلق بعدم قبولها لضرورة إحداث تغييرات مباشرة في الناحية المعرفية للعميل والاهتمام فقط بتغيير السلوك كما انتقدها البعض من زاوية أن التخلص التدريجي والمنظم من الحساسية ليس أسلوبا سلوكياً بحتاً ولكنه يتطلب الاستبطان أي فحص المسترشد لأفكاره ودوافعه ومشاعره وتحكمه في أفكاره وصوره العقلية ، وخاصة أن رأي سكينر في هذا الصدد غير صامد جيد وهو ما يعد اتجاهاً توافقياً بين السلوكية ومعارضيه.

- تزايد الاهتمام بد راسة العمليات المعرفية وعلاقتها بالجوانب والوظائف النفسية حيث فتحت بعض النظريات مثل نظرية دولار وميلر ، ونظرية باندورا الباب في هذا الاتجاه ، وأصبح تفسير التعلم من خلال تدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة غير كافٍ في معرفة الميكانيزمات المستترة في الحفظ ومعالجة المعلومات، كما أن بعض عمليات

- الانسان يعبر عن فكره رمزيا و لغويا، و كل من الفكر و الانفعال يتضمنان الكلام مع الذات في شكل جمل مستدخلة Internalized Sentences ، و اذا كان الفكر مضطربا صاحبه انفعال مضطرب، و كأن الفرد يحدث نفسه دائما بالفكر غير المنطقي، و يترجمه في شكل مضطرب.

5- لا تؤدي الوقائع أو الظروف الخارجية إلى الاضطراب الانفعالي بل الاتجاه في هذه الأحداث وكيفية إدراكها ، والتفكير بشأنهما هما اللذان يحددان هذا الاضطراب.

- يمكن مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمدمرة للذات بإعادة تنظيم المدركات والأفكار، بحيث يصبح التفكير أكثر منطقية وعقلانية (شقيير، زينب ، 2002، ص.276).

نستنتج مما سبق أن نظرية الارشاد والعلاج العقلاني الانفعالي لألبرت اليس تركز على مجموعة من مسلمات التي تأكد على التصلب والمرونة لدى الكائنات البشرية، أي أن الإنسان كائن يتمتع بالقدرة على التفكير بشكل عقلائي، في بعض الحالات مما يؤدي به إلى الشعور بالكفاءة والسعادة .إلا أنه في بعض الأحيان، قد يفكر بطريقة غير عقلانية، مما يؤدي به إلى الشعور بالنقص والانزعاج.

2.3. مفاهيم النظرية العقلانية الانفعالية: ولقد اعتمد (Ellis) على عدة مفاهيم في بلورة وظهور نظريته بالشكل الحالي:

الحديث إلى الذات **Self-talking**: يعتقد Ellis بأن الأفكار والمعتقدات الخاطئة عندما يتم تقبلها وتعزيزها عن طريق الحديث الذاتي الذي يستمر الفرد في تكراره لنفسه، يقوده إلى العصاب والاضطرابات الانفعالية، وهكذا فإن الفرد المضطرب يصبح غير سعيد، لأنه غير قادر على التخلص من أفكاره ومعتقداته غير المعقولة والمستحيلة أحيانا والتي تبدو في ترديده لعبارات أو كلمات مثل: يجب، ينبغي، يتحتم .

فأن الحديث إلى الذات إذا كان إيجابيا فعلا كانت الشخصية سوية، مرحلة إيجابية أما إذا كان سلبيا هادما للذات، كانت الشخصية سلبية مضطربة انفعاليا معرضة للصراع والمرض النفسي. فالحديث الذاتي السلبي هو الطاقة المحركة للأفكار غير العقلانية، وبالتالي يصيب الشخصية بالاضطراب الانفعالي والقلق والإحباط والاكتئاب.

\* **التقييم الذاتي Self-evaluation** : ويتمثل في تقييم الإنسان لكل جوانب ذاته بعد مروره بالمواقف والأحداث الضاغطة التي تواجهه في حياته، وهذا التقييم في ذاته لا يمثل مشكلة وإنما مدى موضوعية وعقلانية هذا التقييم هي المحك. فإذا امتلك الإنسان الموضوعية والعقلانية في تحليل أدائه

خلال الموقف من أفكار وانفعال وسلوك، فإنه يقف على جوانب القوة والضعف والإيجابية والسلبية في سلوكه تفكيراً وانفعالاً وتصرفاً وبذلك يستفيد من جوانب قوته ويدعم ويقوي جوانب ضعفه. أما إذا كان التقييم غير عقلاني وغير موضوعي جلب على نفسه النقد وتحقير الذات واللوم والشعور بالفشل وعدم الكفاءة فيصاب بالقلق والاضطراب.

**\*المساندة الذاتية Self- sustaining :** وهي شكل من أشكال التدعيم الذاتي غير الظاهري الذي يميل إليه الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة، إلا أنه يتخلل عنها في مواقف أخرى. ففي حالة التفكير غير العقلاني تكون هذه المساندة غير موضوعية لا تستند إلى المهارات الاجتماعية السليمة وتفتقر إلى الموضوعية والخبرة الحياتية السليمة مما يؤثر سلباً في الانفعال، وبالتالي في السلوك. أما إذا كان تفكير الفرد عقلانياً موضوعياً تأتي هذه المساندة موضوعية لتقوم على خبرة حياتية سليمة تستند إلى المهارات الاجتماعية مما يؤثر إيجابياً في الانفعال ثم يأتي السلوك معتدلاً سويًا.

**\*العوامل الوراثية البيئية :** وهنا يعتقد "إليس (1975)" أن الإنسان يولد و لديه نزعة قوية لأن يكون عقلانياً أو غير عقلاني وأنه يصنع اضطراباته بنفسه ويتعلم ذلك من خلال الاشتراط الاجتماعي وتدعيم وتعزيز هذه الرغبة غير العقلانية. كما أن الإنسان لديه القدرة على الضبط الذاتي، والتفكير بطريقة عقلانية تمكنه من تغيير فلسفته غير العقلانية المسببة للاضطراب وأن علاقة الفرد بالآخرين يجب أن تتميز بالاتزان دون مبالغة والاحتفاظ بعلاقات طيبة معهم (منتصر، علام، 2012، ص.202).

وبناء على ما سبق ، يمكن الوصول الى استنتاج مفاده أن الفرد قادر على تحقيق أهدافه في الحياة حالما يستطيع تعديل أفكاره اللاعقلانية الى أفكار عقلانية، وان هذا يمكن تحقيقه عبر الارشاد العقلاني الانفعالي وفق نموذج (ABCDE).

**4 . نموذج (ABCDE) في النظرية العقلانية الانفعالية :** يستند "ألبرت إليس" في بنائه لهذا النموذج (ABC) على افتراض رئيسي هو أن الاضطرابات النفسية هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي يتبناه الفرد، لذا يعتقد أن السبيل إلى الحد من المعاناة النفسية هو التخلص من أنماط التفكير الخاطئة وغير العقلانية، كما يرى أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف في حد ذاتها وإنما عن تفسير الفرد وتقييمه لتلك الأحداث والظروف، سمي هذا الأسلوب في العلاج منذ بداية نشأته ( 1955 ) بالعلاج العقلاني لتأكيد استخدام المنطق والعقل في مواجهة الكرب الانفعالي ولكنه اتهم بتجاهل الانفعالات والسلوك كأدوات للتغيير البناء . وتجنباً لهذا الخلط قام "إليس" بتغيير إسم العلاج العقلاني إلى العلاج العقلاني



الانفعالي ، وفي سنة ( 1993 ) تغير المصطلح إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث أصبح هذا المصطلح يعكس ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطراب الانفعالي، فهو يشير إلى أن الأفراد يجب أن يفكروا ويشعروا ويعملوا ضد معتقداتهم غير العقلانية إذا أرادوا أن يحدثوا تغييرا بناءا في حياتهم. و قد بدأ هذا الأسلوب في التطور حسب ( Patterson ( 1981 عندما اقتنع "إليس" بأن الخبرات المبكرة الخاطئة أو العصابية أو غير المنطقية تستمر وأنها لا تتطفي على الرغم من عدم تعزيزها من الخارج، لأن الأفراد يعززون هذه الخبرات المتعلمة بتكرارات تلقينها داخليا لأنفسهم بأنفسهم حتى تصبح فلسفة لهم ونظرة خاصة بهم تؤدي إلى رفضهم للعلاج (نقلا عن أبو حماد، ناصر الدين، 2014، ص.254). ويرتكز "إليس" في بناء نظريته على النموذج المسمى بنموذج (A.B.C) والمتمثل فيما يلي:

جدول رقم (01) يمثل نموذج (A.B.C)

| Consequences<br>النواتج الانفعالية و السلوكية "c" | Belief System<br>نظام المعتقدات "b"                                         | Activating Events<br>الأحداث المنشطة «a»                           |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| الشعور بالاكئاب وتجنب الدراسة والامتحانات.        | يفسر التلميذ هذه الأحداث بقوله أنه فاشل في مجال الدراسة ولا أمل له بالنجاح. | التقدم للامتحان والحصول على علامة سيئة. رسوب المتعلم في سنة دراسية |

( المصدر: غماري ، 2015، ص. 134 ).

من خلال الشكل (01) نلاحظ أن نموذج (A.B.C) لألبرت إليس يفسر أن سبب عدم رغبة المتعلم في الدراسة وشعوره بالقلق والخوف من الامتحانات والذي يرمز له (C) ، ليس الموقف (A) الذي تعرض له المتعلم وهو تقدمه للامتحان وحصوله على علامة سيئة أو رسوبه في سنة دراسية، ولكن السبب في هذه النتيجة حسب نموذج (A.B.C) في تفسيره للاضطراب الانفعالي ، هو ادراكاته وتفسيراته للموقف والذي يرمز له بحرف (B).

وقد أوضح زهران (2001) أن رموز النظرية تشير الى المعاني التالية:

أ. الحرف (A): يرمز الى الحدث الذي يؤثر في الشخصية Activating Experience or Event

(الخبرة النشطة) مثل: وفاة، طلاق، رسوب، والخبرة في حد ذاتها لا تحدث الاضطراب السلوكي.

ب. الحرف (B): يرمز الى الاعتقادات التي تتطور لدى الانسان حول ذلك الحدث Belief, System

نظام المعتقدات، ونظام المعتقدات قد يكون عقلانيا Belief , Rational أي أحداث واردة ومحتمل حدوثها في الحياة، أو غير عقلاني Belief, Irrational أي أحداث غير واردة وغير محتمل حدوثها في الحياة.

ج. الحرف (C): يرمز الى الانفعالات التي تتجم عن الاعتقادات Consequence أي النتيجة والنتيجة تكون عقلانية (رضا، صبر، اصلاح) ، وقد تكون غير عقلانية (حزن، توتر، قلق)(أبو أسعد أحمد، الأزايدة رياض ، 2015، 169).

فنموذج (A.B.C) بمثابة الجانب التشخيصي وهو الأساس النظري الذي تبناه" إليس "لتفسير حدوث الاضطراب الانفعالي، والذي أضاف إليه ذلك ثلاث مراحل أخرى هي(D.E.F) ليكمل أسلوبه العلاجي (الجانب العلاجي ) وينتقل من التنظير إلى الممارسة الإرشادية العلاجية وتتمثل هذه المراحل فيما يلي: مرحلة(D) Disputaion وتعني المجادلة ودحض الاعتقادات غير العقلانية والأفكار غير الموضوعية لدى العميل بخصوص الحدث المنشط وتفنيدها والوصول به إلى الشك في تلك المعتقدات والتوصل إلى أنها السبب في معاناته واضطرابه الانفعالي، مما يساعد على تغييرها والتخلص منها واكتساب أفكار أكثر عقلانية. أما الأثر(E) Effect ، فهو النتيجة الفعلية التي يحققها الفرد من تعديل وتغيير أفكاره غير العقلانية ، وتفنيد هذه الأفكار الهادمة للذات واكتساب أفكار أكثر عقلانية تساعد على النجاح وتحقيق الذات، وهذا الأثر يشمل جانبين هما :الأثر المعرفي(Cognitive Effect (CE) والأثر السلوكي Effect (BE) وفي الختام تمثل المشاعر الجديدة (F) New Feeling المرحلة الأخيرة للعلاج بعد أن يغير الفرد أفكاره ويكتسب فلسفة عقلانية في حياته ، تساعد على الشعور بالهدوء والصفاء والاستقرار النفسي والاستمرار على هذه الحالة(نقلا عن غماري، فوزية ، 2015، ص.35).

يتضح من خلال عرض النظرية، أن العلاج العقلاني الانفعالي الشكل الفعال والمباشر في العلاج النفسي ، حيث يعمل المرشدون بفعالية في توجيه مسترشدتهم نحو تحديد المصدر الرئيسي لمشكلاتهم النفسية، كما يظهرون لهم قدرتهم على مواجهة وتغيير أفكارهم اللاعقلانية، وبالتالي فنظرية(RET) هي الشكل التربوي للعلاج.

## 5. مفهوم و أنواع الأفكار العقلانية واللاعقلانية

### 1.5 مفهوم الأفكار العقلانية واللاعقلانية

يُقصد بالأفكار والمعتقدات مجموعة و جُهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين والفرد عندما يواجه أي موقف أو حدث، فإنّه ينظر إليه ويتعامل معه وفق فلسفته العامة، فيشعر بالتهديد أو الطمأنينة، بالحب أو الكراهية، بالقلق أو الهدوء، بالإقبال أو الإحجام وذلك حسب ما تمليه عليه فلسفته العامة وتوقعاته عن الحياة وعن الآخرين (Ellis, 1979,p.8) .

وحسب النظرية (REBT) هناك معتقدات عقلانية وتقود الى مساعدة الذات ، ومعتقدات غير عقلانية وتقود الى تحدي و هزيمة الذات ، فان لم يقوم الشخص بتقييم العمل على انه جيد لن يتولد لديه حدث منشط و أفكار حول هذا العمل . وهكذا يكون الحدث المنشط A ، التفكير B، والنتيجة C ، كل مرتبط بالآخر ولا وجود لاحدهما دون الآخر.

#### أ. الأفكار العقلانية Rational thoughts

يعرف الأشقر (2004)، الأفكار العقلانية بأنها تلك الأفكار التي يعبر عنها عادة بالترغبات والتفضيلات والمستحبات، والأمانى والمكروهات، ويلاحظ أنها صيغ تفضيل، لا تتضمن مطالب تفرض على الذات وفي حالة أنها لم تتحقق، فان المشاعر السلبية تكون عادية، وتكون ملائمة للأحداث التي تقع (الأشقر هيفاء بنت عبد المحسن ، 2004، ص.53).

أما الصهقان (2005) يرى بأنها تلك الأفكار التي تتسجم مع الأهداف العامة، والقيم الأساسية في الحياة و تؤدي الى تحقيق السعادة والتفاعل الاجتماعي وتحقيق الذات(الصهقان، ناصر بن عبد العزيز بن عمر ، 2005، ص.18).

في حين عرفها كلا من اليس وهاربر المذكور في الحميدي، حسن عبد الله (2014) "" بأنها تلك الأفكار التي تؤدي بالأفراد الى السعادة والبقاء(الحميدي، حسن عبد الله، 2014، ص.140).

اذ يمكن القول أن الأفكار العقلانية هي تلك الأفكار والمعتقدات الإيجابية، الواقعية و المنطقية، التي تتسم بالموضوعية ، كأن يقول الطالب لنفسه "أتمنى لو انني نجحت ، و لكن لسوء الحظ رسبت ، و لكن سأبذل جهدا اكبر العام القادم" فالعواقب الناتجة عن الأفكار العقلانية ،الأسف، خيبة امل من ناحية الانفعالية ، وبذل جهد اكبر لتحقيق النجاح من الناحية السلوكية .

#### ب. الافكار اللاعقلانية:

في البداية و قبل التطرق لتعريف هذا المفهوم علينا ان نشير ان مصطلح الأفكار اللاعقلانية جاء في البحوث النفسية تحت مسميات عدة ، فنجد على سبيل الذكر :الأفكار اللامنطقية ، الأفكار الخرافية الأفكار السلبية ،الأفكار الخاطئة ،الأفكار اللاواقعية، كما نجد في المراجع الأجنبية تفضيل بعض المراجع استخدام تسمية معتقدات believes بدلا من أفكار ideas or thoughts ومهما كانت التسمية فكلها تحاول وصف مجموعة من الأفكار اللاتكيفية والمسببة للاضطرابات النفسية. وقد قسمها Ellis الى ثلاثة مجموعات تضم الأولى تلك الأفكار التي تتعلق بالفرد، وتضم الثانية ما يتعلق بالآخرين، بينما تضم الثالثة ما يتعلق بالعالم وظروف الحياة.

حيث عرفها Albert Ellis (1977)، على انها مجموعة الأفكار ومعتقدات فكرية خاطئة يبنها الفرد عن نفسه و عن العالم المحيط به ، تؤدي الى نشوء الاضطرابات الوجدانية و السلوكية للفرد وتعيق اهدافه كما هي أفكار ذاتية بعيدة عن الموضوعية كونها تنطلق من مقدمات خاطئة، يغلب عليها طابع الظن وسوء التقدير و الاحتمالية، تتسم بالمبالغة و التضخيم، التعميم الزائد ، والاستنتاجات الخاطئة لا تتماشى مع إمكانيات الفرد الواقعية ( Ellis, 1977, p 20 ).

كما عرف الراوي (2002) الأفكار اللاعقلانية هي الأفكار التي تتضمن جوانب غير منطقية، اتجاه الفرد والعالم المحيط به، ترجع نشأتها إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه ومن البيئة الثقافية التي يعيش فيها ( الراوي، ميسون ظاهر ، 2002 ، ص.2).  
أما البنوي (2005) عرفت الأفكار اللاعقلانية بأنها " أنماط من التفكير غير سوي والبعيد عن المنطق والذي يؤدي بصاحبه الى سوء التكيف " ( البنوي، منى ابراهيم ، 2005، ص. 15).  
وتستنتج الباحثة من هذه التعاريف أن الأفكار اللاعقلانية هي الأفكار التي تكون غير واقعية غير عملية ولا تساعد الفرد على تحقيق أهدافه الشخصية، كأن يقول المتعلم "كان يجب ان انجح ، لان الرسوب بالنسبة لي كارثة مدمرة"، وأن هذه الأفكار تتصف بالمبالغة أحيانا والقطيعة والتطلبية أحيانا وتتصف بالتعميم والسلبية والتفكير الهازم للذات أحيانا أخرى وأن هذه الأفكار اللاعقلانية تظهر في سلوك الفرد وعدم قدرته على الانتاج أو الحصول على الرضا في حياته.

## 2.5. أنواع الأفكار اللاعقلانية

الأفكار اللاعقلانية هي في الأصل رغبات وأشياء يحبها الإنسان ويفضلها، إلا أنها أخذت طابع المطالب المطلقة والشروط اللازمة التي لا يمكن التنازل عنها، وهناك ثلاثة أنواع من الأفكار اللاعقلانية: --

### \* معتقدات (أفكار) تتعلق بالذات:

مثل يجب أن أتقن كل شيء، وإذا لم أفعل ذلك أمر فظيع لا يمكن أن أتحملة ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى الخوف، والقلق، والاكتئاب، والشعور بالذنب.

### \* معتقدات (أفكار) تتعلق بالآخرين:

مثل يجب أن يعاملني الناس معاملة حسنة عادلة، وإذا لم يفعلوا ذلك فإنه أمر فظيع لا أتحملة، تؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

### \* أفكار تتعلق بظروف الحياة:

مثل يجب أن تكون الحياة بالشكل الذي أريده وإذا لم تكن كذلك فإنه أمر فظيع لا أتحملة، كما تؤدي هذه الأفكار إلى الشعور بالأسى والألم النفسي (الغامدي، غرم الله ، 2009 ، ص 34) .

## 6. سمات الأفكار العقلانية واللاعقلانية

و لتمييز الأفكار العقلانية عن الأفكار اللاعقلانية، لابد من الوقوف على السمات التي تتسم بها كل منها. لقد ذكر Dryden (2002) سمات الأفكار العقلانية وسمات الأفكار اللاعقلانية وهي كالآتي:

### أ- سمات الأفكار العقلانية:

- \*الموضوعية: ويتمثل ذلك في انها تشتق من حقائق و ادلة موضوعية وليس من نظرة شخصية .
- \*المرونة: حيث تتشكل في صورة رغبات و امنيات و تفضيلات لا تصل الى المطلقات اللازمة .
- \*تساعد على تحقيق اهداف الحياة.
- \*تقلل من الصراعات الداخلية لدى الفرد.
- \*تقلل من التصادم مع الاخرين المحيطين بالفرد .
- \*تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات (الغامدي، غرم الله، ، 2009، ص. 31-32).
- هذه السمات بمثابة قواعد أساسية يمكن من خلالها الحكم على الفكرة لتصنيفها وتمييزها من عقلانية الى لا عقلانية فاذا توفرت هذه السمات في الفكرة فهي عقلانية ومنطقية وصحيحة وسليمة تؤدي الى السواء والصحة النفسية .

وقد حدد اليس ثلاثة عشر محكا للسواء النفسي وهي :

1. اهتمام الفرد بذاته و تحقيق رغباته المقبولة .
2. الحصول على الاهتمام الاجتماعي و جعل رغباته مقبولة على المستوى الاجتماعي.
3. تقبل الاحباط و امكانية التعامل معه بواقعية.
4. المرونة في للأفكار و الافعال .
5. توجيه الذات و الاعتماد على النفس .
6. بقاء الفرد سعيدا على الرغم من عدم توكده مما يحمل له المستقبل .
7. القدرة على تحقيق اللذة والسعادة على المدى الطويل.
8. التعهد ببذل محاولات خلاقة.
9. القدرة على التفكير العلمي .
10. القدرة على مواجهة المخاطر .
11. الواقعية .
12. تقبل الذات .

13. الشعور بالمسؤولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي و عدم لوم الاخرين أو الظروف البيئية على ذلك (العاسمي، رياض نايل، 2015، ص. 63-65).

#### ب- سمات الأفكار اللاعقلانية

تتصف الأفكار اللاعقلانية بمجموعة من السمات تجعل منها أفكار خاطئة بعيدة عن الموضوعية خالية من المنطق وهي:

#### . المطالبة

ويتمثل ذلك في وجود صيغ و كلمات التي تتشكل على هيئة مفروضات ، و ذلك ناتج عن الميل الشديد للكمال و الرغبة في انجاز الاعمال عند اعلى مستوى من الاتقان و المثالية بشكل لا يتلاءم مع إمكانيات الفرد الواقعية و يردد الفرد كلمات مثل :يجب ،ينبغي،....

كما يرى Ellis وجود علاقة ارتباطية بين رغبات الفرد ومطالبه الدائمة واضطرابه الانفعالي، كأن يصر على إشباع تلك المطالب وأن ينجح دائماً في عمل ما دون أي إخفاق، ويحدث الاضطراب عندما يحدث الفرد نفسه بتلك المطالب ويفرضها على نفسه وعندما لا تتحقق يحدث لديه اضطراب انفعالي ويحكم على نفسه أنه فاشل .ويقرر أليس أنه ينبغي التقليل من ترديد تلك الكلمات وخفض مستوى المطالب غير العقلانية.

#### . التعميم الزائد :

ويتمثل ذلك في تبني أفكار عامة بناء على خبرات محدودة كان يعتقد الشخص انه فاشل في كل شيء اذا فشل مرة واحدة، كما قد يلجأ الفرد إلى تعميم النتائج التي لا تعتمد على تفكير دقيق والتي تقوم على الملاحظة الفردية ويعتبر Ellis التعميم الخاطئ من العوامل الحاسمة في اكتئاب المخاوف المرضية وقد كان ذلك في حالة الطفل " ألبورت " أن خوفه من الفأر قد تعمم على كل الحيوانات ذات الفراء ، فأصبح يخاف من الأرنب والفئران والقطط وغيرها . ولما كان المعالج النفسي المعرفي يقدر هذا العامل في المساهمة في اضطرابات البشر، فإن عليه أن يؤكد باستمرار لمريضه بأنه لا يوجد شيء أكيد تماماً وإنما قد يكون مرجحاً بدرجة كثيرة جداً ( الغامدي، غرم الله ، 2009 ، ص.32).

. **التقدير الذاتي:** ويتمثل في الحديث الى الذات بطريقة انهزامية و سلبية بواسطة صياغة جمل بسيطة تستقر في الشعور او اللاشعور، وتعتبر محكات للمقارنة التي يقوم بها الفرد لذاته مع الاخرين و التي تؤدي إلى تحقيق تقديره لذاته.

يقرر Ellis أن التقدير الذاتي يعد من أشكال التعميم الزائد، وأن نمط التفكير الخاطئ يؤثر في تقدير الشخص لذاته ويتأثر بثلاث عوامل وهي:

-الميل إلى التراكيبات الخاطئة.

-المطالبة غير الواقعية.

-التعارض مع الأداء.

لذلك ينبغي للفرد أن يعدل من فلسفته نحو مشكلة الشخصية من خلال تقبل الذات بدلا من تقييم الأخطاء.

. التفخيم والتهويل /مقابل التحقير والتهوين:

أي المبالغة في أهمية وتواتر الأحداث السلبية والتهوين والتحقيق من شأن الأحداث الايجابية كطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة في اختبار معين فيقول " إنني سعيد الحظ فقد جاء الامتحان سهلا (شحاتة، سماح، 2006 ، ص.89).

كما ترى الباحثة أن التهويل هو إضفاء دلالات مبالغ فيها في تفسير الفرد للمواقف مما يؤدي لإثارة مشاعر الخوف والقلق لديه، لذلك ينبغي على الفرد مجاهدة نفسه وكبح جماحها على الإدراك الموضوعي للأحداث دون تهويل.

. **أخطاء في التفسير** : حيث يميل الفرد إلى أن ينسب أفعاله الخاطئة إلى أفراد آخرين ، أي التحيز الإدراكي نحو الابعاد السلبية في الخبرات وهذا الخلل ذاته في التعامل مع الاحداث المختلفة مثل: الفشل فقدان عزيز ،الرفض وهذا يؤثر على إدراكه للأحداث الخارجية، وانفعاله، وسلوكه، وإلى اللوم المستمر للذات والآخرين (الزهراني، حسن بن علي محمد 2010، ص.36).

. **عدم التجريب** : ويتمثل في الخروج باستنتاجات اعتمادا على ادلة غير كافية و غير مجربة ، كأن يغضب الانسان نتيجة كلمة او نظرة غاضبة من شخص اخر، وهذه الكلمة لم تكن أصلا موجهة له شخصيا.

. **التلقين (التكرار)** : ويتمثل ذلك في استمرار سلطة الفرد عن طريق عملية التلقين الذاتي وهي تلك العملية يتحدث فيها الفرد مع نفسه حديثا داخليا مضمونة انه غير كفء و فاشل في معالجة اموره، بديل النتائج السلبية التي تعرض لها.

. **الانهزامية** : هي نمط من الشخصية تتجنب صعوبات الحياة بدلا من مواجهتها ، وتؤكد على أهمية عدم الوقوف في وجه القوى.

. **الاتكالية:** حيث يعتمد الاتكالي على الآخرين و خاصة الأقوياء لان هذا ما يجلب له الراحة في امور حياته.

. **العجز:** هو من لا يستطيع التخلص من احزان الماضي و محو اثارها و جعلها في طي النسيان.

. **ضيق الأفق:** الأشخاص الذين يتصفون بضيق الأفق يملكون حلول جاهزة، فهناك حل نموذجي لكل مشكلة وان لم يصلوا اليه تحدث كارثة ، وهذا ما يشير الى ضعف الجهاز النفسي لديهم.

. **عدم التسامح:** أي ان العقاب الصارم هو الوسيلة الوحيدة لتصحيح الأخطاء مع عدم القدرة على مغفرة الإساءة وان كان الخطأ بسيطاً.

. **شدة الحساسية:** أي أن الافكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل ان يقعوا فيها لا تفارق هؤلاء الافراد وأن الفشل يلاحق أعمالهم.

فالأشخاص الذين يتصفون بشدة الحساسية منشغلون بشكل دائم بهمومهم، بحيث لا تفارقهم الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا فيها والفشل بما سوف يقومون به من أعمال أكثر من تفكيرهم بالنجاح.

. **الإصرار على القبول التام:** يرى أصحاب مثل هاته الأفكار ان الآخرين يجب ان يحبوهم بشكل مطلق و يكونوا راضين عنهم دائماً بغض النظر عما يفعلونه ( Dryden, 2002,p.6-9 )

إلى جانب ما ذكره Dryden (2002) عن سمات كلا من الأفكار العقلانية واللاعقلانية، فإنه أشار إلى أن كلا منهما تعتمد على أربعة أفكار رئيسة، وهي كالتالي:

**أولاً: الأفكار الأربع الأساسية التي تعتمد عليها الأفكار العقلانية**

**\* التفضيل التام: Full Preference**

وهذه الفكرة تجعل الفرد واضحاً مع نفسه، بحيث يدري ما يريد وما لا يريد. وتتكون من مكونين هما : مكون تأكيد التفضيل، ومكون نفى المطلب، بمعنى أن يكون الفرد واعياً ومدركاً لما يريد، وقادراً على إنجازه وتحقيقه، وواعياً أيضاً بما لا يريد وبيّتد عنه.

**\*الأفكار غير المرعبة: non- awfulising belief**

عندما لا يستطيع التفضيل التام ،فإنه يكون أمراً سيئاً بالنسبة إليه أن لم يحصل على ما يريد، وهنا يأتي دور الأفكار غير المرعبة، والتي تتكون من مكونين :مكون تأكيد الشر ومكون نفى الرعب؛ ويعني مكون تأكيد الشر أن يدرك الفرد أن أمراً سيئاً قد حدث، والمكون الثاني أنه بينما قد حدث أمراً سيئاً عندما لم يحصل الفرد على ما يريد، فإنه ليس أمراً خطيراً أو معضلة أو أنها نهاية العالم.

**\* القدرة العالية على تحمل الإحباط**



**High Frustration Tolerance** تعتبر القدرة العالية على تحمل الإحباط من الأفكار الرئيسة للأفكار العقلانية، وتشير إلى قدرة الفرد على تحمل الإحباط الناتج عن عدم إشباع رغباته، أو عدم تحقيق أحد أهدافه. ومفاد ذلك أن يكون لدى الفرد أفكارا حول تأكيد أهمية الكفاح والجد في حياة الفرد، وأنه ليس هناك أشياء لا يمكن حلها، وكذلك فكرة أن التحمل قيمة عظيمة الشأن.

#### \*تقبل الاعتقاد Acceptance Belief

وهي قدرة الفرد على تقبل الاعتقاد السلبي نستنتج مما سبق أن هذه السمات بمثابة قواعد أساسية يمكن من خلالها الحكم على الفكرة لتصنيفها وتمييزها من عقلانية إلى لاعقلانية فإذا توفرت هذه السمات في الفكرة فهي عقلانية ومنطقية وصحيحة وسليمة تؤدي إلى الصحة النفسية.

**ثانياً: الأفكار الأربع الأساسية التي تعتمد عليها الأفكار اللاعقلانية:**

#### \*المطالب Demand

تعتمد نظرية العلاج العقلاني على أن مطالب الفرد ورغباته تأخذ شكل المطالب الواجبة يجب وينبغي، وعند عدم حصوله على ما يريد، فإن ذلك يسبب له الاضطراب الانفعالي، وبالتالي فتسيطر على الفرد غير العقلاني فكرة أن كل ما يريده يجب وحتماً أن يتحقق.

#### \* الأفكار المرعبة Awfulising belief

عندما لا تنفذ المطالب الصارمة فإنها تجعل الفرد يشعر أن شئ خطير، أو معضلة، أو أنها نهاية العالم أنه لم يحصل على مطلبه الواجب، أي أن يتخيل الفرد أن عدم حصوله على مطلبه أمراً مفرعاً وشرّاً لا يمكن تحمله.

#### \* فكرة انخفاض تحمل الإحباط Low frustration tolerance belief

ويتبنى الفرد صاحب الأفكار اللاعقلانية فكرة أساسية، وهي أنه ليس لديه قدرة على تحمل الإحباط، أو أن قدرته على تحمله منخفضة.

#### \*فكرة انخفاض القيمة Depreciation Belief

ويعتقد الفرد اللاعقلاني أنه منخفض القيمة، أي أنه يشعر بانعدام الثقة بالنفس (Dryden, W. 1977: 11-7) وكما يتضح فإن الأفكار اللاعقلانية تشمل اضعاف الكارثية وعدم القدرة على تحمل الاحباط ، التقييم الذاتي المنخفض ،التعميم غير الواقعي ،المبالغة والتطرف . فكل هذه الأساليب تؤدي لاحقا الى انفعالات تؤثر على سلوك الفرد وبالتالي تعيقه على تحقيق أهدافه.

**7. اعراض الأفكار اللاعقلانية:** تتمظهر اعراض الأفكار اللاعقلانية في أربعة اعراض كبرى تم

تلخيصها في المخطط التالي:

الشكل رقم (01) يوضح أعراض الأفكار اللاعقلانية



(المصدر : بوتفوشات، 2018، ص.56).

فالشكل (02) يشرح أهم الأعراض المعرفية، المزاجية، السلوكية والجسمية، التي قد تظهر لدى الفرد نتيجة أفكاره اللاعقلانية، فتسبب له أولاً اضطرابات إدراكية تؤدي إلى نقص الانتباه والتركيز ومن ثم الشعور بالقلق والحزن وعدم الاستمتاع والسعادة، فتظهر عليه أعراض سلوكية، تتمثل في البكاء والعزلة والانسحاب وإيذاء الذات وبالتالي يظهر على الفرد فتور، تعب وإرهاق جسدي.

كما حدد العنزي (2008) أهم الأعراض المرضية الناتجة عن الأفكار اللاعقلانية هي كالتالي:  
الوساوس: حيث يظهر ضد رغبة المريض، وتأخذ شكل أفكار، وخیالات عقلية ومخاوف، وتأخذ شكل الاجترار وتحدث أمراض الوسواس والاكتئاب.

#### فقد السيطرة على التفكير

حيث يخبر المريض أن أفكاره تحت قوى خارجية، وأنها أدت إلى وضع أفكار في ذهنه غير خاصة به، أو سحب أفكار من ذهنه، وتذيع أفكاره بين الناس مما تؤدي إلى تحطيم الحدود بين الأنا والمحيط الخارجي.

### تطايير الأفكار

حيث يكون الكلام مستمر وليس مترابط، القفز من فكرة لأخرى دون ربط، كما في حالات الهوس الحادة والفصام.

### تبلد مسار التفكير

كالبطيء الشديد، مع النقص في التركيز، ونقص الانتباه ، وفقد الذاكرة، كما يحدث في الاكتئاب المتبادل.

### التفاصيل الكثيرة الغير ضرورية

بسبب نقص قدرة الشخص في الحكم على الأمور و تفوقه حول ذاته ويحدث لدى مرضى الصرع، الأغبياء، مرضى الوسواس، ويرتبط التفكير اللاعقلاني بالعديد من مؤشرات سوء التكيف النفسي من بينها القلق والاكتئاب ، نتيجة الأحداث والخبرات التي تمر بالفرد يتم تأويلها وتفسيرها بصورة سلبية (نقلا عن الشهري، ريم عوض محمد ، 2019، ص.353).

وعليه وجود مجموعة من الأفكار السلبية ، قد تؤدي الى اضطراب المزاج، فالتفكير يصاحب المزاج وهو ما ينجم عن ردود سلوكية سلبية و الإصابة بالاضطرابات النفسية او الامراض النفس-جسدية ، وبالتالي لتغير تلك الردود و تعديل المزاج يجب تعديل تلك الأفكار و جعلها منطقية وواقعية .

ولقد حدد اليس في كتابه العقل و الانفعال في العلاج النفسي psychotherapy reason and emotion in (1977) احدى عشر فكرة اعتبرتها افكار غير منطقية مسؤولة عن الاضطرابات النفسية سوف يتم تقديمها في الجدول الاتي:

جدول رقم(02) يبين الأفكار اللاعقلانية الخاطئة حسب " ألبرت إليس "

| الرقم              | الأفكار الخاطئة                                                                                                           |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الفكرة الأولى      | من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنه من قبل كل المحيطين به.                                                         |
| الفكرة الثانية     | من الضروري أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والإنجاز والتنافسية حتى يكون شخصا ذا قيمة.                             |
| الفكرة الثالثة     | بعض الناس سيئون وحقيرون ، وأنا لا أطيقهم لأنهم يضغطون على أعصابي.                                                         |
| الفكرة الرابعة     | إنه لمن المصيبة أن تسير الأمور على غير النحو الذي أريده.                                                                  |
| الفكرة الخامسة     | تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم بها.                                                                   |
| الفكرة السادسة     | أن الأشياء الخطيرة أو المخيفة تعد سببا للانشغال البالغ ، وعلى الإنسان أن يتوقع حدوث الأشياء في كل وقت من حياته.           |
| الفكرة السابعة     | من الأفضل للمرء أن يتجنب الصعوبات أو المشكلات بدلا من أن يعمل على مواجهتها.                                               |
| الفكرة الثامنة     | ينبغي أن يكون معتمدا على شخص آخر أقوى منه يستند إليه.                                                                     |
| الفكرة التاسعة     | أن الخبرات و الأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الحاضر وأن تأثير الماضي على الإنسان لا يمكن استبعاده. |
| الفكرة العاشرة     | ينبغي على الفرد أن يحزن و يتألم لما يصيب الآخرين .ولا يحق له أن يشعر بالبهجة إذا كان غيره يشعر بالألم.                    |
| الفكرة الحادية عشر | هناك دائما حل واحد صحيح وكامل لكل مشكلة، ويجب على الإنسان ألا يقبل إلا بذلك الحل.                                         |

(المصدر: غماري، 2015، ص.36).

يقدم الجدول ( 02 ) وصفا دقيقا ل(11) فكرة خاطئة واللاعقلانية في الثقافة الغربية وفقا لنظرية Albet Ellis(1955) ، فالأفكار اللاعقلانية حسب الدراسات العربية هي مشتركة في جميع الثقافات غربية كانت أم العربية، وهذا ما تحققت منه بعض الدراسات العربية، دراسة الريحاني(1987) و تعد أول دراسة عربية هدفت إلى التعرف على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الأردنيين والأمريكيين ، وبيان أثر الثقافة في التفكير اللاعقلاني ، كما قام الريحاني بترجمة مقياس ألبرت إليس باللغة العربية، وبعدها توالى الدراسات لدراسة هذا المتغير لما له من أهمية في فهم السلوك والشخصية، من بينها دراسة شحاته سماح (2006) دراسة الغامدي (2009)، ، دراسة القلهاتي(2014) دراسة نور محمد ياسين رعد الشاوي (2015) ، دراسة خلافي (2016) ، دراسة محمد بودريالة و دليلة بوضياف(2017)، دراسة

العنزي (2018) ودراسة رحمانى جمال (2019) وقد أسفرت نتائج كل هذه الدراسات، بأن الأفكار اللاعقلانية منتشرة لدى الثقافتين وعند كلا الجنسين ذكورا كانوا أم اناثا.

وعليه نستنتج من خلال ما توصلت اليه نتائج كل هذه الدراسات العربية، أن الأفكار اللاعقلانية ذات طابع عالم يتسم به الشعوب باختلاف ثقافتها.

تظهر هذه الأفكار غير المنطقية بشكل يتسم بالجمود، فهي تصاغ على نحو يفتقر إلى المرونة .كما أن التفكير غير المنطقي حتمية، تبدأ عباراته بكلمات مثل " يجب، وينبغي ولا بد( أبو حماد، 2008 ).

ويعتقد Kanfer (1975) أن كثيرا من المعالجين السلوكيين يستخدمون بوعي أو بدون وعي أساليب لعلاج مرضاهم وتعديل معتقداتهم واتجاهاتهم جنبا إلى جنب مع مناهجهم السلوكية القائمة على التعزيز والإشراف ، كما يرى" ولب "وهو من المتشددین للاتجاه السلوكي أن بعض التغيرات تحدث في سلوك المسترشدین بعد نجاحهم في تأكيد الذات ، وتشمل هذه التغيرات طريقة تفكير المسترشد واتجاهاته العقلية . ومن التغيرات التي لاحظها أن يدرك أن مخاوفه كانت تشويها للواقع وبالتالي يبدأ المسترشد اعتناق أفكار تصورات واتجاهات جديدة تتفق من حيث واقعيتها مع واقع الموقف . وهناك من البحوث في الشخصية التي تبين أن الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية والمخاوف الشديدة غير الواقعية من الامتحانات يرتبطان ارتباطا قويا بوجود اتجاهات وأفكار لا منطقية نحو هذه النشاطات . فالشخص يرى المواقف الاجتماعية والامتحانات مهددين له ويبالغ في إدراكهما على أنهما مقياسان لقيمتة وقوته ( نقل عن غماري، فوزية ، 2015، ص.37).

#### 8 . الأفكار العقلانية كبداية للأفكار اللاعقلانية:

هناك أفكار عقلانية بديلة لأفكار Ellis اللاعقلانية وهي :

أ- الفكرة الأولى : تمنى الاستحسان

\* أتمنى أن أحظى بالحب والتأييد من بعض الأشخاص المهمين بالنسبة لي ولكن ذلك لا يشكل رغبة ملحة لي.

\*إنني في الواقع محب ومؤيد لبعض الناس فقط وعلى هذا فمن الطبيعي أن يكون هناك من لا يحبني ممن أجدهم مهمين بالنسبة لي.

ب - الفكرة الثانية :ابتغاء الأفضلية

\* أتمنى أن أنجز مهامي على أفضل صورة ممكنة لكنني لا أتطلع إلى الكمال فيما أنجزه.

\*عندما أنجز أعمالي على نحو غير كامل فهذا لا يعني أنني قد فشلت.

ت - الفكرة الثالثة :التنائية

- \* يمكنني بكل صرامة أن أخبر الناس بأن سلوكهم سيئ ولكن لست مضطرا لعقابهم عليه.
- \* قد تكون سلوكيات الناس خيرة وصحيحة ولمجرد اعتقادي بأنها خاطئة وسيئة فهي تبدو لي كذلك.
- ث - الفكرة الرابعة: الشعور بالتفاوت
- \* ليس هناك ما يؤكد سير الأمور بالطريقة التي أتمنى لها أن تسير.
- \* الاحباطات في حياتي كثيرة ولكن هذا لا يعني أن الحياة سيئة أو أن العالم قد انتهى.
- ج - الفكرة الخامسة: القدرة على التحكم في الظروف الخارجية.
- \* يمكن التصدي والصمود في وجه الظروف الخارجية بدلا من تركها تؤثر في
- \* إذا غيرت أفكاري عن الظروف فيمكنني أن أغير من ردود أفعالي نحوها.
- ح - الفكرة السادسة: القدرة على مواجهة الأحداث
- \* إن الانشغال المستمر بوقوع الأحداث السيئة سوف يلهيني عن تحقيق أهدافي في الحياة.
- \* من الضروري مواجهة الأحداث السيئة حين حدوثها.
- خ - الفكرة السابعة: القدرة على تحمل المسؤولية
- \* الحياة الخالية من المشكلات حياة خالية من الاستمتاع والسعادة.
- \* ما أتجنبه من صعوبات ومشكلات قد لا يكون مخيفا بالقدر الذي أقنعت نفسي به.
- د - الفكرة الثامنة: القدرة على الاستقلالية
- \* أتقبل مساعدة الغير لي فقط عندما تكون ضرورية.
- \* إن الفشل في بعض المحاولات الفردية ليس أمرا مرعبا ومخيفا بل هو فرصة لتنمية إمكانياتي.
- ذ - الفكرة التاسعة: الشعور بأهمية المستقبل
- \* إنني قادر على تفحص الماضي والتخلي عن ما يجعلني أشعر وأتصرف بصورة سيئة.
- \* إن الحاضر والمستقبل أهم من الماضي لذلك أفضل أن أنطلق من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.
- ر - الفكرة العاشرة: اللامبالاة
- \* يمكنني أن أساعد في حل مشكلات الآخرين ولكن دون أن أتأثر بها.
- \* يمكنني أن أسيطر على انفعالاتي إزاء ما يعانیه الآخرون من مشكلات ومصاعب وبذلك أكون أكثر فائدة لهم.
- ز - الفكرة الحادية عشر: بدائل حل المشكلة
- \* هناك عدة حلول لكل مشكلة تواجهني وأفضل أن أختار الحل المناسب.
- \* ليس هناك حل مثالي وكامل لأي مشكلة ولا وجود للمثالية أصلا على أرض الواقع (شحاتة، سماح، 2006، ص 76).

تعتبر هذه الأفكار العقلانية بمثابة مؤشر للسعادة المستقبلية وللصحة النفسية الجيدة في الحاضر والمستقبل، حيث تلعب دورا كبيرا ومهما في تخفيف الضغط النفسي للفرد ما يجعله يتمتع بثقة عالية في قدرته على اتخاذ القرارات السليمة والتفاعل الجيد مع الآخرين وبالتالي قدرته على حل المشكلات. كل ذلك من شأنه أن يزيد من قدرة الفرد على الأداء بفعالية ما يجعله يشعر بالسعادة والمتعة والرضا نقلا عن ( بغورة، نور الدين ، 2014، ص.70-73).

#### 9. مصادر وأسباب الأفكار اللاعقلانية

يرجع اليس(1955) الأفكار اللاعقلانية في اصلها و نشأتها الى التعلم المبكر الغير المنطقي ، فالفرد لديه استعداد لذلك التعلم بيولوجيا ، كما انه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة ومن الثقافة التي يعيش فيها. ولهذا فالبحث في مصادر و أسباب الأفكار اللاعقلانية يقودنا إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية و نخص بالذكر هنا الاسرة و الوالدين ووسائل الاعلام والرفاق.

#### \*الاسرة- الوالدين

يرى اليس ان التفكير اللاعقلاني ينشأ من خلال التنشئة الاجتماعية و يتأثر بأفكار الآخرين من حوله و خلال مراحل نموه ، وبالتالي فاذا كان تفكير الوالدين لا عقلاني سيصبح تفكير المراهق هو الآخر لا عقلاني .

ولهذا توقفنا هنا عند اول محطة في عملية التنشئة الاجتماعية الا وهي الاسرة تلك الهيكل الاجتماعي يتميز بطابع ثقافي مميز يختلف من مجتمع الى اخر ، يعمل هذا النظام الثقافي السائد في الاسرة على طبع و تلقين الفرد منذ نعومة اظافره السلوك الاجتماعي المقبول و يتعلم داخلها طبيعة التفاعل مع الافراد و العادات و التقاليد و بقية النظم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة الناعمة عمار محمد (2004) بعنوان العلاقة بين المناخ الأسرى والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ان العامل الحاسم في هذه التربية الاسرية هو أولا إحساس الأبناء بمدى و عمق اقتناع الاهل فكرا و سلوكا بالقيم التي ينادون بها مما يجعلهم قدوة حسنة فعلا في نظر ابنائهم فعندئذ يحصل التمثل، وثانيا اقتناع الأبناء بصحة وصوابه هذه المبادئ .

نعلم ان المسؤولية الكبرى في تربية الأطفال و خاصة في المراحل العمرية الأولى ترجع للوالدين وعلى سبيل المثال اذا كان دور معيل الاسرة الاب، من حيث فكره و شخصيته كعامل مؤثر، يعاني من خلل في تكوينه الاجتماعي ، فان الغالب ان ينتقل اثر الخلل الى أبنائه بحكم سلطته الابوية ، و توجيهه لأفراد أسرته حسبما تمليه عليه قناعاته الفكرية ، و توجيهاته في التعامل مع الحياة و الآخرين.

وفقا لما تم طرحه تلعب الاسرة -الوالدين- دور في تكوين الأفكار من خلال الأساليب التربوية التي تتبعها ، و فيما يخص تلك الأساليب الخاطئة والتي قد تكون مصدر للأفكار اللاعقلانية لدى المراهق نذكر، أسلوب الحماية الزائد و التدليل، أسلوب تلقين القلق الدائم و الشعور بالذنب ، أسلوب اللامبالاة و الإهمال ، أسلوب القسوة، أسلوب التذبذب في المعاملة ، أسلوب التمييز والتفريق في المعاملة بين الأبناء. فقد يطلب الوالدين ذوي الأسلوب المتسلط في التربية من المراهق ان يصل الى الدرجة المثالية و الكمال او يرسخوا لديه فكرة انه غير جدير بتأدية اعماله بمفرده ، كما يمكن للرعاية و الحماية المفرطة و المبالغة فيها من الوالدين ان تجعل المراهق لا يشعر بشيء من الاستقلالية عن الاسرة وان يظل دائما تابع لتلك الاسرة و غرس أفكار لديه انه لا يستطيع اتخاذ قرارات او تأدية اعماله بمفرده ، كما قد يظهر الوالدين خوف مبالغ فيه و غير منطقي وفي هذه الحالة يصبح المراهق هنا متردد و يبني أفكار غير منطقية لا يستطيع مواجهة مشكلاته لاحقا ، كما ان الأساليب التربوية الوالدية التي تتصف بالتمييز و التفرقة بين الاخوة يمكن ان تنتج أطفال لا يتقون بذواتهم و يعتقدون دائما انهم اقل من غيرهم و انهم غير جديرين على تأدية مهامهم وحدهم ، اذن تلك النماذج المصغرة من أساليب التربية الخاطئة يمكن ان تؤدي بالمراهق الى تبني أفكار سلبية حول ذاته و حول قدراته وهو ما ينجم عنه لاحقا جملة من الاضطرابات الانفعالية و السلوكية ، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة الراوي ، ميسون ظاهر . ( 2002 ) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة.

#### \*جماعة الاقران

لا يقل دور جماعة الرفاق في مرحلة المراهقة عن الدور الذي تلعبه باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية -الاسرة و المدرسة - بل ربما يصبح تأثيرها اكثر من تأثير الاسرة و المدرسة نظرا لتجانس الذي يجده المراهق وسط جماعة اختيارية بعيدا عن تلك الذي وجدها في الاسرة و المدرسة ، و من جهة أخرى ننسى ان الحاجة للانتماء هي احدى المتطلبات الاجتماعية في مرحلة المراهقة ، فعن طريق تلك الجماعة يكتسب المراهق خبرات جديدة و يجرب أدوار اجتماعية جديدة غير تلك التي الفها سابقا .

#### \*وسائل الاعلام

يعتبر الاعلام أحد العمليات الاجتماعية التي تؤثر في المجتمع المعاصر من خلال وسائله المختلفة، وقد ساعد ذلك على سهولة انتقال مواد مختلفة وخاصة المرسلات من وسائل الاتصال الجماهيري التي تدخل كل بيت تقريبا ويستقبلها أغلبية أفراد المجتمع، ويتأثرون بها .

فوسائل الاعلام ، وباستثناءات محدود تساهم في التنشئة الاجتماعية ، فقد تبعد الفرد عن الارتباط بالقيمة



ويترتب عن ذلك أن تتأثر استعدادات الفرد المكتسبة من ذلك فينفر الفرد مما يتعارض وما اعتاد عليه في وسائل الاعلام ، وبمعنى آخر تصبح الحقيقة التي تبنيها وسائل الاعلام هي حقيقته، وفي الحالة يكون جهاز ادراك الفرد قد تعرض الى التشويه ، فيدرك ما ليس له قيمة عن هذا الذي يتعين ادراكه ، وبهذا ينمي الاعلام بمختلف ووسائله مجموعة من الأفكار السلبية واللاعقلانية في مجملها (نقل عن بو تفنوشات، حميدة 2018، ص ص. 57-60). وهذا ما أكدته نتائج دراسة زكريا أحمد الشربيني ( 2005) التي هدفت الى الكشف عن نسبة انتشار الافكار اللاعقلانية و بعض مصادر اكتسابها، ولقد دلت النتائج أن مصادر اكتساب الافكار اللاعقلانية هي: الاب بنسبة 72.22% ، الأم بنسبة 44.44% والاصدقاء بنسبة 16.67% ، والمدرسة والجامعة بنسبة 11.11% ووسائل الاعلام بنسبة 11.11%

وتتفق الكثير من المراجع على إضافة أسباب أخرى تلخصها في ثقافة المجتمع و القيم التي يعطيها للأشياء و الاحداث ، كذا العزلة الاجتماعية و الاحتكاك المحدود مع البيئة و الجمود الفكري الذي يجعل الفرد يتمسك بأفكار مهما كانت و يرفض أي نوع من التعديل يمكن تلخيصها فيما يلي:

#### \*ثقافة المجتمع

إذا ما انتشرت الأفكار اللاعقلانية في المجتمع، فإنها سوف تفرز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، فتعم الأفكار اللاعقلانية المجتمع الخارجي أو البيئة، كما هو الحال في سيادة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالسحر والشعوذة، وفي هذه الحالة يكون الفرد اللاعقلاني ضحية لبيئته، ويندرج تحت ذلك أيضا أن يكون الفرد في أسرة متسلطة تفرض أفكارها غير العقلانية على الفرد فإما أن يتقبلها ويصبح غير عقلائي، أو يرفضها ويصبح مستكبرا من الأسرة ومن المجتمع.

#### \*العزلة الاجتماعية

تعد العزلة الاجتماعية من الأسباب التي قد تساهم وبشكل كبير في تكوين الأفكار اللاعقلانية، حيث يفتقر الفرد للحكم أو للمعيار الاجتماعي على أفكاره ومعتقداته، وبالتالي وفي كثير من الأحيان قد تنسم شخصية الفرد المنعزل اجتماعيا ببعض الجمود الذي يمنعه من تقييم أفكاره التقييم السليم وفقاً لما يتفق مع الآخرين، وما ترتضيه الجماعة التي يحيا بها ويستمد منها الدعم والمساندة (دردير، نشوة كرم ،عمار أبو بكر، 2010، ص ص. 32-33).

#### \*الجمود الفكري

أيضا يرى الناعمة (2004) من الأسباب التي قد تؤدي إلى سيادة الأفكار اللاعقلانية هي انصاف الأفراد بالجمود، وعدم الرغبة في تغيير أفكارهم، أو استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وأكثر مرونة ومنطقية فيقع الفرد أسيرا للتفكير المتصلب الجامد، حيث يكون تفكيره مظلم يرى من خلاله جانب واحد للحياة ، ولا

يرغب في أن يغير فكره ليرى الجانب الآخر (الناعمة، عمار محمد، 2004، ص.46). كما أشار الشرييني (2005) بأن الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين، تقع في حدود مسؤولية كل من الأسرة والمجتمع ووسائل الاعلام والمؤسسات التعليمية والدينية، التي تشكل بناءهم النفسي تبعا لما تبثه من أفكار وقيم وتساهم في تكوين النسق الفكري لديهم (الشرييني، زكرياء أحمد، 2005، ص.159).

ان تحليل تلك الأسباب يقودنا الى ان الأفكار سواء كانت عقلانية ام لا فهي مكتسبة كون ان معطيات البيئة تتدخل الى حد كبير في طريقة تفكير الفرد ..

#### \*العوامل الوراثية ودور الجهاز العصبي

حيث تلعب دورا في احداث الأفكار اللاعقلانية وتهيئة المريض واستعداده للإصابة ، فبعض الأمراض العضوية تصيب الجهاز العصبي تؤدي الى اعراض شبيهة بالأفكار اللاعقلانية ( العنزي، فهد بن حامد بن صباح ، 2008 ، ص.85).

انطلاقا مما سبق، نلخص الى أن الأفكار اللاعقلانية ما هي الا وليدة مزيج من العوامل البيولوجية والبيئية، حيث أن هناك احتمالية أن يولد الفرد وهو مزود بتلك الأفكار، اذ تلعب العوامل الوراثية دورا مهما في احداث الأفكار اللاعقلانية وتهيئة الفرد واستعداده لتقبل الأفكار، خاصة اذا كانت البيئة المحيطة من الأسرة ومجتمع ومؤسسات تربوية وتعليمية ودينية ووسائل الاعلام مشجعة لها.

#### 10. الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وأهم أهدافه

##### 1.10. الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

عرفت موسوعة كورسيني Corsini للعلوم السلوكية والنفسية (2004) الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) ، بأنه نظرية في الشخصية يركز على دور التوقعات غير الواقعية، والأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد التعساء، ويتبع الإرشاد النفسي وفق نموذج ABC على مقدمة منطقية مفادها أن الانفعالات ناتجة عن المعرفة، أي يؤكد REBT على أن العواقب الانفعالية (C) ليست ناتجة عن الحدث النشط (A) ولكن نتيجة فكرة أو أفكار غير عقلانية (B) عن طبيعة أو معنى الحدث. و تركز طريقة Ellis في الإرشاد النفسي على اربع دعائم هي :

1. ان البشر يكونون في اسعد حالاتهم عندما تكون لديهم اهداف محددة و وهامة ويسعون لتحقيقها بروح إيجابية.

2. العقلانية : هي الوسيلة التي تساعد الناس على تحقيق أهدافهم لأنها عملية و منطقية وواقعية.

3. ان اللاعقلانية تحول بين الناس و بين تحقيق أهدافهم ويرى (اليس) ان الفرد يميل الى التصرف بطريقة لا عقلانية ، ومع ذلك فهو قادر على إعادة النظر في أفكاره و سلوكه بطريقة نقدية إيجابية ، و تحويل تلك الأفكار و السلوك الى طاقة نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو العالم و البيئة.

4. ان الاضطراب النفسي ينبع من مصدرين:

أ. المطالب التي نفرضها على انفسنا وقد تقود الى نقد الذات و لومها.

والبديل الصحي هو ( قبول الذات) مع الاعتراف بضعفها و قصورها و نقاط القوة الإيجابية فيها والسعي العملي لتجاوز النقص.

ب. المطالب التي نريدها ونتوقعها من الآخرين و العالم الواقعي من حولنا ، والبديل الصحي هو : تنمية القدرة على تحمل الإحباط و الانزعاج من اجل التغلب على المعوقات التي تعوق تحقيق اهدافنا و ذلك بتحقيق التفاعل النفسي بين ( الأفكار و الانفعالات ).

ويرى Ellis أن أسباب الاضطراب الانفعالي تجمع بين المصادر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والتي لا تتبع من المعارف أو التفكير فحسب، ولكنها تتأثر بدرجة كبيرة أيضا، الى جانب ذلك يرى أن سلوكيات الأفراد تتأثر ببيئتهم الاجتماعية والمادية، ويقوم العلاج والارشاد العقلاني الانفعالي على مبدأ هام يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، حيث تشمل تلك المعارف مايلي: الاعتقادات، نظم الاعتقادات، التفكير، التخيلات، وعلى ذلك يعد الفرد مسؤولا بدرجة كبيرة عما يلحق به من اضطرابات انفعالية(العاسمي، رياض نايل ، 2013، ص ص. 22-23).

**2.10. أهداف الارشاد العقلاني الانفعالي:** يهدف الارشاد العقلاني الانفعالي إلى تحقيق ما يلي:

- مساعدة المسترشد في التعرف على أفكاره غير العقلانية التي تسبب ردود فعل غير مناسبة لديه نحو العالم.
  - محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى المسترشد.
  - التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقناع العقلي المنطقي وإعادة تنظيم نظام المعتقدات لدى المسترشد.
  - إزالة أو تقليل النتائج الانفعالية غير العقلانية لدى المسترشد وبصفة خاصة تقليل القلق ( لوم الذات وتقليل العدوان أو الغضب ( لوم الآخرين والظروف).
  - تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير وإعادة المسترشد إلى التفكير العلمي والتحكم في انفعالاته و سلوكه عقليا (العبيداني، فاطمة بنت خلفان بن سعيد ، 2015 ، ص ص. 28-30).
- كما حدد(Ellis) أهداف العلاج العقلاني الانفعالي، على النحو الآتي:

### الاهتمام بالذات (Self-Interest)

إن العلاج العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يهتم بنفسه أولاً ولكن دون أن يصبح أنانياً ويتمركز حول الذات بالكامل ودون أن يخطئ بحق الآخرين.

### التوجيه الذاتي (Self-Direction)

على الإنسان أن يتحمل المسؤولية الشخصية ويعمل باستقلالية وهو قد يحتاج إلى مساعدة الآخرين إلا أن ذلك ليس مطلباً إلزامياً أو مطلقاً.

**التحمل (Tolerance):** إن على الإنسان أن لا يتحمل أخطاء الآخرين، فهو ليس بحاجة إلى أن يدخل في شجار معهم بسبب ذلك.

### تقبل عدم اليقين (Acceptance of Uncertainty):

إن على الإنسان أن يتقبل حقيقة أنه يعيش في عالم من الاحتمالات. إذ ليس هناك حقيقة مطلقة وأكيدة والعيش في هذه الحياة ليس شيئاً مروعاً.

**المرونة (Flexibility):** أن الإنسان العادي يتصف بمرونة التفكير وهو يتقبل التغيير.

### التفكير العلمي (Scientific Thinking):

أن الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعياً وعلمياً ومنطقياً، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه وعلى علاقته بالآخرين.

### - الالتزام (Commitment):

إن الناس العاديين يهتمون وينشغلون بأشياء مختلفة خارج نطاق أنفسهم وهذه الأشياء قد تشمل العلاقات مع الآخرين أو الأفكار وما إلى ذلك.

### روح المغامرة (Risk Taking):

إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المغامرة إنه يفعل الأشياء التي يعتقد إنها مهمة بالنسبة له حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لأن يجرب بتواصل.

### تقبل الذات (Self-Acceptance):

إن الإنسان العادي قانع بحياته. إنه راض عن نفسه وهذا الرضا لا يتوقف على إنجازه أو تقدير الآخرين له.

### غير المثالية (Nonutopianism):

إننا جميعاً نواجه الإحباط أو نشعر بالأسف أو الندم، فهذه هي طبيعة الحياة ونحن لا نستطيع إلغاء هذه الأشياء. إننا نستطيع تقليلها فقط (النعمي، هادي صالح رمضان، 2013، ص ص. 45-46).

