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

أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى، وهي

جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في

الإرشاد النفسيّ والتوجيه التربويّ

من الطالبة

مَرْوَة عدّنان عبّاس الأموي

بإشراف

أ.د. ليث كريم حمد السامرائيّ

1433هـ 2012م

6

﴿المَعَارِجِ نُوحٍ الجِنِّ المُزَّمِّلِ المُدَّثِّرِ

القِيَامَةِ الإِنسَانِ المُرسَلَاتِ النَّبَإِ

النَّازِعَاتِ عَبَسَ التَّكوِيرِ الإِنفِطَارِ

المُطَفِّفِينَ الإِنشِقَاقِ البُرُوجِ﴾ A

سورة النساء الآية (113).

إقرار المُشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة)**، المُقدمة من الطالبة **(مروة عدنان عباس الأموي)** قد جرت تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المشرف

أ.د. ليث كريم حمد السامرائي

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

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة)**، التي قدمتها الطالبة **(مروة عدنان عباس الأموي)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى هي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها لغوياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية.

التوقيع :

الاسم :

اللقب العلمي :

الجامعة :

د

الكلية :

التاريخ :

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة)** التي قدمتها الطالبة **(مروة عدنان عباس الأموي)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير آداب في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها علمياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية.

التوقيع

الاسم : أ.د. عدنان محمود عباس

الجامعة : ديالى

الكلية : التربية

التاريخ :

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة والتقويم نشهد أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة)** المُقدمة من الطالبة **(مروة عدنان عباس الأموي)** وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونُقر إنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بتقدير **(امتياز)**.

التوقيع:
أ.د. نشعة كريم عذاب
(عضواً)
/ /2012

التوقيع:
أ.م.د. سعدية كريم درويش
(عضواً)
/ /2012

التوقيع:
أ.د. ليث كريم حمد السامرائيّ
(عضواً ومشرفاً)
/ /2012

التوقيع:
أ.د. مهند محمّد عبدالستار
(رئيس اللجنة)
/ / 2012

صادق على محتويات هذه الرسالة مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى

التوقيع
أ.د. عباس فاضل جواد
عميد كلية التربية الأساسية
جامعة ديالى
/ / 2012

الإهداء

إلى الذي زرع في العلم والمعرفة بذرة . . . والدي

إلى التي سقت تلك البذرة من حبها وحنانها قطرة . . . والدتي

إلى الذين آزروني وعاشوا معي عناء الدراسة . . . أخي وأخواتي

أهدي هذا الجهد اليسير

الباحثة

شكر وثناء

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آله وصحبه أجمعين،

أما بعد

فإني أتقدم بشكري وعرفاني إلى أصحاب الفضل على إخراج البحث المتواضع إلى حيز الوجود، وأولهم أستاذي الفاضل المشرف على الرسالة الدكتور ليث كريم حمد؛ لما بذله من جهد وما قدمه من آراء علمية وتوجيهات سديدة. وأتوجه بالشكر والامتنان إلى كل من الأستاذ الدكتور مهند محمّد عبد الستار، والأستاذ المساعد الدكتور بشرى عناد مبارك، والأستاذ الدكتور صالح مهدي صالح.

واشكر عظيم الشكر إلى كل من الأستاذة والخبراء المحكمين الذين منحوني جزء من وقتهم الثمين لإبداء ملاحظاتهم حول أداة الدراسة والبرنامج الإرشادي وقد كان لتلك الملاحظات الأثر الكبير في تطوير الرسالة.

ويطيب ليَ أنْ أتقدم بجزيل شكري وعرفاني إلى الدكتور عبد الكريم محمود صالح، والأستاذ أحمد ناصر، واشكر الأستاذ حازم محمّد داود ولا أنسى أن أشكر إدارة متوسطة الانردهار للبنات والهيأة التدريسية؛ لما قدموه لي من مساعدة في أثناء تطبيقي للبرنامج الإرشادي، وإلى كل من قدم لي الدعم، والمساندة، والى زملاء الدراسة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

ملخص البحث

يواجه العديد من القائمين في الميدان التربوي والمهتمين بشؤون الطلبة انخفاض الدافعية للتعلم في كثير من الأحيان واستمرار هذه الرغبة يقلق الجميع والتي تؤدي في معظم الأوقات إلى مشاكل كالتسرب، والفشل، والضعف الدراسي، وإن الدافعية هي التي تمهد لنا الطريق في مواصلة عملية التعلم، وتعدُّ وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطلاب على التحصيل والإنجاز.

يهدف البحث الحالي "أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة" وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. قياس أسباب انخفاض الدافعية نحو التفوق الدراسي لغرض إعداد برنامج إرشادي لتنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
2. معرفة اثر البرنامج في تنشيط دافعية الطالبات نحو التفوق الدراسي من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

قامت الباحثة ببناء مقياس انخفاض الدافعية وعرضه على مجموعة من الخبراء اجمعوا على استخدامه، وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس منها (الصدق والثبات). تم تطبيق المقياس على عينة الطالبات ذوات التحصيل المتوسط، إذ بلغ عدد العينة (400) طالبة من الصف (الأول، والثاني، والثالث المتوسط)، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي؛ للتحقق من فرضيات البحث، إذ تكونت عينة البرنامج من (24) طالبة من الصف الثاني المتوسط، من الطالبات اللواتي حصلن على درجات أقل من الوسط الفرضي، وقد تم اختيارهن من متوسطة الازدهار للبنات في مركز بعقوبة، قامت الباحثة بناء برنامج إرشادي واعتمدت في بناء البرنامج نظرية

التعلم الاجتماعي، إذ تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج ولم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وقد بلغ عدد الجلسات (12) 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. لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى دلالة 0.05 للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى دلالة 0.05 للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى دلالة 0.05 للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

1. استخدام البرنامج الإرشادي الذي توصلت إليه الباحثة من قبل المرشدات التربويات في مدارسهن لتنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
2. التأكد من أداة القياس التي توصلت إليها الباحثة في الكشف عن أسباب انخفاض الدافعية لدى الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.

وتقدم البحث بالمقترحات الآتية:

1. إجراء دراسة مقارنة باستخدام البرنامج الإرشادي الذي توصل إليه البحث الحالي بين مدارس البنات والبنين.
2. إجراء دراسة اثر برنامج إرشادي لتنشيط دافعية الطالبات في مراحل دراسية أخرى (المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والجامعية).
3. إجراء دراسة لمعرفة علاقة بعض المتغيرات مثل المستوى الاقتصادي، أو الذكاء، أو الموقع الجغرافي بالدافعية نحو التفوق.

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الواجهة	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وثناء	ح
الخلاصة	ط – ي
قائمة المحتويات	ك – ن
قائمة الجداول	س – ع
قائمة الأشكال	ع
قائمة الملاحق	ف
الفصل الأول: التعريف بالبحث	1-19
مشكلة البحث والحاجة إليه	2-13
أهداف الدراسة	13-14
حدود البحث	14
تحديد المصطلحات	14-19
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	20-74
الدافعية	21-30
أدبيات في التفوق الدراسي	31-45
النظريات الإرشادية التي فسرت الدافعية	46-62
نظرية التحليل النفسي (فرويد)	46-48
النظرية السلوكية (سكنر وثوندرايك)	48-50
النظرية المعرفية (أتكسون)	50-53

الموضوع	رقم الصفحة
النظرية الإنسانية (ماسلو)	53-55
نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)	55-62
دراسات سابقة	63
الدراسات التي تناولت الدافعية والتحصيل	63-66
1. دراسة نعوم والكناني (1981)	63
2. دراسة هرمز وحبيب (1990)	63-64
3. دراسة قطامي (1993)	64
4. دراسة الكركي (1996)	64-65
5. دراسة العلوان والعطيات (2010)	65
6. دراسة جديتاوي وجيء نوح وعبدالغني (2011)	65-66
الدراسات التي تناولت التفوق الدراسي	67-71
1. دراسة تودري مرقص حنا ومحمد ماهر الجمال (1991)	67
2. دراسة أبو جريس (1994)	67-68
3. دراسة زحلوق (2001)	68
4. دراسة مبروك (2003)	69
5. دراسة خيرالله (2004)	69
6. دراسة (Harry and Smith, 2004)	70
7. دراسة الذهبي (2008)	70-71
الدراسات التي تناولت برنامج إرشادي أو تدريبي	71-74
1. دراسة Allen, 1972	71
2. دراسة ريالز Ryals (1975)	71-72
3. دراسة تولفسن Tollefson (1984)	72
4. دراسة هيوس ومارتي Hughs and Merttay (1991)	72-73
5. دراسة الغزو (1994)	73

الموضوع	رقم الصفحة
6. دراسة الدوري (1997)	74-73
7. دراسة الرفوع (2001)	74
الفصل الثالث: إجراءات البحث	103-75
إجراءات البحث	76
أولاً مجتمع البحث	76
ثانياً عينة البحث	77-76
ثالثاً أداة البحث	78
1. الدراسة الاستطلاعية	78
2. إعداد فقرات المقياس	78
3. إعداد تعليمات المقياس	79
4. تصحيح المقياس	79
5. وضوح تعليمات المقياس	79
6. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس	80
أولاً: المجموعتان المتطرفتان (Extreme Group smcthed)	82-80
ثانياً: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	84-83
8. الصدق	84
9. مؤشرات الثبات	85
أولاً التجزئة النصفية	85
ثانياً الفاكرونباخ	85
ثالثاً طريقة إعادة الاختبار	86-85
10. المؤشرات الإحصائية	87-86
رابعاً: التصميم التجريبي	88
السلامة الداخلية للتجربة	94-89
خامساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي	103-95

الموضوع	رقم الصفحة
سادساً: الوسائل الإحصائية	103
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	111-104
عرض النتائج	108-105
تفسير النتائج ومناقشتها	110-108
الاستنتاجات	110
التوصيات	111
المقترحات	111
المصادر والمراجع	125-112
المصادر العربية	123-113
المصادر الأجنبية	125-123
الملاحق	165-126
ملخص الرسالة باللغة الانكليزية	a-b

قائمة الجداول

رقم الجدول	المحتوى	رقم الصفحة
.1	يبين عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنات في مدينة بعقوبة	77
.2	يبين اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا لعينتين مستقلتين	81-82
.3	يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	83-84
.4	يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس الدافعية	86-87
.5	يبين التصميم التجريبي	89
.6	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة	90
.7	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة	91
.8	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير مهنة الأب بين المجموعتين التجريبية والضابطة	91
.9	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير مهنة الأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة	92
.10	يبين القيم الإحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير عائدية السكن بين المجموعتين التجريبية والضابطة	93
.11	يبين القيم الإحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.	94
.12	يبين احتساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطالبات	96-97
.13	يبين فقرات مقياس الدافعية مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	98

رقم الجدول	المحتوى	رقم الصفحة
.14	يبين تحويل المشكلات إلى موضوعات.	99
.15	يبين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية	106
.16	يبين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية	107
.17	يبين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية	108
.18	يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية	110

قائمة الأشكال

رقم الأشكال	المحتوى	رقم الصفحة
.1	يوضح حركة الدافع في سلوك الكائن الحي	23
.2	يوضح العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول	26
.3	يوضح مستويات الأداء الإنساني	33
.4	يوضح تفسير نظريات الدافعية	46
.5	يوضح التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الدافعية	87

قائمة الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	رقم الصفحة
.1	الدراسة الاستطلاعية	127
.2	استبيان آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الدافعية	130-128
.3	وضوح تعليمات المقياس	132-131
.4	أسماء الخبراء مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية ومكان العمل	133
.5	المقياس بصورته النهائية	135-134
.6	البرنامج الإرشادي	164-136
.7	يبين مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي	165

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث والحاجة إليه.

أهداف البحث.

حدود البحث.

تحديد المصطلحات.

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

الدافعية

التفوق

النظريات التي فسرت الدافعية

نظرية التحليل النفسي (فرويد).

النظرية السلوكية (سكنر وثوندرايك).

النظرية المعرفية (أتكسون).

النظرية الإنسانية (ماسلو).

نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا).

دراسات سابقة

الدراسات التي تناولت الدافعية والتحصيل

الدراسات التي تناولت التفوق الدراسي.

الدراسات التي تناولت برنامج إرشادي أو تدريبي.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولا : مجتمع البحث.
ثانياً : عينة البحث.
ثالثاً : أداة البحث.
رابعاً : التصميم التجريبي.
خامسا : خطوات بناء البرنامج الإرشادي.
سادساً : الوسائل الإحصائية.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج.
تفسير النتائج ومناقشتها.
الاستنتاجات.
التوصيات.
المقترحات.

المصادر والمراجع

الملاحق

مشكلة البحث والحاجة إليه

تحتاج المدارس في الوقت الحاضر إلى خدمات الإرشاد والبرامج الإرشادية وذلك لكثرة التغيرات التي طرأت على الحياة، فالتقدم العلمي والتقدم التكنولوجي والتغيرات الاجتماعية وتغير القيم عند الشباب – كل ذلك – يدفع الحاجة لوجود خدمات وبرامج الإرشاد المدرسي. (عبدالعزيز، 2005: 3)

وإن العملية الإرشادية السليمة التي تستند إلى أسس علمية صحيحة وتؤثر ايجابياً في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، كما انها تخفض القلق والتوتر قبل الامتحانات، وإن معرفة العادات الدراسية الجيدة وممارستها تحفز الطلبة على التفوق الدراسي والوصل إلى تعلم أفضل وبأقل جهد. (حمدي، 1997: 12)

وقد أكد مارتن (Martin) ان بناء برامج الإرشاد والتوجيه في المؤسسة التربوية قد أصبح من المهام الأساسية الحتمية؛ لأن 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.
(Martin, 1995: 55-56)

إن المدارس بحاجة إلى خدمات البرنامج الإرشادي المدرسي، وهذا يعني انها بحاجة إلى خدمات المرشد التربوي، لكن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين، وأن المعاناة التي يعيشها المرشدون التربويون والمعوقات التي تواجههم في عملهم كثيرة وتتمثل بقلة إيمانهم بعملهم فضلاً عن عدم تعاون بعض المدراء والمدرسين وكذلك عدم تعاون بعض أولياء أمور الطلبة في هذا المجال وأيضاً ضعف مهارات المرشدين في بناء وتخطيط البرامج الإرشادية.
(الحمداني والسامرائي، 1992: 40)

ومن خلال زياراتي للمدارس المتوسطة في بعقوبة وقيامي بعقد لقاءات مع المرشدين التربويين لغرض معرفة مهاراتهم في بناء وتخطيط البرامج الإرشادية، وجدت أن هناك صعوبات يواجهها المرشدون في بناء وإعداد البرامج الإرشادية وذلك

لعدة أسباب منها: قلة الإصدارات والكتب التي تصدر من وزارة التربية مديرية الإرشاد التربوي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى قلة الدورات التطويرية الخاصة برفع مهارات المرشدين التربويين لغرض إعداد البرامج الإرشادية وكذلك عدم تفهم الطلبة لطبيعة عمل المرشد التربوي، وكما علمت ان اغلب الطلبة ومنهم ذوي التحصيل المتوسط لا يعرفون الكثير من العادات الدراسية التي من شأنها رفع مستوى التحصيل لديهم مثلاً لا يجيدون معرفة شروط المذاكرة الصحيحة ولا وضع جدول زمني مناسب لتحضير الواجبات اليومية.

ويرى علماء النفس ان التعلم يتحسن كماً وكيفاً إذا ما اشتد دافع الفرد، بل ان هناك اتفاقاً على ان لا تعلم بدون دافعية. (مجيد، 1990: 21)

وتعد الدافعية مفهوم أساسي في أي نظرية تربوية وانه عندما يظهر فشل في أي نظام تربوي فإن الدافعية هي الملومة دائماً. (Boaull, 1977: p1)

إن تنشيط الدافعية مهمة تربوية يجدر ان يهتم بها كل من يعنى في شؤون العملية التربوية وخاصة المدرسين الذين لا يهتمون بتنشيط الدافعية في تدريسهم؛ لأن تحفيز الدافعية في التعلم من أول الاهداف التربوية لمساعدة الطالب على التفكير والفهم مما تعلمه. (الجسماني، 1987: 262)

إن للدافعية ارتباطاً كبيراً بتحصيل الطلاب، إذ تؤثر بتنشيط الدافعية في رفع تحصيلهم الدراسي وتفوقهم وتحقيق نتائج عالية، لذا ذهب (لوجان) في رفع تقديره لدور التحفيز في التعلم، إذ قال: "إذا كان التحفيز في التعلم معدوم فإن النتيجة كما هي الحال عند ضرب أي عدد في صفر تكون النتيجة صفراً".

(حمدان، 1981: 282)

ويرى باندورا ان عملية الدافعية تتأثر بكل من التعزيز الخارجي والتعزيز البديل والتعزيز الذاتي وأن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأت أو المعاقبة. (حسين، 2005: 35)

ويختلف الافراد عادة من حيث قوة رغبتهم في وضع اهداف مستقبلية لانفسهم وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الاهداف وينسب سبب الاختلاف إلى تباينهم في مستويات الدافعية التي يمتلكونها.

(نشواني، 1985: 217)

كما يرى الزيات ان الطالبات ذوات التحصيل المتوسط يتمتعن بنسبة ذكاء متوسطة وقدرات عقلية جيدة تمكنهن من تحقيق مستويات أداء تحصيلية عالية ولكنهن يعانين من ضعف في الدافعية نحو التفوق الدراسي.

(الزيات، 2002: 320)

وتبين لدى علماء النفس بشكل عام على انه لابد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني، ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث تعلم، لذلك تشير الدراسات إلى ان الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالباً عرضة للنقص في الدافعية للتفوق الدراسي.

(Alsugh, 1998: p15)

وقد أظهرت أبحاث كثيرة أن هناك انخفاضًا في الدافعية لدى العديد من الطلبة مع انتقالهم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، فمعظم طلبة المرحلة المتوسطة هم في سن المراهقة وهم في هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي، والعديد منهم ما أن يصل إلى المرحلة المتوسطة، حيث يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم، ويزيد هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة بعدما يواجهه الطلبة من تغير في البيئة التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، فينتج عن ذلك كله انخفاض في الدافعية.

(Ecdes, 1993: 90-94)

وهذه المرحلة تقابل مرحلة المراهقة وتعتبر مرحلة الصراع بين مرحلتي الطفولة والنضج، لذلك نجد ان التغيرات الكثيرة السريعة التي تمر بها الطالبات وتؤدي إلى اختلال في الانفعال الاجتماعي وتجد الطالبة صعوبة في التكيف مع

المجتمع سواء الاسري أو المدرسي وذلك يحتاج إلى نوع من التوجيه المدرسي والاهتمام بمساعدتها على التكيف السليم لكي يتم استغلال القدرات الموجدة لديهن.
(سليمان وعقيقي، 1993: 143)

إن التحصيل نحو التفوق يعتمد على عوامل كثيرة منها: الجهد الذهني الذي يبذله الفرد في المواقف التعليمية والعادات الدراسية الصحيحة وكذلك مستوى الدافعية لدى المتعلم، فالطالبات ذوات التحصيل المتوسطة يجهلن هذه العوامل.
(النور، 2008: 427)

والدافعية عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين في بيئته فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، وإن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ ولا يستثار دون وجود دافعية وليس من الثابت ان تجد كل الطلاب مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية وهذا ما يجب ان يعرفه المربون في الميدان التربوي حيث يرغبون دائماً بأن يجدوا الطالب مهتماً بالدراسة ويميل إليها بدرجة عالية، وإن مثل هذه النظرة من المدرسين تجاه الطلبة ما يجعل الطلبة يشعرون بالإحباط أو عدم الرضا عن المدرسة لدرجة انه يريد انه يتركها وهذا ما يجعل الاهتمام بالدافعية والتعرف عليها وكيفية استثمارها وتنشيطها مهمة جداً؛ لإنجاح العملية التعليمية. (علاونة، 2004: 113)

كما تساهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الانساني وإن أفضل درجة منا لاستثارة هي الدرجة المتوسطة إذ انها تؤدي إلى انجاز افضل، وإن نقص الاستثارة يؤدي إلى الملل، وتؤثر الدافعية في العملية التعليمية من خلال انها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي.
(نوفل، 2004: 135)

يؤكد ديسي دريان (Deci and Rayan, 1990) إن تنشيط الدافعية عند الطلبة تجعلهم أكثر فعالية وتزيد من حماسهم للتعلم، وتسهم في زيادة جهد الطالب نحو خبرات التعلم التي تساعده على التفوق والنجاح.
(Deci and Rayun, 1990: 82)

ولقد اهتم دويك (Dweck,1986) منذ السبعينات ببناء برامج لزيادة الدافعية مما أثار انتباه الباحثين إلى أهمية الدافعية، ويعتبر ميكلاند (Meclind, 1985) أول من عني بدراسة هذا المتغير ثم تلاه اتنكسون وفرديرز (Atikison and fretre, 1989) ولقد توصلوا إلى نتائج من خلال ابحاثهم إلى أن الفشل والنجاح يعود إلى مستوى دافعية الطلبة للتعلم. (العلوان، 1999: 32)

يرى أبو جادو أن الدافعية للتعلم إحدى القضايا الحاسمة للتعلم وأكد بذلك ان دافعية الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، كما تعتبر الأساس لمعرفة الأفراد ومعرفة الكثير من تصرفاتهم وذلك لدورها في توليد سلوك المتعلم وتوجيهه وضمان نشاطه. (أبو جادو، 2006: 294)

وبما ان دافعية التعلم ذات علاقة وثيقة بالتحصيل الدراسي وهي مكتسبة ويمكن تنميتها لدى الافراد وتطويرها لديهم فهي تتأثر بالتنشئة الاسرية والجو المدرسي الذي يعيش فيه الفرد. (حسين، 2005: 21)

وما دامت الدوافع مكتسبة وتخضع لقوانين التعلم ويمكن تعديلها وتعتبرها على نحو نسقي أي يمكن تدريب الأفراد وعلى نتيجة دافعيتهم للنجاح والتفوق عن طريق برنامج يجعلهم يؤدون أفضل مما هم عليه مما يقومون به من مهام وذلك حيث يمكن مساعدتهم على معرفة نواحي القوة والضعف عندهم وحين يدربون على اختبار أهدافهم وحيث يتاح لهم ان يخططوا لبلوغ هذه الأهداف ويكونون قادرين على تقوية عملهم. (Shalten, 1993: p24)

ويؤكد اتكسون (Atikson) على ان النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم وهو يختلف بين الأفراد كما يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة ثلاثة عند القيام بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة والقيمة الباعثة للنجاح. (Petr and Gorer, 2004: 35)

يؤكد الرفوع (2001) ان الدافعية تكون مصدراً من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى الطلبة فقد تغير الدافعية طالباً فاشلاً إلى متفوق وكثير ما يكون لهذه الدافعية سبباً لرسوب طالب أخر وأكد على أهمية بناء برامج ارشادية لتنمية الدافعية عند الطلبة. (الرفوع، 2001: 8)

وقد أشار كلّ من هرمز وحبيب (1990) إلى أن دافعية الانجاز للتحصيل الدراسي عند البنات أقوى من البنين وهذا يعني أن التحصيل الدراسي عند البنات أقوى من البنين وهذا يعني أن الطالبات ذوات التحصيل المتوسط أكثر استجابة لتنشيط الدافعية التحصيل من البينين وهذا ما أشار إليه قطامي (1993).

(هرمز وحبيب، 1990: 112)

وكذلك أكدت دراسة الكركي (1996) التي تناولت عدة متغيرات ذات علاقة بالتحصيل الدراسي والتي أقرّت نتائجها ان دافعية الاتجاه ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلبة بالعلاقة مع متغيرات العادات الدراسية التي يمكن تحسينها عن طريق برامج هادفة، وهذا ما أشار إليه الرفوع (2001) على أهمية البرامج لزيادة وتنمية الدافعية حمالها أهمية في نجاح وتفوق الطلبة.

يؤكد كريستنسن (1960) ان التحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه والتعليم ولدافعية الطالب والدافعية تؤثر في تحصيلهم وبدورها تتأثر بمتغيرات عديدة اهمها التوافق سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي.

(الدوري، 1997: 58)

ويعد البحث في تنمية وتنشيط الدافعية للتحصيل احد اهتمامات التربية النفسية، إذ يتم بها تنمية امكانات الفرد العقلية والانفعالية والسلوكية مما يساعد الفرد على فهم ذاته وبيئته ومن ثم يساعد على تحقيق اهدافه والإفادة من امكاناته إلى أقصى حد ممكن. (Atschuler, 1984: p5)

وتؤكد مفرج (2008) على أهمية الدافعية في انها وسيلة يمكن استخدامها لانجاز اهداف تعليمية محددة على نحو فعال إذ انها تمثل احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل الدراسي والتفوق. وترتبط بعلاقة ايجابية في مستوى وانتابه الطالب لبعض النشاطات وهي على علاقة ايضاً بحاجات الطالب فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل منشط وفعال. (مفرج، 2008: 38)

إن المجتمعات المعاصرة بحاجة إلى افراد متفوقين لتطوير مجالات الحياة المتنوعة، فإن تطوير أي نظام تربوي يقاس بمعدل في احداث التوازن ما بين حاجات المتعلمين ومتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع، إذ نرى ان غالبية الانظمة التربوية تولي اهتماماً لتنشئة الافراد وتربيتهم تربية ابداعية لمواجهة المشكلات المستجدة التي تواجه مجتمعاتهم بين الحين والاخر. (النعامة، 2003: 2)

وتعتبر رعاية المجتمع للتفوق والمتفوقين استثمار طويل لاجل يضمن توافر القوى البشرية المميزة القادرة على القيادة الفكرية والعملية ويضمن توفر أهم عنصر من عناصر التقدم والرقي إلا وهو الثروة البشرية المتفوقة والمتميزة التي تمكنها قدراتها واستعداداتها وما اكتسبته من مهارات وقدرات ابتكارية من الاسهام الفعال في تحقيق التقدم والرقي، وعلى ذلك فإن الاحتياج إلى رعاية التفوق يعتبر ضرورة حتمية لمرحلة التطور والنمو التي يمر بها أي مجتمع من المجتمعات.

(الشامي، 1990: 35)

إن التفوق له أهمية خاصة في الحياة الانسانية لكونه عملية راقية من العمليات العقلية المعرفية التي يمتلكها والتي يسعى من خلالها إلى تطوير ذاته وتطوير مجتمعه وتجاوز العقاب التي تعترض طريق تقدمه في شتى المجالات.

(المنصور، 2005: 5)

يؤكد القطناني بأهمية تغير نظرة المجتمعات السلبية نحو التفوق والعمل على تهيئة الظروف والإمكانات للاهتمام بالتفوق وضرورة بناء البرامج لدعم وتطوير التفوق. (القطناني، 2009: 91)

إن رعاية المتفوقين تعد حافزاً لافراد المجتمع؛ كي يحذو حذو الأفراد العباقرة المبدعين الذين اسهموا في تقديم البشرية لرفع المعاناة والظلم الذي يتعرض له الإنسان من أخيه الإنسان وهي واجب اجتماعي ووطني؛ لأن الاهتمام بهذه الفئة سيكون اداة لتحقيق الأمن القومي والاجتماعي والاقتصادي.

(العزة، 2000: 53-54)

ويشير تقرير التنمية الانسانية العربية للعام 2003 إلى ان النشاط الانساني الاساسي لتنمية القدرات الابتكارية ورعايتها على مستوى الفرد هو التعلم، لذا فإن المدرسة تعد أهم قنوات اكتشاف وتنمية ورعاية التفوق والمتفوقين.

