وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة

رسالة مقدمة

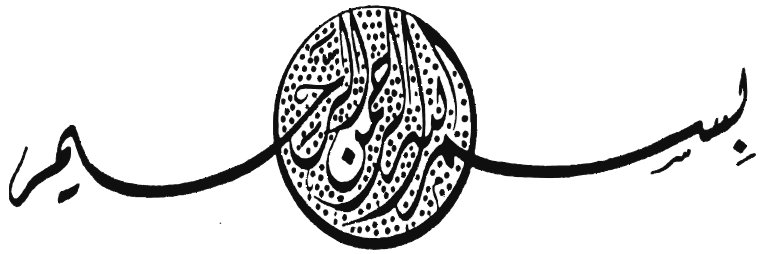
إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في
(الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)
من الطالب

إياد طالب محمود

بإشراف

أ.د. ليث كريم حمد

1434 هـ **2013م**



﴿ قالوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لنَا ألاّ ما عَلّمْتَنا
إنَّكَ أنتَ العلِيمُ الحَكيمُ ﴾

(سورة البقرة ، الآية 32,) .

إقرار المشرف

أَشهد أَن هذه الرسالة الموسومة " **تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة**" المقّدمة من الطالب (إياد طالب محمود), قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات شهادة الماجستير أداب في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي).

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

/2013/7 م

بناءً على التوصيات المتوفرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

الاسم: أ.د. نبيل محمود شاكر

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ:

إقرار الخبير اللغوي

أَشهد أَن هذه الرسالة الموسومة " **تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة** " التي قدمها الطالب (إياد طالب محمود) ،إلى مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات شهادة الماجستير تربية في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي). قد تمت مراجعتها لغوياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية .

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

الجامعة :

الكلية :

التاريخ :

إقرار الخبير العلمي

أَشهد أَن هذه الرسالة الموسومة " **تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة** " التي قدمها الطالب(إياد طالب محمود)، إلى مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات شهادة الماجستير تربية في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي). قد تمت مراجعتها علمياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ :

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة،نشهد أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة " **تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة** " المقدمة من الطالب (إياد طالب محمود)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونقر أَنّها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير تربية في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) وبتقدير (امتياز) .

رئيساً

أ.د سعيد جاسم الاسدي

عضواً **عضواً**

أ.د فيصل عبد منشد **أ.م.د بشرى عناد مبارك**

عضواً ومشرفاً

أ.د ليث كريم حمد

صدّق مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى قرار لجنة المناقشة

أ.د. حاتم عزيز جاسم

العميد/

/ /2013م

الإهـداء

- إلى مَنْ تجرّع المرّ لكي يُذيقني العسل
- إلى من وطئ الأشواك حافياً لكي يوصلني الى بر الأمان

أبي العزيز

- إلى مَنْ أحبتني فبكت لكل فراق

وسالت دموعها على عتبات كل لقاء الى من تعذبت وتأملت وتعبت وهي ترعاني، والتي علمتني معنى الحياة ودربتني كيف أعيش فيها ، والتي سندت عودي فاستقام بفضل الله ومن ثم فضلها درب الجنان ....

أمي الغالية

إلى من لا غنى لي عنهم.. ولا معنى لحياتي بدونهم.....

سيف , وسلام , ايمن

الى روح عمي العزيز الذي كان لي اخآ وسندا اسأل الله اني يسكنه فسيح جناته

سالم

إلى من شجعتني وساندتني وقدمت لي المساعدة على إكمال رسالتي..

إلى من زرعت التفاؤل في دربي وارى الأمل في عينيها .. ست زينب

اياد

شكر وتقدير

الحمد لله خالق الليل والنهار ، الواحد العزيز القهار والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد المصطفى المختار وعلى آله وأصحابه الأخيار.

يسرني وقد من الله (عزوجل) عليَّ بفضله ونعمائه وعونه سبحانه وتعالى في إتمام هذا البحث أن أسجل وافر شكري وامتناني وتقديري وعرفاناً بالجميل الى المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور (ليث كريم حمد السامرائي) لتفضله بالإشراف على الرسالة ومواكبته لها بعلمه الوافر وجهده المتواصل وصبره الطويل فكان لتوجيهاته العلمية الرشيدة وأفكاره السديدة الأثر البالغ في إخراج هذه الرسالة الى النور.

كما يسرني أن أشكر باعتزاز وتقدير وحب كبير الأستاذ الاستاذ الدكتور (مهند محمد عبد الستار ", والاستاذ مساعد الدكتور بشرى عناد مبارك" , والاستاذ مساعد الدكتور علي أبراهيم الأوسي", والدكتور اياد " لما قدموه لي من نصائح جيدة وأراء سديدة في أتمام بحثي. واشكر جميع أساتذة قسم الإرشاد التربوي .

كما أسجل شكري وتقديري الى المساعد المدرس "بتول "

التي كانت لي كأخت ولما قدمته لي من مساعدة علمية ومعنوية

التي كان لها الأثر الطّيب في إتمام البحث والتي علمتني

الصبر على الشدائد

ويجد الباحث نفسه عاجزا عن وصف مشاعر التقدير والاحترام التي يكنها للست (زينب مجيد حميد)كما ويعبر الباحث عن شكره وامتنانه الى الزملاء في الدراسة(لؤي " واحمد") والى الزميلات (تماضر " دعاء " دنيا " منتهى).

وجزيل ألشكر والتقدير إلى اصدقائي واخواني (عادل " محمد) الذين ساعدوني في الحصول على المصادر لاتمام بحثي .

وأود أن أشكر جميع موظفين وموظفات كلية التربية الأساسية لمساعدتهم في تقديم المصادر , واشكر أدارة مدرسة ثانوية ابن النديم لما قدموه لي من مساعدة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأود أن أشكر جميع أفراد عائلتي لكل ما أحاطوني به من الرعاية والتشجيع والحب ، لهم مني كل الامتنان وأخيراً شكري وتقديري إلى كل من سدد خطواتي في طريق انجاز البحث والذين اخصوني بالدعاء وفاتني أن أذكر اسمه.

إياد

ملخص البحث

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية والعلمية في المجتمع فهي تقع في قمة هرم التربية والتعليم وهي مؤسسة تعمل على رفد جيل الشباب بمختلف أنواع العلوم والمعارف التي يحتاجونها لمواجهة التطورات العلمية المتسارعة، فضلاً عن كونها الوسيلة التي يتم بوساطتها إعداد القيادات المهنية والفنية والفكرية وتكوينها، فهي تعمل على تزويد المجتمع بالقوى العاملة التي تقع على عاتقها إدارة مؤسساته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

كما وتعد الحاجة الى المعرفة من الحاجات الانسانية المهمة ، فهي تدفع الافراد الى الحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعيا وراء اكتساب المعلومات وزيادتها . وهؤلاء الافراد من خلال بحثهم عن المعلومات والمواقف الجديدة يطورون قدراتهم العقلية والادراكية وخاصة في مجال التفكير المبدع والاصيل ، ويكون من السهل عليهم توليد الافكار الجديدة وبذل الجهود المعرفية في التصدي للكثير من المشكلات التي تواجههم وايجاد الحلول المناسبة لها ، ويمكنهم من تحقيق الانجازات العلمية التي يتطلب تحقيقها الحصول على المزيد من المعلومات والمعارف ، فضلا عن تحقيق نمو شخصيتهم وتكاملها.

يهدف البحث الحالي "تأثير الارشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

أولا – قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ثانيا- معرفة أثر البرنامج الارشادي في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ . ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي- البعدي) .

ب. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي- البعدي)

ج. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في متغير الاختبار البعدي .

قام الباحث ببناء مقياس الحاجة الى المعرفة وعرضه على مجموعة من الخبراء اجمعوا على استخدامه، وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس منها (الصدق والثبات). تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب المرحلة المتوسط، إذ بلغ عدد العينة (400) طالب من الصف (الأول، والثاني، والثالث المتوسط)، واعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ للتحقق من فرضيات البحث، إذ تكونت عينة البرنامج من (20) طالب من الصف الثاني المتوسط، من الطلاب اللذين حصلوا على درجات أقل من الوسط الفرضي، وقد تم اختيارهم من ثانوية ابن النديم مركز بعقوبة، قام الباحث ببناء برنامج إرشادي واعتمد في بناء البرنامج نظرية ماسلو، إذ تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج ولم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وقد بلغ عدد الجلسات (11) جلسة إرشادية. ولمعالجة بيانات البحث ثم الاعتماد على عدة وسائل إحصائية منها: (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي T.test، والوزن المئوي، والوسط المرجح)؛ للوصول إلى نتائج البحث وقد أشارت نتائج البحث إلى ما يأتي:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي- ألبعدي) .

2- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي- ألبعدي)

3- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في متغير الاختبار ألبعدي .

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

1. استفادة المرشدين التربويين في وزارة التربية من البرنامج المعد لتنمية الحاجة الى المعرفة لدى الطلاب بالمراحل المختلفة.
2. الاهتمام المستمر بشريحة الطلبة من الأهل والمدرسة والمجتمع لأنهم جيل المستقبل .
3. الاهتمام بشخصية الطالب في جميع جوانبها لتكون شخصية متزنة أكثر توافقاً قادرة على مواجهة الحياة واستبصار أشياء جديدة مفيدة.
4. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي وخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد .

وتقدم البحث بالمقترحات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة على طلاب المراحل الأخرى كالمرحلة الإعدادية أو المرحلة الجامعية.

2-الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة كأداة بحث في دراسات لاحقة.

3-إجراء دراسة تأثير الأرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء متغير الجنس.

4-إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات لتنمية الحاجة الى المعرفة ومعرفة مدى الاستجابة للبرنامج الإرشادي.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وتقدير	ح-ط
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ي-ك-ل
المحتويات	م-ن-س-ع-ف-ص
ثبت الجداول	ف-ص
ثبت الأشكال	ص
ثبت الملاحق	ص
الفصل الأول : الإطار العام للبحث	1- 22
مشكلة البحث	2-8
أهمية البحث	9-18
أهداف البحث	18-19
حدود البحث	19
تحديد المصطلحات	19-22
الفصل الثاني : الإطار النظري ودراسات سابقة	23- 69
أسلوب الاستبصار.	24-28

نظرية بيرلز لاسلوب الاستبصار.	31-29
الحاجة الى المعرفة.	32
أ- مفهوم الحاجات.	36-32
ب- نشأة مفهوم المعرفة وتطوره .	37-36
ج- مفهوم الحاجة إلى المعرفة.	41-38
د- طرائق تصنيف الحاجات.	43-41
النظريات التي تناولت الحاجة الى المعرفة	58-43
1- نظرية موراي.	47-43
2- نظرية كاسيبو وبيتي.	53-47
3- نظرية ماسلو.	58-54
الدراسات السابقة.	58
الدراسات التي تناولت أسلوب الاستبصار.	60-58
1- دراسة سيروك وشراجا (Serok&Shraga,1991)	59-58
2- دراسة الطعان (2000)	59
3- دراسة الرواد (2007)	59
4- دراسة ريشان (2011)	60
الدراسات السابقة للحاجة الى المعرفة.	68-60
1- دراسة الخزرجي (2003)	61-60
2- دراسة محمد (2008)	61
3-دراسة الحموري وأبو مخ (2010)	62-61
4- دراسة كاسيبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982)	62
5- دراسة كاسيبو وآخرين (Cacioppo et al., 1986)	63-62
6- دراسة فورستري وهو (Forsteriee & Ho, 1999)	63

7- دراسة لوكاس (Lucas, 2001)	64-63
8- دراسة كريستوفر (Christopher, 2003)	64
9- دراسة كوتينيو وولري (Coutinho & Woolery, 2004)	65
10- دراسة كوتينيو (Coutinho, 2006)	66-65
9- دراسة دى وآخرون (Day, et al, 2007)	66
11-دراسة ويست (West, 2009)	67-66
12- دراسة دكهاوزر وآخرون, (Deckhouse, et al, 2009)	67
14-- دراسة بيترو (Petru, 2011)	68-67
اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة	69-68
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	69
الفصل الثالث اجراءات البحث	99-70
إجراءات البحث.	71
أولا: مجتمع البحث.	71
ثانياً: عينة البحث.	73-71
ثالثاً: أداة القياس.	73
1. إعداد فقرات المقياس	74-73
2. إعداد تعليمات المقياس	74
3. تصحيح المقياس	74
4. وضوح تعليمات المقياس	75-74
5. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس	75
أولاً: المجموعتان المتطرفتان	78-76
ثانياً: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	80-79
7- مؤشرات الصدق.	81-80

الصدق الظاهري	**81**
8- مؤشرات الثبات.	**81**
أ). معامل "الفاكرونباخ	**82**
ب) ". طريقة إعادة الاختبار	**82**
9- المؤشرات الإحصائية لمقياس الحاجة الى المعرفة.	**84-83**
رابعاً: التصميم التجريبي.	**85-84**
خامساً: السلامة الداخلية للتجربة.	**89-86**
سادساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي.	**99-90**
سابعاً: الوسائل الإحصائية.	99
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	112-100
عرض النتائج	**109-101**
تفسير النتائج ومناقشتها	**111-109**
الاستنتاجات	**111**
التوصيات	**112**
المقترحات	**112**
المصادر	138-113
أولاً: المصادر العربية	**124-114**
ثانياً: المصادر الأجنبية	**138-125**
الملاحق	181-139
مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية	**a-b-c**

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

1	عينة البحث موزعة حسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة.	73-72
2	القوة التميزية لفقرات مقياس الحاجة الى المعرفة.	78-76
3	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.	80-79
4	المؤشرات الإحصائية لمقياس الحاجة الى المعرفة.	83
5	التصميم التجريبي.	85
6	قيم (كا^2) المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق في التحصيل الدراسي للأب للمجموعتين التجريبية والضابطة	87
7	قيم (كا^2) المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق في التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة	87
8	قيم (كا^2) المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق في مهنة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة	88
9	قيم (كا^2) المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق في مهنة الأم للمجموعتين التجريبية والضابطة	89
10	قيم (كا^2) المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق في عائدية سكن للمجموعتين التجريبية والضابطة	89
11	الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المقياس	93-91
12	فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي ترتيبا تنازلياً	94-93
13	فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة التي حولت إلى مواضيع ضمن البرنامج الإرشادي.	96-95
14	الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس الحاجة الى المعرفة والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة البحث.	101
15	درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي و ألبعدي والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية .	107
16	درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي و ألبعدي والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية.	108

17	درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار ألبعدي والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية.	109

ثبت الأشكال

رقم الاشكال	عنوان الأشكال	الصفحة
1	هرم ماسلو	55
2	منحني التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الحاجة الى المعرفة.	84

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	تسهيل مهمة.	140
2	فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة بصورته الاولية المقدم للخبراء.	144-141
3	المقياس المعد الاغراض التحليل الاحصائي	147-145
4	وضوح التعليمات	148
5	أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية ومكان العمل.	150-149
6	المقياس بصورته النهائية	153-151
7	استبانه أراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي مع البرنامج بصورته النهائية.	180-154
8	مواعيد وتواريخ الجلسات.	181

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

الفصل الثالث

اجراءات البحث

- أولا: مجتمع البحث.

- ثانياً: عينة البحث.

- ثالثاً: أداة البحث.

- رابعا: التصميم التجريبي

- خامسا:خطوات بناء البرنامج الارشادي

- سادسا: الوسائل الاحصائية

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النـــتائج
- تفسير النتائج
- الاســـتنـــتاجات
- التوصـــــيات
- المقتـــــرحـات

المصادر

الملاحق

In light of the findings and conclusions of the research The researcher concluded with a set of recommendations and proposals, including :

1- Benefit counselors in the Ministry of Education prepared he students' various stages.

2- Constant attention to Slide students, parents and the school and the community because they are the future generation .

3- Attention to a student's personality in all its aspects to be balanced personality more compatible able to face life and clairvoyance useful new things.

4- Find tools and techniques seek to develop new means of psychological counseling, especially after the development in the country.

Find offers the following proposals :

1- Conduct a similar study on other phases related data such as students or prep Undergraduate.

2- To benefit from the measure prepared by the researcher for the purposes of this study as a research tool in subsequent studies

3- A study of the effect of guidance in the development of Effect need for knowledge among middle school students in the light of the sex variable.

4- A comparative study between male and female students for the development of the need for knowledge and know how to respond to the indicative program.

مشكلة البحث

يحفل عالم اليوم بالكثير من التغيرات والتحولات التي فرضتها الانجازات العلمية الباهرة في شتى حقول المعرفة (اليوسف ، 2002 ، ص8) ويمكن عد الحاجة الى المعرفة من الدوافع الأساسية التي تكمن وراء الإنتاج الأبتكاري والتي تميز المبتكرين من غير المبتكرين ، وعلى التعرف على من سيسهمون في تطور الحضارة (عبد الغفار ، 1977، ص9).

أن تعبير " الحاجة " لا يتضمن النقص أو الحرمان, بل يتضمن " الميل " بالمعنى الإحصائي : أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كما في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد . ويمكن عد الحاجة إلى المعرفة سمة عامة . فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة , كالسياسة أو العلوم أو الرياضة , ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل إلى للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع بة في ميادين بعينها , بل في مختلف الميادين(Caciopp,Pett,Feinstein,&Jarvis,1996).

و تشير الحاجة إلى المعرفة إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويرى (ماسلو) أن حاجات المعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فحينما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات (نشواتي، 1984,ص215) .

وأيضا الحاجة إلى المعرفة هدف عقلي يوجه السلوك نحو البحث عن المعرفة، وأنّ الفشل في إرضاءِ هذه الحاجة يمكن أن يعرقل عملية النمو والتطور والوظائف الكاملة للشخصية (شلتز، 1983,ص 296-297).

الحاجة إلى المعرفة هي من الحاجات الإنسانية المهمة لدى الأفراد، فهي تدفعهم للحصول إلى المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً لاكتسابها وزيادتها (مصطفى والفقي، 1993 ,ص35) وتصبح بارزة عندما يتم إشباع الحاجات الاساسية، إذ يتولد لدى الأفراد الفضول والرغبة في فهم أنفسهم وبيئتهم المحيطة بهم ، وتجتذبهم الأشياء المجهولة والناقصة وغير المنتظمة وغير الواضحة بقوة (Gilbert, 1997: p.47)، ويصبح لديهم خزين من المعلومات والخبرات المتراكمة والجديدة ومن ثم تشكل هذه الخبرات المتنوعة بمجموعها استراتيجيات وأساليب معرفية كفوءة لتعامل الأفراد مع الصعوبات التي تواجههم، ويتصف هؤلاء الأفراد بالحاجة المرتفعة إلى المعرفة (Bruner, 1970: p.20) وينشغلون بقدر أكبر في نشاطات معرفيه تتطلب المزيد من الجهد (Cacioppo, et al, 1996: p197) ولديهم القدرة على تذكر أكبر قدر من المعلومات لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بتمعن، ويطورون تقييمهم لما يقدم لهم من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز الأفراد من مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر ذاتها ولا يبذلون المزيد من الجهد في التفكير إلاّ في ظروفٍ خاصة كأن تكون وجهة النظر مثيره للاهتمام وعندما يراودهم الشك في مصدر المعلومات (Cacioppo, et al, 1983: p.805)

ومن اجل فهم أفضل للحاجة إلى المعرفة لا بد من الإشارة أولا إلى أن التفكير , بمعناه الواسع , يتضمن أي نشاط معرفي كصوغ الأسئلة , ووضع الفرضيات, والبحث عن المعلومات, واتخاذ القرارات , وتقيم وجهات النظر , وحل المشكلات....الخ. وهنا يلاحظ أننا نفكر بجدية وعمق في بعض الأحيان , بينما لا نفضل ذلك في أحيان أخرى . وهكذا , يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد , فعندما نكون مدفوعين داخليا للانشغال بنشاط ما, نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية , وهكذا , نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافئات

الخارجية , لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطا ممتعا , بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة(Caciopp,&Pett.1982).

إذ يُعدّ الاهتمام بالعمليات المعرفية الحاجة إلى المعرفة(Need for Cognition) مدار بحث واهتمام عبر العصور، حيث تم تناول العديد من الجوانب التي ترتبط بها بشكل مباشر كالتفكير،والاستبصار , والتعلم المعرفي، والحصول على المعرفة وفهمها، من خلال توظيف ما يمتلكه الأفراد من قدرات ومعارف تم اكتسابها من خلال عمليات التعلم والبحث عن المعرفة، وقد اهتم المختصون في علم النفس المعرفي بإمكانية زيادة استثمار الفرد للمعلومات التي يتلقاها عن طريق الإدراك واسترجاعها وأساليب معالجتها والاستبصار بها، فالعصر الحالي يتميز بالتفجر المعرفي الشامل ويتصف بالتطور علماً ومعرفة وتطبيقاً، وبديهي أن يكون هذا العصر منتجاً لعلاقات معقدة يضاف إلى تعقيده التقني، وقد نالت الجوانب الاجتماعية والثقافية والقدرات المعرفية وقيمها المبنية على القدرة الهائلة في التعامل مع المواقف والحقائق المختلفة التي تتسم بالتغير السريع مما يتطلب امتلاك الكثير من المعارف والمعلومات لمواجهة الحياة بعقلية تتقبل التجديد والتطوير بمستوى من التروي والصبر وفحص المفردات والمتغيرات التي تواجه الفرد (هارفي، 2005 ,ص29).

إنّ عملية الحصول على المعلومات أمر ضروري، لأغنى عنها، وهي إحدى الوسائل الرئيسة لاكتساب المعرفة وتلعب العادات دوراً حقيقياً في التربية والتعليم وفي تطور الفرد والمجتمع، لذا يجب أن تدعم في وقت مبكر من العمر (yusuf, 2007: p. 3)، وينبغي على الطلبة تكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو القراءة لأنها السبيل الوحيد للحصول على المزيد من المعلومات وتعلم ما هو جديد من المعرفة في جميع المجالات (Oyeronke 2009: p.4)

وان التغيرات في المعرفة واكتسابها لا تتوقف عندما يصل الفرد إلى سن الرشد، بل أن هناك استمرارية في عملية تعلم أشياء جديدة، ولكن يجب أن يكون لدى الفرد جهد ومثابرة وإقبال للبحث عن المعرفة لأنها الوسيط الفعّال في تطوير القوى المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير والفهم والملاحظة والوعي والاكتشاف والاستقراء والتحليل والتركيب، وإدراك العلاقات والتفسير والمراقبة والضبط والتنبؤ وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد من تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها وضبطها والسيطرة عليها(الظاهر، 2009,ص 33).

ومن المظاهر التي تدل على الحاجة إلى المعرفة قدرة الفرد على الإحساس بالمشكلات "Problems sensitive"، إذ يشعر الطالب بالنقص أو الخطأ أو أن شيئاً مفقوداً أو في غير موضعه مما يزيد من توتره، ومن ثم فإنه يحتاج لعمل شيء معين لإزالة هذا التوتر فيبدأ بالبحث والتقصي والتدخل واستعمال الأشياء والأفكار من أجل حل المشكلات. والوصول إلى الحقائق بنفسه في المستقبل (سليم، 2003: 473)، والسلوك الاستكشافي وهو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الفرد والتي تعتمد على قيام الطالب باكتشاف أنواع من العلاقات أو المبادئ أو الحقائق أو المعلومات أو حلول للمشكلات وذلك بجهده الذاتي مما يعطيه فرصة التمكن من التعلم فالمفاهيم التي يصل إليها الطلبة بجهودهم الذاتية تكون أكثر مغزى من المفاهيم التي يضعها الآخرون (الكناني والكندري، 1995,ص 202) .

وقد أشارت دراسة ستبيك (Stipek, 1986) إلى أن الحاجة إلى المعرفة والفهم تسيطر على الطلبة بهدف التخلص من النقص في المعرفة والوصول إلى حالة توازن نفسي متمثلاً بالتوازن المعرفي بحيث تساعدهم هذه الخبرات والمعارف على حل مشكلاتهم والتفاعل مع بيئتهم وتنظيم هذه البيئات بالتكيف مع حاجاتهم وإشباعها (Stipek, 1986: p33)

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها كاوتينيو وآخرون ,Coutinho, et al) 2005)، بأن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة يتصفون بالدافعية الداخلية القوية نحو التفكير، ويسعون نحو المهام المعرفية المعقدة ، وينجزون المهمات الدراسية بشكل أفضل، ويطلبون توضيحات أكثر للمشكلات مما يطلبه أولئك الذين لديهم مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة(Coutinho, et al, 2005: p22)

وكشفت نتائج دراسة "فيربلانكن وآخرون" (Verplanken, et al, 1992) عن وجود فروق فردية بين الأفراد في النزعة إلى المعرفة ، إذ يوجد أشخاص لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة، وهذا يعني أنهّم لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية ، وبدلاً من ذلك يفضلون الاعتماد على الآخرين وخاصة في تلك المجالات والمواقف والمشكلات المعقدة التي تواجههم.
(Verplanken,et,al,19992,p.128-136)

وقد بين كل من ليون ودالتون (Leone & Dalton, 1988) وكل من ساد وسكي وجو لوز(Sadowsky & Gulyoz, 1996) أن هناك علاقة ايجابية بين الحاجة إلى المعرفة والنجاح والأداء الأكاديمي وخصوصاً على طلبة المتوسطة؛ إذ أن الدراسة تتطلب بذل الجهد بالتفكير، والسعي للمعرفة، واستيعاب المقررات الدراسية، والطلبة الذين لديهم حاجة قوية إلى المعرفة يتميزون بالقدرة على فهم المواد الدراسية، ويبذلون جهوداً معرفية أفضل ويستفيدون من التوسع وفهم استراتيجيات التعلم والتي تترجم إلى فهم أكثر عمقاً للمعلومات ويكونون أكثر فعّالية في معالجة المعلومات والأداء الجيد.
(Sadowski & Gulgoz ,1996: p.303-308)

وتضيف " كاوتينيو" (Coutinho, 2006) أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستعملون استراتيجيات تعلم شمولية، وعميقة

تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم ، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهمات التعليمية (Coutinho, 2006: p.162-164) .

وقد أجريت "جوليانه" (Juliana, 2011) دراسة تجريبية لمعرفة اثر الحاجة إلى المعرفة (NFC) على الاسترجاع وقدمت قوائم للمشاركين وأعطت محاولة واحدة في التجربة الأولى لاسترجاع العبارات والتجربة الثانية أعطت ثلاث اختبارات متتابعة في أطار الانتباه التام وقد أظهر الأفراد ذوو المستوى المرتفع من الحاجة الى المعرفة (high-NFC individuals), زيادة في مستويات الاسترجاع الصحيح على نحوٍ متتابع ، أما الأفراد ذوو المستوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة(low-NFC individuals)) فلم يظهروا ذلك، وهذه النتائج تدل على الفروق الفردية بين الأفراد في الطرائق التي يستعملونها في عملية معالجة المعلومات ويمكن أن تؤثر على الاسترجاع الصحيح أو الخاطئ للمهمات التعليم (Juliana, 2011 P.68-72)

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال إطلاع الباحث على ظروف الطلاب فلاحظ أن كلاً من الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع يؤثر في أداء الطالب سلباً أو إيجاباً وهنا تكمن المشكلة فالطالب إنسان له حاجاته ومطالبه، وأمام هذه التحديات التي يعاني منها، عليه أن يوظف مهاراته العقلية والسلوكية لمواجهة هذه التحديات ، أي توظيف معرفته لذا فإن حاجته إلى المعرفة هدف عقلي يوجه سلوكه نحو التساؤل والبحث المستمر عن الجديد من المعلومات والحصول على المعرفة العميقة التي تتجاوز المعلومات المتاحة إلى ما هو أكثر مما يمكنه من بذل الجهود المعرفية في محاولته التصدي للكثير من المشكلات والتحديات التي تواجهه في حياته. (الداهري والعبيدي، 1999، ص41) .

وقد أحس الباحث بالمشكلة من خلال فترة التطبيق التي كانت في نهاية مرحلة البكالوريوس عن طريق الطلاب ومرشد الصف وتعتبر حالة عامة وليست خاصة ,قام الباحث بتقديم استبانه استطلاعية لمجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة ديالى, وقد بلغ عدد العينة(50) طالب للتعرف على مدى استيعابهم وحاجتهم للحاجة الى المعرفة , لذلك أراد الباحث التعرف عن مدى تأثير أسلوب الارشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة وقد تبين ان الكثير من الطلاب لديهم نقص في الحاجة الى المعرفة وكذلك ليس لديهم الاهتمام بحل الواجبات التي تطلب منهم مما يؤدي الى ضعف هؤلاء الطلبة وعدم حرصهم على امتلاك المعلومات ومما تقدم تتضح مشكلة البحث الحالي وهي :

1-ان المعرفة من الحاجات الأساسية للإنسان ولها دور كبير في بناء شخصيته وتوجيه أهدافه في الحياة .

2-ان الحاجة الى المعرفة تدفع الفرد الى البحث والتعلم والاستبصار وبذل الجهد من اجل تحقيق المستوى المطلوب .

3-أن الدافعية للتعلم في مرحلة المراهقة الفئة العمرية للبحث الحالي قد لا تكون بالمستوى المطلوب من النشاط لكثرة الحاجات والدوافع النفسية والاجتماعية في هذه المرحلة .

4-يشكو الكثير من المدرسين في المرحلة المتوسطة الى ان دافعية الطلبة نحو التعلم لا تعبر عن حاجتهم الحقيقية للمعرفة والحصول على المعلومات .

5-ان توجيه طلبة المرحلة المتوسطة في الحصول على المعرفة وتهيئتهم لوضع أهداف تعلم مناسبة لهم أصبح أمرا ضروريا لا بد من السعي اليه .

وبالاضافة الى ذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة عن التساؤل التالي: ماهو تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهمية البحث

إنَّ التوجيه والإرشاد، ليسا فكرة مبتكرة، بل يعود تاريخه الى تاريخ البشرية، ففي المجتمعات البدائية، كان عبء التوجيه و الإرشاد ملقى على عاتق كبار السن من القبيلة، و الكهنة، و السحرة، و كان المربون على مر العصور يحملون لواء التوجيه لمساعدة الفرد على النمو السليم، و قد ألمح (أفلاطون) في جمهوريته إلى أهمية الإرشاد في تربية الإفراد، و الجماعات وصولاً إلى تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، و درس حالة المجتمع، و كانت عملية التوجيه و الإرشاد، تعد من مرحلة ما بعد الرضاعة(بدوي ,1958,ص84),

وتحتاج المدارس بشكل عام ومدارسنا بشكل خاص إلى توعية بأهمية الإرشاد وخدماته وذلك بسبب التغيرات إلى حدثت في الحياة ودخول التكنولوجيا التي فيها ايجابيات وسلبيات التي يسئ استخدامها الشباب هذا كله يدفعنا كمرشدين إلى بناء برامج إرشادية (عبد العزيز ,2005, ص3).

وان المدارس بحاجة إلى خدمات البرنامج الإرشادي المدرسي, وهذا يعني أنها بحاجة إلى خدمات المرشد التربوي , لكن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين , وأن المعاناة التي يعيشها المرشدين التربويين والمعوقات التي تواجههم في عملهم كثيرة وتتمثل بقلة أيمانهم بعملهم فضلاً عن عدم تعاون بعض المدراء والمدرسين وكذلك عدم تعاون بعض أولياء أمور الطلبة في هذا المجال وفضلاً عن ضعف مهارات المرشدين في بناء وتخطيط البرامج الإرشادية (الحمداني والسامرائي , 1992, ص40).

ويتضح من هنا أن الهدف الرئيسي للبرنامج الإرشادي هو الوصول بالفرد إلى التوافق النفسي والاجتماعي وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع (الحياني , 1989, ص208).

وكما أكد مارتن(Martin) أن بناء برامج الإرشاد والتوجيه في المؤسسة التربوية قد أصبح من المهام الأساسية الحتمية ؛ لان بناءها قد استند إلى الفاعلية

المطلوبة للمهام الإرشادية المقدمة فيها وأن ممارسة هذه البرامج الإرشادية تساعد في حل المشكلات التي تواجه العملية التربوية والإرشادية في المدرسة ,والبرامج الإرشادية سواء كانت نمائية, أو وقائية , أو علاجية, فإنها تسعى إلى معالجة مشكلات الإفراد وفقا لأساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتحسين أدائهم وتساعدهم على تحقيق التوافق النفسي لدى الطلبة وهنا تكمن أهمية البرامج الإرشادي(الدوسري,1990 ,ص 235) (Martin, 1995,p:56-56)

وكذلك فأن الاستبصار يفيد في فهم الذات مما يعد أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للإرشاد الناجح وتحقيق واحد من أهم أهدافه ويفيد في إدراك المسترشد بوضوح أكثر لسلوكه غير المرغوب وقدرته على التحكم في هذا السلوك ، وينتج تحقيق تعلم جديد يتغير على أساسه السلوك (زهران،1980، ص261-262).

وكما ويرى بيرلز (Fredreick Perls) أن عملية الإرشاد لا تعتمد فقط على النمو والتطور , بل على الفهم والاستبصار من خلال إعادة تنظيم خبرات الفرد بما يتفق مع تنظيم البيئة (أبو عطية , 1988 , ص98).

وإنّ الفهم الحقيقي يحدث عن طريق الاستبصار الذي يعتمد على قدرتنا في الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي وبذلك فقد فسر الجشتاليتون التعلم وفق مبدأ قانون (التنظيم والتقارب ألزماني والمكاني والتشابه والاستمرارية والإغلاق) (غباري وأبو شعيرة، 2008 :135) ويؤكدون أن العادة والخبرة السابقة تسهم في إدراكنا للأشياء وفي تعلمنا خبرات جديدة في ظل العوامل الديناميكية العاملة في الموقف الحاضر وما يجري داخل الكائن الحي وما يحدث من تفاعل بينها (جابر، 1980:ص 331)

وان الاستبصار يعد من اكبر الإضافات التي تناولها علم النفس الجشتالت لفهم طبيعة عملية التعلم بالاستبصار وان التعلم يحدث فجأة , بمعنى انه قد يحدث من محاولة واحدة تسبقها فترة تأمل وانتظار ويكون التعلم في هذه الحالة من القوة بحيث انه يقاوم النسيان هذا بالاضافة إلى انه يتميز كذلك بأنه

سهل الانتقال إلى المواقف الجديدة المشابهة للمواقف التي حدث فيها, أي إن عملية التعميم إلى المواقف الأخرى من الخواص الرئيسية التي تميز التعلم بالاستبصار, لذا يرى كوهلر إن الإرشاد بالاستبصار هو للتوفيق بين عناصر المجال الممكنة أو إعادة تكوين الكل المنظم أي إن عملية الاستبصار في الحقيقة هي عملية إدراك علاقة ليست مطلقة الحدوث بشكل دائم وإنما تتأثر بعوامل (الازيرجاوى,1991,ص279-280).

وأن الاستبصار عند علماء الجشتالت هو الإدراك الفجائي أو الفهم الفجائي لما بين أجزاء المواقف الأساسية من علاقات لم يدركها الفرد من قبل , وذلك إثناء محاولات وأخطاء تطول أو تقصر , أو هو الحل الفجائي للمشكلة سواء سبقته أم لم تسبقه محاولات وأخطاء , والاستبصار دليل على إن الفرد فهم المشكلة وعرف ما يجب عمله لحلها ومما يدل على إن الحل جاء عن طريق الاستبصار (راجح, 1994,ص270-271).

وقد استنتج الباحث من كل مما سبق إن التعلم من خلال الاستبصار قد يكون فجائيا أو عن طريق محاولات للوصول إلى المعرفة أي بمعنى إن الإفراد قد يستخدمون وسائل لزيادة معرفتهم من خلال الاستبصار بتلك المواقف من اجل الوصول إلى أهدف وقد يكون الوصول إلى تلك الأهداف بطريقة سهلة وقد يكون عن طريق عدة محاولات.

