

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

:

**فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل  
المشكلات لتحسين مستوى الطموح لدى عينة من  
تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي**

دراسة تجريبية بمتقن عبد القادر الياجوري - قمار - الوادي

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:

أد/ مرزاق ببي

إعداد الطالبة:

حكيمه نيس

السنة الجامعية: 2017/2018

## شكر وعرfan

قال تعالى: ( رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ )

سورة النمل الآية 19.

الحمد لله أولا وأخيرا على فضله وجزيل عطائه وجميع نعمه، ما علمت منها وما لم أعلم، الذي من علي بالصبر وسخر لي ما يعينني وما يوفقني لإتمام هذا العمل، فلك الحمد والشكر ربي كما يليق لجلال وجهك وعظيم سلطانتك، وصل اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد؛

تقديرا وعرfanنا مني بذي الفضل علي بعد ربي سبحانه وتعالى، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والعرfan بالجميل لكل من ساعدني ودعمني من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل، وفي البداية:

أتوجه بأصدق عبارات الشكر والامتنان والتقدير لأستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور "مرزاق بيبي" الذي شرفني بقبول الإشراف على هذا العمل، وعلى كل ملاحظاته وتوجيهاته القيمة وسعة صدره ورعايته الأبوية الصادقة. فله مني دعاء الابنة لأبيها وأسأل المولى القدير أن يجزيه عني خير الجزاء وأن يرفع درجاته في الدنيا والآخرة.

كما أقدم خالص شكري وامتناني لأساتذتي الأفاضل الذين غمروني بنصحهم ودعمهم، وعلى رأسهم الدكتور "شوقي مادي" و الدكتور "محمد قوارح" الذان لم تبخلا علي يوما ودعمتني منذ بداية مسيرتي الجامعية، أسأل الله أن يبارك لهما في وقتها وعمرها وعلمها وأن يجزيها خير الجزاء.

وأقدم شكري الجزيل للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وعلى ما أجادوا به من وقتهم الثمين في قراءتها، وعلى توجيهاتهم وملاحظاتهم التي ستثري هذا العمل ويكون لها كبير الأثر في إخراجه بالصورة الأفضل.

كما أوجه شكري الجزيل لجميع السادة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة وعلى رأسهم أساتذتي الذين كان لي الشرف بأن درسوني، وكل من تعاون معي في إطار الدراساتين الاستطلاعية والأساسية من مديري مؤسسات، مستشاري توجيهه، أساتذة، تلاميذ عينة الدراسة خاصة منهم أعضاء المجموعة التجريبية على انضباطهم واهتمامهم.

وشكري وتقديري واحترامي لكل من تمنى لي الخير ممن أعلمهم ومن لا أعلمهم، وكل من قدم لي يد المساعدة والنصيحة الصادقة وشجعني.

وأخص بشكري وامتناني والدي الكريمين...إخوتي وأخواتي، وكل أفراد عائلتي وأختص منهم بالذكر الأستاذة "كلثوم خلف" و الأستاذ "احمد نيس" و السيد "حسين" قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 ابو القاسم سعد الله.

أسأل الله أن ينتفع بهذا العمل بقدر ما بذل فيه من جهد، وبالله التوفيق.....حكيمة

## ملخص الدراسة

تتناول مشكلة الدراسة دور الإرشاد المدرسي في مساعدة التلميذ على الموازنة بين توقعاته و أهدافه من جهة و قدراته و طاقاته من جهة أخرى ، تبرز أهمية هذا الموضوع من كون الطموح يقع على رأس اهتمامات المراهق الذي يرى في انجازاته الدراسية تحقيقا لذاته، إضافة إلى ما أثبتته الدراسات من ارتباط الفشل الدراسي بمستوى بالطموح.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي الذين أبدوا مستوى متدني إلى متوسط من الطموح. مما قلص من أفضل فرص النجاح لديه والرضا ومن ثم تحقيق صحته النفسية، وقد افترضنا وجود تأثير ايجابي للبرنامج الإرشادي على مستوى الطموح للتلميذ.

باستخدام المنهج التجريبي، أجريت الدراسة على 52 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي الذين أظهرت نتائج المتابعة البيداغوجية تدني مستوى طموحهم مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من بين تلاميذ ثانويات مقاطعة قمار. حيث تم تطبيق قياسين قبلي و بعدي على المجموعتين تخله خضوع المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات من خلال الاثنتا عشرة جلسة (12) مقسمة على مدة شهر و نصف بمعدل جلستين أسبوعيا مدة الجلسة 90 دقيقة. وباستخدام مجموعة من الأدوات والأساليب الإحصائية؛ محضر القبول و التوجيه للسنة الثانية ثانوي وأداة القياس مقياس الطموح والبرنامج الإرشادي المعد للدراسة، واختبار(ت) لدراسة الفروق توصلنا إلى عدة نتائج تؤكد جميعها على فعالية البرنامج الإرشادي القائم على مهارات حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح للتلميذ الذي أبدى مستوى منخفض إلى متوسط من الطموح، وبالتالي فإن من الضروري توفير خدمات إرشادية متخصصة تساعده على اكتساب جملة من المهارات النمائية و الحياتية كمهارات حل المشكلات التي تؤدي به إلى إدراك خصائصه الشخصية وخصائص محيطه التربوي والاجتماعي فيحدد على ضوءهما أهدافا واضحة يتحمل مسؤوليته و يحقق النجاح الأكاديمي بشكل عام و النجاح في الحياة بشكل عام.

## **Abstract :**

The problematic of the actual study focuses on the role of school counseling, in helping students to balance their ambition and goals on one hand; and their abilities and potentials on the other side .

The importance of the topic comes from considering ambition as a top interest for teenagers who regard school achievement as a way to a self-realization.

The study aims at investigating the effectiveness of a counseling program based on problem solving skills in improving the level of ambition among a sample of Second year Technical Mathematics students' who showed a low or an average level of ambition. The thing that reduced their chances of success and affected their chances to achieve self satisfaction and thus realizing psychological health.

We started from the hypothesis that there is a positive influence of the counseling program on the level of students' ambition.

We used the experimental method on a striated sample of 52 Technical Maths students selected from the secondary schools of the Daira of Guemar .The students were chosen from those who showed low levels of ambition after pedagogical follow up.The sample was divided into a control group and an experimental group.We applied the pre-test on both groups before the experiment then we applied the counseling program on the experimental group.The experiment lasted for a month and a half and consisted of 12 sessions of 90 minutes each. The session were attended twice a week .We used different statistic tools such as: orientation to 2<sup>nd</sup> year report, ambition measurement tool ,the counseling program designed for the study "T" test to study differences.

At the end of the experiment ,we found many results that proved the effectiveness of counseling program in improving the level of students' ambition.

As a conclusion ,we emphasis the importance of providing specialized counseling services which help students to acquire a set of survival and developmental abilities such as problem solving abilities that enable them to understand their personal characteristics and the features of their socio-educational environment .Therefore,they can set clear objectives ,be responsibility and achieve academic and social success.

## فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	شكر وتقدير .....
ب	ملخص الدراسة (باللغة العربية) .....
ج	ملخص الدراسة (باللغة الانجليزية) .....
د	فهرس المحتويات .....
ح	فهرس الجداول .....
ي	فهرس الأشكال .....
01	مقدمة .....

## الباب الأول : الجانب النظري

### الفصل الأول:

#### الإطار العام للدراسة

7	1- مشكلة الدراسة .....
10	2- فرضيات الدراسة .....
10	3- أهمية الدراسة .....
12	4- أهداف الدراسة .....
12	5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة .....
15	6- الدراسات السابقة .....

## الفصل الثاني:

### الإرشاد المدرسي و البرامج الإرشادية

24	تمهيد .....
24	1- الإرشاد المدرسي.....
24	1-1- مفهوم الإرشاد المدرسي .....
28	1-2- مجالات الإرشاد المدرسي .....
29	1-3- مراحل العملية الإرشادية .....
30	1-4- الأساليب المستخدمة في الإرشاد المدرسي.....
50	2- البرامج الإرشادية.....
51	2-1- تعريف البرنامج الإرشادي .....
53	2-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي .....
56	2-3- مصادر بناء البرنامج الإرشادي.....
57	2-4- الأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي.....
59	2-5- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي .....
61	خلاصة الفصل.....

## الفصل الثالث:

### مهارات حل المشكلات

63	تمهيد .....
63	1- مفهوم حل المشكلة .....
64	2- تعريف مهارة حل المشكلة .....
65	3- الأسس النظرية لحل المشكلة.....
71	4- خطوات حل المشكلة و مراحل حل المشكلة.....

72	.....5- استراتيجيات حل المشكلة
76	.....6- القدرات العقلية التي تتضمنها استراتيجيات حل مشكلة
80	.....7- خصائص الخبير في حل المشكلة
82	..... خلاصة الفصل

## الفصل الرابع:

### مستوى الطموح

84	.....تمهيد
84	.....1- مفهوم مستوى الطموح.
85	.....2 - تعريف الطموح.
90	.....3- طبيعة مستوى الطموح
92	.....4- نمو مستوى الطموح
93	.....5- خصائص الفرد الطموح
95	.....6-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.
101	.....7- محددات مستوى الطموح.
104	.....8- مستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات
113	.....9- النظريات المفسرة للطموح.
119	.....10- قياس الطموح
122	..... ملخص الفصل

## الباب الثاني: الجانب الميداني

### الفصل الخامس:

#### إجراءات الدراسة الميدانية

125	..... تمهيد
125	.....1- الدراسة الاستطلاعية
125	.....1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

126	..... 1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
126	..... 1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية
126	..... 1-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية
127	..... 2- الدراسة الأساسية
127	..... 1-2- مجال الدراسة الأساسية
127	..... 2-2- منهج الدراسة الأساسية
128	..... 2-3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
130	..... 2-4- ضبط متغيرات الدراسة
137	..... 2-5- أدوات جمع البيانات
153	..... 2-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
154	..... 2-7- الأساليب الإحصائية
156	..... ملخص الفصل

## الفصل السادس:

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة

157	..... تمهيد
157	..... 1- عرض وتحليل النتائج
168	..... 2- مناقشة نتائج الدراسة
183	..... 3- استنتاج عام واقتراحات
188	..... خاتمة
191	..... المراجع
207	..... الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
129	يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة.	01
129	يوضح توزيع أفراد العينة باختلاف جنسهم.	02
130	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرغبة المختارة في السنة الأولى جذع مشترك	03
131	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف جنسهم.	04
132	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي للأب	05
133	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي للأم.	06
134	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة	07
135	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة حسب نتائجهم على اختبار الذكاء.	08
136	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي.	09
136	يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير السن.	10
142	يوضح ارتباطات بنود المقياس بدرجة الكلية	11
143	يوضح معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي يتضمنه	12
143	يوضح معامل ارتباط كل بعد ببقية الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	13
145	يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل	14
147	يعرض	15
159	يوضح الفرق بين متوسطات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح وحسب الأبعاد	16

160	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطموح لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.	17
162	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي الطموح.	18
164	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي الطموح.	19
165	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطموح لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.	20
167	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي الطموح.	21

## فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
131	يوضح نسبة تمثيل الجنسين في العينتين التجريبية والضابطة والعينة الكلية	01
132	يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى التعليمي للأب	02
133	يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى التعليمي للأم	03
134	يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة	04
157	منحنى بياني يوضح درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح	05
158	يوضح تكرارات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح حسب الفئات	06
159	منحنى بياني يوضح نسبة توزيع متوسطات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح	07
161	منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح	08
163	منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الطموح	09
165	منحنى بياني يوضح درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح	10
166	منحنى بياني يوضح درجات القياسين البعدي و التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطموح	11

مقدمة

## مقدمة

إن كثيرا من رجال التربية قد يعرفون و يتفقدون فيما بينهم على أن شخصية التلميذ و صحته العقلية و النفسية و كذلك سلوكه و اتجاهاته، هي جميعا على درجة عالية من الأهمية داخل غرفة الدراسة حتى أن البعض يذهب إلى أبعد من ذلك و يعترف أن مثل هذه الخصائص قد تبدو أكثر أهمية من المادة التي قد تقدم إليه داخل الغرفة، حيث تنظر التربية للطالب على أنه دائم البحث في جميع مراحل حياته و في كل مرحلة تبرز اهتمامات و قضايا هامة يضعها القائمون على أمر التربية نصب أعينهم بغاية الوصول للطالب أنه إنسان متكامل يستطيع أن تتوافق ذاته مع مجتمعه و ما يسوده من اتجاهات و قيم.

(Basher: 1992, p97)

يمثل مستوى الطموح أهمية خاصة كونه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والجماعة كسمة للشخصية فضلا عن ارتباطه بالكفاية الإنتاجية كما ونوعا التي ترتبط إيجابيا بمستوى الطموح. فمستوى الطموح يلقي الضوء على ملامح المستقبل المهني و الأكاديمي للطلاب من حيث التطور والتخلف في المجتمع، كما انه يلقي الضوء على مدى الفروق الموجودة بين الأفراد فيما يخص السمات المميزة للشخصية السوية وغير السوية، فالطموح هو إحدى وظائف الشخصية الرئيسية و قد تبين من خلال الأدب التربوي أن هناك مجموعة من العوامل تزيد من مستوى الطموح نوجزها فيما يلي : الذكاء، اعتماد الفرد على نفسه وذاته واحترامه لها ... الخ. (كامليا عبد الفتاح 1984، ص3)

هذا يساعد الطلبة على معرفة طموحاتهم فإذا رضي التلميذ على مستوى طموحه شعر بالسعادة و الرضا، وتجنب مشاعر القلق والإحباط وهذه المعرفة من قبل الطلبة وطموحاتهم تساعد المربين في التعامل مع التلاميذ على اكتساب الصفات الجديدة بأنفسهم كالثقة والإيمان بالشخصية وتقبلها بشكل واقعي هذه المعرفة في فهم الفرد لذاته تجعله يتمتع بصحة نفسية سليمة ويتجنب الكثير من المشكلات لنفسه.

إذ لم يعد مفهوم الصحة النفسية يعني خلو الفرد من الأمراض النفسية بل توسع ليشمل قدرة التلميذ على تحقيق التوافق مع نفسه ومع بيئته وقدرته على الإنتاجية في حدود إمكانياته واستقلاليته وبالتالي المساهمة بفعالية في تحقيق أهداف المجتمع في التنمية والتقدم على مختلف الأصعدة.

وقد اهتمت الجزائر كغيرها من الدول بتطوير خدمات التوجيه خاصة في ظل الإصلاحات الأخيرة التي تسعى إلى استثمار معارف التلميذ ومهاراته وإمكانياته وميولاته باعتباره مركزا للعملية التربوية؛ فأصدرت العديد من المناشير التي تنص على المرافقة والمتابعة النفسية للتلاميذ.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وسنركز خاصة على جانب الإرشاد التربوي والمهني والدور الذي يمكن أن يساهم من خلاله في مساعدة التلميذ على معرفة ذاته واستكشاف محيطه الدراسي والمهني ليتمكن من بناء شخصية متوازنة طموحة تتمتع بالتوافق النفسي والاجتماعي والمهني وتحقيق الصحة النفسية و منه النجاح المدرسي و النجاح في الحياة.

تتكون هذه الدراسة من بابين، الأول يضم الجانب النظري ويشمل أربع فصول والثاني ميداني ويتكون من فصلين، نتطرق في هذه الفصول إلى ما يلي:

**في الفصل الأول من الجانب النظري** سنقدم الإطار العام للدراسة، ونوضح مشكلتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها ونعرف بأهم مفاهيمها الإجرائية كما سنعرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية.

**أما الفصل الثاني** فقد خصص للإرشاد المدرسي ، فنقوم أولاً بتحديد مفهوم الإرشاد المدرسي و مجالاته و مراحل العملية الإرشادية واهم الأساليب و الفنيات المستخدمة فيه، ثم نتطرق إلى البرنامج الإرشادي فنذكر أهم الأسس المعتمدة في بناءه ثم أهم الأساليب والفنيات التي يستخدمها فالخطوات المتبعة لتصميمه.

**الفصل الثالث** تناولنا فيه متغير مهارة حل المشكلات تعريفها و الأسس النظرية لها و أهم خطواتها و مراحلها و أهم استراتيجياتها و القدرات العقلية التي تتضمنها كما عرضنا خصائص الخبير في حل المشكلات .

**الفصل الرابع** عرضنا فيه متغير الطموح تعريفه و محدداته ومستوياته و أهم النظريات المفسرة للطموح و طرق قياسه كما عرضنا خصائص الشخص الطموح

أما في **الجانب الميداني**، فسنترك في **الفصل الخامس** إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة، فنعرف بالمنهج المتبع وإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهم الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، والإجراءات المتبعة في الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية التي اعتمدت لتحليل النتائج المتوصل إليها.

لنقوم بعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في **الفصل السادس**.

لتختم الدراسة بعرض لأهم النتائج المتوصل إليها إلى جانب استنتاج عام و بعض التوصيات والاقتراحات، مرفقة ببعض الملاحق زيادة في التوضيح، والمراجع المعتمدة في هذه الدراسة.

نرجو أن تعد دراستنا هذه مساهمة متواضعة تضاف إلى جهود من سبقنا، في الدعوة إلى ضرورة الاهتمام بميدان الإرشاد المدرسي في بلادنا، والبحث في سبل تطوير أساليبه وإجراءاته لتتماشى والأهداف المتوخاة منه، ورغم بعض الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا كقلة المراجع الخاصة بحل المشكلات وتداولها لنفس المعلومات ونقلها عن بعضها في الكثير من الأحيان، إلا أننا حاولنا جاهدين تخطيها سعياً منا للحفاظ على القيمة العلمية للدراسة لغرض إفادة كل من يطلع عليها بإذن الله تعالى.

الباب الأول:

الجانب النظري

## الفصل الأول:

### تقديم موضوع الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- 6- الدراسات السابقة.

## 1- إشكالية الدراسة:

يعيش الفرد وسط أمواج متلاطمة من التغيرات و التحديات، و الإنسان السليم هو الذي يستطيع أن يواجه مثل تلك التغيرات بحكمة و حنكة و لكن للأسف فإن الكثيرين لا يستطيعون مواصلة الطريق و لا يستطيعون مواكبة تلك التغيرات لذلك كان لزاما على الإنسان أن يكون منطقيا وواقعيًا و في حالة استنفار دائم التطلع إلى المستقبل قادرا على الكفاح و مواجهة الصعاب و اقتحام المخاطر من اجل إثبات الذات و الرغبة في تحقيق النجاح.

و مما لا شك فيه إن لكل إنسان أهداف و غايات يسعى لتحقيقها من خلال المثابرة و بذل الجهد و تحمل المسؤولية و تذليل العقبات التي قد تواجهه، كل حسب إمكانياته الذاتية و ظروف بيئته، فكل فرد طاقة ايجابية دافعة و موجهة لسلوكه نحو تحقيق أهدافه، و هذا ما يطلق عليه بمستوى الطموح.

ويعتبر مستوى الطموح قوة دافعة للسلوك، و الإنسان الذي يمتلك مستوى مناسب من الطموح يستطيع تحقيق ما يهدف إليه، و أشارت الكثير من الدراسات أن الطموح إذا كان مناسبًا لقدرات الإنسان و إمكانياته حقق النجاح المنشود و بقدر ما يكون الطموح مرتفعًا بقدر ما تكون الشخصية متميزة وكذلك بقدر توفر هذا الطموح في عنصر الشباب بقدر ما يكون المجتمع متماسكًا وقويًا فالشباب يختلفون من حيث أنماط الطموح التي يسعون إليها فإذا كان البعض طموحاته اقتصادية و الآخر له طموحاته الاجتماعية بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية و الرابع له طموحاته المهنية (التويجري، 2002، 7).

و قد كان اصطلاح الطموح شائعًا على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث ليفين و تلاميذها فحددت مفهوم الطموح و أجرت الكثير من الدراسات التجريبية و انتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح (كاميليا، 1990، 7).

و يشير غالب المشيخي (2002) إلى أن مستوى الطموح هو مستوى التقدم و النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته لإمكاناته و قدراته، و

الاستفادة من خبراته التي مر بها، فالطموح يعتبر من العوامل و السمات الهامة التي ساعدت فيما نشهده من تطور سريع في العالم خاصة في الآونة الأخيرة ، فهو الدافع الذي شحذت به الهمم و رتبت به الأفكار للارتقاء و السمو بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى، و بوجود الطموح لدى الإنسان فانه لا يوجد سقفا للتطور العلمي و الحضاري ، فهو من العوامل الهامة فيما يصدر عن الإنسان من نشاطات و أفكار، و هو ما يحدد مدى تقدم و تطور الأمم (القنطاني، 2011، 44).

و برغم من وجود تقدم كبير في البحوث و الدراسات التي تناولت مستوى الطموح وبالرغم من أن طموح الفرد من أهم محاور و أبعاد الشخصية التي من خلالها يتحقق توافق الفرد و يتحدد مستوى أدائه إلا أن الدراسات و البحوث تناولت مستوى الطموح من خلال الأداء التجريبي داخل معامل علم النفس كأسلوب امثل يضع فيه الفرد أهدافه و يقوم بتحقيقها لم تجد العناية الجديرة بها، ولربما يرجع ذلك إلى الصعوبة و التعقيد التي تصاحب إجراء التجارب على مستوى الطموح المعلمي، وتتوعد محاولات العلماء لقياس مستوى الطموح ودراسته حتى وصل إلى شكله الحالي ، و كان "ديمبو" في دراسته عن النجاح و الفشل و التعويض والصراع" أول من استخدم اصطلاح مستوى الطموح. (كاميليا ، 1972، 7).

و قد أشارت الكثير من الدراسات إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين تقدير الذات و مستوى الطموح كدراسة زياد بركات (2008) بحيث أكدت نتائجها على انه كلما كان مفهوم الفرد عن ذاته موجبا كلما ارتفع مستوى طموحه، و من العوامل الهامة أيضا في رسم مستوى الطموح ذكاء الفرد و درجة اتزانه الانفعالي ، فالذكي اقدر على فهم نفسه و الحكم على قدراته و ميوله و ما تتطلبه الأعمال المختلفة من قدرات و صفات، و قد أشار احمد أبو زيد (1999) في دراسة له إلى وجود علاقة بين الذكاء و مستوى الطموح و توصل إلى وجود فروق بين مرتفعي و منخفضي الطموح و القدرات الابتكارية لصالح مرتفعي القدرات الابتكارية.

و تعد مهارات حل المشكلات من بين أنماط التفكير التي يجب على التلميذ إتقانها للحصول على يريد من حلول و بدائل لمشكلاته فقد أكد شبير (2005) في دراسة له على العلاقة الموجبة بين التفكير الإبداعي و مستوى الطموح، و من هنا تتجلى أهمية مستوى الطموح في بناء شخصية التلميذ لذا فان مستوى الطموح من أهم السمات التي يجب أن نعمل على غرسها في نفوس أبنائنا منذ الصغر و نعمل على تنميتها في جميع مراحل نموهم المختلفة.

و في ضوء ما تقدم، يتبين أن مستوى الطموح يتأثر ببعض العوامل الشخصية التي يمكن التأثير فيها من خلال الإرشاد الجماعي و هو إحدى طرق الإرشاد المدرسي التي تجمع بين المرشد النفسي المدرسي و بين عدد من المسترشدين الذين تجمعهم مشكلة واحدة، بهدف التغيير في أفكارهم، و اتجاهاتهم، و سلوكياتهم، و تحقيق التوافق النفسي و الصحة النفسية لديهم و من هذه العوامل : فكرة الفرد عن ذاته و احترامه لها، و شعوره بالنجاح و الفشل، و قدرته على حل مشكلاته و إيجاد الحلول و البدائل للمواقف التي تصادفه، فتحكم الفرد بمهارة حل المشكلات تمكنه من التفكير بشكل يجعله يضع خططا للمستقبل و يحدد أهدافا و غايات و السعي للوصول إليها هذا البعد يرفع من مستوى طموحه. لذا فان الباحثة حاولت الاستفادة من تلك العوامل في تصميم برنامجا إرشاديا قائم على مهارات حل المشكلات لتحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة تقني رياضي بتخصصاتها الأربعة، وذلك من خلال اللقاءات الفردية و الجماعية و التي تنوعت فيها الأساليب و النشاطات من سلوكية و معرفية هدفت في معظمها الى بناء شخصية التلميذ من خلال تعلمه مهارات حل المشكلات و التي بدورها سوف تمكنه من الرفع من مستوى طموحه .

مما سبق ذكره فان إشكالية الدراسة تنحصر في التساؤل العام التالي:

" ما مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات حل المشكلات في تحسين مستوى الطموح لعينة من تلاميذ السنة الثانية الثانوي تقني رياضي؟"

## - التساؤلات الجزئية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الطموح؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الطموح

لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى

الطموح لدى أفراد المجموعة الضابطة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الطموح لصالح أفراد المجموعة

التجريبية؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التبعي لمستوى

الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

## 2- فرضيات الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي يعتمد على على مهارات حل المشكلات على تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي ، وقد افترضنا وجود أثر ايجابي لمتغيرنا المستقل(البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع الذي تم تحديده لهذه الدراسة(مستوى الطموح).

وبناء على إشكالية الدراسة والإطار النظري لها، قمنا بصياغة فرضيات نعتبرها حلولاً مؤقتة، سنسعى إلى اختبارها من خلال هذه الدراسة، ونورد هذه الفرضيات كالتالي:

- يؤدي تطبيق برنامج إرشادي يعتمد على مهارات حل المشكلات إلى تحسين مستوى

الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي .

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الطموح.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة الضابطة.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الطموح لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التبعي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية.

### 3- أهمية الدراسة:

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله، ألا وهو مستوى الطموح لدى التلميذ المتمدرس في المرحلة الثانوية، ويمكن تقسيم هذه الأهمية إلى جانبين:

#### 3-1- نظريا:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تستهدفها؛ التي تمثل مفترق طرق للمراهق الذي يسعى لتحقيق ذاته.
- أنها تبرز أهمية أن تكون شخصية التلميذ واضحة و قدرته على تحمل مسؤولية نجاحه الأكاديمي و التخطيط لمهنة المستقبل.
- أنها تبرز مدى أهمية و عي التلميذ بقدراته على حل مشكلاته و ابتكار البدائل للمواقف الجديدة.
- أنها تلفت نظر المسؤولين إلى النقائص الموجودة في المنظومة التربوية و التي تؤثر سلبا على تحقيق التوجيه لأهدافه في الميدان و تحول بينه و بين تحقيق ما يصبو إليه الإصلاح التربوي.
- كما تبرز أهمية الدراسة من كونها تمس دورا حساسا من أدوار مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي ، ألا و هو الإرشاد النفسي للتلميذ ومرافقته في عملية بناء مشروعه

الشخصي والمستقبلي والمرتبط بشكل مباشر على مساعدة التلميذ على استثمار أقصى طاقاته وإمكاناته لتحقيق النجاح.

### 3-2- عمليا:

- أنها تلفت نظر المسؤولين إلى ضرورة تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في عملية مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي عن طريق تنمية مستوى الطموح لديهم و الذي من شأنه التقليل من التأخر الدراسي، الرسوب ، التسرب، العنف المدرسي....

- أنها تثير تساؤلات من شأنها أن تدفع للمزيد من الدراسات والبحوث في مجال التوجيه، والذي يعتبر من أكثر الميادين افتقارا لها.

- أنها تقدم برنامجا إرشاديا يساعد التلاميذ على استغلال أقصى طاقاتهم لتحسين مستوى طموحهم مما يمكنهم من تحقيق النجاح من جهة ،و تعلم مهارات حل المشكلات من جهة أخرى و التي بدورها تمكنهم من تحديد الأهداف و العمل على تحقيقها بالتخطيط الجيد للمستقبل.

- أنها تثير تساؤلات من شأنها أن تدفع للمزيد من الدراسات والبحوث في مجال الإرشاد التربوي و الإرشاد المدرسي، والذي يعتبر من أكثر الميادين افتقارا لها.

### 4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى محاولة:

-الإجابة على تساؤلات الدراسة والمتمثلة في مدى فعالية برنامج إرشادي في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي.

-تحسين مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-بناء برنامج إرشادي لتحسين مستوى الطموح للتلاميذ يساعد مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في أداء بعض مهامهم ويوفر عليهم الوقت والجهد.

-الكشف عن علاقة مستوى الطموح للتلميذ بمهارات حل المشكلات.

## 5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

للفهم الصحيح والدقيق لمفاهيم الدراسة نورد تعاريفاً إجرائية لأهم المصطلحات الواردة فيها.

### 5-1- مستوى الطموح:

عرفه (H00P) ( انه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بانجازه المستقبلي)  
( Fronk 1998. p-416 ).

وعرفه الزبيدي "انه مستوى توقعات الفرد ورغباته المتميزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي" ( الزبيدي، 2006، 12).

**مستوى الطموح:** تعتمد الباحثة تعريف هوبي لمستوى الطموح الذي يعرفه على أهداف الشخص أو غايته أو ما ينتظر من القيام به في مهمة معينة. ( أحمد، 2000، 182)  
\*و يمكن تعريفه لأغراض الدراسة بأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه و تحقيق هدفا من أهدافه في الحياة و يتحدد حسب خبرات النجاح أو الفشل التي مر بها و حسب تكوينه النفسي. ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مستوى الطموح إعداد الباحثة .

### 5-2- البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي من قبل العديد من الباحثين والخبراء بأنه تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية، يحتوي على مجموعة من الخدمات المساعدة على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه؛ مما يؤدي إلى توافق الفرد وتحسينه ضد هذه الاضطرابات مستقبلاً بسبب انتقال أثر التدريب وما اكتسبه من معارف وتعلمات. وينظر إلى البرنامج الإرشادي على أنه عملية تعلم ونمو في شكل علاقة تساعد الأفراد في عملية الاختيار والوصول إلى أفضل وأنسب الخيارات مما يمكنهم من فهم أفضل لأدوارهم من خلال تفاعلهم الايجابي وتوظيفهم لطاقتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، "فالبرنامج الإرشادي

يعتمد بالدرجة الأولى على الجانب الوقائي، أي وقاية الأفراد من الوقوع في بعض المشكلات وتقليل نسبة تأثيرها إلى أكبر حد ممكن" (قاسم، 2008، 65).

وتعرفه ولاء إسحاق حسان بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند على نظريات الإرشاد النفسي وفنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة تقدم لأفراد هم بحاجة إليها خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في عملية تعديل سلوكهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي من خلال تغلبهم على مشكلاتهم الحياتية وحلها بشكل سوي (حسان، 2008، 18).

\* ويقصد بالبرنامج الإرشادي في هذه الدراسة تلك المجموعة من الجلسات الإرشادية المستندة على مهارات حل المشكلات وعددها اثنتا عشرة جلسة أُعدت فيها أسلوب الإرشاد الجماعي القائم على حل المشكلات؛ والتي تهدف إلى تحسين مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية تقني رياضي وذلك باستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل وبممارسة عدد من الأنشطة المخطط لها.

### 3-5- مهارات حل المشكلات:

يعرفها شنك " schunk أن تعبير حل المشكلة يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه".

\* و تعرف مهارة حل المشكلات في هذه الدراسة : هي عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس جديد، أي أنها تمثل قدرة الفرد على حل مشكلة باستخدام التخطيط و ابتكار الحلول و البدائل المناسبة.

## 6-الدراسات السابقة:

### 6-1-دراسات تناولت البرامج الإرشادية:

\* دراسة (نفوذ سعود أبو سعدة، 2012) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي لتنمية الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس". "هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي لتحسين مستوى الطموح الأكاديمي، كما هدفت إلى معرفة تأثير كل من السن و المستوى الاجتماعي والاقتصادي على الطموح ، وتكونت عينة الدراسة من (40) وطالبة من ثانوية بمحافظة خان يونس بالضفة الغربية مستخدمة برنامجا منوعا يحتوي على مجموعة من الفنيات و النشاطات و مقياس الطموح الأكاديمي ، وقد أشارت النتائج إلى جود اثر للبرنامج في تنمية مستوى الطموح لدى الطالبات من خلال الفروق التي ظهرت بين القياس القبلي و البعدي للعينة التجريبية التي خضعت للبرنامج.

\* دراسة (زهراان ايمن رمضان، 2012) بعنوان "فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم". "هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي لتحسين مستوى الطموح ، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ و تلميذة (21 تلميذ، و 9 تلميذات) من مركز جدة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية، مستخدما برنامجا قائم على العلاج بالمعنى لتحسن مستوى الطموح ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فاعلية للبرنامج في تنمية مستوى الطموح لدى التلاميذ بطيئي التعلم من خلال الفروق التي ظهرت بين القياس القبلي و البعدي للعينة التجريبية التي خضعت للبرنامج.

## 6-2- دراسات تناولت مهارات حل المشكلات:

دراسة شامة جابر محمدي يوسف(2007) "فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات فى تنمية التحصيل وعمليات العلم فى مادة العلوم للمعاقين سمعيا بالمدارس الإعدادية المهنية" عين شمس البنات المناهج وطرق التدريس الماجستير ويمكن أن تفيد الدراسة الحالية فيما يلى : توجيه نظر القائمين على تعليم المعاقين سمعيا إلى أهمية استخدام استراتيجيات تدريس تتلاءم مع طبيعة الإعاقة السمعية للنهوض بمستوى التلاميذ التعليمي وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم.. تقديم نموذج إجرائي للمعلمين يوضح كيفية استخدام أسلوب حل المشكلات فى تدريس إحدى وحدات مقرر العلوم للمعاقين سمعيا بالمدارس الإعدادية المهنية ، يساعد التلاميذ على استخدام أسلوب حل المشكلات فى مواقف حياتية مختلفة، وفى صفوف دراسية أخرى . يفتح الطريق للدراسة أمام باحثين آخرين لاستخدام هذا النموذج لفئات أخرى فى، التربية الخاصة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (التي درست وفقا لأسلوب حل المشكلات) وتلاميذ المجموعة الضابطة ( التي درست وفقا للطريقة السائدة) وذلك فى كل من الاختبار التحصيلي واختبار عمليات العلم لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية."

دراسة عادل العدل ( 1995 ) يبحث تأثير كل من الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات وتكونت العينة من (620) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي منهم (307) طالباً ، (313) طالبة ، طبق عليهم مقياس الضغوط النفسية واختبار حالة وسمة القلق ، واختبار القدرات العقلية الأولية ، ومقياس القدرة على حل

المشكلات وباستخدام تحليل التباين ، وطريقة "شيفيه" أظهرت النتائج : وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لكل من الضغوط النفسية ، والقلق ، والذكاء ، ونوع الطالب على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات وكذلك وجود تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية لمتغيرات الدراسة على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات.

دراسة بورتيس ومادلون **Portes & Madelon (1998)** تأثير المساندة الوالدية على حل المشكلات وإنجاز الواجبات المدرسية وتكونت العينة من (32) طالب بالمدرسة المتوسطة ، (32) أب وأم لهؤلاء الطلاب طبق على الطلاب اختبار كاليفورنيا للمهارات الأساسية وقائمة حل المشكلات ، وعلى الآباء والأمهات مقياس الاتجاهات المدرسية ، كما أجريت مقابلات شخصية معهم تتناول درجة المشاركة والتفاعل مع الأبناء في حل الواجبات المدرسية أو المهام المكلفين بإنجازها وباستخدام معامل الارتباط أظهرت النتائج : وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين درجة المساندة الوالدية وقدرة الأبناء على حل المشكلات والمهام المدرسية المطلوبة

دراسة **مجدى حبيب (2003)** "بعض البرامج المستخدمة في تنمية أسلوب حل المشكلات ، مع تقديم عرض تفصيلي للإستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها وهي : التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري والتفكير التحليلي والأنشطة المصاحبة لهذه البرامج وقدم دليلاً لأنشطة التفكير في حل المشكلات يتضمن : كيف تكون مستعداً لحل المشكلة ، وكيف تبدأ بحث المشكلة ، وفهم استراتيجيات حل المشكلة ، وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في

حل المشكلة ، والانتقال إلى حل المشكلة كما تناول بالدراسة والتحليل : محاولات تقييم مهارات التفكير في حل المشكلات الاجتماعية ، وإستراتيجيات حل المشكلات التعليمية ، وكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات خلال المناهج الدراسية ، وتوفير فرص تعليمية أفضل ، واستخدام شبكات المعلومات والانترنت في تعلم أسلوب حل المشكلات

### 6-3 - دراسات تناولت مستوى الطموح:

\* دراسة "محمود محمد الزيايدي" (1961) بعنوان: "دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح" وكان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، وأيضاً التحقق من كون مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية أم لا ، قد تكونت العينة من (50) طالبة ، (50) طالباً، من طلاب جامعة عين شمس وقد تم اختيارهم عشوائياً من سنوات دراسية مختلفة ومن أقسام مختلفة بالجامعة، واستخدام الباحث الأسلوب المعلمي لقياس مستوى الطموح، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: مستوى الطموح سمة عامة من سمات الشخصية. مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات.

\* دراسة " بال وآخرون". (1985) palk ,R et al بعنوان: "مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من طلاب المدرسة الثانوية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير مفهوم الذات ومستوى الطموح على التحصيل الدراسي، وأيضاً هدفت إلى معرفة تأثير الجنس والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، على مستوى الطموح، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية بالهند، واستخدم الباحثون مقياس

لمفهوم الذات، ومقياس لمستوى الطموح، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن كل من التحصيل الدراسي والجنس والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، له تأثيرا دالا على مستوى الطموح، كما أوضحت الدراسة أن الذكور أعلى في مستوى الطموح من الإناث.

\* دراسة "سيد عبد العظيم" (1992) بعنوان "دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين مستويات الطموح وبعض القدرات العقلية والسمات الانفعالية للشخصية، وكذلك معرفة مدى إسهام القدرات العقلية والسمات الانفعالية في التنبؤ بمستويات الطموح، وقد تكونت عينة الدراسة من (364) طالبا وطالبة بمرحلة المراهقة المبكر (المرحلة الإعدادية) مناصفة بين الذكور والإناث ، و(410) طالبا وطالبة بمرحلة المراهقة المتوسطة (المرحلة الثانوية)، منهم (188) طالبا (227) طالبة وتوصلت الدراسة انه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستويات الطموح الثلاثة .

\* دراسة محمد السيد عبد الفتاح (1993) دراسة "مقارنة بين الجنسين في مستوى الطموح والقلق لدى طلاب الجامعة"، على 80 طالب وطالبة (40 من كل جنس) طبق عليهم اختبار مستوى الطموح وقد أسفرت النتائج : عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على بعض متغيرات مستوى الطموح. وهي تحديد الهدف والميل إلى الكفاح والرضا بالواقع، وان الدرجة الكلية لطوح لصالح الذكور.

\* دراسة "إبراهيم احمد محمد عطية" (1995) بعنوان: "المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح، دراسة مقارنة بين المرحلة الإعدادية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف

عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وبين مستوى الطموح لدى الأبناء من الجنسين. والكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح. وقد تكونت عينة الدراسة من (393) تلميذ وتلميذة، من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية، منهم (198) من الذكور، (195) من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (11-14) سنة، ومن مستويات اجتماعية وثقافية مختلفة، واشترط لجميع أفراد العينة الإقامة الكاملة مع الوالدين. وكان من نتائج هذه الدراسة أن المستوى طموح الذكور أعلى من مستوى طموح الإناث.

\* دراسة (رزق سند، 1996) بعنوان "العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية - دراسة مقارنة بين الجنسين." هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ومعرفة الفروق بين الجنسين في كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين متغيرات السن وبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتكونت عينة الدراسة من (178) طالبا وطالبة من طلاب السنة الرابعة من قسم علم النفس في كلية الآداب جامعة عين شمس، حيث طبق الباحث استبيان مستوى الطموح من إعداد الباحث بالطريقة الفردية على مرحلتين قبل وبعد الاختبار في جميع المواد الدراسية للسنة الرابعة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الطموح قبل الخبرة لصالح الطلاب في جميع المواد الدراسية، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب.

\* دراسة (حسن عمر، 2001) بعنوان "مستوى الطموح وعلاقته بالتخصص والجنس والمستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة اربد بالأردن". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح عند طلبة الصف الثاني الثانوي علمي أو أدبي أو تجاري أو صناعي أو ترميض ومتغير الجنس ومستوى الوالدين العلمي وقد تكونت عينة البحث من (750) طالبا وطالبة منهم (400) من الذكور و(350) من الإناث، وقد استخدم الباحث استبانته مستوى الطموح التي وضعها (عبد الوهاب العيسي) ومن أهم نتائج

هذا البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى لدى الذكور والإناث يعزى للتخصص الأكاديمي.

### التعليق على الدراسات السابقة:

خلال استعراض مجموعة الدراسات السابقة التي جمعت بين مستوى الطموح وبين البرامج الإرشادية و مهارات حل المشكلات لاحظنا ما يلي ما يلي:

اتفقت معظم الدراسات على وجود اختلافات في مستوى الطموح باختلاف الجنس ، وان الذكور أعلى بصورة دالة في مستوى الطموح من الإناث، مثل دراسة (محمود الزيايدي، 1993) ، (إبراهيم احمد عطية، 1995)، (رزق سند، 1996) دراسة (رأفت السيد 1997)، دراسة حسن عمر 2001، دراسة (staarobin-soko-suzuki2004) بينما وجدت دراسة (سيد عبد العظيم، 1992) انه لا توجد اختلافات في الجنس في مستوى الطموح الدراسي أو مستوى الطموح الاجتماعي- الأسري-، وتتفق معها جزئيا دراسة (جمال عباس ،1990) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق جنسية في مستوى الطموح المهني والأكاديمي، وربما ذلك إلى طبيعة العينة أو المقاييس المستخدمة .

لا يوجد اتفاق في نتائج الدراسات حول تأثير مستوى الطموح بنوعية دراسة الطلاب ،فقد أشارت دراسة (سناء محمد سليمان، 1984) و دراسة (حسن عمر 2001). إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب الكليات العلمية وبين طلاب الكليات النظرية ،وتتناقض معها نتيجة دراسة (فتحية حمادي، 1993) حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح الطلاب في الكليات العلمية وبين طلاب الكليات النظرية، وذلك لصالح الكلية العلمية، بينما توصلت دراسة (جمال عباس ،1990) انه لا توجد فروق في الطموح المهني بين طلاب الثانوية العامة والثانوية الأزهرية ، بينما توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لصالح طلاب الثانوية العامة، وكذلك دراسة (باندي 1978) دراسة عن وجود فروق جوهرية في مستوى الطموح لصالح الكليات العلمية ، بالإضافة إلى دراسة

(ياسر محمد محمود، 1995) عن وجود فروق دالة في مستوى الطموح بين طلاب الكليات العلمية والنظرية لصالح طلاب الكليات العلمية. وبنوضح هذا الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة مدى الحاجة للمزيد من الدراسات لحسم هذا الخلاف.

أما بالنسبة للبرنامج الإرشادي فقد أجمعت معظم الدراسات على وجود تأثير دال إحصائياً على البرنامج الإرشادي على المتغيرات المدروسة فقد أظهرت النتائج دراسة "نفوذ ابو سعدة 2012 اثرا ايجابيا للإرشاد الجماعي في تحسين مستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية . و في الأخير يمكننا القول بان الباحثة اعتمدت خلاصة الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة كالبرنامج الإرشادي و مهارات حل المشكلات ومستوى الطموح و المتغيرات الوسطية المؤثرة فيه كالجنس و السن و مستوى التحصيل الدراسي و المستوى التعليمي للوالدين و المستوى الاقتصادي للأسرة و مستوى الذكاء.

فقد أثرت الباحثة معارفها السابقة بخلاصة الدراسات السابقة مما ساعدها في بناء البرنامج و الاستعانة ببعض الادوات المستخدمة في بعض الدراسات لتسهيل بناء مقياس الطموح اضافة الى اثراء الجانب النظري لكل من متغير الطموح و مهارات حل المشكلات و البرامج الارشادية .

## الفصل الثاني:

### الإرشاد المدرسي و البرامج الإرشادية

#### تمهيد

1- الإرشاد المدرسي.

1-1- مفهوم الإرشاد المدرسي.

1-2- مجالات الإرشاد المدرسي.

1-3- مراحل العملية الإرشادية.

1-4- الأساليب المستخدمة في الإرشاد المدرسي.

2- البرامج الإرشادية.

2-1- تعريف البرنامج الإرشادي.

2-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي.

2-3- مصادر بناء البرنامج الإرشادي.

2-4- الأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي.

2-5- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي

#### ملخص الفصل

## تمهيد

لمساعدة التلميذ على الرفع من مستوى طموحه استخدمت الدراسة الحالية برنامجا إرشاديا قائم على مهارات حل المشكلات ، لذا سنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم الإرشاد وأهدافه ومبادئه، ثم إلى مفهوم البرنامج الإرشادي والأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي وأهم خطوات تصميمه. يعد تصميم البرنامج الإرشادي خطوات الإرشاد الجماعي، والإرشاد الجماعي أسلوب أو طريقة من طرق الإرشاد النفسي بشكل عام، وعليه فقد ارتأت الباحثة في البداية عن الإرشاد النفسي بإيجاز، مروراً بالإرشاد الجماعي للتحدث عنه بإسهاب، والجماعة الإرشادية للتحدث عنها بشيء من التفصيل.

### 1- مفهوم الإرشاد المدرسي:

يعد الإرشاد المدرسي خدمة نفسية و تربوية فردية شأنه في ذلك شأن الخدمات النفسية الأخرى (حمود، 21، 2011).

فالإرشاد النفسي هو العلاقة المهنية المتبادلة والمتفاعلة بين طرفين أحدهما متخصص وهو المرشد النفسي والآخر هو المسترشد، حيث يسعى المرشد النفسي إلى مساعدة المسترشد فهم ذاته واستغلال طاقاته حتى يصل إلى أقصى درجة من التوافق النفسي والاجتماعي.

ويشير الداھري إلى أن الإرشاد النفسي خدمة نفسية متطورة تتضمن مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المرشد النفسي بغية مساعدة الفرد على فهم نفسه وإدراك قدراته، واستثمار هذه القدرات في حل المشكلات التي يواجهها في مختلف جوانب حياته الشخصية الاجتماعية(الداھري، 2000، 19).

فالإرشاد النفسي مصطلح يستطيع كل واحد أن يفهمه، لكن لا يوجد اثنان يفهمانه بالطريقة نفسها، وهذا يعني أن هناك المئات من التعريفات لهذا المصطلح، ويرجع السبب في عدم الاتفاق على تعريف للإرشاد إلى تعدد مجالاته واختلاف نظرياته (الخطيب، 2007، 20) .

ولتوضيح مفهوم الإرشاد النفسي ستعرض الباحثة بعض التعريفات التي وردت حول هذا المفهوم:

### تعريف الإرشاد في اللغة:

في لسان العرب: رشد: في أسماء الله تعالى الرشيد: هو الذي أرشد الخلق إلى مصالحهم، أي هداهم ودلهم عليها، الرشد والرشاد: نقيض الغي، ورشد بالفتح، ويرشد رشدا بالضم ورشد بالكسر، ويرشد رشدا ورشيد، وهو نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر والطريق وفي الحديث الشريف: عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي، الراشد: اسم فاعل من رشد يرشد رشدا، وأرشدته أنا، ورشد أمره: رشد فيه، وأرشده الله إلى الأمر، ورشده: هداه، واسترشد: طلب منه الرشد واسترشد لأمره اهتدى له و الإرشاد، الهداية والدلالة (ابن منظور، 216، 2003-217).

**في المنجد:** رشد رشدا ورشادا، ورشد رشدا: اهتدى واستقام، ورشده إلى كذا وعليه وله: هداه واسترشده: طلب منه الرشد لأمره: اهتدى له، والرشد الاستقامة على طريق الحق، ضد الغي و المرشد: مقاصد الطرق (هيئة المطبعة الكاثوليكية، 261، 2002).

**في أجدد القاموس العربي الصغير:** رشد رشدا ورشادا: اهتدى وعرف طريق الرشاد: أي الاستقامة والرشد: الاستقامة و الهدى، وسن الرشد: السن التي يبلغ عندها الولد سن الرجال (هيئة الأبحاث والترجمة، 197، 2000).

مما سبق يتضح أن كلمة الإرشاد في اللغة تعني الهدى إلى طريق الصواب وبالتالي فالإرشاد النفسي عندما يهدف إلى المساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات سواء الأسرية أو المهنية أو الشخصية، فهو يهدي إلى طريق الصواب.

### تعريف الإرشاد المدرسي في الاصطلاح:

لقد اطلعت الباحثة على مجموعة من التعريفات الخاصة بمفهوم الإرشاد المدرسي منذ منتصف القرن العشرين، حتى العقد الأول من الألفية ومنها ما يلي:

عرف جود Good (1945) الإرشاد النفسي بأنه: "مساعدة فردية وشخصية في المشكلات التربوية والمهنية والشخصية" (الخطيب، 21، 2007).

وعرفه روجرز (1951) بأنه: " العملية التي تشعر فيها الذات بالارتياح من خلال العلاقة الإرشادية التي تتم بين المرشد والمسترشد (الضامن، 2003، 16)

كما عرفه بيبينسكي و بيبينسكي Pepinisky (1954) بأنه: عملية مشتملة على التفاعل بين مرشد ومسترشد في وضع خاص انفرادي، يستهدف مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة مرضية " (أبو حماد، 6، 2006)

وكذلك عرفه جلانز Glanz (1962) بأنه عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر المسترشد، ويقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها " (أبو عطية، 2002، 18).

كما عرفه جونز Jones (1970) بأنه: " عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته وتعليمه ما يمكنه من أن يعيش في اسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه " (الداهري، 2000، 20).

وعرفه شيرتزر، وستون Shertzer Stone (1974) بأنه: "مساعدة الفرد على تنمية إمكاناته وقدراته من خلال حل مشكلاته". (الضامن، 2003، 17).

وكذلك أيضا عرفته الجمعية الأمريكية للإرشاد (1980) بأنه: تطبيق لوسائل وأدوات الإرشاد النفسي في الميادين المرتبطة بالعلوم السلوكية، بهدف المساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات سواء الأسرية أو المهنية أو الشخصية ". (سليمان، 2000، 15)

كما عرفته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1981) بأنه، الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي للمسترشد، وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني عبر مراحل نموه المختلفة، لتأكيد الجوانب الايجابية في شخصيته وتحقيق التوافق النفسي لديه، وإكسابه مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو، والتوافق مع الحياة، واتخاذ القرار " (ابو عيطة، 2002، 16).

ثم عرفه سبليت Splete (1984) بأنه: علاقة بين مرشد مؤهل ومدرب كفاء، وبين شخص يبحث عن مساعدة كي يفهم ذاته ويعمل على تحسين قراره وحل مشكلاته ونموه نموا سليما " (الضامن، 2003، 16).

وكذلك عرفه الرشيدى، وراشد السهل" بأنه " ممارسة مهنية متخصصة تتضمن تطبيق مبادئ ونظريات علم النفس في تعديل سلوك المسترشدين، بهدف مساعدتهم على تحقيق أقصى إشباع ممكن لحاجاتهم، وفق إمكانياتهم الشخصية ومعايير المجتمع " (الرشيدى، والسهل، 2000، 26)

كما عرفه " الداھري " بأنه خدمة نفسية متطورة تتضمن مجموعة من المناشط التي يقوم بها المرشد النفسي، بغية مساعدة الفرد على فهم نفسه وإدراك قدراته واستثمار هذه القدرات في حل المشكلات التي يواجهها في مختلف حياته الشخصية والاجتماعية " ( الداھري، 2000، 19،

ثم عرفه أحمد الزبادي، وهشام الخطيب " بأنه: عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته، من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به إلى المساعدة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها، من خلال دراسته لشخصيته ككل جسديا، واجتماعيا، وانفعاليا، حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه ومع الآخرين " (الزبادي، والخطيب، 2001، 12).

وعرفه " حامد زهران " بأنه " عملية بناءه تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزواجيا وأسريا" (زهران، 2002، 13-12).

وكذلك عرفته سمية جميل "بأنه: مساعدة الفرد على فهم الحاضر، والإعداد للمستقبل، ليأخذ مكانه المناسب في المجتمع، ويحقق التكيف الشخصي والتربوي والمهني " (جميل، 2005، 17،

كما عرفه " ملحم " بأنه: " العملية التي يحدث فيها تعديل لبنية الذات لدى العميل في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة (ملحم، 2010، 52).