نستنتج مما سبق أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى تعديل الإدراك المشوه لدى المسترشد وإبداله بطرق أخرى للتفكير أكثر ملاءمة، مما يؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لديه

وذلك من خلال تشجيع المسترشد على التخلي عن أفكاره اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية، بواسطة تعليمه العلاقة بين هذه الأفكار وما يعانیه من اضطراب عاطفي.

### 11. عملية الإرشاد في نظرية الارشاد العقلي الانفعالي

تعد العملية الإرشادية من وجهة نظر أليس عملية نشيطة مباشرة مجابهة وتركز على مبدأ السؤال العلمي والتحدي والمناقشة ويمكن وصف العملية الإرشادية بأنها عملية إنسانية علمية ولغوية، فالمرشد يعلم المسترشد كيف يتحرك ويناقش أفكاره اللاعقلانية بطريقة علمية ومنطقية مما يجعل المرشد يعلم المسترشد كيف يتقبل نفسه ، وكيف يفرق بين قبول النفس اللامشروط وقبول النفس المرتكز على النجاح فقط وفي هذا المجال فإن جميع مجابهات المرشد تكون موجهة نحو الأفكار اللاعقلانية للمرء وشعوره بهزيمة النفس بدلاً من مهاجمة شخصيته ولومه ذاته(أبو شعرة، عبد الفتاح عبد القادر ، 2007 ، ص.14).

يعمل المرشد النفسي في ظل النظرية العقلانية الانفعالية على دحض الأفكار والمعتقدات غير المناسبة وإثبات خطئها وذلك من خلال تدريب المسترشد على تسجيل الحديث مع الذات من خلال استخدام مفكرة يومية لمدة أسبوع يسجل الأحداث "a" وما حدث به نفسه من المعتقدات "b" وما نتج عن ذلك من انفعالات وسلوكيات "c" ثم يشرح المرشد للمسترشد أن الانفعالات غير المرغوب فيها ليست ناتجة عن الحدث "a" بل عن طريقته في فهم الحدث "b".

يضع المرشد المعتقدات المنطقية والأثر المترتب على استخدامها ويرمز لهذه الخطوة وتفسيره "e" وهي الحرف الأول من كلمة (Effect) وتتضمن بيان أثر التغير على الجوانب المعرفية الذي يظهر في التفكير المنطقي والجوانب الانفعالية ويظهر بالانفعالات المناسبة للمواقف والجوانب السلوكية كما يظهر بالقيام بإجراءات تمكن من حل المشكلة.

فالحادث المنشط (Activating Event(A) هو الحدث الذي يعتقد الفرد أنه سبب، مشكلته أو اضطرا به والمعوق لرغبته في تحقيق النجاح الحب والراحة. أما معتقدات الفرد (Believes(B) وإدراكه وتفسيره للحدث المنشط الذي يتعرض له فهي نوعان: قد تكون معتقدات عقلانية تنتج عنها انفعالات وسلوكات سوية وإيجابية تجعل الفرد يشعر بالسعادة وتقدير الذات والاتزان النفسي والانفعالي .

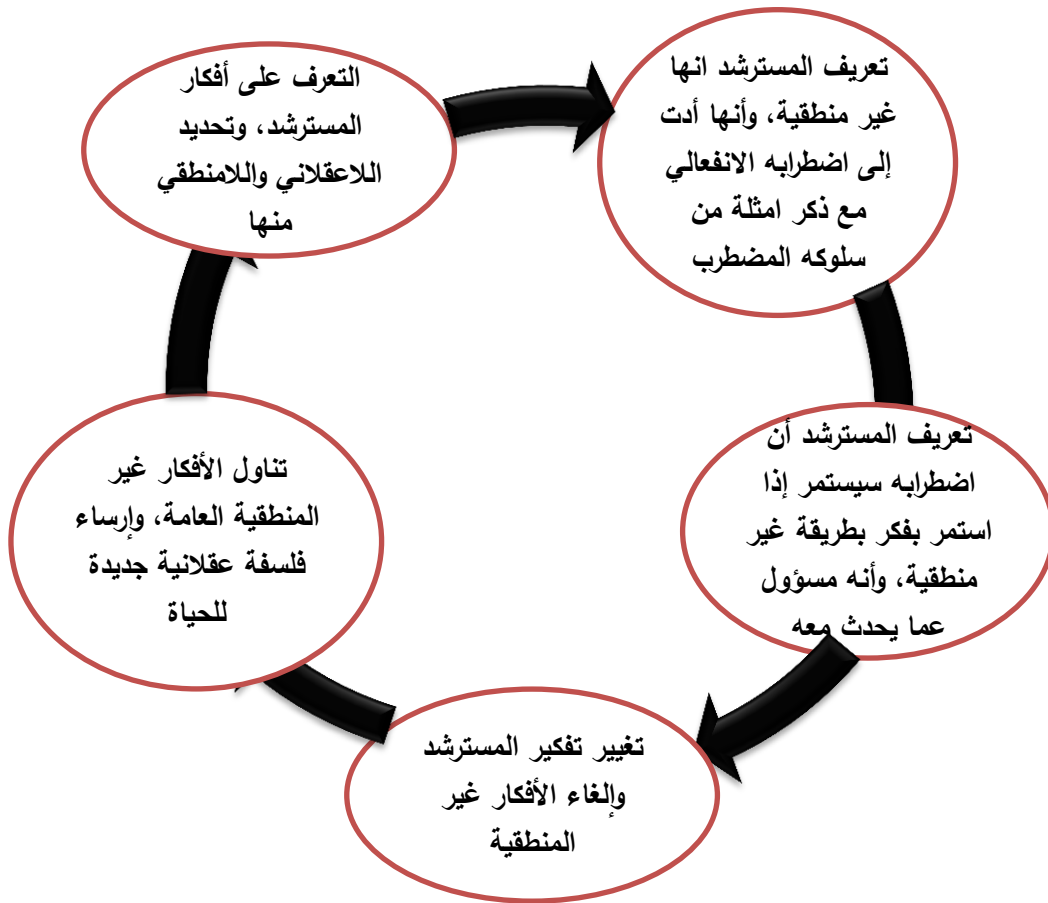
كما قد تكون معتقدات غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات وسلوكيات سلبية كشعور الفرد بالفشل وتحقير الذات والاضطراب الانفعالي. وتظهر النواتج في شكل استجابات انفعالية وسلوكية.

Emotional & Behavioral Consequences(C) ، كصدى لأفكار الفرد ومعتقداته التي يفسر

في ضوءها الحدث أ والخبرة ، الانفعالية المنشطة، وقد تكون سلبية أو إيجابية تبعا لطبيعة المعتقدات

عقلانية كانت أو غير عقلانية (نقلا عن غماري، فوزية، 2015، ص.34).  
كما ذكر أبو أسعد (2020) في كتابه المعنون بعلم النفس الارشادي، أن مهمة المعالج أو المرشد في عملية العلاج أو الارشاد النفسي هي مساعدة العميل أو المسترشد على التخلص من الأفكار غير العقلانية وغير منطقية، واستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية، وذلك باتباع الخطوات التالية :

الشكل رقم 02: يمثل خطوات الارشاد النفسي



(المصدر: أبو أسعد، أحمد عبد الطيف ، 2020 ، ص.141)

يتضح من الشكل (02) أن عملية الارشاد النفسي وفق نظرية Albert Ellis تتم من خلال خمسة خطوات، أولاً: التعرف على أفكار المسترشد، وتحديد اللاعقلاني واللامنطقي منها، تعريف المسترشد بها، والتوضيح له أنها هي سبب اضطرابه الانفعالي (قلق، توتر وخوف). إبلاغه ان اضطرابه سيستمر إذا استمر في تفكيره اللاعقلاني، فيجب العمل على تغيير تفكيرك وإلغاء

الأفكار غير المنطقية واستبدالها بأخرى أكثر منطقية وعقلانية لإكسابك فلسفة تفكير جديدة للحياة.

فالعلاج والارشاد العقلاني النفسي حسب أبو أسعد (2020) يسير عبر المراحل التالية:

الشكل رقم 03 يمثل: مراحل العلاج والارشاد العقلاني النفسي



(المصدر: أبو أسعد أحمد، عبد الطيف ، 2020، ص.142).

يوضح لنا الشكل (03) مراحل العلاج والارشاد العقلاني النفسي بداية من عملية التشخيص التي تمثلها الحروف الثلاثة (A,B,C)، بحيث يمثل a الحدث، حرف b المعتقد والحرف c النتائج، وصولاً الى عملية العلاج والارشاد والتي تمثلها الحروف الثلاثة الأخيرة (D,E,F)، بحيث يمثل D الدحض والمجادلة والتفنيد ، والحرف E يمثل التأثيرات التي تحدث جراء المجادلة أي كسب الفرد الأفكار الأكثر عقلانية أما الحرف F يمثل مشاعر الارتياح الجديدة.

العلاج و الارشاد النفسي حسب Ellis(1955)، يبدأ ب:

1. الحرف D (Dispute) أي التنفيذ و الدحض و هنا يتم تحدي المعتقدات غير العقلانية و تتضمن عملية التنفيذ ثلاث مكونات : تحري وجود معتقدات غير عقلانية و تحديد جمل الحتميات و جمل تقليل الذات و جمل التهويل، و المرحلة الثانية المناظرة بتعلم كيفية الاستفسار عنها منطقياً مجادلة نفسه بشدة للخروج منها و التصرف بعكس الطريق السابق و المرحلة الثالثة هي التمييز بين المعتقدات غير المنطقية الهادمة للذات و بين المعتقدات المنطقية المساعدة للذات.
2. ثم ينتقل الى E (Effect): تتضمن التأثيرات و هنا جانب عملي تحل فيه الافكار المناسبة مكان الافكار غير المناسبة.
3. ثم ينتقل الى F (Felling): يتضمن التعامل مع المشاعر، بحيث تزول مشاعر القلق و الاكتئاب و تطوير فلسفة منطقية و فعالة للحياة و يصل الفرد الى استنتاج مفاده انني اسف لعدم نجاح الزواج و لكنها ليست نهاية العالم أن فشل زواجي لا يعني أنني فاشل في الحياة و من الغباء الاستمرار في لوم

ذاتي و جعل نفسي مسؤولاً مسؤولية كاملة عن الانفصال (أبو أسعد، أحمد عبد الطيف، 2020، ص.142).

## 12. صفات و دور المرشد النفسي في الارشاد العقلاني الانفعالي:

### 1.12. صفات المرشد النفسي في الارشاد العقلاني الانفعالي:

- أن يعمل المرشد النفسي على التعرف على الأسباب المنطقية التي يعتقدها المسترشد والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطرباً.
- جعل المسترشد واعياً لأفكاره غير العقلانية وتفكيره الداخلي، أي إقناعه بأن تفكيره غير عقلائي، وأن السبب في اضطرابه هو سلسلة الكلمات التي يقولها لنفسه (إعادة تنظيم وإدراك تفكير المسترشد).
- أن يوضح له العلاقة بين أفكاره غير العقلانية وبين ما يشعر به من تعاسة، وأنه سيبقى في حالة اضطراب إذا ما أستمّر في تفكيره غير العقلاني.
- تغيير تفكير المسترشد الداخلي غير العقلاني، وتعليمه كيف يتحدى، يهاجم ويعيد ويستبدل كلماته الداخلية مرة أخرى، حتى يصبح تفكيره الداخلي أكثر عقلانية ليصبح أكثر فعالية واعتماداً على نفسه في الحاضر والمستقبل .
- يناقش المرشد مع المسترشد الأفكار غير العقلانية بشكل عام وفلسفته في الحياة، حتى لا يقتصر نقاشه على تلك الأفكار المحددة التي يتبناها المسترشد، وذلك لتجنبه الوقوع ضحية لهذه الأفكار مرة أخرى .
- أن يعمل المرشد على إطفاء الأفكار اللامنطقية لدى المسترشد وذلك عن طريق رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والانحرافات الغير عقلانية التي يؤمن بها المسترشد وكذلك مهاجمة الحيل الدفاعية التي يمكن للمرشد التوصل إليها من خلال الجلسات الإرشادية مع المسترشد وإبدالها بأفكار إيجابية أفضل وتتم المهاجمة بطريقتين هما:
- \* يتصرف المرشد النفسي كموجه دعاية بشكل معاكس وصريح، يناقض ويرفض بشكل مباشر العواطف السلبية، والمعتقدات غير العقلانية التي تعلمها المسترشد والتي مازالت مغروسة في ذهنه.
- \* يشجع المرشد النفسي ويقنع وأحياناً يُصر على اشتراك المسترشد في بعض النشاطات ( أن يفعل شيئاً يخاف أن يفعله) ، وهذا يؤدي إلى تغيير اتجاهات المسترشد وبالتالي التغيير في سلوكه (النوايسة فاطمة عبد الرحيم ، 2012 ، ص.177).

ونستنتج من خلال هذا العرض أن المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي يتصف بقوة تأثيره على المسترشد، وبقدرته على الإقناع وعلى مراجعة الأفكار غير العقلانية، كما أنه نشط من الناحية اللفظية فهو يتكلم أكثر مما يصغي لما يقوله المسترشد، وهو على درجة عالية من النشاط والفعالية.



## 2.12. صفات المرشد العقلاني الانفعالي

بالإضافة للشروط العامة التي يجب مراعاتها في صفات للمرشد النفسي، كالاستعداد جسميا وعقليا وانفعاليا أو الاعداد العلمي والمهني، فان هناك مجموعة شروط يجب توفرها في المرشد العقلاني الانفعالي وهي:

\* أن يملك خلفية ثقافية واسعة تمكنه من مساعدة المسترشد وتعديل أفكاره ومشاعره.

\* أن يكون حسن القول والمظهر، فعلا ولديه القدرة على ادارة الجلسة الارشادية والاستماع لكل ما يقوله المسترشد.

\* أن يكون لديه القدرة على الحوار والمناقشة والدحض والاقناع وتفسير كل ما يقوله المسترشد، حيث يشرح للمسترشد ديناميات الاضطراب الانفعالي.

\* أن يبين قبوله للمسترشد، ويثق في قدراته على التفكير السليم ويبحث عما يراه المسترشد ينبغي أو يجب ويهاجم هذه الحتميات، حيث ما يردده المسترشد لنفسه من مثل هذه الاعتقادات هي وراء اضطرابه (الخوaja، عبد الفتاح، 2009، ص. 294).

## 13. فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي

حسب العاسمي (2015) ، يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحقيق أهدافه مجموعة من الأساليب المعرفية و الانفعالية و السلوكية ، و نذكر منها ما يأتي:

### 1.13. الفنيات المعرفية

يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الأساليب المعرفية منها، التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، التعليم والتوجيه، المناقشة، التقنيد والدحض، وقف الأفكار واعدة البناء المعرفي والتي سوف نعرض البعض منها:

### . دحض الأفكار الغير عقلانية Disputing irrational beliefs

تعد تقنية دحض الأفكار من التقنيات الأكثر شيوعا و تطبيقا من قبل معالجي (REBT) وفي هذا الأسلوب الإدراكي يسعى المرشد إلى مجادلة الفرد حول الأفكار الخاطئة غير العقلانية التي ساهمت في نشأة المشكلات التي يعاني منها. والمرشد لا يجعل الفرد سلبيا في هذه العملية، بل يعلم الفرد كيف يقوم بذلك من خلال اكتشاف طرق التفكير والمسلمات والمعتقدات التي يؤمن بها ويبنى عليها أنماط سلوكه ومشاعره. كما يعمل المرشد على تدريب المسترشد وتعليمه أن يفهم العلاقة بين أفكاره وانفعالاته وسلوكه قبل أن يشرع في قيامه بعملية الدحض. و يرى ألبرت إليس أن هناك ثلاثة مكونات لعملية دحض الأفكار الخاطئة هي:

- **عملية الإكتشاف :** و هنا يتعلم العميل كيف يكتشف الأفكار الخاطئة و غير المنطقية.
- **عملية الحوار مع الذات :** و تكون من أجل دحض هذه الأفكار الخاطئة و إحلال الأفكار العقلانية المنطقية بدلاً منها .
- **عملية التمييز :** و ذلك للتمييز بين الأفكار الخاطئة و الأفكار غير العقلانية في التفكير من أجل تجنب ذلك مستقبلاً.

كما يجب أيضا أن يلم المرشد قبل استعمال هذه التقنية ببعض المعلومات عن المسترشد كاهتماماته وهواياته وعاداته وبعض المعلومات الخاصة به وبحياته وظروفه. ومن الأسئلة التي يوجهها المرشد للفرد ليجيب عليها "أين الدليل على ما تقوله أو ما تشعر به؟" و"لماذا تكون الحياة مأساوية إذا لم تجري الحياة بالشكل الذي تريد؟" و"هل هو نهاية العالم إذا لم تتحقق أحلامك في الحياة؟"

إن مثل هذه الأسئلة الجدلية والحوارية تجعل الفرد يعيد التفكير في الأفكار التي يتخذها مسلمات وحقائق وبالتالي يبدأ في إعادة التفكير بها واختبار مصداقيتها ومدى تأثيرها ، و يوجد هناك ثلاثة أصناف فرعية للدحض.

#### \*الاكتشاف الذاتي

يعرف هذا الأسلوب بأسلوب المواجهة ويتألف من البحث و الاستقصاء عن الأفكار و المعتقدات غير العقلانية وخاصة الحتميات ( يجب ، ينبغي ، ومن المفروض) التي تقود الى هدم الذات، فمن خلالها يحث المسترشد اللاعقلانية من جانبه، واكتشاف ما تسببه له من مشكلات، فالإكتشاف الذاتي يلعب دورا هاما في دحض الاعتقادات اللاعقلانية ، كما يساعد على اكتشاف أن التفكير العقلاني يعمل على تجنب الفرد مشكلات انفعالية معينة.

#### \* المناقشة او التفكير

لقد وصف Digiuseppe (1991) المناقشة بأنها عملية اعتراض على صحة او صدق معتقدات العميل وإعادة بناء معتقدات جديدة و تتألف من عدد من الأسئلة يوجهها المعالج للعميل بحيث تساعده على التخلص من أفكاره غير عقلانية . ومثالا على هذه الأسئلة : اين الاثبات على ...؟ باي طريقة يمكن معرفة صحة او زيف هذا المعتقد ؟ و مالذي يجعله كذلك ؟ يستمر المعالج بطرح مثل هذه الأسئلة حتى يسلم العميل بزيف معتقده غير العقلاني ، و يعترف بصحة بديله العقلاني .

وتعد مناقشة التفكير الغير العقلاني احد استراتيجيات العلاجية التي تم استخدامها في عدد من العلاجات المعرفية.

ووفقا لما ذكره اليس فان (REBT) متخصصة في صورتين من صورة المناقشة :

\* المناقشة الحادة التي يقوم بها المعالجين بمناقشة التفكير اللاعقلاني لدى العملاء.

\*يقوم المعالجون بتعليم العملاء كيفية قيامهم بمناقشة الذات و مناظرة الذات .

وتفضل (REBT) المناقشة النشطة او الفعالة ، و ذلك لعدة أسباب و بصورة جوهرية ،فان المناقشة الفعالة هي عملية ديمقراطية ، فلا يقوم المعالجون بتعليم العملاء وصف أفكارهم العقلانية ، كما ان المناقشة تسمح للعملاء بعمل العموميات الخاصة بهم ، وهو ما يؤدي الى العديد من التغيرات السلوكية و الانفعالية العميقة ، و عندما يتعلم العملاء كيفية المناقشة الذاتية ، فانه من المحتمل ان يحققوا تحسنا على مدار الوقت . واما فيما يتعلق بأساليب المناقشة خلال عملية العلاج فقد حدد بيبال واخرين أربعة أساليب للمناقشة ، وهي كالتالي :

#### \*الطريق الجدلية

و تتضمن تقديم معلومات الى العملاء من خلال احد الأساليب التعليمية ، و سبب طبيعته التوجيهية فقد وصف الباحثون المناقشة الجدلية اكثر الأساليب كفاءة و فاعلية ، وقد تم الافتراض بان المناقشة الجدلية ليست تفاعلية و يتعرض المعالجون فيها لمخاطر فقدان اهتمام العملاء .

#### \*طريقة المناقشة السقراطية

على عكس الطريقة الجدلية ، فانه قد قيل انها تشجع مشاركة المسترشد ، و تتضمن المناقشة السقراطية طرح الأسئلة ، و قد وصفها الباحثون بانها دعامة التدخلات بين معالجي (REBT) ذوي الخبرة ، وهدف المناقشة السقراطية هو تحميل المسؤولية على العملاء لإثبات ان معتقداتهم دقيقة ، وكمثال المناقشة السقراطية هو "اين الدليل على اعتقادك ان ...؟ وتعمل مثل هذه الأسئلة على حث المسترشد على التفكير بنفسه وليس مجرد قبول وجهة نظر المرشد.

#### \*أساليب التشبيه

و يحتاج أسلوب التشبيه ان يأخذ العملاء المعتقدات اللامنطقية وان يطبقوها على موضوعات مألوفة بالنسبة للعملاء ، مثل الالعاب الرياضية ، التلفزيون و السياسة ، فعلى سبيل المثال ، فاذا قرر العميل شعورا مثل الشعور بالفشل بسبب خطأ ارتكبه في العمل ، فان المناقشة التشبيهية سوف يكون "اذا كان توماس اديسون كان قد اخبر نفسه بانه فاشل تماما عندما فشلت تجاربه الأولى مع الكهرباء ، فما الذي كان سوف يحدث لنا ؟

\* التمييز

و يتضمن مساعدة المعالج للعميل ليكون قادرا على التمييز بوضوح بين أفكاره او تقييماته غير المطلقة النسبية ( رغباته ، تفضيلاته، و امانيه....).

ان المعالجين وفقا لهذا الأسلوب العلاجي مبدعين في مجال استخدامهم لهذه التقنية (الدحض).

لذلك يمكن للعملاء ان يستخدموا اشربة كاسيت مسجلة كوسيلة مساعدة في عملية الدحض فيسمعون للأشربة التي تحتوي على جلسات علاجية ، وأيضا من الممكن ان لهم ان يدحضوا أفكارهم غير العقلانية على الشريط ، فمثلا: قد يبدوون حوارا بين أفكارهم العقلانية و غير العقلانية . حيث يساعد العملاء الذين لا يمتلكون المهارات الفكرية الضرورية لإنجاز عملية الدحض المعرفي ، وعلى تطوير الحالات العقلانية للذات من خلال عبارات تكتب على بطاقات و يطلب من العملاء حفظها او تكرارها من وقت لآخر بين الجلسات.

يقدم المرشدون في اغلب الأحيان ثلاث طرق معرفية للمسترشدين و ذلك لمساعدتهم على تعزيز التفكير العقلاني الجدي ، و هذه الطرق هي :

أ. العلاج بالقراءة

يعد من أساليب تعزيز الإدراك العقلي Practicing and reinforcing rational cognition's ، حيث يقدم للمسترشدين كتب و مواد مساعدة ليقروها و يلخصوها.

ب. الاستماع الى الأشربة المسجلة

تعطى أشربة مسجلة كواجبات منزلية تحتوي على محاضرات في العلاج العقلاني الانفعالي حول أفكار متنوعة أو مشاهدة فيلم معين حول مبادئ نظرية أليس وأساليبيها (العاسمي، رياض نايل ،2015، ص 24-26).

. إعادة البناء المعرفي تستند عملية إعادة البناء المعرفي على فرضية مفادها أن كل فرد يدرك أحداث الحياة بطريقة منفرد عن الآخر و أن أنماط السلوك والاستجابات الانفعالية غير التوافقية لديه تنتج عن وجود افكار غير عقلانية و مختلة وظيفيا ، تُستخدم فنيات إعادة البناء المعرفي في مساعدة الأفراد على تعديل انفعالاتهم السلبية و أنماط السلوك غير التوافقي لديهم من خلال تغيير أنماط التفكير الخاطئة و المحرفة ، و تعتمد هذه الفنية على الإقناع المنطقي من خلال نموذج ABCDEF واعداد التشكيل والتصحيح اللغوي Changing ones Language بهدف اعادة بناء الجوانب المعرفية لدى المسترشد.

### إيقاف التفكير Thought Stop

أن أسلوب إيقاف التفكير، أسلوب سلوكي معرفي اقترحه Bain عام 1928م وطوره تيلور 1963م كطريقة للتحكم في الأفكار وذكره ولب في كتابة العلاج بالكف المتبادل 1958م. وهذا الأسلوب بسيط ومباشر، وهو طريقة فعالة في كف الأفكار الخاطئة، كما يقدم هذا الأسلوب للمسترشد عندما توارده أفكار خاطئة وخواطر غير واقعية لا يستطيع التخلص منها أو السيطرة عليها، كما أن هذا الأسلوب يساعد المسترشد في ضبط الأفكار غير العقلانية عن طريق قمعها والتخلص منها، علماً أن هذه الأفكار ليست وسواسية، كما أن المسترشد نفسه لا يعتقد بأنها غير واقعية وأنها خاطئة إلا بعد ما يبصره المرشد بذلك (الرشدي، بشير و علي السهل، 2000، ص. 487).

#### وتسير عملية إيقاف التفكير وفق الخطوات الآتية:

- مناقشة الأفكار غير العقلانية لدى المسترشد وتبصيره بها .
- يطلب من المسترشد التركيز ومتابعة الأفكار غير العقلانية التي ترعجه وتسبب له القلق لمدة من الوقت أثناء استغراق المسترشد في أفكاره غير العقلانية، يصرخ المرشد عليه فجأة توقف (Stop)، أو يحدث صوتاً مزعجاً و منفراً، إن هذا التدخل المفاجئ، يحدث نوعاً من قطع ، تسلسل الأفكار غير العقلانية مما يجعل المسترشد يواجه صعوبة في استكمال التفكير فيها.
- يتم تكرار الخطوتين ( أ ، ب ) حتى يتم الاقتران بدرجة كافية بين التوقف بطريق إجبارية عن التفكير بهذه الطريقة وبين الأفكار الخاطئة.
- توجيه نظر المسترشد إلى أهمية أن يقول لنفسه (توقف)، إذا أتت إليه الأفكار غير العقلانية بعد ذلك (الرشدي، بشير صالح والسهل، راشد علي، 2000، ص. 488).

### 2.13. الفنيات الانفعالية: و يستخدم المعالجون (REBT) تقنيات انفعالية متنوعة مصممة لمساعدة

العملاء على تحدي و تغيير أفكارهم غير العقلانية ، ومن هذه التقنيات :

**التخيلات العقلية والانفعالية:** يعد التخيل العاطفي العقلاني عملية عقلية تساعد الفرد على تأسيس أنماط من المشاعر والسلوك، ويتم ذلك من خلال مساعدته على تخيل التفكير المنطقي.

يستخدم المرشدون حسب نظرية أليس التخيلات العقلية والانفعالية بإحدى طريقتين:

**\*التخيلات السلبية:** تقتضي أن يقوم المسترشد بتخيل نفسه في موقف يشعر نفس شعوره السلبي وغير الملائم كرد فعل لموقف معين، ثم يرى نفسه يغير هذه المشاعر التي عكسها (أي إيجابية وملائمة ) مثل الندم والعزم على تغيير السلوك.

**\*التخيلات الإيجابية:** تقتضي بأن يتخيل المسترشد موقفاً غير سار ويركز على الأفكار التي تتبني عليها مشاعرهم، ثم يقوم المرشد بمناقشة هذه الأفكار ويركز على شعوره بعد تركها وتبديلها بأفكار عقلانية.

\***الطرق الفكاهية** ان معالجي (REBT) ربما يستخدمونه خلال المناقشة (متى كان ذلك ملائماً) وهذه الطريقة هي محاولة لتشجيع العملاء على الضحك و السخرية من معتقداتهم اللاعقلانية التافهة ، و قد اكد اليس ان استخدام الدعابة في العلاج تسمح للعملاء بفحص معتقداتهم اللاعقلانية في ضوء اكثر واقعية .

\***الكشف عن الذات** التي لا يتردد فيها المرشدون عن تقديم نموذج للتفكير العقلاني من خلال الاعتراف بانهم بشر يواجهون مشاكل مشابهة لتلك التي يواجهها المسترشدون ، و يظهرون مقدرتهم على التغلب على هذه المشكلات بواسطة العلاج العقلاني الانفعالي ، مثال على ذلك :  
اخبر دريدين المسترشدتين دائماً انني اعتقدت على الشعور بالخل و الحياء بسبب اللعثة التي اعاني منها . لكن عملت بكد لقبول نفسي هكذا رغم الإعاقة اللفظية ، و أجبرت ذاتي على تحمل هذا القلق و خاصة عندما اخطب بالعامية من مناسبة لأخرى .

\*يستخدم معالجوا (REBT) عددا من القصص و الشعارات و الامثال و النكت اللطيفة ، القصائد و الحكم كوسائل مساعدة للتقنيات الانفعالية .  
\*الأغاني الفكاهية التي تحتوي بين سطورها على أفكار عقلانية مصاغة بشكل مرح و قابل للرسوخ في الذاكرة .

**3.13. الأساليب السلوكية Behavior méthodes** يستخدم الارشاد العقلاني الانفعالي أساليب سلوكية متعددة منها الواجبات المنزلية، والاسترخاء و أساليب الاشراف الاجرائي كالتعزيز والعقاب.

\***الواجبات المنزلية** : تصنف الواجبات المنزلية الى واجبات عقلية أو سلوكية أو تخيلية، وعند استخدام الواجبات المنزلية مع المسترشد يجب أن يضع المرشد في ذهنه عددا من النقاط هي:

أ. أن ترتبط تلك الواجبات المنزلية بالهدف الذي يريد تحقيقه، فتعمل على تقوية وتعميق اقتناع المسترشد في الأفكار العقلانية واضعاف اقتناعه بالأفكار اللاعقلانية.

ب. أن تحقق التعاون بينه وبين المسترشد وذلك عند مناقشة الواجبات المنزلية المناسبة.

ج. أن تهئ المسترشد للقيام بدحض أفكاره اللاعقلانية.

د. أن تساعد المسترشد على تقييم ما قد يصادفه من عقبات، وأن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب عليها بل تنفيذ تلك الواجبات المنزلية.

هـ. أن يتم استخدام تلك الواجبات المنزلية خلال البرنامج الارشادي ككل حيث يمكن للمسترشد من خلالها أن يقوم بتحديد انفعالاته المشككة، وأن يكتشف اعتقاداته اللاعقلانية، وأن يتعرف على ما يمكن أن يسبب

له الاضطراب أنها تعد وسيلة يمكن من خلالها تعليم المسترشدين استخدام نموذج ABC الذي يمثل جوهر هذا الأسلوب.

كما يتم من خلال الواجبات المنزلية تشجيع المسترشد على ممارسة ماتم تعلمه وتحقيق النجاح في تلك الممارسة وذلك في العديد من المواقف الحياتية ،كتكليفه بمراجعة المواقف التي يخاف منها أو يخجل منها، كما قد يطلب منه قراءة بعض الكتب تتعلق بطريقة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي(عادل محمد، عبد الله، 2000، ص.141). كما تتضمن هذه الواجبات المنزلية جوانب عقلية كالتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتدوينها.

يرى الخواجا(2009) أن المرشد يمكن أن يستعمل أساليب سلوكية مثل الاشرط الاجرائي، التعزيز وأساليب تعديل السلوك وأساليب تشكيلها، كما بإمكانه استخدام أساليب الاسترخاء المختلفة( الخواجا،عبد الفتاح ،2009، ص.297).

كما يرى أبو سعد(2010) أن من فوائد الاسترخاء أنه:

. يساعد المسترشد على سهولة التعامل مع الضغوط النفسية.

. يقلل من كمية التوتر العضلي التي يتعرض لها المسترشد.

. يساعد على التفكير، والتأمل بشكل مناسب.

. يساعد على تحسين الأداء والتحصيل الدراسي.

. يقلل من الاستثارة.

. له آثار ايجابية على الفهم، المعرفة، الانتباه ، ونقاء الفكر(محجوب، أحمد محمد ،2017، ص ص. 94-95).

من هذا المنطلق نلاحظ أن مثل هذه الفنيات تتكامل جميعا في سبيل تحقيق الهدف الأساسي للإرشاد العقلاني الانفعالي المتمثل في التعرف على الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية و لا منطقية وتحديدتها والعمل على تصحيحها وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية، وتعويد المسترشد وتدريبه بذلك بشكل مستمر حيث يكتسب فلسفة حياة عقلانية تمكنه من تحقيق التوافق النفسي.

14. دراسات التي تناولت برامج الإرشاد العقلائي الانفعالي و الأفكار اللاعقلانية في علاقتها ببعض المتغيرات:

بعد أن قدم Albert Ellis (1913-2007) نظريته عن الأفكار اللاعقلانية ودورها في الاضطرابات الشخصية حضي موضوع الأفكار العقلانية واللاعقلانية باهتمام عدد من الباحثين، فراحوا يدرسون الأفكار اللاعقلانية من حيث انتشارها لدى الأفراد والمجتمعات والثقافات المختلفة، وفي الوقت ذاته تناولوا العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعدد من متغيرات الشخصية. وقد استخدم العديد من الباحثين الإرشاد العقلائي الانفعالي السلوكي كمدخل لعلاج كثير من الاضطرابات النفسية لدى المتعلمين كما تناولت دراسات عديدة برامج الارشاد العقلائي الانفعالي لتقنيـد الأفكار اللاعقلانية و سوف نعرض البعض من هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني.

#### 1- دراسة Becher er (1985)

استهدفت الدراسة " تعرف كون التدريب على العلاج الانفعالي العقلائي (RET) والتدريب على المهارات الدراسية. أكثر فعالية في تحسين التحصيل الدراسي، تكونت العينة من ( 141 ) طالباً من كلية من ذوي الإنجاز المنخفض في دراستهم تم توزيع العينة على مجموعتين تجريبتين، وأخرى ضابطة . المجموعة التجريبية الأولى أستعمل معها طريقة العلاج العقلي الانفعالي (RET) أما المجموعة التجريبية الثانية تم تدريبهم على مهارات دراسية فقط، أما المجموعة الضابطة فقد تركت دون معالجة استعملت في هذه الدراسة، مقياس مسح العادات الدراسية كأداة للاختبارات القبلية والبعدية وكذلك الدرجات التحصيلية.

أشارت النتائج إلى أن مجموعة المهارات الدراسية، مع التدريب بطريقة (RET) أكثر فعالية من مجموعة التدريب على المهارات الدراسية فقط (نقلا عن النعيمي، هادي صالح رمضان، 2013، ص.60).

#### 2- دراسة Barabasz, M & Barabasz, A (1981)

استخدمت الدراسة العلاج العقلائي كمدخل لتخفيف قلق الامتحان، واعتمد البرنامج على تعديل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق الامتحان لدى (148) من طلبة الجامعة .وتوصلت الدراسة إلى فاعلية العلاج العقلائي في تخفيف قلق الامتحان لطلبة الجامعة (نقلا عن دردير، نشوة كرم، 2010، ص.34).



### 3- دراسة Combos (1986)

استهدفت هذه الدراسة " تطبيق نظرية أليس في العلاج العقلي الانفعالي (Ellis) (RET) لتشخيص الطلاب غير العقلانيين من العقلانيين. ولمعرفة مدى علاقة الأفكار غير العقلانية والحالات المرجعية الذاتية المحايدة بكفاءة الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة". تكونت العينة من (147) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم تطبيق اختبار أليس للأفكار غير العقلانية . وبعد التطبيق وجد أن هناك (45) من الطلبة يحملون أفكاراً غير عقلانية، أما الباقون فهم الطلبة الذين يحملون أفكاراً عقلانية. وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ذو التصميم التجريبي ذو مجموعتين ( تجريبية / ضابطة) أظهرت النتائج أن الذين يحملون أفكاراً غير عقلانية هي التي تقرر كفاءة الإنجاز والسلوكيات المختلفة والانفعالات لدى الأفراد حسبما يقيسه المقياس، تؤثر بطبيعة الحال في مدركاتهم النفسية التي تؤثر هي الأخرى في الإنجازات الحركية واللفظية، الأمر الذي يسند ما جاء به (Ellis) بأن الأفكار غير العقلانية هي التي تقرر كفاءة الإنجاز والسلوكيات المختلفة والانفعالات لدى الأفراد (Combos, 1986) (نقلاً عن النعيمي، هادي صالح رمضان، 2013، ص.52).

### 4- دراسة النعيمي (1994)

استهدفت هذه الدراسة " التعرف على أثر برنامج إرشادي لتعديل الأفكار غير العقلانية في القلق المدرسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط" تكونت العينة من (41) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى : وتضم (22) طالباً، يمثلون المجموعة التجريبية ومن ذوي الأفكار غير العقلانية في القلق المدرسي . والثانية : تضم ( 19 ) طالباً، يمثلون المجموعة الضابطة ومن ذوي الأفكار غير العقلانية في القلق المدرسي أيضاً، استخدمت الباحثة مقياسين هما : مقياس الأفكار غير العقلانية ومقياس القلق المدرسي. كما أعدت برنامجاً إرشادياً معرفياً أيضاً وبعد التحليل الإحصائي للبيانات أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي العقلي الانفعالي، كان فعالاً في خفض القلق، ويعد عاملاً في تحسين علاقات الطلاب داخل الصف وتقبل المنهج المدرسي (نقلاً عن النعيمي، هادي صالح رمضان 2013، ص.58).

### 5- دراسة داوود (2001)

بعنوان فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى الطالبات الصف العاشر. هدفت الدراسة للتحسين التفكير العقلاني وانخفاض التوتر لديهن فتكونت عينة الدراسة من (446) طالبة موزعين بالتساوي الى عينة تجريبية وأخرى ضابطة وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وتحليل نتائج الاختبار البعدي وفق أساليب إحصائية ( ANCOVA ) أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث تحسنت درجة

التفكير العقلاني وانخفضت درجة التوتر لدى أفراد العينة التجريبية (نقلا عن لعبيداني ، فاطمة بنت خلفان بن سعيد ، 2015، ص.46).

#### 6- دراسة السعفان (2001)

هدفت الدراسة الى معرفة فعالية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي في خفض الغضب كحالة وكسمة لدى عينة من طالبات الجامعة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (22) طالبة قسمت الى عينة تجريبية وأخرى ضابطة. وبعد تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية وحساب الدلالة الإحصائية بين متوسط دراجات القياس القبلي والقياس البعدي ثم بين القياس القبلي والتتبعي، توصلت الدراسة الى أن البرنامج الارشادي العقلائي الانفعالي فعالا في خفض الغضب كحالة وكسمة (نقلا عن لعبيداني ، فاطمة بنت خلفان بن سعيد ، 2015، ص.47).

#### 7- دراسة الغامدي (2009)

هدفت الدراسة التي جاءت بعنوان "التفكير اللاعقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة" إلى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز فتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج انتشار التفكير العقلاني بين الطلبة المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني عند الطلبة العاديين، كما توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني وكل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين.

#### 8- دراسة دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر (2010)

تحت عنوان "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة " وكان الهدف من هذه الدراسة اختبار فاعلية برنامج للإرشاد العقلائي الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية وأثره على السعادة، حب الحياة، التفاؤل، تكونت عينة الدراسة من (22) طالب وطالبة (11) مجموعة تجريبية و (11) مجموعة ضابطة، واستمر البرنامج 20 جلسة، استخدمت الدراسة مقياس أساليب المواجهة ومقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية ومقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس أكسفورد للسعادة ومقياسي حب الحياة والتفاؤل وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل.

## 9- دراسة حمزة رحالي (2014)

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و التعرف على طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، وتكونت العينة من (120) تلميذ، وبحساب المتوسط الحسابي للأفكار اللاعقلانية ومعامل الارتباط بيرسون توصلت الدراسة للنتائج التالية: درجة الأفكار اللاعقلانية مرتفعة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

## 10- دراسة القلهاتي أحمد ، بن سالم بن خميس (2014)

هدفت هذه الدراسة تحت عنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة" الى الكشف عن ماهية الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على دافعية الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة ، تكونت عينة الدراسة من (392) طالب وطالبة منهم (194) طالبا و (198) طالبة وبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية توصلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين الأفكار اللاعقلانية ودافع الانجاز الأكاديمي.

## 11- دراسة العبيداني، فاطمة بنت خلفان بن سعيد (2015).

تحت عنوان فاعلية برنامج ارشادي جمعي قائم على العلاج الانفعالي العقلائي لخفض الأفكار اللاعقلانية عند المعلمات العمانيات، وكان الهدف من هذا البرنامج تخفيض الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمات باستعمال فنيات معرفية ، سلوكية وانفعالية لألبرت اليس على عينة بلغ عددها (18) معلمة وتم توزيع المعلمات على مجموعتين متساويتين في العدد ( تجريبية وضابطة) وبعد معالجة البيانات عن طريق الأساليب الإحصائية، أثبتت أن البرنامج الارشادي العقلائي فعالاً.

## 12- دراسة بودريالة محمد و بوضياف دليلة (2017)

تحت عنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وكان الهدف منها التعرف على مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والفروق بين الجنسين في هذه الأفكار ، و معرفة علاقة الأفكار اللاعقلانية بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية . تكونت عينة الدراسة من (353) تلميذ وتلميذة، وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت النتائج أن مستوى الأفكار اللاعقلانية مرتفع لدى الجنسين وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية.

### 13- دراسة محجوب محمد أحمد (2017)

استهدفت هذه الدراسة معرفة فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في الحد من الهروب من المدرسة الاعدادية، فتكونت العينة التجريبية من (15) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين (12-15) سنة وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي والذي استغرق (13) جلسة تم تطبيق المقاييس البعدية على عينة التجريب ومعالجتها من خلال الأساليب الاحصائية ، أثبتت النتائج أن جلسات البرنامج الإرشادي ساهمت في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ متكرري الهروب من المدرسة، كما ساعدت على تنمية الأفكار العقلانية لديهم.

### 14- دراسة الزهرة الأسود (2019)

هدفت الدراسة الى بناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لرفع مستوى تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيين وذلك من خلال إتاحة الفرصة لأفراد العينة لكشف أفكارهم الخاطئة عن إعادة السنة الدراسية (الإحساس بالفشل، الإحساس بالعجز، التسرب)...، وتصحيحها باكتساب أفكار إيجابية ومجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تساعدهم على تحسين نمط تفكيرهم ورفع مستوى تقدير الذات لديهم، وكذا تحسين نتائجهم الدراسية لضمان نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط. فقد أثبتت النتائج أن هناك فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي.

في ضوء ما تقدم من استعراض للدراسات السابقة والتي منها من تناولت الأفكار غير العقلانية في علاقتها ببعض المتغيرات، كقلق الامتحان، الغضب، التوتر، المهارات الدراسية ، الدافعية للإنجاز، مفهوم الذات، التحصيل الدراسي وكذا الهروب المدرسي. ومنها من تناولت البرامج الإرشادية القائمة على النظرية العقلانية في علاج العديد من المشكلات النفسية والدراسية. نستنتج أن نتائج الدراسات السابقة كشفت بأن الأفكار اللاعقلانية تؤثر في شخصية الفرد عامة وشخصية المتعلم بصفة خاصة ، فهي من بين العوامل المؤثرة في القلق والتوتر المدرسي مما يؤدي الى ضغوط نفسية تعرقل سير الحياة الدراسية فينتج نقص مهارت دراسية لدى المتعلم ونقص دافعيته للإنجاز وهذا ما يؤدي الى تدني مفهوم الذات وبالتالي تدني تحصيله الدراسي ، فقد لا حضنا من خلال عرض الدراسات التي تناولت برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي لأبرزت ليس في علاج المشكلات المطروحة سابقا كانت نتائجها ايجابية مما تثبت فعالية برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي.

### خلاصة الفصل

يتضح من خلال عرض نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لألبرت أليس، أنها إحدى النظريات التي تهتم بالجانب المعرفي من الشخصية ، أي تتبع الاتجاه المعرفي الذي يركز على التفكير فهي تؤيد العلاج النفسي الإنساني والتعليمي ، فنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي REBT تعد نسقا للعلاج النفسي تهدف لتحديد أنساق التفكير واعتقادات الأفراد وردود أفعالهم الانفعالية و السلوكية لأحداث الحياة . و من الجدير بالذكر أن الاعتقادات المطلقة و الصارمة و غير الواقعية و التي يتم تعلمها من على هيئة " يجب " و " لابد " و " يتحتم " هي التي تمثل لب الاضطراب الانفعالي و السلوكي و يمكن تغيير مثل هذه الاعتقادات عن طريق مجموعة من الطرق و الاساليب متعددة النماذج ( معرفية - سلوكية - تخيلية ) بغرض تطوير فلسفة عقلانية للحياة تركز على التفضيلات و الرغبات . تؤدي الى الثبات الانفعالي و السلوك البنائي الذي يساعد على تحقيق الأهداف.

فيمكن القول أن الارشاد العقلاني الانفعالي يركز على الجانبين التعليمي والوقائي في العلاج، كما أنه أسلوب واضح وإمكانية التأكد من نتائجه بأساليب تجريبية. وأيضاً شمولياً، فهو يواجه المشكلة من جميع نواحيها الذهنية والانفعالية والسلوكية وعليه تبني هذه النظرية في دراستنا عند اعداد وتطبيق برنامج ارشادي للرفع من دافعية الانجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط لفعاليتها في عملية الارشاد النفسي المدرسي.

وباعتبار متغير الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي من بين أهم متغيرات العملية التعليمية سوف نتطرق اليهم بشيء من التفصيل في الفصل الموالي.

# الفصل الرابع: دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي

### تمهيد

تعد الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وعلماء التربية المهتمون بالتحصيل الدراسي. فهي من العوامل غير المعرفية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي. فالدافعية للإنجاز حالة داخلية لدى الفرد عامة والتلميذ خاصة، تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو الإنجاز والنجاح والتفوق ، أي أنها وراء سعي التلميذ لبذل أقصى جهد من أجل النجاح والتفوق الدراسي على الآخرين وبالتالي، فهي تلعب دورا مهما في رفع مستوى أداء التلميذ وتحسين تحصيله الدراسي. لذا نحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم الدافعية للإنجاز بنوع من التفصيل والتفسير من خلال نظرية McClelland للدافع للإنجاز، وكذا العوامل المؤثرة فيها والتعرف على خصائص وصفات ذوي الدافعية للإنجاز، وطرق استثارة الدافعية للإنجاز وأهم المقاييس المعتمدة في قياسها. كما نتطرق لمفهوم التحصيل الدراسي وأهم مبادئه وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه وأهم مقاييس التحصيل الدراسي.

### أولاً: الدافعية للإنجاز

#### 1. نشأة مفهوم الدافعية للإنجاز

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس ومن الناحية التاريخية ، إلى Adler (1908) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة ، كما تطرق له (1945) Levin في ضوء تناوله لمفهوم الطموح ( الخليفة ، محمد عبد اللطيف، 2000). لكن الفضل يرجع إلى H.Murray (1938)، حيث كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز في كتابه استكشافات الشخصية بشكل دقيق ، باعتباره مكونا من مكونات الشخصية، لقد تأثر موراي بعلماء التحليل النفسي (فرويد و يونغ )، وعلماء الاجتماع والأجناس، وحظي بتدريب عميق في الطب و البيولوجيا ، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حي نشط وفعال وأن فهم سلوكه يتطلب منا أن نركز على حاجاته وبنية شخصيته والبيئة التي يعيش فيها باعتبار هذه البيئة هي التي توفر له الدعم اللازم للتعبير عن حاجاته وإشباعها ، وتكون حاجزا يعيق السلوك الموجه نحو إشباع الحاجات (نقلا عن بن زطة ، بلدية ، 2017، ص.161).

بدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عن طريق موراي في إطار محاولاته لوصف السلوك وتفسيره. أما ماكيلاند فواصل في نفس منحى موراي لكنه استخدم مفهوم الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز ، حيث

ساهم ببحوث ميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) وقدم نظرية الحاجة للإنجاز (1967) لتفسير دافعية الانجاز والتي تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن. ومن جهته ركز العالم النفسي McClelland (1985) في دراساته المتعددة على الظروف التي تمكن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز وتأثير ذلك على السلوك الإنساني. لقد عرف ماكيلاند الانجاز، بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز ومجرد الرغبة في النجاح، كما طور مقياس قوة الحاجة و من ثم درس العلاقة بين قوة الحاجات في مجتمعات مختلفة والظروف التي عززت وزادت من قوة الحاجات واعتمد في دراساته على الصور حيث كان يطلع أفراد الدراسة على صور و يطلب منهم كتابة قصص عن تلك الصور. ولقد افترض أن ما يدركه الفرد ويخبر عنه في القصة يعكس قيم الفرد و دوافعه. (القلهاتي، أحمد بن سالم بن خميس، 2014، ص.19)، كما توصل ماكيلاند في نظريته إلى تحديد ثلاث أنواع من الدوافع لدى الأفراد الناجحين وهي :

#### الحاجة إلى الإنجاز

لقد اهتم ماكيلاند بالحاجة إلى الانجاز نظرا لمالها من أهمية في تفسير سلوك الأفراد اتجاه أهدافهم ، وتتمثل في القوى و الجهود التي يبذلها الفرد من أجل تحدي العوائق و العقبات التي تقف أمام إنجاز المهام الصعبة ، فالفرد الذي لديه حاجة للانجاز قوية يميل لتحقيق النجاح، و يضع لنفسه أهدافا كبيرة من الممكن تحقيقها ، فهو طموح و يحب التحدي.

#### الحاجة إلى السلطة والقوة

تدفع هذه الحاجة الفرد لتحقيق التفوق في العمل و ذلك من خلال الحصول على السلطة للتأثير في الآخرين و توجيه سلوكهم وتحريكه نحو الأهداف المرغوبة.

#### الحاجة للانتماء

وهي ما يدفع الفرد إلى الرغبة والتواجد مع الآخرين، و التفاعل الاجتماعي معهم، و مساعدة الآخرين على النمو و التقدم، فهو شخص يشعر بالبهجة والسرور عندما يكون محبوبا من قبل الآخرين (نقلا عن الخليفة، محمد عبد الطيف، 2000، ص.120).

وفي عام 1979/1989 صاغ weiner نظرية التفسير السببي لدافعية الانجاز والتي أطلق عليها نظرية العزو ، اهتمت هذه النظرية بالتفسير الادراكي لمسببات النجاح والفشل لدى الأفراد، وميزت بين عوامل داخلية للنجاح أو الفشل، كالقدرة وعوامل خارجية مثل الجهد والحظ وصعوبة أو سهولة المهمة، وبينت دراسة وينر أن الطلاب ذوي الانجاز المرتفع يعززون نجاحهم لقدرتهم وفشلهم لقلّة جهدهم، أما الطلاب ذوي الانجاز



المنخفض فيعززون أسباب نجاحهم للحظ والصدفة وسهولة المهمة، وفشلهم الى عدم امتلاكهم القدرة الكافية ولهذا التفسير الادراكي دلالة تربوية، كما أشار وينر بان العوامل الداخلية ثابتة نسبيا وتحتاج الى جهد كبير لتعديلها، نظرا لارتباطها بمسلمات الشخص و معتقداته، لأنها أصبحت جزءا من مكونات شخصيته، أما العوامل الخارجية فيسهل تغييرها لتحسين أداء الفرد في المهمة التعليمية. ولذلك فان الفشل المستمر والاحباط المتكرر يؤدي الى حدوث ما يسمى بظاهرة عجز التعلم لدى الطلاب الذين يمتلكون دافعية انجاز منخفضة اذ يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التي تساعدهم على الانجاز وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدي الى لجوئهم للوم الذاتي والى احساسهم باليأس من النجاح، حتى لو بذلوا جهدا كافيا (القلهاتي، أحمد بن سالم بن خميس، 2014، ص.22).

ونستخلص مما تقدم أن دراسة دافعية الإنجاز اعتمدت على اتجاهين:

-الاتجاه التحليلي المستنبط من التقنيات العيادية، وبالخصوص الاختبارات الاسقاطية.

-الاتجاه التجريبي من خلال، اخضاع المفوضين الى شروط معلمية تؤدي الى استشارة الدوافع في ظروف معينة، ولعل هذا الاتجاه الثاني تأثر بأعمال السلوكيين الذين يعتبرون رواد استخدام التجريب في دراسة الظواهر النفسية والتربوية بالتطبيق على الحيوان.

وفي هذا الصدد يحيلنا winner(1978) الى المجالات البحثية، فيما يتعلق بدافعية الانجاز، فيشير الى اهتمام المنظرين بمايلي:

- علم النفس الارتقائي بمعرفة عوامل نمو دافع الانجاز.

-علم النفس الفارقي بمعرفة الفروق في درجة دافعية الإنجاز لدى الجنسين والعوامل المؤثرة في ظهور دافع الانجاز، بما فيها العامل الثقافي، وعامل التنشئة الاجتماعية.

- علم النفس العمل، بمعرفة التأثير بين الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي.

هذا ما يبين أن دراسة الدافع الى الانجاز عرف تطورا كبيرا ومتسارعا، يظهر أهميته وعلاقته بجوانب عديدة في الشخصية، كما يمكننا أن نلاحظ أن مفهوم الدافعية الى الانجاز، ارتبط بالعديد من المصطلحات، كالرغبة في المنافسة، وإظهار الاستقلالية الفردية(بن زطة، بلدية، 2017، ص ص.178-181).

## 2. مفهوم الدافعية للإنجاز ومكوناتها وخصائص ذوي الدافعية للإنجاز

### 1.2. مفهوم الدافعية للإنجاز

يرتبط مفهوم الدافع للإنجاز في الدراسات السلوكية، بأبحاث السيكلوجي Murray (1938)، وقد كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز في كتابه استكشافات الشخصية بشكل دقيق، باعتباره مكونا من مكونات الشخصية. ولقد وردت عدة تعريفات لدافعية الإنجاز، نقدم بعض التعاريف التي عالجت مفهوم دافعية الانجاز:

يعرف Murray (1938) الدافعية للإنجاز بأنها "الرغبة في إنجاز شيء ما صعب ومعالجة المعلومات وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة إضافة إلى الرغبة في التفوق والتميز" (نقلا عن الخليفة، محمد عبد اللطيف ، 2000، ص.111).

فيما عرفها أبو علام (2010) بأنها " حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للمستقبل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن ويعتقد به " (أبو علام، رجاء، 2010، ص. 269).

أما ماكيلاند (1953)، فقد عرف الدافعية للإنجاز بأنها "الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز و التفوق، وهي حالة تشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الارضاء" (Maclelland, 1953, P342)، كما عرفها Solomon (1982) بأنها " نزعة داخلية للتطوير أو المحافظة على مستوى عال من الأداء بناء على معيار الامتياز" (Schiambery, Lawrence, 1991, p581).

ومن التعاريف المذكورة يمكن استخلاص بأن الدافعية للإنجاز مكونا من المكونات الكامنة في الشخصية، وهي هدفا ذاتيا ينشط سلوك الفرد ويوجهه مباشرة نحو النجاح وتحقيق الأهداف ، فهي أحد مكونات النجاح المدرسي.

### 2.2. محددات دافعية للإنجاز لدى المتعلمين

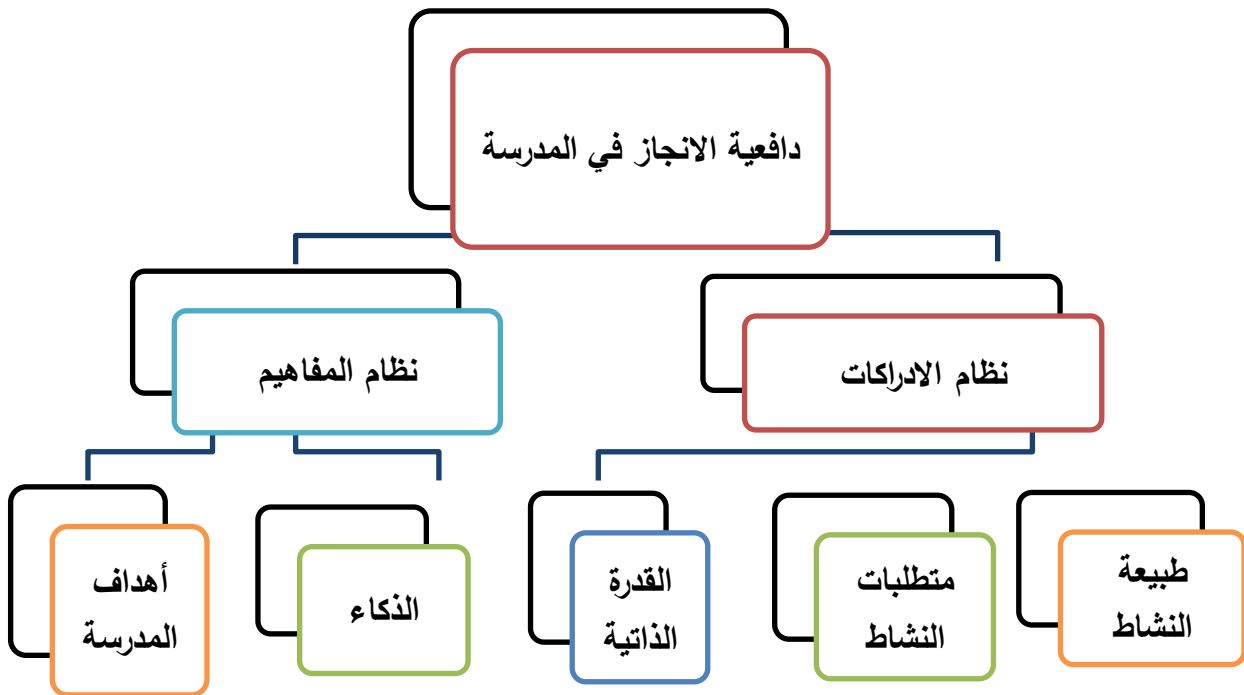
حظيت دافعية الانجاز، باهتمام بالغ من الباحثين، في سياق التحصيل الدراسي، لما تقدمه من تفسيرات للمشكلات، والصعوبات المدرسية، كما تركز الدافعية للإنجاز في المدرسة على مجموعة القوى، التي تثير وتوجه السلوك نحو هدف دراسي، وتكون مشبعة بالرغبة الملحة لدى المتعلم لأداء عمله المدرسي بصورة

جيدة، وتتمثل في النزوع لبذل الجهد لتحقيق النجاح الدراسي (منسي، محمود عبد الرحيم، 2003، ص.347). فقد أفرزت دراسات السيكولوجيين والتربويين، عدة نماذج مفسرة لدافعية الانجاز لدى المتعلمين نذكر منها في هذا العرض:

\* نموذج المنظر الأمريكي Tardif "

لقد اقترح هذا السيكولوجي أن الدافعية للإنجاز لدى المتعلم ، تسير وفق نظامين يختص الأول بنظام المفاهيم ، ويتكون من التصورات والأفكار المجردة، والمختزنة في الذاكرة، حول دور المدرسة، وأهدافها وهي تتأثر بعامل المتمدرس، بينما يشير الثاني الى نظام الادراكات، حيث يضم ادراك وفهم المتعلم، لطبيعة النشاط المدرسي ومتطلباته من جهة وكذلك ادراكه لقدراته الذاتية على التحكم في هذا النشاط (نقلا عن بن زطة، بلدية، 2017، ص.167).

و تختزل بن زطة (2017) فكرة هذا النموذج في الشكل الآتي:

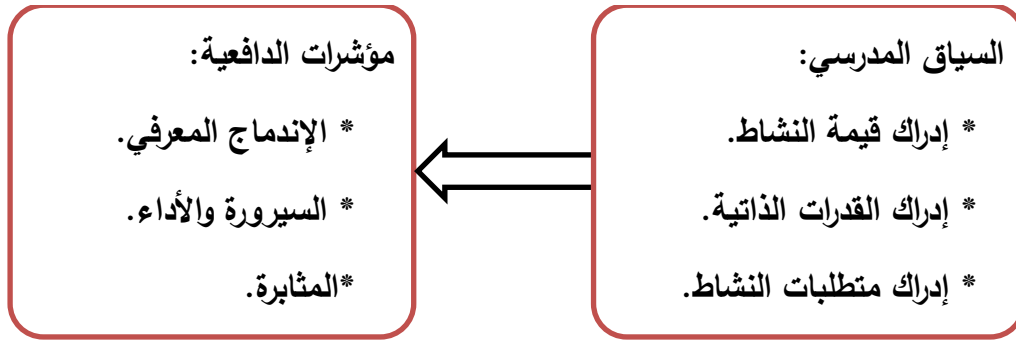


شكل رقم (01) يوضح محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين عند (Tardif)(بن زطة، 2017)

يوضح الشكل(01) حسب ما عرضته (بن زطة، 2017) أهم المحددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق نموذج (Tardif)، فالشكل يركز على نظام الادراكات ونظام المفاهيم في رفع الدافعية

للإنجاز، أي أن (Tardif) ركز عن النقاط التي تدفع المتعلم للإنجاز، فادراك وفهم المتعلم، لطبيعة النشاط المدرسي ومتطلباته وإدراكه أنه قادر على التحكم في هذا النشاط، ونوع المفاهيم والأفكار الذي يكونها المتعلم نحو المدرسة والمعلم والمادة الدراسية، النجاح، الفشل .... تتحكم في دافعية المتعلم للإنجاز وهذا ما أثبتته عدة دراسات تربوية ونفسية والتي قد تطرقنا إليها في هذا الفصل.