(العطيات، 2003: 17)

وإن الاهتمام بالمتفوقين بعد اكتشافهم وتشخصيهم ضرورة حتمية؛ وذلك بتقدير امكانياتهم بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم من خلال البرامج الهادفة لتنمية التفوق. (بديوي، 2010: 306)

ويعد المتفوقون هم جيل المستقبل وقادة المجتمع والاهتمام العلمي والمهني لهم هو الاهتمام بالثورة البشرية التي يحتاجها المجتمع لبناء نفسه والنهوض بمجالات العمل المختلفة. (الرؤوف، 2002: 35)

إن الاهتمام بالمتفوقين لا يكون توفر البرامج والنشاطات التربوية والتعليمية فحسب والتي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية، بل يتعدى ذلك إلى رعايتهم نفسياً، واجتماعياً، وجسمياً وذلك للاستفادة من قدراتهم باعتبارهم هم علماء المستقبل وقادة

المجتمع وإن الاهتمام بهم إنما هو الاهتمام بالثروة البشرية التي يحتاجها المجتمع ويكمن هذا الاهتمام في المدرسة ومن هنا يكمن أهمية التفوق.

(القطاني ومريزق، 2009: 19)

والمدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية التي تقوم بعملية التربية ونقل الثقافات المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، وهي مسؤولة عن النمو السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وتدعيم الصحة النفسية لدى الطلبة وتقديم الرعاية النفسية لهم والانتقال بهم من الاعتماد على الغير إلى الاستقلال والاعتماد على النفس. (زهران، 1982: 37)

وتكمن أهمية المدرسة في انها الاداة الأساسية لرفع عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي وبالتالي تمثل احد ادوات المجتمع الفعالة في التنمية وإعداد العقل السليم عند الافراد والاهتمام به لذلك فمجتمع المدرسة يعد من ابرز المؤسسات الاجتماعية ارتباطاً بتنمية العنصر البشري. الأمر الذي يتطلب ان يكون مجتمع المدرسة بيئة عملية تحقق متطلبات الطلبة وتنمي احتياجاتهم.

(الهاشل، 1987: 251)

لقد أكد كل من بروهال وكارندر (Broohall and Gardnar) بأنه يجب ان يكون الهدف من المدرسة ليس مجرد تلقين معلومات جاهزة بل العمل على تزويد الطلبة بأساليب لحل المشكلات فضلاً عن المضامين وحب الاستطلاع والانجاز حتى يكتسب الطالب المهارات التي تمكنه من التعامل مع الواقع المحيط به ومع ما يتحمل ان يصبح واقعياً في المستقبل القريب وحتى يكون قادراً على إنتاج المعرفة وليس حفظها واستهلاكها فقط وهذا هو طريق المتفوقين. (الشرع، 2002: 9)

إن دور المدرسة حيوي بالنسبة لاكتشاف المواهب وتشجيع القدرات بطرق متنوعة، إذ انها تشكل الوسط البيئي الذي يمكن ان يساعد في فتح القدرات الابداعية واتاحة الفرص أمامها للظهور وتنميتها وتطويرها. (قطامي، 1990: 672)

إذن تحمل المدرسة مسؤولية مهمة هي التعرف على المتفوقين واكتشاف استعداداتهم الخاصة ومساعدتهم على النمو الشامل المتكامل المتوازن الأبعاد وتحفيز دافعيتهم للحصول على الكفاية القصوى لقدراتهم ومواهبهم.

إن المرشدين بالتعاون مع المدرسة دوراً هاماً في الكشف عن المتفوقين ورعايتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم والارتقاء بها ولابد أن يكون المرشد مؤهلاً ومدرباً للكشف عن قدرات الطلبة واستعداداتهم وتوظيفها بما يحقق لهم تنمية ميولهم وقدراتهم، وكذلك يجب ان يكون لدى المرشد المهارة والقدرة في التعامل مع الطلبة وأن تكون لديه القدرة الكافية للكشف عن المتفوقين ومساعدتهم وتنمية مهاراتهم.

(العيون، 2010: 568)

ونظراً لأهمية دورهم في هذا المجال يجب ان تكون لهم مهارات في اختبار واكتشاف الطلبة المتفوقين، ويجب ان يمتلكوا المهارات والممارسات اللازمة لرعاية المتفوقين فتلك الممارسات التي تكون فاعلة لرعاية المتفوقين في حقبة زمنية قد لا تكون فاعلة في حقبة زمنية لاحقة، وإن تلك الممارسات يجب ان تكون مراعية لتطورات العصر التكنولوجي والتغيرات الثقافية والقيم السائدة في كل مجتمع.

(Joef and Bassow, 2001: 34-35)

إن الممارسات المطلوبة لرعاية المتفوقين تكون أكثر فعالية عندما يتم الترتيب لها من قبل المرشدين التربويين فإن المدارس التي يعمل بها المرشدون التربويون بخطط ذات كفاءة عالية لرعاية الطلبة.

(Harry and Smith, 2004: p30, 39)

لذا يقع على عاتق المرشدين عبء كبير في تحقيق اهداف الإرشاد التربوي من خلال دورهم في التركيز على الجوانب (العلاجية، والوقائية، والانمائية)، ولعل المرحلة المتوسطة لها اهتمام كبير لأهمية الدور الذي يقوم به المرشد التربوي.

(المسيري، 1992: 8)

إذن يعد المرشد التربوي ركيزة اساسية في تنمية البرامج الإرشادية في المدرسة سواء تولى هذه المسؤولية له طريق مباشر أو بالتعاون مع غيره من المدرسين في المدرسة. (حسانين، 1990: 170)

إن المرشدين التربويين يحاولون الاهتمام بالتفوق دون الاهتمام بالبرامج الإرشادية وكيفية تنفيذ البرامج اللازمة لدعم وتطوير التفوق.

فالبرنامج الارشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها المحبة، والآلفة، والاحترام، فضلاً عن قدراتها على مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من ازمات ومشاكل في الجوانب التي اعدت لتلك البرامج. (حميد 2007: 7)

أذن الهدف الرئيس للبرنامج الارشادي هو الوصول بالفرد إلى التوافق النفسي، والاجتماعي وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع.

(الحياني، 1989: 208)

والبرامج الإرشادية سواء كانت نمائية، أو وقائية، أو علاجية، فإنها تسعى لمعالجة مشكلات الافراد وفقاً لاساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتحسين أدائهم وتساعدهم على تحقيق التوافق النفسي لدى الطلبة وهنا تكمن أهمية البرامج الإرشادية. (الدوسري، 1990: 235)

وتتلخص الأهمية بما يأتي:

1. قلة الدراسات التي درست موضوع تنشيط الدافعية ودورها بالتفوق الدراسي وإنها استخدمت عينة من الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
2. انها على حد علم الباحثة أول دراسة تهدف إلى تنشيط الدافعية للطالبات ذوات التحصيل المتوسط في المرحلة المتوسطة.

3. ان هذه الدراسة يمكن ان تثير اهتمام الباحثين الآخرين بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية في ذات تنشيط الدافعية أو السمات الاخرى في الشخصية.
4. يمكن ان تنبه هذه الدراسة العاملين في مجال الارشاد التربوي على ان الإرشاد لا يهتم فقط في تنشيط الدافعية لدى الطلبة إنما أيضاً يهتم بالتحصيل الدراسي والتفوق العلمي.

الأهمية التطبيقية للبحث:

1. يمكن أن تحفز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وزارة التربية في وضع خطة إرشادية لتنشيط الدافعية للطلبة ذوي التحصيل المتوسط في المرحلة المتوسطة.
2. تزويد المرشدين التربويين الحاليين في المدارس المتوسطة بمقياس تنشيط الدافعية للطلبة ذوي التحصيل المتوسط.
3. يمكن أن تزود هذه الدراسة المرشدين التربويين ببرنامج إرشادي يمكن تطبيقه في مدارسهم لمعرفة طرق تنشيط الدافعية للطلبة نحو التفوق الدراسي.

أهداف البحث The Objective Research :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

1. قياس أسباب انخفاض الدافعية نحو التفوق الدراسي لغرض اعداد برنامج إرشادي لتنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
2. معرفة أثر البرنامج في تنشيط دافعية الطالبات نحو التفوق الدراسي، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية عند مستوى 0.05 للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية عند مستوى 0.05 للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للدافعية عند مستوى 0.05 للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

حدود البحث The Limits of Research :

يتحدد البحث الحالي على ما يأتي:

1. طالبات المرحلة المتوسطة ذوات التحصيل المتوسط الذي يتراوح بين (60-69).
2. العام الدراسي 2010-2011.
3. مدارس المتوسطة للبنات في بعقوبة.

تحديد المصطلحات Definition of Term

يتضمن البحث الحالي تعريفاً للمصطلحات الآتية:

أولاً: الأثر The Effect

الأثر لغةً:

جاء في لسان العرب بقية الشيء، والجمعُ أثارٌ وأُثورٌ: وخرجتُ في أثرِهِ وفي أَثرِهِ أي بَعدَهُ وأثرتُه: تَبعتُ أثرهُ، والأثر بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء، والتأثيرُ: إبقاءُ الأثرُ في الشيء، وأثرَ في الشيء تركَ فيه أثراً. (ابن منظور، 1983: 19)

الأثر اصطلاحاً:

هو نتيجة الشيء وله معانٍ عدة:

أولاً: يعني النتيجة وهو الحاصل من الشيء.

ثانياً: يعني العلاقة وهو السمة الدالة على الشيء.

ثالثاً: يعني الشيء المتحقق بالفعل؛ لأنه حادث عن غيره، وهو بمعنى ما مرادف المعلول أو المسبب عن الشيء. (صليبيا، 1960: 37)

وعرفه الحفني (1991) بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل. (الحفني، 1991: 523)

ثانياً: البرنامج الإرشادي Counseling Program

عرفه تايلر (1969,Tyler):

خدمة يجري تقديمها بغية مساعدة الاشخاص الأسوياء في سبيل إتخاذ قرارات تؤدي إلى نموهم في المستقبل. (Tyler, 1969: p38)

عرفه (Shertz and Stone, 1981):

بأنه اجراءات وعمليات تنظيم وتنفيذ لغرض تحقيق أهداف تربوية وشخصية معينة. (Shertz and Stone, 1981: p16)

عرفه (1985, Robber):

بأنه خطة لبحث أي موضوع يختص بالفرد أو المجتمع بشرط أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة بدقة. (Robber, 1985: p79)

عرفه محمد (1999):

بأنه خطة أو عملية تنظيم الخدمات التربوية والنفسية والاكاديمية التي تقوم بها المؤسسة التربوية ويشترك في إعدادها وتنفيذها المرشد مع المختصين كي يحصل التكيف عالي للطلبة مع بيئتهم الدراسية. (محمد، 1999: 35)

عرفه الخالدي (2002):

هو تخطيط منظم للنشاطات والفعاليات التي تقدم للأفراد المسترشدين وفقاً لحاجاتهم بهدف تحقيق الذات وخفض قلق المستقبل لديهم. (الخالدي،2002: 35)

عرفه العبيدي (2005):

بأنه سلسلة من فعاليات ونشاطات مترابطة مع بعضها تهدف إلى مساعدة المسترشد في التوافق اكتساب السلوكيات المرغوبة لتحقيق النمو السليم.

(العبيدي، 2005: 13)

عرفه أبو زعيزع (2009):

هو برنامج مخطط منظم في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع الأفراد الذين تضمهم المؤسسة التربوية كانت أو علاجية بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات ارشادية محددة وبالتالي تحقيق الصحة النفسية داخل المؤسسة وخارجها. (أبو زعيزع، 2009: 72)

عرفه جاسم (2010):

هو مجموعة من الفعاليات والأنشطة المنظمة المخطط لها على وفق حاجة المسترشدين بهدف تنمية شخصية المسترشد بجميع جوانبها. (جاسم، 2010: 13)

تعرفهُ الباحثة:

هو مجموعة من الفعاليات والأنشطة المنظمة المخطط لها على وفق حاجة الطالبات ذوات التحصيل المتوسط بهدف تنشيط دافعيتهن نحو التفوق الدراسي.

ثالثاً: **الدافعية** Motivation

يعرفها (1978 Brphy):

ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات اكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. (Brophy, 1978: p8)

يعرفها (Young 1984):

هي عملية إثارة الفعل والإبقاء على الفعالية في تقدم مستمر وفي ضبط السلوك وتوجيهه نحو نموذج معين من الفعالية. (Young, 1984: p18)

يعرفها الخوالدة (1996):

هي القوى التي تحرك المتعلم نحو القيام بالنشاطات التعليمية على اختلاف انواعها من اجل ادراك الأهداف التربوية المرتبطة بها. (الخوالدة، 1996: 81)

يعرفها قطامي وقطامي (2002):

هي الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين. (قطامي وقطامي، 2002: 42)

يعرفها عمران (2004):

بأنها مجموعة من المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة. (عمران، 2004: 99)

يعرفها غباري وآخرون (2008):

بأنها مجموعة من الظروف والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل. (غباري وآخرون، 2008)

يعرفها الختاتنة وآخرون (2010):

هي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال اقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه لمعرفة ومواصلة تحقيق الذات.

(الختاتنة وآخرون، 2010: 210)

التحصيل الدراسي Achievement

عرفه (Webester 1971):

هو انجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين.
(Webester,1971: p17)

عرفه (Good, 1973):

بأنه المعلومات التي اكتسبت أو مدى إتقان الاداء في المعارف أو مهارات معينة ومحدودة. (Good, 1973: p7)

عرفه الحفني (1994):

بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً.
(الحفني، 1994: 11)

عرفه فطيم (1989):

هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدراً بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لادائه الاختبارات التحصيلية. (فطيم، 1989: 122)

عرفه اللقاني والجمل (2003):

بأنه مدى استيعاب الطلاب لما قاموا به من خبرات معينة من خلال فقرات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المُعدة لها. (اللقاني والجمل، 2003: 31)

عرفته الملي (2010):

هو ما يحققه الطلاب من درجات في المواد الموضوعات الدراسية من الاختبارات التحصيلية. (الملي، 2010: 147)

خامساً: **التفوق الدراسي** High Achievement

عرفه القاضي وآخرون (1981):

بأنه الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته ليكون افضل من زملائه بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل. (القاضي وآخرون، 1981: 426)

عرفه جروان (1999):

بأنه قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية.

(جروان، 1999: 35)

عرفه القريطي (2001):

بأنه هو بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.

(القريطي، 2001: 23)

عرفه الشيخلي (2005):

هو الذي يرتفع في انجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه. (الشيخلي، 2005: 32)

عرفه مصطفى (2009):

هو الكفاءة المتميزة للفرد والقدرة الفعلية العالية والذكاء المرتفع وهو الأداء المتميز في حقل أو أكثر من حقول المعرفة. (مصطفى، 2009: 12)

عرفه أبو سعد (2011):

هو مفهوم ثقافي يقصد به ارتفاع في مستوى الأداء في مجال من المجالات العقلية. (أبو سعد، 2011: 28)

الدافعية:

أولاً: **طبيعة الدافعية وخصائصها**:

تعدّ الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولذلك بيّنت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح الطالب في الدارسة وعامل الدافعية، إذ يعدّ كمحفز أساس يدفع الطالب للعمل، والمثابرة، والتفوق، فالدافعية من أهم شرط من شروطها التعلم، إذ أكدت جل النظريات أنّ المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافعية (أبو عواد، 2009: 434)

وتحتل الدافعية في إطار فهم النفس الإنسانية مكاناً متميزاً بوصفها محدداً أساسياً من محددات السلوك، فأداء الفرد وقيامه بمهام محددة مرهون إلى حدٍ كبيرٍ بنوعية الدافعية لديه ودرجاتها، وإن ارتقاء سلوك الفرد على المستويين الكمي والكيفي يعزى إلى حدٍ ليس بقليل إلى الدافعية. (السيد، 2005: 15)

ويوضح زايد (2003) إن الدافعية هي ما تجعلنا نواصل اندماج الطلاب في عملية التعلم، أي أن الدافعية تحدد الاتجاه ولتعلم الطلاب كما يمكن للدافعية أن تعوض التعب وحتى النقص في القدرة على التعلم لدى الطلاب.

(زايد، 2003: 121)

ويؤكد عبدالفتاح (1981) ذلك بقوله: أن إدراك الدوافع الإنسانية أمر مهم في علاقاتنا الإنسانية، ففي أحيان كثيرة نبحث عن الرغبة التي أثارت نوعاً معيناً من السلوك في أثناء سلوك اخر ونسأل أنفسنا أحياناً لماذا فعلت هذا؟ وما الذي دفعني إلى فعل كذا؟ (عبدالفتاح، 1981: 5)

والدافعية تحرك الكائن إلى النشاط والعمل ولكن قيمتها الكبرى للتعلم هي أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الحاجة بحيث تزيد من فرص حدوثها في المواقف التالية المتشابهة، وللدافعية هدف تربوي هو استثارة الدافعية لدى

الطـلاب وتوجيههـا وتوليـد اهتمامـات معينـة لـديهم تجعلهـم علـى ممارسـة نشـاطات معرفية، وعاطفية، وحركية خارج نطاق المجال المدرسي وفي حياتهم المستقبلية.
(الختاتنة، وآخرون، 2011، 210)

وتعدّ الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز اهداف تعليمية معينة، وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز؛ لأن الدافعيـة لهـا علاقـة بميـول الطالـب فتوجـه انتباهـه إلـى بعـض النشـاطات دون أخرى. (العلون، 2008: 55)

كما أكد "كيوري" بقوله: أن الدافعية هي العامل المهم في العملية التعليمية بل هي قبل العملية التعليمية وبدونها سوف يتلكأ الطالب في تعلم المواد الدراسية مما يؤدي إلى إنخفاض في تحصيله الدراسي. (Cury, 1990: p.2)

ويشير (Woolflk) أن الدافعية مهمة في تحسين البيئة الدراسية التي يجب أن تكون متغيرة ومتنوعة، الا فإنها ستكون مُمِلة وتعبث على التهرب منها وينبغي وجود نوع من التجدد المستمر؛ لتحفيز دافعية الطلبة للتعلم.
(Woolflk, 1980: p.340)

في مسألة مهمة لتفعيل سلوك الطالب على الدراسة والإقبال على ممارسة النشاط التعليمي وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المقصودة والطالب الذي تنخفض عنده الدافعية طالب غير نشط في الإقبال على التعلم. (الخوالدة، 1999: 85)

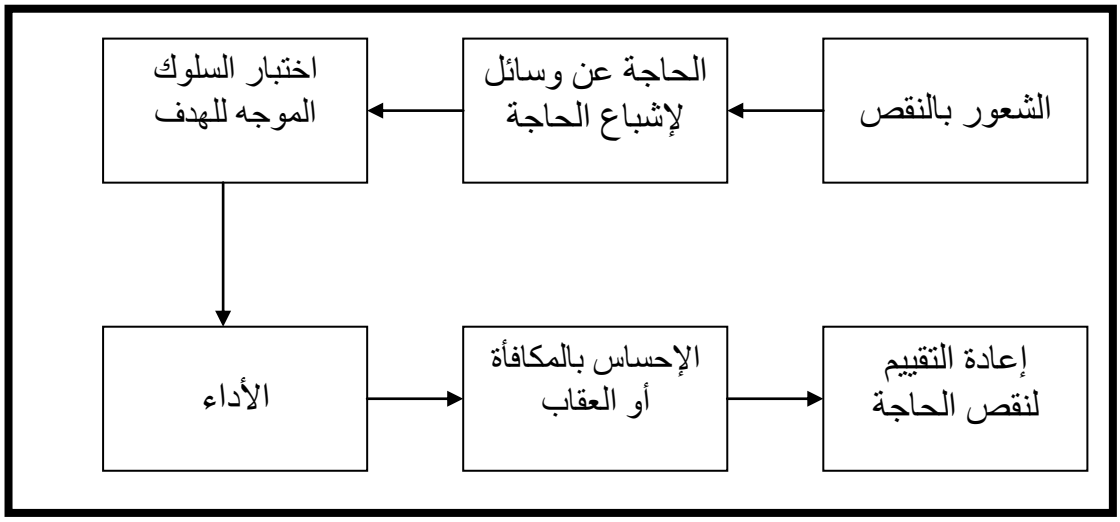
والدافعية مصطلح يستخدم لوصف ما يحرك الفرد ويوجه نشاطه وتعرف الدافعية بأنها تلك العوامل الذاتية الحالية المؤثرة في اتجاه الفرد وقوته، وعزمه، وإصراره على الفعل والعمل. (مجمع اللغة العربية، 2004: 230)

وكما تعرف بأنها عملية استثارة السلوك والمحافظة عليه لتحقيق هدف ما.

ويذكر (الزيات) أن الدافع مثير داخلي شعوري أو لاشعوري بيولوجي أو سيكولوجي، يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفاً خفض حالة التوتر، أو الاستثارة، أو استعادة التوازن البيولوجي أو النفسي.

والدوافع عبارة عن حالة من التوتر وعدم الاتزان تنشأ نتيجة التفاعل غير المتوازن بين تركيب أجهزة الكائن الحي. ووظيفة هذه الأجهزة في وجود عناصر المجال النفسي أو الاجتماعي أو البيولوجي للفرد.

ويمكن تتبع حركة الدافع في سلوك الكائن الحي على النحو الذي يوضحه الشكل الآتي:



(Moorhead and Griffin, 1998: p.119)

الشكل (1)

يوضح حركة الدافع في سلوك الكائن الحي

وعلى ذلك فالدافعية حالة من التوتر تنشط الكائن الحي إلى القيام بأنماط معينة من السلوك يترتب على أدائها إشباع للدافع، أو على الأقل اختزال في مستوى قوته بحيث يتحقق الاتزان لدى الكائن الحي ويتمثل هذا الاتزان في حالة السكون، والراحة؛ لخفض حالة التوتر.

وتعدّ الدافعية حالة داخلية في الفرد تثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه وتحقيق هدف معين، أمّا عن الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم والاستثارة بمفردها، إلا إننا لا نستطيع

أن نقول أن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والتنشيط، لذا فمفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشمل العناصر الآتية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه مدة كافية من الزمن.
- تحقيق هدف التعلم. (الخوالدة، 1996: 55)

ويرى ديسي وريان (Deci and Ryan, 1987) أن معظم الأفراد يكونون مدفوعين داخلياً لأداء مهمة معينة عند توافر الشرطين الآتيين:

1. الفعالية الذاتية العالية: أي الاعتقاد لدى بعض الأفراد أن لديهم القدرة على إنجاز المهام بنجاح.
2. إدراكهم للمحددات الذاتية: أي أن يكون الطلبة مدفوعين ذاتياً للتعلم عندما يكونوا مدركين لمحدداتهم الذاتية حول أنشطتهم الصفية.

(Deci and Ryan, 1987: p.189)

ثانياً: **أنواع الدافعية**:

يمكننا أن نميز بين نوعين من الدافعية في التعلم وهي:

1. الدافعية الخارجية: وهي التي تكون مصدرها خارجياً، كالمدرس، فقد يقبل الطالب على التعلم نتيجة لتشجيع المدرس وتقديم المكافآت والثواب للطلاب.
2. الدافعية الداخلية: وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، إذ يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته سعياً وراء الشعور بمتعة التعلم نفسه وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها؛ لما لها من أهمية بالنسبة له. (السيد، 2002: 12)

ثالثاً: **وظائف الدافعية**:

أما عن وظائف الدافعية فهي:

1. تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النفسي.
2. إنها تملي على المتعلم أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى.
3. أنها توجه السلوك وجهة معينة فلا يكفي أن يكون المتعلم نشطاً بل يجب أن يوجهه وجهة معينة. (قطامي وعدس، 2008: 119)

أما عن وظائف الدافعية الأساسية في التعلم يرى ديسكو (Dececco, 1975) يمكن توضيحها على النحو الآتي:

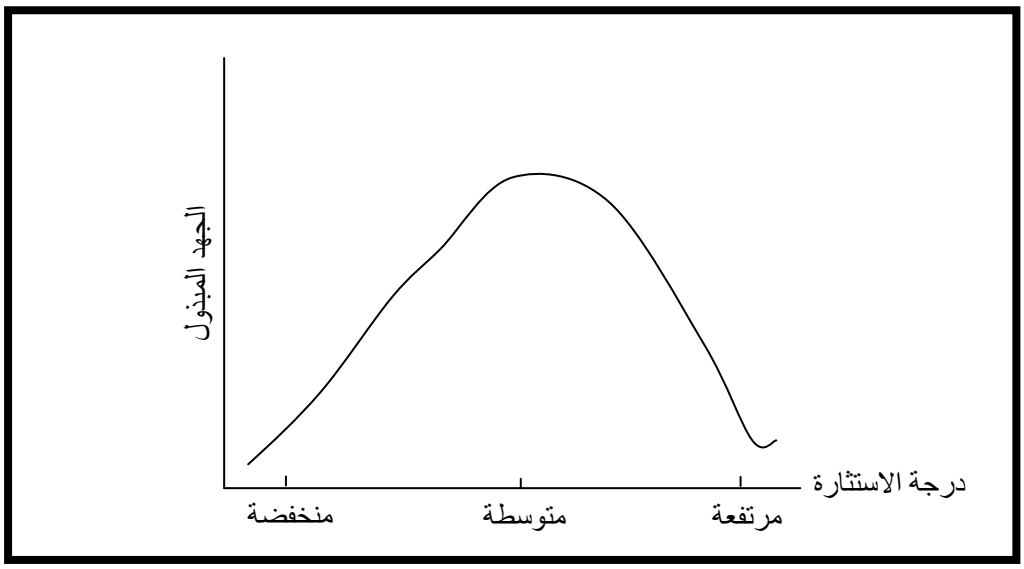
1. **الوظيفة الاستثارية (Arousal Function).**
2. **الوظيفة التوقعية (Expectancy Function).**
3. **الوظيفة الباعثية (Incentive Function).**

1. **الوظيفة الاستثارية**:

إن الدافع يستثير المتعلم للقيام بالسلوك هذا من وجهة النظر الحديثة في علم النفس، وإن درجة الاستثارة والنشاط العام عوامل مهمة في التعلم، وعلى تلك الاستثارة يتوقف التعلم؛ لأن عدم وجود الاستثارة في التعلم يؤدي إلى الملل، كما إن الزيادة في الاستثارة والإفراط فيها يؤدي إلى الاضطراب والقلق.

(توق، 1984: 154)

ويمكن توضيح العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول في المخطط الآتي:



الشكل (2)

يوضح العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول

ويقصد به كلما كانت درجة الاستثارة منخفضة زاد الجهد بدرجة منخفضة، وعندما يكون الجهد متوسط يرتفع الجهد المبذول، ويكون عالي، أمّا عندما تكون درجة الاستثارة مرتفعة يبدأ الجهد المبذول بالانخفاض، ويصبح بدرجة واطئة.

2. **الوظيفة التوقعية**:

هو توقع ناتج لسلوك معين وإن نواتج التعلم بعد مرور الطلاب الخبرات التعليمية التي يزودها لهم المدرس بالضرورة أن تكون كما يتوقع لها المدرس، فقد يكون هناك فشل أو نجاح وبالتالي سوف يكون تباين بين الإشباع المتوقع والفعلي، وإن توقعات الطلاب قد تكون آنية كتعلم مهمة جزئية.

3. **الوظيفة الباعثية**:

يمكن تحديد وظيفة باعثية عندما يقوم المدرس بمكافأة تحصيل الطالب بالطريقة التي يشجع فيها جهود الطالب المبذولة في إِتقانهِ للمادة التعليمية المقررة، فالبواعث

هي أهداف موضوعية أو رموز يستخدمها المدرس لاستثارة وتنشيط دافعية الطالب، وإن التنافس، والتعاون، والإثابة، والتشجيع، والمكافأة، هي أمثلة لبواعث تثير السلوك وتوجهه باتجاه تحقيق هدف معين وهي من أنواع الدافع الخارجي ولكي يتحقق جميع هذه الأنواع من البواعث أغراضها يجب أن تكون على صلة وظيفية بالموقف التعليمي. (الازيرجاوي، 1991: 69)

رابعاً: المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

كثيراً ما نعبر عن الدافعية بتعابير أخرى مثل: الحاجة، والحافز، والباعث، أي انها تستعمل للمعنى نفسه، إلا أن التمييز بين هذه المفاهيم ذو أهمية بالغة، ومن خلال عرضنا لكل مفهوم نجد أنها تختلف بعضها البعض:

1. مفهوم الحاجة:

هي حالة من النقص والافتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبى هذه الحاجة، ويتم إشباعها، وهناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل: الأكل، والنوم، والجنس...