مما سبق يتضح بأن الإرشاد المدرسي اختصاص علمي يقوم به أشخاص مؤهلون علميا وعمليا، يهدف إلى مساعدة الأفراد في مواجهة مشكلاتهم وتعديل سلوكياتهم، فهو علاقة مهنية بين مرشد ومسترشد يملؤها الدفاء والخصوصية والسرية والتفهم والالتزام، بحيث تؤدي هذه العلاقة إلى فهم المرشد للمسترشد وبالتالي مساعدته على فهم نفسه والاستبصار بقدراته وإمكاناته، ودفعه إلى استغلال هذه القدرات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة ما يؤدي إلى التوافق النفسي مع الذات ومع الآخرين .

## 1-2- مجالات الإرشاد المدرسي:

أ- الإرشاد الأكاديمي : هي عملية تقديم العون للطلاب تهدف إلى التنمية الأكاديمية واكتشاف مهاراتهم .

ب- الإرشاد المهني : هي عملية تقديم العون للطلاب من خلال العلاقة بين المرشد والمتعلم تهدف للتنمية المهنية وتنمية اهتماماته و بالبيئة وسوق العمل .

ج- الإرشاد الشخصي الاجتماعي : هي عملية تقديم العون للطلاب من خلال العلاقة بين

المرشد والمتعلم و تهدف للتنمية الشخصية والاجتماعية وتنمية مفهوم الذات ومهارات التعامل مع الضغوط (حمود، 2001، 49)

### 1- 3-مراحل العملية الإرشادية:

يمر الإرشاد المدرسي بثلاث مراحل وهي:

**1- المرحلة التمهيدية:** ويتم التركيز على التقييم وتطبيع المسترشد داخل النموذج المعرفي والتعامل مع أعراض المشكلة، وغالبا ما تتحقق هذه الأهداف في الجلسة الأولى أو الثانية، ويستمر التحسن في الجلسات الموالية من خلال العلاقة الإرشادية التعاونية التي تم بناءها.

**2- المرحلة الوسطى:** وتتضمن مساعدة المسترشد في التعرف على الأفكار التلقائية والاعتقادات المختلة وظيفيا التي تظهر لديه إزاء المواقف التي يتعرض لها، والتي ترتبط بمشاكلته وذلك من خلال استخدام سجل الأفكار المختلة وظيفيا، ويتم التركيز في هذه المرحلة على تحديد وفحص صدق وصحة أنماط التفكير والاعتقادات الخاطئة والحالة المزاجية لدى المسترشد، كما تتضمن هذه المرحلة مقاومة الأفكار السلبية واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية وتعليم المسترشد أساليب من البدائل التوافقية أنماطا جديدة من التفكير ومهارات استجابة تساعده على حل المشكلة (حسين، 2007، 239).

**3- مرحلة الإنهاء:** إن هدف الإرشاد المعرفي السلوكي هو تدريب المسترشد ليكون مرشدا لنفسه مستقبلا غير معتمد على المرشد، لذا فإن طريقة إنهاء العلاقة التي تم بناءها في المرحلتين السابقتين قد تفقد العملية الإرشادية فوائدها إن لم تكن صحيحة، لذا فإنه من المهم التعامل مع عملية الإنهاء بشكل كفاء ومن الأشياء التي تقلل من مشكلات الإنهاء:

- التأكيد على الطبيعة التعليمية للعملية الإرشادية.

- مراجعة المكاسب التي حصل على المسترشد ومناقشتها.

- في المراحل الأخيرة من العملية الإرشادية وقبل الإنهاء يتم تحميل المسترشد مسؤوليات أكبر في العملية بالتدرج. كما يتم المباشرة بين الجلسات زمنياً.

- في الأخير وتجنباً للانتكاس يتم الاتفاق على إجراء جلسات إرشادية - حسب الحاجة - بمعدل جلسة كل 3 شهور أو ستة أو كلما استدعى الأمر (السيد، 2006، 179).

#### 1-4- الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد المدرسي:

يستخدم المرشد النفسي في الإرشاد الجماعي العديد من الأساليب الإرشادية مثل: المناقشة والمحاضرة، السيكودراما، لعب الأدوار، النادي الإرشادي، التقييم الموضوعي للحدث، التغذية الراجعة، التساؤل، وغيرها من الأساليب التي تساعد في تحقيق الأهداف المرجوة منه، ويرى زهران أن أساليب الإرشاد الجماعي تتعدد حسب عدة معايير مثل: أعضاء الجماعة ومشكلاتهم النفسية من حيث مدى التشابه أو الاختلاف، طريقة تكوين الجماعة، مدى التركيز على دور المرشد أو المسترشد، مدى استغلال دينامية الجماعة في عملية الإرشاد من حيث التلقائية أو الإعداد المسبق، حدود الانفتاح أو الانغلاق للجلسات الإرشادية، نوع النظرية التي يتبعها المرشد، المكان الذي تتم فيه الجلسات الإرشادية. (زهران، 2002، 226-227)

وفيما يلي تفصيل للفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الجماعي:

#### 1-4-1- التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما Psychodrama):

تتلخص فكرة السيكودراما 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 الباقيين أدوار الأشخاص المهمين في حياته مثل الوالدين والأخوة والمعلم وغيرهم، وقد يشترك المرشد في التمثيل بغرض التوجيه والتفسير، أما عن تأليف الموضوع فيقوم به المسترشدون أنفسهم حسب ما يقتضيه الموقف، وقد يساعد المرشد في التأليف، ومن خلال

هذا العرض فإن المسترشد يكشف عن مشاعره وعلاقاته و آرائه في العوامل ذات الصلة بمشاكلته، وبعد التمثيل يبدأ الأعضاء في مناقشة أحداث التمثيلية والتعليق عليها واستعراض ما يمكن استنتاجه من مواقف الممثلين وخبراتهم ومشكلاتهم.

حيث ابتكر هذه الطريقة المحلل النفسي الأمريكي يعقوب مورينو Moreno، إذ بدأ باستخدام هذا الأسلوب في فينا عام (1921)، وأسس أول مسرح للعلاج النفسي عام (1927) في مدينة نيويورك .

ويعرف تشارلز راكروفت C.Rycroft (1972) السيكودراما بأنها "تمط من أنماط العلاج النفسي وفيها يطلب من المسترشد أو المريض أن يمثل دورا في دراما معينة، أي من عمل درامي مفعم بالانفعالات ذات الصلة بالألم أو الأعراض التي يعاني منها أو المشاكل التي تدفعه إلى طلب العلاج، ويشترك بقية أعضاء فريق التمثيل في بقية الأدوار" (العزة، 2010، 413).

وهي أسلوب جمعي يتم من خلاله تشجيع المسترشد على أداء دور ما للتعبير عن انفعال معين يرتبط بحالته، دون تحضير مسبق أو التدريب على هذا الدور، وذلك لمساعدة المسترشد في الاندماج بدوره، وإطلاق العنان لمشاعره في الظهور على طبيعتها، فان الإرشاد هذا يتم على مسرح.

ب- أسلوب الصدمة السيكودرامية: حيث يطلب من الفرد استرجاع خبرة مؤلمة ما زالت تؤرقه ويقوم بتمثيلها، حيث يختار المرشد أحد أفراد المجموعة بتمثيل موقف مؤلم ويشجع الفرد على استرجاع هذه الخبرة (حسين، 2004، 237).

ج- أسلوب مناجاة النفس : وفيه يتم إعداد منولوج بين الشخص ونفسه عما يعتل داخله من مشاعر وأفكار، ويكون دور المعالج مساعدته على إخراج ذلك في صورة لفظية (العزة، 2010، 415).

حيث يقوم الفرد بمناجاة نفسه والتحدث معها حول ما يدور داخله من مشاعر وأفكار وتوجيهات، فيكون دور المرشد مساعدته على إخراج ذلك بصورة لفظية، بمعنى أن يفكر المسترشد بصوت عال، ويعبر عن دوافعه وأفكاره، بحيث يرى الآخرون ما بداخله. (السفاسفة، 2003، 127).

و- **أسلوب المعالجة من بعد** : ويتم فيه علاج الطفل دون علمه وهو غائب عن طريق الأنا المساعدة التي تكون على اتصال دائم بالطفل، وتقوم بتمثيل المواقف المضطربة أمام المعالج بالاشتراك مع بعض الأشخاص المحيطين بالطفل، وغالبا ما تتبع هذه الطريقة مع الأطفال، وتقوم الأم أو الأب بدور الأنا المساعدة (العزة، 2010، 417).

ح- **الأسلوب الثنائي المزدوج** : وفيه تقف الذات المساعدة وراء بطل المسرحية وتقوم بالتمثيل معه، أو حتى التحدث بدلا منه لتساعده في ان يبقى متواصلا في التعبير عن مشاعره، وتزوده بالدافعية المطلوبة ليقول أشياء لم يقم بالتعبير عنها لغاية الآن (الخطيب، 2007، 191).

ط- **الأسلوب الثنائي المتعدد** : ويمكن استخدامه عندما يكون لدى البطل مشاعر متناقضة، فقد يشترك ثنائيان أو أكثر في المسرحية ويمثلان جوانب مختلفة للبطل (المرجع نفسه: 191).

ي- **أسلوب المرأة**: ويستخدم حين يكون المريض عاجزا عن التعبير عن نفسه بالكلام، فيتم وضع ذات مساعدة في جزء خاص من سلوك المسترشد في موقف سيكودراما، وتستمر الذات المساعدة في تمثيل دور المسترشد بكل أبعاده ومشكلاته حتى أن المعالج يناديها باسمه فترى الشخصية المريضة نفسها من خلال عيناها، مما يعطي المريض رؤية لنفسه كما يراه الآخرين (زقوت، 2010، 42).

ك- أسلوب تبادل الأدوار: يقوم المرشد في هذا الأسلوب بعكس دور البطل حينما يظهر له أن البطل قد يستفيد من النظر إلى الأمور بعين الشخص الذي يختلف معه، مما يساعده على تفهم وجهة النظر الأخرى، كما يساعده في الوصول لحل المشكلة بنفسه.

ويرى السفاسفة أن هذا الأسلوب يتضمن طلب المرشد من المسترشد القيام بدور معاكس للدور الذي يقوم به، فأحيانا يقوم بدور الأب، ثم يعكس الدور ليقوم بدور الابن، مما يؤدي إلى اكتشاف سلبيات الدور الجديد، ومظاهر سلوكه المرفوضة لديه. (السفاسفة، 2003، 127)

ل- أسلوب الإسقاط المستقبلي: وفيه الفرد يحاول تصور نفسه عندما يصبح شخصا بالغا، والهدف منه زيادة وعي الفرد بذاته. (حسين، 2004، 237).

ويشير الخطيب إلى أن أبطال المسرحية يعرضون رغباتهم المستقبلية، حيث يزودهم هذا الأسلوب بالتبصر بأهدافهم وألوياتهم، ويمكنهم من معرفة التغيرات المطلوبة في أنفسهم من أجل الحصول على ما يريدون. (الخطيب، 2007، 192)

م- أسلوب البديل: ويستخدم عند تغلغل النزاعات والاضطرابات التي تعاني منها الفرد على مستوى الذات، فيتم وضع ذات مساعدة جانب المسترشد المضطرب، تتفاعل معه كما لو أنها هي الذات المضطربة وتساعده في الوصول إلى الحل (العزة، 2010، 416).

ويضيف السفاسفة أن المرشد يطلب من أحد أفراد المجموعة القيام بدور البديل للبطل (المسترشد) بحيث يقف خلفه على المسرح وكأنه ظله، فيقوم البديل بمساعدة البطل على التعبير. (السفاسفة، 2003، 127)

ن- أسلوب الكرسي العالي: ويتمثل في قيام الفرد بالجلوس في مكان مرتفع ومحدد كما لو كان في مكان أطول أو أعلى من الأفراد الآخرين في الجماعة، وذلك لكي يبدو وكأنه في موقف أقوى للتعبير عن مشاعره بهدف التنفيس الانفعالي (حسين، 2004، 237).

وقد استخدمت الباحثة في الجلسة الثامنة والتي كانت بعنوان تطوير الذات، تكنيك المتجر السحري، حيث أعدت الباحثة مسبقا بطاقات مرسوم فيها صفات حسنة وطيبة، وبطاقات أخرى مرسوم فيها الصفات سيئة، كما أعدت زاوية في القاعة على شكل دكان أو متجر، علقت فيه البطاقات المرسوم فيها الصفات الحسنة والطيبة، ووضعت البطاقات المرسوم فيها الصفات السيئة في سلة لتستخدمها المشاركات في عملية المقايضة، ثم طلبت من إحدى المشاركات الجلوس فيه على أنها البائع، وطلبت من باقي المشاركات الذهاب للمتجر كزبون لمقايضة البائع وليس للشراء، بحيث تستبدل الصفات السيئة التي لا تحبها في نفسها بصفات جميلة ترغب فيها من المتجر، ثم أعطت الباحثة المجال لكل مشاركة للتحدث عن الصفات التي استبدلتها، وما هو شعورها أثناء عملية المقايضة، ومن ثم قامت بتعزيز الصفات الايجابية لدى المشاركات والثناء عليها، وحثهن على التخلص من الصفات السلبية لديهن.

كما استخدمت الباحثة في الجلسة الثانية عشر والتي كانت بعنوان التخطيط للمستقبل وتحديد الأهداف، تكنيك الإسقاط المستقبلي، حين تخيلت نفسها في آخر عمرها وهي تسرد ماذا أنجزت في حياتها.

**1-4-2- لعب الأدوار:** يعد هذا الأسلوب اقل تعقيدا من أسلوب السيكودراما ويمكن بواسطته تناول أي موقف بسبب القلق أو الاضطراب للمسترشد، ويساعد لعب الدور في مواجهة المواقف الحقيقية خارج إطار المجموعة، فقد يطلب مثلا من المسترشد الذي يعاني من الخجل وبمساعدة أحد أعضاء المجموعة أن يؤدي دور من يتحدث إلى المدير أو المعلم بجرأة وشجاعة، ويطلب إليه أن يؤدي الدور كما لو ان شخص آخر يعرفه قد قام به ويود لو كان مثله، وأكثر ما يستخدم هذا الأسلوب في مواجهة المواقف الاجتماعية (الخطيب، 2007، 193).

ويضيف سغان أن فريدريك بيرلز مؤسس ومطور العلاج الجشطلتي وضع التقنيات للعب الأدوار منها الدراما والعمل الخيالي، حوار المتسلط والضحية (القوى والضعيف)، والكرسي الخالي.

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة أن التمثيل إذا استخدم بشكل تلقائي للتعبير عن المشكلة، في المواقف ذات الطابع النفسي أطلق عليه السيكدوراما، وإذا استخدم في المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليه السوسيووراما، ويكون الهدف منهما مساعدة المسترشد على تنمية القدرة على اتخاذ القرارات أما إذا أعطي المسترشد نماذج أو ادوار معينة تتعلق بالمشكلة لكي يتعلمها ويقوم بتمثيلها فيطلق عليه لعب الدور، ويكون الهدف منه مساعدة المسترشد على مواجهة مشكلته بنفسه.

**1-4-3- التغذية الراجعة:** تستخدم التغذية الراجعة في الإرشاد الجماعي من خلال مراجعة المعلومات التي تم تقديمها، والمهارات التي تم تنفيذها مع أفراد الجماعة الإرشادية، وذلك بهدف تثبيت الأفكار والمعلومات والمهارات الصحيحة، وتصحيح وتعديل الأفكار والمهارات الخاطئة، لدى أفراد الجماعة، ويشير سغان أن التغذية الراجعة من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها والأهداف التي لم تتحقق وأسباب عدم تحقيقها، حيث يتم اطلاع المسترشد بكل ما تم انجازه، من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي: السلوك السابق والسلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه، ومن أهدافها تدعيم وتثبيت الأفكار والسلوكيات المرغوبة، وتصحيح الأفكار والسلوكيات غير المرغوبة، وتقديم تفسير لصحة أو عدم صحة الأفكار والسلوكيات. (سغان، 2006، 183-182)

وقد استخدمت الباحثة أسلوب التغذية الراجعة في جميع جلسات البرنامج الإرشادي من اجل تثبيت الأفكار والمعلومات والمهارات الصحيحة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتصحيح

وتعديل الأفكار والمهارات الخاطئة لديهم وذلك من خلال مراجعة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة ومن خلال مناقشة الواجبات المنزلية مع أفراد المجموعة.

#### 1-4-4-المحاضرات والمناقشات الجماعية:

تعد المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيها عنصر التعليم، وغالبا الهدف منها هو تعبير الاتجاهات لدى المسترشدين، ويشير عبد العظيم حسين إلى أن المحاضرات والمناقشات هي عملية تبادل للأفكار والخبرات بين أفراد الجماعة والمرشد والتي من خلالها يتاح للفرد فرصة التفاعل بين الأعضاء، بما يساعدهم على النمو والشعور بالتقدير والاحترام المتبادل، فهي أسلوب تعليمي يتيح للأعضاء الفرصة في التعبير عن أفكارهم وحل مشكلاتهم او هي عملية تواصل بين المرشد وأعضاء الجماعة الإرشادية يقدم فيها المرشد أفكار ومعلومات يتم إعدادها وتنظيمها مسبقا، ويتاح فيها الفرصة لأعضاء الجماعة بطرح الأسئلة والمناقشة حول فكرة او مشكلة يتم تناولها أثناء المحاضرة. (حسين، 2004، 228)

وتكون المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها، فالمناقشة مهمة جدا لأن العميل الذي يستمع إلى المحاضرة هو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه نتائج هامة في تغيير اتجاهات العملاء نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم (زهران، 2002، 331).

ويرى أبو اسعد أن المناقشات تتم ابتداء بالمشكلات النفسية الاجتماعية العامة ثم تتدرج إلى المشكلة النفسية المشتركة الخاصة بأعضاء الجماعة المسترشدين، لذا لابد أن يكون أعضاء المناقشة متجانسين يتشابهون فيما يعانون من مشكلات. (أبو اسعد، 2009، 134)

وعادة ما يكون المرشدون هم المحاضرون أو الذين يديرون المناقشات، وقد يدعى أشخاص من تخصصات مختلفة للقيام بذلك مثل الأطباء النفسيين، أو بعض الاجتماعيين أو التربويين أو المهنيين وغيرهم، ويمكن لبعض أعضاء المجموعة المشاركة بإلقاء المحاضرات، ويسمح أحيانا بأن يكون هناك تداخل تداخل بين المحاضرات والمناقشات في

الجلسة الواحدة، عن الشكل الأكاديمي أو التعليمي، وعادة ما تتبع المحاضرة مناقشات جماعية، ويغلب على أسلوب المحاضرات والمناقشات الإرشادية الجانب الوقائي وبخاصة في المدارس والنوادي وغيرها من الأماكن (الخطيب، 194، 2007).

و في جميع الأحوال والظروف فإن مواضيع المناقشات ينبغي أن تكون متصلة بجوهر المشكلة، بحيث تمس الواقع الذي يعاني منه أعضاء الجماعة الإرشادية، ويكون المرشد هو محور المناقشات إذ هو يوجه الأسئلة الحاضرين ويتعاون معهم إلى أن يتوصلوا إلى الإجابات السليمة.

وقد استخدمت الباحثة المحاضرات والمناقشات في معظم جلسات البرنامج الإرشادي لما لها من أهمية في تغيير الاتجاهات وإكساب أفراد المجموعة التجريبية المعارف والمعلومات التي تعمل على تنمية مستوى الطموح لدى الطالبات، مثل: مفهوم الطموح ، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح ، أهمية تنمية مستوى الطموح ، معوقات الطموح ، تقنيات تطوير مفهوم الذات، تقنيات تنمية الثقة بالنفس، تقنيات تنمية الدافعية نحو التعلم، كيفية تعديل الأفكار اللاعقلانية، كيفية اختيار التخصص المناسب، طرق المذاكرة السليمة، استراتيجيات التخطيط للمستقبل، أسلوب حل المشكلات، تقنيات إدارة الوقت، وقد تم تقديمها لأفراد المجموعة بطرق مختلفة.

#### **1-4-5- التقييم الموضوعي للحدث:**

وتستخدم هذه الفنية في تعديل الأفكار ولها عدة تقنيات منها: تكنيك قائمة أسوأ الاحتمالات، حيث يطلب المرشد من العضو أن يحدد توقعات السلبية التي ستحدث ما لم يتم العمل ما، ومن ثم مقارنتها مع توقعات باقي الأعضاء لتحديد موقف العضو وتقييمه غير الموضوعي لها، ومنها تكنيك المرح والدعابة من حيث يطلب من كل عضو أن يضحك على أفكاره اللاعقلانية ويتحدث إليها ويتحداها بعدم الاستجابة إليها لكي يعرف ماذا سيحدث، ومنهل أيضا تكنيك لعبة الشائعات حيث يقوم المرشد بإعطاء المرشد الأول ورقة

مكتوب فيها خبر معين ويطلب منه بنقل الخبر بطريقته للعضو الجالس بجواره، حتى يصل إلى آخر عضو فيطلب منه أن يذكر نص الخبر الذي وصله، ثم يتم المقارنة بينه وبين الخبر في الورقة الأولى، من أجل التعرف على الحذف والإضافات والتي تعكس نظرة الإنسان للحياة التي قد تشوه الحقائق في بعض الأحيان (سعفان، 2006، 181-182).

وقد استخدمت الباحثة في الجلسة التاسعة فنية التقييم الموضوعي للحدث، تكنيك المرح والدعابة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أوراق صغيرة وألوان على المشاركين، وطلبت منهم رسم أفكار أو مشاعر يردن التخلص منها، ومن ثم طيها ورميها في سلة المهملات، ثم طلبت منهم أن يضحكن على أفكارهم اللاعقلانية، وتحدث إليها وكأنها تعرف ما ترمي إليه: لن استجيب إليك هذه المرة لكي اعرف ماذا سيحدث، ومن ثم ناقشت النشاط مع المشاركين، وذلك بهدف تعديل الأفكار الخاطئة المتعلقة بالدراسة والتعليم، وبالتالي تنمية مستوى الطموح لديهم.

#### 1-4-6-النادي الإرشادي:

وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي يقوم على النشاط العلمي والترويحي والترفيهي بصفة عامة، وتتخلص فكرته في قيام المرشد النفسي بإعداد غرفة ألعاب يمارس فيها المسترشدون هواياتهم المختلفة، وفي نهاية الجلسة يجتمع الجميع ليتناقشون تجربتهم أثناء اللعب، وبذلك تنمو مشاعر التفكير التعاوني بين أفراد الجماعة الإرشادية.

ومن رواد أسلوب النادي الإرشادي الأوائل سلافون (1943)، ويبدأ هذا الأسلوب عادة بنشاط رياضي أو فني أو مشاهدة فيلم أو مسرحية، كما وتوجد مجالات أخرى لممارسة الهوايات بما يتناسب وطبيعة كل شخصية، ويكون دور المرشد في هذا الأسلوب محايداً، يتناول ما قد يظهر خلال النشاط من سلوك منحرف بحاجة للتعديل والتصحيح، ويستخدم مع العملاء الذين لا يرغبون بالتردد على العيادات النفسية وذلك لأن واقع الكلام لا يكون مريحاً عند هذه الفئة (ربيع، 33، 2008).

وهناك ميزات ينفرد بها أسلوب النادي الإرشادي، ففيه يسلك العميل على سجيته كما يسلك عادة في حياته اليومية، مما يتيح لقطات ذات قيمة من سلوكه الاجتماعي تفيد في التشخيص وفي عملية الإرشاد، وكذلك فغن وجود إمكانات الألعاب المختلفة تتيح فرصة التنفيس الانفعالي كما في حالة الملاكمة أو المصارعة في حالة الرغبة في تفريغ النزعات العدوانية، كما تنمو من خلاله الصداقات الاجتماعية داخل وخارج الجماعة، ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب، وهذا كله يؤدي إلى تقليل وتخفيف السلوك العدواني والتخريبي والهدام في إطار الجماعة، ويؤدي إلى اختفاء التوتر والمخاوف، وزيادة الثقة بالنفس والآخرين (زهران، 2002، 332).

ويضيف الخطيب أن هذا الأسلوب يفيد مع الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم القدرة على تكوين علاقات شخصية بناءة مع الآخرين، ومع الذين يعانون من الرفض والحرمان الأسري أو المدرسي، ويقوم هذا الأسلوب على النشاط العملي فهناك النشاطات الرياضية أو الموسيقية، أو مشاهدة الأفلام و التمثيلات الهادفة، ويتم اجتماع في نهاية النشاطات لمناقشتها. (الخطيب، 2007، 194)

#### 1-4-7-التساؤل :

تعد فنية التساؤل من الفنيات المهمة في الإرشاد الجماعي فالجلة الإرشادية لا يمكنها أن تخلو من طرح الأسئلة، سواء كانت الأسئلة المفتوحة أو المغلقة، فالمرشد يستخدم التساؤل في افتتاح الجلسة، وأثناء المناقشة، وأثناء العصف الذهني، فهي تساعد على التواصل بين المرشد والمسترشدين وبين المسترشدين أنفسهم، وتفيد في الحصول على المعلومات اللازمة عنهم، وفي تشجيعهم على التعبير عن أنفسهم.

ويرى سغان أنه يجب على المرشد مراعاة عدة قواعد عند استخدام فنية التساؤل منها: اختيار الوقت المناسب، التأكد من أن المسترشد مهياً للإجابة، أن يتلاءم السؤال من حيث الصياغة والمحتوى مع ثقافة المسترشد، أن يوجه السؤال لكسب معلومات جديدة مرتبطة

بموضوع الجلسة، أن يتجنب المرشد الأسئلة التي تحمل في طياتها التوبيخ واللوم . (سعفان، 2006، 59)

وقد استخدمت الباحثة فنية التساؤل في جميع جلسات البرنامج الإرشادي، سواء في افتتاح الجلسة، أو أثناء المناقشة، وكان لها دور كبير في عملية الاتصال والتواصل بين الباحثة وأفراد المجموعة.

#### 1-4-8- مجموعات المواجهة:

ابتكر روجرز (Rogers 1970) أسلوب جماعة المواجهة في الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، حيث تتاح فرصة مواجهة أساسية في إطار خبرة جماعية مكثفة، تستمر فترة تتراوح من يومين إلى ثلاثة في كل أسبوع، وذلك لمدة أسبوعين أو ثلاثة، ويستغرق إجمالي الجلسات الإرشادية من (20-60) ساعة، ويمكن استخدام هذا الأسلوب في مراكز الإرشاد أو العيادات النفسية أو المدارس أو النوادي، وتضم جماعة المواجهة (10-5) أفراد لديهم مشكلات متشابهة، ويكون التركيز فيها على الحاضر "هنا والآن" ويقوم المرشد بدور الميسر للتفاعل الجماعي، وتنشيط دينامية الجماعة في مناخ آمن نفسياً (زهرا، 2000، 333).

وتهدف هذه الطريقة إلى جعل المشاركين فيها أكثر وعياً وارتباطاً بالآخرين، وتحقيق النمو الشخصي، وتنمية العلاقات بين أفراد الجماعة من خلال توفير فرص منظمة تتاح لكل عضو للتعبير عن المشاعر ومن ثم الكشف عن الذات حيث يجلس المشاركون في شكل دائرة ويشجع كل منهم التعبير عن نفسه بحرية، وتقوم المجموعة بمناقشة هذا الطرح، ما يدعم إحساس الأعضاء بالأمن والقيمة الذاتية وزيادة رغبتهم في إقامة علاقات تواصل ذات معنى بالآخرين (حسين، 2004، 239).

#### 1-4-9- التمرينات الروحانية :

هي طريقة علاجية تهدف إلى تنقية النفس وتهذيب الضمير والتطابق بين الأقوال والأفعال، وتقوية العلاقة بالله، وتقوم هذه الفنية على أسس دينية ونفسية واجتماعية، والأساس العام الذي تقوم عليه أن الإنسان يتكون من الجسد والعقل والانفعال والروح، ولذلك فإن التربية النفسية ينبغي أن تهتم بالتربية الروحانية وإرشادها الديني السليم، وعند ممارسة التمرينات الروحانية يجب الاهتمام بالعمليات الآتية: تغذية مصادر الثقافة الدينية، والدعاء والاستغفار والتوبة، الصبر الايجابي، تكوين الضمير الحي، ضبط السلوك وتوجيهه دائما إلى فعل الخير، تحسين العلاقات مع الصغار والضعفاء والشيخوخ، الشكر لله (سعفان، 2006، 177-179).

وقد استخدمت الباحثة معظم أساليب الإرشاد الجماعي كما ورد ذكره عقب كل أسلوب، مثل: المحاضرات والمناقشات الجماعية، السيكودراما، التغذية الراجعة، التقييم الموضوعي للحدث، التساؤل.

### 1-5- الجماعة الإرشادية :

تتكون الجماعة الإرشادية من أفراد يشتركون في الهدف الإرشادي والمشكلة الإرشادية، فهم يعانون من مشاكل متقاربة، ويكونون علاقات متبادلة مع بعضهم البعض بطرق متعددة، ويناقشون مشكلاتهم المشتركة بهدف تحقيق التعليم المتبادل.

ويشير زهران إلى أن الجماعة الإرشادية تضم عددا من الأفراد، وهي إما جماعة 0 طبيعية قائمة فعلا مثل جماعة طلاب الصف، أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد بهدف الإرشاد. (زهران، 2002، 322)

كما يضيف السفاسفة إلى أن المجموعة الإرشادية مكان آمن يتحدث فيه المسترشد عن معاناة وأسراره بهدف التعبير عما يشعر به، وكيفية اشتقاق الحلول المناسبة لمواجهة تلك المعاناة لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لدى الفرد. (السفاسفة، 2003، 119)

فالجماعة الإرشادية هي أكثر من كونها مجموعة من الناس، بل هم أعضاء مشتركون في الاتجاهات والقيم، ويتقبل بعضهم بعضا، ويكونون علاقات متبادلة، ويناقشون مشكلاتهم المشتركة بهدف تحقيق التعليم المتبادل (أبو عيطة، 85، 2002).

وقد قامت الباحثة بتطبيق (14) جلسة على أفراد المجموعة التجريبية، بواقع جلستين في كل أسبوع، استمرت تقريبا لمدة شهرين ونصف، وكانت مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة.

### أهداف الجماعة الإرشادية :

- 1- تزويد الطالب بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشاكله وحلها.
- 2- مساعدة الطالب للبحث عن هويته وأهدافه في الحياة.
- 3- الحصول على المعلومات الكافية في مجالات الاختيار المتاحة لطموحاته المستقبلية فيما يتعلق بالدراسة أو المهنة (أبو أسعد، 2009، 131).
- 4- مساعدة المسترشد في فهم نفسه وإمكاناته، ونقاط القوة والضعف لديه.
- 5- مساعدة المسترشد في التعبير عن نفسه وإبداء رأيه وأفكاره في جو آمن دون خوف أو تردد.
- 6- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية، وبالتالي تعزيز تقدير الذات لدى المسترشد (السفاسفة، 2003، 119).

وقد كان الهدف من تكوين الجماعة الإرشادية (المجموعة التجريبية) في الدراسة الحالية، هو تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة، حيث قامت الباحثة بتوضيح ذلك الهدف لأفراد المجموعة أثناء الجلسة الأولى من البرنامج الإرشادي، الأمر الذي ساعد على إزالة الغموض من أذهان أفراد المجموعة، وبالتالي أصبحوا أكثر انشراحا وقبولاً للعمل في المجموعة، مما ساهم في تحقيق الهدف بسهولة أكبر.

الأسس والمبادئ الهامة للجماعة الإرشادية: (المزيني، 2006، 86).

- 1- الالتزام التام بحضور جميع الجلسات وعدم التغيب.
- 2- دقة المواعيد والحضور في الوقت المحدد.
- 3- التأكيد على سرية ما يدور في الجلسات.
- 4- الاحترام المتبادل بين المشاركين .
- 5- الحديث باستئذان وعدم المقاطعة.
- 6- الانفعال في الدور وتنفيذ ما يطلب من المشارك من نشاطات.
- 7- التعاون بحيث يكون كل واحد مرآة للآخر.
- 8- قاعدة تجاوزني.
- 9- الممارسات المنزلية.

وتكون هذه الأسس بمثابة قواعد تحكم العلاقات بين الباحثة وأفراد الجماعة الإرشادية أثناء تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، وقد قامت الباحثة بمناقشة هذه الأسس أو القواعد مع أفراد المجموعة التجريبية في أول جلسة والاتفاق عليها، وقامت بتسجيلها على ورقة بوستر وتعليقها على الحائط في كل جلسة إرشادية .

#### خصائص الجماعة الإرشادية الفاعلة:

- 1- هي الجماعة القادرة على تعليم أفرادها مهارات جديدة لمواجهة الصعوبات والتكيف مع الصراع وتشخيص سلوكياتهم.
- 2- هي الجماعة التي يعرف أفرادها ما هو المتوقع من كل عضو حيث يتم تعريف وتحديد الأدوار والمسؤوليات لكل عضو.
- 3- هي الجماعة التي يظهر أعضاؤها النشاط في محاولة العمل على تحقيق أهدافهم.
- 4- هي الجماعة التي تود أعضاؤها الاحتفاظ بالعضوية لفترة أطول، والتي يظهر فيها التأثير المتبادل للأعضاء حيث يرى الأعضاء أن النشاط فيما بينهم يخفف من التوتر (الخالدي، 2009، 12-20).

5- هي الجماعة التي تجنب جمع الأصدقاء والأقارب والمعارف من الطلبة، إذ قد يتعذر مناقشة المشكلة بحرية تامة.

6- هي الجماعة التي تتسم بالثقة المتبادلة والاحتفاظ بما يدور بين المجموعة بسرية تامة (أبو أسعد، 2009، 131).

7- هي الجماعة التي يوجد داخلها خبرات اجتماعية عريضة، بحيث تكون حقيقية لقطاع معين من قطاعات المجتمع (العزة، 2010، 407).

وقد حاولت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي مراعاة تلك الخصائص، وأخذها بعين الاعتبار.

### تشكيل الجماعة الإرشادية :

إن تنظيم الجماعة الإرشادية من الخطوات المهمة في الإرشاد الجمعي، ونجاح أي مجموعة إرشادية يتوقف على حسن تنظيم المجموعة والعمل فيها، ويشير كاميليا عبد الفتاح إلى أنه ليس هناك قوانين جامدة ينبغي إتباعها عند تشكيل الجماعة الإرشادية، بل يرجع الأمر غالبا إلى نكاه المرشد وخبرته ورؤيته الإرشادية للمشكلات، كما يتوقف على المنهج الإرشادي الذي يتبعه المرشد، فبعض المرشدين يضعون أسسا معينة عند تشكيل الجماعة، والبعض الآخر المرونة في التشكيل. (كاميليا، 1998، 45)

وفي الواقع تتشكل الجماعة الإرشادية في ضوء عدة متغيرات وهي:

**1-العمر:** يفضل المرشدون النفسيون أن تكون أعمار أعضاء الجماعة الإرشادية متقاربة ما أمكن، فلا يجوز أن نجتمع في الجماعة الإرشادية الواحدة أفراد بأعمار متباينة كالأطفال مع المراهقين أو كبار السن، نظرا لاختلاف الظروف البيئية التي مر كل واحد منهم بها، ويؤكد ذلك السفاسفة حيث يرى أن الجماعة الإرشادية يفضل أن تكون من أفراد فئة عمرية واحدة، وذلك لتشابه المتطلبات الإنمائية والاهتمامات، والحاجات، فالفروق الكبيرة في العمر تعرقل

النقاش المفتوح، وتقلل من احتمالية شعور الأعضاء بالانتماء والجاذبية، والتماسك.  
(السفاسفة، 2003، 120)

كما يرى عبد العظيم حسين أن الجماعة الإرشادية التي تضم أعضاء متقاربين في السن أفضل، فلا يجوز جمع الأطفال مع المراهقين، ولا وضع المراهقين في جماعة من المسنين.  
(حسين، 2004، 231)

وقد أخذت الباحثة هذا المتغير بعين الاعتبار حيث قامت باختيار الطالبات من نفس الصف التعليمي، ومن نفس الفئة العمرية، كما قامت بضبط متغير العمر والتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني من خلال حساب المتوسط الحسابي و اللانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إضافة لقيمة اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين، فتبين تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير العمر.

**2-الجنس :** يفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية من نفس الجنس حيث تشابه الاهتمامات والميول، ما يزيد من التآلف بين أعضائها، ويشير السفاسفة إلى ضرورة أن يكون أعضاء المجموعة الإرشادية من نفس الجنس، وذلك بسبب تشابه الرغبات، والأدوار الحياتية والمسؤوليات، والأحاسيس والميول، وحتى التكوين الفسيولوجي، فكل جنس له اهتمامه وميوله وتكوينه الخاص. (السفاسفة، 2003، 120)

وقد قامت الباحثة بتحديد الجنس، حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على الإناث فقط دون الذكور.

**3-النكاه:** لا بد من تجانس أعضاء الجماعة الإرشادية في القدرات العقلية فهذا التجانس يمثل عاملا مهما في تماسك أفراد الجماعة وفي تفاعلهم، خاصة إذا كان المرشد النفسي يعتمد طريقة المناقشة والحوار في جلساته الإرشادية، ويشير ابو اسعد إلى انه ينبغي اخذ

عامل الذكاء بعين الاعتبار خوفا من عزل من هم اقل مستوى من الذكاء والثقافة والشعور بالعزلة والغربة. (ابو اسعد، 2009، 131)

فلا يجوز أن يكون هناك فرق كبير في نسبة الذكاء للأعضاء، بمعنى لا يجوز الجمع بين متفوق ومتأخر عقلي، حتى لا يؤدي الوضع إلى عزلة الأقل مستوى، والشعور بالدونية، مما ينعكس سلبا على تماسك الجماعة الإرشادية (السفاسفة، 121، 2003).

وقد أخذت الباحثة هذا المتغير بعين الاعتبار، حيث طبقت على أفراد المجموعة التجريبية اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح فاتضح أن هناك تقارب في نسبة الذكاء، كما قامت بضبط متغير الذكاء والتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيه، من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إضافة لقيمة اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين، فتبين تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير الذكاء.

**4-نوع الأعراض:** يرى بعض المختصين ضرورة تشابه أعراض أفراد الجماعة الإرشادية، حتى لا تظهر مشكلات جديدة ناشئة عن اختلاف مشكلاتهم، وفي المقابل يرى آخرون أن الجماعة الإرشادية يجبل أن تشمل أفرادا لديهم أعراضا مختلفة، حتى يتمكنوا من التأثير إيجابا في بعضهم البعض، فالطفل الهادئ يمكن أن يؤثر في الطفل المشاكس للأفضل، ولكن يرى سعفان أن هذه القاعدة لا تصلح في كل الأحوال، ففي بعض الحالات تكون الجماعة الإرشادية هدامة، فالجماعة التي تكون في هياج دائم مثل الأحداث الجانحين يصعب وضعهم مع العصائيين في جماعة واحدة. (سعفان، 2006، 83-84)

ويشير السفاسفة إلى أن المجموعة الإرشادية يجب أن تتناول مشكلة واحدة هي مشكلة كل المسترشدين، فالمشكلة الواحدة تساعد الأعضاء على الشعور بالانتماء والفهم المتبادل، فيضمن المرشد الحصول على ردود فعل انفعالية صادقة وواقعية، لذلك تتعاون وتتحد

وتتكاتف الجهود من كافة الأعضاء لتحقيق أهداف الجماعة، مما يزيد من إنتاجيتها.  
(السفاسفة، 2003، 121).

كما يرى عبد العظيم حسين ضرورة تشابه الأعراض المرضية بين أفراد الجماعة الإرشادية، وأن تضم أفراد متشابهين في مشكلاتهم، فلا يجوز وضع مرضى نفسيين أو عقليين معهم.  
(حسين، 2004، 232)

وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي على تلاميذ يعانون نفس المشكلة ألا وهي تدني مستوى الطموح لديهم.

### 1-6- القوى المؤثرة في نجاح الجماعة الإرشادية:

هناك مجموعة من القوى تؤثر في الجماعة الإرشادية أهمها:

1- **الالتزام:** ويعني تقبل الأفكار واحترام الآخرين، والتزام بالمواعيد، حتى تستطيع الجماعة تحقيق أهدافها (السفاسفة، 2003، 123).

وقد كان أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية ملتزمين بقواعد الجلسات، ومنها: السرية التامة، الالتزام بالمواعيد، احترام الآخرين عدم المقاطعة، الهدوء، عدم الحديث الجماعي، المحافظة على نظافة وترتيب المكان، ما ساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الجلسات الإرشادية.

2- **التوقعات:** وتعني ان يتفهم أعضاء الجماعة ما هو متوقع منهم من عمل تجاه النمو الشخصي الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر بحرية وصدق، وإتاحة الفرصة لمناقشة مشاكل الأفراد (الخالدي، 2009، 18).

3- **إنشاء الذات:** يعد الإفصاح عن الذات أهم أهداف الإرشاد بكل أشكاله، ودونه لن يتحقق استكشاف للذات، أو فهم لها، أو تقدم نحو التغيير، كما يساعد في بناء ثقة الفرد بنفسه وبالمجموعة، والفرد الذي لا يفصح كثيرا عن نفسه داخل المجموعة تكون لديه نزعة نحو

التسرب منها، مما يعطل نمو الثقة والتماسك فيها، وبالتالي لابد من وجود مرشد يمتلك تصورا كاملا حول كيفية تشجيع المسترشدين للحديث عن أنفسهم (الخطيب، 2007، 183-184).

وقد أعطت الباحثة المشاركين في البرنامج الإرشادي الفرصة الكافية للتعبير عن أنفسهم والتحدث بحرية، سواء أثناء المناقشة، أو أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة، أو في التقييم النهائي لكل جلسة، ما ساعد على التفاعل والتواصل بين المشاركين، وصولا إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة من البرنامج الإرشادي.

**4-المسؤولية:** حيث أن زيادة مسؤولية المسترشدين نحو أنفسهم وتجاه العملية العلاجية تزيد من الفرص المتاحة أمامهم للنمو والتطور ضمن المجموعة الإرشادية، والمشاركة في صنع القرارات وتمنعهم من أن يصبحوا عدوانيين، وعندما يقبل هؤلاء المسترشدين المشاركة في العملية الإرشادية، فإن كل واحد منهم يضع لنفسه أهدافه العلاجية، ويلتزم بالتغيير ويتقبل مسؤولية مساعدة الأعضاء الآخرين لتحقيق أهدافهم، وعندما يتحملوا مسؤولية تطوير واستمرارية المناخ العلاجي للجماعة كلها (العزة، 2010، 42-43).

**5-التفاعل الاجتماعي:** للتفاعل الاجتماعي تأثير فعال، فهو يجعل الأعضاء يندمجون في النشاط الاجتماعي، ويصبح للإرسال والاستقبال الاجتماعي تأثير إرشادي ملموس بين جميع أعضاء الجماعة، فلا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده، بل يصبح العملاء أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد (زهرا، 2002، 323).

**6-التقبل:** إن قبول المسترشد من قبل الجماعة يعمل على زيادة وتقوية احترامه لنفسه ويشجعه على تغيير سلوكه، ويجعل الفرد يحس ويشعر بالأمن والأمان والدفء، وبالتالي يكشف عن ذاته، ويتحدث عن مشاكله بحرية وصراحة (الخالدي، 2009، 19).

**7-الجاذبية:** للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وأشعارهم بالأمن وتحقيق الأهداف (زهرا، 2002، 323).

فكلما كان هناك انسجام وجاذبية بين أفراد الجماعة الإرشادية، كلما استطاعوا تحقيق الفائدة من الجلسات الإرشادية، وقد لاحظت الباحثة انسجام المشاركات بشكل واضح متمثلاً في حضورهن لجميع الجلسات والتقيد بالمواعيد، والمشاركة الفعالة، واحترام بعضهن البعض.

**8-التغذية الراجعة:** والمقصود بها التغييرات اللفظية وردود أفعال الآخرين نحو سلوك شخص ما وهي تعد من أهم عوامل القوة في عمل الجماعة، فهي تمكن المسترشدين من الاطلاع على إدراك الآخرين لسلوكهم وردود أفعالهم نحو ذلك السلوك (الخطيب، 2007، 185).

**9-الانتماء:** يجب على أفراد الذين عليهم أن يتغيروا أن يكون لديهم شعوراً قويا بالانتماء للجماعة بحيث يصبحوا أكثر اندماجا في عملية التفاعل ليزداد شعورهم بالتزام بالتغيير (العزة، 2010، 45-46).

فكلما كانت المشاكل مشتركة بين جميع أفراد الجماعة الإرشادية، كلما زاد انتماء المسترشدين للجماعة وزاد التزامهم نحو العملية الإرشادية، وتحققت أهدافها بشكل أسرع وأيسر.

**10-الأمن:** أن انتماء العميل إلى جماعة إرشادية يؤدي إلى الشعور بالتقبل والتخلص من الشعور بالاختلاف، والافتتاح بأنه ليس وحده الشاذ، وإن المشكلات النفسية تواجه الناس جميعاً، كذلك فإن المسترشد يجد في رفاقه من أعضاء الجماعة سندا انفعالياً ومجالاً مناسباً للتفرغ الانفعالي، وهذا كله يشعره بالأمن (زهران، 2002، 232).

فعندما يشعر المسترشد بالأمن داخل الجماعة الإرشادية، فإنهم يستطيعون مناقشة المشاكل التي تواجههم، والتعبير عم مشاعره.

**11-التوتر:** إن وجود الأعضاء في الجماعة غالباً في الجماعة غالباً ما يصاحبه بعض التوتر والقلق خاصة في بداية تكوين الجماعة الإرشادية، فالقلق شرط أساسي لحدوث

التغيير، أما إذا زاد عن المستوى الطبيعي المقبول، فإنه سيعتبر عائقاً أمام حدوث تقدم حقيقي نحو الأفضل فالتوتر قوة محرّكة تحافظ على استمرارية الجماعة، والقلق هو المقود الذي يجعل الآلة تدور، والمسؤول عن قيادتها وهو المرشد (السفاسفة، 2003، 203، 125).

**12- الخبرة الاجتماعية:** تتيح الجماعة -كنموذج مصغر للمجتمع- فرصة لتكوين علاقات اجتماعية جديدة، واكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي، كما أن الجماعة تعمل على اظهار أنماط السلوك الجماعي العام إلى جانب السلوك الفردي الخاص، وأنماط السلوك المعياري الى جانب أنماط السلوك الشاذ (زهرا، 2002، 232).

**13- التماسك:** يؤدي التماسك إلى ثبات الجماعة ودوامها واستمرارها، ويساعد في التقليل من الشعور بالإحباط بين الأعضاء، ويقوي عزيمة الأعضاء، ويجعلهم يلتزمون بمعايير جماعتهم، ويسهمون في نشاطها، وعليه فإن للجماعة التماسكة تأثير أقوى على أعضائها من أي جماعة أخرى (الخطيب، 2007، 182-183).

**14- معايير الجماعة:** ويقصد بها القوانين الضمنية والصريحة التي تحكم أداء الجماعة، والتي تتضمن العديد من الفعاليات مثل: طريقة معرفة الأعضاء نحو بعضهم، والموضوعات المطروحة للمناقشة، وأساليب التعزيز المستخدمة، والعقوبات التي تنظم سلوك الأفراد (الخطيب، 2007، 183-184).

وبالتالي فإن معايير الجماعة لها تأثير قوي وفعال على سلوك أفرادها، لأن عندما يتفهم المسترشد شرط الالتحاق بالجماعة، والقواعد التي تحكم العلاقات فيما بينها، ويتقبلها، فإنه لن يستطيع تجاهلها.

**2- مفهوم البرنامج الإرشادي:**

ألقى التطور العلمي بضلاله على جميع نواحي حياة البشر، لذا فقد أصبح تخطيط الإرشاد والعلاج النفسي يشكل جزءاً أساسياً من الخدمة النفسية والصحية منذ مطلع ستينات القرن الماضي مع تركيزها على الطفولة والمراهقين وكبار السن، وقد سبقت الإشارة في الفصول السابقة إلى مبررات اقتحام الإرشاد والتوجيه للوسط المدرسي، هذه الضرورة التي لا تتطلب مجرد توفر خدمات التوجيه والإرشاد بل تفرض على المرشدين النفسيين امتلاك مهارات ووسائل فعالة للتدخل والتي تعد البرامج الإرشادية من أهمها.

## 2-1- تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرف زهران (1989) البرنامج الإرشادي بأنه " برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو " (السواط، 2008، 14).

أما عزة حسين (1989) فتعرفه بأنه " خطة تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته، وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته " (العاسمي، 2008، 15).

حسب التعريفين السابقين البرنامج الإرشادي عبارة عن خطة إرشادية منظمة وبناءة تتضمن أنشطة متنوعة تهدف إلى إكساب الأفراد المحتاجين للمساعدة مهارات وأساليب واستراتيجيات فعالة لمواجهة صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية أو نمائية، كما تساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة وفق أسس علمية في حياتهم اليومية، مما يحقق لهم النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي.

كما توضح التعاريف أن الإستراتيجية العلمية والتطبيقية التي يمثلها البرنامج الإرشادي تستند إلى إطار نظري يتمثل في نظريات الإرشاد النفسي المختلفة، هذا الإطار الذي يحدد بدوره طبيعة الاستراتيجيات والأساليب المعتمدة في البرنامج كما يؤثر على مدته، وتتفق

جميع البرامج الإرشادية في هدفها العام وهو مساعدة المسترشدين على استثمار قدراتهم وإمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن، مما يساعدهم على استبصار ذواتهم وفهم مشكلاتهم واتخاذ القرارات المناسبة لمواجهتها.

تبنت هذه الدراسة النظرية المعرفة السلوكية، كما استند برنامجها إلى المنهج النمائي والذي يعمل على حماية الطلبة من الوقوع في المشكلات والصعوبات التي تعوق نموهم واستفادتهم من الفرص التعليمية المتاحة حيث تسعى البرامج التي تتبنى المنهج النمائي بالدرجة الأولى إلى تعديل السلوكيات السلبية وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد العاديين الذين يعانون مشكلة ما بهدف مساعدتهم على الحفاظ على توافقتهم النفسي والاجتماعي، ورفع كفاءتهم إلى أقصى حد تسمح لهم به إمكانياتهم.

ويندرج البرنامج الإرشادي لهذه الدراسة ضمن الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي وتهدف هذه البرامج إلى:

- مساعدة الطالب على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية.
- تعزيز العديد من القدرات مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- مساعدة الطلبة على التوافق في البيئة المدرسية ومتطلباتها.
- مساعدتهم على حسن الاختيار التربوي والمهني.
- مساعدتهم على حل المشكلات النفسية التي تعترضهم في حياتهم الأكاديمية كالقلق الامتحاني ومشاعر الوحدة النفسية على سبيل المثال (العاسمي، 2008، 20).
- وحتى يمثل البرنامج الإرشادي إستراتيجية منظمة ذات أهداف واضحة وخطوات عملية يتوقع منها نتائج إيجابية عليه أن يتمتع بمجموعة من الخصائص أهمها:

1- التنظيم والتخطيط.

- 2- المرونة والقابلية للتعديل وفق ما تمليه المستجدات والظروف.
- 3- الشمولية وهي أن يشمل البرنامج جميع أبعاد مشكلة المسترشد.
- 4- التكامل بين عناصر البرنامج وبين معطيات حالة المسترشد.
- 5- الموضوعية من حيث الأرضية النظرية والنظرة للمشكلة والأدوات والفنيات المستخدمة وأحكام المرشد.
- 6- الدقة وسهولة التطبيق.
- 7- إمكانية التعميم (العاسمي، 2008، 25-26)

## 2-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي:

تعد البرامج الإرشادية إحدى الوسائل التي تقدم بواسطتها خدمات الإرشاد النفسي، بل أصبحت من أكثرها شيوعاً لتمييزها بالدقة والمرونة والتنظيم، كونها تستمد أسسها من نظريات علمية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لتقديم خدمات نفسية وفق مناهج نمائية ووقائية وعلاجية تهدف إلى مساعدة الأفراد على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي وبالتالي التمتع بصحة نفسية.

لذا فإن البرامج الإرشادية والعلاجية تقوم على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والطبية...، والتي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرامج لأنها تعتبر في نظر المرشد والمعالج النفسي المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي (العاسمي، 2008، 21). ومن أهم هذه الأسس نذكر:

**5-1- الأسس الفلسفية:** تختلف نظرة المرشدين للطبيعة الإنسانية تبعاً للأطر النظرية التي يتبنونها، وبالتالي فإن العلاقة الإرشادية ستتأثر بصورة مباشرة بهذا المفهوم، كما ستحدد مبادئ النظرية المتبناة وبدرجة كبيرة محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته. لذا فمن الضروري أن

تقوم عملية الإرشاد النفسي على أساس فهم كامل للطبيعة البشرية الأمر الذي يتطلب البحث والدراسة وتنوع المصادر.