**\* نموذج المنظر الأمريكي " فيو Viau "** ركز هذا المنظر على ترسيم مؤشرات الدافعية للإنجاز، داخل السياق المدرسي، حيث حصرها في القدرة على الاندماج المعرفي، والمثابرة التي يظهرها المتعلم في سيرورة الأداء، والنشاط، بالإضافة إلى ما جاء في النموذج السابق، من عمليات إدراك قيمة النشاط، والتحكم في الاختيار. وإدراك القدرات الذاتية. ( معنوق، خولة، 2014، 144 ). وتضمن بن زطة (2017) فكرة هذا التصور في الشكل الآتي:



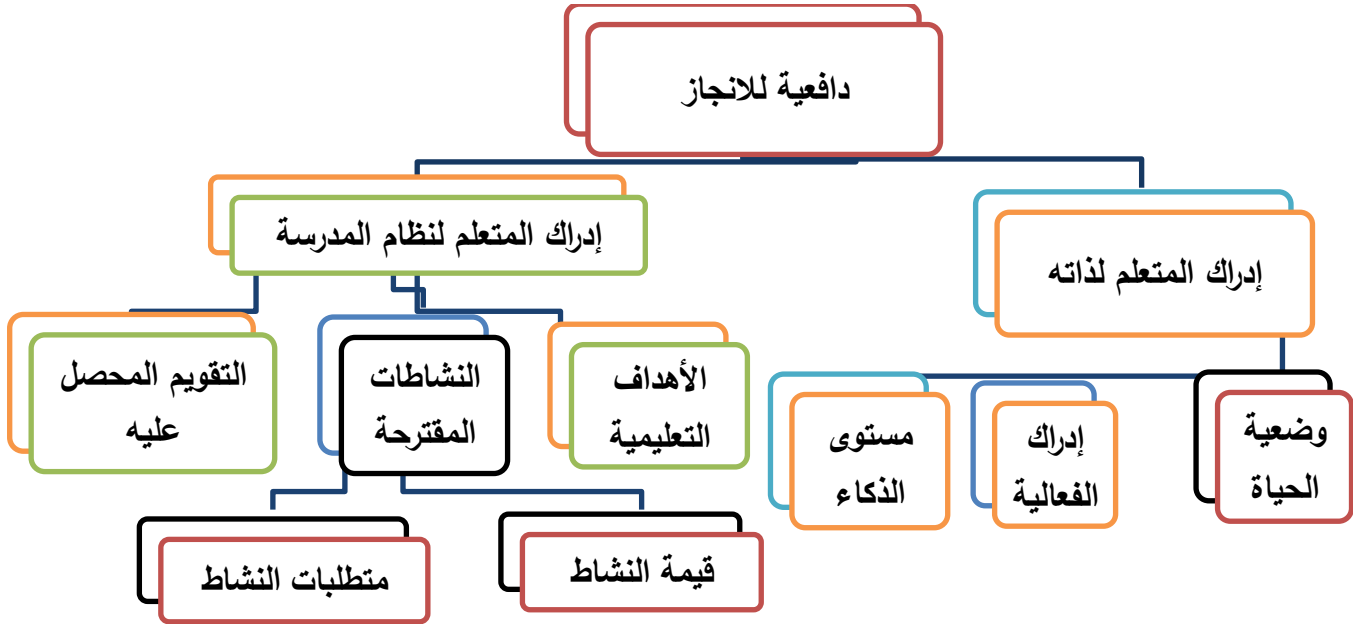
شكل رقم (02): يوضح محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين عند "Viau" (بن زطة، 2017)

يوضح الشكل (02) حسب ما عرضته (بن زطة، 2017) أهم محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق نموذج (Viau)، فالشكل يوضح أهمية السياق المدرسي في رفع دافعية المتعلم فادراك قيمة النشاط يساعد المتعلم على الاندماج المعرفي، كما أن المتعلم الذي يعي ويدرك قدراته الذاتية و يدرك ما يتطلبه النشاط المدرسي، يثابر ويجتهد ويرتفع أدائه و دافعيته للإنجاز.

**\* نموذج " برنارد أندري Bernard Andre " :**

أكد هذا المنظر أن محددات الدافعية، تظهر في عاملين أساسيين هما: عامل ذاتي يشمل إدراكات المتعلم لفاعليته، ووضعيته الحياتية، وذكاءه، أما العامل الثاني، فيهتم بالنظام المدرسي، وما يحويه من أهداف تعليمية، والتقويمات، أو المخرجات المحصل عليها، والنشاطات المقترحة، التي تضم قيمة النشاط، ومتطلبات النشاط. (خويلد، أسماء، 2005، 206 ).

وتلخص بن زطة (2017) ما يحويه هذا التصور في الشكل الآتي:



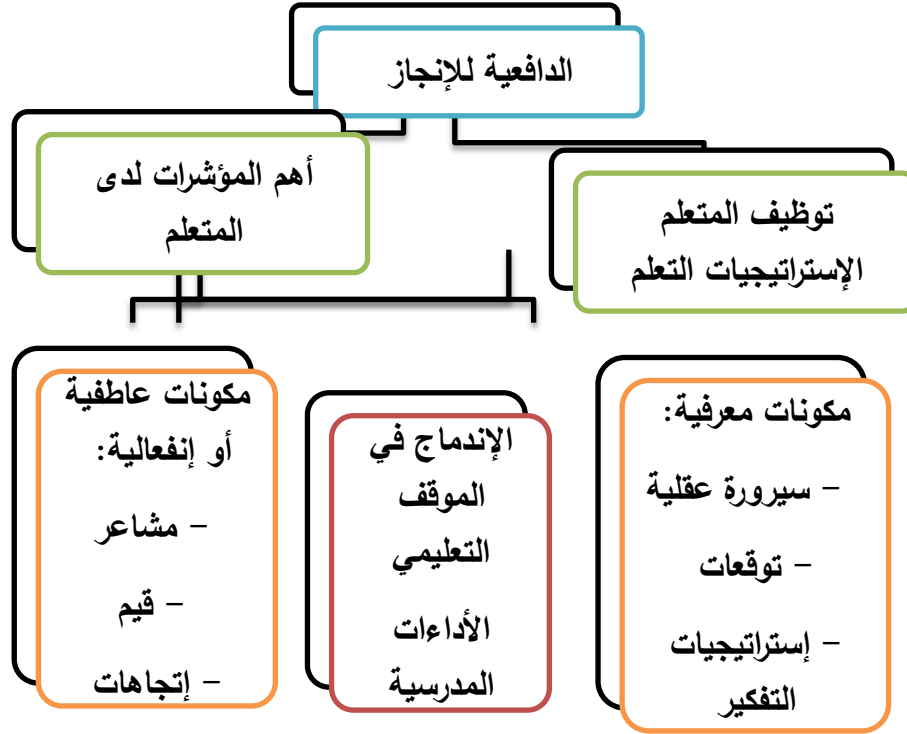
شكل رقم (03): يوضح محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين من منظور "أندري" (بن زطة، 2017)

يوضح الشكل (03) حسب ما عرضته (بن زطة، 2017) أهم محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق نموذج (أندري)، فالشكل يوضح محددان لدافعية الانجاز : ادراك المتعلم لذاته وادراكه للنظام المدرسة، فادراك ووضوح الأهداف المتعلم وثقة المتعلم في قدراته وفعاليته الذاتية تساعد على رفع دافعيته . كما أن ادراك المتعلم لنظام المدرسة من تقويم ونشاطات يجعل منه مسؤول ويكتسب استراتيجية التعلم الذاتي وكلا المحددين يساهمان في شحذ دافعية المتعلم للإنجاز حسب أندري.

\* نموذج " بانتريش Pintrich "

يرتكز هذا التصور على عدة مكونات الدافعية للإنجاز، لدى المتعلمين، منها المكونات المعرفية التي تشمل البناء العقلي، للمتعلّم بما يحويه من عمليات، ميكانيزمات السير العقلي، من استقبال للمعطيات وتفسير لها، وتركيز وانتقاء وترميز، وتخزين ذاكري، وتوقعات، وتفكير بالإضافة إلى المكونات الانفعالية التي تختص بالقيم، والمشاعر، والاتجاهات، التي يحملها المتعلم، والتي تتفاعل مع استراتيجيات التفكير والتعلم التي يتبناها المتعلم، وكلها تؤثر على اندماجه، في الموقف التعليمي و تنعكس على أدائه المدرسي (الخليفة، محمد عبد الطيف، 2000، ص.377)

وتضمن بن زطة (2017) فكرة هذا النموذج في الشكل الموالي:



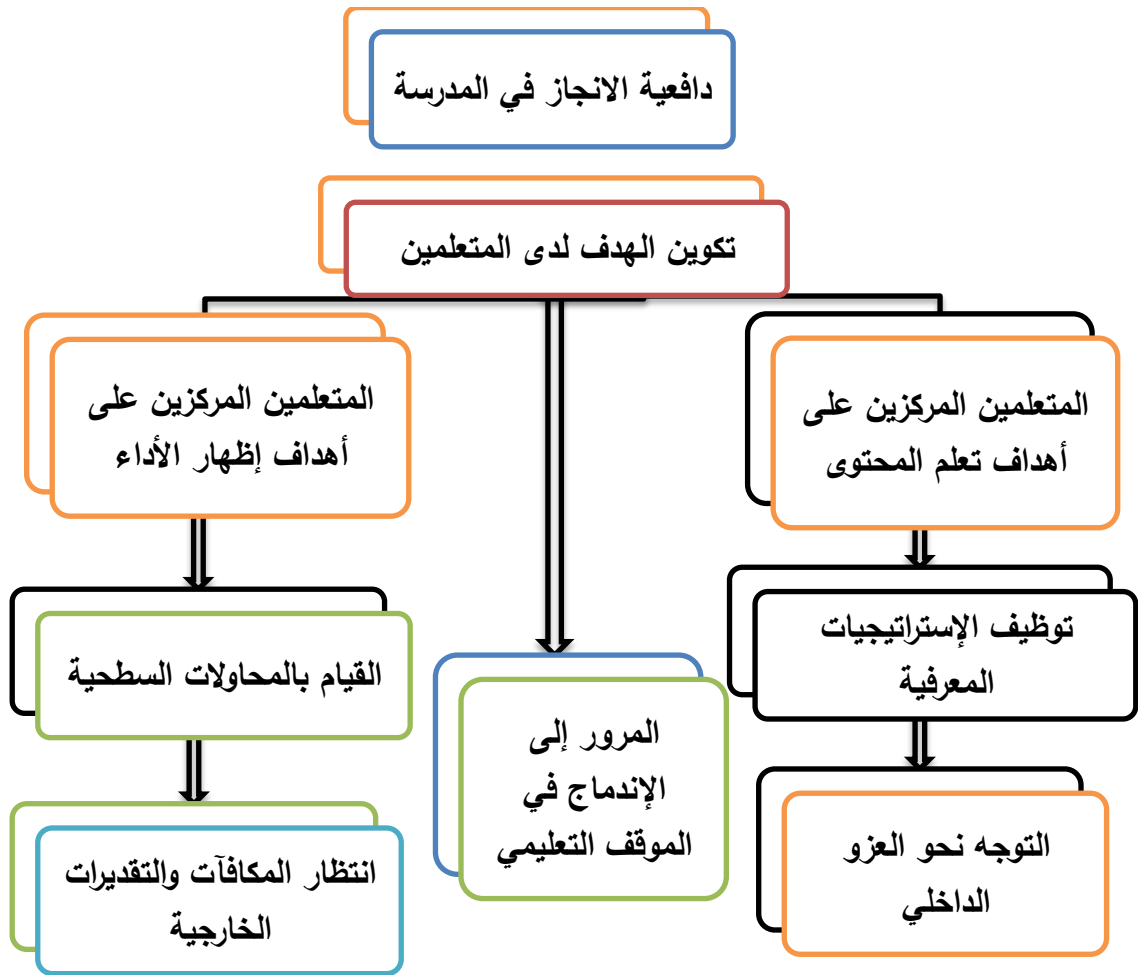
شكل رقم (04): يوضح محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق تصور " Pintrich "

( بن زطة، 2017 )

يوضح الشكل (04) حسب ما عرضته (بن زطة، 2017) أهم محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق نموذج (Pintrich)، فالشكل يوضح أهم نقطتين تحدد دافعية المتعلم تمثلت النقطة الأولى في توظيف المتعلم للاستراتيجيات التعلم والتي تتوقف على الاستراتيجيات التفكير، نظام التوقعات، أي على نوع المكون المعرفي الذي يتبناه المتعلم، ثانياً نوع الاتجاهات والمشاعر والقيم الذي يحملها المتعلم أي المكونات عاطفية أو انفعالية، فتوقعات المتعلم ونوع الاستراتيجية التي يستعملها أثناء التفكير وأيضاً مشاعره اتجاهاته نحو المدرسة، المعلم، الرفاق، النجاح، الفشل كل هذا يؤثر في دافعيته للإنجاز.

\* نموذج " تكوين الهدف للمنظر " Ames " يحصر هذا النموذج دافعية الإنجاز، في مستوى تكوين الأهداف، لدى المتعلم، باعتبار أن الأهداف تمثل غايات، أو نوايا، توجه سلوك الفرد وترشده، كما اعتبر عديد المنظرين بينهم " ستيك، أمس Ames , Stipek " 1992 - 1998 بأن تكوين الأهداف، هو بمثابة دافع لتحقيق الهوية، أو إثبات الشخصية، وبالعلاج هذا التصور، قضيتين رئيسيتين في تكوين الهدف، تتعلق الأولى، بأهداف التعلم بينما تشير الثانية إلى أهداف الأداء. وتمثل أهداف التعلم الرغبة، والتركيز، على تعلم

المحتوى، وتتوفر لدى التلاميذ المتسمين بالمرونة في التفكير، والذكاء، وتوظيف الاستراتيجيات المعرفية، في حين تمثل أهداف الأداء التركيز على إظهار القدرات، والرغبة في المنافسة، وإبراز الكفاءة، والمردودية وتظهر لدى التلاميذ، المتسمين بالثبات والميل، إلى استخدام أقصى طاقة ان أهداف التعلم تعكس توجهها داخليا، نحو الإحساس بالقيمة الذاتية، وأن الأداء تعكس أهداف توجهها خارجيا، نحو الإحساس باستحسان الآخرين، وقبولهم وتقديرهم، سواء كانوا معلمين، أو أولياء غير أن مصممي هذه الفكرة، يُقرون بالارتباط بين الأهداف، والأداء، وأن سلوك المتعلمين في كلا الصنفين متوقف على مدى إدراكهم، لقدراتهم، وأنهم يظهرون نفس الدرجة، من الثقة بالنفس عند مواجهتهم للمهام ( زايد، نبيل محمد، 2003، 82 ). وقامت بن زطة (2017) بتوضيح فكرة هذا النموذج في الشكل التالي:



شكل رقم (05): يبين محددات دافعية الإنجاز لدى المتعلمين وفق منظور Ames " تكوين الهدف " (بن زطة، 2017)

يوضح الشكل (05) أهم محددات الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وفق نموذج " تكوين الهدف ل Ames ، فالشكل يوضح الأهداف التي تحدد دافعية المتعلم فقسمها Ames الى أهداف التعلم التي تجعل دافعية المتعلم داخلية و يتميز بدافعية انجاز مرتفعة لأن مبتغاه التعلم من أجل التعلم. أما أهداف الأداء تجعل دافعية المتعلم منخفضة لأن هدف انجازه مادي أي يحكمه نظام الحوافز والمكافآت والتقدير الخارجية ، فالمتعلم يعمل ويجتهد سطحيًا فدافعيته تكون خارجية لا يمكن التحكم فيها . كما يختلف هذا النوع عن النوع الآخر في توظيف الاستراتيجيات المعرفية و عزو النجاح والفشل ، فدوي الأهداف الأدائية يعززون أسباب نجاحهم وفشلهم الى عوامل خارجة عن إرادتهم ويتميزون بنقص المثابرة عكس النوع الأول يتميزون بالمثابرة والاجتهاد و عزوهم للنجاح والفشل داخلي ويمكن التحكم فيه. نستنتج من هذا النموذج أن تكوين الهدف، مرتبط بمصدر الدافعية، فهناك التلاميذ الذين يرجعون إلى ذواتهم وقدراتهم الداخلية، واستراتيجياتهم الفردية ، في حين أن هناك تلاميذ يرجعون إلى إدراكات الآخر عنهم والاعترافات والقناعات التي يُوجهها لهم.

بمقتضى هذه النماذج التي عملت على تحليل، الدافعية للإنجاز، إلى محدداتها لدى المتعلمين، فإننا نؤكد تشابك هذه المحددات، بحيث يمكن اعتبار الدافعية للإنجاز، تنظيمًا يحوي أبعادًا متعلقة بإدراك التلميذ لقدراته وتوقعاته وتشعباته العاطفية، وما يحمله من أهداف، وما يتصف به، من مستوى ذكائي وما يتبناه من استراتيجيات فكرية وأبعاد أخرى، مرتبطة بما تتشكل منه منظومة المدرسة، من أهداف تعليمية ومحتويات الأنشطة، وتقويمات المخرجات.

كما أن هذه النماذج تفتح المجال للبحث، في مصادر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، واستراتيجيات الضبط، التي يعتمدونها، والفروق الفردية فيما يتعلق بأنماط ، وأساليب التعلم، ومنه التعرف على مستويات المرتفعة والمنخفضة للدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، في إطار ما تدلى به المباحث النظرية المعرفية والسلوكية والاجتماعية.

### 3.2. مكونات الدافعية للإنجاز

حدد Osoble (1969) مكونات الدافعية للإنجاز في ثلاث معطيات وهي :

\***الحافز المعرفي:** ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجته من الفهم و حل المشكلات والخبرة، لأنه يعينه على تحسين الأداء.



\* **توجيه أوتكريس الذات** بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

#### \*دافع الانتماء:

ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف و التقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي. وفي هذا السياق يأتي دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، ويعتمد عليها في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة ، و بالتالي فإن الدافعية تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث إذا حدث اختلاف في درجات التفاعل بين هذه المكونات أدى ذلك إلى اختلاف الدافعية بين الأفراد(خويلد، أسماء، 2015 ، ص.62).

كما قدم Maclelland (1961) مكونات الدافعية للإنجاز أهمها:

\***الطموح:** ويتضمن الرغبة في الوصول الى الأهداف المخططة.

\***الاستقلال:** ويشير الى تحرر الفرد من القيود المفروضة اجتماعيا.

\***المثابرة:** وتعني الجدية والمواظبة، والاجتهاد والسرعة في انجاز الأعمال.

الرغبة في الأداء الأفضل: وهذا تتم ترجمته في السعي الى التفوق والمنافسة.

\***السيطرة:** من خلال التأثير في سلوك الآخرين، والتحكم في البيئة المحيطة، والتمكن من الإيحاء للآخر، واقناعه واصدار الأوامر.

الرغبة في اعادة التفكير في العقبات: عبر الحاجة الى تحقيق الأمور الصعبة والتغلب على المعوقات التي تعترض الفرد في انجازه للمهام.

\***الرؤية المستقبلية:** من خلال تسطير الفرد لأهدافه، بناء على طموحاته، وغاياته المرجو تحقيقها، بحيث تصبح مصدرا للطاقة يشجعه على الانجاز، ومواصلة النشاط.

#### \*أثر الخبرات السابقة

حيث تمثل المواقف التي يخبرها الفرد خاصة منها، مواقف النجاح، التي تترك أثرا ايجابيا، عوامل للاستمرارية في الانجاز، ورفع مستوى الاستعدادات لتحقيق أداء متميز.

#### \*البحث عن التقدير

حيث يسعى الفرد للحصول على القبول الاجتماعي، لهذا يتشكل الدافع للإنجاز من رغبة ذاتية للوصول للاستحسان من طرف الآخر، سواء ضمن الأسرة من خلال اعتراف الوالدين أو ضمن المدرسة، من خلال تقدير المعلم أو القبول من طرف جماعة الرفاق.

\*أثر التوقعات :

حيث يتكون الدافع للإنجاز، بحسب نوع ومستوى التوقع، الذي يحمله الفرد اتجاه فعاليته وطاقاته وقدراته، فإذا كان التوقع إيجابيا، فإن درجة الانجاز ترتفع بعكس التوقع السلبي، والقناعات المحقرة من الكفاءة الذاتية، فإنها تخفض الطاقة الدافعية.

\*الحاجة الى تجنب الفشل وتحقيق النجاح

ويمثل هذا العامل قانونا في دافعية الانجاز، حيث أن مطلب مترسخ لدى الفرد المنجز، ورغبته في تجنب الفشل، واطهار التميز في الأداء تعزز النزوع الى الفعل، وتنعكس على الحياة الانفعالية بالقلق أو التوتر مندمجة بمشاعر الرضا والسرور، عند تحقق التوقع الايجابي بالنجاح.(نقلا عن بن زطة، بلدية، 2017، ص ص.165-166).

ومن خلال ما تم عرضه من مكونات الدافعية للإنجاز، يمكن القول ان من أهم مكونات هذا النوع من الدوافع الانسانية ، هو الحاجة الى التفوق، وبذل الطاقة، والنشاط لتحصيل الانجاز. فالدافعية للإنجاز تكمن في تحقيق الفرد لذاته واشباع حاجاته من خلال طموح الفرد ودافعه للإنجاز العالي وتحقيق التفوق والنجاح والامتياز في أداء مهامه.

4.2. خصائص ومميزات ذوي الشخصية الانجازية

اهتمت العديد من البحوث والدراسات، بدراسة وتحليل سمات وخصائص ذوي الدافع الانجاز العالي، لفهم وتفسير "الدافعية للإنجاز" وتحديد أبعادها بشكل أدق والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، والعمل بالتالي على بناء مقاييس دقيقة لقياسها، ووضع برامج لتنميتها وقد توصل العديد من العلماء لتحديد اهم خصائص ذوي الانجاز العالي وسنورد صفات ذوي الانجاز العالي حسب عدد من المنظرين والباحثين.

\*تصنيف(Hemans ,HJM ,1970)

- مستوى الطموح عالي
- السلوك الذي تقل فيه المغامرة
- القابلية للتحرك للأمام
- المثابرة
- الرغبة في اعادة التفكير في العقبات
- ادراك سرعة مرور الوقت
- الاتجاه نحو المستقبل

- اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف
- البحث عن التقدير
- الرغبة في الأداء الأفضل (بن بريكة، عبد الرحمن، 2007، ص.145).
- \*تصنيف (Muray,HA,1938)**
- التحكم في الأفكار وحسن تناولها.
- الاستقلالية.
- تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون انها صعبة.
- التفوق على الذات.
- منافسة الآخرين والتفوق عليهم.
- الاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة.
- التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.
- السيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية (بن بريكة، بلدية، 2007، ص.146).
- \*تصنيف صفاء الأعسر(1988)**
- القدرة للتخطيط وتحقيق الهدف
- القدرة على تحديد الهدف
- القدرة على التنافس على الذات
- السعي نحو الاتقان(الانجاز الفريد المتميز والأداء الأفضل)
- القدرة على تحمل المسؤولية(نقلا عن بن بريكة، عبد الرحمن، 2007، ص.147).

تصنيف Atkinson (1964) يظهره الجدول التالي كما قدمته بن زطة (2017):

| الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- ارتفاع الدافع لتحاشي الفشل ويسيطر عليهم القلق والخوف.</li> <li>- يتميزون بقلّة الثقة بالنفس وتفضيل المسؤولية الخارجية.</li> <li>- التوجه إلى عدم تكرار المحاولات.</li> <li>- لا يضعون لأنفسهم محكات للإنجاز.</li> <li>- لا يتحمسون إلى معرفة نتائج أعمالهم.</li> <li>- مفهوم الذات لديهم يتسم بالانخفاض.</li> <li>- يستندون إلى وجهة ضبط خارجية.</li> <li>- يعتمدون على الآخرين في وضع أهدافهم.</li> <li>- غير مقاومين للضغط الاجتماعي الخارجي.</li> <li>- يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- منخفضون في مستوى القلق أو الخوف من الفشل.</li> <li>- يميلون إلى الثقة بالنفس، وتفضيل المسؤولية الفردية.</li> <li>- التوجه إلى بذل الجهد وإصدار المحاولات في سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف.</li> <li>- إصدار الأداء في وجود محكات الامتياز أو الجودة أو الإتقان.</li> <li>- التحمس إلى معرفة نتائج أدائهم، وأعمالهم.</li> <li>- التمتع بمفهوم ذات إيجابي.</li> <li>- مقاومين للضغط الاجتماعي الخارجي.</li> <li>- يستندون إلى وجهة ضبط داخلية.</li> <li>- يتميزون باستقلال شخصياتهم.</li> <li>- بناء توقعات باحتمالية النجاح أو الفشل.</li> </ul> |

جدول رقم (03) يوضح خصائص الأفراد المنجزين وفق نظرية "Atkinson (1964) (بن زطة، 2017)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن Atkinson (1964) صنف ذوي الانجاز المرتفع والذي من أهم سماتهم حسب ما عرضتهم (بن زطة، 2017) الثقة بالنفس عالية ، التوقعات الايجابية في الذات، تفكير ايجابي ويستندون الى وجهة ضبط داخلية، كما أنهم لا يخافون الفشل بالمقابل ذوي الدافعية المنخفضة ، فهم من ذوي الثقة المنخفضة ، مفهوم الذات سلبي يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل ويعززون نجاحهم وفشلهم للظروف الخارجية أي خارجة عن أرائهم ولا يمكن التحكم فيها.

كما حدد المنظر " ماكلياند Mackleland (1953) سمات الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى الإنجاز بأنهم يميلون إلى:

- المواقف التي تكون فيها المخاطرة متوسطة.

- تأكيد مسؤولياتهم عن العمل، وينجذبون إلى أدوار القائد، أو المدير في المؤسسات.

- الرغبة في معرفة امكانياتهم ، وقدراتهم، والعائد من أدائهم.

-أداء الأعمال ذات الأهداف القابلة للتحقق، ويتسمون بالواقعية.

ومن خلال عرضنا لمجموعة الصفات لذوي الدافع الانجاز العالي، نستنتج أن من أهم السمات المتفق عليها والمشاركة بين الباحثين و المنظرين هي: الاعتقاد الايجابي في القدرات ، الشعور بالمسؤولية، روح المنافسة، مستوى عالي من المثابرة، احترام الذات، وجهة الضبط داخلية.

### 3. أنواع ووظائف الدافعية للإنجاز

#### 1.3. أنواع الدافعية للإنجاز

لقد وجدت عدة تصنيفات للدوافع بصفة عامة أهمها التصنيفات الثنائية و من أشهر من قام بهذا النوع من التصنيفات Murray (1938) الذي قسم الدوافع إلى صنفين أساسيين هما :

#### - الدوافع الفسيولوجية (الأولية)

والتي ترتبط بالحاجات الإنسانية الداخلية، أي أنها فطرية يولد الفرد مزود بها وتهدف إلى حفظ بقائه ككائن حي ، و من أمثلة ذلك (الجوع، العطش، الجنس ...) و تتصف بأنها مشتركة بين الكائنات الحية وإشباعها يكون مباشر لكن مختلفا في طريقتة من كائن لآخر، كما أنها دوافع ثابتة رغم تأثرها بالتعلم.

#### - الدوافع النفسية (الثانوية)

و التي ترتبط بحاجات الإنسان الخارجية فهي مكتسبة و تتأثر بما يتلقاه الفرد من خبرات التعلم نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. وتوصف هذه الدوافع بأنها تخص الإنسان دون الحيوان وإشباعها يكون بطريقة غير مباشرة (أبو عون، ضياء يوسف حامد، 2014 ، ص 52).

كما ميز Veroff (1969) بين نوعين من الدافعية للإنجاز:

- دافعية الانجاز الذاتية: والتي تتبع من ذات الفرد وتخضع لمقاييس شخصيته، كما يمكن أن تتضمن

معيار مطلق للإنجاز .

### \*دافعية الإنجاز الاجتماعية

والتي تخضع لمعايير ومقاييس المجتمع التي يكتسبها الفرد من البيئة التي يعيش فيها والتي تتأثر بالسياق النفسي و الاجتماعي للفرد. وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف (جعفر، صباح، 2016، ص.107).

وبذلك يمكن القول بأن الفرد يمتلك دوافع أولية فيزيولوجية تتبع من حاجاته الأساسية ككائن حي بحاجة للأكل والشرب و الأمن... كما يمتلك دوافع ثانوية تتعلق بحاجاته الخارجية يكتسبها من محيطه الخارجي فهي دوافع نفسية واجتماعية ودوافع ذاتية شخصية.

**2.3. وظائف الدافعية للإنجاز:** تسهل الدافعية للإنجاز فهمنا للسلوك الإنساني، فهي تحقق ثلاث وظائف رئيسية وهي:

#### \*توجيه السلوك أو النشاط:

تؤثر دافعية الانجاز في توجيه سلوك المتعلم نحو أهداف معينة ،كما توجه تفكيره نحو المعلومات التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها، وتدله على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. وفي هذا الصدد ترى نظرية معالجة المعلومات أن الطلبة الذين لديهم دافعية الانجاز عالية ينتبهون إلى معلمهم أكثر من زملائهم ذوي دافع الانجاز المتدنية للتعلم. كما أن هؤلاء التلاميذ يكونون في العادة أكثر ميلا إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها الى مادة ذات معنى بدلا من التعامل معها سطحيًا وحفظها حفظا أليًا.

**\*تحرير الطاقة الانفعالية لدى التلميذ واستثارة نشاطه** حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثبرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك:، كما للدافعية وظيفة تحفيزية خاصة إذا قمنا بمكافأة الطالب على انجازاته و تحصيله الجيد وتشجيعه على بذل جهد أكبر و مضاعفة نشاطه .

#### \*تحديد النشاط واختياره

فالدافع للإنجاز يجعل المتعلم يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها المتعلم لتلك الموضوعات (ابوجطو، فاطمة الزهراء ، 2007، ص ص.92-93).

بناء على ما قدمناه من وظائف، نستنتج أن الدافعية للإنجاز، حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو الانجاز والنجاح والتفوق. ومنه تعمل دورا مهما في رفع مستوى أداء المتعلم وتحسين تحصيله الدراسي، فهي مكون هام في النشاط المدرسي.

#### 4. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

يعتبر دافع الانجاز دافعا مكتسبا، يتعلمه الفرد خلال تنشئة الاجتماعية، يمثل مجموع الخبرات المؤثرة في سلوكه، فهو عملية نمو وتكوين و سيرورة مستمرة في التفاعل بينه وبين البيئة أو المحيط الذي يعيش فيه. ومن هنا نستنتج أن هناك عدة عوامل تؤثر في نمو الدافع للإنجاز لدى الفرد وأهمها:

##### 1.4. العوامل الشخصية

باعتبار أن الدافعية للإنجاز متغير شخصي ، فهي تتأثر بمدى نمو الشخصية، وتكيفها وكذلك بأثر الخصائص العقلية، والعاطفية، والجسدية للمتعلم، حيث بينت الدراسات، لأن الدافعية للإنجاز، تتأثر بالحالة الفسيولوجية، بحيث الجوع، والعطش، وكذلك الاصابة بالأمراض الجسدية، والعاهات الحسية، بالإضافة الى دور المعاش الانفعالي، الذي يشمل الاستجابات السارة والمؤلمة. كما أن التكوين العقلي للمتعلم، وتوظيفه للعمليات المعرفية وأسلوبه في معالجة المعلومات والتعامل معها تحدد قوة أو انخفاض الدافع الى الانجاز لديه.

**\*الجنس:** لقد أشارت بعض التتاولات، الى أن عامل الجنس يحدد الفروق بين المتعلمين في مستوى دافعتهم للإنجاز

**\*مركز التحكم:** يظهر متغير مركز التحكم كعامل شخصي ، يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى المتعلم وذلك من خلال الدرجة التي يتقبل بها التلميذ، مسؤوليته الشخصية عما يحدث له من نجاح، أو فشل مقابل أن ينسب ذلك الى قوى خارج سيطرته. حيث أشار المنظر ذو التوجه النفسي الاجتماعي روتر (1966)، الى أن الأفراد ذوي التعزيز الخارجي، ليس لديهم السيطرة على ما يواجهونه من أحداث، بل يعتقدون في أثر العوامل الخارجية، من قبيل الحظ والصدفة.

وبالتالي فان التلاميذ ينقسمون الى فئتين: فئة تعتقد بالضبط الداخلي، وفئة تعتقد بالضبط الخارجي.

##### 2.4. العوامل الاجتماعية

أشارت نتائج الباحثين، في أصول دافعية الانجاز، الى أنها تعزز وتنمو في سنوات ما قبل المدرسة، بالاعتبار أن الأسرة البيئة الأولى التي تسهم في بناء شخصية الطفل، وهي مرتبطة بصورة مباشرة بكمية التدريب النوعي في النشاطات الانجازية، التي تبديه الأسرة. وتظهر اسهامات الأسرة في رفع دافعية انجاز أطفالها من خلال مايلي:

**\*أنماط وأساليب الرعاية الو الدية**

يؤدي اختلاف أساليب الرعاية الوالدية إلى تباين في قوة الدافع للإنجاز، وهذا ما أكدته الدراسات العديدة التي أجراها ماكيلاند (1953) في الولايات المتحدة الأمريكية في (Université Wesleyenne)، التي أسفرت نتائجها بأن الأبناء الذي تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما. قد تكون دائما دافعتهم منخفضة للإنجاز (McLelland, D.C 1961, p.198)، كما أكدت دراسة محمد فتحي فرج الزليتي (2008)، بأن الأطفال الذين يولدون في ظروف أسرية واجتماعية سيئة، قد يكونون عرضة للفشل المدرسي مستقبلا وهذا ما يؤدي إلى تدني دافعتهم للإنجاز.

#### \* توقعات الوالدين المرتفعة جدا

ان توقعات الوالدين المرتفعة جدا، تخلق لدى المتعلمين خوفا من الفشل كما، أكدت بعض الدراسات، كدراسة شيفر وملمان (2006) بأن المتعلمين الذين يتصفون بنقص في دافعية التعلم، قد يكون السبب، ضغط الأمهات الزائد في مجال التحصيل، كما أن توقع الآباء المرتفع يدفع الأبناء للخوف من الفشل مما يؤدي الى انخفاض الدافعية للدراسة (الزليتي، محمد فتحي فرج، 2008، ص.327).

#### \* التوقعات المتدنية

إذا أساء الآباء تقدير قدرات أبنائهم واعتقدوا بأنهم غير جديرين بالتحصيل العالي، فإن هذا الاعتقاد يخفض من دافعتهم نحو الدراسة، وخاصة إذا لم يشجع الوالدين عمل ونجاح أبنائهم في الامتحانات بسبب اعتقادهم بأن أبنائهم غير قادرين على النجاح، وكذلك عدم تشجيعهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس.

#### \* الإهمال وعدم الاهتمام

قد ينشغل بعض الآباء بشؤونهم الخاصة وينسون أبناءهم كما لو أن التعليم ليس له وزن عندهم، فهذا من شأنه أن يقتل الدافعية فيهم. عكس الآباء الذين يقدمون التشجيع والتعزيز المناسب لأبنائهم فهو ينمي فيهم الدافعية نحو الدراسة، بالإضافة إلى تلك الأسباب نجد كذلك التسبب، التساهل، النبذ أو النقد المتكرر والحماية الزائدة، الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة كل هذه الأسباب تؤدي إلى تدني الدافعية للإنجاز لدى الأبناء (المعاينة، عبد العزيز، الجيمان، محمد عبد الله، 2009، ص.165-168).

**3.4. العوامل المدرسية :** تؤكد بعض الدراسات التربوية على الدور المهم التي تلعبه الظروف التعليمية التعلمية في خفض أو زيادة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ مثل طريقة التدريس المتبعة من طرف المعلم، نمط القيادة الصفية المتبع، حجم الصف وطبيعة المناهج الدراسية.

ويمكن تحديد بعض المتغيرات المدرسية المؤثرة في الدافعية للإنجاز في الموقف التعليمي كما يلي:



\*أسلوب التدريس وطريقة التدريس المتبعة من طرف المعلم: حيث يمثل الأسلوب الكيفية المفضلة والشخصية لدى المعلم في فعله التعليمي، وتمثل طريقة التدريس الخطوات والاجراءات المنظمة للفعل التعليمي، وهنا تظهر الاعتبارات الشخصية من كفاءات، ومهارات، يمتلكها المعلم تترجم في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.

\*نمط القيادة الصفية المتبع من قبل المعلم: يؤثر على الجو بحيث يشكل اما مناخا عاطفيا ايجابيا تسوده العلاقات الودية، والاتصالات المفتوحة، أو مناخا عاطفيا تسوده العلاقات العدائية، والاتصالات الحذرة بين العلاقات المتعلمين، وتتووع أنماط القيادة الصفية بين الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب السلطوي التسلطي، الذي يقود الى جعل الموقف التعليمي، خبرة منفرة بالنسبة للمتعلمين. في حين أن الإدارة الديمقراطية، هي أفضل الأنماط، والتي تسمح بالشراكة بين المعلم والمتعلم.

**حجم الصف:** حيث يشير التربويون الى أن عدد التلاميذ في الغرفة الصفية، يؤثر في دافعتهم نحو التحصيل الدراسي، حيث أن اكتظاظ الصفوف ينعكس سلبا على التعامل معهم وتحسس مشكلاتهم.

\***طبيعة المواد والمناهج التعليمية:** حيث يرى التربويون بأن افتقار المواد الدراسية للترابط وغموض الأهداف، التي يراد تحقيقها لدى المتعلمين، وقصور الخبرات المقدمة عن حل المشكلات واقعية حيوية عند المتعلم، وصعوبة بعض الإقرارات الدراسية، يمكن أن تسهم في انخفاض الدافعية لدى المتعلمين(بن زطة، بلدية، 2017، ص ص. 177-179).

5. الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز :لقد وضعت عدة نظريات حاولت تفسير دافعية الإنجاز نخص بالذكر منها ما يلي:

#### 1.5. الدافعية للإنجاز وفق نظرية العزو السببي Weiner (1986)

تهتم هذه النظرية بشكل خاص بعملية التعليل التي يمارسها الفرد فيما يخص أسباب نجاحه أو فشله في انجاز المهام الموكل إليه ، وقد اقترح Weiner الصيغة الأساسية لنظرية العزو لدافعية الانجاز عام (1972) وأدخل تعديلات عليها عام ( 1982 ) وقد أدرج وينر أنماط العزو السببي لدافعية الانجاز تحت ثلاثة أبعاد :

\* **اتجاه السببية:** ويشير إلى الاتجاه الذي يعزو إليه الفرد نتائج مواقف الانجاز إلى أسباب ذاتية، كالاستعداد المعرفي و مستوى الجهد ، وأسباب خارجية ،كصعوبة المهمة ،الحظ ،البرامج وسلوك الآخرين.

\* **امكانية للتحكم:** هو بعد (تفسيري-ذاتي) للأسباب التي يعتقد فيها الفرد أنه بإمكانه التحكم فيها بصورة كاملة مقارنة للأسباب التي لا يمكن التحكم فيها بصورة تامة (الخليفة، محمد عبد اللطيف ،2000).

\* **الثبات -التغير:** الثبات أو الاستقرار ويقصد به إدراك الفرد لأسباب النتائج الذي يتوصل إليها عقب كل انجاز أو سلوك ،فهو يحاول التعرف على سبب حدوث هذه النتيجة وتفسيرها .هل الأسباب ثابتة و داخلية غير قابلة للتغيير وعدم إمكانية التحكم فيها أم غير ثابتة ويتوقع تغييرها في المستقبل . فإدراك الفرد لأسباب النجاح يؤدي إلى نقص أو زيادة الدافعية للانجاز. وفي إطار هذه النظرية أشار Weiner (1972) بأن الثبات أو عدم الثبات المدرك للأسباب يؤثر على توقعات الفرد للنجاح أو الفشل في المستقبل فينعكس هذا على مستوى الانجاز. فان الأفراد يعزون النجاح أو الفشل لأربعة أسباب رئيسية:

\* **الاستعداد:** (داخلي، مستقر، غير قابل للتحكم فيه).

\* **المجهود:** (داخلي، غير مستقر، قابل للتحكم فيه).

\* **خصائص المهمة:** (خارجية، مستقر، غير قابله للتحكم فيه)

\* **الحظ:** (خارجي، غير مستقر، غير قابل للتحكم فيه).

فحسب نظرية العزو لدافعية الانجاز والانفعال لوينر(1972)، فان الطلاب المنخفضين الانجاز يعللون فشلهم بعوامل خارجية غير متحكم فيها مستقرة، أو غير مستقرة، كسهولة المهمة، أما المرتفعين فيعزون النجاح للقدر (داخلي، مستقر) أو الجهود (داخلي، غير مستقر، يتحكم فيه).أما الفشل فالمجهود(داخلي، غير مستقر، متحكم فيه) أو خارجي غير متحكم فيه مثل صعوبة المهمة(الصافي، عبد الله طه،2000، ص.82).

## 2.5. الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى التوقع - القيمة

هناك العديد من نظريات التوقع و لكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها (تولمان) في مجال الدافعية، و التي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال الهاديات الداخلية و الخارجية أو البيئة

كما أوضح تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

\***المتغير الدافعي** : ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

\***متغير التوقع** : الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

\***متغير الباعث**: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ومن خلال هذه المتغيرات يستثار السلوك و يوجه نحو تحقيق الهدف المنشود و بشكل عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة و محدودة كلما قلة شدة استثارة السلوك الموجه نحو الإنجاز و العكس صحيح وتعد كل من نظرية ماركيلاند و نظرية أتيكسون أهم نظريتين وضعتا من خلال هذا الإطار(زايد، نبيل محمد ،2003، ص.74).

### 3.5. الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها - ليون فستجر - امتدادا إلى منحنى التوقع - القيمة و تشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه و ما نكره ، و أهدافنا و ضروب سلوكنا) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يعيش بها العالم من حولنا فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا غياب الآخر حدث التوتر الذي يملينا ضرورة التخلص منه وتقتضض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وبين أنساق معتقداته و سلوكه ،وأشار ( فستجر ) إلى أن هناك مصدرين أساسيين هما:

\*آثار ما بعد اتخاذ القرار

\*آثار السلوك المضاد للمعتقدات و الاتجاهات

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات و المعتقدات التي يتبناها الفرد و بين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قرارا دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهه و قيمه ،أما في ما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإنجاز فقد يعمل الشخص في عمل معين و يعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة ،فهو يعطيه قيمة ، لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي ،ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم و السلوك و توصف حالة من حالات التنافر المعرفي(الخليفة، محمد عبد الطيف، 2000، ص.146).

6. **قياس دافعية الإنجاز**: تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الإنجاز تنقسم إلي قسمين رئيسيين هما المقاييس الإسقاطية و المقاييس الموضوعية.

## 1.6 المقاييس الإسقاطية

وهي عبارة عن اختبارات نجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره....من خلال تعبير على موضوع ما (صورة، بقعة حبر.. الخ) فنستشف من خلال القصة أو الاحساس الذي يعبر عنه على سمات شخصيته، ودوافعه...الخ وقد وضع علماء النفس عدة مقاييس إسقاطية نذكر منها في هذا المجال مقياس (TAT) اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception) والذي يتكون من (20) بطاقة، تعبر كل بطاقة على صورة غامضة نوعا ما، وهي تصف أو تصور مواقف مختلفة عن مواقف الحياة العادية، ويطلب من المفحوص تأليف حكاية أو قصة (من خياله) يصف فيها الأحداث التي يعتقد أنها قد جسدتها هذه الصورة ولكي يمكننا تتبع وقياس شخصية المفحوص، تطلب من المفحوص الحرص على أن يتضمن قصته الاجابة عن أربعة أسئلة رئيسية:

ماذا يجري أو يحدث في المشهد؟ ومن هم الأشخاص ؟

ما الذي أدى الى هذا الموقف؟

فيما تفكر الشخصيات ؟ وماهي مشاعرهم ؟

ماذا يحدث ؟ وكيف أن ينتهي هذا الموقف ؟ (بن بريكة، عبد الرحمن، 2007، ص.151).

وقد قام ماكيلاند بإعداد اختبار لقياس دافعية الإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعتمده موري أما البعض الآخر فقام ماكيلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز، وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث كتابة قصة تغطي أسئلة بالنسبة لكل صورة، والأسئلة هي:

- ما يحدث ؟ ومن هم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى الموقف ؟

- ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

- ما ذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة عن هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نوتج الخيال لنوع معين من المحتوي في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز. (الخليفة، محمد عبد الطيف، 2000، ص.88).

## 2.6. المقاييس الموضوعية

ولتفادي نقص الثبات والصدق المسجلة في المقاييس الاسقاطية ، وضع بعض الباحثين ما يعرف بالمقاييس الموضوعية أشهرها مقياس (Weiner) لقياس دافع الانجاز لدى الأطفال، ومقياس (Mehrabian,1968) لقياس دافع الانجاز لدى الكبار ومقياس (Hermans,1970) لقياس دافع الانجاز لدى الكبار والصغار، وغيرها من المقاييس وقد تم تعريف معظمها من قبل الباحثين العرب. تتكون المقاييس الموضوعية من عبارات تتناول مواقف معينة وعلى المستجيب أن يقرأ العبارة ثم يضع أمام الاجابة التي تناسبه في سلم الاجابة، والذي يتكون في معظم المقاييس الموضوع من خمس درجات أوافق بشدة / أوافق / لا أدري / لا أوافق / لا أوافق بشدة ). ( تنطبق علي دائما/ تنطبق علي غالبا / تنطبق علي أحيانا / لا تنطبق علي / لا تنطبق علي مطلقا). وقد صممت العبارات بحيث تقيس جوانب مختلفة من السلوك المعبر عن دافعية الانجاز وحتى نتجنب عامل الايحاء أو التخمين، يزود المقياس بعبارة موجبة وأخرى سالبة(الخليفة، محمد عبد اللطيف، 2000، ص ص.97-98).

## 7. استثارة الدافعية للإنجاز وبرامج تمنيتها

### 1.7. استثارة الدافعية للإنجاز

تعد الدافعية للإنجاز من الدوافع المهمة التي توجه الفرد إلى كيفية وضع الخطط المتتابعة لتحقيق أهدافه، ومدى قدرته على تناول الأفكار بطريقة منظمة ، كما أن الدافعية للإنجاز تقوم برفع مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات والأنشطة وتؤدي إلى التوافق النفسي لما تحققة من إشباع حاجاته. أما من الناحية التربوية فتعتبر أحد الأهداف التربوية المهمة نظرا لقدرتها على استثارة المتعلمين وحثهم على التعلم، لهذا حث معظم الباحثين والمنظرين في مجال علم النفس التربوي و التعليمي على ضرورة استثارة دافعية انجاز المتعلمين، كما أكدت عدة دراسات كدراسة كل من زايد ( 2003 ) قطامي (2000) و(Forner 1987) على امكانية استثارة التلاميذ و تنشيطهم من خلال تقديم الدروس بطرائق تدريسية فعالة (الخليفة، محمد عبد اللطيف، 2000، ص ص.102).

فالمدرسة حسب Barbara. L . James and F, Pope (2000) تلعب دورا هاما في تنمية السلوك

المرتبط بالإنجاز وذلك من خلال عدة عوامل منها:

\*تطبيق برنامج دراسية تقوم على نشاطات ترفيهية، تسمح باكتشاف طاقات ومواهب التلاميذ وقدراتهم.

\* المساواة في التشجيع بين التلاميذ عامة و بين الجنسين خاصة، وتطبيق مبدأ الحوافز وتشجيع المنافسة بين التلاميذ مما يقوي دافع الانجاز لديهم.

كما بإمكان المعلم استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ورفع من مستواهم من خلال ما يلي:

- مساعدة التلاميذ على القيام باختيار طرق تفكير تساهم في الرفع من دافعتهم .
- زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتحديد الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وفقا لاستعداداتهم وجهودهم، مما يساعدهم على تحديد استراتيجيات التعلم المناسبة.
- قيام المعلم بالدعم الاجتماعي للتلميذ، و ذلك من خلال إشراك الأسرة في حث التلاميذ على الدراسة و مساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم في دراستهم، ويتم ذلك بإعلام الأسرة بالمستوى الذي بلغه التلميذ بواسطة الكشف أو التقارير الخاصة بنتائجهم الدراسية. - إشعار التلاميذ بقدرتهم و كفاءاتهم على التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية و إقناعهم بمؤهلاتهم و خبراتهم ، و هذا ما يساهم في تدعيم ثقتهم بالنفس و ارتفاع مستوى دافعتهم للإنجاز (نقلا عن الخليفة، محمد عبط الطيف، 2000، ص.108).

## 2.7. برامج تنمية الدافعية للإنجاز

**1.2.7. تنمية دافعية الإنجاز من وجهة نظر ماكيلاند :** وفي هذا السياق صمم ماكيلاند برنامجا لتنمية الدافعية للإنجاز يتضمن أربعة محاور أساسية لتنمية الدافعية للإنجاز وهي :

**\*التعرف على دوافع الانجاز:** والهدف منه اكتساب المفاهيم الانجازية مما يساعد على اكتساب لغة جديدة هي لغة الانجاز وهنا يبدأ المشاركون لأول مرة في التعرف على خصائص الشخص المنجز حيث يقدم لهم المسؤول على البرنامج تعريفا يتضمن بعض الخصائص مثل :التنافس مع الذات ، التنافس مع الآخرين، الاستغراق في عمل طويل الانجاز الفردي المتميز.

**\*دراسة الذات:** يسمح البرنامج للفرد باستبصار الحقائق الخاصة بحياته و بعمله وبأهدافه من خلال الألعاب التي يشارك فيها وإدراكه مدى تأثير تلك الحقائق على دافعيته للإنجاز.

**\*تحديد الهدف:** يعمل القائمون على البرنامج على استثارة اهتمام المشاركين و مساعدتهم على صياغة الأهداف التي يريدون الوصول اليها.

**\*التدعيم والمساندة:** يزيد احتمال تغير الدافع إذا توفر جو التفاعل الاجتماعي الذي يشعر فيه كل مشارك بالدفع والصدق والاحترام كإنسان قادر على توجيه حياته وسلوكه في المستقبل.

وقد أوضح ماكيلاند خصائص البرنامج المتكامل لتنمية الدافعية للإنجاز وهي :

- تعليم المشاركين في البرنامج شيئا عن مفهوم دافعية الانجاز وأهميتها في إحراز النجاح.
- خلق البرنامج لتوقعات ايجابية قوية لدى المشارك حول إمكانية توجيهه أكثر نحو الانجاز ووصله إلى المستوى الذي ينبغي أن يكون فيه.
- توضيح البرنامج للفكرة التي مفادها أن التغيير يكون متسقا مع مطالب الواقع والحياة وتكوين الفرد والقيم الثقافية.
- تحفيز البرنامج المشاركين إلى أن يكرسوا أنفسهم لتحقيق أهداف واقعية وعملية ومحددة كنتيجة لدافعية الجديد إلى الانجاز.
- تحفيز المشاركين على تسجيل تقدمهم نحو الأهداف التي يكرس لها.
- تهيئة جوا يشعر فيه كل مشارك بأنه يلقي تقبلا واحتراما كشخص قادرا على توجيه مستقبله (أبو رياش، حسين، 2006، ص. 180-185).

#### 2.2.7. تنمية دافعية الإنجاز من وجهة نظر الشولر

- لخص الشولر الأسس التي وضعها في بناء برنامجه لتنمية دافعية الإنجاز في ست خطوات إجرائية وهي:
- ركز أنتباه المشاركين في ما يجري والان
- قدم خبرات مركزة ومتكاملة لأفكار جديدة وانفعالات وسلوك جديدين.
- ساعد المشاركين على استخلاص معني لهذه الخبرات وذلك بتقديم الخبرة في مفاهيم يمكن تعليمها.
- ساعد المشاركين على إدراك العلاقة بين تلك الخبرات وبين قيمهم وأهدافهم عن الذات أو الآخرين.
- عمل على تثبيت الأفكار و السلوك الجديدين بالتدريب عليها وممارسة الخبرة علما.
- استدخل في نسيج أفكارهم ومشاعرهم أي تصبح جزءا من بعد أن يتمثل المشاركون تلك الخبرة فإنها ستدخل في نسيج أفكارهم ومشاعرهم أي تصبح جزءا من شخصيتهم.
- ومن خلال عرضنا لمتغير الدافعية للإنجاز، نستنتج أن الدافعية للإنجاز عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية-التعليمية، لما لها من تأثير في أداء الطالب وتحصيله الدراسي. وعليه أصبحت معظم الدراسات النفسية والتربوية تهتم بدراسة علاقة دافعية انجاز المتعلم بتحصيله الدراسي.

## 2- التحصيل الدراسي

تعمل المؤسسات التعليمية والتربوية على إعداد النشء ، ليكون الثروة العقلية لتحمل المسؤولية بهدف التقدم والرقي الاقتصادي والاجتماعي، إذ يقاس تقدم أي أمة بقدر ما أنجزته في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، ويعتبر التحصيل الدراسي المبدأ والمنطلق والمحدد لإنجازات الطلبة الحاضرة والمستقبلية.

### 1. مفهوم ومبادئ وأهداف التحصيل الدراسي

**1.1. مفهوم التحصيل الدراسي** يعتبر التحصيل الدراسي من جملة المفاهيم، التي لم يتحدد اتفاق واضح حولها، ولم يستقر على تعريف واحد محدد و مشترك بين العلماء و الباحثين، فقد نال اهتمام العديد منهم. فمنهم من يحصره في العمل المدرسي، وهناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء داخل المدرسة أو خارجها، و هذا ما جعل تعريفاته تتعدد، و التي سنتطرق لبعضها فيما يلي:

فقد عرف التحصيل الدراسي في قاموس علم النفس Chaplin (1975) بأنه " : مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي الذي يمكن الكشف عنه عادة بواسطة الاختبارات المقننة أو بواسطة تقديرات المدرسين" (Chaplin,j, 1975, p. 5)

أما pressey (1959) فقد عرف التحصيل الدراسي بأنه "يشمل جميع ما تعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية او الجوانب الدافعية أو الجوانب الاجتماعية الانفعالية" (لمعان، مصطفى الجيلالي، 2011، ص.23).

أما Quant a ASSOGBA (1984)، فيعرف التحصيل الدراسي، بأنه « المعيار الأساسي لانتقال التلميذ من مستوى الى آخر أو شعبة لأخرى في نظام تعليمي(بن لادن، سامية محمد، 2001 ، ص. 210). بينما أشار القومي عمر (1990) إلى أن للتحصيل مفهومين، مفهوم تقليدي وسائد في أوساط المعلمين والتلاميذ والأولياء، ويتمثل فيما يظهره التلاميذ من استيعاب المعارف والمفاهيم الأساسية في المادة المقررة، وما يحرزونه من نجاحات أو ما يتحصلون عليه من درجات في هذه الامتحانات، ومفهوم ثاني وهو ما يتوقع من التلميذ أن يتحصل عليه ويتقنه نتيجة دراسة برنامج معين أو مادة معينة أو عند انتهائه من دراسته وتخرجه، سواء في نهاية كل فصل أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية (عن بوشدوب، شهرزاد، 2001).



ونستخلص مما سبق، أن التحصيل الدراسي هو عبارة عن قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة في البرنامج المدرسي من خبرات معرفية و مهارية ، وما يستتبطه منها من حقائق ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجربتها المدرسة عن طريق الامتحانات التحصيلية المختلفة (الشفوية والكتابية) في جميع المواد الدراسية أي المجموع الكلي للدرجات، ويعد من المؤشرات الهامة لنجاح العملية التعليمية التربوية.

### 2.1. مبادئ التحصيل الدراسي

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون على مختلف تخصصاتهم أثناء أدائهم لأعمالهم التربوية والبيداغوجية وذلك من أجل الزيادة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، ومساعدتهم على الانضباط وتحقيق التفوق والنبوغ والامتنياز، ومن بين هذه المبادئ ما يلي:

**\* الجزء:** وله أثر في دفع الطلبة نحو الدراسة أو الامتناع عنها. فإذا أدرك الطالب أنه سيجازي جزاء حسنا فإن تحصيله الدراسي سوف يكون حسنا والعكس صحيح، كما قد أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيدا، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية وبهذا يزداد التعلم ويتحسن النشاط ويتحقق التحصيل الدراسي المرغوب (يرو، محمد، 2010، ص ص 210-211).

**\* الدافعية :** أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد والطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات، فالدافعية تشير إلى المبادأة والمثابرة والرغبة في الانجاز والنجاح وتحمل المسؤولية والوصول إلى حالة التوازن، وهذه

كلها تعتبر بمثابة محفزات للتحصيل الجيد، ومن ثم فإنها تلعب دورا كبيرا ولا شك وبخاصة في المجال التعليمي، فهي تساعد المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته وطاقاته وقدراته لتحقيق التعلم الأمثل، ومن ثم إلى إبداع نواتج تساعده على تحقيق ذاته (يرو، 2010، ص ص. 212-213).

ومن هنا نرى أن مبدأ الدافعية هذا في يد المربي القدير يكون القوة الهائلة في دفع التلاميذ أو الطلاب للنشاط.

**\*الفعالية :** تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات وأساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا ونشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه، وذلك من خلال اهتمامه وتركيزه وتأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

- أ- الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلم واكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.
  - ب- تحديد الأهداف التعليمية وخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.
  - ج- اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم وتقديمها في وقتها المناسب.
  - د- اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.
  - هـ- توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.
  - و- استخدام الوسائل التعليمية والتعلمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية وفاعلية.
  - ز- إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي وقبول النقد وغير ذلك مما يؤدي إلى تجنب الفشل وتحقيق النجاح.
- ومنه فإن الفعالية أو الكفاءة التي يظهرها المدرس لتلاميذه تجعلهم ولا شك ينظرون إليه الصورة المثلى، والضمير الحي، والرمز الواجب الاقتداء به، مما يؤدي بهم إلى الدراسة الجادة لبلوغ المستوى التحصيلي المطلوب تحقيقه.

**\*الاهتمام:** إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ ولا شك الاهتمام بالتعلم والإقبال على

الدراسة والمدرسة معا، ويخلقان فيه النشاط والفاعلية، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه. ولهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

أ- تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته وتحقيق رغباته.

ب- الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

ج- تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل.

د- اعتماد الترغيب مع تلاميذه لأنه يقوي حوافزهم ويجعل الواحد منهم أشد إصرارا على انجاز وتحقيق هدفه. ومنه فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس.

\***التدريب:** من المؤكد أن تعلم واكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العملي على الأساليب والمهارات وأوجه النشاط المتنوعة، شريطة أن يربط هذا التدريب بحاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ومصادر اهتماماتهم ونواحي نشاطهم، وأن يتنوع بين الشفوي والكتابي، لأن كثرة التدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة، ومن ثم فإن هذا المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي تمكن من خلق روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ وتحسين تحصيله الدراسي (برو، محمد، 2010، ص 214-215).

وهكذا نجد المبادئ السالفة الذكر سواء أكانت مجتمعة أم متفرقة تؤدي دورا هاما في عملية التحصيل الدراسي الجيد، سواء من حيث كسب الحقائق والمعلومات أو حل المشكلات مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وتجنب الخوف من الفشل.

### 3.1. أهداف التحصيل الدراسي

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلميذ، لما تمّ تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة

لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية وعلى العموم فإن أهدافه عديدة يمكن تحديدها فيما يلي:

- 1- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.
  - 2- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.
  - 3- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.
  - 4- تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.
  - 5- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.
  - 6- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيا.
  - 7- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.
  - 8- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.
  - 9- تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقى خبرات تعليمية ما.
  - 10- تحسين وتطوير العملية التعليمية... الخ (المعان، 2011، ص.29).
- نستنتج مما سبق، أن التحصيل الدراسي، ليس فقط تكديس المعلومات في ذهن المتعلم أو الحصول على شهادة دراسية لتحسين الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، بل يسعى إلى تحقيق غاية كبرى وهي تحديد صور الأداءات الفعلية الحقيقية للمتعلمين والتي من خلالها يتم تحديد مستقبلهم الدراسي والمهني وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به المتعلم والمكانة الاجتماعية التي يستحقها.

## 2. مقاييس التحصيل الدراسي

تعرف التربية بأنها العملية العلمية الفنية التي تهتم بشخصية الفرد ككل من خلال التفاعلات والتبادلات بين مكوناتها الكثيرة هدفها الوصول بالفرد ليكيف نفسه مع نفسه ومع مجتمعه، كما تعرف أيضا بأنها عملية بناء

وتحرر، الغرض منها إحداث تغييرات مرغوبة في الأفراد وفي سلوكهم سواء كان سلوكا معرفيا يرتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة أو سلوكا وجدانيا أو نفسيا حركيا. أي أنها تستهدف تربية الفرد الذي يستطيع أن يواجه ويحل المشكلات العديدة المتزايدة التي سوف يواجهها، وأن يكيف نفسه مع نفسه ومع مجتمعه بسرعة، وعلى هذا تلجأ المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغييرات في محتويات التحصيل من المعارف والخبرات والمهارات المتعلمة من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نواتج التعلم المدرسي كلها، كالقدرة على الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات وتطبيق آثار التعلم على مواقف الحياة، بجانب قياس كمية المعلومات وتذكرها، بالإضافة إلى ما أحدثه التعليم من تغيير في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته النفسية وطريقته في معالجة الأمور، وقدرته على النقد البناء والتمحيص وإتقان ما اكتسبه من مهارات وخبرات مفيدة وذلك كله من أجل التحقق من حدوث كفاية هذا التعلم من عدمه.

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدّها الأستاذ بنفسه وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت له في حجرة الدراسة أم لا. ولكن الواقع يؤكد أن هناك الكثير من الأساتذة لا يحاولون إطلاقا تقويم نمو تلاميذهم على ضوء أي هدف آخر غير إتقان المادة الدراسية، وأيضا هناك بعض الأساتذة لا يحاولون أبدا تقويم أي شيء في العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق المقدمة، لذا يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية التي يعدّها الأستاذ بنفسه لا يمكن استخدامها أو الاعتماد عليها في الكثير من الأغراض العلمية، أو أغراض البحوث النفسية والتربوية، كما أنه لا يمكن استخدامها في إصدار أحكام مقارنة بين التلاميذ في المدارس أو الأقسام المختلفة ذلك أن معظمها ينقصها الكثير من الشروط العلمية التي يجب توافرها في تقييم الاختبارات والمعروفة بالصدق والثبات والقدرة على التمييز وعلى هذا فالمطلوب من الأستاذ اللجوء إلى استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة التي يتم إعدادها عن طريق جهد تعاوني لفريق من الأخصائيين في إعداد الاختبارات على شرط أن تكون شاملة للخبرات والمهارات التي درست للتلميذ، وأن تقيس نتائج التعلم من حيث السرعة والمهارة أو الدقة والمعرفة... كلها مجتمعة، وذلك لتحديد ما إذا كان التلميذ يستطيعون تفسير الحقائق واستخدام المعلومات عند حل المشكلات أم لا، إلا أن هذا لا يغني عن الاختبارات التحصيلية التي يضعها الأساتذة كل على حدة، لأن لكل منهم قسما أو أقساما تختلف عن غيرها (الفاخري، سالم عبد الله سعيد حسن، 2018، ص.96).