2. مفهوم الحافز:

يشير الحافز بحسب رأي ماركس (1976) إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعد للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن الموضوع أي انها تؤدي إلى إصدار السلوك ويرادف البعض بين مفهوم الدافع ومفهوم الحافز على أساس ان كلاً منهما يعبر عن حالة من التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، إذ يستخدم هذا الأخير للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط الأكل، أي حافز

الجوع والعطش وبصفة عامة فإن كل من الحافز والدافع يشير إلى الحاجة بعد ان ترجمت في حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها.
(فروجة، 2011: 128-129)

3. مفهوم الباعث:

يثير الباعث إلى موضوع الهدف العقلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصل إليه، فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في حالة دافع العطش، والنجاح في حالة دافع الانجاز. (خليفة، 2000: 89)

خامساً: الدافعية والتعلم:

وجود الدافعية عند الفرد عامل أساس في عملية التعلم، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين أي توفر لهم الدروس المختلفة، وخبرات تثير دوافعهم الحالية، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود عرض واضح يدفع الطلاب نحو التعلم ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام الطلاب؛ لكي يشتركوا فعلياً في اختيار الموضوعات وحل المشكلات التي تمس نواحي مهمة في حياتهم، وتهتم بإشراكهم في تحديد الأهداف التي يرمون إليها. (السيد، 2005: 59)

والهدف الذي يسعى إليه الطالب قابل للتحقيق فكلما شعرنا بأهمية العمل و التحصيل الدراسي وبالتالي بيسر له أن يبذل في سبيل الوصول إليه كل ما يستطيع من جهد، فعمل المدرس لا ينبغي أن يتصرف على إشباع دوافع الطلاب وميولهم الحالية فحسب، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد في تكوين شخصياتهم واكتسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة، فالتعلم الناجح هو القائم على دوافع الطلاب وحاجاتهم كلما كانت عملية التعليم أقوى وأكثر حيوية.
(هرمز وحبيب،1999: 140)

وتعدّ الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجازات تعليمية معينة على نحو فعّال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل؛ لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب وحاجته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل والدراسة بشكل نشيط وفعّال، لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم، فلا تعلم بدون دافعية ولأن نشاط الفرد وعمله الناتج في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف. (الخليفي،2000: 23)

ونستخلص مما سبق أن الدافعية شرط أساس لنجاح العملية التربوية فهي: القوة التي تساعد وتدفع الطالب إلى التحصيل الجيد وهي عامل أساس يمكن به تجسيد ما تم تعلمه في الواقع، فيمكن أن نصف الدافعية بأنها الانكباب على العمل والإقبال على التحصيل والتفوق الدراسي.

سادساً: **عناصر دافعية التعلم**:

يرى غباري (2008) انه هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل في:

1. حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية. والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم فتقديم مثيرات جديدة للطلبة يثير حب الاستطلاع عند الطلبة يتوجب الاستطلاع لديهم، كاستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

2. الكفاية الذاتية:

يعني هذا اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم.

3. الاتجاه:

يعدّ اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائماً خلال السلوك الايجابي لدى الطلبة وقد يظهر فقط بوجود الدروس.

4. الكفاية:

الكافية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

5. الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقضي توفير بيئة استثارية تحارب الممل وينبغي على استراتجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط، كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي والتعزيز شكل أخر من أشكال الدوافع الخارجية أن يمنح المعلم شهادة أو تشجيع للتلميذ حين يتقنون التعلم.

(غباري، 2008: 165)

أدبيات في التفوق الدراسي:

التفوق الدراسي:

أولاً: مفهوم التفوق والمتفوقون:

التفوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، ويقصد به أيضاً هو: الكفاءة المتميزة للفرد والقدرة الفعلية العالية والذكاء المرتفع، وهو الأداء المتميز والمهارة في حقل أو أكثر من حقول المعرفة.

ويعرف بعض التربويين التفوق على أنه الموهبة التي تتناسب مع الطاقة البشرية للمتفوق والتي يتم التعبير عنها وتنميتها في أنشطة معينة تحتاج إلى هذه الموهبة، ويمتد مفهوم التفوق ليشمل مجالات الذكاء العام، والتحصيل الدراسي، والابتكار، والفنون، والقيادة الجماعية، ومن الملاحظ أن العلماء كانوا يركزون على نسبة الذكاء والتحصيل الأكاديمي كمعيار للتفوق ثم تعدد المعايير نتيجة تراكم المعرفة في هذا المجال. (مصطفى، 2009: 13)

إن الاهتمام بالتفوق ليس وليد اللحظة الحاضرة، بل هو قديم يظهر من خلال الدراسات العديدة، وإذا كان هذا هو حال الدول المتقدمة، فإن الدول العربية بحاجة إلى الكفايات الممتازة حتى لا يحصل تخلف بل تسعى هذه الدول إلى مواكبة التطور العلمي، وهذا يستدعي إعداد ذوي الكفايات إعداداً مناسباً مع حاجات التقدم، ومعنى هذا أن تتحمل المؤسسات التعليمية عبء كبير في اكتشاف أصلح العناصر لمواجهة احتياجات ميادين العمل والإنتاج.

(عبدالكريم، 1997: 19)

إن الطلبة المتفوقين هم في الأصل طلاب كباقي الطلبة، وإن هناك فروقاً فردية بينهم وهم مثل باقي الطلبة الآخرين إلا انهم بوصفهم مجموعة لديهم خصائص تتطلب رعاية واهتمام من اجل الحصول على أفضل النتائج.

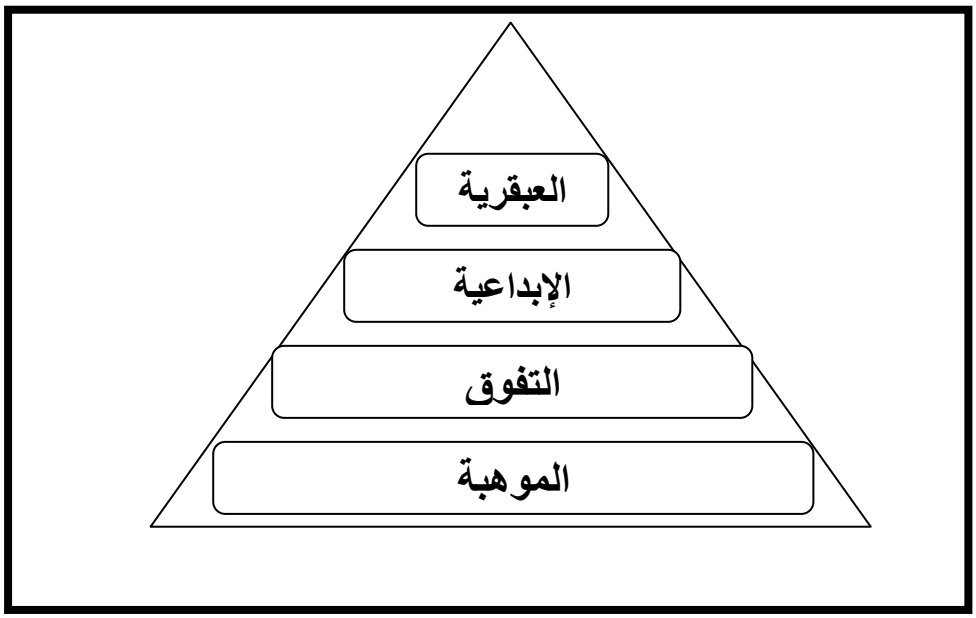
(Crickand and Johnson, 1994: p.162-162)

ويستعمل مصطلح (متفوق) للإشارة إلى الشخص الذي يمتلك قدراً كبيراً من القدرات ومع تنوع واسع، ويستعمل آخرون المصطلح نفسه ليعني أي شخص يمتلك قدراً عالياً من القدرة في مجال واحد، فالطالب المتفوق هو الذي يظهر أداءً مرموقاً بصفة مستمرة في أي مجال من المجلات ذات الأهمية، وعلى ذلك يكون المتفوق هو الذي يظهر تفوقاً مستمراً في أي ميدان من ميادين الحياة وهو الذي يتملك قدرات كامنة أو ظاهرة يدل عليها أداؤه في مجالات عقلية أو ابداعية أو دراسية أو قيادية. (مصطفى، 2009: 14-15)

ونتيجة لإجراء العديد من الدراسات عن التفوق تعدد مفاهيمه، حيث في بداية السبعينات من القرن السابق قدم Marlnd تقريراً إلى الكونكرس الأمريكي بصفته مفوضاً للتربية، إذ يشير هذا التقرير إلى وجود ست مجموعات للطلاب المتفوقين يمكن التعرف عليها، وتتضمن كل مجموعة طلاب قادرين على الأداء الفائق في مجال ما، وهؤلاء الطلاب هم من أظهروا انجازات أو لديهم قدرات في أي مجال من المجالات الآتية: قدرة عقلية عامة، واستعداد دراسي خاص، وتفكير ابتكاري أو إنتاجي، والقدرة على القيادة، وفنون مرئية أو مسرحية، وقدرة نفسية حركية.
(Rimm and Danis, 1981: p.465)

ووفقاً لما تقدم فإن الطلبة المتفوقون هم العناصر البارزة من الطلاب الذي يتميز عن زملائهم بالتقدم في مجالات مختلفة كالمجال المدرسي أو احد مجالات النشاط، بمعنى أن تكون لديهم قدرات خاصة في العلوم، والفنون، والعلاقات الاجتماعية، والثقافية، والرياضية إلى جانب التحصيل.

ويمكن تحديد مفهوم الطلاب المتفوقون في ضوء نموذج مقترح لمستويات الأداء الإنساني الفائق الذي يشمل الموهبة أو الاستعداد العالي، والتفوق، والإبداعية، والعبقرية، والتي يعبر عنها بالشكل الهرمي الآتي:



الشكل (3)

يوضح مستويات الأداء الإنساني

إذ تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت له العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات الأداء الأخرى التي ترتقي صعوداً وتتمثل في التفوق، والإبداعية، والعبقرية. (القريطي، 2001: 142)

ثانياً: خصائص واحتياجات الطلبة المتفوقون:

أدرك الإنسان منذ فجر الإنسانية وجود فروق عقلية بين الأفراد قد تعلو ببعضهم فتصل إلى مراتب الإبداع، والاختراع، والاكتشاف، والحكمة، والقيادة، والعكس يحدث، إذ توجد اختلافات واضحة بين الناس في القدرات، والموهبة، والذكاء، مثلما تظهر عليهم اختلافات في الصفات الجسمية من طول ووزن ولون. (الحوراني، 1999: 66)

وتتسم المتفوقون بمجموعة من الخصائص التي تظهر عليهم في مرحلة الطفولة ومن أهم هذه الخصائص ما يأتي:

1. قدرة متميزة على التفكير: فهم يمتلكون قدرات هائلة على التفكير وفهم المعاني والقدرة على توليد الأفكار، وهذه القدرات تجعل المتفوق أكبر سناً مما هو عليه.
2. الفضول العلمي والرغبة في الفهم: وهذا الفضول يدفعهم إلى التعرف على كل ما هو مثير من حولهم وإلقاء الأسئلة العميقة واكتشاف أنفسهم ويدفعهم هذا الفضول دفعاً إلى الرغبة في فهم طبيعة ما حولهم وليس مجرد المشاهدة والتفاعل فقط.
3. البحث عن كل ما يثير عقولهم: فهم لا تستهويهم غالباً الأشياء المعتادة بل يبحثون عن كل ما هو مثير، يساعدهم على ذلك ذاكرة قوية متطورة على التعلم بسرعة تفوق أقرانهم، لذلك فهم يحتاجون لتوفير بيئة محفزة على أساس تقييم مسبق لمعارفهم.
4. الرغبة في تحقيق ما هو أفضل: فالمتفوق لديه رغبة دائمة بتحقيق الأفضل وهذه الرغبة تجعل عقله متطوراً أكثر من جسدهِ.
5. الرغبة في الدقة وعمليات التفكير المركبة: الرغبة في الدقة ما هي إلا وجه من وجوه عمليات التفكير المركبة لدى المتفوق، إذ لا يستطيع رؤية ما حوله إلا مركباً بطريقة دقيقة، كل جزء فيه يعتمد على الأخر، وهذا ما يدفعه إلى لفت النظر إلى كل ما هو خاطئ، مما يجعل علاقاته الاجتماعية في خطر، فهو يحتاج إلى التدريب على طرق التعبير المقبولة اجتماعياً للتحقيق من وطأة انتقاداتهم، كما إنَّ التفكير المركب يجعل لدى الطالب المتفوق قدرة على استنباط معاني متعددة للموضوعات مما يوقعهم أحياناً في حالة من التشويش فتجعل اتخاذهم للقرارات أمراً صعباً.
6. الحساسية المفرطة والحس الأخلاقي المبكر: فالمتفوق سريع التأثر من الصغر، ولديه حساسية عاطفية وحساسية فكرية عالية، فالحساسية العاطفية

تظهر في ردة الفعل العنيفة ضد أي انتقاد يوجه إليه، أما الحساسية الفكرية فتظهر في اهتمامه المبكر بالجانب الأخلاقي، وطرح أسئلة يحار البالغون فيها.

7. القدرة على التحليل والوعي الحاد بالذات: ينظر المتفوق نظرة تحليلية للأمور فهو قادر على تفكيك المعضلات ورؤية أجزائها على حدة.

(الطحان، 1982: 30-50)

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات للطلبة المتفوقين، إذ يوجد تصنيف ثلاثي لاحتياجات الطلبة المتفوقين وتتحد في:

1. الاحتياجات النفسية:

- الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها.
- الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم.
- الحاجة إلى الاستقلال والحرية في التعبير.
- الحاجة إلى توكيد الذات.
- الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف والتقبل من الآخرين.
- الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.
- الحاجة للشعور بالأمن وعدم التهديد.
- الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات.

2. الاحتياجات العقلية والمعرفية:

- الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
- الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
- الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق.
- الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.

- الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي.

3. الاحتياجات الاجتماعية:

- الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل مع الآخرين.
- الحاجة إلى اكتساب المهارة التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.
- الحاجة إلى تنمية مهارات مواجهة المشكلات والصعوبات الانفعالية.
- الحاجة لوجود بيئة اجتماعية محفزة، تسمح بتعليمهم من أشخاص لهم الاهتمامات نفسها.
- الحاجة أساليب اتخاذ القرارات السليمة في إطار القدرة على طرح البدائل.
- التخطيط السليم للعلاقات والحياة والمستقبل.

مشكلات الطلبة المتفوقون:

قد يواجه الطلبة المتفوقون المشكلات نفسها التي يواجهها غيرهم من الطلاب الذين ينتمون إلى مراحلهم العمرية نفسها، إلا ان المتفوقين يتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، وأن حيويتهم الجسمية ومقدرتهم العقلية يزدان من مقدرتهم على مواجهة الأزمات ومعالجة المشاكل الشخصية، إلا ان كثيراً من هؤلاء المتفوقون يصادفون صعوبات شديدة بمعالجة مواقف فالحياة، إذ أن النضج الاجتماعي والوجداني ليس تابعين بالضرورة للتفوق، فعلى الرغم من أن ذكاء المتفوقين يزودهم ببصيرة تساعدهم على حل المشكلات، إلا انه كذلك غالباً يكون مصدراً لحساسية تضطرهم لمواجهة مشاكل لا يواجهها الفرد العادي.

أسباب ظهور المشكلات عند المتفوقين:

1. يعدّ الحرمان الاقتصادي والعزلة الجغرافية من أهم أسباب ظهور المشكلات عند المتفوقين مما يؤدي إلى إهمالهم وضياع طاقاتهم وظهور المشكلات لديهم.

2. تعدّ الحياة الشخصية للنساء وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الانجاز والمثابرة عندهن.
3. كذلك بعد غياب الدعم الأسري والتوجه المهني من الأهل من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات عند المتفوقين.
4. دور الأسرة التي تقوم بالرفض والتوبيخ لأبنائها المتميزين وهذا يؤدي إلى تدني تحصيلهم. (القمش، 2011: 371)

وترجع بعض المشكلات التي يعاني منها المتفوق إلى خصائصهم وسماتهم النفسية، كالحساسية المفرطة، وقوة المشاعر، والعواطف، والنزعة الكمالية، والنمو اللامتزامن، أو غير المتوازن، وغيرها، نتيجة لتلك الخصائص لدى الموهوبين والمتفوقين أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض المشكلات الاجتماعية، والانفعالية، والعاطفية لدى هذه الفئة بالمجتمع ويمكن تصنيف المشكلات التي يعاني منها المتفوقين إلى ثلاثة مجموعات هي:

1. مشكلات معرفية:

وهي تلك المشكلات المرتبطة بالمناهج الدراسية والتحصيل الدراسي وأساليب التعلم والتقييم والتجميع التي يواجهها الطلبة المتفوقين في المراحل الدراسية المختلفة، ومنها عدم كفاية المناهج الدراسية العامة، ووفقاً لخصائصهم المعرفية، ومنها أيضاً تدني التحصيل الدراسي والذي يرتبط بوجود فجوة بين الأداء في الامتحانات المدرسية وبين أي مؤشر من مؤشرات الاختبارية للقدرة العقلية للطالب.

2. مشكلات انفعالية:

وتتمثل في وجود مشكلات تكيفية حادة للطلبة المتفوقين وترجع عادة للحساسية المفرطة والحدة الانفعالية في تعامل المتفوق مع ما يدور في محيطهم الأسري، والمدرسي، والاجتماعي بشكل عام، وكما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات

في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق.

3. مشكلات مهنية:

وتتحدد في أن معظم الطلبة الموهوبين والمتفوقين يستطيعون النجاح في حقول دراسية ومهنية عديدة نظراً لتنوع قدراتهم واهتماماتهم، إلا ان تعدد الخبرات الدراسية المتاحة لهم، بقدر ما هو حالة ايجابية، إلا ان ربما يقود إلى حالة من الانضباط عند مواجهة لوقف الاختبار مع نهاية المرحلة الدراسية الثانوية خصوصاً، ولقد أسهمت دراسات (هولينغويرت) وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة المتفوقين بوصفهم إحدى الفئات التي تنتمي إلى مجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية.

رابعاً: دور المدرسة في رعاية الطلبة المتفوقين:

المدرسة لم تعد مكان يتلقى فيه الطلبة كميات من المعرفة عن طريق الحفظ والتلقين، وإنما أصبحت مكانًا يهدف إلى مساعدة الطلبة على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الايجابي مع أنفسهم والبيئة الاجتماعية تساهم في حل المشكلات المتغير، وأيضاً لها مسؤولية تجاه المجتمع تساهم في حل المشكلات الاجتماعية، والمهنية، والصحية، والثقافية، فهي تُعدُّ مركز إشعاع فكري وثقافي لمجتمعها، إن المدرسة هي بيت ثاني يواصل الطالب فيها إعداده للحياة المستقبلية وهي الجو الصالح والمثير المناسب عقلياً، وانفعالياً للطلبة عامة والمتفوقين خاصة، وتعدّ المدرسة هي المكان المؤهل للكشف عن المتفوقين ابتداءً من المؤسسات التعليمية في رياض الأطفال واستمراراً في المدرسة الابتدائية، وقد تمتد إلى المدارس الثانوية، ونجد أيضاً ان العوامل المسيرة لمناخ التفوق المدرسي تتعلق بالجوانب العلمية والتعليمية وهي صف دراسة الطلبة والمدرس والمنهج أو المقررات الدراسية وبرامج

التنمية و التدريب وطرق استراتيجيات التدريس والإدارة المدرسية وفيما يأتي عرض تفصيلي عن بيئة صف الدراسة فاعلة النشاط المشجعة على التفوق لدى الطلبة:

1. إن حقوق الحجرات الدراسية المفتوحة تكون على الحجرات الدراسية التقليدية في تنمية القدرات لدى الطلبة المتفوقين.
2. إن البيئة الغنية بالمثيرات تحسن من أداء الطلبة المتفوقين في الإبداع عن البيئة الفقيرة.
3. إن عملية التعلم مقيدة بمنهج محدد، وبيئة التعليم تفتقر إلى العمليات المعرفية للمتفوق من خلال استخدام الملاحظة للطلبة في أثناء التعليم المقيدة والنشاط الحر.
4. إن دور الطالب المتفوق في البيئة التعليمية بصف الدراسة عندما تتسم بالممارسات الديمقراطية، إذ تسمح للطلبة باقتراح الأنشطة التعليمية المختلفة، وأن يشعر ويميل نحوها وأن يقدموا بالتخطيط لها ومناقشتها مما يساعد على تفتح إمكانات التفوق لدى الطلبة.
5. يمكن تنمية التفوق في صف الصف من خلال تنمية حب الاستطلاع والتحرر من الخوف وتشجيع التخيل وتشجيع الاختلاف والتفرد وتشجيع المبادرة الفردية والاختلاط بين المتفوقين. (السيد حسن، 2010: 80-81)

وإن مجتمع المدرسة يوفر فرص مواتية لاكتساب الخبرات الفردية ونمو قدرات الطلبة على الإبداع والابتكار خصوصاً الموهوبين والمتفوقين منهم، ويعد هذا بعداً أساسياً من أبعاد السياسة التعليمية، وركناً مهماً من أركان التخطيط الشامل لمجتمع المدرسة. (Nelson and Staikeu, 1999: p33)

لذلك يعد مجتمع المدرسة من أبرز المؤسسات الاجتماعية ارتباطاً بتنمية واستثماراً العنصر البشري من خلال إعداد النشئ ليكونوا مواطنين صالحين. الأمر الذي يتطلب أن يكون مجتمع المدرسة بيئة عملية مواتية تحقق لدى العاملين بها

النشاط العقلي الخلاق، من خلال وجود قيادة مدرسية واعية مبدعة تعنى بتوفير أبعاد المناخ الدراسي والنفسي والاجتماعي اللازم لقيام العاملين بالمدرسة بأداء واجباتهم المدرسية في إطار من التجدد والتنوع والإبداع، مما ينعكس إيجابياً على رعاية الطلبة المتفوقين بصورة خاصة والطلبة غير المتفوقين بصورة عامة.
(الهاشل، 1987: 251)

ويجب أن يكون دور مجتمع المدرسة في رعاية الطلبة المتفوقين قائم على إستراتيجية وسياسة واضحة لتوفير راعية خاصة لهذه الفئة من الطلاب حتى يسمو في نمو ورقي مجتمعهم. (مرسي، 1992: 203)

ويجب أن تتضمن هذه الإستراتجية ما يأتي:

1. أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين من الطلبة، إذ يستخدم في ذلك عدة طرق وأدوات تختلف من حيث طبيعتها ومحتوى كل منها ومظاهر الموهبة أو التفوق الذي تقيه، كما أن لكل منها عيوبه ومميزاته ومن أهم هذه الأساليب (الملاحظات المعلمين، والاختبارات التحصيلية، ومقاييس الذكاء، اختبارات التفكير الإبداعي، وملاحظة الوالدين، والتقارير الذاتية).
2. تخطيط البرامج والأنشطة المدرسية الفنية والرياضية والاجتماعية والثقافية والترويحية بحيث تقابل الاستعدادات المتنوعة والميول المختلفة لدى التلاميذ، والمشاركة في تقويمها والعمل على زيادة فاعليتها لتحقيق أفضل عائد ممكن منها.
3. عقد دورات لتزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير مفاهيم عن المتفوقين وأساليب تعاملهم معه، وتدريسهم له.
4. وجود أسس علمية لتوزيع الطلاب المتفوقين على صفوف المدرسة وتوفير عوامل نجاح الإستراتيجية التي ستطبق معهم سواء كانت "الإثراء التعليمي أو التسريع التعليمي أو التجميع".

5. اقتراح وتوفير ما يلزم لتحصين الجو المدرسي عموماً والمنهج الدراسي خصوصاً بما يشبع الاحتياجات الخاصة للطلاب المتفوقين.

(عبدالعزيز، 1999: 51)

خامساً: أهداف رعاية المتفوقين:

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى وجوب تهيئة المناخ التعليمي الذي يحفز هؤلاء المتفوقين على الاستمرار في مسيرتهم دون توقف ودون أي عراقيل، وأن تُعطى لكل فرد جرعات تناسب رغباته الدراسية وميوله القرائية وممارسة الأنشطة المدرسية في المجالات كافة ومن أهداف رعاية المتفوقين:

1. تعريف التربويين بمناهج الطلبة المتفوقين في جميع المراحل التعليمية، وذلك في مرحلة مبكرة من أعمار هؤلاء المتفوقين، ثم التشخيص الدقيق لحالة كل طالب من خلال اختبارات الذكاء، والمقاييس التي تقيس مستويات الاستيعاب لديهم.
2. إعداد البرامج التي تناسب كل حالة من حالات التفوق بواسطة أخصائيين في رعاية المتفوقين و يتكون الأخصائيون من فريق عمل يشمل المعلمين وأخصائيين في علم النفس التربوي والأخصائيين الاجتماعيين، وذلك من أجل تحقيق متطلباتهم وتنمية ميول هؤلاء المتفوقين.
3. تنمية مهارات التفكير لديهم، فضلاً عن تحقيق أكبر قدر من النمو العقلي والنفسي والاجتماعي لكل طالب.
4. إسهام الآباء والأمهات ومؤسسات المجتمع التربوي الاجتماعي في توفير الرعاية المناسبة لهم. (مصطفى، 2009: 61-62)

سادساً: **إرشاد الطلبة المتفوقين**:

يحتاج المتفوق إلى رعاية خاصة تمكنه من تنمية طاقته إلى أقصى مستوى ممكن، وهذا يتطلب وجود خدمات متكاملة، وإذا استطعنا أن نقف على محددات (عوامل) التفوق كان بإمكاننا أن نرسم الإستراتيجية العامة لهذه الخدمات على النحو الآتي:

1. توفير المناهج التي تثير في المتفوقين روح البحث العلمي وتنمية قدراتهم على التفكير الابتكاري والناقد.
2. تنمية السمات النفسية المحددة للمتفوق، وذلك بإثارتها واستغلالها.
3. توفير المناخ التعليمي المناسب للمتفوقين.
4. توفير الخدمات النفسية والتربوية والصيحة والاجتماعية التي تعمل على تهيئة الفرص الملائمة للنمو المتكامل لهم.
5. العمل على اكتساب المتفوقين مهارات البحث العلمي والتفكير السليم والقدرة على الاستنتاج، وهذا يحتاج إلى مدرسين وذوي استعدادات ومهارات معينة.

(القاضي، 1981: 435)

وتهدف برامج الإرشاد المُعدة للطلبة المتفوقين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الايجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، فضلاً عن مساعدة الوالدين المعلمين على فهم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتطوير أساليب التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم.

لذا فإن إرشاد المتفوقين هو مساعدة المتفوق في التكيف مع نفسه ومع المنهج الدراسي ومع أقرانه ومع المجتمع الذي يعيش فيه.

ومن أهداف إرشاد المتفوقين والموهوبين:

1. تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعية وإيجابية، وتقبل الذات والاعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها مع تطوير مستوى

الضبط الذاتي وتطوير الذات له دور كبير في انسجام الموهوب مع نفسه ومع من حوله.

2. تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال مع الآخرين والتفاعل معهم لتحقيق التوافق الاجتماعي أي مساعدة الموهوب على الانفتاح وعدم الانغلاق على نفسه.
3. توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم وأصدقائهم في محيط الأسرة، فالأسرة تجهل كثيراً كيفية التعامل مع أبنائهم المتفوقين مما يؤدي بابنها إلى الإحباط وعدم الاهتمام بموهبته.
4. توعية المجتمع المدرسي بخصائص وسلوك وسمات المتفوقين وطرق التعرف عليهم وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم من خلال المحاضرات والنشرات داخل المدرسة وخارجها مع وجود الأخصائيين لرعاية هذه الفئة من الطلبة.
5. تنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية في تطوير القيادة، فعلى الأسرة أن تستثمر أبنها الموهوب في مجال تطوير رغبته في القيادة وتطوير مهاراته القيادية والشعور بالرضا والنجاح في الاختبار المناسب.
6. تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي، فالمتفوق يحتاج إلى تحقيق جو نفسي له من خلال تشجيه على انجازاته وأساليب الثواب وإثارة الدافعية لديه لمساعدته في تحسين مستواه في جميع المجالات سواء كانت منهجية أو لامنهجية وذلك لنمو شخصيته في كافة جوانبها.
7. تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار في التفكير والنقد الإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر.

8. تقبل الأخطاء كخبرات تعليمية وتحمل المسؤولية في السعي تحول التميز وليس الكمال.
9. تنمية مستوى النضج الذهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة.
10. تطوير مواد إرشادية ونشرات موجهة للمعلمين والآباء والطلبة وغيرهم.

(أبو أسعد، 2011: 49-50)

أما واجب المرشد التربوي اتجاه الطلبة المتفوقين فهو:

1. متابعة الطلبة المتفوقين ومتابعة مستويات تفوقهم.
2. ملاحظة العلاقات السائدة فيما بينهم وبين الطلبة غير المتفوقين.
3. العمل على مشاركتهم ضمن الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية وغيرها.
4. دعمهم من خلال إبراز تفوقهم في المناسبات.
5. الطلب من مدرسي المواد إثراء المناهج المقررة على أساس التعميق، والتوسيع أو أعمال المنهاج بأقل من المدة المقررة، وتقديم ما يتناسب مع قدراتهم العقلية، إذ ان تقديم ما يقل عن مستواهم يؤدي إلى الإهمال والملل وعدم الاكتراث وانصرافهم عن الدوام الرسمي، مما يؤدي إلى مظاهر سلوكية وانحرافات مختلفة. (سلمان، 2008: 72)

وتوجد هناك المزيد من الوجبات المطلوبة من المرشد التربوي لرعاية المتفوقين تعدّ تنظيماً اجتماعياً وتربوياً فهي تحتاج إلى الدعم والتواصل والتعاون والإفادة من كل الكوادر والكفاءات العلمية والتعليمية داخل المؤسسة، فقد أكدت (أنجز تجيرد، 1988) على أهمية معرفة خصائص المتفوقين في عملية الرعاية والتوجيه والإرشاد، ولكي يتم تحقيق أهداف العملية التعليمية بالشكل المنشود لابد من وجود تعاون بين المرشد التربوي ومدرس الطلاب المتفوقين.

وينبغي إيلاء أهمية إلى المسؤولية المهنية والاجتماعية لكل من المدرس والمرشد التربوي تجاه الطلاب المتفوقين لمواجهة مشكلاتهم التعليمية والنفسية لتحقيق أهداف العملية التربوية الخاصة، وهذا يتطلب توفير وعي كاف لدى المدرسين والمرشدين بالآليات المختلفة لرعاية المتفوقين وأن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الفئة وتقبل العمل معهم، وذلك ليتمكنوا من ابتكار الوسائل لتدريسهم بالطرائق التي تلائم قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الخاصة.

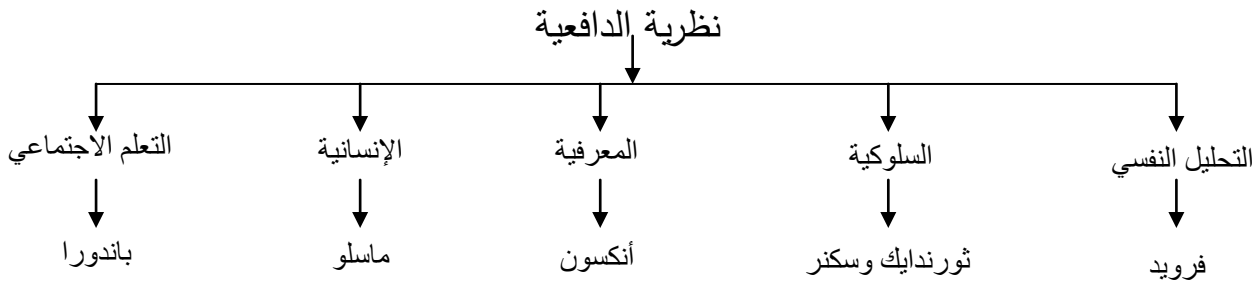
ولقد حُددت واجبات المرشد التربوي في مجال المتفوقين على النحو الآتي:

1. المشاركة في عملية التقييم والتشخيص، وضرورة الالتزام بالمعايير والضوابط الأخلاقية والمهنية.
2. المشاركة في قرار توجيه الحالات وقبولها في المؤسسة.
3. تصنيف الحالات وتشخصيها على حسب المستويات.
4. التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي لمساعدتهم في تحقيق التوافق الشخصي، والاجتماعي، وإشباع حاجاتهم النفسية وتنمية استعداداتهم للمشاركة والتفاعل الاجتماعي.
5. المشاركة في التوجيه التربوي.
6. التعاون مع مجلس إدارة المؤسسة والعاملين والمعلمين.
7. وضع خطط وبرامج لتعديل سلوك الحالات التي تعاني من اضطراب إنفعالي أو انحراف سلوكي أو تربوي.
8. يقف إلى جانب الأهل لمساعدتهم أبنائهم من خلال معرفة حاجاتهم.

(الزليطني، 2010: 175-182)

النظريات المفسرة للدافعية:

هنالك عدد من النظريات التي فسرت موضوع الدافعية والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (4)

يوضح تفسير النظريات

أولاً: **نظرية التحليل النفسي** (Psychoanalysis Theory)

شاعت هذه النظرية خلال النصف الأول من القرن العشرين، وقد أنصب اهتمام هذه النظرية بريادة سيغموند فرويد على فهم ومعالجة السلوك الشاذ، وتتضمن النظرية مفهومين دافعيين هما: الاتزان البدني أو الحيوي (Homeostasis) ومذهب المتعة أو اللذة (Hednism) ويعمل الاتزان البدني على استثارة أو تنشيط السلوك بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك، وقد استعار فرويد مفهوم مبدأ التوازن الحيوي من علم وظائف الأعضاء إلى الدافعية من خلاله، ويشير هذا المفهوم إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد إليه حالته الأولى من الاتزان إذا ما تعرضت هذه الحالة إلى ما يخل بها فحينما تختل درجة حرارة الجسم الطبيعية بالارتفاع لسبب ما يدفع ذلك الأمر الجسم إلى أن يزيد من توارد الدم بالأوعية المنتشرة تحت الجلد فتزداد كمية العرق لتخفض من درجة حرارة الجسم وإطار الدافعية القائم على استعادة هذا المفهوم وتطبيقه على النواحي النفسية كما هو الحال في النواحي البيولوجية يذهب إلى أنَّ اختلال حالة التوازن الأصلية يؤيد إلى حالة

من التوتر غير مستحبة ويصبح التخفيف من هذا التوتر باستعادة الحالة الأصلية من التوازن هو الدافع لقيام الفرد بأنواع السلوك المناسبة لتحقيق الهدف.
(باهي وشلبي، 1998: 13)

وترى هذه النظرية ان الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من اجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، ويرى فرويد أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان ويؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي، كما تشير إلى ان مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه فرويد مفهوم الكبت.
(كواحفة، 2004: 145)

وكما طرح فرويد مفهوم الدوافع اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد الدافع الكامن وراء سلوكه هذا أو معرفتها، فزلات اللسان، والقلم، والنسيان، أو أي حادثة من الحوادث وراء رغبات مستقرة وهي ترمي إلى هدف. (Chauhan, 1996: p.222)

ويوضح فرويد مذهب المتعة أن السعادة وتجنب الآلم هما الهدفان الرئيسان لأي نشاط يصدر عن الكائن الحي والفرد السعيد هو الذي يكون في حالة توازن تام ومشبع. (الزيات، 1996: 85)

ويرى فرويد أن كل نشاط إنساني أصله دافع واحد، إذ يرى ان كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني ودافعه الرئيس هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكتسب ثم تظهر على شكل سلوك في

المستقبل والملاحظ ان فرويد لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية، بل انه يركز على حالة الاتزان ويؤكد على مذهب المتعة وكذلك مرحلة الطفولة وخبراتها.
(شواشرة، 2007: 3)

النظرية السلوكية (Behavioral Theory):

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير والاستجابة، لقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة ومن زعماء هذه المدرسة (ثورندايك) و (سكنر). (فروجة، 2011: 129)

ويعدّ سكنر مؤسس الاتجاه السلوكي الذي يرى ان السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية ولكي يتم دفع الدافعية المتعلم يتم استخدام هذه الأساليب مثل الدرجات أو العلامات وغيرها والتي لها دور مهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.
(القطامي، 2000: 214)

كما يركز سكنر على إعادة تعزيز السلوك المرغوب به من خلال استخدام المكافأة الخارجية ان التفسير السلوكية للدافعية تساعد على توضيح لماذا يستجيب بعض الطلاب لمواضيع معينة ولا يحصل ذلك مع مواضيع أخرى ويرجع ذلك لأن المدرس الذي يستخدم مع طلبته أساليب استثارة أو تنشيط أو مكافآت سيجعلهم يندفعون نحو المادة التعليمية التي يدرسونها ولكن عليه أن يقدم هذه الأساليب عندما يحصل ما هو صحيح ومرغوب به من الاستجابات.
(ByAnnik, 2002: p.3)

ويبين سكنر ان التعلم محكوم بنتائجه في معظم الحالات وهو نشاط من جانب المتعلم يتعاظم إذا توافر الفرص المناسبة لتعزيزه وركز على السلوكيات الظاهرية ورأى أن الدوافع ليست حقيقة وإنما هي العلاقة بين سلوك المتعلمين وتعزيزاتهم وعندما يكون النشاط الذي يقوم به المتعلم معززاً لا يحتاج المتعلم إلى

تعزيز خارجي فإذا كان الطالب يقرأ قاصداً الاستمتاع كانت مكافآته هي استمتاعه بالقراءة. (الرفوع: 2001، 18)

يرى سكنر ان نشاط المتعلم مرتبط بدرجة حرمانه، إذ يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض درجة الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها مرة ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مسوغ لافتراض أي عوامل داخلية محدودة السلوك وحيث يرى سكنر ان الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة التي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية الإيجابية وجداول استخدامها كمثيل لانتاج السلوك المرغوب فيه وقد فسر سكنر السبب في أن لدى بعض الطلاب رغبة في حضور درس معين في حين لا نجد مثل هذه الرغبة في حضور درس اخر، وعزا سكنر هذه الفروق بين الطلاب إلى التجارب السابقة، إذ ان الطلبة الذين يحبون الدرس لديهم تجارب ايجابية سابقة، في حين توجد تجارب سلبية سابقة لدى الطلبة الذين يكرهون الدرس.

(Good and Brbhy, 1986: p307)

ويعتقد سكنر أن هناك أربعة أشكال للتعزيز وهذه الأشكال هي:

1. المعززات الأولية الايجابية كالماء والغذاء.
2. المعززات الثانوية الايجابية مثل الحصول على درجة عالية والقبول في المجتمع والحصول على النقود.
3. المعززات الأولية السلبية مثل الإيذاء الجسدي والآلم.
4. المعززات الثانوية السلبية مثل عدم القبول الاجتماعي.

(Chauham, 1996: p226-227)

أما (ثورندايك) فيقول:

إن الاشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الاشباع إلى الانزعاج، كما يرى أن نشاط العضوية (المتعلم)

مرتبطة بكمية حرمانها، إذ يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى ازالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض اية عوامل داخلية محددة للسلوك.

(كوافحة، 2004: 144)

ويعد قانون الأثر الذي نادى به ثورندايك في اطار نظريته المحاولة والخطأ من أهم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه فإذا ارتبط سلوك الفرد بآثار ايجابية وخبرة سارة زاد هذا من احتمالية تكراره وتعلمه، أما إذا ارتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي. (نشواني، 1988: 208)

ويوضح ثورنديك أن المتعلم يستجيب لمثير معين بناءً على ما ينتج عن هذه الاستجابات من حالات الرضا أو الضيق وقد أطلق على هذا (قانون الأثر) فالأثر الناجم عن القيام بالاستجابة هو المسؤول عن ربط المثير بالاستجابة، والآن المتعلم لا يقوم بسلوك معين إلا إذا توقع نتائج طيبة من القيام به وفي الوقت نفسه لا يقوم بالاستجابة أو سلوك إذا كانت نتائج السلوك تسبب له الضيق، فالمكافأة والعقاب لدى ثورندايك هما المسؤولان عن حدوث الاستجابة أو السلوك فمثلاً يقوم بحل التمارين الحسابية إذا توقع ثواباً لهذا السلوك كما انه سيمتنع عن الحديث مع زميله إذا كان هذا السلوك سيؤدي إلى العقاب. (العمر، 1990: 277)

النظرية المعرفية (Cognitive Theory):

تؤكد النظرية المعرفية أن السلوك محدد بالتفكير والعمليات العقلية وليس بالتعزيز والعقاب كما يعتقد السلوكيين ولهذا طور المعرفيون نظريتهم في الدافعية بوصفها ردة فعل للاتجاه السلوكي، فهم يرون ان السلوك يبدأ وينظم بالخطط الأهداف والتوقعات والتعديلات. (الزغلول، 2001: 218)

وترى النظرية ان المتعلم مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية وتؤكد مفاهيم القصد والقيمة والتوقع؛ لأن النشاط العقلي للتلميذ يزوده دافعية ذاتية متأصلة فيه، فظاهرة حب الاستطلاع هي نوع من الدافعية الذاتية وتؤكد هذه النظرية السلوك غاية لذاته وليس وسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات التي تتم في الذاكرة والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه. (نشواني، 1998: 29)

وتفسير النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة استثمار داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من اجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. (كوافحة، 2004: 145)

ويعد (اتكنسون) من ابرز أعلام النظرية المعرفية وترتبط وجهات نظره في الدافعية بدافعية التحصيل على نحو وثيق ويشير إلى أن الرغبة في إنجاز النجاح تمثل دافعاً مكتسباً وتشكل من حيث ارتباطها بإنشاط سلوكي وظيفة لثلاث متغيرات قدره المعلم على تحصيل وهذه المتغيرات هي:

1. الدافع لإنجاز النجاح:

يشير هذا الدافع إلى رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح الممكن هي التي تؤدي إلى إقدامه على أداء مهماته التعليمية بنشاط وحماس كبيرين، ويعزى تباين المتعلمين في مستوى التحصيل لدى المتعلم وارتفاع هذا الدافع.

2. احتمالية النجاح:

إن احتمالية النجاح لدى المتعلم تكون كبيرة إذا كان يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة يعلل ذلك أنَّ قيمة النجاح كما يراها تعزز الدافعية للتحصيل لديه، غير

أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تعد من الأمور التي تقلل من مستوى احتمالية النجاح.

3. قيمة باعثة النجاح:

إن ازدياد صعوبة المهمة تتطلب باعثاً (إثابة) أكبر للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، أما المهام التي تربط بباعث قليلة القيمة لا تثير الحماس لدى المتعلم من اجل أدائها بدافعية عالية. (الزيود، 1999: 64)

ومما سبق يظهر ان قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعة للدافعية إلى انجاز النجاح ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساساً يمكن القول بإمكانية تعديل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع انجاز النجاح احتمالية أو قيمة باعث النجاح يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب للإنجاز وهذا بدوره يؤثر في تعديل قدرته على التحصيل الدراسي. (نشواني، 1985: 211)

وتركز هذه النظرية على طريقة تفكير الفرد وعلى دور الدوافع الداخلية في استثارة السلوك وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة، وترى هذه النظرية أن الأفراد يخضعون لعدة قوى تدفعهم باتجاه مختلفة، لذلك تفترض هذه النظرية ان الناس نشيطون ومتنافسون وفاعلون وهم أيضاً نشيطون ومهتمون في البحث عن المعلومات لدى مشكلاتهم. إن هذه النظرية مشابهة لفكرة بياجيه في التوازن التي تتضمن حياة الفرد إلى استيعاب معلومات ومعارف جديدة وتحويلها إلى مخططات معرفية مناسبة لكي يستطيع الشعور بالسيطرة على الخبرة الجديدة وتمثلها ومن ثم يشعر بالتوازن المعرفي، إذ يمثل التوازن المعرفي في مفهوم الحاجة إلى الفهم.

(الرفوع، 2001: 21)

وترى النظرية المعرفية أنَّ الناس يعملون بجد؛ لأنهم يستمتعون بالعمل ويريدون فيما يعلمون، وأن الناس لا يستجيبون للمؤثرات الخارجية وهي الشروط

البيئية كالجوع مثلاً بطريقة تلقائية ولكن يستجيبون لها بناءً على تفسيراتهم لهذه الأهداف. (Brunign, 1995: 211)

ويؤكد انتكنسون على ان الدوافع لانجاز النجاح والدافع لتجنب الفشل مرتبطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها وتكون قيمة الباعث للنجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل فيتجنب أداء مثل هذه المهام (من حيث النجاح والفشل)، وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، إذ يمكن عزو الفشل إلى الصعوبة وليس إلى نفسه. (موسى، 1994: 167)

إجمالاً يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانجاز يفضلون أداء المهام المتوسطة لصعوبة، اما الافراد ذوي الحاجة المنخفضة للانجاز فيفضلون أداء المهام السهلة جداً أو المهام الصعبة جداً، ويتوقف آثار النجاح والفشل مع مواقف الانجاز على عدة عوامل منها، نوع أو طبيعة المهمة ومدى سهولتها أو صعوبتها ومستوى الحاجة للإنجاز، إذ يتوقع ان الدافعية في حالة المهمات المتشابهة تتزايد بعد النجاح وتتناقص بعد الفشل.
(Pintich and Schunk , 1996: p72)

النظرية الإنسانية (Humanistic Theory)

تعنى النظرية الإنسانية بتغير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية، وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى (ماسلو، Maslo، 1970) الذي يرفض الافتراض القائل بإمكانية تغير الدافعية جميعها بدلالة مفاهيم السلوكيين أو الارتباطيين. (نشواني، 1985: 212)

ويقبل (ماسلو) بفكرة ان بعض انماط النشاط الإنساني تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية ولكنه يرفض تماماً قبول فكرة أن جميع الدوافع الإنسانية يمكن

تفسيرها من خلال مفاهيم سلوكية كالحافز أو الحرمان أو التدعيم رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة.
(فطيم، 1996: 463)

ولعل أشهر ما ساهم به (ماسلو) في نظرية الدوافع هو تصنيفه للحاجات الإنسانية، فهو يفترض ان الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي متدرج أساسه الحاجات الفسيولوجية الأساسية، إذ أطلق (ماسلو) على الحاجات الأربع التي تقع في قاعدة الهرم وهي الحاجات (الفسيولوجية، والأمن، والإنتماء، وتقدير الذات)، حاجات النقص فعندما يتم إشباع هذه الحاجات تنخفض الدافعية لتحقيقها، بينما أطلق على الحاجة الخامسة التي تقع في قمة الهرم وهي (تحقيق الذات) حاجة الوجود وعندما يتم إشباع هذه الحاجة العليا جزئياً تزاد دافعية الفرد للبحث عن إشباع جديد، إذ ان تلك الحاجة العليا دائمة الإلحاح على الفرد وهذا ما يفسر استمرار الدافعية، وعلى العكس من ذلك يكتفي الفرد بالإشباع الجزئي للحاجات الدنيا، فعلى سبيل المثال عندما تكون ناجحاً في الجهود التي تبذلها من اجل المعرفة والفهم ستحاول بشكل أكبر للبحث عن معرفة وفهم جديدين.
(Chauhan, 1996: p213-214)

وترى هذه النظرية ان الحرية الشخصية والاختيار والقرار الذاتي والسعي والتطور هي أساس الدافعية، وذلك لأداء الأعمال والقيام بالمهمات. وتركز هذه النظرة الكلية للفرد والتعامل معه بوصفه كلاً متكاملاً يتشكل من العقل والجسد والروح. (Maslaw, 1970: p46)

وتركز هذه النظرية على إتاحة فرص المبادرة للطلاب في اختبار ألوان النشاط التي يرغبون في القيام بها وأن يتولى الطلاب أنفسهم ما يقومون به من سلوك ويجب أن يعمل المدرسون على استثارة دوافع الطلبة، وأن يوفر لهم ألوان النشاط التعليمي التي تتناسب ميولهم وقدراتهم والمناخ النفسي اللازمين للطلاب؛ لكي يمارسوا أعمالهم التعليمية بحرية تامة؛ لأن النظرية الإنسانية في تفسيرها للدافعية تعد

حرية التعلم أفضل الدوافع بل أقواها. (Siefert, 1983: p12)

وفي صف الدراسة لا يسلك الطلاب دائماً تبعياً لهرمية (ماسلو) فقد يحرمون أنفسهم من النوم ليذاكروا من اجل الامتحان.

وعلى الرغم من أهمية نظرية (ماسلو) في الدافعية وأثرها في نماذج التعلم والعلاج الإنساني إلا انها تقوم على أفكار فلسفية وتخلو من التجريب بمعناه العلمي، إذ اشتقت نتائجها بالملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية، الأمر الذي يحول دون التحقق من مدى صدقها. غير أن هذا لا يعني عدم وجود جدوى من تلك النظرية وفائدتها في مجال التربية. (نشواني، 1985: 215)

نظرية التعلم الاجتماعي: (Social Learing Theory)

تعدّ نظرية التعلم الاجتماعي الإطار الذي تبلورت فيه دراسة الدافعية وتنطلق هذه النظرية من ضرورة الاخذ بعين الاعتبار للظروف الثقافية والاجتماعية التي يجرى فيه التعلم، وتشدد على الطابع الاجتماعي، ويعد (باندورا) أحد المفكرين الأوائل الذين أسسوا لهذه النظرية، إذ بدأ يهتم بالأصول الاجتماعية للفكر، وأدى به ذلك إلى فكرة التركيز على المحيط الحقيقي للفرد بدل الانحصار في الدراسات المختبرية. (السيد، 2005: 30)

وإن التعلم الاجتماعي عند (باندورا) يتم من خلال مشاهدة الآخرين وجود القدوة أو النموذج وتسمى نظرية التعلم عن طريق النماذج المتاحة (عبدالهادي، 2000: 252) فمن الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق أداؤها أو إظهارها وإضعاف الاستجابات الموجودة في مخزون الفرد السلوكي، وانه لا يتعلم كثير من انماط السلوك خلال تأثير النماذج (شلتز، 1983: 397)

وتشير كلمة نمذجة إلى العملية التي تولد أو ينتج من خلالها سلوك تم تعليمه من خلال مشاهدة، أو مراقبة، أو سماع الفرد لسلوك أشخاص آخرين.

(التكريتي، 2001: 117)

وهناك نمطان رئيسان لهذا النوع من التعلم وهما:

1. التعلم الذي يحدث من خلال الخبرات الابدالية، ويحدث عندما نرى ان الآخرين قد كوفئوا أو عوقبوا لنشاطات معينة، ومن ثم تعدل من سلوكنا كما لو أننا تلقينا التوابع بأنفسنا، فمن خلال النمذجة لا نتعلم كيف تؤدي سلوكاً فحسب، بل نتعلم أيضاً ما سيحدث لنا في مواقف معينة عندما نقوم بهذا السلوك .

(الزيات، 1996: 363)

2. يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلق النموذج أي تعزيز أو عقاب في أثناء مشاهدة الملاحظ في تعلمها، فنلاحظ دائماً ان الملاحظ يعرض نماذج يرغب الملاحظ في تعلمها ويتوقع أن يحصل التعزيز بعد اتقانه أو عندما يرغب الملاحظ في ان يصبح مثل النموذج المعجب به فيحاول ان يسلك وفقاً لتلك الشخصية.

(القضماوي، 19997: 203)

يرى (باندورا) ان التعلم لدى الفرد يتم عن طريق مراقبة سلوك الآخرين، فإذا تم تعزيز النموذج فإن الفرد يحاول ان يسلك النموذج المعزز، وإذا اتمت معاقبة النموذج فإن الفرد يتجنب القيام بذلك السلوك، وقد عدّ (باندورا) الدافعية أهم المبادئ التي تحدد التعلم، وأن نقص الدافعية يمكن أن يؤدي إلى عدم حدوث العلم لدى الفرد كما أن الدافعية شرط لازم للأداء ولا يمكن ان يظهر السلوك إذا لم تتوفر الدافعية.

(Housten, 1985: p2)

وبناءً على هذه النظرية فإن توقعات الأفراد عن تعزيز سلوك معين تعد أكثر أهمية عما إذا كانوا قد منحوا تعزيزاً لهذا السلوك من قبل، فإذا أدرك الأفراد ان السلوك الذي تم تعزيزه سابقاً لن يعزز مستقبلاً فإنهم لن يشتركوا في مثل هذا السلوك، كما يفترض أن الأفراد يظهرون أحياناً سلوكيات معينة؛ لأنهم لاحظوا آخرين تعزيزهم على هذه السلوكيات.

ولقد ناقش (باندورا) عاملين أساسين أيضًا لاستثارة الدافعية هما:

العامل الأول: هو توقعات الفرد لما قد يحدث في المستقبل وهذه مبنية على التجارب السابقة التي مر بها الفرد وبعد ذلك يحاول الفرد تصور أموره المستقبلية على أساسها.

العامل الثاني: تحديد الأهداف وجعلها المعيار في تقويم العمل والانجاز، إذ يحاول الفرد جاهد تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، فعندما يقوم بالعمل من اجل تحقيق هذه الأهداف بتصور جميع الأمور الايجابية سوف تحدث عندما يحقق الهدف، ومن جهة أخرى يتصور حدوث الأمور السلبية إذا لم يتحقق ذلك الهدف، وعندما يتحقق الهدف يشعر الفرد بالرضا والقناعة لمدة قصيرة ثم يبدأ مرة أخرى بوضع أهداف جديدة. (جابر وآخرون، 1996: 244)

وتركز النظرية على أهمية التقييم الشخصي كوسيلة للتعزيز الايجابي، إذ ان تحقيق هدف شخص أو الوصول إلى مستوى الانجاز الشخصي وما يصاحبه من الرضا عن الذات يمكن أنْ يعمل بشكل فعال كمعزز، كما ان الشعور بالرضا لتحقيق الهدف يعمل كمكافأة والتي بدورها تزيد من الجهد في المستقبل.

ويعدّ مفهوم الفعالية الذاتية (Slef-effecliang) من إسهامات (باندورا) المهمة في مجال الدافعية وهي تعني فكرة الفرد عن مدى قدرته بالمهمام المعرفية والاجتماعية والمهارات السلوكية وتنظيمها بطريقة متكاملة لخدمة أهداف مختلفة، وللفعالية الذاتية أثر كبير في قيام الفرد بالمهمة المنوطة به، إذ تحدد الجهد الذي عليه ان يبذله لكي ينجح بالقيام بما يوكل إليه من مهمات، ويرى (باندورا) ان تصورات الافراد لفعالياتهم الذاتية أكثر التصورات مركزية تأثيراً في حياتهم اليومية، وهي تؤثر في تكيفهم الشخصي وفي تفاعلاته الاجتماعية ودافعيتهم للانجاز والتحصيل. (Harter, 1983: p.125)

وتتوسط الفعالية الذاتية أو الكفاية المدركة تأثيرات وتلميحات الكافية على الدافعية الداخلية، ويتم تعزيز الميل الداخلي بالرضا بالناتج عن تحقيق الهدف وإدراك

الفعالية، أما في حالة عدم الرضا وعدم إدراك الفاعلية فإن الميل الداخلي بالتالي يقل، وتوجد أربعة مصادر رئيسة للمعلومات عن أحكام لفاعلية الذاتية في المواقف الأكاديمية وهي:

1. الخبرة الفعلية.
2. الخبرات البديلة.
3. الإقناع اللفظي.
4. التنبيه الفسيولوجي.