كما ويرى إن الفرد الذي يعرف ذاته بنفسه هو ما يسمى الاستبصار أي انه العين الذاتية التي يرى الفرد فيها نفسه كما هي دون تصنع أو تكلف , وإنها محاولة عملية لمعرفة النفس وفهم الذات حين يستعرض الفرد مواطن ضعفه ومواقف أخطائه وهو بذلك يلتمس أخطائه مما يدفعه للحصول على المعرفة (الهاشمي , 2008,ص228).

يؤدي الاستبصار والحاجة إلى المعرفة دوراً كبيرا في نجاح الفرد وتقدمه في مواقف التعلم وتحقيق مستويات تطلعه وطموحه، ونحن في عصر تطور المعلومات والتقنيات الحديثة والتغيرات الكثيرة والسريعة والمفاجئة تفرض على

الفرد أن يسعى ليزيد من خبراته وتحصيله في كافة المجالات، ولاسيما في المجال الدراسي ولكن حسب إمكاناته وقدراته، ، كما أن الدراسات والبحوث السابقة لم تتطرق إلى العلاقة بين متغيرات البحث الحالي فشعر الباحث بوجود حاجة إلى دراسة علمية ميدانية تكشف عن مدى تأثير الإرشاد بالاستبصار والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المتوسطة , وتلعب الحاجة إلى المعرفة دوراً مهماً في مختلف مجالات الحياة وخصوصاً في مجالات التعلم والتعليم، والأداء الأكاديمي، وتُعدّ ذا قيمة تربوية للطلبة لأنها تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم وتزيد من المثابرة والحماس والاندماج مع الواجبات الدراسية ورفع مستوى الأداء في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية، والتنبوء بالنجاح وأكثر أهمية وتحدياً في حل المشكلات معرفيا.(Dunlosky & Thiede, 1998: p.37-56) , والطلبة من مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وحركية في حياتهم الدراسية والمستقبلية (جابر وآخرون،2002,ص156)، ولديهم رغبة للفهم وحل المهمات المعقدة ويميلون إلى الاستجابة بالشكل الصحيح لتلك المهمات(Thiede et al., 2003: p.66-73) .

ويجمع علماء التربية، و علم النفس، على أنَّ كل نوع من أنواع السلوك الإنساني من ورائه أسباب، أو دوافع تحركه، و أنَّ السلوك الإنساني سلوك هادف لا يمكن فهمه إلا من خلال الحاجات الإنسانية (الغمري،1979، ص169). فالإنسان كائن اجتماعي يحتاج في نموه إلى إشباع حاجات إنسانية معينة تؤثر في شخصيته تأثيراً كبيراً (مغاريوس،1974،ص 27).

إذ يعيش الإنسان معظم حياته سعياً وراء إشباع حاجاته، و خفض توتراته، لأن إشباع حاجة معينة يؤدي إلى ظهور حاجة جديدة و ما أن يتم إشباع هذه الحاجة حتى تظهر حاجة أخرى و هكذا(Maslow, 1970, p.61.).

ويرى (Maslow) أن إحباط الحاجة هو العامل الرئيسي في النمو غير المتكامل للشخصية ، وهو السبب الرئيسي في أنواع الشذوذ والعيوب في الشخصية خلال الحياة (Dicarpo,1976,p.143) ويؤدي عدم إشباع الحاجات إلى الشعور بالقلق (Anxiety) والاغتراب (Alienation) والتعاسة (Misery) واحتقار الذات (Self abasment) (عوض، 1986، ص76) . وأشارت دراسة الدوري (1993) ، إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين درجة إشباع الحاجات النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي (الدوري ، 1993 ، ص116)

ويقول "Maslow" أن أية خبرة ذات امتياز وأدراك حقيقيين لأي تحرك نحو القيم الكاملة تميل إلى أن تنتج ذروة أو قمة الخبرة , وان الإنسان عند تحقيقه لذاته يكون قد وصل إلى قمة الخبرة (شلتز، 1983، ص300-301). وهو المفهوم الذي يعبر عن أسعد لحظات العمر فهذه الانفعالات الباعثة على السرور يمكن التوصل إليها عن طريق الحب أو المرور بخبرة صوفية أو بخلق الجمال أو الوصول إلى استبصار أو بمواجهة التحدي أو الانغماس في عمل يحقق الذات (دافيدوف، 1983، ص522-523).

يرى ليفين (Lewein) أن الحاجات تُعّد بمثابة حالات دافعية يمكن حدوثها نتيجة حالات فسيولوجية ولا تصبح حاجات إلا اذا وجدت في الشخص من الداخل فالرغبة في شيء من البيئة أو النية لتحقيق هدف معين يمكن أن تصبح حالة دافعة وحاجة ملحة تتطلب الإشباع (داود ولعبيدي، 1990: 197)

السعي إلى المعرفة يتولد من خلال التفكير والعمليات العقلية فالفرد كائن عقلاني يتمتع بإرادة قوية تمكنه من أتحاذ قرارات واعية وتؤكد على بعض المفاهيم لأن النشاط المعرفي للطلبة يتولد من دوافع داخلية للحصول على المزيد من المعلومات بطرائق وأساليب متنوعة (Bring, et al, 1995: p.322) .وحب الاستطلاع "Curiosity" والاستمتاع والبحث عن المعرفة التي تُعّد مؤثراً

على خفض حالة التوتر وخفض الصراع المعرفي وصولاً بالفردِ إلى حالةِ الاتساق المعرفي وإعادة الاتزان أليه (Waters, 1989: p.216) والذي يتضمن الرغبة القوية للاستزادة من المعرفة من شيء ما لموقف ما هو حالة دافعية استقصائية أساسية (تريفرز، 1979: 164) ويمكن تطويره عند الطلبة في أية مرحلة عمرية لما يوجه لديهم من استعداد طبيعي، ولكي يلبي هذا الدافع لدى الطلبة ينبغي تقديم مواجهات ذهنية محيرة يبدأ الطالب فيها بالتقصي والتحقق فإن أية مادة غامضة أو مربكة أو غير معروفة يمكن أن تكون مادة ذات قيمة لتدريب المدرس على التساؤل وان الهدف النهائي لهذا التعلم هو أبداع معرفة جديدة(قطامي,1988, ص202-205).

كما يدرس علماء النفس أساليب فهم الناس لما يواجهون بة من معارف وخبرات وأساليب تقديمهم ونقلهم للمعلومات وأساليب تذكر الخبرات والمعرفة بعد خزنها في الذاكرة . والمعرفة تعني أن يألف الإنسان العالم والأشياء فيه وفهم العلاقات بين نفسه والعالم الخارجي عن طريق تلقي المعلومات من حواسه وتمريرها وتحليلها أي أن الإنسان بحاجة إلى المعرفة من أجل المتعة (الزند، 2004، ص82-132). فالمعرفة نتيجة من نتائج النشاط الذي يقوم بة الإنسان وهي ليست سابقة على الخبرة بل أنها تتبع منها وكلما كانت المعرفة مرتبطة بالخبرة كلما كانت أكثر فائدة وأعم نفعاً وأقدر على العمل في تغيير الفرد والبيئة وتطويرهما فالمعرفة تنمو والخبرات تتراكم وتراكم الخبرات الجديدة وأتساعها وعمقها باستمرار يؤدي إلى تغيير ما نعرف والى تطوير تفسيره وفائدته، وعلى هذا الأساس لا نجد معرفة تامة مطلقة أو معرفة كاملة، إنما هي تنمو باستمرار (النجيحي، 1963، ص121).

فالحاجة إلى المعرفة هي من الحاجات الإنسانية لدى الأفراد بشكل عام وطلاب المتوسطة بشكل خاص إذ تدفعهم للحصول إلى المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً لاكتسابها. وبذا يصبح لديهم خزين من الخبرات والمعلومات المتراكمة والمتنوعة والجديدة وهذه الخبرات تشكل إستراتيجيات

وأساليب معرفية كفوءة لتعامل الأفراد مع التحديات التي تواجههم . وهؤلاء الأفراد يكونوا من أصحاب الحاجة العالية للمعرفة.

فالأشخاص الذين تكون لديهم حاجة مرتفعة للمعرفة يحبون العمل ومواجهة المواقف الصعبة أو المشكلات والبحث عن الخيوط اللازمة لحلها، وتحليل تلك المواقف وهم على خلاف الأشخاص ذوي الحاجة الواطئة إلى المعرفة ويمكن تحديدهذه الفروق بالفقرات المشمولة في مقياس الحاجة إلى المعرفة. فالحاجة إلى المعرفة متغير في الشخصية يميز الأشخاص على أساس مقدار استمتاعهم بأداء أنشطة معرفية مجهدة (Brehm *et al.,* 2002, PP. 201-202).

وتوصل علماء النفس المعرفيون إلى استنتاج يفيد أن للأفراد استعدادات فطرية موجودة لديهم منذ زمن بعيد للتفكير والتقويم، والحاجة الى المعرفة (Cacippo & Petty, (1982, PP. 116-131 و (Jarvis & Petty, 1996, PP. 172-194) وهذه الاستعدادات تكون مرتبطة بالعمر كما يرى كل من (Tormala & Petty, 2001, PP. 1599-1612) و (Cacioppo *et al.,* 1996, PP. 197-253) فبعض الناس يحتاجون إلى التفكير بصورة أكثر من غيرهم والحاجة هنا لا تكون حاجة مادية جسمية يجب إشباعها إنما تأخذ طابعاً أكثر تجريدية فالشخص حينما يخيّر بين أداء مهمة تستلزم منه أعمال ذهنية على القيام بمهمة لا تستلزم ذلك فسيشعر بالانجذاب نحو القيام بالأعمال الذهنية ويستمد الرضا من أدائه لها (Levin, 2003, P. 2) وهؤلاء من ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة الذين لديهم حاجة إلى التفكير بالأحداث وتفصيلها بوصفها جزءاً من بحثهم "Search" عن واقع يفضلون بناءه بصورة ذاتية بينما يفتقر الأشخاص من ذوي الحاجة الواطئة إلى المعرفة الى الاستغراق بصورة شعورية في البناء الذاتي "Self-construction" للواقع المدرك "Perceived reality" (Cacioppo & Petty, 1982, PP. 116-131).

تتضح أهمية الحاجة إلى المعرفة من خلال أهميتها جلياً في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية الأخرى فعلى سبيل المثال أنها ترتبط طردياً بالرضا عن الحياة (Goliath Industry Information,2005,P.1) ووجد ليري وآخرون (Leary *et al.,* 1986) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط طردياً بالموضوعية (التجرد) Objectiveness والحكم Judging والإدراك (Perception)

(Leary *et al.,* 1986, PP. 32-43) كما ترتبط طردياً بالإقناع (Persuasion) وتشير إلى ذلك دراسة كاسيبو وبيتي (Cacioppo *et al.,* 1986, PP. 1032-1043) كما يشير فلدمان إلى ذلك أيضاً (Feldman, 1998, PP. 377-378) وأنها ترتبط طردياً بفاعلية الذات (Ellas *et al.,* 2002, P. 1687) كما ترتبط طردياً بمعالجة المعلومات في تفاعل الإنسان مع الحاسوب وأكدت ذلك دراسة (Crystal & Kalyanaraman, 2003, P. 1) ودراسة (Carenini, 2001, PP. 1-2) وترتبط الحاجة إلى المعرفة سلبياً بسمات في الشخصية مثل الجمود العقائدي والميول نحو التجاهل والتجنب أو تحريف المعلومات الجديدة (Brown & Rogers, 2007, P. 5).

ووضع باندورا تأكيداً خاصاً لدور المحددات المعرفية في السلوك إذ يرى أن كفايتنا المعرفية العالية غالباً ما تحدد اتجاهات أفعالنا وسلوكنا (صالح، 1988، ص154). وأن الكفاية المعرفية تتفاعل إيجابياً مع الحاجة الى المعرفة فهي أكثر ما تكون بين أوساط الأفراد الذين يستغرقون في المهام الدقيقة التي لها مضامين حاسمة كالجراحة والسلوك الإبداعي (Csikszentmihalyi, 1990) وعزيت الكفاية السلوكية والمعرفية الأعلى والإبداع إلى تأثير الحاجة الى المعرفة (Canter *et al.,* 1985, PP. 93-102) .

وبما أن الدراسات التي عنيت ببناء البرامج أو تطبيق الأساليب الإرشادية التي تستخدم في تنمية الحاجة الى المعرفة تكاد تكون قليلة على حد علم الباحث، لذا

يرى الباحث ضرورة تقديم خدمة الطلاب ومساعدتهم في تنمية الحاجة الى المعرفة من خلال تطبيق (أسلوب الاستبصار) للوصول الى قدر من الإمكان في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وتعد مرحلة المراهقة من الفترات الحرجة من مراحل نموه، بل هي أكثر تعقيداً وأكثر تأثيراً في حياته المستقبلية إذ فيها ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد فإذا تعرض إلى ظروف قاسية ولم نشبع حاجاته الأساسية ولم نعمل على إرشاده وتوجيهه فأن ذلك قد يؤدي به إلى الانحرافات الاجتماعية والجنسية والسلوكية وقد يصبح شاباً مشكلاً لأسرته ولمجتمعه، وأنها فترة تغيرات جسمية، ونفسية واجتماعية لجميع جوانب شخصية الفرد وما يصاحبها من تغيير في خصائص السلوك، مما استدعى بعض علماء النفس إلى القول بأنها مرحلة ميلاد نفسي جديد.(الروسان، 2000، ص102).

اذ يسعى المراهق إلى إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وأهمها الحاجة الى المعرفة التي تظهر في هذه المرحلة من خلال توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية مع الإقران في الأسرة والمدرسة والنادي, الطالب الذي يمر بمرحلة المراهقة هو أحوج ما يكون إلى الرعاية والإرشاد بسبب ميوله الجديدة وتضارب اتجاهاته المختلفة كانعكاس لثورته الموجهة ليس للخارج فحسب ، بل نحو الداخل إلى ذاته أيضاً (محمد، 2000، ص268) (السلطان، 2004، ص112)

وبما أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والشباب ومن أجل أن تتم عملية الانتقال بصورة ناضجة وسليمة فعلى الطالب أن يتوافق بين مطالبه العديدة، وبين ما يكتسبه من معرفة ومهارات جديدة تمكنه من التوافق مع الوضع الجديد (الشافعي، 2005، ص269).

يرى المربون إن المراهقة تتخللها الكثير من المشكلات التي ينبغي أن تحل بطريقة مرضية لكل من المراهق والمجتمع الذي يعيش فيه وأن فهم المراهق ومشكلاته يتوقف بدرجة كبيرة على فهم وإدراك وطبيعة المجتمع ، لذلك حظيت

مرحلة المراهقة باهتمام كبير ومتزايد لدى الباحثين من خلال دراسة مشكلاتهم في مختلف مجالاتها الدراسية، الاجتماعية، الصحية ، الانفعالية، الاقتصادية، الأسرية. (محمود، 2001، ص226).

وتأتي أهمية البحث من خلال تناوله فئة المراهقين من طلاب المرحلة المتوسطة التي تعد مرحلة دراسية مهمة وحيوية بحكم موقعها في السلم التعليمي وبحكم اضطلاعها بمسؤولية إعداد الأطر البشرية والكوادر الإنتاجية لنقلها إلى المرحلة الإعدادية ومن ثم نقلها إلى المرحلة الجامعية التي يتطلب الانتقال إليها التأكيد على نمو الجوانب المختلفة لشخصية المراهق منها الثقة بالنفس ومواجهة مشكلات الحياة (رضوان ، 2001، ص94).

مما تقدم يرى الباحث أن هناك عملية تأثير متبادلة بين الإرشاد بالاستبصار والحاجة إلى المعرفة أي أمكانية افتراض أن يكون المفهومان مترابطين من حيث تأثرهما بالدافعية الداخلية للفرد وإمكاناته وقدراته في السيطرة الذاتية على سلوكه ومهاراته ومعارفه وخبراته التي تنعكس في سلوكه وتطور بنيته الفكرية والمعرفية وتضيف إليه معرفة وخبرة مثالية. ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

أولاً : إنها أول دراسة تناولت موضوع الحاجة الى المعرفة كدراسة تجريبية بالاضافة الى انها اول دراسة تتناول اسلوب الاستصبار .

ثانياً : أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحله مراهقة تحتاج إلى المزيد من الاهتمام.

ثالثاً : أهمية الإرشاد التربوي في مساعدة الطلاب داخل المدرسة وخارجها في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم وتساعدهم في تنمية الحاجة الى المعرفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :-

أولا – قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ثانيا– معرفة أثر الارشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ . ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي– ألبعدي) .

ب. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي– ألبعدي)

ج. ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى المجموعتين (التجريبية– الضابطة) في متغير الاختبار ألبعدي .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة المتوسطة في مركز المحافظة للعام الدراسي (2011–2012).

تحديد المصطلحات:

أولاً: تأثير Effect :

1–**عَرّفهُ (الحفني، 1991):**

" بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرّضه لتأثير المتغير المستقل" (ألحفني، 1991، ص : 253).

ثانيا: الإرشاد Connselling

عرفه تايلر (Tyler,1963)

بأنه خدمة يتم تقديمها بغية مساعدة الاشخاص الاسوياء في سبيل اتخاذ قرارات

تؤدي الى نموهم في سبيل المستقبل (Tyler,1961,p.20).

وعرفه ارثر (Aethur,1963)

بأنه عملية تعلم تنفذ في جو اجتماعي يتصف بالمرونة

(Arthur ,1963,p.211)

عرفه (كامل ,2000) :

بأنه عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الفرد, لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته, ويحل مشكلاته,ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه (كامل,2000,ص31).

وعرفه سليمان (2000):

بأنه علم تطبيقي يهدف الى تيسير السلوك الفعال للانسان ويتحقق هذا السلوك بواسطة تحقيق الانسان لذاته في ادائه لادوار اجتماعية مختلفة في مراحل عمره المختلفة (سليمان , 2000,ص188).

ثالثا: الاستبصار (*insight*)

عرفة زهران:1980

" فهم النفس ومعرفة الذات والقدرات والاستعدادات وفهم الانفعالات ومعرفة دوافع السلوك والعوامل المؤثرة فيه ومعرفة مصادر الاضطرابات والمشكلات وإمكانات حلها ، ومعرفة الايجابيات والسلبيات ونواحي القوة ونواحي الضعف" (زهران ،1980،ص261).

عرفة باترسون :(1990, Patterson)

"إدراك الفرد انه يعاني من مفهوم خاطئ معين أو مجموعة من المفاهيم المترابطة والذي يبرز من خلاله مثيرا يجعل من الممكن عزل المفهوم الخاطئ" (باترسون،1990،ص63).

عرفة دولارد وميلر: (Dollard and Miller)

"عبارة عن إدراك العلاقات بين الأشياء وبين المثيرات والاستجابات والأسباب والنتائج والكليات والجزئيات ،الأمر الذي يساعد الفرد على الوصول إلى

الأهداف التي يريدها وهو بعد ذلك عملية ذاتية يقوم بها الفرد عندما يقف أمام مثير معين" (أبو أسعد و عربيات،2008،ص172).

عرفة بيرلز:(Pearls)

"إعادة الفرد لبناء خبراته بحيث يصبح لها معنى جديدا غير المعنى السابق ،وكلما كان الإدراك واضحا، كان الاستبصار بالمواقف فعالا وأمكن التوصل لحلول للمشكلات التي تواجه الفرد" (أبو اسعد ،2009،ص 286).

التعريف النظري للاستبصار

ويتبنى الباحث تعريف بيرلز الاغراض البحث الحالي.

تعريف الباحث الإجرائي لأسلوب الاستبصار:

"مجموعة من الفنيات والنشاطات المنظمة تنظيما على وفق أسس علمية تعتمد على بعض فنيات النظرية الجشتالتية (والكرسي الساخن والقيام بالجولات و تحمل المسؤولية, والتحدث الى الذات تقديم نموذج, والمحاضرة) لغرض تنمية الحاجة الى المعرفة" .

رابعا: الحاجة إلى المعرفة Need for Cognition عرّفها كل من:

عرفها موراي (Murray, 1938):

الحاجة للملاحظة والتساؤل والاستطلاع والبحث، والحاجة للحصول على الحقائق وللاستكشاف وتوجيه الأسئلة وإشباع الفضول والحاجة للإصغاء والقراءة ونشدان المعرفة. (Murray, 1938, p. 318).

عرفها مورفي (Murphy, 1947):

سمة من سمات المفكرين الذين يجدون متعة في التفكير وفي البحث عن الحقيقية (Murphy, 1947, p. 403).

عرفها كوهين (Cohen, 1955):

الحاجة لفهم العالم الملئ بالخبرات وجعله معقولاً (Cohen, 1955, p. 241).

عرفها ماسلو Maslow, 1970 :

هي الرغبة في التعلم والاستكشاف وحب كشف المجهول

. (Maslow, 1970, P. 102)

عرفها وتكن وآخرون (Witkin et al, 1974):

إحساس بالتوتر ينشأ من الإحباط، وهذا التوتر يقود الى محاولات جادة ونشطة لبناء الموقف وزيادة الفهم (Witkin et al, 1974, p. 204).

عرفها كاسيبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982):

الميل الدائم للفرد إلى الاستمتاع في التفكير والاستغراق فيه (Cacioppo & Petty, 1982, p. 116).

عرفها **الدسوقي (1987):**

دافع أو رغبة لملاحظة البيئة والحاجات المعرفية أساس حب الاستطلاع وسلوك الاكتشاف وكل ما من شأنه أن يحدث فحص الكائن للأشياء، ويكون إشباعه عندما يحيط الشخص علماً بطبيعة الشئ (الدسوقي، 1987، ص260).

عرفها **بايزر وآخرون (Bizer et al, 2002):**

ميل أو استعداد مزمن لدى الأفراد للاستمتاع ببذل جهد معرفي مركز وتعزيز الاستغراق في المهمة المعرفية (Bizer et al, 2002, p. 11).

التعريف النظري للحاجة إلى المعرفة

ويتبنى الباحث تعريف ماسلو لإغراض البحث الحالي .

. التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة المعد في البحث الحالي.

خامسا:المرحلة المتوسطة (تعريف وزارة التربية ,1977)

هي المرحلة الدراسية التي تقع بين المرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الاعدادية وقومها ثلاث سنوات وتشمل على الصفوف الاولى والثانية والثالثة(وزارة التربية ,1977,ص4)

الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة

اولا: أسلوب الاستبصار: Insight Style

يعرف الاستبصار في الإرشاد النفسي بأنه اعتراف الفرد بأنه يعاني من تصور خاطئ أو مجموعة من التصورات الخاطئة المرتبطة ببعضها البعض . ويمثل الاعتراف بالتصورات الخاطئة تغيرا في الإدراك يجعل من الممكن نبذ التصور الخاطئ , وبذلك فان الإرشاد يتكون من سلسلة من الاستبصارات . والتعبير اللفظي عن الاستبصارات قد يكون أمرا بالغ الصعوبة، ويمكن للمرشد أن يساعد المسترشد على صياغة التصورات الخاطئة في الوقت الذي يتعرف عليها واستجلائها , وليس من الضروري الممايزة بين الاستبصار الذهني (Intellectual Insight) ، والاستبصار الانفعالي، (Emotional Insight.) وقد يشتمل الاستبصار الذهني على تكرار المسترشد للكلام الذي قاله المرشد أو المعالج بدون أن يتعرف واقعيا على التصور الخاطئ . فقد يرتبط الاستبصار بمفهوم غير مناسب أو قد يعبر فقط عن فهم جزئي , وقد لا يؤدي الاستبصار إلى تغيير إذا كان المسترشد لا يملك حلا جيدا للمشكلة (باترسون ،1990، ص63).

ولقد ذهب النقاد إلى أن لفظ استبصار لفظ وصفي لا يضيف شيئا الى التفسير الأساسي لظاهرة التعلم , ويبدو أن هناك طريقتين لتعريف الاستبصار : (الأولى) , تبدو من المثال التالي : حين يستخدم الطفل لعبة ميكانيكية جديدة بسرعة وفهم واضح لوظيفتها فأننا نقول انه يظهر استبصارا . واستخدام اللفظ على هذا النحو لا يعترض عليه ,(والثانية) يستخدم الاستبصار على انه مبدأ مفسر كالمحاولة والخطأ والفعل المنعكس الشرطي , فالشخص يتعلم بالاستبصار وكثيرا ما يبدو على أصحاب نظرية الجشطلت أنهم يخلطون بين هذين الاستعمالين , فيستخدمون الاستبصار تارة بالمعنى الأول , وتارة بالمعنى الثاني , ولكن المعنى الأخير هو الذي يصعب على أصحاب نظرية الجشطلت أن يفهموه (جابر , 1986,ص232).

ولقد استخدم كوهلر (Kohlar 1925) مصطلح الاستبصار للاشارة الى اكتشاف الفرد للحل ، حيث إن التفكير العميق ينتج عنه ومضة استبصار وطبقا الى ما جاء به علماء نفس الجشتلت ، فان عملية حل المشكلات تتطلب اعادة تنظيم وتركيب عناصر المشكلة بطريقة تؤدي الى الحل ، وهذا ما يعرف بالتفكير المبدع أو الاستبصار (Papolia,1988,p:285) ولقد اجريت الكثير من التجارب لتوضيح الاستبصار ، كان أبرزها التجارب التي أجراها كوهلر عام (1927م) على الشمبانزي (سلطان) ، حيث وضع الموز خارج قفص القرد بعيدا عن متناول يده واعطي عصا . فلاحظ أنه يستخدم العصا لسحب الموز اليه ، ويجابه القرد مشكلة أصعب عندما يزود بعصاوين لا تصل أي منهما للموز ، وبعد عدة محاولات فاشلة استطاع القرد التوصل الى الحل ، بوضع احدى العصاوين داخل الاخرى لتصل الى الموز ، وهذه الطريقة تسمى الاستبصار وهو حل مفاجيء مبدع للمشكلة (Papolia,1988,p:285) .

الاستبصار أمر يعمل المرشد على نموه عند المسترشد من خلال عدة جلسات إرشادية ،ويجب أن تكون عملية الاستبصار عن طريق نشاط المسترشد الذاتي الذي يوجهه المرشد ، **ويتضمن الاستبصار ما يأتي:**

1) تقبل الذات وفهمها وإعادة تنظيمها وإعادة تنظيم مفهوم الذات بمستوياته المختلفة وحل مشكلة عدم التطابق بين مستوياته.
2) فهم الواقع وتقبله والتوافق معه ليس على طريقة المغلوب على أمره ولكن بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور.
3) نمو الإرادة التي يقهر بها المسترشد كل مشكلاته ويسيطر عليها بدلا من أن يتركها تسيطر عليه.
4) تحويل خبرات المسترشد من خبرات مؤلمة إلى خبرات معلمة والاستفادة من الماضي والحاضر للتخطيط للمستقبل.

5) تحويل نقاط الضعف السلبية إلى مصادر قوة ايجابية ،حيث يستفيد المسترشد من أخطائه عندما يدركها على حقيقتها.

6) نقص حيل الدفاع النفسي غير التوافقية واختفاؤها.

ويفيد الاستبصار في فهم الذات مما يعد أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للإرشاد الناجح وتحقيق واحد من أهم أهدافه ويفيد في إدراك المسترشد بوضوح أكثر لسلوكه المضطرب وقدرته على التحكم في هذا السلوك ، وينتج تحقيق تعلم جديد يتغير على أساسه السلوك (زهران،1980، ص261-262).

ويرى (بيرلز Perls) أن عملية الإرشاد لا تعتمد فقط على النمو والتطور , بل على الفهم والاستبصار من خلال إعادة تنظيم خبرات الفرد بما يتفق مع تنظيم البيئة (أبو عيطة , 1988 , ص98).

وبما أن أسلوب الاستبصار في هذا البحث استند على فنيات الإرشاد الجشتالتي للعالم(بيرلز) فسيستعرض الباحث مبادئ نظرية الجشتالت حيث تقوم الركيزة الأساس لهذه النظرية على العمليات العقلية والسلوك غير قابلة للتحليل إلى وحدات أولية دون بقية باقية , فالكلية والتنظيم هما خاصيتان لهذه العمليات منذ البداية. وقد انطلقت من حقل الإدراك ثم امتدت بحوثها إلى مجال التعلم وغيره من نواحي الحياة العقلية (رزوق,1977، ص218). كما إنها اتخذت من الهيأة والشكل محورا لفلسفتها (الدباغ,1980, ص58) , واستنتجت أن الإدراك الحسي ليس إدراكا لجزيئات أو عناصر تجمع بعضها إلى بعض لتكوين المدرك الحسي وإنما هو إدراك للكليات ثم تأخذ الجزيئات بالممايزة والوضوح داخل هذا الكل الذي ينتمي إليه.وعليه فإن خبرتنا الإدراكية هي جشتالتية (صالح,1988,ص21), إذ أن الكل يختلف عن مجموع الأجزاء (Hilgard & Atkinson,1967,P:19).

ومن خلال النظرية الجشتالتية ظهرت نظرية أخرى وهي طريقة علم النفس الإرشادي التي طورها (بيرلز وزملاؤه) التي أطلق عليها اسم الإرشاد الجشتالتي (Gestalt Therapy) الذي استمد الكثير من مفاهيمه من نظرية الجشتالت في علم النفس التي لم يقصد مؤسسها عند ظهورها إلى التطرق في حينها للمرض النفسي وعلاجه , بل اقتصرت على دراسة كيفية إدراك الإنسان للمواقف والأشياء وتعلمها كمجموعة وشكل وخلفية وليس كأجزاء متفرقة (الدباغ, 1980، ص58) , الأمر الذي دفع بعضهم إلى الاعتقاد بعدم وجود أي علاقة بين علاج(بيرلز) النفسي الجشتالتي والنظرية الجشتالتية الكلاسيكية , وان تسمية (بيرلز) لطريقته بالإرشاد الجشتالتي لا تعدو كونها مصادفة تاريخية ليس إلا, وممارسته الإرشادية لا علاقة لها البتة بالنظرية الجشتالتية التقليدية (غازدا وآخرون,1983, ص252-253).

هناك رأيا مخالفا يقول أن الإرشاد الجشتالتي يستند إلى نظرية الجشتالت, والإرشاد ينظر إلى الإنسان والتعامل معه على أساس الإنسان المتكامل وليس الإنسان مجموع الأجزاء والتراكيب, أن هذا التعامل الإنساني وعد الشخص وحدة ومجموع يمهد للمعالج الجشتالتي حل مشاكله الآنية الواقعية بالسماح للشخص التعبير عنها ليس بالكلام وحده بل بالحركة والفعالية والحماس وبأي تعبير انفعالي (الدباغ ,1980, ص59).

نجد أن الإرشاد الجشتالتي ليس نظرية فقط , انه فن أكثر من كونه نظام نفسي , والأكثر من ذلك انه يرتكز على موقف فلسفي ضمني ينتقل من المعالج إلى المريض في أثناء إجراءات هذا الإرشاد, أن فلسفة الحياة Philosophy of (Life) توفر الخلفية المطلوبة للعلاج الجشتالتي(العيسوي, 1985 , ص265-266) , كما أنة يعتمد على الشعور أكثر من اعتماده على العقل , وهو يضع الجسم بما فيه من حركات وأحاسيس على نفس المستوى مع العقل بما فيه من أفكار مجردة ورموز (كمال ,1989, ص490) , وهو أمر يكاد يختلف فيه دعاة

المذهب الإنساني عن التحليليين والسلوكيين, إذ يستطيع الجسد التعبير كثيرا عما يقوم بفعله المريض لذا فأن الكثير من ممارسي الإرشاد الإنساني يحاولون التعلق بأجساد مرضاهم وذلك لتحقيق التعاطف الإنساني , أو لتشجيع المريض على العودة إلى الماضي أو إخراج المشاعر(Rowan,1989,P:4) . فيحث (بيرلز) المعالجون بقوله "لا تستمعوا إلى الألفاظ دائما استمعوا إلى ما يقوله الصوت وما تقوله الحركات وما تقوله الطريقة التي يقف أو يجلس بها الشخص وما تقول صورته إجمالا" (الطيب,1989, ص63).

ويرى (بيرلز) أن التكامل يقصد بة اتساق العمليات العقلية في شخصية سوية فعالة , وعليه فأن المرشدين الجشتالتيين يشجعون مسترشدهم على بعث وإحياء أحلامهم في الوقت الحاضر, هذه العملية تتطلب من المسترشد إظهار كل أجزاء الحلم, وان يسألوا أنفسهم مثل (ماذا أشعر) (ماذا أريد) (ماذا يخبرني هذا الحلم) (Cladding,1992,P:30) , وعليه فأن الإرشاد الجشتالتي بحالته الخالصة يتركز على كيف يجلس المسترشد؟, ماذا تفعل يديه الآن؟ , العيون , الأقدام . كل هذه الأشياء هي جزء من مكونات الفرد التي تؤثر أو تشكل تصرفه وأداؤه (Rowan,1989,P:81) . كما يحاول الإرشاد الجشتالتي استرداد القدرات الكامنة في الشخص من أجل النمو. ولتحقيق هذا الهدف يقوم المرشدون بهدم ما لدى المسترشد من عوائق ومظاهر وحيل ودفاعات, ثم يحاولون تنمية الوعي بالذات كذلك يقومون بملاحظة كلام المسترشدون وتحليل نغماتهم الصوتية وإشاراتهم ولغة الجسم ويتم ذلك عادة في جماعات إرشادية. فهم يبتغون معرفة الأشياء التي يحاول المسترشدون تجنبها. وفي النهاية يستخدم المرشدون التمرينات الجشتالتية لمساعدة الأفراد في التعرف على خبراتهم الحسية وادراكاتهم وانفعالاتهم (دافيدوف,1983, ص714) . لذا نجد أن الكثير من الأساليب الإنسانية تبدأ من الجسد, ومداخل الإحساس تبدأ بالتشجيع على معرفة الجسد.

نظرية بيرلز للإرشاد بالاستبصار

مؤسس نظرية الجشتالت ومطورها العالم (بيرلز) , ولد في برلين (1893), وعاش حياة طفولة ورشد سعيدتين , وكان يعمل طبيبا في الجيش الألماني أبان الحرب العالمية الأولى , بعد الحرب عاد للدراسة , وحصل على درجة الماجستير عام (1920) وكان (بيرلز) على وعي بالأساليب العلاجية للمشاكل النفسية , وهي أساليب التحليلية وقد اهتم بها وانتقل إلى جنوب أفريقيا بعد ذلك حيث عمل هو وزوجته بنجاح كتحليليين , وفي جنوب أفريقيا تشكلت المفاهيم الاساسية لنظرة الجشتالت , ثم ذهب إلى أمريكا عام (1946)وبقي هناك حتى وفاته وكان يقوم بتطوير او تعديل نظرية الجشتالت , ويطبق الجشتالتي في نيويورك وفلوريدا وكاليفورنيا , واثناء تواجده في جنوب افريقيا كتب لنا عن الانا والجوع والعدوان (Burk and stefflre,1979,p:81).

وكانت لبدايات تدريب (بيرلز) على التحليل النفسي أمر هام حيث قام بأجراء تغيرات على نظرية التحليل النفسي , فقد استبدل غريزة الجنس بغريزة الجوع , حيث رأى أنها غريزة اكبر وأعظم , ويرى ايضاً أن الحاجات وإشباعها يؤدي إلى تحقيق الذات , وان الجشتالت عند بيرلز تشير إلى الكلية أو الأفعال التامة كأنه تكميل للأجزاء المكونة للشخصية في تحقيق الذات الكلي(Patterson,1986 ,p :62).

ويقول (بيرلز) انه لا يوجد صراع وراثي بين حاجات الفرد الأساسية والمجتمع , فالفرد ليس بطبيعته مضاد للمجتمع بل لديه الدافع إلى التواصل الاجتماعي, والصعوبات تكمن في إنماء ذات الفرد وإمكاناته وإنضاجها وتحقيقها في مواجهة الاحباطات وألوان الحرمان , فلا الفرد ولا الجماعة يمكن توجيه اللوم إليهما فكل منهما جزء من كل , والعلاقة السببية لا يمكن وجودها بين أجزاء الكل , ويبدو أن الإنسان ولد ولديه إحساس حاد بالتوازن الاجتماعي والنفسي كحدة إحساسه بالتوازن البدني , وحينما يصطدم الفرد كثيرا بالمجتمع فإنه يصبح جانحاً (باترسون,1990,ص341).