وعليه فإن عملية قياس التحصيل الدراسي وتقويمه لا ينبغي أبداً أن يتم بشكل عارض عشوائي مقل للعمل التربوي المطلوب، فيحول دون تحقيق الأهداف المرغوب تحقيقها، بل لا بدّ من أن يتعرض بكل موضوعية وعلمية للمحتوى الدراسي المقرر وأهدافه المتعارف عليها، ويجرى باستمرار، ويحلل ويفسر ويقوم في ظل ظروف محدّدة موحدة حتى يتمكن من تعديل ما يجب تعديله من الأهداف التعليمية الراهنة، ووضع أهداف جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية جديدة جادة أكثر فاعلية من أجل تجسيد وتحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية.

## 1.2. مفهوم الاختبارات التحصيلية

يعرف الفاخري (2018) الاختبارات التحصيلية بأنه " اختبارات توضع لقياس المعلومات المدرسية، ومقدار فهم التلميذ لهذه المعلومات ، والمهارة التي وصل إليها من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة... وذلك بأسئلة تراعى في صياغتها شروط معينة، بحيث تمر في الخطوات التجريبية التي تصل بها إلى ما يحقق شروط الاختبار الجيد، وبحيث توضع لها معايير ثابتة لتفسير نتائجها بما يتمشى مع خطوات تقنين الاختبارات(الفاخري، سالم عبد الله سعيد حسن، 2018، ص.118).

كما عرفه Ghase (1978) بأنه "طريقة منظمة لمقارنة أداء الفرد بمعيّار للأداء" (خطاب، علي ماهر، 2000، ص ص.263-264).

ومن جهة أخرى عرفه زغلول (2012) بأنه " مجموعة من الأسئلة وضعت لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً لدى المتعلمين(نقلا عن برو، محمد ، 2010، ص.265).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية هي اختبارات منظمة تتضمن مجموعة شروط وقواعد متبعة في بنائها وتطبيقها وفي تصحيحها، بهدف قياس المعلومات المدرسية، ومقدار فهم التلميذ لها، والمهارة التي وصل إليها نتيجة دراسته لموضوع أو وحدة تعليمية محدّدة أو منهج دراسي معيّن في فترة من الزمن.

## 2.2. أنواع الاختبارات التحصيلية

توجد أنواع من الاختبارات التحصيلية التي تقدّم للتلاميذ عادة في ثلاثة أشكال كتابية تحريرية أو شفوية أو تطبيقية مخبرية، ولعلّ أهمها الاختبارات الموضوعية والاختبارات المقننة والاختبارات التي يعدّها المعلم أو الأستاذ بنفسه، وفيما يلي توضيح موجز لها.

### \*الاختبارات التحصيلية الموضوعية

هي تلك الاختبارات التي تتألف من عدد من المفردات أو الأسئلة تكون الإجابة عنها موضوعية ومحددة، بمعنى أن لكل منها إجابة واحدة صحيحة، وعلى التلميذ أن يتذكرها أو يتعرف عليها من بين عدة إجابات محتملة، ومن ثم فإن تصحيحها لا يتأثر بذاتية المصحح وظروف التصحيح، أي أنه إذا قام اثنان أو أكثر من المصححين بتصحيحها وبصورة مستقلة فلن تتغير الدرجة، وهي أنواع أهمها:

- 1- أسئلة الاختيار من متعدد، وهي أكثر الأنواع شيوعاً، وتقاس بكفاءة نواتج التعلم، ويتكون كل منها من جزئين الأول، صلب المشكل أو المفردة ويطلق عليه جذر السؤال، والثاني قائمة من الحلول أو الإجابات المقترحة يطلق عليها البدائل الاختيارية، ويطلب من التلميذ انتقاء البديل الصحيح أو الأفضل.
- 2- أسئلة المزوجة (المطابقة)، وتتألف من مجموعتين أو قائمتين متوازيتين، تحتوي الأولى على عدد من المشكلات، وتحتوي الثانية إجابات لهذه المشكلات ولكن بترتيب مخالف، ويطلب من التلميذ أن يربط بين كل مشكلة والإجابة الموافقة لها، ومن شروط هذا النوع أن تكون عدد الإجابات أكبر من عدد المشكلات أو العكس.

- 3- أسئلة الإكمال أو الإجابة القصيرة، وتتألف من عدد من المفردات أو الأسئلة غير المكتملة، ويطلب من التلميذ بإتمام ما ينقصها بما يناسبها في الفراغ المتروك، إما بكلمة أو جملة أو رمز أو غير ذلك.
- 4- أسئلة البديلين (الصواب والخطأ)، وتتألف من عدد من العبارات أو المفردات التقريرية، ويطلب من التلميذ الحكم على صحة أو خطأ كل منها، وذلك بوضع الرمز المحدد لذلك.

إن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية يتميز في العموم بأنها تشمل مقداراً كبيراً من المادة الدراسية المقررة المراد الامتحان فيها، كما تمنع الإجابات الخارجة عن الموضوع، وكذا التقدير الذاتي للمصحح عكس الاختبارات المقالية.

### \*الاختبارات التحصيلية المقننة

هي تلك الاختبارات التي تستخدم فقرات أو أسئلة وضعت موضع التجريب والتحليل والفحص قبل أن تصبح على ما هي عليه، فضلاً عن أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، ولها معايير مضبوطة محددة من مثل ظروف وزمن إجرائها وتعليماتها وتصحيحها، وهي تتعرض لمعالجة المادة المتعلمة من المعرفة والخبرات والمهارات التي زوّد بها التلاميذ في مقررات أو موضوعات دراسية معينة، أي أن جميع

التلاميذ يجيبون على نفس الأسئلة في ظل تعليمات موحدة وزمن موحد محدّد ووجود محك، وهي في الغالب يقوم ببنائها مجموعة من المتخصصين (الخالدي، أديب محمد، 2003، ص ص. 92-93).

وبناء على ما هي عليه من ثبات وصدق وتركيز على الأهداف المشتركة للعدد الأكبر من التلاميذ حدّد الخالدي (2003) استعمالاتها في الأنشطة التالية:

- 1- عند مقارنة تحصيل التلميذ بإمكاناته، أو عند مقارنة تحصيل مجموعة من التلاميذ بإمكاناتها.
- 2- عند مقارنة التحصيل في المهارات أو المواد المختلفة سواء بالنسبة لتلميذ واحد أو جماعة.
- 3- عند مقارنة تحصيل التلاميذ في مدارس أو مستويات مختلفة.
- 4- عند دراسة النمو المعرفي لتلميذ أو جماعة من التلاميذ في فترة زمنية معينة.
- 5- عند تشخيص مواطن الضعف أو القوة أو معا في عملية التعلم التي يخضع لها التلاميذ.
- 6- عند تحديد مدى الاستفادة من مجالات التوجيه المدرسي والمهني.
- 7- عند إجراء عمليات الانتقال في توزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.
- 8- عند التشخيص الإكلينيكي في تحديد درجة العجز لدى تلميذ أو مجموعة من التلاميذ تحول دون إمكانية الاستمرار في مواصلة التعلم.
- 9- عند تعيين البرامج العلاجية الملائمة للتلميذ أو مجموعة من التلاميذ كالهوايات مثلا وتحديد مدى الاستفادة منها حاليا ومستقبلا.
- 10- عند إثراء الكفاءة المعرفية للتلميذ ورفع مستوى انجازه الدراسي.

إن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية مهم للغاية، نظر لما يحققه من فوائد كثيرة تعود بالنفع على التلميذ والأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، شريطة أن تتماشى ونوع العمليات العقلية الهامة من ذكاء وتفكير وفهم وتفسير واستدلال واسترجاع وتعميم (الخالدي، أديب محمد، 2003، ص ص. 93-94).

#### \* الاختبارات التحصيلية التي يعدّها المعلم أو الأستاذ

هي تلك الاختبارات التي يصممها المعلم أو الأستاذ بنفسه وفق أهداف محدّدة لمجموعة معينة من التلاميذ أو الطلاب، وهنا يكون لديه الحرية في تحديد الأهداف المراد قياسها وكذا الزمن والمحتوى الذي يراه مناسباً وفقاً لما قام بتدريسه، والاستراتيجية التي استخدمها في التدريس، وعادة ما يستخدم هذا النوع من الاختبارات من قبل الأقسام الدراسية أو المدارس من المناطق التعليمية المختلفة.

إن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية بالرغم من أنه لا يتصف كثيرا بالموضوعية والشمولية والثبات والصدق، إلا أنه يصبح من المهم في الكثير من المواقف التدريسية باعتباره يساعد في تحقيق الكثير من



الأهداف الخاصة المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، كقياس نتائج عملية التعلم كلها كالقدرة على الفهم والانتفاع بالمعلومات والخبرات المحصلة في حل المشكلات، بجانب قياس كمية المعلومات وتذكرها، إضافة إلى ما يمكن أن تحدثه عملية التعلم من تغيير في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته وطريقة معالجته للأمور، وقدرته على النقد والتمحيص وإتقان المكتسبات من الخبرات والمهارات (برو، محمد ، 2010، ص.267) .

### 3.2. الشروط الواجب توافرها في الاختبارات التحصيلية

هناك العديد من الشروط الأساسية الواجب توافرها في أي اختبار تحصيلي حتى يكون صالحا للاستخدام وأداة مفيدة تساعد على توجيه المتعلم وتحسين تحصيله، أهمها ما يلي:

#### \* الموضوعية

مفهوم معقد، لأن كل سمات الإنسان قد تكونت من خلال الخبرة، وبالتالي فإن الأشخاص ذوي الخلفية المتباينة سوف تختلف استجاباتهم حتما للأسئلة التي يتضمنها أي اختبار ما، أي أنه ليس هناك ما يسمى بالاختبار الخالي من الذاتية تماما، ومع ذلك فإن ما يجب أن يفعله مؤلف الاختبار أو من يستخدمه مراعاة أمرين على الأقل من أجل أن تكون الإجابة موضوعية، أي أن تعتمد على الحقائق وليس الميول والوجدانات والاتجاهات، الأمر الأول، أن يشتمل الاختبار التحصيلي على تعليمات محدّدة واضحة لا تقبل التأويلات والتفسيرات المختلفة، يلتزم بها، الأمر الثاني، أن يصمم للاختبار مفتاح خاص للتصحيح يمنع تدخل الذاتية في تقدير الدرجة، بحيث إذا قام أكثر من مصحح بتصحيح ورقة واحدة، فإنهم يعطونها نفس الدرجة.

#### \* الصدق

مفهوم نسبي وليس مطلق، وهو أول ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها، وكذلك عند استخدامها وإلا فقدت قيمتها كوسيلة لقياس الخاصية أو الخاصيات المراد قياسها بها، ولذلك فهو يرتبط مباشرة بالإجابة عن التساؤلين التاليين، ماذا يقيس هذا الاختبار؟ وما هي درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لقياسه؟ والإجابة عن هذين التساؤلين يساعد في تحديد مدى صلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه، وهذا يتطلب تحديد العلاقة بين أداء التلميذ المفحوص ومجموعة الحقائق والبيانات والأهداف موضوع القياس، ويوجد في هذا الصدد ثلاثة أنواع من الصدق، صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك والصدق التكويني، الأول، يقصد به مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، ويعتمد على عملية الفحص المنظم لمفردات (أسئلة) الاختبار، لتحديد ما إذا كانت تعتبر عينة ممثلة لميدان السلوك المراد قياسه. الثاني، يقصد به قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك التلميذ في مواقف

تعليمية محدّدة، ولهذا لا بدّ من الحكم على الأداء في ضوء أحد المحكات التي يمكن أن تكون، اختبار للاختبار، أو أداء لاختبار آخر ثبت صدقه...الثالث، يقصد به مدى قياس الاختبار لسمة أو مفهوم أو قدرة، ولتحقيق ذلك لا بدّ من جمع أكبر قدر من البيانات والمعلومات عن الاختبار باستخدام مختلف الطرق الإحصائية والتجريبية.

#### \*الثبات

يعتبر الثبات من أهم الشروط الواجب مراعاته عند بناء أو استخدام الاختبارات التحصيلية بعد الصدق، لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبارات في قياس ما يدعى قياسه، ويقصد به عمليا مدى الاستقرار والتجانس والاتساق في الأجوبة على الاختبار من طرف الممتحنين، كما يقصد به أيضا استقرار واتساق التقديرات أو الأحكام بالنسبة للمصححين عبر الزمن، إذا ما طبق أكثر من مرة، وتوجد عدة طرق لحسابه لعل أهمها:

#### \*طريقة الإعادة

وذلك بإجراء نفس الاختبار على نفس التلاميذ مرتين أو أكثر بفواصل زمني معيّن لا يقل عن أسبوع ولا يزيد عن ستة أشهر، ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجات المحصل عليها في المراتين أو أكثر، فإذا كان موجبا ومرتفعاً عادة في حدود (0.7) اعتبر الاختبار ثابتاً.

#### \*طريقة الصور المتكافئة

وذلك بإعداد صورتين أو أكثر من الأسئلة لنفس الاختبار، بحيث تتشابه في عدد الأسئلة وشكلها ومحتواها ومستوى صعوبتها وطريقة تصحيحها، وتختلف من حيث الصياغة، ثم تطبق على نفس المجموعة من التلاميذ، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الصورتين أو أكثر، فإن كان موجبا ومرتفعاً، دلّ ذلك على ثبات الاختبار.

#### \*طريقة التجزئة النصفية

وذلك بتطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ، ثم يقسم الاختبار بعد تصحيحه إلى مجموعتين متساويتين من الأسئلة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في نصفي الاختبار، فإذا كان موجبا ومرتفعاً كان الاختبار ثابتاً.

#### \*التمييز

التمييز هو الآخر شرط ضروري يجب أخذه بعين الاعتبار سواء عند بناء الاختبارات التحصيلية أو استخدامها، لأنه ببساطة يمكن من الكشف عن الفروق الدقيقة بين التلاميذ في القسم الواحد، فئة المتفوقين

وفئة المتوسطين، وفئة الضعاف، وهذه قاعدة ضرورية من أجل ترتيب التلاميذ حسب درجاتهم، حتى يمكن التعامل مع كل مجموعة وقدراتها وإمكاناتها، ومن ثم فالاختبار التحصيلي المميز هو الذي يكشف عن الفروق الفردية في التحصيل، أي الكشف عن تفاوت الأداء التحصيلي للتلاميذ، وهو نظريا يتراوح ما بين  $(1- \text{ و } 1+)$  ، فإن كانت قيمته مرتفعة وإشارته موجبة دل على وجود تمايز مرتفع، وإن كانت قيمته منخفضة دل على عدم وجود تمايز مما يتطلب تعديل السؤال أو حذفه (الجلبي، سوسن شاكر، 2005، ص.133).

## 2-1-6 أهمية الاختبارات التحصيلية في العملية التعليمية

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية سواء كانت موضوعية أم مقننة أم من تصميم المعلم نفسه، فهي تقوم بدور كبير في العملية التعليمية يمكن تلخيص أهميتها وفوائدها في النقاط التالية:

1- تكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة سواء في ذات التلميذ نتيجة لمروره بخبرات تعليمية وتربوية معينة من أجل معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة لديه حتى يمكن وضع أفضل برنامج لتعليمه أو تدريبه أو توجيهه تعليمياً أو مهنياً، أو بينه وبين غيره من جماعة التلاميذ التي ينتمي إليها بهدف تحديد مركزه النسبي فيها حتى يمكن تصنيفهم إلى مجموعات أو مستويات متجانسة بغرض ترشيد تعليمهم وتوجيههم تعليمياً أو مهنياً على النحو الذي يحقق لكل منهم أفضل نجاح في حدود إمكاناته.

2- توفر التغذية الراجعة (المرتدة) لتحقيق الفعالية التعليمية، باعتبارها تساعد في تقدير مدى واقعية الأهداف التعليمية وإمكانية تحقيقها، ومدى كون الطرائق والأساليب والأدوات التعليمية مناسبة، وكيف يمكن تمييز الخبرات التعليمية والتعرف عليها، لأن نتائج الاختبارات التحصيلية لا تدل فقط على قوة التلميذ أو ضعفه، بل تدل أيضاً على قوة التعليم أو ضعفه وذلك عندما يؤخذ في الاعتبار درجات المجموعة من التلاميذ ككل، فعندما يظهر أداء الغالبية من التلاميذ ضعفاً أو قوة في نفس أسئلة الاختبار، فإن ذلك يمكن إرجاعه إلى أكثر من سبب.

3 -تقويم نواتج التعلم لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية.

4 -تقويم البرامج والمقرارات الدراسية لتحديد مدى صلاحيتها وكذلك تعديلها وتحسينها.

5 -تقويم المعلم لتحديد مدى فاعليته وجهوده مع تلاميذه.

6 -تقويم طرائق التدريس وتكنولوجياه لتحديد مدى فاعليتها أو أفضلها في زيادة فعالية العملية التعليمية.

7 -تشخيص صعوبات التعلم من أجل وضع برامج علاجية للتغلب عليها

8- تشخيص قدرة كل تلميذ أو عجزه على مواصلة التعليم وتحديد مدى استعدادده للانتقال إلى موضوع دراسي جديد.

9 -انتقاء التلاميذ الصالحين لكل نوع من أنواع التعليم (علوم، رياضيات، آداب، تسيير واقتصاد). كل حسب تحصيله وقدراته (برو، محمد، 2010، ص.270).

الاختبارات التحصيلية قد تكون في بعض الحالات ضرورية لمعرفة قدرات التلميذ التحصيلية وتحديد مسار العملية التربوية ومحتواها من الخبرة والمهارة حسب قدرته، شريطة أن تكون هذه الاختبارات واضحة وموضوعية وذات معنى وتغطي كل نواحي المادة الدراسية، وتعكس بكل حرص وأمانة الأهداف التعليمية المحددة التي يتوقع تحقيقها عند نهاية كل خبرة تعليمية.

### 3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التحصيل الدراسي كمتغير من المتغيرات في المراحل التعليمية المختلفة، تبين أن هناك وجهات نظر مختلفة، فهناك من يرى أن التحصيل الدراسي يتوقف على عاملين اثنين، الأول: عامل الجدّ أو الاجتهاد، الثاني: عامل الميل. وهناك من يرى أن التحصيل الدراسي يتوقف على ثلاثة عوامل، الأول: الفرد نفسه، مثل ذكائه وقدراته المختلفة، الثاني: المثير، مثل سهولة وصعوبة المقرر أو الاختبار، الثالث: الظروف المحيطة، مثل الزمن الذي درس فيه المقرر، أو أدّى فيه الاختبار وهناك من يرى أن التحصيل الدراسي يتوقف على مجموعتين من العوامل، الأولى: العوامل الداخلية كالقدرات الخاصة والجهد والتخطيط والحالة الانفعالية، الثانية: العوامل الخارجية كالحظ والظروف المنزلية والمدرسية وهناك وجهة نظر أخرى يرى صاحبها أن التحصيل الدراسي يتوقف على أربعة عوامل، المحيط المدرسي، البيت، رفقاء الشارع، وسائل الإعلام التي يخضع لها التلميذ وأهمها التلفزيون(الفاخري، سالم عبد الله سعيد حسن، 2018، ص ص. 12-13). وبغض النظر عن وجهات النظر المختلفة هذه، وما إذا كانت العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي اثنين أو ثلاثة أو عشرة، فإن ما يهم هنا التأكيد بداية على أن التحصيل الدراسي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة والمتكاملة فيما بينها، والتي من شأنها أن تدفع بالتلاميذ إلى تحقيق مستوى عال من التحصيل والكفاءة والأداء، أو تؤدي بهم إلى الإخفاق في مسارهم الدراسي، منها العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، ومن الصعب جدا معرفة وتحديد مدى التأثير الحقيقي لكل منها على حدة، ودون إطالة هذه أهمها:

#### 1.3. العوامل العقلية: إن العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي عديدة، وهي في مجملها تتعلق بذات

التلميذ وبطاقاته وسماته الشخصية، ومن بينها:

#### \* الذكاء

الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً وارتباطاً بالتحصيل الأكاديمي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة وغيرها، فالشخص الذكي أقدر على التعلم وأسرع فيه، أقدر على الاستفادة مما تعلمه، أسرع في الفهم من غيره، أقدر على التبصر في عواقب أعماله، أقدر على الاستفادة من خبراته وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء، أقدر على التصرف الحسن لبلوغ أهدافه، أقدر على القيام بأوجه من النشاط المختلفة، أقدر على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية...ولهذا يعتبر من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي وذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما، ذلك أن التحصيل الدراسي كأى نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة (الذكاء) وإن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة.

#### \* الذاكرة

تعتبر الذاكرة على اختلاف أنواعها من العوامل المساعدة على التعلم والتحصيل الدراسي، إذ لولاها ما تكونت الشخصية الإنسانية، ولا تم الإدراك والتذكر، ولا اكتسبت العادات والقيم، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال والانتفاع بما مرّ في إيجاد الحلول للمواقف الحياتية ولهذا فلكي يستطيع التلميذ تذكر واستدعاء واسترجاع المختلفة، ولهذا فلكي يستطيع التلميذ تذكر واستدعاء واسترجاع عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعارف والمهارات والصور الذهنية وغيرها في سهولة ويسر وبشكل واضح يجب الاهتمام بما يقمّ له من الحقائق والمعارف بأسلوب مشوق وتدريب عملي دائم منظم حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة، على أن تكون تلك الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية وصحته العامة...فلقد أكدت الكثير من البحوث والدراسات أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه وممارسة ذلك عملياً يعينه على إجادة التعلم من حيث مقداره ونوعه، وهذا ما يسمى بالتنافس الذاتي بين المرء ونفسه، وهذا ولا شك يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي الجيد.

#### \* التفكير

إن الفرد كما هو معلوم مخلوق مفكر، وهو يحتاج إلى التفكير بأشكاله ودرجاته في جميع مراحل نموه بدءاً من الطفولة وإلى المراهقة وحتى الشيخوخة لتحسين المستقبل والوصول إلى الكمال أو ما يقرب منه مستعينا بالماضي والحاضر، إذ من المؤكد أنه كلما

ارتقى في سلم الحضارة الإنسانية ازدادت حاجته إلى التفكير، فإن هو لم يفكر ولم يعرف كيف يستعمل فكره ويحكم عقله، تعذر عليه ولا شك تكيف نفسه مع بيئته المتبدلة المملوءة بالمشكلات، ولذلك قيل "إن المشكلة هي أم التفكير" (شوشان، عمار، 2016، ص ص 88-89).

ومن هنا فإن التفكير له قيمة كبيرة وأثر كبير في حياة الفرد والجماعة سواء، فلولا ما كان الإنسان حقا خليفة الله في أرضه، لأنه من خلاله تعلم الزرع والرعي وتعمير الأرض واستخراج كنوزها، أو بعبارة أخرى لولا ما تمكن من تحصيل الخبرات بكل ما تتضمن، وما اكتشف الوقائع والظواهر العلمية والاجتماعية والتربوية والسياسية وغيرها.

وانطلاقا من هذا، فإن تمكن التلميذ من استخدام تفكيره يجب أن تكون الموضوعات التي تقدم له تدور حول الحقائق ذات الوجود الفعلي الموضوعي وتتطلب الفهم والتنبؤ والتحكم والقدرة على اختيار البديل من بين العديد من البدائل المتاحة، وكذلك القدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار وإدراك، إضافة إلى اعتماد أساليب التشويق ورعاية جميع العلاقات مظاهر نموه المختلفة وخاصة النمو العقلي لأنه السبيل إلى التنشئة والتكيف السليمين، ومن ذلك يمكن القول إن التلميذ إن تكون عنده هذا النشاط الفكري، وكان بإمكانه إيجاد حلول للمشكلات ومعالجتها من زواياها المختلفة بشكل يحقق الوصول إلى الأهداف المحددة.

#### \*الانتباه والإدراك

الانتباه والإدراك بأنواعهما المختلفة لهما علاقة متينة بشخصية كل فرد وتوافقه الاجتماعي والنفسي، باعتبارهما الأساس الذي تقوم عليه سائر عملياته العقلية الأخرى، فلولاهما ما استطاع أن يعي شيئا أو أن يتذكر أو يتخيل شيئا، أو أن يتعلم شيئا أو أن يفكر فيه، أو أن يحكم ويستدل

عليه، فلكي يتعلم شيئا أو يفكر فيه يجب أن ينتبه إليه وأن يدركه. وقد تم الجمع بينهما لأنهما عمليتان متلازمتان عادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز العقل في شيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، ولهذا يجب بذل المجهود الضروري من قبل المربين للاهتمام بهما ورعايتهما وذلك من خلال اعتماد الخبرات والمهارات التي تتطلب توجيه الطاقة العقلية نحوها، إضافة إلى اعتماد استراتيجيات التحليل والتركيب والقياس والمشكلات والمشروعات في التدريس، مع إعطاء الحرية للتلاميذ في الحركة والعمل، وهذا من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم والتحصيل الدراسي الجيد (بودخيلي، مولاي محمد، 2004، ص 330).

وخلاصة القول فإنه ضروري العمل على مساعدة التلميذ على إنماء وتطوير وتحسين قدراته العقلية من ذكاء وقدرات طائفية وذاكرة وتفكير وانتباه وإدراك وتخيل من أجل الوصول به إلى أعلى درجات العلم والتحصيل

العلمي، إذ المؤكد أنه من يملك القدر المرتفع من نتائج العمليات العقلية المختلفة أفضل وأسرع من غيره في التحصيل الدراسي .

### 2.3. العوامل الجسمية

وهي العوامل ذات الصلة بالحالة العامة العضوية للتلميذ، لها دور كبير في عملية التحصيل الدراسي إيجاباً أو سلباً، فالتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة ولا يعاني من أي مرض وخاصة المزمنة منها، بإمكانه مزاوله دراسته ومتابعتها دون انقطاع مما يؤدي به إلى التحصيل والتفوق، وهذا عكس الذي يعاني من أمراض معينة، إذ يضطر إلى التأخر أو التغيب أو الانقطاع لمدة طويلة قصد العلاج، وهذا ولا شك يؤدي إلى قلة التحصيل الدراسي أو انعدامه، وبالتالي إلى التأخر الدراسي، وعلى العموم فإن العوامل الجسمية المؤثرة على التحصيل الدراسي تشمل ما يلي:

#### \*البنية الجسمية العامة

لقد اتضح من خلال المتابعة الميدانية والمشاهدة العيانية أن قوة وصحة البنية الجسمية بصفة عامة تساعد التلميذ على الانتباه والتركيز والمتابعة، وهذا بالتالي يؤثر إيجاباً على تحصيله الدراسي، أما إذا كان ضعيف البنية فيكون وفي غالب الأحيان أكثر قابلية للتعب والإرهاق والإصابة بالأمراض المختلفة، ذلك لأنه وجد من استقراء كثير من حالات التلاميذ الذين كانوا يعانون من بعض المشكلات التربوية والنفسية، أن نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف عام في البنية، الجسمية الأمر الذي يترك أثراً سلبياً واضحاً على تحصيلهم الدراسي.

#### \*الحواس

إن سلامة الحواس وخاصة حاستي السمع والبصر تساعد التلميذ على إدراك ومتابعة الدرس أو الدروس التي تقدم له بشكل دائم ومستمر، وهذا مما يساعده على تنمية معلوماته وخبراته. أما إعاقته فيحول دون ذلك، أضف الأثر النفسي الذي قد تحدثه هذه الإعاقة عند التلميذ خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين، الشيء الذي يؤثر على تحصيله الدراسي سلباً.

#### \*الخلو من العاهات الجسمية

إن وجود بعض العاهات الجسمية لدى التلميذ خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق وعيوب الكلام الأخرى كالجلجة، وحة الصوت، إضافة إلى اختلال السمع واختلال النظر قد تشعره بالنقص، فيعتقد أنه موضع مراقبة الآخرين وتقييمهم، مما يسبب له بعض المضايقات التي تحول بينه وبين التركيز على الدراسة، ومن ثم يقل تحصيله الدراسي في المواد الدراسية المختلفة، ولهذا يمكن القول أن خلو التلميذ من العاهات الجسمية أي كان نوعها يساعده على التحصيل الدراسي الجيد والعكس.

وعليه فإن سلامة الجسم وسلامة الحواس أمر ضروري لأن ذلك يمثل العامل الأساسي في تطور ونمو المستوى التحصيلي للتلميذ بشكل عادي(برو، محمد، 2010، ص ص. 249 - 250).

### 3.3. العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ

وهي تلك القوى الداخلية المرتبطة بذات التلميذ تقوم بضغوطات عليه من أجل الوصول إلى أهدافه واستغلال طاقاته، وأهمها:

#### \*قوة الدافعية للتعلم والتحصيل

المقصود هنا بقوة الدافعية للتعلم والتحصيل الرغبة القوية في المثابرة والاهتمام بالدراسة والتحصيل، أو هي ببساطة الرغبة القوية في النجاح والسعي للحصول عليه، فهذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محرك تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى إمكاناتها لتحقيق التفوق ، على أن قوة الدافعية للتعلم والتحصيل إن زادت شذتها على حد معلوم عطل التعلم، ومن ثم انخفض التحصيل فالخوف الشديد من الامتحان مثلا قد يعطل التلميذ على التحصيل.

#### \*الميل نحو المادة الدراسية

لعل من بين العوامل الشخصية أيضا والتي لها أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ميله نحو المادة الدراسية والإقبال عليها والإنتاج والاستمرار فيها دون كلل أو ملل، فقد بينت مجموعة من البحوث والدراسات علاقة التحصيل الدراسي بالميل ،أن الميل نحو المادة أو المواد الدراسية عامل هام من بين العوامل التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، فأكثر التلاميذ تحمسا ونجاحا في مادة دراسية معينة هم أكثرهم ميلا إليها، ولذلك يجب الاهتمام به ورعايته حتى يكون عامل موجه للسلوك نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه.

#### \*تكوين مفهوم ايجابي عن الذات

من المؤكد أن اتجاهات التلميذ نحو ذاته تلعب دور أساسيا في توجيه سلوكه وتنمية كيانه الشخصي وتحقيق ذاته، كما أن فكرته عن ذاته وقدراته وإمكاناته الذاتية تلعب دورا في تحصيله الدراسي، ذلك لأن الفكرة الجيدة عن الذات كثيرا ما تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقادرة على تحمل المسؤولية ومواصلة البحث وصياغة الأهداف وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، كما أنها تعمل كقوة ضاغطة على التلميذ فتدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الايجابي عنها، أو على الأقل المحافظة عليها، وبهذا يكون تكوين المفهوم الإيجابي من قبل التلميذ عن ذاته وقدراته من العوامل الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الجيد(بودخيلي، مولاي محمد، 2004، ص.346).



### \*الثقة بالنفس

تعتبر الثقة بالنفس أو الشعور بالملاءمة من العوامل الشخصية المهمة، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل الصعوبات والعقبات والمشكلات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، والتي من أهمها فهم ذاته وفهم قدراته وإمكاناته ومشكلاته وحاجاته حتى يعيش متوافقا نفسيا واجتماعيا مع البيئة التي يعيش فيها بطريقة ايجابية وفعالة ومؤثرة، وعلى هذا فمثل هذا الشعور من قبل التلميذ يعتبر مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف. لذا يترتب مساعدته على فهم احتياجاته وتحمل مسؤوليته من أجل تأصيل الرغبة في التفوق والتحصيل الدراسي الجيد.

### المثابرة

يتعلق هذا العامل بالاستمرار في القيام بتحقيق التفوق والتحصيل الدراسي الجيد على الرغم من ازدياد الصعوبة في المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات المقررة، ولهذا تعتبر المثابرة من العوامل المهمة المؤدية إلى التفوق، ذلك أن الوصول إلى مستوى عال من الأداء والكفاءة يحتاج إلى مواصلة الجهد والعمل بدقة والإصرار على التفوق المنشود. (بلعيد، أحمد، 2018، ص.112).

### 4.3. العوامل المدرسية

هناك أيضا عدد من العوامل المدرسية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ إيجابا أو سلبا منها ما يتعلق بالجو الاجتماعي المدرسي السائد، ومنها ما يتعلق بالتنظيم التربوي ومنها ما يتعلق بالأستاذ كأن تكون معاملته لهم تتسم بالقسوة أو اللين، أو أن طريقته في التدريس جامدة خالية من الحياة، الأمر الذي يؤدي إلى الملل، أو أنه غير مهتم بالبحث عن الوسائل التي تحبب لهم الدراسة، وغير ذلك كثير، وعلى العموم فإن أهم العوامل المدرسية التي لها تأثير على التحصيل الدراسي يمكن تناولها بإيجاز فيما يلي:

### \*الجو الاجتماعي المدرسي

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة ذات الأثر الملموس في الموقف التعليمي عموما، ويقصد به العلاقة الاجتماعية التربوية التفاعلية بين أفراد الجماعة المدرسية، بين الأستاذ والتلميذ، وبين التلميذ وزملائه، وبين التلميذ والهيئة الإدارية... فإذا كان الجو يسوده الود والمحبة والدفء والصبر والعدل وعدم التحيز والمرونة والتعاطف ومراعاة الفروق الفردية وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ.

### \*أسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه

الكل يعلم أن الأستاذ هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف لأنه العنصر الأساسي في تنفيذ السياسة التعليمية، ويؤكد على ذلك العديد من الباحثين، إذ يرى فريق منهم بأن المناهج التربوية المقررة والتنظيم التربوي والأجهزة التعليمية مع أهميتها تتضاءل قيمتها أمام هيئة الأستاذ لأنها لا تكتسب حيويتها ولا تقوم بدورها إلا من خلال شخصية الأستاذ، كما يرى فريق آخر، أن رسم أي خطة تربوية تنموية لا يمكن أن تحقق أهدافها مهما توافرت لها من شروط وإمكانات إذا لم تتوفر على الأستاذ الكفاء الذي أحسنت تنميته في جميع النواحي، وهذا يعني أنه بقدر ما يكون مستوى الأستاذ وكفاءته يكون مستوى التعليم، مع العلم أن المقصود بأسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه هنا، أسلوبه في التدريس، وأسلوبه في المعاملة، ذلك أن التجارب والبحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والإفهام وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار، يمكن هذا الأخير من استخدام ذكائه في التحصيل ومن فهم موضوعات المادة، وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية، كما أن الأسلوب الديمقراطي القائم على الثقة المتبادلة والعطف المتبادل والمحبة المصحوبة باحترام التلميذ لأستاذه والتعاون المشترك والمساواة بين أفراد التلاميذ وغيرها لها أكبر الأثر على التحصيل الدراسي (بلعيد، أحمد، 2018، ص.116).

ومنه فإن للأستاذ تأثير بالغ الأهمية على تحصيل التلاميذ للمادة الدراسية. فهو يمثل واحدا من أهم عناصر العملية التعليمية، فخصائصه وقدرته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه، لذلك وجب على المعلم امتلاك الصفات التي تؤهله للقيام بعمله التربوي كامتلاكه للإعداد التربوي الجيد الذي يؤهله لتطبيق مهارات التعليم المناسبة في مختلف المراحل التعليمية.

**5.3. العوامل الأسرية:** ويقصد بها الأجواء أو الظروف المحيطة بالتلميذ في البيت، وأهمها وأكثرها تأثيرا على التحصيل الدراسي ما يلي:

### \*الجو الأسري العام

باعتبار الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي يخضع فيها التلميذ للعديد من العمليات التي يكون بها أنماط سلوكه وأساليبه تفكيره لمواجهة تحديات المستقبل، لأنه ينال القسط الأوفر من التربية، ويتعلم منها اللغة، ويتلقى منها العادات والقيم والمعايير الاجتماعية المختلفة وغير ذلك مما ينتج عنه في الأخير تشكيل شخصيته وتكوينها في سائر نواحيها الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية، والارتقاء بها من أجل مواجهة مشكلاته وأزماته، لذلك يرى البعض من الباحثين أن الجو الأسري بما يحويه من استقرار وانسجام وتألف بين أفراد الأسرة الواحدة أو عدم ذلك يؤثر كثيرا على التحصيل الدراسي للأبناء، فالتلميذ الذي يعيش في جو

أسري يسوده الاستقرار والانسجام والتآلف والاتصال الجيد والتفاهم والحوار المتبادل والتفاعل الايجابي يبعث فيه الراحة والطمأنينة، ويدفعه إلى الدراسة ويزيد استعدادة للتعلم وتحقيق التفوق الدراسي وهذا عكس التلميذ الذي يعيش في جو أسري مضطرب مشحون بخلافات ومشاكل وعلاقات سيئة بسبب الإدمان أو العقوق أو التفرقة في المعاملة أو اعتماد أسلوب العقاب والتسلط وغير ذلك مما يؤدي إلى عدم الاستقرار وعدم الانتباه، وهذا ما يحول دون الإقبال على الدروس والمدرسة، وبالتالي يقل استيعابه للمواد الدراسية مما يؤثر سلبا على تحصيله العلمي.

#### \*الاتجاه الأسري نحو الدراسة والمدرسة

إن الاتجاه الأسري نحو الدراسة والمدرسة كما يبين الواقع الميداني يتخذ في الغالب شكلين أحدهما ايجابي، والآخر سلبي، النوع الأول/ من الأولياء يعطي كل الاهتمام والعناية للعملية التعليمية ، وذلك بالعمل على توفير الظروف الأكثر ملاءمة على التحصيل الدراسي للأبناء، مثل استعمال التوجيه الفردي النزول إلى مستوى الابن من الناحية العقلية عند الحديث والتحاور وتبادل الأفكار معه، الاستماع إليه أثناء حديثه دون مقاطعة، إشعاره دوما بأنه محب لشخصه وليس لفعله أو ما يجب عليه فعله، تزويده بكل ما يحتاج إليه من وسائل المعرفة من كتب وصحف ومجلات وغير ذلك ، وكل هذا يؤثر بدرجة كبيرة على تفتيح ذهنه. أما النوع الثاني/ من الأولياء لا يعطي أي اهتمام للعملية التعليمية ، ويتضح ذلك في إهمالهم للأبناء وذلك من خلال غلق قنوات الاتصال بينهم وعدم إعطاء حرية الحديث لهم، وعدم توفير وسائل المعرفة الضرورية والانشغال بأعمال أخرى، وغير ذلك وهذا يساعد على امتصاص الاتجاهات السلبية من طرف الأبناء والتي غالبا ما ينعكس أثرها سلبا على تحصيلهم الدراسي(بلعيد، أحمد، 2018، ص.115) .

ومما سبق يمكن القول أن الاتجاه الأسري بشكليه الايجابي والسلبي يؤثر على تحصيل التلميذ إما إيجابا وإما سلبا، ولذا فالمطلوب من أفراد الأسرة ككل فتح قنوات الاتصال فيما بينهم من أجل الوصول بالتلميذ إلى المستوى التحصيلي المطلوب.

#### \*المستوى الاقتصادي للأسرة

إن المستوى الاقتصادي للأسرة سواء من حيث قوته أو ضعفه يعتبر من العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ، فالتلميذ الذي يعيش في أسرة عالية الدخل سوف يكون تحصيله الدراسي مقبولا ولا شك، لأنه بمقدور أسرته تلبية حاجياته وخاصة ما تعلق بالشروط الضرورية والوسائل التعليمية اللازمة للدراسة، أما التلميذ الذي يعيش في أسرة فقيرة دخلها محدود أو عديم سوف يكون تحصيله الدراسي غالبا

ضعيفا ودون المستوى المطلوب، لأن أسرته لا تستطيع أن توفر له الإمكانيات الضرورية المطلوبة من غذاء ورعاية صحية ووسائل معرفة وغير ذلك مما يؤدي به إلى الانقطاع عن الدراسة من حين لآخر والبحث عن أعمال خارج البيت بغية سدّ بعض حاجياته تلك، ومنه فإنه عندما يأتي وقت التقييم عن طريق الامتحانات أو الاختبارات يكون غير قادر على تقديم الإجابات المطلوبة، يقول خليفة بركات: "الفقر أقوى أسباب التخلف الدراسي، وذلك لما ينتج عنه من نقص التغذية والمرض وقلة وسائل الراحة للتلميذ، وهذا ما يضطره في بعض الأحيان للقيام بخدمات وأعمال تبعده عن الدراسة، ومن ثم يؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي . وهكذا يمكن القول أن الكفاءة العلمية العالية والتعليم المرتفع لتلميذ ما، لا يتيحهما سوى المستوى الاقتصادي العالي للأسرة.

#### \*المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين

إن المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين خصوصا ولجميع أفراد الأسرة عموما يؤثر تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي للتلميذ المتمدرس، فالتلميذ الذي يعيش في أسرة يسودها جو ثقافي وتعليمي مناسبين يكون في الغالب متفوقا دراسيا، لأنه بمقدور أسرته توفير الجو الثقافي العام الذي يساعده على زيادة معلوماته العامة، وكذا توفير الجو الملائم للاستذكار وتحثه على العناية بدراسته والقيام بواجباته المنزلية ومساعدته في ذلك، وتشاركه نجاحه معنويا وماديا، وهذا كله يقوي تحصيله الدراسي، أما التلميذ الذي يعيش في أسرة مستواها الثقافي والتعليمي ضعيف أو منعدم يكون في الغالب مستواه منخفضا وذلك بسبب ما يعانيه من فقر أو نقص في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفه، فيجد صعوبة في متابعة دراسته، وهذا ما يعرقل نجاحه وتفوقه الدراسي (نقلا عن ونجن، سميرة، 2012، ص ص 178-180).

ومما سبق يتبين أن العوامل الأسرية من المستوى الاجتماعي الاقتصادي الجيد، والمستوى الثقافي للوالدين ومدى اهتمامهما بالتربية والتعليم، ومدى توفر وسائل المعرفة، والعلاقات الأسرية المترابطة والمتألفة والاتجاهات الوالدية الايجابية نحو الدراسة والمدرسة، وتوفر الجو المناسب للمذاكرة والمراجعة في البيت، لها تأثير كبير على تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب.

#### 4. الدراسات التي تناولت الدافعية الانجاز في علاقتها بالتحصيل الدراسي

تعتبر دافعية الانجاز عاملا أساسيا للتعلم والتحصيل، بحيث تؤثر دوافع المتعلم نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي، فالمتتبع للدراسات في مجال دافعية الإنجاز الدراسي يجد أن العلاقة بين التحصيل

الدراسي و الدافعية للإنجاز ، كانت موضوع العديد من الدراسات و من بين أهم الدراسات دراسة ماكيلاند (1961)، فهي من بين الدراسات التي تناولت علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي والتي كشفت وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والاداء في العديد من المهام، بحيث يتأثر مستوى تحصيل الطالب بالحاجة للإنجاز خاصة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح لها بالتوجه نحو الانجاز عنها في الظروف المحايدة، كما وجد Ringness (1965) أن التلاميذ الأعلى تحصيلًا يتميزون بدافع إنجاز مرتفع من ذوي التحصيل المنخفض (الخليفة، محمد عبد اللطيف، 2000 ، ص.5).

وقام الشيايدي(2005) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بالتحصيل الدراسي ومن بين هذه المتغيرات دافعية الإنجاز وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق في التحصيل تعزى لدافعية الإنجاز وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

كما قام الغافري (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وضمت عينة الدراسة(200) طالبا وطالبة، حيث كان عدد الطلبة(100) طالب، وعدد الطالبات(100) طالبة من الصف العاشر في منطقة الظاهرة، وتوصل في دراسته إلى أنه لا توجد علاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي ، بينما توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار، كما توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة، وأيضاً توصل في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي.

كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها العلوان والعطيات(2010) بهدف معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي، وقد شملت الدراسة (111) طالبا وطالبة ، منهم (62) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع و (49) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل المتدني، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، كما أسفرت عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفع، و وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفة دافعتهم.

أما دراسة صرداوي (2011) بعنوان دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و دراسة السياري والمعيقل (2018) بعنوان علاقة الدافعية للنجاز بالتحصيل العلمي، أسفرت نتائج دراستهم، بأن مستوى التحصيل الدراسي المتعلمين يختلف باختلاف مستوى دافعتهم للإنجاز .

كما أجرى سالم وقمبيل الخليفة (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعين بالسودان، بلغت عينة الدراسة (235) طالب وطالبة، منهم (101) طالب و(134) طالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة عكسية بين دافعية الانجاز ومستوى الضبط ، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح ، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

وبوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة أن متغير الدافع للإنجاز يمثل أهمية كبيرة من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. فقد تكون لدى المتعلم قدرات عقلية مناسبة ، وظروف بيئية وأسرية جيدة، ومع ذلك قد يفقد المتعلم الى الدافعية للإنجاز .

فالتفوق الدراسي لا يتوقف فقط على امكانيات المتعلم العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية.

### خلاصة الفصل

يتبين لنا مما سبق أن الدافعية للإنجاز، هي إحدى أهم مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها ، كما أنها تعد متغيراً دينامياً في الشخصية شأنها شأن غيرها من الدوافع التي تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها. كما تعتبر من الناحية التربوية أحد الأهداف التربوية المهمة لتأثيرها الهام في حدوث عملية التعلم ، ومن ثم فهي تمثل أحد الشروط الأساسية للتحصيل الدراسي الجيد.

لذا يسعى الباحثون لتطوير أساليب مختلفة لاستثارتها وتقويتها من خلال ربط السلوك المراد القيام به و بحاجات المتعلم. ولهذا على القائمين على العملية التعليمية توظيف هذا المبدأ وذلك بالعمل على استثارة اهتمامات التلاميذ واستغلالها وتوجيهها، وتشجيعهم على الانجاز والأداء، وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، وذلك كله من أجل الوصول بهم إلى التحصيل الإيجابي البناء الهادف الذي يمكنهم من تحقيق أهدافهم وذواتهم وتوازنهم وسعادته.

# الإطار التطبيقي للدراسة



# الفصل الخامس : منهجية

## الدراسة وإجراءاتها

### تمهيد

سنحاول في هذا الفصل إبراز أهم الخطوات المنهجية التي اتبعناها في بحثنا ، بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكو مترية وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية مركزين على تصميم منهج البحث وطريقة اختيار العينة و خصائصها مع عرض مختلف وسائل القياس المستعملة والبرنامج الإرشادي المعتمد في هذا البحث.

### أولا : الدراسة الاستطلاعية

#### 1. أهداف الدراسة الاستطلاعية: تسعى الدراسة الاستطلاعية الى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة لتحديد مدى تجاوبه مع البحث واستعداده لإجراء التجريب.
- التعرف على أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة.
- ضبط الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.
- التعرف والوقوف على الصعوبات التي قد تواجهها عند تنفيذ البحث. لنتفادها في البحث الأساسي.

#### 2. الحدود المكانية والزمانية للدراسة الاستطلاعية

##### 1.2.الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية على مستوى كل من

بمتوسطتي عيسى مسعودي والنخلة الجديدة ببلدية الكاليتوس ولاية الجزائر شرق.

##### 2.2.الحدود الزمانية للدراسة الاستطلاعية : امتدت فترة الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثالث ابتداء

من [2019 /04/20 ]الى غاية[2019/06/25] من السنة الدراسية[2018/2019] .

#### 3. مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

##### 1.3. مجتمع الدراسة الاستطلاعية: تمثل مجتمع الدراسة الاستطلاعية في جميع تلاميذ الرابعة متوسط

لمتوسطتي عيسى مسعودي والنخلة الجديدة ببلدية الكاليتوس بولاية الجزائر شرق لسنة 2018/2019 والذي بلغ عددهم 426 تلميذ وتلميذة ، 272 تلميذ وتلميذة من متوسطة عيسى مسعودي و154 تلميذ وتلميذة من متوسطة النخلة الجديدة.

##### 3. 2. عينة الدراسة الاستطلاعية : تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة عن

طريق القرعة وذلك بكتابة الافواج التربوية في أوراق فتم اختيار 3 أفواج تربوية فوجين من متوسطة عيسى مسعودي وفوج من متوسطة النخلة الجديدة، حي بلغ عدد العينة (120) تلميذ وتلميذة، وبعد إلغاء إجابات(20) تلميذا لعدم توفرها على شروط القبول، كوضع أكثر من اختيار واحد في أكثر من بديل، أو

عدم الإجابة على كامل بنود مقياس الدافعية

للإنجاز والأفكار اللاعقلانية، أصبح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (100) تلميذا من بينهم (43) ذكرا بنسبة 43.0% و(57) أنثى بنسبة 57.0% وتراوحت أعمارهم ما بين (14-16) سنة و الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمتوسطات

| المتوسطة الجنس | متوسطة النخلة الجديدة | متوسطة عيسى مسعودي | المجتمع | العينة  |
|----------------|-----------------------|--------------------|---------|---------|
| الذكور         | 15                    | 39.47%             | 28      | 45.16 % |
| الإناث         | 23                    | 60.52%             | 34      | 54.83%  |
| المجموع        | 38                    | 24.67%             | 62%     | 22.79%  |
|                |                       |                    | 100%    | 23.47%  |

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة المشاركين في متوسطة عيسى مسعودي قد بلغت 62% وهي أكبر من نسبة المشاركين في متوسطة النخلة الجديدة والتي بلغت 38 % كما يبين الجدول أن أغلب المشاركين في هذه الدراسة هن من فئة الإناث في كلتا المتوسطتين بحيث بلغت نسبتهن في متوسطة النخلة الجديدة (60.52%) ، أما في متوسطة عيسى مسعودي فقد بلغت النسبة 54.83

#### ثانيا: الدراسة الأساسية

1. طريقة إجراء الدراسة الأساسية: تم إجراء الجانب التطبيقي للدراسة بداية شهر نوفمبر 2019 إلى غاية منتصف شهر جانفي 2020 بكل من متوسطة عيسى مسعودي ومتوسطة النخلة الجديدة بالكاليتوس وقد تمت الدراسة من خلال خطوات نوجزها فيما يلي:

أ- الخطوة الأولى: بدأنا في اتخاذ إجراءات الدراسة بتقديم طلب لإنجاز بحث ميداني على مستوى المتوسطتين ، وبعدها حصلنا على موافقة من مديري المتوسطتين وتم توقيع الوثيقة التي سلمت لنا من جامعة الجزائر 2 قسم علم النفس تسمح لنا بإجراء البحث الميداني. وبحكم عملنا كمستشار التوجيه بالمتوسطتين لم نتلقى أية صعوبة في الاحتكاك بعينة الدراسة والذين يمثلون تلاميذ الرابعة متوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط .

**ب. الخطوة الثانية :** تمت في هذه الخطوة مقابلة عينة الدراسة وقد تم اختيارها عشوائيا عن طريق القرعة فقدرت ب(7) افواج تربوية من بين (11) فوجا تربويا من كلا المتوسطين، أربعة أفواج من متوسطة عيسى مسعودي وثلاثة أفواج من متوسطة النخلة الجديدة، تم بعدها تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للإنجاز على جميع التلاميذ الافواج السبعة البالغ عددهم 280 تلميذ وتلميذة من كلا الجنسين. فقدمت لهم الشروحات والتعليمات المتعلقة بمحتوى البنود، أين تم التأكيد على سرية المعلومات وأن الإجابات ستكون لغرض البحث العلمي، وذلك قصد خلق جو من الارتياح لدى التلاميذ لإعطاء إجابات عن أنفسهم بكل أريحية. وقد استغرقت الإجابة عن المقاييس لدى غالبية أفراد العينة ما بين 50 إلى 60 د.

**ج. الخطوة الثالثة:** ولقد تم في هذه الخطوة و استبعاد الإجابات الناقصة، الإجابات التي تحمل فيها البنود أكثر من إجابة والإجابات النمطية والمتكررة وبعدها تم تصحيح المقاييس واستخراج أفراد العينة التجريبية، والعينة الضابطة من ذوي الأفكار اللاعقلانية وانخفاض الدافعية للإنجاز، وهذا وفق تنقيط المقاييس.

**2. منهج البحث وتصميمه:** منهج البحث طريقة يسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة وخطة تبين وتحدد طرق و اجراءات جمع وتحليل البيانات بحيث يقوم بتحديد تصميم للبحث والذي يختلف باختلاف الهدف منه.

إن استخدام البحث الحالي للمنهج التجريبي، يجعل من برنامج الإرشادي هو المتغير المستقل، في حين أن الأفكار اللاعقلانية وتدني الدافع للإنجاز هي المتغيرات التابعة، فالهدف الرئيسي لأي تجربة هو معرفة أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة على المتغير أو المتغيرات التابعة، حيث يقصد بمصطلح تجريبي " تغيير شيء ما وملاحظة أثر هذا التغيير على شيء آخر، أي أن التجربة هي إدخال تعديلات أو تغييرات معينة، وملاحظة أثرها على شيء آخر، والغرض النهائي من التجربة هو التعلم"(أبو علام، رجاء 2005 ، ص 211).

فالمنهج التجريبي يتميز عن غيره من المناهج المتبعة في البحث العلمي بضبط المتغيرات وتحكم الباحث فيها بطريقة مقصودة .وهو يعد بذلك طريقة بحثية تتضمن تغييرات متعمدا ومضبوطا للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات. وتتخذ إستراتيجية المنهج التجريبي عدة تصاميم تهدف إلى ضبط تأثير العوامل الأخرى أو التخلص منها أو قياسها

وأخذها بعين الاعتبار. ومن أجل تقليل مصادر الأخطاء تتعدد طرق ضبط هذه المتغيرات حسب التصاميم التجريبية المعتمدة (أبو علام، رجاء، 2005، ص 215).

**3. تصميم البحث التجريبي:** اعتمدنا في بحثنا هذا على تصميم تجريبي يتمشى مع طبيعة موضوع الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز وخصوصيته ونوعية أفراد العينة، حيث أن التعامل مع عينة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مرتبطة بتبنيهم أفكارا للاعقلانية وانخفاض الدافعية للإنجاز دفعنا إلى التفكير في تجريب طريقة إرشادية لعلاج مثل هذه المشكلات التي تعاني منها هذه الشريحة بما لا يتعارض مع أخلاقيات البحث العلمي.

وعليه قمنا ببناء تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع القيام بقياس قبلي وقياس بعدي وهو ما يسمى بتصميم المجموعتين الذي يندرج ضمن التصاميم التجريبية الحقيقية True experimental designs.

إن هذا النوع من التصميمات يتطلب توفير بعض الشروط، أهمها التكافؤ والتشابه بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لضمان تحكم أكبر في العوامل الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع أو الظاهرة المدروسة (الرشدي، 2000، ص 160)، بحيث يرجع التغيير في تلك الظاهرة إلى المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي في بحثنا وليس إلى ظروف القياس أو طريقة انتقاء التلاميذ.

فالتصميم القبلي - البعدي مع استخدام مجموعة ضابطة PreTest- PostTest control group design يعد من أقوى التصاميم التجريبية التي تتطلب استخراج مجموعتين متساويتين عن طريق التعيين العشوائي وحيث يتخذ هذا التصميم الشكل التالي:

| المجموعات          | القياسات القبليّة                                                      | المعالجة التجريبية      | القياسات البعديّة                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| المجموعة التجريبية | مقياس الأفكار اللاعقلانية<br>مقياس الدافعية للإنجاز<br>التحصيل الدراسي | تطبيق البرنامج الإرشادي | مقياس الأفكار اللاعقلانية<br>مقياس الدافعية للإنجاز<br>التحصيل الدراسي |
| المجموعة الضابطة   | مقياس الأفكار اللاعقلانية<br>مقياس الدافعية للإنجاز<br>التحصيل الدراسي | لا توجد معالجة تجريبية  | مقياس الأفكار اللاعقلانية<br>مقياس الدافعية للإنجاز<br>التحصيل الدراسي |

شكل رقم (09): نموذج تصميم قبلي - بعدي مع استخدام مجموعة ضابطة (Campell & Stanley, 1963).  
(نقلا عن غماري، فوزية، 2015، ص 198).

ولتقدير أثر المتغير المستقل، لا بد وأن تتوفر لدينا مجموعتان متكافئتان في المتغيرات التي تؤثر في العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وكل العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في المعالجة

التجريبية مثل السن والجنس ونوع المشكلة . بعد ذلك يتلقى أفراد المجموعة التجريبية المعالجة على أن تبقى المجموعة الضابطة متشابهة مع المجموعة التجريبية في كل شيء ماعدا المعالجة التجريبية والمتمثلة في المتغير المستقل. وإذا أثبتت المجموعة التجريبية تحسنا وتغيرا مقارنة بالمجموعة الضابطة فإن ذلك يعود نتيجة تعرضها للمتغير المستقل (العيسوي، 1997، ص.114).

لقد قمنا باستخراج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة عن طريق التعيين العشوائي بعد تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط المقبلين على الشهادة واستخراج مجموعتين من التلاميذ ذوي الأفكار اللاعقلانية و دافعية للإنجاز منخفضة على أن تكون إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. وبعد تلقي المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، قمنا بتطبيق القياسات البعدية المتمثلة في مقياس الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز على كلي المجموعتين. وهناك عدة طرق لتحليل البيانات تسمح بالكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية ومقارنة درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لكل مجموعة ومن بين هذه الطرق:

-حساب درجات تحسن كل مفحوص (الدرجة البعدية - الدرجة القبليّة) ثم مقارنة متوسط تحسن المجموعة التجريبية بمتوسط تحسن المجموعة الضابطة.

- (المقارنة بين درجات القياس البعدي للمجموعتين وهي أبسط الطرق وبهدف معرفة مدى فعالية المعالجة التجريبية في بحثنا الحالي اعتمدنا على ثلاث طرق:

الأولى: تمثلت في مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . الثانية: هي عبارة عن مقارنة نتائج القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . وفي الأخير قمنا بقياس حجم الأثر الذي تركته المعالجة التجريبية المتمثلة في برنامجنا الإرشادي على مستوى الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية . فتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع قد يكون ذو دلالة إحصائية ولكن حجم تأثيره ضعيف وغير مهم.

#### 4. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

1.4. مجتمع الدراسة الأساسية: تكون مجتمع الدراسة الأصلي الذي استمدت منه عينة بحثنا من جميع تلاميذ الرابعة متوسطة لمقاطعة الجزائر شرق التابعين لمركز التوجيه المدرسي والمهني (الحراش) وموزعين على 61 متوسطة يقدر عدد التلاميذ (1200) تلميذ وتلميذة أما المجتمع المتاح كان جميع تلاميذ متوسطتي عيسى مسعودي والنخلة الجديدة بالكاليتوس شرق الجزائر للعام الدراسي 2019/2020 ، وقد تم

اختيارنا لهاتين المتوسطتين من بين (61) متوسطة من متوسطات مديرية التربية لولاية الجزائر شرق التابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني بالحراش للاعتبارات التالية:

- التسهيلات التي تلقيناها من قبل مديري المؤسسات وموافقتها على تنفيذ الدراسة فيها، بعد حصولنا على وثيقة من جامعة الجزائر 2 قسم علم النفس تسمح لنا بإجراء البحث الميداني.
- المساعدة والتسهيل في برمجة التوقيت الذي يخدم التلاميذ والباحثة لإجراء البرنامج الارشادي.
- احتواء المؤسسة ( النخلة الجديدة) على قاعة مكيمة مما أتاح لنا الفرصة لتطبيق البرنامج الارشادي، فطبقت فيها الجلسات التي كانت تحتوي على المحاضرات والمناقشة. كما استعنا في تطبيق بعض الجلسات الارشادية الى قاعة في مدرسة خاصة وذلك لملاءمتها لتطبيق الفنيات المستعملة في البرنامج الارشادي وهذا بعد الاتفاق والاطلاع على العقد الارشادي من قبل الاولياء في المقابلة الاولى قبل البدئ في تطبيق البرنامج كون المسترشدين من فئة المراهقين.
- وجودي كمستشارة التوجيه المهني والمدرسي بالمؤسسات، مما سهل علينا التواصل مع التلاميذ و القيام بالبرنامج الارشادي.

لقد تكون المجتمع المتاح من (444) تلميذا وتلميذة موزعين على ( 11 ) فوجا (06) أفواج بمتوسطة عيسى مسعودي و بلغ عددهم (241) تلميذ و تلميذة و(05) أفواج بالنخلة الجديدة حيث بلغ عددهم (203) تلميذ و تلميذة و تراوحت أعمارهم بين ( 14-16) سنة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (05) يمثل توزيع مجتمع الدراسة حسب المتوسطتين

| الثانويات             | عدد الأفواج | عدد التلاميذ |      |
|-----------------------|-------------|--------------|------|
|                       |             | ذكور         | اناث |
| متوسطة النخلة الجديدة | 05          | 79           | 124  |
|                       |             | 203          |      |
| متوسطة عيسى مسعودي    | 06          | 100          | 141  |
|                       |             | 241          |      |
| المجموع               | 11          | 179          | 265  |
|                       |             | 444          |      |

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن العدد الكلي لتلاميذ متوسطة عيسى مسعودي بلغ (241) تلميذ وتلميذة فهو عدد كبير مقارنة بعدد تلاميذ متوسطة النخلة الجديدة والذي بلغ (203) تلميذ وتلميذة ، كما نلاحظ أن عدد الاناث في كلتا المتوسطتين يفوق عدد الذكور والذي بلغ (265) وهو ما

يبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة الاناث، كما يدل هذا على تجاوب الاناث أكثر من الذكور.