**5-2- الأسس النفسية:** تراعى عند بناء البرنامج الإرشادي عددا من الأسس النفسية أهمها:

- الاهتمام بشخصية المسترشد والنظر إليها كوحدة متكاملة.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين المسترشدين خاصة عند تعريفهم للمواقف وتكليفهم بالأنشطة التي يجب أن تتماشى مع قدراتهم تجنباً للإحباط وتبعاته.
- الاهتمام بقياس مستوى النضج وما يواكبه من عوامل مساعدة على التعلم.
- ضرورة توفير المناخ الأكاديمي، ودفع الطالب للانتماء إليه والتفاعل معه مع تقديم الخدمات التي يحتاجها.
- ضرورة قيام المرشد بدور الوسيط بين الطالب والإدارة وإشعاره بقيمته لديها.

**5-3- الأسس التعليمية:** تعتبر الأسس النفسية أهم الأسس التي تحدد ملامح البرنامج الإرشادي، وتستند هذه الأسس بدورها على ركيزة تعليمية تدعم تطبيقها، تتمثل في الوسط الذي يطبق فيه هذا البرنامج وخصائص نشاط المسترشدين، فالمدرسة بحكم كونها مؤسسة تعليمية تفرض قواعد على البرنامج الإرشادي أن يراعيها أهمها:

- الاهتمام بدور الأستاذ في حياة الطالب سواء من حيث الأسلوب القيادي الذي يعتمد عليه في إشرافه التربوي أو من حيث تأثيره على تنفيذ البرنامج.
- اعتبار جميع أعضاء المجموعة الإرشادية على درجة من السواء تمكنهم من إدراك وفهم محتوى البرنامج والاستفادة منه.

- مراعاة المشكلات التي يعاني منها الأفراد سواء كانت فردية أو جماعية، نظرا للتأثير المتبادل بينها وبين البرامج.

- الاعتماد على المواقف كمحكات رئيسية لدراسة المشكلات.

**4-5- الأسس الاجتماعية:** يعيش الإنسان في مجتمع يتأثر بمعاييره وقيمه وثقافته فخصية الفرد حصيلة الثقافة الاجتماعية التي ينتمي إليها، لذا يفترض بالبرنامج الإرشادي الناجح:

- الاهتمام بآثار الضغط الاجتماعي على الفرد.

- الاهتمام بدراسة ديناميكيات الجماعة، وعمليات التفاعل الاجتماعي وعمليات المسايرة والمغايرة في السلوك.

- الاستفادة من كل مصادر المجتمع في الإرشاد النفسي كوسائل الإعلام، دور العبادة، المؤسسات الثقافية، مراكز التكوين والتمهين.....

إن دراسة بيئة الفرد مهمة في اختيار الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج، لأن هذه البيئة تتضمن عوامل بشرية ومادية قد تساعد أو تعرقل استخدام المسترشد لهذه الاستراتيجيات أو الفنيات وبالتالي فائدتها بالنسبة عليه مما ينعكس على تنفيذ البرنامج ونجاحه.

**5-5- الأسس الإدارية:** يتأثر نجاح أي برنامج إرشادي بنمط إدارته من خلال قدرتها على:

- تهيئة المناخ السليم المعتمد بدوره على التخطيط السليم ووجود إدارة تعمل على متابعة تنفيذه، والعمل على تخطي الصعوبات التي قد تقف أمام المسترشدين في اكتسابهم للمهارات والخبرات المستهدفة.

- اختيار فريق العمل الذي سيقوم بإدارة المجموعات أو العمل على تنفيذ البرنامج بحيث يكتمل كل منهم السمات والخصائص المساعدة على أداء دوره بشكل سوي.

- دراسة النظم والقوانين واللوائح التي تحكم العملية التربوية، الأمر الذي من شأنه ضمان استمرارية تطبيق البرنامج.

الإشراف والمتابعة الواعيين يضمن فعالية البرنامج الإرشادي وتحقيقه لأهدافه.

**5-6- الأسس الفيزيولوجية:** الإنسان وحدة نفسية جسمية يعبر سلوكه عن حصيلة نشاطه الجسمي والنفسي معا، بحيث تؤثر حالته النفسية والجسمية على بعضهما البعض بشكل متبادل، لذا على المرشد النفسي أن يكون واعيا ودركا لهذه العلاقة عند تصميمه للبرنامج الإرشادي (العاسمي، 2008، 23-24).

**5-7- الأسس الأخلاقية:** تؤثر القيم على السلوك الإنساني، كما تحتل كل مهنة مكانة في السلم القيمي و المهني، وللعمل الإرشادي أخلاقيات يجب احترامها أثناء الممارسة، ومن أهم مبادئه احترام حرية الأفراد في اتخاذ قراراتهم وتقرير مصيرهم، لذا فمن واجب المرشد استغلال خبرته ومهارته لتحسين حياة الأفراد من خلال مساعدتهم على حسن الاختيار مع احترام حقوقهم وقيمهم ومبادئهم وعدم احتقارها، وفي حالة الاضطراب الذي يؤدي بصاحبه إلى تبني قيم ومبادئ شاذة تؤدي به إلى اتخاذ قرارات خاطئة فإن على المرشد العمل على تبصيره بها ومساعدته على تصحيحها بنفسه دون مهاجمة مباشرة لها لأن ذلك من شأنه أن ينهي العلاقة الإرشادية.

هذا إلى جانب تحلي المرشد بجملة من أخلاقيات المهنة والتي يتشارك فيها مع الكثير من المهن الأخرى كالصدق والأمانة والسرية والإخلاص، عدم استغلال ضعف المسترشد .....

## **2-3- مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:**

لبناء محتوى البرنامج يتم الاعتماد على عدة مصادر منها: (حسين، 2004، 287).

1-الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة.

2-الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة.

3-الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.

4-الاطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.

5-المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

وقد أعدت الباحثة البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية من عدة مصادر منها: مقياس مستوى الطموح الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية، الإطار النظري للدراسة، الدراسات السابقة التي تتعلق بعمل البرامج الإرشادية في مجال الدراسة الحالية، الإطار النظري للدراسة، الدراسات السابقة التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة الحالية، والمجالات القريبة منها، الاطلاع على الكتب والمراجع ذات العلاقة بالبرامج الإرشادية، وذات العلاقة بالمواضيع المطروحة في البرنامج الإرشادي، تقنيات العقل والجسم، أنشطة "CBI، خبرة الباحثة العملية في مجال الإرشاد التربوي في المدارس.

#### 2-4- أساليب وفنيات البرنامج الإرشادي المدرسي:

يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي عددا كبيرا من الأساليب والفنيات المعرفية والسلوكية و الامبريقية، فالمدخل العام في الإرشاد المعرفي السلوكي ليس تفسير الأفكار التلقائية والاعتقادات غير التوافقية فقط، بل فحصها من خلال التجريب والتحليل المنطقي لها، لذا فإنه يصعب حصر هذه الأساليب والفنيات خاصة بسبب تنوعها كي تتلاءم كل عملية تدخل طبقا لما تمليه الظروف الخاصة للموقف المستهدف، وسنحاول ذكر أهمها كما يلي:

أ- **الاستعراض المعرفي:** ويعتبر أحد الاستراتيجيات الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي ويتضمن التقدير المعرفي لتحديد أسباب المشكلة أو الاضطراب، كما يمكن الاعتماد على التقارير الذاتية اليومية التي توضح أسباب السلوك اللاعقلاني.

ب- **إعادة البناء المعرفي:** يهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة المسترشد على اكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلته لتحل محل الأفكار والمعتقدات الخاطئة حتى يتمكن من توظيف الأفكار الجديدة في ممارساته اليومية.

ج- **التدعيم الإيجابي:** حيث يقدم هذا التدعيم ليس فقط على النجاحات الكلية بل على الجزئية أيضاً، فالتدعيم الإيجابي (مادي أو معنوي) يدفع بالشخص إلى تكرار السلوك المثاب، ويسعى المرشد إلى توفير الفرص للمسترشد ليتلقى المكافأة على سلوكه الجديد.

د- **التدريب على الاسترخاء:** يفيد هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، حيث يتعلمون من خلاله كيفية التقليل من الشعور بالخوف والقلق والضيق وكيفية الاسترخاء وممارسة التنفس العميق، ثم إثارة الدافع للتعامل مع الموقف بعقلانية وواقعية.

هـ- **الواجب المنزلي:** يحدد في كل جلسة واجب منزلي معين يتضمن نشاط أو أنشطة تخدم أهداف البرنامج وتساعد المسترشد على تغيير سلوكه وتصويب أهدافه بما يتماشى وموضوع وهدف المقابلة، ويتم مكافأته على إنجازه كل مرة.

و- **التدريب على المهارات الاجتماعية كالإصغاء والحوار**

ي- **النمذجة:** يمكن أن يكتسب المسترشد السلوك أو يتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج لذا يقدم المرشد نماذج تعليمية للتدريب على مهارات معينة قد تكون مجسدة أو مصورة أو حتى متخيلة في بعض الأحيان.

ص- **التدريب على أسلوب حل المشكلة:** ويتم التدريب من خلال هذا الأسلوب على خطوات حل المشكلة كيف نحددها ؟ كيف نحدد أهدافها ؟ كيف نضع البدائل ؟ كيف نقيمها ؟ كيف نفاضل بينها ونختار الحل المناسب ؟ (السيد، 2009، 714-715).

ض- **لعب الدور:** وهو أحد أساليب التعلم ويتضمن تدريب العميل على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن له لإتقانها واكتسابها، فكثيرا ما " قد تكون العقبة في تأكيد الذات ناتجة عن عدم فهم الشخص لمتطلبات الدور الذي يقوم به ... ويستخدم المعالجون السلوكيون أسلوب تمثيل الدور بغرض زيادة قدرته على مواجهة الإحباط والعجز في المواقف الاجتماعية الحاسمة " (ابراهيم، 1994، 216).

إلى جانب هذه الفنيات والأساليب يستخدم الإرشاد المدرسي فنيات إمبريقية :

أ- **الاستكشاف الموجه:** حيث يسأل المرشد المسترشد عدة أسئلة تهدف إلى توجيهه نحو استكشاف أفكاره الخاطئة والتحريفات المعرفية لديه، وتفيد مناقشة هذه الأسئلة المسترشد في اكتساب مهارة مراقبة أفكاره (حسين، 2007، 283).

ب- **إقامة التجارب السلوكية:** تستخدم التجارب السلوكية للتأكد من صحة الافتراضات الضمنية أو المعتقدات وإعداد هذه التجارب بعناية يؤثر بشدة في تأثيرها على التغيير المعرفي للفرد (السيد، 2006، 191).

## 2-5- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي:

يقوم المرشد النفسي بإعداد البرنامج الإرشادي لتقديم العون والدعم للأفراد الذين يحتاجونهم كونهم يعانون مشكلات أو صعوبات تعيق توافقيهم النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال طرح مجموعة أسئلة تتعلق بالحاجة لهذا البرنامج وهي: ماذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ ولمن نقدم الخدمة ؟ وأين نقدمها ؟ ومتى نقدمها ؟ (العاسمي، 2008، 13-14)

والإجابة على هذه التساؤلات تتمثل في التخطيط للبرنامج وتنظيمه ومن ثم تنفيذه وتقييمه وهي الخطوات الأساسية الأربع لتصميم البرنامج الإرشادي.

### 7-1- التخطيط **Planing**: ويتمثل في الإجراءات والقرارات المساعدة على:

- تحديد الأهداف العامة للمؤسسة.
- تحديد حاجات الطلبة والأساتذة والأولياء.
- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات.
- شرح أهداف البرنامج الإرشادي وفوائده للأطراف ذات العلاقة في تنفيذه لشد انتباههم وتحسيسهم إليه بشكل يساعد على إنجاحه.

### 7-2- التنظيم (التصميم) **Designing**: بعد وضع خطة البرنامج الإرشادي يتم تصميمه بشكل:

- صياغة الأهداف الفرعية للبرنامج بشكل إجرائي.
- تحديد الخدمات والنشاطات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.
- توزيع المهام بين الأطراف المشاركة في البرنامج وجدولتها زمنياً.
- وضع قائمة بالوسائل المتوفرة والمساهمة في تنفيذ البرنامج، حتى لا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها مما يتسبب في فشلها.

### 7-3- التنفيذ **Implementation**:

سبقت الإشارة إلى أن الإرشاد عملية بناء، وتنفيذ البرنامج الإرشادي جانب عملي له، حيث يتولى القائمون على هذا البرنامج بتقديم الخدمات المستهدفة، وقد يتبع في ذلك أسلوب الإرشاد الفردي أو الجماعي حسب الموقف والهدف المسطر.

ومن أهم الخصائص المساعدة على تنفيذ البرنامج الإرشادي وضوح الأهداف جودة التخطيط، ارتباطه بواقع المسترشدين، حماسة وإيمان القائمين عليه، توفر الوسائل.

**4-7- التقييم Evaluatio:** إن تقييم برامج الإرشاد هو عملية تحديد قيمتها وهو عبارة عن عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق أهدافه، ويشارك جميع الأطراف المعنية بالبرنامج في عملية التقييم التي تستمر من أول خطوات بناءه وهي التخطيط إلى آخرها - التنفيذ - ويهدف إلى معرفة مدى الترابط بين الاحتياجات والانجازات في هذا البرنامج من حيث فعالية العملية في تحقيق أهدافها وفعالية الطريقة المستخدمة فيه ومدى التغيير الحاصل لدى المسترشد، بغرض تلاقي أوجه القصور في خدماته ووسائله وطرائق تنفيذه مستقبلا (العاسمي، 2008، 150).

## ملخص الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإرشاد المدرسي من حيث المفهوم والأهداف والمجالات لكونه الأرضية التي استند إليها برنامج هذه الدراسة كما أننا تناولنا و بشكل مقتضب الجماعة الإرشادية و تكوينها و القوى المؤثرة فيها، ثم فصلنا في مفهوم البرنامج الإرشادي حيث قمنا بتمييز مفهوم الإرشاد عن بعض المفاهيم المشابهة، ثم عرجنا على أهم الأسس التي يبني عليها البرنامج الإرشادي والأساليب والفتيات التي يعتمدها الإرشاد المدرسي، لنصل في الأخير إلى أهم خطوات تصميم البرنامج الإرشادي.

## الفصل الثالث:

### مهارات حل المشكلات

#### تمهيد

- 1- مفهوم حل المشكلة.
- 2- تعريف مهارة حل المشكلة.
- 3- الأسس النظرية لحل المشكلة.
- 4- خطوات حل المشكلة و مراحل حل المشكلة.
- 5- إستراتيجيات حل المشكلة.
- 6- القدرات العقلية التي تضمها إستراتيجيات حل المشكلة
- 7- خصائص الخبير في حل المشكلة.

#### خلاصة الفصل

## تمهيد:

تشغل حل المشكلات اهتماماً كبيراً من علماء النفس. فهناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات، لأن حل المشكلات يتحقق حصراً بوساطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحقيقه عن أي طريق آخر، وأن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم الفرد بالمشكلات والمسائل والمواقف التي تتناسب ومستوى نموه العقلي، ويتمكن من تحديد معطياتها، أو صياغتها، ومعرفة حدودها والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها، و سنتناول في هذا الفصل مفهوم حل المشكلات و تعريف مهارة حل المشكلات و خصائصها و خطواتها، و الأسس النظرية لها، و استراتيجياتها و القدرات العقلية التي تتضمنها، و أخيراً عرض لأهم خصائص الخبير في حل المشكلات .

### 1- مفهوم حل المشكلات ( Problem – Solving):

ويُعد حل المشكلة نشاطاً ذهنياً معرفياً موجهاً، ينظم بشكل منهجي ويسير على وفق إستراتيجية منظمة مخططة هادفة. ويحصل في هذا النوع من أنواع التفكير تنظيم تمثيل الخبرات السابقة وعناصر المواقف التي يتعرض لها الفرد ( بما تنطوي عليه من عقبات ومشكلات تستثير الدافعية لديه) بغية تحقيق الهدف المتمثل بتخطي العقبات وحل المشكلات (محمود، 318، 2001). فحل المشكلات عبارة عن عمليات عقلية تحصل على وفق تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة ( عليان، 8، 1998 )

ولاختلاف بين علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو سؤال يبعث على الحيرة أو الإرباك ويتطلب الحل. وحل المشكلات إحدى قدرات التفكير الذي يُعرف بالتفكير الموجه، ويتصل عادة بالقدرات والعمليات الذهنية لدى الفرد وبالاستراتيجيات التي يعتمد عليها في الحل ( قطامي، وقطامي، 3، 1995)

## 2-تعريف مهارة حل المشكلة:

يستخدم تعبير حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات و العمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، و قد تكون المهمة حل مسألة حسابية او كتابة قصيدة شعرية او تصميم تجربة علمية .(بدرينة و ركزة،2017، 14)

- يعرّف الباحثانِ كروليك ورودنيك (Krulih & Rudnick, 1980) مفهوم " حل المشكلات " بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات؛ من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حلّ التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقارٍ للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته.

- و يرى " شنك " schunk ان تعبير حل المشكلة يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه (Ellis,1994,p213).

- و يرى سدرو انها "عملية التفكير التي تمكننا من التغلب على العقبات من اجل الوصول للأهداف" (زغل و جبارة،125،2017)

ويمكن التمييز بين نوعين من نشاط حل المشكلة يتطلب كل منهما نشاطاً ذهنياً مختلفاً، هما:

أ. النشاط الذهني النظري أو الاكتشاف: الذي يضم الكشف عن العلاقات للوصول الى قواعد مناسبة تساعد على حل المشكلات.

ب. النشاط الذهني التطبيقي الذي يركز على استعمال القاعدة التي مثلت سابقاً في مواقف جديدة.

ويمكن لحل المشكلات بوصفه أسلوباً معرفياً يساعد الطلبة على استعمال إستراتيجيات ذهنية ( معرفية ) وممارستها لمعالجة المشكلات المختلفة. وقد إقترح كل من جيلفورد

وهوبفنر (Guilford & Hopfner, 1971) أثناء تحليلهما للذكاء الإنساني مجموعة من القدرات الذكائية على إفتراض أن حل المشكلة قدرة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية. وقد حددا ستة عوامل فرعية خاصة، وعاملاً عاماً تتعلق بهذه القدرة هي:

1. قدرة التفكير السريع في مجموعة من الخصائص للشيء المحدد المتعلق بالمشكلة.
2. قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار على وفق معيار معين.
3. قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
4. قدرة التفكير بالبدائل والفروض المختلفة للموقف أو المشكلة.
5. القدرة على وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.
6. قدرة إستنباط المتطلبات السابقة للموقف.
7. قدرة عامة على حل المشكلات. (قطامي، 270، 296، 2001)

وعندما لا نستطيع أن نحل المشكلة بالطرائق المألوفة لنا والمعروفة لدينا علينا أن نستعمل العمليات العقلية الأرقى واستراتيجيات التفكير للمساعدة على حلها، بما يتشكل لدينا عنها من أفكار وصور ذهنية مستنيرين بالرؤى الجديدة لها لنضع إطاراً للحل يكون موضع تجربة واختبار حتى تثبت نجاعته في حلها (عدس، 2000: 28).

### 3- الأسس النظرية لحل المشكلة:

تختلف نماذج التفكير في حل المشكلات نظراً لاختلاف الاتجاهات التي أنطلق منها أصحابها، والنظرة النفسية التي انطلقوا منها لتفسير العمل الذهني والمعالجة الذهنية التي يفترض توظيفها في المواقف الذهنية ومنها حل المشكلة، وقد إستمد تفكير حل المشكلات أساسه النظري من مجموعة متنوعة من النظريات هي:

## أولاً: النظريات السلوكية:

**نظرية المحاولة والخطأ:** فسر ثورندايك (Thorndike, 1911-1912) حل المشكلات من خلال تجاربه على أنها عملية تعلم بالمحاولة والخطأ وإنما عملية لا يتوسط التفكير فيها. وقد نقل ثورندايك مناقشته هذه فيما بعد الى مجال التعلم، موضحاً أن حل المشكلات لدى البشر يماثل في ذلك الذي حدث في تجاربه مع الحيوان على أنه محاولة وخطأ، وأنه يحدث تدريجياً، ويستمر من دون تفكير.

وتعد فكرة ثورندايك في حل المشكلات مثلاً لنموذج ترايطي فسح المجال للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات للظهور (الشناوي، 1996، 442)، وسلوك المحاولة والخطأ سلوك ظاهر لا يتوقع الفرد فيه نتيجة مباشرة سريعة وهو سلوك تحسسي لا يضم بعد النظر والتنبؤ، وهو أبسط أنواع سلوك حل المشكلة (غانم، 1995، 202)

**النظرية السلوكية الإجرائية:** ذهب سكنر (Skenner) إلى أن حل المشكلة عملية إجرائية ذهنية، يبادر بها الفرد فيلاقي إستجابة مرتبطة بحل مشكلة ما، ويعزز تكرار هذه الإستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعاً ذاتياً (قطامي، 2001، 25).

ومن نقاط الضعف في النظريات السلوكية أنها ركزت على تنظيم سلوك حل المشكلات على هيئة ارتباطات أو عادات متعلمة تتفاوت في درجة صعوبتها وتركيبها وأغفلت جانباً كبيراً هو دور العمليات المعرفية كالفهم والتفكير في سلوك حل المشكلات بسبب اهتمامهم بالتعلم البسيط.

**ثانياً: النظريات المعرفية:** هناك نظريات أخرى أخذت تنظر إلى أن التعلم وحل المشكلات في جوهره أنماطاً مركبة من العمليات العقلية المعرفية، ومن هذه النظريات:

**نظرية الجشطالت:** يضع علم النفس الجشطالتي تأكيداً قوياً على الإدراك. فقد قدم فكرة هي: أن المشكلات موجودة لأن الناس يدركون متطلبات الموقف بصورة غير صحيحة، ولذا فإن الحل يستلزم تغييراً في الإدراك. ولمصطلح الإدراك (Perception) عند تطبيقه على عملية حل المشكلة معنيين في الأقل. فالإدراك يشير في بعض الحالات إلى تنظيم عناصر المثيرات (أوسماتها) إلى نمط معين. أما المعنى الثاني للإدراك فهو الأكثر عمومية ويستلزم وعياً بسمة معينة للشيء أو الموقف وليس تنظيم نمط المثير ليشكل شيئاً معيناً، إذ يجري التأكيد على العلاقات بين الأشياء ويبدو الإدراك بأنه مشابه للوعي أو الفهم ( Bourne, 1977: 42 ).

والاتجاه الجشطالتي الذي أسسه ورتيمر (Wertheimer) وكوهلر (Kohler) وكوفكا ( Koffka ) قد تناول بإهتمام بالغ حل المشكلات. وقد إستنتج كوهلر من تجاربه التي أجراها على الشمبانزي بين عامي (1913 - 1917) في جزيرة نيرينف بأفريقيا أن حل المشكلة يأتي فجأة كاملاً، وأنه مستند إلى الاستبصار والمنطق (الشناوي، 1996، 244). وأنه شرح حل المشكلة على أساس أنها إدراك العلاقات بين الأجزاء المختلفة للموقف (السامرائي، 1999، 26).

وقد افترض كوهلر استناداً إلى تجاربه التي أعادها على الأطفال أن حل المشكلة يشتمل ثلاث خطوات مهمة هي:

1. أن القائم بحل المشكلة ينبغي أن يتعرف على المشكلة.
2. في مرحلة ما قبل الحل يحاول القائم بحل المشكلة التفكير بمجموعة من الحلول الممكنة.
3. أن القائم بحل المشكلة يحقق الإستبصار عندما يفكر في الحل.

وفي رأي كوهلر أن الانتقال من مرحلة ما قبل الحل إلى الاستبصار يكون فجائياً وكاملاً ( الشناوي، 224، 1996). وبذلك يؤكد الجشطالتيون عن طريق الأدلة أن معظم أساليب حل المشكلات لدى الإنسان تستند أساساً إلى العمليات العقلية العليا أكثر من المحاولة والخطأ. ويؤكد أصحاب هذه النظرية على تنظيم المعلومات في كل متكامل. فعندما يصل الفرد إلى إدراك مناسب فإن حل المشكلة يظهر كإستبصار مفاجئ ( جوردن، وليام، بولد، جوديت، 1993: 24 ). أو يحدث حل المشكلة عندما يحدث الاستبصار. والحل المفاجئ في نظرهم يحدث عندما يعيد الفرد تنظيماً إدراكياً للمثيرات الموجودة في الموقف. إلا أنهم يقرون بأن أسلوب المحاولة والخطأ، ربما يعد ضرورياً في المشكلات الأكثر تعقيداً، لأن الفرد قد لا يكون في إستطاعته إدراك مثل هذه المشكلات في إطارها الكلي ( ويتيج، 1981، 13 )

ويؤكد منظروا الجشطالت على التفكير المنتج وعلى ضرورة ربط الخبرات السابقة بطرائق جديدة. ويبدو من المعقول وصف هذا السلوك من الباحثين الذين يقبلون فكرة الجشطالت " أن حل المشكلة عن طريق الاستبصار يميز سلوك الأفراد البالغين" (Bruce & Roger, 1971: 66 Lylee,).

**نظرية كانيه:** وضع كانيه " (Gagne, 1977) حل المشكلات " في قمة التفكير الإنساني، وقال بوجود أكثر من نوع من أنواع التعلم أو التفكير وصولاً إلى حل المشكلات، وكل نوع تحكمه شروطاً ومبادئ مختلفة. وقد وضع كانيه ثمانية أنماط للتعلم (للتفكير) تأخذ شكلاً هرمياً متسلسلاً، يمثل حل المشكلات قمة هذا الهرم (نشواتي، 89، 1985). وبذلك يُعد التفكير من وجهة نظر كانيه مقدرات تخضع للتعلم في داخل الترتيب الهرمي. وإذا أراد الفرد حل مشكلة ما فما عليه إلا أن يحدد متطلبات حل هذه المشكلة، ثم يحدد ما يعرفه من هذه المتطلبات للوصول إلى حل المشكلات ( توك، وقطامي، وعدس، 2001، 188).

ويرى كانيه أن احتمال قدرة الفرد على حل المشكلات تزداد إذا توافر في ذاكرته عدد كبير من القواعد، وهذه القواعد يربط الفرد بعضها ببعض بطريقة تتيح له أن يطبقها على موقف جديد وأن يحل المشكلة ( الخلايلة، واللبايدي، 1997، 93).

ويشير كانيه الى أن حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف، وتوجه ستراتيجيات التفكير عمليات السعي للتوصل الى تحقيق الهدف وضبطها. (Gagne, 1977: 167) وبذلك حدد كانيه متطلبات مسبقة (Prerequisites) لحل المشكلة بوصفها مقدرات (Capabilities) ضرورية. وتضم المقدرات ما يستطيع الفرد تأديته. ويمكن تحديد حل المشكلة على وفق منظور كانيه بأنها ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ويعد حل المشكلة قدرة عقلية قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع (الخلايلة واللبايدي، 1997، 271)

**نظرية أوزيل:** يرى أوزيل (Ausubel, 1978) أن حل المشكلات يضم أي نشاط أو فعالية عقلية يحصل فيها التمثيل المعرفي لخبرة سابقة مع عناصر الموقف المشكل، وتُنظَّم جميعاً لتحقيق هدف معين وهو حل المشكلة. فالنشاط في هذا المستوى يتطلب إجراء عمليات عقلية متعددة يحددها عدد البدائل المتوافرة ومستوى التفكير الذي يمارسه الفرد، بهدف تكوين مبدأ أو اكتشاف نظام يحدد العلاقات الداخلية للعناصر المكونة للمشكلة للتوصل إلى حل (Ausubel, 1978: 234).

**نظرية معالجة المعلومات:** وتمثل نظرية معالجة المعلومات (Information Processing Theory) الإتجاه الخاص بعلم النفس المعرفي التجريبي المعاصر، وقد ساعد على تطوير هذه النظرية عاملان أولهما: إختراع الحاسب الآلي ( الكمبيوتر) وتطوره، الذي زود الباحثين في مجال علم النفس المعرفي بنموذج عمل للعقل الإنساني. وثانيهما: أن النظريات الأخرى السلوكية وبخاصة التي تبحث في تفسير ظاهرة المعرفة الإنسانية لم تستطع أن تتعامل مع تشابكات عملية حل المشكلات وتعقيداتها (الشناوي، 1996، 244)

وترى هذه النظرية أن الأفراد يصلون إلى مرحلة معقدة في إستعمال اللغة والمفاهيم عندما يحلون المشكلات. فالفرد يؤدي عند حل مشكلة ما عمليات تصنيف لكميات كبيرة من المعلومات حتى يصل إلى الحل. ومن هذه المعلومات ما هو موجود في البيئة أو الذاكرة، لذلك ينظر الباحثون إلى الإنسان بوصفه نظاماً متطوراً جداً لمعالجة المعلومات (غانم، 1995: 208).

ويفترض أصحاب هذا الإتجاه أن هناك تشابهاً بين النشاط المعرفي للإنسان وطرائق برمجة الحاسبات الآلية وعملها، فنجدهم يحاولون تفسير عمليات حل المشكلة بإستعمال بعض التصميمات المتبعة في برنامج الحاسوب من خلال تحديد الخطوات الموجودة في أي نشاط، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستعملها المتعلم لدى مواجهة مشكلة ما، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسوب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان. والفائدة هو أنه يمكن للحاسوب تزويد الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط (نشواتي، 1985، 458). ويضع نموذج معالجة المعلومات تأكيداً خاصاً على أثر عدد من البدائل المحتملة في حل المشكلات، غير أن الأهمية الكبرى تكمن في عملية البحث من بين البدائل، وتقويم هذه البدائل وفقاً لمتطلبات الحل. ( Bourne, 1977: 47 )

ومن الملاحظ أن هذه النظرية قد أفادت من دراسة دماغ الإنسان والعمليات العقلية التي تجري في داخله، وبصورة دقيقة بين الوظائف المعرفية للإنسان وبرنامج الحاسب الآلي ( قطامي، وآخرون، 2000، 386).

وترى هذه النظرية أن البنية الحسية المتمثلة بالحواس الخمس هي التي تنقل المعلومات عبر قنوات عصبية إلى البناء المعرفي إذ تنتج هناك عمليات عقلية في كل من الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى، ومن ثم العمليات العقلية كالالتذكر و الإستدعاء والتخيل، وهذا ما يحدث في الحاسب الآلي، إذ توجد فيه المدخلات ( Input ) وهذا شبيه بالحواس الخمس،

والعمليات ( Processes ) وهذا شبيه بالبناء العقلي، والمخرجات (Output) وهذا شبيه بالإدراك المعرفي، ولذلك نجد أن ما يحدث لدى الكائن الإنساني من عمليات عقلية أشبه بما يحدث بالحاسوب (عبد الهادي، وبنى مصطفى، 2001، 72).

#### 4-خطوات حل المشكلة مراحل حل المشكلة:

إن معالجة المشكلة قضية ذهنية، وهي دالة العمل الذهني ووظيفته. ويفترض الباحثون أن الأفراد مختلفون في درجة سيطرتهم على عملياتهم الذهنية في مواجهة مشكلة ما، أو موقف ما، ومرد ذلك الى عوامل مختلفة تتعلق بالفرد وبالمهمة. وقد أجتهد الباحثون في تحليل المشكلة وافترضوا أن تحليل المشكلة يمكن أن يمر بعدد من المراحل إختلف في تحديدها الباحثون. فالإنسان عندما يفكر في حل أية مشكلة تعترضه فإنه يتبع عادة خطوات معينة درسها العلماء والباحثون، ووضعوا العديد من النماذج لتحديد هذه الخطوات (عبد العظيم، 1973، 25)

لحل اي مشكلة يقترح صاحب المشكلة الاستراتيجيات العلمية للتفكير الناقد الخطوات العلمية التي يراها ضرورية عند التفكير في المشكلة، و انه لا بد منها للوصول إلى الحل المناسب لها و هي::

1. تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.
2. جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة من مختلف المصادر.
3. وضع أكبر عدد ممكن من الحلول أو البدائل.
4. تقويم هذه الحلول أو البدائل.
5. إختيار أفضل الحلول بناءً على عملية التقويم السابقة.

وبالنظر إلى هذه الخطوات نجد أن التفكير الإنساني بحل المشكلات يأخذ مسارين هما:

1-التحسس البسيط او الجزئي :ويقصد به محاولة الفرد البحث والتقصي في أطراف المشكلة، ومراعاة التدرج في الحل على أساس الخطوة خطوة، وهو في محاولاته قد يخطأ ويصيب. ولكنه يستمر في ذلك حتى يصل في النهاية إلى حل المشكلة. ولا يخفى بأن ذلك يتمشى مع ما تؤكد عليه نظرية ثورندايك.

2-الإستناد إلى عملية إدراك العلاقة بين الجزء والكل :لاسيما فيما يتعلق بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً واضحاً. وهذا النمط من التفكير يستند إلى نظرية الاستبصار في التعلم (الجشطلت ) (الزيود وآخرون،،1999، 118 – 117).

### 5- إستراتيجيات حل المشكلة: Problem Solving Strategies

تعد الإستراتيجية حل المشكلة نشاطاً حيويًا يؤديه الفرد ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب أو طلب منه أن يتخذ قراراً في موضوع ما(الحارثي، 1999، 130).

ويطلق على الطرائق المستعملة في حل المشكلات التي تطبق المبادئ العامة في سياق معين للتوصل إلى حلول بـ ” الإستراتيجيات ” (بلقيس، ومرعي، 1982، 370). والإستراتيجية تعني القرارات التي تتخذ في الحاضر لوضع ترتيبات معينة تؤدي إلى أهداف مستقبلية ذات تأثير رئيس في أعمال التنظيم أو الأساليب التي يستعملها الفرد (قطامي، وآخرون، 2000، 351). والهدف من استعمال استراتيجيات حل المشكلة هو التمكن من حل المشكلة الحالية، وفي التصدي للمشكلات التي قد يواجهها الفرد مستقبلاً. وإنها تساعد على غرس الثقة لدى الفرد بقدرته على حل أية مشكلة قد تواجهه ( علي، 1999، 132).

وتبين البحوث أن الإستراتيجية أو الإستراتيجيات التي نتبعها في حل المشكلة تختلف من مشكلة لأخرى، ومن وقت لآخر. ومن المحتمل أن يغير الشخص الذي يحل المشكلة إستراتيجياته من مشكلة لأخرى ( بلقيس ومرعي، 1996، 370). فلا توجد إستراتيجية واحدة

لحل المشكلات جميعها فكل نوع من المشكلات له إستراتيجية أو إستراتيجيات خاصة به. وللوصول إلى حل مشكلة ما لابد من استعمال إستراتيجية معينة ولا بد من توافر قدرات ذهنية ( عقلية ) معينة.

ويؤكد كل من شيمان و شيمان ( Shipman & Shipman, 1985) أن الإستراتيجية المعرفية يدخل فيها جانب الوعي المنظم والمخطط في معالجة المعلومات لاتخاذ القرارات (Shipman & Shipman, 1985:64).

ولقد صممت العديد من التقنيات أو الإستراتيجيات لغرض مساعدة الأفراد على حل المشكلة، ويستند هذا التعدد الى حقيقة أن هذه الإستراتيجيات صممت لمختلف أنواع المتعلمين ( أطفال، ومراهقين، وبالغين) وبمستويات تعليمية مختلفة (طلاب، وخبراء... الخ). فضلاً عن أن إستراتيجيات حل المشكلات تختلف فيما يتعلق بمجال تطبيقها (مدرسة، وإدارة، وعمل، ومنظمة، ومركز بحوث.. الخ)، والجانب الثالث الذي يميز هذه الإستراتيجيات هو الخلفية النظرية التي تحدها. وتضم هذه الإستراتيجيات ما يأتي:

1. إستراتيجية الإنتاج الحر Free – Production Strategies

2. إستراتيجية المطابقة أو التشابه Analogy Strategies

3. إستراتيجية التحليل خطوة خطوة Step – by – Step Analysis Strategies

4. إستراتيجية التصور الذهني Visualization Strategies

5. إستراتيجية التجميع أو الربط Combining Strategies

( Antonietti et al., 2000: 2 ).

**إستراتيجية الإنتاج الحر : Free Production Strategies**

يرى جيلفورد ( Giulford, 1957 ) أن الإنتاج الحر عملية توليد للأفكار، والقدرة على إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين(عبد الغفار، . ( 1977: 133

ويرى بلاك ( Black, 1965 ) أن الإنتاج الحر هو القدرة على إنتاج أفكار متعددة ومختلفة ( Black, 1965: 2 )، أو قدرة الفرد على إعطاء أفكار كثيرة ومتنوعة وأصلية ( عبد الرزاق، 1978: 147

ويجد بعض الباحثين أن حل أية مشكلة جديدة، يجري بوساطة عملية ينتج فيها مدى واسع من الأفكار. كلما كثرت كمية الأفكار كلما إزدادت إحتتمالية فائدة إحداها في الأقل . و وفقاً لهذا المفهوم تكون سلاسة التفكير ( Fluidity of Thinking ) (Giulford, 1986: 120)، وتوليد عناصر عقلية (Generation Of Mental Elements )، والبحث المتواصل عن افكار جديدة (Continuous Search For New Ideas) أساسية في حل المشكلة (Johnson Laird, 1993: 90) .

وتستند هذه الإستراتيجية إلى فكرة توليد مجموعة من الأفكار يمكن استعمالها بوصفها مفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة، وتؤدي إلى تكوين حلول لها. فالفكرة الأساسية هنا هي إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار لمشكلة ما بقدر المستطاع (عزيز، 30، 1998) ويرى جونسون لا يرد (Johnson Laird, 1993) أن حل المشكلة يتضمن عملية متعددة المراحل منها مرحلة توليدية تتكون فيها الأفكار عشوائياً، أو على وفق معيار معين، تليها مرحلة انتقائية يجري فيها الحكم على الأفكار. (Johnson – Laird, 1993: 120) وبذلك ينبغي تشجيع الأفراد على إنتاج ما يستطيعونه من أفكار والبحث عنها، وتأجيل التقويم، والواقع انه لا توجد حدود فاصلة بين مرحلة توليد الأفكار ومرحلة تقويم تلك الأفكار، بمعنى أن هذا الأسلوب لا يضم محكات ومعايير توضح الحدود التي ينبغي التوقف عندها عند توليد الأفكار والبدء في تقويمها (سليمان، 172، 1999) .

ويولد الفرد الذي يستعمل هذه الإستراتيجية في حل مشكلاته الأفكار العلائقية واللائقية، بحثاً عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة. وتتطلب هذه الإستراتيجية نوعاً من التفكير التباعدي (Divergent Thinking) (نشواتي، 1985، 453).

وتستند هذه الإستراتيجية الى مبدأ هو أن " الكم يولد الكيف". وأن كم الأفكار يرفع الكيف ويزيده. وقد وضع أوزبورن (Osborn) هذه القاعدة أو المبدأ إستناداً إلى رأي المدرسة الترابطية التي ترى أن الأفكار تكون مرتبة بشكل هرمي. وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور هي الأفكار الشائعة المألوفة، وبالتالي للتوصل إلى الأفكار غير العادية الجديدة الأصيلة ينبغي أن تزداد كمية الأفكار ( الخلايلة، واللبابيدي، 1997، 160).

وهذا المبدأ ينطلق من أن التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي. ومن خلال الدراسات التي تصدت لهذا الموضوع تبين ان التركيز الجاد على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معاً ( إبراهيم، 1978، 159).

وبذلك فإن حل المشكلات يحصل من خلال قدرة الفرد على توليد أفكار كثيرة (بلقيس، ومرعي، 1983: 352). ومن ثم اختيار واحدة أو أكثر من هذه الأفكار المناسبة لوضع المشكلة. ( Bourne, 1977: 9 ) كما ويؤكد العديد من الباحثين أن الأفكار التي يولدها أو ينتجها الفرد قد تكون أفكار مألوفة أو غير مألوفة للوصول إلى حل المشكلة ( Underwood, 1977: 381 ) وبذلك يمكن عدّ العصف الذهني ( Brain Storming ) (نموذجاً لإستراتيجيات حل المشكلة بطريقة إبداعية. ( Antonietti et al., 2000: 2 )

### إستراتيجية المطابقة التشابه: Analogy Strategy

يعني مصطلح " ( Analogy ) علم القياس". والقياس لغةً هو التقدير ( ابن منظور، 1956 ( 187 ) وبذلك فإن القياس يعني التقدير نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله، ويقال هذا قياس ذاك أي بينهما مشابهة (المنجد في اللغة، 2000، 665) وتستند

هذه الإستراتيجية الى فكرة هي " أن المعرفة في حقل ما يمكن إستعمالها في حقل آخر". وكلما كانت نوعية المعرفة واسعة كلما كانت أفضل، فعلى سبيل المثال: يمكن الإفادة من المعلومات المتعلقة بكيفية بناء دودة السفن بيتها في الأخشاب المغمورة بالمياه في حل مشكلات بناء المباني تحت الماء ( قطامي، وآخرون،350،2000).

ويذكر جننتر ( Gentner, 1989 ) أن الإستدلال حول تشابه الأشياء يسبق تطورياً القابلية على الإستدلال حول تشابه العلاقات. ويركز الأطفال على وصف الأشياء المشتركة ، بينما يركز البالغون على العلاقات المشتركة. ويؤكد معظم الباحثين أن المطابقة تؤدي الى إعادة تنظيم المعرفة واكتساب معرفة جديدة بهدف الوصول إلى حل المشكلة (Kuhn & Siegler, non: 816).

#### 6- القدرات العقلية التي تضمها إستراتيجيات حل المشكلة:

يبرز التفكير واضحاً عندما يواجه الإنسان مشكلة معقدة، فهو يقف أمامها متحيراً لا يعرف أي طريق يسلك، اذ تتطلب المشكلة الوصول إلى نتيجة أو حل من مقدمات تبدو بعيدة الصلة، فيشعر الفرد بما يبذله من جهد في سبيل الوصول إلى الهدف لذلك يستعمل طاقته العقلية كلها بمظاهرها المتعددة لبلوغ هدف معين. على أننا في حياتنا اليومية كثيراً ما نلاحظ إختلاف الأفراد في طريقة تفكيرهم، فمنهم من يميل إلى إسترجاع الصور الماضية، أو ما شابه ذلك، وقد يميل التمسك بما هو متفق عليه ومعمول به ويعارض أي تغيير أو تعديل. ومن الأفراد من يميل إلى الإبداع والتجديد والتغيير لما هو قائم ومتفق عليه، وفي هذه الحالة لا يكفي القول بما هو معلوم ومدرّس وما توصل إليه العلم من نتائج وتوصيات. وأنه لا يخضع ولا ينقاد لما هو متبع ومتعارف عليه. ولاشك أن هذا الإختلاف في طريقة التفكير يرجع إلى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث القدرات العقلية التي يمتلكونها ( خير الله، 1974، 278).

وتتضمن الأنواع المختلفة من الإستراتيجيات والتقنيات التي عُرِضَتْ مجموعة من القدرات العقلية التي تيسر إستعمال الإستراتيجية بنجاح. ومن المهم أن يدرك الأفراد ذلك من أجل أن يطبقوا القدرات المرتبطة بالإستراتيجيات التي قرروا إستعمالها. فضلاً عن أن الفرد إذا كان مدركاً للقدرات العقلية ولوسائل التفكير المتضمنة في كل إستراتيجية من إستراتيجيات حل المشكلة فإنه يستطيع إختيار الطريقة المناسبة لاستعداداته وتفضيلاته وميوله ( Antonietti et al., 2000: 3 ).

والقدرة العقلية هي ” القوة العقلية الموجودة لدى الفرد كي ينجز اي فعل عقلي، أو التي تجعل التكيف ناجحاً. ( Good, 1973: 1 ) ”

ويرى ( رزق، 1977 ) أن القدرة العقلية هي المقدار الذي يمتلكه الفرد من الطاقة العقلية التي تؤهله لإجراء حل مناسب للمشكلات والمعضلات المختلفة في ميادين الحياة المختلفة ( رزق، 1977: 252 ). فالقدرة العقلية عبارة عن التكوينات الفرضية التي نستنتجها من أساليب الأداء القابلة للقياس ( أبو حطب، 1978، 143)،

ويشير فلافل ( Flavell , 1979 ) الى أن القدرة هي وعي وإدراك وتنظيم المعرفة الخاصة بشخص ما. ( Flavell , 1979B : 906 )

وتُعد القدرة العقلية ” القوة لإنجاز فعالية عقلية مع التدريب أو بدونه ” وهي مصطلح أستعمل لوصف الوظائف العقلية، وتتضمن قدرات عقلية مختلفة مثل الإبداع، والذاكرة، والتفكير الناقد، والاستدلال المنطقي... الخ وأن كل قدرة من هذه القدرات قائمة (Page & Thomas, 1980: 219 ).

ويرى الحفني، (1994) أن القدرة العقلية تعني ” القوة على القيام بعمل أو ممارسة نشاط عقلي”. وتتحكم القدرة مع غيرها من العناصر في السلوك. وكان جالتون أول من درس القدرات ووضع بذلك علم نفس القياس ( الحفني، 2، 1994 )

وتتميز القدرة (Ability) عن الاستعداد (Aptitude) فالقدرة تعني من ضمن ما تعني مقدار ما يمكن للفرد أن ينجزه بصورة فعلية في الوقت المحدد، وفي الظرف الذي هو فيه. أما الاستعداد فهو قوة الفرد الكامنة التي تمكنه بعد استيفاء أسبابها من أن يتعلم بيسر وسرعة وسهولة. وتسمح له هذه القوة أو الطاقة الكامنة من أن يبلغ مستوى رفيعاً من الأداء والمهارة في أي مجال هو مؤهل له (الجسماني، 78، 1984). فالقدرة تعني ممارسة النشاط الآن، أما الاستعداد فهو قدرة كامنة، أي أن الفرد لا بد أن يتعلم ويتدرب على الفعل لبعض الوقت قبل أن يؤديه (الحفني، 2، 1994). ويعبر عن الاستعداد أيضاً بمصطلح الإمكانية Potentiality وتعني القدرة الكامنة التي تتطلب النمو والتدريب (العيسوي، ب. ت: 166)

وقد أكد جيلفورد أهمية تفاعل القدرات العقلية في إبتكار حلول جديدة للمشكلة التي تواجه الفرد. وركز على مستوى القدرات العقلية وتدريبها، مما يؤدي إلى وضع أسس ذات طابع دقيق في حل المشكلات. ويرى هوبفندر (Hopfner) أن مجموعة القدرات يمكن أن تُحفظ عن طريق ما يحيط به من مؤثرات خارجية بيئية، وهذا بدوره يؤدي إلى إيجاد نوع من التفكير حول مشكلة الفرد (عبد الهادي، وبني مصطفى، 157، 2001 - 158)

وقد صنف جيلفورد القدرات العقلية مستعملاً ثلاثة أسس هي:

أولاً: **العمليات العقلية: (Mental Process)** وتشمل مجموعة قدرات الذاكرة

ومجموعة قدرات التفكير، وتشمل قدرات التفكير:

1- القدرات المعرفية (Cognitive Abilities)

2- القدرات الإنتاجية (Production Abilities) ، وتشمل الإنتاج التقاربي والإنتاج

التباعدي.

3. القدرات التقويمية ( Evaluation Abilities )

ثانياً: المحتوى أو المضمون: (Content) ويتلخص بأربعة أنواع من المحتويات هي:

1. محتوى الأشكال: (Figural) ويسمى المدركات الحسية.
2. محتوى الرموز: (Symbolic) وهي نوع من المعلومات ذات الخصائص المجردة.
3. محتوى الدلالة: (Semantic) وهي نوع من المعلومات تتمثل في الأفكار والمعاني وتشكل في أغلب الأحوال في صور لغوية.
4. المحتوى السلوكي: (Behavior) نوع من المدركات الاجتماعية التي تتمثل المعلومات فيها في سلوك الآخرين أو سلوك الفرد.

ثالثاً: النواتج أو المحصلة: (Products) ويقصد بها الطريقة التي يحصل التعامل بها

مع المحتويات، ولها ستة أنواع هي:

1. الوحدات. (Units)
2. الفئات الأصناف. (Classes)
3. العلاقات. (Relations)
4. الأنظمة أو المنظومة أو الأنساق. (Systems)
5. التحويلات. (Transformation)
6. التضمينات التطبيقات. (Implication)

ويمكن القول أن جيلفورد يصور نموذجاً في بناء العقل وفي تحديد القدرات العقلية في شكل ثلاثي الإبعاد، تمثل العمليات العقلية البعد الأول، والمحتويات البعد الثاني، أما النواتج الستة فتمثل البعد الثالث. أن تفاعل عملية معينة مع محتوى معين وناتج معين يدل على قدرة عقلية معينة. وبذلك يصبح عدد العوامل المتوقعة أو القدرات المتوقعة (120) قدرة عقلية،

أي حاصل تفاعل (  $6 \times 4 \times 5$  )، وهذا ما يسمى بمكعب جيلفورد للقدرات العقلية (الخليلية، واللبايدي، 1997: 143-146).

وبذلك نلاحظ أن نظرية جيلفورد ركزت على القدرات العقلية وتفاعلها مع بعضها لحل المشكلات بصورة دقيقة ومترابطة. وأكدت كل من نظرية جيلفورد وهوبفندر (Guilford & Hopfner) في حل المشكلات على أهمية المعلومات التي نحصل عليها والتفاعلات العقلية في تحديد القدرات العقلية بشكل متكامل وإيجاد الإطار العام لحل المشكلة (عبد الهادي، وبني مصطفى، 161، 2001-162).

ويمكن القول أن القدرات العقلية ليست عامة ومطلقة، فمثلاً القدرة على التذكر ليست قدرة عامة مطلقة وإنما هي نوعية، فقد يكون الفرد قوياً في تذكر الأفلام السينمائية وأسماء النجوم وأبطال الرياضة، على حين يكون ضعيف الذاكرة في تذكر المواد الدراسية. وكذلك يكون الفرد قوياً في تذكر وجوه الناس لكنه لا يتذكر أسمائهم. وبدل منهج التحليل العملي على أن الارتباط ضعيف بين مجالات الذاكرة المختلفة، فليس هناك ذاكرة عامة بحيث تكون قوية أو ضعيفة في كل شيء (العيسوي، ب. ت، 169).

#### 7- خصائص الخبير في حل المشكلات :

يرى ويمبي ولوكهيد (Whimbey & Lochhead, 1982) أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالمراس والتدريب، وبشبهان عملية حل المشكلات بعملية لعب الجولف، مع الفارق بأن مهارات حل المشكلة تختلف عن مهارات لعب الجولف، ولكن الصعوبة هي أن المبتدئ لا يتمكن من مشاهدة الخبير وهو يفكر في حل المشكلات كما هو الحال في حالة لعب الجولف.وقدم الباحثان عرضاً لأهم الخصائص العامة للشخص المتميز أو الخبير في حل المشكلات، نوجزها فيما يأتي:

أ- **الاتجاه الإيجابي** : هناك فرق جوهري بين الأشخاص المتميزين في حل المشكلات والأشخاص الضعفاء، يتعلق باتجاهاتهم المبدئية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، فالأشخاص المتميزون عادة ما تكون قناعاتهم وثقتهم قويّة بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص الضعفاء، فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة.

ب- **الحرص على الدقة** : يتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تتطوي عليها المشكلة، وكثيراً ما يقرؤون المشكلة أكثر من مرّة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

ج- **تجزئة المشكلة** : يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أو مشكلات أصغر، ثم يبدؤون الحل من النقطة الأكثر وضوحاً.

د- **التأمل وتجنب التخمين** : يُظهر الأشخاص الضعفاء في حل المشكلات ميلاً للقفز على المقدمات، والتسرع في إعطاء الاستنتاجات، وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة، بينما الأشخاص المتميزون يميلون إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة، وبكل حرص من البداية حتى النهاية.

هـ- **الحيوية والنشاط** : يُظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطاً وفاعلية بأشكال عدة، تراهم مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالٍ، أو يفكّرون بصوت عالٍ، وقد يعثّون على أصابعهم، أو يشيرون لأشياء بأقلامهم، وقد يرسمون أو يخطّطون في الهواء أو على الورق وهم يقارعون جوانب المشكلة.

## خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مهارات حل المشكلات من حيث المفهوم و الخطوات لكونه الأرضية التي استند إليها بناء البرنامج الإرشادي و الأسس النظرية لحل المشكلة. و خطوات حل المشكلة و مراحل حل المشكلة. و أهم الإستراتيجيات لحل المشكلة. و القدرات العقلية التي تضمها إستراتيجيات حل المشكلة وخصائص الخبير في حل المشكلة.