ولقد رفض (بيرلز) الاعتقاد بأن الإنسان محكوم بعوامل خارجية أو داخلية , وهذا كان احد الاختلافات بينه وبين النظرية التحليلية ورفضه هذا تمثل في فكرتين أساسيتين وهما , أن الإنسان مسؤول عن نفسه وأفعاله وحياته , وان الإنسان المهم عن خبرته وسلوكه هو ليس لماذا وإنما هو وكيف آن هذا يؤكد أن الإنسان حر ولديه القدرة على التغيير (Patterson , 1986, p :63)

وقام (بيرلز) بتوسيع معالجة الجشتالت للإدراك بأنه تضمن ليس فقط الادراك ضمن العالم الخارجي ولكن ايضا الادراك للعمليات الجسمية والمشاعر ولعواطف , فالجشتالت تعني اكبر تجمع للأجزاء , أي أن الكل لا يساوي الأجزاء مجتمعة وإنما ايضا التنظيم للأجزاء, الجشتالت = الاجزاء+ التنظيم (Shiling, 1984, p:32).

وقد ركز بيرلز في نظريته على بعض المفاهيم المهمة ومنها:

- **الكلية** : وهو أهم مفهوم في النظرية ويعني أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء فقط وإنما ايضاً التنظيم , فالنظرة لكلية سلوك الإنسان وليس الجزء في سلوكه , فالعقل والجسد ليسا منفصلين بل كل واحد يؤثر بالأخر , وما يحدث للعقل يؤثر على الجسم .
- **الشكل والخلفية** : الشكل عملية شعورية تبرز وتتمايز لتشكل مركز الوعي الانتباهي للفرد , عندما نتحدث عن بروز الشكل فهو عملية مستمرة وبالتالي يولد نشاطا عند الكائن الحي , وهو الذي بواسطته يلي الحاجة التي تظهر لدى الفرد , اما الخلفية فهي المكان الذي يظهر عليه الشكل وهو ما يطلق عليه المحتوى , والخلفية هي الكل , والشكل هو الجزء والإنسان يصارع من اجل البقاء , ومعنى ذلك أن بروز الشكل ينظم السلوك الذي يشبع هذا الشكل أو الحاجة , وعندما تشبع الحاجة يتراجع الشكل ليصبح خلفية , ويترك المجال لحاجة أخرى لتصبح محلة , وإذا لم تشبع هذه الحاجة فأنها تبقى ملحة , وتستمر في إلحاحها وتدمر التنظيم , أن أهم أهداف الإرشاد الجشتالتي هو إعادة المرونة للشكل والخلفية.

- **الاستبصار** : أي أعادة الفرد لبناء خبراته بحيث يصبح لها معنى جديدا غير المعنى السابق , وكلما كان الإدراك واضحا , كلما كان الاستبصار للمواقف فعالا وامكن التوصل لحلول للمشكلات التي تواجه الفرد.
- **الغرائز** : ركز (بيرلز) على غريزة الجوع واعتبرها أساسية أو ضرورية لبقاء الإنسان , وهنا يخالف (فرويد) الذي ركز على غريزة الجنس , وقد بين (بيرلز) مراحل هذه الغريزة (الجوع) وهي : ما قبل الولادة , الرضاعة (مرحلة عدم الصبر) القضم (مرحلة الهدم والعدوان) المضغ والعض (مرحلة الامتصاص والتحويل) أن فهم هذه المراحل بشكلها السوي وغير السوي , أو ابعادها السوية وغير السوية تقود لفهم السلوك الذي لم توضحه غريزة الجنس.
- **الوعي والمسؤولية** : الوعي هو العملية التي فيها نعرف بماذا نحن نفكر وبماذا نشعر , وبماذا نحس , والوعي معنى مستمر عبر التاريخ , فالوعي كأنه جدول مائي تحت الأرض يمكن أن نحفزه عندما نحتاج الاستعادة أو منح الحياة للخبرة , وحتى يزيد الوعي يسأل بيرلز الأفراد ما الذي يختبروه في المواقف المباشرة , وكيف يختبره , كما أن مدى تحمل المسؤولية يظهر في اللغة التي يستخدمها الفرد , فإذا كانت منسجمة مع السلوك والمشاعر , فمعنى ذلك أن الفرد يستخدم اللغة الصحيحة , وإذا كانت اللغة غير منسجمة فهذا يعني عدم تحمل المسؤولية .
- **هنا ولأن** : أن مهمة المرشد هي أن يجعل المسترشد يستحضر الماضي في الحاضر , أي الآن وكأنه يحدث ألان , وما يحدث هنا .
- **الأعمال غير المنتهية** : هي المشاعر غير المعبر عنها مثل الكره, وكذلك الحاجات غير المشبعة , وعندما تصبح الأعمال غير المنتهية قوية فأن الفرد يصبح منهكا ومشغولا , ويسلك مكرها وحذرا وحائرا , والأعمال غير المنتهية تدفعه ليكافح من أجل أتمام هذه الأعمال , والفرد المنهك في الأعمال غير المنتهية لا يستطيع أن يحضر كل الوعي ليظهره في المواقف المعروفة (Corey,2001,p:89).

ثانيا : الحاجة الى المعرفة

أ- مفهوم الحاجات:

تطورت المفاهيم النفسية تاريخياً عبر تطور العلم نفسه أولاً، ومنهجيته ثانياً، والحاجة بوصفها مفهوماً بدأت بمصطلح الغريزة ومن أهم النظريات التي تفسر سلوك الكائن الحي على أساس الغريزة هي نظرية الغرائز. فيرى أصحاب هذه النظرية أن الكائن الحي مزود بدوافع موروثة تدفعه إلى السلوك أطلقوا عليها اسم الغرائز (Instinct)، فقد ذكر ويليام جيمس (William James) أواخر القرن التاسع عشر قائمة أدرج فيها (32) غريزة وتبعه ثورندايك (Thorndike) فذكر عام (1913) قائمة أدرج فيها (42) غريزة (عيسوي، 1979، ص24). ونشر مكدوجل (McDouglall) قائمة في عام (1908) ذكر فيها (14) غريزة (دافيدوف، 1983، ص431).

وقد اختلف علماء النفس بعد النقد الموجه إلى مصطلح الغريزة، الأمر الذي أدى بأن يقوم بعض العلماء باستخدام مصطلحات أخرى حيث استخدم وودورث (Woodworth) مصطلح الدافع (Motive) بديلاً عن الغريزة مصطلحاً ومفهوماً. ويرى أن الدافع ينشط السلوك ويهيئه للعمل (صالح، 1973، ص239)., ثم تطور المفهوم ليطلق عليه مصطلح الحاجات (Needs) التي تمثل أوجه النقص الذي يقوم على متطلبات معينة جسمية بايولوجية أو متعلمة، أو على توليفة منهما (عبد الله، 1974، ص174).

ان مصطلح الحاجة (Need) هي ادخله ليفين(Levein) في علم النفس في الثلاثينيات، وتكون على نوعين حاجات أوليه (Primary Needs)، ويُعَّد إشباعها ضرورة للإشباع الجسمي (فهمي،1987 , ص 21) وحاجات ثانوية (Secondery needs) وتعد بمثابة حالات دافعية يمكن حدوثها نتيجة حالات فسيولوجية ولا تصبح حاجات إلا إذا آحتلت منطقة متميزة في الشخص من الداخل ويُعّد إشباعها ضرورة للنمو الطبيعي عند الإنسان على الرغم من أنها ليست ضرورية لبقائه المادي، فهي ذات أهميه في التكيف السليم له

(الأشول، 1989 , ص92) وأن الحاجة تنشأ عندما تكون الميكانزمات الآلية في الجسم غير قادرة على إبقائه في حالة متزنة، وبافتراض أن الحافز الذي تم تنشيطه عندئذ يؤدي إلى قيام الكائن بفعل ما من اجل تصحيح حالة عدم الاتزان وعلى الرغم من أن الحواس تنشأ لتحقيق الحاجات الجسمية، فالسلوك الذي تثيره قد يتأثر بالخبرة بقدر كبير (دافيدوف، 1983, ص 432)

وتعرف الحاجة بأنها "الشعور بنقص شيء معين إذا ماوجد تحقق الاشباع" وتعرف بأنها "شعورالكائن الحي بالافتقاد لشيء معين ، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام و الماء و الهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء و السيطرة والانجاز" (الحلو، 1999, ص ٣٦) و يعرف أحمد زكي بدوي الحاجة بأنها " كل ما يتطلبه الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره ونموه" (حواطر، 1998, ص 27-38)، ويشير مفهوم الحاجة إلى نقص عناصر معينة في البيئة ويصبح هذا النقص أو القصور _ الذي لا يُعّد بالضرورة نقصاً فيزيقياً أو عضوياً – بل قد يكون نقصاً في صور التواصل السلوكي مع البيئة ، حاجة نفسية أو مطلباً نفسيا (psychology need or demand) لدى الكائن الحي، ويطلق على الحاجات التي تعرف في ضوء مفاهيم الحاجات الفسيولوجية حاجات الأنسجة (tissue need) مصطلح الحاجات الأولية (primary needs) بينما تسمى الحاجات النفسية الاجتماعية والإنسانية النوعية بالحاجات الثانوية (needs secondary)(محفوظ، 1998,ص 119) ,أن الحافز الرئيس الذي يحافظ على مستوى عالٍ من الدافعية لمدة طويلة هو الحاجة لتحقيق الشعور بالكفاية الشخصية والقدرة على التكامل بشكل فعّال مع البيئة، إذ يشعر الفرد بالمكافأة و الرضى الداخلي عندما يشعر أنه شخص قادر على الفهم والسيطرة على العالم من حوله(Gross, 1996 ,p:97).

ويرى مورفي (Murphy) أن مفهوم الحاجة هو حالة من الافتقار إلى شئ ما (افتقاد أو نقص)، إذا ما تواجد تحقق الإشباع والرضا، وأن هذا الافتقار يعيشه

الكائن في صورة توتر يدفعه إلى أن يسلك سلوكاً يعينه يؤدي بالكائن إلى إشباع الحاجة، وإزالة التوتر أو خفضه، فالكائنات الحية تميل في سلوكها إلى نهج سبل أو وسائل تبعدها أو تقربها من الشئ الذي يخفض توتر الحاجة أو يشبعها (الكناني، وآخرون، 1994، ص94).

ويرى جاردنر ميرفي (Gardner Murphy) صاحب النظرية الاجتماعية الحياتية "The Biosocial Theory" أن الحاجة هي الدافع وهي التوتر في الوقت نفسه والأسلوب المتميز الذي يواجه بموجبه الفرد خفض توتراته أي إشباع حاجاته أو دوافعه وهذا الأسلوب مكتسب من الحضارة والثقافة التي أكتسبها في أثناء عملية تطبيعه اجتماعياً كذلك من خلال الوسائل التعليمية والتربوية التي أحاطت به ونتيجة خبراته الشخصية المتميزة والفريدة (داود، والعبيدي، 1990،ص233).

يعد السلوك المحور الأساسي لعلم النفس، اذ أن ضمن تعريفات علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك للإنسان و يحاول تفسيره، و لذا فقد ازداد الاهتمام بالعوامل المحركة له و المؤثرة فيه و ذلك بهدف تحقيق أهداف العلم في فهم السلوك، و التنبؤ بة من أجل التحكم بة و ضبطه، و من بين العوامل المحركة للسلوك هي دوافع الفرد و حاجاته.(راجح، 1979، ص20-32), وهذه الحاجات هي الحاجات الأولية (الفسيولوجية)، و الحاجات الثانوية(الحاجات النفسية)، فالحاجات الفسيولوجية (الجوع والعطش والجنس، وما شابه) وهذه الحاجات ضرورية لبقاء الإنسان، و حفظ النوع، أما الحاجات النفسية، فهي أكثر غموضاً من الأولى لأنها حاجات العقل، و الروح، و تنمو هذه الحاجات و تتطور وفقاً للنضج العقلي للشخص و تتأثر بالخبرات السابقة للفرد(فهمي والقطان،1977, ص 45).

والإنسان بطبيعتة كائن اجتماعي يحتاج في نموه الى اشباع حاجات نفسية معينة تؤثر في شخصيته تأثيراً ,إذ يعيش الانسان معظم حياته سعياً وراء اشباع حاجاته، و خفض توتراته، لأن اشباع حاجة معينة يؤدي الى ظهور حاجة جديدة و

ما أن يتم اشباع هذه الحاجة حتى تظهر حاجة اخرى و هكذا(Maslaw, 1970, p:61), ويؤكد (فروم Fromm) أنَّ فهم الانسان يبدأ من تحليل حاجاته التي تنشأ من ظروف حياتة، و أنَّ هذا التحليل ينبع من تحديد طبيعة المرحلة التي يعيشها الفرد، فحاجات المراهق غير حاجات الاطفال (لندزي،1971، ص174).

ويفسر علماء النفس دوافع وتصرفات الإنسان وسلوكه على أساس إشباع الحاجات النفسية أي الرغبات الطبيعية لدى الكائن الحي التي تهدف من ورائها الى تحقيق التوازن النفسي والانتظام في الحياة فهي محركات للسلوك (الرشدان، وجعنيني، 1994ص226) , ويتفق أغلب العلماء أن الحاجات الأساسية يشترك بها الإنسان مع الحيوانات الأخرى أما الحاجات العليا (النمائية) فهي ما يتميز بها الإنسان عن الحيوان. (جورارد ولندزمن، 1988,ص16).

ويُعدّ مفهوم الحاجات من أكثر المفاهيم الدافعية انتشاراً لكونه يضم معظم المفاهيم الواقعية الاخرى فحينما نتحدث عن الحاجات الفسيولوجية فكأننا نتحدث عن الغرائز أو الحوافز، أو الدوافع الفطرية وحينما نتحدث عن الحاجات النفسية فكأننا نتحدث عن الدوافع المكتسبة أو الدوافع النفسية والاجتماعية لذلك يمكن أن نميز بين نوعين من الحاجات هي العضوية والنفسية.(زيدان والسمالوطي،1985 ,ص72)

ويمكن تقسيم الحاجات إلى نوعين : (الحاجات الفسيولوجية) مثل الحاجة إلى الطعام والشراب (والحاجات النفسية) مثل حاجات الأمن والسلامة، حاجات المحبة والانتماء حاجات الاحترام – حاجات إثبات الذات وتأكيدها – حاجات المعرفة وتضم حاجات المعرفة الفضول وحب الاستطلاع والبحث عن الأسباب والسعي وراء المعرفة والفهم والتنقيب ويجب أن تروى بدراسة العلوم وقراءة القصص والأخبار والإيمان بالخالق والتفكير في الآله فهو مسبب الأسباب (الحاج، 1977,ص 60-65).

وتتشكل الحاجة عند روتر من ثلاثة مكونات أساسية وهي:-

1- **جهد الحاجة *Need potential*:** وتعني مجموعة الدوافع المرتبطة وظيفياً والتي توجه سلوك الفرد في اتجاه إشباع الحاجة، وحرية الحركة في أتجاة.

2- **إشباع الحاجة *Freedom of Movement*:** ويعني أن يكون الفرد حراً في اختيار الاستجابة التي تقوده إلى أشباع الحاجة.

3- **قيمة الحاجة *Need Value*:** وتشير إلى تفضيلات الفرد لمجموعة معينة من التعزيزات على المجموعات الأخرى (ملحم،2001, ص 318).

ونلاحظ مما تقدم ان مهما يكن أمر الاختلاف فإن مفهوم الحاجات (Needs) يعد أكثر المفاهيم انتشاراً وقبولاً واستعمالاً بين الباحثين كونه يشمل معظم المفاهيم الأخرى، وقد اكتسب هذا المفهوم أهمية كبيرة ومميزة من قبل المعنيين بدراسة السلوك الإنساني والمتعاملين معه، وذلك لارتباط سلوك الإنسان بحاجات متعددة تثيره، وتحركه، وتوجهه في آن واحد نحو اتجاهات محددة، فضلاً عن أن نمو الشخصية وتطورها يتأثر بإشباع تلك الحاجات، إذ يؤدي هذا الإشباع إلى أن يصبح الفرد أكثر اتزاناً وإنتاجاً، ومتمتعاً بشخصية سوية خالية من الأمراض والاضطرابات والأزمات

(Bemard, 1952, p: 131)

ب- نشأة مفهوم المعرفة وتطوره

المعرفة خاصية ميز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان عن المخلوقات الأخرى، وتُعّد الركن الأساس في نمو التراث الفكري والحضاري للإنسان ، وقد بدأت دراسة المعرفة "cognition" لدى الفلاسفة القدامى قبل ظهور علم النفس كعلم مستقل بفترة طويلة ومن هؤلاء الفلاسفة أرسطو وأفلاطون اللذين أهتما بالتفكير في بعض الموضوعات ذات الطبيعة النفسية مثل ألإدراك والذاكرة وأهتم ديكارت بالأنشطة

المعرفية "cognitive activities "مثل عمليات الإحساس "sensation" والذاكرة "memory"، ويُعّد ديكارت من الفلاسفة الأوائل الذين أسهموا في إدخال مفهوم العمليات المعرفية "cognitive process " ضمن مجال العلوم (الشرقاوي، 1992 , ص39-41) وأعتبر جون لوك(John lock) (1960) أن المعرفة تشتق أساساً من الخبرة، وأن عقل الإنسان عند الولادة يكون كصفحة بيضاء تكتب عليها الخبرة فيما بعد (قشقوش 1985 ,ص 13)

وقد أسهم العلماء البريطانيون والارتباطيون أمثال جيمس وجون في توضيح بعض ألأفكار والمفاهيم التي دعمت التفسيرات المعرفية، كما أكدوا على أن المعرفة الإنسانية تتكون من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يحصل عليها الأفراد بينما يرى كانت "Kant" أن أغلب المعرفة الإنسانية أكثر من مجرد تكوين مباشر ناشئ عن الخبرة، ويعتقد" Kant" أن خصائص العقل البشري هي التي تسمح لنا بأن نتأثر بالخبرة (الشرقاوي , 1992 , ص 43-49) , ويشير مصطلح المعرفة "Cognition" إلى جميع العمليات النفسيه التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي "Sensory Input" فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعى لاستخدامه في المواقف المختلفه حتى في حالة إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطه بها (الشرقاوي، 1992,ص 222) وتمثل محور النشاط العقلي المعرفي الذي يقوم على الاكتساب "Acquisition " والتخزين "Storage" والاسترجاع "Retrieval" واستخدام المعرفه أو توظيفها "Use of Knowledge " وتطويرها واشتقاقها او توليدها وتوليفها (الزيات، 1998 , ص25).

ج-مفهوم الحاجة إلى المعرفة

لقد صاغ كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland, Wolf, 1955) مفهوم الحاجة الى المعرفة على أنها حاجة للفهم وخلق عالم واقعي مليء بالخبرات والتجارب (Cohen *et al.,* 1955, P: 291) . كما أكد(كوهين Cohen) أن الحاجة الأقوى للمعرفة تجعل الناس يرون الموقف بأنه غامض حتى وإن كان واضح البنية نسبياً مما يشير ذلك الى ارتباط معيارهم الأعلى للوضوح المعرفي بالحاجة الأكبر للمعرفة (Cohen et al., 1955, P: 292).

وعلى الرغم من تجنب الفرد للغموض وتحقيقه لعالم متكامل ذي معنى من خلال التمعن الدقيق في المعلومات القادمة الا أنه قد يحقق هذا الهدف من خلال استخدامه للأدلة المساعدة على الاستكشاف "Heuristics" وبالاعتماد على نصيحة الخبراء (Adams, 1959, P: 171) .

ويتضح في بحوث (كوهين) وجماعته تأكيد الصياغة المفاهيمية للحاجة الى المعرفة على خفض التوتر إذا تحقق الهدف (Cohen et al.,1955, P. 291) .

وميز كوهين وجماعته (1955) صياغتهم المفاهيمية النظرية عن الصياغة الجشطالتية بالقول أن الصياغة النظرية الجشطالتية لا تدمج متوالية الحاجة وخفض التوتر (Need and tension reduction sequence) , وأفترض أن مشاعر التوتر والحرمان تنشأ من إحباط هذه المشاعر ويفترض أيضاً أن التوتر الناجم من هذا الاحباط سيؤدي الى جهود مضنية نشطة لبناء الموقف وزيادة الفهم. ولم يكن القصد من استعمال كوهين لمصطلح الحاجة (الحاجة البايولوجية) بل أكد ذلك بأن الحاجة الى المعرفة يمكن القول عنها بأنها حاجة لأنها توجه السلوك نحو هدف وتسبب توترا طالما لا يتم إحراز هذا الهدف

ومثلما يرى مورفي (Murphy) أن بعض الأفراد المعينين يشكل لديهم ميل الاستغراق في التفكير أقصى متعة لذاته وبحد ذاته , ويؤكد كوهين وزملاؤه في بحوثهم الفروق الفردية في الدافعية المعرفية وإن الحاجة الى المعرفة لديهم بمثابة حاجة لبناء المواقف ذات الصلة بطريقة مهمة وهادفة ذات معى (Cohen *et al.,* 1955, P: 291-293).

ولقد تطور مفهوم الحاجة إلى المعرفة عندما واصل كوهين وستودلاند وولف (Cohen, Stotland .& Wolfe, 1955) دراساتهم عن الدافع المعرفي، وبينوا فكرة الحاجة إلى المعرفة "Need For Cognition" كحاجة إلى بناء مواقف مترابطة بمعنى تام وطرائق متكاملة، وهي الحاجة إلى فهم العالم الخارجي (Cacioppo &Petty, 1982, p:58), وهناك اختلاف في ميل الأفراد الذين ينشغلون في التفكير ويتمتعون به ويسعون إلى بذل الجهود في النشاطات المعرفية، فبعض الأفراد لديهم دافعية قليلة لبذل الجهد في المهام المعرفية، أما الأفراد الآخرين الذين ينشغلون ويتمتعون في النشاطات المعرفية التي تتحدى قدراتهم فأن هؤلاء الأفراد لديهم حاجة عالية إلى المعرفة ولديهم رغبة قوية للتمتع والانشغال بالتفكير وبحثت العديد من الدراسات في فهم وجهات النظر حول الحاجة إلى المعرفة منذ عقد مضى (Cacioppo et al, 1996 p:197-253)

واقترح كاسيبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982) بأن الحاجة إلى المعرفة هي فروق فردية ثابتة نسبياً في ميل الأفراد للانهماك والتمتع والسعي في بذل الجهود في النشاطات المعرفية على مدى واسع، وهذا المفهوم يعكس الدافعية الداخلية ويؤكد على معالجة العمليات المعرفية، وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة تحظى باهتمام العديد من الباحثين وبعد ذلك تم تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الأفراد، وقد طور هذا المفهوم في الوقت الذي شاعت فيه نظريات ثنائية المعالجة في علم النفس الاجتماعي ضمن أطار أسماه" أنموذج أحتمالية التوسع المتقن " الذي يعني أن الأفراد من مستوى مرتفع من الحاجة إلى

المعرفة يكونون أكثر ميلاً لتنظيم وتفضيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي المستوى المنخفض من الحاجة إلى المعرفة ويقترح هذا الأنموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات اعتمادا على متغيرين رئيسين هما الدافعية والقدرات فأن الأفراد الذين لديهم دافعية قوية أو القدرة أو كلاهما، إذ يبذلون المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما الأفراد ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية، إذ يركزون على جوانب غير أساسية ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجالات الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم وصولاً إلى مستويات أفضل من الأداء(Cacioppo & Petty , 1982,p:113-116)

ومن المظاهر التي تدل على الحاجة إلى المعرفة قدرة الفرد على الإحساس بالمشكلات "Problems sensitive"، إذ يشعر الطالب بالنقص أو الخطأ أو أن شيئاً مفقوداً أو في غير موضعه مما يزيد من توتره، ومن ثم فإنه يحتاج لعمل شيء معين لإزالة هذا التوتر فيبدأ بالبحث والتقصي والتدخل واستعمال الأشياء والأفكار من أجل حل المشكلات والوصول إلى الحقائق بنفسه في المستقبل (سليم، 2003, ص 473)، والسلوك الاستكشافي وهو مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الفرد والتي تعتمد على قيام الطالب باكتشاف أنواع من العلاقات أو المبادئ أو الحقائق أو المعلومات أو حلول للمشكلات وذلك بجهده الذاتي مما يعطيه فرصة التمكن من التعلم فالمفاهيم التي يصل إليها الطلبة بجهودهم الذاتية تكون أكثر مغزى من المفاهيم التي يضعها الآخرون (الكناني والكندري، 1995, ص 202) .

وان السعي إلى المعرفة يتولد من خلال التفكير والعمليات العقلية فالفرد كائن عقلاني يتمتع بإرادة قوية تمكنه من أتحاذ قرارات واعية وتؤكد على بعض المفاهيم لأن النشاط المعرفي للطلبة يتولد من دوافع داخلية للحصول على المزيد من

المعلومات بطرائق وأساليب متنوعه (Bring, et al, 1995: p:322) , وان حب الاستطلاع "Curiosity" والاستمتاع والبحث عن المعرفة يُعّد مؤثراً على خفض حالة التوتر وخفض الصراع المعرفي وصولاً بالفردِ إلى حالةِ الاتساق المعرفي واعادة الاتزان اليه (Waters, 1989: p:216) والذي يتضمن الرغبة القوية للاستزادة من المعرفة من شيء ما لموقف ما هو حالة دافعية استقصائية أساسية (تريفرز، 1979, ص 164), بحيث يمكن تطويره عند االطلبة في أية مرحلة عمرية لما يوجه لديهم من أستعداد طبيعي، ولكي يلبي هذا الدافع لدى الطلبة ينبغي تقديم مواجهات ذهنية محيرة يبدأ الطالب فيها بالتقصي والتحقق فإن أية مادة غامضة أو مربكة أوغير معروفة يمكن أن تكون مادة ذات قيمة لتدريب المدرس على التساؤل وان الهدف النهائي لهذا التعلم هو ابداع معرفة جديدة (قطامي، 1998, ص 202-205).

د. طرائق تصنيف الحاجات :

اولاً-الطريقة الاولى لتصنيف الحاجات هي:

أ.الحاجات الأولية (العضوية):

وتنشأ الحاجات الأولية من عمليات الجسم الداخلية وتشمل حاجات الإرضاء الحيوية للبقاء مثل الهواء والماء..الخ.

ب.الحاجات الثانوية او النفسية:

وتنشأ مباشرة من الحاجات الأولية (بطرق لم يوضحها موراي) ولكن ليس لها مركز أو منشأ محدد بشكل دقيق داخل الجسم، وتسمى ثانوية ليس لأنها اقل أهمية للكائن الحي بل لكونها نمت وتطورت بعد نمو وتطور الحاجات الأولية.

ثانيا- الطريقة الثانية لتصنيف الحاجات هي :

أ.الحاجة للتبلور:

ويمكن أن يرضيها شيء واحد أو في احسن الأحوال بأشياء قليلة مستهدفة.

ب.الحاجة المنتشرة:

يمكن أن ترضيها عدة أشياء.

ثالثا- والطريقة الثالثة لتصنيف الحاجات هي :

أ.الأنماط التخيلية :

تعتمد هذه الحاجات وجود أي شيء معين،وهي تلقائية تتطلب السلوك المناسب عندما يستثار ، مستقلة عن البيئة.

ب.الأنماط المتجاوبة :

تشمل الاستجابة لشيء محدود في البيئة ، حيث إنها لا تظهر إلا عند ظهور ذلك الشيء أو الموضوع.

رابعا- الطريقة الرابعة لتصنيف الحاجات هي:

أ.الحاجات الظاهرة:

يعبر عنها بصراحة لان المجتمع يستحسن التعبير عنها وقد يكافأ تلك الحاجات.

ب.الحاجات المستترة:

وهي حاجات يمكن التعبير عنها بشكل سري او مقنع فقط.

خامسا- والطريقة الخامسة لتصنيف الحاجات هي :

أ.حاجات التأثير:

إن حاجات التأثير تقود وتسبب تأثيراً، أي أنها تقود مباشرة وبشكل فوري إلى شيء يشكل الهدف الذي يسعى لإشباعه. فالفرد قد يحصل على قدر كبير من اللذة من أنشطة مختلفة تكون السلوك المرضي للحاجة.

ب.حاجات التسلية:

وهي إنجاز شيء لا لشيء إلا لغرض الإنجاز ذاته.

ج.حاجات النشاط الانموذجي:

هي حاجة ابعد من اللذة المحضة بذاتها، فالسلوك هنا ليس مرضياً عند مجرد إنجازه كيفما كان بل ينبغي أن يكون الإنجاز ممتازاً (شلتز ، 1983 , ص 193-195).

النظريات التي تناولت مفهوم الحاجة الى المعرفة

1- نظرية موراي "Murray Theory"

أن مفهوم الحاجة من وجهة نظر (موراي) هي" مفهوم افتراضي أو قائم على الافتراض، وحدوثه هو شيء تخيلي من أجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية" فالحاجة ترفع مستوى التوتر الذي يحاول الكائن أن يخفضه عن طريق إرضاء الحاجة. (شلتز، 1983، ص190)

تُعّد الحاجة عند "Murray" حجر الزاوية في نظريته عن الشخصية ولا يعد (موراي) أول من أبدى اهتماماً رئيساً بتحليلِ الدوافع إلا أن صياغاته النظرية تتضمن عناصر كثيرة مميزة، ويُعّد تقسيمه للحاجات من أفضل وأشمل ما موجود من تصنيفات واستمد هذا المفهوم من دراسته للأَسوياء , إذ يرى(موراي)أن الحاجة مفهوم افتراضي "Hypothetical concept" وحدوثه شيء تخيلي من أجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية وهي مبنية على أساس فسلجي من حيث أنها تتضمن قوة كيميائية فيزيائية في الدماغ (شلتز، 1983,ص189) ومن ثم توجه وتنظم العمليات المعرفية كلها في الفرد (الادراك والتذكر والتخيل والتفكير والذكاء) (داود والعبيدي، 1990,ص215).

ويشير إلى أن مصدر الدافعية عند الإنسان هي مجموعة من الحاجات الإنسانية الأساسية، فالحاجة هي دافع يثير الفاعلية ويديمها إلى أن يتم إشباع الحاجة (الوقفي، 1998، ص583)، ويستدل عليها من خلال أثر السلوك أو من خلال ملاحظة نتيجته، أو من خلال نمطه أو من خلال الانفعال الخاص بها أو التوتر والضيق عندما يعاق إشباعها أو من حالات التعبير عن إشباعه (جورارد، 1973، ص109).

وقد تنشأ حاجات أخرى من عمليات داخلية مثل الجوع، والعطش، أومن أحداث في البيئة، إذ تؤدي الى ظهور حاجة تؤدي بدورها إلى توتر ثم اشباع للحاجة فينخفض التوتر، فالحاجة تدفع بالسلوك إلى نشاط معين وهذا النشاط يسهم في اشباع هذه الحاجة، وعرض "Murray" بحدود (35) حاجة (20) منها تسمى بالحاجات الظاهرة "Overt needs" و(15) حاجة أخرى تسمى بالحاجات الكامنة (المضمرة) "Covert Needs" ويؤكد موراي "Murray" أنه يمكن ان نستنتج وجود الحاجة لدى الفرد من بعض المظاهر التي تتضح من سلوكه أزاء انتقائه وآستجابته لنوع معين من المثيرات يصاحبه انفعال خاص، وحين يتم اشباع الحاجة يشعر الفرد بالراحة كما يشعر بالضيق اذا لم يتحقق الاشباع (داود، والعبيدي، 1990,ص216)

وقد حدد (موراي) عشرين حاجة في مختلف نواحي الحياة الانسانية وهي:

1- حاجة الإذلال أو التحقير Abasement: الخضوع في سلبية لقوة خارجية وتقبل الإيذاء.

2- حاجة الإنجاز أو التحصيل Achievement: تحقيق شيء صعب.

3- حاجة الانتماء Affiliation: الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع الآخرين.

4- حاجة العدوان Aggression: التغلب على المعارضة بالقوة.

5- حاجة الاستقلال Autonomy: الحصول على الحرية والتخلص من المعوقات ومقاومة القسر والتقييد.

6- الحاجة المضادة Counter- action: السيطرة على الفشل أو مواجهته بالنضال من جديد، والتغلب على الضعف.

7- حاجة الدفاعية Defendance: الدفاع عن الذات في مواجهة الإهانة والنقد.

8- حاجة الانقياد Deference: الإذعان في حماسة لتأثير شخص أخر حليف.

9- حاجة السيطرة Dominance: الحاجة إلى التحكم في سلوك الآخرين وتوجيههم بالإيحاء أو الإغراء أو الامتناع أو الأمر.

10- حاجة الاستعراض Exhibition: أن يثير الفرد إعجاب الآخرين.

11- حاجة تجنب الأذى Harm avoidance: الهرب من الموقف الخطر وتجنب الألم، والأذى الجسماني(شلتز، 1983، ص189-192).

12- حاجة تجنب المذلة Infavoidance : الابتعاد عن المواقف المحرجة أو تجنب الظروف التي قد تؤدي إلى التصغير.

13- حاجة العطف على الآخر Nurturance: التعاطف مع موضوع عاجز وإرضاء حاجاته.

14- حاجة النظام Order: وضع الأشياء في نظام وتحقيق التوازن والإتقان والأحكام.

15- حاجة اللعب Play: العمل بقصد اللهو من دون هدف أبعد.

16- حاجة النبذ Rejection: عزل الفرد نفسه عن الموضوع المشحون سلباً أو صد موضوع أو الأعراض عنه.

17- حاجة اللذة الحسية Sentience: البحث عن الانطباعات الحسية والاستمتاع بها.

18- حاجة الجنس Sex: إقامة العلاقات الشهوية وتنميتها.

19- الحاجة إلى عطف الآخرين Succorance: إرضاء الحاجات عن طريق تلقي العون من الآخرين، وأن يحصل المرء على الحب والحماية والنصح والإرشاد.

20-حاجة الفهم Understanding: توجيه أسئلة عامة والإجابة عنها. الاهتمام بالنظرية والتأمل والصياغة والتحليل والتعميم (كالفين وليندزي، 1978، ص232-235) و (Murray, 1938, p: 1- 120)

واعتقد (موراي) أن هذه الحاجات تؤثر فيها قوتان داخلية (بيولوجية) وخارجية (بيئية)، وأن اندماج الحاجات مع بعضها يؤدي إلى تكوين شخصية الفرد. (الربيعي، 1994، ص28).

ولم يوحي (موراي) بأن هذه الحاجات كلها توجد لدى كل شخص فهناك بعض الأفراد قد يخبرون كل هذه الحاجات وآخرون لم يتوافر لهم أن يخبروا بعض هذه الحاجات. وأن البعض من هذه الحاجات مساندة مع حاجات أخرى وأخرى مناقضة لها وبسبب هذا التناقض , **أوضح (موراي) أن هناك خمس طرائق لتصنيف الحاجات هي:**

1- من حيث أهميتها للبقاء تقسم إلى حاجات أولية وثانوية:

ترتبط الحاجات الأولية أو ذات الأصل الحشوي Viscerogenic بوقائع عضوية مميزة وترجع تماماً إلى اشباعات بدنية منها الحاجة إلى الهواء والماء والطعام والجنس، إما الحاجات الثانوية أو ذات الأصل النفسي فأنها تشتق من الحاجات الأولية وتتميز بعدم وجود صلة مركزية بينها وبين أية عمليات عضوية معينة أو باشباعات بدنية ومن أمثلة هذه الحاجات الحاجة إلى الاكتساب والإنجاز والتقدير والبناء والسيطرة والعرض والاستقلال والانقياد.(كالفين وليندزي، 1978، ص235).