2.4. عينة الدراسة الأساسية ( التجريبية) ومواصفاتها: وقد تم استخراج أفراد العينة الأساسية من المجتمع المتاح من خلال مرحلتين على النحو التالي:

**\* المرحلة الأولى مرحلة الاختيار العشوائي :**

لقد تم رصد جميع الأفواج التربوية والذي بلغ عددهم 11 فوجاً، (6) أفواج بمتوسطة عيسى مسعودي و(5) أفواج بمتوسطة النخلة الجديدة وقد وقع اختيارنا عن طريق القرعة على 7 افواج تربوية، أربعة أفواج من متوسطة عيسى مسعودي وثلاثة أفواج من متوسطة النخلة الجديدة، ثم طبقنا مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للإنجاز على جميع التلاميذ الافواج السبعة البالغ عددهم 280 تلميذ وتلميذة من كلا الجنسين.

**\*المرحلة الثانية مرحلة الاختيار القصدية:**

بعد تصحيح المقياسين الذي طبقا على 280 تلميذ وتلميذة حصلنا في هذه المرحلة من البحث على عينة مكونة من(28) تلميذ وتلميذة من كلا المتوسطتين ، ممن يتميزون بالأفكار اللاعقلانية وانخفاض الدافعية للإنجاز ، حيث قدر حجم كل مجموعة (14) تلميذ وتلميذة من كلا المتوسطتين وهذا بعد استبعاد كل الإجابات الناقصة.

ولتفادي الاختلاط بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة قمنا بالتعيين العشوائي عن طريق القرعة لمتوسطة تضم المجموعة الأولى أي الضابطة، فوقع الاختيار على متوسطة عيسى مسعودي ، ومتوسطة تضم المجموعة الثانية أي التجريبية، فوقع الاختيار على متوسطة النخلة الجديدة ،فحسب الرشيدي(2000) الاختلاط بين المجموعتين قد يترتب عنه تأثير أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يسمى (contamination effect) ( نقلا عن غماري، فوزية، 20015، ص.201).

**الجدول رقم (06) يمثل توزيع عينة الدراسة**

| المجموعات | المتوسطات      | توزيع عدد التلاميذ |      |         |
|-----------|----------------|--------------------|------|---------|
|           |                | ذكور               | اناث | المجموع |
| تجريبية   | النخلة الجديدة | 03                 | 11   | 14      |
| ضابطة     | عيسى مسعودي    | 03                 | 11   | 14      |
| المجموع   |                | 06                 | 22   | 28      |



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة الإجمالي بلغ (28) تلميذ وتلميذة وهو جد مناسب لمعالجتنا التجريبية التي تتطلب جلسات تدريبية إرشادية بحيث قدر حجم كل مجموعة (14) تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

كما أن طبيعة البحث تستدعي ضبط أكبر عدد من المتغيرات وهي من الأمور الأساسية في المعالجة التجريبية، إذ كلما تحقق التكافؤ في متغيرات البحث بين المجموعتين كلما قل حجم العينة، وقد أشار "عبيدات وآخرون" إلى أن حجم عينة مقداره (10) إلى (20) مفردة قد يكون مقبولا في بعض الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا.

ولقياس أثر المتغير المستقل أو التجريبي على المتغير التابع يتعين على الباحث، ضبط جميع المتغيرات المؤثرة في العلاقة بين المتغيرين حيث يتمثل الضبط في تماثل وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الخصائص التي تؤثر في الأداء وأن تختلفان فقط في المتغير المستقل) نقلا عن غماري، فوزية، 20015، ص.202).

وفي هذا الصدد قمنا بحساب تكافؤ و تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية، عن طريق قياس الفروق بينهما في متغيرات البحث وهي كالتالي:

#### 5. المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

ما أن المنهج التجريبي بتصميمه التجريبي الحقيقي الذي يفرض شرط المجانسة والتكافؤ بين مجموعتي البحث، حاولنا القيام بالمجانسة والتكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الخصائص التالية:

**1.5. من جانب عامل الجنس:** انطلاقا من الاختلاط في التمدريس بالمؤسسات التربوية، وحتى تكون عينة البحث ممثلة، تمت مراعاة توفر هذا الشرط، بحيث حاولنا توزيع الذكور والإناث بالتساوي على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل الجنس

| المجموعة الضابطة | التكرارات | النسبة | المجموعة التجريبية |        | قيمة اختبار $\chi^2$ | التفسير               |
|------------------|-----------|--------|--------------------|--------|----------------------|-----------------------|
|                  |           |        | التكرارات          | النسبة |                      |                       |
| المجموع          | 14        | 100 %  | 14                 | 100 %  | 00                   | الفرق غير دال إحصائيا |
|                  | 11        | 79 %   | 11                 | 79 %   |                      |                       |
|                  | 03        | 21 %   | 03                 | 21 %   |                      |                       |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كا<sup>2</sup> قدرت ب (00)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أنه لا توجد فروق جوهرية في توزيع الجنسين على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، وبالتالي فالتوزيع حقيقي ما يجعلنا نؤكد وجود تجانس وتكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث عامل الجنس.

**2.5. من جانب عامل السن:** نظراً لوجود تباين بين أعمار التلاميذ موضع البحث، ونظراً لتأثير عامل العمر الزمني في نتائج تفاعل التلاميذ مع أدوات البحث، حاولنا المجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذا الجانب، وهذا ما يتجلى في الجدول الموالي:

جدول رقم (08): التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث عامل السن

| المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | اختبار (F) ليفين للتجانس | الدلالة الإحصائية للتجانس | قيمة (T) | الدلالة الإحصائية للفروق |
|-----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|--------------------------|---------------------------|----------|--------------------------|
| الضابطة   | 14         | 14,5            | ,65               | 26          | 0.98                     | غير دال عند إحصائياً      | -1.71    | غير دال عند إحصائياً     |
| التجريبية | 14         | 15              | ,87               |             |                          |                           |          |                          |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت: (0.98)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، أي أننا نتعامل مع عينتين مستقلتين متجانستين، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى نتائج مجموعتي البحث فعامل السن أو العمر الزمني فقد أظهرت أن قيمة اختبار (T test) قدرت ب: (-1.71) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (26 df)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط أعمار أفراد المجموعة الضابطة: (14.5) ومتوسط أعمار أفراد المجموعة التجريبية (15) غير حقيقي وقد يعود إلى عامل الصدفة، وعليه يمكن اعتبار أن مجموعتي البحث متكافئتين ومتجانستين من حيث العمر الزمني لأفرادها.

**3.5. من جانب الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز:** وقد تم التحقق من ذلك عن طريق اختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين المجموعة في الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (09): اختبار لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي

| المتغيرات           | المجموعة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | اختبار (F) ليفين للتجانس | الدلالة الإحصائية للتجانس | قيمة (T) | الدلالة الإحصائية للفرق |
|---------------------|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|--------------------------|---------------------------|----------|-------------------------|
| الدافعية للإنجاز    | تجريبية  | 14         | 66,28           | 5,75              | 26          | 1,868                    | ,183                      | -1,110   | ,277                    |
|                     | ضابطة    | 14         | 69,07           | 7,41              |             |                          |                           |          |                         |
| الأفكار اللاعقلانية | تجريبية  | 14         | 103,07          | 7,82              | 26          | ,337                     | ,567                      | -,181    | ,858                    |
|                     | ضابطة    | 14         | 103,78          | 12,52             |             |                          |                           |          |                         |

بالنظر إلى نتائج مجموعتي البحث في مقياس: (الدافعية للإنجاز) فقد أظهر التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-1.110) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $0.05=\alpha$ ) ودرجة حرية (df=26) ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة: (69.07) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية: (66.28) هو فرق غير جوهري وقد يعود إلى عامل الصدفة فقط.

كما أن نتائج مجموعتي البحث في مقياس: (الأفكار اللاعقلانية) لم تظهر فروقا جوهرياً تذكر، فقد كشف التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-0.181) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $0.05=\alpha$ ) ودرجة حرية (df=26) ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط درجات المجموعة الضابطة: (103.78) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية: (103.07) هو فرق غير جوهري وقد يعود إلى عامل الصدفة فقط

وعليه يمكن القول بأن درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياسي (الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز) متجانستين، ما يسمح بالقول أن النتائج المتوقعة ظهورها بين درجات المجموعتين في القياس البعدي للمقياسين سأل في الذكر تعود للبرنامج المتدخل به مع المجموعة التجريبية.

**4.5. من جانب متغير التحصيل الدراسي:** وقد تم التحقق من ذلك عن طريق اختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين المجموعة في التحصيل الدراسي، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (10): اختبار لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي

| المتغير         | المجموعة | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | اختبار (F) ليفين للتجانس | الدلالة الإحصائية للتجانس | قيمة (T) | الدلالة الإحصائية للفرق |
|-----------------|----------|------------|-----------------|-------------------|-------------|--------------------------|---------------------------|----------|-------------------------|
| التحصيل الدراسي | تجريبية  | 14         | 11,15           | ,82               | 26          | 6,906                    | ,014                      | ,891     | ,385                    |
|                 | ضابطة    | 14         | 10,63           | 2,03              |             |                          |                           |          |                         |

بالنظر إلى نتائج مجموعتي البحث في: (تحصيلهم الدراسي) فقد أظهر التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (0.891) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجة حرية (df=26) ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط معدلات المجموعة الضابطة: (10.63) ومتوسط معدلات المجموعة التجريبية: (11.15) هو فرق غير جوهري وقد يعود إلى عامل الصدفة فقط.

6. أدوات الدراسة الأساسية: تمثلت الأدوات المعتمدة في هذه الدراسة فيما يلي:

\* مقياس الأفكار اللاعقلانية للقلهاتي (2014).

\* مقياس الدافعية للإنجاز للمشرفي (2012).

\* برنامج تدخل إرشادي لتنفيذ الأفكار اللاعقلانية ورفع الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي) اعداد الباحثة).

1.6. مقياس الأفكار اللاعقلانية للقلهاتي (2014).

1.1.6. تعريف وطريقة تنقيط مقياس الأفكار اللاعقلانية: هو مقياس مصمم من طرف الباحث أحمد بن سالم بن خميس القلهاتي (2014)، بهدف دراسة علاقة الأفكار اللاعقلانية بالدافع الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ويتكون المقياس من 43 عبارة لكل عبارة أربع بدائل وهي (أوافق بشدة، أوافق، غير موافق، غير موافق بشدة). فإذا كانت العبارة ايجابية (غير عقلانية) ، فإنها تعطي الدرجات التالية، أوافق بشدة (4) أوافق (3) ، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1). أما إذا كانت العبارة سلبية (عقلانية) فإنها تعطي الدرجات التالية: أوافق بشدة (1)، أوافق (2)، غير موافق (3)، غير موافق بشدة (4). وبذلك تكون أقل درجة في المقياس (43)، وأعلى درجة (172)، وكلما ارتفعت درجة الفرد ترتفع لديه الأفكار اللاعقلانية. والجدول التالي يوضح العبارات السلبية والايجابية .

جدول (11): يوضح العبارات السلبية والإيجابية

| التصنيف       | العبارات                                                |
|---------------|---------------------------------------------------------|
| إيجابية       | 1-3-5-8-9-11-14-16-17-18-20-21-22-23-25-27-28-29-30-31- |
| غير عقلانية   | 32-33-34-35-36-37-39-40-41-42-43                        |
| سلبية عقلانية | 2-4-6-7-10-12-13-15-19-24-26-38                         |

#### 2.1.6. الخصائص السيكو مترية لمقياس الأفكار اللاعقلانية

\*صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية: لقد تم حساب صدق المقياس من طرف صاحبه أحمد بن سالم بن خميس القلھاتي (2014) بطريقتين: صدق المحكمين والصدق البنائي، وللتأكد من صدق المقياس في البيئة الجزائرية وعلى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، قمنا بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

#### \*صدق المقياس في البيئة الجزائرية (من طرف الباحثة)

\*صدق الاتساق الداخلي: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية مع الدرجة الكلية له ككل وارتباط المجالات أو الأبعاد فيما بينها وكذا كل بند مع المجال أو الفرع الذي ينتمي إليه. وفيما يلي سنعرض نتائج معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجات الكلية للمقياسين الفرعيين التي تنتمي إليها هذا من جهة، وكذا ارتباط الأبعاد فيما بينها مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (12): قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الأول (الأفكار الإيجابية):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 01        | ,485**              | 21        | ,637**              | 33        | ,614**              |
| 03        | ,472**              | 22        | ,384**              | 34        | ,490**              |
| 05        | ,349**              | 23        | ,573**              | 35        | ,676**              |
| 08        | ,518**              | 25        | ,728**              | 36        | ,633**              |
| 09        | ,577**              | 27        | ,510**              | 37        | ,479**              |
| 11        | ,366**              | 28        | ,431**              | 39        | ,509**              |
| 14        | ,649**              | 29        | ,685**              | 40        | ,478**              |
| 16        | ,633**              | 30        | ,445**              | 41        | ,502**              |
| 17        | ,661**              | 31        | ,311**              | 42        | ,600**              |
| 18        | ,736**              | 32        | ,491**              | 43        | ,365**              |
| 20        | ,361**              |           |                     |           |                     |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الأول: (الأفكار الإيجابية) تراوحت بين: (0.311 و 0.736) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الأول بصدق اتساق مقبول إلى قوي.

جدول رقم (13): قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الثاني (الأفكار السلبية):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 2         | ,593**              | 10        | ,486**              | 19        | ,530**              |
| 4         | ,655**              | 12        | ,547**              | 24        | ,283**              |
| 6         | ,501**              | 13        | ,648**              | 26        | ,597**              |
| 7         | ,629**              | 15        | ,686**              | 38        | ,502**              |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الثاني: (الأفكار السلبية) تراوحت بين: (0.486 و 0.655) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الثاني بصدق اتساق داخلي قوي، ما عدا البند أو العبارة رقم (24) التي جاء ارتباطها ضعيفاً نوعاً ما حيث قدرت قيمة الارتباط لهذه العبارة (0.283) على الرغم من دلالتها الإحصائية هي الأخرى عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ).

جدول رقم (14) يبين ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية له.

| الدرجة الكلية | الأفكار السلبية | الأفكار الإيجابية |                   |
|---------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| ,980**        | ,634**          | 1                 | الأفكار الإيجابية |
| ,775**        | 1               |                   | الأفكار السلبية   |

\* دال عند  $\alpha=0.05$

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات ارتباط بعدي مقياس الأفكار اللاعقلانية فيما بينها جاءت قوية ودالة إحصائياً، حيث تراوحت قيمة الارتباط بينهما: (0.634) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.01$ )، كما جاءت كلها قوية ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث قدرت قيم الارتباط: (0.775 و 0.980) على التوالي وجاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

( $\alpha=0.01$ )، ما يوحي بأن مقياس الأفكار اللاعقلانية المعتمدة في هذه الدراسة يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية وموثوق النتائج.

\***ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية:** لقد تم حساب ثبات المقياس من طرف صاحبه أحمد بن سالم بن خميس القلهاتي (2014) بطريقتين: طريقة معامل ألفا-كرونباخ، فكان معامل الثبات (0.92) وطريقة التجزئة النصفية ، فبلغ معامل الثبات (0.83) وللتأكد من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية وعلى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، قمنا بحساب الثبات بطريقة معامل التناسق معامل ألفا-كرو نباخ.

\***ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية في البيئة الجزائرية ( من طرف الباحثة)**

**معامل التناسق:** طريقة معامل ألفا-كرونباخ: تم حساب معامل ألفا-كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 100 متمدرس على مقياس الأفكار اللاعقلانية والجدول الموالي يوضح قيم معاملات ثبات الأبعاد كل على حدة وثبات المقياس ككل:

**جدول رقم (15): قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الأفكار اللاعقلانية**

| البعد             | عدد البنود | عدد أفراد العينة | قيمة معامل ألفا-كرونباخ |
|-------------------|------------|------------------|-------------------------|
| الأفكار الإيجابية | 31         | 100              | ,911                    |
| الأفكار السلبية   | 12         |                  | ,789                    |
| المقياس ككل       | 43         |                  | ,923                    |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات ألفا-كرونباخ لبعدي مقياس الأفكار اللاعقلانية قدرت ب: (0.911 و 0.789) على التوالي وهي قيم ثبات قوية، بينما قدرت قيمة ثبات المقياس ككل ب: (0.923) وهي قيمة عالية، ما يؤكد أن مقياس الأفكار اللاعقلانية المتبنى في هذا البحث على درجة عالية من الثبات يجعلنا نطمئن لنتائجه لاحقا.

## 2.6. مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

### 2.6.1. تعريف وطريقة تنقيط مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

هو مقياس مصمم من طرف الباحث المشرفي (2012) ، والذي يقيس دافعية الانجاز الأكاديمي في المواقف الدراسية ولقد صمم بهدف دراسة الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات

لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي ، حيث قام بإعداد المقياس بعد الاطلاع على العديد من المقاييس والدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تلك المقاييس قام بحصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا المفهوم، وانتقاء الأكثر شيوعا منها على أساس ما أكدته البحوث والدراسات السابقة وذلك لتحديد مفهومه وما يترتب عليه من أبعاد ويتكون المقياس من (32) فقرة أربعة أبعاد على النحو التالي :

(الطموح الأكاديمي، التوجه نحو الهدف، الحاجة إلى التحصيل، الدافع المعرفي)، ويكون تقدير الدرجات في الفقرات الإيجابية :دائما (ثلاث درجات)، أحيانا (درجتان)، نادرا (درجة واحدة)، بينما يكون تقدير الدرجات في الفقرات السالبة :دائما (درجة واحدة)، أحيانا (درجتان)، نادرا (ثلاث درجات).

والجدول (16) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس، والفقرات السالبة.

الجدول(16) توزيع فقرات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والفقرات السالبة

| الفقرات             | عدد الفقرات | تسلسل الفقرات | أرقام الفقرات السالبة |
|---------------------|-------------|---------------|-----------------------|
| الطموح الأكاديمي    | 8           | 8-1           | 7                     |
| التوجه نحو الهدف    | 8           | 16-9          | 14،13                 |
| التوجه للتحصيل      | 8           | 24-17         | -                     |
| الدافع المعرفي      | 8           | 32-25         | 31،27                 |
| مجموع فقرات المقياس | 8           | /             | /                     |

## 2.2.6. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز

\*صدق مقياس الدافعية للإنجاز: لقد تم حساب صدق المقياس من طرف صاحبه المشرفي

(2012) بطريقتين: صدق المحكمين والصدق الاتساق الداخلي ، وللتأكد من صدق المقياس في البيئة الجزائرية وعلى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، قمنا بحساب صدق الاتساق الداخلي:

\*صدق مقياس الدافعية للإنجاز في البيئة الجزائرية (من طرف الباحثة): تعتمد هذه الطريقة على

مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية مع الدرجة الكلية له ككل، وارتباط المجالات أو الأبعاد فيما بينها وكذا كل بند مع المجال أو الفرع الذي ينتمي إليه. وفيما يلي سنعرض نتائج معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجات الكلية للمقاييس أو الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها هذا من جهة، وكذا ارتباط الأبعاد فيما بينها ومع الدرجة الكلية للمقياس:



جدول رقم (17): قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الأول (الطموح الأكاديمي):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 1         | ,335**              | 5         | ,593**              |
| 2         | ,419**              | 6         | ,379**              |
| 3         | ,440**              | 7         | ,580**              |
| 4         | ,620**              | 8         | ,518**              |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الأول: (الطموح الأكاديمي) تراوحت بين: (0.335 و 0.620) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الأول بصدق اتساق مقبول إلى قوي.

جدول رقم (18): قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الثاني (التوجه نحو الهدف):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 9         | ,337**              | 13        | ,549**              |
| 10        | ,239*               | 14        | ,607**              |
| 11        | ,505**              | 15        | ,251**              |
| 12        | ,600**              | 16        | ,454**              |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الثاني: (التوجه نحو الهدف) تراوحت بين: (0.239 و 0.607) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الثاني بصدق اتساق داخلي مقبول، ما عدا البندين أو العبارتين رقم (10 و 15) اللتين جاء ارتباطهما ضعيفاً نوعاً ما حيث قدرت قيمة الارتباط لهذين البندين على التوالي (0.239 و 0.251) على الرغم من دلالتهم الإحصائية.

جدول رقم (19) يبين قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الثالث (التوجه للتحصيل):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 17        | ,560**              | 21        | ,386**              |
| 18        | ,420**              | 22        | ,345**              |
| 19        | ,322**              | 23        | ,458**              |
| 20        | ,360**              | 24        | ,427**              |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الثالث: (التوجه للتحصيل) تراوحت بين: (0.322 و 0.560) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الثالث بصدق اتساق داخلي مقبول.

جدول رقم (20) يبين قيم معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبند الرابع (الدافع المعرفي):

| رقم البند | قيمة معامل الارتباط | رقم البند | قيمة معامل الارتباط |
|-----------|---------------------|-----------|---------------------|
| 25        | ,507**              | 29        | ,457**              |
| 26        | ,417**              | 30        | ,371**              |
| 27        | ,480**              | 31        | ,209*               |
| 28        | ,255*               | 32        | ,578**              |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

كشفت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الرابع: (الدافع المعرفي) تراوحت بين: (0.371 و 0.578) وهي قيم جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ )، وعليه يمكن القول أن جميع بنود هذا المحور متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه، مما يبين تمتع بنود المحور الثاني بصدق اتساق داخلي مقبول، ما عدا البندين أو العبارتين رقم (28 و 31) اللتين جاء ارتباطهما ضعيفا نوعا ما حيث قدرت قيمة الارتباط لهذين البندين على التوالي (0.225 و 0.209) على الرغم من دلالتهم الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

جدول رقم (21) يبين ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها ومع الدرجة الكلية له.

|                  | الطموح الأكاديمي | التوجه نحو الهدف | التوجه للتحصيل | الدافع المعرفي | الدرجة الكلية |
|------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|---------------|
| الطموح الأكاديمي | 1                | ,405**           | ,246*          | ,363**         | ,739**        |
| التوجه نحو الهدف |                  | 1                | ,326**         | ,285**         | ,718**        |
| التوجه للتحصيل   |                  |                  | 1              | ,270**         | ,645**        |
| الدافع المعرفي   |                  |                  |                | 1              | ,689**        |

\*\* دال عند  $\alpha=0.01$  \* دال عند  $\alpha=0.05$

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات ارتباط الأبعاد الأربع الممثلة لمقياس الدافعية فيما بينها جاءت دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيمة الارتباط ما بين: (0.246 و 0.405) وجاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.01$ ) أو ( $\alpha=0.05$ )، كما جاءت كلها قوية ودالة إحصائياً مع

الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.645 و 0.739) وهي أيضا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.01$ )، ما يوحي بأن مقياس الدافعية المعتمدة في هذه الدراسة يتميز بتماسك داخلي قوي وبالتالي يمكن اعتباره ذو مصداقية وموثوق النتائج.

**ثبات مقياس الدافعية للإنجاز:** لقد تم حساب ثبات المقياس من طرف صاحبه المشرفي (2012) بطريقة معامل ألفا-كرونباخ، فبلغ معامل الثبات (0.81)، وللتأكد من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية وعلى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، قمنا بحساب الثبات بطريقة معامل التناسق معامل ألفا-كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمقياس.

**\*ثبات مقياس الدافعية للإنجاز في البيئة الجزائرية(من طرف الباحثة):**

تقدير ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بمعامل التناسق (طريقة معامل ألفا-كرونباخ): تم حساب معامل ألفا-كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 100 متدرس على مقياس الدافعية والجدول الموالي يوضح قيم معاملات ثبات الأبعاد كل على حدة وثبات المقياس ككل.

**جدول رقم (22): قيمة معامل الثبات ألفا-كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز**

| البعد            | عدد البنود | عدد أفراد العينة | قيمة معامل ألفا-كرونباخ |
|------------------|------------|------------------|-------------------------|
| الدافعية للإنجاز | 32         | 100              | 0,668                   |

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الثبات ألفا-كرونباخ قدرت ب: (0.668) وهي قيمة مرتفعة، ما يؤكد أن مقياس الدافعية على درجة عالية من الثبات يجعلنا نطمئن لنتائجه لاحقا.

تقدير ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية للمقياس: تم تقدير ثبات مقياس الدافعية بطريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيم المقياس لجزئين متكافئين الأول يضم البنود الفردية من المقياس والثاني يضم البنود الزوجية منه، وذلك لبيانات 100 مفردة، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

**جدول رقم (23): قيمة معامل ثبات مقياس الدافعية عن طريق التجزئة النصفية**

| البنود  | عدد البنود | عدد الأفراد | قيمة ألفا لكرومباخ | قيمة الارتباط | قيمة جيتمان |
|---------|------------|-------------|--------------------|---------------|-------------|
| الفردية | 16         | 100         | ,919               | ,949          | ,974        |
| الزوجية | 16         |             | ,992               |               |             |

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا لكرومباخ للجزء الأول للمقياس (البندود الفردية) قدرت بـ (0.919)، بينما قيمة معامل ألفا لكرومباخ للجزء الثاني (البندود الزوجية) قدرت بـ (0.992)، وقد قدرت قيمة الارتباط بين الجزئين (0.949)، وبعد إجراء المعادلة التصحيحية عن طريق سبيرمان براون وذلك بسبب عدم وجود فرق في تباين النصفين قدرت قيمة ثبات مقياس الدافعية بـ: (0.974) وهي قيمة عالية توحى بأن المقياس المستخدم في هذا البحث يتمتع بقدر عال من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه لاحقاً.

**3.6. البرنامج الإرشادي:** بعنوان اعداد وتطبيق برنامج ارشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط ( اعداد الباحثة ) .

### 1.3.6. أهداف البرنامج

#### أ- الهدف العام للبرنامج

\*الرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية ، باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي و تدريب المسترشدين على فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.

#### ب- الأهداف الإجرائية

\*تتحقق الأهداف الاجرائية من خلال العمل البناء داخل الجلسات ومن خلال تنفيذ الواجبات المنزلية التي يكلف بها المسترشدين. ويمكن حصرها في برنامجنا الارشادي في ما يلي:

1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية الى مفهوم ومظاهر التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز.
2. تبصير أفراد المجموعة التجريبية بالأسباب الكامنة وراء تدني دافعتهم للإنجاز.
3. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية أن هناك ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.
4. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أنماط التفكير ويدرك أن الأفكار اللاعقلانية قابلة للتعديل.

### 2.3.6 . مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي :

- 1-مقياس الأفكار اللاعقلانية من اعداد المشرفي (2012) ومقياس الدافعية للإنجاز (2014) من اعداد للقلهاتي.
- 2-الدراسات السابقة لبرامج إرشادية مشابهة للدراسة الحالية.
- 3-الإطار النظري للدراسة.
- 4-الكتب والبرامج المتعلقة بالبرامج الإرشادية.
- 5-خبرة الباحثة الميدانية في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي بالمتوسطة.

### 3.3.6. الحدود الاجرائية للبرنامج

\* **الحدود المكانية:** تم تطبيق البرنامج الإرشادي في متوسطة النخلة الجديدة بالكاليتوس في قاعة مخصصة للاجتماعات وذلك باستغلال الساعات المخصصة للاستدراك في نهاية الفترة المسائية حتى لا يقع اضطراب في نظام تدرس التلاميذ ورغم ذلك فقد وجدنا في بداية الأمر صعوبات كبيرة في عقد لقاءاتنا مع التلاميذ كونهم ليسوا من نفس الفوج وبالتالي كان جدول التوقيت مختلفا من فوج لآخر. كما تم عقد بعض الجلسات في قاعة مكية تسمح بتطبيق الفنيات المستعملة في البرنامج الارشادي في مدرسة خاصة تقع بقرب المتوسطة بالكاليتوس.

\* **الحدود الزمنية:** استغرقت الجلسات الإرشادية شهر ونصف موزعة على مدار الفصل الثاني من السنة الدراسية (2019- 2020 ) بلغت ( 13 ) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع وفترة زمنية، تتراوح بين 45 و 60 دقيقة. في شكل جماعي.

تم بعدها تطبيق القياس البعدي على التلاميذ للتعرف على مدى تأثير البرنامج الإرشادي على مستوى الدافعية للإنجاز ونمط التفكير لديهم.

### 4.3.6. الاسلوب الارشادي المتبع في تنفيذ البرنامج: اعتمدنا في برنامجنا الارشادي العقلاني

الانفعالي السلوكي على الأسلوب الإرشاد الجماعي .

### 5.3.6. الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج الارشادي: اعتمدنا في برنامجنا الارشادي على

وسائل سمعية بصرية (power point) وملصقات ومطويات، صبورة كسند للشرح طاولة على شكل

U ، أقرصه تحتوي على دروس حول تقنية الاسترخاء، كراسة مخصصة للواجبات والمهام المنزلية وأنشاء الجلسات.

### 6.3.6. مراحل تطبيق البرنامج: يمر البرنامج بخمسة مراحل هي:

#### أ- المرحلة الأولى : ما قبل البرنامج

- 1- الحصول على موافقة من مديري المتوسطين لتطبيق البرنامج الارشادي.
  - 2- مقابلة مدير المتوسطة والتلاميذ لتوضيح البرنامج الارشادي وأهدافه.
  - 3- توزيع مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للانجاز على التلاميذ من الجنسين (المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية).
  - 4- تصحيح المقياس واستخراج أفراد العينة التجريبية، والعينة الضابطة من ذوي الأفكار الاعقلانية وانخفاض الدافعية للانجاز، وهذا وفق تنقيط المقياس.
  - 5- الاتفاق مع مديرالمتوسطة حول المكان ووقت اجراء البرنامج الارشادي.
  - 6 - اجراء قياس قبلي، وتطبيق اختبار ليفين (F) لعينتين مستقلتين لتحقيق شرط التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - 7- تهيئة أعضاء المجموعة التجريبية والضابطة للمشاركة في البرنامج.
  - 8- أخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج الارشادي.
  - 9- الاتفاق النهائي مع اعضاء المجموعة الارشادية على جدول الزمني لتطبيق البرنامج الارشادي.
- ب- المرحلة الثانية : مرحلة البدء والتحضير ( جلسة واحدة).

-جلسة تمهيدية بهدف بناء العلاقة الإرشادية من خلال التعارف بين الباحثة والجماعة الارشادية ، وهي بمثابة إعداد للتلاميذ لفهم وتقبل البرنامج الإرشادي من حيث تعريفه، تحديد أهدافه والاتفاق على توقيت الجلسات المقبلة. ولإنجاح العملية قمنا بافتتاح الجلسة بالتعرف على التلاميذ والسماح لهم بالتعارف والتآلف وتهيئتهم للتعرف على مواضيع البرنامج وأهميته في حياتهم المدرسية وحياتهم بصفة عامة .كما تم تقديم كيفية تطبيقه ومراحله والمبادئ والقواعد التي تحكم هذه الجلسات الإرشادية. بعدها تمت مناقشة التوقعات وتصحيح التوقعات الخاطئة وبناء الثقة، باستعمال أسلوب المناقشة الجماعية والحوار من أجل علاقة إرشادية أساسها الاحترام والتفهم والمشاركة، مع التركيز على ضرورة الالتزام

بسرية المعلومات والمناقشات التي تتم في الجلسات وعدم الإفشاء بها خارج المجموعة حفاظا على الحياة الخاصة لكل تلميذ واحتراما له.

#### ت- المرحلة الثالثة: مرحلة الانتقال (أحدى عشرة جلسة).

من خلال تطبيق البرنامج والعمل البناء أي البدء في تنفيذ البرنامج على أساس تحديد سابق للخطوات الإجرائية للبرنامج من حيث عدد الجلسات ومحتوى الجلسات والفترة الزمنية المخصصة لها ومواعيدها. وفيها يتم التركيز على مشكلة تدني دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي لدى العينة التجريبية وأسبابه ومعيقاته وعلاقة التدني هذه بنوع التفكير الذي يتبنونه. كما يتم تقديم المعلومات على شكل محاضرة تتخللها وتتبعها مناقشة جماعية وتوظيف ما تم تعلمه في الجلسات بأسلوب الواجب المنزلي.

#### ث- المرحلة الرابعة: مرحلة الإنهاء (جلسة واحدة التقييم البعدي للبرنامج).

من خلال تقويم البرنامج الإرشادي وانهاؤه من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في البرنامج الإرشادي ومدى تحقق الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.

**7.3.6. فنيات البرنامج الإرشادي :** تضمن البرنامج الإرشادي الذي قمنا بإعداده مجموعة من الجلسات الإرشادية تمت الاستعانة فيها بمجموعة متنوعة من فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي لألبرت اليس وفنيات الإرشاد الجماعي .وقد رأينا أن الإرشاد النفسي الجماعي هو الأكثر ملائمة لمعالجة مشاكل تدني الدافعية للإنجاز وتبني الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ في المحيط المدرسي وذلك لأن المرشد النفسي يستطيع من خلال هذا الأسلوب تقديم الإرشاد النفسي لعدد كبير من التلاميذ وفقا لطبيعة المشكلة ونوعها ووفقا لتشابه مشكلات بعض التلاميذ.

#### أ.الفنيات المعرفية

#### \*المحاضرات و المناقشات

هي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي ، فقد اعتمدناها تقريبا في جميع الجلسات الارشادية حسب موضوع محتوى كل جلسة. فكانت تتخلل بعد نهاية كل محاضرة مناقشات مفتوحة و إلقاء أسئلة من جانب المشاركين كنا نهدف من خلالها تعديل بعض السلوكيات و الأفكار و المعتقدات و الاتجاهات لدى المسترشدين.

### \*إعادة البناء المعرفي

فنية إعادة البناء المعرفي، هي من أهم الفنيات المعرفية في الإرشاد العقلاني الانفعالي، فقد اعتمدناها في برنامجنا الإرشادي في الجلسة الخامسة للتعرف على الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية وأنماط التفكير المختلة وظيفيا بهدف استبدالها بأفكار واعتقادات وتعبيرات ذاتية ايجابية وتعديل بعض أنماط التفكير السلبي لدى المسترشدين مثل التعميم، المبالغة، والتهويل، فقد ساعدت هذه التقنية المسترشدين اكتشاف أن أفكارهم الغير واقعية هي السبب في احساسهم بالتوتر وليست المواقف والأحداث، كما اعتمدنا على الإقناع المنطقي من خلال استخدام أسلوب الحوار السقراطي و طرح الأسئلة على المسترشدين، لدحض و مقاومة الأفكار غير العقلانية التي ساهمت في تدني دافعيتهم للإنجاز في الجلسة الثانية عشر، بهدف تعديل فكرة أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم لدى المسترشدين.

**\*فنية وقف الأفكار Idea's Termination Technique :** كما تسمى هذه الفنية تحويل وصرف الانتباه، فهي فنية معرفية يتم ممارستها على مستوى التخيل، لقد تم الاعتماد عليها في الجلسة التاسعة، بعد توضيح وشرح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المسترشدين وتدني دافعيتهم للإنجاز. كنا نهدف من تطبيقها الى خفض السلوك الانفعالي السلبي ودحض الافكار السلبية التي اكتشفناها من خلال تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية بهدف دحضها واستبدالها بأفكار ايجابية .

**\*فنية التخيل الانفعالي العقلاني :** التخيل الانفعالي العقلاني هو عبارة عن تمرين تخيلي، بحيث يطلب المرشد من المسترشد أن يتخيل أنه في موقف مقلق (قاعة الاختبار) ، و يتخيل كأنه يعيش فعلاً هذا الموقف و أثناء تخيله هذا يعبر عن كل اضطراباته الانفعالية و إظهار مشاعره السلبية ، ثم بعدها يطلب منه ان يُحدِث نفسه ببعض الجمل و العبارات التي تخفف من شدة الانفعال مثلاً (لقد بذلت جهداً و إن شاء الله هذا الاختبار لن يكون سيئاً) ثم يطلب منه أن يغير هذه المشاعر و يستبدلها بأخرى أقل حدة ليهدأ ومن ثم يسأل المرشد الطالب (المسترشد) في كل مرة عن شعوره بعد تغير أفكاره ، وبهذا يكون الطالب قد عرف الطريقة التي بواسطتها يستطيع أن يغير بها من مشاعره ، ثم يكلفه المرشد بتنفيذ هذه الطريقة فترة من الزمن حتى يتقنها و هكذا يمارس هذه الطريقة كلما هاجمته الأفكار غير العقلانية في أي شأن من شؤون حياته حيث يزاول الاسترخاء البدني و من ثم يتخيل المواقف التي يريد أن يضعفها أو يقلل من درجتها. و يستخدم أسلوب التخيل الانفعالي العقلاني بطريقتين :أ- التخيلات السلبية ب-



التخيلات الإيجابية (الزويد ، 1998م ، ص.310). وقد تم الاعتماد على هذه الفنية في الجلسة الثامنة والتاسعة.

#### ب. الفنيات الانفعالية

**\*فنية الكرسي الخالي (الفارغ):** هي فنية وضعتها مدرسة الجشتالت للعلاج النفسي، الذي يأخذ بالاعتبار كل أفكار ومشاعر وسلوك وأحاسيس الفرد (تركز على التكامل)، لقد تم تطبيقها في الجلسة العاشرة، فوضعنا كرسيان فارغان يقابل أحدهما الآخر وجلس أحد أعضاء الجماعة الارشادية على أحدهما ثم بدأ الحوار والتحدث مع الكرسي الفارغ بالفكرة (أعتقد أن قدراتي لا تأهلي للدخول للثانوية) والتتقل ما بين الكرسيين ليمثل أحد أجزائه و التعامل مع أجزاء شخصيته. تهدف هذه التقنية مساعدة الجماعة الارشادية على التنفيس الانفعالي وتخفيف المشاعر السلبية الناتجة عن فكرة أعتقد أن قدراتي لا تأهلي للدخول للثانوية التي يتبنونها وزيادة الوعي والادراك للمواقف.

#### \*أسلوب المرح والدعابة والسخرية

يلجأ المرشد إلي استخدام المرح و النكت ليسخر من الأفكار اللاعقلانية التي يتبناه المسترشدين، لقد اعتمدناها في الجلسة الحادية عشر عند تحليل فكرة أشعر باني فاشل في الدراسة ، و الجلسة الثانية عشر عند تحليل فكرة أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم. فحاولنا دحض الفكرتين وتفنيدهما باستخدام أسلوب الدعابة والسخرية وإعطاء بدائل عقلانية للفكرتين. وبهذا يجعل المرشد يضحك على أخطائه و يتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعفا و يكون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي.

#### \*لعب الدور وقلب الدور

يمثل لعب الدور من بين الأساليب الإرشادية المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا، هي فنية سلوكية تساعد الفرد على استبصار مشكلته، فالمشاكل تفهم بطريقة افضل اذا عرضت في شكل تمثيلي فالفردي يتعلم من القدوة والنمذجة. وقد عمدنا على تطبيق أسلوب لعب الدور وقلب الدور في الجلسة الإرشادية الحادية عشر عند تحليل فكرة أشعر باني فاشل في الدراسة، بحيث قمنا والمجموعة الارشادية بتمثيل هذا الموقف من خلال لعب الادوار وقلب الدور، ثم ناقشنا مع المجموعة الارشادية النتائج السلبية التي يتعرض لها نتيجة إظهاره لأفكاره السلبية ، بهدف مساعدة أفراد الجماعة الارشادية على التعرف

الأفكار اللاعقلانية التي لديهم من خلال ادراك الانفعالات المرافقة لهذه الأفكار وبعد مناقشة مختصرة سمحنا لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية فرصة التجريب أو لعب الدور مع عضو آخر في الجماعة أمام أعضاء المجموعة ، على أن نقدم لهم التوجيهات والتعليمات بعد أدائهم لأدوارهم بغرض تقويم ما اكتسبوه.

### ج. الفنيات السلوكية

#### \*التنفس العميق

ووفقا لهذه المهارة يجري التدريب على التنفس البطني العميق والذي يمكن من خلاله ردع استجابة الضغوط واستثارة تدفق هرمون الأندر وفين المهدئ لكي يصبح الفرد أكثر وعيا لأفكاره التي تتطوي على الضغوط. والغرض من التنفس هو السماح لكرات الدم الحمراء بتنشيط الجسم بالتقاط الأكسجين من الرئتين وحمله عبر الجسم إلى كل خلية وعصب وعضو وعضلة، وما أن تطلق خلايا الدم الأكسجين حتى تلتقط ثاني أكسيد الكربون- نفايات الجسم الرئيسية وتعيده إلى الرئتين للتخلص منه، ما يؤدي الى تهدئة العقل والشعور بالسلام الداخلي(رجاء،2006 ، ص ص.102-101).لقد اعتمدنا هذه الفنية بداية من الجلسة الثانية، الثالثة والجلسة الرابعة .

#### \*فنية الاسترخاء

إن التدريب على الاسترخاء قد انتشر وأصبح واسع الاستعمال كأسلوب لتعليم الناس التكيف مع الضغوطات والتوترات التي يواجهونها في الحياة اليومية، وهذا الأسلوب يهدف إلى استرخاء عضلات الجسم والذهن وهو أسلوب سهل تعلمه. وتقوم هذه الفنية على مسلمة مفادها أن الاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق، فالشخص لا يمكن أن يكون مسترخيا وقلقا في نفس الوقت فالنقيضان لا يجتمعان بمعنى أن استجابة الاسترخاء تعمل على منع ظهور استجابة القلق والضغط (بومجان،2016، ص.196).

#### \*الاسترخاء العضلي التدريجي

يرتبط هذا الأسلوب باسم الطبيب النفسي جاكبسون (Jacobson)، حيث أكد أن هذه المهارة لا تحتاج إلى أي تخيل، أو قوة إرادة، أو إحياء، وإنما تقوم على افتراض أن رد فعل الجسد على الأفكار والأحداث المثيرة للتوتر والقلق يتمثل في التوتر العضلي، وإذا تمكن الفرد من إرخاء العضلات فإن ذهنه سيصل إلى حالة من الهدوء والراحة من خلال خفض الجهاز العصبي الذاتي، حيث يجري تدريبه على تغيير إحساسه بالتوتر

وتصريفه من كل موضع من المواضع العضلية الرئيسية. لقد تم تطبيق هذه الفنية في نهاية الجلسة الخامسة الجلسة السادسة و السابعة بهدف التخفيف من التوتر العضلي والجسدي والانفعالي بسبب الأفكار اللاعقلانية التي يمتلكها الجماعة الارشادية.

### \*الاسترخاء العضلي والفكري

لقد تم تطبيق هذه الفنية في جميع الجلسات التي تم فيها الاسترخاء العقلي وفيه طلب من المسترشدون الجلوس في كرسي بوضعية مريحة مع إغماض أعينهم والبدأ في تخيل أنفسهم في المكان الذي يفضلونه ومحاولة الاسترخاء التام للعضلات والمفاصل بداية من أصابع القدم فالكاحل الركبة، الظهر، الكتفين فأصابع اليد ويجب ، حيث كان تطبيق هذا التمرين في سكون تام، مع محاولة المسترشدين إبعاد جميع الأفكار عن أذهانهم وجعلها خالية، و ممكن تكرار التمرين لمدة عشر دقائق مرتين إلى ثالث مرات يوميا. ويفيد الاسترخاء شعور المسترشد بالهدوء وزيادة الثقة بالذات وزيادة التركيز والانتباه وتقوية الذاكرة، كما يعمل على خفض التوتر وتحقيق الراحة

**\*فنية الواجبات المنزلية Homework Technique :** تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في البرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها. وقد سمحت الواجبات المنزلية التي طبقت في جميع الجلسات الارشادية للمسترشدين التعبير بحرية وإبداء آرائهم حول ما تعلموه في الجلسات فكانت بمثابة تفريغ كتابي لانفعالاتهم التي لم يتمكنوا من التعبير عنها شفويا في المجموعة، كما سمحت لهم بالاستبصار بمشكلاتهم والوعي بها وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم.

### 8.3.6. صدق محتوى البرنامج:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من بين أساتذة قسم علم النفس بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله "ذوي خبرة وأقدمية لإبداء رأيهم حول مدى ملائمة محتوى الجلسات الإرشادية لأهداف البحث. وقد ترتب عن ذلك بعض الملاحظات التي قمنا باتباعها وهي تتعلق بتحديد سير الجلسات من حيث الزمن المستغرق لكل نشاط والربط بين الجلسات مع ضرورة الاختصار والتركيز على الأهم للتمكن من تقديمها بطريقة جيدة خلال الزمن المحدد للجلسة.

### 9.3.6. الصورة النهائية للبرنامج :

تضمن برنامجنا الإرشادي في صورته النهائية ثلاثة عشر جلسة إرشادية حيث تعالج كل جلسة موضوعا من مواضيع المذكرات المعدة لذلك مع تحديد مدة وموضوع الجلسة إلى جانب الأساليب الإرشادية المستخدمة في كل جلسة والأهداف المراد تحقيقها. وقد اتبعنا في تسيير هذه الجلسات الخطوات المدرجة في الدليل الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية، والجدول الموالي يوضح كيفية تسيير الجلسات.

### 9.3.6. الدليل الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية

#### دليل تسيير الجلسة التمهيدية

تاريخ الجلسة 2020/01/29 رقم الجلسة: 01 الزمن: 60 دقيق

#### عنوان الجلسة: تقديم البرنامج الارشادي (الجلسة التمهيدية)

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                                  | الفنيات المستعملة                                                  | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 15 د  | *بناء العلاقة الإرشادية وتحضير المشاركين للبرنامج الارشادي                                                                                                                                                                    | التسخين (Warming up)                                               | *الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على قبولهم المشاركة في البرنامج الإرشادي.<br>*تعريف الباحثة بنفسها ودورها وما يمكن أن تقدمه من خدمات إرشادية خلال الجلسات لمساعدتهم من التخلص من مشكلاتهم.<br>*فتح المجال لأعضاء المجموعة الارشادية للتعرف فيما بينهم، بهدف التعرف عن أفكارهم. |
| التحسيس           | 30 د  | *تعريف المشاركين بالبرنامج الإرشادي من حيث الأهمية، الأهداف والأساليب المستخدمة فيه.<br>*الاتفاق على مواعيد الجلسات وتوضيح الشروط الواجب الالتزام بها.<br>*التحسيس وجلب اهتمام أعضاء الجماعة الى مدى أهمية البرنامج الارشادي  | *الشرح والحوار<br>*المحاضرة<br>والمناقشة الجماعية)<br>سؤال وجواب). | *بعد التأكد أن هناك انسجام بين المجموعة يتم الانتقال الى المرحلة الثانية المتمثلة في:<br>التعريف بالبرنامج الإرشادي والهدف منه<br>*توضيح المراحل الارشادية وعدد الجلسات والقواعد المتبعة في الإرشاد الجماعي.<br>*فتح مجال للمناقشة.                                      |
| نهاية الجلسة      | 15 د  | *اعداد المشاركين للالتزام بالعقد الارشادي (احترام قواعده المتمثلة في الالتزام بمواعيد الجلسات و الاستمرار في الحضور وفي نفس الموعد).<br>*احترام آراء الجماعة والمحافظة على أسرارها والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات الارشادية. | *التعزيز<br>* الواجب المنزلي<br>* التغذية المرتدة                  | * تقديم العقد الارشادي<br>*تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة تمثل في قراءة مطوية الالتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الإرشادية (أنظر الملحق رقم-04).<br>* تطلب الباحثة من كل عضو من أعضاء المجموعة ذكر انطباعاته حول الجلسة.                                      |

دليل تسيير الجلسة الثانية

تاريخ الجلسة 2020/02/03

رقم الجلسة: 02/ الزمن: 60 دقيقة /عنوان الجلسة: التحصيل الدراسي وأهم العوامل المسببة في

تدنيها

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | الفنيات المستعملة                                                              | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | *تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد والاعداد للجلسة.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | التسخين)<br>(Warming up)                                                       | *الترحيب بعبارات مستبشرة ومتفائلة.<br>*مراجعة ما سبق.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| التدريب           | 40 د  | * توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية مفهوم التحصيل الدراسي وأهمية النجاح الدراسي.<br>* مناقشتهم في اهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي(الافكار الخاطئة والمشوهة اتجاه الذات والدراسة والنجاح الدراسي ، انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز).                                                                                                                                                                                                                                     | المحاضرة<br>والمناقشة الجماعية<br>باستعمال تقنية (power point)<br>* واجب منزلي | * مناقشة الواجب المنزلي( ما تم قراءته حول مطوية الالتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الإرشادية ).<br>*تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع التحصيل الدراسي<br>* طرح الأسئلة ومناقشة الإجابات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة.<br>* طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة.                                                                                                                                         |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | *معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية، عن طريق فتح المجال لتلاميذ المجموعة الإرشادية لطلب استفسارات أو مزيد من المعلومات وإبداء آرائهم حول الموضوع.<br>*تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية ، بإعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول موضوع التحصيل الدراسي، من خلال طرح بعض الأسئلة.<br>* تدريب المسترشدتين على تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم من خلال شرح التقنية واعطاء اشرطة للتدريب عليها في المنزل. | * التحفيز<br>*تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم<br>*التغذية الراجعة.        | * طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة.<br>*تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة، تمثل في تقديم اشرطة للتدريب على تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم و مطوية التحصيل الدراسي و تكليفهم بقراءتها حتى يتم اكتساب حصيلة واسعة من المعلومات والأفكار المفيدة تساعد على فهم العوامل المؤدية الى تدني التحصيل الدراسي ، كما يساعد هذا على تعديل أفكار المجموعة الارشادية ويسهم في تغيير اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو الدراسة والنجاح. (أنظر الملحق رقم -07) |

دليل تسيير الجلسة الثالثة

تاريخ الجلسة 2020/02/05

رقم الجلسة: 03 الزمن: 60 د

عنوان الجلسة: الدافعية للإنجاز وأسباب انخفاضها

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | الفنيات المستعملة                                                                                      | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد والاعداد للجلسة.                                                                                                                                                                                                                                                        | التسخين (Warming up)                                                                                   | * الترحيب بعبارات مستبشرة ومتفائلة.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة .                                                                                                                                                                                                                                                        |
| التدريب           | 40 د  | * توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية مفهوم الدافعية للإنجاز والأسباب التي تؤدي الى تدنيها.<br>* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية الدور التي تلعبه الأفكار السلبية نحو الذات والمدرسة في تدني الدافعية للإنجاز.<br>* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية كيف يؤثر نقص الدافعية في التحصيل الدراسي | * المحاضرة والمناقشة<br>الجماعية الحوار و الشرح power (point)<br>* تحضير الواجب المنزلي للجلسة القادمة | * الاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته مع أفراد المجموعة الارشادية.<br>* تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع الدافعية للإنجاز والعوامل المؤثرة فيها.<br>* توضيح دور الارشاد النفسي ( خاصة الإرشاد العقلاني الانفعالي) و الاستراتيجيات التي قد يتحدا لهم لإيجاد الحلول المناسبة لمشكل الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز. |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | * معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية.<br>* تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية.<br>-تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية لتحسين دافعتهم.<br>* تدريب المسترشدين على تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم.                                           | * التحفيز والتعزيز اللفظي لمساعدة المجموعة الارشادية على المشاركة.<br>* التغذية الراجعة.               | * وفي الأخير تقوم الباحثة بتقديم الشكر وتقديم واجب منزلي تمثل في قراءة مطوية الدافعية للإنجاز تحضيراً للجلسة القادمة (أنظر الملحق رقم -08) ومواصلة التدريب على تقنية التنفس في المنزل.<br>* تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة.                                                                            |

دليل تسيير الجلسة الرابعة

تاريخ الجلسة 2020/02/10

رقم الجلسة: 04 لزم: 60 د عنوان الجلسة: نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | الفنيات المستعملة                                                             | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | التسخين ( Warming up )                                                        | * الترحيب بالمجموعة الارشادية، تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة.                                                                                                                                                                                                        |
| التدريب           | 40 د  | * تعريف المجموعة الارشادية بالارشاد العقلاني الانفعالي وعرض النظرية وتحليل رموزها (ABCDEF) وشرح ما يمثل كل رمز * التأكيد على العلاقة الثلاثية بين حروف الثلاثة للنظرية *توضيح العلاقة بين نسق تفكير الفرد وتفسيره للأحداث والخبرات التي يمر بها واضطرابه وعلاقتها بتدني الدافعية لديه طرح العديد من الأمثلة لتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد وتدني الدافعية للإنجاز حتى يتمكن أفراد المجموعة من تحديد النشاط (A) الموقف (B) المعتقد والأفكار (C) الانفعال (D) Final Dispute (E) new effect المشاعر الجديدة | * استعمال المحاضرة والمناقشة. * الحوار والشرح power (point). * الواجب المنزلي | *مناقشة الواجب المنزلي. *توضيح أهداف الجلسة الارشادية. *تقديم المحاضرة الخاصة بنظرية الارشاد العقلاني الانفعالي(ABCDEF) *مناقشة المعلومات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة.                                                   |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | * معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية. * تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية. * التأكد من تعلم و تدريب المسترشد على تقنية التنفس العميق و البطيء والمنتظم.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | * الواجب المنزلي *التغذية الراجعة.                                            | * طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة. * تقديم واجب منزلي تمثل في حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب لهم قلقا حين يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط. (أنظر الملحق رقم -09- 12). *تقديم الشكر للمجموعة الارشادية وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة. |

الجلسة الخامسة

تاريخ الجلسة 2020/02/12

رقم الجلسة: 05 الزمن: 60 د عنوان الجلسة: انماط التفكير السلبي وفق نظرية العقلانية الانفعالية

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | الفنيات المستعملة                                                                                                                            | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                                                                                                                                                                                                                              | التسخين (Warming up)                                                                                                                         | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة .                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| التدريب           | 40 د  | * التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير التركيز على أنماط التفكير الخطأ (الترميم، التهويل، المبالغة، أخطاء الحكم والاستنتاج)<br>* فحص أنماط التفكير السلبي لدى افراد المجموعة.<br>* تحليل الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية ومساعدة أعضاء المجموعة على تكوين أفكار منطقية وعقلانية<br>* تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط تفكيرهم السلبي وفق فنية اعادة البناء المعرفي | * استعمال المحاضرة الحوار و المناقشة (power point)<br>* فنية اعادة البناء المعرفي.<br>تقنية التنفس العميق البطيء والمنتظم<br>*الواجب المنزلي | *مناقشة الواجب المنزلي حول الأفكار اللاعقلانية التي تم حصرها وتدوينها عند تفكيرهم في الشهادة<br>* تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع انماط التفكير السلبي حسب النظرية العقلانية الانفعالية منها المبالغة ،الترميم، أخطاء الحكم والاستنتاج، التهويل.<br>* التدريب على تقنية اعادة البناء المعرفي وإعطاء بدائل عن الأفكار الخاطئة التي يحملها المسترشد، حتى يتخلص من انفعاله وبالتالي تفادي تدني الدافعية للإنجاز |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | * معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية.<br>*تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية.<br>*شرح تقنية الاسترخاء العضلي للمسترشدين.                                                                                                                                                                                                                   | * التحفيز<br>*التغذية الراجعة.                                                                                                               | *قيام الباحثة بعرض حول تقنية الاسترخاء العضلي<br>تحديد الواجب المنزلي تمثل في توزيع أقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي<br>*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة.<br>* وفي الأخير تم تقديم الشكر للمجموعة الارشادية وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.                                                                                                              |



دليل الجلسة السادسة

تاريخ الجلسة 2020 /02/17

رقم الجلسة: 06 الزمن: 45 د

عنوان الجلسة: تدريب الجماعة الارشادية على الاسترخاء العضلي

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                | الفنيات المستعملة                                                               | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                  | التسخين (Warming up)                                                            | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ،<br>وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة .                                                                                                                                                                                                       |
| التدريب           | 25 د  | *تحكم الجماعة الارشادية في التنفس العميق والبطيء والمنظم                                                                                                    | * الاسترخاء العضلي<br>* المناقشة و الشرح (power point)<br>* واجبات اثناء الجلسة | *مناقشة الواجب المنزلي تمثل في تقنية الاسترخاء العضلي.<br>* بعد التحكم في تقنية التنفس العميق والبطيء والمنظم يتم تدريب أعضاء الجماعة الارشادية على الاسترخاء العضلي.                                                                                                                                              |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | * تدريب المسترشدون على الاسترخاء العضلي بهدف خفض التوتر وتحقيق الراحة وزيادة التركيز والانتباه.<br>* معرفة مدى تأثير الجلسة الارشادية على الجماعة الارشادية | * التغذية الراجعة.<br>* الواجب المنزلي                                          | * التدريب على مهارات الاسترخاء العضلي لجاكوبسون<br>* اعطاء الواجب المنزلي يتمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء العضلي وتسجيل الصعوبات(أنظر الملحق رقم- 11-10).<br>*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة.<br>* وفي الأخير تم تقديم الشكر للمجموعة الارشادية وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة. |

دليل الجلسة السابعة

تاريخ الجلسة 2020/02/19

رقم الجلسة: 07 الزمن: 45 د

عنوان الجلسة: التحكم في الاسترخاء العضلي

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                 | الفنيات المستعملة                                                         | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية. | التسخين (Warming up)                                                      | * الترحيب بالمجموعة الارشادية، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة.                                                                                                                                                                        |
| التدريب           | 25 د  | *تدريب وتعليم الجماعة الارشادية على تقنية الاسترخاء العضلي.                                                  | * المناقشة ( Power point )<br>* الاسترخاء العضلي<br>* واجبات اثناء الجلسة | *مناقشة الواجب المنزلي<br>*مواصلة التدريب على مهارات الاسترخاء العضلي لجاكيسون<br>*مناقشة جماعية حول المزايا والصعوبات المحصلة أثناء تطبيق تقنية الاسترخاء العضلي.                                                                                                             |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | *معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية<br>* مدى تحكم الجماعة الارشادية في الاسترخاء العضلي     | * التحفيز<br>*التغذية الراجعة.                                            | * في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي تمثل في مواصلة التدريب على الاسترخاء العضلي(أنظر الملحق رقم-10).<br>*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة.<br>*وفي الأخير تم تقديم الشكر للمجموعة الارشادية وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة. |

دليل الجلسة الثامنة

تاريخ الجلسة 2020/02/24

رقم الجلسة: 08 الزمن: 45 د

عنوان الجلسة: الاسترخاء العقلي

| المراحل<br>الارشادية | المدة | أهداف<br>الجلسة                                                                                                                  | الفنيات<br>المستعملة                                                             | محتوى<br>الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة          | 10 د  | تدعيم العلاقة<br>الإرشادية بين مرشد<br>ومسترشد ، و تقييم<br>مدى تأثير الجلسة<br>الارشادية السابقة على<br>الجماعة الارشادية.      | التسخين<br>( Warming<br>up )                                                     | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف<br>الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة ومناقشة<br>الواجب المنزلي                                                                                                                                                                  |
| التدريب              | 25 د  | *تدريب وتعليم الجماعة<br>الارشادية على تقنية<br>الاسترخاء العقلي.                                                                | * المناقشة<br>(power point)<br>* الاسترخاء<br>العقلي<br>* واجبات اثناء<br>الجلسة | *مناقشة الواجب المنزلي<br>* التدريب على مهارات الاسترخاء العقلي من<br>خلال القيام بتمرينات أثناء الجلسة.<br>*تمرين أثناء الجلسة يتمثل في تسجيل الصعوبات<br>التي واجهت أعضاء الجماعة الارشادية أثناء<br>التدريب<br>*مناقشة جماعية حول المزايا والصعوبات المحصلة<br>أثناء تطبيق تقنية الاسترخاء العقلي. |
| نهاية الجلسة         | 10 د  | *معرفة مدى تأثير<br>الجلسة على أعضاء<br>المجموعة الارشادية<br>* مدى تعلم الجماعة<br>الارشادية و تطبيق<br>تقنية الاسترخاء العقلي. | * التحفيز<br>*التغذية الراجعة.                                                   | *تطلب الباحثة من كل أعضاء الجماعة الارشادية<br>ذكر انطباعاتهم حول الجلسة.<br>* في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب<br>المنزلي يتمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء<br>العقلي من خلال الاستماع لأقراس تحتوي على<br>نشرات علمية حول الاسترخاء العقلي .                                         |