## الفصل الرابع:

### مستوى الطموح

#### تمهيد

- 1- مفهوم مستوى الطموح.
  - 2- تعريف الطموح.
  - 3- طبيعة مستوى الطموح.
  - 4- نمو مستوى الطموح.
  - 5 - خصائص الفرد الطموح.
  - 6-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.
  - 7- محددات مستوى الطموح
  - 8- مستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات.
  - 9- النظريات المفسرة للطموح.
  - 10- قياس الطموح.
- ملخص الفصل.

## تمهيد:

الطموح لفظة مستحدثة ظهرت لأول مرة عام 1931 على يد الباحثة دامبو T.Dembo تحت تعبير مستوى الطموح الذي أرادت من خلاله دراسة الأهداف التي يضعها المرء أمامه عند القيام بعمل ما، فالسلوك الهادف للإنسان يركز بنظرها على مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه. (شكور، 1989، 321) ولعل الكثير من انجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الانجاز والتقدم، وفي هذا الفصل سنتناول هذا المصطلح من جوانبه المختلفة.

### 1- مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح هو مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه ويرغب في تحقيقه، أو يشعر أنه قادرا على الوصول إليه، أو هو المستوى الذي يشعر الفرد من خلاله بالميل إلى تذليل العقبات والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق وبالتالي فهو يعد دافعا إلى انجاز الاعمال اليومية، ويشير أبو مصطفى إلى أن دراسات مستوى الطموح بدأت عند هوب Hoop (1930)، حين قام بالبحث عن علاقة كل من النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث كانت هذه الدراسة بمثابة حجر الأساس الذي اطلقت منه الدراسات اللاحقة. (أبو مصطفى، 1990، 43)

وقد كان اصطلاح الطموح شائعا على نحو غير دقيق، حتى جاءت ليفين وتلاميذها، فحددت مفهوم الطموح وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية وانتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح (كاميليا، 1990، 7).

ويعتبر اسحق رمزي أول من قدم مصطلح مستوى الطموح للقارئ العربي عام (1946)، من خلال بحثه المعنون بمستوى الطموح، أما أول دراسة عربية تجريبية عن مستوى الطموح كانت دراسة كاميليا عبد الفتاح (1961)، والتي بعنوان: دراسة تجريبية

للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، ثم توالت بعدها دراسات عربية عديدة في هذا المجال.

وفيما يلي عرض لمفهوم مستوى الطموح، ونموه، وطبيعته، وأنواعه، وكيفية قياسه، وعلاقته بالمفاهيم والأخرى، والنظريات المفسرة له.

## 2- تعريفات مستوى الطموح:

### 2-1-تعريفات الطموح اللغوية:

• في المنجد في اللغة: طَمَحَ، طَمَّحاً وطُمُوْحاً بصره إليه: ارتفع نظره شديداً، وطَمَحَ بأنفه: شمخ، طمَحَ الفرس: رفع يديه، وطَمَحَ بالشيء في الهواء: رماه، أطمَحَ بصره إليه: رفعه، الطِمَاح : الكبر والفخر، الطَّمَاح: البعيد الطرف والشرة، بحر طَمُوْح الموج: مرتفع الموج، طَمَحَ، طَمَّحاً وطَمَاحاً به: ذهب إليه، وطَمَحَ في الطلب: أبعد فيه، وطَمَّحَت طَمَاحاً وطُمُوْحاً الدابة: نشزت وجمحت، وطَمَّحَت المرأة على زوجها: جمحت، فهي طامح جمع طوامح ، و طوامح و طَمَّحَات الدهر: شدائده (هيئة المطبعة الكاثوليكية، 471، 2002).

• في المرام: طَمَحَ طَمَّحاً وطُمُوْحاً في الطلب: أبعد فيه، طَمَحَ بأنفة: شمخ، طَمَحَ بصره إلى الشخص: ارتفع ببصره نحوه، وطَمَّحَت الدابة: جمحت (رشاد الدين، 549، 2000).

• في المصباح المنير: طَمَحَ ببصره نحو الشيء، يَطْمَحُ بفتحتين طُمُوْحاً: استشرف له، وأصله قولهم جبل طامح: عالٍ مشرف (المقري، 225، 2000).

• في أجد القاموس العربي الصغير: طَمَحَ طَمَّحاً وطَمَاحاً في الطلب: أبعد فيه، وطَمَحَ بأنفه: شمخ، وطَمَحَ ببصره إلى الشخص ارتفع ببصره نحوه وطَمَّحَت الدابة: جمحت (هيئة الأبحاث والترجمة، 269، 2000).

مما سبق يتضح أن الطموح في اللغة يعني الارتفاع والعلوم، وبالتالي فإنه الطموح في الاصطلاح عندما يعني مستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه ويود أن يحققها، فهو يؤكد على محاولة الوصول إلى أقصى الأهداف الممكنة.

## 2-2-تعريفات مستوى الطموح النفسية:

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من التعريفات الخاصة بمستوى الطموح منذ

الثالث الأول من القرن العشرين حتى العقد الأول من القرن الحالي كما ليل:

- يعتبر هوب **Hoope (1930)** أول من عرف مستوى الطموح في مجال دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح حيث عرفه بأنه: "أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر القيام به في مهمة معينة"، ويتضح من هذا التعريف أن هوب خلط بين الطموح ومستوى الطموح من الناحية، ومن ناحية أخرى فإن هوب تعرض لمستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب، وأغفل الدوافع والحاجات اللاشعوري التي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة تكون غير واضحة للفرد ولكنها تؤثر في سلوكه (كاميليا،7،1990).
- وعرفه فرانك **Frank (1935)** بأنه: "مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب" (آل أطميش،16،2005).
- أما أيزنك **Eysenek (1945)** فلم يعرف مستوى الطموح بالرغم من دراساته هو وتلاميذه العديدة له، ولكنه عرف الطموح بأنه: "الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال، مع التفوق على النفس" (كاميليا،9،1990).
- كما عرفه جاردنر **Gardener (1949)** بأنه: "القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد لأدائه المقبل" (الحجوج، 59،2004).
- وعرفه دريفر **Driver (1952)** بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل" (البناء، 139،2003).
- ثم عرفه مورتون دوتش **Dautch (1954)**: بأنه "الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة" (أبو ندى، 44،2004).

• **عرفه "محمود الزيايدي"** بأنه: "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته، ويكون مستوى الطموح مرتفعا إذا كان هذا المستوى الذي يتوقع الفرد الوصول إليه أعلى من مستوى أدائه، ويكون منخفضا إذا كان أقل من هذا المستوى" (الزيايدي، 25، 1961).

• **عرفه بيساوس، وأجاروال Biswas&Aggarwal (1971)** بأنه: "مستوى الأهداف والآمال التي يضعها الفرد لنفسه، ويود أن يحققها، وهذا المستوى يمكن على أساسه يمكن أن يحكم الفرد على أدائه إذا كان جيدا أم رديئا" (محمد النوبي، 55، 2010).

• **عرفه إبراهيم قشقوش (1975)** بأنه: "هدف ذو مستوى محدد يتوقع أ، يتطلع الفرد لتحقيقه في جانب معين من حياته وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الافراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد" (شعبان، 58، 2010).

• **عرفته "هناء أبو شهبه"** بأنه: "درجة نسبية تختلف من فرد لآخر حسب تقدير الفرد لنفسه وهذه الدرجة تؤثر في خبرات الفرد وتتأثر بها، وهي قمة أهداف الفرد ومحركة سلوكه" (أبو شهبه، 54، 1987).

• **عرفته "كاميليا عبد الفتاح"** بأنه: "سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (كاميليا، 12، 1990).

• **عرفته "ثناء الضبع"** بأنه: "اتجاه إيجابي نحو هدف ذي مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الافراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد" (الضبع، 270، 1995).

• **عرفه "جليل شكور"** بأنه: "رغبة أو شعور يتحكم في سلوك الفرد، الواعي واللاوعي، ويرسم أطر حياته وكيفية محدد أنماطها وشخصية صاحبها، بحيث تحرك هذه الرغبة الفرد

عن سابق تصور وتصميم بقصد تحقيق ما ترمي إليه، وتبتغي تأمين الرضا والإشباع الذاتيين، ومن خلال مستوى هذه الرغبة ودرجة النجاح فيها نميز بين الفرد والآخر وبالتالي المجتمع عن باقي المجتمعات" (شكور، 17، 1997-18).

• **عرفه "أحمد راجح"** بأنه: "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يشعر لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية" (راجح، 1999، 129).

• **عرفه "فاخر عاقل"** بأنه: "مستوى قياس يفرضه الإنسان على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقاس إنجازاته بالنسبة إليه، ومستوى الطموح دليل على الثقة، ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والإخفاق" (عاقل، 263، 2003).

• **عرفته "آمال باظة"** بأنه: "الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به" (باظة، 5، 2004).

• **عرفه "محمد معوض، وسيد عبد العظيم"** بأنه: "سمة ثابتة نسبيا تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف، وتقبل كل ما هو جديد، وتحمل الفشل والإحباط" (معوض، وعبد العظيم، 2005، 3).

• **عرفه "غالب المشيخي"** بأنه: "مستوى التقدم والنجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه في أي مجال يرغبه، من خلال معرفته لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته التي مر بها" (المشيخي، 93، 2009).

• **عرفه "عبد ربه شعبان"** بأنه: "مستوى الأداء المتوقع من الشخص، والقدرة على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها في ضوء ما لديه من قدرات، وطاقات، وإمكانيات، وخبرات، والقدرة على المواجهة، وعدم اليأس" (شعبان، 59، 2010).

• **عرفه "صلاح الدين أبو ناهية"** بأنه: "الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي أو التعليمي أو المهني أو الأسري أو الوظيفي، يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين

النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" (أبو ناهية، 2012، 13).

**تعريف "محمود الزيايدي" (1961):** مستوى الطموح هو " المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته". (الزيايدي، 1961، 53)

يؤخذ على هذا التعريف أنه لم يحدد وجهه أو مجال الطموح، كما أنه قد قصر محددات مستوى الطموح على قدرات الفرد و إمكاناته، و أغفل بذلك باقي المحددات رغم أنها لا تقل أهمية عن هذا المحدد.

- **تعريف "أحمد السيد إسماعيل" (1989):** مستوى الطموح هو " تقرير لفظي من الفرد يحدد المستوى الذي يسعى إليه وصولاً للأهداف التي يحاول تحقيقها في المجالات المختلفة، هذا التقرير يبدو واضحاً في مجال ما لدى الفرد ولا يبدو كذلك في مجال آخر، و يتحدد ذلك المجال بناء على أهمية تلك الأهداف، الفرص المتاحة، إمكانيات الفرد، تقديره لذاته، ثقته بنفسه، إطاره المرجعي، ويكتسب ذلك التقرير دلالاته بوصول الفرد لأهدافه". (إسماعيل، 1989، 88)

يتميز هذا التعريف بتوضيحه لوجهة و مجال مستوى الطموح، و أيضاً بتأكيديه على محددات هذا المستوى مثل، إمكانيات الفرد، تقديره لذاته، ثقته بنفسه، إطاره الجامعي.

**تعريف يوسف عبد الفتاح منصور (1991):** مستوى الطموح هو " درجة تحقيق الهدف الممكن الذي يضعه الفرد بنفسه و يسعى لتحقيقه من خلال أدائه في المجال الشخصي و النفسي والأكاديمي والمهني، بالتغلب على ما يصادفه من عراقيل ومشكلات، بما يتفق وتكوين الفرد وإطاره المرجعي وحسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها".

وهذا التعريف يقصر مستوى طموح الفرد على الأهداف الممكنة بالنسبة له، وهذا بخلاف الواقع، فقد يضع الفرد لنفسه مستوى طموح يصعب عليه الوصول إليه نظراً لتواضع إمكاناته وقدراته، كما هو الحال لدى من يعانون من المشكلات النفسية و يلجئون إلى التعويض عن طريق رفع مستوى طموحهم بدرجة مبالغ فيها.

يتضح من التعريفات السابقة أن الآراء متشابهة إلى حد ما في تناول مستوى الطموح، فمنهم من تناول مستوى الطموح بأنه سنة ثابتة نسبياً تنشأ نتيجة التفاعل الدينامي في جوانب الشخصية المختلفة: المعرفية والوجدانية والنزوعية، ومنهم من نظر إلى مستوى الطموح على أنه مستوى الأداء المتوقع، والقدرة على وضع الأهداف ومحاولة تحقيقها، ومنهم من تناول مستوى الطموح بأنه مستوى الإنجاز الذي يحدده الفرد ويتوقعه، ومنهم من نظر لمستوى الطموح على أنه أهداف وغايات ينتظر من الفرد القيام بها، ومنهم من نظر إليه على أنه مجرد قرار أو بيان يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل، ومنهم من اعتبر مستوى الطموح بأنه العمل على تذليل العقبات التي تعترض تحقيق الأهداف التي يضعها الإنسان لنفسه في مجال ما.

أما الباحثة فتميل للتعريفات التي تشير إلى مستوى الطموح أهداف ممكنة يضعها الفرد ويحاول تحقيقها من خلال تذليل العقبات، مثل تعريف أيزنك (1945)، وتعريف صلاح الدين أو ناهية لمستوى الطموح العام (2012).

وبالتالي فالباحثة تتبنى تعريف صلاح الدين أبو ناهية (1999)، والذي يشير إلى أن مستوى الطموح هو "الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا ويقاس من خلال مدى تقدير الفرد لذاته وإمكاناته في تخطي العقبات والمشكلات المرتبطة بالمجال الأكاديمي".

وذلك لأنه يتميز بالوضوح، والشمول، والقابلية للقياس، كما طبق في العديد من الدراسات مثل دراسة خالد أبو ندى (2004)، ودراسة سعاد كلوب (2010)، ودراسة نفين المصري (2011)، وغيرها من الدراسات،

### 3- طبيعة مستوى الطموح:

هناك ثلاثة اعتبارات أساسية يمكن تصور طبيعة مستوى الطموح في ضوءها وهي:

**3-1- مستوى الطموح باعتباره استعداد نفسيًا:** والمقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الأفراد لديهم الميل إلى تحديد أهدافهم في الحياة وتقديرًا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، والمعروف أن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت ذاته لا يعيش منعزلاً عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد، يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.

**3-2- مستوى الطموح باعتباره وصفاً لإطار تقدير المواقف و تقيومها:** و يتكون هذا الإطار عاملين أساسيين:

**الأول:** التجارب الشخصية من نجاح وفشل، والتي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

**الثاني:** أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح. و من ثم ينظر الفرد إلى المواقف و الأهداف و يقدرها و يقيمها من خلال هذا خلال هذا الإطار الحضاري العام و التجربة الشخصية.

**3-3- مستوى الطموح باعتباره سمه:** لم يرد في دراسات الشخصية لدى "كاتل" و "جيلفورد" ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فريده تتسم بها شخصية الفرد وتطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته ( كاميليا، 12، 1984-13)

وقد أشار "كلوكهون" Kluckhohn إلى أن مستوى الطموح هو أحد وظائف الشخصية، وقد فسر ذلك بوجود أفراد لا يستطيعون أن يصلوا إلى إشباع حاجاتهم، وذلك للعديد الأسباب كنقص في القدرات أو عيوب في الشخصية، ويقودهم المجهود إلى الإحباط وعدم الإشباع من وقت لآخر، ولذلك يتعلم هؤلاء الأفراد أن يخفضوا من مستويات طموحهم أو يتعلموا اكتساب أهداف بديلة، حتى تصبح رغباتهم من النوع الذي يمكن تحقيقه، وإذا افترضنا أن من طبيعة الشخصية أن تتغلب على عدم الإشباع وتمنع حدوثه، فإنه من

الممكن اعتبار عملية خفض مستوى الطموح إلى مستويات ممكنة عملية وظيفية. (البولاقى، 1996، 98)

وقد حاولت دراسات " كيرت ليفين" وزملائه أن تحدد العمر الذي يظهر فيه مستوى الطموح، وقد أظهرت النتائج أن الطموح المبدئي يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم، فمحاولات الطفل الصغير تجاه تخطي بعض الصعوبات في بداية عملية المشي، يعد مؤشرا على بزوغ مستوى الطموح عند " ليفين"، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح، والطموح المبدئي قائلا " إن رغبة الطفل في عمل أي شئ بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج"، وهذا النمط من السلوك يسمى بالطموح المبدئي Rudimentary Aspiration. (البولاقى، 1996، 106)

و تؤكد دراسات " فيلز" Fales " جاكنات" Jucknatt" و أندرسون" Anderson " أن مستوى الطموح يتطور و ينمو مع تقدم العمر، ومع وجود عوامل التشجيع و النجاح، كما يتوقف أو يتناقص مع الفشل و الإحباط المستمرين. (كاميليا، 1984، 18)

#### 4- نمو مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح ينمو مع نمو الإنسان، فهو يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، إذ يكون طموح الطفل في البداية متمركز حول الحصول على الطعام فقط، ثم يظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يجبو ليصل إلى والدته، أو يقف على قدميه لوحده، ثم يطمح للمشي حتى يتمكن من اكتشاف الأشياء من حوله، وبالتالي فإن هذه السلوكيات تعتبر دلائل على بزوغ مستوى الطموح، ولكن هذا الطموح ينمو ويتميز بنمو الطفل، فمع دخول الطفل المدرسة ينمو مستوى الطموح، ولكن هذا الطموح ينمو ويتميز بنمو الطفل، فمع دخول الطفل المدرسة ينمو مستوى الطموح لديه، فقد يؤدي واجباته الدراسية لكي يحصل على تصفيق من زملائه في اليوم التالي، وقد يجتهد في دروسه ليحصل على هدية نجاحه آخر العام، أما في مرحلة الشباب يشير توفيق شبير إلى أن الفرد يطمح في إنهاء الدراسة، أو الحصول على وظيفة، أو تكوين أسرة، وهذا ما لم يكن

يفكر فيه الطفل من قبل، وحتى في مرحلة الرشد فإن مستوى الطموح يختلف من عام إلى آخر لا سيما وإن كان العام الجديد مليئاً بخبرات النجاح والتي تعمل زيادة مستوى طموحه. (شبير، 19، 2005)

ومما سبق يتضح بأن مستوى الطموح ينمو ويتقدم مع تقدم العمر وزيادة الخبرات السارة والناجحة التي يمر بها الإنسان ما يفيد في توجيه أولياء الأمور والمربين في المدارس لمساعدة الأطفال في تنمية مستويات طموحهم من خلال التعزيز والتدريب على الاستقلال.

### 5- خصائص الفرد الطموح:

هناك عدم صفات يتميز بها الشخص الطموح وهي:

1. لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الحالي، وإنما يحاول أن يصل إلى مستوى أبعد من وضعه الحالي.
2. لا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور تسير بمحض الصدفة.
3. لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو الفشل (كلوب، 46، 2010).
4. لا ينتظر حتى تأتيه الفرصة فأمل الشخص الطموح في تزايد، والنجاح في تحقيق مستوى الطموح يدفعه إلى بذل جهد أكبر حتى يحقق أهداف أعلى (الزهراني، 3، 2009).
5. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلا بالتغلب على الصعاب (شعبان، 5، 2010).
6. النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ (شبير، 2005، 20).
7. لا يغضب من تأخر نتائج أعماله، فهو متأكد بأن الصعاب يمكن تجاوزهم بالجهد والعمل والمثابرة، فدافع الإنجاز لدى الشخص الطموح دائما مرتفع.

8. متفائل وواقعي وللحياة عنده معنى، وميوله ومفهومه لذاته له ارتباط موجب مع مستوى طموحه (الزهراني، 4، 2009).

9. يتمتع بالسواء، ويخلو من الاضطرابات والأمراض النفسية، وازدواجية وانشطار الشخصية (الحجوج، 7، 2004).

ويذكر المشيخي بأن هناك سمات مرتبطة بالشخص الطموح هي:

1. يميل إلى الكفاح.
2. لديه القدرة على نفسه في إنجاز مهماته.
3. يعتمد على نفسه في إنجاز مهماته.
4. يميل إلى التفوق.
5. يعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.
6. لا يعتقد أن مستقبل المرء وأنه لا يمكنه تغييره.
7. يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
8. يحب المنافسة.
9. متحمس في عمله.
10. يواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال.
11. واثق من نفسه.
12. يحدد أهدافه وخطته المستقبلية بشكل مناسب.
13. يضع إمكاناته وقدراته في خدمة أهدافه.
14. يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.
15. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.
16. موضوعي في تفكيره.
17. يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم.
18. يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.

19. متكيف مع ذاته ومع بيئته.

20. مستقر انفعاليا ومنتج. (المشيخي، 103، 2009)

## 6-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

قسم إيزنك Eysenck العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح لدى الفرد إلى نوعين رئيسيين رغم الأثر المتبادل على الفرد نفسه وهما:

**6-1-عوامل شخصية:** وتتمثل في الذكاء، فكرة الفرد عن نفسه، خبرات الفرد في النجاح والفشل، الصحة النفسية، التدعيم (الثواب والعقاب).

**6-2-عوامل بيئته الاجتماعية:** وتتمثل في معايير الجماعة والآخرين، أثر الجماعة كمقياس مرجعي لطموح الفرد، الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (الزهراني، 74، 2009).

كما أن هناك عوامل شخصية وبيئية أخرى قد تؤثر في مستوى الطموح، فمن العوامل الشخصية: النضج، الدوافع والحاجات، نمو الشخصية، التحصيل الدراسي، أما العوامل البيئية فمنها: الأسرة اتساع ومرونة البيئة الاجتماعية، توقعات الآباء.

**7-1-الذكاء:** يتوقف النجاح الدراسي على قدر معين من الذكاء، فالذكاء يلعب دورا كبيرا في نجاح الفرد الدراسي، وبالتالي فهو يؤثر في مستوى تطلعاته وطموحاته الأكاديمية المستقبلية، فالفرد الذي أقدر على فهم نفسه والتعرف على قدراته وميوله، ويشير (شعبان 62، 2010) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع يضعون غالبا مستويات طموح مع قدراتهم، كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم، وعلى العكس من ذلك من ذلك، الأفراد ذوي الذكاء المنخفض يتأثرون بما يستهويهم ، فينزعون إلى وضع أهداف بعيدة يجرون ورائها دون أن تكون قدراتهم مهياة لبلوغ وتحقيق تلك الأهداف.

فالذكاء عامل ذو أثر قوي وفاعل في توجيه الطموح وتعيين مستواه، فكلما كان ذكاء المرء مرتفعا كانت نسبة النجاح أمامه مرتفعة، وهذا يعني إسهما في إعلاء الطموح، ودفعا

في طريق أكثر صعوبة وأكثر تعقيدا، ويعني أيضا المزيد من رغبة الفرد ومقدرته على مواجهة الأمور، وتصديه بحكمة وعناية لكل المعضلات والوضعيات الصعبة (شكور، 1997،49).

أي أن الأشخاص الأذكيا يستطيعون الاستبصار بقدراتهم والفرص والإمكانيات المتاحة لهم الخطط لمواجهة تلك المعوقات، ويرى شبير أن مستوى الطموح ودرجته يتوقف على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة، كلما كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة. (شبير، 39، 2005)

كما أن اختلاف ردة فعل الأفراد تجاه الفشل يؤثر في تحقيق مستويات طموحهم، فالأفراد مرتفعي الذكاء يحددون مستويات طموح واقعية تتناسب مع قدراتهم العقلية والبدنية، ومع الإمكانيات البيئية المتاحة، بالتالي يكون تعرضهم للفشل أقل، حتى وإن فشلوا فهم يستطيعون صنع البدائل وليدهم القدرة على الاستمرار في تحقيق مستويات طموحهم، والعكس يكون لدى الأفراد الأقل ذكاء، حيث يغالون في وضع أهداف لا تتناسب وقدراتهم الحقيقية، فيعجزون عن تحقيقها، ومن ثم يفقدون ثقتهم بأنفسهم بسرعة، ولا يستطيعون كواجهة الفشل والمضي في طريق الوصول للأهداف.

وقد يؤثر الذكاء أيضا على مستوى الطموح بشكل غير مباشر من خلال نظرة المجتمع لفرد الأقل ذكاء، على أنه عاجز عن الإنجاز والمشاركة في أي عمل إيجابي، فتكون النتيجة أن يكف هذا الفرد عن القيام بأي نشاط إيجابي، وبالتالي قد يميل إلى التعبير غير الواقعي بالارتفاع أو الانخفاض بطريقة مرضية بعيدة عن قدرته ومستوى طموحه (البناء، 2005، 141).

وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الانسحاب، ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية، والعكس من ذلك تكون التوقعات بالنسبة للأذكيا، حيث تقوى لديهم الاتجاهات

الإيجابية والمشاركة الفعالة، وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويحققون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستو طموحهم (المشيخي، 96، 2009).

يتضح مما تقدم أن الذكاء يعتبر مساعدا أو عائقا لتحقيق الطموح وتحديد مساره، حيث أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء لدى الأفراد، ارتفع مستوى الطموح لديهم، وكلما انخفض مستوى الذكاء انخفض مستوى الطموح لديهم، وهذا ما أكدته دراسة شبير (2005) حيث أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ومستوى الذكاء.

**7-2- فكرة الفرد عن نفسه:** تعد فكرة الفرد عن نفسه من العوامل الهامة التي تسهم في رسم الطموح لدى الفرد، حيث تزداد ثقته بذاته وتقديره واحترامه لها متى بلغ مستوى طموحه، أما إن فشل في تحقيق مستوى طموحه شعر بالدونية وهبط تقديره لنفسه.

ويرى شبير أن فكرة الفرد عن نفسه هي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات، وقدرات جسيمة وعقلية وانفعالية، هل يرى نفسه ضعيف الجسم أو قويا، ماهرا أن أخرقا، رشيقا أم غليظا، هل يحسب ذكيا أو غير ذكي، هل يرى نفسه طموحا أو مثابرا أو خجولا أو ودودا أن سريع الغضب. (شبير، 31، 2005)

ويتوقف قرار الفرد واختياره لمستوى طموحه على هذه الصورة التي يراها لنفسه، فإن كان يظن نفسه غير ذكي تجنب الأعمال التي تتطلب مستوى عاليا من التفكير والتقدير، وإن كان يشعر أنه مكروه تحاشى الأعمال التي يختلط فيها بالناس، وإن سمع الناس يصفونه على الدوام بأنه أخرق الحركات توقع أن يفشل في الأعمال التي تتطلب مهارة حركية، لذلك فالمغرور المصاب بتضخم خبيث في شعوره بأهميته وتقديره لذاته، نراه يصطنع لنفسه طموح أعلى بكثير من مستوى اقتداره أي من شعوره بأهميته وتقديره لذاته، نراه يصطنع لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من مستوى اقتداره أي من مستوى قدراته الفعلي، أما المصاب بضمور شديد في تقديره لذاته أو من كان شديد الحساسية لنقد المجتمع فيكون مستوى



بالارتياح والرضا عن النفس، وبالتالي يسعى الفرد إلى رفع مستوى طموحه بعد كل نجاح، أما الفشل فيؤدي بصاحبه إلى الشعور بالإحباط وخيبة الأمل، وبالتالي يسعى الفرد إلى خفض مستوى طموحه بعد كل فشل، فالطالب الذين يود الالتحاق بتخصص العلوم الطبيعية، إن حصل على درجات متدنية في هذا التخصص، يخفض من مستوى طموحه ويلتحق بتخصص العلوم الإنسانية، ويؤكد ذلك المشيخي حيث يرى بأن للنجاح والفشل أثرا قويا جدا في طموح الفرد، فإذا ما نجح الفرد وتفوق زاد طموحه، وبظل الفرد مثابرا للمحافظة على ما حصل عليه من تفوق دراسي، ومعنى هذا أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو، أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب بالعجز والإحباط.

فقد دلت التجارب المختلفة، التي أجريت في المدرسة أو المعمل على أن النجاح كثيرا ما يستخدم كدافع هام للتعلم، أما الفشل فقد يؤدي إلى شعور صاحبه بالمرار والإحباط، وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العلم (الأسود، 100، 2003).

ويقول الراجح أن الملاحظات الدارجة والتجارب المعملية تدل على أن مستوى الطموح يتغير من أن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى، والفشل من شأنه الهبوط به، فالطلبة الذين يطمحون في أن يكونوا أطباء إن لم يقبلوا بكلية الطب خففوا من مستوى طموحهم واتجهوا إلى كليات أخرى. (راجح 1999، 131)

ولما كان النجاح والفشل من الخيارات التي تتصل اتصالا وثيقا بمستوى الطموح، فقد جذبت اهتمام الباحثين، حيث هوب Hoop (1930) تجارب على النجاح والفشل بمستوى الطموح، وهو أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية منظمة، وأهم ما توصل إليه هوب أن أداءه أقل من الفشل الطموح، والعكس بالعكس، كما يميل مستوى الطموح إلى الارتفاع عقب النجاح والهبوط عقب الفشل فالشخص يعتبر ما قام به نجاحا أو فاشلا ليس تبعا لمقدار إجادته فقط بل بالاعتماد على مدى اقترابه من المستوى الذي كان يطمح إليه،

ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه أدنى مما طمح إليه، ويشعر بالنجاح إذا وصل أو فاق ما كان يطمح إليه (كاميليا، 23، 1990).

أي أن مستوى الطموح يتحدد- نسبيا- في ضوء خبرات النجاح والفشل المتكررة، بمعنى أننا وإن كنا نحافظ على مستوى ثابت نسبيا لطموحنا، إلا أننا قد نرفعه أو نخفضه في بعض الأحيان كنتيجة لاختيار الواقع، وذلك في ضوء خبراتنا السابقة من النجاح والفشل، ولذا فإن الدوافع تلعب دورا هاما في استمرار الفرد ومثابرتة في الوصول إلى مستوى الطموح الذي يريده الوصول إليه (غانم، 31، 2006).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت أثر النجاح والفشل على مستوى الطموح منها: دراسة ماير (1970)، ودراسة إبراهيم عبد الملك (1981)، ودراسة كاميليا عبد الفتاح (1984)، والتي ذهبت نتائجها إلى أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع عقب النجاح، ويميل إلى الهبوط عقب الفشل (البناء، 143، 2005).

وبالتالي فإن مستوى الطموح يتغير ويتبدل تبعا لما يلاقي الفرد في حياته ويصادف إبان تحقيق أهدافه من نجاح أو فشل، فكما أن النجاح يعلي شأن هذا المستوى فإن الفشل يحبط الإنسان ويقلص مستوى طموحه غير أن هذا النجاح وهذا الفشل ليسا مطلقين، فهما على صلة بواقع المرء، وبمستوى تحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه، إضافة إلى مقدار الإشباع الذي يحققه في الواقع (شكور، 1997، 33).

يتضح من العرض السابق أن شعور الإنسان بالنجاح والكفاءة يساعد في رفع مستوى الطموح، في المقابل فإن شعوره بالفشل وعدم الكفاءة فقد يؤدي إلى الإحباط وبالتالي يسهم في خفض مستوى الطموح، ومن هنا قد استفادت الباحثة في تدريب الطالبات أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي على الاستفادة من خبرات الفشل في تقوية العزيمة والإرادة نحو تحقيق الأهداف وعدم اليأس عند أول خبرة فشل.

**7-4-التعزيز (الإثابة):** يلعب التعزيز دورا كبيرا في تكرار السلوك وتعميقه، فعندما يقوم الطفل الصغير بسلوك مرغوب فيه ويتم تعزيره أو تشجيعه مباشرة على هذا السلوك، فيقوم

بتكراره ويحاول أن يأتي بسلوك أفضل، أي أن التعزيز يعمل على رفع مستوى طموحه، ويرى شبير أن الطفل الذي يشعر بأنه مرغوب ومحبوب ويتلقى الرعاية والحنان، يشعر بأهميته وقيمه ما يزيد من ثقته بنفسه، فيخلق لديه إحساسا طيبا نحو ذاته، ويكون لهذا أثره على طموحاته المستقبلي، حيث تتولد رغبة صادقة في المحاولة والمغامرة في حياته دون خوف من الفشل. (شبير، 32، 2005)

ومن المعروف في دراسات مستوى الطموح أن التشجيع والثناء (التعزيز) من شأنه أن يرفع مستوى الطموح، حيث أثبتت الدراسات أن التشجيع الرجل لنشاط المرأة خارج المنزل، ومساهمته في دفعها لتحقيق إمكانياتها، أدى إلى اتساع المجتمع، مما ساعد في رفع مستوى طموحها (كاميليا ، 151، 1990).

وخلاصة القول أن هناك علاقة بين التعزيز ومستوى الطموح، حيث أن التعزيز للسلوكيات المرغوبة وشعور الفرد بحلاوة النجاح، يؤدي إلى المحاولة للقيام بسلوكيات أفضل، ويعمل على تنمية مستوى الطموح لديه، فيختار أبعادا أصعب، وقد قامت الباحثة باستخدام فنية التعزيز أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية ما ساعد في زيادة مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

## 8-محددات مستوى الطموح:

يؤكد الباحثون على أن مستوى الطموح ينمو مع تقدم العمر، وأنه يتأثر خلال ذلك بعدد من المحددات بعضها يعود إلى الفرد ذاته كالذكاء، و القدرات العقلية و الجنس، و النضج و تقدير الفرد لذاته، و أثر كل من خبرات النجاح و الفشل و بعضها الآخر يعود إلى البيئة المحيطة بالفرد مثل الطبقة الاجتماعية، والمحددات الأسرية، و جماعة الرفاق، وفيما يلي عرضا لأهم هذه المحددات:

8-1- الذكاء والقدرات العقلية: يتوقف مستوى الطموح ودرجته على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة، كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة. (الغريب، 1975، 329)

كما تؤكد " اليزابيث هيرلوك" على أن الذكاء من العوامل الهامة في تحديد مستوى الطموح، فالشخص مرتفع الذكاء يضع نفسه طموحات أكثر واقعية من الشخص المتوسط أو منخفض الذكاء، فهو أكثر قدرة على معرفة مواطن ضعفه وأكثر إدراكا للعقبات البيئية التي تقف في طريق تحقيق أهدافه، فالذكي يقدر صحيحا، و يضع طموحاته في مستوى قدراته واقتداره. بينما الشخص الأقل ذكاء يغالي في تقييم ذاته، و يكون طموحه متأثرا بالرغبة و ليس بالواقع. (حمادي، 37، 1993-38)

وكما يحدد الذكاء مستوى الطموح و طبيعته ذلك المستوى فإنه أيضا يحدد رد فعل الفرد إزاء مواقف الفشل والنجاح، فرد فعل قليلي الذكاء مختلف عن رد فعل الأذكياء، وهذا يؤثر في وضع مستويات طموحهم، فقد يعمد الطالب الذكي إلى خفض مستوى طموحه إذا ما فشل في تحقيقه لأنه قد وضع أهدافا غير واقعية، بينما يلجأ الطالب الأقل ذكاء إلى تنمية مشاعر عنصر الكفاءة و إسقاط اللوم على الآخرين فهو يفشل في التعرف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحاته حتى تتفق وقدراته وتصبح أكثر واقعية. (مرحاب، 1984، 150)

وهناك العديد من الدراسات التي تشير إلى وجود علاقة بين الذكاء و القدرات العقلية من جهة وبين مستوى الطموح من جهة أخرى، مثل دراسة محمود أحمد أبو مسلم (1980)، ودراسة إبراهيم محمد نور الهادي (1981). (الشرقاوي، 1999، 17-20)

وعلى هذا ترى الباحثة أن القدرات العقلية مؤثرة في مستوى الطموح وذلك لأنها هي الوسيلة لتحقيق الطموح حيث أن فكر الإنسان و إرادته هما السبيل في تحقيق طموحات الفرد، و لا ننسى أن الثروة العلمية هي التي يمكن أن تجعل من غمار الناس عمالقة البشر

وتجعلهم يحملون مشاعر المعرفة عبر العصور والأجيال، ولذلك كلما ارتفعت القدرات العقلية ارتفعت مستويات طموح الأفراد وارتفعت كذلك فرصة تحقيق الطموحات.

**8-2-الجنس (نوع الفرد):** لاحظ الباحث أن هناك العديد من الكتاب و الباحثين يعتبرون أن عامل الجنس (النوع) عامل مسلم بتأثيره على مستوى الطموح، بل ويؤكدون على أن الذكور أعلى في مستوى الطموح من الإناث، وهم يعطون التفسيرات المختلفة لذلك، و الواقع أن تأثير نوع الفرد على مستوى الطموح أمر غير مؤكد، فهناك العديد من الدراسات التي تؤكد بالفعل على تأثير الجنس على مستوى الطموح، مثل " محمود زيادي " 19961، "ر.بال" 1985، " يوسف عبد الفتاح منصور" 1991، فتحية حسين حمادي" 1993، " إبراهيم أحمد عطية محمد عطية" 1995 ، و آخرون. إلا أن هناك دراسات أخرى تؤكد على عدم تأثير الجنس على مستوى الطموح ، مثل " جمال عباس" 1990، " سيد عبد العظيم" (1992).

و تعتقد الباحثة أن عامل الجنس لن يكون له في المستقبل القريب اثر يذكر على مستوى طموح الأفراد ، و يعود ذلك إلى أنه لم يعد هناك حدود قوية بين الأدوار لكل من الذكر و الأنثى.

**8-3-النضج :** تؤثر المرحلة العمرية للفرد على تحديده لطموحاته، فمستوى الطموح يتغير بتغير العمر الزمني." وكلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح كان أقدر على التفكير في الوسائل و الغايات على السواء" (الغريب،1975، 328) فالباحثة ترى أن الفرد يتأثر منذ مولده بالوالدين ثم المدرسين وهذا ما يعني أن للنضج تأثير كبير في وضع مستويات طموحه.

**8-4-أثر خبرات النجاح و الفشل:** العوامل السابقة ذكرها لمواجهته أي عمل الذي لا يكون متناهي بالصعوبة أو أكثر السهولة أو النجاح أو الإخفاق هما أكثر العوامل ديناميكية هذا،

وذلك بسبب من مسألة احترام الذات، وذلك على اعتبار أن النجاح يسبب الرضى عن النفس في حين أن الإخفاق ينتج عنه شعور بعدم الكفاءة والمقدرة. (عاقل، 184، 1988).

كلما كان النجاح كبيرا كلما زادت نسبة ارتفاع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل كبيرا ازدادت نسبة انخفاض مستوى الطموح، بمعنى آخر أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لزيادة حجم النجاح، واحتمالات انخفاض مستوى الطموح تزداد تبعا لزيادة حجم الفشل .

### 9- مستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات:

9-1- الصحة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح: لكل فرد منا قدرات وإمكانات وسمات معينة يجب أن يعيها بصورة واقعية كما هي وأن يدرك نواحي القوة والضعف فيه بحيث يتيح له ذلك استثمار نواحي القوة وتقبل نواحي الضعف، فكثير من الطاقات أهدرت وضاعت بسبب عدم إدراك أصحابها لما يتمتعون به من إمكانات أنعم الله بها عليهم، ومن أهم مظاهر اختلال الصحة النفسية ووجود الاضطرابات النفسية عدم معرفة الشخص لقدراته، إما تضخيمها ومبالغة في تقديرها أو التهوين من شأنها، وأما من مظاهر الصحة النفسية تناسب مستوى الطموح والأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من أجل تحقيقها، مع قدرات الفرد وإمكاناته الذاتية، والعمل على استثمارها وتحقيقها عن قناعة ورضا.

ويعزز ذلك شبير حيث يرى أن الإنسان السوي يتمتع بقدر مناسب من الصحة النفسية، حيث يعطي كل شيء حقه، راض بما وهبه الله له، وشاكرا له ما أنعم عليه، ولكن مثل هذا الرضا لا يمنعه من أن ينظر دائما إلى الأفضل، ويسعى للوصول إليه، فالإنسان المتوافق نفسيا نجده دائما يندفع إلى الأمام، يواجه الصعاب ويتحداها، ويضع نصب عينيه هدفا يتناسب مع ما يمتلك من قدرات وإمكانات، ويرسم خطته من أجل الوصول إلى ذلك الهدف، ثم ينطلق نحوه بهدوء وثقة، بخلاف الإنسان الذي يعاني دائما من توترات وصراعات، فنجده يوزع جهده هنا وهناك في حركات عشوائية غير منتظمة ويسلم بالأمر

الواقع، بحجة أن هذا نصيبه، ولا يدري بأنه بمقدار جهده وتعبه، بمقدار ما ينال من نجاح وسعادة، فمن جد وجد ومن زرع حصد، لذلك فإن الإنسان بمقدار ما يمتلك من صحة نفسية، بمقدار ما يمتلك من طموح. (شبير، 2005، ص 25)

ويرى الراجح أنه من أشد ما ينغص على الفرد حياته وبهيبته لاضطراب الشخصية، بعد الهوة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره، أي بين ما يرغب فيه وبين ما يقدر عليه الفعل، فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها، فمن أكثر الناس شقاء ذلك الطالب الذي يلتحق بالجامعة فيرسب عاما بعد آخر إما لنقص في ذكائه أو القدرات والصفات اللازمة للتحصيل الجامعي، هنا يجب أن تستخدم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد الخاصة لانتقاء الصالحين للدراسة الجامعية دون غيرهم، فحبذا لو استطاع المرء أن يعرف ما لديه من قدرات وصفات، وما يتسم به من نواحي القوة والضعف حتى يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله، "ورحم الله امرئ عرف قدر نفسه". (راجع، 131، 1999-132)

فالشخص السوي هو الذي يضع نصب عينيه مستويات من الأهداف يسعى للوصول إليها، حتى لو كانت في بعض الأحيان بعيدة المنال، فالتوافق السليم ليس معناه تحقيق الكمال دائما، بل العمل المستمر والدؤوب لتحقيق الأهداف، ولكي يتحقق هذا ينبغي أن تكون الأهداف واقعية في إطار إمكانيات الفرد والظروف المحيطة، حتى لا يتعرض للشعور بالإحباط والفشل.

ويشير الأسود إلى أن التوافق النفسي والالتزان الانفعالي لدى الفرد لهما دور كبير في التطلع وارتفاع الطموح، لأن القلق والخوف والانطواء والاكنتاب وسوء التوافق النفسي، سبب في تشتت فكر وعقل الفرد، مما يسبب ضعفا في الأداء، وتراجعا في الطموح، وعدم الاكتراث ببلوغ الأهداف. (الأسود، 103، 2003)

ويؤكد ذلك كاميليا حيث تقول أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الشخصية في أبعادها المختلفة، البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وكلما كان الطموح قريبا من إمكانيات

الشخص كلما كان الفرد قريبا من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية، كما هو قريبا من بلوغ أهدافه واطراد تقدمه ونجاحه. (كاميليا، 1990، 62)

فالفرد الذي يبالغ في تقديره لذاته، يضع لنفسه أهدافا أعلى من مستوى طموحه وقدراته، أما الشخص الذي يقلل من تقديره لذاته يكون مستوى طموحه في العادة دون اقتداره بكثير، لأنه يرى الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه، عندما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة يرى نفسه كما يجب لا كما هي في الواقع (مصطفى، 1990، 55).

مما تقدم يتضح بأن الشخص السوري، المتمتع بالصحة النفسية، المتوافق مع نفسه ومع الآخرين، يكون أكثر واقعية في اختيار الأهداف المناسبة لإمكانياته وقدراته، وبالتالي لا يتعرض للشعور بالإحباط والفشل، أما الشخص غير السوي فنجد أنه لا يستطيع أن يرسم لنفسه مستوى طموح يتناسب مع قدراته وإمكانياته، مما يعرضه للكثير من الاضطرابات النفسية ويولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكره الذات.

**9-2-النضج وعلاقته بمستوى الطموح:** ترتبط قدرة الفرد على وضع أهدافه المستقبلية بنضجه، فكلما كان الفرد ناضجا، كلما كان أكثر قدرة على وضع أهدافه المستقبلية، وكان في استطاعته القيام بتحقيق أهدافا أبعد وأكثر صعوبة ويرى الزهراني أن النضج يعمل كأحد العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، فالفرد الأكثر نضجا يكون أمامه عدد من الوسائل لتحقيق أهدافه والوصول إليها، وبالتالي فهو يختار أكثرها فاعلية في تحقيق مستوى طموحه. (الزهراني، 2009، 60)

وبالتالي فإن مستوى الطموح يزداد بزيادة النضج عند الإنسان، حيث أن الإنسان الناضج يستطيع تحديد أهدافه المستقبلية وتحقيقها.

**9-3-نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:** لعل نمط شخصية الفرد يحدد إلى حد بعيد طبيعة مستوى الطموح الذي يريد الفرد الوصول إليه، ويقصد بنمط الشخصية طبيعة

السمة الغالبة في الشخصية، والتي تدفع السلوك وتوجهه نحو وجهة معينة (غانم، 2006، 41).

وتشير رشا الناظور إلى أن هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه، ويعزز ذلك دراسة أكرم الحجوج (2004)، حيث أثبتت بأن هناك علاقة بين سمات الشخصية ومستوى الطموح، ودراسة الجوهرة الذواد (2002)، حيث بينت وجود علاقة بين سمة الضبط الداخلي، وسمة الضبط الخارجي، وبين مستوى الطموح. (الذواد، 2002، 31) وخلاصة القول أن السمة الغالبة في الشخصية تؤثر في تحديد مستوى الطموح، فلو كانت السمة الغالبة على سبيل المثال الانبساط فسيكون مستوى الطموح مرتفع، إمام لو كانت السمة الغالبة في الشخصية الانطواء فسيكون مستوى الطموح متدني... وهكذا.

**9-4-التحصيل الدراسي:** أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين مستوى الطموح ومستوى التحصيل الدراسي، حيث الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح، بعكس ذوي المستوى التحصيلي المنخفض، ومنها دراسة زياد بركات (2008) حيث أثبتت بأن هناك فروق في درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

**9-5-الدوافع والحاجات وعلاقتها بمستوى الطموح:** تعد الدوافع مجموعة من الرغبات والحاجات والقوى الداخلية المحركة والمنشطة والموجهة للسلوك الإنساني نحو أهداف معينة، حيث تلعب الدوافع دورا هاما في استمرار الفرد ومثابرتة في الوصول إلى أهدافه ومستوى الطموح الذي يريد الوصول إليه، إذ تشير رشا الناظور إلى أن مستوى الطموح يتوقف على دوافع الفرد وحاجاته فإن كان لدى الفرد دافع قوي أو حاجة ملحة يود تحقيقه، فلن يقف في طريقه أي عامل آخر، حيث بينت الدراسات بأنه كلما كان الدافع ثويا، كلما أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع. (الناظور، 2008، 12)

ومن المهم أن يكون هذا الدافع نابعا من داخل الشخص ومن قناعاته الشخصية، بدلا من أن يكون مفروضا عليه من الخارج، فالدافع هو المحرك والأساس لاستمرار السلوك حتى

يحقق الفرد هدفه، فإذا تحقق السلوك تلاشى الدافع، فقد وجدت الدراسات أن ذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز يميلون إلى وضع أهداف تتسم بالتحدي والصعوبة، وهم على استعداد أيضا لاتخاذ مخاطر محسوبة في سبيل تحقيق هذه الأهداف (غانم، 38، 2006-39).

مما تقدم يتضح بأنه كلما كان الدافع نحو تحقيق الأهداف قويا، كلما تحدى الإنسان الظروف والصعاب والعقبات التي قد تواجهه، في سبيل تحقيق أهدافه، والوصول إلى مستوى الطموح الذي وضعه لنفسه، وقد قامت الباحثة بالاستفادة من موضوع الدوافع في إعداد البرنامج الإرشادي وتطبيقه قامت بإثارة دافعية أفراد المجموعة التجريبية نحو التعلم خلال الجلستين العاشرة والحادية عشر، الأمر الذي ساعد في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

**6- الأسرة وعلاقتها بمستوى الطموح:** تلعب الأسرة الدور الأكثر أهمية في تشكيل وصقل شخصية الفرد، وتشكل الركن الرئيسي في بلورة آرائه واتجاهاته ومعتقداته، وفي رسم الخطوط العريضة لمسيرة حياته المستقبلية، فالخبرات التي يكتسبها الطفل من الأسرة هي التي تحدد شخصيته، ويشير شبير إلى أن الأسرة هي أول مؤسسة اجتماعية تتلقف الطفل، ومن خلالها يتشرب الطفل العادات والتقاليد والقيم واللغة وطريقة التفكير، وبالتالي فإن كيفية معاملة الأسرة للطفل مهمة جدا، فإن كانت الأسرة تهتم بالطفل وتعتني به نفسيا، وعاطفيا، وعقليا، وتشعره بالحب والحنان والسكينة، وتشجعه على السلوك الصواب، وتدفعه للتطلع إلى الأفضل دائما، فإن هذا سيرفع من مستوى طموحه، أما إذا استخدمت الأسرة الأساليب الخاطئة في تربية الطفل من قسوة، وضرب، وعقاب، وتسلب، وإهمال، وحرمان، فإن ذلك سيؤثر على شخصيته سلبا، وسيعاني التوترات والصراعات النفسية، مما يؤثر سلبا على مستوى طموحه. (شبير، 33، 2005)

و يؤكد شعبان إلى أن الأسرة تلعب دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح، فالأفراد المنتمين للأسرة المستقرة اجتماعيا وبيئيا، هم أقدر على وضع مستويات طموح عالية،

ومتناسبة مع إمكانياتهم، ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة. (شعبان، 68، 2010)

وهذا ما أكدته دراسات هيرلوك (Hurlick 1967)، بأن استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح، فكلما كان مستقرا داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى، كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبنائهم له دور في مستوى الطموح، لأن الآباء يمكن أن يدفعوا أبنائهم لمستويات طموح عالية، ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف (المشيخي، 2009، 99).

وعليه فإن الأسرة تلعب دورا كبيرا في رفع مستوى الطموح وتنمية، بل وتساعد في تحقيقه وبلوغه، وذلك من خلال توفير جوا يتسم بالاستقرار، والحب، والإشباع، والرعاية.

**9-7- معايير الجماعة و الأقران:** تلعب الجماعة والأقران دورا كبيرا في تحديد مستوى طموح الفرد، حيث يتأثر الفرد بطبيعة الجماعة و الأفراد والأصدقاء والمعارف الذين يتعامل معهم، ويحاول دائما الوصول إلى مستوى من هم أعلى منه في الجماعة من غنى أو علم أو مهنة، فالطالب مثلا يتنافس مع أقرانه، ويحاول دائما الوصول إلى مستوى من هم أعلى منه.

ويشير غانم إلى أن طبيعة الطموحات السائدة بين الأصدقاء تؤثر في كثير جدا من اختيارات الأشخاص، بل إن كثيرا من الطلاب ما يدخلون تخصص واحد بغض النظر عما إذا كانوا يميلون إلى هذا التخصص أم لا، والسبب أن الطالب - في المرحلة الثانوية تحديدا - ولا يريد أن يفارق صديقه الذي قد يعتبره طبيعيا لأسرته، بل أحيانا ما يكون الصديق هو البديل الآمن والحقيق له. (غانم، 47، 2006)

ويرى الحجوج أن مستوى طموح الفرد لا يتأثر بموقف الفرد داخل جماعته فحسب، بل يتأثر أيضا بموقف جماعته من الجماعات الأخرى، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة فستنجر Festinger، حيث بينت أثر مكانة الجماعات الأخرى وتأثيرها على مستوى

الطموح لمجموعة من طلاب الجامعة، عندما قارن بينهم وبين مجموعة من طلاب المدارس الثانوية، ومجموعة أخرى من الطلاب الخريجين، فكانت النتيجة أن مستوى طموح طلاب الجامعة كان مرتفعا جدا عند مقارنتهم بطلاب المدارس الثانوية ، ومعتدلا عند مقارنتهم بمجموعة من طلاب الجامعة، ومنخفضا عند مقارنتهم بمجموعة من الخريجين. (الحجوج، 2004، 88،

كما يشير المشيخي إلى أن جماعة الرفاق لها دور كبير في مستوى الطموح، حيث أن الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته، كما يجعل منها المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي، ومن خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم أو الى مستوى أعلى منهم، ولذلك فإن الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس به أهدافه. (المشيخي، 2009، 99،

وخلاصة القول فإن الإقران والجماعة المرجعية لهم دور كبير في تحديد مستوى الطموح وتنميته، وبالتالي يجب على الأهل مساعدة أبنائهم في اختيار الأفراد المناسبين لمساعدتهم في تحديد مستوى الطموح الذي يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

**9-8- الحالة الاقتصادية والاجتماعية:** هناك أثر نسبي للحالة الاقتصادية والاجتماعية للفرد على مستوى طموحه، حيث أن نتائج الدراسات تباينت في هذا الصدد، ففي حين أثبتت دراسة شبير (2005) وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبين مستوى الطموح، أي كلما كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية صعبة كلما أدى ذلك إلى زيادة مستوى الطموح لدى الأفراد.