2- الحاجات الظاهرة والحاجات الباطنية:

إن الحاجات الظاهرة هي الحاجات التي يرتضيها المجتمع كالحاجة إلى الإنجاز إما الحاجات الباطنة وتنتمي إلى عالم التخيل والأحلام أي أنها حاجات لا يمكن السماح لها بالتعبير الحر دون الخروج عن العرف والمعايير التي ينقلها الوالدان عن المجتمع. (شلتز، 1983، ص194).

3- الحاجات المتركزة والحاجات المنتشرة:

الحاجات المتركزة هي الحاجات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأنواع محدودة من الموضوعات البيئية ويرضيها شيء واحد فقط، ويشير (موراي) إلى أنه ما لم يكن هناك بعض التثبيت غير العادي، فإن الحاجة تكون عرضة دائماً لتغير الموضوعات التي تتجه نحوها والطريقة التي تعالج بها هذه الموضوعات (كالفين ولندزي، 1978، ص235- 236).

4- حاجات إيجابية وحاجات استجابية :

الحاجة الإيجابية هي التي تتحدد عموماً من الداخل، إما الحاجات الاستجابية فهي تنشط نتيجة لبعض وقائع البيئة أو استجابة لها.

5- يشمل التصنيف الخامس بثلاث أنواع من الحاجات وهي حاجات التأثير وحاجات التسلية وحاجات النشاط النموذجي وأن حاجات التأثير تقود وتسبب تأثيراً أي أنها تقود مباشرة وبشكل فوري إلى شيء. فالفرد قد يحصل على قدر كبير من اللذة من أنشطة مختلفة تكون السلوك المرضي للحاجة, ويسمى (موراي) هذه اللذة المحظة أو نشاط العملية، ويعرفها على أنها اللذة المشتقة من إنجاز شيء لا لشيء إلا لغرض الانجاز ذاته، وهناك حاجة أبعد من اللذة المحظة وهي حاجة إلى إنجاز العمل بصورة ممتازة. فالسلوك هنا ليس مرضياً لمجرد إنجازه كيفما كان فيجب أن يكون الإنجاز ممتازاً ويطلق عليها (موراي) بالحاجة النموذجية لأن اللذة تشتق من أسلوب أو نموذج الإنجاز كبعض أنواع السلوك(شلتز، 1983، ص194).

ويعتقد موراي بوجود دليل أكيد يشير إلى أن الدماغ مركز الشخصية، وهو موضع (Site) مشاعرنا ومقعد (Seat) شعورنا ومستودع الذاكرة، والرموز، والمفاهيم أو الميول، والاتجاهات، والحاجات. والدماغ بوصفه مركز الشخصية يعمل على تحقيق وحدة السلوك وتماسكه (صالح، 1997، ص137).

2- نظرية كاسيبو وبيتي

يرى كل من كاسيبو وبيتي(Caciopo & Petty) بأن الدراسات التي اجريت حول المعرفة تميل الى التركيز على مسألتين هما ؛ طبيعة المعرفة ، وميزة العمليات المتضمنة التي تعطي قدرة على اكتساب واستعمال هذه المعرفة (Caciopo & Petty , 1982 , p:116) .

واقترح كل من كاسيبو وبيتي (Caciopo & Petty1982) القيام باستقصاء ظاهرة مرتبطة بهذا الموضوع ، من أجل تحديد الفروقات بين الأفراد في اهدافهم العقلية الموجهة نحو المشاركة في التفكير والتمتع به، وان هذا المفهوم ظهر بصورة

متكررة في تأريخ علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي ، حيث انتبه علماء النفس الاجتماعي الى كيفية تعامل الأفراد مع معلومات البيئة الاجتماعية ، وقرروا بأن العوامل الموقفية ليست المؤثر الوحيد في توجيه سلوك الأفراد نحو التعامل مع معلومات البيئة الاجتماعية ، بل ان هناك عوامل شخصية (دافعية) لدى الأفراد تؤدي دورا مهما في امعان النظر في تلك المعلومات (Caciopo & Petty , 1982 , p:117) .

وان علم النفس الاجتماعي مفعم بنظريات أشارت الى قاعدة عامة ، هي أن الأفراد بصورة عامة اذا لم يجدوا متعة في التفكير فانهم على الأقل ينهمكون ببذل جهود معرفية لحل مشكلاتهم في توجيه سلوكهم من خلال البيئة الاجتماعية (Caciopo etal , 1983 , p.805) .

وأكدت الدراسات أن نشاط الأفراد في معالجة المعلومات ظهر في عهد نشوء نظريات المقارنة الاجتماعية (Festinger , 1954) التي افترضت : ((ان المعيار الشخصي للسلوك اذا كان غير واضح أو غير مستقر ، فان الأشخاص يقيمون قدراتهم من خلال المقارنة الاجتماعية مع الآخرين ، والقدرة المستخدمة بمقارنة المعلومات تعتمد على مستوى عالي من التطور المعرفي وعلى الجهد المبذول في تقييم المقارنة)) ، ونظرية الاتساق المعرفي(Abelson etal . 1964) ، التي افترضت ؛(أن الدافعية تنشأ من العلاقة بين المعرفة والسلوك ، وعندما يحدث توترا بين العناصر المعرفية ، تظهر حاجة لحل هذه المشكلة وذلك بجعل المعرفة والسلوك متسقين معا) ونظرية العزو (Heider , 1958) التي افترضت ؛(ان الأشخاص يكونون مدفوعين للبحث عن المعلومات لتشكيل العزو ، أو لادراك أسباب النتائج) ، وكذلك في الاهتمام الحديث بالادراك الاجتماعي،وهذا التوجه يتناقض مع الفكرة القائلة بأن السلوك ينجز غالباً وفي أكثر الأوقات بدون تركيز الانتباه على جوهر تفاصيل المعلومات البيئية (Caciopo &etal . 1982 , p:85) .

وقد استخدم (كاسيبو وبيتي) مصطلح الحاجة هنا ليس بمعنى حالة بايولوجية أولية من الحرمان تبحث عن اشباع ضروري ، بل افترضا بدلا من ذلك ان الحاجة الى المعرفة هدف يوجه سلوك الفرد ، متفقين بذلك مع كوهين (Cohen1955) ، في انها توجه سلوك الفرد نحو هدف وتسبب توتر في حالة عدم الحصول على الهدف ، وان هذا التوتر يسبب ببساطة الإحباط في النشاط وظهرت نفس الفكرة في استخدام مورفي (Murphy1947) لمفهوم الحاجة إلى المعرفة ، الذي اقترح بأنها هدف داخلي يوجه سلوك الفرد للحصول على المعرفة ، وليس بالضرورة أن يفعل الفرد شيئا في البيئة والى البيئة كما في حالة العوامل الموقفية لبعض الحاجات (Murphy , 1947 , p:405) ويعود الفضل لـ (كوهين) في تطوير هذا المفهوم وتمييزه معتمدا على نماذج الجشتلت على أنها ميول لبناء البيئة ، بافتراض ان مشاعر التوتر والحرمان ينشآن من إحباط الحاجة الى المعرفة ، واقترح بأنه نتيجة للتوتر سيسمح للمحاولات النشطة لبناء المواقف وزيادة الفهم (Cohen , 1955 , p.291) .

ويشير (كاسيبو وبيتي) إلى أنه لم تكن هناك أية وسيلة متوافرة لقياس الحاجة الى المعرفة وأن (كوهين وآخرين عام 1955) استعملوا مقياسين هما ؛ قائمة فحص المواقف والتدرج الهرمي لمقياس الحاجات ، وعندما أجروا أول دراسة تجريبية لقياس الحاجة الى المعرفة على طلبة جامعة مشيكان كانت النتائج عديمة القيمة ، وقد عزا كوهين ذلك الى ضعف المقياس (Caciopo & Petty , 1982 , p:120) .

ولقد بحث كل من (Caciopo & Petty) في تطوير مقياس لحاجة الأفراد للمعرفة ، حيث اتخذا عددا من صيغ التقويم التي استخدمها (Cohen, 1955) كما اختارا صيغا مماثلة للصيغة المستعملة في قياس الحاجة للانجاز (McClelland etal , 1953) و (Banks etal , 1978) وتشكيل مجموعة من آراء البيانات التي ظهرت مرتبطة بالحاجة الى المعرفة ، وبعد اجراء الاختبار ، أشارت الدراسة الى ابقاء (34) فقرة ميزت بين مجموعة الحاجة الى

المعرفة العالية (كادر تدريسي في الجامعة) ومجموعة الحاجة الى المعرفة الواطئة (عمال خطوط انتاجي) ، وأظهر التحليل العاملي عامل رئيس يمثل الهدف الذي يوجه سلوك الأفراد للمشاركة في التفكير والتمتع به (Caciopo & Petty , 1982 , p:120) .

ويرى كل من (كاسيبو وبيتي) ان الأفراد ذوي الحاجة الى المعرفة العالية يفضلون المهمات الصعبة على المهمات البسيطة ، في حين يتم تفضيل العملية بصورة معكوسة بالنسبة للأفراد من ذوي الحاجة الى المعرفة الواطئة ، حيث قام هذان العالمان باجراء دراسة لتأكيد فرضيتهما على عينة تألفت من (97) طالباً وطالبة ، بواقع (29) ذكرا و (68) انثى من جامعة أيوا (Iowa) ، وتم اختبار المفحوصين عشوائيا لأداء أما صيغة معقدة أو بسيطة لمهمة رسم دائرة حول رقم ما . وقام المفحوصون باستعمال مقياس لتقويم مشاعر الاحباط وعدم الارتياح العقلي الذي شهد مع أداء المهمة . والاهتمام والمتعة في المهمة وعدم الارتياح العقلي التي شهدت في نهاية التجربة وبعد اكمال استبيان ما بعد المهمة ، أشارت النتائج الى ان نقاط الحاجة الى المعرفة ، لم تتنوع على أنها دالة لجنس المفحوص ، كما أن الهدف الرئيس لهذه الدراسة قد تحقق عندما وجدت فروقات متوقعة في التمتع بالمهمات المعرفية وبوضوح ، ورغم أن جميع المفحوصين أشاروا أنهم لم يتمتعوا كثيرا بالمهمة المملة ، فأن المفحوصين الذين تم تصنيفهم على أن لهم حاجة الى المعرفة عالية ، قد أشاروا الى التمتع بالمهمة المعقدة أكثر من المهمة البسيطة ، في حين أن المفحوصين الذين تم تصنيفهم على أن لهم حاجة الى المعرفة منخفضة أشاروا أنهم تمتعوا بالمهمة البسيطة أكثر من المهمة المعقدة . وكشفت النتائج أيضا أنه كلما كانت نقاط المفحوصين الذين لديهم حاجة عالية الى المعرفة أكثر كلما كان هنالك احباط أقل وعدم ارتياح عقلي أقل أشاروا اليه بأنهم شهدوه خلال المهمة . وهذه البيانات منسجمة مع التصور القائل إن الناس الذين لديهم حاجة الى المعرفة عالية ، لديهم هدف يوجه سلوكهم نحو المشاركة في

التفكير والتمتع به حول المهمة المركزية التي هي في متناول اليد أكثر من الاستجابة الى تلميحات هامشية مرتبطة بالمهمة ، وان تقييمات المفحوصين ، اشارت بوضوح إلى ان الصيغة المعقدة للمهمة تم ادراكها على انها مثمرة معرفيا أكثر من الصيغة البسيطة ، حيث وجدوا أن الصيغة البسيطة غير سارة ، في حين الأفراد الذين تم تصنيفهم على أن لديهم حاجة الى المعرفة واطئة ، وجدوا أن الصيغة المعقدة غير سارة ، أكثر من الصيغة البسيطة للمهمة (مهمة لها مطالب معرفية أقل) ، وهذه البيانات يمكن تفسيرها بالنظر الى الفروقات الفردية في تمتع الناس بنشاط حل المشكلات المعقدة (Caciopo & Petty , 1982 , p:121-128) .

واشار (كاسيبو وبيتى عام 1982) إلى الحاجة إلى المعرفة كعملية موجهة نحو الفروق الفردية بين الأفراد ومرتبطة بالتفضيل والدافعية للاستمتاع بمعالجة المعلومات المعقدة، فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يفضلون المهام الصعبة والمعقدة في التفكير على المهام البسيطة لاستبصار بها، ولديهم دافع داخلي للنظر في المعلومات، ويفكرون بصورة أكبر في بيئتهم الاجتماعية بعكس الآفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة (Cacioppo & Petty, 1982 p:306) كما أنهم يميلون إلى البحث عن المعلومات وأكتسابه والانشغال والتفكير بها لاستيعاب المثيرات والعلاقات وتكوين أتجاهات ايجابية نحوها والقيام بالمهام التي تستلزم التفكير وايجاد حلول للمشكلة، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة يعتمدون على الآخرين وعلى الآدلة المساعدة على الاكتشاف (Caciop & Petty, 1996: p1034)

وان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفضيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة ويعالجون المعلومات بمستويات تختلف أعتماداً على دافعيتهم وحاجتهم للمعرفة وقدراتهم على الاستبصار بشكل جيد فإن الأفراد الذين يتصفون بحاجة مرتفعة إلى

المعرفة أو القدرة أو كلاهما يبذلون المزيد من الجهود للأنشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية دون الفحص الدقيق لما يقدم من مناقشات(Cacioppo & Petty, 1982 ,p:306)

ويمتاز الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة بالنشاط الذهني ويركزون الأنتباه التام نحو المهمة المعرفية على وجه الخصوص، والبحث بدقة عن المعلومات المناسبة وأستخدامها عند أتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والانشغال بالاحداث الجارية ويقضون أوقات في تعلم أشياء جديدة أكثر تحدياً وخارج نطاق التعلم الصفي، ويظهرون ارتفاعاً بمستوى حب ألاستطلاع ، وهم أكثر دافعية ورغبة في الخبرات الجديدة التي تثير التفكير ويجمعون المزيد من المعلومات التي تتعلق بموضوع ما محدد للمناقشة ويجدون متعة في القيام بأداء المهام الصعبة ويحققون أنجازاً دراسياً أفضل ويحصلون على درجات أعلى من أقرانهم من مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لآنهم أقل رغبة وتمتعاً في التعلم
(Cacioppo, et al, 1986: p.1032-1033)

وكلما أزدادت الحاجة إلى المعرفة فإن الافراد عموماً يكونون أكثر ميلاً للتأثير بنوعية النقاشات (Cacioppo etal, 1983: p. 805) ، ومن ناحية أخرى فإن الحاجة إلى المعرفة تقل، عند غياب المحفزات الخاصة بالتفكير، فيصبح الأفراد أقل ميلاً للأنخراط في المعالجة بأهتمام، ويكونوا أكثر ميلاً ومتأثرين بالتلميحات البسيطة والتي تسمح بالتقييم بدون تقييم لموضوعات نقاشات الحالة المطروحة وعندما يكون الارتباط الشخصي للرسالة قليلاً، فإن حماس الأفراد للرسالة يكون أكثر تأثيراً على الاتجاه وعندما تقل الحاجة إلى المعرقة فإن الأفراد يكونوا أكثر تأثراً بالجاذبية ونتيجة لذلك فانه كلما كانت الحاجة إلى المعرفة منخفضة كلما زاد أقناع الناس بالتلميحات (الحلول) التي تتطلب جهداً أقل للمعالجة كأستجابة المستمعين. وعلى العكس من ذلك فكلما زادت الحاجة إلى المعرفة فأن

أقناع الناس بالاهتمام بالتحليل والادلة حول الفكرة المطروحة يزيد، لذا فإن النقاشات تلعب دوراً كبيراً على وجهات النظر عند زيادة الحاجة إلى المعرفة (Zhang, 1996: p:15-32)

وتشير دراسة (Cacioppo & Petty & Kao, 1984) إلى أن أصحاب الدرجات العالية على مقياس الحاجة الى المعرفة يميلون الى تفضيل المشكلات المعقدة والاستمتاع بحل الألغاز والتفكير بصورة تجريدية (Cacioppo, Petty, Kao, 1984, p:306)

ولقد قدمت جايكن وزملاؤها (Chaiken et al, 1987) دراستين دعمتا فكرة أن أفراد الدراسة من ذوي الحاجة الواطئة للمعرفة يكونون سريعي التأثير بالتلميحات الخارجية وبصورة أكبر من الأفراد من ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة (Feldman, 1998, p: 377) وتتماشى البحوث المعنية بالحاجة إلى المعرفة مع وجهة النظر القائلة إن الأفراد من ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة لديهم هدف يوجه سلوكهم نحو المشاركة في التفكير والتمتع به حول المهام المركزية التي في متناول اليد أكثر من الإستجابة إلى تلميحات خارجية هامشية مرتبطة بالمهام المعرفية وإن الحاجة إلى المعرفة تسمح على الأقل بإجراء تمييزات إجمالية بين الأفراد الذين يختلفون بصورة كبيرة في ميلهم للاستغراق والاستمتاع بمحاولات معرفية مجهدة، وتشير البحوث حول الحاجة إلى المعرفة إلى تأثر الأفراد من ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة بالتفكير الوثيق الصلة بالقضية (المسار المركزي) في حين يتأثر الأفراد من ذوي الحاجة الواطئة إلى المعرفة بالتلميحات الخارجية (المسار الخارجي) (Cacioppo et al, 1986, p: 1302).

3- **نظرية ماسلو "Maslow's Theory"**

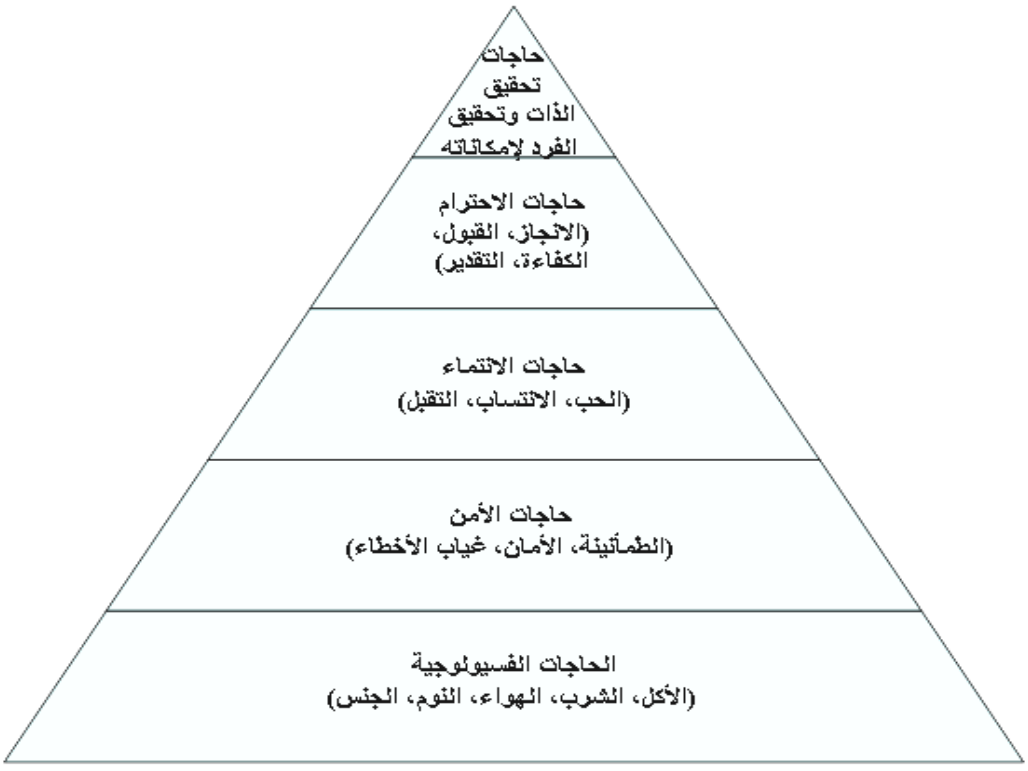
جاء ماسلو بنظرية الدوافع عند الإنسان ، وفحوى هذه النظرية هو أن الحاجات لتلك الدوافع قد رتبت سلطاتها طويلة الأمد بتدرج بحسب الأفضلية أو الفاعلية ، فعندما تحكم الحاجات ذات الفاعلية العظيمة ، فلها الأسبقية في الإشباع تليها الحاجات الأقل شأناً بحسب تسلسلها لتخرج إلى حيز العمل وتضغط في سبيل إشباعها(الكيال ، 1966 , ص131).

ويرى ماسلو إن الحاجات الأساسية للإنسان فطرية. ويقود هذا إلى استنتاج إن هذه الحاجات الأساسية ينبغي أن لا تختلف من حضارة إلى أخرى (صالح،1988 , ص138), وأن الحاجات الكائنة في اسفل درجات سلم الدافعية (الحاجات الفسيولوجية) ينبغي أن تشبع تلك التي تقع في قمة السلم. وفي الحقيقة أن الحاجات الكائنة في قمة سلم الدافعية لن تظهر إلا بعد أن تشبع الأدنى منها في السلم وجزئياً (شلتز ، 1983 , ص289).

يقول (Maslow") أن الناس جميعهم يندفعون لإشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية، للبقاء الى حاجات السلامة والأمن وحاجات الانتماء والحب والحاجات المرتبطة بالتقدير من أجل الانجاز والمكانة والخطوة (Kassin, 2003, P.599) وصنف الحاجات الأساسية للفرد في مستويات وأنها تدخل ضمن نطاق الحاجات الحرمانية أما حاجة تحقيق الذات والحاجة إلى المعرفة والحاجة الجمالية فإنها تدخل ضمن نطاق الحاجات النمائية (توق وعدس، 1984، ص146). وهذه الحاجات يتم اشباعها على وفق تسلسل هرمي من الأدنى فالأعلى وإنّ حاجات المستوى الأدنى لها الأسبقية والسيطرة على حاجات المستوى الأعلى وإنّ أهمية هذه الحاجات في تقدير سلوك الفرد تعتمد على قربها أو بعدها من قاعدة هرم ماسلو (الازيرجاوي، 1991، ص54) ويعتقد سميث "Smith" بأهمية نظرية ماسلو في

توضيح حقيقة إشباع حاجات الفرد على أنها أساس يقود إلى إشباع حاجاته العليا كالرغبة في الأداء واستغلال المهارات (الزبيدي، 2000، ص31).

اقترح (إبراهام ماسلو) أن تصنف الحاجات الإنسانية بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفزيولوجية الأساس وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجات تحقيق الذات. وضمن هذا الهرم تحكم الحاجات المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساس وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربع الأولى التي سماها (ماسلو) بالحاجات الحرمانية (Deprivation Needs) أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية من الهرم، والتي سماها بالحاجات الفوقية أو النمائية (Developmental) وسميت الأولى بالحاجات الحرمانية لأن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن تطغي هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم.



شكل (1) هرم ماسلو للحاجات

(توق وعدس، 1984 ، ص151)

ونرى في هرم ماسلو أن الحاجة الى المعرفة تدخل ضمن الحاجات النمائية إذ ميز ماسلو بين الحاجات العليا والحاجات الأساسية وهذه النقاط توضح أهم الفروقات:

1 – إنّ الحاجات العليا (النمائية) تظهر في تطور الجنس البشري أو نموه بينما الحاجات الأساسية (الحرمانية يشارك فيها أنواع الجنس الحيواني كلها فالكائنات الحية جميعاً تحتاج الى الطعام والماء ، بينما البشر فقط لديهم حاجة لتحقيق الذات، والمعرفة والفهم وهكذا فإن الحاجات العليا هي ما يتميز به الإنسان عن الحيوان).

2 – إنّ الحاجات العليا تظهر متأخرة في حياة الفرد وإنّ تحقيق الذات على سبيل المثال قد لا يظهر الا بعد أن يشارف الإنسان على عمره المتوسط بينما نرى أن لدى الطفل حاجات فسيولوجية وحاجات تتعلق بالأمن.

3 – إنّ الحاجات العليا أقل ضرورة لبقاء الإنسان وهكذا فإن إشباعها يمكن أن يرجأ لمدة طويلة من الزمن على الرغم من أنها أقل ضرورة للبقاء ولكن نراها تسهم في البقاء والنمو وإنّ إشباع الحاجات العليا يؤدي الى سعادة عميقة وسمو في العقل وإثراء في حياة الفرد الداخلية (شلتز، 1983، ص290– 291).

ويرى أن إشباع الحاجات الأساسية بنجاح يُمكّن المرء من التحرك نحو إشباع الدوافع الوجودية التي تتضمن فسح المجال أمام تحقيق أسمى طموحات الإنسان وحاجاته، أي تحقيق المرء ذاته والتوجه نحو الحاجات الجمالية والاستمتاع بالجمال والفن والميادين العليا من الفكر والمعرفة، إنّ هذا الأسلوب من المعرفة ممكن فقط عندما لا نكون محرومين أو قلقين أو جياعاً ولأننا قد قمنا بإشباع حاجتنا للأمن والمحبة والمقام الاجتماعي، فالوعي يكون أكثر حرية وتقبلاً للانطباعات والأفكار الجديدة وسيرى الفرد العالم بطريقة تختلف عما يراه بها من لم يشبع حاجاته. ويزداد حظه بالنجاح كما تزداد الحاجات المعرفية لديه وينسى نفسه وينغمس في الإحساس بالجمال أو في مشكلات الآخرين أو يتوجه للاهتمام بمصالح البشرية جمعاء ،

ويكون قادراً على التعاطف مع خبرات الآخرين والتفرغ لخدمتهم (جورارد ولندزمن، 1988، ص104- 136).

ويعتقد (ماسلو) أنَّ الافراد الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة هم القادرون على الانتقال صعوداً في سلمه الهرمي انطلاقاُ من تحقيق الحاجات الجسدية والفيزيولوجية الى تحقيق الذات العليا مروراً بتحقيق الحاجات الامنية والاجتماعية وحاجات اعتبار الذات الفردية(بلقيس ومرعي, 1982, ص93), ويؤكد (ماسلو) على أهمية هذه الحاجات من حيث ضرورة إشباعها وتجنب إحباطها لدى الفرد مبيناً أن حالات (اللاسواء أو الشذوذ) تتولد من إحباط الحاجات الأساس، وأن إحباط الحاجة العامل الرئيس في النمو غير المتكامل للشخصية كما أنه السبب الرئيس في أنواع الشذوذ والعيوب الشخصية خلال الحياة (Dicaprio, 1997, p. 143)

ويعد (ابراهام ماسلو) أبرز من تحدث عن الحاجات النفسية وأهمية اشباعها، إذ طرح أفكاره حول نظريته الخاصة بالتدرج الهرمي للمرة 1943 تحت عنوان نظرية الدوافع والشخصية (Motivation and personality) والذي وضع فيه الخطوط الاساسية لنظريته، وقد ساعدت هذه النظرية في تطور الدراسات النفسية للبحث في حاجات الانسان وانعكاساتها على السلوك الانسان(Minor, 1980, p:18)

أنَّ هذه الحاجات تتكون من خمسة مستويات تتدرج الشكل هرمي تشكل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم، وتتدرج بقية الحاجات بالأرتقاء حتى تصل الى قمة الهرم، حيث توجد حاجة الانسان الى تحقيق الذات

(Maslow, 1970, p:65 – 39)

واشار ماسلو بعد ذلك الى مستويين من الحاجات هما:

1 – الحاجات المعرفية Cognitive Needs

2 – الحاجات الجمالية Aesthetic Needs

وأشار الى أن الحاجات المعرفية قد لا تكون عند الناس جميعهم إذ تتباين من فرد لأخر مثل حب الاستطلاع واكتساب المعلومات والحاجة الى الارشاد والتنظيم والبحث, اما الحاجة الجمالية فان وجودها عند القليل من الناس ويستدل بها من بحث الانسان عن طبع الجمال وفي بعض الاحيان من الشعور بالجمالية والراحة لرؤية الاشياء الجميلة وعلى الرغم من أنَّ هاتين الحاجتين تعدان جزءاً من التدرج الهرمي الذي جاء به ماسلو الا انه اقترح ان تكون بتدرج هرمي صغير ومنفصل، والحاجة الى المعرفة أقوى من الحاجة الى الجمال. ويعمل هذا التدرج الهرمي الصغير بالطريقة نفسها التي يعمل بها التدرج الهرمي الكبير ويجب ان تشبع الحاجة الاولى ولو جزئياً قبل تظهر الحاجة الثانية.(شتلز،1983، ص297)

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت أسلوب الاستبصار

دراسة سيروك وشراجا (Serok&Shraga,1991)"اثر استخدام أساليب الإرشاد الجشطالتي في خفض القلق (الحالة والسمة) لدى عينة من طلبة الجامعة"هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام أساليب الإرشاد الجشطالتي في خفض القلق (الحالة والسمة) لدى عينة من طلبة الجامعة, وتكونت عينة البحث من (38) طالبا وطالبة تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (11) طالبا وطالبة , ومجموعة تجريبية(27) طالبا وطالبة , ولقد استخدم الباحثان مقياس القلق (الحالة– السمة) لسبيلبرجر, وكانت عدد الجلسات (4) جلسة وكانت مدة الجلسة(120) دقيقة بمعدل جلسة كل اسبوع .

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية اساليب الارشاد الجشطلتي في خفض القلق (الحالة والسمة) لدى طلبة الجامعة (الرواد,2007,ص76).

دراسة الطعان(2000) "أثر أسلوب التخيل بالموسيقى والكرسي الفارغ في علاج الشخصية التشاؤمية".هدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوبي الكرسي الفارغ والتخيل بالموسيقى في علاج الشخصية التشاؤمية على عينة سوية متشائمة من طالبات معهد إعداد المعلمات وعينة أخرى من المرضى المصابين بمرض الكآبة . واستخدمت الباحثة (مقياس الانقباض) المشتق من مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) (ومقياس الكآبة)المشتق من مقياس كراون كريبس لتشخيص الاضطرابات النفسية.

واظهرت نتائج الدراسة إلى أن للأسلوبين الإرشاديين (التخيل بالموسيقى والكرسي الفارغ) فاعلية كبيرة ,ولهما اثر في علاج التشاؤم بالنسبة للعينة السوية المتشائمة وفي خفض مستوى التشاؤم لدى المرضى المتشائمين (الطعان, 2000, ص 5).

اما دراسة الرواد (2007)"تطوير برنامج إرشادي جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة". هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج إرشادي جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة".وتكونت عينة البحث من(59) طالباً وطالبة تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات , المجموعة التجريبية الأولى (20) طالبا وطالبة تعرضت لبرنامج جشطالتي , والمجموعة التجريبية الثانية (19) طالبا وطالبة تعرضت لبرنامج عقلاني انفعالي, والمجموعة الضابطة (20) طالبا وطالبة لم تتعرض لأي شيء, ولقد تبنى الباحث ((مقياس القلق (الحالة- السمة) لسبيلبرجر)) وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوبين الإرشاديين(الجشطلتي والعقلاني الانفعالي) فاعلان ولهما اثر في خفض القلق لدى طلبة الجامعة (الرواد ,2007,ص2).

دراسة ريشان(2011)أثر أسلوبين إرشاديين (إظهار الدليل والاستبصار)على وفق أنموذج نافذة جوهاري في تعديل الميل نحو الجنوح عند طلاب المرحلة الإعدادية هدفت الدراسة الى معرفة أثر أسلوبين إرشاديين (إظهار الدليل والاستبصار)على وفق أنموذج نافذة جوهاري في تعديل الميل نحو الجنوح عند طلاب المرحلة الإعدادية , وتكونت عينة البحث من (30) طالباً وبواقع (10) طلاب لكل مجموعة وزعوا على ثلاث مجموعات حيث كانت المجموعة التجريبية الأولى فيها(10) طالباً استخدم معها أسلوب أظهار الدليل , والمجموعة التجريبية الثانية فيها (10) طالباً استخدم معها أسلوب الاستبصار, والمجموعة الضابطة لم تستعمل معها أي أسلوب, ولقد قام الباحث ببناء مقياس (الميل نحو الجنوح), وبلغ عدد جلسات البرنامج (13) جلسة لكل اسلوب.

وأظهرت نتائج الدراسة ان الاسلوبين الارشاديين (اظهار الدليل والاستبصار) فاعلان وكان لهما اثر في تعديل الميل نحو الجنوح عند الطلاب (ريشان , 2011, ص4).

الدراسات التي تناولت الحاجة الى المعرفة

دراسة الخزرجي (2003):الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعةاستهدفت الدراسة قياس الحاجة إلى المعرفة والتعرف على العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلات (أسلوب توليد الأفكار) لدى طلبة الجامعة , تكونت عينة البحث من(300) طالب وطالبة من الجامعة وتم اختيارهم بصورة عشوائياً , قام الباحث بترجمة مقياس الحاجة إلى المعرفة والمعد من قبل كاسيبو وبيتي (1982) وقام الباحث ببناء مقياس لحل المشكلات .

وأظهرت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث في متغير الحاجة إلى المعرفة وفي ضوء هذه النتيجة فقد أوصى الباحث إلى ضرورة تقديم البرامج الإرشادية

الخاصة بالتنشئة الاجتماعية المتعلقة بتوفير الظروف المناسبة للإناث لطرح الاسئلة والنقاش حول المواضيع والأشياء التي تثير اهتمامهن (الخزرجي، 2003، ص83-85).

اما دراسة محمد (2008) فيض الخبرة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى تدريسيي الجامعةاستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين فيض الخبرة والحاجة إلى المعرفة لدى تدريسيي الجامعة, تكونت عينة البحث من (350) تدريسياً وتدريسية من ثلاث جامعات (جامعة بغداد، وجامعة النهرين، والجامعة المستنصرية) , وقامت الباحثة بتبني مقياس فيض الخبرة والمعد من قبل كسكزنتمهايلي (1990) الذي يتكون من تسعة مجالات بعد ان قامت بترجمته إلى اللغة العربية، وكذلك قامت الباحثة بتبني مقياس الحاجة إلى المعرفة والمعد من قبل كاسيبو وبيتي (1982) (الصيغة المختصرة) والمكون من (18) فقرة بعد إن قامت بترجمته إلى اللغة العربية.

وأظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطيه دالة بين فيض الخبرة والحاجة إلى المعرفة لدى عينة البحث وقد أوصت الباحثة بالاهتمام بتدريسيي الجامعة وتطلعاتهم وانجازاتهم العلمية (محمد، 2008،ص109)

اما دراسة الحموري وأبو مخ (2010) "الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك" استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة البحث من(701) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس , ولقد استعمل مقياسين للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي لدى الطلبة، وكانت الوسائل الاحصائية المستعملة(المتوسط الحسابي ،والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، والاختبار الزائي) .

أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، بالرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي (الحموري وأبو مخ،2010, ص 1-36).