دليل الجلسة التاسعة

تاريخ الجلسة 2020/02/26 رقم الجلسة: 09 / الزمن: 60 د

عنوان الجلسة: العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتدني الدافعية للإنجاز

| المراحل<br>الارشاد<br>ية | المدة | أهداف<br>الجلسة                                                                                                                                                                                      | الفنيات<br>المستعملة                                                                                                                                                                                              | محتوى<br>الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل<br>الجلسة           | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين<br>مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى<br>تأثير الجلسة الارشادية السابقة<br>على الجماعة الارشادية.                                                                                | التسخين<br>( Warming<br>up )                                                                                                                                                                                      | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف<br>الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| التدريب                  | 40 د  | * توضيح وشرح العلاقة بين<br>الأفكار اللاعقلانية التي يحملها<br>المسترشدين وتدني دافعتهم<br>للإنجاز.<br>*توضيح العلاقة الدائرية<br>الوثيقة بين الأفكار والانفعالات<br>والسلوك.                        | * الشرح،<br>المناقشة استعمال<br>أمثلة الجدل<br>والإقناع الدحض<br>والتفنيد.<br>*أسلوب الدعابة<br>والسخرية من<br>الأفكار<br>اللاعقلانية.<br>* تطبيق فنية<br>وقف الأفكار<br>*الاسترخاء<br>العقلي<br>*الواجب المنزلي. | *مناقشة الواجب المنزلي<br>*توضيح المرشدة الباحثة للمجموعة الارشادية العلاقة<br>بين الأفكار اللاعقلانية وتدني التحصيل الدراسي<br>وإعطاء مثال يترجم هذه العلاقة واستخلاص العبرة<br>منه<br>*توضيح العلاقة بين نسق المعتقدات و الانفعال<br>والسلوك الذي يكون نتيجة سوء التفسير وتأويل الأمور،<br>وذلك بناء على الأفكار التي عبر عليها أعضاء<br>المجموعة الارشادية في مقياس الأفكار اللاعقلانية<br>ومقياس الدافعية للإنجاز مستعملة أسلوب الدعابة<br>والسخرية من الأفكار اللاعقلانية .<br>* فتح باب المناقشة مع المجموعة الارشادية باستعمال<br>سلوب الجدل والإقناع والدحض لتفنيد الأفكار.<br>*تحليل الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية التي يحملها<br>أعضاء المجموعة الارشادية ومساعدتهم على تكوين<br>أفكار منطقية وعقلانية من خلال تطبيق فنية وقف<br>الأفكار<br>* اعطاء تعريف لمفهوم إيقاف التفكير كإجراء يتبع<br>لتقليل وتخفيض السلوك غير المرغوب فيه وذلك<br>بالسيطرة على الأفكار السلبية التي تمر في الذهن بعد<br>التحدث بها . |
| نهاية<br>الجلسة          | 10 د  | *معرفة مدى تأثير الجلسة<br>على أعضاء المجموعة<br>الارشادية<br>* تقييم مدى قدرة المجموعة<br>الارشادية على استيعاب<br>مضمون الجلسة الارشادية.<br>*تحفيزهم على تغيير أفكارهم<br>السلبية بأفكار ايجابية. | * التحفيز<br>*التغذية الراجعة.                                                                                                                                                                                    | * تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر<br>انطباعاتهم حول الجلسة ومدى استفادتهم منها وماهي<br>إجابتيها وسليباتها.<br>* و في ا خر الجلسة يتم تقديم الشكر و تحديد الواجب<br>المنزلي الذي يتمثل في التدريب على فنية وقف الأفكار<br>في المنزل و مواصلة التدريب على تطبيق الاسترخاء<br>بأنواعه.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

دليل الجلسة العاشرة

تاريخ الجلسة 2020/02/27

رقم الجلسة: 10 الزمن: 60 د

عنوان الجلسة: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (فكرة أعتقد أن قدراتي لا تأهلني للدخول للثانوية)

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                       | الفنيات المستعملة                                                                                          | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                                       | التسخين (Warming up)                                                                                       | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| التدريب           | 60 د  | * التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية شرحها ومناقشتها مع محاولة تنفيذها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها                                                       | * الشرح ، الحوار و المناقشة طرح الأسئلة الجدل، والإقناع استعمال التعزيز *تطبيق فنية الكرسي الخالي (الفارغ) | *مناقشة الواجب المنزلي<br>*شرح الفكرة مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها محاولة دحض وتنفيذ الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها.<br>ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز.<br>*تعرض الباحثة المجموعة الارشادية الى مواقف تسبب لهم الشعور بالقلق كالإفصاح عن نمط تفكيرهم السلبي.<br>* تم تطبيق فنية الكرسي الخالي بهدف مساعدة المجموعة الارشادية على التنفيس الانفعالي وتخفيف المشاعر السلبية وزيادة الوعي والادراك للمواقف وتعديل السلوك. |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | *معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية * تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية.<br>-تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية. | * التحفيز *التغذية الراجعة.                                                                                | *تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة<br>* وفي ا خر الجلسة تم تقديم الشكر و تحديد الواجب المنزلي الذي يتمثل في التدريب على فنية الكرسي الخالي في البيت.                                                                                                                                                                                                                                                                |

دليل الجلسة الحادية عشر

تاريخ الجلسة 2020/03/02

رقم الجلسة: 11 الزمن: 60

عنوان الجلسة: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (أشعر باني فاشل في الدراسة)

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                           | الفنيات المستعملة                                                                                                                                                                                                                                       | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                                           | التسخين (Warming up)                                                                                                                                                                                                                                    | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| التدريب           | 60 د  | * التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تنفيذها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها                                                         | * الشرح ، المناقشة، طرح الأسئلة الجدل والمواجهة و الحوار لتفنيد ودحض الافكار اللاعقلانية والإقناع والتعزيز استخدام أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية<br>* تطبيق فنية لعب الادوار و قلب الدور<br>* التنفس العميق البطيء<br>* الواجب المنزلي. | *مناقشة الواجب المنزلي<br>*شرح الفكرة مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها ، ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز<br>محاولة دحض وتنفيذ الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها<br>* مناقشة وتطبيق فنية لعب الادوار و قلب الدور<br>*مناقشة النتائج السلبية التي يتعرض لها الجماعة الارشادية عند أداء الأدوار ونتيجة إظهارهم لأفكارهم السلبية وتحديد الاستجابات الأكثر توافقية للتعامل مع المواقف التي تستثير القلق. |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | * معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية<br>* تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية.<br>-تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية. | * التحفيز<br>*التغذية الراجعة.                                                                                                                                                                                                                          | *تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي ، حيث كلف أعضاء المجموعة الارشادية بقراءة كتب علمية، لاكتساب التفكير العلمي.                                                                                                                                                                                                                     |

دليل الجلسة الثانية عشر

تاريخ الجلسة 2020/03/05

رقم الجلسة: 12 / الزمن: 45 د

عنوان الجلسة: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم)

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                                                     | الفنيات المستعملة                                                                                                                                                                                                                      | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.                                                                                                     | التسخين (Warming up)                                                                                                                                                                                                                   | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| التدريب           | 25 د  | * التعرف على الفكرة وشرحها وتوضيح الجانب اللاعقلاني منها - العمل على تغيير وتعديل هذه الفكرة اكساب المسترشدين انماط التفكير الايجابي.                                                                            | * الشرح ، المناقشة، طرح الأسئلة الجدل والمواجهة و الحوار لتفنيد ودحض الافكار اللاعقلانية والإقناع والتعزيز استخدام أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية - تطبيق تقنية اعادة البناء المعرفي * الاسترخاء العقلي الواجب المنزلي. | *مناقشة الواجب المنزلي<br>* التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة ومدى تالفهم وانسجامهم مع بعض.<br>*شرح الفكرة مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها، ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز<br>*محاولة دحض وتنفيذ الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها<br>*تدريب المجموعة الارشادية على تقنية اعادة البناء المعرفي هي من اهم الفنيات المعرفية في تعديل انماط التفكير والتعرف على الافكار اللاعقلانية وانماط التفكير ، كما تساعد على اعادة تقييم رؤية أعضاء الجماعة الارشادية للمواقف والأشياء. |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | *معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية * تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية. -تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية واكسابهم التفكير العلمي والمنطقي. | * التحفيز *التغذية الراجعة.                                                                                                                                                                                                            | **تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة.<br>في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي، حيث كلف أعضاء الجماعة الارشادية بحصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب له قلقاً حينما يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط ووضع بدائل لكل فكرة وتسجيل المشاعر المصاحبة لها.<br>*تبليغ الجماعة الارشادية بأن الجلسة الارشادية المقبلة سوف تكون تقييمية (قياس بعدي).                                                                                                 |

دليل الجلسة الثالثة عشر

تاريخ الجلسة 2020/04/05 تمت عن بعد لظروف (ازمة كورونا-كوفيد 19)

رقم الجلسة: 13 الزمن: 90

عنوان الجلسة: تقييم وانهاء البرنامج الإرشادي

| المراحل الارشادية | المدة | أهداف الجلسة                                                                                                                                                                | الفنيات المستعملة                                                                                                                                                                | محتوى الجلسة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدخل الجلسة       | 10 د  | تقييم مدى تأثير الحصة السابقة على أعضاء الجماعة الارشادية واستعدادهم للتقييم.                                                                                               | التسخين (Warming up)                                                                                                                                                             | * الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية.<br>* تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة                                                                                                                                                                                                                                          |
|                   | 40 د  | *تقييم البرنامج الإرشادي والتذكير بأهم ما جاء في الجلسات الماضية. تطبيق المقياس البعدي للأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز على المجموعة التجريبية لتقييم فعالية البرنامج. | التعزيز ، الثناء والشكر تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية لتقييم فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لتقييم فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية | * تقديم مجموعة من التوصيات والمهارات لتفادي الوقوع في الأفكار اللاعقلانية والتي تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز وتدني التحصيل الدراسي.<br>توزيع استمارات: مقياس الأفكار اللاعقلانية و مقياس الدافعية للإنجاز لتقييم البرنامج الإرشادي تشجيع التلاميذ على إبداء الرأي في البرنامج، حتى يمكن الوقوف على مدى جودته وفعاليته                          |
| نهاية الجلسة      | 10 د  | *انهاء البرنامج الارشادي وتشجع أعضاء المجموعة الارشادية على مواصلة تطبيق المهارات المكتسبة على المدى البعيد.                                                                | *التغذية الراجعة.                                                                                                                                                                | *إنهاء الجلسة الإرشادية بأخذ انطباعات أعضاء المجموعة الارشادية وتقديم الشكر على المشاركة في البرنامج الإرشادي على المجهودات المبذولة منذ بداية البرنامج الارشادي حتى نهايته وتشجيعهم على مواصلة تطبيق الفنيات المقدمة خلال الجلسات الارشادية.<br>*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول البرنامج الارشادي( انظر الملحق رقم-13). |



### 10.3.6 محتوى جلسات البرنامج الإرشادي

#### الجلسة الأولى: تقديم البرنامج الارشادي ( الجلسة التمهيديّة )

##### أهداف الجلسة:

\*بناء العلاقة الإرشادية من خلال بناء الشعور بالتآلف في المجموعة وزرع الثقة وتحسيس التلاميذ بأهمية الموضوعات المتناولة في البرنامج الارشادي.

\*تعريف المشاركين بالبرنامج الإرشادي من حيث الأهمية، الأهداف والاساليب المستخدمة فيه.

\*اعداد المشاركين للالتزام بالعقد الارشادي (احترام قواعده المتمثلة في الالتزام بمواعيد الجلسات و الاستمرار في الحضور وفي نفس الموعد) .

\*التدريب على مهارات التعارف.

##### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*الواجب المنزلي تمثل في قراءة مطوية الالتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الإرشادية

##### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\* عقد اتفاق ارشادي بين المرشدة والجماعة الارشادية ملحق رقم(04)

##### محتوى الجلسة:

جلس الجميع(المرشدة والتلاميذ )على شكل حرف(U) ثم رحبت المرشدة (الباحثة) بأعضاء المجموعة وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بالموعد والتعريف بنفسها، من أجل خلق جو نفسي مريح يساعد على إقبال أعضاء المجموعة على العملية الإرشادية. بعد ذلك قامت المرشدة بالتعريف بنفسها وبطبيعة عملها، والدور الذي ستقوم به خلال الجلسات الإرشادية، ثم إتاحة الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة بتقديم نفسه، وذلك بذكر الاسم واللقب، السن، القسم هواياته وطموحاته المستقبلية، وتقديم الشكر لكل عضو حينما ينتهي من تقديم نفسه، وذلك من أجل خلق جو من الألفة بين أعضاء المجموعة والثقة والتحفيز على التحدث بكل حرية. بعد التعارف تم توضيح لأعضاء المجموعة مفهوم

البرنامج الإرشادي وعدد جلساته، وأهدافه المتمثلة في تحسين دافعيتهم للإنجاز وزيادة تحصيلهم الدراسي لتحقيق النجاح في الشهادة، وذلك من خلال التخلص من الأفكار السلبية الغير عقلانية التي تراودهم واكتساب المهارات اللازمة لمواجهتها.

بعدها أكدت المرشدة للجماعة الارشادية ضرورة الالتزام والحفاظ على سرية المعلومات الشخصية المتبادلة بين تلاميذ المجموعة في الجلسات المختلفة، كما أكدت على ضرورة تنفيذ مختلف الواجبات المنزلية المطلوبة منهم، وذلك من أجل تحقيق أهداف البرنامج، والتي يتم توزيعها عليهم على شكل مطويات. ثم فتحت المجال لأعضاء المجموعة بالتعبير عن توقعاتهم من البرنامج والعمل على تشجيعهم بالتحدث عن آراءهم بكل حرية، قصد تصحيح أفكارهم الخاطئة وتدعيم الصحيحة منها، من أجل خلق جو من التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة الارشادية، وزيادة التماسك فيما بينهم وجعلهم يشعرون بالانتماء للمجموعة وأنهم أصبحوا يشكلون وحدة متماسكة هدفها مساعدة بعضهم البعض. وقبل أن تنهي المرشدة الجلسة، قدمت العقد الإرشادي للجماعة الارشادية للإمضاء عليه، و الواجب المنزلي تمثل في مطوية الالتزام بقواعد السلوك أثناء الجلسات الإرشادية.

### الجلسة الثانية: التحصيل الدراسي وأهم العوامل المسببة في تدنيه

#### أهداف الجلسة:

\* توضيح المرشدة لأعضاء المجموعة الارشادية مفهوم التحصيل الدراسي وأهمية النجاح الدراسي.

\* التوضيح لأعضاء الجماعة الارشادية أهم العوامل المسببة في تدني التحصيل الدراسي.

\* مناقشة اهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي (الأفكار الخاطئة والمشوهة اتجاه الذات والدراسة والنجاح الدراسي انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز). و مساعدتهم على التمييز بين هذه المفاهيم المتداخلة المسببة في تدني التحصيل الدراسي لتحسيسهم بأهمية تغيير أفكارهم ومعتقداتهم لتحسين تحصيلهم الدراسي.

\* التدريب على تقنية التنفس البطيء والعميق والمنتظم

#### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\* المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب)

\* الشرح والحوار

\*تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم

\*الواجب المنزلي تمثل في قراءة مطوية التحصيل الدراسي

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*مطوية التحصيل الدراسي (أنظر الملحق رقم (07)

\*اشرطه تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم

\*محتوى الجلسة:

جلس الجميع(المرشدة والتلاميذ )على شكل حرف(U) ثم تم الترحيب بأعضاء المجموعة بعبارات مستبشرة ومتفائلة ومراجعة ما جاء في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، بعدها شرعت المرشدة في توضيح أهداف الجلسة الارشادية والتي تركز على شرح مفهوم التحصيل الدراسي وتوعيتهم بأهمية النجاح الدراسي وكذا مناقشتهم بأهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي باستعمال أسلوب المحاضرة والمناقشة.

كما تم التركيز على العوامل الذاتية ، كأفكار الفرد ودافعيته للإنجاز ، كمتغيرات في الشخصية لها علاقة بالنجاح الدراسي والتركيز على نوع الافكار الذي يتبناها التلميذ حول ذاته والمدرسة و أن يميز بين هذه المفاهيم المتداخلة و المسببة في تدني التحصيل الدراسي لتحسيسهم بأهمية تغيير أفكارهم ومعتقداتهم لتحسين تحصيلهم الدراسي، كما تم تشرح تقنية التنفس العميق والبطيء والمنتظم والتدريب عليها. في الأخير طلبت الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة وقدمت شكرها وتم اعطاءهم الواجب المنزلي الذي تمثل اعطاءهم شريط حول تقنية الاسترخاء والتنفس و مطوية عن التحصيل الدراسي و تكليفهم بقراءتها حتى يتم اكتساب حصيلة واسعة من المعلومات والأفكار المفيدة التي تساعد على فهم العوامل المؤدية الى تدني التحصيل الدراسي ، كما يساعد هذا على تعديل أفكار المجموعة الارشادية ويسهم في تغيير اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو الدراسة والنجاح.

### الجلسة الثالثة: الدافعية للإنجاز وأسباب انخفاضها

#### أهداف الجلسة:

- \* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية مفهوم الدافعية للإنجاز والأسباب التي تؤدي الى تدنيها.
- \* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية الدور التي تلعبه الأفكار السلبية نحو الذات والمدرسة في تدني الدافعية للإنجاز.
- \* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة الارشادية كيف يؤثر نقص الدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي

#### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

- \* المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).
- \* الشرح والحوار
- \* تقنية التنفس العميق البطيء والمنظم.
- \* الواجب المنزلي تمثل في قراءة مطوية الدافعية للإنجاز ومواصلة التدريب على تقنية التنفس في المنزل.

#### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

- \* جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point
- \* مطوية الدافعية للإنجاز أنظر الملحق رقم (08)
- \* محتوى الجلسة:

جلس الجميع (المرشدة والتلاميذ) على شكل حرف (U) ثم تم الترحيب بأعضاء المجموعة بعبارات مستبشرة ومتفائلة ومراجعة ما جاء في الجلسة السابقة والاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته مع أفراد المجموعة الارشادية بهدف توضيح مدى مساهمة هذه الواجبات في تعلم مهارات وسلوكيات جديدة وتم تقديم التغذية الرجعية والتعزيز المناسب على نجاحهم في تطبيق انتقال أثر التعلم في حياتهم الواقعية. بعدها شرعت المرشدة في شرح مفهوم وأهمية الدافعية للإنجاز لأعضاء الجماعة الارشادية، باعتبارها شرط أساسي في عملية التعلم الجيد، حيث توفر الرغبة للتلميذ في بذل الجهد والمثابرة في العمليات التعليمية، كما تؤثر على أدائه وتحصيله الدراسي.

كما تمت مناقشة العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، وعلاقة الأفكار غير العقلانية بتدني الدافعية للإنجاز وبالتالي تدني التحصيل الدراسي، وكذا توضيح دور الارشاد النفسي ( خاصة الإرشاد العقلاني الانفعالي) و الاستراتيجيات التي قد يتحها لهم لإيجاد الحلول المناسبة لمشكل الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز. من خلال فنية المحاضرة والمناقشة، فهي طريقة تربوية تستهدف تعديل السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى بعض التلاميذ فهي أسلوب من أساليب الارشاد الجماعي. تسمح بمناقشة المعلومات المقدمة من طرف المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. كما تم تدريب الجماعة الإرشادية على تقنية التنفس. وفي الأخير شكرت الباحثة الجماعة الإرشادية على حسن التفاعل معها. وتم تعيين الواجب المنزلي وتمثل في قراءة مطوية حول الدافعية للإنجاز ومواصلة التدريب على تقنية التنفس العميق البطيء والمنتظم في المنزل.

#### الجلسة الرابعة: نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي

##### أهداف الجلسة

\*تعريف المجموعة الإرشادية بالارشاد العقلاني الانفعالي وعرض النظرية وتحليل رموزها (ABCDEF)

وشرح ما يمثله كل رمز و التأكيد على العلاقة الثلاثية بين حروف الثلاثة للنظرية

\*توضيح العلاقة بين نسق تفكير الفرد وتفسيره للأحداث والخبرات التي يمر بها واضطرابه وعلاقتها بتدني الدافعية لديه من خلال

طرح العديد من الأمثلة لتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد و تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز حتى يتمكن أفراد المجموعة من تحديد النشاط

هي المثير الخارجي أو الحدث (A)

(A) . الفكرة السيئة التي تكونت نتيجة الحدث (B)

(C) هي النتائج التي يمكن أن تكون انفعالية أو سلوكية.

(D) Dispute هي محاولة المرشد للتدخل وتعديل الفكرة اللاعقلانية.

(E) Final new effect هو تقديم أفكار عقلانية وبناءة للمسترشد.

(F) المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد العملية الارشادية.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*الواجب المنزلي تمثل في كتابة تقرير يتضمن حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب له قلقا حين تذكر اختبار شهادة التعليم المتوسط.

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*بطاقة القيام بحصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية وفق نموذج ABCDE (أنظر ملحق 09)

\*محتوى الجلسة:

جلس الجميع(المرشدة والتلاميذ )على شكل حرف(U) ثم تم الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية ومراجعة ما جاء في الجلسة السابقة والاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته وبعدها وضحت المرشدة أهداف الجلسة الارشادية.

ثم شرعت في لقاء محاضرة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي(ABCDEF) وشرحها و تقديم شرح مفصل لكل حرف من حروف النظرية وذلك من خلال استعمال الوسائل التوضيحية من أجل الاثراء والمناقشة و طرح العديد من الأمثلة لتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد وتدني الدافعية للإنجاز حتى يتمكن أفراد المجموعة من تحديد النشاط (A) الموقف (B) المعتقد والأفكار (C) الانفعال(Dispute (D) Final new effect (E) المشاعر الجديدة(F). كما تم توضيح العلاقة الثلاثية التي تربط بين نسق معتقدات وتفكير الفرد (ب) و كيفية تفسيره للأحداث والخبرات(أ) وكيفية تفسيره للأحداث والخبرات(أ) وكيفية تأثيرها على السلوك(س). و توضيح الفرق بين الأفكار والمعتقدات العقلانية (RB ) والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية (Ib) وعلاقة هذه الأخيرة بالانفعال والتوتر النفسي.

و في الأخير تم التأكد من التعلم و التدريب على تقنية التنفس العميق و البطيء والمنتظم و طلبت الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية التعبير عن انطباعاتهم حول الجلسة و تم تحديد الواجب المنزلي، تمثل في حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب له قلقا حين يتذكر اختبار شهادة التعليم المتوسط.

بعدها أنهت المرشدة الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة الارشادية وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الخامسة: انماط التفكير السلبي وفق النظرية العقلانية الانفعالية**

#### أهداف الجلسة

\*التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير والتركيز على أنماط التفكير الخطأ (التعميم، التهويل، المبالغة، أخطاء الحكم والاستنتاج).

\*فحص أنماط التفكير السلبي لدى افراد المجموعة الارشادية.

\*تحليل الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية ومساعدة أعضاء المجموعة على تكوين أفكار منطقية وعقلانية.

\*تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط تفكيرهم السلبي وفق فنية اعادة البناء المعرفي.

#### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*فنية اعادة البناء المعرفي

\* تقنية الاسترخاء العضلي

\*الواجب المنزلي تمثل في الاستماع الى أقرص وقراءة نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي.

#### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*أقرص و نشرات علمية حول التنفس و الاسترخاء العضلي(أنظر الملحق رقم10).

\*محتوى الجلسة:

جلس الجميع (المرشدة والتلاميذ) على شكل حرف (U) ثم تم الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ومراجعة ما جاء في الجلسة السابقة والاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي ، بعدها تم تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع انماط التفكير السلبي وفق نظرية العقلانية الانفعالية و شرح أنماط التفكير المختلفة والتركيز على الخاطئة منها ، وشرحت المرشدة للمجموعة الإرشادية أن هذه النظرية تنتظر للإنسان أنه كثيرا ما يتصرف حسب ما يحمله هو من أفكار وليس حسب ما يتطلبه الموقف أي أخطاء الفهم والتفسير التي تحدث عند الفرد تشوه له صورة الواقع، وتسبب له الانفعال و تؤثر في سلوكياته وبالتالي يصاب باضطرابات سلوكية و من أخطاء التفكير: المبالغة التعميم، أخطاء الحكم والاستنتاج، التهويل. فقد فتحت المرشدة باب المناقشة للمسترشدين للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. وتم تدريبهم على تقنية إعادة البناء المعرفي وهي من أهم الفنيات المعرفية في تعديل السلوك وانماط التفكير وتتضمن التعرف على الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية وانماط التفكير المختلة وظيفيا واستبدالها بأفكار واعتقادات وتعبيرات ذاتية ايجابية ، كما تساعد على إعادة تقييم رؤية أعضاء المجموعة الغير واقعية لمواقف الانفعال المؤلم مما يساعدهم على اكتشاف أن أفكارهم الغير واقعية هي السبب في احساسهم بالتوتر وليست المواقف والأحداث وهذا بهدف تنمية قدرتهم على التفكير العقلاني المنطقي. و قد تم إعطاء بدائل عن الأفكار الخاطئة التي يحملها المسترشدون، و التي يجب أن يتبنوها حتى يتخلصون من انفعالاتهم وبالتالي تفادي تدني الدافعية للإنجاز.

وفي العشرة دقائق الأخيرة قامت الباحثة بعرض حول تقنية الاسترخاء العضلي وأيضا تم تحديد الواجب المنزلي تمثل في توزيع أقرص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي للتدريب عليها. وفي الأخير طرحت المرشدة على المسترشدين أسئلة لتقييم مدى تقبلهم وفهمهم لمحتوى الجلسة. ثم تم إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة: تدريب الجماعة الإرشادية على الاسترخاء العضلي

أهداف الجلسة

\*تدريب وتعليم الجماعة الإرشادية على الاسترخاء العضلي.



### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*الواجب المنزلي تمثل في مواصلة التدريب على الاسترخاء العضلي من خلال الاستماع لأقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي.

\* الاسترخاء العضلي.

### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*أقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي.

\*محتوى الجلسة:

ترحب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية وتشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، توضح ويشكل مختصر ما دار في الجلسة السابقة، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي المقدم في الجلسة السابقة، لتبادل الآراء والأفكار وتقييم مدى استفادتهم من الجلسة مع تقديم التعزيز المعنوي لآرائهم وأفكارهم الإيجابية باستخدام العبارات

ذات الأثر الإيجابي مثل: فكرة رائعة أحسنت. بعدها قامت المرشدة بتدريب أعضاء الجماعة الإرشادية على الاسترخاء العضلي في مكان هادئ و مكيف لذلك ، حيث تم التدريب في المدرسة الخاصة بقرب متوسطة النخلة الجديدة التي تم تطبيق الجلسات الإرشادية. بعدها طرحت المرشدة على المسترشدين أسئلة لتقييم مدى تقبلهم وفهمهم لمحتوى الجلسة.

وفي الأخير تم إنهاء الجلسة بالثناء والشكر على أعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة القادمة و اعطاء الواجب المنزلي يتمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء العضلي في المنزل وتسجيل الصعوبات.

### الجلسة السابعة:التحكم في الاسترخاء العضلي

#### أهداف الجلسة

\*مدى تحكم الجماعة الإرشادية في الاسترخاء العضلي.

### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*الواجب المنزلي يتمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء العضلي

\* تقنية الاسترخاء العضلي.

### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*بطاقة تسجيل انطباعات المشاركين حول الجلسة(أنظر الملحق رقم 11).

\*أقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي.

\*محتوى الجلسة:

ترحب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية وتشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، توضح وبشكل مختصر ما دار في الجلسة السابقة، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي وتجيب عن استفساراتهم، بعد ذلك قامت المرشدة بتقديم عرض باوربوينت يعرض تمارين الاسترخاء العضلي لجاكسون والتوضيح للمجموعة الارشادية فائدة ذلك في التقليل من التوتر النفسي وإذا تمكن الفرد من إرخاء العضلات فإن ذهنه سيصل إلى حالة من الهدوء والراحة، ثم قامت المرشدة بعرض خطوات الاسترخاء العضلي مع الشرح أمام المجموعة الارشادية ثم طلبت من المسترشدين بالانضمام اليها في ممارسة التدريبات، كما طلبت منهم تسجيل المزايا والصعوبات التي واجهتهم أثناء تطبيق تقنية الاسترخاء العضلي و في نهاية الجلسة طلبت المرشدة من كل أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة وتم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي تمثل في التدريب على الاسترخاء العضلي من خلال الاستماع لأقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العضلي.

### الجلسة الثامنة: الاسترخاء العقلي

#### أهداف الجلسة

\*تدريب وتعليم الجماعة الارشادية الاسترخاء العقلي.

### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية (سؤال وجواب).

\*الشرح والحوار

\*الواجب المنزلي يتمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء العقلي.

\* تقنية الاسترخاء العقلي.

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*أقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العقلي.

\*محتوى الجلسة:

ترحب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية وتشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، توضح وبشكل مختصر ما دار في الجلسة السابقة، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي وتجيب عن استفساراته، بعد ذلك قامت المرشدة بتقديم عرض باوربوينت يعرض تمارين الاسترخاء العقلي والتوضيح للمجموعة الارشادية فائدة ذلك في التقليل من التوتر الذهني والنفسي ، ثم قامت المرشدة بعرض شرح وخطوات الاسترخاء العقلي، ثم طلبت من المسترشدين ممارسة التقنية. فطلبت منهم إغماض عينيهم وتخيل أنفسهم في المكان يفضلونه ومحاولة الاسترخاء التام للعضلات والمفاصل بداية من أصابع القدم فالكاحل الركبة، الظهر، الكتفين، فأصابع اليد ومحاولة إبعاد جميع الأفكار عن الذهن وجعله خاليا، لأن هذه الفنية تشعر المسترشد بالهدوء وزيادة الثقة بالذات وزيادة التركيز والانتباه وتقوية الذاكرة. وفي آخر الجلسة طلبت المرشدة من المسترشدين تسجيل المزايا والصعوبات التي واجهتهم أثناء تطبيق تقنية الاسترخاء العقلي، كما طلبت من كل أعضاء الجماعة الإرشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة وتم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي تمثل في التدريب على تقنية الاسترخاء العقلي من خلال الاستماع لأقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء العقلي .

الجلسة التاسعة: العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتدني الدافعية للإنجاز

أهداف الجلسة

\*توضيح وشرح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المسترشدين وتدني دافعيته للإنجاز.

\*توضيح العلاقة الدائرية الوثيقة بين الأفكار والانفعالات والسلوك.

### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*المحاضرة والمناقشة الجماعية ( استعمال أسلوب الدحض والإقناع).

\*الشرح والحوار

\* أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية.

\* تقنية الاسترخاء العقلي.

\*فنية وقف الأفكار.

\*الواجب المنزلي الذي يتمثل في التدريب على فنية وقف الأفكار في المنزل و مواصلة التدريب على تطبيق الاسترخاء بأنواعه.

### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*أقراص تحتوي على نشرات علمية حول الاسترخاء بأنواعه.

### \*محتوى الجلسة:

ترحب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية وتشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، توضح وبشكل مختصر ما دار في الجلسة السابقة، ثم تناقش معهم الواجب المنزلي وتوضح أهداف الجلسة الإرشادية ثم تباشر في لقاء المحاضرة لتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتدني التحصيل الدراسي مع وإعطاء بعض الأمثلة بناء على الأفكار التي عبر عليها أعضاء المجموعة الإرشادية في مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الدافعية للإنجاز لفهم نتيجة سوء التفسير وتأويل الأمور مستعملة أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية، كما تم توضيح القدرة على التخلص من مشكلة تدني الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وذلك من خلال تخفيض الأفكار الانهزامية المشوشة وغير منطقية إلى أدنى درجة ممكنة . وبعدها فتحت المسترشدة باب المناقشة مستعملة أسلوب الجدل والإقناع والدحض لتنفيذ الأفكار. كما تم تحليل الأفكار الغير منطقية واللاعقلانية التي يحملها أعضاء المجموعة الإرشادية ومساعدتهم على تكوين أفكار منطقية وعقلانية وتم شرح قدرة الفرد على التغيير والتحمل التي تجعله يتغلب على النمط السلبي من التفكير من خلال تطبيق فنية وقف الأفكار، فقامت المرشدة بشرح مفهوم إيقاف التفكير أي صرف الانتباه وبعدها قامت بتدريب المجموعة الإرشادية على فنية

ايقاف التفكير، بحيث طلبت من المسترشدين إغماض أعينهم والاسترخاء العقلي، والانخراط في افكارهم السلبية وبعد الاندماج في ذلك بدأت الباحثة تصرخ بصوت عال قف او توقف عن هذه الافكار) كما قد تستطيع أن تقوم الباحثة المرشدة بإصدار صوتا مزعجا ومنفرا لطرد هذه الأفكار السلبية) مما يؤدي هذا بالمسترشدين الى وقف الافكار غير المرغوبة وتكرر ذلك مرة أخرى ، ثم تطلب من المسترشدين القيام بذلك بأنفسهم بصوت عالي و أن يكرروا هذا في المنزل حتى تتم عملية التعلم واكتساب القدرة على وقف الأفكار الغير مرغوبة لديهم وتصبح العملية الية مع مرور الوقت بعد ذلك طلبت من كل فرد أن يعلن على الأفكار التي كانت تدور في ذهنه. وقد يستطيع المسترشد تطبيقها فيما بعد بمفرده كونها فنية سهلة التنفيذ، كما تفيده في تنظيم الذات .

وفي آخر الجلسة طلبت المرشدة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة ومدى استفادتهم منها وماهي إجابتيها وسليباتها وتم تقديم الشكر و تحديد الواجب المنزلي الذي تمثل في التدريب على فنية وقف الأفكار في المنزل و مواصلة التدريب على تطبيق الاسترخاء بأنواعه.

**الجلسة العاشرة: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (فكرة أعتقد أن قدراتي لا تأهلي للدخول للثانوية)**

#### أهداف الجلسة

\*التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تنفيذها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها.

#### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\* الشرح، الحوار والمناقشة طرح الأسئلة الجدل، والإقناع، استعمال التعزيز

\*تطبيق فنية الكرسي الخالي (الفارغ).

\*الواجب المنزلي الذي يتمثل في التدريب على فنية الكرسي الخالي في البيت.

#### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

**\*محتوى الجلسة:**

بعد ترحيب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية وشكرها لهم على الالتزام بموعد الجلسة، وضحت وبشكل مختصر ما دار في الجلسة السابقة، وتم نقاش الواجب المنزلي. بعدها شرعت في شرح الفكرة مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها محاولة دحض وتقنيـد الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها مع تعريض المجموعة الارشادية الى مواقف تسبب لهم الشعور بالقلق كالإفصاح عن نمط تفكيرهم السلبي، ثم شرحت لهم فنية الكرسي الخالي وكيفية تطبيقها وكيف تساعد من التخلص من أنماط تفكيرهم السلبي، فهي تساعد على التنفيس الانفعالي وتخفيف المشاعر السلبية وزيادة الوعي والادراك للمواقف وتنمية الوعي الذاتي و المسؤولية الشخصية. فوضعت المرشدة كرسيان فارغان يقابل أحدهما الآخر و طلبت من أحد أعضاء الجماعة الارشادية بالجلوس على احدهما، ثم يبدأ الحديث والتعامل مع أجزاء شخصيته وعندما يبدأ الحوار والتحدث مع الكرسي الفارغ ويقول له أعتقد أن قدراتي لا تأهلني للدخول للتأنيـة، أي توصيل تفكيره للشخص الآخر الوهمي، ثم يبدأ بالتنقل ما بين الكرسيين مع مواصلة الحوار وتقوم المرشدة أثناء ذلك بملاحظة تنقله ومدى تقدمه في الحوار وتقدم له النصائح والارشادات المناسبة.

وفي آخر الجلسة طلبت المرشدة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة ومدى استفادتهم منها وماهي إجابتيها وسلبياتها وتم تقديم الشكر و تحديد الواجب المنزلي الذي تمثل في التدريب على فنية الكرسي الخالي في المنزل.

**الجلسة الحادية عشر: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (أشعر باني فاشل في الدراسة)**

**أهداف الجلسة**

\*التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تنفيذها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها.

**الفنيات المستخدمة في الجلسة:**

\* الشرح، الحوار والمناقشة طرح الأسئلة الجدل، والإقناع، استعمال التعزيز

\* تطبيق فنية لعب الادوار و قلب الدور

\*الواجبات أثناء الجلسة.

\*التنفس العميق والبطيء.

الواجب المنزلي: تكليف أعضاء المجموعة الارشادية بتدوين الأفكار التي تسبب لهم قلقا عند التفكير في شهادة التعليم المتوسط ومحاولة استبدالها بأفكار أكثر عقلية وفق نموذج (ABCDEF) أنظر (ملحق رقم 12).

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\*محتوى الجلسة:

ترحيب المرشدة بأفراد المجموعة الإرشادية، وتقديم شرح مختصر بما دار في الجلسة السابقة، ومناقشة جماعية للواجب المنزلي. بعدها شرعت في شرح فكرة أشعر باني فاشل في الدراسة مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها محاولة دحض وتقنيد الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها مع ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز محاولة دحض وتقنيد الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها، من خلال استعمال المناقشة وطرح الأسئلة والجدل والحوار والدعابة والسخرية. م وتم تدريبهم على تقنية إعادة البناء المعرفي وهي من أهم الفنيات المعرفية في تعديل السلوك وانماط التفكير وتتضمن التعرف على الافكار والاعتقادات اللاعقلانية وانماط التفكير المختلة وظيفيا واستبدالها بأفكار واعتقادات وتعبيرات ذاتية ايجابية وبعدها شرحت المرشدة فنية لعب الأدوار وقلب الأدوار ثم قامت بنمذجة المواقف التي تستثير القلق بطريقة ملائمة بعدها أعطت كل عضو من أعضاء المجموعة الارشادية فرصة تمثيل موقف يجسد الفكرة القائلة "أشعر باني فاشل في الدراسة" و لعب الدور مع عضو اخر في الجماعة امام أعضاء المجموعة الارشادية وفق سيناريو مسرحية محضر مسبقا وبعدها تمت مناقشة النتائج السلبية التي تعرض لها الجماعة الارشادية عند أداء الأدوار نتيجة إظهارهم لأفكارهم السلبية، كما تم تحديد الاستجابات الأكثر توافقية للتعامل مع المواقف التي تستثير القلق. وتم تشجيع المشاركين على تجريب المهارات وممارستها في مواقف الحياة الواقعية.

وفي آخر الجلسة سألت المرشدة أعضاء الجماعة الارشادية انطباعهم حول لعب الدور وماهي إيجابيتها وسلبياتها ومدى استفادتهم منها وقد تم تقديم التوضيحات والتوجيهات حولها. وتم شكرهم و تحديد الواجب المنزلي الذي تمثل في قراءة كتب علمية، لاكتساب التفكير العلمي و مواصلة التدريب على تطبيق الاسترخاء بأنواعه.

الجلسة الثانية عشر: تحليل ومناقشة وتعديل الأفكار اللاعقلانية (أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم)

#### أهداف الجلسة

\* التعرف على الفكرة وشرحها و توضيح الجانب اللاعقلاني منها.

\* العمل على تغيير وتعديل هذه الفكرة.

\* اكساب المسترشدين انماط التفكير الايجابي.

#### الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\* الشرح، الحوار والمناقشة طرح الأسئلة الجدل، والإقناع، استعمال التعزيز

\* تطبيق تقنية اعادة البناء المعرفي

\* الاسترخاء العقلي

\*الواجب المنزلي الذي يتمثل في حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب لهم قلقا حينما يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط وتسجيل المشاعر المصاحبة لها.

#### الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\* جهاز الكمبيوتر وجهاز العرض power point

\* بطاقة تسجيل الأفكار وفق نظرية (ABCDEF)(انظر ملحق 12)

#### \*محتوى الجلسة:

جلس الجميع(المرشدة والمسترشدين )على شكل حرف(U) ثم تم الترحيب بأعضاء المجموعة الارشادية ومراجعة ما جاء في الجلسة السابقة والاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته وتشجيع المسترشدين على التفريغ الانفعالي، بعدها شرعت المرشدة في شرح فكرة "أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم" مع توضيح الجانب اللاعقلاني منها مع ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز محاولة دحض وتنفيذ الفكرة وإعطاء بدائل عقلانية لها، من خلال استعمال المناقشة وطرح الأسئلة والجدل والحوار والدعابة والسخرية وفنية اعادة البناء المعرفي، التي تتضمن التعرف على الافكار والاعتقادات اللاعقلانية وانماط التفكير المختلفة وظيفيا واستبدالها بأفكار واعتقادات وتعبيرات ذاتية ايجابية. كما تم تطبيق الاسترخاء العقلي في الدقائق الأخيرة.



وفي الأخير سألت المرشدة أعضاء الجماعة الارشادية عن انطباعاتهم حول الجلسة ومدى استفادتهم منها وتم شكرهم و تحديد الواجب المنزلي الذي تمثل في حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب لهم قلقا حينما يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط ووضع بدائل لكل فكرة وتسجيل المشاعر المصاحبة لها في سجل الأفكار وفق نظرية (ABCDEF)، والذي يستخدم لإحداث تغيير في المخططات المعرفية المرتبطة بالتشوهات المعرفية لديهم. كما تم تبليغ الجماعة الارشادية بأن الجلسة الارشادية المقبلة سوف تكون الأخيرة و تقييمية (قياس بعدي).

الجلسة الثالثة عشر: تقييم وانهاء البرنامج الإرشادي (تمت الجلسة الكترونيا بسبب كوفيد-19 )

#### أهداف الجلسة

\* انتهاء وتقييم البرنامج الإرشادي

\*التذكير بأهم ما جاء في الجلسات الماضية.

\*تطبيق المقياس البعدي للأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز على المجموعة التجريبية لتقييم فعالية البرنامج الارشادي.

الفنيات المستخدمة في الجلسة:

\*التعزيز، الثناء والشكر

\* الشرح، الحوار والمناقشة

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

\*مقياس الأفكار اللاعقلانية للقلهاتي (2014) ومقياس الدافعية للإنجاز للمشرفي (2012) (ملحق 7-8)

\* بطاقة تدوين انطباعات الجماعة الارشادية حول البرنامج الارشادي ( ملحق رقم13).

\*محتوى الجلسة:

لقد مرت الجزائر كما سائر بلدان العالم بأزمة كورونا (كوفيد19) فدعت الحاجة لأخذ الاجراءات والاحترازاات اللازمة لتفادي انتقال العدوى، فتم غلق المدارس التربوية. وعليه أجلت الجلسة الأخيرة ( التقييمية ) التي كانت مبرمجة يوم 2020 /03/10 الى يوم 2020/04/05 كما أننا تفادينا اجراء الجلسة مباشرة (عن بعد) بعد التوقف عن الدراسة بسبب القلق الذي كان ينتاب أعضاء المجموعة

الارشادية حول (مصير امتحان شهادة التعليم المتوسط وماهي الاجراءات التي سوف تتخذها الوزارة في شأنه ) ،هذا ما جعلهم متوترين في الأيام الأولى.

فتمت الجلسة بعد 25 يوم من آخر جلسة جمعتني بهم كانت يوم 2020/03/05 وتمت الجلسة التقييمية في شهر رمضان على الساعة العاشرة ليلا واستغرقت الجلسة 90 دقيقة بوسائل تكنولوجيا ( GROUPE Messenger)سهلت علينا التواصل والمناقشة وجمع اجابات المجموعة التجريبية على مقياسين مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الأفكار اللاعقلانية .فكان التواصل معهم سهل ناقشنا ما تم تناوله في الجلسات الماضية، كما تم إرسال المقاييس وتم ملأها إلكترونيا في نفس اليوم، و في الأخير أنهت المرشدة الجلسة الإرشادية وقدمت الشكر للمسترشدين على المشاركة في البرنامج الإرشادي وعلى المجهودات المبذولة منذ بداية البرنامج الارشادي حتى نهايته وشجعتهم على مواصلة تطبيق الفنيات المقدمة خلال الجلسات الارشادية، كما وزعت عليهم بطاقة لتسجيل انطباعاتهم حول البرنامج الارشادي( ملحق رقم13).

\* بطاقة تسجيل انطباع ومشاعر المسترشد حول البرنامج الارشادي.

لقد أدى ظهور فيروس كورونا الى تطبيق المقاييس البعدية على المجموعة الضابطة والتجريبية الكترونيا، تفاديا من الاصابة بالفيروس.

### 11.3.6. الأساليب الاحصائية المتبعة في البحث :اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب

الإحصائية وذلك بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بالإضافة إلى اختبار التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا التحقق من صحة فرضيات البحث.

ومن الأساليب الإحصائية المتبعة ما يلي:

-معامل الارتباط ل" بيرسون "ومعامل " ألفا كرونباخ "للاتساق الداخلي بغرض قياس ثبات وصدق بنود وأبعاد المقاييس المعتمدة في البحث.

-اختبار " ت "لعينتين متشابهتين Paired samples test لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لنفس المجموعة.

-اختبار التجانس لعينتين متشابهتين Levene's Test .

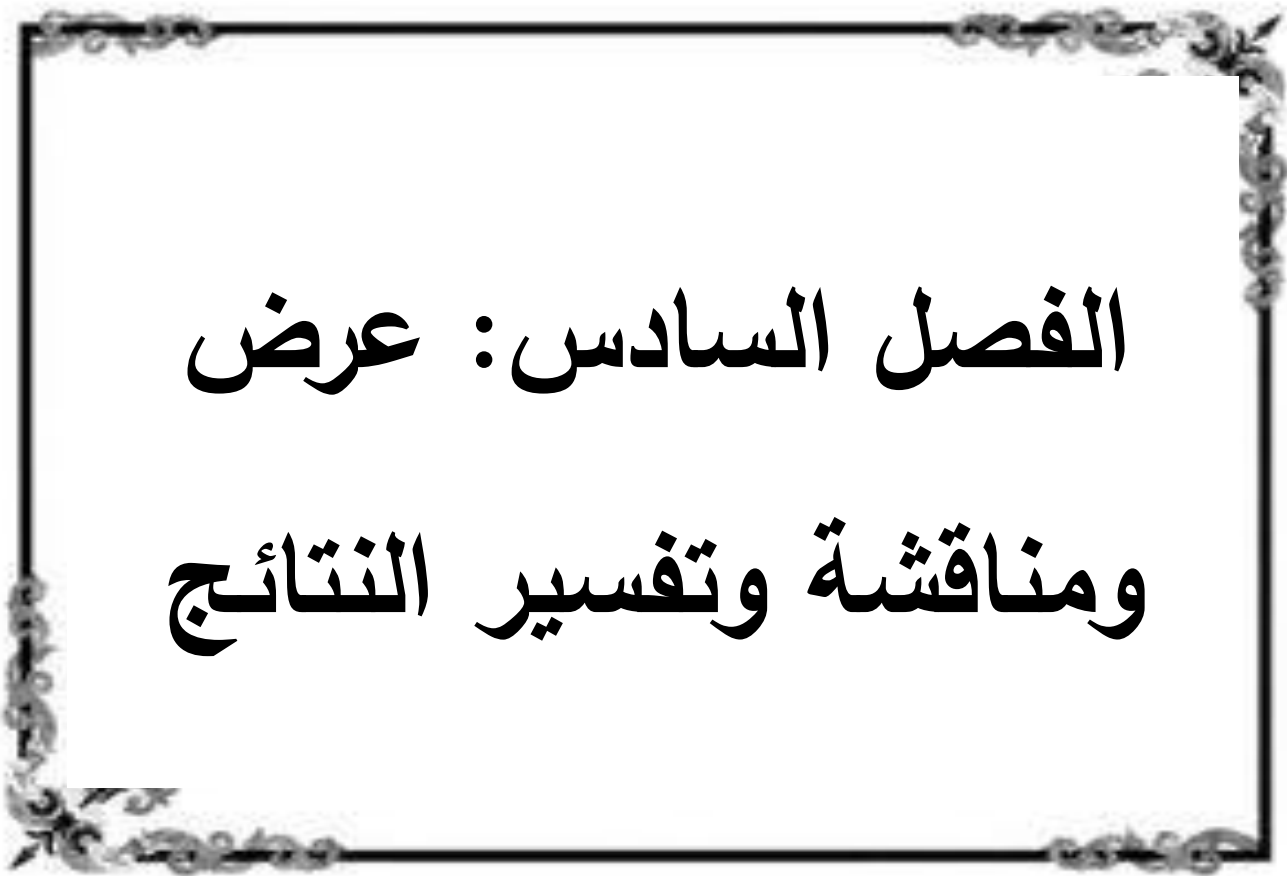
-اختبار " ت "لعينتين مستقلتين independant sample test لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي.

- اختبار Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk لاختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات.

-اختبار مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لقياس حجم الأثر.

### خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة، انطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت الى التعرف على ميدان الدراسة لتحديد مدى تجاوبه مع البحث واستعداده لإجراء التجريب وضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة حيث بلغ عدد العينة الاستطلاعية (120) تلميذ وتلميذة، وبعد إلغاء إجابات (20) تلميذا لعدم توفرها على شروط القبول أصبح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية (100) تلميذا والتابعين لمتوسطتي النخلة الجديدة وعيسى مسعودي بالكاليتوس من بينهم (43) ذكراً بنسبة 43.0% و (57) أنثى بنسبة 57.0% وتتراوح أعمارهم ما بين (14-16) سنة. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، تم الشروع في انجاز الدراسة الأساسية، معتمدين على المنهج التجريبي، كما تطرقنا في هذا الفصل الى طرق اختيار العينة ووصفها، فبلغ عدد عينة الدراسة (28) تلميذ وتلميذة من كلا الجنسين موزعين بالتساوي (14) ضابطة و (14) تجريبية . وبعدها تم عرض تفاصيل البرنامج الإرشادي المستخدم، من حيث خطوات إعداده ، أهدافه وحدوده الزمنية والمكانية وأيضاً عدد جلساته وفي نهاية الفصل تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية و معالجة فروض الدراسة. وقد تم اتباع هذه المنهجية بهدف الوصول إلى نتائج موضوعية تساعد على التحقق الإجمالي من الفرضيات المقدمة، مع إعطاء تفسيرات موضوعية لنتائج هذه الدراسة. وسنحاول في الفصل الموالي عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.



# الفصل السادس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

### تمهيد

بعد أن تطرقنا للإجراءات المنهجية المتبعة لاختبار فرضيات البحث، قمنا بتطبيق برنامجنا الإرشادي على تلاميذ المجموعة التجريبية دون تلاميذ المجموعة الضابطة، لنقوم بعدها بمقارنة المجموعتين ونكشف عن مدى التغير الذي طرأ على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وتفسيره خروجاً بمجموعة من الاستنتاجات والاقتراحات.

**1. اعتدالية التوزيع:** بعد تطبيق المقاييس وجمع البيانات قمنا بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة مستخدمين في ذلك الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS<sub>23</sub>)، وذلك انطلاقاً من التأكد من طبيعة توزيع البيانات، لتحديد الأسلوب الإحصائي الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/لا بارامترية)، بتطبيق اختباري Shapiro –Wilk و Kolmogorov–Smirnov، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (24): تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات البحث

| المتغيرات              | المجموعة  | القياس | Kolmogorov–Smirnov | Shapiro–Wilk |
|------------------------|-----------|--------|--------------------|--------------|
| الأفكار<br>اللاعقلانية | الضابطة   | القبلي | ,185               | **,783       |
|                        |           | البعدي | ,168               | ,883         |
|                        | التجريبية | القبلي | ,121               | ,967         |
|                        |           | البعدي | **,251             | ,856         |
| الدافعية<br>للإنجاز    | الضابطة   | القبلي | ,182               | ,922         |
|                        |           | البعدي | ,207               | ,929         |
|                        | التجريبية | القبلي | *,241              | *,903        |
|                        |           | البعدي | ,145               | ,957         |
| التحصيل<br>الدراسي     | الضابطة   | القبلي | ,198               | ,928         |
|                        |           | البعدي | ,230               | ,876         |
|                        | التجريبية | القبلي | ,109               | ,977         |
|                        |           | البعدي | ,187               | ,926         |

\*\* دال عند: 0.01

\* دال عند: 0.05

يتضح من خلال كل من اختبائي: Kolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk الخاصين باختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، أن بيانات كل المتغيرات (الأفكار اللاعقلانية، الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي) تتوزع توزيعاً طبيعياً، حيث جاءت كل قيم المتغيرات الثلاث غير دالة إحصائياً، وهو ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية.

وفيما يلي عرض ومناقشة وتفسير لأهم النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

## 2. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

### 1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى

والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائياً عن طريق اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (25): اختبار (T. Test) لدلالة الفرق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للقياس (قبلي/ بعدي).

| المتغير             | القياس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار t | الدلالة |
|---------------------|--------|------------|-----------------|-------------|---------------|---------|
| الأفكار اللاعقلانية | قبلي   | 14         | 103,07          | 31.07       | 10,146        | ,000    |
|                     | بعدي   |            | 72,00           |             |               |         |

\*\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفرق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأفكار اللاعقلانية في القياس القبلي بـ (103.07) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي بـ (72.00) والمقدر بـ (31.07) هو فرق جوهري حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (T. test) بـ (10.146) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=13)، ومنه يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت لديهم الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وعليه فإن الفرضية الأولى للبحث قد تحققت.

## 2.2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى: على وجود اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية لدى مجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وللتأكد من صحة هذه الفرضية، تم تطبيق اختبار (T. Test) لعينتين متجانستين لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الأفكار اللاعقلانية ، فقدرت قيمة الفروق (T. Test) بـ: (10.146) وهي قيمة دالة إحصائية، كما أن الفرق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأفكار اللاعقلانية في القياس القبلي الذي بلغ (103.07) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي الذي بلغ (72.00) قدر بـ: (31.07) ومنه يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت لديهم الأفكار اللاعقلانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا ما أثبتته استجاباتهم في المقياس البعدي للأفكار اللاعقلانية، وعليه فإن الفرضية الأولى للبحث قد تحققت، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية البرنامج الإرشادي وفعاليته التي اعتمد عليها.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي انطلقت لتحقيق نفس الهدف و أكدت فعالية الارشاد العقلائي الانفعالي على غرار دراسة رانيا الصاوي عبده عبد القوي (2013) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك" وقد كشفت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي في تغيير الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية لدى المجموعة التجريبية، حيث تحسنت درجة التفكير العقلائي لديهم.

كما تتفق أيضا نتائج دراستنا مع ما توصلت اليه نتائج دراسة العبيداني، فاطمة بنت خلفان بن سعيد (2015) تحت عنوان "فاعلية برنامج ارشادي جمعي قائم على العلاج الانفعالي العقلائي لخفض الأفكار اللاعقلانية عند المعلمات العمانيات"، وكان الهدف من هذا البرنامج تخفيض الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمات باستعمال فنيات معرفية ، سلوكية و انفعالية لألبرت اليس وبعد معالجة البيانات عن طريق الأساليب الاحصائية، أثبتت أن البرنامج الارشادي العقلائي كان فعالا وانخفضت درجات الأفكار اللاعقلانية لدى العينة التجريبية.

كما قد جاءت نتائج الدراسة الحالية موافقة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة كل من محبوب محمد أحمد (2017) التي استهدفت هذه الدراسة معرفة "فعالية العلاج العقلائي الانفعالي في الحد من الهروب من المدرسة الاعدادية" ودراسة Barabasz, M & Barabasz, A (1981) التي استخدمت هذه الاخيرة العلاج العقلائي كمدخل لتخفيف قلق الامتحان، واعتمد البرنامج على تعديل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة

بقلق الامتحان لدى (148) من طلبة الجامعة . وأثبتت نتائج الدراسات أن جلسات البرنامج الارشادي ساهمت في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ متكرري الهروب من المدرسة، كما ساهمت في تخفيف قلق الامتحان وساعدت على تنمية الأفكار العقلانية لديهم (نقلا عن دردير ، نشوة كرم ، 2010، ص.34).

كما يمكن تفسير نتائج دراستنا الى مدى استفادة المجموعة التجريبية من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية المطبقة في برنامجنا الارشادي وخاصة اسلوب المحاضرة والمناقشة، الشرح والحوار الذي اعتمدناه تقريبا في جميع جلسات برنامجنا الارشادي، التي تم من خلاله شرح مفصل حول رموز نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي (ABCDEF) في الجلسة الرابعة، وقد تم طرح العديد من الأمثلة لتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الجماعة الارشادية والتي أدت الى تدني دافعتهم للإنجاز وهذا بهدف تمكين المسترشدين من معرفة الأفكار العقلانية و الأفكار اللاعقلانية وأسباب الوقوع فيها، كما تم في الجلسة الثانية و الثالثة شرح كيف تساهم الافكار الخاطئة والمشوهة اتجاه الذات والدراسة والنجاح الدراسي في انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز وبالتالي تدني التحصيل الدراسي لتحسيسهم بأهمية تغيير أفكارهم ومعتقداتهم لتحسين تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدت عليه منى البنوي (2005) ان التفكير اللاعقلاني يؤثر في إدراك الفرد نحو ذاته و نحو الآخرين فينعكس على مستوى انجازه وتحصيله ( منى البنوي ، 2005)، كما أثبتته نتائج عدة دراسات، كدراسة أحمد بن سالم بن خميس القلهاتي(2014) بعنوان الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافع الانجاز الأكاديمي ودراسة أمل الأحمد(2017) بعنوان العلاقة بين دافعية الانجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز.

كما قد تعزو الباحثة الأسباب الى فنية اعادة البناء المعرفي التي اعتمدناها في الجلسة الخامسة، بحيث تطرقنا الى التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير والتركيز على أنماط التفكير الخطأ (التعميم، التهويل، المبالغة، أخطاء الحكم والاستنتاج)، محاولين مهاجمتها ودحضها وتقنيدها وهذا بهدف تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير ( إعادة تنظيم وإدراك تفكير المسترشد)، وذلك من خلال تعليم أعضاء المجموعة الارشادية كيفية تصحيح أنماط تفكيرهم السلبي ومناقشة معتقداتهم السلبية حول الذات وحول الآخرين واستبدالها بالمعتقدات الإيجابية وتعلم الحديث الإيجابي مع الذات. حيث ترى زينب شقير(2002) بإمكان مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمدمرة للذات بإعادة تنظيم المدركات والأفكار، بحيث يصبح التفكير أكثر منطقية وعقلانية (شقير، زينب ، 2002، ص.276).

في حين يرى Ellis (1973)، بان الفرد يميل الى التصرف بطريقة لا عقلانية ، ومع ذلك فهو قادر على إعادة النظر في أفكاره و سلوكه بطريقة نقدية إيجابية ، و تحويل تلك الأفكار و السلوك الى طاقة نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو العالم و البيئة (Ellis, 1973, p. 88) .

كما قد تعود الاسباب الى تطبيق أسلوب الجدل في دحض وتقنيده الأفكار اللاعقلانية لأفراد المجموعة التجريبية، فكما أظهرت النتائج فقد تخلوا عن تلك الأفكار اللاعقلانية واستبدلوها بأخرى أكثر عقلانية



ومنتجية (وهذا ما لاحظناه في القياس البعدي لمقياس الأفكار اللاعقلانية)، فقد تم دحض الأفكار والمعتقدات غير المناسبة وإثبات خطئها وذلك من خلال تدريب الجماعة التجريبية على تسجيل الحديث مع الذات (الواجب المنزلي)، تمثل في كتابة تقرير يتضمن حصر و تدوين الأفكار اللاعقلانية التي تسبب لهم قلقا عندما يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط ، وهذا من خلال استخدام مفكرة يومية لمدة أسبوع يسجل الأحداث "a" وما حدث به نفسه من المعتقدات "b" وما نتج عن ذلك من انفعالات وسلوكيات "c" ثم يشرح المرشد للمسترشد أن الانفعالات غير المرغوب فيها ليست ناتجة عن الحدث "a" بل عن طريقته في فهم الحدث. "b" (الجلسة الرابعة).

وبالرجوع الى الجانب النظري نجد أن الأبحاث أشارت الى أن المعتقدات الغير عقلانية تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف، وعدم الشعور بالرضا والسعادة و حسب بوتفنوشات، حميدة (2018) تؤدي الأفكار اللاعقلانية الى اضطرابات معرفية كاضطرابات التركيز والانتباه التردد وصعوبة اتخاذ القرار، هلاوس ، أفكار تشاؤمية عن المستقبل، أفكار حول إيذاء الذات، وبالتالي عدم التفوق والنجاح (بوتفنوشات، حميدة ، 2018، ص.55). وهذا ما أثبتته نتائج دراسة كل من المطيري، أحمد مرزوق (2014) بعنوان التفكير العقلاني واللاعقلاني وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. كما ترى بوتفنوشات، حميدة (2018) بأن ذوي الأفكار اللاعقلانية يتسمون بالقلق الحزن، سهولة الاستثارة عدم الاستمتاع بنشاطات اليومية، بكاء، العزلة والانسحاب الهروب من مواجهة المواقف الاعتمادية إيذاء الذات (بوتفنوشات، حميدة ، 2018، ص.56). وهذا ما أثبتته أيضا نتائج دراسة كل من نور محمد ياسين ورعد الشاوي (2015) بعنوان درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاستجابة الانفعالية لدى طلبة جامعة ودراسة بودريالة محمد و بوضياف دليلة (2017) تحت عنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت نتائج الدراستين أن مستوى الأفكار اللاعقلانية مرتفع لدى الجنسين وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية بالاستجابة الانفعالية والصحة النفسية.

وعليه فإن الأفكار اللاعقلانية تجعل المتعلم يتصف بالتعميم الزائد، كأن يعتقد انه فاشل في كل شيء اذا فشل مرة واحدة في الامتحان ويتحدث الى ذاته بطريقة انهزامية ويكرر ويلقن لنفسه حديثا داخليا مضمونة انه غير كفء و فاشل ، كما يتميز بأخطاء التفسير.

في حين أن التلميذ ذو الأفكار العقلانية يتصف بالواقعية تقبل الذات، القدرة على التفكير العلمي القدرة على التعامل مع العوامل الضاغطة، توجيه الذات و الاعتماد على النفس. فالعقلانية حسب Ellis (1973) هي الوسيلة التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه لأنها عملية و منطقية وواقعية (Ellis, 1973, p. 89) انطلاقا مما تقدم ونظرا لأهمية الأفكار العقلانية في تحقيق الأهداف رأينا ضرورة تنمية المهارات المعرفية للتفكير وتطوير القدرة على التفكير المنطقي لدى الجماعة الارشادية ذوي الأفكار اللاعقلانية التي أثبتتها اجاباتهم في مقياس القبلي للأفكار اللاعقلانية ، وهذا من خلال تطبيق فنيات معرفية وفق نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي لألبرت اليس.