فقد أشار الزهراني إلى أن بعض الدراسات كدراسة ايمبي Empey، والتي اهتمت بدراسة أثر الطبقات الاجتماعية والاقتصادية على الطموحات المهنية، توصلت إلى وجود أثر للمستوى الاقتصادي والاجتماعي على مستوى الطموح المهني، حيث كان هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من المستويات الاجتماعية العليا والمتوسطة، وأقرانهم من المنتمين إلى المستويات الاجتماعية المنخفضة في مستوى الطموح المهني، لصالح الطلاب

من المستويات الاجتماعية العليا والمتوسطة، أي كلما كانت الظروف والاجتماعية مرتفعة، كلما أدى ذلك إلى زيادة المستوى الطموح لدى الأفراد. (الزهراني، 65، 2009)

كما يرى الأسود أن مستوى الطموح يتناسب طرديا مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي، حيث أن ارتفاع المستوى الاقتصادي الاجتماعي يدفع بالفرد أن يضع لنفسه مستويات طموح مرتفعة، في حين أن انخفاض المستوى الاقتصادي الاجتماعي يدفع بالفرد أن يضع لنفسه مستويات طموح منخفضة، وفي بعض الأحيان يضطر لترك المدرسة للعمل لمساعدة أسرته في تحصيل قوتها اليومي. (الأسود، 107، 2003)

ورغم ذلك فقد توصلت دراسة نظمي أبو مصطفى (1990) إلى عدم وجود علاقة موجبة دالة بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي ليس هناك أثر واضح للمستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستوى الطموح.

وخلاصة القول أن الحالة الاقتصادية والاجتماعية ليس لها ذلك الأثر الواضح على مستوى الطموح، فرغم أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي قد يؤثر إيجابا أو سلبا في تحديد مستوى الطموح وتحقيقه في بعض الأحيان، إلا أنه في أحيان أخرى لا يكون له أي تأثير فهناك أفراد ليس لديهم أي طموح رغم أن وضعهم الاقتصادي والاجتماعي مستقر جدا، والعكس فهناك أفراد يعيشون ظروف اقتصادية واجتماعية سيئة جدا، ومع ذلك فهم يضعون لأنفسهم مستويات طموح عالية، ويتحدون كل الصعاب، ويحاولون بالإصرار والعزيمة الوصول إليها وتحقيقها كوسيلة للتعويض.

**9-9- توقعات الآباء من الأبناء:** تؤثر توقعات الآباء من الأبناء على طموح الأبناء، فكلما كانت توقعات الآباء قريبة من مستوى طموح الأبناء، فإنهم سيستطيعون تحقيقه بل تتميته أيضا، لكن إذا كانت توقعات الآباء لا تتفق مع قدرات ورغبات الأبناء، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى طموح الأبناء، لأن معظم الآباء يطالبون أبنائهم بطموحات تتعرض مع قدرات ورغبات واتجاهات أبنائهم، فيفشل الأبناء في تحقيقها.

ويؤكد ذلك الحجوج حيث يقول أن الوالدين يرسمان في ذهنيهما صورة لما يجب أن يكون عليه طفلهما في المستقبل، وقد يرجع ذلك إلى إخفاق أو فشل أحدهما أو كلاهما في تحقيق طموحاته أو تطلعاته الشخصية، فيرغب بإشباع حاجاته وتحقيق تطلعاته الشخصية عن طريق طفله ويوفر له كل الوسائل المساعدة على ذلك، وغالبا ما يفشل في تحقيق طموحات وتطلعات وتوقعات والديه، إما لنقص قدرته واستعداداته وعدم شعوره بذاته وقيمتها نتيجة لضغط والديه عليه، أو لأن طموحات والديه لم تأخذ في الاعتبار قدراته واستعداداته وميوله. (الحجوج، 85، 2004)

وقد وجدت الدراسات أن كثيرا من الآباء يسقطون طموحاتهم التي فشلوا في تحقيقها على أبنائهم، ويريدون من أبنائهم تحقيق تلك الطموحات، فالأب الذي فشل أن يكون طبيبا، يريد من ابنه أن يكون طبيبا دون أن يسأل ما إذا كان الابن يمتلك الإمكانيات التي تؤهله لذلك، والمشكلة أيضا أن الأب الناجح في عمل ما، يريد من ابنه أن يستمر على درب والده، فالطبيب الناجح الذي يمتلك مستشفى خاصة مثلا، يضع كل أحلامه وطموحاته أن يكمل ابنه مشواره، دون أن يأخذ في الاعتبار طبيعة إمكانيات ابنه، ومن هنا قد يأتي الفشل في تحقيق الأهداف التي وضعها الآباء للأبناء (غانم، 2006، 45-46).

أي أن الآباء دوما يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا به، ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك، مما يؤدي إلى تشجيع الأبناء إلى الوصول إلى ذلك الطموح، لكن إذا كان ما فشلوا فيه لا يتناسب مع رغبات وقدرات الأبناء فإن ذلك سيؤدي إلى فشل الأبناء في تحقيقها، وبالتالي تجني مستوى الطموح لديهم.

ومما يذكر أن بعض الآباء يحفزون أولادهم على أن يضعوا لأنفسهم مستويات طموح يعجزون على بلوغها ولا يقبلون منهم ما دون ذلك ولا يشجعونهم إلا بلغ نجاحهم القمة، وعاقبة هذا توتر نفسي وقلق شديد موصول بصيب الطفل، شعور بالنقص وشعور بالذنب، لأنه خيب ظن والديه فيه. (راجح، 1999، 132).

ويؤكد ذلك النوبي حيث يرى أن بعض الآباء يعبرون عن رغباتهم المكبوتة، فيحاولوا أن يحققوا في أبنائهم ما عجزوا عن تحقيقه لأنفسهم، وبمعنى آخر فإن هؤلاء الآباء يطبعون طموحهم غير المحقق على أبنائهم، وأحيانا أخرى يكون للأسرة أفرادا من ذوي المكانة الاجتماعية المرموقة، والذين نالوا قدرا مميذا من التعليم، فمن أجل المحافظة على هذه التقاليد الأسرية، تدفع الأسرة أبنائها إلى الجد والاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم أو ميولهم أو اتجاهاتهم وذلك بهدف الوصول إلى المستوى اللائق بالأسرة. (النوبي، 2010، 51)

مما سبق يتضح بأن بعض الآباء يحاولون التأثير على أبنائهم في تحديد الأهداف ومستويات الطموح دون النظر أو الاهتمام بقدرات أبنائهم وإمكانياتهم، ما يؤثر سلبا على إمكانية تحقيق تلك الأهداف والطموحات، وبالتالي الإفادة من هذه الاتجاهات في إعداد ندوات لأولياء الأمور من أجل توعيتهم في كيفية مساعدة أبنائهم على تحديد طموحاتهم وتحقيقها حسب إمكانياتهم وقدراتهم، دون النظر إلى رغبات وطموحات أنفسهم فقط.

**9-10- اتساع البيئة الاجتماعية ومرونتها:** تلعب البيئة التي يعيش فيها الفرد دورا هاما في توجيه طموحاته وتحديد مساره فالبيئة المحيطة هي من تهيئ الظروف الملائمة لتحقيق الأهداف والطموحات، وهي من تضع العقبات والصعوبات التي تعرقل تحقيقها، ويرى أبو مصطفى أنه كلما اشتدت معارضة البيئة لتحقيق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، وكلما كثرت العقبات المادية والثقافية أمام تحقيق الأهداف، وزاد تصلب البيئة، وأصبحت مقيدة لحرية الحركة، وضاق المجال المسموح به لتحقيق الأهداف كلما لنخفض مستوى الطموح، لكن كلما كان جال الحركة مرنا قليل الحواجز، كلما أدى إلى ارتفاع مستوى الطموح. (أبو مصطفى، 1990، 64)

وبناء عليه فإن مستوى الطموح يتأثر بالبيئة الاجتماعية، حيث أ، اتساع هذه البيئة ومرونتها الاجتماعية وقلة الحواجز والعقبات فيها، سواء كانت عقبات شخصية أو أسرية أو مادية مدرسية أو دراسية، يساهم في تحقيق الأهداف وتنمية مستوى الطموح لدى الأفراد.

**10-الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح:**

هناك بعض النظريات التي تناولت مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر منها:

1. قدمت اسكلونا Escalona (1940) نظرية القيمة للهدف، حيث ترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها، ولاحتمالات النجاح (كاميليا، 1990، 47).

وتذكر كلوب أن هذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

- هناك كليل لدى الأفراد لبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا. (كلوب، 2010، 51)

وتقول اسكالونا Escalona أن هناك فروقا كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم، ويتحكم فيهم، لتجنب الفشل أو للبحث على النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (الناظور، 2008، 16).

كما تشير اسكالونا Escalona أيضا إلى وجود بعض العوامل التي تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها/ الخبرة الشخصية، بناء هذه النشاط، الرغبة والخوف والتوقع، المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، الواقعية، الاستعداد للمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل، رد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح (القطناني، 2011، 48).

**نظرية ألفريد ادلر Alferd Adler:**

يعتبر ادلر Adler مؤسس على النفس الفردي، وصاحب الكثير من التجديدات التي دخلت على المدرسة السيكو دينامية، وهو أحد تلاميذ فرويد الذي انشقوا عنه، ونظريته في الشخصية تقوم على اعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي تحركه الحوافز الاجتماعية والأهداف النهائية التي يحاول بلوغها (الحجوج، 2004، 63).

وقد استخدم ادلر Adler في نظريته عدة مفاهيم منها:

#### • الذات الخلافة:

وهي الذات التي تدفع الفرد إلى الخلق والابتكار، وتمثل نظاما شخصيا وذاتيا للغاية، تبحث عن خبرات التي تساعد على تحقيق أسلوبه الشخصي والفريد والمميز في حياته، وهي جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته (القطناني، 2011، 48).

#### • عقد النقص:

وهي عبارة عن قصور جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو مهني يؤثر على نفسية الفرد، فيشعره بالفردية وعدم الأمن فيلجأ لأنماط سلوكية لتخفيف الشعور بالنقص، وقد يكون الشعور بالنقص حقيقيا، وقد يكون متصورا، وأي من نوعي النقص قد يدفع الفرد إلى محاولة التغلب على هذا النقص بالتعويض واللجوء إلى السيطرة (الحجوج ، 2004 ، 64).

#### • الكفاح في سبيل التفوق:

وهو أسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم (المشيخي، 2009، 99-100).

ويؤمن ادلر Adler بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمة والارتفاع، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، كما يعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق من ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها، حيث تعتبر هذه الغاية عامل حاسم في توجيه سلوك الأفراد. (شبير، 2005، 20-21).

#### • أسلوب الحياة:

وهي الوسائل التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى التفوق ، فالتفوق هو الهدف النهائي الذي يسعى إليه كل البشر (الحجوج، 2004، 64).

### • الأهداف النهائية و الأهداف الوهمية:

يؤمن أدلر Adler بأن الفرد الناضج يفرق بين الأهداف النهائية وهي القابلة للتحقيق، وبين الأهداف الوهمية وهي التي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكاناته، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته (علاء القطاني، 2011، 48).

كما يؤكد ادلر Adler أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية، ويدافع نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد الإنسان نفسه ينقصه شيء فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم (شعبان، 2010، 73).

### 2. نظرية المجال للعامل كيرت ليفين Kurt Levin:

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين Levin وتلاميذه في هذا المجال (كاميليا، 1990، 47).

حيث يذكر ليفين Levin عن أثر القوى الدافعية في التكوين المعرفي للمجال، أ، هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما أسماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، حيث أن الفرد بعد أن يشعر بحالة الرضا والاعتداد بالذات، يسعى إلى الاستزادة، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، إن كانت مترتبة على الأهداف السابقة، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح (شعبان، 2010، 74).

وقد دلت دراسة الطموح السيكلوجية على أن الطموح على درجات، فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف ويعبئ قوى

الجسم لتحصيله، وفي هذه الحالة يقال أن مستوى الطموح لدى الفرد عالٍ أو راقٍ. (شبير، 2005، 22).

ويرى ليفين Levin أن هناك عدة قوى تعتبر واقعية ومؤثرة في مستوى الطموح ومنها:  
أ. **عامل النضج**: كلما كان الفرد أكثر نضجاً أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على سواء (المشيخي، 2009، 101).  
ب. **الثواب والعقاب**: الثواب المادي والمعنوي (الأجور، الحوافز، الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويحعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه، ويوجهه نحو تحقيق الهدف (شبير، 2005، 23).

ت. **القدرة العقلية**: كلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة (إبراهيم، 2003، 31).

ث. **القوى الانفعالية**: ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل: شعور الفرد بتقدير الزملاء، إعجابهم بنشاطه وإنتاجه، علاقته الطيبة برؤسائه، شعوره بأنه مقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سبباً في ارتفاع الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل، ويسبب في غيابه المتكرر، وبالتالي إنقاص مستوى طموحه (شبير، 2005، 23).

ج. **النجاح والفشل**: النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا، عكس الفشل الذي يعرقل التقديم ويؤدي إلى الإحباط (القطناني، 2011، 47).

ح. **القوى الاجتماعية والمنافسة**: تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية ويجب أخذ ذلك بعين الاعتبار (شبير، 2005، 123).

خ. **نظرة الفرد إلى المستقبل**: تؤدي نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة. (إبراهيم، 2003، 32).

ويؤكد شبير أن الشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفاً لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود.

د. مستوى زملاء: معرفة لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل، تعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف (القطناني، 2011، 47).

هناك تفسيرات أخرى لمستوى الطموح منها:

1. **تفسير ستانجر Estanger** مستوى الطموح من أحسن وسائل قياس الشخصية في موقف الاستجابة، وهو يرى أن تقييم صورة الذات تتم في ضوء لإطار الفرد المرجعي، وهذا بدوره يعتمد على علاقته بالجماعات ذات المثالية، وقد رجح أن حاجة الفرد إلى أنساب النجاح إلى صورة الذات، تدفعه إلى تحديد طموح أعلى من أدائه، وذلك إلى ذات أكثر مثالية (أبو ندى، 48، 2004).

2. **تفسير شريف وشريف**: استخدم العالمان الكثير من مفاهيم نظرية المجال، مثل أثر النجاح والفشل، موقف الفرد بالنسبة للجماعة، وغيرها من المفاهيم، وقد اهتم بصفة خاصة بفكرة الإطار المرجعي، حيث أن الأحكام تختلف تبعا للمحددات أو المقررات الموجودة في الإطار المرجعي، وبالرغم من أن خبرات النجاح والفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح، إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الاجتماعية، وأن أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثيل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته، ومعرفة الشخص لتحصيل يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل (كاميليا، 1990، 51).

**تفسير أيزنك Eysenck**: بينت الدراية التي قام بها أيزنك Eysenck للفرقة بين العصائيين والأسوياء بالنسبة لمستوى الطموح فروقا بين الأسوياء والعصائيين من جهة، وبين الهستيريين وغير الهستيريين من جهة أخرى، وقد فسر أيزنك هذه الفروق مستندا إلى النظرية التحليلية أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على تسميه المسافة بين الذات الحقيقية والذات المثالية، فإذا كانت الفجوة واسعة بين الواقع والمثل، فإننا نشعر بعدم الارتياح والإثم والنقص،

وفسر الارتفاع المفرط في مستوى الطموح بالنمو الزائد للأنا الأعلى ، أما الانخفاض المفرط فيفسره بالنمو الزائد للهو (القطناني، 2011، 49).

**تفسير هيملوويت Hemel White:** أثبتت التجارب التي أجرتها هيملوويت Hemel White أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح، وقد فسرت هذه الفروق بأن الفرد يميل إلى وضع هدف أعلى أمام أي احتمال تحسن قد يحصل عليه في المستقبل، وأن مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني ولكنه مصبوغ بالرغبة في الإتيان والإجادة (كلوب، 2010، 52).

### 11- كيفية قياس مستوى الطموح:

تطور قياس مستوى الطموح في السنوات الأخيرة نتيجة للدراسات التي أجراها الباحثون بهدف الوصول إلى أفضل الأساليب النفسية لقياسه، وفيما يلي موجز لهذه الأساليب:

#### 11-1- الأسلوب المعلمي:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب العملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين، وقد ذكرت عدة طرق عملية منها الطريقة التقليدية من خلال قياس اختلاف الهدف، وطريقة قياس الاختلاف التحصيلي، وطريقة قياس اختلاف الحكم (المرجع السابق: 93).

ويضيف شعبان أن الطريقة التقليدية تتم من خلال عرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه، وبعد إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل على الجهاز عدة مرات، يسأل ما هي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها، وتدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد قيامه بالأداء الفعلي التي حصل عليها، وتدون إجابته في جدول معد ذلك، وبعد قيامه بالأداء الفعلي يسأل عما يظن أن تكون درجته، وتدور إجابته في الجدول السابق، وبعدها تعرض عليه الدرجة الفعلية التي حصل عليها، وتدون أيضا في خانة خاصة، وتكرر هذه العملية عدة مرات، وهكذا يكون لدينا درجة الطموح، ودرجة الحكم عليه، ودرجة الأداء

الفعلي، فقياس الطموح من خلال حساب اختلاف الهدف، أي طرح الأداء الفعلي في المحاولة الثانية من الأداء المتوقع للمحاولة التالية، وتكون الدرجة موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع أعلى من درجة الأداء الفعلي، وسالبة إذا كان الأداء المتوقع أقل من الأداء الفعلي. (شعبان، 2010، 70)

وهناك قياس ثالث للأسلوب المعلمي هو اختلاف الحكم، ويحسب من خلال الفرق بين الأداء الفعلي وبين الحكم عليه بعد الأداء، حيث تطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة، ويعتبر الفرق موجبا عندما يكون الحكم أعلى من الأداء الفعلي، وسالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم (أبو ندى، 2004، 46).

ويذكر شعبان عيوب الأسلوب المعلمي وهي: شعور المفحوص أنه موقف مصطنع، وشعوره بالتوتر يؤثر على أدائه، حيث أن بعض التجارب المعملية المصطنعة قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقية والواقعية في حياتنا. (شعبان، 2010، 70)

كما يؤخذ على هذا الأسلوب أن التجارب المعملية توجب توافر شروط معينة لها، وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية مما هي عليه في المواقف التجريبية، وبناء عليه فإن ردود الأفعال الشخصية قد لا تكون هي عليه في الحياة الواقعية (المشيخي، 2009، 94).

### 11-2- الأسلوب السيكومتری:

انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، فكانت البدايات على يد تشايلد Child وزملائه (1954)، عندما حاول الربط بين شواهد الحياة اليومية وبين التجارب المعملية، حيث أجرى تجربته على (151) طالبا في مرحلة ما قبل الجامعة من خلال عرض المواقف التي تعرضوا فيها لخبرات مختلفة من النجاح والفشل (كاميليا، 1990، 43-44).

وتكونت المقاييس السيكومترية التي تعتمد على الاستبيانات المكونة من أسئلة مفتوحة أو مغلقة تتعلق برغبات الفرد المستقبلية وطموحاته، ومن هذه المقاييس مقياس وورل

Haller & Miller (1959) و ميللر هيللر و مقاييس هيللر و ميللر (1959) Worell المكونة من خمسة أسئلة، ومقاييس هيللر و ميللر (1959) Worell (1997)، والمكون من ثمانية أسئلة (أبو ندى، 2004، 46-47).

وعلى مستوى الباحثين العرب، فإن من أشهر مقاييس مستوى الطموح المقياس الذي أعدته كاميليا عبد الفتاح (1961) والذي يتكون من (71) فقرة، ثم تبعها العديد من الباحثين العرب في تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم مقياس مستوى الطموح المهين إعداد/ إبراهيم قشقوش (1975) ومقياس مستوى الطموح، إعداد: عبد الوهاب العيسى (1973) ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي ، إعداد: صلاح الدين أو ناهية (1986)، مقياس هناء أبو شهبه (1987)، ومقياس محمد أبو طالب (1998)، ومقياس سليم الشايب (1994)، ومقياس عبد الله الصافي، ومحمد حسنين محمد (2001)، ومقياس إيثار بدور (2001) ومقياس مستوى ونوعية الطموح، إعداد: سناء الجبوري (2002)، ومقياس محمد النوبي علي للأطفال الصم (202)، ومقياس أمال أباطة (2004)، ومقياس زياد بركات (2008)، ومقياس علي الزهراني (2009)، ومقياس عبد ربه شعبان (2010)، ومقياس الطموح في ضوء نظرية محددات الذات، إعداد: علاء القطاني (2011)، ومقياس مستوى الطموح العام، إعداد: صلاح الدين أو ناهية (2012)، وغيرها من المقاييس الأخرى.

كما أشار المشيحي ، شعبان إلى أن هناك مقاييس سيكومترية تقيس مستوى الطموح من خلال دراسة الآمال، ودراسة المثاليات كما يلي:

**11-3-دراسة الآمال:** ذكرت كوب Cobb (1964) أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد يمكن أن نصل إليه من خلال استبيان مكون من سؤال واحد مفتوح يعرض على المفحوص وهو: ما هي الآمال التي تزيد أن تقبل إليها في المستقبل، حيث أو الآمال تعد مؤشرا هاما لتحديد الأهداف الشخصية البعيدة والقريبة التي يطمح لها الفرد (المشيحي، 2009، 94).

**11-4-دراسة المثاليات:** يمكن أن يقاس مستوى الطموح عند الأفراد من خلال دراسة الشخصية، حيث يسأل الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها، من

أجل التعرف إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح، مما يترتب عليه هدم واقعية مستوى طموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس (شعبان، 2010، 71).

### خلاصة الفصل :

تناول الفصل مستوى الطموح فقد تحدثت الباحثة عما يلي: مفهومه، نموه، خصائص الفرد الطموح، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي، منها العوامل الشخصية والعوامل البيئية والاجتماعية، الاتجاهات المختلفة في تفسير مستوى الطموح، تفسيرات مستوى الطموح، كيفية قياس مستوى الطموح.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مستوى الطموح لدى الأفراد يتحدد من خلال مجموعة من العوامل والمحددات البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية، إلا أن الباحثة ترى أن فكر الإنسان وإرادته هما من أهم العوامل الحاسمة في تحديد وتحقيق مستويات الطموح و ذلك لأن الفكر هو الذي يتوقع ما يمكن أن يصل الفرد إليه من خلال إدراكه الجيد لقدراته وجوانب القوة والضعف في شخصية، ومن ناحية أخرى فإن الإرادة القوية هي التي تساعد على الوصول إلى مستويات الطموح العالية ووضعها موضع التنفيذ حيث أنها هي التي تساعد على تجاوز العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التي يتوقعها الفرد لنفسه والتي يمكن أن تفرضها الظروف الحياتية و المجتمعية عليه.

**الباب الثاني:**

**الجانب الميداني**

## الفصل الخامس:

### الإجراءات المنهجية للدراسة

#### تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- مجال الدراسة الأساسية.

2-2- منهج الدراسة الأساسية.

2-3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

2-4- ضبط متغيرات الدراسة.

2-5- أدوات جمع البيانات.

2-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

2-7- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.

#### ملخص الفصل

## تمهيد:

تتوقف القيمة العلمية للنتائج التي تتوصل إليها أي دراسة على دقة الإجراءات التي اتبعتها صاحبها، وحسن اختياره لأدوات جمع البيانات، كذا مدى ملائمة الأساليب الإحصائية التي اعتمدها لمعالجة وتحليل تلك النتائج.

لهذا الغرض، سنعرض في هذا الفصل أهم الإجراءات المتبعة، انطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية وأهم ما استفدناه منها، ثم نعرف بمجال الدراسة ومنهجها وطبيعتها عينتنا وطريقة استخراجها، وضبط المتغيرات، كما سنعرف بأهم الأدوات التي استخدمت لجمع بيانات هذه الدراسة كذا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، لنصل في آخر هذا الفصل إلى الأساليب الإحصائية التي إعتدناها في معالجة وتحليل نتائجها، فملخص الفصل.

### 1- الدراسة الاستطلاعية:

"قبل الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد" (أبو علام، 2004، 87)، والغرض منها القيام ببحث مصغر لاختبار مختلف عناصر البحث، لأن ذلك من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الجهد والوقت ويجنبه الكثير من الأخطاء.

### 1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

بناء على ما سبق وقبل الانطلاق في الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية بهدف:

- تجريب أداة قياس مستوى الطموح واستخراج خصائصها السيكومترية والتأكد من ملائمتها لأفراد العينة، إضافة إلى تحديد الزمن المستغرق للإجابة عليها.
- تجريب البرنامج الإرشادي من خلال تقديم بعض الجلسات للتأكد من مناسبته لأفراد العينة وكذا التأكد من مناسبة الزمن المحدد للجلسة، إضافة إلى تدريب الباحثة عليه.
- اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن تصادفها عند إجراء الدراسة الأساسية والعمل على إيجاد أفضل الأساليب للتعامل معها.

- حصر مجتمع الدراسة من خلال التنسيق مع المؤسسات المتوفرة على شعب التقني رياضي لحصر المجموعة الضابطة.

- تحديد ميدان الدراسة من خلال التعرف على نوع التسهيلات الممكن الحصول عليها إضافة إلى تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع ظروف المؤسسة المختارة.

**1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:**

ولتحقيق هذه الأهداف، قمنا بزيارات لعدة ثانويات تمكنا من خلالها من التعرف وبشكل دقيق على طبيعة الشعب التقنية و التخصصات المتوفرة كذا طبيعة توزيع التلاميذ على الأقسام.

كما قمنا بتجريب أداة الدراسة لاستخراج خصائصها السيكومترية، حيث تم توزيع الاستمارة التي قمنا ببناءها على مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 100 تلميذ وتلميذة من المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبعد شرح طريقة الإجابة طلبنا منهم الاستجابة لها، ثم الشروع في قراءة البنود وترك الوقت لهم للإجابة، والتأكد في نفس الوقت من إجاباتهم بطريقة سليمة. كذلك قمنا بتقديم أربعة جلسات إرشادية حيث تم التركيز على تلك التي لم يتم اتفاق المحكمين حول مناسبة الزمن المحدد لها أو تلك التي تتطلب مشاركة أكبر من قبل التلميذ.

### **1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:**

اختيارها: تم اختيار ثلاثة اقسام من السنة الثانية ثانوي المتمدرسين بثانويات مقاطعة قمار الكبرى بطريقة عشوائية ، واستبعدت هذه العينة فيما بعد من الدراسة الأساسية، تجنباً لعامل الذاكرة.

خصائصها: تتكون هذه العينة من 67 تلميذة و 33 تلميذاً.

### **1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى:

1- تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، أي عدد تلاميذ سنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي بتخصصاته المختلفة.

- 2- تحديد عينة الدراسة.
- 3- التحقق من صلاحية أداة جمع البيانات.
- 4- تحديد الزمن اللازم للإجابة على بنود الاستمارة و الذي قدر بـ 20 دقيقة.
- 5- التحقق من ملائمة البرنامج للحاجات الإرشادية لأفراد العينة.
- 6- تدرب الباحثة على تقديم جلسات البرنامج.
- 7- تحديد الحوافز المادية المناسبة لأفراد العينة.
- 8- تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.
- 9- تجميع ملاحظات خاصة ساعدتنا - فيما بعد - في رسم خطة تطبيق الدراسة الأساسية.

## 2- الدراسة الأساسية:

بعد حصولنا على نتائج الدراسة الاستطلاعية، قمنا بوضع مخطط لإجراء الدراسة الأساسية؛ والتي تمت بالشكل التالي:

### 2-1- مجال الدراسة الأساسية:

تتمثل حدود الدراسة في:

- الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى ثانويات مقاطعة قمار الكبرى.
- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي غير المعيدين والذين وجهوا لشعبة تقني رياضي، وتقدر هذه العينة بإثتان و خمسون (52) تلميذا.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الأساسية خلال نهاية الثلاثي الأول وبداية الثلاثي الثاني من: 2015/11/17 إلى 2016/03/05.
- كما وتحدد الدراسة بالمنهج المتبع والأدوات المستعملة فيها.

### 2-2- منهج الدراسة:

يعني منهج البحث " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة " (العساف، 1995، 169) وعلى الرغم مما يؤكد هذا المفهوم من وحدة المنهج، إلا أن ارتباط البحث العلمي بأبعاد زمنية ومكانية متعددة وسعيه لتحقيق أهداف مختلفة، يتطلب

تتوع هذه المناهج باختلاف المواضيع فكل منهج وظيفته وخصائصه التي تتناسب مع طبيعة وخصوصية كل مشكلة.

وقد ارتأينا أن المنهج التجريبي هو الأنسب لدراستنا فهو المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، وإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير **بالمتغير المستقل** والمتمثل في البرنامج الإرشادي القائم على مهارات حل المشكلات بالنسبة لهذه الدراسة. ورصد آثاره على المتغير أو المتغيرات الأخرى التي تتلقى هذا التأثير وتسمى متغيرات تابعة ويتمثل المتغير التابع في هذه الدراسة في مستوى الطموح.

و تجدر الإشارة الى اننا اخترنا تصميم المجموعتين (ضابطة،تجريبية) في المنهج التجريبي.

### 2-3- مجتموع وعينة الدراسة الأساسية:

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي بتخصصاته الأربعة بثانويات مقاطعة قمار الكبرى و هي ثانوية هالي عبد الكريم و ثانوية عليه محمد غمرة و متقن العلامة عبد القادر الياجوري بقمار و ثانوية بوضياف بوضياف بتغزوت دائرة قمار و البالغ عددهم 82 تلميذ.

### 2-3-1 عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي بتخصصاته الأربعة للموسم الدراسي 2016/2015 المتمدرسين بثانوية هالي عبد الكريم و متقن العلامة عبد القادر الياجوري بقمار ؛ وهو المستوى الذي يحدد فيه التلاميذ طريقهم في مشروعهم الدراسي والمهني مستقبلا.

### 2-3-2 حجمها وطريقة اختيارها:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة العينة العشوائية وهم جميع التلاميذ الذين توجهوا إلى شعبة التقني رياضي بتخصصاتها الأربعة للموسم الدراسي 2016/2015

المتدرسين في كل من ثانوية هالي عبد الكريم و متقن العلامة عبد القادر الياجوري بقمار .

وتجدر الإشارة أننا قمنا وتجنبنا لعامل الألفة مع تجربة الدراسة في الشعبة باستبعاد التلاميذ المعيدين والذين لم نستطع استبعادهم من العينة منذ البداية، فتقلص بذلك حجم عينة دراستنا الى 52 تلميذا.

### 2-3-3 خصائصها:

بعد تحديد العينة وحصر عدد وأسماء أفرادها وبعد الإطلاع على رغباتهم والحصول على نتائجهم الدراسية. أمكن تحديد خصائصها كالتالي:

#### جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	عدد التلاميذ	%
التجريبية	26	50%
الضابطة	26	50%
المجموع	52	100%

يوضح الجدول رقم (01) تساوي عدد أفراد العينتين التجريبية والضابطة؛ إذ تمثل كل منهما 50% من حجم عينة الدراسة الكلية.

#### جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب جنسهم

العينة	الجنس			
	إناث	ذكور	ت	%
المجموعة الضابطة	11	15	48%	51%
المجموعة التجريبية	12	14	52%	49%
المجموع	23	29	44%	56%

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن نسبة تمثيل الذكور تفوق نسبة الإناث للعينة التجريبية. كما يوضح تفوق نسبة الذكور 56% على نسبة الإناث 44% في عينة الدراسة .

### جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الرغبة المختارة في السنة أولى الجذع المشترك

المجموع	الرغبة المختارة في الجذع المشترك				التخصص	الجنس العينة
	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى		
26	1	1	5	3	هندسة ميكانيكية	التجريبية
	1	2	6	7	هندسة كهربائية	
26	4	2	7	8	هندسة الطرائق	الضابطة
	4	1	2	4	هندسة مدنية	

نلاحظ من الجدول رقم (03) أن نسبة تمثيل أفراد العينة الذين اختاروا الشعبة برغبة أولى اقل من الرغبات المعبر عنها الثانية و الثالثة و الرابعة بالعينة التجريبية بلغ عدد الرغبات الاولى 10 بنسبة 38% و باقي الرغبات الثانية والثالثة والرابعة 16 تلميذ بنسبة 62%، أما في العينة الضابطة بلغ عدد التلاميذ الموجهين حسب الرغبة الأولى بـ12 تلميذ بنسبة 46% و التلاميذ الموجهين حسب الرغبة الثانية و الثالثة و الرابعة بـ14 تلميذ بنسبة 54%.

و نشير الى ان الفوج الخاص بالتقني رياضي فوج مدمج من تخصصين في كل ثانوية و هذا ما تنقضيه الخريطة التربوية.

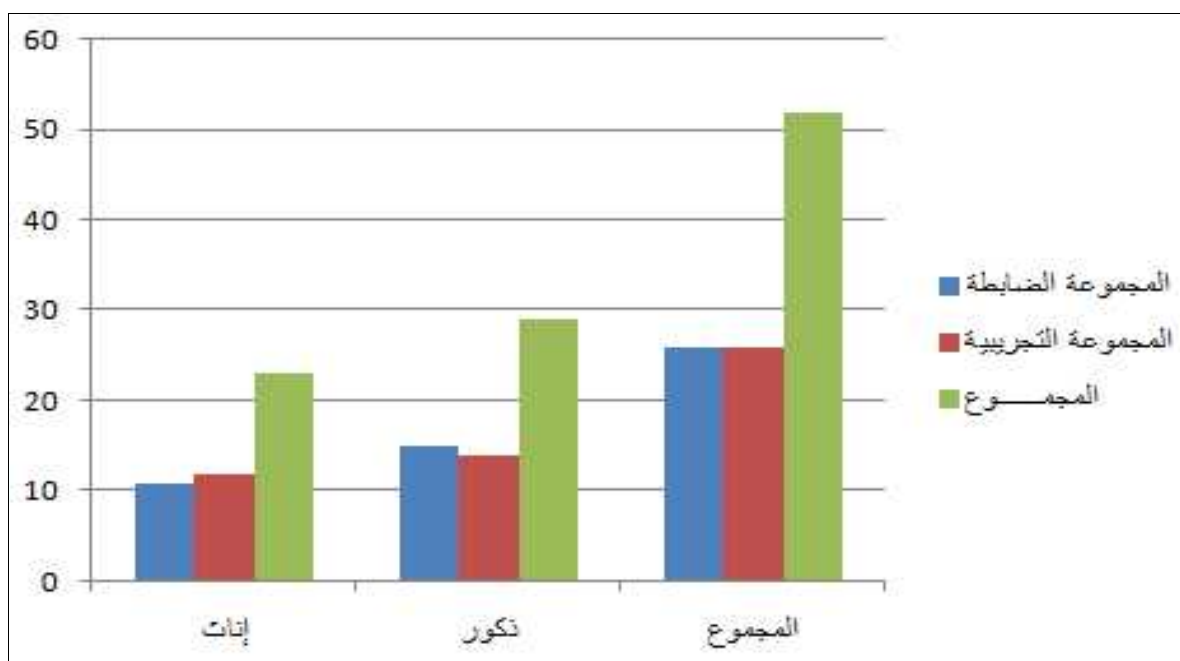
#### 2-4- ضبط المتغيرات:

وبما أنه في البحوث التجريبية يكون هناك جهد مقصود في استبعاد أثر المتغيرات الخارجية التي يمكن ضبطها، حتى لا تؤثر على نتائج البحث، ونقوم بضبط هذه المتغيرات

إما بالتأكد من أنها لا تؤثر على المتغير التابع، أو بجعل أثرها واحدا على كل المجموعات" (أبو علام، 201، 2004)، فقد تم اللجوء إلى معالجتها إحصائيا للتأكد من تعادل أثرها وبالتالي تكافؤ العينتين على هذه المتغيرات.

#### 1-4-2 متغير الجنس:

شكل رقم (01): يوضح نسبة تمثيل الجنسين في العينتين التجريبية والضابطة والعينة الكلية



يوضح الرسم البياني التوزيع النسبي للجنسين في عينة الدراسة.

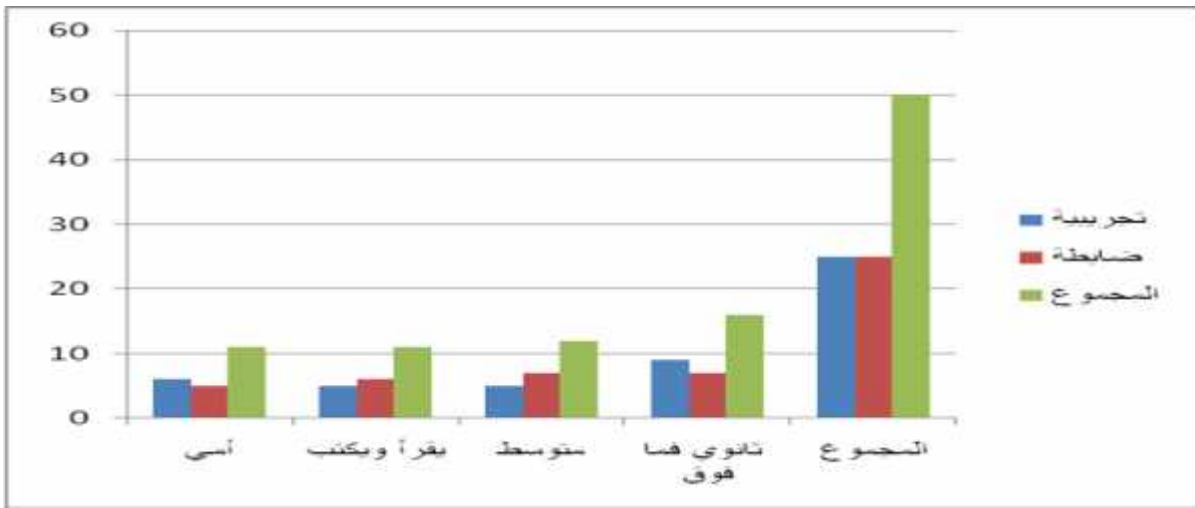
جدول رقم (04): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف جنسهم.

مستوى الدلالة عند 0,05	قيمة كا <sup>2</sup> المجدولة	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	المجموع		ضابطة		تجريبية		العينة الجنس
			%	ت	%	ت	%	ت	
غير دال	3.84	0.07	42	23	42	11	46	12	إناث
			58	29	58	15	54	14	ذكور
			100	52	100	26	100	26	المجموع

يظهر الجدول رقم (04) أن نسبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة تفوق نسبة الإناث حيث تقابل النسبتين 46% و 42% و النسبتين 54% و 58% للذكور على التوالي كما يوضح الجدول أن قيمة كا<sup>2</sup> المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، مما يدل على أن الفروق في الجنس بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً؛ أي أن المجموعتين متجانستين على متغير الجنس.

## 2-4-2 متغير المستوى التعليمي للأب:

شكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى التعليمي للأب



يوضح الشكل رقم (03) اختلاف المستويات التعليمية لآباء أفراد عينة الدراسة، ويظهر الشكل تفوق نسبة مستوى ثانوي فما فوق رغم كون هذا الفارق بسيطاً.

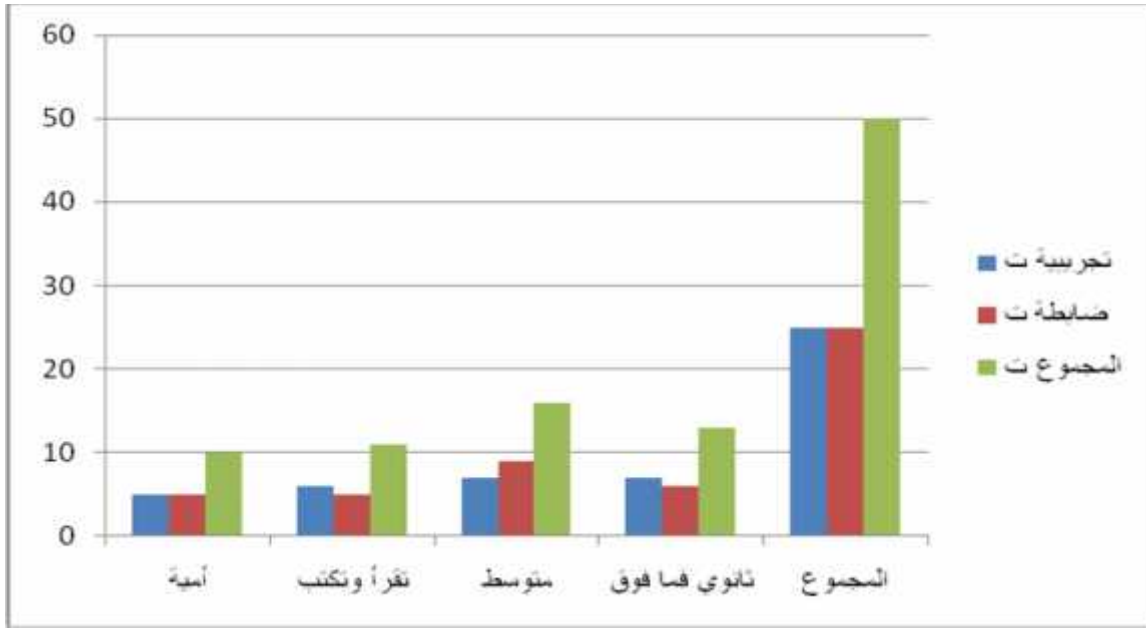
جدول رقم (05): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي للأب

مستوى الدلالة عند 0.05	قيمة كا <sup>2</sup> المجدولة	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	المجموع		ضابطة		تجريبية		العينة المستوى التعليمي
			%	ت	%	ت	%	ت	
غير دال	7,81	0,75	22	11	20	05	24	05	أمي
			22	11	24	07	20	06	يقرأ ويكتب
			24	12	28	07	20	05	متوسط
			32	16	28	07	36	10	ثانوي فما فوق
			100	52	100	26	100	26	المجموع

يتضح من الجدول رقم (05) أن الفروق بين العينتين التجريبية والضابطة في المستوى التعليمي للأب غير دالة إحصائياً كما يظهرها اختبار كا<sup>2</sup> لأن قيمتها المحسوبة أصغر من الجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 كما يعرض الجدول.

#### 2-4-3 متغير المستوى التعليمي للأم:

شكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى التعليمي للأم



يوضح الشكل رقم (04) تنوع المستويات التعليمية لأمهات أفراد العينة وارتفاع نسبة مستوى المتوسط مقارنة ببقية المستويات.

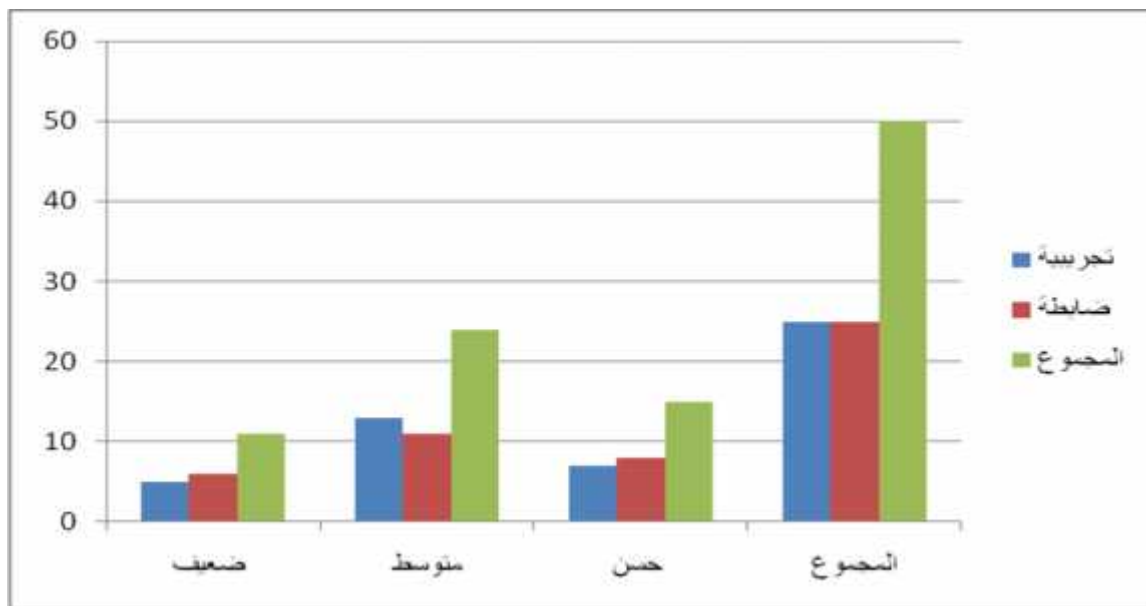
جدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي للأم

مستوى الدلالة عند 0.05	قيمة كا <sup>2</sup> الجدولة	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	المجموع		ضابطة		تجريبية		العينة / المستوى التعليمي
			%	ت	%	ت	%	ت	
غير دال	7,81	1,34	20	09	20	04	20	05	أمية
			22	11	20	05	24	06	نقرأ وتكتب
			32	17	36	09	28	08	متوسط
			26	15	24	08	28	07	ثانوي فما فوق
			100	52	100	26	100	26	المجموع

يظهر من الجدول أعلاه أن قيمة كا<sup>2</sup> المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05؛ مما يدل على أن الفروق في المستوى التعليمي للأُم بين العينتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً أي أنهما متجانستان من حيث المستوى التعليمي للأُم.

#### 2-4-4 متغير المستوى الاقتصادي للأسرة:

شكل رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة



يوضح الشكل رقم (05) توزيع أفراد العينة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وتحتل فئة ضعاف المستوى ذيل الترتيب يليها المستوى الحسن، ويتمركز مستوى الأسر الاقتصادي في فئة المتوسط.

جدول رقم (07): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة

مستوى الدلالة عند 0.05	قيمة كا <sup>2</sup> المجدولة	قيمة كا <sup>2</sup> المحسوبة	المجموع		ضابطة		تجريبية		العينة المستوى الاقتصادي
			ت	%	ت	%	ت	%	
غير دال	5,99	0,32	11	22	06	24	07	20	ضعيف
			24	48	12	44	13	52	متوسط
			15	30	08	32	06	28	حسن
			52	100	26	100	26	100	المجموع

يبين الجدول رقم (05) تجانس أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاقتصادي الأسري؛ فكما يوضح الجدول قيمة  $\chi^2$  المحسوبة أصغر من قيمتها المجدولة مما يجعلها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 .

بالنسبة للوضع الاقتصادي للأسرة وضع مؤشر بالمقياس خاص بمستوى الدخل الشهري للأسرة فيما يخص فئة "ضعيف" تم التأكد بشكل أساسي من ملف الفئات المعوزة والمحرومة الذي تحتفظ به الإدارة، حيث اطلعنا على قائمة التلاميذ المستفيدين من المنحة المخصصة لهذه الفئات وبذلك أُعتبر الوضع الاقتصادي لأسرة التلميذ ضعيفاً إذا كان مصنفاً ضمن هاتين الفئتين، كما تم الاستفادة من رأي الأساتذة للتأكد من صدق ما صرح به التلميذ المراهق حول المستوى الاقتصادي لأسرته وكونهم من نفس المنطقة وعلى اتصال مباشر بهاته الأسر يؤهلهم لإصدار هذه الأحكام.

#### 2-4-5 متغير الذكاء:

جدول رقم (08): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة حسب

#### نتائجهم على اختبار الذكاء.

الذكاء	العينة التجريبية	العينة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05
عدد التلاميذ	26	26				
المتوسط الحسابي (م)	30.48	31.04	52	0.87	2	غير دال
الانحراف المعياري (ع)	3.20	3.15				

يبين الجدول رقم (08) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05، مما يشير إلى عدم دلالتها؛ بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين درجات العينتين التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، أي أنهما متجانستان فيما يخص هذا المتغير.

#### 2-4-6 متغير التحصيل الدراسي:

جدول رقم (09): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على

متغير التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي	العينة التجريبية	العينة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05
عدد التلاميذ	26	26	52	1,02	2	غير دال
المتوسط الحسابي (م)	10,96	11,09				
الانحراف المعياري (ع)	0,45	0,40				

يبين الجدول رقم (09) تجانس أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي؛ فكما يوضح الجدول قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمتها المجدولة مما يجعلها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05.

7-4-2 متغير السن:

جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينتين التجريبية والضابطة على متغير

السن.

السن	العينة التجريبية	العينة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05
عدد التلاميذ	26	26	52	1,5	2	غير دال
المتوسط الحسابي (م)	16,94	16,82				
الانحراف المعياري (ع)	0,64	0,70				

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة أي أنها غير دالة إحصائياً؛ مما يؤكد على أن العينتين التجريبية والضابطة متجانستين من حيث متغير السن،

والذي ساعد عليه استبعادنا للتلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط، وفرق السن بين أفراد العينة إنما يعود للإعادة في سنوات سابقة.

من النتائج الموضحة في الجداول يتضح تجانس العينتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، مما يسمح باستخدام المنهج التجريبي لتوفر شروطه والاطمئنان إلى نتائج التجربة وتعميمها؛ فالتغير الذي يطرأ على مستوى الطموح لأفراد العينة التجريبية يرجع إلى البرنامج الإرشادي المطبق عليهم. وقد تم مراعاة عامل النضج الذي يطرأ على الأفراد عند تحديد مدة تطبيق البرنامج الإرشادي؛ بحيث لم تتجاوز الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الشهرين بهدف الحد من أثره على الصدق الداخلي للبحث.

## 2-5- أدوات جمع البيانات:

يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لدراسته، وتحدد طبيعة مشكلة هذه الدراسة وفرضياتها والأهداف المسطرة لها، نوعية الأدوات التي يستوجب على الباحث اعتمادها دون غيرها.

وعليه فقد تم الاعتماد في دراستنا على الأدوات التالية:

## 2-5-1- الوثائق:

تم الاعتماد على الطريقة الوثائقية لجمع البيانات وذلك بالإطلاع على:

- بطاقات المتابعة والتوجيه للتلاميذ للتعرف على المعلومات الخاصة بالتلميذ الشخصية منها و الدراسية.

- القوائم الاسمية للتلاميذ حسب الأقسام والتي مكننا الاطلاع عليها من التعرف على التلاميذ المعيدين و بالتالي استبعادهم ما أمكن ذلك.

- البرنامج السنوي التقديري لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى جانب مجموعة النصوص الرسمية المحددة لمهام المستشار والدليل الإعلامي المعد من قبل الوصاية؛ والتي ساعدتنا على التعرف على مختلف الخدمات المقدمة لتلاميذ مجتمع الدراسة خلال الحصص التحسيسية والإعلامية مما ساعدنا على التنبؤ بالمعلومات القبليّة لأفراد العينة وتحديد زمن

تطبيق البرنامج بشكل يناسب تنفيذ المستشار لمهامه مما يشجع الأطراف المعنية على تقديم المساعدة والتسهيلات اللازمة.

وقد مكنا ذلك من حصر مجتمع الدراسة وبالتالي تحديد عينتنا، والتأكد من توفر كل المعلومات التي نحتاجها عن أفرادها، إضافة إلى التأكد من أنهم جميعا يزاولون دراستهم بالمؤسسة (لم يغيروا المؤسسة، ولم ينقطعوا عن الدراسة).

### 2-5-3- مقياس الطموح :

لغرض الدراسة قمنا بتصميم استمارة لقياس مستوى الطموح للتلاميذ، وقد مرت هذه الأداة بعدة مراحل قبل أن تصاغ بشكلها النهائي ( انظر الملحق رقم 01).

### خطوات بناء الأداة:

قمنا بصياغة البنود بحيث تغطي الأبعاد المكونة للطموح حسب ما حدده التعريف الإجرائي للدراسة؛ وتم ذلك استنادا إلى الإطار النظري وبعض المقاييس والاختبارات.

أما من حيث البدائل فقد اعتمدنا طريقة ليكرت، فجاءت في شكل ثلاث بدائل تتدرج من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد مرورا بالحياد يقابلها سلم الدرجات من 3 درجات إلى درجة واحدة في حالة البنود الموجبة والعكس بالنسبة للسالبة، وذلك للتقليل من أثر التخمين، ومنح التلميذ حرية كافية تسمح له بالمفاضلة بين عبارتين يوافق عليهما أو العكس.