اما الدراسات غير العربية فقد كانت

دراسة كاسيبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982) هدفت الدراسة الى قياس الحاجة الى المعرفة لدى أفراد عينة البحث المتكونة من (97) طالباً جامعياً بواقع (29) من الذكور و (68) من الإناث من طلاب قسم علم النفس في جامعة أيوا "Iowa" وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعات تراوحت كل مجموعة بين (5-16) عضواً لاختبارهم في المختبر لأداء الصيغة البسيطة أو الصيغة المعقدة من مهمة عن طريق تحويط رقم ما بدائرة (A number-circling task) أي تحويط أرقام تتعلق بمهمة بسيطة وأرقام أخرى تتعلق بمهمة صعبة ومعقدة وبعد المعالجة الإحصائية واستعمال تحليل التباين , أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد المصنفين بأنهم من ذوي الحاجة العالية الى المعرفة استمتعوا بالمهمة المعقدة ووجدوا أنها تبعث على السرور ولم يستمتعوا بالمهمة البسيطة ,أما الأفراد المصنفون بأنهم من ذوي الحاجة الواطئة الى المعرفة استمتعوا بالمهمة البسيطة بصورة أكبر من الصيغة المعقدة ووجدوا أنها تبعث على السرور بصورة أكبر من الصيغة المعقدة(Cacioppo & Petty, 1982, P: 126-129)

اما دراسة كاسيبو وآخرين (Cacioppo et al., 1986) (دراسة تجريبية الحاجة الى المعرفة وعلاقتها في معالجة الرسالة واستدعائها والاقناع).هدفت الدراسة الى اختبار الفرضية الآتية "تأثر التفكير المرتبط بالموضوع وتقويم الرسالة واتجاهات الأفراد ما بعد الاتصال من ذوي الحاجة العالية الى المعرفة مقارنة بالأشخاص من ذوي الحاجة الواطئة الى المعرفة بنوعيه الحجة". وتكونت عينة البحث من (192)

طالباً وطالبة جامعيين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم توزيعهم في المختبر بطريقة عشوائية في مجموعات مكونة من (5–20) فرداً تم وضعهم في مقصورات خاصة لتجنب تفاعل أفراد الدراسة ، طلب منهم الإصغاء إلى رسالة مسجلة على شريط صوتي بطول (700) كلمة , وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين المتعدد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد من ذوي الحاجة الواطئة الى المعرفة يفكرون بصورة أقل حول الاتصالات الإقناعية من الأفراد من ذوي الحاجة العالية الى المعرفة. وإنّ الأفراد من ذوي الحاجة العالية الى المعرفة يكونوا أكثر تفكيراً وتطويراً من الناحية المعرفية للمعلومات المرتبطة بالقضية عند تشكيلهم للاتجاهات من الأفراد من ذوي الحاجة الواطئة للمعرفة. كما أشارت النتائج الى عمل الأفراد من ذوي الحاجة الواطئة الى المعرفة كاشحاء (بخلاء) معرفيين "Cognitive misers" وليس أقل ذكاءً أو كونهم أغبياء لفظيين "Verbal dolts" فهؤلاء يميلون الى تجنب التحليلات المعرفية المجهدة للمعلومات الواردة اليهم وليس عدم قدرتهم عليها. (Cacioppo et al., 1986, p: 1033–1037).

و دراسة فورستري وهو (Forsteriee & Ho, 1999)قياس الحاجة الى المعرفة لدى الأفراد الاستراليين هدفت الدراسة إلى تطبيق مقياس الحاجة الى المعرفة بصيغته المختصرة (NCS) على الأفراد الاستراليين. تألفت عينة البحث من (697) فرداً من الذكور والإناث الاستراليين وأشار التحليل العاملي الى سيادة عامل واحد. وتبين أن فقرات المقياس حققت اتساقاً داخلياً ما عدا فقرة واحدة وتشير النتائج الى امكانية تطبيق مقياس الحاجة الى المعرفة على عينات استرالية. (Forsteriee, Ho, 1999, p: 471–480).

وكذلك دراسة لوكاس (Lucas, 2001) أسلوب التعامل مع المهام والحاجة الى المعرفة واتجاهات طلاب الجامعة نحو الارشاد النفسي هدفت الدراسة إلى معرفة

علاقة أسلوب التعامل مع المهمات والحاجة الى المعرفة واتجاهات طلاب الكلية نحو الإرشاد النفسي. وتم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل الانحدار المتعدد وكشفت النتائج عن ارتباط دال لأسلوب التعامل "Coping style" والحاجة الى المعرفة والنوع (ذكور/إناث) بالاتجاهات نحو البحث عن الإرشاد وارتبط التعامل الموجه نحو المهمة والحاجة العالية الى المعرفة . واظهرت نتائج الدراسة ان لدى الإناث ارتباط دال باتجاهات أكثر إيجابية من الذكور نحو البحث عن الإرشاد وطلبه أما الذكور فكانت اتجاهاتهم أقل إيجابية نحو الارشاد واقترحت الدراسة مراعاة الفروق الفردية عند تقديم الخدمات النفسية (Lucas, 2001, P: 1-2).

بينما دراسة كريستوفر (Christopher, 2003)دراسة تجريبية في مراقبة الذات والحاجة الى المعرفة وتأثير ستروب .هدفت الدراسة الى معرفة علاقة مراقبة الذات والحاجة الى المعرفة وتأثير إختبار ستروب. وتألفت عينة الدراسة من (23) طالباً وطالبة من قسم علم النفس (10 من الذكور و 3 1 من الإناث) وطبق عليهم مقياس مراقبة الذات ومقياس الحاجة الى المعرفة (NCS) واختبار ستروب الكلمة – اللون وتستلزم مهمة ستروب للكلمة – اللون "Color-Word Stroop task" من الفرد أن يتجاهل قسماً من المعلومات (الكلمة) في أثناء استجابته الى معلومات أخرى (اللون) ولأن الأشخاص المراقبين لذواتهم يكونون مهرة في تكييف وتعديل استجاباتهم لتناسب موقف ما وأن أولئك الأشخاص من ذوي الحاجة العالية للمعرفة يفكرون بدقة في المعلومات قبل الاستجابة للمهمة.

وأظهرت نتائج الدراسة العلاقة بين مراقبة الذات والحاجة الى المعرفة باستعمال التداخل في مهمة ستروب، أن المراقبة الذاتية Self-monitoring ستقلل من التداخل لدى مهمة ستروب في حين ستزيد الحاجة الى المعرفة من التداخل على المهمة (Christopher, 2003, P: 212-214)

وكانت دراسة كوتينيو وولري (Coutinho & Woolery, 2004) العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة وشملت عينة الدراسة (157) طالباً وطالبة وبواقع (76) من الذكور وبواقع (80) من الإناث وتراوحت أعمارهم بين (17–49) سنة وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة، مقياس الحاجة إلى المعرفة (NFCS) (Cacioppo & Petty & Kao 1984) ومقياس الرضا عن الحياة(Satisfaction (with life scale،(SWLS; Diener, Emmons, L. &Griffin,1985) المكون من (5) فقرات و (5) أسئلة ديموغرافية وهي الجنس، العمر، سنة الدراسة، العرق، الجنسية , وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة(تحليل الانحدار المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون).

اظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة من مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة يكون لديهم رضا عن الحياة بدرجة أكثر من الطلبة من مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة وأن الحاجة إلى المعرفة هي متنبأ للرضا عن الحياة لطلبة الجامعة (Coutinho & Woolery, 2004: p.1–2)

اما دراسة كوتينيو (Coutinho, 2006) العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة بأداء الهمة العقلية استهدفت الدراسة معرفة علاقة الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة بأداء المهمة العقلية وتكونت عينة البحث (417) طالبا بواقع (209) من الإناث وبواقع (209) من الذكور وتراوحت أعمارهم بين (16–46) سنة واستعمل مقياس الحاجة إلى المعرفة (NFCS)(Cacioppo et al,1984) وقائمة ما وراء المعرفة لهونك واونيل المكون من (34) فقرة (Trait Metacognitive Inventory) (Hong&Oneil,2001) , وكانت الوسائل الاحصائية(الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الانحدار)

أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم رغبة قوي لحل المشكلات المعقدة يميلون إلى الاستجابة الصحيحة وان الحاجة إلى المعرفة متنبأ قوي لانجاز الهمة العقلية (Coutinho, 2006 p:162-164)

اما دراسة دى وآخرون (Day, et al, 2007) أسلوب الربط بين الحاجة إلى المعرفة واكتساب مهارة معقدة استهدفت الدراسة اختبار الفرضية التي تقول إن الحاجة إلى المعرفة تؤثر في اكتساب مهارة معقدة وبلغت عينة الدراسة (411) من الشباب وتم تدريبهم على مهارات الكومبيوتر المعقدة والتي تضمنت دافع قوي وتتطلب عملية حركية نفسية تتعلق بالعمليات العقلية مباشرة (Psycho motor) ويزودون بالتغذية الراجعة للأداء أثناء التدريب وحوافز مادية للانجاز العالي بالإضافة إلى ذلك أكمل المشاركين الإجابة على مقاييس توجيه الهدف (Goal Orientation) وفاعلية الذات(Self-efficacy) والقدرات المعرفية العامة (General Cognitive ability) كأدوات للدراسة.

وأظهرت نتائج أن الحاجة إلى المعرفة تؤثر في اكتساب المهارات المعقدة في حالة الدافعية الأكثر تحفيزاً ومرتبطة باكتساب المهارة من خلال وسائل توجيه الهدف وفاعلية الذات (Day, et al, 2007: p.202-212) .

اما دراسة ويست (West, 2009)علاقة الحاجة إلى المعرفة بالعمر والذكاء استهدفت الدراسة معرفة علاقة الحاجة إلى المعرفة بالذكاء والعمر , وتكونت عينة البحث من (105) فرداً حيث كان(50) شاباً وشابة بواقع (13) من الذكور وبواقع (37) من الإناث وبلغت عينة الراشدين (46) فردا بواقع (9) من الذكور وبواقع (46) من الإناث , وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (Wechslar, 1981)، مقياس الحاجة إلى المعرفة (NFCS) كاسيبو وبيتي (1984) ومقياس المفردات لشبلاي (Shiply Vocabulary Scale) (Shipley, 1953) وقائمة الاسترجاع لبيري ودنهي

(Beery,West & Dennehy, 1989) زكانت الوسائل الاحصائية(معامل الانحدار الخطي، وتحليل التباين).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الراشدين والشباب على مقياس الحاجة إلى المعرفة ومستوى الحاجة إلى المعرفة لا يتغير بالعمر وان العمر هو المتنبئ الوحيد للذكاء السيال ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الحاجة إلى المعرفة حسب متغيرات الجنس والعمر وتوجد علاقة قوية بين الحاجة إلى المعرفة والذكاء (West, 2009: p1-20) .

اما دراسة دكهاوزر وآخرون, (Deckhouse, et al, 2009) استهدفت الدراسة معرفة كيف تؤثر الحاجة إلى المعرفة على معالجة المعلومات المرتبطة بالانجاز , وتكونت عينة البحث من (197) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بواقع (97) من الذكور و (99) من الإناث من خمس مدارس ومن ثلاثة مدن مختلفة في المانيا بعد الحصول على موافقة أولياء أمورهم.

وأظهرت النتائج ان الطلاب من مستوى منخفض من المعرفة يغيرون توقعاتهم عند تزويدهم بالتغذية المرتدة أما الطلاب من مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة بصعوبة يغيرون توقعاتهم (Deckhouse, et al, 2009: p.23).

اما دراسة بيترو (Petru, 2011) "الحاجة إلى المعرفة والبحث عن المعلومات الفعّالة في مجموعات طلابية صغيرة استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والبحث عن المعلومات الفعالة في مجموعات طلابية , وتكونت عينة البحث من (213) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في الجامعة الهولندية وقامت الباحثة بتبني مقياس الحاجة إلى المعرفة (NFCS) لكاسيبو وآخرون (Cacioppo, et al, 1984) وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة (معادلة الفاكرونباخ، الانحراف المعياري ، تحليل التباين).

واظهرت النتائج أن الأفراد من مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة ينهمكون بالبحث عن المعلومات بنشاط اكبر من الأفراد من مستوى منخفض من الحاجة إلى

المعرفة وأن الحاجة إلى المعرفة هي دافع مهم للحصول على المعلومات وتسعى إلى التكامل والتواصل للمعلومات وأن التواصل مع المعلومات يوسع المعرفة (Petru, 2011: p.23)

اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بفاعلية اسلوب الاستبصار والحاجة الى المعرفة وهي كالاتي:-

1- فاعلية هذا الاسلوب في خفض مستوى التشاؤم لدى عينات من العادين والمرضى الذين استهدفتهم بعض الدراسات التجريبية

2- اثبتت الدراسات التجريبية ايظا ان برنامج الارشاد الجشتالتي يؤدي الى خفض القلق لدى الاشخاص العاديين بفرق دلالة معنوية واضحة مع المجموعة الضابطة .

3- واثبتت دراسة اخرى فاعلية اسلوب الاستبصار في تعديل الميل نحو الجنوح لدى طلاب المرحلة الاعدادية وهذا ما يؤكد فعالية هذا الاسلوب في البرامج النمائية والوقائية والعلاجية .

4- وتوصلت دراسات اخرى الى ان الحاجة الى المعرفة ممكن تنميتها ببرامج ارشادية وباساليب ارشادية متعددة .

5- ان الحاجة الى لاالمعرفة تم تناولها من قبل الباحثين لدى فئات عمرية مختلفة كما تمت دراسة علاقتها بمتغيرات اخرى وأيدت وأيدت هذه الدراسات بان الحاجة الى المعرفة ظرورية ومهمة للمستويات الدراسية كافة .

6- أن الافراد ذوي الحاجة العالية الى المعرفة يكونوا اكثر تفكيرا وتطويرا من الناحية المعرفية في تشكيل اتجاهاتهم من الافراد ذوي الحاجة الواطئة الى المعرفة .

7- أن الاشخاص الذين لديهم الحاجة الى المعرفة يمتلكون بمراقبة الذات وهم أكثر قدرة في تكيف وتعديل استجاباتهم لمواقف الحياة وأكثر دقة عند التفكير بأستجابة معينة .

8- كما اثبتت دراسات أخرى أن المستوى المرتفع في الحاجة الى المعرفة يؤدي الى الرضا عن الحياة بدرجة اكثر من الاشخاص ذوي المستوى المنخفض.

9- ان الحاجة الى المعرفة تؤثر في اكتساب المهارات المعقدة في حالة الدافعية الأكثر تحفيزا وترتبط بأكتساب المهارة من خلال وسائل توجيه الهدف وفعالية الذات ولها علاقة ايظا في البحث عن المعلومات الفعالة وبصحة التوقعات والحصول على المعلومات .

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :-

1- أن اسلوب الاستبصار في الارشاد الجمعي من الممكن استخدامه بفعالية مع الفئات المراهقين والشباب .

2- ان الدراسات التجريبية التي استخدمت الارشاد الجشتالتي وخصوصا اسلوب الاستبصار هي قليلة جدا ولذلك تجدر الحاجة الى اجراء المزيد .

3- ان الارشاد الجشتالتي يظهر فاعليته على المسترشدين وأن كانت عدد الجلسات قليلة .

4- الاستفادة من الدراسات السابقة في اعداد مقياس الحاجة الى المعرفة وأجراءات تطبيقه على عينة البحث الحالية .

5- العينات والوسائل الاحصائية التي وجهت الباحث في اجراءات بحثه في مراحله المختلفة تؤشر لأطمئنان الى تلك الاجراءات .

6- ان متغير الحاجة الى المعرفة جدير بالبحث والدراسة وبخاصتاً في برامج الارشاد الجمعي ولطلبة المرحلة المتوسطة .

إجراءات البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث استوجب تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة من ذلك المجتمع، واختيار أدوات البحث المناسبة التي تتصف بالصدق، والثبات، والموضوعية، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها.

أولاً: مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. (عودة، 1992: 159)

ويتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة ديالى والبالغ عددهم على وفق الإحصاء التربوي للعام 2012-2013 (6346) طالب موزعين على مدارس مركز محافظة ديالى والبالغة (22) مدرسة متوسطة وثانوية .

ثانياً: عينة البحث:

تعدّ عملية اختيار العينة مشكلة تواجه الباحث أحياناً، إذ يجب معرفة بعض الاعتبارات التي يمكن من خلالها تحديد حجم العينة، وفي هذا المجال يرى إيبل (Ebel) أن سعة حجم العينة وكبرها هو الأفضل في عملية اختيار العينة، لاعتقاده انه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ. (الكبيسي والجناني، 1987:69)

أما نانلي (Nannily) فيرى ان نسبة عدد افراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن نسبة (5-1) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ بتقليلي خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي.(Nannily,1978,p262)

وعينة البحث تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة المتوسطة

وقد شملت عينة البحث (414) طالب استبعد منها (14) استمارة غير صالحة فأصبحت العينة النهائية (400) طالب من (الصف الأول، والثاني، والثالث) المتوسط، إذ أن هذا العدد (400) طالب يمكن أن يعطي أفضل صورة من الخصائص السايكومترية، فوزعت على (22) مدرسة بواقع (18) طالب من كل مدرسة ما عدا مدرسة واحدة كانت بواقع(22) طالب والجدول (1) يبين ذلك، أما العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي والبالغة (20) طالب ممن كانت درجاتهم أقل من الوسط الفرضي(*)، وتم اختيارهم من مدرسة واحدة وهي(ثانوية ابن النديم) وتم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية (10) طلاب في كل مجموعة.

الجدول (1)

يبين عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة(**)

ت	المدارس	عدد الطلاب	ت	المدارس	عدد الطلاب
1	متوسطة طارق بن زياد للبنين	16	12	**ثانوية نزار المختلطة**	14
2	متوسطة شهداء الإسلام للبنين	20	13	**ثانوية السلام للبنين**	22
3	متوسطة البلاذري للبنين	18	14	**ثانوية الشام للبنين**	16
4	متوسطة الانتصار للبنين	18	15	**ثانوية ابن النديم للبنين**	20
5	متوسطة قريش للبنين	18	16	**ثانوية المحسن المختلطة**	18
6	متوسطة العراق للبنين	12	17	**ثانوية الأصدقاء للبنين**	20
7	متوسطة برير للبنين	18	18	**ثانوية ألجواهري للبنين**	18
8	متوسطة الترمذي للبنين	24	19	**ثانوية الحسن بن علي للبنين**	16
9	متوسطة الكرماء المختلطة	18	20	**ثانوية النجف الاشرف للبنين**	18
10	ثانوية حي المعلمين للبنين	12	21	**ثانوية طرفة بن العبد للبنين**	24

11	ثانويـــة بـــلاط الشـــهداء للبنين	18	22	**ثانوية النسائي المختلطة**	22
	المجموع				400

(*) تم استخراج الوسط الفرضي من خلال جمع بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات وكان الوسط الفرضي للمقياس (70) وتم اختيار (24) استمارة من هم اقل من الوسط الفرضي.

(**) الحصول على أعداد الطلاب والمدارس من مديرية تربية ديالى – التخطيط التربوي

ثالثاً: أداة القياس:

لغرض قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، قام الباحث ببناء مقياس الحاجة الى المعرفة لتحقيق أهداف البحث وقد قام الباحث لبناء مقياس الحاجة الى المعرفة بإتباع الخطوات الآتية:

1. إعداد فقرات المقياس:

بغية إعداد فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة، قام الباحث بصياغة فقراته من خلال:

- الأبحاث والدراسات السابقة.
- بعض المصادر والمراجع في علم النفس التربوي.

ولقد اعتمد الباحث في صياغة الفقرات على بعض القواعد الأساسية ومنها:

- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً ومريحاً ومباشراً.
- الابتعاد عن التعابير اللغوية الصعبة والمعقدة.
- عدم استخدام الفقرات طويلة العبارة.
- احتواء الفقرة على فكرة واحدة.
- أن تكون بدائل الإجابة قصيرة قدر الإمكان.

(الزوبعي وآخرون، 1988: 69).

وضع الباحث ثلاثة بدائل للإجابة وهي: (تنطبق عليّ كثيرا، وتنطبق عليّ أحياناً، ولا تنطبق عليّ ابدا). وكانت عدد الفقرات (40) فقرة والملحق (2) يبين ذلك.

2. **إعداد تعليمات المقياس**:

تعدّ تعليمات الإجابة التي تتضمنها أداة البحث بمثابة دليل يسترشد به المستجيب في أثناء الاستجابة لذا جرى مراعاة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة ومناسبة لأعمار الطلاب، إذ تضمنت التعليمات كيفية الإجابة على الفقرات، وحث المستجيب على الإجابة بدقة وجرت الإشارة إلى أن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيب وحثه على الاستجابة بصدق وموضوعية دون ذكر الاسم أو التقيد في وقت الإجابة.

3. **تصحيح المقياس**:

كان لفقرات مقياس الحاجة الى المعرفة ثلاث بدائل هي: (تنطبق عليّ كثيرا، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ ابدا) وتم الاتفاق على عملية تصحيح المقياس في إعطاء البديل (تنطبق عليّ كثيرا (3)، والبديل (تنطبق عليّ أحياناً) (2)، أما البديل (لا تنطبق عليّ ابد)في حالة الاجابة الموجبة وفي حالة الاجابة السالبة تعكس الدرجة (1).

4. **وضوح تعليمات المقياس**:

من اجل معرفة وضوح تعليمات مقياس الحاجة الى المعرفة ، وفقراته، وبدائله، ومعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على فقرات المقياس، فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة، ومحاولة تعديلها قام الباحث بتطبيق المقياس (ينظر: المحلق4) على عينة بلغ عددها (30) طالب.

طلب الباحث من أفراد العينة قراءة التعليمات والسماح لهم بالاستفسار عن أي غموض يجدونه فيها وبهذا الإجراء اتضح أن التعليمات واضحة ومفهوم للطلاب، وقد تمكن الباحث من الإفادة من الخطوة السابقة في حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس، إذ بلغ متوسط إجابة الطلاب على فقرات المقياس (11) دقيقة.

5. **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس**:

لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه، قام الباحث بتحليل فقرات المقياس إحصائياً والكشف عن قابليتها للتمييز وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، إذ يشير (Ebel) إلى أن الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس. (Ebel, 1972: p.392)

أي التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية أي هل لهذه الفقرة أو تلك قوة تميزية. (كاظم، 1994: 113)

فإذا كانت الفقرة تملك قوة تميزية فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية وبين المستجيبين ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرة، أما إذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس. (تايلر، 1989: 100)

ويعدّ إسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية إجرائيين مناسبين في عملية تحليل الفقرة.

أولاً: **المجموعتان المتطرفتان** (Extreme Group smcthed)

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس الحاجة الى المعرفة قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
2. ترتيب الاستمارات تنازلياً بحسب الدرجة الكلية أي من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.
3. اختيار (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى درجة في المقياس و (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات في المقياس واللتان تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز. (Anastssl, 1997: p.208)

وبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (108) استمارة.

4. استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة من كل فقرة من فقرات المقياس ثم طبق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة عند مستوى دلالة (0.05) وقد تبين أن جميع الفقرات كانت مميزة باستثناء (3) فقرات استبعدت هذه الفقرات الثلاث من المقياس وهي(9- 14-15)لعدم دلالتها الإحصائية والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

يبين اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا لعينتين مستقلتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيم التائية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	2.5093	.6037	1.7500	.7749	8.033	دالة

2	2.2870	.6705	1.7130	.7860	5.775	دالة
3	2.6111	.5933	1.5093	.6339	13.189	دالة
4	2.3519	.7772	1.8241	.8736	4.691	دالة
5	2.5648	.6596	1.4815	.6034	12.594	دالة
6	2.7593	.4905	1.4074	.6562	17.148	دالة
7	2.8704	.3889	2.3426	.6039	21.848	دالة
8	2.4352	.7397	1.7593	.8413	6.270	دالة
9	1.7685	.7183	1.7685	.8712	.000	غير دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيم التائية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
10	2.7037	.6000	1.6296	.6641	12.472	دالة
11	205833	.6715	1.3611	.5712	14.407	دالة
12	2.6296	.6353	1.2130	.4545	18.848	دالة
13	2.1944	.7420	1.8056	.8025	3.697	دالة
14	2.0093	.7794	1.7315	.8158	2.559	غير دالة
15	2.0370	.7845	1.7593	.8302	2.527	غير دالة
16	2.8056	.4628	1.4630	.6328	17.797	دالة
17	2.6481	.5851	1.3148	.5408	17.931	دالة
18	2.6667	.5469	1.2593	.4999	19.740	دالة

دالة	19.688	.6289	1.3426	.4565	2.8148	19
دالة	16.226	.6089	1.3889	.5199	2.6389	20
دالة	18.605	.6031	1.3611	.5043	2.7685	21
دالة	19.279	.5609	1.3241	.5401	2.7685	22
دالة	8.528	.7753	1.6574	.6903	2.5093	23
دالة	13.964	.6622	1.4722	.5826	2.6574	24
دالة	5.334	.8255	1.6389	.6718	2.1852	25
دالة	11.619	.5692	1.4444	.6575	2.4167	26
دالة	15.123	.5809	1.2870	.6328	2.5370	27
دالة	17.815	.5043	1.2315	.5707	2.5370	28
دالة	19.394	.6240	1.3241	.4746	2.7870	29
دالة	6.488	.8127	1.7778	.7154	2.4537	30
دالة	3.397	.8025	1.6944	.7592	2.0556	31
دالة	17.507	.6881	1.15556	.3798	2.8796	32
دالة	20.590	.5439	1.3241	.4854	2.7685	33
دالة	8.726	.6353	1.3704	.8330	2.2500	34
دالة	12.956	.5522	1.3519	.6418	2.4074	35
دالة	15.068	.5933	1.3889	.5806	2.5926	36
دالة	12.744	.5985	1.3426	.7299	2.5000	37
دالة	15.838	.5842	1.2963	.6836	2.6667	38

*القيمة التائية الجدولية =1,96عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة حرية 214

ثانياً: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله. (Kaplan and saccuzz,1982,p:141).

إذ إنَّ مميزات هذا الإسلوب أن يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (Nunnaly, 1970: p. 262)

إذ جرى استخدام معامل بيرسون (Person couwelation)؛ لاستخراج العلاقة الارتباطين بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) طالب فتبين أن جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وعند درجة حرية (399)،باستثناء(3) فقرات هي(9-14-15) والتي سبق وان ظهرت بأنها غير مميزة ايظاً , ويشير (Guilford) أن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً ضعيفاً جداً مع المحك تعد غالباً فقرة تقيس سمة تختلف عن تلك التي تقيسها المقاييس الأخرى إذ يجب استبعادها . (Guilford, 1954: p.45).وكما موضح في الجدول (3)

جدول (3)

يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.370	20	0.629
2	0.340	21	0.672
3	0.522	22	0.676
4	0.261	23	0.437
5	0.524	24	0.609

0.275	25	0.626	6
0.508	26	0.694	7
0.578	27	0.388	8
0.628	28	0.033	9
0.664	29	0.494	10
0.351	30	0.579	11
0.19	31	0.628	12
0.633	32	0.252	13
0.678	33	0.171	14
0.396	34	0.155	15
0.514	35	0.628	16
0.602	36	0.605	17
0.507	37	0.674	18
0.610	38	0.693	19

*غير دالة وغير مميزة لان القيمة التائية لمعامل الارتباط اقل من القيمة الجدولية (1,96) بستموى دلالة (5,05)

وفقا لذلك جرى استبعاد تلك الفقرات وقبلت الفقرات التي حقق تحليلها دلالة احصائية في كلا الاسلوبين , وبذلك يكون عدد فقرات المقياس (38)فقرة والملحق (3) يبين ذلك

6. **الصدق**:

يعدّ الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النصفية؛ لأنه يتعلق بما يقيسه المقياس أو الاختبار وإلى أي حد ينجح في قياسه.

(أبو حطب، 1977: 95)

فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس المفهوم أو الصفة التي وضع من أجل قياسها.(خير الله ,1987.ص413).

ولأجل التحقق من الصدق استخدم الباحث الصدق الظاهري: جرى التوصل للصدق الظاهري من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس للسمة المقاسة , وبما ان الحكم يتصف بدرجة من الذاتية , لذلك يعطى المقياس لاكثر من محكم (عودة , 2002,ص370).

وهذا الاجراء يتفق مع ما اشار اليه ايبل(Ebel), الى ان أفضل وسيلة للصدق الظاهري هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها .(Ebel,1972,p:79).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عند عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والبالغ عددهم(22) والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والملحق (5) يبين ذلك .

7. **مؤشرات الثبات**:

يقصد بالثبات(Reliability) الدقة في أداء الأفراد أو الاستقرار في النتائج عبر الزمن.

(Bavon and Byme, 1981: p81)

أو يقصد به عدم تأثر نتائج الاختبار بصورة جوهرية بذاتية الفاحص, أو أن الاختبار فيما لو كرر على المجموعة نفسها بعد فترة زمنية نحصل على النتائج نفسها أو مقاربة , ويعني الثبات الاتساق بمعنى أن علامة المفحوص على جزء من الاختبار تكون مرتبطة ارتباطاً عالياً بعلامته على الاختبار بشكل كامل.

(سلامة وآخرون، 2010, ص43)

واستخدم الباحث الاتساق الداخلي والذي يقاس بطرق عدة وارتأى الباحث استخدام معامل " الفاكرونباخ" وطريقة إعادة الاختبار لمعرفة مدى ثبات المقياس وذلك لشيوع استخدامها في الدراسات.

أولا : **الثبات باستخدام " الفاكرونباخ "**:

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد من فقرة لأخرى (ثورندايك، 1989: 79) ويمثل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة وقد بلغ معامل الثبات " الفاكرونباخ " للمقياس الحالي(82%).

ثالثاً: **طريقة إعادة الاختبار**:

من الطرائق التي يمكن الحصول فيها على قياسات متكررة للمجموعات ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها هو تطبيق الاختبار نفسه مرتين، تزودنا هذه الطريقة بعلامتين لكل مفحوص ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار.

(ملحم، 2009: 257)

إذَ إن إعادة تطبيق الاختبار والحصول على النتائج نفسها يعني دلالة الاختبار على الأداء الفعلي أو الحقيقي للفرد مهما تغيرت الظروف.

(عبدالرحمن، 1993: 1998)

وقام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة مكونة من (40) طالباً وتم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور (15) يوما من التطبيق الأول للمقياس، إذ يرى (آدمز) أن إعادة تطبيق المقياس لتعرف ثباته يجب أن لا يقل عن هذه المدة.

(Adoms, 1964: p.8)

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغ قيمة (0.79) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه , إذ يشير عودة إلى أن الثبات العالي يعني الاتساق في النتائج (عودة، 1998: 391).

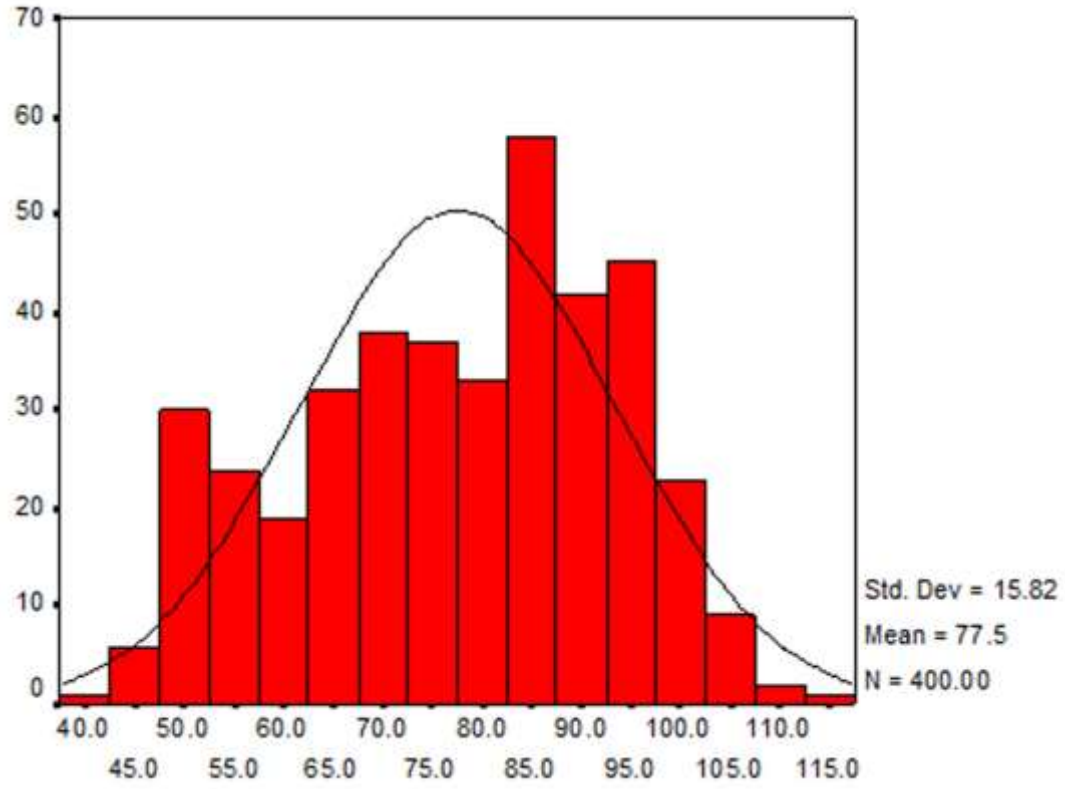
8. **المؤشرات الإحصائية**:

الجدول (4)

يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس الحاجة إلى المعرفة

العينة N	400
المتوسط Mean	77.5275
الخطأ المعياري Std Error of mean	.7912
الوسيط Median	79.5000
المنوال Mode	93.00
الانحراف المعياري Std. Deviation	15.8250
التباين Variance	250.4303
الالتواء Skewness	-.259
التفرطح Kurtosis	-.844
المدى Range	74.00
اقل درجة Minimum	39.00
أعلى درجة Maximum	113.00

من استقراء الخصائص الإحصائية للمقياس تبين أن عينة البحث تتوزع توزيعاً أقرب إلى التوزيع الاعتدالي حيث تتقارب درجات الوسط والوسيط والمنوال مما يشير إلى أن العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلاً حقيقاً وبالتالي تتوفر إمكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي يمثله. والشكل (4) يوضح ذلك.



الشكل (4)

يوضح التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الحاجة الى المعرفة

رابعاً: التصميم التجريبي:

يمثل التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري فإذا جاء هذا التصميم مبهماً أو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة وغير جديدة بالاعتبار، أمّا التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فإنه يضمن نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على الاسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفرضياته. (الزوبعي والغنام، 1981: 102)

وتحدد نوعية التصميم استنادا إلى ثلاثة عوامل أساسية هي:

1. عدد المتغيرات المستقلة في التجربة وفي هذه التجربة لدينا متغير مستقل واحد وهو البرنامج الإرشادي.

2. عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية وفي هذه التجربة قام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين كما مبين في الجدول (5).
3. طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أو مجموعة متماثلة والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات ضمن الأفراد، إذ يخضع فيها المفحوص إلى أكثر من اختبار واحد بعد استدخال المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي. (والين، 1984: 377)، (ألن، 1990: 4)

وإن مهمة الباحث في البحث التجريبي تتعدى الوصف أو تحديد حالة ولا يقتصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفه بل يقوم بمعالجة عوامل بحثه تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً ليتحقق من كيفية حدوث حادثة معينة.
(العزاوي، 2008: 109)

الجدول (5)

يبين التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل البرنامج الإرشادي	اختبار بعدي
المجوعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي

السلامة الداخلية للتجربة:

تتحقق السلامة الداخلية للتجربة عندما يتأكد الباحث من أنَّ العوامل الدخيلة قد أمكنْ السيطرة عليها في التجربة، بحيث لم تحدثْ أثرًا في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثهُ المتغير المستقل بالفعل. (الزوبعي، 1985: 95)

وقد تم تحقيق السلامة الداخلية للتجربة من خلال إجراء التكافؤات بين المجموعة الضابطة والتجريبية، أجرى الباحث التكافؤ بين المجوعتين على الرغم من توزيع الطلاب بشكل عشوائي على المجموعتين، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية. اعتمد الباحث على إجراء التكافؤ بين المجوعتين وعلى موازنتها في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي: (التحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وعائدية السكن).