والأفراد من المحتمل أن يعمموا فعالية الذات لديهم عندما تشترك الأنشطة في المهارات نفسها، أو عندما تظهر المهارات وتنمو بشكل فيه الاتساق في مجالات مختلفة من الأنشطة أو عندما تكتسب قدرات (كفايات) بشكل منظم ذاتياً أو عندما يشعر الأفراد بفرصة النجاح الشخصي أو عندما يتم تنظيم الجميع خلال المواقف والأنشطة المتعددة.

مبادئ النظرية:

1. التأثير المتبادل:

إن التعلم كما يقول (باندورا) يتأسس على التأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية والعوامل الذاتية والعوامل السلوكية، فالتعلم يقوم على تفاعل هذه العوامل الثلاثة، ويؤكد (باندورا) ان سلوك الأفراد لا تحده حاجاتهم وبيئاتهم فقط، قسم يؤثرون في محيطهم الذي يؤثر فيهم بالمقابل ومن ثم تتطور المعرفة والسلوك من خلال تبادل التأثير بين تلك العوامل الثلاثة وهي: الوقائع التي تحدث في البيئة خصائص الفرد والسلوكيات تحاول نظرية التعلم الاجتماعي تفسير السلوك الإنساني من خلال إبراز التفاعلات المستمرة بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئية، وتقر أن قدرة الأفراد على التأثير في مصائرهم تكمن في حتمية التأثير المتبادل بين هذه المحددات وبالتالي يعتبر الفرد والبيئة كمحددين يتبادلان التأثير بينهما.

2. التعلم غير المباشر:

تكمن الخاصية الثانية لنظرية التعلم الاجتماعي في التعلم غير المباشر وتنفيذ هذه الخاصية في ان التعلم لا يحدث بقيام الفرد بأشياء فحسب، بل يمكن أن يتعلم بملاحظة أشخاص آخرين يقومون مكانه بعمل هذه الأشياء.

(أبو علاق، 2001: 164)

3. التمثيل الرمزي:

ويعني هذا المبدأ ان أفكارنا وأفعالنا تنظم بواسطة التمثيلات التي تكونها هو كل ما يجري في المحيط، ويرى (باندورا) ان الإنسان يملك قابلية للتشكيل تتوقف على ما يكونه، وعلى ما يفعله، وعلى ما يريد فعله، وعلى ما يرى ان باستطاعته ان يفعل بالفعل.

4. إدراك الفرد لفعالياته:

تكمن هذه الخاصية في نوع الإدراك الذي يكونه الفرد عن قدرته على التفوق وعن فعالية معالجته وتدخلاته ويتوقف التعلم والسلوك على نوع الحكم الذي يصدره الفرد على قدرته ومن ثم فإن التصور الذي يكونه الفرد عن قدرتهِ على انجاز هدف معين تؤثر بالتأكيد على نتائج سلوكه المستقبلي.

5. الضبط الذاتي:

تمثل هذه الخاصية في أن الفرد يملك القدرة على ضبط ذاته وبإمكانه ان يتحرك انطلاقاً من حاجاته، ويغير أفعاله بحسب النتائج التي يكونها أو يحققها وبإمكانه أيضاً ان يفكر فيما يجري وأن يلاحظ ذاته ويمارس تحليلاً ذاتياً، بل بإمكانه ان يحلل طريقة تفكيره ويغير إدراكه الشخصي وتصرفاته وبصفة ملخصة هذا يعني ان الفرد يمتلك نوعاً من السيطرة على مصير حياته.

(احمد وآخرون، 2007: 64-65)

ويستخلص مما سبق ان التعلم بحسب ما يؤكدهُ (باندورا) في نظريته يتوقف على القيمة التي يعطيها الفرد لنتيجة عملية ولذلك ينبغي ان نبين للطلاب منفعة كل تعلم، فالطلاب يتعلمون أحسن إذا تبينت لهم الفائدة التي يكتسبونها من تعلم معين بالنسبة لتعلم لاحق.

وقد وجد (باندورا) ان نتائج التعلم عن طريق الأنموذج أفضل التعلم الإجرائي وخاصة إذا كانت الاستجابة المطلوبة جديدة أو السلوك المراد تعلم أدائه جديداً.
(عبدالجبار، 1983: 224)

أنواع النمذجة الفاعلة:

1. النمذجة الحية:

أي وجود النموذج بالفعل في بيئة لملاحظ، أي يقوم الأنموذج بتأدية السلوك المستهدف بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات، لكي يكون هذا النموذج فاعل يجب التأكد من تدريب الأنموذج بشكل جيد. (تم استخدام هذا النوع من النمذجة في البرنامج الإرشادي).

2. النمذجة الرمزية:

مشاهدة سلوك الأنموذج من خلال الأفلام أو الصور والكتب أو أية وسائل أخرى.

3. النمذجة من خلال المشاركة:

يقوم الفرد في هذا النوع بمراقبة أنموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة الأنموذج وأخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.

4. النمذجة اللفظية:

عندما تستخدم الكلمات أو الرموز تحل محل الخبرات الحسية والعقلية، فإن ذلك يعبر عن حدوث التعلم بالأنموذج. (الخطيب، 1987: 128)

العوامل المؤثرة في تكوين النماذج:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في مدى حدوث التعلم عن طريق النموذج:

1. الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العوامل في التعلم بواسطة الأنموذج ومن الضروري ان يشهد الملاحظ السلوك الذي يؤدي بواسطة النموذج وقد يؤدي ضعف الانتباه إلى تعلم جزئي أو غير سليم أو إلى عدم حدوث تعلم بواسطة أنموذج على الإطلاق وقد يتأثر بدوره بالعديد من العوامل مثل تلك التي تثر على الإدراك.

2. القرب:

عادة ما يميل الملاحظ إلى انتقاء شخص قريب منه كأنموذج له أكثر من اتخاذه لشخص بعيد عنه ويعني هذا ان الآباء، والأقرباء المقربين، والأصدقاء الحميمين، يكونون أكثر عرضة للاختيار كأنموذج إذا ما قورنوا بالغرباء.

3. مركز النموذج:

ويتضمن عدة خصائص مثل المركز الذي يشغله والدور الذي يلعبه النموذج وقوة التأثير وقوة النموذج على الاتصال.

4. التعزيز:

قد يؤثر التعزيز أو العقاب على الملاحظ خلال التعلم البديل ويمكن ان تكون الآثار الملاحظة لسلوك الآخرين في غاية الأهمية.

(وينج، 1983: 171-173)

ولقد تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي في بناء البرنامج الإرشادي وذلك للأسباب الآتية:

1. تمتاز هذه النظرية بتعدد أساليبها ومفاهيمها، ودور التعلم فيها عن طريق الملاحظة فإن عرض الأنموذجات الحية (كالمدرس المتميز، والطالب المتفوق) يساعد على تكوين خزين من السلوك المرغوب فيه.

2. يمكن أداؤها في ضوء الإرشاد الجماعي من خلال الاستعانة بالنماذج الجديدة.
3. إنَّ تعلم بعض الاستجابات عن طريق الأنموذج يوفر قدراً من الأمن للمتعلم في المواقف التي يصعب فيها إرغام الاستجابة على الظهور أو تكوين استجابة وسيلة مما قد يعرض المعلم والمتعلم لبعض الأزمات.
4. إنَّ الهدف العلمي من نظرية التعلم الاجتماعي هو اكتساب أفضل السبل لتحويل أو تغير السلوك غير المرغوب به.

دراسات سابقة:

الدراسات التي تناولت الدافعية والتحصيل:

1. **دراسة نعوم والكناني** (1981)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء ودافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية في بغداد، وقد استخدم الباحثان ثلاث أدوات في البحث وهي:

1. مقياس دافع الانجاز الدراسي الذي أعده الكناني.
2. مقياس اختبار ذكاء الطالب.
3. التحصيل الدراسي، إذ اعتمد على درجات الطلبة في امتحان نصف السنة.

وتكونت العينة من (300) طالباً وطالبة منهم (153) طالباً، و(147) طالبة موزعين على الصفين الخامس والسادس للفرعين العلمي والأدبي، واستخدم الباحثان معامل الارتباط بين كل من (الذكاء والدافع) و (التحصيل والذكاء) و(التحصيل والدافع).

وتوصل الباحثان إلى ان العلاقة بين الذكاء والتحصيل (0.370) وهي أقوى ارتباطاً منها بالنسبة إلى العلاقة بين التحصيل والدافع (0.26) وبين الدافع والذكاء (0.13). (نعوم والكناني، 1981: 141-161)

2. **دراسة هرمز وحبيب** (1990)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي بشكل عام، وكذلك معرفة العلاقة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكراً، إناثاً) ونوع الدراسة (علمي، أدبي) تكونت العينة من (662) طالباً وطالبة بواقع (4120) طالباً و (250) طالبة من طلبة مركز محافظة نينوى، واستخدم الباحثان مقياس الكناني (1979) لقياس دافع الانجاز الدراسي، واعتمد تحديد التحصيل الدراسي من خلال درجات الامتحان الوزاري لموضوعات السادس

الإعدادي، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة بين دافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي ذات دلالة إحصائية، اما علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي تبعاً للجنس فقد وجد ان هناك علاقة موجبة بين المتغيرات ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. وقد عزا الباحثان هذه النتيجة إلى رغبة الإناث في التقدير الاجتماعي ومحاولتهن إثبات ذواتهن من خلال التفوق الدراسي.

(هرمز وحبيب، 1999: 201-224)

3. **دراسة قطامي** (1993)

استهدفت معرفة الدافعية إلى التعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان وأثر عوامل الجنس ومستوى الانجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الدافعية إلى التعلم وتألفت الصفية والمدرسية، وتألفت عينة الدراسة من (270) تلميذاً و (189) تلميذة واستخدمت ثلاثة مقاييس هي: مستوى الانجاز ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية والدافعية للتعلم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في الدافعية إلى التعلم بحسب متغير الجنس لصالح الإناث، وأن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، ومستوى الانجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي) في الدافعية للتعلم. (قطامي، 1993: 232-278)

4. **دراسة الكركي** (1996)

هدفت الدراسة إلى العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الانجاز من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى على عينة من طلبة جامعة مؤتة في الأردن في السنة الرابعة بلغت عددهم (673) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة اختبار هيومانز لدافع الانجاز للأطفال والراشدين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل وكل من (عادات الدراسة واتجاهات الدراسة، والتوجه الدراسي، ودافعية الانجاز)، وأن نسبة ما يفسره كل متغير مستقبل من التباين في التحصيل ذات دلالة إحصائية، وأظهرت النتائج ان نسبة ما أضافه دافع الانجاز إلى التباين في التحصيل

فضلاً عما يفسره التوجه الدراسي، ذات دلالة إحصائية وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد برامج لتنمية دافعية الانجاز وتحسين العادات الدراسية.

(الكركي، 1996: 1-81)

5. **دراسة العلوان والعطيات** (2010)

العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساس في مدينة عمان في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، تكونت العينة من (111) طالباً وطالبة (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع (49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية المطور من قبل (Lepper, 2005) والمكون من ثلاثة أبعاد رئيسة، تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية، وتم استخدام الوسائل الإحصائية الآنية للإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعادلات الارتباط وتحليل الانحدار البسيط، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما كشفت عن ووجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومتدني التحصيل في الدافعية الداخلية ولصالح الطلبة مرتفعي التحصيل في حن لم تظهر النتائج إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في الدافعية.

(العلوان والعطيات، 2010: 684)

6. **دراسة جديتاوي وجيء نوح وعبدالغني** (2011)

العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

1. معرفة مستوى الدافعية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في الأردن.
2. معرفة مستوى تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
3. معرفة العلاقة بين مستوى الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس.
4. معرفة اثر الدافعية على تعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السادس في الأردن. واستخدمت المعاينة العشوائية متعددة المراحل من اجل اختبار أفراد العينة المكونة من (852) طالباً وطالبة منهم (460) طالباً و (392) طالبة، واستخدمت الأدوات الآتية:

مقياس دافعية الانجاز لهيرمانز، واختبار تحصيلي أعده الباحثون وتوصلت نتائج الدارسة إلى ان المتوسط الحسابي الكلي للدافعية جاء بمستوى مرتفع بلغت قيمته (3.91) وأن المتوسط الحسابي لتعلم القراءة والكتابة كان بمستوى مرتفع بلغت قيمة (11.92).

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة بمستوى مرتفع بلغت قيمته (0.268) وهو دال احصائياً عند مستوى (0.01) كما أشارت النتائج إلى وجود اثر للدافعية على تعلم القراءة والكتابة، إذ فسرت الدافعية (72%) من التباين المفسر الكلي لتعلم القراءة والكتابة.

(جدبتاوي وجي نوح وعبدالغني، 2011: 13-14)

الدراسات التي تناولت التفوق الدراسي:

1. **دراسة تودري مرقص حنا ومحمد ماهر الجمال** (1991)

استهدفت الدراسة تحديد المتطلبات لتربية الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية العامة لمحافظة الدقهلية، والتوصل إلى بعض الوسائل والأساليب التي تساعد على التغلب على بعض المشكلات التي تعترض تربية الطلاب المتفوقين،إذ اتبع الباحث المنهج الوصفي لرصد الواقع التعليمي للطلاب المتفوقين بمحافظة الدقهلية. واستخدم الباحثان استبانة حول واقع متطلبات تربية الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين واستبانة حول واقع متطلبات تربية الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة المتفوقين.

وتكونت عينة الدراسة من (280) طالباً من فصول المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي العام من ريف محافظة الدقهلية وحضرها بواقع (122) طالباً من الريف و (158) طالباً من الحضر و (187) معلماً من المعلمين الذين يقومون بالتدريس الفعلي لفصول الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الثانوي العام من ريف وحضر محافظة الدقهلية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الطلاب المتفوقين ينتمون إلى أسر ذات مستوى ثقافي ومهني مرتفع، وإنهم متفقون منذ الحلقة الإعدادية وهناك علاقة بين تفوق الطلاب وعوامل شخصية واسرية ومدرسية.

(حنا وجمال، 1991: 50-116)

2. **دراسة أبو جريس** (1994)

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، وصممت الباحثة أداء لقياس المشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من (69) فقرة تضم (6) أبعاد وهي: (المشكلات المدرسية الانفعالية، والمشكلات الأسرية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الصحية، ومشكلات النشاط، والهوايات، وأوقات الفراغ)، وقد تكونت

عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة في عمان والسلط، وقسمت على مجموعتين متكافئتين في العدد تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتفوقين، بينما تمثل الثانية الطلاب غير المتفوقين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات المتفوقين من الجنسين، تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم مشكلات المتفوقين من الجنسين وهي: (عدم إمكانية ممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية، والعصبية الشديدة، والشعور بالملل، وفقدان الحماسة للدراسة، والشعور بأن تحصيله أقل من قدراته، وأن أسراته تطلب منه أكثر ما يستطيع وتحيز المعلمين)، وكما توصلت النتائج إلى وجود فروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلاب المتميزين وغير المتميزين، والطالبات المتحيزات لصالح الطالبات، وفي بعدي المشكلات الأسرية والمشكلات الاجتماعية لصالح الطلاب، إلا انه لا توجد فروق بين المجموعتين في بغية إبعاد المقياس والدرجة الكلية له. (أبو جرجيس، 1994: 10-13)

3. **دراسة زحلوق** (2001)

استهدفت الدراسة التعرف على خصائص الطلاب المتفوقين، واقعهم ومشكلاتهم وحاجاتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (311) من طالبات وطلاب جامعة دمشق بواقع (155) من المتفوقين و (156) من غير المتفوقين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص وأوضحت النتائج ارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لأسر المتفوقين، وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر غير المتفوقين وحاجاتهم، كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق وتأتي في مقدمتها حاجاتهم للمزيد من التحصيل والانجاز. (زحلوق، 2001: 145-210)

4. **دراسة مبروك** (2003)

استهدفت الدراسة الوقوف على المهنية للأخصائي الاجتماعي في اكتشاف ورعاية الموهوبين، وأوضحت الدراسة ان الأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي يجب ان يمتلك المهارات المهنية اللازمة لأداء دوره وتحقيق أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية والتي من بينها اكتشاف ورعاية الموهوبين، كما أوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية تنشيطية مستمرة للأخصائيين الاجتماعيين في الحقل التعليمي لصقل مهاراتهم في التعامل مع مئة الموهوبين، وكيفية توفير المناخ المدرسي الذي يساعدهم على نمو قدراتهم الإبداعية والابتكارية، عن طريق تنظيم البرامج والأنشطة الاجتماعية بالمدرسة بشكل مخطط ومدروس.

(مبروك، 2003: 62-89)

5. **دراسة خيرالله** (2004)

استهدفت الدراسة الرعاية الشاملة للمتفوقين والموهوبين وقد أوضحت الدراسة أهمية تنشيط روح التعاون والمسؤولية التضاعفية داخل مجتمع المدرسة الواحدة بين الإدارة المدرسية، وجميع العاملين فيها أولياء الأمور، والطلاب أنفسهم للنهوض بالعملية التعليمية في مدرستهم بما يضمن تلبية احتياجات المجتمع الطلابي بصفة عامة واحتياجات المتفوقين منهم بصفة خاصة، كما نادت الدراسة بأهمية وجود المدرسة الفاعلة التي تتمتع بالمرونة الإدارية بما يمكنها من تطبيق بعض الاستراتيجيات التربوية التي تحقق مبدأ الفروق الفردية وتلبي احتياجات المتفوقين والموهوبين ولقد بينت نتائج الدراسة ان هناك ظواهر خلل في تحديد أهداف وسياسات واستراتيجيات وإجراءات العمل لرعاية المتفوقين عقلياً بسبب تناول هذه القضية بصورة جزئية، كما ان الكثير من المال والجهد يبذل دون ان تكون لدينا إستراتيجية واضحة ومحددة لرعاية الشاملة المتخصصة والمكتفة لهذه الفئة من طلبة المرحلة المتوسطة. (خيرالله، 2004: 105-120)

6. دراسة (Harry and Smith, 2004)

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية البرنامج الإرشادي في رعاية المتفوقين دراسياً، وأيضاً معرفة الفروق في فاعلية البرنامج الإرشادي لدى المتفوقين دراسياً على وفق متغير الجنس، والميول، واستخدم الباحثان مقياس التفوق الدراسي لقياس التفوق وبناء برنامج إرشادي للمتفوقين دراسياً، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعادلة (ولكوكس) للمعرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً على وفق متغيرات الجنس والميول وتحليل التباين من الدرجة الأولى والثانية، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في رعاية المتفوقين دراسياً فضلاً عن ان الأثر الايجابي للبرنامج كان أكثر قوة لدى الطالبات بالمقارنة مع الطلاب، وأكثر قوة للطلبة ذوي الميول العلمية بالمقارنة مع الطلبة من ذوي الميول الأدبية.

(Harry and Shith, 2004)

7. **دراسة الذهبي** (2008)

استهدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية وتكونت عينة البحث من المدارس الثانوية في بغداد (الكرخ/الرصافة) وتكونت من (100) طالب وطالبة (50) من الإناث اختيروا بطريقة قصدية من الصفين الثاني والخامس الثانوي و استخدمت الباحثة اداة بحثها الاستبانة للتعرف المشكلات التي تواجه الطلب المتفوقين وتضمنت (39) فقرة.

أما أهداف البحث فهي:

1. هل هناك مشكلات يعاني منها الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الاعتيادية بصورة عامة؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في معاناة الطلبة من المشكلات في ضوء المرحلة الدراسية (الثاني والخامس)؟

وتوصلت النتائج في ضوء الهدف الأول للدراسة فكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والوسط الفرضي لصالح أفراد عينة الدراسة، اما ما يخص الهدف الثاني فظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاناة الطلبة من المشكلات في ضوء الجنس لصالح الإناث، اما ما يخص الهدف الثالث للدراسة فظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني والخامس من حيث المشكلات التي يعانون منها. (الذهبي، 2008: 15-50)

الدراسات التي تناولت برنامج إرشادي أو تدريبي:

1. **دراسة** Allen, 1972

استهدفت اختبار اثر برنامج تنمية دافعية الانجاز ي متغيرين تابعين هما مفهوم الذات الذي قيس باختبار مفهوم الذات للأطفال والتحصيل الدراسي وقد قيس بتقديرات المدرسين لدرجات تحصيل التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف التاسع من الذكور والإناث كانت أعمارهم بين (13-14) سنة وقسمت العينة على مجموعتين تجريبية تلقت برنامجاً في تنمية الدافعية وضابطة لم تتلق أي تدريب، وأشارت النتائج إلى وجود زيادة دالة احصائياً في متوسط درجات المجموعة التجريبية موازنة بدرجات المجموعة الضابطة في اختبار مفهوم الذات، اما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي فقد أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ملموساً في الأداء الدراسي، إذ حصلت على درجات مرتفعة في المواد الدراسية اعلى من درجات أفراد المجموعة الضابطة وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذكور المجموعة التجريبية وإناثها في الدافعية. (Allen, 1972: 6048)

2. **دراسة ريالز** Ryals (1975)

استهدفت تنمية دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في الصفين الثامن والعاشر، وتكونت عينة الدراسة من (136)

طالباً وطالبة من الصفين المذكورين وقسمت عينة الدراسة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (68) طالباً وطالبة لكل منها، ثم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج في دافعية الانجاز مدة أربعة أسابيع واستخدم الباحث اختبار (مهرابيان) لقياس دافعية الانجاز واختبار (شانفورد) للتحصيل الدراسي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود ارتفاع دال احصائياً في درجات أفراد المجموعة التجريبية مقارنةً مع المجموعة الضابطة.
(Ryals, 1972: 47-51)

3. **دراسة تولفسن** Tollefson (1984)

استهدفت تنفيذ برنامج تدريبي صمم لطلاب المرحلة الإعدادية ممن لديهم إعاقة تعليمية عن كيفية وضع الأهداف التحصيلية المنطقية وكيفية بذلك الجهد الذي تتطلبه هذه الأهداف وتحمل المسؤولية التي تترتب عليه مخرجات هذه الأهداف، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً ممن يعانون من إعاقة تعليمية في المرحلة الإعدادية منهم (61) بوصفهم مجموعة ضابطة والباقي مجموعة تجريبية، وتم تدريب المجموعة التجريبية على وضع الأهداف لمدة (6) أسابيع وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية قد تعلمت وضع الأهداف والحذو للجهد الشخصي المبذول لتحقيق الهدف، كما كان التحصيل قد تحسن مستواه لصالح المجموعة التجريبية.
(Tollefosn, 1984: p224-233)

4. **دراسة هيوس ومارتي** Hughs and Merttay (1991)

استهدفت معرفة فعالية برنامج لزيادة الدافعية عند تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، وقد اختيرت عينة البحث عشوائياً وبلغت (351) تلميذاً قسموا على مجموعتين فبلغ عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية (151) تلميذ وبلغ عدد تلاميذ في المجموعة الضابطة (200) تلميذ وقد أخضع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج في زيادة دافعية الانجاز وتضمنت نشاطات البرنامج وضع

الأهداف ولعب الأدوار واستخدم استراتيجيات قراءة القصص التي تحتوي مفاهيم الدافعية وكتابتها ثم قياس الدافعية باستخدام اختبارات قبلية، وأظهرت النتائج ان التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج حصلوا على درجات أعلى في الدافعية أعلى من درجات المجموعة الضابطة. (Hughs and Mertty, 1991: p.338668)

5. **دراسة الغزو** (1994)

استهدفت معرفة اثر برنامج تدريبي في الدافعية الانجاز والتحصيل لدى الصفين الخامس والثامن الأساسيين في محافظة الكرك في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (113) طالبة، منهن (24) طالبة من الصف الخامس و(24) طالبة من الصف الثامن في المجموعة التجريبية و(28) طالبة من الصف الخامس و(37) طالبة من الصف الثامن في المجموعة الضابطة، وقد طبق اختبار (هيرمانز) المعرب للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج الذي تضمن بعض مكونات الدافعية مثل الكفاية الذاتية والعزو واستغرق تنفيذ البرنامج أربعة أسابيع بواقع عشر جلسات مدة كل منها (45) دقيقة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إعطاء جميع الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار دافع الانجاز وأشارت النتائج إلى ان هناك اثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الانجاز لدى الطالبات وكما ظهر ان مستوى الدافعية تختلف باختلاف الصف لصالح طالبات الصف الخامس. (الغزو، 1994: 1-133)

6. **دراسة الدوري** (1997)

استهدفت معرفة اثر برنامج إرشادي في زيادة مستوى دافع الانجاز الدراسي لطالبات المدارس المهنية، إذ تكونت العينة من (28) طالبة، اختيرت عشوائياً من طالبات المرحلة الثانية في إعدادية الرصافة للبنات في بغداد، وقد اعتمد البرنامج الإرشادي على اسس نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالنمذجة)، وتحديد الأهداف، وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (30) جلسة بواقع (3) جلسات في الأسبوع واستغرقت

الجلسة الواحدة (90) دقيقة وقامت الباحثة بتطبيق مقياس دافع الانجاز الدراسي بعد إعداده، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية.

(الدوري، 1997: 1-30)

7. **دراسة الرفوع** (2001)

استهدفت معرفة اثر برنامج تدريب في دافع الانجاز في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ البطيء التعلم في المدارس الأساسية، إذ تكونت العينة من (40) تلميذ وتلميذة موزعين بين (20) تلميذ وتلميذة للمجموعة التجريبية ومثلهم للمجموعة الضابطة، وقد اعتمد البرنامج على أسس نظرية الحذو وتحديد الأهداف، وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (20) جلسة بواقع جلستين في كل أسبوع مدة كل جلسة (30) دقيقة، وقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الانجاز لهيرمانز المطور من قبل الباحث على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية. (الرفوع، 2001: 1-85)

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 طالبات المرحلة المتوسطة في مركز محافظة ديالى والبالغ عددهن على وفق الإحصاء التربوي للعام 2010-2011 (9096) طالبة موزعات على مدارس مركز محافظة ديالى البالغة (19) 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 لكما زاد حجم العينة قل احتمال وجود خطأ. (الكبيسي والجناني، 1987:69)

أما نانلي (Nannily) فترى 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.

وعينة البحث تم اختيارها بطريقة قصدية من الطالبات ذوات التحصيل المتوسط للدرجة النهائية للعام الماضي والذي يتراوح بين (60-69).

وقد شملت عينة البحث (414) طالبة استبعدت منها (14) استمارة غير صالحة فأصبحت العينة النهائية (400) طالبة من (الصف الأول، والثاني، والثالث) المتوسط، إذ أن هذا العدد (400) طالبة يمكن أن يعطي أفضل صورة من الخصائص السايكومترية، فوزعت على (18) مدرسة بواقع (23) طالبة من كل مدرسة والجدول (1) يبين ذلك، أما العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي والبالغة (24) طالبة ممن كانت درجاتهن أقل من الوسط الفرضي(*)، وتم اختبارهن من مدرسة واحدة وهي (متوسطة الازدهار) وتم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية (12) طالبة في كل مجموعة.

الجدول (1)

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

ت	المدارس	عدد الطالبات	ت	المدارس	عدد الطالبات
1	ثانوية الفراقد	23	10	ثانوية عائشة	23
2	ثانوية الحرية	23	11	ثانوية الآمال	23
3	متوسطة الازدهار	23	12	ثانوية آمنة بنت وهب	23
4	ثانوية العدنانية	23	13	متوسطة فاطمة	23
5	ثانوية أم سلمة	23	14	متوسطة الذرى	23
6	متوسطة العامرية	23	15	متوسطة المغفرة	23
7	ثانوية المؤمنة	23	16	متوسطة المسرة	23
8	ثانوية أم البنين	23	17	ثانوية بعقوبة	23
9	ثانوية جمانة	23	18	متوسطة الجواهر	23

(*) تم استخراج الوسط الفرضي من خلال جمع بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات وكان الوسط الفرضي للمقياس (60) وتم اختيار (24) استمارة من هم أقل من الوسط الفرضي.