### 3. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

1.3. عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T. test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الأفكار اللاعقلانية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (26): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

| المتغير     | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار F للتجانس | قيمة اختبار t ودلالته الاحصائية |
|-------------|-----------|------------|-----------------|-------------|-----------------------|---------------------------------|
| الأفكار     | التجريبية | 14         | 72,00           | -30.64      | ,066                  | -8,652**                        |
| اللاعقلانية | الضابطة   | 14         | 102,64          |             |                       |                                 |

\*\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن قيمة اختبار (T. test) قدرت بـ: (-8.652) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=26)، ما يوحي أن الفرق الملحوظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية: (72.00) ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة: (102.64) والمقدر ب (-30.64) هو فرق جوهري، ولا يرجع لعامل الصدفة، الأمر الذي يعكس قدرة البرنامج على خفض الأفكار

اللاعقلانية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج، وعليه نقبل الفرضية الثانية للبحث.

### 1.1.3. التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الأفكار اللاعقلانية:

ولحساب حجم الأثر (الدلالات العملية) للنتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى التأثير، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (27): قياس حجم الأثر للبرنامج على درجات الأفكار اللاعقلانية

| المتغيرات                 | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الفرق T | Eta  | Eta carré | تفسير حجم الأثر |
|---------------------------|-----------|------------|-----------------|-------------------|--------------|------|-----------|-----------------|
| درجات الأفكار اللاعقلانية | التجريبية | 14         | 72,00           | 8,57              | -8,652       | 0.75 | 0.55      | كبير            |
|                           | الضابطة   | 14         | 102,64          | 10,10             |              |      |           |                 |

يتضح من الجدول أعلاه أن تأثير البرنامج المطبق على خفض درجات المتمدرسين في الأفكار اللاعقلانية كان كبيراً، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بـ (0.55) وهي أكبر من (من 15%) بالاعتماد على تفسير كوهين (Cohen، 1977) ، وعليه نقول أن حجم الأثر الذي خلفه البرنامج على درجاتهم في الأفكار اللاعقلانية هو حجم أثر كبير، حيث استطاع تفسير أزيد من (45%) من نتائج المتغير التابع (درجات الأفكار اللاعقلانية) إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

### 2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

تشير الفرضية الثانية للبحث إلى وجود فروق في درجات الأفكار اللاعقلانية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي و المجموعة الضابطة التي لم تستد منه. وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الأفكار اللاعقلانية أظهر التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (-8.652) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما قدر الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الذي بلغ (72.00) ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة الذي بلغ (102.64) بـ: (-30.64) وهو فرق جوهري يعكس قدرة البرنامج على خفض الأفكار اللاعقلانية لدى المجموعة التجريبية

مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج ، كما اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى تأثير البرنامج المطبق على خفض درجات المتدربين في الأفكار اللاعقلانية، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ب (0.55) هو حجم أثر كبير حسب تفسير Cohen (1977) وعليه نقبل الفرضية الثانية للبحث.

تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي اعتمدت البرامج الإرشادية العقلانية الانفعالية في تعديل الأفكار اللاعقلانية من بين هذه الدراسات نذكر دراسة النعيمي، هادي صالح رمضان (2013) بعنوان " أثر برنامج إرشادي في تعديل الأفكار الغير عقلانية" و دراسة داوود (2001) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى الطالبات الصف العاشر" فأثبتت نتائج دراستهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. أي يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجا إرشاديا انخفضت الأفكار غير العقلانية لديهم عن مجموعة أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي برنامج إرشادي.

وتتفق أيضا نتائج دراستنا مع ما توصلت اليه نتائج دراسة دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر (2010) تحت عنوان "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة " وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تغيير الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية لدى المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب بالحياة والتفاؤل.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه نتائج دراسة كل من حليلة إبراهيم أحمد الفيلكاوي و أنور محمد عيسى و ياسر جبريل (2014) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لتنمية مفهوم الذات لدى بعض من المراهقات بدولة الكويت" ودراسة بوزيد شهرة أنور السادات (2019) بعنوان الارشاد العقلاني الانفعالي ودوره في تغيير الافكار اللاعقلانية بالأفكار العقلانية" وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تغيير الأفكار اللاعقلانية وتنمية مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية.

يمكن أن تفسر الباحثة وجود فروق في متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي الى مدى استفادة المجموعة التجريبية من الجلسات الثلاثة عشر لبرنامجنا الإرشادي واستفادتهم من الفنيات المعرفية، الانفعالية والسلوكية والتي مكنتهم من تعديل أفكارهم

اللاعقلانية واكتساب أفكار عقلانية (التي أظهرها القياس البعدي) مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي لم يحدث لديها أي تغيير دال في مستوى الأفكار اللاعقلانية.

قد نعزو الأسباب الى مدى استفادة الجماعة الارشادية من فنية الكرسي الخالي عند تحليل ومناقشة وتغيير الفكرة اللاعقلانية (فكرة أعتقد أن قدراتي لا تأهلني للدخول للثانوية) في الجلسة العاشرة والتي ساعدتهم على التنفيس الانفعالي و التخلص من أنماط تفكيرهم السلبي، والتخفيف من المشاعر السلبية وزيادة الوعي والادراك للمواقف وتنمية الوعي الذاتي و المسؤولية الشخصية لديهم. كما ساعدت فنية لعب الادوار و قلب الدور في الجلسة الحادية عشر عند تمثيل ونمذجة وتجسيد الفكرة القائلة "أشعر بانني فاشل في الدراسة" المجموعة التجريبية على استبصار مشكلاتهم، فالمشاكل تقهم بطريقة افضل اذا عرضت في شكل تمثيلي فالفرد يتعلم من القدوة والنمذجة. بالإضافة الى أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية التي تم توظيفه في الجلسة الثانية عشر عند تحليل ومناقشة فكرة (أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم) وبهذا يجعل المسترشد يضحك على أخطائه وأفكاره اللاعقلانية يتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعفا و يكون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي.

وقد نعزو نتائج البرنامج الارشادي الى مدى استفادة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة من الواجبات المنزلية التي سمحت لهم استبصار مشكلاتهم والوعي بها وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم. كما يعتبر إنجاز الواجب المنزلي وسيلة للتنفيس الانفعالي الكتابي بما يضمن استمرارية العمل الإرشادي وعدم انقطاعه بانتهاء الجلسات الإرشادية.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا في ضوء الأثر الإيجابي للأساليب الإرشادية المعتمدة (أساليب معرفية سلوكية انفعالية) سمحت بتعديل البناء المعرفي لهؤلاء التلاميذ في إطار الجماعة الإرشادية، حيث أن الدعم الذي تحصل عليه التلاميذ من طرف الباحثة ومن طرف أعضاء الجماعة في أجواء آمنة ومحترمة سمح لهم بإبداء آرائهم ومناقشة معتقداتهم السلبية الخاطئة وكل ما يدور في حوارهم الداخلي. هذا ما اشارت محمدي كريمة وبرزوان، حسيبة (2020) في دراسة بعنوان "مقترح برنامج إرشادي عقلائي انفعالي لخفض الضغط النفسي الناتج عن (كوفيد-19) لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا" بأن البرنامج الإرشادي العقلائي الانفعالي برنامج تدريبي يهدف إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية من خلال فنيات معرفية انفعالية وسلوكية، لمساعدة المتعلم على تصحيح معتقداته الغير عقلانية وتعديلها إلى معتقدات عقلانية وبناء فلسفة عقلانية أكثر سوية لديه (محمدي، كريمة وبرزوان، حسيبة، 2020).

في حين أشار حمدي، عبد الله ، عبد العظيم ( 2012 ) الى أن الارشاد العقلاني الانفعالي يهدف الى تدريب المسترشد (الطالب) على إعادة تنظيم أفكاره و إدراكه و تغيير أفكاره اللامنطقية الموجودة لديه ليصبح أكثر فعالية اعتمادا على نفسه في الحاضر و المستقبل (حمدي، عبد الله ، عبد العظيم ، 2012 ، ص.90).

نستنتج مما سبق أن برامج الارشاد العقلاني الانفعالي غنية بفيئاتها المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تساعد المسترشد التخلص من الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتبني أفكار أكثر عقلانية توصله الى التوافق النفسي والصحة النفسية.

#### 4. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

##### 1.4. عرض نتائج الفرضية الثالثة

والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط درجات الدافعية للإنجاز للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (28): اختبار (T. Test) لدلالة الفرق في الدافعية للإنجاز تبعا للقياس (قبلي/ بعدي).

| المتغير  | القياس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار t | الدلالة |
|----------|--------|------------|-----------------|-------------|---------------|---------|
| الدافعية | قبلي   | 14         | 66,28           | -14,50      | -6,139        | ,000    |
| للإنجاز  | بعدي   |            | 80,78           |             |               |         |

\*\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفرق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز في القياس القبلي بـ: (66.28) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي: (80.78) إذ قدرت قيمة اختبار (T test) بـ: (-6.139) وهي قيمة دالة إحصائيا. يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت دافعتهم للإنجاز بعد التدخل معهم بالبرنامج الإرشادي، وهذا ما تجلى في متوسط درجاتهم على المقياس المستخدم في قياسه البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وعليه نقبل الفرضية الثالثة للبحث.

#### 1.4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة على وجود اختلاف في متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى مجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم معالجتها إحصائياً باختبار (T. Test) لعينتين متجانستين لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز ، حيث قدرت قيمة اختبار (T test) ب (6.139-) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما أن الفرق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز في القياس القبلي الذي بلغ (66.28) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي الذي بلغ (80.78) ، قدر ب: (-14,50)، يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت دافعتهم للإنجاز بعد التدخل معهم بالبرنامج الإرشادي ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على التأثير الإيجابي للمتغير المستقل المتمثل في برنامجنا الإرشادي في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وبهذا تحققت الفرضية الثالثة للبحث.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من رجاء ولاء عبدالرحيم (2009) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية النجاز وأثره على التحصيل والتوافق الدارسين لدى عينة من طلاب الصف الأول" ودراسة انعام بنت محمد بن صالح المقيمية (2014) بعنوان "فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية" فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي يعود لأثر البرنامج.

قد نعزو نتائج الفروق التي توصلت إليها دراستنا الى فاعلية البرنامج الإرشادي وفنياته، حيث نجح البرنامج في إمداد المجموعة التجريبية باستراتيجيات معرفية وانفعالية وسلوكية استخدمتها المجموعة لتنمية دافعية الإنجاز، وهذا ما ذهب إليه ماكلياند (1953) حيث يرى "أن دافع الانجاز مكتسب ويمكن تنميته تجريباً من خلال برامج تربوية وتعليمية" (Maclelland, 1953, P.345).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما قدم للمجموعة التجريبية في الجلسة التاسعة والتي تناولنا فيها محاضرة علاقة الأفكار اللاعقلانية بتدني الدافعية للإنجاز، حيث تم توضيح وشرح نوع الأفكار اللاعقلانية التي يحملها المسترشدين والتي عبروا عنها في القياس القبلي في مقياس الأفكار اللاعقلانية

وعلاقتها بتدني دافعيته للإنجاز والتي أيضا تم اكتشافها من خلال القياس القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز كما تم توضيح القدرة على التخلص من مشكلة تدني الدافع للإنجاز بتخفيض الأفكار الانهزامية المشوشة وغير منطقية إلى أدنى درجة ممكنة. وهذا ما أكد عليه علماء النفس المعرفيين، بحيث أرجعوا ارتفاع أو تدني الدافعية إلى أفكار ومعتقدات الفرد، كمعتقدات الكفاءة الذاتية وتوقعات النجاح والفشل (الادراك السببي التحصيلي للنجاح والفشل) والمعتقدات المعرفية ( ادراك المتعلم لطبيعة المعرفة وعملية تحصيلها). وهذا ما أثبتته عدة دراسات نفسية منها دراسة الغامدي (2009) التي جاءت بعنوان "التفكير اللاعقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة" دراسة القلهاتي أحمد ، بن سالم بن خميس (2014) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط" ودراسة حمزة رحالي (2014) "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي".

كما لعبت الواجبات المنزلية التي تمثلت في تدوين الأفكار اللاعقلانية التي قد تراودهم عند التفكير في شهادة التعليم المتوسط وإيجاد بدائل لها دورا رئيسا في تعديل المعتقدات الخاطئة وبالتالي الرفع من الدافعية للإنجاز وكذا استفادتهم من قراءة مطوية الدافعية للإنجاز كواجب منزلي اكسبهم تفكير علمي منطقي. فحسب Zang (2001) الدافعية للإنجاز متغير وسيط بين عملية التفكير ونتيجة السلوك، وسلامة التفكير تؤدي إلى سلامة التوقع مما يرفع دافعية الانجاز بصورة عالية للوصول إلى فرد يحقق رغباته وحاجياته متمتعاً بصحة نفسية جيدة، هذا ما أسفرت عنه نتائج دراستها بعنوان علاقة الدافعية للإنجاز بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير الفوضوي والدافعية للإنجاز (Zang, 2001, p.230). و حسب الطيب و رشوان (2006) الدافعية للإنجاز "هي دوافع مركبة-عقلية ومزاجية وانفعالية -تساعد الفرد للوصول إلى أعلى مستويات الأداء (الطيب، رشوان، 2006، ص 200-201).

في حين ترى محمدي كريمة وبرزوان حسيبة "بأن الدافعية للإنجاز هي رغبة التلميذ في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهه من أجل الوصول إلى هدف معين في وقت محدد" (محمدي، كريمة، برزوان حسيبة، 2020، ص ص 77-87).



وبالرجوع الى الثرات السيكلوجي، نجد أن الأبحاث أشارت الى أن من خصائص الأفراد المنجزين: بناء الاعتقاد الايجابي في القدرات، توقعات باحتمالية النجاح أو الفشل، التحكم في الأفكار وحسن تناولها الرغبة في الأداء الأفضل (عبد الرحمن ، بن بريكة، 2007، ص.145).

مما سبق ذكره ، يتضح لنا تأكيد دور البرامج الارشادية في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى المتعلمين خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، لما لها من تأثير على الدافعية للإنجاز ، وهذا ما أشارت اليه دراسة العلوان والعطيات(2010) الى أن الطلبة في المرحلة المتوسطة، و في سن المراهقة هم غالباً عرضة للنقص في الحوافز والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي، التي قد تؤدي الى تدني في تحصيلهم الدراسي ( نقلا عن العلوان والعطيات، 2010، ص.2). ضف على ذلك التغيرات الفيزيولوجية التي تنتاب هذه المرحلة ، والتي قد تؤثر على الجانب النفسي للمراهق، ومن مظاهر هذه المرحلة أيضا أحلام اليقظة، التي قد تؤثر على التركيز و التفكير ومن ثم تشوه في ادراك المراهق.

#### 5. عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

1.5. عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط درجات الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الدافعية للإنجاز، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (29): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس الدافعية للإنجاز.

| المتغير  | المجموع<br>ة | حجم<br>العينة | المتوسط<br>الحسابي | متوسط<br>الفرق | قيمة اختبار F<br>للتجانس | قيمة اختبار t<br>ودلالته<br>الاحصائية |
|----------|--------------|---------------|--------------------|----------------|--------------------------|---------------------------------------|
| الدافعية | التجريبية    | 14            | 80,78              | 13.93          | 1,823                    | 7,158**                               |
| للإنجاز  | الضابطة      | 14            | 63,85              |                |                          |                                       |

\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (7.158) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=26)، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية: (80.78) ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة: (63.85) والمقدر بـ: (13.93) هو فرق جوهري، ولا يرجع لعامل الصدفة، الأمر الذي يعكس قدرة البرنامج على تحسين الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وعليه نقبل الفرضية الرابعة للبحث.

**1.2.5. التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الدافعية للإنجاز:** ولحساب حجم الأثر (الدلالات العملية) للنتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى التأثير، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (30): قياس حجم الأثر للبرنامج على درجات الدافعية للإنجاز

| المتغيرات              | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الفرق T | Eta  | Eta carré | تفسير حجم الأثر |
|------------------------|-----------|------------|-----------------|-------------------|--------------|------|-----------|-----------------|
| درجات الدافعية للإنجاز | التجريبية | 14         | 80,78           | 4,80              | 7,158        | 0.66 | 0.44      | كبير            |
|                        | الضابطة   | 14         | 63,85           | 7,43              |              |      |           |                 |

يتضح من الجدول أعلاه أن تأثير البرنامج المطبق على تحسين درجات المتدربين في الدافعية للإنجاز كان كبيراً، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بـ (0.66) وهي أكبر من (من 15%) حسب تفسير كوهين (Cohen, 1977)، وعليه نقول أن حجم الأثر الذي خلفه البرنامج على درجاتهم في الدافعية للإنجاز هو حجم أثر كبير، حيث استطاع تفسير أزيد من (45%) من نتائج المتغير التابع (درجات الدافعية للإنجاز) إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

## 2.5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود اختلاف في متوسط درجات الدافعية للإنجاز بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الدافعية للإنجاز أظهر التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ (7.158)، وهي قيمة دالة إحصائياً، كما قدر الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الذي بلغ (80.78)

ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة الذي بلغ (63.85) ، ب: (13.93) وهو فرق جوهري يعكس قدرة البرنامج على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج كما اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى تأثير البرنامج المطبق على خفض درجات المتدرسين في الدافعية للإنجاز ، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ب (0.66) هو حجم أثر كبير حسب تفسير Cohen (1977) وعليه نقبل الفرضية الرابعة للبحث.

تتفق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة البريدي ، فاطمة بنت أحمد بن عامر (2011) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي لتحسين دافعية النجاز لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوي" فأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي يعود لأثر البرنامج.

وبالنظر إلى تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث فقد وجدنا أن متوسط درجات الدافعية للإنجاز لديهم قبل المعالجة التجريبية بلغ ( 66,28 ) وارتفع إلى ( 80,78 ) بعد الاستفادة من برنامجنا الإرشادي، وهو البرنامج الذي حاولنا من خلاله إعطاء المجموعة التجريبية معلومات حول مفهوم الدافعية للإنجاز ومناقشة العوامل المؤثرة فيها، كما تم توضيح علاقة الأفكار غير العقلانية بتدني الدافعية للإنجاز وتدني التحصيل الدراسي وتم تزويدهم بالاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها من خلال تدريبهم على الحوار الإيجابي مع الذات ومناقشة المعتقدات السلبية حول الذات وحول الآخرين واستبدالها بالمعتقدات الإيجابية، كما عملنا من خلال برنامجنا الإرشادي على التأثير في معتقدات التلاميذ وإحساسهم وإدراكهم نحو مواقف الامتحانات ليتكفوا من مواجهة المواقف الضاغطة بشكل عام و موقف امتحان شهادة التعليم المتوسط بشكل خاص. (الجلسة الثالثة).

ولا شك أن الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز يتطلب من المرشد النفسي التحكم في الأفكار السلبية والانهازمية للذات والعمل على تعديلها ومساعد المسترشد على تبني الأفكار الداعمة للذات. فحسب (اليس) (1958) الشخصية هي منظومة من المعتقدات المعرفية، التي تتعلق بكيفية ادراك المتعلم للمعرفة وعملية تحصيلها، فالمعتقدات المعرفية عبارة عن نظام معقد متكون من عدد من المكونات المستقلة (مصدر المعرفة-يقينية المعرفة- نمو المعرفة- تبرير المعرفة (ناصر ، 2009، ص ص. 101-168).  
قد نعزو نجاح البرنامج في رفع دافعية انجاز المجموعة التجريبية لأسلوب الارشاد الجماعي وغناه بالأساليب الإرشادية أهمها أسلوب المحاضرة والمناقشة ، التي سمح للمجموعة التجريبية بتبادل تجاربهم السلبية منها

والإيجابية وتقاسم مشكلاتهم والتفيس عن أفكارهم ومشاعرهم الداخلية وهذا ما ساعد على تعديل اتجاهاتهم أفكارهم وإدراكاتهم للنجاح والفشل والشيء الذي زادهم ثقة في النفس وساهم في رفع دافعيتهم للإنجاز.

وقد ساهم التنفس، الاسترخاء العضلي في التخفيف من حالة قلق وتوتر المجموعة الإرشادية، كما ساعدتهم فنية الاسترخاء العقلي، من إبعاد جميع الأفكار عن الذهن وجعله خالياً، و اشعارهم بالهدوء، زيادة الثقة بالذات التركيز، الانتباه وتقوية الذاكرة. وهذا ما أثبتته عدة دراسات منها، دراسة أحمد بن سالم بن خميس القلهاتي(2014) دراسة المقيمة (2014) ودراسة أمل الأحمد(2017) ودراسة سيسبان، فاطمة الزهرة (2016) والتي أسفرت نتائج دراساتهم على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز، فتطبيق هذه الفنيات أشعرهم بالاستقرار والراحة وخاصة هذه الفنيات طبقت في مكان هادئ يعمه السكون ويستوفي شروط تطبيق مثل هذه الفنيات ، وهذا ما عبر عنه أعضاء المجموعة التجريبية.

كما قد تعزو الباحثة هذه النتائج الى استفادة المجموعة التجريبية من المطويات التي شرحت مواضيعها أثناء الجلسات الإرشادية( مطوية الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي ، انماط التفكير السلبي ....) ووزعت كواجب منزلي الشيء الذي أكسبهم التفكير المنطقي والعلمي، فالوسائل التكنولوجية كالبوربوينت، والسندات الاعلامية تساهم على إيصال المعلومة وترسيخها. وهذا ما تؤكدته نتائج المجموعة الضابطة التي لم تخضع لبرنامجنا الإرشادي في القياسات البعدية على مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الأفكار اللاعقلانية بالمقارنة بنتائج القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي لاحظنا تعديل في الأفكار اللاعقلانية وارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز.

كما أنه وفي ظل الاطار النظري يرى " بانتريش Pint rich " أن دافعية إنجاز المتعلمين تتكون من المكونات المعرفية التي تشمل على البناء العقلي، للمتعلم بما يحويه من عمليات، ميكانيزمات السير العقلي من استقبال للمعطيات وتفسير لها، وتركيز وانتقاء وترميز، وتخزين ذاكري، وتوقعات، وتفسير، بالإضافة إلى المكونات الانفعالية التي تختص بالقيم، والمشاعر، والاتجاهات، التي يحملها المتعلم، والتي تتفاعل مع استراتيجيات التفكير، والتعلم التي يتبناها المتعلم، وكلها تؤثر على اندماجه، في الموقف التعليمي و تنعكس على أدائه المدرسي (الخليفة، 2000، ص.377). في حين يرى الخيري (2008) أن الدافعية للإنجاز تشمل نظامين: نظام المفاهيم ويتكون من التصورات والأفكار المجردة، والمخترنة في الذاكرة، حول دور المدرسة، وأهدافها، وهي تتأثر بعامل المتعلم، بينما يشير الثاني الى نظام الإدراكات، حيث يضم ادراك

وفهم المتعلم، لطبيعة النشاط المدرسي ومتطلباته من جهة وكذلك ادراكه لقدراته الذاتية على التحكم في هذا النشاط (الخيرى، 2008، ص.222).

وبوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة أن الدافعية للإنجاز تلعب دورا مهما في رفع مستوى أداء التلميذ وتحسين تحصيله الدراسي، كما تشير بعض الدراسات التربوية الى أن المتعلمين في المرحلة المتوسطة، و في سن المراهقة هم غالباً عرضة للنقص في الحوافز والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي، التي قد تؤدي الى تدني في تحصيلهم الدراسي ( نقلا عن العلوان والعطيات، 2010، ص.2). وهذا ما لحضناه عند المجموعة التجريبية قبل استفادتهم من فنيات البرنامج الإرشادي، أي في بداية البرنامج كان بعض الأعضاء متخوفين من امتحان الشهادة ودافعيتهم للإنجاز منخفضة أكثر من زملاءهم وينتابهم توتر بكاء في بعض الأحيان ومن بين الأسباب المسجلة: تعميم الفشل كون البعض منهم معيدين ولم يحلفهم الحظ في النجاح في السنة الماضية، اضطرابات مرحلة المراهقة عند البعض وانخفاض تقدير الذات، كل هذه المظاهر قد تؤكد ما جاء في الدراسات التربوية والشيء الذي جعلنا نختار هذه العينة للدراسة بهدف رفع دافعيتهم للنجاح.

#### 6. عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

1.6. عرض نتائج الفرضية الخامسة: والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط نتائج التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (31): اختبار (T. Test) لدلالة الفرق في التحصيل الدراسي تبعا للقياس (قبلي/بعدي).

| المتغير         | القياس | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار t | الدلالة |
|-----------------|--------|------------|-----------------|-------------|---------------|---------|
| التحصيل الدراسي | قبلي   | 14         | 11,15           | -,73        | -4,504        | ,001    |
|                 | بعدي   |            | 11,89           |             |               |         |

\*\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن الفرق في متوسط النتائج التحصيلية أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بـ: (11.15) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي: (11.89) والمقدر بـ: (-0.73) هو فرق جوهري حقيقي، إذ قدرت قيمة اختبار (T test) بـ: (-4.504) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=13)، أي أنه يمكن القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسن تحصيلهم الدراسي بعد التدخل معهم بالبرنامج الإرشادي، وهذا ما تجلى في متوسط نتائجهم التحصيلية مقارنة بالقياس القبلي، وعليه نقبل الفرضية الخامسة للبحث.

## 2.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على وجود اختلاف في متوسط نتائج التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي. و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم معالجتها إحصائياً عن طريق اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين أي بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي في النتائج التحصيلية ، فقدرت قيمة الفروق بـ (-4.504) وهي قيمة دالة إحصائية ، كما أن متوسط درجات النتائج التحصيلية للأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (11.15) وبعد المعالجة التجريبية بلغ متوسط درجات النتائج التحصيلية في القياس البعدي: (11.89)، أي قدر الفرق بين متوسط النتائج التحصيلية في القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية بـ (-0.73) و هو فرق جوهري حقيقي، ومنه يمكننا القول أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسن تحصيلهم الدراسي بعد التدخل معهم بالبرنامج الإرشادي وعليه فإن الفرضية الخامسة للبحث قد تحققت.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الزهرة الأسود (2019)، التي هدفت الى بناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لرفع مستوى تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيقين وذلك من خلال إتاحة الفرصة لأفراد العينة لكشف أفكارهم الخاطئة عن إعادة السنة الدراسية (الإحساس بالفشل، الإحساس بالعجز، التسرب) ، وتصحيحها باكتساب أفكار إيجابية ومجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تساعد على تحسين نمط تفكيرهم ورفع مستوى تقدير الذات لديهم، وكذا تحسين نتائجهم الدراسية لضمان نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط.

اتّفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة رجب، رجاء ولاء عبدالرحيم (2009) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية النجاح وأثره على التحصيل والتوافق الدارسين لدى عينة من طلاب الصف الأول الاعدادي.

كما قد نعزو نتائج دراستنا الى استفادة المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج الارشادي وتنوع فنياته وهي فنيات معرفية سلوكية انفعالية، سمحت بتعديل البناء المعرفي لهؤلاء التلاميذ في إطار الجماعة الإرشادية فالإرشاد الجماعي قد أعطى فرصة للمسترشدين للإحساس بأهمية آرائهم ورؤية ذواتهم من زوايا متعددة وتقويم ذاتهم وسلوكهم وأفكارهم من خلال حكمهم على سلوك الأعضاء الآخرين وكذا من خلال استماعهم لرأي كل عضو وأحكامه ونقدهم لسلوكه. كما أن الفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة إنما يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في نفس الوقت.

فأسلوب المحاضرة والمناقشة مكنهم من اكتساب معلومات من حيث مفهوم التحصيل الدراسي أعراضه وأهم أسبابه الذي ساعدهم من التخلص من الأسباب التي أدت الى تدني تحصيلهم الدراسي. وخاصة كانت طريقة القاء المحاضرة باستعمال (power point). والتي ركزنا في محاضرة التحصيل الدراسي في الجلسة الثانية عن أهم الأسباب المؤدية الى تدني التحصيل الدراسي (المعتقدات الخاطئة عن الذات ، عن الآخرين وعن المواقف التي قد يتعرض لها المتعلم، انخفاض الدافعية )، فحسب مولاي ، بودخيلي، محمد (2004) تكوين المفهوم الإيجابي من قبل التلميذ عن ذاته وقدراته من العوامل الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الجيد (مولاي ، بودخيلي، محمد ، 2004، ص.346).

وبالرجوع إلى الإطار النظري نجد أن معظم الأبحاث أشارت الى تأثير مستوى تحصيل المتعلم بالحاجة للإنجاز الدراسي وأن التلاميذ الأعلى تحصيلًا يتميزون بدافع إنجاز مرتفع من ذوي التحصيل المنخفض ( الخليفة، محمد عبد اللطيف، 2000 ، ص.5 ). وهذا ما أثبتته نتائج عدة دراسات كنتائج دراسة كل من صرداوي نزيه (2011) بعنوان دافع الانجاز الأكاديمي وتقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي ودراسة العلوان والعطيات (2010) بعنوان العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة والتي كشفت نتائج دراساتهم وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والاداء في العديد من المهام. فدافعية الانجاز تعتبر عاملا أساسيا للتعلم والتحصيل، بحيث تؤثر دوافع المتعلم نحو موضوعات التعلم في التحصيل الدراسي.

مما سبق يتبين أن العوامل الذاتية للمتعلم من توقعات وإدراكات خاطئة ونقص الدافعية للإنجاز تؤثر في تحصيله الدراسي.

7. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

### 1.7. عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي مفادها: يوجد اختلاف في متوسط نتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي.

وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك في نتائجهم التحصيلية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (32): نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي نتائج مجموعتي البحث التحصيلية.

| المتغير | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | متوسط الفرق | قيمة اختبار F للتجانس ودلالته الاحصائية | قيمة اختبار t ودلالته الاحصائية |
|---------|-----------|------------|-----------------|-------------|-----------------------------------------|---------------------------------|
| التحصيل | التجريبية | 14         | 11,89           | 2.45        | 1,430                                   | 4,547**                         |
| الدراسي | الضابطة   | 14         | 9,44            |             |                                         |                                 |

\*\*الفرق دال عند: 0.01

\*الفرق دال عند: 0.05

أظهر التحليل الإحصائي للنتائج التحصيلية أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ: (4.547) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.01$ ) ودرجة حرية (df=26)، ما يوحي أن الفرق الملحوظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية: (11.89) ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة: (9.44) والمقدر بـ: (2.45) هو فرق جوهري، ولا يرجع لعامل الصدفة، الأمر الذي يعكس قدرة البرنامج على تحسين التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، وعليه نقبل الفرضية السادسة للبحث.

### 1.1.7. التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نتائج التحصيل الدراسي:

ولحساب حجم الأثر (الدلالات العملية) للنتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى التأثير، والجدول الموالي يوضح ذلك.



جدول رقم (33): قياس حجم الأثر للبرنامج على نتائج التحصيل الدراسي

| المتغيرات       | المجموعة  | حجم العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة الفرق T | Eta  | Eta carré | تفسير حجم الأثر |
|-----------------|-----------|------------|-----------------|-------------------|--------------|------|-----------|-----------------|
| التحصيل الدراسي | التجريبية | 14         | 11,89           | 1,14              | 4,547        | 0.44 | 0.19      | كبير            |
|                 | الضابطة   | 14         | 9,44            | 1,65              |              |      |           |                 |

يتضح من الجدول أعلاه أن تأثير البرنامج المطبق على تحسين نتائج التحصيل الدراسي لدى المتدرسين كان كبيراً، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بـ (0.19) وهي أكبر من (من 15%) الذي يرى كوهين (Cohen، 1977) أن التأثير يفسر على أساسه، وعليه نقول أن حجم الأثر الذي خلفه البرنامج على النتائج التحصيلية لعينة البحث هو حجم أثر كبير، حيث استطاع تفسير أزيد من (45%) من نتائج المتغير التابع (النتائج التحصيلية) إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي).

## 2.7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

نصت الفرضية السادسة على وجود اختلاف في متوسط نتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي يعزى للبرنامج الإرشادي، وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك في نتائج التحصيلية، فأظهر التحليل الإحصائي أن قيمة اختبار (T test) قدرت بـ (4.547) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما قدر الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الذي بلغ (11.89) ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة الذي بلغ (9.44)، بـ (2.45) وهو فرق جوهري يعكس قدرة البرنامج على تحسين نتائج التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج، كما اعتمدنا على معامل مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للكشف عن مستوى تأثير البرنامج المطبق على تحسين نتائج التحصيل الدراسي لدى المتدرسين (المجموعة الإرشادية)، حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) بـ (0.19) وهو حجم أثر كبير حسب تفسير Cohen (1977) وعليه نقبل الفرضية السادسة للبحث.

وقد نعزو نتائج الدراسة الحالية إلى مشاركة تلاميذ المجموعة التجريبية في الجلسات الثلاثة عشر لبرنامجنا الإرشادي واكتسابهم المهارات الأساسية لمواجهة خوف الامتحان المقبلين عليه وهذا ما أثبتتهم درجاتهم في

القياس البعدي لنتائج التحصيلية عكس نتائج التحصيلية للمجموعة الضابطة التي جاءت متدنية لعدم خضوعهم لبرنامج الإرشادي.

كما قد يعود السبب في استفادة المجموعة التجريبية عكس المجموعة الضابطة من المحاضرات التي تم طرحها ومناقشتها في جالستنا الارشادية والغنية بالمعلومات الخاصة بمتغيرات بحثنا: التحصيل الدراسي وأهم العوامل المسببة في تدنيه والتي تم التركيز على العوامل الذاتية ، كأفكار الفرد ودافعيته للإنجاز ، كمتغيرات في الشخصية لها علاقة بالنجاح الدراسي والتركيز على نوع الافكار الذي يتبناها التلميذ حول ذاته والمدرسة و أن يميز بين هذه المفاهيم المتداخلة و المسببة في تدني التحصيل الدراسي لتحسيسهم بأهمية تغيير أفكارهم ومعتقداتهم لتحسين تحصيلهم الدراسي (الجلسة). محاضرة مفهوم الدافعية للإنجاز وأسباب انخفاضها تم توضيح فيها الدور التي تلعبه الأفكار السلبية نحو الذات والمدرسة في تدني الدافعية للإنجاز وكيف يؤثر نقص الدافعية في التحصيل الدراسي. أما محاضرة التي تناولنا فيها الأنماط المختلفة للتفكير السلبي وفق النظرية العقلانية الانفعالية والتي كانت تهدف الى التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير الخطأ (التعميم، التهويل، المبالغة، أخطاء الحكم والاستنتاج) وفحص أنماط التفكير السلبي لدى افراد المجموعة وتحليل الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية ومساعدة أعضاء المجموعة الارشادية على تكوين أفكار منطقية وعقلانية، كما تناولنا محاضرة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتدني الدافعية للإنجاز وكان الهدف منها توضيح العلاقة بين نسق المعتقدات و الانفعال والسلوك.

قد يعود السبب في قدرة البرنامج على تحسين التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، الى تحليل ومناقشة وتفسير بعض الأفكار السلبية وفق ما عبروا عليه عينة دراستنا التجريبية على مقياس الأفكار اللاعقلانية في الجلسات الارشادية (جلسة، 12/11/10) مثال على ذلك تحليل فكرة أعتقد أن قدراتي لا تأهلني للدخول للثانوية /تحليل فكرة أعتقد أنه لا يوجد مستقبل في التعليم /تحليل فكرة أشعر بانني فاشل في الدراسة، و التي ساعته هذه الجلسات من تعديل أفكارهم والرفع من دافعيتهم للإنجاز وبالتالي تحسين نتائجهم التحصيلية ، وهذا ما أثبتته حجم الأثر الذي خلفه البرنامج على النتائج التحصيلية لعينة البحث هو حجم أثر كبير حيث قدرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ب (0.19).

كما نعتقد أن التدريب على فنية (ABC) ساعد المجموعة التجريبية في فهم العلاقة بين نسق التفكير وتفسير الأحداث والخبرات التي يمر الفرد بها واضطرابه، كما أن تدريب وتعلم المجموعة التجريبية على عدة فنيات منها فنية وقف الأفكار، فنية الكرسي الفارغ ولعب الأدوار، اعادة البناء المعرفي، مكنتهم من ايجاد

بدائل للأفكار التي كانوا يحملونها، كما ساعدتهم من التنفيس الانفعالي والتخلص من الحديث الداخلي السلبي الذي كان سببا في قلقهم ، بالإضافة الى تعلمهم الطريقة الصحيحة للتنفس والاسترخاء العضلي والعقلي والذي كانت لكل هذه التقنيات دورا في تخلص الجماعة التجريبية من قلق الامتحان(شهادة التعليم المتوسط). وأيضا قد نعزو الأسباب الى استفادة المجموعة التجريبية من الواجبات المنزلية التي كانت تعطى في نهاية كل جلسة ارشادية وتناقش عند بداية كل جلسة ارشادية والتي تضمن استمرارية العمل الإرشادي وعدم انقطاعه بانتهاء الجلسات الإرشادية حيث أشارت عوض (2001) إلى أهمية الواجبات المنزلية في إعطاء الفرصة للتلاميذ لتعميم التغيرات الإيجابية التي أنجزت في الجلسات ونقلها إلى المواقف الحية وبهدف تقوية ودعم أفكارهم ومعتقداتهم الصحيحة من خلال تشجيعهم وتوجيههم لتنفيذها . كما أن المجموعة التجريبية قد استفادت من مطويات متنوعة عكس المجموعة الضابطة (مطوية التحصيل الدراسي، مطوية الدافعية للإنجاز، مطوية انماط التفكير..

وبالرجوع للدراسات السابقة، نجد أن معظم الدراسات سعت للبحث عن العوامل المسببة في تدني التحصيل الدراسي للخروج باقتراحات للقضاء على هذه مشكلة لتحسين العملية التعليمية والتعلمية ونذكر منها: دراسة الشياحي(2005) التي هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بالتحصيل الدراسي ومن بين هذه المتغيرات دافعية الإنجاز وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق في التحصيل تعزى لدافعية الإنجاز وكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

كما قام الغافري (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي وعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وتوصل في دراسته إلى أنه لا توجد علاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي ، بينما توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار، كما توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والاتجاهات نحو الدراسة، وأيضا توصل في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي و دراسة السيارى والمعيقل (2018) بعنوان علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل العلمي، أسفرت نتائج دراستهم، بأن مستوى التحصيل الدراسي المتعلمين يختلف باختلاف مستوى دافعتهم للإنجاز. كما أجرى سالم وقمبيل الخليفة (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعين بالسودان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة عكسية بين

دافعية الانجاز ومستوى الضبط ، كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح ، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي.

وعليه يمكن القول أن التحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيه عدة عوامل ذات المصادر المختلفة منها المتعلقة بالعوامل الموضوعية، العوامل المدرسية، و العوامل الذاتية المتعلقة بالمتعلم، تتمثل في نسبة ذكائه وقدراته ودافعيته للإنجاز ومعتقداته المعرفية والقيم السائدة لديه. فالتفوق الدراسي لا يتوقف فقط على امكانيات المتعلم العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية.

# الخاتمة

### خاتمة واقتراحات

لا يخفى على أحد أهمية البحث العلمي وما يتضمنه من تطوير للمعرفة الإنسانية والمساهمة في إيجاد حلول للمشكلات الحياتية المختلفة. ولقد سعينا من خلال هذا البحث المتواضع إلى تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم ببرنامج إرشادي للتكفل بمشكلة انخفاض الدافعية للإنجاز في المدارس باعتبارها من المشكلات المدرسية التي يواجهها بعض التلاميذ والتي قد تؤدي الى تدني تحصيلهم الدراسي ومنه الى التسرب الدراسي في غياب التدخل الإرشادي المناسب.

وفي سبيل الكشف عن أهمية وفعالية برنامجنا الذي أعدناه لإرشاد تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط ، قمنا با تّباع المنهج التجريبي بغرض إحداث تعديل في تفكيرهم وسلوكياتهم، حيث تم تطبيقه باعتماد تصميم تجريبي: قبلي /بعدي مع استخدام مجموعة ضابطة.

لقد شمل برنامجنا الإرشادي عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، مستوى الرابعة متوسط ذوي الأفكار اللاعقلانية و دافعية انجاز منخفضة وتدني في التحصيل الدراسي بهدف تدريبهم على فنيات معرفية، سلوكية والانفعالية لتخطي مشكلتهم.

بعد اختيار تلاميذ عينة البحث بطريقة "العينة العشوائية" وبعد تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، قمنا بمراعاة شروط المنهج التجريبي وهي المجانسة بين أعضاء المجموعة التجريبية وأعضاء المجموعة الضابطة بإحداث التكافؤ بينهما في المتغيرات الأكثر تأثيرا في نتائج البحث. حيث تبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين مما يؤكد تكافؤهما . وفي الأخير تم التدخل بالمعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي للتدريب على فنيات معرفية سلوكية وانفعالية في المجموعة التجريبية دون الضابطة.

لقد عملنا من خلال تطبيق برنامجنا الإرشادي العقلاني الانفعالي على تزويد وتدريب المجموعة التجريبية على فنيات معرفية، سلوكية والانفعالية.

فالفنيات المعرفية تهدف الى التخلص من الأفكار اللاعقلانية التي يتبنونها المجموعة التجريبية للرفع من مستوى دافعتهم للإنجاز، وقد حصرناها في مجموعة من الفنيات الأساسية والضرورية لمواجهة مشكلاتهم والمتمثلة في فنية المحاضرة والمناقشة والتي اعتمدناها تقريبا في جميع الجلسات الارشادية حسب موضوع محتوى كل جلسة من خلال تعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة اتجاه العلم النجاح والامتحان. الى جانب فنية إعادة البناء المعرفي من خلال الإقناع المنطقي و أسلوب الحوار

السقراطي و طرح الأسئلة على المسترشدين، لدحض و مقاومة الأفكار غير العقلانية التي ساهمت في تدني دافعيّتهم للإنجاز. ومن الفنيات المعرفية المطبقة في برنامجنا الارشادي نجد ففنية وقف الأفكار التي كنا نهدف من خلال تطبيقها الى خفض السلوك الانفعالي السلبي ودحض الافكار السلبية واستبدالها بأفكار ايجابية . وفنية التخيّل الانفعالي العقلاني التي ساعدت المسترشدين على تأسيس أنماط من المشاعر والسلوك، من خلال تخيل التفكير المنطقي فلا شك أن التلميذ الذي يحسن استعمال مثل هذه الفنيات قد تكون لديه بدون شك فرصا لتعديل أفكاره واكتساب نمط تفكير وادراك ايجابي والقدرة على السيطرة على مشكلاته المدرسية.

أما الفنيات السلوكية نجد الواجبات المنزلية التي تم من خلالها تشجيع المسترشد على ممارسة ما تم تعلمه وتحقيق النجاح في تلك الممارسة وذلك في العديد من المواقف الحياتية. كما أن أساليب الاسترخاء المختلفة المطبقة في برنامجنا أشعرت المجموعة التجريبية بالارتياح النفسي الذي ساعد هم على التفكير، والتأمل بشكل مناسب. إلى جانب تطبيق الفنيات الانفعالية التي سمحت لأعضاء الجماعة الارشادية بالتنفيس الانفعالي، كفنية الكرسي الخالي، أسلوب المرح والدعابة والسخرية و لعب الدور وقلب الدور.

والجدير بالذكر أن اختيارنا لهذه الفنيات لم يتم بالصدفة، وإنما جاء نتيجة لمطالعاتنا لمختلف الدراسات والأبحاث المتعلقة بمشكلة الأفكار اللاعقلانية في المحيط المدرسي والتي قد تؤدي الى انخفاض الدافعية للإنجاز وتدني التحصيل الدراسي. ولعل ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث لدليل على نجاح تدخلنا الارشادي لفائدة تلاميذ العينة التجريبية حيث اتضحت أهمية البرنامج الذي صممناه في انخفاض مستوى درجة الأفكار اللاعقلانية لهؤلاء التلاميذ بعد أن كانت درجاتهم في المقاييس في أضعف مستوياتها قبل بدء الجلسات الإرشادية معهم .كما ساهم هذا البرنامج في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز و تحسين التحصيل الدراسي لديهم بصفة عامة الشيء الذي لم يتحقق لدى تلاميذ المجموعة الضابطة والذي يعزى لعدم استفادتهم من الدعم والاحتواء والتشجيع في ظل الأجواء الإرشادية الإيجابية والتفاعلات مع الباحثة وأعضاء الجماعة الإرشادية. فالبرامج الارشادية العقلانية الانفعالية وتنوع فنيات المعرفية والسلوكية والانفعالية، قد تكون جد ايجابية ومفيدة في اكساب المجموعة الارشادية نمط حياة يسمح لهم بتجاوز مشكلاتهم المدرسية التي قد تعيق وصولهم لتحقيق أهدافهم كما قد تلعب المؤسسات التربوية من خلال توفير الارشاد النفسي المدرسي دورا هاما في تنمية التفكير العقلاني الايجابي لدى التلاميذ وتحقيق توافقه النفسي.

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية لنتائج بحثنا التجريبي وجدنا أن نتائج البحث جاءت على العموم جد إيجابية وهامة ، حيث أبرزت تأثير البرنامج الإرشادي العقلاني المقترح والمطبق على التلاميذ ذوي الأفكار اللاعقلانية وانخفاض في دافعيّتهم في الانجاز ومساهمته في تزويدهم بفنيات وسلوكات إيجابية إلى جانب تنمية قد راثهم على الفهم والتحكم في الأفكار السلبية التي كانت تسبب لهم تشوه الإدراك وعدم فهم الواقع و الذي أدى الى لوم الذات والوقوع في أخطاء التفكير كالمبالغة وتعميم الفشل.

ولا شك أن الأهمية القصوى للبرنامج ، تمثلت في تزويد التلاميذ بآليات التعديل والتغيير بأنفسهم كما تم اكتسابهم لمعارف و مهارات إيجابية نحو ذواتهم ونحو الآخرين ونحو الحياة وهذا الامتلاك هو بمثابة قوة داخلية وفاعلة سمحت لهم بالسيطرة على أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم أولاً، والتحكم بعدها في المواقف المسببة للضغط ثانياً.

كما لا ننسى أن الأجواء الإيجابية التي سادت الجلسات الإرشادية والمناخ النفسي الآمن زاد من ثقة التلاميذ ومساهماتهم الصادقة في اثراء المناقشة الجماعية والتنافس على تقديم لعبة الدور والواجبات المنزلية حيث ساهمت هذه الأساليب المتنوعة في التخلص من عامل الملل الذي يصاحب عادة أسلوب المحاضرة.

نستنتج مما سبق وبالرجوع إلى نتائج هذا البحث الذي أثبت أهمية وفعالية برنامجنا الإرشادي في الرفع من الدافعية للإنجاز و تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذنا، ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات نذكر منها:

\* تبني وزارة التربية الوطنية البرامج الإرشادية الجماعية في المدارس كوسائل تقنية عملية يستخدمها المرشد النفسي المدرسي للتكفل بمختلف المشاكل السلوكية والاضطرابات النفسية الاجتماعية لدى التلاميذ.

\* تعميق البحوث والدراسات حول مفهوم الأفكار العقلانية ودورها في الصحة النفسية لدى المتعلمين عامة والمقبلين على امتحانات الرسمية خاصة.

\* إجراء المزيد من الدراسات بخصوص التدخلات الإرشادية القائمة على الارشاد العقلاني الانفعالي لمعرفة جدواها في علاج العديد من الاضطرابات النفسية.

\* تخصيص قاعات للإرشاد المدرسي في المدارس وتوفير الإمكانيات والوسائل لتطبيق البرامج الإرشادية الجماعية.



\*الاسراع بتقديم الخدمات الإرشادية في المراحل الأولى من التعليم بهدف التدخل المبكر وتدريب وتنمية التفكير الايجابي العقلاني لدى الأطفال.

\*تدريب الممارسين للعمل الإرشادي والمعلمين على تطبيق البرامج الإرشادية الجماعية المختلفة.

\*تعميم تطبيق برنامجنا الإرشادي على عينات أكبر من التلاميذ لتعميم الفائدة والتعرف على مدى فاعليته في مختلف المجالات النفسية الانفعالية والاجتماعية.

\*تطبيق هذا النوع من البرامج الإرشادية الجماعية في مختلف المستويات الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي على كل التلاميذ للتعرف على أثره في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

\*تطبيق هذا البرنامج الإرشادي الجماعي للتعرف على مدى تأثيره في عملية التحصيل المعرفي والدراسي للتلاميذ.

\* تنظيم مؤتمرات وندوات علمية حول البرامج الإرشادية الجماعية وفعاليتها في التخفيف من مختلف المشكلات المدرسية والوقاية من الاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة بالتوقعات الخاطئة اتجاه التعلم و المدرسة و لدى الأطفال والمراهقين التي قد تؤدي الى انخفاض دافعتهم للإنجاز.

# قائمة المراجع

### المراجع

- أبو أسعد أحمد و رياض الأزايد. (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي (ط1). عمان : مركز دبيونو لتعليم التفكير .
- أبو أسعد، أحمد عبد الطيف، (2020). علم النفس الإرشادي (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2013). الإرشاد المدرسي. (ط3). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). العملية الإرشادية، (ط1). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حماد، ناصر الدين. (2008) الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- أبو رياش، حسين. (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، (ط1). دار الفكر، عمان: الأردن.
- أبو شعرة ، عبد الفتاح عبد القادر. (2007). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية . غزة فلسطين.
- أبو عباة ، صالح بن عبد الله، بن طاش نيازي، عبد المجيد. ( 2001 ). الإرشاد النفسي والاجتماعي، (ط1). الرياض، السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.
- أبو علاّم، رجاء. (2005). القياس و التقويم في العلوم الإنسانية : أسسه و أدواته و تطبيقاته . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عون، ضياء يوسف حامد. (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفعالية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة. الجامعة الاسلامية، غزة.
- أبوعلام، رجاء. (2010). التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الأحمد، أمل. (2017). العلاقة بين دافعية الانجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(2).
- الأسود، الزهرة. (2019). بعنوان برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لرفع مستوى تقدير الذات وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيقين. مجلّة اللوحات للبحوث و الدراسات 12(2) ، ص ص. 380-412 .

## قائمة المراجع

- الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن. (2004). أثر برنامج علاجي عقلاني-انفعالي سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود ( مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، السعودية.
- البريدي، فاطمة بنت أحمد بن عامر. (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية النجاح لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوى. جامعة نزوى. عمان.
- بطرس، بطرس حافظ . ( 2007 ) إرشاد الأطفال العاديين . (ط1). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بغورة، نور الدين (2014). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستخدام الحوار في الوسط الجامعي لدى الطلبة والفروق فيهما تبعاً لبعض المتغيرات (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة باتنة. الجزائر.
- بلعيد، أحمد. (2019). أثر برنامج إرشادي مبن على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفض التحصيل ( أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة. الجزائر.
- بن بريكة، عبد الرحمن. (2007). الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
- بن زطة، بلدية. (2017). الأسلوب المعرفي: الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المتعلمين في مرحلة الثانوية دراسة مقانة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.
- بن عائشة ، سميرة. (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين د دراسيا و العاديين في المرحلة
- بن لادن، سامية محمد. (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية وعلم النفس، (25)، ص. 210.
- البنوي، منى . ابراهيم . (2005) . التسرب الدراسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. الأردن.
- بني يونس، محمد. محمود . (2009). سيكولوجية الدافعية والانفعالات (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة
- بوتفوشات، حميدة. (2018). بعنوان مصادر الافكار اللاعقلانية و أزمة الهوية لدى المراهقين الجانحين (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة. الجزائر.
- بوجطو، فاطمة الزهراء. (2007). أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للانجاز لدى المراهقين المتمدرسين، رسالة ماجستير، قسم على النفس، جامعة البويرة

## قائمة المراجع

بودخيلي، مولاي محمد.(2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر

بودريالة ، محمد، بوضياف، دليلة .(2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الاجتماعية ، 7( 12) ص ص.175-193.

بورو، محمد.(2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية،(ط1). دار الأمل للطباعة والنشر، والتوزيع.

بوشدوب، شهرزاد.(2001). استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

بومجان ، نادية.(2016). بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة،( أطروحة دكتوراه، غير منشورة)، جامعة بسكرة. الجزائر.

بن عائشة ، سمية.(2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا و العاديين في المرحلة الثانوية(مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر. الجزائر.

جعفر، صباح.(2010). تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى متربي معهد التكوين المهني-دراسة ميدانية بالمعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني لولاية بسكرة - مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

الجلبي، سوس شاكرا.( 2001). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، (ط1). دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.

جمال الليل، محمد جعفر .( 2009 ) أساسيات في الإرشاد النفسي .(ط1). جدة :خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

جودت، عبد الهادي والعزة، سعيد حسني .( 2007 ). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي .(ط1).

الحامد، محمد بن معجب.(2003). دافعية الإنجاز الدراسي. الرياض :مكتبة العبيكان.

الحريري رافدة، الامامي سمير .(2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، (ط1). عمان، الاردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

حمدي، عبد الله ، عبد العظيم.(2012). البرامج الارشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها(ط1). مصر: مكتبة اولاد الشيخ للتراث.

الحميدي، حسن عبد الله.(2014).العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية العدد، 28 (110)، ص ص 146-176.

## قائمة المراجع

- الخالدي، أديب محمد.(2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، (ط1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- خطاب، علي ماهر.(2000). علم النفس الفارق، (ط2). الجيزة، مصر: مطبعة العمرانية للأفست.
- خطار، زهية.(2008). إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية العلمية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر 2، الجزائر .
- الخطيب، صالح أحمد. ( 2016 ). الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته، (ط2). الامارات العربية المتحدة : دار المسيرة للطباعة والنشر.
- خلافي، دليلة .(2016). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . (مذكرة ماجستير غير منشورة) . جامعة بسكرة. الجزائر.
- الخليفة، محمد عبد اللطيف.(2000). الدافعية للإنجاز (ط1). مصر: دار غريب للطباعة و النشر.
- الخواجة، عبد الفتاح محمد.(2009). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق (ط2). عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخواجة، عبد الفتاح . ( 2010 ). برامج الإرشاد والعلاج الجماعي(ط1). عمان : دار البداية ناشرون وموزعون
- خويلد، أسماء.(2005). الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر. رسالة ماجستير غير منورة، جامعة ورقلة: الجزائر.
- الداهري، صالح حسن أحمد . ( 2011 ). أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم.(ط1). عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.
- داوود، نسيم.(2001). فاعلية برنامج إرشادي يستند الى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى الطالبات الصف العاشر. مجلة دراسات للعلوم التربوية ، 28، (2). ص ص.
- 311-289.
- دبور، عبد اللطيف، الصافي، عبد الحكيم . ( 2007 ) . الإرشاد المدرسي. بين النظرية والتطبيق(ط1). عمان :دار الفكر ناشرون وموزعون.
- دردير، نشوة كرم ،عمار أبو بكر.(2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة ( أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر.
- درويش، سهام أبو عطية. ( 2015 ). مبادئ الإرشاد النفسي، (ط3). مصر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

## قائمة المراجع

- دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد وأشروف كبير، سليمة.(2009). سيكولوجية الدافعية للتعليم ما قبل التدرج .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.
- الراوي ، ميسون ظاهر . ( 2002 ) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة ( رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد. العراق.
- رجاء ، مريم .(2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مهنة التمريض،( رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق. دمشق.
- رجب، ولاء عبدالرحيم . (2009). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية النجاح وأثره على التحصيل والتوافق الدارسين لدى عينة من طلاب الصف الأول الاعدادي،( رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة عين شمس. القاهرة.
- رحالي، حمزة.(2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي ( مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة باتنة .الجزائر.
- رحماني، جمال .(2019). بعنوان ا المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي مجلة العلوم الاجتماعية. والانسانية، 9(2)، 245-259.
- الرشيدي، بشير صالح و السهل، راشد علي.(2000). مقدمة في الإرشاد النفسي، (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- زايد، نبيل محمد.(2003). الدافعية والتعلم، الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الزغبى، أحمد محمد.(2013). التوجيه والارشاد النفسي والمدرسي، (ط6). مصر: دار الفكر، افاق معرفة متجددة.
- محمد فتحي فرج . ( 2008 ) .أساليب التنمية الاجتماعية والأسرية ودوافع الانجاز الدراسية ، ب ط، القاهرة : دار القباء للطباعة.
- زهران، حامد عبد السلام . ( 2000 ). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية . (ط1). مجلد 1 القاهرة :عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام . ( 2005 ) التوجيه والإرشاد النفسي.(ط4). القاهرة :عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام.(2002). التوجيه والارشاد النفسي، (ط3). القاهرة، مصر: عالم الكتب
- الزهراني، حسن بن علي بن محمد .(2010).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل . (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة السعودية.

## قائمة المراجع

- الزيود، نادر فهمي.(1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي* ، (ط1). عمان : الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- سبيكة يوسف الخلفي، محمد عبد الله ( 2001 ) .أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز و عادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر .*المجلة التربوية* ،15(60).
- السعفان ، محمد أحمد.(2005). *العملية الارشادية*، (ط1). القاهرة: درا الكتاب الحديث
- السعفان، محمد أحمد .( 2010 ) .*الإرشاد النفسي للأطفال* . القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). *أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي*(ط1). الكويت: دار حنين للنشر والتوزيع ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الله محمود.( 2009 ) . *دراسات في علم الارشاد*.(ط1). عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.
- السياري ، خلود سليمان عبدالعزيز، المعقل عبدالله بن عبدالعزيز.(2018). *علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بالتحصيل العلمي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود* .*المجلة التربوية* العدد (54) .
- سيسبان، فاطمة الزهرة (2016) *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي*، (أطروحة دكتوراه غير شحاتة، سماح.(2006). *الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية* (مذكرة ماجستير غير منشورة) . جامعة المنصورة . مصر .
- الشرييني، زكرياء .(2005). *الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها، دراسة على عينة من طلبة الجامعات*. *مجلة دراسات نفسية*، 15 (4). ص ص 531-667.
- شقير، زينب.(2002). *علم النفس العيادي (التشخيص النفسي، العلاج النفسي، الإرشاد النفسي)* القاهرة :مكتبة النهضة المصرية .
- الشهري، ريم عوض محمد.(2019). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الموت لدى مرضى القلب* (اطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس .مصر .
- شوشان عمار ، ( 2016 ) ، *ممارسة النشاط الطلابي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي اتجاه الطلبة نحو المدرسة*، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة باتنة، الجزائر .
- الصافي، عبد الله طه.(2000). *عزو النجاح والفشل وعلاقته بالدافعية للإنجاز*، مجلة جامعة أم القرى،2(2)، 80-106.
- صرداوي ، نزيـم.(2011). *دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسات نفسية وتربوية*. *مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية*، العدد(6).



## قائمة المراجع

- الصقهان، ناصر بن عبد العزيز بن عمر.(2005). تقييم فعالية العلاج العلاني في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات ( رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- الطيب، عصام علي ، رشوان، ربيع . (2006) . علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات (ط.1). القاهرة: عالم الكتب .
- عادل محمد، عبد الله.(2000). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات، دار الرشاد، (ط.1). القاهرة : دار الرشاد.
- العاسمي، رياض نايل . ( 2012 ) . المبادئ العامة في تخطيط وتقييم وإدارة برامج الإرشاد النفسي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العاسمي، رياض نايل.(2015). التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة،(ط.1). عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- عبد الباقي، سلوى محمد.(2001). الإرشاد والتوجيه النفسي للأطفال .(ط.1). مصر : مركز الإسكندرية للكتاب
- عبد الواحد، يوسف سليمان.( 2011 ) . نو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية خصائصهم واكتشافاتهم، رعايتهم، مشكلاتهم (ط.1). عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العبيداني، فاطمة بنت خلفان بن سعيد.(2015). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج الانفعالي العقلاني لخفض الأفكار اللاعقلانية عند المعلمات العمانيات (مذكرة ماجستير غير منشورة) جامعة نزوي .عمان.
- عدلي، نجاه توفيق.(2003) البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين. مجلة كمية التربية بأسسوط، مصر، 19(1)، ص ص. 862-858 .
- العزة، سعيد حسني . ( 2010 ) الإرشاد الجماعي العلاجي .(ط.2). عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، عماد، محمد.(2012). تقنيات الإرشاد الجماعي،(ط.1). الرياض: مكتبة الرشد
- العنوان، أحمد فلاح ، العطيات، خالد عبد الرحمن .(2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن . مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، 18(2) ، ص ص. 717 - 683 .
- العنزي، فهد بن حامد بن صباح .(2007). علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية ( مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية : الرياض.
- الغامدي، غرم الله.(2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

## قائمة المراجع

- غرم، الله الغامدي.(2009).*التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- غماري، فوزية.(2015). أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر . (www.dist.Cerist.dz) .
- الفاخري، سالم عبدالله سعيد حسن (2018). *التحصيل الدراسي*، (ط1). عمان الأردن: مجلد(1) مركز الكتاب الأكاديمي.
- القلهاتي أحمد ، بن سالم بن خميس.(2014). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط* (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوي. الأردن.
- لمعان مصطفى الجيلالي.(2010). *التحصيل الدراسي*،(ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ماهر، محمود عمر.(2013). *المقابلة في الإرشاد و العلاج النفسي*، القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية
- محجوب، أحمد محمد.(2017). *فعالية العلاج العقلاني الانفعالي للحد من الهروب المدرسي بالمرحلة الاعدادية ثانوي ( أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة .مصر .*
- المشابعة، محمد.(2008). *مبادئ الارشاد النفسي للمرشدين والاختصاصيين النفسيين*،(ط1). عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- المشرفي، راشد بن سالم، بن محمد.(2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة ). جامعة عين شمس. مصر.
- المشرفي، راشد بن سالم، بن محمد.(2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة ). جامعة عين شمس. مصر.
- مشعان، هادي ربيع . (2015). *المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة* ،(ط1). مجلد1، عمّتن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المعاينة، عبد العزيز، الجيمان، محمد، عبد الله.(2009). *مشكلات تربوية معاصرة*، (ط2). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- معتوق، خولة.(2014). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية للإنجاز لدى المعاقين سمعيا*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مسيلة، الجزائر .