وفيما يأتي توضيح لإجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وعلى النحو الآتي:

أ. التحصيل الدراسي للأب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي، فقد تم ترتيب المستوى التحصيل الدراسي كما يأتي: (ابتدائي، وثانوي، وجامعي) ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وقد تم دمج الخليتان الابتدائي والثانوي وتبين أن القيمة المحسوبة (476.) وهي أصغر من القيمة الجدولية (5.99) وبدرجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التحصيل الدراسي للأب			قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي					
التجريبية	5	3	2	.476	5.99	0.05	2	غير دال
الضابطة	5	4	1					

ب. التحصيل الدراسي للأم:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأم، فقد تم ترتيب المستوى التحصيلي كما يأتي (ابتدائي، وثانوي، وجامعي)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وقد تم دمج الخليتان الابتدائي والثانوي، وتبين أن القيمة المحسوبة (.833) وهي أصغر من القيمة الجدولية (5.99) بدرجة حرية (2) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (7) يبين ذلك

الجدول (7)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التحصيل الدراسي للأم		قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	ابتدائي	ثانوي					
التجريبية	5	5	.833	5.99	0.05	2	غير دال
الضابطة	7	3					

ج. مهنة الأب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأب، فقد تم ترتيب مهنة الأب (موظف، كاسب) ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين أن القيمة المحسوبة (1.818) وهي اصغر من القيمة الجدولية (3.84) بدرجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير مهنة الأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	مهنة الأب		قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	موظف	كاسب					
التجريبية	6	4	1.818	3.84	0.05	1	غير دال
الضابطة	3	7					

هـ. مهنة الأم:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأم، فقد تم ترتيب لمهنة الأم (موظفة، ربة بيت) ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين أن القيمة المحسوبة (.202) وهي اصغر من الجدولية (3.84) بدرجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير مهنة الأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	مهنة الأم		قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	موظفة	ربة بيت					
التجريبية	5	5	.202	3.84	0.05	1	غير دال
الضابطة	6	4					

و. عائدية السكن:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عائدية السكن ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي وتبين أن القيمة المحسوبة (220.) وهي أصغر من الجدولية (3.84) بدرجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) وبذلك تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير عائدية السكن بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عائدية السكن		قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	إيجار	ملك					
التجريبية	7	3	0. 318	3. 48	0.05	1	غير دال
الضابطة	6	4					

خامساً: **خطوات بناء البرنامج الإرشادي**:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج الإرشادي:

1. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأهداف المطلوبة بأقل التكاليف الممكنة (الدوسري, 1958,ص242-243) وبناءا على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:
   أ. تحديد الأولويات.
   ب. تحديد الاهداف.
   ج. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
   د. تقويم كفاءة البرنامج(الدوسري, 1985,ص244)
2. عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق لتحقيق أهداف البرنامج وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في الأهداف والأنشطة وقد اتفق الخبراء على البرنامج الارشادي وبصورته النهائية والملحق (7)يبن ذلك
3. تم تطبيق مقياس الحاجة الى المعرفة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث المتوسط لأجل إعداد البرنامج الإرشادي وفي ضوء النتائج جرى تحديد الحاجات ودرجة حدتها، إذ عدت الفقرة الحائزة على أقل من (2) درجة مشكلة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد حاجات البرنامج.
4. بعد معالجة المعلومات (نتائج القياس) إحصائيا نظر الباحث في الفقرات الضعيفة التي تحتاج الى معالجة في البرنامج وقام بتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة .

أ. تقدير حاجات الطلاب وتحديدها:

يعد حجر الأساس في عملية التخطيط، إذ بعد ان طبق الباحث مقياس الحاجة الى المعرفة على الطلاب وفقاً لإجاباتهم تم احتساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطلاب كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

يبين احتساب االمتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطلاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أحب المسائل التي تحتاج إلى تفكير عميق	2	66.6
2	أتضايق من التفكير بالمسائل الصعبة	1.93	64.3
3	أحب المشاركة في النشاطات التي تتطلب تفكيرا عميقا	2.18	72.6
4	أتردد في اخذ المعلومات المهمة من أساتذتي	1.87	62.3
5	أحب مشاركة الآخرين في مناقشة الأفكار التي تشغلني	2.12	70.6
6	أشعر بالرضا عندما أتلقى معلومات إضافية في موضوع يهمني	2.06	68.6
7	أتجاهل طرائق التفكير الجديدة في التعلم	1.87	62.3
8	تعجبني الاسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا	1.63	57.1
9	أميل إلى التفكير بالمستقبل وتجاهل الماضي	2.12	70.6
10	أوسع معارفي بقرائاتي المتنوعة	2.06	68.6
11	أفكر بالاعمال المطلوبة مني فقط	1.93	64.3
12	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة	1.81	60.6
13	اشعر بالراحة من الاعمال التي لا تحتاج الى جهد عقلي	1.06	56
14	أسعى إلى التعرف على الأشياء والمواضيع الغامضة	2.31	77

15	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي	1.56	52
16	أؤمن بأن التجارب العلمية وسيلة مهمة لزيادة المعرفة	2	66.6
17	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة	1.87	62.3
18	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية	1.87	62.3
19	استمتع بالحديث عن المواضيع العلمية	2	66.6
20	يثير اهتمامي رؤية كتاب علمي عند احد أصدقائي	2.12	70.6
21	يسرني التفكير في معرفة كل شيء من حولي	2	66.6
22	أنزعج عندما أفكر طويلا بمسألة معينة	1.56	52
23	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة	1.81	60.3
24	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بأنتظام	1.62	54
25	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع	1.62	54
26	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة	1.93	64.3
27	أنزعج عندما يكلفني المدرس بكتابة تقرير علمي	1.93	64.3
28	أفضل الدروس التي تكون واجباتها بسيطة	1.81	60.3
29	أشعر بالفرح عندما أجد حلاً لمسألة فكرت بها طويلا	2.06	68.6
30	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي	1.93	64.3

31	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد	1.75	58.3
32	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة	1.5	50
33	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية	1.56	52
34	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية	1.75	58.3
35	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله	1.87	62.3

ب. تحديد الأولويات:

رتبت فقرات المقياس تنازلياً بسحب أهميتها وأوليتها وعدت الفقرات التي حازت على أقل من الوسط المرجح (2) فما دون هي حاجة تؤدي إلى ضعف في الحاجة الى المعرفة وتبين أن هناك (17) فقرة يتراوح وسطها المرجح ما بين (2–1.5) رتبت بحسب أوساطها المرجح وقد ظهر من نتائج القياس ان هذه الفقرات تحتاج الى الدخول في البرنامج الارشادي وكما مبين في الجدول رقم (13).

الجدول (13)

يبين فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	اشعر بالضيق من الواجبات التي تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا	2	66.6
2	أفكر بالاعمال المطلوبة مني فقط	1.93	64.3
3	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة	1.93	64.3

4	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي	1.93	64.3
5	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة	1.87	62.3
6	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية	1.87	62.3
7	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله	1.87	62.3
8	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة	1.81	60.6
9	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة	1.81	60.3
10	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد	1.75	58.3
11	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية	1.75	58.3
12	تعجبني الاسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا	1.63	57.1
13	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بأنتظام	1.62	54
14	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع	1.62	54
15	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي	1.56	52
16	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية	1.56	52
17	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة	1.5	50

وقد حولت هذه الحاجات (الفقرات) والتي عدت مشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية، والجدول رقم (14) يبين الفقرات مع عنوان الجلسة ذلك.

الجدول (14)

يبين الفقرات التي عدت مشكلات مع عنوان الجلسة

ت	الفقرات	المواضيع
1	تعجبني الاسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا	الاهتمام بالواجبات البيتية
2	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي	الاهتمام بالواجبات البيتية
3	اشعر بالراحة من الاعمال التي لا تحتاج الى جهد عقلي	حل المشكلات
4	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة	حل المشكلات
5	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة	حب التعلم
6	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد	حب التعلم
7	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي	التعلم مع الاصدقاء
8	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة	الاستفادة من مصادر المعرفة (1)
9	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية	الاستفادة من مصادر المعرفة (1)
10	أفكر بالاعمال المطلوبة مني فقط	الاستفادة من مصادر المعرفة (1)
11	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بأنتظام	الاستفادة من مصادر المعرفة (2)
12	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية	الاستفادة من مصادر المعرفة (2)
13	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة	الاستفادة من مصادر المعرفة (2)

14	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية	تنمية القدرات العقلية (1)
15	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله	تنمية القدرات العقلية (1)
16	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة	تنمية القدرات العقلية (2)
17	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع	تطبيق المعرفة

ج. تحديد الأهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج الإرشادي تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بأستخدام اسلوب الارشاد بالاستبصار ولتحقيق ذلك تم تحديد أهداف خاصة لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج.

د. اختبار الأنشطة لتنفيذ البرنامج:

يتضمن البرنامج الإرشادي تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على إسلوب الاستبصار والمحاضرة والكرسي الساخن وتحمل المسؤولية والتحدث مع الذات والتشجيع، إذ اعتمد الباحث على نظرية بيرلز وهي تركز على أهمية أن عملية الإرشاد لا تعتمد فقط على النمو والتطور , بل على الفهم والاستبصار من خلال إعادة تنظيم خبرات الفرد بما يتفق مع تنظيم البيئة (أبو عطية , 1988 , ص98).

ويعدّ (بيرلز) من المنظرين الرئيسين لنظرية الجشتالت، إذ يرى بيرلز إنه كلما كان ادراك الفرد لخبراته واضحا , كلما كان الاستبصار للمواقف فعالا وأمكن

التوصل لحلول للمشكلات التي تواجه الفرد , ويكون ذلك من خلال الاستراتيجيات الاتية: (Patterson,1986: p 62)

1. الكرسي الساخن: وهو من اجل زيادة الوعي للذات وهنا يخبر المرشد الأعضاء أن العضو الذي يريد المشاركة عليه أن يجلس على الكرسي ويواجه المرشد ويبدأ بعرض مشكلة تواجهه في حياته بصيغة الحاضر(هنا والآن) ويستمر الجلوس بين 10–30 دقيقة . ومن فوائده:

- زيادة إحساس العضو بالمجتمع.
- يتوافر للعضو فرصة للكشف عن نفسه ليس فقط للمرشد بل لأعضاء المجموعة.

يتعلم أعضاء المجموعة بعض الأشياء عن أنفسهم بمراقبتهم شخص آخر يجلس على الكرسي.

2. القيام بالجولات: Making the rounds وتستخدم هذه الفنية في العلاج الجمعي حين يطلب من الفرد إبداء مشاعره إزاء أعضاء الجماعة وذلك بالدوران عليهم وتلقي استجاباتهم.(سري,2000, ص208).
3. تحمل المسؤولية: Taking Responsibility يطلب من المسترشد أن يعبر عن مشاعره , ويقرر انه يتحمل مسؤولية هذه المشاعر , وهذا يعد بمثابة فتح عين المسترشد على مسؤوليته عن سلوكه بدلا من إلقاء اللوم على مصادر خارجية كمسببات لسلوكه ومشاعره . وهذا يساعد الفرد في تحمل مسؤولية سلوكه بدلا من أن يلقي ذلك على ضوابط خارجية.

(سري,2000, ص208).

4. التحدث إلى الذات: ويتم تنمية الوعي بالذات من خلال التذكر وشحذ الحس البدني،وان يخبر المسترشد أو يجرب استمرارية الانفعال, والاستماع لحديث النفس أو الكلام الذاتي, وان يقيم تكاملا للوعي. (باترسون,1990,ص348).

5.تقديم النموذج : Vicariation وتشمل الإنابة –أي التعلم من خلال سلوك يقوم به آخر– على النمذجة Modeling والتي فيها يقوم المسترشد بملاحظة نموذج يؤدي نشاطا ويتخيل نفسه وهو سيقوم بالنشاط نفسه . وفي هذه العملية فأن المسترشدين يصححون مفاهيمهم وتصوراتهم الخاطئة عن طريق إدراك أن هذا النشاط غير سار وانه سيقوده إلى الانهيار وانه غير قادر على القيام به.

6.المحاضرة : من خلال اجراء حوارات او تجارب حوارية وذلك لاحداث الوعي بين قطبين من الذات أو جانبين مختلفين (كالعدوانية ولاستسلام)

صدق البرنامج (Aridity of the programmer)

لقد عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي واتفق الخبراء على جميع جلساته وكذلك لإبداء آرائهم حول:

1. مدى ملائمة الأساليب والتقنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج.
2. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
3. مدى ملائمة الوقت المخصص للجلسات.
4. إبداء الملاحظات لما يرونه مناسباً.

وقد أخذ الباحث بالآراء وصولاً بالبرنامج إلى المستوى المطلوب وأصبح البرنامج بشكله النهائي كما في (المحلق 7).

تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد أداة البحث قام الباحث بما يأتي:

اختيار مجموعة من الطلاب وبصورة قصدية ممن حصلوا على أقل درجة على مقياس الحاجة الى المعرفة للصف الثاني المتوسط وكان عددهم (20) طالب (10) تجريبية، (10) ضابطة، والتابعين الثانوية ابن النديم ، ووقع الاختيار على هذه المدرسة لأسباب عديدة منها:

1. قرب المدرسة من سكن الباحث.
2. استعداد مدير المدرسة مع الهيئة التعليمية لمساعدة الباحث.

3. كونها مدرسة فيها الكثير من الشعب مما يوفر عينة واسعة للباحث.

التقى الباحث بالطلاب للتعرف عليهم وإبلاغهم عن زمان ومكان الجلسة الإرشادية، جرى الاتفاق على مكان الجلسات في مكتبة المدرسة الساعة (10.30) صباحاً وتحديد عدد الجلسات الإرشادية (11) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، ويبين (المحلق 8) مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي.

سادساً: **الوسائل الإحصائية**:

1. الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين؛ لغرض حساب القوة التميزية بين المجموعتين.
2. الاختبار التائي (T-test) للعينات المتزاوجة.
3. معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
4. معادلة الفاكرونباخ (Gronbach Alpha Coneffcienal)
5. الوسط المرجح لاستخراج حدة الفقرات.
6. اختبار كاي سكوير (Chi – Square) لاستخراج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
7. اختبار مان وتني (Mann – Whitney) لاستخراج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

-عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا ةالفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث على وفق أهدافه وفرضياته ومناقشة تلك النتائج تبعاً للإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة والدراسات السابقة التي عرضت في الفصل الثاني وكما يأتي .

نتائج البحث

أولاً: قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الحاجة الى المعرفة على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للطلاب هو (77.5275) وبانحراف معياري مقداره (15.8)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (70) تبين انه اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05) ، والجدول (14) يبن ذلك.

"**الجدول رقم (14)**

يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس الحاجة الى المعرفة والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة البحث"

متوسط العينة	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
77.5275	15.8	70	9.51	1.98	0.05

استكمالاً لتحقيق الهدف الاول فان الباحث قام بتفسير نتائج المقياس بجميع فقراتة مرتبة ترتيباً تنازلياً حيث فسر نتائج الفقرات الضعيفة التي سيتضمنها البرنامج كخطوة من اجل وضوح الانشطة التي تتضمنها الاساليب الارشادية.

احتساب االمتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطلاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	أحب المسائل التي تحتاج إلى تفكير عميق	2	66.6
2	أتضايق من التفكير بالمسائل الصعبة	1.93	64.3
3	أحب المشاركة في النشاطات التي تتطلب تفكيرا عميقا	2.18	72.6
4	أتردد في اخذ المعلومات المهمة من أساتذتي	1.87	62.3
5	أحب مشاركة الآخرين في مناقشة الأفكار التي تشغلني	2.12	70.6
6	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها	1.93	64.3
7	أشعر بالرضا عندما أتلقى معلومات إضافية في موضوع يهمني	2.06	68.6
8	أتجاهل طرائق التفكير الجديدة في التعلم	1.87	62.3
9	أميل إلى التفكير بالمستقبل وتجاهل الماضي	2.12	70.6
10	أوسع معارفي بقرائاتي المتنوعة	2.06	68.6
11	أعتمد على أكثر من مصدر لأزيد معرفتي	1.62	54
12	اشعر بالضيق من الواجبات التي تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا	2	66.6
13	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة	1.81	60.6

14	أسعى إلى التعرف على الأشياء والمواضيع الغامضة	2.31	77
15	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي	1.56	52
16	أؤمن بأن التجارب العلمية وسيلة مهمة لزيادة المعرفة	2	66.6
17	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة	1.87	62.3
18	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية	1.87	62.3
19	استمتع بالحديث عن المواضيع العلمي	2	66.6
20	يثير اهتمامي رؤية كتاب علمي عند احد أصدقائي	2.12	70.6
21	يسرني التفكير في معرفة كل شيء من حولي	2	66.6
22	أنزعج عندما أفكر طويلا بمسألة معينة	1.56	52
23	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة	1.81	60.3
24	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بأنتظام	1.62	54
25	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع	1.62	54
26	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة	1.93	64.3
27	أنزعج عندما يكلفني المدرس بكتابة تقرير علمي	1.93	64.3
28	أفضل الدروس التي تكون واجباتها بسيطة	1.81	60.3
29	أشعر بالفرح عندما أجد حلاً لمسألة فكرت بها طويلا	2.06	68.6
30	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي	1.93	64.3
31	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد	1.75	58.3
32	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة	1.5	50

33	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية	1.56	52
34	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية	1.75	58.3
35	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله	1.87	62.3

وبالنظر إلى الجدول اعلاة تبين أن الفقرة (اشعر بالضيق من الواجبات التي تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا) والتي حصلت على درجة قوة (2) , فهي تشير إلى أن بعض الطلبة من عينة البحث لم يتعودوا على بذل الجهد العقلي الكبير وقد يكون السبب قلة متابعة الواجبات البيتية والتدريب عليها مما يؤشر ضعف اهتمامهم بهذه الواجبات.

أما الفقرة (ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي) والتي حصلت على درجة قوة (1.56) , فهي تدل أيضا على ضعف اهتمام الطلبة بالواجبات البيتية وقلة معرفتهم بأهمية هذه الواجبات في بناء مهاراتهم في التفكير والنشاطات الأخرى.

أما الفقرة (عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها) والتي حصلت على درجة قوة (1.93) والفقرة (تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة) والتي حصلت على درجة قوة (1.81) , بالنظر إلى الفقرتين السابقتين يبدو أن الطلاب لم تتكون لديهم مهارات تفكير مناسبة تساعدهم على حل المشكلات التي يتطلبها التعلم وربما ناتج عن ضعف شعور الطلاب بالحاجة إلى المعرفة ودورها عند التفكير في البدائل لحل المشكلات.

أما الفقرة (أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة) والتي حصلت على درجة قوة (1.93) , والفقرة (يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد) والتي حصلت على درجة قوة (1.75), فأنها تشير حاجة الطلاب إلى حب التعلم للمعرفة المدرسية وغير المدرسية

وطلب العلم في كل مراحل الحياة شئ مهم للعقل الإنساني وان كان يستدعي معارضة الأهل والوطن بهدف طلب العلم من مصادرة.

أما بالنسبة للفقرة (أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي) والتي حصلت على درجة قوة (1.93), فيجب أن يعلم الطلبة أن المناقشة والحوار مع الآخرين مصدر مهم من مصادر المعرفة والشعور بالحاجة أليها في أي مرحلة من مراحل الحياة .

وبالنظر الى الفقرات (17, 34, 11, 24, 33, 32) والتي تراوحت درجة قوتها مابين (1.87- 1.5) , فأنها جميعاً تقيس اهتمام الطلبة بمصادر المعرفة وكيفية الاستفادة منها ومعرفة أهميتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب ولذلك لابد من ان يتضمن البرنامج الإرشادي العديد من الجلسات لتوعية الطلاب بمصادر المعرفة العلمية وتوجيههم إلى حسن استثمار القنوات الفضائية والتلفزيونية التي تهتم بالبرامج العلمية والثقافية , وكذلك الكتب المطبوعات والنشرات العلمية وشبكة المعلومات وكيفية الاستفادة منها.

أما الفقرات (18, 35, 23) والتي تراوحت درجة قوتها مابين (1.87 – 1.81) ,على التوالي أنها تدل على ضعف معرفة الطلبة بأهمية المسائل والمهام المدرسية التي تتحدى القدرات العقلية والتي من خلالها تتطور هذه القدرات وتصبح دافع من دوافع التعلم وطلب المزيد من المعرفة وخصوصاً المسائل الجديدة والغير مألوفة.

أما بالنسبة للفقرة (عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع) والتي حصلت على درجة قوة (1.62) , فيبدو أن اغلب الطلبة يجهلون أن المعرفة التي يتعلمونها في المدرسة يجب أن يطبقونها في حياتهم وهي ليست للخزن في الذاكرة

فقط وإنما لممارستها في الواقع وعندما يعي الطلبة هذه الأهمية سوف يشعرون للحاجة إلى المعرفة بشكل اكبر.

ونتيجة لهذه التحليلات والتعبيرات استفاد الباحث في رؤيته للأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي وفق الأسلوب الذي تبنى الباحث.

ثانيا- معرفة أثر البرنامج الارشادي في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1-الفرضية الأولى:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى المجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي- ألبعدي) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدام الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق الاختبار القبلي وألبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (2.095) غير دالة إحصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.26) وهذا يعني ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية؛ لأن قيمة (T.test) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9) , وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة , والجدول(15) يبين ذلك

جدول (15)

يبين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية

العدد	المجموعة الضابطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيم التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
				المحسوبة	الجدولية			
10	الاختبار القبلي	39,4	3,31	2,095	2,26	9	0.05	دالة
10	الاختبار البعدي	41,400	1,58					

2.الفرضية الثانية:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي- ألبعدي)

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (26.32) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.26) وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9) , وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده , والجدول (16) يبين ذلك.

جدول (16)

يبين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العدد	المجموعة التجريبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيم التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
				المحسوبة	الجدولية			
10	الاختبار القبلي	38.2	1.75	26.32	2.26	9	0.05	دالة
10	الاختبار البعدي	81.90	4.20					

3. الفرضية الثالثة:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في تنمية الحاجة إلى المعرفة بين المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في متغير الاختبار ألبعدي .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (28.54) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.10) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (18) , هذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

يبين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

المجموعتان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
			المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية	81.90	4.20	28.54	2.10	0.05	18	دالة
المجموعة الضابطة	41.400	1.58					

- تفسير النتائج ومناقشتها

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ظهر أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، في حين ظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده، أن هذه النتيجة تعود إلى أن المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي، ويعزو الباحث ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم , ويعكس مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من الفنيات والنشاطات المستخدمة فيه مما ادى الى حدوث تحسن في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية، ويعود السبب أيضاً إلى الأسلوب المستخدم في البرنامج حيث يرى(بيرلز Perls) أن عملية الإرشاد لا تعتمد فقط على النمو والتطور , بل على الفهم والاستبصار من خلال إعادة تنظيم خبرات الفرد بما يتفق مع تنظيم البيئة.(أبو عيطة,1988,ص98). ويرى الباحث أن خلق الاستبصار من خلال البرنامج الإرشادي المقدم للمسترشدين أدى بهم إلى التقدم والنمو و تطور الحاجة الى المعرفة لديهم. وهذا يدل على فاعلية الإرشاد الجشتالتي كما ورد في ودراسة (سيروك وشيرجا,1991) ودراسة (الطعان,2000) ودراسة الرواد (2007) ودراسة (ريشان 2011).

إن الإرشاد الجشتالتي طريقة من طرائق إعادة النمو إلى مساره الطبيعي , وهدفه هو اكتشاف الذات وإنّ التعلم الحقيقي يحدث عن طريق الاستبصار الذي يعتمد على قدرتنا في الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي والخبرة السابقة تسهم في إدراكنا للأشياء وفي تعلمنا خبرات جديدة في ظل العوامل الديناميكية العاملة في الموقف الحاضر وما يجري داخل الكائن الحي وما يحدث من تفاعل بينها (جابر، 1980,ص130).

ويعزو الباحث النتائج الايجابية التي توصل إليها للأسباب الآتية:

أولاً: أن عناوين الجلسات الإرشادية مقتبسة من أهداف البرنامج.

ثانياً: ان استراتيجيات المستخدمة بأسلوب الاستبصار كانت فعالة ومنسجمة مع جلسات البرنامج .

ثالثا: إن الإرشاد الجماعي وأسلوب الاستبصار كان له اثر في مساعدة الطلاب على تنمية الحاجة الى المعرفة من خلال أجراء المناقشة والحوار بين الباحث والطلاب أدى ذلك إلى نجاح البرنامج في تنمية الحاجة الى المعرفة.

رابعا: فاعلية أسلوب الاستبصار والأساليب والفنيات المتبعة في البرنامج الإرشادي والذي أكد ذلك العديد من الدراسات دراسة (سيروك وشيرجا,1991), ودراسة (الطعان,2000) ودراسة الرواد (2007) ودراسة (ريشان 2011).

خامساً: أن وضع الخطة من قبل الباحث جاءت منسجمة مع حاجات المسترشدين.

سادسا: كانت اللغة التي قام الباحث بالتحاور بها خلال جلسات البرنامج ذات مفردات ومصطلحات مفهومة لدى الطالب حيث قام الباحث بأداء الأمثلة النموذجية

أمام الطلاب بأسلوب التحدث اليومي الذي يتعاملون فيه بينهم مما ساعد على فهم الطلاب لجلسات البرنامج.

الاستنتاجات The Conclusions

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1- أهمية الإرشاد التربوي القائم على الأسلوب الإرشادي (الاستبصار) كون هذا الأسلوب يعتمد على خلق حالة من الاستبصار بسلوكه ومشكلته أو طريقة نظرته للأشياء والأحداث.

2- إنّ للبرنامج الإرشادي الجشطلتي بما فيه من استراتيجيات وبما أعتمد عليه من نشاطات وفعاليات معدة من الباحث وإرشادات على أسس شكل مجموعة من النصائح التي غالبا ما يمل المراهق منها وتجعله يشعر بالاستياء من كثرتها, إلا أن البرنامج الإرشادي المقدم لهم (وبتواضع) قد بني على أسس علمية مستندة إلى نظريات نفسية معروفة ومرموقة كان له أثر في تنمية الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية .

3-أن اختيار عينة البحث من طلبة المدارس المتوسطة ، هي مرحلة عمرية يزداد التطلع فيها للمستقبل و تكثر فيها المشكلات فتكون الحاجة للإرشاد حاجة ماسة ، وهو ما ساعد كثيرا في استجابة الطلبة للأسلوب الإرشادي و الإفادة منه

4-أن استخدام المناقشة العلمية والنقد الموضوعي وإعطاء الواجب ألبيتي أثر واضح في نجاح البرنامج الإرشادي .

التوصيات The Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1. استفادة المرشدين التربويين في وزارة التربية من البرنامج المعد لتنمية الحاجة الى المعرفة لدى الطلاب بالمراحل المختلفة.
2. الاهتمام المستمر بشريحة الطلبة من الأهل والمدرسة والمجتمع لأنهم جيل المستقبل .
3. الاهتمام بشخصية الطالب في جميع جوانبها لتكون شخصية متزنة أكثر توافقاً قادرة على مواجهة الحياة واستبصار أشياء جديدة مفيدة.
4. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي وخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد .

المقترحات The Suggestions

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

1-إجراء دراسة مماثلة على طلاب المراحل الأخرى كالمرحلة الإعدادية أو المرحلة الجامعية.

2-الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة كأداة بحث في دراسات لاحقة.

3-إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات لتنمية الحاجة الى المعرفة ومعرفة مدى الاستجابة للبرنامج الإرشادي.

ملحق (1)

كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education
In Diyala

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

Number \
A.D Data \
A.H Data \

العدد //
التاريخ الميلادي/
التاريخ الهجري /

الى / اكابرات المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء بعقوبة
م/ تسهيل مهمة
****

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالب الماجستير (اياد طالب محمود) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / تخصص الارشاد النفسي والتوجية التربوي لغرض اجراء البحث الموسوم (تأثير الارشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة)
مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم
ع. المدير العام
٢٠١٢/١١/٢٩

نسخة منه الى /
السيد معاون المدير العام للشؤون الفنية / للتفضل بالعلم .. مع التقدير
التفتيش التربوي / للتفضل بالعلم .. مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاصي / للتفضل بالعلم .. مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات مع الاوليات

ميسان ١١/٢٩

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 أو هـ: 528180

ملحق (2)

المقياس بصورته الاولية

استبيان آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الحاجة الى المعرفة

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية/ قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا – الماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث أنجاز بحثه الموسوم (تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة) وبما إنكم من أهل الخبرة والاختصاص لذا يتوجه الباحث إليكم بالطلب للتحكيم على مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي قام الباحث بجمع فقراته من الأدبيات والدراسات السابقة وصاغ فقراته بما يناسب طلاب المرحلة المتوسطة وتم عرضه على عينة من الطلبة لمعرفة مدى وضوح الفقرات راجيا من حضراتكم أبداء المساعدة والمشورة في صلاحية الفقرات وأي شيء ترونه يخدم بناء المقياس, وينوي الباحث استخدام مقياس ثلاثي (تنطبق علي كثرا ، تنطبق علي احيانا،لا تنطبق علي) وإن المقصود **بالحاجة إلى المعرفة** في هذا البحث كما عرفها **ماسلو (هي رغبة الفرد في التعلم والاستكشاف وحب كشف المجهول).**

مع وافي التقدير والاحترام

الباحث

أياد طالب محمود

رقم الفقرة	الفقرات	صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل
		صالحة	غير صالحة	
1	أحب المسائل التي تحتاج إلى تفكيرا عميق			
2	اتضايق من التفكير بالمسائل الصعبة			
3	أشعر بالفرح عندما أجد حلاً لمسألة فكرت بها طويلا			
4	أنزعج عندما أفكر طويلا بمسألة معينة			
5	تعجبني الأسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا			
6	أحب المشاركة في النشاطات التي تتطلب تفكيرا عميقا			
7	اتردد في اخذ المعلومات المهمة من اساتذتي			
8	أحب مشاركة الآخرين في مناقشة الأفكار التي تشغلني			
9	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها			
10	أشعر بالرضا عندما اتلقى معلومات اضافية في موضوع يهمني			
11	أنا غير مهتم لتعلم طرق تفكير جديدة			
12	أميل الى التفكير بالمستقبل وتجاهل الماضي			
13	أوسع معارفي بقرائاتي المتنوعة			
14	أعتمد على اكثر من مصدر لازيد معرفتي			
15	اشعر بالضيق من الواجبات التي تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا			

16	أفكر بالإعمال المطلوبة مني فقط			
17	أشعر بالراحة من الأعمال التي لا تحتاج إلى جهد عقلي			
18	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة			
19	اسعى الى التعرف على الاشياء والمواضيع الغامضة			
20	ابحث عن طرق جديدة لحل واجباتي			
21	التجارب العلمية وسيلة مهمة لزيادة المعرفة			
22	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة			
23	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية			
24	استمتع بالحديث عن المواضيع العلمية			
25	يثير اهتمامي رؤية كتاب علمي عند احد اصدقائي			
26	يسرني التفكير في معرفة كل شيء من حولي			
27	اذا كان صديقي يتميز بالتفوق فأنني أعمل على أن أكون مثله			
28	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة			
29	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بأنتظام			
30	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع			
31	أرى أن التعلم مدى الحياة ضروري جدا			
32	أنزعج عندما يكلفني المدرس بكتابة تقرير علمي			
33	أفضل الدروس التي تكون واجباتها بسيطة			
34	أشعر بالانزعاج من الطلاب الأذكياء			
35	أستمتع بالمناقشات العلمية مع اصدقائي			

36	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد			
37	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة			
38	اتابع البرامج التلفزيونية التعليمية			
39	استخدم النت في الحصول على المعرفة العلمية			
40	أشعر بالارتياح عندما اتعلم موضوع كنت اجهله			

ملحق رقم (3)

المقياس المعد لأغراض التحليل الاحصائي

رقم الفقرة	الفقـــــرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1	أحب المسائل التي تحتاج إلى تفكير عميق			
2	أتضايق من التفكير بالمسائل الصعبة			
3	أحب المشاركة في النشاطات التي تتطلب تفكيرا عميقا			
4	أتردد في اخذ المعلومات المهمة من أساتذتي			
5	أحب مشاركة الآخرين في مناقشة الأفكار التي تشغلني			
6	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها			
7	أشعر بالرضا عندما أتلقى معلومات إضافية في موضوع يهمني			
8	أتجاهل طرائق التفكير الجديدة في التعلم			
9	تعجبني الأسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا			
10	أميل إلى التفكير بالمستقبل وتجاهل الماضي			
11	أوسع معارفي بقرائاتي المتنوعة			
12	أعتمد على أكثر من مصدر لأزيد معرفتي			
13	اشعر بالضيق من الواجبات التي تتطلب مني جهدا عقليا كبيرا			
14	أفكر بالإعمال المطلوبة مني فقط			
15	أشعر بالراحة من الأعمال التي			

	لا تحتاج إلى جهد عقلي			
16	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة			
17	أسعى إلى التعرف على الأشياء والمواضيع الغامضة			
18	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي			
19	أؤمن بأن التجارب العلمية وسيلة مهمة لزيادة المعرفة			
20	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة			
21	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية			
22	استمتع بالحديث عن المواضيع العلمي			
23	يثير اهتمامي رؤية كتاب علمي عند احد أصدقائي			
24	يسرني التفكير في معرفة كل شيء من حولي			
25	أنزعج عندما أفكر طويلا بمسألة معينة			
26	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة			
27	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بانتظام			
28	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع			
29	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة			
30	أنزعج عندما يكلفني المدرس بكتابة تقرير علمي			
31	أفضل الدروس التي تكون واجباتها بسيطة			
32	أشعر بالفرح عندما أجد حلاً لمسألة فكرت بها طويلا			
33	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي			
34	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد			
35	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة			
36	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية			

37	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية			
38	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله			

ملحق (4)

وضوح تعليمات المقياس

عزيزي الطالب.. تحية طيبة..

يروم الباحث إجراء بحثه عن الحاجة الى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة وقد قام الباحثة بإعداد أداة لقياس التي بين أيديكم وهو يرجو منكم الإجابة على فقرات هذه الأداة بصدق ودقة لغرض البحث العلمي فقط الذي يخدم المسيرة التربوية في بلدنا. وأمام كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة وهي (تنطبق علي كثيرا، تنطبق عليّ أحياناً، لاتنطبق عليّ ابدا) والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة:

1. إذا كانت الإجابة تنطبق عليّ كثير

الفقرة	تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ ابدا
1. اشعر بالانزعاج من الطلاب الأذكياء	✓		

الفقرة	لا تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ أحياناً	لاتنطبق عليّ ابدا
1. اشعر بالانزعاج من الطلاب الأذكياء		✓	

2. لا تنطبق عليّ احيانا
3. إذا كانت الإجابة لا تنطبق عليّ ابدا

الفقرة	لا تنطبق عليّ كثيرا	تنطبق عليّ أحياناً	لاتنطبق عليّ ابدا
1. اشعر بالانزعاج من الطلاب الأذكياء			✓

كما يرجو الباحث ملاحظة النقاط الآتية:

1. حرية الاجابة على الفقرات بدون أي اعتبار آخر.
2. فهم الفقرة قبل الإجابة عليها.
3. عدم ترك أي فقرة دون إجابة.
4. لا داعي لذكر الاسم

الباحث

اياد طالب محمود

ملحق (5)

أسماء الخبراء مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية ومكان العمل.

أ. أسماء السادة الخبراء في صلاحية مقياس الحاجة الى المعرفة .

ب. أسماء السادة الخبراء في صلاحية البرنامج الإرشادي.

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب
1.	أ.د. خليل إبراهيم رسول	جامعة بغداد/ كلية الاداب	*	
2.	أ.د. سالم نوري صادق	جامعة ديالى/ كلية التربية.	*	*
3.	أ.د. سامي مهدي صالح العزاوي	جامعة ديالى/ كلية التربية.	*	*
4.	أ.د. صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	*
5.	أ.د. أروى ربيع الخيري	جامعة بغداد/ كلية الاداب	*	
6.	أ.د. سناء عيسى الداغستناي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
7.	أ.د. عدنان المهداوي	جامعة ديالى/ كلية التربية	*	
8.	أ.د. علي ابراهيم الاوسي	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية	*	
9.	أ.د. عبدالله احمد العبيدي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	*
10.	أ.د. مهند محمّد عبدالستار	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	
11.	أ.د. نشعة كريم عذاب	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	*
12.	أ.د. نهلة عبود العالي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	*

13.	أ.د. وهيب مجيد الكبيسي	جامعة بغداد/ كلية الاداب	*	
14.	أ.م.د. حاتم جاسم عزيز	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*
15.	أ.م.د. بشرى عناد مبارك	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	
16.	أ.م.د. ابراهيم مرتضى الاعرجي	جامعة بغداد/ كلية الاداب	*	
17.	أ.م.د. عبد الكريم محمود صالح	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*
18.	أ.م.د. اكرام دحام	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	*	
19.	أ.م.د.بثينة محمود الحلوة	جامعة بغداد/ كلية الاداب	*	
20.	أ.م.د. سعدية كريم	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	*	*
21.	أ.م.د.لطيفة ماجد	جامعة ديالى / كلية التربية	*	
22.	أ.م.د.وجدان عبد الامير	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	*	

*اسماء السادة الخبراء الذين عرض عليهم المقياس.