وتجدر الإشارة أننا انطلقنا عندما تبيننا لهذه الأبعاد والبنود من:

- الإطار النظري للدراسة وبعض الدراسات التي تناولت الطموح أو أحد الأبعاد التي تضمنها التعريف الإجرائي للطموح المعتمد في هذه الدراسة.

- بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي تقيس الطموح أو أحد أبعاده المعتمدة من قبل هذه الدراسة (الواقعية، المرونة، تحمل المسؤولية....)

اعتبارات تم مراعاتها في بناء المقياس: روعي في صياغة عبارات المقياس القواعد التالية: ألا تكون العبارة في صيغة سؤال، وذلك حتى لا يجيب المفحوص بالإجابة التي يعتقد أنها ترضي الباحث.

أن تكون صياغة العبارة بصورة موضوعية، حتى يكون لدى المفحوص الحرية في التعبير عن رأيه.

أن تكون العبارة واضحة ومفهومة للعينة موضوع البحث وألا تتضمن ألفاظا غامضة فتفهم بمعان مختلفة.

### وقد مر تصميم المقياس بالخطوات التالية:

تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي تتناول موضوع مستوى الطموح، من هذه المقاييس: مقياس مستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني إعداد محمد إبراهيم محمد استخدمه في دراسته ( فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي والفني)

مقياس مستوى الطموح إعداد : كامليا عبد الفتاح

اختبار مستوى الطموح إعداد :أحمد عزت راجح و تعديل عباس محمود عوض، وياسر محمد البولواقي وقد استخدمه الأخير في دراسته له بعنوان (النسق القيمي ومستوى الطموح). مقياس مستوى الطموح لدى الطالبة الجامعية، إعداد سناء محمد سليمان ، وقد استخدمته في دراسة لها بعنوان (مراتب الطموح لدى الطالبة الجامعية وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الأداء).

اعتمدنا في تحديد عوامل (أبعاد) مستوى الطموح التالي:

**البعد الأول:** النظرة للحياة.

**البعد الثاني:** الاتجاه نحو التفوق.

**البعد الثالث:** تحديد الأهداف و الخطة.

**البعد الرابع:** تحمل المسؤولية و الاعتماد عن النفس.

**تعليمات الأداة:**

تتكون استمارة البحث من:

**بيانات عامة:** تتضمن اسم ولقب التلميذ، إعادته للسنة من عدمها إلى جانب معلومات حول المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين؛ وهي معلومات ضرورية لضبط المتغيرات الدخيلة. **مقدمة استهلاكية:** حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع وتعليمات الإجابة للتلاميذ بأسلوب بسيط يساعدهم على الفهم الجيد وبالتالي الاستجابة الصادقة كما تضمنت عبارات تحفزهم على الإجابة وتؤكد لهم سريتها.

### **مفتاح التصحيح:**

يتكون المقياس من 59 عبارة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

**البعد الأول:** النظرة للحياة (1-6-9-14-18-20-21-22-26-31-33-34-35-44-50-51-53)

**البعد الثاني:** الاتجاه نحو التفوق (4-8-10-11-16-23-24-25-28-30-32-36-39-40-42-43-45-49-54-55-56-57-58).

**البعد الثالث:** تحديد الأهداف و الخطة (3-12-13-17-19-27-37-38-47-52-59).

**البعد الرابع:** تحمل المسؤولية و الاعتماد عن النفس (2-5-7-15-29-41-46-48) كان التقدير على صورة المقياس ذي ثلاث نقاط، إذا كان على المفحوص أن يعبر عن رأيه في كل عبارة من عبارات المقياس بوضع علامة تدل على (أوافق تماما- أوافق إلى حد ما- أرفض تماما)، وقد منحت الدرجات (3-2-1) لهذه البدائل حسب ترتيبها. إلا في حالة العبارات السالبة أي التي صيغت بصورة تجعل الموافقة عليها تعني انخفاض مستوى الطموح، ففي هذه الحالة يتم عكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وأرقامها (1-3-4-5-9-14-18-22-26-31-33-34-44-51-52-56).

### **- الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

حتى يتمكن الباحث من استخدام أدواته لجمع البيانات، والوثوق بنتائجها عليه أولاً أن يتأكد من صدقها وثباتها، لذا قمنا بحسابهما كالتالي:

- **الصدق:**

قمنا بحساب الصدق وفق عدة طرق منها:

- **صدق المحكمين:** إذ قمنا بعرض الاستمارة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية و الأروطونيا، ذوو اختصاصات مختلفة مع الحرص على أن تكون لدى بعضهم خبرة مهنية في ميدان التوجيه المدرسي والمهني لإعطاء رأي علمي وعملي في المقياس ومدى ملاءمته لأفراد العينة بناء على معرفتهم الشخصية لخصائصهم. وبلغ عددهم الإجمالي 11 محكما، وبعد تعريفهم بمشكلة الدراسة وفرضياتها طلبنا منهم تحكيم الأداة من حيث:

- وضوح وبساطة التعليمات.

- الصياغة اللغوية للبنود ومدى وضوحها وملائمتها لأفراد العينة.

- مطابقة البنود للأبعاد ومدى إلمامها بموضوع الدراسة.

- البدائل المقترحة.

ونعتبر أن الدرجة العلمية للأساتذة مؤهلا يمكنهم إلى جانب تنوع اختصاصاتهم من تحكيم جيد للأداة ومن جوانبها المتعددة(انظر الملحق رقم 02)، كما نعتبر أن الخبرة الميدانية لبعضهم كمستشاري توجيه من خلال التعامل المتكرر مع التلاميذ تمكنهم بدورهم من إصدار أحكام علمية وواقعية، واعتبرنا البند غير صالح إذ اتفق أربعة محكمين من أصل الـ 11 محكما على أنه لا يقيس أو يقيس بنسبة تساوي أو تقل عن 50%. و بعد عملية التحكيم تم إجراء تقليص في أهداف البرنامج الإرشادي مما انعكس على عدد الأبعاد حيث تضمن التعريف الإجرائي المعدل خمسة أبعاد بدل ستة الواردة في التعريف الإجرائي الأولي المقدم للتحكيم؛ وبالتالي على عدد البنود الواردة في الصورة الأولية للمقياس؛ باتفاق عدد كبير من المحكمين على أن ذلك يتطلب وقتا ومساعدة بشرية أكبر؛ يصعب على الباحثة عمليا الحصول عليها ، إلى جانب بعض التعديلات في صياغة بعض البنود و البدائل ليتم إخراج المقياس في صورته الحالية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تم حساب صدق البناء من خلال حساب الارتباطات

بين بنود المقياس وأبعاده والمقياس ككل؛ وتم إلغاء تلك البنود التي أظهر التحليل الإحصائي

عدم دلالة معاملات ارتباطها وعددها أربعة. وتوضح الجداول التالية نتائج تحليل البنود المقبولة.

**جدول رقم ( 11 ) يوضح ارتباطات بنود المقياس بدرجة الكلية**

معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.42**	46	0.24*	31	0.24*	16	0.26*	01
0.65**	47	0.86**	32	0.77**	17	0.32**	02
0.50**	48	0.58**	33	0.56**	18	0.46**	03
0.31**	49	0.52**	34	0.47**	19	0.24*	04
0.23*	50	0.48**	35	0.36**	20	0.26*	05
0.29*	51	0.43**	36	0.56**	21	0.26*	06
0.41**	52	0.25*	37	0.51**	22	0.24*	07
0.67**	53	0.39**	38	0.66**	23	0.50**	08
0.86**	54	0.24*	39	0.28*	24	0.76**	09
0.37**	55	0.59**	40	0.32**	25	0.25*	10
0.48**	56	0.24*	41	0.24*	26	0.38**	11
0.43**	57	0.24*	42	0.31**	27	0.23*	12
0.51**	58	0.4**	43	0.44**	28	0.26*	13
0.41**	59	0.55**	44	0.24*	29	0.62**	14
		0.26*	45	0.26*	30	0.29*	15

\* تعني مستوى الدلالة عند 0.05

\*\* تعني مستوى الدلالة عند 0.01

جدول رقم(12) يوضح معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي يتضمنه

البعد الرابع		البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الأول	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.52**	01	0.39**	01	0.56**	01	0.47**	01
0.74**	02	0.51**	02	0.41**	02	0.44**	02
0.53**	03	0.56**	03	0.4**	03	0.56**	03
0.51**	04	0.55*	04	0.41**	04	0.32**	04
0.60**	05	0.46**	05	0.67**	05	0.68**	05
0.71**	06	0.43**	06	0.86**	06	0.38**	06
0.62**	07	0.36**	07	0.37**	07	0.59**	07
		0.6**	08	0.48**	08	0.83**	08
		0.37**	09	0.43**	09	0.53**	09
		0.37**	10	0.51**	10	0.32**	10
		0.39**	11	0.60**	11	0.72**	11
				0.31**	12		
				0.32**	13		

جدول رقم (13) يوضح معامل ارتباط كل بعد ببقية الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الرابع	الثالث	الثاني	الأول	البعد
				الأول
			0.45**	الثاني
		0.53**	0.54**	الثالث
	0.29*	0.28*	0.35**	الرابع
0.73**	0.79**	0.35**	0.76**	المقياس ككل

\* تعني مستوى الدلالة عند 0.05

\*\* تعني مستوى الدلالة عند 0.01

توضح الجداول الثلاث السابقة دلالة معاملات الارتباط مما يجعل المقياس صادقا؛ وبالتالي صالحا لقياس ما وضع لقياسه ويمكن الوثوق بنتائجه.

- **صدق المقارنة الطرفية** : تفيد هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على التمييز بين المجموعتين المتناقضتين، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق التكوين وصدق المحتوى (معمرية، 2002، ص.184).

"والتقسيم إلى المجموعات المتضادة يتم بطبيعة الحال على أساس آخر غير الاختبار نفسه" (الدريير، 2006، ص.185) لذا تم ترتيب أفراد عينة التقنين بناء على درجاتهم في مقياس مستوى الطموح، والمقارنة تبعا لنتائجهم على المقياس المعد للدراسة الحالية؛ وكانت النتيجة وجود فروق لصالح المجموعة العليا، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز. ويرى عبد المنعم احمد الدريير أن طريقة المقارنة الطرفية تعطي مؤشرا لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق، في حين أن معامل الارتباط الثنائي الأصلي يمكنه ذلك لذا فقد قمنا بحساب معامل الارتباط الثنائي الأصلي فكانت النتيجة كالتالي:  $R = 0.88$  وهي قيمة دالة حسب الجداول الإحصائية لمعاملات الارتباط وعند مستوى الدلالة (0.01)

**الثبات:**

و"لان الثبات مفهوم مركب، فانه يتعين على الباحث الذي يسعى إلى تصميم اختبار

جديد أو تقنين اختبار أجنبي على بيئته، أن يحسبه بأكثر من

طريقة،" (معمرية، 2002، ص.216) ولكون من أهداف الدراسة بناء أداة جديدة فإننا لجأنا

إلى حساب الثبات باستخدام :

- **طريقة إعادة التطبيق** : إذ " تعتبر معاملات ثبات الاختيار عبر الزمن من أهم طرق

حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى "

(معمرية، 2002، ص.197) لذا فقد قمنا بحساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق

بحيث فصل بين التطبيقين مدة 20 يوما "إذ يجب أن لا تتجاوز الفترة بين التطبيقين أسابيع

قليلة بالنسبة للأطفال وطلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الإعدادية،" (السيد،

1978، ص.382) وكانت النتيجة أن معامل الارتباط بين التطبيقين هو **0.93** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

- **معامل ألفا كرونباخ** : قمنا باستخدام "معامل ألفا كرونباخ و الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة ، فهو يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده" (السيد، 1978، ص.213)؛ حيث قمنا بحساب ثبات الاختبار ككل وثبات كل بعد على حدى.

#### جدول رقم (14) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

قيمة معامل ألفا كرونباخ	البعد
0.77**	الأول
0.73**	الثاني
0.78**	الثالث
0.68**	الرابع
0.72**	المقياس ككل

\*\* تعني أن مستوى الدلالة عند 0.01

يبين الجدول ثبات المقياس حيث تراوحت قيمة للأبعاد بين **0.65** و **0.78** في حين بلغ معامل ثبات المقياس ككل **0.72** ، وكلها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يجعل بالإمكان الوثوق به لجمع بيانات الدراسة.

#### 2-5-4 - البرنامج الإرشادي:

لغرض الدراسة تم بناء برنامج إرشادي مستندا على النظرية المعرفية السلوكية باستخدام تقنيات حل المشكلات لتحسين مستوى الطموح لأفراد العينة التجريبية، وقد اعتمد في ذلك على عدد من الدراسات والبرامج الإرشادية ذات الصلة بالموضوع.

#### 1- تعريف البرنامج:

هو عبارة عن مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي وذلك باستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل وبممارسة عدد من الأنشطة المخطط لها.

وقد حدد عدد جلسات البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة بخمسة عشرة جلسة، يتراوح زمن كل منها من ساعة واحدة إلى ساعتين.

## 2- بناء البرنامج:

لبناء هذا البرنامج تم الاستعانة إلى جانب الإطار النظري للدراسة بعدد من البرامج الإرشادية والدراسات التي تناولت الموضوع أو أحد جوانبه كدراسة العتيبي، 2001، حول فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة رمضان 2012 عنوانها فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى في تنمية الطموح لدى عينة من بطيئي التعلم بجدة السعودية ، ودراسة السواط، 2008 حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي، ودراسة قاسم، 2008 عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة ابو سعدة 2012 حول فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدة عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس، ودراسة الشهري، 2009 بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من الموظفين بمحافظة الطائف"

وبعض الدراسات الأجنبية كتلك التي يشرف عليها عدد من الجامعات الفرنسية في إطار نيل شهادة الدولة لمستشار التوجيه النفسي Decop والتي تعد شهادة مؤهلة للممارسة العملية.

## 3- تحكيم البرنامج:

بعد بناء البرنامج الإرشادي تم عرضه رفقة المقياس على المحكمين الذين أبدوا رأيهم فيه من حيث: العنوان، الأهداف، المحتوى.....

وعملا برأي العديد منهم والذي تم التطرق إليه سابقا، تم إجراء التعديلات اللازمة ليخرج البرنامج في صورته الحالية ، وفيما يلي ملخصا لأهدافه وجلساته.

## أهداف البرنامج:

يمكن تقسيم أهداف هذا البرنامج إلى هدف عام وأهداف فرعية كالتالي:

### الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مستوى الطموح لأفراد العينة وتبصيرهم بأحد أهم متطلبات النجاح؛ وذلك من خلال :

إكسابهم درجة من الوعي الذاتي.

إكسابهم مهارة في حل المشكلات.

تنمية إحساسهم بالمسؤولية والاستقلالية.

ولغرض الدراسة فقد تم تقسيم هذا الهدف العام إلى أهداف فرعية.

### الأهداف الفرعية:

1- مساعدة التلميذ على إدراك دوره كتلميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

2- تحسيس التلميذ بأهمية التحلي بخصائص شخصية تمكنه من النجاح.

3- مساعدة التلميذ على تنمية الإحساس بالمسؤولية الذاتية نحو تقرير مستقبله الدراسي والمهني.

4- توفير مناخ ايجابي يساعد التلميذ على تنمية روح المبادرة ويشجعه على طرح ومناقشة مشكلاته.

### 4- تنفيذ البرنامج:

يتضمن تنفيذ البرنامج عنصرين أساسيين وهما محتواه وطريقة تقييمه.

### - محتوى البرنامج:

يوضح الجدول التالي أهم عناصر البرنامج الإرشادي المعتمد في هذه الدراسة: عنوان الجلسة، هدفها، وسائلها، تقنياتها، مدتها.

## جدول رقم (15) يعرض ملخص جلسات البرنامج الإرشادي

(انظر الملحق رقم 04)

ترتيب الجلسة	الكفاءة المستهدفة	وسائل الجلسة	تقنيات الجلسة	محتوى الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق	المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز	التعرف على أفراد المجموعة إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للتعرف على بعضهم البعض خلق جو من الثقة بين الباحث و افراد المجموعة التعرف بالبرنامج الإرشادي	60 دقيقة.
الثانية	تحديد الأهداف و بناء التوقعات	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض مطويات، أوراق	المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	تحديد الأهداف و التوقعات التي تأمل أفراد المجموعة تحقيقها تنمية روح العمل الجماعي	60 دقيقة.
الثالثة	التعرف على مفهوم مستوى الطموح و اهميته في هته المرحلة	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق	المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	تعرف المشاركين على مفهوم مستوى الطموح التعرف على اهمية تنمية مستوى الطموح التعرف على خصائص الشخص الطموح	60 دقيقة.
الرابعة	التعرف على معيقات الطموح	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق، مطبوعة. فيلم وثائقي	المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	التعرف على معيقات الطموح الشخصية و الأسرية و الدراسية و المادية إثارة دافعية أفراد المجموعة لمواجهة معيقات الطموح	60 دقيقة.
الخامسة	تنمية الثقة بالنفس	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق، مطبوعة	المحاضرة، المناقشة الجماعية. النمذجة. لعب الدور. التعزيز. الواجب المنزلي	نشاط تدريبي حول تنمية الثقة بالنفس	60 دقيقة.
السادسة	التعرف على الذات	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر،	المحاضرة، المناقشة، الحوار. التعزيز.	التعرف على مفهوم الذات و علاقته بمستوى الطموح	60 دقيقة.

		الواجب المنزلي	جهاز عرض، أوراق		
60 دقيقة.	تنمية قدرة المشاركين على تطوير مفهوم الذات تنمية قدرة المشاركين على التقييم الذاتي مواطن القوة و الضعف	المحاضرة، المناقشة، الحوار. التعزيز. الواجب المنزلي. لعب الدور. النمذجة.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام، فيلم وثائقي.	تطوير مفهوم الذات	السابعة
60 دقيقة.	تنمية قدرة افراد المجموعة على تعديل الافكار اللاعقلانية و استبدالها باخرى عقلانية ايجابية التعرف على اساليب تعديل الافكار	المحاضرة، المناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام. أوراق.	تعديل الأفكار اللاعقلانية	الثامنة
90 دقيقة.	تنمية القدرة على استخدام مهارات التخطيط الجيد للمستقبل التعرف على خطوات التخطيط الناجح إثارة دافعية المشاركين نحو تحديد الأهداف و تحقيق الطموحات	المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	السبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق.	التخطيط للمستقبل	التاسعة
90 دقيقة.	تمكن المشاركين من استخدام استراتيجيات حل المشكلات التعرف على المشكلة التعرف على اهداف اسلوب حل المشكلات التعرف عبي طرق جمع المعلومات التعرف على كيفية توليد	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الأسئلة والأجوبة، النمذجة، لعب الدور الواجب المنزلي.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق، مطويات.	تنمية القدرة على حل المشكلات	العاشرة

	البدائل				
120 دقيقة.	التعرف على مفهومي التفاؤل و الامل و تاثيرهما الايجابي في حياة الافراد التعرف على التشاؤم و الياس و تاثيرهما السلبي في حياة الافراد التخلص من حالة التشاؤم و الياس و التحلي بالتفاؤل و الامل	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الأسئلة والأجوبة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق.	بث روح التفاؤل و الامل	الحادية عشر
120 دقيقة.	تلخيص ما جاء في البرنامج الارشادي الوقوف على مدى استفادة افراد المجموعة من جلسات البرنامج الارشادي الوقوف على مدى تحسن افراد المجموعة حدث المشاركين على المحافظة على الانجازات التي تم التوصل اليها و المهارات المكتسبة و تنفيذها و توظيفها في حياتهم الدراسية و الاجتماعية انهاء البرنامج الارشادي	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الأسئلة والأجوبة، النمذجة، التعزيز.	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام، أوراق.	الوقوف على مدى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي و إنهاؤه	الثانية عشر

### - تقييم البرنامج:

يمر تقييم البرنامج بثلاثة مراحل:

- تقييم أفراد المجموعة التجريبية الذي يكون آخر كل جلسة إرشادية والذي يتم وفق استمارة تسلم لهم من قبل الباحثة (أنظر الملحق رقم 03)؛ والتي توفر فائدتين الأولى ترتبط بتتمية الشعور بالانتماء والمسؤولية لدى أفراد العينة نظرا لكون آرائهم وملاحظاتهم ذات أثر على سير الجلسات والثانية أن هذه الاستثمارات تشكل تغذية راجعة للباحثة.
- تقييم الباحثة للجلسة والذي يتم بدوره وفق استمارة معدة سلفا وتحليلها لاستثمارات المسترشدين.
- التقييم البعدي للبرنامج الإرشادي الذي يتم بعد تطبيق الجلسات الاثنتا عشر وتطبيق القياس البعدي؛ والذي يحدد مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف الإجرائية المحددة له.

## 2-5-5 اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يعتبر هذا الاختبار من اختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية أعده أحمد زكي صالح سنة 1978، ويمتاز بكونه متحررا ثقافيا ولا يعتمد على اللغة إلا في شرح تعليماته البسيطة التي تجعله لا يشترط مختصا لتطبيقه، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 17 سنة وهناك من مدد هذه الفترة إلى الجامعة، ويتكون من 60 بندا؛ يضم كل منها خمسة أشكال أربعة منها متشابهة والخامس مختلف؛ ويطلب من المبحوث وضع إشارة (x) على الشكل المختلف. وحدد زمن إجراء هذا الاختبار 10 دقائق (العنبي، 2001، 60). (انظر الملحق رقم 05)

وقد حسبت خصائصه السيكمترية بأكثر من طريقة وفي أكثر من موضع نظرا لتداوله في الكثير من الدراسات؛ إذ وجد أن معامل الارتباط بينه وبين القدرات العقلية الأولية بلغ 0,34، كما تراوحت درجة تشبعه بالعامل العام بين 0,48 و 0,62. ومن بين الطرق التي استخدمت لحساب ثباته التجزئة النصفية وتحليل التباين وتراوح معامل ثباته على التوالي بين 0,75 و 0,85، مما يسمح بالثقة بنتائجه.

وقد تم اختيار هذا الاختبار لمناسبته سن أفراد عينة الدراسة إضافة إلى عدم تكلفته ماديا وزمنيا إذ تم استخدام النسخة الالكترونية زيادة في ترغيب التلاميذ وتكليفهم بطباعة

النتيجة بشكل فردي وتسليمها للباحثة مباشرة؛ فحقق بذلك إضافة لاختصار الوقت والجهد على الباحثة تحفيز التلاميذ على المشاركة في البرنامج (يكسر الروتين ويستعمل التقنية).

5- الميل إلى استخدام المهارات اليدوية: ويضم البنود: 8، 12، 15، 20، 24.

6- الميل إلى التعرف على الكائنات الحية من إنسان ونبات وحيوان ويضم البنود: 7، 10، 16، 26، 28.

## 2-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد إعداد الصورة النهائية لاستمارة البحث وبرنامج، وبعد أن كنا قد حددنا جدولاً زمنياً أولياً لدراستنا الأساسية بالاتفاق مع مدير ثانوية الإقامة أي المقرر الإداري لعمل الباحثة كمستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي .

بعد تحديد أسماء أفراد العينة ونظراً لعدم إمكانية التعامل مع التلاميذ خارج فصولهم الأصلية خاصة في ظل طول مدة التطبيق وحساسية الفترة بالنسبة للتلاميذ وأولياءهم من جهة والجو العام من جهة ثانية؛ كلها أسباب جعلتنا وحرصاً على السير الحسن لجلسات البرنامج والنظام العام للمؤسسة نقدم الجلسات الإرشادية للقسم الذي يضم أفراد العينة التجريبية رغم كون اهتمامنا ينصب على أثر هذا البرنامج على مستوى الطموح لأفراد العينة التجريبية وهو قسم سنة ثانية تقني رياضي بينما لم يتم إخضاع أفراد العينة الضابطة والذين يدرسون بقسم سنة ثانية تقني رياضي بالثانوية المجاورة سوى للاختبارين القبلي والبعدي (إلى جانب اختبار الذكاء)

وقبل الشروع في تطبيق الجلسات الإرشادية قمنا بتطبيق مقياس الطموح في إطار القياس القبلي على أفراد العينة (تجريبية وضابطة)، كما قمنا بمعالجة المتغيرات الدخيلة للحد من أثرها على نتائج الدراسة والمتمثلة في: السن، التحصيل الدراسي، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، الذكاء حيث قمنا بتطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على أفراد العينة والتأكد من عدم دلالة الفروق بين أفرادها.

وحتى نتمكن من السيطرة على الأقسام ومراقبة استجابات التلاميذ والتأكد من فهمهم الجيد للبنود ولطريقة الإجابة ولما يقدم إليهم أثناء الجلسات الإرشادية وحسن استخدامهم

للأجهزة، حرصا على الحصول على استجابات صادقة ودقيقة وتجنبنا لإلغاء الاستثمارات فيما بعد لعدم استيفائها للشروط أو تسرب أعضاء المجموعة الإرشادية أو عدم انضباطهم أثناء الحصص؛ فقد التزم أستاذ الإعلام الآلي الذي يدرس جميع أقسام السنة الأولى و الثانية بالمؤسسة بالحضور الدائم معنا والمساعدة في تشجيع التلاميذ وتنمية دافعيتهم للمشاركة الفعالة. وإضافة إلى السماح لنا باستغلال حصته فقد سعى رفقة السيد المدير لمساعدتنا على التنسيق مع بقية الأساتذة لإعداد الجدول الزمني لتطبيق البرنامج الذي اضطررنا لإدخال تغييرات عليه كل مرة تبعا للظروف؛ وذلك من خلال استغلالنا لأوقات فراغ هذه الأقسام والتي حصلنا عليها من دراستنا للجدول الزمني وإحداث بعض التغييرات على جدول بعض الحصص، كما حرصنا قدر الإمكان على ضبط المتغيرات المرتبطة بالبيئة الفيزيائية: الإضاءة، التهوية والتبريد، الضوضاء... أما التوزيع العشوائي للتلاميذ على الأقسام فقد تأكدنا منه سلفا أثناء دراستنا الاستطلاعية استنادا إلى آراء كل من مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمدير والأساتذة أنفسهم، ومن ملاحظتنا الخاصة للنتائج الدراسية خاصة.

## 2-7- الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

اعتمدنا في عملية تحليل البيانات على تقنيات الإحصاء الوصفي وتقنيات الإحصاء التحليلي، ونذكرها كالاتي:

### - تقنيات الإحصاء الوصفي:

التكرارات، النسب المئوية، المدرج التكراري، المنحنيات البيانية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الالتواء.

### - تقنيات الإحصاء التحليلي:

اختبار (ت) والذي يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية (مقدم، 2011، 109). وقد استخدمنا في حالتنا معادلة حساب " ت " لعينتين مرتبطتين والتي نصها (السيد، 1978، 342):

$$= \sqrt{\frac{\text{مج ح}^2 \text{ ف}}{\text{ن (ن - 1)}}}$$

حيث:

م ف: متوسط الفروق وهو يساوي أيضا فرق المتوسطين.  
مج ح<sup>2</sup> ف: مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق.  
ن: عدد أفراد العينة.

ومعادلة حساب " ت " لعينتين متساويتين والتي نصها (أبو النيل، 1987، 231):

$$= \frac{2 - 1}{\sqrt{\frac{2ع_2 - 2ع_1}{1 - ن}}}$$

ن: عدد أفراد المجموعة الواحدة.

ع<sub>1</sub><sup>2</sup>: تباين العينة الأولى.

حيث: م<sub>1</sub>: متوسط العينة الأولى.

ع<sub>2</sub><sup>2</sup>: تباين العينة الثانية.

م<sub>2</sub>: متوسط العينة الثانية.

ولأن الاختبار "ت" من الاختبارات البارامترية فإنه يشترط جملة من الشروط لتطبيقه: البيانات الكمية، وجود مجموعتين من البيانات، السحب العشوائي للأفراد، حجم العينتين، إعتدالية التوزيع؛ فقد تم حساب الالتواء للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من توفر الشرط الأخير؛ والذي يحسب وفق المعادلة التالية:

3(المتوسط - الوسيط)

= و

الانحراف المعياري

ولضبط المتغيرات الكيفية (الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي) بغرض تحقيق شرط التجانس بين العينتين التجريبية والضابطة؛ استخدم اختبار كا<sup>2</sup> لدراسة الفروق على هذه المتغيرات بين العينتين وتعطى معادلاته على الشكل التالي (الدردير، 2006، 130):

$$كا^2 = \frac{\text{مج (ك - ك')}}{ك}$$

حيث: ك: التكرار الملاحظ (التجريبي).

ك: التكرار النظري أو التكرار المتوقع (حسب الفرض المختبر).

ونشير إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن طريق الإعلام الآلي

وذلك باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"

**SPSS** (Statistical Package for Social Sciences)

### ملخص الفصل:

قسم هذا الفصل إلى جزئين، حيث خصص الجزء الأول للدراسة الاستطلاعية : أهدافها

وعينتها وإجراءاتها وأهم ما استفدنا منها.

أما الثاني، فتعرضنا فيه الى المجال المكاني والزمني للدراسة الأساسية والمنهج المتبع في

دراسة المشكلة، كما عرفنا مجتمع الدراسة وعينتها من خلال التعرف على حجمها وطريقة

اختيارها وخصائصها وضبطنا للمتغيرات الدخيلة كما عرفنا بالأدوات المستخدمة لجمع

البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل تلك البيانات ووصلنا في الأخير إلى شرح

أهم إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

وسنحاول في الفصول الموالية، وُاعرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها.

## الفصل السادس:

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة

#### تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- مناقشة نتائج الدراسة.

3- استنتاج عام و اقتراحات.

## تمهيد:

بعدما تعرضنا في الفصل السابق إلى منهج الدراسة ومتغيراتها والطرق المتبعة لضبطها وقياسها، وخصائص عينة الدراسة وطريقة اختيارها، وأهم خطوات الدراسة الأساسية، إضافة إلى أدوات جمع البيانات و الأساليب المستخدمة في تحليلها، سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل نتائج هذه الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة.

### 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

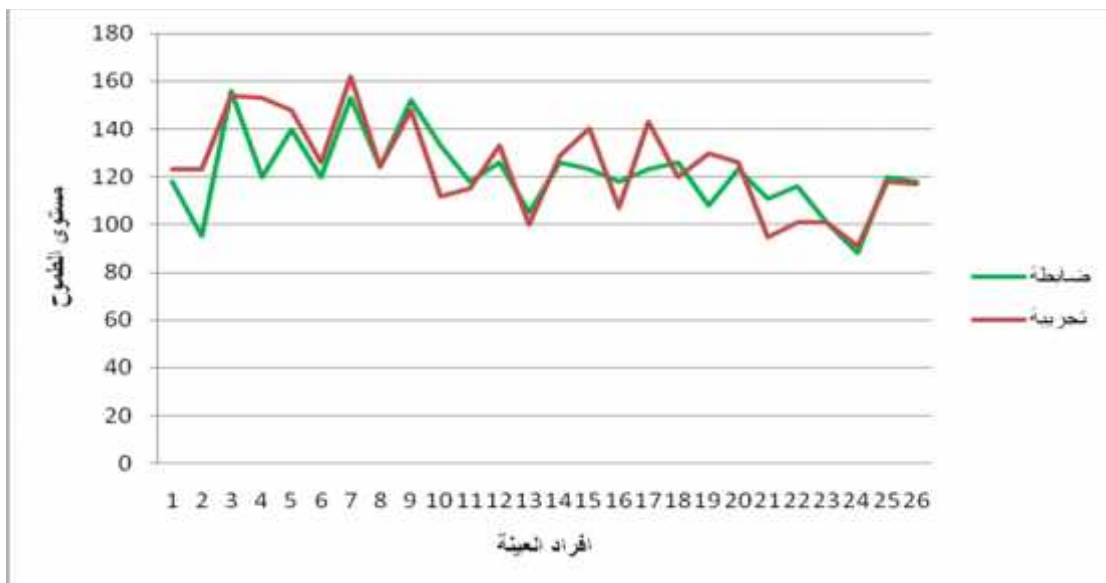
بعدما قمنا بجمع البيانات واختبار فرضيات الدراسة توصلنا الى النتائج التالية:

#### 1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الطموح." قبل القيام باختبار الفرضية سيتم وصف النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال التطبيق الأول لمقياس الطموح على عينة الدراسة، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

شكل رقم (05): منحنى بياني يوضح درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية

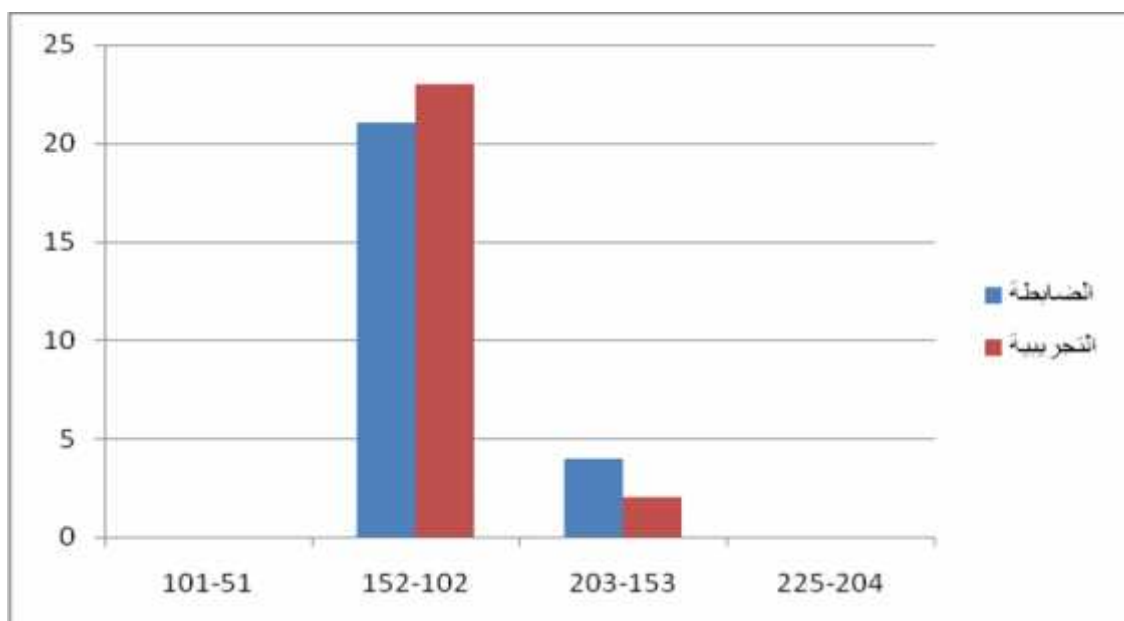
#### والضابطة على مقياس الطموح



يمكننا المنحنى البياني أعلاه من مقارنة توزيع الدرجات الخام للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للطموح ، ويمكن الملاحظة ورغم وجود اختلافات في هذه الدرجات الا أنها غير متباعدة بشكل كبير .

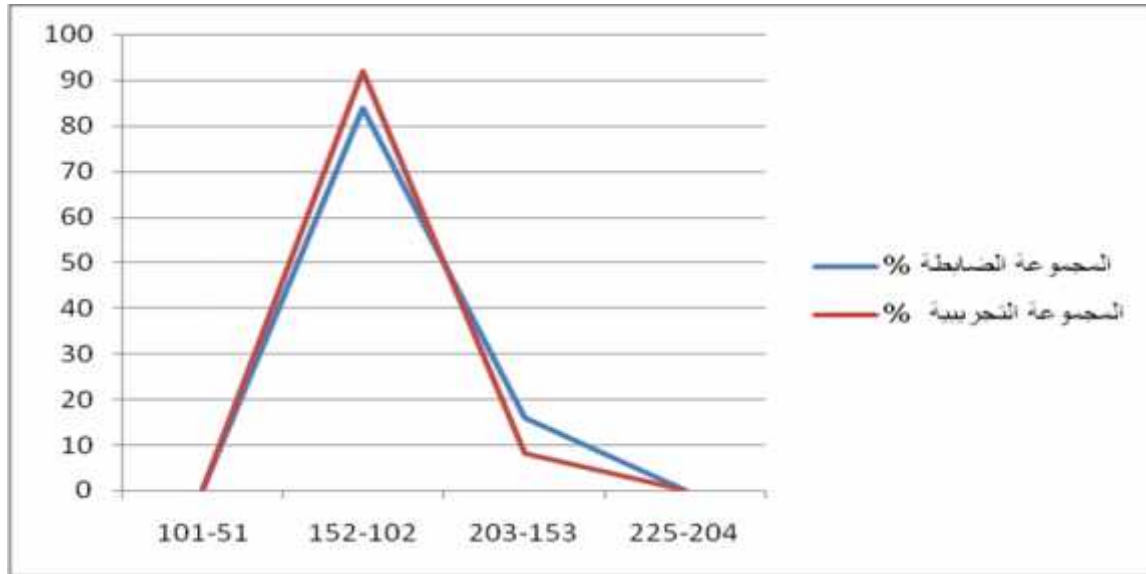
شكل رقم (06): يوضح تكرارات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة على مقياس الطموح حسب الفئات



يوضح الشكل رقم (06) تركز درجات التلاميذ في الفئتين [152-102] و [203-153] وبتكرارات متقاربة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية [21] في الفئة الأولى و(04) في الفئة الثانية بالنسبة للمجموعة الضابطة و(23) في الفئة الأولى و(02) في الفئة الثانية بالنسبة للمجموعة التجريبية]، وهما الفئتين الوسطيتين وانعدامها تماما في الفئتين الطرفيتين مما يعبر عن المستوى المتوسط والمتقارب لمستوى الطموح لتلاميذ العينة؛ والذي قد يعود لتوقيت تطبيق القياس القبلي والذي تم بعد استفادة التلاميذ من الحصص التحسيسية والاعلامية (المنظمة من قبل مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني المكلف بالمقاطعة) التي تسبق التوجيه المسبق حسب الاجراءات التي حددتها الوصاية .

شكل رقم (07): منحنى بياني يوضح نسبة توزيع متوسطات درجات القياس القبلي  
 لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح



يزيد المنحنى البياني أعلاه في توضيح المستوى المتقارب للطموح لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية كما يبينه القياس القبلي، حيث أن ما نسبته (84%) من أفراد المجموعة الضابطة مقابل (92%) من أفراد المجموعة التجريبية تراوحت درجاتهم بين (102) و(152) في حين النسبتين (16%) من المجموعة الأولى و(8%) من الثانية تراوحت بين (153) و(203) درجة.

جدول رقم (16): يوضح الفرق بين متوسطات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطموح وحسب الأبعاد

اتجاه الفرق	ترتيب القيمة	قيمة الفرق	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
الضابطة	05	0.16	31.48	31.32	البعد الأول
التجريبية	04	0.68	34.2	34.88	البعد الثاني
الضابطة	03	0.96	29.36	28.4	البعد الثالث
الضابطة	02	1.56	20.8	19.24	البعد الرابع
الضابطة	01	2.04	140.92	138.88	الدرجة الكلية

يوضح الجدول أعلاه القيم المتقاربة جدا لمتوسطات درجات الطموح لتلاميذ المجموعتين في القياس القبلي، سواء تعلق الأمر بالأبعاد أو بالمقياس ككل والذي بلغ فيه الفرق أعلى قيمة جبرية (2.04) أما الفروق بين متوسطات درجات الأبعاد فتراوحت بين (0.04) و(1.56) حيث احتل البعد الرابع الرتبة الأولى يليه البعد الثالث فالثاني فالأول فيما تناقص هذا الفارق الى أقصى قيمة له في البعد الرابع؛ وقد يعطي هذا الترتيب للفروق بين متوسطات الأبعاد صورة حول حاجات أفراد العينة خاصة وأن البعد الرابع يتعلق بأهمية تحمل التلميذ مسؤولية والاعتماد عن النفس، في حين يتعلق البعد الثالث بأهمية الأهداف والخطة مما يوحي بتفاوت تمتع التلاميذ بخاصتي المسؤولية والاستقلالية واللذان تعدان من مظاهر الطموح.

كما يبين الجدول أن الفروق في معظمها لصالح المجموعة الضابطة وذلك رغم صغر قيمتها الجبرية؛ حيث الفارق الأكبر كان في متوسط الدرجة الكلية وهو غير دال إحصائياً حسب ما يوضحه الجدول رقم (16).

ومن أجل اختبار الفرضية الأولى للدراسة إحصائياً قمنا بتطبيق الاختبار " t " لدراسة الفروق بين المتوسطات، والجدول الموالي يلخص النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (17): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطموح لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.**

درجات الطموح في القياس القبلي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	26	26	52	0.55	2.01	غير دال	/
المتوسط الحسابي (م)	138.88	140.92					
الانحراف المعياري (ع)	12.71	12.87					

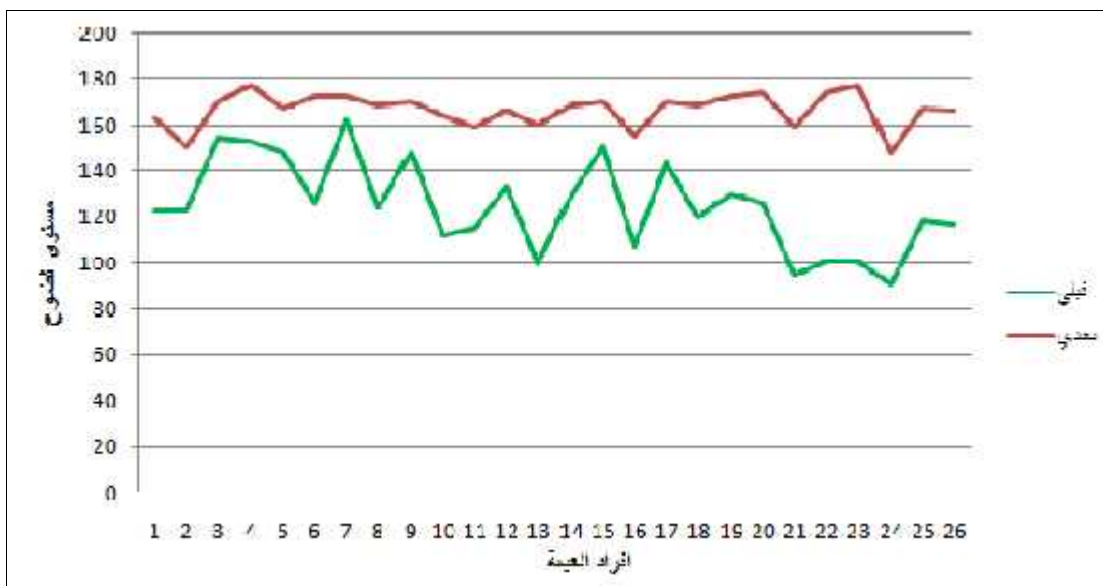
تبين النتائج الموجزة في الجدول رقم (17) أعلاه، أن قيمة (ت) المحسوبة (0.55) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (2.01) وبالتالي فهي غير دالة عند المستوى (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، كما يقيسها مقياس الطموح ، وبالتالي فإن الفرضية الجزئية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الطموح " تحققت؛ ورغم وجود فارق بسيط بين متوسطي درجات المجموعتين (2.04) لصالح المجموعة الضابطة إلا أنه غير دال إحصائياً مما يجعل من أفراد عينة الدراسة بمجموعتيها الضابطة والتجريبية متماثلين من حيث مستوى طموحهم حسب درجاتهم على مقياس الدراسة عند إجراء القياس القبلي.

## 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"

شكل رقم (08): منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة

### التجريبية على مقياس الطموح



يوضح الشكل رقم (08) الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، حيث يظهر الفرق واضحا لصالح القياس البعدي لدى جميع التلاميذ ولو كان متفاوتا من أحدهم إلى الآخر. مما يوحي بحدوث تحسن في مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في أداء التلاميذ على الاختبارين، تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية بتطبيق الاختبار "t" لدراسة الفروق بين متوسطات هذه الدرجات.

**جدول رقم (18) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح.**

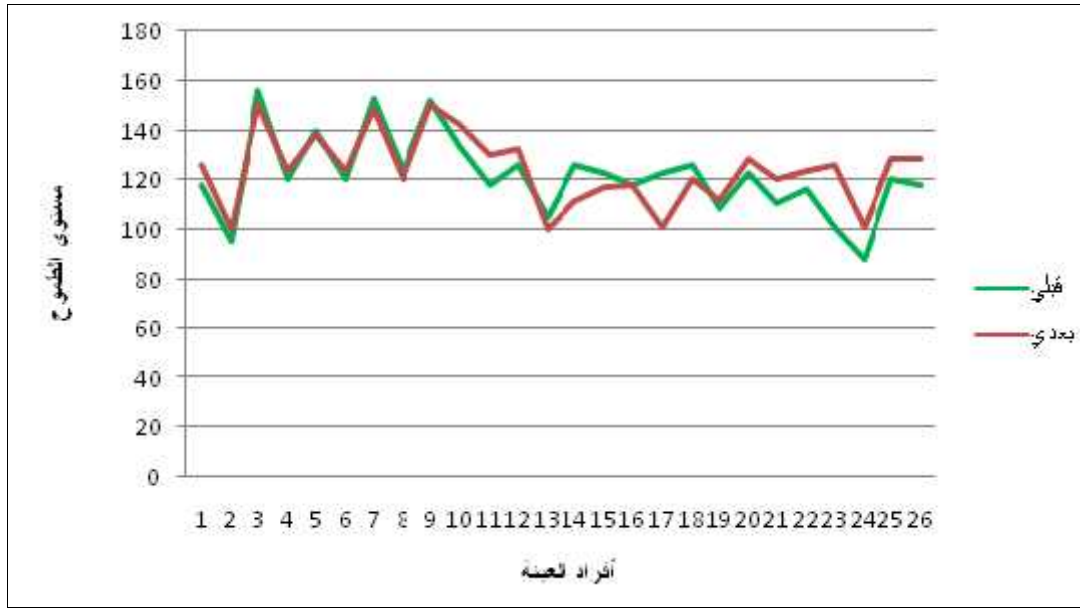
المجموعة التجريبية	القياس القبلي	القياس البعدي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	26	26				0.01	لصالح
المتوسط الحسابي (م)	138.88	199.36	26	16.65	1.7	دال	القياس البعدي
الانحراف المعياري (ع)	12.71	11.27					

توضح النتائج المبينة في الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة (ت) المحسوبة (16.65) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (1.7) وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي". ونلاحظ أن الفرق باتجاه متوسط درجات القياس البعدي (199.36) يقدر بـ (60.48) عن معدل درجات القياس القبلي (138.88).

### 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة الضابطة "

شكل رقم (09): منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الطموح



يظهر من المنحنى البياني لدرجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة استقرار نتائج تلاميذ هذه المجموعة في التطبيقين بشكل عام مما يوحي باستقرار مستوى طموحهم، رغم عدم ثباتها بشكل فردي إذ يبين الشكل تذبذب هذه النتائج؛ ففي حين تحسن بعضها تراجع البعض الآخر؛ وللتأكد من هذه النتائج إحصائياً تم اختبار الفرضية الثالثة للدراسة.

جدول رقم (19) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح.

اتجاه الفرق	مستوى الدلالة عند 0.05	ت المجدولة	ت المحسوبة	ن	القياس البعدي	القياس القبلي	المجموعة الضابطة
/					26	26	عدد التلاميذ
	غير دال	1.7	0.17	26	140.32	140.92	المتوسط الحسابي (م)
					11.33	12.87	الانحراف المعياري (ع)

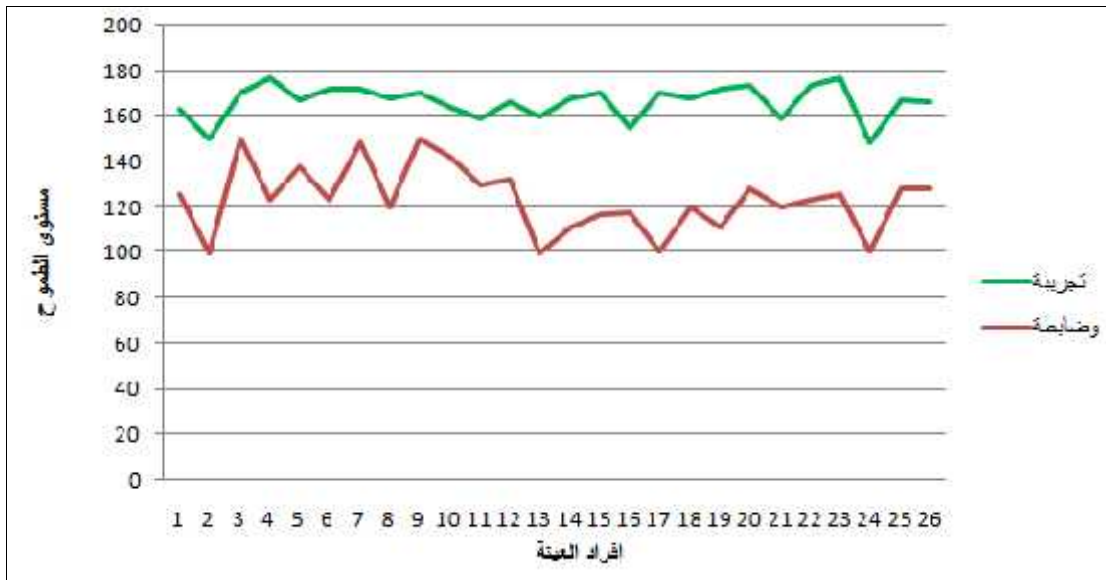
يبين الجدول رقم (19) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.17) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (1.7) عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة الضابطة". والفارق الطفيف بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي (0.60) ليس دالا إحصائيا.

#### 1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

- تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الطموح لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

شكل رقم (10): منحنى بياني يوضح درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس مستوى الطموح.



يمثل الشكل رقم (10) منحنى بياني يوضح الفرق بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الطموح ، كما يظهر الفرق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية لصالح الأخيرة وعلى مستوى جميع الأفراد رغم وجود تقارب بين نتائج بعضهم؛ مما يدل على أن بعض أفراد المجموعة الضابطة لديهم مستوى من الطموح وصل إلى (180) درجة وهو بذلك يماثل نظرائهم في المجموعة التجريبية رغم عدم استفادتهم من البرنامج الإرشادي.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اختبار الفرضية الرابعة، والجدول يلخص هذه النتائج.

**جدول رقم (20) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مستوى الطموح لأفراد**

**المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.**

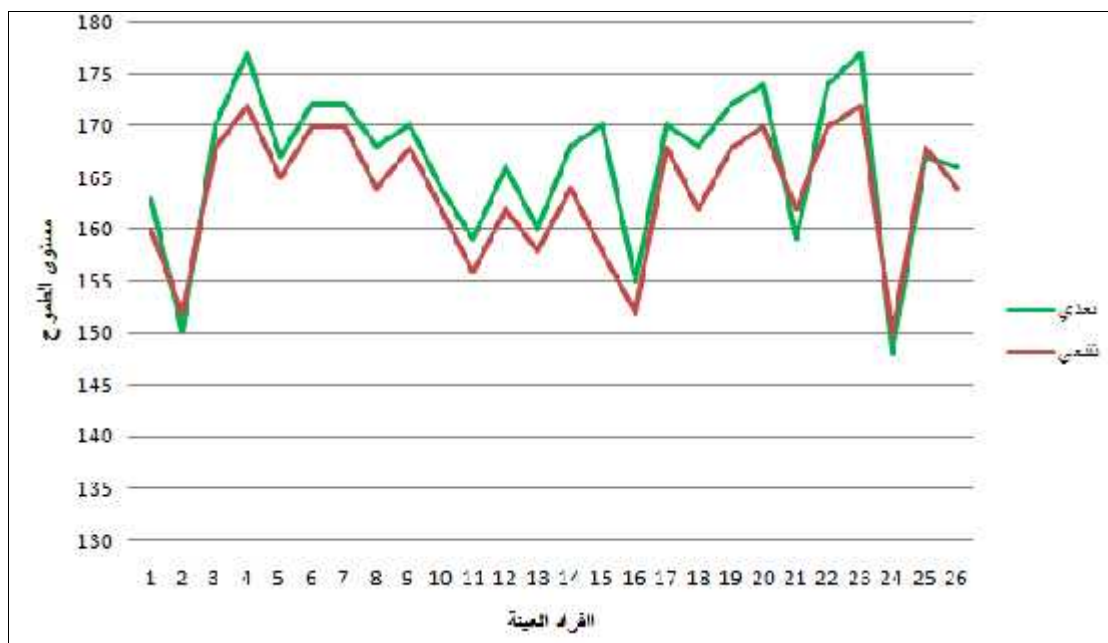
اتجاه الفرق	مستوى الدلالة عند 0.01	ت المجدولة	ت المحسوبة	ن	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	درجات مستوى الطموح في القياس البعدي
لصالح المجموعة التجريبية	دال	2.01	18.05	52	26	26	عدد التلاميذ
					140.32	199.36	المتوسط الحسابي (م)
					11.33	11.27	الانحراف المعياري (ع)

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الطموح دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و لصالح درجات المجموعة التجريبية، لأن قيمة (ت) المحسوبة (18.05) أكبر من قيمة (ت) الجدولة (2.01)، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الطموح لصالح أفراد المجموعة التجريبية ". ونلاحظ أن هذا الفرق يعد مهماً حيث وصل إلى (59.04) درجة كما يقاسها مقياس مستوى الطموح المعد للدراسة.