## قائمة المراجع

- المقيمة، إنعام بنت محمد بن صالح (2014) بعنوان *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية دافعية الإنجاز لدى العاملين في دائرة تقنية المعلومات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية* (مذكرة ماجستير غير منشورة) جامعة نزوي.
- ملحم، سامي، محمد. (2015). *الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر*، (ط1). عمان: دار الاصدار العلمي للنشر والتوزيع
- منتصر، علام. (2012). *الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي " النظرية والتطبيق "*. المكتب الجامعي الحديث.
- منسي، محمود عبد الرحيم. (2003). *علم النفس التربوي*، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- منشورة). جامعة وهران. الجزائر. ذ.
- ناصر الدين أبو حماد (2006): *دليل المرشد التربوي*، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- الناعمة، عمار محمد. (2004). *العلاقة بين المناخ الأسري والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر
- نزيه عبد القادر حمدي، صابر سعدي أبو طالب. (2008). *الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر*، القاهرة.
- النعمي، هادي صالح رمضان. (2013). *أثر برنامج إرشادي في تعديل الأفكار الغير عقلانية الإرشادي ( أطروحة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة كركوك .العراق.
- نفوذ سعود، أبو سعدة . (2012). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، فلسطين
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2012). *الإرشاد النفسي والتربوي* ، (ط1). عمان الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- نور محمد، ياسين، رعد الشاوي. (2016). *درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاستجابة الانفعالية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة*. مجلة جامع للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(15).
- نوفل، سليم محمد سليم. (2011). *فاعلية استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعليم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الأول ثانوي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). دمشق. سوريا.
- ونجن، سميرة. (2012). *محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء*، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.
- 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، جامعة وهران، الجزائر

يوسف، دلال.(2017). قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي ( أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة بسكرة. الجزائر.

Peterson, J. & Nisenholz, B.,1995 .orientation to counseling.(3rd.Boston :Allyn Bacon.

Baby, A. (2002) *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Québec, Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill

Campbell.D.T & Stanley.J.C.(1963) Experimental and Quasi-Experimental  
Chaplin, P.(1975). *Dictionary of psychology*, dell, New York.

Chaplin, P.(1975). *Dictionary of psychology*, dell, New York.

Corey, g. (1982). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole .

designs for research. Rand McNally College publishing company . Chicago.  
Dryden, W. (2002). REBT's Situational ABC Model , The Rational Emotive Behaviour Therapist. *Journal of the Association for Rational Emotive Behaviour Therapy*, 10, 1, pp. 4- 14 .

Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *Journal of General Psychology*, 59, 35–49.

Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The Rational Emotive Approach*. New York: Mc Graw Hill Book Company.

Ellis, A. (1977). Rational-Emotive Therapy: Research Data That Supports The Clinical and Personality Hypotheses of RET and Other Modes of Cognitive- Behavior Therapy. *The counseling Psychologist*. 7(1), 2-42.

Ellis, A. (1977). Rational-Emotive Therapy: Research Data That Supports The Clinical and Personality Hypotheses of RET and Other Modes of Cognitive- Behavior Therapy. *The counseling Psychologist*. 7(1), 2-42.

Ellis, A. (1979). Discomfort Anxiety: A new Cognitive Behavioural Construct. *Rational Living*, 14(2), 3-8.

Ellis, A. (1985). *Clinical of rational – emotive therapy*, New York: Plenum Press.

McLelland, D.C. Ztkinson,j.w, clark,R.A.(1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-century-crofts.

McLelland, D.C. Ztkinson,j.w, clark,R.A.(1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-century-crofts.

Murray, J.W. 1970. Foraminifers of the Western Approaches to the English Channel. *Micropaleontology*, 16: 471-85

Murray,(1938), Exploration in personality .N. Y, Exford University.

Myrick,R.(1993).Developmental guidance and counseling:A practical approach (2nd ed.).Minneapolis,MN: Educational Media

Rogers, C. R. (1951). Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Mifflin.

Schiambey, Lawrence (1991): child and adolescent development, collier Macmillan publishers, London.

Shaw, m (1977) The Development of counseling program priorities, progress and professionalism, The personal and Guidance Journal.vol.55,No6.

Shaw, m (1977) The Development of counseling program priorities, progress and professionalism, The personal and Guidance Journal.vol.55,No6.

Zang, L. (2001).Do thinking styles contribute to achievement beyond self- rated abilities? The Journal of Psychology, 135(6), 621-638.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر\*2  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علم النفس

مصلحة الدراسات العليا



إلى السيد : المدير متوسطة النخلة الجديدة - كليتوس

بحـث ميداني حول:

الموضوع: \*إعداد و تطبيق برنامج قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من  
الدافعية للإنجاز و تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة  
التعليم المتوسط \*

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح  
للطالب (ة) : " محمدي كريمة " بـ بحث ميداني  
في مؤسساتكم وتحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة)  
يحضر (ت حضر ) حاليا بـ بحثا على مستوى قسمنا  
لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ( ل م د ) تخصص علم النفس المدرسي .  
تقبلوا منا سيدي فائق الاحترام والتقدير

الجزائر: 27/ 10/ 2020

رئيسة مصلحة الدراسات العليا:



نائب رئيس القسم  
المكلف بما بعد التدرج  
د / شريفتي ضياء

بالمواقعة



المندوب  
المندوب  
المندوب



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر \*2\*  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علم النفس

مصلحة الدراسات العليا



إلى السيد : المدير متوسطة عيسى مسعودي - كليتوس

بحـث ميداني حول:

الموضوع: \*إعداد و تطبيق برنامج قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز و تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط \*.

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة) : " محمدي كريمة " ببحث ميداني في مؤسساتكم ونحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر (تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ( ل م د ) تخصص علم النفس المدرسي .  
تقبلوا منا سيدي فائق الاحترام والتقدير

بإدارة المتوسطة

الجزائر: 27/10/2020

رئيسة مصلحة الدراسات العليا:



نائب رئيس القسم

المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي

د / نشر نفقو هناء



فرحات الزمر



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

إلى السيدة مدير متوسطة  
النخلة الجديدة- الكاليتوس

السيدة: محمدي كريمة  
مستشارة التوجيه المدرسي والمهني

بمتوسطة النخلة الجديدة

الموضوع : طلب إجراء بحث ميداني بعنوان: إعداد وتطبيق برنامج إرشادي قائم  
على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل  
الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط

يشرفني سيدتي، أن أطلب من سيادتكم أنا السيدة محمدي كريمة العاملة  
كمستشارة التوجيه المدرسي والمهني بمتوسطة النخلة الجديدة السماح لي  
بإجراء بحثا ميدانيا وهذا بهدف التحضير لشهادة الدكتوراه الطور الثالث ( ل.م.د )  
تخصص علم النفس المدرسي.

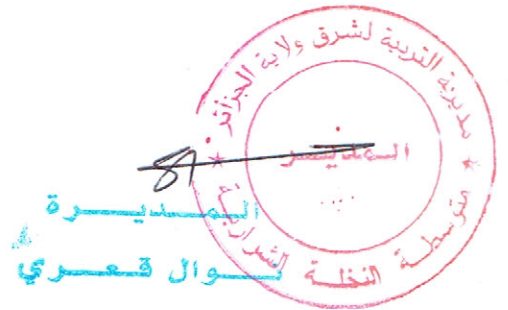
تقبلوا مني سيدي فائق الاحترام و التقدير.

الجزائر : 2020/01/02

مستشارة التوجيه (م.م)

م.م.م  
Hoh

بالموافق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

إلى السيدة مدير متوسطة  
عيسى مسعودي - الكاليتوس

السيدة: محمدي كريمة  
مستشارة التوجيه المدرسي والمهني

بمتوسطة عيسى مسعودي

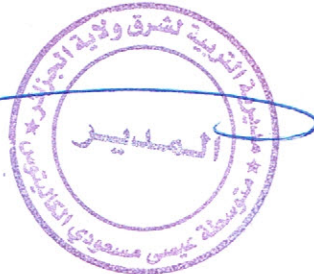
الموضوع : طلب إجراء بحث ميداني بعنوان: إعداد وتطبيق برنامج إرشادي قائم  
على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل  
الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط

يشرفني سيدتي، أن أطلب من سيادتكم أنا السيدة محمدي كريمة العاملة  
كمستشارة التوجيه المدرسي والمهني بمتوسطة عيسى مسعودي السماح لي  
بإجراء بحثا ميدانيا وهذا بهدف التحضير لشهادة الدكتوراه الطور الثالث ( ل.م.د )  
تخصص علم النفس المدرسي.

تقبلوا مني سيدي فائق الاحترام و التقدير.

الجزائر : 2020/01/02

فرحات الزمرقي



20/01/2020

### وثيقة التعاقد

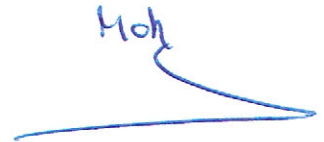
اتفق الطرفان (الباحثة/ المرشدة) و(المسترشد/ التلميذ) الموقعان أدناه على أن يلتزم الطرف الثاني (المسترشد) بالبنود التالية:

- 1- الالتزام بحضور الجلسات الارشادية.
- 2- الالتزام باستمرار بمتابعة الارشاد.
- 3- احترام قواعد الجلسة الارشادية المتفق عليها.
- 4- احترام آراء الجماعة الارشادية والمحافظة على أسرارها.
- 5- الالتزام بالزمن المحدد لكل جلسة.
- 6- قبول التوجيهات الصادرة من المرشدة بصدر رحب.
- 7- القيام بأداء ما يطلب منك من واجبات وأنشطة.
- 8- المحافظة على سرية ما يحدث من موضوعات في أثناء الجلسات الارشادية.
- 9- الا ينهي الطرف الثاني (المسترشد) الارشاد النفسي الا بعد موافقة الطرف الأول (المرشدة).

توقيع المسترشد



توقيع المرشدة



قائمة بأسماء لجنة التحكيم البرنامج الإرشادي

| اسم المحكم          | التخصص            | مكان العمل       |
|---------------------|-------------------|------------------|
| أ.د برزوان حسيبة    | صحة وإرشاد نفسي   | جامعة الجزائر 02 |
| أ.د سليمان جميلة    | علم النفس المدرسي | جامعة الجزائر 02 |
| أ.د أية حمودة حكيمة | علم النفس العيادي | جامعة الجزائر 02 |
| د. مزرارة نعيمة     | علم النفس المدرسي | جامعة الجزائر 02 |
| د. بوجملين حياة     | علم النفس المدرسي | جامعة تيزي وزو   |
| د. لارينونة محمد    | علم النفس العيادي | جامعة الجزائر 02 |

الاسم :  
السن :  
القسم :  
اللقب :  
المتوسطة :

ملحق رقم (07-08) مقاييس الدراسة

عزيزي التلميذ /عزيزتي التلميذة

الباحثة بصدد إعداد دراسة بعنوان "اعداد وتطبيق برنامج ارشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للرفع من الدافعية للإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم المتوسط" ومن ضمن إجراءات هذه الدراسة قياس الأفكار اللاعقلانية و قياس الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الرابعة متوسط ، لذلك اضع بين يديك عزيزي التلميذ مقياسين : الأول مقياس مستوى الدافعية للإنجاز ، وامام كل عبارة اختيارات ( دائما-أحيانا -نادرا ) و الثاني مقياس الأفكار اللاعقلانية ، وامام كل عبارة اختيارات (أوفق بشدة -أوافق-غير موافق- غير موافق بشدة ) ، و المطلوب منك ان تقرا كل عبارة بدقة و تختار المفردة التي تعبر عنك واضعا إشارة ( √ ) ، مع العلم ان ليس هناك إجابة صحيحة واخرى خاطئة ، شاكرة لك حسن تعاونك.

ملحق رقم (07) مقياس الدافعية للإنجاز

| الرقم                           | الفقرات                                                            | دائما | احيانا | نادرا |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------|--------|-------|
| البعد الأول : الطموح الاكاديمي  |                                                                    |       |        |       |
| 1                               | اتشوق باستمرار لأحقق الأفضل في ادائي الدراسي                       |       |        |       |
| 2                               | اشعر ان مستوى دراستي الحالية اقل من امنياتى العلمية                |       |        |       |
| 3                               | ارغب ان أكون في الصدارة في الصف الدراسي                            |       |        |       |
| 4                               | اضع لمستقبلي الاكاديمي خططا باستمرار                               |       |        |       |
| 5                               | اغتنم كل الفرص المتاحة لي للتفوق في المواد الدراسية                |       |        |       |
| 6                               | ينتابني القلق و الانزعاج لعدم حصولي على مستوى دراسي عال بين زملائي |       |        |       |
| 7                               | اتجنب منافسة زملائي في الصف الدراسي                                |       |        |       |
| 8                               | ابذل قصارى جهدي لأكون افضل من زملائي في دراستي                     |       |        |       |
| البعد الثاني : التوجه نحو الهدف |                                                                    |       |        |       |
| 9                               | اسعى جاهدا لتحقيق الأهداف بطريقة إيجابية                           |       |        |       |
| 10                              | اسعى الى بناء اهداف بديلة اذا واجهتني صعوبات قد يستحيل تجاوزها     |       |        |       |
| 11                              | اعمل على إقامة علاقات إيجابية مع زملائي المتفوقين دراسيا           |       |        |       |
| 12                              | حياتي تعمل وفق خطة واضحة في ذهني                                   |       |        |       |

|                               |                                                                      |  |  |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--|--|
| 13                            | اعتقد ان الوصول الى الهدف غالبا مسألة حظ                             |  |  |
| 14                            | اشعر بالخوف تجاه الأهداف الصعبة و ابحث عن الاسهل                     |  |  |
| 15                            | اعتقد ان الحلم هو جانب مهم في حياتنا                                 |  |  |
| 16                            | اسعى جاهدا لتحقيق ما افضل في حياتي                                   |  |  |
| البعد الثالث : التوجه للتحصيل |                                                                      |  |  |
| 17                            | اميل الى الاستزادة من التحصيل الدراسي للحصول على مركز اجتماعي مرموق  |  |  |
| 18                            | اميل للاستزادة من التحصيل الدراسي للحصول على مستوى اقتصادي افضل      |  |  |
| 19                            | اجتهد بجد في تحصيلي الدراسي لأصل الى مستوى اكاديمي اعلى              |  |  |
| 20                            | اعتقد ان نجاحي في الدراسة مسألة مصيرية                               |  |  |
| 21                            | اقضي أوقات طويلة في دراستي دون ان اشعر بالملل او الإحباط             |  |  |
| 22                            | يرتفع انجازي الدراسي عندما أخاف من الفشل                             |  |  |
| 23                            | اشعر بالخجل من معلمتي عندما احصل على درجات منخفضة عما يظنه بي حقيقة  |  |  |
| 24                            | اشعر ان نجاحي في التحصيل الدراسي يكسبني الاحترام و التقدير           |  |  |
| البعد الثالث: الدافع المعرفي  |                                                                      |  |  |
| 25                            | استمر في حل المشكلة التي تواجهني ولو كان الامل ضعيفا في حلها         |  |  |
| 26                            | استمتع بحل المشكلات التي تواجه الدراسة و يعتبرها بعض الزملاء مستحيلة |  |  |
| 27                            | اميل الى ارجاء واجباتي الدراسية الى وقت قد يكون غير مناسب            |  |  |
| 28                            | اناقدش زملائي في الغموض الذي يحيط بالدراسة بغرض التوضيح              |  |  |
| 29                            | افضل الاعتماد على نفسي اثناء ادائي لواجباتي المدرسية                 |  |  |
| 30                            | املك اهتمامات تحصيلية و رغبات للتحصيل متنوعة                         |  |  |
| 31                            | تهتز همتي عند مواجهة اية مشكلة اثناء أداء واجباتي                    |  |  |
| 32                            | ابدا واجباتي الدراسية في مواعيدها دون تأخير                          |  |  |

ملحق رقم (08) مقياس الأفكار اللاعقلانية

| الرقم | الفقرات                                                                             | أوافق بشدة | أوافق | غير موافق | غير موافق بشدة |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-----------|----------------|
| 01    | اعتقد ان قدراتي لا تؤهلني لدخول الثانوية                                            |            |       |           |                |
| 02    | لدي القدرة في التغلب على المواضيع الدراسية الصعبة                                   |            |       |           |                |
| 03    | اشعر بانني فاشل في الدراسة                                                          |            |       |           |                |
| 04    | اذا واجهتني صعوبة في فهم بعض المواضيع الدراسية فسوف اجاهد حتى أتمكن من فهمها .      |            |       |           |                |
| 05    | اشعر ان ذاكرتي ضعيفة لا تمكنني من حفظ كل ما يطلب مني في الدراسة                     |            |       |           |                |
| 06    | امتلك الإرادة و العزيمة لمواصلة دراستي الثانوية                                     |            |       |           |                |
| 07    | احب المواضيع التي فيها تحدي لقدراتي                                                 |            |       |           |                |
| 08    | لا يمكن للتلميذ المتوسط مهما اجتهد ان يصل لمستوى التلميذ المتفوق                    |            |       |           |                |
| 09    | يولد التلاميذ المتفوقون وهم اذكاء و يولد التلاميذ المتوسطون وهم اقل ذكاء            |            |       |           |                |
| 10    | اعتقد ان القدرة على التعلم لا تنمو بالممارسة و الجهد                                |            |       |           |                |
| 11    | قدرتي على الحفظ تنمو و تتطور اذا اجتهدت في حفظ الدروس                               |            |       |           |                |
| 12    | اعتقد ان الذكاء ينمو و يتطور عند الطالب اذا اجتهد في دراسته                         |            |       |           |                |
| 13    | قدرتي على التعلم و الحفظ تنمو و تتطور كلما اجتهدت في دراستي                         |            |       |           |                |
| 14    | اعتقد اني اذا لم افهم الموضوع من اول مرة فلن افهمه مستقبلا                          |            |       |           |                |
| 15    | يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد                                               |            |       |           |                |
| 16    | اعتقد ان الطلبة الاذكاء فقط هم من يستطيعون حل المواضيع التي تستغرق وقتا طويلا لحلها |            |       |           |                |
| 17    | فهمي للموضوع لن يتحسن حتى لو قرأته اكثر من مرة                                      |            |       |           |                |
| 18    | لا فائدة من إعادة قراءة المواضيع الصعبة فانا لن افهمها مهما حاولت                   |            |       |           |                |
| 19    | اذا قرأت موضوع صعب للمرة الثانية فإنني افهمه افضل من المرة الأولى                   |            |       |           |                |
| 20    | لن استطيع فهم المواضيع الصعبة حتى اذا اجتهدت لقراءتها اكثر من مرة                   |            |       |           |                |
| 21    | اعتقد ان التلاميذ المتفوقين يبذلون القليل من الجهد لفهم المواضيع الصعبة             |            |       |           |                |
| 22    | اعتقد ان التلاميذ المتفوقين يمتلكون قدرات خاصة تفوق غيرهم من التلاميذ               |            |       |           |                |

|  |  |  |  |                                                                                          |    |
|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|  |  |  |  | اذا لم اكن متفوقا فان المذاكرة الجادة لن تساعدني                                         | 23 |
|  |  |  |  | اعتقد ان التفوق يتطلب الكثير من الجهد حتى بالنسبة للأذكيااء                              | 24 |
|  |  |  |  | اعتقد ان التلاميذ يمتلكون ذكاءا خارقا لا يمكننا الوصول اليه                              | 25 |
|  |  |  |  | اعتقد ان التلاميذ المتفوقين أناس عاديون يمكنني منافستهم دراسيا و التغلب عليهم            | 26 |
|  |  |  |  | اعتقد انه لا يوجد مستقبل في التعليم                                                      | 27 |
|  |  |  |  | أرى ان البحث عن وظيفة بعد الدبلوم العام افضل من مواصلة الدراسة الجامعية                  | 28 |
|  |  |  |  | أرى ان التعليم لا يستحق كل هذا التعب الذي يبذله الطلبة المتفوقين                         | 29 |
|  |  |  |  | أرى ان مواصلة التعليم الجامعي سوف يفوت علي فرصة البحث عن عمل                             | 30 |
|  |  |  |  | لا اهتم بالتعليم لأنه لا يساعدني على بناء مستقبلي                                        | 31 |
|  |  |  |  | اشعر بالوحدة و العزلة عندما انشغل بالمذاكرة                                              | 32 |
|  |  |  |  | لا احب التفوق في الدراسة لأنه يجعلني عرضة للغيرة و الحسد                                 | 33 |
|  |  |  |  | اذا تفوقت في دراستي فسوف افقد اصحابي                                                     | 34 |
|  |  |  |  | اعتقد ان الطلبة المتفوقون منغلَقون و غير اجتماعيين                                       | 35 |
|  |  |  |  | لا احب التفوق في الدراسة لأنه يجعلني اتحمل الكثير منى المسؤوليات و الأعباء               | 36 |
|  |  |  |  | اعتقد ان التلاميذ المتفوقون غير محبوبين في المدرسة                                       | 37 |
|  |  |  |  | اذا تفوقت في دراستي فسوف أكون محبوبا في المجتمع                                          | 38 |
|  |  |  |  | افضل الاقتداء باللاعبين والفنانين عن الاقتداء بالعلماء و المخترعين                       | 39 |
|  |  |  |  | اعتقد ان مشاهدة المباريات و التلفاز افضل من الدراسة و المذاكرة                           | 40 |
|  |  |  |  | اعتقد ان هذا الزمان هو زمن اللاعبين و الفنانين و ليس للعلم و العلماء                     | 41 |
|  |  |  |  | أرى ان تسليط الاعلام الأضواء على اللاعبين و الفنانين دليل على اهميتهم ووجوب الاقتداء بهم | 42 |
|  |  |  |  | اتخذ من احد اللاعبين او الفنانين قدوتي في الحياة                                         | 43 |



## مفهوم التحصيل الدراسي و أسباب انخفاضه

### ما معنى التحصيل الدراسي ؟

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذه المطوية ، حيث سنتناول فيه تعريف التحصيل أنواعه شروطه، وكذا العوامل المؤثرة فيه.

هو المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس (مصلح الصالح، 2004 ، ص 26) التحصيل الدراسي : هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية المدرسية للفصل الأول أو الثاني، أو بنهاية العام الدراسي

### أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع: التحصيل الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها ويكون أداء التلميذ متوسط ودرجة احتفاظه واستقائه من المعلومات متوسطة.

التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه.

### شروط التحصيل الدراسي

شروط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه الذي يؤدي إلى نمو الخبرة وارتقاؤها شرط الاهتمام: إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفر الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننساه هو غالبا ما لا نهتم به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خط

فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة مراجعة مادتين في اليوم الواحد، ففترة الراحة ضروري عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها مبدأ التسميع الذاتي: وفيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة وعلاج ما يبذلوا من مواطن الضعف في التحصيل.

**العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي**

عوامل متعلقة بالشخص المتعلم:

الحالة الصحية الجيدة: فكلما كانت الحالة الصحية جيدة مثل قوة السمع والنطق والنظر، يزيد ذلك من مقدار التحصيل الدراسي للتعلم..

التغذية السليمة: العقل السليم في الجسم السليم، فكلما كانت التغذية سليمة وصحية زادت القدرة العقلية والاستيعابية للطلاب، وبالتالي تزيد من مقدار تحصيله الدراسي.

رغبة الطالب للعلم وداقليته للإنجاز: تُعد رغبة الطالب وحبه للعلم من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لديه.

الأفكار الإيجابية نحو الدراسة و نحو النجاح الدراسي: ان نوع الافكار الذي يتبناها التلميذ حول ذاته والمدرسة لها علاقة بالنجاح الدراسي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

**ثقة بالنفس:** الثقة بالنفس والثقة بقدرتها على تحقيق الأهداف تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والدراسي للطلاب.

**عوامل متعلقة بالبيئة المحيطة والأسرة**

توفير بيئة صحية ومناسبة للطلاب: يُساعد توفير البيئة المناسبة والصحية على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالب.

**عوامل متعلقة بالمدرسة:**

صعوبة المادة الدراسية: صعوبة المادة الدراسية تؤثر على نفسية الطالب وتسبب لديه الخوف الشديد منها، وبالتالي تقلل من مدى التحصيل الدراسي لديه.

كثرة التلاميذ في القسم : يؤدي كثرة التلاميذ في القسم إلى تشتيت تركيز الطالب، وبالتالي يعمل على تقليل التحصيل الدراسي لديه.

## الملحق رقم 10

### مفهوم الدافعية للإنجاز وأهم العوامل المساهمة في تدنيها

#### ما معنى الدافعية للإنجاز ؟

تعد الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي و علماء التربية المهتمون بالتحصيل الدراسي.

تعرف الدافعية للإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، كما هي هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجه، وهي تعد من المكونات المهمة للنجاح في أي نشاط أو عمل، فهي الرغبة في التفوق والتميز.

#### مكونات الدافعية للإنجاز:

تلخص مكونات مفهوم الدافعية للإنجاز في خمس مكونات أساسية على النحو التالي:

\*الشعور بالمسؤولية / السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع/ المثابرة / الشعور بأهمية الزمن/ التخطيط للمستقبل

#### خصائص ذوي الدافعية للإنجاز :

يتميز الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالخصائص التالية :

الثقة في النفس والاعتراف بالذات.  
التخطيط للمستقبل والاهتمام بوضع البدائل ودراساتها  
وضع أهداف دافعية قابلة للتحقيق ومتناسبة مع قدراتهم  
واستعداداتهم.

- الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.

- ميل الأشخاص ذوي الدافعية للإنجاز في الاستمرار في حل المشكلات الصعبة وتفضيلهم للعمل مع الأشخاص المثابرين  
-الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتسمون بالاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

#### أهمية الدافعية للإنجاز :

تعد الدافعية للإنجاز من الدوافع المهمة فتتجلى أهميتها في ما يلي:

توجه الفرد إلى كيفية وضع الخطط المتتابعة لتحقيق أهدافه/ القدرة على تناول الأفكار بطريقة منظمة / أن الدافعية للإنجاز تقوم برفع مستوى أداء الفرد بصفة عامة في مختلف المجالات والأنشطة وتؤدي إلى تحقيق النجاح / تزيد من الثقة في النفس وبالتالي تؤدي الى التوافق النفسي الاجتماعي.

#### أهم الأسباب التي تؤدي الى تدني دافعية الانجاز:

الأفكار اللاعقلانية / الخوف من النجاح / عدم الثقة في النفس / عدم الايمان بالقدرات /عدم الفعالية الذاتية/ مركز التحكم وطريقة عزو الاشياء والمواقف. تعتبر الدافعية من بين أكثر الموضوعات أهمية.

لأنها توجه سلوك الفرد نحو تحقيق أهدافه.

## ملحق (11)

### مفهوم الأفكار اللاعقلانية ودور الارشاد العقلائي

يرتبط الوجود الإنساني بقدرة الإنسان على التفكير والتفكير

نوعان : تفكير سلبي وتفكير ايجابي أي الأفكار العقلانية و الأفكار الغير اللاعقلانية.

#### فما معنى الأفكار اللاعقلانية ؟

هي أفكار خاطئة وسلبية مدمرة للذات ناتجة عن الادراك المشوه للمواقف والخبرات، كما تدعى أيضا الأفكار الغير منطقية  
أسباب الأفكار اللاعقلانية

إن أفكار الفرد ومعتقداته ليست موروثه، ولكنها مكتسبة ممن حوله، كالأسرة، والمجتمع الخارجي

العزلة الاجتماعية: فى كثير من الأحيان تتسم شخصية الفرد المنعزل اجتماعيا ببعض الجمود الذي يمنعه من تقييم أفكاره التقييم السليم( نفس المعيار الاجتماعي ).

الجمود الفكري: اتصاف الأفراد بالجمود، وعدم الرغبة في تغيير أفكارهم، أو استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وأكثر مرونة ومنطقية؛ فيقع الفرد أسيرا للتفكير المتصلب الجامد، تفكيره مظلم( يرى من خلاله جانب واحد للحياة)

ثقافة المجتمع: إذا ما انتشرت الأفكار اللاعقلانية في المجتمع، فإنها سوف تفرز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، كما

هو الحال في سيادة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالسحر والشعوذة والعين وفي هذه الحالة يكون الفرد اللاعقلاني ضحية لبيئته .

شرح نظرية الشخصية في الإرشاد العقلائي الانفعالي(ABC)

الرمز A يشير الى الحادث أو الخبرة المؤلمة مثلا : فشل في الامتحان فقدان شخص عزيز.

الرمز B هو نضام الأفكار والمعتقدات أما (C)يشير الى النتائج أو الاضطرابات الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة الحادث او الخبرة المؤلم القلق – الحزن – الخوف

تعريف الإرشاد العقلائي الانفعالي: " هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلاني

هدف الارشاد العقلائي الانفعالي لا لبرت اليس

\*يهدف الإرشاد العقلائي الانفعالي إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية اللامنطقية وتعديلها الى أفكار

ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة.

\* بإعادة تنظيم المدركات ليصبح التفكير أكثر منطقية وعقلانية ، وذلك بمهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمدمرة للذات وبذلك فان المرشد يستخدم المنطق ،العقل ، الإيحاء التعليم ، الحث والمواجهة والإقناع والجدل وتلقين المسترشد الأفكار العقلانية المنطقية ، وتخليه عن الأفكار اللاعقلانية

**ملحق (12)**

## بطاقة التعرف على نموذج ABCDEF

[illegible]

### ملحق (13)

بطاقة التعبير عن انطباع المسترشد

بعد الجلسة الارشادية الخامسة

عزيزي المسترشد ضع علامة ( ) أمام ما تشعر به بعد هذه الجلسة الارشادية:

| م | انطباعي عن الجلسة                                         | عالي | متوسط | قليل |
|---|-----------------------------------------------------------|------|-------|------|
| 1 | اشعر أنني تعرفت على مفهوم الأفكار اللاعقلانية             |      |       |      |
| 2 | أشعر أنني تعرفت على خصائص الأفكار اللاعقلانية             |      |       |      |
| 3 | أشعر أنني صرت أقدر أن أتعرف على الأفكار اللاعقلانية بنفسي |      |       |      |
| 4 | أشعر أنني تعرفت على نموذج ABCDEF                          |      |       |      |
| 5 | محتوى الجلسة كان مناسباً لأهدافها.                        |      |       |      |

أي ملاحظات أخرى عن الجلسة

.....  
.....

## ملحق (14)

### بطاقة التعبير عن انطباع المسترشد بعد الجلسة الارشادية الخامسة والسادسة

عزيزي المسترشد ضع علامة ( ) أمام ما تشعر به بعد هذه الجلسة الارشادية:

| م | انطباعي عن الجلسة                                                                 | عالي | متوسط | قليل |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------|------|-------|------|
| 1 | أشعر أنني تعرفت على أهمية التنفس الاسترخائي.                                      |      |       |      |
| 2 | أشعر بأنني أرغب بتطبيق التنفس الاسترخائي في حياتي بشكل يومي                       |      |       |      |
| 3 | وجدت التنفس الاسترخائي ممتعاً.                                                    |      |       |      |
| 4 | أشعر بأن التنفس الاسترخائي يجعلني أكثر راحة وقدرة على مواجهة مواقف العمل المدرسية |      |       |      |
| 5 | زمن الجلسة كان مناسباً                                                            |      |       |      |
| 6 | محتوى الجلسة كان مناسباً لأهدافها.                                                |      |       |      |

أي ملاحظات أخرى عن الجلسة:

.....  
.....



## ملحق (15)

### بطاقة تمارين الاسترخاء العضلي.

تستخدم الإجراءات التالية للاسترخاء العضلي السريع، بحيث يتم شد مجموعة من العضلات ثم ترخيها معا، كل اجراء مرة واحدة على الأقل، بحيث تشدي العضلات لمدة 5-7 ثوان، ثم تسترخي لمدة 15-30 ثانية، تذكر ان تركزي على الفرق بين الشعور بالتوتر والشعور بالاسترخاء

- 1- حركي كل من الكفين والذراعين بشدة وقوة، وتوقفي لمدة 5-1 ثوان، ثم استرخي.
- 2- حركي رأسك حول عنقك في شبه نصف دائرة كاملة، ثم حركيه بالطريقة المعاكسة وتوقفي ثم استرخي.
- 3- شدي كل من عضلات الوجه والجبهة وأسفل الرأس والعينين مع فتح الفم ورفع الكتفين، وتوقفي لبرهة ثم استرخي.
- 4- ادفعي بكتفيك الى الخلف كما لو كنت تريد ان تأخذي نفسا عميقا الى صدرك. توقفي...ثم استرخ.....خذي نفسا عميقا عن طريق المعدة .... توقفي...ثم استرخي.
- 5- مدي ساقيك الى الامام بحيث تكون أصابع القدم باتجاه الوجه و اشعري بالتوتر....ثم استرخي، ومدي ساقيك مرة أخرى بحيث تشد كل من اصابع القدمين و الردفين بقوة و احكام...ثم استرخي.

| م | التدريب العضلي | زمن اجراء التدريب | الشعور بعد القيام بالتدريب |
|---|----------------|-------------------|----------------------------|
|   | .....          | .....             | .....                      |
|   | .....          | .....             | .....                      |
|   | .....          | .....             | .....                      |
|   | .....          | .....             | .....                      |



## ملحق (17)

بطاقة تسجيل انطباعات المشاركين حول البرنامج الارشادي.

| م         | السؤال                                                                        | الاجابة |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <u>1</u>  | ما هي استفادتك من هذا البرنامج الارشادي؟                                      |         |
| <u>2</u>  | ما هو الجانب الذي لم تستفد منه في هذا البرنامج الارشادي؟                      |         |
| <u>3</u>  | ما هي المهارات التي تعلمتها من هذا البرنامج الارشادي؟                         |         |
| <u>4</u>  | ما هي المهارات التي توقعت تعلمها ولم تتعلمها في البرنامج الارشادي؟            |         |
| <u>5</u>  | ما هو الذي كان من الممكن أن يزيد من فائدة هذا البرنامج الارشادي من وجهة نظرك؟ |         |
| <u>6</u>  | هل تجد أن هناك تأثيرا على أدائك المهني بعد مشاركتك في هذا البرنامج؟           |         |
| <u>7</u>  | ما هي الأشياء التي لم تعجبك في البرنامج بشكل عام؟                             |         |
| <u>8</u>  | ما هي الجلسات التي شعرت بأنها قدمت لك فائدة؟                                  |         |
| <u>10</u> | ما هي الجلسات التي تشعر أنها لم تقدم لك فائدة؟                                |         |

أي اقتراحات أخرى لديك تود ذكرها حول البرنامج ؟

.....

## ملحق (16)

بطاقة التعبير عن انطباع المسترشد

بعد الجلسة الارشادية السادسة و السابعة

عزيزي المسترشد ضع علامة ( ) أمام ما تشعر به بعد هذه الجلسة الارشادية:

| انطباعي عن الجلسة                                                                      | عالي | متوسط | قليل |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|------|
| أشعر أنني تعرفت على أهمية<br>الاسترخاء العضلي في حياتي                                 |      |       |      |
| أشعر بأنني أرغب بتطبيق الاسترخاء<br>العضلي في حياتي بشكل يومي                          |      |       |      |
| وجدت التدريب الاسترخائي<br>العضلي ممتعا                                                |      |       |      |
| أشعر بأن الاسترخاء العضلي يجعلني أكثر<br>راحة وقدرة على مواجهة مواقف العمل<br>المدرسية |      |       |      |
| زمن الجلسة كان مناسباً                                                                 |      |       |      |

أي ملاحظات أخرى عن الجلسة:

.....

.....

## ملحق (18) المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

الفرق بين المجموعتين من حيث الجنس

| Tableau croisé الجنس * المجموعة |         |       |      |       |
|---------------------------------|---------|-------|------|-------|
| Effectif                        |         |       |      |       |
|                                 |         | الجنس |      | Total |
|                                 |         | ذكر   | أنثى |       |
| المجموعة                        | ضابطة   | 3     | 11   | 14    |
|                                 | تجريبية | 3     | 11   | 14    |
| Total                           |         | 6     | 22   | 28    |

| Tests du Khi-deux                                                                                        |                   |     |                                         |                                   |                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----|-----------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
|                                                                                                          | Valeur            | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) | Signification exacte (bilatérale) | Signification exacte (unilatérale) |
| Khi-deux de Pearson                                                                                      | ,000 <sup>a</sup> | 1   | 1,000                                   |                                   |                                    |
| Correction pour la continuité <sup>b</sup>                                                               | ,000              | 1   | 1,000                                   |                                   |                                    |
| Rapport de vraisemblance                                                                                 | ,000              | 1   | 1,000                                   |                                   |                                    |
| Test exact de Fisher                                                                                     |                   |     |                                         | 1,000                             | ,676                               |
| Association linéaire par linéaire                                                                        | ,000              | 1   | 1,000                                   |                                   |                                    |
| Nombre d'observations valides                                                                            | 28                |     |                                         |                                   |                                    |
| a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,00. |                   |     |                                         |                                   |                                    |
| b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2                                                                |                   |     |                                         |                                   |                                    |

الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث السن

| Statistiques de groupe |          |    |         |            |                         |
|------------------------|----------|----|---------|------------|-------------------------|
|                        | المجموعة | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| العمر                  | ضابطة    | 14 | 14,5000 | ,65044     | ,17384                  |
|                        | تجريبية  | 14 | 15,0000 | ,87706     | ,23440                  |

| Test d'échantillons indépendants |              |                                            |      |                                  |     |                   |
|----------------------------------|--------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|-----|-------------------|
|                                  |              | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |     |                   |
|                                  |              | F                                          | Sig. | t                                | ddl | Sig. (bilatérale) |
| العمر                            | Hypothèse de | ,981                                       | ,331 | -1,713                           | 26  | ,099              |

## الملاحق

|  |                                 |  |  |        |        |      |
|--|---------------------------------|--|--|--------|--------|------|
|  | variances égales                |  |  |        |        |      |
|  | Hypothèse de variances inégales |  |  | -1,713 | 23,979 | ,100 |

الفرق بين المجموعتين من حيث التحصيل الدراسي

| Statistiques de groupe |          |    |         |            |                         |
|------------------------|----------|----|---------|------------|-------------------------|
|                        | المجموعة | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| التحصيل                | تجريبية  | 14 | 11,1579 | ,82145     | ,21954                  |
|                        | ضابطة    | 14 | 10,6357 | 2,03318    | ,54339                  |

| Test d'échantillons indépendants |                                 |                                            |      |                                  |        |                   |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|--------|-------------------|
|                                  |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |
|                                  |                                 | F                                          | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) |
| التحصيل                          | Hypothèse de variances égales   | 6,906                                      | ,014 | ,891                             | 26     | ,381              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | ,891                             | 17,134 | ,385              |

الفرق بين المجموعتين من حيث مقاييس الدراسة

| Statistiques de groupe |          |    |          |            |                         |
|------------------------|----------|----|----------|------------|-------------------------|
|                        | المجموعة | N  | Moyenne  | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| الدافعية للإنجاز       | تجريبية  | 14 | 66,2857  | 5,75698    | 1,53862                 |
|                        | ضابطة    | 14 | 69,0714  | 7,41583    | 1,98196                 |
| الأفكار اللاعقلانية    | تجريبية  | 14 | 103,0714 | 7,82957    | 2,09254                 |
|                        | ضابطة    | 14 | 103,7857 | 12,52799   | 3,34825                 |

| Test d'échantillons indépendants |                                 |                                            |      |                                  |        |                   |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|--------|-------------------|
|                                  |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |
|                                  |                                 | F                                          | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) |
| الدافعية للإنجاز                 | Hypothèse de variances égales   | 1,868                                      | ,183 | -1,110                           | 26     | ,277              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | -1,110                           | 24,494 | ,278              |
| الأفكار اللاعقلانية              | Hypothèse de variances égales   | ,337                                       | ,567 | -,181                            | 26     | ,858              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | -,181                            | 21,811 | ,858              |

## ملحق (19) المعالجات الإحصائية: المخرجات الإحصائية للخصائص السيكمومترية للمقياسين

تقدير صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية:

صدق الاتساق الداخلي: (ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه).

المحور الأول: الأفكار الإيجابية

| Corrélations |                        |                      |
|--------------|------------------------|----------------------|
|              |                        | الدرجة الكلية للمحور |
| البند 1      | Corrélation de Pearson | ,485**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 2      | Corrélation de Pearson | ,472**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 3      | Corrélation de Pearson | ,349**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 4      | Corrélation de Pearson | ,518**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 5      | Corrélation de Pearson | ,577**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 6      | Corrélation de Pearson | ,366**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 7      | Corrélation de Pearson | ,649**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 8      | Corrélation de Pearson | ,633**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |

|          |                        |        |
|----------|------------------------|--------|
| البند 9  | Corrélation de Pearson | ,661** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 10 | Corrélation de Pearson | ,736** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 11 | Corrélation de Pearson | ,361** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 12 | Corrélation de Pearson | ,637** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 13 | Corrélation de Pearson | ,384** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 14 | Corrélation de Pearson | ,573** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 15 | Corrélation de Pearson | ,728** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 16 | Corrélation de Pearson | ,510** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 17 | Corrélation de Pearson | ,431** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 18 | Corrélation de Pearson | ,685** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 19 | Corrélation de Pearson | ,445** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |

|          |                        |        |
|----------|------------------------|--------|
|          | N                      | 100    |
| البند 20 | Corrélation de Pearson | ,311** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,002   |
|          | N                      | 100    |
| البند 21 | Corrélation de Pearson | ,491** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 22 | Corrélation de Pearson | ,614** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 23 | Corrélation de Pearson | ,490** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 24 | Corrélation de Pearson | ,676** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 25 | Corrélation de Pearson | ,633** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 26 | Corrélation de Pearson | ,479** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 27 | Corrélation de Pearson | ,509** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 28 | Corrélation de Pearson | ,478** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 29 | Corrélation de Pearson | ,502** |
|          | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|          | N                      | 100    |
| البند 30 | Corrélation de Pearson | ,600** |

## الملاحق

|                                                                  |                        |        |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|--------|
| البند 31                                                         | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
|                                                                  | Corrélation de Pearson | ,365** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |        |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |        |

### المحور الثاني: الأفكار السلبية

| Corrélations |                        |                      |
|--------------|------------------------|----------------------|
|              |                        | الدرجة الكلية للمحور |
| البند 1      | Corrélation de Pearson | ,593**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 2      | Corrélation de Pearson | ,655**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 3      | Corrélation de Pearson | ,501**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 4      | Corrélation de Pearson | ,629**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 5      | Corrélation de Pearson | ,486**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 6      | Corrélation de Pearson | ,547**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 7      | Corrélation de Pearson | ,648**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |
|              | N                      | 100                  |
| البند 8      | Corrélation de Pearson | ,686**               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                 |



## الملاحق

|                                                                  |                        |        |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|--------|
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 9                                                          | Corrélation de Pearson | ,530** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 10                                                         | Corrélation de Pearson | ,283** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,003   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 11                                                         | Corrélation de Pearson | ,597** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 12                                                         | Corrélation de Pearson | ,502** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |        |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |        |

صدق الاتساق الداخلي: (ارتباط الأبعاد أو المحاور فيما بينها وبالدرجة الكلية للمقياس).

| Corrélations                                                     |                        |                   |                 |               |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------|-----------------|---------------|
|                                                                  |                        | الأفكار الإيجابية | الأفكار السلبية | الدرجة الكلية |
| الأفكار الإيجابية                                                | Corrélation de Pearson | 1                 | ,634**          | ,980**        |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      |                   | ,000            | ,000          |
|                                                                  | N                      | 100               | 100             | 100           |
| الأفكار السلبية                                                  | Corrélation de Pearson | ,634**            | 1               | ,775**        |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000              |                 | ,000          |
|                                                                  | N                      | 100               | 100             | 100           |
| الدرجة الكلية                                                    | Corrélation de Pearson | ,980**            | ,775**          | 1             |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000              | ,000            |               |
|                                                                  | N                      | 100               | 100             | 100           |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |                   |                 |               |

تقدير ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية:

معامل التناسق: (ألفا لكرومباخ).

المحور الأول: الأفكار الإيجابية

| Récapitulatif de traitement des observations                             |                     |     |       |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|-------|
|                                                                          |                     | N   | %     |
| Observations                                                             | Valide              | 100 | 100,0 |
|                                                                          | Exclus <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|                                                                          | Total               | 100 | 100,0 |
| a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure. |                     |     |       |

| Statistiques de fiabilité |                   |
|---------------------------|-------------------|
| Alpha de Cronbach         | Nombre d'éléments |
| ,911                      | 31                |

المحور الثاني: الأفكار السلبية

| Récapitulatif de traitement des observations                             |                     |     |       |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|-------|
|                                                                          |                     | N   | %     |
| Observations                                                             | Valide              | 100 | 100,0 |
|                                                                          | Exclus <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|                                                                          | Total               | 100 | 100,0 |
| a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure. |                     |     |       |

| Statistiques de fiabilité |                   |
|---------------------------|-------------------|
| Alpha de Cronbach         | Nombre d'éléments |
| ,789                      | 12                |

ثبات المقياس ككل

| Récapitulatif de traitement des observations                             |                     |     |       |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|-------|
|                                                                          |                     | N   | %     |
| Observations                                                             | Valide              | 100 | 100,0 |
|                                                                          | Exclus <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|                                                                          | Total               | 100 | 100,0 |
| a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure. |                     |     |       |

| Statistiques de fiabilité |                   |
|---------------------------|-------------------|
| Alpha de Cronbach         | Nombre d'éléments |
| ,923                      | 43                |

تقدير صدق مقياس الدافعية:

صدق الاتساق الداخلي: (ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه).

المحور الأول: الطموح الأكاديمي

| Corrélations                                                     |                        |                     |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
|                                                                  | الطموح الأكاديمي       | الدرجة الكلية للبعد |
| البند 1                                                          | Corrélation de Pearson | ,335**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,001                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 2                                                          | Corrélation de Pearson | ,419**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 3                                                          | Corrélation de Pearson | ,440**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 4                                                          | Corrélation de Pearson | ,620**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 5                                                          | Corrélation de Pearson | ,593**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 6                                                          | Corrélation de Pearson | ,379**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 7                                                          | Corrélation de Pearson | ,580**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 8                                                          | Corrélation de Pearson | ,518**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |                     |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |                     |

المحور الثاني: التوجه نحو الهدف

| Corrélations |                        |                     |
|--------------|------------------------|---------------------|
|              | التوجه نحو الهدف       | الدرجة الكلية للبعد |
| البند 1      | Corrélation de Pearson | ,337**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 2      | Corrélation de Pearson | ,239°               |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,012                |
|              | N                      | 100                 |

## الملاحق

|                                                                  |                        |        |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|--------|
| البند 3                                                          | Corrélation de Pearson | ,505** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 4                                                          | Corrélation de Pearson | ,600** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 5                                                          | Corrélation de Pearson | ,549** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 6                                                          | Corrélation de Pearson | ,607** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 7                                                          | Corrélation de Pearson | ,251** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,009   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 8                                                          | Corrélation de Pearson | ,454** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |        |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |        |

## المحور الثالث: التوجه للتحصيل

| Corrélations |                        |                     |
|--------------|------------------------|---------------------|
|              | التوجه للتحصيل         | الدرجة الكلية للبعد |
| البند 1      | Corrélation de Pearson | ,560**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 2      | Corrélation de Pearson | ,420**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 3      | Corrélation de Pearson | ,322**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,001                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 4      | Corrélation de Pearson | ,360**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 5      | Corrélation de Pearson | ,386**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|              | N                      | 100                 |
| البند 6      | Corrélation de Pearson | ,345**              |
|              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |

## الملاحق

|                                                                  |                        |        |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|--------|
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 7                                                          | Corrélation de Pearson | ,458** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| البند 8                                                          | Corrélation de Pearson | ,427** |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000   |
|                                                                  | N                      | 100    |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |        |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |        |

### المحور الرابع: الدافع المعرفي

| Corrélations                                                     |                        |                     |
|------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------|
|                                                                  | الدافع المعرفي         | الدرجة الكلية للبعد |
| البند 1                                                          | Corrélation de Pearson | ,507**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 2                                                          | Corrélation de Pearson | ,417**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 3                                                          | Corrélation de Pearson | ,480**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 4                                                          | Corrélation de Pearson | ,255*               |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,010                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 5                                                          | Corrélation de Pearson | ,457**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 6                                                          | Corrélation de Pearson | ,371**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 7                                                          | Corrélation de Pearson | ,209*               |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,037                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| البند 8                                                          | Corrélation de Pearson | ,578**              |
|                                                                  | Sig. (bilatérale)      | ,000                |
|                                                                  | N                      | 100                 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |                        |                     |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |                        |                     |

## الملاحق

صدق الاتساق الداخلي: (ارتباط الأبعاد أو المحاور فيما بينها وبالدرجة الكلية للمقياس).

| Corrélations                 |                        |                     |                        |                   |                |                          |
|------------------------------|------------------------|---------------------|------------------------|-------------------|----------------|--------------------------|
|                              |                        | الطموح<br>الأكاديمي | التوجه<br>نحو<br>الهدف | التوجه<br>للتحصيل | الدافع المعرفي | الدرجة الكلية<br>للمقياس |
| الطموح<br>الأكاديمي          | Corrélation de Pearson | 1                   | ,405**                 | ,246°             | ,363**         | ,739**                   |
|                              | Sig. (bilatérale)      |                     | ,000                   | ,014              | ,000           | ,000                     |
|                              | N                      | 100                 | 100                    | 100               | 100            | 100                      |
| التوجه<br>نحو<br>الهدف       | Corrélation de Pearson | ,405**              | 1                      | ,326**            | ,285**         | ,718**                   |
|                              | Sig. (bilatérale)      | ,000                |                        | ,001              | ,004           | ,000                     |
|                              | N                      | 100                 | 100                    | 100               | 100            | 100                      |
| التوجه<br>للتحصيل            | Corrélation de Pearson | ,246°               | ,326**                 | 1                 | ,270**         | ,645**                   |
|                              | Sig. (bilatérale)      | ,014                | ,001                   |                   | ,007           | ,000                     |
|                              | N                      | 100                 | 100                    | 100               | 100            | 100                      |
| الدافع<br>المعرفي            | Corrélation de Pearson | ,363**              | ,285**                 | ,270**            | 1              | ,689**                   |
|                              | Sig. (bilatérale)      | ,000                | ,004                   | ,007              |                | ,000                     |
|                              | N                      | 100                 | 100                    | 100               | 100            | 100                      |
| الدرجة<br>الكليّة<br>للمقياس | Corrélation de Pearson | ,739**              | ,718**                 | ,645**            | ,689**         | 1                        |
|                              | Sig. (bilatérale)      | ,000                | ,000                   | ,000              | ,000           |                          |

تقدير ثبات مقياس الدافعية:

معامل التناسق: (ألفا لكرومباخ)

| Récapitulatif de traitement des observations |                     |     |       |
|----------------------------------------------|---------------------|-----|-------|
|                                              |                     | N   | %     |
| Observations                                 | Valide              | 100 | 100,0 |
|                                              | Exclus <sup>a</sup> | 0   | ,0    |
|                                              | Total               | 100 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

| Statistiques de fiabilité |                   |
|---------------------------|-------------------|
| Alpha de Cronbach         | Nombre d'éléments |
| ,668                      | 32                |

تقدير ثبات مقياس الدافعية (طريقة التجزئة النصفية):

| Statistiques de fiabilité                                                                                                                                                              |                         |                   |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|-----------------|
| Alpha de Cronbach                                                                                                                                                                      | Partie 1                | Valeur            | ,919            |
|                                                                                                                                                                                        |                         | Nombre d'éléments | 16 <sup>a</sup> |
|                                                                                                                                                                                        | Partie 2                | Valeur            | ,992            |
|                                                                                                                                                                                        |                         | Nombre d'éléments | 16 <sup>b</sup> |
|                                                                                                                                                                                        | Nombre total d'éléments |                   |                 |
| Corrélation entre les sous-échelles                                                                                                                                                    |                         |                   | ,949            |
| Coefficient de Spearman-Brown                                                                                                                                                          | Longueur égale          |                   | ,974            |
|                                                                                                                                                                                        | Longueur inégale        |                   | ,974            |
| Coefficient de Guttman split-half                                                                                                                                                      |                         |                   | ,674            |
| a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031. |                         |                   |                 |
| b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032. |                         |                   |                 |

ملحق (19) المخرجات الإحصائية لفرضيات الدراسة

التحقق من طبيعة توزيع بيانات البحث (اعتدالية التوزيع)

| Tests de normalité      |                                 |     |                   |              |     |               |
|-------------------------|---------------------------------|-----|-------------------|--------------|-----|---------------|
|                         | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |                   | Shapiro-Wilk |     |               |
|                         | Statistique                     | ddl | Signification     | Statistique  | ddl | Signification |
| أفكار / ضابطة / قبلي    | ,185                            | 14  | ,200 <sup>*</sup> | ,783         | 14  | ,003          |
| أفكار / ضابطة / بعدي    | ,168                            | 14  | ,200 <sup>*</sup> | ,883         | 14  | ,064          |
| أفكار / تجريبية / قبلي  | ,121                            | 14  | ,200 <sup>*</sup> | ,967         | 14  | ,828          |
| أفكار / تجريبية / بعدي  | ,251                            | 14  | ,017              | ,856         | 14  | ,027          |
| دافعية / ضابطة / قبلي   | ,182                            | 14  | ,200 <sup>*</sup> | ,922         | 14  | ,234          |
| دافعية / ضابطة / بعدي   | ,207                            | 14  | ,108              | ,929         | 14  | ,298          |
| دافعية / تجريبية / قبلي | ,241                            | 14  | ,027              | ,903         | 14  | ,124          |
| دافعية / تجريبية / بعدي | ,145                            | 14  | ,200 <sup>*</sup> | ,957         | 14  | ,668          |

## الملاحق

|                                                                 |      |    |       |      |    |      |
|-----------------------------------------------------------------|------|----|-------|------|----|------|
| تحصيل / ضابطة / قبلي                                            | ,198 | 14 | ,140  | ,928 | 14 | ,290 |
| تحصيل / ضابطة / بعدي                                            | ,230 | 14 | ,043  | ,876 | 14 | ,051 |
| تحصيل / تجريبية / قبلي                                          | ,109 | 14 | ,200* | ,977 | 14 | ,956 |
| تحصيل / تجريبية / بعدي                                          | ,187 | 14 | ,200* | ,926 | 14 | ,265 |
| *. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle. |      |    |       |      |    |      |
| a. Correction de signification de Lilliefors                    |      |    |       |      |    |      |

نتائج الفرضية الأولى: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأفكار اللاعقلانية

| Statistiques pour échantillons appariés |           |          |            |                         |         |
|-----------------------------------------|-----------|----------|------------|-------------------------|---------|
| المجموعة التجريبية                      | Moyenne   | N        | Ecart-type | Erreur standard moyenne |         |
| الأفكار اللاعقلانية                     | قياس قبلي | 103,0714 | 14         | 7,82957                 | 2,09254 |
|                                         | قياس بعدي | 72,0000  | 14         | 8,57546                 | 2,29189 |

| Test échantillons appariés |                       |                       |            |        |     |                   |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------|--------|-----|-------------------|
| المجموعة التجريبية         |                       | Différences appariées |            | t      | ddl | Sig. (bilatérale) |
|                            |                       | Moyenne               | Ecart-type |        |     |                   |
| الأفكار اللاعقلانية        | قياس قبلي / قياس بعدي | 31,07143              | 11,45872   | 10,146 | 13  | ,000              |

نتائج الفرضية الثانية: الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأفكار اللاعقلانية

| Statistiques de groupe |          |    |          |            |                         |
|------------------------|----------|----|----------|------------|-------------------------|
|                        | المجموعة | N  | Moyenne  | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| الأفكار اللاعقلانية    | تجريبية  | 14 | 72,0000  | 8,57546    | 2,29189                 |
|                        | ضابطة    | 14 | 102,6429 | 10,10413   | 2,70044                 |

| Test d'échantillons indépendants |                                 |                                            |      |                                  |        |                   |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|--------|-------------------|
|                                  |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |
|                                  |                                 | F                                          | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) |
| الأفكار اللاعقلانية              | Hypothèse de variances égales   | ,066                                       | ,799 | -8,652                           | 26     | ,000              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | -8,652                           | 25,330 | ,000              |



## الملاحق

نتائج الفرضية الثالثة: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدافعية للإنجاز

| Statistiques pour échantillons appariés |           |         |    |            |                         |
|-----------------------------------------|-----------|---------|----|------------|-------------------------|
| المجموعة التجريبية                      |           | Moyenne | N  | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| الدافعية للإنجاز                        | قياس قبلي | 66,2857 | 14 | 5,75698    | 1,53862                 |
|                                         | قياس بعدي | 80,7857 | 14 | 4,80670    | 1,28465                 |

| Test échantillons appariés |                       |                       |            |        |     |                   |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------|--------|-----|-------------------|
| المجموعة التجريبية         |                       | Différences appariées |            | t      | ddl | Sig. (bilatérale) |
|                            |                       | Moyenne               | Ecart-type |        |     |                   |
| الدافعية للإنجاز           | قياس قبلي / قياس بعدي | -14,50000             | 8,83829    | -6,139 | 13  | ,000              |

نتائج الفرضية الرابعة: الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز

| Test d'échantillons indépendants |                                 |                                            |      |                                  |        |                   |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|--------|-------------------|
|                                  |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |
|                                  |                                 | F                                          | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) |
| الدافعية للإنجاز                 | Hypothèse de variances égales   | 1,823                                      | ,189 | 7,158                            | 26     | ,000              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | 7,158                            | 22,259 | ,000              |

| Statistiques de groupe |          |    |         |            |                         |
|------------------------|----------|----|---------|------------|-------------------------|
|                        | المجموعة | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| الدافعية للإنجاز       | تجريبية  | 14 | 80,7857 | 4,80670    | 1,28465                 |
|                        | ضابطة    | 14 | 63,8571 | 7,43026    | 1,98582                 |

## الملاحق

نتائج الفرضية الخامسة: الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي

| Statistiques pour échantillons appariés |           |         |    |            |                         |
|-----------------------------------------|-----------|---------|----|------------|-------------------------|
| المجموعة التجريبية                      |           | Moyenne | N  | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| التحصيل الدراسي                         | قياس قبلي | 11,1579 | 14 | ,82145     | ,21954                  |
|                                         | قياس بعدي | 11,8964 | 14 | 1,14913    | ,30712                  |

| Test échantillons appariés |                       |                       |            |        |     |                   |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|------------|--------|-----|-------------------|
|                            |                       | Différences appariées |            | t      | ddl | Sig. (bilatérale) |
|                            |                       | Moyenne               | Ecart-type |        |     |                   |
| التحصيل الدراسي            | قياس قبلي / قياس بعدي | -,73857               | ,61350     | -4,504 | 13  | ,001              |

نتائج الفرضية السادسة: الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي

| Statistiques de groupe |         |    |         |            |                         |
|------------------------|---------|----|---------|------------|-------------------------|
|                        |         | N  | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
| التحصيل الدراسي        | تجريبية | 14 | 11,8964 | 1,14913    | ,30712                  |
|                        | ضابطة   | 14 | 9,4443  | 1,65882    | ,44334                  |

| Test d'échantillons indépendants |                                 |                                            |      |                                  |        |                   |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|------|----------------------------------|--------|-------------------|
|                                  |                                 | Test de Levene sur l'égalité des variances |      | Test-t pour égalité des moyennes |        |                   |
|                                  |                                 | F                                          | Sig. | t                                | ddl    | Sig. (bilatérale) |
| التحصيل الدراسي                  | Hypothèse de variances égales   | 1,430                                      | ,243 | 4,547                            | 26     | ,000              |
|                                  | Hypothèse de variances inégales |                                            |      | 4,547                            | 23,142 | ,000              |

## الملاحق

تقدير حجم الأثر بمربع إيتا ( $\eta^2$ ) لقياس للفرق بين عینتین مستقلتين

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

جدول تفسير قيم حجم الأثر

| تفسير القيمة |         | اختبارات الدلالة الإحصائية<br>المناظر     | القاعدة الرياضية                                                            | الرمز    | اسم القيمة<br>المحسوبة |
|--------------|---------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------|
| القيمة       | التقييم |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,2          | بسيط    | الفرق بين متوسطين للعينات<br>المستقلة     | $\frac{\bar{X} \text{ group1} - \bar{X} \text{ group2}}{SD \text{ pooled}}$ | d        | كوهين                  |
| 0,5          | متوسط   |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,8          | كبير    |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,01         | بسيط    | الفرق بين متوسطين للعينات<br>المستقلة     | $\frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$                                         | $\eta^2$ | إيتا تربيع             |
| 0,06         | متوسط   |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,14         | كبير    |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,01         | بسيط    | الفرق بين متوسطين للعينات<br>غير المستقلة | $\frac{t^2}{t^2 + (n - 1)}$                                                 | $\eta^2$ | إيتا تربيع             |
| 0,06         | متوسط   |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,14         | كبير    |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,2          | بسيط    | التحليل التعريفي                          | $\frac{\bar{X} \text{ exp} - \bar{X} \text{ control}}{SD \text{ control}}$  | $\Delta$ | جلاس دلتا              |
| 0,5          | متوسط   |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,8          | كبير    |                                           |                                                                             |          |                        |
| 0,2          | بسيط    | الفرق بين متوسطين للعينات<br>المستقلة     | $\frac{\bar{X} \text{ a} - \bar{X} \text{ b}}{\sqrt{MSw}}$                  | G        | هيدجز                  |