**اسماء السادة الخبراء الذين عرض عليهم المقياس والبرنامج.

ملحق (6)

المقياس بصورته النهائية

عزيزي الطالب

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تمثل بعض المظاهر المرغوبة وغير المرغوبة في حياتك اليومية , راجي منك قراءة كل فقرة وتفهمها ثم وضع إشارة (√) تحت البديل المناسب والذي يعبر عن رأيك بشكل صادق.

وكما مبين في المثال

رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1	اشعر بالانزعاج من الطلاب الأذكياء			√

ملاحظة : عدم ذكر الاسم وذلك حفظا لسرية الإجابة لأنها تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي .

مع شكري وتقديري لتعاونك معي

الباحث

إياد طالب محمود

رقم الفقرة	الفقـــــرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1	أحب المسائل التي تحتاج إلى تفكير عميق			
2	أتضايق من التفكير بالمسائل الصعبة			
3	أحب المشاركة في النشاطات التي تتطلب تفكيرا عميقا			
4	أتردد في اخذ المعلومات المهمة من أساتذتي			
5	أحب مشاركة الآخرين في مناقشة الأفكار التي تشغلني			
6	أشعر بالرضا عندما أتلقى معلومات إضافية في موضوع يهمني			
7	أتجاهل طرائق التفكير الجديدة في التعلم			
8	تعجبني الأسئلة التي تتطلب تفكيرا قليلا			
9	أميل إلى التفكير بالمستقبل وتجاهل الماضي			
10	أوسع معارفي بقرائاتي المتنوعة			
11	أفكر بالإعمال المطلوبة مني فقط			
12	أشعر بالراحة من الأعمال التي لا تحتاج إلى جهد عقلي			
13	تعجبني المسائل التي تتطلب التوصل إلى حلول جديدة			
14	أسعى إلى التعرف على الأشياء والمواضيع الغامضة			
15	ابحث عن طرائق جديدة لحل واجباتي			
16	أؤمن بأن التجارب العلمية وسيلة مهمة لزيادة المعرفة			
17	أهتم بقراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة			

18	أشعر بالراحة عندما أقوم بمهام تتحدى قدراتي العقلية			
19	استمتع بالحديث عن المواضيع العلمي			
20	يثير اهتمامي رؤية كتاب علمي عند احد أصدقائي			
21	يسرني التفكير في معرفة كل شيء من حولي			
22	أنزعج عندما أفكر طويلا بمسألة معينة			
23	تعجبني المسائل الجديدة غير المألوفة			
24	أشاهد المسابقات العلمية في التلفزيون بانتظام			
25	عندما أحصل على معرفة جديدة أطبقها بالواقع			
26	أؤمن بمبدأ التعلم مدى الحياة			
27	أنزعج عندما يكلفني المدرس بكتابة تقرير علمي			
28	أفضل الدروس التي تكون واجباتها بسيطة			
29	أشعر بالفرح عندما أجد حلاً لمسألة فكرت بها طويلا			
30	أستمتع بالمناقشات العلمية مع أصدقائي			
31	يعجبني الطلاب الذين يدرسون خارج البلد			
32	أحرص على شراء الكتب الثقافية المتنوعة			
33	أتابع البرامج التلفزيونية التعليمية			
34	استخدم الانترنيت في الحصول على المعرفة العلمية			
35	أشعر بالارتياح عندما أتعلم موضوع كنت اجهله			

ملحق (7)

البرنامج الإرشادي بصورته النهائية

جـــامـــعـــة ديـــالـــى

كـلـيـة الـتـربـيـة الأسـاسـيـة

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الأستاذ الفاضل..... المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة حول "**تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.** ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم يعرض على حضراتكم البرنامج الذي يروم الباحث تطبيقه على طلاب المرحلة المتوسطة

أرجو منكم الإطلاع على البرنامج وإبداء توضيحاتكم ومقترحاتكم في الأمور الآتية:

1. مدى ملائمة البرنامج.
2. مناسبة الوقت المخصص للجلسات.
3. تفضلكم بما ترونه مهماً للإضافة.

الباحث

إياد طالب محمود

الجلسة الأولى : الافتتاحية الوقت 45دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	أهداف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
الافتتاحية	1-التعرف على إفراد المجموعة بعضهم إلى البعض الأخر وأن يعرف كل طالب من يجلس بالقرب منه 2-يتعرف إفراد المجموعة إلى اسم الباحث 3- معرفة مكان زمان الجلسات	1-التعارف المتبادل بين إفراد المجموعة الإرشادية والباحث 2- تعريف إفراد المجموعة الإرشادية بالتعليمات الخاصة بالبرنامج 3- التعريف بأهداف البرنامج 4- إزالة الحواجز النفسية بين الباحث وإفراد المجموعة	1-أن يتعرف إفراد المجموعة إلى الباحث وعمله 2- أن يتعرفوا إلى بعضهم البعض 3- أن يتعرفوا إلى مكان والوقت المخصصين لتنفيذ البرنامج 4- أن يظهر الاهتمام الطوعي بالبرنامج 5- أن يتعهد بالحضور والاستمرار	1-يقوم الباحث بتعريف اسمه على المجموعة الإرشادية 2- يقدم الباحث الحلوى إلى إفراد المجموعة بجو من المرح والألفة لإزالة الحواجز النفسية 3- الاتفاق على مكان وموعد الجلسة ويكون في مكتبة المدرسة 4- يطلب الباحث من الطلاب عدم التغيب عن موعد الجلسة 5- يقدم إفراد المجموعة أنفسهم إمام الآخرين 6- الاتفاق على أهمية البرنامج	1-أن يسأل الباحث عن اسم كل طالب 2- هل تعرفوا الطلاب إلى مكان ووقت الجلسة 3- يسأل الباحث هل يوجد طالب لا يريد المشاركة بالبرنامج	

إدارة الجلسة الأولى

العنوان: الافتتاحية:

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بإلقاء التحية (السلام) على الطلاب وقدم لهم الشكر على حضورهم الجلسة الإرشادية.
- طلب الباحث من الطلاب أن يقدموا أسماءهم لغرض التعرف عليهم.
- يقوم الباحث بتعريف نفسه إلى الطلاب لغرض معرفته ومعرفة طبيعة عمله من قبل أفراد المجموعة الإرشادية.
- يشرح الباحث للطلاب أهداف البرنامج الإرشادي ويستمع إلى أسئلتهم حول البرنامج وأهدافه ويوضح لهم بعض الجوانب الغامضة لديهم.
- يحدد الباحث الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الإرشادي حيث سيكون المخصص هو المكتبة المدرسية ويومي الأحد والثلاثاء من كل أسبوع، الساعة العاشرة.
- طلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية عدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات الإرشادية.
- طرح الباحث سؤال مباشر على الطلاب هو هل يوجد واحد لا يرغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي؟ ثم طرح الباحث سؤال آخر هل عرفتم مكان وزمان الجلسات الإرشادية؟
- طلب الباحث من الطلاب أن يكتبون آراءهم عن الجلسة الأولى بشكل نقاط وتقديمه إلى الباحث في الجلسة القادمة.
- يودع الباحث الطلاب مؤكدا على الالتزام بالأمور التي تم الاتفاق عليها.

الجلسة الثانية: الاهتمام بالواجبات المدرسية الوقت45 دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
الاهتمام بالواجبات المدرسية	1-معرفة إن الوجبات تتطلب جهد عقلي مناسب 2- معرفة طرائق جديدة لحل الواجبات 3- معرفة أهمية الواجبات المدرسية والجهد المبذول في طرائق حل الواجبات	1-تعريف الطلاب بأهمية الواجبات المدرسية وبذل الجهد في حلها 2- تعريف الطلاب بأهمية تعلم طرائق جديدة لحل الواجبات 3- تعريف الطلاب بمدى فاعلية تعلم طرائق جديدة في حل الواجبات المدرسية 4- تعريف الطلاب بأهمية أن الواجبات المدرسية تتطلب جهد عقلي	1-إن يتعرف الطلاب على أهمية الواجبات المدرسية 2- إن يفهم الطلاب إن الواجبات المدرسية تحتاج ألنجاح قلي مناسب 3- إن يدرك التلاميذ إن بذل الجهد العقلي يحقق النجاح	1- يتعرف المرشد على المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المدرسية لدى الطلاب من خلال المناقشة والحوار مع الطلاب 2- أسلوب تحمل المسؤولية وتشجيع الطلاب على تحمل مسؤولية ضعف مستواهم الدراسي 3- التحدث مع الذات من خلال تنمية وعي الطلاب بأهمية قدراتهم على حل الواجبات	1-تحديد ما أهمية الواجبات المدرسية 2- هل إن الواجبات تحتاج إلى جهد عقلي 3- هل الاهتمام بالواجبات المدرسية تؤدي إلى النجاح 4- هل ستهتم بالواجبات المدرسية	1-توجيه التلاميذ بكتابة ملخص لما قام به من واجبات بيتيه في الأيام السابقة

إدارة الجلسة الثانية

العنوان: الاهتمام بالواجبات المدرسية

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب من قبل الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم الباحث بإعطاء مقدمة ومعلومات للطلاب عن الواجبات المدرسية ومدى أهميتها بالنسبة لكل طالب .
- يقوم الباحث بكتابة الموضوع (الاهتمام بالواجبات المدرسية) على السبورة للتأكد من استيعاب الطلاب للموضوع، ثم يقوم الباحث بمناقشة الموضوع مع الطلاب وتقديم الشكر لكل طالب شارك في المناقشة.
- يقوم الباحث بتقديم محاضرة حول الواجبات المدرسية , هدفها زيادة استبصار الطلاب بأهمية عمل الواجبات المدرسية , ويبين فيها الباحث مساوئ ترك الواجبات المدرسية.
- يوجه الباحث سؤالا إلى إفراد المجموعة الإرشادية هو : كم طالب يقوم بتنفيذ الواجب ألبيتي .
- يقوم الباحث بسؤال أحد الطلاب عن الأمور التي تعيق عمل الطلاب عن عمل الواجبات المدرسية .
- يطلب الباحث من كل طالب القيام بكتابة واجب بيتي عن أي موضوع بشكل عام وعن المواضيع الدراسية بشكل خاص .
- قيام الباحث بإعطاء الواجب ألبيتي من اجل حث الطلاب على عمل واجباتهم المدرسية وعدم تركها.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثانية على أمل اللقاء بهم في الجلسات القادمة وحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الثالثة: حل المشكلات الوقت 45دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
حل المشكلات	1-معرفة إن مواجهة المشكلة تتطلب التفكير في جميع جوانبها 2- معرفة إن المشكلة لها جوانب كثيرة 3- معرفة إن المسائل تتطلب التوصل إلى حلول جديدة 4- معرفة أهمية إن الحلول الجديدة تؤدي إلى حل المسائل	1-تعريف الطلاب بأن المشكلة تتطلب التفكير في جميع جوانبها 2- إن يفهم الطلاب بأن حل المشكلة يتطلب المواجهة الجادة في حلها 3- تعريف الطلاب بأهمية إن المسائل تتطلب استخدام حلول جديدة	1-إن يتعرف الطلاب معنى اسلوب حل المشكلات 2- إن يفهم الطلاب إن المشكلة يجب التفكير بها من جميع جوانبها. 3- إن يعرف الطلاب إن عليهم مواجهة المشكلة من اجل حلها 4- إن يعرف الطلاب على المسائل من اجل استخدام حلول جديدة	1-يقوم الباحث بإعطاء مثال عن ماهية المشكلات 2- تحمل المسؤولية : تشجيع الطلاب على تحمل مسؤولية المشكلات التي تواجههم 3- تمحيص وكشف الذات: تدريب الطلاب على كشف مشكلاتهم من اجل حلها . 4- التشجيع: لدعم الطلاب عند إظهار مشكلاتهم للتفكير بصورة صحيحة في إدراك جميع جوانبها. 5- المحاضرة : لعرض المعلومات الخاصة بحل المسائل واستخدام حلول جديدة	1-يحدد الباحث حجم ونوع المشكلة 2- سؤال الطلاب عن مشكلاتهم التي تواجههم . 3- سؤال الطلاب عن معنى حل المشكلات 4- تحديد ايجابيات وسلبيات المشكلة . 5- تحديد العوامل الممكنة في حل المشكلات 6- تقديم نموذج لديه مشكلة	1- ذكر بعض المشكلات من بعض مواقف الحياة وكيفية حلها 2- توجه الطلاب إلى تحديد مشكلاتهم من اجل قيام كل طالب بحل مشكلاته

إدارة الجلسة الثالثة:

العنوان: حل المشكلات:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- ألقى الباحث التحية (السلام) على الطلاب والترحيب بهم .
- الاستفسار عن الواجب البيتي الذي طلب من الطلاب عمله وتقديم الشكر والثناء إلى الطلاب الذين أنجزوه بشكل جيد.
- يقوم الباحث بكتابة موضوع الجلسة (حل المشكلات) على السبورة.
- كتابة تعريف المشكلة : هو كل ما يواجه الفرد من صعوبات وعقبات تعيقه عن الوصول إلى الهدف الذي يريده مما يجعله غير قادر على تنفيذه
- يقوم الباحث بشرح التعريف ويجري مناقشة مع الطلاب.
- بين الباحث للطلاب انه هناك أنواع من المشكلات منها المشكلات المادية ومنها المشكلات الأسرية ومنها المشكلات الاجتماعية....الخ وعليه تحديد مشكلته تحديا دقيقا .
- يوجه الباحث سؤالا للطلاب حول المشكلات التي واجهتم هل فكروا بها من كل الجوانب.
- يطلب الباحث من كل طالب القيام بطرح مشكلة قد صادفته من مواقف الحياة .
- يوجه الباحث سؤالا للطلاب عن المسائل التي تعجبه قد تكون مسائل خاصة بالجوانب الدراسية أو مسائل عامة هل يستخدم حلول جديدة لحلها.
- سؤال الطلاب عن معنى حل المشكلات
- يعرف الباحث الطلاب على كيفية الاهتمام بالمسائل الدراسية وغير الدراسية وعلى الأمور التي يجب استخدامها في حل تلك المسائل.
- يلخص الباحث ما دار في الجلسة وكتابة ايجابيات وسلبيات الجلسة .
- يقوم الباحث بإعطاء مسائل عامة ومسائل خاصة الجوانب الدراسية وطلب من الطلاب القيام بحلها .

الجلسة الرابعة: حب التعلم الوقت 45دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
حب التعلم	1-فهم مبدأ التعلم مدى الحياة . 2- معرفة أهمية العلم وطلبه مدى الحياة . 3- فهم أهمية الدراسة خارج البلد شيء ممتاز	1-تعريف الطلاب بأهمية التعلم مدى الحياة 2- تنمية قدرة الطلاب على التعلم 3- تعريف الطلاب بأهمية الدراسة خارج البلد 4- تنمية اهتمام الطلاب بالدراسة خارج البلد	1-إن يتعرف الطلاب على أهمية التعلم 2- إن يحدد الطلاب أهداف التعلم الذي يريدونه 3- إن يدرك الطلاب أهمية الدراسة خارج البلد	1- المحاضرة: لبيان أهمية التعلم وتقديم معلومات ضرورية عن ماهية التعلم مدى الحياة 2- يتعرف الطلاب على المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالتعلم 3-تقديم نموذج: ينتقد المفاهيم الخاطئة ويقدم مفاهيم صحيحة 4- التحدث إلى الذات: أن يتحدث كل طالب إلى ذاته للاطلاع على طريقة تفكيره حول الدراسة خارج البلد , وذلك لخلق استبصار عميق بطريقة تفكيره في الوقت الحاضر.	1-تحديد أهداف الجلسة 2- سؤال الطلاب عن معنى حب التعلم وكيفية الصول على المعلومات 3- تحديد ايجابيات الجلسة 4- تحديد سلبيات الجلسة	1-إن يضع كل طالب هدف يريد الحصول عليه من خلال التعلم 2- يقوم الباحث بتقديم استمارة تقويم الجلسة الرابعة ويطلب من المسترشدين التأشير على بدائلها.

إدارة الجلسة الرابعة

العنوان: حب التعلم:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- ألقى الباحث السلام على الطلاب.
- استفسر الباحث عن الواجب ألبيتي، الخاص بحل المسائل وتقديم الشكر والثناء إلى الطلاب الذين أنجزوه بشكل جيد.
- يتحدث الباحث قائلا : سنتحدث اليوم عن موضوع مهم وحيوي في حياتنا , وهو (حب التعلم) ' ثم يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة.
- يوجه الباحث سؤالا للمجموعة : ماذا نعني بحب التعلم .
- يعرف الباحث حب التعلم (هو رغبة الفرد بالاطلاع على مصادر المعرفة وذلك من اجل زيادة معرفته وقدرته على النقاش والحوار الذي يتم داخل الجو المدرسي وخارجه.
- يقوم الباحث بمناقشة موضوع الجلسة مع الطلاب ومعرفة أرائهم ومدى حبهم ورغبتهم في التعلم .
- يوجه الباحث سؤالا كم طالب لديه الرغبة وحب التعلم .
- يكتب الباحث أراء الطلاب على السبورة عن مدى حبهم للتعلم.
- يسلسل الباحث مدى دافعية كل طالب نحو التعلم ويناقشه .
- يسأل الباحث احد الطلاب ما الأمور التي تدفعك إلى التعلم .
- سؤال الطلاب عن معنى حب التعلم

- يناقش الباحث الطالب من خلال إجابات الطالب بأن الأمور التي تدفعه للتعلم هي انه يؤمن بأن التعلم يبعده عن كل مظاهر الجهل والتخلف ويؤدي به إلى سلم الارتقاء والاستبصار بالأشياء العلمية.
- يشكر الباحث الطالب على مناقشته وإبداء أرائه حول حب التعلم .
- يلاحظ الباحث مدى استيعاب الطلاب للجلسة الإرشادية.
- يطلب الباحث من الطلاب كتابة واجب بيتي عن ما الأشياء التي تدفعك إلى حب التعلم .
- يعلن الباحث نهاية الجلسة الإرشادية على أمل الإلقاء بهم في الجلسة القادمة .

الجلسة الخامسة : التعلم مع الأصدقاء الوقت 45دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
التعلم مع الأصدقاء	1-معرفة إن المناقشات العلمية مع الأصدقاء ممتعة	1-تعريف الطلاب بالمناقشات العلمية 2- تنمية قدرة الطلاب على المناقشات العلمية 3- فهم الطلاب إن المناقشات العلمية تؤدي إلى الاستمتاع .	1-إن يفهم الطلاب أهمية المناقشات العلمية 2- إن يدرك الطلاب إن المناقشات العلمية تزيد المعرفة . 3-إن المناقشات العلمية مع الأصدقاء تزيد الطالب إدراكا بالعلم والمعرفة .	1-إلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر والثناء إلى الطلاب لالتزامهم بالموعد وحضور الجلسات. 2- تعريف معنى المناقشات العلمية وكتابة التعريف على السبورة . 3- تحديد العناصر الأساسية للتعريف 4- القيام بالجولات: يوضح كل طالب لبقية الأعضاء وجهة نظره عن المناقشات العلمية. 5- المحاضرة :لتوضيح ماهية المناقشات العلمية وماهي أنواعها وخطواتها	1-تحديد أهداف الجلسة 2- سؤال الطلاب عن معنى التعلم مع الاصدقاء 3- تحديد ايجابيات الجلسة 4- تحديد سلبيات الجلسة	1-توجيه مجوعة من الأسئلة *ما تعريف المناقشات العلمية *ما أهم أنواعها * وما هي خطواتها *وما هي مواصفات قائد المناقشة

إدارة الجلسة الخامسة

العنوان: التعلم مع الأصدقاء:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- في بداية الجلسة الإرشادية يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ويشكرهم على الحضور المنتظم للجلسات الإرشادية حسب مواعيدها المقررة.
- الإطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته مع الطلاب والوقوف على أهم المعوقات التي اعترضت طريق تنفيذه.
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (التعلم مع الأصدقاء)
- كتابة التعريف على السبورة (ونعني به قدرة الفرد أو الطالب على تعلم واكتساب المعلومات وإجراء الحوار مع الأصدقاء بهدف زيادة قابليته على المناقشات العليمة وزيادة المعرفة لديه .
- يتم مناقشة الموضوع مع الطلاب ويقوم الباحث بشرح معنى التعلم مع الأصدقاء وانه بحاجة إلى التعلم من الآخرين وكما إن الآخرين بحاجة إلى التعلم منه .
- يطلب الباحث من الطلاب القيام بنشرة جداريه بعنوان (التعلم مع الأصدقاء) يشجع فيا الباحث الطلاب على التعلم الجماعي كما يشجعهم على إن يطرح كل طالب ما يعرفه وما لديه من علم ويعلمهم أيضا أهمية التعلم مع الآخرين ويتم ذالك من خلال مساعدة الباحث .
- سؤال الطلاب عن معنى التعلم مع الاصدقاء
- يقوم الباحث بمناقشة الموضوع وتلخيصه على السبورة ويقدم بعض الأسئلة للطلاب منها :-

1- هل نستطيع إن نتعلم لوحدنا ؟

2- ماذا نعني بالتعلم مع الآخرين أو الأصدقاء ؟

3- أيهما أفضل التعلم لوحدنا أو التعلم والمشاركة مع الآخرين .

_ بعدها يطلب الباحث من الطلاب بتطبيق هذا السلوك فيما بينهم وان يذكر ثلاثة أشياء تجعله أو تدفعه للقيام بالتعلم لوحده أو من خلال مشاركة الآخرين له ويعتبر كواجب بيتي .

الجلسة السادسة : الاستفادة من مصادر المعرفة **الوقت 45دقيقة**

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الاستفادة من مصادر المعرفة	1-الحاجة الى قراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات الجديدة 2- معرفة ان الاهتمام بالقراءة يزيد من الاختراعات الجديدة 3- معرفة ان الانترنيت يؤدي الى الحصول على المعرفة 4- فهم ان استخدام	1-تنمية قدرة الطلاب على قراءة تفاصيل كثيرة عن الاختراعات 2- حث الطلاب على الاهتمام بالقراءة لزيادة الاختراعات الجديدة 3- تعريف الطلاب بأهمية	1-ان يتعرف الطلاب على اهمية الاختراعات الجديدة 2- ان يفهم الطلاب ان الاختراعات الجديدة تتطلب قراءة تفاصيل كثيرة 3- ان يدرك الطلاب ان الانترنيت يزيد من المعرفة 4- ان يعرف الطلاب ان استخدام بعض التقنيات مع	1-المحاضرة :لتوضيح المعلومات الازمة عن اهمية الاختراعات 2-يتعرف الباحث على المفاهيم الخاطئة عن استخدام الانترنيت لدى الطلاب من خلال المناقشة والحوار مع الطلاب 3- يعطي الباحث بعض الامثلة عن الاستخدام الامثل للانترنيت	1-تحديد اهدف الجلسة 2-سؤال الطلاب عن معنى الاستفادة من مصادر المعرفة 3- تحديد ايجابيات الجلسة 4- تحديد	1-يطرح الباحث سؤالا على الطلاب عن كيفية استخدام الانترنيت بشكل يؤدي الى زيادة المعرفة 2- توجيه الطلاب للقيام بقراءة الكثير من المصادر

	طرائق جديدة على الانترنيت يزيد المعرفة 5- معرفة ان الاعتماد على اكثر من مصدر يزيد المعرفة 6- فهم ان زيادة المعرفة تأتي عن طريق قراءة اكثر من مصدر	الانترنيت في زيادة المعرفة 4-تعريف الطلاب بأهمية اعتماد اكثر من مصدر للحصول على المعرفة	الانترنيت يؤدي ال الحصول على المعرفة 5-ان يتعرف الطلاب على المعرفة تأتي من قراءة اكثر من مصدر	4- الكرسي الساخن:يتحدث كل طالب إلى أفراد المجموعة عن نفسه وكيفية استخدامه للانترنيت 5- استخدام نموذج يتعرف الطلاب من خلاله على اهمية القراءة في زيادة المعرفة	سلبيات الجلسة	من اجل الحصول على المعرفة

إدارة الجلسة السادسة

العنوان: الاستفادة من مصادر المعرفة:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط ألبيتي وتقديم الشكر للطلاب الذين قاموا بأدائه بشكل جيد وحث الطلاب الذين لم ينجزوه على أدائه.
- يقوم الباحث بكتابة الموضوع (الاستفادة من مصادر المعرفة) على السبورة.
- يتحدث المرشد قائلا : إن الاستفادة من مصادر المعرفة هو إي نشاط يقوم به الطالب من خلال الاطلاع على كل مصادر المعرفة قد يكون كتابا أو مجلة أو مناقشات علمية أو انترنيت يهدف من خلالها الحصول وزيادة المعرفة لديه
- يوجه الباحث سؤالا إلى الطلاب : ما مفهومكم عن مصادر المعرفة.
- يستمع الباحث إلى إجابات الطلاب ويدونها ويشكرهم عليها.
- شرح وتوضيح عناصر الموضوع .
- 1- الفرد الذي يحتاج إلى المعرفة.

  2- الفرد الذي يمتلك المعرفة .

  3-قدرة الفرد على اكتساب المعرفة من مصادر المعرفة .
- يقوم الباحث بمناقشة الطلاب ويستمع إلى إجاباتهم ويسلسلها على السبورة لمعرفة مدى استيعاب الطلاب لموضوع الجلسة الإرشادية .
- يقدم الباحث الشكر للطلاب .
- سؤال الطلاب عن معنى الاستفادة من مصادر المعرفة
- يطلب الباحث من الطلاب القيام بواجب بيتي من خلال قيامهم بأجراء مقارنة بين الإفراد الذين يمتلكون المعرفة والإفراد الذين ليس لديهم معرفة .
- يعلن الباحث عن انتهاء الجلسة الإرشادية على أمل اللقاء في الجلسات القادمة حسب الجدول المحدد.

الجلسة السابعة : الاستفادة من مصادر المعرفة الوقت 45 دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الاستفادة من مصادر المعرفة	1-معرفة اهمية مشاهدة المسابقات العلمية في التلفزيون 2- معرفة الطلاب ان البرامج التلفزيونية التعليمية يجب مشاهدتها 3- معرفة ان شراء الكتب الثقافية المتنوعة دليل الطلاب على الحرص	1-تعريف الطلاب بأهمية مشاهدة المسابقات العلمية 2- توعية الطلاب الى متابعة البرامج التلفزيونية ومشاهدتها 3- تنمية قدرة الطلاب على شراء وقراءة الكتب الثقافية 4- تعريف الطلاب بأن شراء الكتب دليل على الاستبصار والحرص	1-ان يتعرف الطلاب على ان مشاهدة المسابقات العلمية تزيد من ثقافتهم 2- ان يفهم الطلاب ان قراءة الكتب الثقافية تتطلب جهد عقلي	1-الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء الى الطلاب الذين أتموا واجباتهم المدرسية. 2- المحاضرة: لتحديد معنى المعرفة , وفوائدها,ومصادرها, وكيفية الحصول عليها. 3- التحدث إلى الذات: يتحدث الطالب إلى ذاته .للوقوف على وجهة نظره في البرامج التلفزيونية وحصول الاستبصار.	1-تحديد اهداف الجلسة .2- سؤال الطلاب عن معنى الاستفادة من مصادر المعرفة 3- تحديد ايجابيات الجلسة . 4- تحديد سلبيات الجلسة.	1-كتابة بعض من مواقف الحياة التي تم من خلالها الحصول على المعرفة

إدارة الجلسة السابعة

العنوان: الاستفادة من مصادر المعرفة

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- يرحب الباحث في بداية الجلسة الإرشادية بأعضاء المجموعة الإرشادية ويشكرهم على الحضور المميز والمنتظم للجلسات الإرشادية.
- يدقق الواجب ألبيتي والوقوف على أهم العقبات التي واجهت تنفيذه.
- كتابة موضوع الجلسة (الاستفادة من مصادر المعرفة) على السبورة.
- يتحدث الباحث قائلا: يجب على كل طالب إن تكون لديه رغبة في القراءة من اجل إن يكون لديه استبصار وتبصر ومعرفة من اجل استغلالها في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة وان تكون لديه القدرة على المحاورة وإجراء المناقشات العلمية مع الطلاب الآخرين.
- يطرح الباحث سؤالا على الطلاب ماهي أكثر مصادر المعرفة التي تثير اهتمامك وتجعلك راغبا بزيادة معرفتك.
- يناقش الباحث الطلاب ويستمع إليهم ويكتب كل ما يقولونه على السبورة ويشكر الطلاب الذين ساهموا في المناقشة .
- تقديم واجب أثناء الجلسة الإرشادية ويتضمن مجموعة من المواقف العلمية التي تؤدي إلى زيادة المعرفة يطلب من الطلاب كيفية التعامل معها بهدف زيادة الاستبصار.
- سؤال الطلاب عن معنى الاستفادة من مصادر المعرفة.
- تقديم استمارة تقويم الجلسة السابعة ثم الطلب من الطلاب التأشير على بدائلها
- يطلب الباحث من الطلاب كتابة موضوع عن أهمية الاستفادة من مصادر المعرفة.
- يعلن الباحث عن انتهاء الجلسة الإرشادية على أمل اللقاء في الجلسات القادمة حسب الجدول المحدد.

الجلسة الثامنة :تنمية القدرات العقلية الوقت45دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تنمية القدرات العقلية	1-معرفة ان الارتياح عندما تقوم بمهام تتحدى قدراتك 2- معرفة الطلاب ان الشعور بالراحة عندما تتعلم موضوع كنت تجهله 3- معرفة الطلاب عندما لا تكون متعلم تتصف بالجهل	1-زيادة ادراك الطلاب بأهمية القيام بمهام تتحدى قدراته 2- تعريف الطلاب بأهمية الشعور بالراحة عند تعلم موضوع 3- توجيه الطلاب بأن القيام بمهام تتحدى قدراته تتطلب بذل جهد	1-ان يتعرف الطلاب على اهمية القيام بالمهام الصعبة 2- ان يفهم الطلاب ان الشعور بالراحة يأتي من تعلم المواضيع العلمية 3- ان يدرك الطلاب ان المهام العلمية التي تتحدى قدراتهه تتطلب جهد عقلي	1-الاستفسار عن الواجب المدرسي وتقديم الشكر والثناء الى الطلاب الذين انجزو واجباتهم المدرسية . 2- المحاضرة:لتوضيح معنى تنمية القدرات العلقية. 3- يقوم الباحث بتقديم مقدمة عن تنمية القدرات العقلية ثم يبدأ الباحث المناقشة مع الطلاب. 4- ثم يبين الباحث ان القدرات العقلية تأتي عن طريق القراءة والمشاهدة والحوار العلمي والمناقشات العلمية والعمل الجماعي	1-تحديد اهداف الجلسة 2- تحديد ايجابيات الجلسة 3- تحديد سلبيات الجلسة	1-يوجه الباحث الى الطلاب بعض الاسئلة *ما هي القدرات العقلية *هل ان القدرات العقلية تتطلب من الفرد القيام ببعض المهام من اجل تنميتها *هل ستهتم بالقراءة من اجل زيادة قدراتك العقلية 2- يطلب الباحث من الطلاب الإجابة عن الأسئلة في ورقة الجلسة القادمة

إدارة الجلسة الثامنة

العنوان: تنمية القدرات العقلية:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط ألبيتي وتقديم الشكر للطلاب الذين قاموا بأدائه بشكل جيد وحثّ الطلاب الذين لم ينجزوه على أدائه.
- كتابة موضوع الجلسة (تنمية القدرات العقلية) على السبورة.
- يوجه الباحث لأعضاء المجموعة السؤال الآتي: ماذا تعني تنمية القدرات العقلية ؟.
- يستمع الباحث إلى إجابات الطلاب ويسجلها ويشكرهم عليها.
- يقوم الباحث بتقديم مقدمة عن تنمية القدرات العقلية.
- إن القدرات العقلية تعني مقدرة الفرد العقلية على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح كما أنها صفة تظهر نتيجة لأداء معين وبهذا فأنها تمثل سلوكا ظاهريا يمكن ملاحظته وبالتالي يمكن قياسه .
- يقوم الباحث بمناقشة الطلاب حول تعريف القدرات العقلية ويقوم الباحث بترتيب إجاباتهم من خلال الاستماع إليها لمعرفة مدى استجابة الطلاب لموضوع الجلسة الإرشادية.
- سؤال الطلاب عن معنى تنمية القدرات العقلية.

- بعدها يشجع الباحث الطلاب على التحاور من اجل ملاحظة مدى قدراتهم على التحاور باعتبار إن القدرات العقلية تظهر عند قيام الفرد بأداء عمل معين على أنها يمكن ملاحظتها وبالتالي قياسها .
- يطلب الباحث من الطلاب تقديم واجب إثناء الجلسة ينظمن رأي كل طالب حول موضوع القدرات العقلية وكيفية تنمية قدراتنا القلية وما هي مصادر المعرفة باعتبارها عنصر من عناصر زيادة قدراتنا العقلية .
- يقدم الطلاب أجوبتهم للباحث ويقوم الباحث بسلسة تلك الإجابات لمعرفة مدى انفتاحهم على الجلسة الإرشادية .
- بعدها يقدم الباحث استمارة ويطلب من الطلاب الإجابة على بدائلها لتقويم الجلسة الإرشادية الثامنة .
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الإرشادية على أمل اللقاء في الجلسات القادمة حسب الجدول المحدد.

الجلسة التاسعة : تنمية القدرات العقلية الوقت45 دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تنمية القدرات العقلية	1-معرفة ان المسائل الجديدة غير المألوفة تعجب الطلاب 2- الحاجة الى معرفة الطلاب المائل الجديدة. شعور الطلاب بحاجتهم الى المسائل الجديدة	1-تعريف الطلاب بأهمية المسائل الجديدة. 2- تعريف الطلاب بكيفة التعامل مع المسائل الجديدة.	1-ان يتعرف الطلاب على اهمية المسائل العلمية. 2- ان يعرف الطلاب ان هناك مسائل تحتاج الى تفكير عميق. 3- ان يعرف الطلاب ان المسائل لا تقتصر على المسائل الدراسية فقط .	1-السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطلاب الذين اتموا واجباتهم المدرسية . 2- المحاضرة : لتوضيح كيفة التعامل مع المسائل الصعبة او التي تحتاج الى تفكير كثير. 3-مناقشة الموضوع مع الطلاب من خلال . 4- اعطاء الامثلة عن كيفية حل المسائل .	1-تحديد اهداف الجلسة . سؤال الطلاب عن معنى تنمية القدرات العقلية 3- تحديد ايجابيات الجلسة . 4- تحديد سلبيات الجلسة	1-الطلب من الطلاب القيام بحل بعض المسائل الخاصة بالمواد الدراسية والتي يعانون صعوبة في حلها وتقديمها كواجب بيتي في الجلسة القادمة

إدارة الجلسة التاسعة

العنوان: تنمية القدرات العقلية

تسلسل نشاطات المجموعة بما يأتي:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية.
- الاستفسار عن الواجب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطلاب الذين أنجزوه على نحو جيد.
- كتابة موضوع الجلسة (تنمية القدرات العقلية) على السبورة.
- يوضح الباحث معنى تنمية القدرات العقلية ويجري مناقشة شاملة عن هذا الموضوع مع الطلاب.
- يطلب الباحث من احد الطلاب القيام بحل مسألة معينة من اجل معرفة مدى تفهم أعضاء المجموعة الإرشادية لموضوع الجلسة وهل إن الطلاب قد نمت لديهم بعض القدرات العقلية.
- يناقش الباحث الطلاب حول ما دار في الجلسة الإرشادية لمعرفة مدى استجابتهم لموضوع الجلسة .
- سؤال الطلاب عن معنى تنمية القدرات العقلية.
- يسأل الباحث الطلاب هل إن زيادة القدرات العقلية مقترنا بالقراءة فقط.
- يناقش الباحث إجابات الطلاب ويشكرهم على تلك الإجابات.
- يقدم الباحث استمارة إلى الطلاب للإجابة على بدائلها لتقويم الجلسة الإرشادية التاسعة
- يطلب الباحث من الطلاب القيام بواجب بيتي عن أكثر الأمور التي تجعلك غير راغب في تعلم مواضيع علمية من اجل زيادة وتنمية قدراتك العقلية.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة على أمل الإلقاء بهم في الجلسة القادمة وحسب الجدول والوقت المحدد .