### 1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

- تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التتبعي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية ".

شكل رقم (11): منحنى بياني يوضح درجات القياسين البعدي و التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مستوى الطموح



يمثل الشكل رقم (11) منحنى بياني يوضح الفرق بين نتائج القياسين البعدي و التتبعي لمستوى الطموح للمجموعة التجريبية، كما يظهر الفرق بين درجات القياس البعدي و

التتبعي لصالح القياس البعدي وعلى مستوى جميع الأفراد رغم وجود تقارب بين نتائج بعضهم؛ مما يدل على أن بعض أفراد المجموعة التجريبية لديهم مستوى من الطموح وصل إلى (177) درجة وهو بذلك يماثل نظيره في القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اختبار الفرضية الرابعة، والجدول الموالي يلخص هذه النتائج.

**جدول رقم (21) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مستوى الطموح لأفراد**

**المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي.**

المجموعة التجريبية	القياس البعدي	القياس التتبعي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	26	26	26	0.17	1.7	دال	لصالح
المتوسط الحسابي (م)	140.92	139,32					لصالح القياس البعدي
الانحراف المعياري (ع)	12.87	11.33					

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الطموح دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و لصالح درجات المجموعة التجريبية، لأن قيمة (ت) المحسوبة (18.05) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.01)، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى الطموح لصالح أفراد المجموعة التجريبية". ونلاحظ أن هذا الفرق يعد مهماً حيث وصل إلى (59.04) درجة كما يقبسها مقياس لمستوى الطموح المعد للدراسة.

## 2- مناقشة نتائج الدراسة:

بعد اختبار فرضيات الدراسة سيتم مناقشة النتائج المتوصل إليها:

### 2-1- مناقشة الفرضية الأولى:

التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى الطموح، باستخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات توصلنا الى قبول الفرضية الصفرية كما يعرضه الجدول رقم (16).

كما يبين ذات الجدول المتوسطين الحسابيين المتدنيين لأفراد العينة بمجموعتيها الضابطة (140.92) والتجريبية (138.88)، وهو ما ينطبق أيضا على مستوى متوسطات أبعاد المقياس كما يوضحه الجدول رقم (18). ويؤكد المنحنى البياني للشكل رقم (08) هذه الملاحظة اذ تتجمع نسبة 84% من أفراد المجموعة الضابطة و92% من أفراد المجموعة التجريبية في المجال [102-152] في حين أن الدرجة الوسطى للمقياس هي (153) والتي لم يتجاوزها الا ما نسبته 16% من المجموعة الأولى و8% من الثانية.

تعتبر هذه النتائج عن ضعف مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي والذي يعد ممهدا لاختيار التخصص الجامعي والمهنة المستقبلية.

وكون مستوى الطموح مفهوما غامضا يستدل عليه بمظاهره كما أكد (سوبر) فقد ركزت الدراسات على هذه المظاهر في تناولها له: كتقبل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات دراسية ومهنية، وواقعية في نظرة للحياة . حيث أجرى الشرعة سنة 1998 دراسة حول مستوى الطموح و علاقته بالنضج المهني وفق متغيري الجنس و المستوى التعليمي للاب على عينة قوامها (492) تلميذ و تلميذة من الصف الثاني ثانوي بالاردن و توصلت النتائج الى وجود علاقة موجبة قوية بين المتغيرين أي ان كلما زاد الطموح زاد مستوى النضج المهني و تآثر كل منهما بالجنس لصالح الذكور و كذا الفروق جاءت لصالح مستوى تعليم الاب أي كلما كان تعليم الاب من الثانوي فما فوق زاد كل من مستوى النضج المهني و مستوى الطموح. (الشرعة،1998، 1)

ويرى كل من (الركابي، 2000، و الجبوري، 2002) ان مستوى الطموح يتاثر بكل من الثقة بالنفس و قوة تحمل الشخصية و يؤثر بشكل اساسي على تحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى التلاميذ، وظهر هذه المشاريع يدل على استعدادهم لاكتساب معارف واتجاهات تسهل الاندماج الدراسي والمهني، كأفراد اجتماعيين ومسؤولين وفعالين في المجتمع (الركابي، 2000، 165). فعدم اندماج التلاميذ في سيرورة الاختيار وترددتهم ونقص ثقتهم بأنفسهم والذي ينجم في الكثير من الأحيان عن نقص المعلومات لديهم وعدم تحملهم مسؤولية البحث عنها انما يعبر عن ضعف مستوى الطموح لديهم. (الجبوري، 2002، 1).

و يرى كل من (رأفت السيد، 1997) و (أنور الشرقاوي، 2001) في دراسة بعنوان "الطموح كدالة لثقافة المجتمع دراسة في الفروق بين الجنسين وبعض متغيرات الشخصية" على عينة قوامها (120) طالبا وطالبة (60) طالبا متوسط أعمارهم 7-19 سنة (60) طالبة متوسط أعمارهن 2-19 سنة وقد استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح و مقياس تقدير الذات وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمستوى الطموح لصالح الذكور. ان الطموح مرتبط بتقدير الذات فكلما زاد تقدير الفرد لذاته زاد مستوى طموحه. و زاد دافعه للعمل على تحقيق النجاح الذي بدوره سوف يغير حياته للأفضل.

وتؤكد دراسة الصادق التي أجريت على المجتمع السوداني هذه النتائج اذ تشير الى "قصور مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات بين الطلبة على اختلاف مراحل دراستهم وجنسهم" (الصادق، 2016، 68). فهو يرى ان للأسرة و البيئة و المجتمع دور كبير في رفع او خفض مستوى الطموح فقد يؤدي الالهمل و التوبيخ و السخرية من المراهق و افكاره يؤدي الى خفض مستوى الطموح عكس ذلك يوفر التشجيع و التعزيز الجو المناسب لينطلق طموح المراهق و يصعد و بذلك يحقق النجاح المنشود" (عبد الوهاب، 1992، 28).

و يؤكد هارلوك 1967 ان الاستبصار بالذات يقود الى بناء طموح واقعي في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي بناء مستوى طموح منخفض جدا فهو يرى ان الاهداف التي

يضعها الفرد لنفسه تؤثر على مفهومه لذاته لان الوصول لهته الاهداف هو الذي يحدد فيما اذا كان الفرد يرى نفسه ناجحا ام فاشلا فادا تمكن من تحقيق هذه الاهداف شعر بالثقة و احترام الذات و عندما لا يصل الفرد الى هذا المستوى العالي فانه يعود الى تحقير الذات نتيجة الفشل الذي يؤدي بالفرد لوضع مستويات طموح غير واقعية مرتفعة او منخفضة (موسى، 1990، 56).

كما أثبتت الدراسة التي أجرتها نفوذ سعود أبو سعدة 2012 على عينة قوامها 40 طالبة بمرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس حول فعالية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح لدى العينة. و أكدت في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة و التجريبية تساوي المجموعتين في المستوى المتدني الطموح الاكاديمي قبل خضوع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على مجموعة من المفاهيم قصد تطويرها لدى الطالبات من بينها مفهوم الذات و الثقة بالنفس لتنمية مستوى الطموح و قد نجح البرنامج في ذلك و هذا ما أكدته نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية. (ابو سعدة، 2012، 138)

و يمكن تفسير ذلك بان استخدام الفنيات الارشادية المتنوعة من شأنها مساعدة التلاميذ على اجتياز العقبات لتحقيق النجاح من خلال التخطيط الجيد للحياة و وضع اهداف محددة و العمل على تحقيقها من خلال التحلي بروح المسؤولية و النظرة الايجابية للحياة.

**2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث توصلنا الى قبول هذه الفرضية من خلال استخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات كما يوضح الجدول رقم (20).

ويبين المنحنى البياني للشكل رقم (08) هذا التحسن الذي يظهر على مستوى جميع الأفراد.

تدل نتائج هذه الفرضية على تحسن مستوى الطموح لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين استفادوا من البرنامج الارشادي؛ حيث ارتفع متوسط درجاتهم من (138.88) في القياس القبلي الى (199.36) في القياس البعدي بفارق دال احصائيا يقدر ب(66.48).

أي أن البرنامج الارشادي أدى الى مساعدة التلاميذ على رفع مستوى الطموح ، وأهمية أن يتحمل التلميذ مسؤولية البحث عن المعلومات الصحيحة والمناسبة التي تساعد على وضع خيارات واقعية ومنطقية ويرتبها حسب امكانية تطبيقها بحيث تتمتع بالمرونة اللازمة للتكيف مع متطلبات الشعب الدراسية ومحيط العمل. اضافة الى ضرورة أن لا يصبح مستقبله عرضة للمؤثرات المحيطة كالصدفة والأصدقاء والأسرة،

وقد كان للارشاد القائم على مهارات حل المشكلات المعتمد في الدراسة الدور الكبير في تحسن مستوى الطموح لأفراد المجموعة التجريبية، كونه يعتمد أساليب وفنيات معرفية ساعدت أفراد المجموعة على تصحيح بعض الأفكار السلبية والخاطئة حول ذواتهم وحول محيطهم وماهية الطموح ومتطلباته بما فيه تحديد الاهداف و التخطيط الجيد للمستقبل ، التفاعل و النظرة الايجابية للحياة. فقد أثبتت دراسة (مونوز ومورينو، 1997) Munuz et Moreno والتي سعت الى تعديل تقدير الذات لدى عينة من المعاقين حركيا الراشدين قدرت ب 53 فردا، باستخدام برنامج يركز على الجوانب المعرفية في مقابل برنامج يركز على الجوانب الانفعالية ، فعالية البرنامج القائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى العينة التي تعرضت لهذا البرنامج مقارنة بالمجموعة التي تعرضت للبرنامج الانفعالي(الظاهر،95) مما يثبت فعالية اسلوب حل المشكلات في الارشاد النفسي.

كما أن اعتماد البرنامج على الأساليب والفنيات السلوكية الى جانب المعرفية قد مكن أفراد هذه المجموعة من التخلي عن بعض السلوكات الخاطئة أو استبدالها بأخرى سوية تمكنوا من تعلمها على امتداد جلسات البرنامج، اذ توصلت العديد من الدراسات ومن بينها دراسة معالي (1986) الى فعالية البرامج الارشادية للتدريب على المهارات الدراسية والتي تعتمد

على النظريات السلوكية للتعلم في تحسن هذه المهارات الدراسية والتكيف الأكاديمي للطلبة (غنيمة، عليمة، 2011، 525).

وقد مكن البرنامج من ملاحظة هذا التحسن في الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، إذ لوحظ أثناء الجلسات الأولى ومن خلال اجابات التلاميذ ومناقشاتهم تذبذب معلوماتهم وضعف ادراكهم لذواتهم و نقص الثقة بالنفس.

وقد عبر أفراد المجموعة التجريبية عن استحسانهم من وجود هذه الاستراتيجيات التي مكنتهم من ادراك حقيقي لذواتهم و اكتشاف مواطن القوة و الضعف في شخصيتهم مما جعلهم يواضبون على حضور الجلسات بشغف كبير، كما كان للتفاعل النفسي الاجتماعي بين التلاميذ الأثر الايجابي في تحقيق أهداف البرنامج، والذي سعى القائمون عليه بجد الى توفيره. فاضافة الى المعلومات التي اكتسبها المتعلمون والتي شكلت دافعا للمشاركة بفعالية في البرنامج -بعدما لوحظ فتور خلال الجلسات التمهيديّة- مما دفعهم للحوار الهادف والمناقشة البناءة والذي أدى بدوره الى تحسن مستوى طموحهم وذلك من خلال مساعدتهم على تنمية مفهوم ذات ايجابية ظهر من خلال اهتمامهم بانجاز الواجبات المنزلية وتنمية بعض المهارات الاجتماعية وارتقاء مستوى مناقشاتهم. فالفرد يقوم بتقدير ذاته على أساس النجاحات التي يحققها أو انسجامه مع أعضاء جماعته وهو ما يعبر عنه بالتقدير الايجابي والذي يعد اللبنة الأولى للفهم الايجابي وتغيير السلوك نحو الأفضل، فمن العوامل المهمة لتعزيز تقدير الذات نمو العلاقات الاجتماعية والدور السلوكي للأفراد وهذا بدوره يعطي تغذية راجعة للفرد نفسه من أجل الحفاظ على السلوك الأفضل وتكراره. ويعد تكوين ذات ايجابية للتلميذ مساعدا على العمل بفعالية لبناء مشروعه الشخصي و ذلك بتحديد الاهداف و التخطيط الجيد للمستقبل و زيادة مؤشر الايجابية والاتجاه الايجابي نحو التفوق .

كما أسهمت التقنية الحديثة في شد التلاميذ إلى البرنامج وإثارة دافعيتهم نحو المشاركة بفعالية في أنشطته وبالتالي اكتساب المعارف والمهارات المستهدفة منه؛ فعلى مستوى السلوكات التي توجه أفعالنا، يميل الفرد لممارسة نشاط معين نتيجة تكوين اتجاه ايجابي

نحوه، فهذا الاتجاه يؤدي إلى ممارسة ثابتة للنشاط كما يعتقد أنه يمكن إذا شعر الفرد بالسعادة والرضا لممارسة هذا النشاط أن ينمي ميلا ايجابيا نحوه (Abarea Delrio ,B,1986,p.200 ) وفي كلتا الحالتين يساعد استخدام التقنية الحديثة في تنمية ميل ايجابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية نحو أنشطة البرنامج كونها تكسر روتين الدروس العادية بوسائلها ومناهجها التقليدية وما تسببه من ملل ونفور لدى البعض، وتمثل تجديدا مثيرا للمراهق الذي يبحث عن تحقيق ذاته. وقد حاول العديد من الباحثين دراسة مدى فعالية استخدام هذا المبدأ في معالجة بعض أشكال التأخر والفشل الدراسي وحالات العزوف عن الدراسة ومن بينهم أبو حميدان (1991) الذي توصل في دراسته للبرنامج الذي وضعتة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لمساعدة الطلاب المهددين بالإندار الأكاديمي (الفصل) من حيث المادة العلمية والكتب المستخدمة في ذلك، كما تطرق إلى مكونات المادة والهدف من كل جزء من هذه المكونات وطرق الدراسة فوجد أن العديد من الطلبة المنذرين بالفصل قد اجتازوا مرحلة الإندار بنجاح إذ قلت نسبة غيابهم وانسحابهم من المواد كما تحسن أداءهم الأكاديمي بشكل ملحوظ وربط ذلك بالتجديد المعتمد على مستوى العناصر المذكورة (غنيمة، عليمة، 2011، 525).

و يمكننا ان نفسر ذلك بالدور الذي لعبته فنية اللقاءات والمناقشات الجماعية المستخدمة، في زيادة وعي التلاميذ بأنفسهم وبمحيطهم الدراسي والمهني من خلال الإجابات على تساؤلاتهم واستفساراتهم، وهي من فنيات الإرشاد الجماعي الذي يمتاز بكونه عملية ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك على مستوى الشعور والوعي، تمنح الفرصة للمسترشدين للتنفيس وتبادل الاهتمامات، كما يتطلب العمل في الجماعة الإرشادية درجة عالية من الثقة والتفهم والتقبل تؤثر في درجة حرية الأفراد في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم (أبو حماد، 2008، 168). تجعل هذه الخصائص من الإرشاد الجماعي عملية تربوية؛ كونه يقوم على موقف تربوي تعليمي بطريقة تعاونية يتحمل فيها كل عضو من الجماعة الإرشادية نصيبه من المسؤولية لتحقيق هدف محدد بوصفهم أفرادا أسوياء يشتركون في مشكلة معينة،

ويتعلم أفراد هذه الجماعة من خلال الجلسات الإرشادية فن التواصل الاجتماعي والإصغاء مما يساعدهم على اكتشاف أفكارهم واتجاهاتهم وميولهم الحقيقية فيسهم في نموهم ونضجهم. وتؤكد دراسة بلاكبيرن، 1975 حول "التوقعات والطموحات المهنية والدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى على العلاقة القوية بين الطموح المهني و الأكاديمي، التوقع المهني والأكاديمي و بينت النتائج ان من مقومات الطموح المهني درجة التوقع بالسلب و الإيجاب لذا أصبح من الضروري تدريب التلاميذ على كيفية وضع توقعات للنجاح و مساعدتهم في تخطي المعوقات للوصول إلى الأهداف بما فيها الدراسة و الحياة ككل.

### 2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة الضابطة، وحسب النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) والتي تبين أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة؛ فقد تم قبول الفرضية الصفرية.

ويظهر الشكل رقم (10) استقرار نتائج تلاميذ هذه المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي بشكل عام مما يوحي باستقرار مستوى طموحهم، كما يبين الجدول السابق تقارب المتوسطين الحسابين لدرجات التطبيقين (140.92) للقياس القبلي مقابل (140.32) للقياس البعدي وانحراف معياري لدرجات التطبيقين عن متوسطيهما بقيمتي (12.87) و(11.33) على الترتيب.

يعطي المتوسط الحسابي الضعيف لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الطموح لديهم ، تفسيراً لعجز هؤلاء التلاميذ عن تحديد الأهداف في حياتهم و خاصة المتعلقة بالمشروع المستقبلي؛ كون عينة الدراسة الحالية من التلاميذ الذين ابدوا مستوى متوسط الى متدني من الطموح.

وقد اكد العديد من المهتمين و الباحثين في مجال الطموح على ان المهارات الحياتية من بينها مهارات ادارة الوقت و التواصل الايجابي من شأنها رفع مستوى الطموح ، وذلك لكونها

تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستقراء والاستنباط؛ مما يجعلها تصنف من استراتيجيات التفكير المركبة كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات (الشهري، 2009، 35) والتي تعد بدورها مؤشرا عن نضج الفرد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة ابو سعدة (2012) التي خلصت الى أن الجلسات التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية والتمثلة في مجموعة من التقنيات الارشادية المتنوعة كالنمذجة و الكرسي و المرآة حسنت من مستوى الطموح لديهم عكس نظراءهم في المجموعة الضابطة (ابو سعدة، 2012، 139)؛ و ترى الباحثة ان استخدام الفنيات الارشادية المتنوعة ساعد على استمرار البرنامج الارشادي مع مرور الوقت مثل فنية التغذية الراجعة فهي ترسخ مهارة حل المشكلات فكلما تعلم الفرد حل مشكلة ما تعود على وضع الاهداف اولاً و هذا اول طريق الطموح.

وتوضح التجربة التي أجراها كل من (بايرمان وفورمان، 1984) هذا المبدأ، حيث قاما بدراسة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية والاندماج مع الآخرين على التكيف الاجتماعي على عينة قصدية تقدر بـ 56 فرداً من أطفال ما قبل المراهقة، يتميزون بنقص في مهارات المحادثة والانسحاب وانخفاض التقبل من قبل الآخرين، ولغرض الدراسة قسموا العينة الى أربعة مجموعات ثلاثة منها تجريبية طبقت عليها ثلاث علاجات مختلفة والرابعة ضابطة تركت دون أي معالجة تجريبية، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعات التجريبية جميعها وفي كل المقاييس: استبيان الجوانب المعرفية لمهارات المحادثة، ومقياس ادراك الذات، ومقياس الحالة السوسيوومترية لـ(روستر)(سليمان، 2000، 58)؛

وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تعليم الأفراد وتدريبهم من خلال إكسابهم معارف ومهارات جديدة مساعدة، كدراسة (أريكاك، 2002) التي هدفت إلى تحسين تقدير الذات وتقدير الذات المهني لطلبة الجامعة من خلال برنامج إرشادي من 10 جلسات تراوح زمن كل منها من 90 إلى 120 دقيقة،

واشتمل البرنامج على مجموعة من التقنيات كتزويد الطلبة بمجموعة من المعلومات ومن ثم مناقشتها، كما استخدم الخيال وتمثيل الأدوار والواجبات المنزلية، وقد ثبتت فعالية هذا البرنامج في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية (الحجري، 2011، 28)، و يعتبر تقدير الذات المفهوم الأكثر ارتباطا بمستوى الطموح و فهو يؤثر فيه و يتأثر. وهو ما يتفق مع دراسة "سناة محمد سليمان" (1984) بعنوان "مراتب الطموح لدى الطلبة الجامعية وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الأداء". حيث أثبتت أن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح بين كل من مفهوم الذات، والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، ومستوى الأداء، وأيضا التعرف على مراتب الطموح، علاقة تكاملية وذلك لدى الطلبة كما توصلت الى عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين الطالبات في الكليات الأدبية في الطموح العام أو في أنواعه (الأسرى ، الأكاديمي ، المهني).

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة الحجري فعالية البرامج التي تتبنى الإرشاد الجمعي العقلاني الانفعالي السلوكي، في رفع درجات تقدير الذات لدى المجموعات التجريبية والأثر السلبي لعزل المجموعات الضابطة عنه (الحجري، 2011).

كما يمكننا تفسير استقرار مستوى الطموح للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي الى عوامل أخرى تتعلق بالظروف التي يتمدرس فيها أفراد العينة الضابطة فقد تكون الظروف المحيطة بها خاصة البيئة المدرسية التأثير الذي لا يمكننا أن نعزله عن أفراد العينة كالإحياءات التي يتلقاها أفراد العينة من الوسط المدرسي كأساتذة المواد الأساسية و الطاقم التربوي او حتى تلاميذ آخرين مما سبقوهم الدراسة في هته الشعبة بأنها كباقي الشعب لا يميزها شيء . و مما لا يخفى على الجميع ان مرحلة التعليم الثانوي لم تعد مرحلة تخصص كالسابق فقد جاء التغيير من خلال الإصلاح التربوي 2006 و القاضي باعتبار الشعب التقنية كباقي شعب التعليم الثانوي.

## 2-4- مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي مستوى الطموح ، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات.

يبين الجدول رقم (19) أن قيمة (ت) المحسوبة (18.05) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.01) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول بديلتها التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين المقدرين بـ(199.36) و(140.32) لصالح درجات المجموعة التجريبية.

كما يبين المنحنى البياني للشكل رقم (10) الفرق الواضح بين نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي مستوى الطموح ، لصالح درجات المجموعة التجريبية التي استفاد أفرادها من البرنامج الإرشادي.

تدل هذه النتائج على أن البرنامج الإرشادي أدى إلى تحسين مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي المقابل أدى عزل أفراد المجموعة الضابطة عن البرنامج الإرشادي إلى بقاء مستوى طموحهم ضعيفا.

كما يدل على فعالية فنيات ووسائل البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة في تحسين مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعلى أن عدم تعريض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي حرهم من الاستفادة من هذه المثيرات مما جعل مستوى طموحهم منخفضا في القياسين القبلي والبعدي، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة ابو سعدة 2012 توصلت إلى أن التلاميذ الذين استفادوا من مجموعة من التقنيات الإرشادية قد تحصلوا على درجات أعلى من نظرائهم الذين حرموا منه على مقياس الطموح، كما أكدت نفس الدراسة على أن التلاميذ الذين تلقوا دعما أسريا ومشاركة أولياءهم في تخطيطهم وتشجيعهم على المبادأة والاستقلالية في التفكير إلى جانب توفير نماذج للأدوار المهنية في محيطهم وجو للمناقشة بحرية قد أدى إلى ظهور معدلات عالية لدى هذه العينات على مقياس الطموح (ابو سعدة، 133، 2012).

فقد قمنا بالتركيز عند اختيارنا للمعارف و المهارات على مواطن الضعف التي لاحظناها من خلال متابعة التلاميذ في إطار المتابعة البيداغوجية الروتينية خلال العام الدراسي الذي سبق .اضافة على العوامل الشخصية التي تؤثر سلبا على مستوى الطموح من اجل العمل على تنميتها و تعزيزها و بالتالي تنمية مستوى الطموح ، منها مفهوم الطموح و أبعاده و معيقاته و أهم الجوانب الشخصية و الانفعالية التي تؤثر فيه كالاتجاهات و و مفهوم الذات و مهارات حل المشكلات و ابتكار الحلول و استخدام البدائل و استراتيجيات التخطيط للمستقبل و تقنيات إدارة الوقت.

وقد تبين في هذه الدراسة أهمية خدمات الإرشاد المدرسي في مساعدة التلاميذ على اكتشاف الجانب المشرق من ذاتهم و استغلال كامل طاقاتهم لتحقيق النجاح؛ إضافة الى اكتسابهم مهارات تعد أساسية في حياتهم كحل المشكلات وابتكار الحلول و الشعور بالمسؤولية والاستقلالية والمرونة في التفكير والواقعية في وضع البدائل والمفاضلة بينها.

وتؤيد دراسة عبده (1991) أهمية البرامج الإرشادية في مساعدة المراهقين على تنمية شخصياتهم، حيث توصلت في دراستها التجريبية والتي استخدمت فيها مجموعة من الفنيات الإرشادية كترديد السلوك والتعزيز الاجتماعي والتعزيز الذاتي ولعب الدور والوظائف المنزلية واستبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية.... الى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في رفع تقدير الذات وتقوية مصادر الضبط الداخلي لدى طالبات المراهقة الوسطى (الحجري، 2011، 22).

و يمكن تفسير ذلك بارتباط الفنيات والوسائل التي يعتمدها الباحث أثناء بناءه للبرنامج الإرشادي بالأهداف والنتائج المرجوة منه والإطار النظري الذي يعتمده إضافة الى الوقت المتاح لتطبيقه، وكون هذه الدراسة تهدف الى تحسين مستوى الطموح فقد اعتمدت الدراسة الحالية الإرشاد القائم على مهارات حل المشكلات الذي يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تغيير الطريقة التي يفكرون بها والتي يسلكون بها، وذلك بتصحيح التشوهات المعرفية، ومن ثم تغيير السلوك وانتقاء التعزيزات التي توفرها البيئة المحيطة، كما يساعد الحوار

والمناقشات الجماعية في تمكين التلميذ من تقييم مساهمته في حل مشاكله من خلال مناقشة النماذج السلبية واستبدالها بأخرى صحية.

كما يتميز الإرشاد القائم على حل المشكلات بأنه يلتزم بأهداف محددة معدة مسبقاً، وتختلف طول مدة الإرشاد أو العلاج وعدد جلساته تبعاً لطبيعة المشكلة وخصائص صاحبها، ففي العديد من الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب تتراوح عدد جلسات العلاج المعرفي السلوكي بين 6 و 8 جلسات، كما تتأثر هذه الجلسات برغبة العميل وأدائه للواجبات المنزلية كذا أسلوب المعالج وخبرته ولقد تم تبني طريقة الإرشاد القائم على مهارات حل المشكلات في هذه الدراسة نظراً لأنه جماعي ويستخدم الوقت بشكل أكثر مرونة، فلا يشترط أن تكون الجلسات ذات مدة زمنية موحدة أو مسافات بينية متساوية المهم ان تكون المهارات المقدمة للمسترشدين تمكنهم من توظيفها في رفع مستوى طموحهم.

والذي أثبتت العديد من الدراسات المشابهة فعاليتها، كدراسة الشعراوي (2003) التي توصلت الى فعالية برنامج في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي على عينتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (20) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية من كلية التربية ببها، حيث أدى البرنامج الى انخفاض مستوى الاندفاعية بين طلاب المجموعة التجريبية على عكس الضابطة واستمر هذا الانخفاض في القياس التتبعي. وتتحكم معتقدات الفرد حول ذاته و حول محيطه، في اختياره للأهداف وفي سعيه لتحقيقها إلى حد كبير، وتنقسم هذه المعتقدات إلى معتقدات خاصة بقدرات الفرد و أخرى خاصة بفاعليته و أخرى بمدى قدرته على التحكم في البيئة المحيطة(رشوان،2006، 107).

و تخضع هذه المعتقدات لمبدأ الفروق الفردية فإذا كانت معتقدات الفرد الذاتية موجبة فانه سيكون مستقلاً و يختار لنفسه أهدافاً يعتقد انه قادر على تحقيقها وعلى استغلال ما توفره البيئة من إمكانيات، أما إذا كانت معتقداته الذاتية سلبية فانه سيغدو تابعاً وغير قادر على تحديد اهدافه و التخطيط لمستقبله. لذا فان مساعدة الفرد على تعديل افكاره و معتقداته حول ذاته وحول محيطه ستدفع به نحو الشعور بالرغبة في المنافسة و التحدى مما يرفع من

مستوى طموحه وتبين الدراسات دور الإرشاد في تصحيح مثل هذه المعتقدات، كدراسة زهران (2003) التي أجريت على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وهدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد صحة نفسية عقلاني انفعالي سلوكي جماعي لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب لدى طلبة الجامعة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين مشاعر الاغتراب ومعتقدات الاغتراب وفاعلية البرنامج الإرشادي (حسان، 2008، 76).

### مناقشة الفرضية الخامسة:

التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و التتبعي لمستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية ، باستخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات توصلنا الى رفض الفرضية الصفرية و القبول بالفرضية البديلة كما يعرضه الجدول رقم (21).

كما يبين ذات الجدول المتوسطين الحسابيين المتدنيين لأفراد المجموعة التجريبية (140.92) والتجريبية (138.88)، وهو ما ينطبق أيضا على مستوى متوسطات أبعاد المقياس كما يوضحه الجدول رقم (18). ويؤكد المنحنى البياني للشكل رقم (08) هذه الملاحظة اذ تتجمع نسبة 84% من أفراد المجموعة الضابطة و92% من أفراد المجموعة التجريبية في المجال [102-152] في حين أن الدرجة الوسطى للمقياس هي (153) والتي لم يتجاوزها الا ما نسبته 16% من المجموعة الأولى و8% من الثانية.

تعتبر هذه النتائج عن ضعف مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي والذي. ورغم أن مستوى الطموح لا يعبر تحديدا عن التخطيط الجيد للمستقبل؛ الا أنه يمثل قدرة الفرد على وضع اهداف حقيقية واقعية يمكن تحقيقها اذا ما توفرت البيئة المناسبة لذلك وكون مستوى الطموح مفهوما غامضا يستدل عليه بمظاهره كما أكد (سوبر) فقد ركزت الدراسات على هذه المظاهر في تناولها له: كتقبل المسؤولية لعمل خطط تو تكوين

اتجاهات ايجابية نحو التفوق الدراسي والمهني، وواقعية ومرونة القرارات المتخذة ثم الرضا عن الانجاز.

فعدم اندماج التلاميذ في سيرورة الاختيار وترددهم ونقص ثقتهم بأنفسهم والذي ينجم في الكثير من الأحيان عن نقص المعلومات لديهم وعدم تحملهم مسؤولية البحث عنها إنما يعبر عن ضعف مستوى الطموح لديهم.

وقد أسفرت نتائج دراسة تتبعية قامت بها ابو سعدة سنة 2012 حول فعالية برنامج ارشادي لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بخان يونس فلسطين الى ان استخدام الفنيات الارشادية المتنوعة ساعد في استمرار اثر البرنامج الارشادي مع مرور الوقت ، مثل فنية التغذية الراجعة و التي كان لها اثرا كبيرا في ترسيخ المعلومات لدى افراد المجموعة التجريبية، و كذلك اداء الواجبات المنزلية من قبل افراد المجموعة التجريبية و تطبيقهم للمهارات التي اكتسبوها خلال الجلسات في حياتهم اليومية كان له دورا هاما في احتفاظهم بهذه المهارات، و كذلك مهارة حل المشكلات و لعب الادوار و التعزيز و النمذجة و غيرها من الفنيات المتنوعة ساعد في استمرار اثر البرنامج الارشادي مع مرور الوقت (ابو سعدة،2012، 138)..

كما أثبتت دراسة أجراها زهران أيمن رمضان 2012 حول فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم ان انخفاض مستوى الطموح لدى الطالب عادة ما يرتبط ببطء التعلم مما ينتج عنه بعض الاضطرابات النفسية الاخرى كانهخفاض تقدير الذات و القلق اضافة الى انخفاض توقعات الوالدين لمستقبل الطالب(زهران رمضان،2012، 176).

و قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من خلال القياس التتبعي لأفراد العينة التجريبية على ان للبرنامج الإرشادي الأثر المستمر على افراد العينة التجريبية من خلال استجاباتهم على مقياس الطموح في القياس المطبق بعد فترة لا باس بها من التطبيق البعدي و انتهاء البرنامج الإرشادي . و مع أن الفروق جاءت لصالح القياس

البعدي إلا أن الفروق كانت ضئيلة لدرجة أننا لاحظنا الأثر المستمر للبرنامج الإرشادي لتنمية مستوى الطموح و قد ظهر ذلك على استجابات التلاميذ من خلال الواقع الذي تمت فيه مقابلات سريعة من التلاميذ و اكبر دليل على ذلك تحسن مستوى تحصيلهم و بالتالي انتقالهم الى السنة الثالثة ثانوي و إقبالهم على اجتياز شهادة التعليم الثانوي البكالوريا.

و قد اختلفت نتائج الدراسة مع كل من دراسة عبد الهادي 2007 و ماليك 2009 حول برامج تخفيف بعض اعراض القلق لدى بطيئي التعلم و التي اثبتت اختفاء اثر البرنامج مع الوقت (عبد الهادي، 2007، 176).. و يمكن تفسير ذلك الى اختلاف طبيعة العينة من الدراستين حيث ان العينة كانت من ذوي الاحتياجات الخاصة، و عينة الدراسة الحالية من العاديين و يعود ذلك لطبيعة بطيئي التعلم يتمتعون بمجموعة من الخصائص كالحساسية العالية و قصر القدرات العقلية و انخفاض الدافعية و ضعف القراءة (Malik,2009,64).

في الوقت الذي تتفق فيه أغلب الدراسات على فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحقيق الأهداف الخاصة لكل دراسة، توصلت (براكستون ارناسون وفيليس ارنلا، 1988) Broxton Arnason et Phyllis Arnella الى اخفاق البرنامج في تحقيق أهداف دراستهما حول "فاعلية برنامج شامل للتدخل المبكر على تقدير الذات والأداء الأكاديمي للطلبة الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم" وتألفت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة بالمرحلة الابتدائية يعانون مشاكل اجتماعية وانفعالية وأكاديمية، وقد أرجع فشل البرنامج الى كبر المجموعة التجريبية خاصة وأنهم أطفال ذوو مشاكل مما حرم بعضهم من المشاركة في أنشطة البرنامج والاستفادة منها بالصورة المطلوبة، الى جانب تعدد أهداف البرنامج مما شتت انتباه الأطفال وتركيزهم من جهة وجهود الباحثين من جهة ثانية (الظاهر، ب س، 83). و يمكن تفسير ذلك الاخفاق الى ظروف العينة الخاصة و التي كانت مشبعة بالمشاكل الاسرية و الاجتماعية مما اثر على السيرورة النفسية لافراد العينة و شكل عائقا لاستجاباتهم لجلسات البرنامج .

## - استنتاج عام:

هدفت الدراسة الى بناء برنامج إرشادي يعمل على تحسين مستوى الطموح لتلميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي الذي سجل مستوى متدني من الطموح ، كما سعت ومن خلال استخدام المنهج التجريبي للتأكد من فعالية هذا البرنامج وتحقيقه للأهداف المسطرة له مسبقا. اعتمدت الدراسة على الإرشاد القائم على مهارات حل المشكلات الذي يستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية، حيث تعمل الفنيات المعرفية على القضاء على التصورات الخاطئة للتلميذ حول ذاته وحول محيطه وتساعده على اكتشاف طاقاته و إمكانياته وبلورتها ومن ثم تحديد الأهداف و تحقيقها، وتوعية التلميذ بضرورة تحمل مسؤولية اتخاذ هذا القرار وتنفيذه ومتابعته مما يؤدي الى بروز المشاريع المهنية المستقبلية للتلاميذ، ؛ ويعتبر بلوغ هذا الهدف محطة بالغة الأهمية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، إذ يرى (كارل جارسون) Karl Garrison أن التوافق يشير مبدئيا الى قدرة الكائن الحي على الملائمة مع بيئته، وقد يتضمن هذا المفهوم قدرة الكائن على تعديل سلوكه مع متطلبات بيئة معينة. وسوء التوافق المهني شكل من أشكال سوء التوافق ينجم عن محاولة الفرد الالتحاق بمهنة لا تتناسبه (أبو النيل، 2005، 324).

وتؤيد العديد من الدراسات أهمية تبلور الطموح للفرد في تحقيقه لتوافقه النفسي والمهني، فمن جهة تؤكد دراسة بابكر الصادق محمد على أهمية وجود الطموح لتحقيق النجاح الدراسي بشكل خاص و النجاح في الحياة بشكل عام (الصادق، 2016)، ومن جهة ثانية يتفق العديد من الباحثين على أن الأداء الوظيفي هو محصلة القدرة والرغبة في العمل، فلا فائدة من موظف ذو كفاءة مهنية عالية دون أن تكون لديه الرغبة والدافعية للعمل، فهذه الأخيرة تدفعه للاستمرارية ومواجهة العوائق عكس الأفراد فاقدون الرغبة الذين يميلون للانسحاب والتخلي عن المهنة (الخصر، 2005، 43-45).

أما الفنيات الانفعالية، فتعمل على إكساب الفرد مهارة الإصغاء للآخرين والتسجيل الكامل لكافة عناصر المواقف التي يمر بها وتحليل الاستجابات وتقييم المواقف بشكل بسيط

ومنطقي. وتفيد الفنيات السلوكية في تعميم التغيرات الايجابية التي يستفيدها التلميذ من البرنامج كما تساعده في نقل المواقف المتخيلة الى مواقف طبيعية.

وكان للإرشاد الجماعي الذي استخدم في تطبيق البرنامج دورا ايجابيا في تحسين مستوى الطموح لدى أفراد العينة التجريبية بفارق (59.04) درجة؛ حيث تشير العديد من الدراسات، كتلك التي أجراها (بابكوك وكوفمان) Babcock et Kufman سنة (1974) على (77) طالبة من جامعة (كورنل) الأمريكية الى أن الإرشاد الجماعي يؤدي الى تسهيل عملية النمو المهني لدى الطلبة مقارنة بالإرشاد الفردي؛ نظرا لما يتضمنه من أنشطة صفية تتم في الجلسة وأخرى لا صفية يكلف بها الأعضاء كواجبات فردية أو جماعية (السواط، 2008). ويمتاز الإرشاد الجماعي بقدرته على توفير الوقت إذ يسمح بمساعدة عدة أفراد في نفس الوقت، كما يوفر لأعضاء الجماعة جوا نفسيا مساعدا على التنفيس والإحساس بالانتماء والتقبل لكونهم يعانون نفس المشكلة، ويمنحهم فرصة لاكتساب أساليب التواصل الاجتماعي، كما تفيد مناقشة الواجبات المنزلية -والتي تعد وسيلة للتقويم الذاتي- بشكل علني في التغذية الرجعية للفرد فيتعرف من خلالها على مدى ما حققه من انجاز في اكتساب المهارات مما شكل دافعا لتلاميذ العينة لمتابعة بقية الجلسات.

مما يؤكد على أهمية أن تتصف أهداف البرنامج الإرشادي بالوضوح والدقة وأن تكون محددة ومخطط لها وذات جدول زمني يرتبط بواقع العينة المستهدفة من البرنامج وما يوفره ميدان التطبيق من تسهيلات أو ما يسببه من صعوبات قد تعرقل تطبيقه، كما يفترض في البرنامج نفسه أن يتمتع بالمرونة اللازمة لمسايرة تغيرات الحياة اليومية، وهذا ما لوحظ على برنامج الدراسة الحالية، حيث حددت توقيت تنفيذه في فترة يشعر فيها التلميذ بضغط بداية السنة الدراسية، الأمر الذي جعل أفراد العينة التجريبية يقبلون على هذا البرنامج ويواضبون عليه حيث اتسمت مشاركاتهم بالجدية والتفاعل الايجابي والمثابرة على انجاز الواجبات المنزلية؛ الشيء الذي انعكس على نتائج الدراسة.

كذا مكنت مرونة البرنامج وبساطة وسائله وأنشطته من اتمام تطبيقه في الآجال المحددة رغم ضغط الامتحانات الشهرية والفصلية.

### حلول مقترحة و بدائل:

من خلال النتائج التي توصلت اليها الباحثة طرحت مجموعة من الحلول المقترحة و البدائل و يمكن عرضها فيما يلي:

1-استثمار مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني للحصص الجماعية في

مناقشة مواضيع تساهم في تنمية مستوى الطموح لديهم : الثقة بالانفس التخطيط

للمستقبل ، الدافعية نحو الدراسة ، تطوير الذات ، كيفية اختيار التخصص....الخ.

2-مساعدة الطلبة في التخلص من المعتقدات و الافكار اللاعقلانية التي تؤثر سلبا

على مستوى الطموح و حثهم على تبني افكار ايجابية بديلة.

3-توفير بيئة مدرسية قوية و متكاملة من شأنها مساعدة التلميذ على التخطيط الجيد

للمستقبل.

4-تكييف البرامج الدراسية بما يتوافق مع قدرات التلميذ بحيث يتمكن من خلالها تجنب

الفشل الدراسي و تحقيق النجاح.

5-استحداث اساليب جديدة في التدريس و تدريب التلاميذ عليها و منها استراتيجيات

حل المشكلات التي تساعد التلميذ على وضع اهداف محددة واقعية و منطقية يمكن

تحقيقها و منها تنمي طموحهم.

و استكمالاً لجهود الباحثة و في ضوء ما افضت اليه هذه الدراسة، نقترح اجراء

مجموعة من الدراسات:

1-فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مستوى الطموح المهني لدى التلاميذ.

2-دور مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني في تنمية الطموح الاكاديمي.

3-فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مهارة التخطيط للمستقبل و تحديد الاهداف .

4-فاعلية برنامج ارشادي قائم على العلاج بالمعنى لتنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ  
المرحلة الثانوية.

الخصائص

## الخاتمة:

تندرج هذه الدراسة ضمن انشغالات المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي ، خاصة في ظل جهود الوصاية الرامية إلى التكفل البيداغوجي بالمتعلمين. لمساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي المستقبلي من خلال مرافقتهم أثناء هذه المسيرة والتكفل بتقديم التدخلات البيداغوجية المطلوبة وفق جدولة زمنية مدروسة تتماشى مع مراحل نموهم المهني وتشكل هذه المشاريع.

من هذا المنظور تفرض البرامج الإرشادية؛ كنهج اتخذته المسؤولون عن التربية في الجزائر لمساعدة المتعلم على تحقيق النجاح ، جملة من المتطلبات والتعديلات على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وطبيعة تدخلاته التي لم يعد يفترض بها الاكتفاء بالإعلام المتواصل والمتجدد رغم أهميته، بل تعدته إلى العمل على مساعدة المتعلم على تنمية قدراته ومهاراته ليصل مرحلة من تحقيق طموحاته.

ويعد هذا الهدف غاية الإرشاد النفسي؛ بوصفه عملية بناء تهدف الى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته لحلها محققا بذلك صحته النفسية. ونجاح هذه العملية بدوره يتطلب أن تتم ضمن برامج إرشادية ذات مخطط محدد الأهداف ومتسلسل الخطوات، كما يتطلب استراتيجيات ووسائل وموارد مادية وبشرية مدربة لتنفيذه، مما يستوجب تضافر جهود كل الأفراد والمؤسسات الوطنية سواء أكانت تابعة لقطاع التربية أو غيره لتوفير أرضية مساعدة على تحقيق هذه الأهداف.

نأمل أن تدعم نتائج هذه الدراسة مختلف الدراسات التي تهدف إلى تحسين إجراءات الإرشاد وخدماته في الجزائر، وأن يتم الاهتمام أكثر برفع مستوى الطموح من خلال إعداد برامج تربوية خاصة تهتم بمساعدة التلميذ على اكتساب مهارات حياتية تمكنه من تحقيق التوافق النفسي والدراسي، ومرافقته أثناء مسيرته لتحقيق النجاح و تكوين مشروع المستقبل.

كما نأمل أن تلفت نتائج هذه الدراسة نظر المسؤولين للاهتمام أكثر بمجال الارشاد التربوي والمهني في الوسط المدرسي. وفي هذا الاطار نقترح أن تتم الدراسات التالية:

- دراسة تهتم بتنمية اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو بعض المواد والتخصصات الدراسية ، خاصة تلك التي تتميز بعزوف التلاميذ عنها.
- دراسة تهتم بتنمية مهارات التلميذ الحياتية اتخاذ القرار و ادارة الوقت و الثقة بالنفس.
- دراسة تهتم ببناء أو تكييف اختبارات تساعد على التعرف على قدرات واستعدادات التلميذ.
- الاهتمام أكثر بمجال الارشاد والمتابعة النفسية للتلاميذ وفي مراحل عمرية مبكرة؛ لمساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي في الوقت المناسب، وتجنبيهم الاختيارات الخاطئة وما ينجم عنها من فشل أو تأخر دراسي واحباطات نفسية.
- ضرورة ادماج مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي في باقي المؤسسات التربوية ابتداء بالمتوسطات ووصولاً الى الابتدائيات.
- الحرص على تكوين هؤلاء الاخصائيين في مجال الارشاد وتوفير برامج ارشادية لمساعدتهم على الممارسة الميدانية لهذه الخدمات.

# المراجع

## قائمة المراجع

### المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم نضال سمير (2003): "الأمن الوظيفي و علاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية و اثر بعض المتغيرات الديموغرافية عليهما"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس، فلسطين.
- 2- إبراهيم، عطا ( 2003 ) " المناهج بين الأصالة والمعاصرة " القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .
- 3- ابن منظور جمال الدين محمد ابن مكرم (2003): *لسان العرب الجزء الثالث*، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان.
- 4- أبو الندى خالد محمود (2004): "التفكير الإبداعي و علاقته بكل من الغزو السببي و مستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس و السادس الابتدائيين"، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 5- أبو النيل، محمود السيد (2005): "علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا" ، ط1 ج 32، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- 6- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف: وعثمان، سيد أحمد " (1978) *التفكير : دراسة نفسية* "، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 7- أبو حماد ناصر الدين (2006): *ل دليل المرشد التربوي دليل ميداني* " ، ط1 جدارا للكتاب العالمي و عالم الكتاب الحديث للنشر و التوزيع ، عمان، اريد ، الأردن،.
- 8- ابو حماد ناصر الدين (2008): *الإرشاد النفسي و التوجيه المهني* " ، ط1، جدارا للكتاب العالمي و عالم الكتاب الحديث للنشر و التوزيع ، عمان، اريد ، الأردن.

- 9- أبو حماد، ناصر الدين (2008): *الإرشاد النفسي والتوجيه المهني*، ط1، أريد، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- 10- أبو سعدة نفوذ سعود (2012): *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.
- 11- أبو شهبه هناء (1987): *"علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية و الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية العالية و المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية"*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس، القاهرة، مصر.
- 12- ابو عبادة صالح بن عبد الله، نيازي عبد المجيد بن طاش (2001): *"الإرشاد النفسي و الاجتماعي"*، ط1، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 13- أبو علام، رجاء محمود (2004): *"مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"*، ط4، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
- 14- أبو عيطة سهام (2002): *"مبادئ الإرشاد النفسي"*، ط2، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 15- أبو مصطفى نظمي عودة (1990): *"قلق الامتحان و علاقته بمستوى الطموح و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ام درمان"*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية أصول الدين و التربية، جامعة ام درمان الإسلامية، الخرطوم، السودان.
- 16- ابو ناهية صلاح الدين (1999): *"دراسة مقارنة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالتأخر و التفوق الدراسي في المرحلة الإعدادية بقطاع غزة"*، دورية حوليات، جامعة الأزهر، غزة، الحولية الأولى، الرسالة الأولى، يناير ص1-58.

- 17- ابو ناهية صلاح الدين (2012): "مستوى الطموح، النظرية و القياس"، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر.
- 18- احمد عبد اللطيف أبو اسعد (2009): "الإرشاد المدرسي"، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن.
- 19- إسماعيل أحمد السيد (1989): "دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسؤولة عن رفع مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- 20- الأسود فايز (2003): "دراسة العلاقة بين مستوى القلق و مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، برنامج الإشراف المشترك مع كلية التربية الحكومية بغزة، فلسطين.
- 21- آل رشود سعد بن محمد (2006): "فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 22- بابكر الصادق محمد (2016): "مستوى الطموح و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بحري"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا ، الخرطوم ، السودان.
- 23- باظة أمال عبد السميع (2004): "مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين و الشباب"، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر.
- 24- بدرينة محمد العربي، سميرة ركزة (2016): "حل المشكلات، الماهية و الاتجاهات و الاستراتيجيات، دار الخلدونية ، الجزائر.

- 25- البنا أنور حمودة (2005): "الفروق في مستوى الطموح في ضوء متغيري نوع التعليم و الجنس لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة"، مجلة جامعة الأقصى ، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، غزة، العدد الأول، المجلد التاسع،يناير ، ص 134-177.
- 26- البولاقى ياسر محمد (1996): "النسق القيمي ومستوى الطموح"، دراسة عاملية مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- 27- التويجري محمد بن عبد المحسن ، إسماعيل محمد سلامة(1997): "الاتجاه نحو التخصص الدراسي وأسباب اختياره في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 28 يناير.
- 28- الجبوري سناء لطيف (2002): "مستوى الطموح و علاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد،العراق.
- 29- جروان فتحي عبد الرحمن (1999): "تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات"، ط1، دار الكتاب العربي ،عمان، الأردن.
- 30- جليل وديع شكور (1997): "تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي و المهني"، مؤسسة المعارف للطباعة و النشر بيروت، لبنان.
- 31- جميل سمية طه (2005): "الإرشاد النفسي"، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 32- الجوهرة عبد الله الذواد (2002): "وجهة الضبط و علاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات المصريات"، دراسة عبر ثقافية، كلية التربية جامعة جدة ، العدد الثالث ، المجلد الاول،يوليو ص 119-156.

- 33- الحجري، سالم بنت راشد بن سالم (2011): *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى، عمان.
- 34- الحجوج أكرم محمد (2004): *"العلاقة بين سمات الشخصية و مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات النفسية"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 35- الحريري رافدة و سمير الأمامي (2011): *"الإرشاد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية"*، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.
- 36- حسين طه عبد العظيم (2004): *الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق - التكنولوجيا*، ط1، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 37- حمادي فتحية حسين (1993): *"مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصائية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية"*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- 38- حمود محمد الشيخ (2011): *"الإرشاد المدرسي طبيعته، مجالاته،آلياته، و طرائقه"*، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 39- الحياني صبري بردان (2011): *الإرشاد التربوي و النفسي الإسلامي و نظرياته*، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 40- الخالدي عطا الله (2009): *"علم النفس الإرشادي، الدليل في الإرشاد الجمعي، تطبيقات عملية"*، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 41- الخضر، عثمان حمود (2005): *علم النفس التنظيمي*، ط1. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،

- 42- الخطيب رجاء عبد الرحمن (1990): "الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر و الجامعات الأخرى"، مجلة علم النفس، العدد السادس عشر، السنة الرابعة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- 43- الخطيب صالح (2007): "الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه و نظرياته و تطبيقاته"، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 44- الخلايلة عبد الكريم، و اللبايدي عفاف (1997): "طرق تعليم التفكير للأطفال"، ط2، دار الفكر ، عمان، الاردن.
- 45- الداھري، صالح حسن (2005): "سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته"، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
- 46- الدردير، عبد المنعم أحمد (2006): "الإحصاء البارامتري واللابارامتري، في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية"، ط1 القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- 47- راجح أحمد عزت (1999): "أصول علم النفس"، ط11، دار المعارف، القاهرة.
- 48- الرشيدى بشير صالح ، راشد علي السهل (2000): "مقدمة في الإرشاد النفسي" ، ط1، الحولي ، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
- 49- الركابي ، نضال عبد الحسن فياض . (2000): "مستوى الطموح وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية" ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،، الجامعة المستنصرية ، بغداد .
- 50- ركزة سميرة، فهيمة ذيب (2017): "الأسس المعرفية لعملية حل المشكلات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 51- رمزية الغريب (1975): "التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 52- رمزية الغريب(1975)، "التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- 53- زغل محمد فاتح و جبارة تميم احمد(2017): "مهارات التفكير"، ط1، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة و الجمهورية اللبنانية.
- 54- زقوت آمنة عبد الحميد (2010): "مهارات تدريب ميداني للإرشاد النفسي"، ط1، مكتبة و مطبعة الخالدي، غزة، فلسطين.
- 55- زهران ايمن رمضان(2012): "فعالية برنامج ارشادي قائم على العلاج بالمعنى في تحسين الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم"، دار المنظومة، المجلد الاول، العدد 25، المملكة العربية السعودية.
- 56- زهران حامد عبد السلام (2002): "التوجيه والإرشاد النفسي"، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 57- زهران، حامد عبد السلام (2005): "الصحة النفسية والعلاج النفسي"، ط5، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
- 58- الزهراني علي بن رزق الله (2009): "إدراك القبول و الرفض الوالدي و علاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 59- الزيايدي احمد محمد، هشام إبراهيم الخطيب (2001): "مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي"، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، و دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 60- الزيايدي محمود (1961): "دراسة تجريبية على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 61- الزيود، نادر وآخرون (1999) "التعلم والتعليم الصفي"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- 62- سعفان محمد احمد(2005): العملية الإرشادية، دار الكتب الحديث، مص

63- السفاسفة محمد إبراهيم (2003): *أساسيات في الإرشاد و التوجيه النفسي التربوي* ، ط1، دار حنين للنشر و التوزيع، و مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع حولي، الكويت.