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

ثالثاً: **أداة البحث**:

لغرض قياس الدافعية لدى الطالبات ذوات التحصيل المتوسط، قامت الباحثة بناء مقياس الدافعية نحو التفوق لقياس الدافعية لدى الأفراد ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية:

1. **الدراسة الاستطلاعية**:

قامت الباحثة بزيارة عدد من المدارس؛ لغرض إجراء دراسة استطلاعية من اجل بناء مقياس الدافعية تم اختيار (40) طالبة من ذوات التحصيل المتوسط من (4) مدارس متوسطة في بعقوبة والملحق (1) يبين ذلك.

2. **إعداد فقرات المقياس**:

بغية إعداد فقرات مقياس الدافعية، قامت الباحثة بصياغة فقرات من خلال:

- استجابات الطالبات للدراسة الاستطلاعية.
- الأبحاث والدراسات السابقة.
- بعض المصادر والمراجع في علم النفس التربوي.

ولقد اعتمدت الباحثة في صياغة الفقرات على بعض القواعد الأساسية ومنها:

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

(الزوبعي وآخرون، 1988: 69).

وضعت الباحثة ثلاثة بدائل للإجابة وهي: (ينطبق عليّ دائماً، وينطبق عليّ أحياناً، ولا ينطبق عليّ). والملحق (2) يبين ذلك.

3. **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 الطالبات، إذ تضمنت التعليمات كيفية الإجابة على الفقرات، وحث المستجيبات على الإجابة بدقة وجرت الإشارة إلى أن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتضمين الطالبات وحثهن على الاستجابة بصدق وموضوعية دون ذكر الاسم أو التغير في وقت الإجابة.

4. **تصحيح المقياس**:

كان لفقرات مقياس الدافعية ثلاث بدائل هي: (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا ينطبق عليّ) وتم الاتفاق على عملية تصحيح المقياس في إعطاء البديل (تنطبق عليّ دائماً (1)، والبديل (تنطبق عليّ أحياناً) (2)، أما البديل (لا تنطبق عليّ) (3).

5. **وضوح تعليمات المقياس**:

من اجل معرفة وضوح تعليمات مقياس الدافعية، وفقراته، وبدائله، ومعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على فقرات المقياس، فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة، ومحاولة تعديلها قامت الباحثة بتطبيق المقياس (ينظر: المحلق3) على عينة بلغ عددها (30) طالبة. طلبت الباحثة من أفراد العينة قراءة التعليمات والسماح لهنّ بالاستفسار عن أي غموض يجدونه فيها وبهذا الإجراء اتضح أن التعليمات واضحة ومفهومة للطالبات، وقد تمكنت الباحثة من الإفادة من الخطوة السابقة في حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس، إذ تراوح متوسط إجابة الطالبات على فقرات المقياس (15) دقيقة.

6. **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس**:

لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن وقتها في قياس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثة 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 إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرة.

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

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس الدافعية قامت الباحثة 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 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	2.4630	.5541	1.6111	0.8184	8.957	دالة
2	2.4259	4.968	1.9630	0.8080	5.074	دالة
3	2.8769	3.543	1.8056	7164	13.966	دالة
4	2.8981	3.602	2.0741	8283	9.482	دالة
5	2.8462	3.906	1.5556	7.277	16.194	دالة
6	2.8611	3.734	1.9167	.7869	11.269	دالة
7	2.8981	.3332	2.0370	.7845	10.499	دالة
8	2.8333	4.430	1.8981	8421	10.214	دالة
9	2.7222	5.085	1.8519	7832	9.687	دالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيم التائية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
10	2.8704	4123	1.8056	8025	12.265	دالة
11	2.8611	3734	1.8704	8214	11.414	دالة
12	2.8981	.3332	1.5648	7270	17.327	دالة
13	2.8704	3375	1.9537	7899	11.090	دالة
14	2.6481	5689	1.4444	7148	13.693	دالة
15	2.7963	4271	1.9537	9108	8.704	دالة
16	2.3796	.5590	1.1467	6575	11.596	دالة
17	2.4444	5525	1.4444	6315	12.385	دالة
18	2.7315	4658	1.5093	6339	16.148	دالة
19	2.9537	2111	1.8981	8309	12.795	دالة
20	2.7222	4500	1.6111	9649	13.948	دالة
21	2.8426	3906	1.7315	7686	13.393	دالة
22	2.7778	0.4603	1.7778	8.11	11.248	دالة
23	2.9907	0.9623	2.0926	8487	10.928	دالة
24	2.528	7164	1.7870	7495	7.425	دالة
25	2.7778	4395	1.5463	7284	15.044	دالة
26	2.6389	5712	1.8056	7.032	9.559	دالة
27	2.7315	4453	1.4167	6575	17.208	دالة
28	2.8889	3702	1.8241	8183	12.320	دالة
29	2.9352	2826	2.111	8241	9.830	دالة
30	2.9444	2301	1.8056	8255	13.811	دالة

ثانياً: **علاقة الفقرة بالدرجة الكلية**:

يقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله. إذ إنَّ مميزات هذا الإسلوب أن يقدم مقياساً متجانساً في فقراته. (Nunnaly, 1970: p. 262)

إذ جرى استخدام معامل بيرسون (Person couwelation)؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) طالبة فتبين أن جمعيها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وعند درجة حرية (398)، ويشير (Gliford) أن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً ضعيفاً جداً مع المحك تعد غالباً فقرة تقيس سعة تختلف عن تلك التي تقيسها المقاييس الأخرى.

(Gliford, 1954: p.45)

وبما أن جميع الفقرات كانت مميزة لذا تم اعتمادها جميعها والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.486	11	0.583	21	0.600
2	0.267	12	0.676	22	0.512
3	0.611	13	0.528	23	0.549
4	0.468	14	0.563	24	0.354
5	0.633	15	0.463	25	0.613
6	0.536	16	0.493	26	0.426
7	0.531	17	0.513	27	0.657

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
8	0.464	18	0.612	28	0.590
9	0.453	19	0.588	29	0.515
10	0.542	20	0.602	30	0.599

8. **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 وضح من أجلها.

ولأجل التحقق من الصدق استخدمت الباحثة الصدق الظاهري؛ لمعرفة صلاحية الفقرات التي احتوتها الأداة لقياس الدافعية للطالبات ذوات التحصيل المتوسط ثم عرض مفردات المقياس على لجنة من المختصين في العلوم النفسية والتربوية، وبعد جمع القوائم من السادة الخبراء البالغ عددهم (16) خبير (يُنظر: المحلق4) وبعد مراجعة ملاحظات السادة الخبراء على فقرات المقياس واعتماد الباحثة نسبة اتفاق (80%) من الخبرات ظهرت أن الفقرات (3،10،15،22،25،27) تم حذفها من القائمة وقد أوصى الخبراء بتعديل بعض الفقرات وإضافة (3) فقرات (28،29،30)، ليصبح العدد النهائي (30) فقرة كما مبين في الملحق (5).

9. **مؤشرات الثبات**:

يقصد بالثبات 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 مدة زمنية تحصل على النتائج نفسها أو مقاربة لها أو يعني الثبات الاتساق بمعنى أن علاقة المفحوص على جزء من الاختبار تكون مرتبطة ارتباطاً عالياً بعلاقته على الاختبار بشكل كامل.
(سلامة وآخرون، 2010: 43)

واستخدمت الباحثة لغرض التحقق من الثبات الطرق الآتية:

أولاً: **التجزئة النصفية**:

تتضمن طريقة التجزئة تجزئة فقرات المقياس إلى نصفين وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية للمقياس، إذ بلغ معامل الارتباط (0.80)، ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة يعادل نصف الاختبار قبل التصحيح باستعمال (سبيرمان براون) بلغ الثبات (0.89).

ثانياً: **الفاكرونباخ**:

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد من فقرة لأخرى (ثورندايك، 1989: 79) ويمثل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة على تجزئة إلى أجزاء بطرق مختلفة وهو يستخدم لمعرفة الاتساق الداخلي، إذ بلغ (0.89).

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)

إذ أن إعادة تطبيق الاختبار والحصول على النتائج نفسها يعني دلالة الاختبار على الأداء الفعلي أو الحقيقي للفرد مهما تغير الظروف.
(عبدالرحمن، 1993: 198)

إذ قامت الباحثة بتطبيق القياس على أفراد عينة مكونة من (50) طالبة وتم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور (15) يوم 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 (0.80) ودرجة يمكن الركون إليه، إذ يشير عودة إلى أن الثبات العالي يعني الاتساق في النتائج. (عودة، 1998: 391)

10. **المؤشرات الإحصائية**:

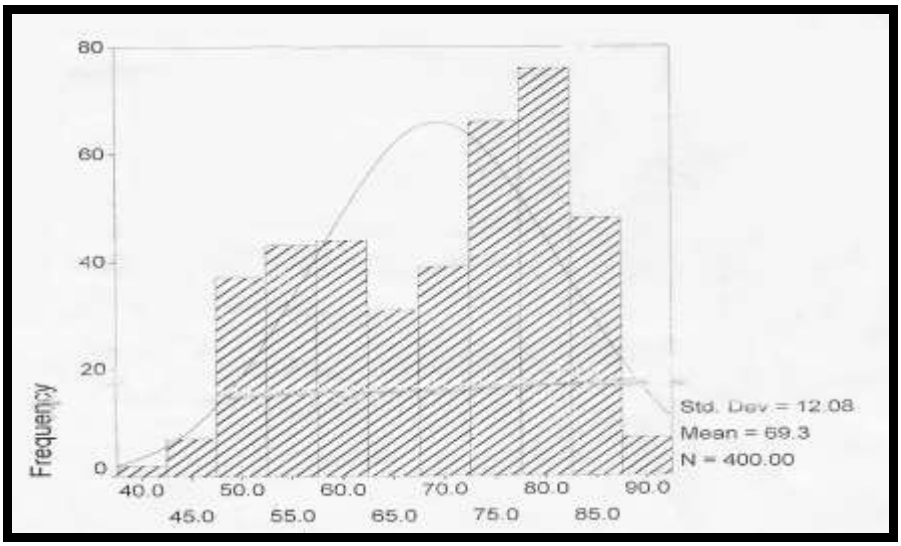
الجدول (4)

يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس الدافعية

المتوسط Mean	96.3357
الخطأ المعياري Std Error of mean	0.6042
الوسيط Median	72.6000
المنوال Mode	79.00
الانحراف المعياري Std. Deriation	12.0846
التباين Variance	14.0387
الالتواء Skewness	0.325
التفرطح Kartosis	1.115

49.00	المدى Range
41.00	اقل درجة Minimum
90.00	أعلى درجة Maximum

من الاستقراء للخصائص الإحصائية للمقياس تبين أن عينة البحث تتوزع توزيعاً أقرب إلى التوزيع الاعتدالي، إذ تتقارب درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، مما يشير إلى أن العينة المختارة تتمثل 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 الدافعية

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 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 قامت الباحثة 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)

إن 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، أجرت الباحثة التكافؤ بين المجوعتين على الرغم من توزيع الطالبات بشكل عشوائي على المجموعتين، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية. اعتمدت الباحثة 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، والتحصيل الدراسي للطالبة)، ولغرض الحصول على المعلومات قامت الباحثة على التحصيل الدراسي للطالبات من سجلات المدرسة.

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 (0.68) 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			عدد الأفراد	قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
التجريبية	1	3	8	12	0.68	5.99	0.05	2	غير دال
الضابطة	1	5	6	12					

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 (0.35) 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			عدد الأفراد	قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
التجريبية	1	4	7	12	0.35	5.99	0.05	2	غير دال
الضابطة	3	3	6	12					

ج. مهنة الأب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأب، فقد تم ترتيب مهنة الأب (موظف، وغير موظف) ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين أن القيمة المحسوبة (0.168) 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		عدد الأفراد	قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	موظف	غير موظف						
التجريبية	5	7	12	0.168	3.84	0.05	1	غير دال
الضابطة	6	6	12					

هـ. مهنة الأم:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأم، فقد تم ترتيب لمهنة الأم (موظفة، غير موظفة) ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين أن القيمة المحسوبة (0.168) 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		عدد الأفراد	قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	موظفة	غير موظفة						
التجريبية	6	6	12	0.168	3.84	0.05	1	غير دال
الضابطة	5	7	12					

و. عائدية السكن:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عائدية السكن ولمعرفة دلالة الفرق ثم استخدام مربع كاي وتبين أن القيمة المحسوبة (0.381) 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		عدد الأفراد	قيمة K^2 المحسوبة	قيمة K^2 الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
	إيجار	ملك						
التجريبية	2	10	12	0. 318	3. 48	0.05	1	غير دال
الضابطة	1	11	12					

ز. التحصيل الدراسي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، تم استخدام اختبار مان وتني، إذ كانت القيمة المحسوبة (64) والقيمة الجدولية (37) عند مستوى دلالة (0.05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

يبين القيم الإحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
1	68	16.5	65	10	64	37	0.05	غير دال
2	67	14	67	14				
3	65	10	74	22				
4	60	1.5	96	19				
5	69	19	60	1.5				
6	75	23	79	24				
7	64	7.5	61	4				
8	61	4	66	12				
9	73	21	64	7.5				
10	62	6	65	10				
11	69	19	61	4				
12	68	16.5	67	14				

خامساً: **خطوات بناء البرنامج الإرشادي**:

قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج الإرشادي:

1. تم تطبيق مقياس الدافعية على الطالبات لأجل إعداد برنامج إرشادي 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.
2. عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق لتحقيق أهداف البرنامج وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في الأهداف والأنشطة.
3. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأهداف المطلوبة بأقل التكاليف على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:
   أ. تحديد الأولويات.
   ب.تحديد كتابة أهداف البرنامج.
   ج. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
   د. تقويم كفاءة البرنامج.

أ. تقدير حاجات الطلاب وتحديدها:

يعد حجر الأساس في عملية التخطيط، إذ يعد ان طبقت الباحثة مقياس الدافعية على الطالبات وفقاً لإجاباتهم تم احتساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطالبات كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12)

يبين احتساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطالبات

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	ضعف قدرتي على التركيز في أثناء الدراسة.	2.610	87.000
2	الوقت الذي أصرفه في أداء واجباتي المدرسية لا يكفي.	2.550	85.000
3	أشعر بالانزعاج عندما أرى الكتب المدرسية.	2.545	84.833
4	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.	1.625	57.167
5	عندما أشاهد التلفاز أنسى واجباتي المدرسية.	1.723	57.417
6	عندما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقوم بإهمالها.	1.745	58.167
7	أهتم بالمواضيع السهلة وأترك المواضيع الصعبة عند القراءة للامتحان.	2.473	82.417
8	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.	1.628	53.917
9	تفوق زميلاتي لا يثير اعجابي بهن.	2.453	81.750
10	تفوق الطالبات لا يثير لدي الاهتمام بالدراسة.	2.433	81.083
11	اشعر بالارتياح عندما أؤجل واجباتي المدرسية إلى وقت أخر.	2.418	80.583
12	اشعر أني لا أحب المدرسة.	2.358	78.538
13	أفضل الصداقة مع الطالبات الضعيفات في المدرسة.	2.398	79.500
14	ليس لديّ جدول منتظم لتحضير الواجبات البيتية.	1.738	57.417
15	أشعر أن قدراتي العقلية لا تساعد على التفوق.	2.363	78.750
16	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.	1.865	62.167

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
17	أتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.	1.935	64.500
18	اشعر إني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.	1.763	58.750
19	اشعر أن الشهادة المدرسية غير مهمة.	2.360	78.667
20	مشاركتي ضعيفة في أثناء الدرس.	2.358	78.583
21	أتضايق عندما يطلب أهلي مني الحصول على درجات عالية.	2.338	77.917
22	أعتقد أن المتفوقات لديهن ظروف أحسن مني.	2.278	75917
23	أدرس فقط في أيام الامتحانات.	2.610	87.000
24	أهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة في الامتحانات القادمة.	1.950	64.833
25	أشعر أني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.	1.978	65.917
26	أعتقد أن بعض المدرسات غير عادلات في اعطاء الدرجة الامتحانية.	2.338	77.917
27	أشعر أنني لا أجيد فهم الأسئلة الامتحانية.	2.278	75.917
28	أهتم بمظهري وشكلي أكثر من الدراسة.	2.263	75.471
29	أشعر بالراحة بالأعمال المنزلية أكثر من الدراسة.	2.205	73.500
30	انزعج من التحضير اليومي للدروس.	2.198	73.250

ب. تحديد الأولويات:

رتبت فقرات المقياس تصاعدياً بسحب أهميتها وأوليتها وعدت الفقرات التي حازت على أقل من الوسط المرجح (1.618) فما دون هي حاجة تؤدي إلى ضعف

في الدافعية وتبين أن هناك (10) فقرات يتراوح وسطها المرجح ما بين (1.618-1.978) رتبت بحسب أوساطها المرجح.

الجدول (13)

يبين فقرات مقياس الدافعية مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.	1.618	53.917
2	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.	1.625	57.167
3	عندما أشاهد التلفاز أنسى واجباتي المدرسية.	1.723	57.417
4	ليس لدي جدول منظم لتحضير واجباتي البيتية.	1.738	57.417
5	عندما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقوم بإهمالها.	1.745	58.167
6	أشعر أنني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.	1.763	62.167
7	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.	1.765	62.167
8	أتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.	1.935	64.500
9	أهتم قليلاً في تحسين درجات الضعيفة.	1.950	64.833
10	أشعر أني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.	1.978	65.917

وقد حولت هذه الحاجات أو المشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية، بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات الخاصة بالدافعية، إذ عرضت من المختصين في الإرشاد التربوي حول صلاحيتها لموضوعات الجلسة، فقد تم إجراء بعض التعديلات على بعض الجلسات إلى أن أصبحت عناوين الجلسات بشكلها النهائي، والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (14)

يبين تحويل المشكلات إلى موضوعات.

ت	الفقرات	المواضيع
1	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.	رفع مستوى الطموح.
2	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.	اختيار وتحديد الأهداف.
3	عندما أشاهد التلفاز أنسى واجبات المدرسية.	ترتيب الأولويات.
4	ليس لدي جدول منظم لتحضير الواجبات البيتية.	تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.
5	حيثما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقُمْ بإهمالها.	الصبر على إنجاز الأعمال.
6	أشعر أنني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.	التوقعات الايجابية.
7	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.	التحرر من الخوف.
8	أتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.	تنمية مهارات الإجابة.
9	أهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة.	مقاومة الفشل.
10	أشعر أنني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.	مهارات المذاكرة.

ج. تحديد الأهداف:

حدد الهدف من البرنامج الإرشادي تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي باستخدام إسلوب النمذجة 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 تنشيط الدافعية ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على إسلوب النمذجة ولعب الدور والتعلم بالملاحظة، إذ اعتمدت الباحثة على نظرية التعلم الاجتماعي

وهي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي في حدوث التعلم وانه لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي ومنه يكسب التعلم معناه وقيمته. (أبو جادو، 2003: 201)

ويعدّ (باندورا ووالترز) المنظرين الرئيسين لنظرية التعلم الاجتماعي، إذ يرى باندورا إن التعلم الاجتماعي والاستجابات الانفعالية عند الأفراد تكون نتيجة تعرض الفرد لأنموذجات في الحياة وهي: (Haffman, 1963: p280)

1. النمذجة Modeling

هي العملية التي يتم من خلالها نمذجة السلوك من خلال ملاحظة الفرد لسلوك الآخرين. (صالح، 1988: 155)

وتعني أيضاً أداء الباحثة لمهارة على وفق خطواتها بالتعاون مع احد الأشخاص وأمام أفراد المجموعة. (الجوفي، 2000: 200)

وقد قامت الباحثة باستضافة أنموذجات متفوقة وضرب أمثلة من الواقع

2. تعليم سلوكيات جديدة (Learing new behaviour):

إذ يستطيع الملاحظ تعلم سلوكيات جديدة من الأنموذج، فعندما يقوم الأنموذج بأداء استجابة جديدة ليست حصيلة الملاحظة السلوكية يحاول الملاحظ تقليدها ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالأنموذجات الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الكتب، والسينما، والتلفاز، والحكايات الشعبية، تشكل مصدراً مهماً للأنماذج.

3. الكف والتحرير (Inhibiting and as inhibiting behavior)

إذ تؤدي ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف جملة من الاستجابات أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك وبخاصة إذا واجهة الأنموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من استمراره في السلوك، فالمعلم الذي يعاقب احد التلاميذ على مرأى من الآخرين ينقل اثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، إذ يمتنعون عن السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم، وقد يؤدي ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي تحديد جملة من الاستجابات المكفوفة أو المقيدة عندما لا يواجه الأنموذج عواقب سيئة.

4. التسجيل:

يمكن أن تؤدي ملاحظة سلوك الأنموذج إلى تسجيل الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو مسبق ولكنه لا يستخدمها، أي أن سلوك الأنموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات الأنموذج، وتختلف عملية تسجيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسجيل يتناول الاستجابات غير المكفوفة أو المقيدة والتي تندر حدوثها أو توافرها؛ بسبب النسيان وعدم الاستخدام أو تحريره فيتناول الاستجابات المكفوفة والمقيدة والتي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفاً سلبياً فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة أنموذج يؤدي إلى مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء. (أبو جادو، 2003: 204)

5. التقويم:

وهي عملية توفر معلومات صادقة وثابتة من اجل اصدار حكم (الإمام، 1991: 8) ويجري تقويم في نهاية كل جلسة؛ لمعرفة مدى فهم الطلاب لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور الجلسة وإظهار نقاط القوة والضعف وطرح الأسئلة؛ لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسة.

6. النشاط البيتي: (Home training)

وهو الجانب التطبيقي الذي يمكن لأفراد المجموعة الإرشادية من تطبيق ما تعلمه أو تدربوا عليه من سلوك في المواقف الحياتية. (Black, 1983: p.136)

7. تقويم كفاءة البرنامج:

وهي العملية التي من خلالها تحدد فاعلية البرنامج الإرشادي وهي تكون أكثر فاعلية إذا ما أنجزت في إطار يعتمد على أسس ومبادئ.(الساعدي، 2002: 85)

ويتم من خلال ملاحظة التغير الذي طرأ على تحصيل الطلاب، وكذلك من خلال مقارنة الدرجات القبلية والبعدية وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أنواع من التقويم:

1. التقويم التمهيدي: (Introduction)

الذي يتمثل في الاختبار القبلي الذي اعتمدته الباحثة.

2. التقويم البنائي: (Constructional Evaluation)

ويتمثل في إجراء عملية تقويم نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة للمجموعة ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة.

3. التقويم النهائي: (Final Evaluation)

ويتمثل بالاختبار البعدي لمقياس الدافعية لأفراد المجموعة الإرشادية لتحديد مستوى التغير الحاصل في السلوك.

صدق البرنامج (Aridity of the programmer)

لقد عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي كما مبين في (ملحق 6) 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.

إذ تم تعديل بعض الجلسات، وقد أخذت الباحثة بالآراء وصولاً بالبرنامج إلى المستوى المطلوب وأصبح البرنامج بشكله النهائي كما في (المحلق 7).

تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد أداة البحث قامت الباحثة بما يأتي:

اختيار مجموعة من الطالبات وبصورة قصدية ممن حصلوا على أقل درجة من مقياس الدافعية للطالبات الصف الثاني متوسط وكان عددهن (24) طالبة (12) تجريبية، (12) ضابطة، والتابعات لمتوسطة الازدهار للبنات، ووقع اختيار على هذه المدرسة لأسباب عديدة منها:

1. قرب المدرسة من سكن الباحثة.
2. استعداد مديرة المدرسة مع الهيئة التعليمية لمساعدة الباحثة.
3. كونها مدرسة فيها الكثير من الشعب مما يوفر عينة واسعة للباحثة.

التقت الباحثة بالطالبات للتعرف إليهن وإبلاغهن عن زمان ومكان الجلسة الإرشادية، جرى الاتفاق على مكان الجلسات في مكتبة المدرسة الساعة (10.30) صباحاً وتحديد عدد الجلسات الإرشادية (12) 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. معادلة سبيرمان – براون (Sperman – Brown) وقد استخدمت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس.
4. معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
5. معادلة الفاكرونباخ (Gronbach Alpha Coneffcienal)
6. الوسط المرجح لاستخراج حدة الفقرات.
7. اختبار كاي سكوير (Chi – Square) لاستخراج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
8. اختبار مان وتني (Mann – Whitney) لاستخراج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج:

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، على وفق أهدافه وفرضياته وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وكما يأتي:

1. قياس أسباب انخفاض الدافعية نحو التفوق الدراسي لغرض إعداد برنامج إرشادي لتنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط تم تحقيق الهدف في الإجراءات المتبعة في الفصل الثالث.
2. معرفة اثر البرنامج الإرشادي في تنشيط دافعية الطالبات نحو التفوق الدراسي من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدام الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق الاختبار القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (0.93) وغير دالة احصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.20) وهذا يعني ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية؛ لأن قيمة (T.test) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية 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 والجدولية

العدد	المجموعة الضابطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفروق		القيم التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
				فرق الدرجات	مربع الفرق	المحسوبة	الجدولية			
12	الاختبار القبلي	53.16	1. 91	2.15	0.58	0.93	2.20	11	0.05	غير دال
12	الاختبار البعدي	53.75	2.48							

2. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (11.78) وهي دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.20) وهذا عند مستوى دلالة (0.05) 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 الضابطة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفروق		القيم التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
				فرق الدرجات	مربع الفرق	المحسوبة	الجدولية			
12	الاختبار القبلي	53.50	2.02	4.67	15.91	11.78	2.20	11	0.05	دال إحصائيًا
12	الاختبار البعدي	53.75	2.48							

3. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية عند مستوى (0.05) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (10.10) وهي دالة احصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.074) عند مستوى (0.05) وهذا 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 الضابطة	53.75	1.91	10.10	2.074	0.05	22	دالة إحصائيًا
المجموعة التجريبية	96.41	5.017					

تفسير النتائج ومناقشتها:

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث 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، إذ طرأ تحسن في دافعية طالبات المجموعة التجريبية نحو التفوق الدراسي، ويعود السبب أيضاً إلى الأساليب المستخدمة في البرنامج واستضافة الأنموذج الحي وتدريب الطالبات على كيفية وضع الأهداف، وكذلك تنمية التوقعات لدى الطالبات، وهذا ما يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي، إذ أكد (باندورا) على أهمية الأنموذج الحي وتأثيره في الأفراد، ويؤكد على توقعات الفرد لما قد يحدث في المستقبل، وتكون هذه التوقعات مبنية على تجارب سابقة مر بها الفرد وبعد ذلك يحاول تصور أموره المستقبلية على أساسها، ويؤكد أيضاً أن تحديد الأهداف وجعلها المعيار في تقويم العمل والانجاز، إذ يحاول الفرد جاهداً على تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، فعندما يقوم بالعمل من اجل تحقيق هذه الأهداف يتصور جميع

الأمور الايجابية التي سوف تحدث عندما يحقق الهدف، ومن جهة أخرى يتصور الأمور السلبية إذا لم يتحقق ذلك الهدف. (جابر وآخرون، 1996: 244)

وتعزو الباحثة النتائج الايجابية التي توصلت إليها للأسباب الآتية:

أولاً: إن موضوعات البرنامج الإرشادي، والتقنيات التي استخدمت في جلساته والأنموذجات التي شاهدها أفراد المجموعة كانت ملائمة لتنشيط الدافعية لدى الطالبات، مما أدى إلى خلق تفاعل ايجابي بين الطالبات والبرنامج.

ثانياً: إن إسلوب الإرشاد الجماعي والنمذجة قد ساعد في إجراء حوار بين طالبات المجموعة وما يتضمن من مناقشات شجعت الطالبات على تنمية الأفكار من دون خوف أو تردد.