الجلسة العاشرة : تطبيق المعرفة الوقت 45 دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب ألبيتي
تطبيق المعرفة	1-معرفة إن الحصول على المعرفة الجديدة يجب تطبيقها بالواقع 2- معرفة الطلاب ان المعرفة يتم الحصول عليها من الحياة الواقعية	1-تعريف الطلاب بأهمية الحصول على المعرفة . 2- تنمية قدرة الطلاب في الحصول على المعرفة الجديدة 3- توجيه الطلاب الى تطبيق المعرفة في الواقع	1-ان يعرف الطلاب كيفية الحصول على المعرفة. 2- ان يدرك الطلاب ان المعرفة يجب الحصول عليها من الحياة الواقعية 3- ان يفهم الطلاب ان المعرفة تتطلب القيام بجهد كبير من اجل الحصول عليها	1-السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطلاب الذين أتموا واجباتهم. 2- المحاضرة : لتوضيح معنى المعرفة وكيفية تطبيقها في الواقع . 2- ان يوضح للطلاب بأن الحصول على المعرفة ليس بالامر السهل ولا الصعب ونما يعود الى رغبة الفرد في الحصول على المعرفة	1-تحديد أهداف الجلسة. 2- سؤال الطلاب عن معنى تطبيق المعرفة 3- تحديد ايجابيات الجلسة 4- تحديد سلبيات الجلسة	1-توجيه الطلاب إلى كتابة ملخص عن ما يعرفونه عن معنى المعرفة

إدارة الجلسة العاشرة

العنوان: تطبيق المعرفة

تسلسل نشطات الجلسة بما يأتي:

- في بداية الجلسة الإرشادية يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية , ويشكرهم على الحضور المميز والمشاركة الفاعلة.
- يدقق الباحث الواجب ألبيتي , ويقف على أهم الصعوبات التي واجهت تنفيذه.
- كتابة موضوع الجلسة (تطبيق المعرفة) على السبورة.
- يوجه الباحث السؤال الآتي : ماذا نعني بتطبيق المعرفة ؟.
- يستمع المرشد إلى إجابات المسترشدين ويسجلها ويشكرهم عليها .
- يوضح الباحث إن تطبيق المعرفة يقصد بها هي تطبيق كل ما نعرفه وما نستطيع إن نقوم به من إعمال قد تكون تلك الإعمال جسمية أو من خلال التفكير في حل شيء معين لتحقيق أهداف معينة .
- سؤال الطلاب عن معنى تطبيق المعرفة.
- يناقش الباحث معنى تطبيق المعرفة ويستمع إلى أرائهم .
- احد الطلاب هل إن تطبيق ما نعرفه صعبا.
- الباحث يعتمد تطبيق ما نعرفه على الموقف الذي يكون فيه الشخص.
- طالب أخر وكيف نستطيع تحديد الموقف.
- الباحث نستطيع تحديد الموقف من خلال ما يقتضيه ذالك الموقف للقيام بوضع حلول له.
- يشكر الباحث مداخلات الطلاب للاستفسار عن كيفية تطبيق المعرفة
- يقدم الباحث استمارة إلى الطلاب لتقويم الجلسة العاشرة ولتحديد مدى تفهمهم لموضوع الجلسة .
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة على أمل الإلقاء بهم في الجلسة القادمة حسب الجدول الوقت المحدد.

الجلسة الحادية عشر: الختامية الوقت45 دقيقة

الموضوع	الحاجات الارشادية	هدف الجلسة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الختامية	1-معرفة الطلاب إن البرنامج الإرشادي قد انتهى	1-التعرف على مدى استفادة الطلاب من البرنامج الإرشادي	1- أن يعبر الطلاب عن مدى استفادتهم من البرنامج الإرشادي. 2- أن يعي الطلاب بالتغير الحاصل على سلوكياتهم في حال نجاح البرنامج. 3- أن يقيّم البرنامج الإرشادي من الطلاب بكتابة انطباعاتهم عن البرنامج. 4- أن يتفق الجميع على موعد الاختبار البعدي.	1-متابعة التدريب ألبيتي وتقديم الشكر للطلاب لانجازهم التدريب. 2- تلخيص ما دار في الجلسات الماضية وتذكير الطلاب بما دار 3- إخبار الطلاب بانتهاء البرنامج الإرشادي	1-يطلب الباحث من الطلاب ذكر السلبيات والايجابيات للبرنامج	1-يطلب الباحث من الطلاب تطبيق ما دار في البرنامج في حياتهم

إدارة الجلسة الحادية عشر

العنوان: الختامية.

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ويشكرهم على الحضور المميز, متمنيا لهم الاستفادة من جلسات البرنامج الإرشادي .
- يقوم الباحث بتلخيص ما دارَ في الجلسات السابقة، وتذكير الطلاب بما دار فيها.
- تحديد أبرز السلبيات أثناء تطبيق البرنامج.
- يهيأ الباحث أعضاء المجموعة الإرشادية لإنهاء البرنامج, قائلا : والآن وبعد أن شارفنا على إنهاء الجلسات الخاصة بالبرنامج الإرشادي , أرجو منكم إبداء آراءكم حول كيفية سير البرنامج الإرشادي , ومدى استفادتكم منه في تعديل بعض السلوكيات المتعلقة بمجرى حياتكم .
- يستمع الباحث للطلاب للوقوف على ردود أفعالهم حول البرنامج الإرشادي.
- تحديد موعد الاختبار ألبعدي.
- تقديم أنموذج تقويم البرنامج الإرشادي.
- توزيع بعض الهدايا التقديرية لأعضاء المجموعة الإرشادية , تشجيعا لهم وتقديرا لجهودهم المباركة , وكذلك تقديم هدية رمزية لكل من إدارة المدرسة والمرشد التربوي فيها.
- الإعلان عن انتهاء البرنامج الإرشادي.

محلق (8)

يبين مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي

تسلسل الجلسة	عنوانها	اليوم والتأريخ
الجلسة الأولى	الافتتاحية	الأحد 17 شباط 2013
الجلسة الثانية	الاهتمام بالواجبات المدرسية	الخميس 21 اشباط 2013
الجلسة الثالثة	حل المشكلات	الاثنين 25 شباط 2013
الجلسة الرابعة	حب التعلم	الخميس 28 اشباط 2013
الجلسة الخامسة	التعلم مع الاصدقاء	الاثنين 4 اذار 2013
الجلسة السادسة	الاستفادة من مصادر المعرفة	الخميس 7 اذار 2013
الجلسة السابعة	الاستفادة من مصادر المعرفة	الاثنين 11 اذار 2013
الجلسة الثامنة	تنمية القدرات العقلية	الاثنين 25 اذار 2013
الجلسة التاسعة	تنمية القدرات العقلية	الخميس 28 اذار 2013
الجلسة العاشرة	تطبيق المعرفة	الاثنين 1 نيسان 2013
الجلسة الحادية عشر	الختامية	الخميس 4 نيسان 2013

المصادر العربية

1. أبو أسعد ,أحمد عبد اللطيف (2009) **المهارات الإرشادية** , الطبعة الأولى, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الأردن.
2. **أبو حطب ، فؤاد وسيد, أحمد عثمان (1977): التقويم النفسي ، مكتبة ألانجلو المصرية ، القاهرة .**
3. أبو حطب وأخرون (1977): **التقويم النفسي.** ط3, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.
4. أبو عيطة , سهام درويش (1988): **مبادئ الإرشاد النفسي** , دار القلم للنشر والتوزيع , الكويت.
5. الازيرجاوي، فاضل محسن (1991): **علم النفس التربوي**، جامعة الموصل.
6. الاشول، عادل عز الدين (1989):**علم نفس النمو**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
7. الجسماني، عبد العلي (1987): **سيكولوجية المراهقة والطفولة (أسبابها، خصائصها)**، مكتبة آفاق عربية ومكتبة الفكر العربي، بغداد، العراق.
8. الحاج، فائز (1977): **الصحة النفسية**، المكتب الإسلامي، بيروت.
9. الحفني, عبد المنعم (1994): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**, مكتبة مدبولي, القاهرة.
10. الحفني، عبد المنعم (1978): **التوافق النفسي للطالبة الجامعية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات**، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة.
11. الحلو، محمد (١٩٩٩): **علم النفس التربوي–نظرة معاصرة** ، ط ١ ، مكتبة الأمل للطباعة والنشر ، غزة.

12. الحمداني,موفق وهاشم السامرائي(1992):**تقويم تجربة الارشاد التربوي في العراق**, منشورات وزارة التربية العراق.

13. الحموري، فراس أحمد، وأبو مخ، أحمد سعيد (2010): **الحاجة إلى المعرفة والتفكير ماوراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن

14. الحياني,عصام محمود(1989): **الارشاد التربوي والنفسي**, مطبعة وزارة التعليم, الموصل,

15. الخزرجي، علي عبد اللطيف حمودي (2003): **الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

16. الدباغ , فخري (1980): **جنوح الأحداث , دراسة مقارنة للجنوح في محافظة نينوى**, الطبعة الأولى, جامعة الموصل , دار الكتب للطباعة والنشر

17. الدسوقي، كمال (1987): **ذخيرة علوم النفس**، المجلد الأول، الدار الدولية للطباعة والنشر.

18. الدوري ، سافرة سعدون(1993):**الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بتوافقهم النفسي والاجتماعي** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعو بغداد ، كلية التربية–ابن رشد.

19. الدوسري ,صالح جاسم (1990) :**الاتجاهات العلمية في تخطيط ببرامج التوجيه والإرشاد** , مجلة رسالة الخليج العربي,العدد الخامس عشر , السنة الخامسة.

20. الدوسري، صالح جاسم (1985): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد**، مجلة رسالة الخليج، العدد (15)، الرياض، السعودية، مكتبة الملك فهد بن عبدالعزيز.

21. الربيعي، علي جابر (1994): **شخصية الإنسان وتكوينها وطبيعتها واضطراباتها**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

22. الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم (1994): **المدخل الى التربية والتعليم**، ط1، الاصدار الأول، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

23. الرفاعي , نعيم (1979): **الصحة النفسية** , جامعة دمشق.

24. الرواد , ذيب محمد إبراهيم و حمدي , محمد نزيه (2007): **تطوير برنامج إرشاد جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة** , رسالة دكتوراه غير منشورة ,جامعة عمان العربية , كلية الدراسات التربوية العليا, عمان , الأردن.

25. الروسان، فاروق (2000): **تعديل وبناء السلوك الانساني**, دار الفكر للطباعة والنشر,جامعة القدس المفتوحة، عمان.

26. الزبيدي، كامل علوان (2000): **الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة**، جامعة بغداد، كلية الاداب (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

27. الزند، وليد خضر (2004): **التصاميم التعليمية**، ط1، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

28. الزوبعي، عبد الجليل (1988): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، العراق.

29. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ، ومحمد ، احمد الغنام ، (1985): **منهاج البحث**

30. الزوبعي، والغنام، عبدالجليل واحمد (1981): **مناهج البحث في التربية**، مطبعة جامعة بغداد.

31. الزيات, فتحي فهمي (1998): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة. دار النشر الجامعات

32. الشافعي، إبراهيم (2005): **علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية،** المجلة التربوية، المجلد الثامن ، العدد (71) ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

33. الشرقاوي، أنور محمد (1992): **علم النفس المعرفي المعاصر**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

34. الطعان ،مائدة مردان محيي (2000): **أثر أسلوبي التخيل بالموسيقى والكرسي الفارغ في علاج الشخصية التشاؤمية** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , جامعة البصرة

35. الطيب , محمد عبد الظاهر (1989) : **تيارات جديدة في العلاج النفسي**, دار المعارف للنشر والتوزيع , القاهرة.

36. الظاهر، نعيم , (2009): **إدارة المعرفة**، عمان. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

37. العزاوي، رحيم كرو (2000): **منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1.

38. العيسوي، عبد الرحمن (1985): **علم النفس في المجال التربوي**، ط1، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت.

39. الغمري، إبراهيم (1979): **السلوك الإنساني**، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.

40. القواسمة, هشام عطية والحوامدة, صباح خليل (2010): **دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع,

عمان , الاردن.

41. الكبيسي والجنابي، وهيب مجيد، يوسف صالح (1987): **العينات ومجالات استخدامها في البحوث التربوية والنفسية**، دراسات الاجيال، العدد الثاني.

42. الكناني، ممدوح عبد المنعم ، والكندري، أحمد محمد مبارك، (1995): **سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم**، ط2، الكويت، مكتبة الفلاح

43. الكناني، ممدوح، وآخرون (1994): **المدخل إلى علم النفس**، مكتبة الفلاح، الكويت.

44. الكيال، دحام علي محمد (1966): **دراسات في علم النفس**، مؤسسة الأنوار، ط2، الرياض.

45. النجيحي، محمد لبيب (1963): **فلسفة التربية**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

46. الهاشمي, عبد الحميد محمد (2008): **التوجيه والارشاد النفسي والصحة النفسية الوقائية**, ط1. دار الهلال, بيروت.

47. الوقفي ، راضي،(1973): **مقدمة في علم النفس**، ط3، دار الشروق، عمان.

48. **أبو حطب ، فؤاد وسيد, أحمد عثمان (1977): التقويم النفسي ، مكتبة ألانجلو المصرية ، القاهرة .**

49. أبو حطب وأخرون (1977): **التقويم النفسي**. ط3, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة.

50. أبو عيطة , سهام درويش (1988): **مبادئ الإرشاد النفسي** , دار القلم للنشر والتوزيع , الكويت.

51. باترسون , س . هـ (1981): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، الجزء الأول ، دار القلم للنشر والتوزيع, الكويت.

52. باترسون, س. هـ(1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، الجزء الثاني ، دار القلم للنشر والتوزيع, الكويت .

53. بلقيس، مرعي ومرعي، توفيق (1982): **الميسر في علم النفس التربوي**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

54. تايلر، ليونا (1989): الاختبارات والمقاييس، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، مكتبة أصول علم النفس الحديث، دار الشروق، بيروت، ط1.

55. تريفرز (1979): **علم النفس التربوي**، ترجمة موفق الحمداني وحمد ولي الكربولي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

56. توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984): **أساسيات علم النفس التربوي**، جون وأيلي وأولاده، الأردن.

57. ثورندايك, روبرت وهيجن, اليزابيت (1989): **القياس والتقويم في علم النفس**. ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس, مركز الكتاب الاردني، عمان.

58. جابر, عبد الحميد جابر (1980): **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة

59. جابر ،جابر عبد الحميد**(1986) نظريات الشخصية** ،دار النهضة العربية ،القاهرة

60. جورارد، سدني.م ولندزمن، تد (1988): **الشخصية السليمة**، ترجمة حمد دلي الكربولي ود. موفق الحمداني، بغداد، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد.

61. جورارد، سيدني، م، (1973)، **الشخصية بين الصحة والمرض و التكيف الشخصي** ترجمة حسن الفقي، وسيد خير الله، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

62. حوطر، صلاح الدين وآخرون (1998): **علم النفس العام**، مطبعة جامعة طنطا.

63. خير الله، سيد، (1987) **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية، بيروت.

64. دافيد ج. ليبرمان .(2008): **كيف تؤثر في الاخرين.** ترجمة سعيد الحسنية. الدار العربية للعلوم , بيروت, لبنان.

65. دافيدوف , ليندا.ل (1981) **مدخل علم النفس** , ترجمة سيد الطواب وآخرون , دار ماكجروهيل للنشر , القاهرة.

66. دافيدوف, لندا (1983): **مدخل علم النفس،** ط4، ترجمة د. سيد الطواب ود.محمود عمر ود. نجيب خزام، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، مكتبة الانجلو المصرية

67. دالين, فان وبوبولد, ب (1984): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**, ترجمة محمد نبيل نوفل وأخرون, مكتبة الانجلو المصرية.

68. داود، عزيز حنا والعبيدي ناظم هاشم (1990): **علم نفس الشخصية،** جامعة بغداد.

69. راجح، أحمد عزت،(1979)، **أصول علم النفس،** ط2، دار المعارف،

70. رزوق ، اسعد (1977) **موسوعة علم النفس** ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت – لبنان .

71. رضوان ، سامر جميل (2001): **الصور السورية لاستخبار ايزنك الشخصية (دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق)** المجلة التربوية، العدد/58، المجلد/5، جامعة الكويت ، الكويت.

72. ريشان, حامد قاسم(2011): **أثر أسلوبين إرشاديين إظهار الدليل والاستبصار على وفق أنموذج نافذة جوهاري في تعديل الميل نحو الجنوح عند طلاب المرحلة الإعدادية,** رسالة دكتوراة غير منشورة, كلية التربية, جامعة المستنصرية.

73. زهران, حامد عبد السلام(1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**, الطبعة الثانية, عالم الكتب , القاهرة.

74. زيدان، محمد مصطفى، والسمالوطي، نبيل (1985): **علم النفس التربوي**، دار الشروق، جدة.

75. سرى , إجلال محمد (2000): **علم النفس العلاجي** , الطبعة الثانية , عالم الكتب , القاهرة.

76. سليمان , عبدالله محمود (2002): نحو تعريف اجرائي لعلم النفس الارشادي وتطبيقاته , مجلة شؤون اجتماعية العدد(16)الشارقة, الامارات العربية المتحدة .

77. سليم، مريم (2003):**علم نفس التعلم**،ط1، بيروت، دار النهضة العربية.

78. شلتز، دوان (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد

79. صالح ,أحمد زكي(1973):**علم النفس التربوي**, مكتبة النهضة المصرية , القاهرة.

80. صالح ، قاسم حسين (1988): **الشخصية بين القياس والتنظير** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .

81. صالح، قاسم حسين (1997): **الشخصية بين التنظير والقياس**، مكتبة الجيل الجديد، ط2، صنعاء، اليمن.

82. عبد الرحمن, سعد(1983) : **القياس النفسي** ,ط1, مكتبة الفلاح, الكويت.

83. عبد العزيز .غسان صبحي(2005):**تقويم فاعلية مهام المرشدين التربويين في العراق واعداد نموذج مقترح لمهامهم**. رسالة ماجستير غيرمنشورة. كلية التربية الجامعة المستنصرية

84. عبد الغفار، عبد السلام (1977): **التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر.

85. عبد الله، عبد الرحمن صالح (1974): **مطالعات في علم النفس العام**، دار الفكر، مكة المكرمة.

86. عدس، عبد الرحمن (1998): **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

عليان ، محمد محمد مصطفى (1998) : **بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات – دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

87. عودة, أحمد سلمان (2002): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**, دار الامل, الاصدار, الخاص, عمان.

88. عودة، احمد والخليلي، خليل (2000): **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

89. عودة، أحمد سليمان (1992): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**, دار الأمل, أربد, ط2.

90. عوض, عباس محمود (1986): **علم النفس الاحصائي**. ط1, الدار الجامعية للطباعة والنشر, بيروت.

91. غازدا ,جورج أم وآخرون (1983): **نظريات التعلم** , ترجمة الدكتور علي حسين حجاج , الجزء الأول , سلسلة عالم المعرفة , الكويت.

92. غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد (2008): **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية** ، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان

93. فهمي، مصطفى (1987): **الصحة النفسية**، دراسات في سيكولوجية التكيف،ط2،القاهرة، مكتبة الخانجي.

94. فهمي، مصطفى والقطان، محمد علي، (1977): **علم النفس الاجتماعي،** دراسات نظرية وتطبيقات عملية، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة.

95. قشقوش، ابراهيم (1985) : **مدخل لدراسة علم النفس المعرفي** ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة

96. **قطامي** ، يوسف (1988) : **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** – دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان – الأردن 0

97. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، (1998): **أثر درجة الذكاء والدافعية للانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. مجلة دراسات (العلوم التربوية).** المجلد (23) العدد (1).

98. كاظم, علي مهدي (1984): **بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق**, أطروحة دكتوراه, كلية التربية, جامعة بغداد.

99. كالفين هول– جاردنر ليندزي (1978): **نظريات الشخصية،** ترجمة فرج احمد فرج وآخرون، دار الشايع للنشر، ط2، القاهرة

100. كمال , علي (1989) : **النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها** , الطبعة الرابعة, دار واسط , للطباعة والنشر والتوزيع بغداد.

101. لندزي، جاردنر (1971): **نظريات الشخصية،** ترجمة فرج احمد وآخرون، القاهرة، الهيأة المصرية العامة للتأليف والنشر.

102. مجيد, علي حمد الله (1990): **مستوى دافع الانجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعة العراقية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة صلاح الدين.

103. محفوظ، سهير (1998): **مبادئ علم النفس** ، ط ٢ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

104. محمد , عادل عبد الله (2000) **العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات** , الطبعة الأولى , دار الرشاد , القاهرة.

محمد، سلمى عبيد (2008): **فيض الخبرة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى تدريسيي الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

105. محمود، عصام نجيب (2001): **ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله، جامعة فلادليفيا** ، ط1، دار البركه للنشر والتوزيع، عمان.

106. مصطفى، أحمد والفقي، أسماعيل محمد (1993): **دراسة الفروق في التفكير الابتكاري والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (7).

107. مغاريوس، صموئيل، (1974)، **الصحة النفسية، والعمل المدرسي،**

108. ملحم, سامي محمد(2001): **سايكولوجية التعلم والتعليم ألاسس النظرية والتطبيقية**،ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص318.

109. ملحم، سامي محمد (2010): **مبادىء التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية**، دار المسيرة، الاردن.

110. نشواتي ، عبد الحميد (1984): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان. ص215

111. هارفي، ديفيد (2005): **حالة ما بعد الحداثة بحث في اصول التغيير الثقافي**، ترجمة محمد شيا، مراجعة ناجي نصر وحيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

112. وزارة التربية ، العراق ، (1980-1981): **قسم الاحصاء** ، المديرية العامة للتخطيط التربوي .

المصادر الاجنبية

113 Adams, J.S. (1959): Advice seeking of mothers as a function of need for cognition. **Child Development**, 30, 171-176

114. Adams. G. S (1964): Measuremant and Evaluation Education psychology Gudance, New York. Holt

115. Anastssl, A. (1997) **Psychological Testing** (4th) . ed. New York : Macmillan.

116. Arthar.g.Johns(1963):Principles of Guipanse ,New Yoek,Mc crawhill Book Company ,Inc.

117. Baron, A. (1981): ***Psychology***, Japan: hart-Sounders Inter national Edition

118. Bemard, Harold. W. (1952): Mental Hygiene for classroom teachers . New York: Mc Grow-Hill book com, Inc.

119. Bizer, Georg, Jon, Krosnick, Allyson Holbrook, Richard Petty, Derek Rucker, S. Christian Wneerer (2002): The Impact of personality on political beliefs, Attitudes, and

Behavior: Need for cognition and need to evaluate, Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston, MA, August 29-September 1.

120. Brehm, Sharon S., Kassin, Saul M. and Fein, Steven (2002): **Social psychology**. New York: Houghton Mifflin Company.

121. Bring, Reger, H. Schraw. Wegory land, Roming Roycok.(1995): ***Cognitive Psychology and instructum***, prentice –Hill.

122. Brown, Marie K. and Rogers, Jill, C. (2007): **Need for cognition scale**. Center of Inquiry in the Liberal Arts. Liberalarts@Wabash. Edu

123. Bruner, J. S. (1970): ***Origins of problem solving Startegies in skill acquisition*** , Oxford University press, New York

124. Burk, B. P. (1979): ***Affective consequences of social comparison; Either direction has its ups and Downs***, Journal of personality and , Vol. 59, No. 61.

125 Cacioppo Jeffery, Feinstein & W. Blair G. Jarvis (1996): "Dispositional Differences in Cognitive Motivation the life and times of individuals varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, Vol. 119, No. 2, PP. 197-253.

126. Cacioppo, J0hn T. & Petty, Richard E. (1982): The Need for cognition. Journal of personality and social psychology, Vol. 42, No (1).

127. Cacioppo, John T. & Rodriguez, Regina (1986): Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. **Journal of personality and social psychology**, Vol. 51, No. 5, PP. 1032-1043.

128. Cacioppo, John T. & Morris, K.J. (1983): Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and

persuasion. **Journal of Personality and social Psychology**, 45, 805-818..

129. Canter, Rivers & Storrs (1985): Characterizing user navigation through complex data structures, **Behavior and information technology**, Vol. 4, No. 2, PP. 93-102.

130. Carenini, Guiseppe (2001): **An analysis of the influence of need for cognition on dynamic queries usage**. Avaliable online carenini@cs.Ubc.ca.

131. Chen, H., Wig and R.T., & Nilan, M.S. (1955): Optimal experience of web activities. **Computers in human behavior**, 15, 585-608.

132. Christopher, Koch (2003): Self-Monitoring need for cognition, and the stroop effect a preliminary study. **Perceptual and motor skills**, Vol. 96, No. 1, PP. 212-214

133. Cladding , Samuel ,T.(1992) counseling as an Art .the

creative Arts in counseling , printed in the united states of America.

134. Corey, G. (2001): Theory and practice of group counseling 3rd.edm California Brook Local publishing company, Pacific, Grove.

135. Coutinho, S, A., & Woolery, L. M. (2005): ***The relationship between the need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance***. Educational Research and Reviews Vol. 1(5).

136. Coutinho, S, A., & Woolery, L. M. (2004): ***The Need for Cognition and life Satisfaction among college students***.College student Journal, 38.

137. Coutinho, S, A., & Woolery, L. M. (2006): ***The Need for Cognition and life Satisfaction among college students***.College student Journal, 38.

138. Crystal, Abe & Kalyanaraman, Sriram S. (2003): Need for

cognition influences user behavior and attitudes on an information, seeking task available online. Citeseer.ist. Psu. Edu. 1698021.html.

139. Csikszentmihaly, Mihaly (1990): **Flow: The Psychology of optimal experience**. New York : Harper Perennial.

140. Day, E. A, Espejo, J., kowollik, V., Boatman, P. R., & McEntire, L. (2007): ***Modeling the links between need for cognition and the acquisition of a complex skill***. Personality and individual Differences, 42, 201-212.

141. Dicaprio, Nicholoas, S. (1997). The Good life, mode Is for A healthy personality. Prentice- Hall, Inc. Englewood cliffs, New Jersey.

142. Dicaprio, S. Nicholas, S. (1976): The good life modified for a healthy personality prentice-Hall, Inc, Engle Wood cliffs, New jersey.

143. Dickhäüser, O. & Reinhard, M. (2009): ***How need for***

cognition affects the formation of performance expectancies at school, Soc Psycho. Educ. 12.

144. Dunlosky .j. Thiede K W (1998): ***What makes people Experiment more?An evaluation of factors that affect self-paced Experiment***.Acta psychological, 98.

145. Ebel, R.L. (1972): Essential of Education measure-ment prentice Hall, New York.

146. Ellas, Steven, M. and Loomis, Ross J. (2002): Utilizing need for cognition and perceived self-Efficacy to predict. Academic performance **Journal of Applied Social Psychology**, Vol. 32, No. 8, PP. 1687-1702

147. Feldman, Robert S. (1998): **Social psychology**, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

148. Forsteriee, Robert & Ho, Robert (1999): An examination of the short form of the need for cognition scale. Applied in an Australian Sample. **Educational and Psychological**

Measurements, Vol. 59, No. 3, PP. 471-480.

149. Gilbert, J, B., Probst et al. (1997): ***Organisation of management***. Les Editions of Organisation Paris

150. Gilford, T.R. (1954): psychometric methools, New Yourk, McGraw Hill books company, I.N.C.

151. Gross, Richard & Stoughten, Hodder, (1996): ***Psychology-The Science of Mind and Behavior***, UK.

152. Hilgard , Ernest , R. & Atkinson Richard ,C.(1967) introduction to psychology , 4th edition , Harvard university Harcourt Brace & World ,INC, New York.

153. Juliana, K. Leding (2011): ***Need for Cognition and false recall Original Research Article***. Personality and individual Differences, Volume,51,Issue, 1

154. kaplan,R.M.and sassuzzo,D.P(1982): psychological Testing principles,Apllications and Fssus. Golifornіai Booksl publishing company.

155. Kassin, Saul (2003): **Psychology**, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

156. Kelly, H. (1970) . ***Care, Need, and Conceptions of Love***. California, Los Angele

157. Leary, M.R., J.A. Sheppard, M.S. McNeil, T.B. Jenkins, and B.D. Barnes (1986): Objectivism in information utilization: Theory and measurement, Journal of Personality Assessment, Vol. 50.

158. Leone C, Dalton, C. (1988): ***Some effects of the need for Cognition on course grade***s, Perceptual and Motor Skills,

159. Levin, David J. (2003): **Descartes was right-coito Ergo Vote: The automaticity of every day voting as opposed to cultural explanations of individual psychological predisposition to vote**. Paper prepared for the annual meeting of the American political science association,

Philadelphia, PA, August 28-31.

160. Lucas, Gregory A. (2001): **Coping style, need for cognition, and college studies attitudes toward psychological counseling**. University of Nebraska-lincoin Research . Available on Digital commons @UNL.

161. Martin, Jack (1995): Confusions psychodogical skill Training, Journal of conseling Devlopmet, published by the American for counseling and Perb pment.

162. Maslow , A .H. (1970) :**Motivation and personality, seconded Harper and publishers**,New york. Evanston and London.

163. McClelland, D. C. (1953): ***Personality***. New York:Hot, Rinehart and Winston

164. Minor, A. (1980):***Encouraging Effective Learning Edinburgh***, Scottish Academic Press Ltd.

165. Murphy,G. (1947): **Personality:A biosocial approach to**

origins and structure. New York: Harper.

166. Murray, H A& Cthers. (1938). Exploration in personalital N. Y. Oxford press

167. Naunnaily, T.G. (1970): Short-Term counseling Ahumanistic, Approach for the Helping professions, California- wesly Bubishing company.

168. Oyeronke, Adebayo (2009): ***Reading Habits of Secondary School Teachers: A Study of Selected Secondary Schools in Ado-Odo Ota Local Government Area***. Libraries at University of Nebraska-Lincoln ISSN 1522-0222.

169. Papolia, D.E, olds , S.W., Feldman , R.D., Gross, D.(1988): **Human Development 9th ed**, New York , McGraw-Hill publishing .

170. Patterson, I. L. (1986): "**A parallel process model of**

non-Verbal communication", Journal of Nonverbal Behavior 19:3-29.

171. Petru, L. C. (2011): ***The Need for Cognition and active information search in small student groups***, Learning and Individual Differenoes,Vol, 21, No(4) .

172. Rowan, John (1989) The reality game A guide to Humanistic counseling and therapy , by Routledge London.

173. Sadowsky C, Gulgoz S (1996): ***Elaborative processing mediates the relationship between the need for cognition and academic performanc***e.j. psychol.30.

174. Serek & shraga (1991) the application of Gestalt Methods for the reduction of Anxiety in student .Assessment & Evaluation in higher Education,02602938,augest 91,vol.16,Issue 2.

175. Stipek, J. (1986): ***Motivation to learn***, N. J, Engtewodwood cliffs prentise, Hall

176. Thiede, K. W, A nderson, MCM,Themiault, D. (2003): ***Accuracy of metacognitive monitoring affects leaming of texts,*** .J. Edu. psychol. 95.

177. Tormal, Zakary, and Richard Petty (2001): "Online versus memory. Based processing: The role of need to evaluate in person perception". **Personality and social psychology bulletin**, 27(12): 1599-1612.

178. Tyler,LE(1961):The Work of the counselor, Appleton-centurycrofts,lnc.

179. Verplanken , B .(1992): ***Need for cognition and external information search : responses to time pressure during decision – Making,*** Journal of research in personality , Vol. (27)

180. Waters. E. (1989): ***Curiosity and intrinsic motiration***, London

181. West, R. (2009): ***Need for Cognition, Intelligence, and***

Aging, Educational Gerontology, 27.

182. West, R. (2009): ***Need for Cognition, Intelligence, and Aging,*** Educational Gerontology, 27+

183. Witkin, H.A. Dyk, R.B., Faterson, H.F., Good enough, D.R. & Karp, S.A. (1974): Psychological differentiation Potomac, MD: Erlbaum (original work published in 1962).

184. Yusuf, F. (2007): ***Repositioning school libraries in Nigeria: The catalyst for promoting reading habits among primary and*** secondary school students.

185. Zhang, Y. (1996): ***Responses to humorous advertising :The moderating effect of need for cognition,*** Journal of Advertising,Vol.25,No.1.

Abstract

School is one of the most important educational and scientific institutions in the community they are located in the top of the pyramid of Education, an organization working to supplement the young generation of various types of science and knowledge they need to cope with the rapid scientific developments. As well as being the means by which setting is of introduction of professional and technical leadership, intellectual and composition, they are working to provide the community workforce which is assumed management of social institutions and cultural and economic development.

As is the need for knowledge of important humanitarian needs, they pay people to get more information permanently and continuously in pursuit of the acquisition of information and increased. And these individuals through their search for information and new situations develop their mental abilities and cognitive especially in creative thinking and original, and it is easy for them to generate new ideas and efforts of knowledge in addressing many of the problems they face and to find appropriate solutions, and enable them to achieve the scientific achievements that require achieved to get more information and knowledge, as well as the growth and integration of their personality

Current research aims at "The impact of guidance in the development of foresight need for knowledge among middle school students through the following objectives:

First - Measuring the need for knowledge among middle school students

Secondly - indicative knowledge of the impact of the program in the development of the need for knowledge among middle school students , through the test the following hypotheses)

A. There is no statistically significant differences at the level (0.05 in the development of the need for knowledge of the control group on the test according to the variable (dimension test.).

B. There is no statistically significant differences at the level (0.05 In the devdlopmdnt of the need for knowledge of the experimental group on the test According to the variable (dimension test.).

C- There is no statistically significant differences at the level (0.05) in the need for development of knowledge between the two groups (experimental - control in the post-test variable.The researcher built the) need to measure knowledge and presented to a group of expertsgather to of the scale of use it, has been extracted the Alsekoumtria characteristic which (validity and reliability). a sample of students at the average, Been a sample of students at the average, as the number of applied to measure respondents (400)students from grade (I, II, and III average), the researcher experimental method; to verify the research hypotheses, as sample program (20) students from grade the second average, than students who msalo degrees lower than the mean assumption, has been from secondary selected

Ibn Al-Nadim Center Baquba, the researcher based mentoring program was adopted in building the program theory theory of Maslow, having been exposing the experimental group for the program has not been the control group for the program extension has The number of sessions (11) guiding session. To address the research data and then rely on several statistical methods ,including: (Pearson correlation coefficient, and chi square, and testing Altaai the T.test, and weight percentile, and the weighted average access to search results The results indicated the following:

There is no statistically significant differences at the level (0.05)(1- in the development of the need for knowledge of the control group on the test according to the variable (dimension test..)

There is no statistically significant differences at the level (0.05(2- in the development of the need for knowledge of the experimental group on the test according to the variable (dimension test.)

There is no statistically significant differences at the level (0.05)(3- in the development of the need for knowledge between the two groups .experimental - control) in the post-test variable)

Ministry of Higher Education and Scientific Research
Diyala University
Basic Education College

The Effect counseling Insight of Need for Cognition Among middle school students

Thesis submitted to the council of the college of Basic Education – University of Diyala in Requirements for the Degree of Arts psychological counseling and Educational Guidance

By
Ayad Talib Mahmoud al-Azzawi

student by

Prof.Dr. **Laith Kareem Hamad Al Samarai.**

2013A.D. **1434 A.H.**