64- سليمان محمد عبد العزيز (2000): *تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية و الاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.

65- سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه (2000): *تصميم برنامج لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

66- السمراي عبد الكريم (1999): *تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية*، دار الحكمة للطباعة و النشر ، بغداد، العراق.

67- سهير كامل أحمد (2000): *أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق*، مركز الإسكندرية للكتاب.

68- السواط ،وصل الله بن عبد الله حمدان (2008): *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني و تنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

69- السيد، فؤاد البهي (1978): *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، ط3، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

70- شبير توفيق محمد (2005): *دراسة لمستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- 71- الشريعة حسين (1998): "علاقة الطموح و الجنس بالنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني ثانوي" ، مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات ، المجلد 3 ، العدد 5، ص11 ،الاردن .
- 72- الشرقاوي أنور محمد (1999): "سيكولوجية التعلم" ، أبحاث و دراسات، ج01، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 73- شعبان عبد ربه علي (2010): "الخجل و علاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين
- 74- شكور جليل وديع (1989): "أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميكية الجماعة" ، ط1، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع.
- 75- الشهري، سعد محمد علي (2009): "النكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف" ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 76- الصميلي حسن بن إدريس (2009): "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 77- الضامن منذر (2003): "الإرشاد النفسي،أسسه الفنية و النظرية" مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1.
- 78- الضبع ثناء (1995): "دراسة مقارنة لمهارات الاستنكار و مستوى الطموح لدى التلميذات المصريات و السعوديات المتفوقات دراسيا" ، المؤتمر الدولي الثاني، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية جامعة عين شمس المجلد الأول ديسمبر.

- 79- الظاهر، دينا حسين إمام (ب س): *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- 80- عاقل فاخر (2003): *معجم العلوم النفسية*، ط1، شعاع للنشر و العلوم، القاهرة، مصر.
- 81- عبد الوهاب سيد عبد العظيم(1992): *مستوى الطموح و علاقته ببعض القدرات العقلية و السمات الانفعالية الشخصية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
- 82- العتيبي، خالد بن ناهس محمد (2001): *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 83- العجوزي وجاد حسن إبراهيم (2007): *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 84- عدس محمد عبد الرحيم (1996): *المدرسة و تعليم التفكير*، ط1، دار الراتب الجامعية، عمان، الاردن.
- 85- العزة حسني سعيد (2010): *الإرشاد النفسي أساليبه و فنياته*، ط3، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 86- العساف، صالح بن حمد (1995): *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط1، الكتاب الأول، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.
- 87- العمرية صلاح الدين (2005): *الصحة النفسية و الإرشاد النفسي*، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.

- 88- غانم محمد حسن (2006): **الطموح لدى الأطفال و كيف نوجهه** " المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر.
- 89- غنيمات، خولة عبد الرحيم وعليمات، عبير راشد (يونيو 2011): **"أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية"**، مجلة الجامعة الإسلامية، الأردن، المجلد 11، ع 2.
- 90- قاسم، جميل محمد (2008): **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- 91- القاضي زينب عبد الرحمن (1981)، **دراسة مقارنة بين قيم و اتجاهات المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة و طالبات المدارس الثانوية العامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- 92- قطامي نايفة و اخرون (1995): **"التفكير الابداعي"**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان، الاردن.
- 93- قطامي يوسف (2001): **"سيكولوجية التدريس"**، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان، الاردن.
- 94- القنطاني علاء سمير موسى (2011): **الحاجات النفسية و مفهوم الذات و علاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر ، غزة، فلسطين.
- 95- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1990): **"دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح و الشخصية"**، ط3، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- 96- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1994): **"مستوى الطموح والشخصية"**، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- 97- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1961): *دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- 98- كفاي علاء الدين (1999): *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري؛ المنظور النسقي الإتصالي* ط1 ، دار الفكر العربي.
- 99- كلوب سعاد سعيد (2010): *التوافق الدراسي و علاقته بمستوى الطموح الأكاديمي و المسؤولية الاجتماعية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 100- محمد النوبي محمد علي (2004): *"أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بمستوى الطموح لدى الأطفال الصم"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، يناير - يونيو، ص124-129.
- 101- محمد معوض، و سيد عبد العظيم (2005): *"مقياس مستوى الطموح"*، المكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة، مصر.
- 102- محمود حسن (2011): *"مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم المرحلة الابتدائية"*، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، المجلد 11 العدد 1.
- 103- محمودي محمد الزيايدي (1961): *"دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- 104- مرحاب صلاح أحمد (1984): *"التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب"*، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 105- المزيني أسامة عطية (2006): *"الإرشاد النفسي الديني، أسسه النظرية و تطبيقاته العملية"* ، آفاق للطباعة و للنشر و التوزيع ، غزة، فلسطين.
- 106- مشعان ربيع هادي (2008): *"الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث"* ، ط1 مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.

- 107- المشيخي غالب بن محمد علي (2009): "قلق المستقبل و علاقته بكل من  
فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف"، رسالة  
ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.
- 108- معمريّة، بشير (2002): "القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية  
للطلاب والباحثين"، ط1، باتنة، الجزائر، شركة باتنيت.
- 109- مقدم، عبد الحفيظ (2011): "الإحصاء والقياس النفسي والتربوي"، ط3،  
الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 110- المقري احمد بن محمد (2000): "المصباح المنير" ط1، دار الحديث ،  
القاهرة، مصر.
- 111- ملحم، سامي محمد (2007): "مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي"، ط1،  
الأردن، دار الميسرة.
- 112- مؤنس رشاد الدين (2000): "المرام في المعاني و الكلام"، دار الراتب  
الجامعية ، بيروت، لبنان.
- 113- الناظور رشا (2008): "مستوى الطموح و علاقته بتقدير الذات عند طلاب  
الثالث الثانوى العام"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق،  
دمشق، سوريا.
- 114- نظمي عودة ابو مصطفى (1990): "قلق الامتحان و علاقته بمستوى  
الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ام  
درمان"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام درمان الاسلامية ، الخرطوم ،  
السودان.
- 115- هيئة الأبحاث و الترجمة الكاثوليكية (2002): "أبجد القاموس العربي  
الصغير"، دار الراتب الجامعية ، بيروت، لبنان.

## المراجع باللغة الأجنبية:

- 116- Abarea Debrío.B (1986): *Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires trans*, Alger, Belbachir.C, office des publication universitaire, ed N° 1400.
- 117- Bacher. C 1992: *attitudes and language multi-lingual matters* L.T.D Philadelphia
- 118- Barry K,. (1987) *Physical analysis of the COR region: a cluster of six genes in Saccharomyces cerevisiae*. *Mol Cell Biol* 7(2):632-8
- 119- British Academy (2014)“**If you could do one thing ...**”  
Nine local actions to reduce health inequalities. London: British Academy.
- 120- Chang, W. S. & Cha, M. Y. (2008) *Government driven Partnership for lifelong learning in Korea: a case study of four cities*.*International Journal of Life long Education*,27(5), 579
- 121- Ellis, A 1994 : *Reason and Emotion*, Abrich lane press Book, Newyork.
- 122- Faure, E et al1972 Learning to be: *The world of education today\_and tomorrow* The report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education. Paris, UNESCO
- 123- Guichard.J (1993): *L'école et les présentation d'avenir des adolescent*, P.U.F.
- 124- Karen H Jones *Career Aspirations of women in the 20<sup>th</sup> century* .*Journal of career and technical Education* ,22(2) fall , the university of Georgia,2006.
- 125- LESH. S ; Gully, J. & RAIMPP. L 2000: *changes in student attitude regarding a web based earth profession course*. Eric, ed 441386
- 126- Michael Osborne : *A Statement of Ambition the right direction, but to what place*, , University of Glasgow
- 127- Norbert sillamy: *dictionnaire de psychologie* France .Fabrication Nicolas Perrier ,2004.

- 128- Nuttin.J (1980): *Theories de la motivation humaine*, P.U.F.
- 129- Pelletier.D, et al (1974): *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Canada, bibliothèque nationale du Québec.
- 130- Pemartin .D, et Legras.J(1988) : *Les projets chez les jeunes*, France, edition Mauglineaux.

الملاحق

**الملحق رقم (01):**

**مقياس الطموح الصورة الأولية المقدمة للتحكيم**

جامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله

كلية العلوم و الاجتماعية

قسم علوم التربية

## إستمارة

أعزائي التلاميذ:

نضع بين أيديكم هذا العدد من الأسئلة المتعلقة بتجاربكم السابقة والحالية والمستقبلية والرجاء منكم قراءتها بشكل جيد والإجابة على كافة بنودها بشكل واضح وصريح وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة.

وعند الانتهاء من الإجابة تأكد من أنك لم تترك سؤال دون الإجابة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن إجاباتكم ستكون محفوظة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي. شكرا مسبقا لتفهمكم ومساعدتكم في إنجاز هذا البحث.

\*معلومات عامة:

الجنس: ذكر / انثى

السن: .....

متوسط الدخل الشهري للأسرة: من 10-20 آلاف دينار  من 20-40 الف  من 50 الف فما فوق

المستوى التعليمي للأب: قراءة و كتابة  ابتدائي  متوسط  ثانوي فما فوق

المستوى التعليمي للام: قراءة و كتابة  ابتدائي  وسط  ثانوي فما فوق

الرقم	العبارات	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق إلى حد ما	أرفض
01	الإنسان مسير ليس مخير			
02	أتحمل مسؤولية أي عمل أقوم به			
03	يمكن اجتياز أصعب العقبات			
04	يمكنني مواصلة العمل مهما كان به من صعوبات			
05	أتوقف عن مواصلة عملي الذي إذا أحسست بقرب فشلي			
06	كل المتميزون محظوظين			
07	من الممكن أن يقوم الإنسان بعمل وهو يعمل وهو يعلم أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة			
08	يمكن الحصول على أعلى المؤهلات			
09	الإنتنحار ينقد الإنسان من مرارة الفشل			
10	أبذل جهدي كي أتفوق على الآخرين			
11	من الضروري الوصول للامتياز و التفوق			
12	التخطيط للعمل شئ مهم للنجاح			
13	يمكن بذل الجهد و تحقيق الأهداف			
14	تسير الأمور على أفضل ما يرام			
15	من الأفضل انجاز الأعمال بالاعتماد على النفس			
16	النجاح يعتمد على بذل المجهود			
17	من المغزى انجاز الأعمال الصعبة			
18	يؤثر الحظ في حياة الإنسان تأثيرا كبيرا			

			يمكنني تحقيق الكثير من النجاح في المستقبل	19
			من الممكن تحقيق الكثير عن طريق الحظ	20
			أفكر كثيرا في المستقبل أفضل	21
			من الأفضل أن يترك الإنسان أموره للظروف	22
			التفوق مطلب مهم	23
			من السهل تحقيق التفوق في الميدان المفضل	24
			الدخول في منافسة مع الآخرين أمر ممتع	25
			من الأفضل أن ينتظر الإنسان حتى تأتيه الفرص	26
			من المهم الإعداد للعمل قبل القيام به	27
			من المهم أن يكافح الإنسان لكي يواصل حياته	28
			أهتم كثيرا بتحمل مسؤولياتي بنفسي	29
			أسعى معتمدا على قدراتي في الوصول إلى مركز مرموق	30
			من الأفضل عدم التغيير للبعد عن الصعوبات	31
			إنهائي لعملي على أكمل وجه يدفعني إلى مواصلة الجهد	32
			من الأفضل الاستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول	33
			الفشل في الحياة أكثر من النجاح	34
			أبذل جهدي لتحسين الوضع المعيشي الحالي	35
			أسعى إلى التفوق أكثر من مجرد النجاح	36
			غالبا تأتي النتائج حسب المخطط	37
			تسير الأمور لما هو متوقع	38

			أهتم بإثراء خبراتي	39
			يفضل ترك العمل الذي به صعوبات	40
			من الأفضل الابتعاد عن الأعمال التي فيها تحمل المسؤولية	41
			من غير الممكن مواصلة العمل الذي فيه متاعب	42
			يمكن مواصلة المناقشة حتى إقناع الآخرين	43
			ظروف الحياة تدعو لليأس	44
			كثيرا ما يؤدي التجديد إلى نتائج سيئة	45
			من المهم أن يعمل الإنسان على التفوق في الأعمال التي يفضلها	46
			يجب التخطيط للوصول لمركز مرموق	47
			من السهل تحقيق النجاح بالاعتماد على النفس	48
			عندما يعمل الفرد مع مجموعة فمن الأفضل أن يؤدي العمل المطلوب منه بكفاءة	49
			المستقبل يدعو للتفاؤل	50
			غالبا تسير الأمور عكس المطلوب	51
			كثيرا من الأهداف لن تحقق	52
			من المهم أن يجدد الإنسان في حياته	53
			من الممكن الوصول للقيمة	54
			من الصعب تحقيق النجاح بعد الفشل	55
			من الأفضل ترك الأعمال التي يتطلب إنهاؤها مجهود كبيرا	56
			من المهم أن يؤدي الفرد أعماله على أكمل وجه	57

			يستطيع الفرد أن يصل إلى أعلى مستوى ممتاز	58
			أهدافي في كل مرحلة من حياتي تتفق مع قدراتي	59

مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	اقتراح البديل

## 2- مدى قياس الفقرات للبعد

آراء المحكمين			البعد
لا تقيس	يقيس نوعا ما	تقيس	
-	-	-7-4-3-2-1 31-22-18-9	النظرة للحياة
-	-	-10-8-6-5 -15-14-13 -19-17-16 -26-24-23 32-28-27	الاتجاه نحو التفوق
-	-	-20-12-11 -30-29-25 -35-34-33	تحديد الأهداف و الخطة

		-41-37-36 44	
-	-	-39-38-21 -43-42-40 -47-46-45 48	تحمل المسؤولية و الاعتماد عن النفس

**الملحق رقم (02):**

**قائمة السادة المحكمين لأدوات الدراسة**

## أسماء السادة المحكمين

الوظيفة	الدرجة العلمية	الأسماء	الرقم
أستاذ محاضر بالمركز الجامعي تيبازة بالجزائر	دكتوراه في أصول التربية	الأستاذ الدكتور: عبورة محمد	01
أستاذ محاضر ومكلف بالدروس بجامعة الجزائر	دكتوراه علم النفس التربوي	الأستاذ الدكتور بحري نبيل	02
أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر	دكتوراه علم النفس العيادي	الأستاذة الدكتورة بن يعقوب نعيمة	03
أستاذ محاضر بجامعة الوادي	دكتوراه في علم التدريس	الأستاذ الدكتور ممادي شوقي	04
أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	دكتوراه في علم التدريس	الأستاذ الدكتور بن ساسي عقيل	05
أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	دكتوراه في علم النفس التربوي	الأستاذ الدكتور دبابي بوبكر	06
أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	دكتوراه في علوم التربية	الأستاذ الدكتور قوارح محمد	07
أستاذ محاضر بجامعة ورقلة	دكتوراه في علم النفس التربوي	الأستاذ خميس عبد العزيز	08
أستاذ محاضر بجامعة الوادي	دكتوراه علم النفس المدرسي	الأستاذة جديدي زوليخة	09
مستشار رئيس للتوجيه و الإرشاد المدرسي	ماجستير صعوبات التعلم	الأستاذ غريب مختار	10
مستشار رئيس للتوجيه و الإرشاد المدرسي	ليسانس علم النفس المدرسي	الأستاذ لخويس قويدر	11

**الملحق رقم (03):**

**استمارة تقييم سير البرنامج الإرشادي**

## التقييم الخاص بالجلسة

- ما رايتك في الجلسة؟

.....  
.....  
.....

- هل اضافت لك الجلسة شيئاً جديداً؟ وهو؟

.....  
.....  
.....

- من وجهة نظرك الخاصة ما هي الاشياء التي لم تعجبك في الجلسة؟

.....  
.....  
.....

- هل توجد لديك اقتراحات حول الجلسة؟

.....  
.....  
.....

- هل توجد توصيات اخرى ترغب في طرحها؟

.....  
.....  
.....

## التقييم النهائي للبرنامج

- ما رأيك في البرنامج؟

.....  
.....  
.....

- هل أضف لك البرنامج شيئاً جديداً؟ وهو؟

.....  
.....  
.....

- من وجهة نظرك الخاصة ما هي الأشياء التي لم تعجبك في البرنامج؟

.....  
.....  
.....

- هل توجد لديك اقتراحات حول البرنامج؟

.....  
.....  
.....

- هل توجد توصيات أخرى ترغب في طرحها؟

.....  
.....  
.....

**الملحق رقم (04):**

**نماذج عن الجلسات الإرشادية بالتفصيل**

## الجلسة الأولى

الموضوع: الإرشاد النفسي والتربوي.

المدة: 60 دقيقة.

الوسائل: السبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق.

التقنيات: المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الكفاءة المستهدفة: التعرف وبناء العلاقة الإرشادية.

المراحل	الأهداف الوسيطة	محتوى الجلسة	المؤشر
التمهيد	التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة وتوضيح سبب وجودهما	-ترحب الباحثة بالتلاميذ وتعرفهم بنفسها. -يعرف التلاميذ بدورهم بأنفسهم. -تشرح لهم سبب اختيارهم والفائدة من حضورهم لهذا البرنامج.	-أن يتعرف على الباحثة. -أن يعرف بنفسه. -أن يتعرف على سبب وجوده في البرنامج.
سير الجلسة	-اكتساب معرفة حول البرنامج الإرشادي. -البدء في بناء علاقة إرشادية مع الباحثة. -الاتفاق على أهم القواعد التنظيمية.	تقوم الباحثة بإلقاء عرض مختصر حول البرنامج الإرشادي وفوائده بشكل عام وتركز على البرنامج التدريبي الحالي. -تقوم الباحثة بشرح أهم المصطلحات الواردة فيه مع التركيز على أهمها. -تؤكد في كل مرة على الهدف الأساسي للبرنامج والمتمثل في مساعدة التلاميذ وتحثهم على المشاركة الفعالة في طرح أفكارهم وآرائهم ومناقشتها.	-أن يتابع العرض وي طرح أسئلة مناسبة حوله. -أن يشارك في المناقشات الجماعية محترماً آداب الحوار. -أن يبدي رأيه في البرنامج وجلساته بشكل عام. -أن يتعرف على قواعد وشروط المشاركة في البرنامج.

	<p>-تقوم بعرض سريع لسير الجلسات المقبلة وتؤكد على دور التلاميذ الفعال في إنجازها.</p> <p>-تشرح الباحثة القواعد التنظيمية لسير الجلسات وعمل المجموعات ويتم الاتفاق على هذه الشروط.</p> <p>-تشرح الباحثة كيفية اختيار الواجبات المنزلية وانجازها والمكافئة عليها</p>		
<p>-أن يذكر ثلاثة عناصر في كل من: ✓ أهمية البرنامج. ✓ أهداف البرنامج</p>	<p>بعد مناقشة أهم ما ورد في الحصة وتلخيصه وشكر التلاميذ على مشاركتهم الفعالة، يطلب منهم ذكر: -ثلاثة نقاط تبرز أهمية البرنامج. -ثلاثة أهداف للبرنامج.</p>	<p>تحديد أهم أهداف البرنامج وأهميته.</p>	<p>التقييم</p>

### الجلسة الثانية

الموضوع: تحديد الأهداف و بناء التوقعات.

المدة: 60 دقيقة.

الوسائل: السبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، مطويات، أوراق.

التقنيات: المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على تحديد الأهداف و بناء ما يتوقعه التلاميذ من المشاركة في  
البرنامج.

المراحل	الأهداف الوسيطة	محتوى الجلسة	المؤشر
التمهيد	-استعراض أهم ما ورد في الحصة الماضية.	-ترحب الباحثة بالأعضاء وتشكرهم على حضورهم وحسن اهتمامهم بالبرنامج. -تراقب الواجبات المنزلية وتشجعهم على انجازها. -مناقشة الواجبات وتقديم جائزة لأحسن عمل.	-أن يلخص أهم ما ورد في الحصة الماضية. -أن يحضر الواجب.
سير الجلسة	أن يحدد المشاركون الأهداف و التوقعات التي يأمل تحقيقها من خلال البرنامج الإرشادي تنمية روح العمل الجماعي	-تقدم الباحثة عرضا تحديدا للأهداف. -يناقش ما ورد في العرض، وتجيب الباحثة على أسئلة المتعلمين بوضوح. -توزع على الأعضاء مطويات تلخص أهم ما ورد في العرض. -تمنح الباحثة فرصة للمتعلم للاطلاع على المطوية. -من خلال المناقشة تركز الباحثة على ربط أهمية معرفة هذه المعلومات بوضوح الخيارات والبدائل الممكنة. -يختار الأعضاء من بينهم العضو المميز تقدم له الباحثة جائزة رمزية للتشجيع	-أن يتابع العرض بانتباه. -أن يقارن بين معارفه السابقة وما ورد في العرض. -أن يشارك في الحوار والمناقشة الجماعية ملتزما بآداب الحوار. -أن يشارك في اختيار العضو المتميز.
التقييم	تلخيص ما جاء في الجلسة .	-يناقش أهم ما ورد في الحصة ويلخص على السبورة. -تطلب الباحثة من المتعلمين ذكر خطوات تحديد الهدف كواجب منزلي.	-أن يذكر المسارات الدراسية والتكوينية.

- أن يذكر شروط الالتحاق بها.			
------------------------------	--	--	--

### الجلسة الثالثة

الموضوع: أهمية الطموح في مرحلة التعليم الثانوي.

المدة: 60 دقيقة.

الوسائل: السبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق.

التقنيات: المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على أهمية الطموح في المرحلة الدراسية لبناء المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ.

المراحل	الأهداف الوسيطة	محتوى الجلسة	المؤشر
التمهيد	استعراض أهم ما ورد في الحصة الماضية	- ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة وتشكرهم على حضورهم ومواظبتهم على البرنامج. - تراقب الواجبات وتشجع أصحابها. - تناقش الواجبات وتكافئ أفضل عمل.	- أن يلخص أهم ما ورد في الحصة الماضية. - أن يحضر الواجب.
سير الجلسة	- التعرف على مفهوم مستوى الطموح و أهم محدداته و استعراض معيقات الطموح و التعرف على خصائص الشخص الطموح	- تقدم الباحثة عرضا توضح فيه تدرج أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطموح و أهم معيقاته و حث التلاميذ على تجنب معيقات الطموح - تسعى الباحثة إلى منح الفرصة للمتعلمين لمناقشة النقاط الواردة في العرض الواحدة تلو الأخرى زيادة في الترسيخ. - توزع الباحثة ملحق الجلسة على الأعضاء. - يقيم المتعلم الجلسة.	- أن يتابع العرض بانتباه. - أن يقارن بين تصوره المسبق للمستقبل و تصوره الجديد. - أن يشارك بفعالية في الحوار والمناقشة الجماعية.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- يناقش ما ورد في تقارير الأعضاء.</li> <li>- يختار الأعضاء العنصر الأكثر فعالية من بينهم وتقدم جائزته.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يشارك في اختبار العضو المميز.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يناقش أهم ما ورد في الحصة ويلخص على السبورة.</li> <li>- يطلب من المتعلم وضع تصور مبدئي لأهدافه المستقبلية كواجب منزلي مع ذكر الصعوبات التي قد تواجهه أثناء انجاز الواجب؛ لتعمل الباحثة على تقديم المساعدة المطلوبة أثناء الحصص المقبلة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>الربط بين صورة الذات و مفهوم الطموح</li> </ul>	التقييم
<ul style="list-style-type: none"> <li>أن يرسم هدفا واضحا قريب المدى.</li> <li>أن يكتشف حاجاته (ما ينقصه) لبناء خطة دراسية علمية سليمة لمستقبله الدراسي والمهني.</li> </ul>			

#### الجلسة الرابعة

الموضوع: معرفة الذات .

المدة: 60 دقيقة.

الوسائل: السبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق، مطبوعة. فيلم وثائقي.

التقنيات: المحاضرة، الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الكفاءة المستهدفة: التعرف على الذات و تأثيرها في تحديد الهدف.

المؤشر	محتوى الجلسة	الأهداف الوسيطة	المراحل
<ul style="list-style-type: none"> <li>- أن يلخص أهم ما ورد في الحصص الماضية.</li> <li>- أن يحضر الواجب.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ترحب الباحثة مجددا بالأعضاء وتشكرهم على الحضور.</li> <li>- يلخص أهم ما ورد في الجلسات السابقة.</li> <li>- يناقش الواجب المنزلي، وتمنح الباحثة جائزة لأفضل عمل.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>استعراض أهم ما ورد في الحصص الماضية.</li> </ul>	التمهيد

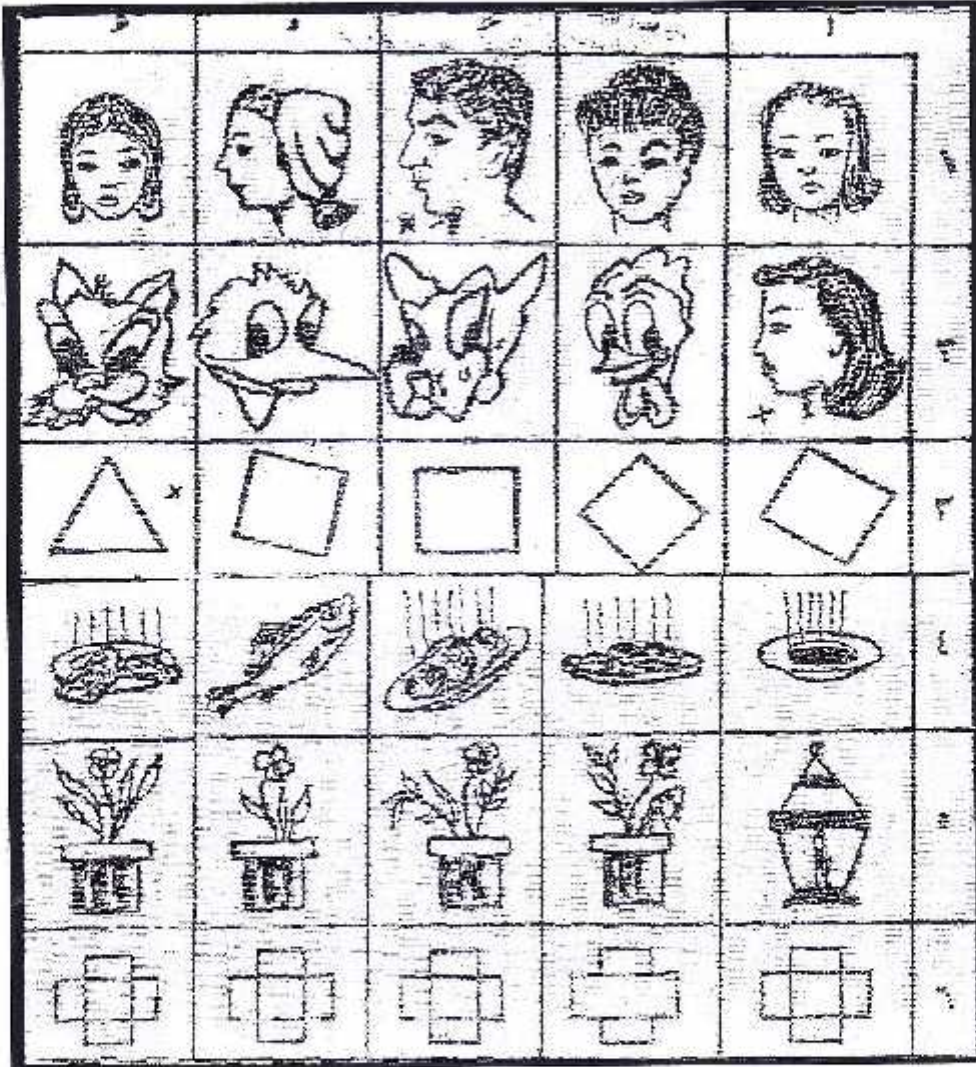
**الملحق رقم (05):**

**اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح**

## كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

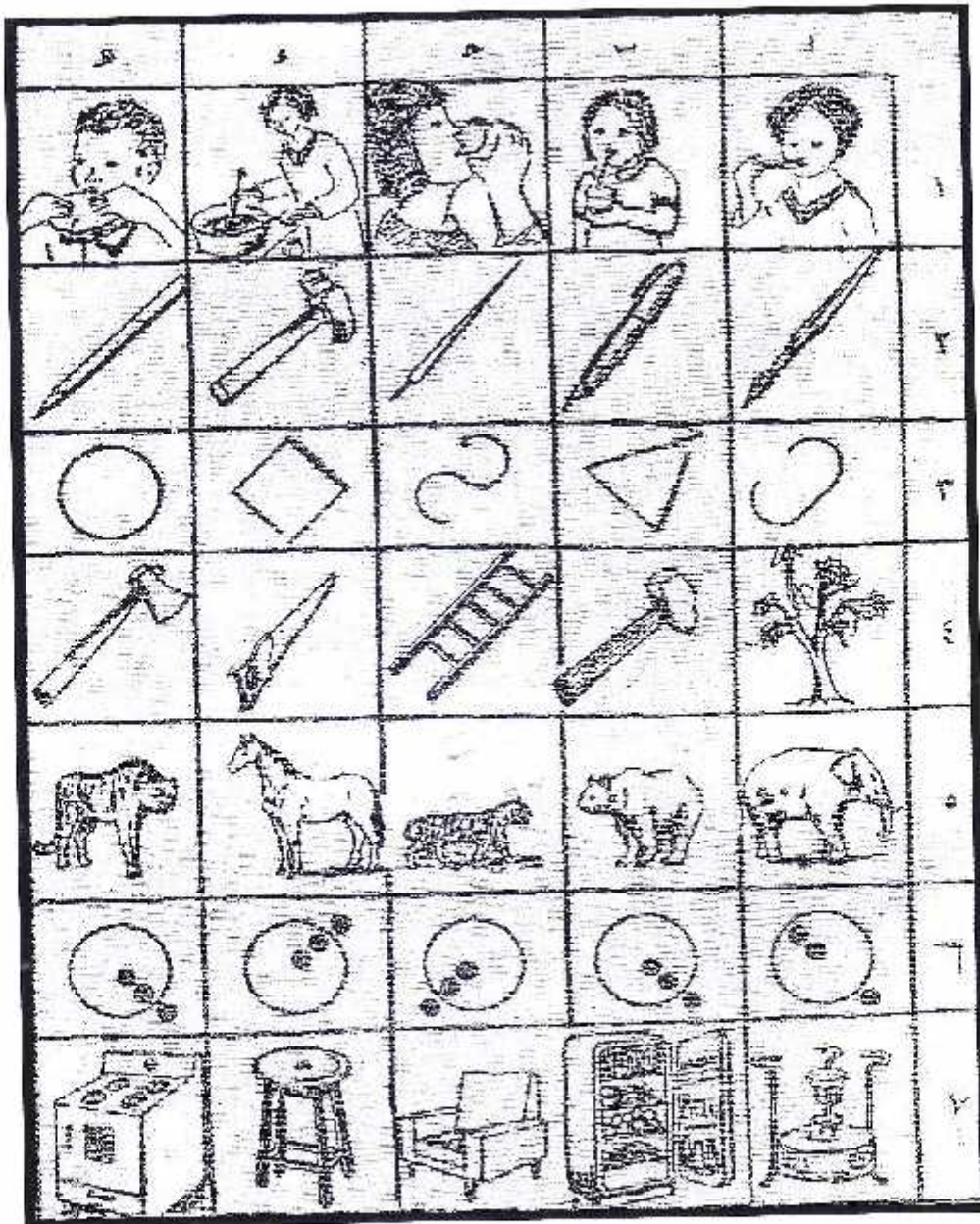
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

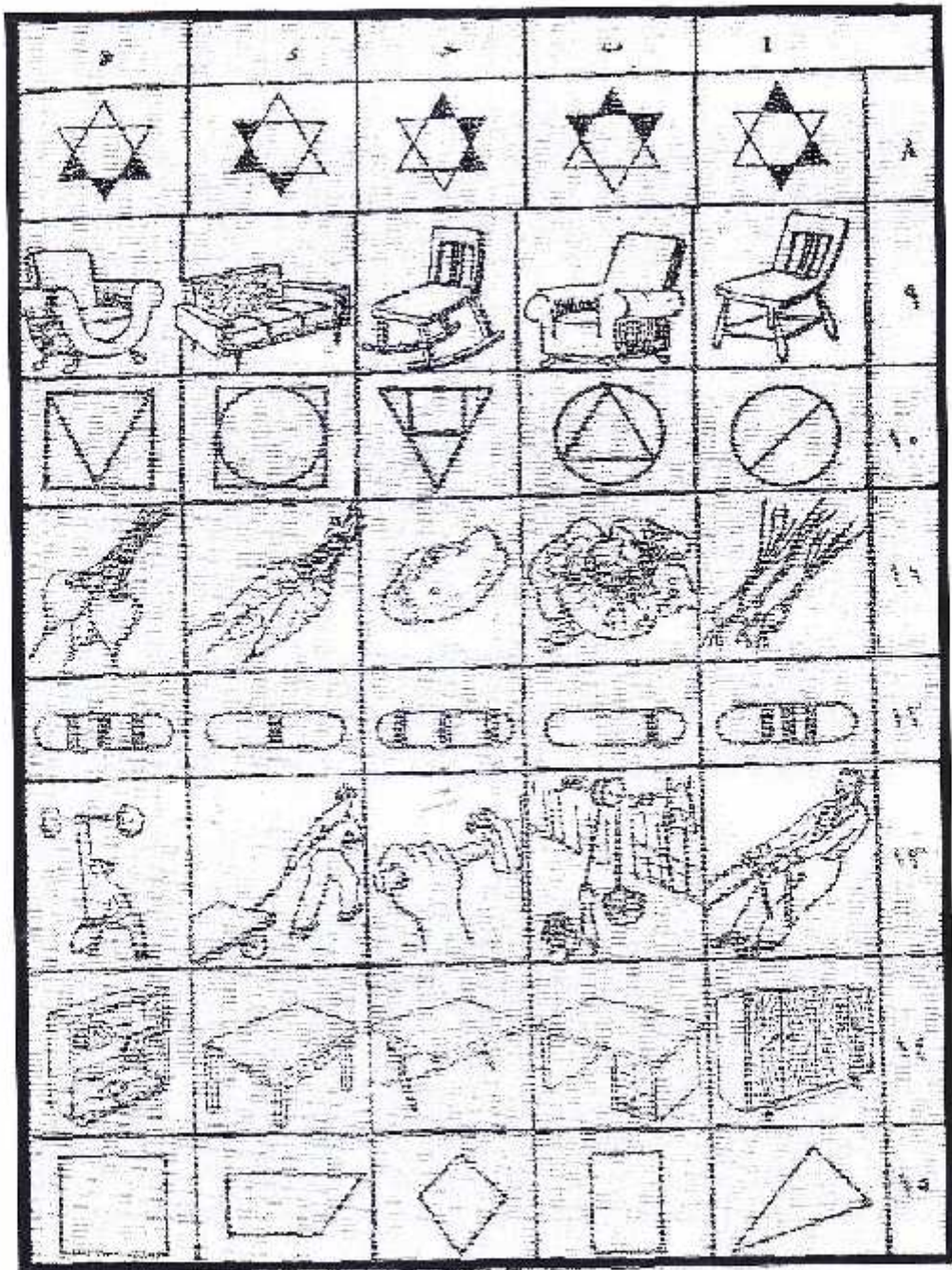
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

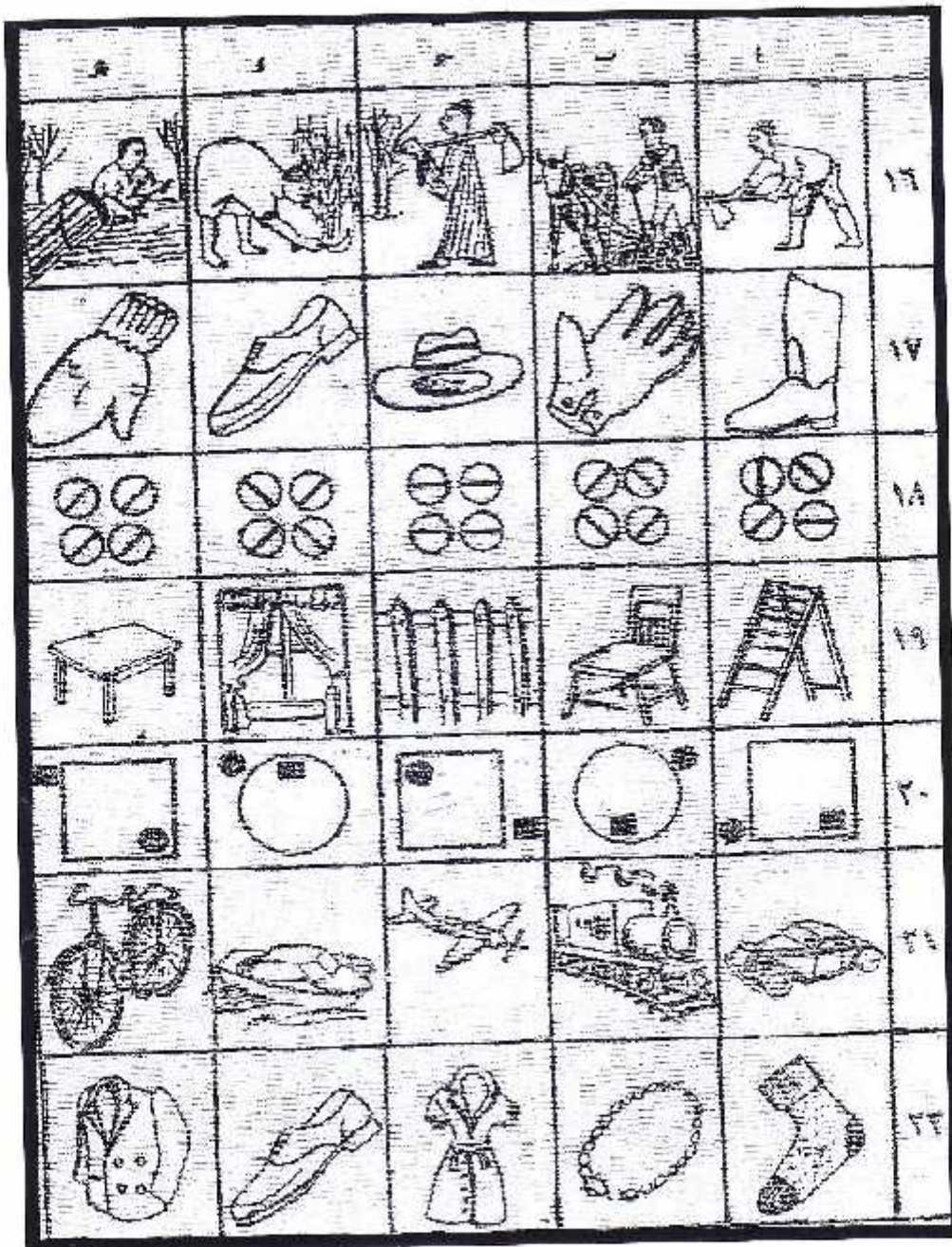
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟









































وبالأمثلة رقم (4)، (5)، (6) يجب أن تجعل المقحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين قشله.

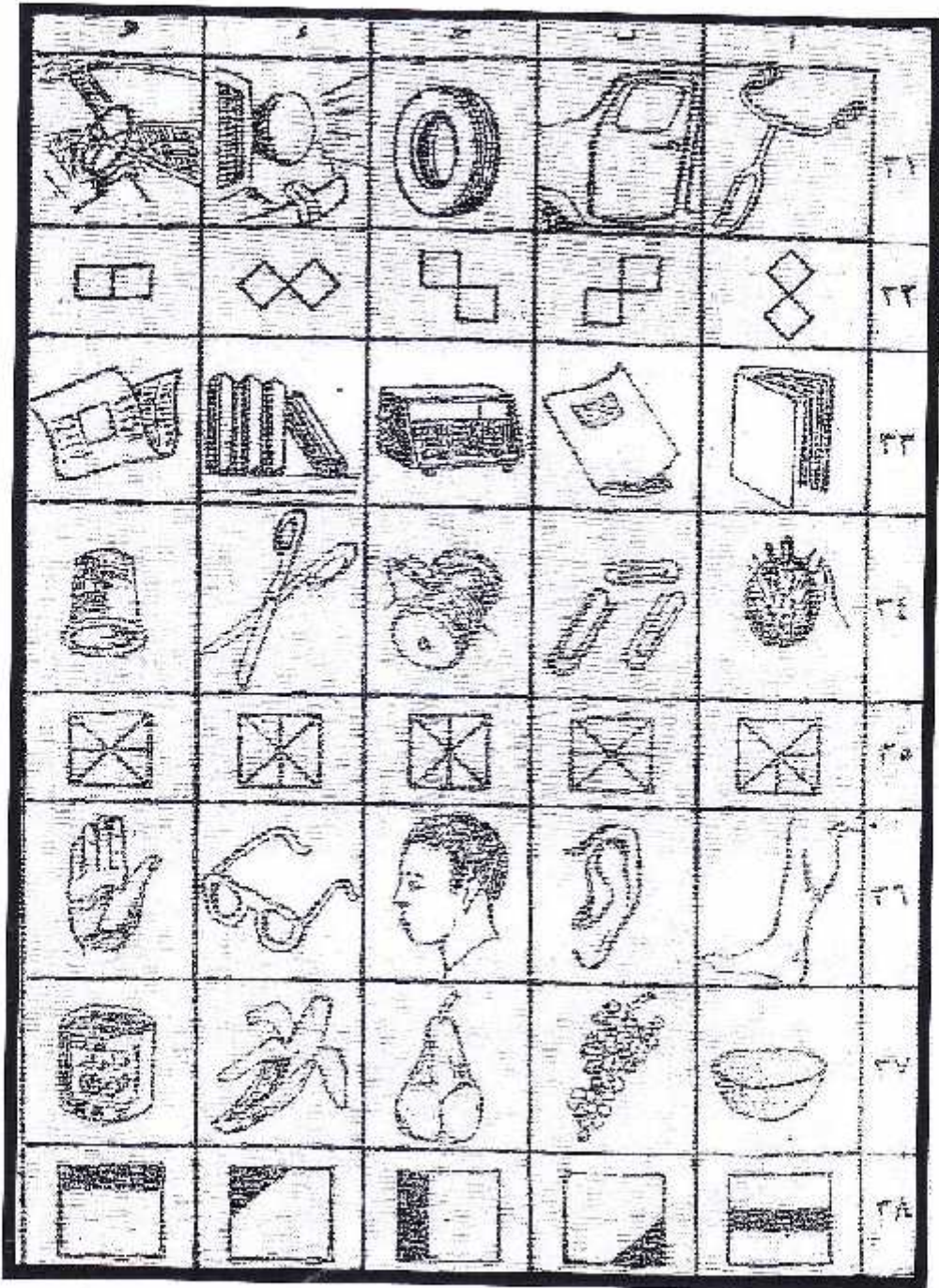
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المقحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك.

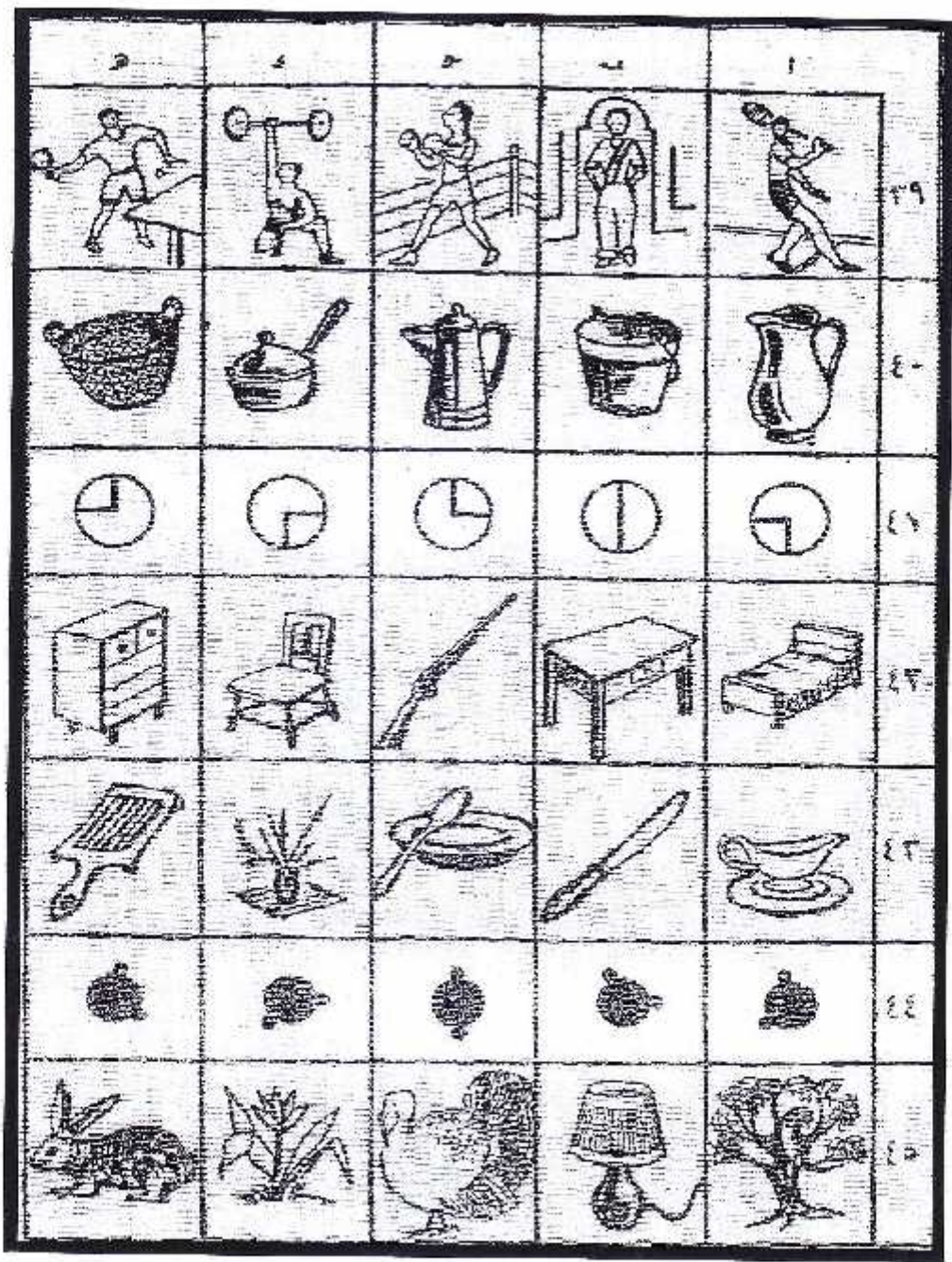


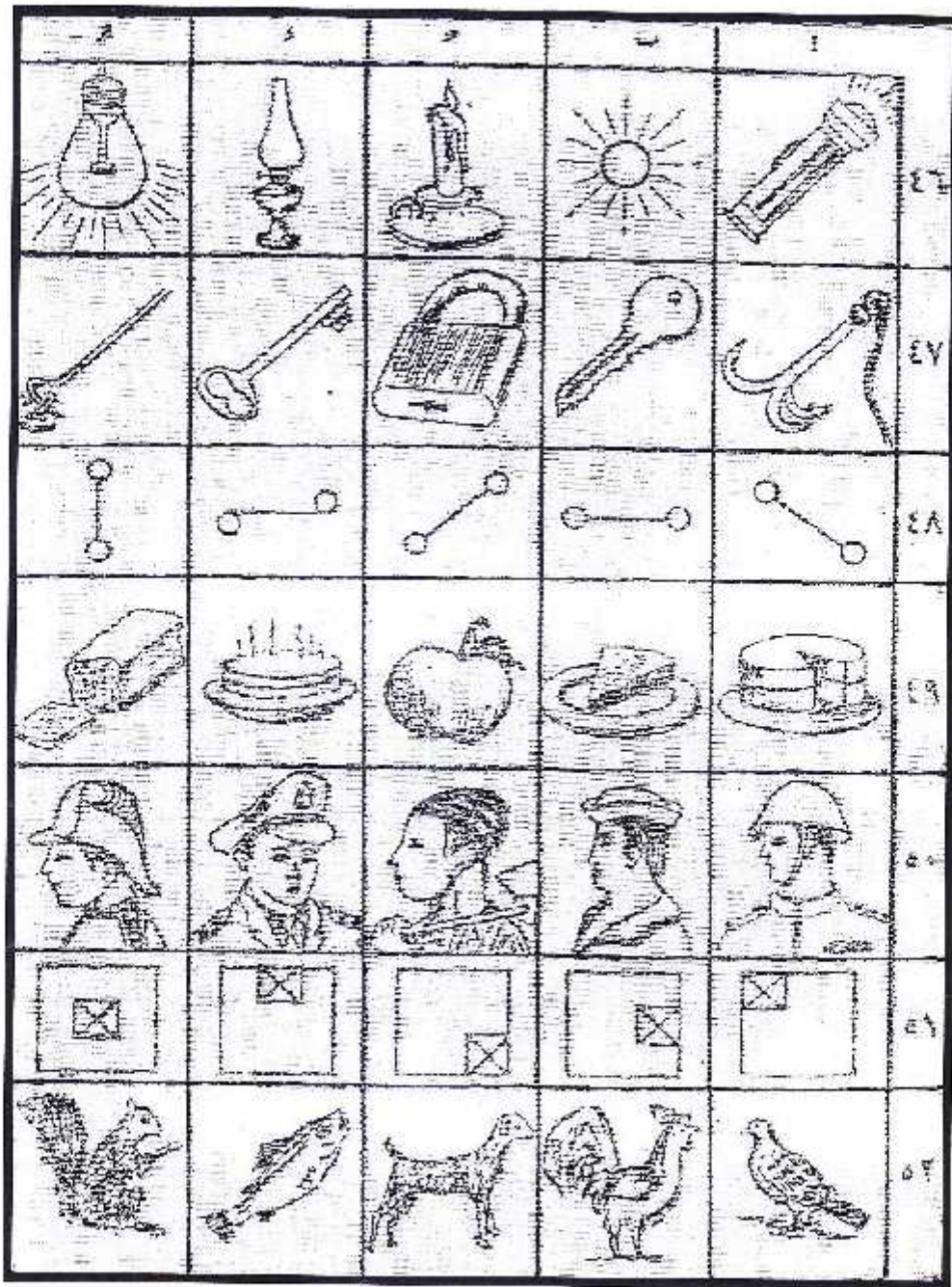








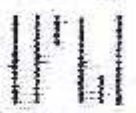


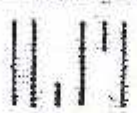







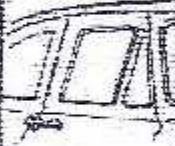
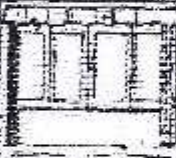
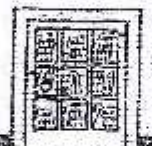




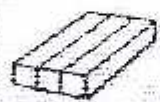







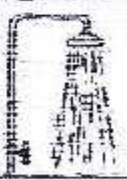









					११
					१२
					१०
					११
					१४
					१५
					१६
					१७







٤	٥	٦	٧	٨	
					٥٣
					٥٤
					٥٥
					٥٦
					٥٧
					٥٨
					٥٩
					٦٠