ثالثاَ: إن التدعيم والعزيز الاجتماعي ووضع الأهداف وتنمية التوقعات كان له الأثر الايجابي في تنشيط الدافعية لدى الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة (Ryals, 1975 Hughand Marrtay, 1991 Markal and Rinn, 1978,) ودراسة (الغزو، 1994، والدوري، 1997، والرفوع، 2001).

وبما أن للبرنامج الإرشادي دور في زيادة التحصيل النهائي للطالبات نستنتج الفرضية الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الدرجات النهائية للمواد الدراسية للعام الماضي والعام الحاضر، ولغرض التأكد من صحة الفرضية تم استخدام الاختبار التائي (t-test)، والجدول (18) يبين ذلك.

الجدول (18)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

التحصيل الدراسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
			المحسوبة	الجدولية			
التحصيل للعام الماضي	66.55	5.50	2.72	2.07	0.05	22	دال إحصائيًا
التحصيل للعام الحاضر	72.5	5.56					

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. من الممكن تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط ببرنامج إرشادي يُعد لهذا الغرض وينفذ من قبل مرشد مختص.
2. إنَّ الطالبات ذوات التحصيل المتوسط لديهن القدرة على تحقيق تحصيل أعلى إذا ما تعرضن إلى الإرشاد و توجيه منظم.
3. تفاعل الطالبات مع الأنشطة المقدمة ساعد في تنشيط الدافعية بشكل أفضل.
4. إن تنشيط الدافعية هو أمر متعلم وإن للأنموذجات الحية المستضافة في البرنامج كان لها الأثر الواضح في تنشيط الدافعية لدى الطالبات.
5. إن للبرنامج اثر في زيادة مستوى درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية مقارنة بدرجات تحصيل المجموعة الضابطة.

التوصيات

في ضوء استنتاجات البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1. استخدام البرنامج الإرشادي الذي قامت الباحثة ببنائه قبل المرشدات التربويات في مدارسهن لتنشيط الدافعية لدى الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
2. الإفادة من أداة القياس التي توصلت إليها الباحثة في الكشف عن مستوى الدافعية لدى الطالبات ذوات التحصيل المتوسط.
3. التأكيد على المرشدين التربويين لتوضيح دور الدافعية في رفع المستوى العلمي والتفوق الدراسي في المدارس.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته وتوصياته، واستكمالاً له، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات من ذوي التحصيل المتوسط ومدى الاستجابة للبرنامج الإرشادي.
2. إجراء دراسة لمعرفة اثر برنامج إرشادي لتنشيط دافعية الطالبات في مراحل دراسية أخرى (المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والجامعية).
3. إجراء دراسة لمعرفة علاقة بعض المتغيرات مثل المستوى الاقتصادي أو الذكاء أو الموقع الجغرافي وعلاقته بالدافعية نحو التفوق الدراسي.

المصادر العربية

1. أبـو أسـعد، أحمـد عبـداللطيف (2011): إرشـاد الموهـوبين والمتفـوقين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
2. أبـو جـادو، وصـالح محمّـد علـي (2006): علـم الـنفس التربـوي، دار المسـيرة للنشر، عمان، الأردن، ط3.
3. ـــــــــــــــــــــــــــ (2003): علـم الـنفس التربـوي، دار المسـيرة للنشر، عمان، الأردن، ط2.
4. أبـو جـريس، قـادر أسـحاب الياس (1994): الفـروق فـي المشـكلات والحاجـات الإرشـادية بـين الطلبـة المتميـزين وغيـر المتميـزين، الجامعـة الأردنيـة، كليـة الدراسات العليا، عمان، الأردن، رسالة ماجستير.
5. أبو زعيزع، عبدالله (2009): مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
6. أبو علاق، محمّد (2001): النظريات التربوية المعاصرة، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، من تأليف Y.Berland.
7. أحمد وآخرون، حسين احمد حشمت ومصطفى حسين باهي (2007): التوافق التقني والتوازن الوظيفي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
8. الأزير جاوي، فاضل محسن (1991): أسس علم النفس التربوي، دار الكتب، جامعة الموصل.
9. الأميرلـي، أحمـد علـي محمـود (2001): فعاليـة برنـامج إرشـادي فـي مواجهـة ضغوط التعصب لدى طلاب المرحلة الثانوية (أطروحة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية, الجامعة المستنصرية.
10. التكريتي, واثق عمر موسى (2001): الأنموذج ودوره في البناء التقني للفرد, المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع, المجلد (1)، العدد (1), مجلة تصدرها كلية التربية للبنات, جامعة تكريت.

11. الحفني, عبدالمنعم (1994): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي, مكتبة مدبولي, القاهرة.
12. الحمداني, موفق وهاشم السامرائي (1992)، تقويم تجربة الإرشاد التربوي في العراق, منشورات وزارة التربية, العراق.
13. الحوراني, محمّد (1990): رعاية المتفوقين عقليًا, مجلة التربية, العدد (3), الكويت.
14. الحياني, عصام محمود (1989): الإرشاد التربوي والنفسي, الموصل, مطبعة وزارة التعليم.
15. الخالدي, أديب (2002): المرجع في الصحة النفسية, دار العربية للنشر والتوزيع, مكتبة الجامعي غربان, ليبيا, ط2.
16. الختاتنة وآخرون, سامي محسن (2010): مبادئ علم النفس, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, الأردن, ط1.
17. الخطيب, جمال (1987): تعديل السلوك قوانين وإجراءات, عمان, الأردن.
18. الخليفة، سبيكة يوسف (2000): علاقة مهارات التعلّم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد السابع عشر.
19. خوالدة، محمّد محمود وآخرون (1996): طرق تدريس العام، وزارة التربية والتعليم.
20. الدوري, إقبال أحمد جمعة (1997): اثر برنامج إرشادي في زيادة مستوى دافع الانجاز الدراسي لطالبات المدارس المهنية, بغداد, الجامعة المستنصرية.
21. الدوسري، صالح جاسم (1985): الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج، العدد (15)، الرياض، السعودية، مكتبة الملك فهد بن عبدالعزيز.

22. الذهبي، هناء خزعل (2008): المشكلات التي تواجه الطلبة المتفوقين دراسيًا في المدارس الثانوية الاعتيادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (19)، جامعة بغداد.
23. الرفوع، محمّد أحمد خليل (2001): اثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الانجاز وفي التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئ التعلّم في المدارس الأساسية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.
24. الزغلول، عماد عبدالرحيم (2001): مبادئ علم النفس التربوي، الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
25. الزليطي، نجاة أحمد (2001): مدى تعاون الاختصاص النفسي للمتميزين والمتفوقين، عمّان، الأردن.
26. الزوبعي، والغنام، عبدالجليل واحمد (1981): مناهج البحث في التربية، مطبعة جامعة بغداد.
27. الزيات، فتحي (2002) المتفوقون عقليًا ذو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، سلسلة علم النفس المعرفي، مصر.
28. ـــــــــــ (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
29. السيد، حسين نبيل وآخرون (2010): التربية الإبداعية لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر.
30. السيد، وليد شوقي شفيق (2005): النموذج البنائي للكافية المدركة والتوجيه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الجزائر.
31. السيد، يسرى مصطفى (2000): محاضرة وندوة تربوية (إثارة دافعية التلميذات للتعلم)، كلية التربية، جامعة الإمارات، أبو ظبي.

32. الشامي، حسن محمّد عبدالله (1990): دور المكتبة في تنمية المهارات وقدرات المتفوقين، المؤتمر الثاني لرعاية المتفوقين، القاهرة، مصر.
33. الشرع، رياض فاخر حميد (2002): بناء برنامج تعليمي على وفق أسلوب حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
34. الشيخلي، خالد خليل (2005): الأطفال الموهوبين والمتفوقين (أساليب وطرائق رعايتهم)، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
35. الطحان، خالد (1982): تربية المتفوقين عقليًا في البلاد العربية، المنظمة للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
36. العبيدي، خنساء عبدالرزاق عبد سهيل (2005): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالى.
37. العزاوي، رحيم كرو (2000): منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمّان، الأردن، ط1.
38. العزة، سعيد حسني (2000): تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
39. العزو، إيمان محمّد (1984): اثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الانجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس والثامن الاساسيين في لواء المراكز الجنوبي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك.
40. العلوان، أحمد فلاح (2009): علم النفس التربوي تطوير المتعلمين، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1.
41. العلوان والعطيات، احمد فلاح، خالد عبدالرحمن (2010): العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، جامعة الحسين بن طلال، مجلة

الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.

42. العمر، بدر (1990): المتعلم في علم النفس التربوي، مطبعة الكويت، ط1.

43. القاضي، يوسف (1982): الإرشاد والتوجيه التربوي، دار عالم الكتب، القاهرة، ط2.

44. القريطي، عبدالمطلب أمين (2001): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط3.

45. القضماوي، احمد عبدالمجيد (1997): علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، الإمارات، ط1.

46. القمش، مصطفى نوري (2011): مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، دار المسيرة، الأردن.

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

48. الكركي، وجدان خليل عبدالعزيز (1996): علاقات عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الانجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

49. اللعبون، جميلة (2010): دور المرشدات في نفسية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، بحث منشور في مؤتمر العربي السابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

50. المللي، سهاد (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث.

51. المنصور، غسان محمّد (2005): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
52. النعامة، حسن محمّد قاسم (2003): تقويم البرنامج التربوي للطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في ضوء أهداف لتطوير في الأردن، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
53. النور، أحمد يعقوب (2008): علم النفس التربوي، دار الجنادرية، عمان، الأردن.
54. الهاشل، سعد (1987): القيادة التربوية في الفكر المعاصر، كلية التربية، مجلة جامعة قطر، العدد 5، الدوحة، قطر.
55. بالخور، اميرة احمد سالم، (2009): دور الإرشاد الاجتماعي في رعاية الطفل الموهوب، المؤتمر العربي السابع لرعاية الموهوبين (الجزء الأول)، عمان، الأردن.
56. باهي وشلبي، مصطفى حسين، أمنية إبراهيم (1998): الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
57. بدوي، عبدالرحمن علي (2010): اثر برنامج اثرائي في تنمية بعض المهارات المعرفية والوجدانية اللازمة لعملية التعليم لدى الموهوبين والمتفوقين، الجزء الأول، عمان، الأردن.
58. تيلر، ليونا (1989): الاختبارات والمقاييس، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، مكتبة أصول علم النفس الحديث، دار الشروق، بيروت، ط1.
59. توق، محيي الدين، عبدالرحمن عدس (1984): أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأولاده، نيويورك.

60. جاسم، تاضية عبدالرزاق (2010): أثر برنامج ارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيًا, رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية, جامعة ديالى.
61. جدياوي جيء نوح وعبدالغني، فريد تركي، محمّد أدري، قمر الزمان (2011): العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية، بحث منشور في مجلة: Sournal of Isalmi cand Arabic Education 3 (1)
62. جراون، فتحي عبدالرحمن (2009): الموهبة والتفوق والإبداع, دار الفكر, عمان, الأردن.
63. جروزان، فتحي عبدالرحمن (1999): الموهبة والتفوق والابداع، دار الكتاب الجامعي، العين.
64. حسين، علي(2006): دافع الإنجاز وعلاقته بخصائص المرشدين التربويين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
65. حمدان، محمّد زياد (1981): التربية العملية الميدانية، بيروت, مؤسسة الرسالة.
66. حمدي, نداء زيدان (1997): دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في بعض المتغيرات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية, جامعة الموصل.
67. حنا والجمال، توردي مرتضى, محمّد ماهر (1991): متطلبات تربية الطلاب المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي العام دراسة ميدانية في مدينة الدقهلية, المؤتمر الثاني لرعاية المتفوقين، وزارة التربية والتعليم.
68. خليفة، محمّد (2002): المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

69. خير الله، سيد (2004): الرعاية الشاملة للمتفوقين والموهوبين، بحث منشور، مؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، البحرين.
70. دالين، فادن ويويولد، ب (1984): مناهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن, ط1.
71. زايد، نبيل محمّد (2003): الدافعية للتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1.
72. زحلوق، مها (2001): المتفوقون دراسيًا في جامعة دمشق واقع حاجاتهم – مشكلاتهم – دراسة ميدانية، مجلة دمشق للعلوم التربوية، العدد1, سوريا.
73. زهران, حامد عبدالسلام (1982): الإرشاد والتوجيه التربوي، دار عالم الكتب, ط2.
74. سلمان، يحيى داود (2008): دليل المرشد التربوي، ط1، وزارة التربية، مطبعة رقم (1)، العراق.
75. سلميان وعفيفي, عدلي, عبدالكريم (1993): الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب المدرسي, مكتبة عين شمس, القاهرة, ط1.
76. شلتر, دوان (1983): نظريات الشخصية, ترجمة: حمودي القربوني, مطبعة جامعة بغداد, بغداد.
77. صالح, قاسم حسين (1988): الشخصية بين التنظير والقياس, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, بغداد.
78. عبدالعزيز, زيدان (1999): تربية الأطفال الفائقين والموهوبين في المدارس العادية, دار الكتاب الجامعي, العين, الإمارات.
79. عبدالعزيز، غسان صبحي (2005): تقويم فاعلية مهام المرشدين التربويين في العراق وإعداد نموذج مقترح لمهامهم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

80. عبدالفتاح, فاروق (1981): علم النفس التربوي, دار الثقافة, القاهرة.
81. عبداللطيف, محمّد خليفة: الدافعية والتعلم, دار غريب للطباعة والنشر, القاهرة, مصر.
82. عبدالكريم, إيمان صادق (1997): دراسة مقارنة في التفوق الدراسي والتحمل الدراسي لدى الطلبة المتميزين في الثانوية, كلية التربية, الجامعة المستنصرية.
83. عبدالهادي, جودت عزت (2008): نظريات التعلم تطبيقاتها التربوية, دار العلمية للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.
84. عودة, احمد سليمان (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية, المطبعة الوطنية, الأردن.
85. عودة، أحمد سليمان (1993): القياس والتقويم في العملية التدريسية, دار الأمل, أربد, ط2.
86. غباري وآخرون, ثائر (2008): علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية, مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع, ط1.
87. غباري، ثائر احمد (2008): الدافعية بين النظرية والتطبيق, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1.
88. فروجة, بلحاح (2011): التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة مولد، معموري، الجزائر www.hnafs.com.
89. قطامي، يوسف (1990): تفكير الأطفال وتطويره وطرق تعليمه، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع.
90. ـــــــــــــ (1993): دافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، دراسات 20 أ (2).
91. ـــــــــــــ (2000): سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط4.

92. قطامي وعدس, يوسف وعبدالرحمن (2008): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي, دار الفكر للنشر والتوزيع, الأردن, ط4.
93. قطناني ومزيق, محمّد حسين، وهاشم يعقوب (2009): تربية الموهوبين تنميتهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط1.
94. كاظم, علي مهدي (1984): بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق, أطروحة دكتوراه, كلية التربية, جامعة بغداد.
95. كوافحة, تيسير مفلح (2004): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, ط4.
96. مبروك, سحر فتحي (2003): المهارات المهنية للأخصائي الاجتماعي في اكتشاف ورعاية الموهوبين, بحث منشور, القاهرة, المؤتمر العلمي السادس, كلية الخدمة الاجتماعية, جامعة حلوان, مصر.
97. مجيد, علي حمد الله (1990): مستوى دافع الانجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعة العراقية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة صلاح الدين.
98. مجمع اللغة العربية (2004): المعجم الوجيز, وزارة التربية والتعليم, القاهرة.
99. محمّد, لمياء جاسم (1999): التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب, جامعة بغداد.
100. مرسي, كمال إبراهيم (1992): رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس, دار القلم, الكويت, ط2.
101. مصطفى, فهيم (2009): تنمية التفوق والإبداع وعلاقتهما باستخدام المكتبات المدرسية, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر, ط1.
102. مفرج، بدرية (2008): الدافعية والتحصيل الدراسي، بحث منشور، جامعة دمشق، العدد 24.

103. نشـواني, عبدالمجيـد (1985): علـم الـنفس التربـوي، دار الفرقـان, أربـد, الأردن, ط2، والطبعة الرابعة (1998).
104. نوفـل، محمّـد بكـر (2004): علـم الـنفس التربـوي، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع، عمّان، الأردن.
105. هرمز، حبيب، صباح حنا وصبحي (1990): علاقة دافع الانجاز الدراسي بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس الإعدادي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 16، بغداد.
106. وينج، ارنوف (1983): مقدمة في علم النفس، ترجمة: عادل عزّ الدّين وآخرون، دار ماكجر للنشر.

المصادر الأجنبية

107. Aachm as, Glarasach, (1964) Measuerment and Evaluation in education psychology and Guidance, New York.
108. Allen, John. G. (1927) : The effects of anachivement motivation program on the self concepts of sleceted ethnicgroups. Dissabest inter. Vol.33, N (II.A).
109. Alschuler A.S. (1972), Teching Achievement, Camb-ridge, Mass.
110. Anstasia, A. (1976): psychological. Testing, New York: MC millan publishing, Co. Inc.
111. Ball, S. Motication in Education, New Yourk, Acaddem, 1977.
112. Brophy, Jon motivation, student. D. CBertierd B.C.V. Rosenthine (3ds) Talks to teachers to teachers, New York, 1987, http: //www.etimes. com.
113. Chauhan. S.S. (1996) Advanced Education psychdogy, Department of Education. University of Himeched Pradesh shim.
114. Curry, L: Learing stvlesin secongry school are view of instrument and implication for theivuse evic document reproduction service No, 1990.
115. Deci, E., and Ryan R, (1990). Intrinsic motivation and self determination in humanbehavior, New York, plenum.
116. Dweck, C. (1985), Moticvation processes affecting learning American psychologist.

117. Eccles, J. (1993): Development during uedlescance. The impact of stages. Enviromentfit.
118. Eebal, R.L. (1972): Essential of Education measure-ment prentice Hall, New York.
119. Gilford, T.R. (1954): psychometric methools, New Yourk, McGraw Hill books company, I.N.C.
120. Good, G.V.D. Diction nary of education, 3rded megrewhIII, New Yourk, 1973.
121. Good, T. and Brophy, J. (1986)P: Looking in flassroon, Harper and Row, New York.
122. Harry and A.S, Smith, B.N. (2004): Counseling and select students for gifted program, T. caun celling, Vol.(17), No. (5).
123. Harter, S (1983), Development perspecitive on the self – system in M.Hethengnton (Ed). Social Dvelopment: czrmicheal's Manual on child psychology N.Y. wiley.
124. Hughs, K.R and Marttay, C.R. (1991) Motivation training with preadolesccnts. Kentnky nouncil on higher education.
125. Josef, A.C. and Bassow, K.B. (2001): Counseling skills and gifted studeust, J.cancelling Vol. (15), No.(9).
126. Markle, A. and Rinn. R.C. (1987). Achievemnt motivation training in community mentel health center psychology Repots, 42, (3.pti). 874.
127. Martin, Jack (1995): Confusions psychodogical skill Training, Journal of conseling Devlopmet, published by the American for counseling and Perb pment.
128. Maslow, Abraham H. (1970). Motivation and personality (2n-deb), Harper and Row, publishers.
129. Moorhead, G. and Griffn, R.W (1998): Orgainzation behavior Managing people and organizations. 5th ed., Houghton Mifflin company, U.S.A.
130. Naunnaily, T.G. (1978): Short-Term counseling Ahumanistic, Approach for the Helping professions, California- wesly Bubishing company.
131. Nelso, E.R., and Satiken, K.A; Grisis in tlevention in the schools, Boston, Allyn and Bancon, 1999.
132. Rinm. S.B. and Danis, G.A: Education of the gifted and Talened, (2th), prenfice hall, Englewood cliffs, New Jeresey, 1989.

133. Robber, A (1985): The penguin Dictionary of Psychology, Britain, pen guan Book.
134. Ryals, K.R. (1975): Achiement Motivation training for Low – achieving eight and tenth grade boys, J. of experimental education, Vol. 44, No (2).
135. Shert Z. and Sandstone, (1981): Undamentalsof guid once, (4ed) Boston, Hounhton miffin company.
136. Shaw, M. (1971): The developmet opf counseling programpriorites, progress and proofessi onalism the persond Guidance Journal, (55).
137. Shelton, Deborah, (1993), Computerized Reading instruction for remediation deficiencies of slow learner's Education for D.Kracicum, Nova university.
138. Tohellson, N.et al., (1984) Goal setting and personal Responsibility training to Ld, Adolescents psychology in the school.
139. Tyleer, E. (1969): The work of the counselor led, New York. mered it corporation, I.V.C.
140. Wbester, The Newin thrnational Ditionary of Englis Language in abridged with seven Language Disvionary, U.S.A, 1971.
141. Woolfolk, A., Nicolich, L. Education psychology for Teacher prentice. Hall, New Jersey, 1980.
142. Young. P.T. Motication and emation, a surrey of the determinations of human and mad activity in coker C.N. and M.H. Apply, motivation, theory and research, New Your, wiley, 1984.

ملحق (1)
الدراسة الاستطلاعية

عزيزتي الطالبات المحترمات

السلام عليكم

تقوم الباحثة بإعداد مقياس للدافعية نحو التفوق الدراسي لدى الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المتوسط، لذا نرجو منكن الإجابة على الأسئلة الآتية لغرض البحث العلمي على أنه لا حاجة لكتابة الاسم ولا يطلع على الإجابات أحد غير الباحثة.

1. هل تشعرين أنكِ تستطيعين الحصول على درجات أعلى في الامتحانات.
2. إذا كان جوابك (نعم) لماذا لا تحاولين الحصول على درجات عالية في الامتحانات.
3. ما هي الأسباب التي تقلل من اندفاعك نحو التفوق هل هي:
   أ. عائلية وما هي.
   ب.اجتماعية وما هي.
   ج. مدرسية وما هي .
   د. شخصية وما هي.
4. ما هو رأيك بالطالبات المتفوقات.

الباحثة

مروة عدنان عباس

ملحق (2)

استبيان آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الدافعية

جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية/ قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا – الماجستير

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثة القيام بدراسة تتناول (أثر برنامج ارشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة). وقد قامت الباحثة بجمع الفقرات الموجودة في الاستبانة التي بين أيديكم من خلال:

1. دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة لـ (40) طالبة من ذوات التحصيل المتوسط في المدارس المتوسطة.
2. أطلعت الباحثة على أربع دراسات سابقة في موضوع دافعية التحصيل الدراسي.
3. بعض النظريات والأدبيات التي اهتمت بدافعية التحصيل الدراسي.

ويقصد بالدافعية: (هي استعداد عند الفرد يحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل بلوغ أو تحقيق النجاح).

لذا تعرض الباحثة على حضراتكم الفقرات التي تجمعت لديها وذلك لأجل بيان صلاحيتها أو تعديلها أو أي اجراء ترونه يخدم البحث.

أما بدائل القياس المقترحة لفقرات البحث فهي:

(لا ينطبق عليّ، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليَّ دائماً).

وإذ تعلم الباحثة بانشغالكم وجهودكم العلمية المتواصلة إلاّ انها تطمع بكرمكم العلمي في إعطائها من وقتكم الثمين لإنجازها هذه المهمة على الوجه الذي ترضونه. مع جزيل الشكر والتقدير.

طالبة الماجستير

مَرْوة عدّنان عبّاس

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	قدرتي على التركيز في أثناء الدراسة ضعيفة.			
2	الوقت الذي اصرفه في أداء واجباتي المدرسية قليل جداً.			
3	اشعر أن اليوم الذي أنجز به واجباتي المدرسية يوم مريح جداً.			
4	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.			
5	لا أشعر بالارتياح إلاَّ بعد انجاز واجباتي المدرسية.			
6	كثيراً ما أشاهد التلفاز وأنسى واجباتي المدرسية.			
7	حيثما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقُمْ بإهمالها.			
8	أنزعج من التحضير اليومي للدروس.			
9	عند القراءة للامتحان اهتم بالمواد السهلة واهمل المواد الصعبة.			
10	لا أهتم بالتفوق الدراسي بقدر ما أهتم بالنجاح.			
11	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.			
12	تفوق زميلاتي لا يثير لديّ الاهتمام بالدراسة.			
13	تفوق بعض الطالبات لا يثير إعجابي بهنّ.			
14	لا أقوم بإنجاز واجباتي المدرسية التي يمكن تأجيلها إلى وقت آخر.			
15	انزعج من الواجبات المدرسية التي تحتاج إلى وقت طويل.			
16	أشعر أني لا أحب المدرسة.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
17	علاقتي بالطالبات المتفوقات ضعيفة			
18	ليس لديّ تنظيم محدد لأوقات الفراغ في البيت.			
19	أشعر أن قدراتي العقلية لا تساعدني على التفوق.			
20	الخوف الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.			
21	سرعتي في الإجابة على الأسئلة تسبب لديّ أخطاء كثيرة.			
22	لا أعرف كيف أكون متفوقة.			
23	ليس لدي شعور بالتنافس مع الطالبات المتفوقات.			
24	أشعر أن الشهادة المدرسية غير مهمة.			
25	أشعر أن أرادتي ضعيفة في تحقيق التفوق الدراسي.			
26	لا أهتم بالمشاركة في النشاط الصفي أو اللاصفي.			
27	أتضايق عندما يطلب مني أهلي الحصول على درجات عالية.			
28	أعتقد أن المتفوقات لديهنّ ظروف أحسن مني.			
29	أهتم بمطالعة دروسي في أيام الامتحانات فقط.			
30	لا أهتم بتحسين الدرجات الضعيفة في الامتحانات القادمة.			
31	أشعر إني لا اعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.			
32	أعتقد أن بعض المدرسات غير عادلات في إعطاء الدرجة.			
33	أشعر أنني لا أجيد فهم الاسئلة الامتحانية.			

ملحق (3)

وضوح تعليمات المقياس

عزيزتي الطالبة.. تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها عن التفوق الدراسي في المرحلة المتوسطة وقد قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس التي بين أيديكم وهي ترجو 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 (لا تنطبق عليّ، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ دائماً) والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة:

1. إذا كانت الإجابة لا تنطبق عليّ

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني	✓		

2. إذا كانت الإجابة تنطبق عليّ أحياناً

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني		✓	

3. إذا كانت الإجابة تنطبق عليّ دائماً

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني			✓

كما ترجو الباحثة 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

الباحثة

مروة عدنان عباس

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ
1	ضعف قدرتي على التركيز في أثناء الدراسة.			
2	الوقت الذي أصرفه في أداء واجباتي المدرسية لا يكفي.			
3	أشعر بالانزعاج عندما أرى الكتب المدرسية.			
4	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.			
5	عندما أشاهد التلفاز أنسى واجباتي المدرسية.			
6	حيثما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقُمْ بإهمالها.			
7	أهتم بالمواضيع السهلة وأترك المواضيع الصعبة عند القراءة للامتحان.			
8	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.			
9	تفوق زميلاتي لا يثير إعجابي بهن.			
10	تفوق الطالبات لا يثير لدي الاهتمام بالدراسة.			
11	اشعر بالارتياح عندما أؤجل واجباتي المدرسية الى وقت أخر.			
12	اشعر أني لا أحب المدرسة.			
13	أفضل الصداقة مع الطالبات الضعيفات في المدرسة.			
14	ليس لديّ جدول منتظم لتحضير الواجبات البيتية.			
15	أشعر أن قدراتي العقلية لا تساعد على التفوق.			
16	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.			
17	أتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.			
18	اشعر إني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.			
19	اشعر أن الشهادة المدرسية غير مهمة.			
20	مشاركتي ضعيفة في أثناء الدرس.			
21	أتضايق عندما يطلب أهلي مني الحصول على درجات عالية.			
22	أعتقد أن المتفوقات لديهن ظروف أحسن مني.			
23	أدرس فقط في أيام الامتحانات.			
24	أهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة في الامتحانات القادمة.			
25	أشعر أني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.			
26	أعتقد أن بعض المدرسات غير عادلات في اعطاء الدرجة الامتحانية.			
27	أشعر أنني لا أجيد فهم الاسئلة الامتحانية.			
28	أهتم بمظهري وشكلي أكثر من الدراسة.			
29	أشعر بالراحة بالاعمال المنزلية اكثر من الدراسة.			
30	انزعج من التحضير اليومي للدروس.			

ملحق (4)

أسماء الخبراء مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية ومكان العمل.

أ. أسماء السادة الخبراء في صلاحية مقياس الدافعية.

ب. أسماء السادة الخبراء في صلاحية البرنامج الإرشادي.

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب
1.	أ.م.د. خليل إبراهيم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
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. صاحب عبد مزوك	جامعة بغداد/ كلية ابن رشد	*	
6.	أ.د. عبدالله أحمد خلف	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
7.	أ.د. عدنان المهداوي	جامعة ديالى/ كلية التربية	*	
8.	أ.د. هناء محمود رجب	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
9.	أ.د. محمود كاظم محمود	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. يحيى داود الجنابي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*
13.	أ.م.د. إكرام دحام صغير	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
14.	أ.م.د. إيمان عباس علي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	
15.	أ.م.د. بشرى عناد مبارك	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	
16.	أ.م.د. حسن السيد	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	*	
17.	م.د. عبدالكريم محمود صالح	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية		*

ملحق (5)

المقياس بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة.. تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها عن التفوق الدراسي في المرحلة المتوسطة وقد قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس التي بين أيديكم وهي ترجو 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 (لا تنطبق عليّ، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ دائماً) والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة:

1. إذا كانت الإجابة لا تنطبق عليّ

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني	✓		

2. إذا كانت الإجابة تنطبق عليّ أحياناً

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني		✓	

3. إذا كانت الإجابة تنطبق عليّ دائماً

الفقرة	لا تنطبق عليّ	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
1. أشعر أن الحظ لا يحالفني			✓

كما ترجو الباحثة ملاحظة النقاط الآتية:

5. حرية الاجابة على الفقرات بدون أي اعتبار آخر.
6. فهم الفقرة قبل الإجابة عليها.
7. عدم ترك أي فقرة دون إجابة.
8. لا داعي لذكر الاسم

الباحثة

مروة عدنان عباس

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	ينطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليَّ
1	ضعف قدرتي على التركيز في أثناء الدراسة.			
2	الوقت الذي أصرفه في أداء واجباتي المدرسية لا يكفي.			
3	أشعر بالانزعاج عندما أرى الكتب المدرسية.			
4	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.			
5	عندما أشاهد التلفاز أنسى واجباتي المدرسية.			
6	حيثما أجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقُمْ بإهمالها.			
7	أهتم بالمواضيع السهلة وأترك المواضيع الصعبة عند القراءة للامتحان.			
8	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.			
9	تفوق زميلاتي لا يثير اعجابي بهن.			
10	تفوق الطالبات لا يثير لدي الاهتمام بالدراسة.			
11	اشعر بالارتياح عندما أؤجل واجباتي المدرسية الى وقت أخر.			
12	اشعر أني لا أحب المدرسة.			
13	أفضل الصداقة مع الطالبات الضعيفات في المدرسة.			
14	ليس لديّ جدول منتظم لتحضير الواجبات البيتية.			
15	أشعر أن قدراتي العقلية لا تساعد على التفوق.			
16	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.			
17	أتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.			
18	اشعر إني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.			
19	اشعر أن الشهادة المدرسية غير مهمة.			
20	مشاركتي ضعيفة في أثناء الدرس.			
21	أتضايق عندما يطلب أهلي مني الحصول على درجات عالية.			
22	أعتقد أن المتفوقات لديهن ظروف أحسن مني.			
23	أدرس فقط في أيام الامتحانات.			
24	أهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة في الامتحانات القادمة.			
25	أشعر أني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.			
26	أعتقد أن بعض المدرسات غير عادلات في اعطاء الدرجة الامتحانية.			
27	أشعر أنني لا أجيد فهم الاسئلة الامتحانية.			
28	أهتم بمظهري وشكلي أكثر من الدراسة.			
29	أشعر بالراحة بالاعمال المنزلية اكثر من الدراسة.			
30	انزعج من التحضير اليومي للدروس.			

ملحق (6)

البرنامج الإرشادي

جـــــامـــــعـــــة ديـــــالـــــى

كـلـيـــة الـتـربـيـــة الأسـاسـيـــة

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تروم الباحثة إجراء دراسة حول "**أثر برنامج ارشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة**". ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم تعرض على حضراتكم البرنامج الذي تروم الباحثة تطبيقه على الطالبات ذوات التحصيل المتوسط للصف الثاني في 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.

طالبة الماجستير

مَرْوة عدّنان عبّاس

الجلسة الأولى : الافتتاحية. **الوقت ٦٠ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الافتتاحية	١. التعرف على أفراد المجموعة بعضهم إلى البعض الأخر وأن تعرف كل طالبة من تجلس بالقرب منها. ٢. يتعرف افراد المجموعة إلى أسم الباحثة	١. التعارف المتبادل من أفراد المجموعة الإرشادية والباحثة. ٢. تعريف أفراد المجموعة بالتعليمات الخاصة بالبرنامج. ٣. التعرف بأهداف البرنامج. ٤. إزالة الحواجز النفسية بين الباحثة وأفراد المجموعة الارشادية.	١. ان يتعرفوا أفراد المجموعة إلى الباحثة وعملها. ٢. ان يتعرفوا إلى بعضهم البعض. ٣. ان يتعرفوا إلى مكان الوقت المخصصين لتنفيذ البرنامج	١. تقوم الباحثة بتعريف أسمها على أفراد المجموعة الإرشادية. ٢. تقدم الباحثة الحلوى إلى أفراد المجموعة بجو من المرح والألفة لإزالة الحواجز النفسية. ٣. الاتفاق على مكان وموعد الجلسة ويكون في مكتبة المدرسة. ٤. تطلب الباحثة من الطالبات عدم التغيب عن موعد الجلسة. ٥. تسأل الباحثة هل توجد طالبة لا تريد الاشتراك بالبرنامج. ٦. الاتفاق على أهمية البرنامج	١. ان تسأل الباحثة عن اسم كل طالبة. ٢. هل تعرفن الطالبات إلى مكان وقت الجلسة.	

إدارة الجلسة الأولى

العنوان: الافتتاحية:

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يأتي:

- قامت الباحثة بإلقاء التحية (السلام) على الطالبات وقدمت لهنّ الشكر على حضورهن الجلسة الإرشادية.
- طلبت الباحثة من الطالبات أن يقدمن أسماءهن لغرض التعرف عليهن.
- قامت الباحثة بتعريف نفسها إلى الطالبات لغرض معرفتها ومعرفة طبيعة عملها من قبل أفراد المجموعة الإرشادية.
- تشرح الباحثة للطالبات أهداف البرنامج الإرشادي وتستمع إلى أسئلتهن حول البرنامج وأهدافه وتوضح لهن بعض الجوانب الغامضة لديهن.
- تحدد الباحثة الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الإرشادي حيث سيكون المخصص هو المكتبة المدرسية ويومي الأحد والثلاثاء من كل أسبوع، الساعة العاشرة.
- طلبت الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية وعدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات الإرشادية.
- طرحت الباحثة سؤال مباشر على الطالبات هو هل توجد واحدة لا ترغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي؟ ثم طرحت الباحثة سؤال آخر هل عرفتن مكان وزمان الجلسات الإرشادية؟
- طلبت الباحثة من الطالبات أن يكتبن آراءهن عن الجلسة الأولى بشكل نقاط وتقديمه إلى الباحثة في الجلسة القادمة.
- تودع الباحثة الطالبات مؤكدة على الالتزام بالأمور التي تم الاتفاق عليها.

الجلسة الثانية: رفع مستوى الطموح. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
رفع مستوى الطموح	١. حاجة الطالبات إلى فهم وأهمية الطموح في الحياة.	١. تعرف الطالبات على معنى الطموح. ٢. تعريف الطالبات على أهمية الطموح في نشاط الإنسان. ٣. تعرف الطالبات على دور الطموح في التفوق والتحصيل الدراسي.	١. أن تفهم الطالبات معنى الطموح. ٢. ان تدرك الطالبات أهمية الطموح في الحياة. ٣. ان تتعرف الطالبات على دور الطموح في التفوق الدراسي. ٤. ان تسمع الطالبات من الطالبة المستضافة دور الطموح في حياتها الدراسية.	١. تقوم الباحثة بإعطاء مقدمة للطالبات عن معنى الطموح وأهميته في حياة الإنسان. ٢. تستضيف الباحثة طالبة متفوقة ثم توجه الباحثة الاسئلة الآتية إلى الضيفة المتفوقة. أ. عرفي نفسك إلى الطالبات وعن الشهادة التي حصلتي عليها؟ ب. لماذا كنت من الطالبات المتفوقات في المدرسة؟ ج. كيف كان مستوى طموحك في أثناء الدراسة؟ د. هل حققتي الطموح الذي كنت تتوقعينه؟ هـ. ماذا تنصحين الطالبات من اجل الدراسة والتفوق؟	١. تحديد مدى تحقق اهداف الجلسة. ٢. تحديد إيجابات وسلبيات الجلسة. ٣. تحديد عوامل تحسين الجلسة اللاحقة.	١. تطرح الباحثة إلى الطالبات ما أهمية التفوق في الحياة بشكل عام وفي الدراسة بشكل خاص.

إدارة الجلسة الثانية

العنوان: رفع مستوى الطموح

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب من قبل الباحثة وإلقاء التحية على الطالبات وتقدم لهن الشكر على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- قامت الباحثة بإعطاء مقدمة للطالبات عن معنى الطموح وأهميته في حياة الإنسان.
- قامت الباحثة بكتابة الموضوع (رفع مستوى الطموح) على السبورة للتأكد من استيعاب الطالبات للموضوع، ثم قامت الباحثة بمناقشة الموضوع مع الطالبات وتقدم الشكر لكل طالبة شاركت في المناقشة.
- استضافت الباحثة إحدى المهندسات المتفوقات، ثم قامت بتعريفها على أفراد الجماعة الإرشادية ومن ثم تقدم إليها بعض الأسئلة:
  - عرفي نفسك إلى الطالبات؟
  - لماذا كنت من الطالبات المتفوقات في المدرسة؟
  - كيف كان مستوى طموحك في أثناء الدراسة؟
  - هل حققتي الطموح الذي كنت تحلمين به؟
  - بماذا تنصحين الطالبات من اجل الدراسة والتفوق؟
  - طلبت الباحثة من الطالبات كتابة موضوع عن أهمية التفوق الدراسي في الطالب بشكل عام، وفي الدراسة بشكل خاص.

الجلسة الثالثة: اختيار وتحديد الأهداف. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
اختيار تحديد الأهداف	١. فهم أهمية اختيار وتحديد الأهداف. ٢. تحديد الصعوبات التي تواجه الطالبة في تحديد الأهداف.	١. تنمية القدرة على تحديد الأهداف الدراسية. ٢. تنمية القدرة على كيفية وضع أهداف دراسية.	١. ان تفهم الطالبات أهمية الأهداف. ٢. ان تدرك الطالبات كيفية اختيار الأهداف. ٣. ان تحدد الطالبة أهداف دراسية للتفوق. ٤. ان تميز الطالبة بين الأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى.	١. الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنه بشكل على نحو جيد. ٢. تعرف الباحثة تحديد الأهداف. ٣. تبين الباحثة للطالبات ان تكون قريبة المدى وبعيدة المدى، ويقصد بالهدف القريب المدى هو الهدف الذي يحتاج إلى وقت قصير لتحقيقه والهدف بعيد المدى هو الذي يحتاج إلى تحقيقه إلى وقت طويل. ثم تسأل الباحثة عن الأهداف القريبة المدى التي تريد كل واحدة منكم تحقيقها في ذلك اليوم.	١. تحديد أهداف الجلسة. ٢. تحديد إيجابيات وسلبيات الجلسة.	ان تضع كل طالبة هدف لكل مادة دراسية.

إدارة الجلسة الثالثة:

العنوان: اختيار وتحديد الأهداف:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- ألقت الباحثة التحية على الطالبات والترحيب بهن.
- الاستفسار عن النشاط البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.
- قامت الباحثة بكتابة موضوع الجلسة (اختيار وتحديد الأهداف) على السبورة.
- عرفت الباحثة الهدف: هو غاية يريد الفرد تحقيقيها وأوضحت أهمية اختيار وتحديد الأهداف في الحياة، وانه يجب علينا أن نقوم بتحديد الأهداف وترتيبها وكيفية اختيارها؛ لأن ذلك يساعدنا في تحقيقها بشكل سليم.
- بينت الباحثة للطالبات انه هناك أنواع من الأهداف ومنها الأهداف قريبة المدى وبعيدة المدى، ويقصد بالهدف القريب المدى هو الهدف الذي يحتاج إلى وقت قصير لتحقيقه والهدف البعيد المدى هو الذي يحتاج إلى وقت طويل لتحقيقه.
- قامت الباحثة بتوجيه سؤال عن الأهداف القريبة المدى التي تريد كل واحدة منهن تحقيقها في ذلك اليوم.
- أنَّ تتعلم الطالبات كيفية وضع الأهداف الخاصة والعامة
- حثت الباحثة الطالبات على تحديد واختيار الأهداف.
- قامت الباحثة بإعطاء نشاط بيتي هو أن تضع كل طالبة هدف لكل مادة دراسية.

الجلسة الرابعة: ترتيب الأولويات. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
ترتيب الأولويات	١. فهم معنى وأهمية ترتيب الأولويات. ٢. معرفة طريقة اختيار الأولويات. ٣. معرفة كيفية تحديد الأولويات.	١. تعرف الطالبات على مفهوم الأولويات وأهميته. ٢. تعرف الطالبة على كيفية اختيار الأولويات في الحياة. ٤. تنمية قدرة الطالبات على تحديد الأولويات.	١. تعرف الطالبة معنى الأولويات وأهميتها. ٢. ان تختار الطالبة عدد من الأولويات. ٣. ان تعرف الطالبات كيفية ترتيب الأولويات. ٤. ان تحدد الطالبة ترتيب الأولويات.	١. الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والامتنان إلى الطالبات اللواتي اتمن الواجب البيتي على نحو جيد. ٢. توضيح معنى ترتيب الأولويات. ٣. تعريف الطالبات كيفية ترتيب الأولويات حسب الأهداف. ٤. ذكر أهمية ترتيب الأولويات في الدراسة ومدى أهميتها في تنظيم الوقت. ٥. تسأل الباحثة كم طالبة تقوم بترتيب أولوياتها. ٦. تطلب الباحثة من الطالبات المشاركة في تحديد الأولويات اثناء الجلسة.	١. تحديد أهداف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	١. تطلب الباحثة من كل طالبة ان تذكر أولوياتها اليومية بعد معرفة أهمية الأولويات.

إدارة الجلسة الرابعة

العنوان: ترتيب الأولويات:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- ألقت الباحثة السلام على الطالبات.
- استفسرت الباحثة عن النشاط البيتي، وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.
- قامت الباحثة بكتابة الموضوع (ترتيب الأولويات) على السبورة.
- وضحت الباحثة معنى ترتيب الأولويات وهو قدرة الفرد على تحديد الأهداف وترتيبها حسب اولويتها واهميتها، وأن بدون ترتيب الأولويات لا يمكن تحقيق الأهداف بسهولة وفي الوقت المحدد.
- وضحت الباحثة أهمية ترتيب الأولويات في الدراسة ومدى أهميتها في تنظيم الوقت.
- وجهت الباحثة سؤالاً إلى أفراد المجموعة الإرشادية هو: كم طالبة تقوم بترتيب الأولويات؟
- قامت الباحثة بتعريف الطالبات كيفية ترتيب الأولويات من خلال:
- تحديد جميع الأهداف المراد تحقيقها.
- تقوم كل واحدة باختيار الهدف بحسب أهميته أي تبدأ من الأكثر أولوية حتى الأقل.
- تشجيع الطالبات على ترتيب الأولويات في أثناء الدراسة وفي جوانب الحياة الأخرى.
- أعطت الباحثة نشاطًا بيتيًا وهو كتابة مواقف قامت بها بترتيب أولوياتها.

الجلسة الخامسة: تنظيم واستثمار أوقات الفراغ. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.	١. معرفة معنى تنظيم واستثمار اوقات الفراغ. ٢. عدم معرفة الوقت الصحيح للدراسة. ٣. صعوبة وضع جدول منظم للدراسة.	١. إدراك أهمية تنظمي واستثمار وقت الفراغ. ٢. معرفة أهمية احترام الزمن في حياة الطالبة. ٣. تنمية قدرة الطالبات على تنظيم واستثمار اوقات الفراغ.	١. ان تفهم الطالبات معنى تنظيم واستثمار وقت الفراغ. ٢. ان تعطي أهمية لتنظيم وقت الفراغ. ٣. ان تنظم وقت فراغها بما يحقق اهدافها الدراسية.	١. الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والامتنان إلى الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. تقوم الباحثة مقدمة للطالبات عن معنى تنظيم واستثمار اوقات الفراغ. ٣. توضح الباحثة للطالبات أهمية تنظيم الوقت من خلال طرح بعض الأسئلة مثل: - كم ساعة تقضي في المدرسة؟ - كم ساعة تقضيها في مراجعة الدرس؟ - ثم تسأل الباحثة ما الوقت المناسب لديك للدراسة؟	١. تحديد هدف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	١. تطلب الباحثة من كل طالبة ان تحضر معها في الجلسة القادمة جدولا منظمًا للدراسة.

الجلسة الخامسة

العنوان: تنظيم واستثمار أوقات الفراغ:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي قمن بأدائهِ بشكل جيد وحثّ الطالبات اللواتي لم ينجزن النشاط البيتي على أدائهِ.
- وضحت الباحثة (تنظيم واستثمار أوقات الفراغ) وهو قدرة الطالب الذاتية أو مساعدة الآخرين (الاهل) على رسم مخطط زمني ينظم فيه أداءهم المدرسي.
- توضيح أهمية الوقت واستغلاله بشكل سليم في الدراسة وأيضًا للطالبات الأوقات المناسبة للدراسة وكيفية تقسيم الوقت للدراسة والراحة وقضاء الوقت مع الأسرة بعد وضع جدول لاستغلال الوقت، ووضحت أنّ أفضل وقت للدراسة هو وقت الصباح الباكر، يعد تنظيم الوقت واستثماره من أفضل الطرق المستخدمة في تنظيم الوقت وأكثرها فعالية ويبين الفعاليات والنشاطات المختلفة والمدة الزمنية لتحقيق كلّ منها وذلك على مدار (24ساعة) يوميًا.
- وضحت الباحثة للطالبات أهمية تنظيم واستثمار الوقت من خلال طرح بعض الأسئلة مثل:
  - كم ساعة تقضى في المدرسة؟
  - كم ساعة تقضيها في مراجعة الدرس؟
  - ما الوقت المناسب لديك للدراسة؟
- وضحت الباحثة فوائد واستثمار الوقت:
  - الإعداد الجيد والمدروس للواجبات المدرسية.
  - تدريب الطالبات على مسألة التنظيم الذاتي التي تحتاج إليه الطالبة للدراسة.
- استضافت الباحثة خبيرًا في تنظيم الوقت واستثمار اوقات الفراغ ويوضح الخبير للطالبات أهمية تنظيم الوقت وكيفية استغلاله وأيضًا يعلم الطالبات على كيفية وضع جدول منظم من اجل استثمار الوقت.
- تطلب الباحثة أن تقوم كلّ طالبة بوضع جدول منظم للاستثمار الوقت لمدة يومين حتى تستطيع كلّ طالبة معرفة الوقت المستغرق للدراسة.

الجلسة السادسة: الصبر على إنجاز الأعمال. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الصبر على انجاز الأعمال	١. الحاجة إلى تحمل أعباء الدراسة والواجبات المدرسية.	١. تعرف الطالبات على معنى التحمل والصبر في إنجاز الواجبات. ٢. تعرف الطالبات ان التفوق وتحديد الأهداف يحتاج إلى الصبر والتحمل. ٣. استعداد الطالبات لبذل المزيد من الجهد في انجاز الواجبات البيتية.	١. ان تفهم الطالبات معنى وأهمية الصبر في انجاز الواجبات المدرسية. ٢. ان تعرف الطالبات ان كل المتفوقات لديهن القدرة على الصبر والتحمل. ٣. ان تعرف الطالبات بعض الأمثلة والوصايا الاجتماعية. ٤. ان تدرك الطالبات ان التفوق يحتاج إلى الصبر و التحمل. ٥. ان تعرف الطالبات بعض الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة على الصبر والتحمل. ٦. ان تبين كل طالبة عن مدى استعدادها لبذل المزيد من الجهد والصبر من اجل التفوق.	١. الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. تعطي الباحثة مقدمة عن معنى التحمل والصبر على انجاز الأعمال. ٣. تبين الباحثة أهمية الصبر والتحمل من اجل التفوق وان التفوق يحتاج إلى درجة عالية من الصبر والتحمل. ٤. تعطي الباحثة بعض الأمثلة والوصايا الاجتماعية عن الصبر والتحمل. ٥. تبين الباحثة للطالبات انه بدون الصبر على إنجاز الأعمال لا يتم النجاح والتفوق.	١. تحديد هدف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	١. تطرح الباحثة سؤال على الطالبات عن تحديد قدرتها على التحمل والصبر بعد التعرف على أهمية التحمل والصبر على إنجاز الأعمال.

إدارة الجلسة السادسة

العنوان: الصبر على إنجاز الأعمال:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي قمن بأدائه بشكل جيد وحث الطالبات اللواتي لم ينجزنه على أدائه.
- قامت الباحثة بكتابة الموضوع (الصبر على انجاز الأعمال على السبورة).
- وضحت الباحثة للطالبات أن الصبر هو نعمة من نعم الله تعالى علينا وهي افضل نعمة وأن الإنسان بدون الصبر لا يستطيع مواصلة أي شيء يريد القيام به وبدون هذا الصبر لا يستطيع تحمل ومواجهة الأمور الموجودة في الحياة وأن الصبر على انجاز الأعمال هو أساس تحقيق النجاح في الحياة.
- إن الصبر والتحمل مهم جدًا لمواصلة الدراسة والنجاح والتفوق، وأن النجاح والتفوق يحتاج إلى درجة عالية من الصبر والإرادة والعزيمة العالية.
- أعطت الباحثة بعض الأمثلة والوصايا الاجتماعية عن الصبر والتحمل مثل (الصبر مفتاح الفرج).
- إن بدون الصبر والتحمل لا يستطيع الطالب مواصلة مسيرته الدراسية، وإذا فشل في امتحان ما سوف يتصور أن الدراسة كلها أصبحت غير هادفة أو غير ناجحة لذلك علينا التحلي بالصبر، ومقاومة الفشل والدراسة بشكل صحيح وسليم والصبر على الدراسة للوصول إلى التفوق الدراسي.
- طلبت الباحثة من الطالبات الإجابة على الأسئلة الآتية:
  - لماذا علينا أن نصبر على انجاز الأعمال؟
  - هل نشعر بالضيق عندما نقارن أنفسنا بالصبر وقوة التحمل مع الآخرين؟
  - هل نقارن صبرنا وقوة التحمل مع الآخرين.
- طلبت منهن أن يكتبن بعض الأنموذجات الايجابية في الصبر والتحمل ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: التوقعات الايجابية. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
التوقعات الايجابية	١. الحاجة إلى إدراك الطالبات ان لديهن القدرة على التفوق. ٢. الحاجة إلى إدراك الطالبات ان الطالبات المتفوقات ليس أفضل منهن. ٣. قسم الطالبات إلى ان التفوق في الدراسة يؤدي إلى التفوق في الحياة.	١. ادراك الطالبات انهن يتمتعن بقدرات عقلية جيدة. ٢. إدراك الطالبات إن أية واحدة منهن تستطيع ان تكون متفوقة. ٣. معرفة الطالبات ان التفوق في الدراسة يؤدي في الحياة.	١. ان تقتنع الطالبة بأنها تتمع بقدرة عقلية جيدة. ٢. ان تفهم الطالبة ان عدم تفوقها بسبب تقصيرها. ٣. ان تربط الطالبة بين تفوقها في الدراسة الان وفي الحياة في المستقبل	١. تستقر الباحثة عن الواجب البيتي وتقدم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. تقوم الباحثة بإعطاء مقدمة عن معنى التوقعات الايجابية ودروها في التفوق الدراسي وأهميتها. ٣. تبين الباحثة للطالبات ان توقعنا للنجاح أو الفشل هي مهمة وهي تؤثر في الدافعية وكيفية وضعنا أهدافنا وأهمية الوقت وتنظيمه.	١. تحديد أهداف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	تطرح الباحثة سؤال ما مدى توقعاتكم للنجاح والفشل في الدراسة.

إدارة الجلسة السابعة

العنوان: التوقعات الايجابية

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي قمن بأدائه بشكل جيد وحثّ الطالبات اللواتي لم ينجزنه على أدائه.
- كتابة موضوع الجلسة (التوقعات الايجابية) على السبورة.
- أعطت الباحثة مقدمة عن معنى التوقعات الايجابية.
- وضحت الباحثة أن تنمية التوقعات الايجابية هي مهارة مثل باقي المهارات التي تكتسب بالتعلم والتطور المستمر وما هي إلا عبارة عن مزيج عن طريقة تفكير الشخص وتصرفاته التي يمتلكها.
- إن توقعاتنا للنجاح أو الفشل مهمة وهي تؤثر في كيفية وضعنا للأهداف ومهمة في تنظيم الوقت.
- ثم وضحت أن التوقعات الايجابية دور مهم في التفوق الدراسي.
- قامت الباحثة بمناقشة موضوع الجلسة مع الطالبات.
- ثم طرحت الباحثة سؤالاً على الطالبات ما أهمية التوقع الايجابي في حياتنا؟
- قامت الباحثة بتعليم الطالبات على ترديد بعض الكلمات دائماً (أنا قادر على) (أنا استطيع أن أفعل) (من الممكن أن).
- وعلينا دائماً التركيز على الأمور الايجابية من الدراسة والتفوق والتفكير بإيجابية دائماً هو الطريق الصحيح للنجاح والتفوق والسعادة.
- شكرت الباحثة الطالبات على حسن الإصغاء والمناقشة.
- تطلب الباحثة من الطالبات كتابة موضوع عن أهمية التوقع الايجابي في الحياة.

الجلسة الثامنة: التحرر من الخوف. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
التحرر من الخوف	١. معرفة الطالبات بأن الخوف الزائد يؤدي إلى رداءة العمل. ٢. معرفة الطالبات بأن الإجابة في الامتحان تحتاج إلى الاستقرار النفسي. ٣. ان التأني في الإجابة يقلل من الخوف	١. تعرف الطالبات ان الخوف الزائد حالة سلبية ٢. ادراك الطالبات أهمية الاستقرار النفسي والابتعاد عن الخوف في الإجابة على الأسئلة الامتحانية. ٣. معرفة الطالبات بكيفية التوصل إلى حالة الاطمئنان قبل الإجابة عن الأسئلة.	١. ان تفهم الطالبات ان الخوف الزائد في الامتحان يضر ولا ينفع. ٢. ان تتعرف الطالبات أهمية قراءة الأسئلة وقسم الاسئلة قبل الإجابة. ٣. ان تعيد الطالبة قراءة الأسئلة أكثر من مرة ثم تختار الإجابة عن السؤال الأسهل.	١. الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. تقوم الباحثة بتقديم مقدمة عن التحرر من الخوف ثم تبدأ الباحثة بالمناقشة مع الطالبات. ٣. ثم تبين الباحثة ان الخوف الزائد حالة سلبية ومضرة أكثر مما هي مفيدة. ٤. ثم تبين ان الخوف الزائد يؤدي إلى الفشل وليس النجاح. ٥. ثم تقوم الباحثة بتعليم الطالبات كيفية التخلص من الخوف من الامتحان تقوم بمساعدة الطالبات وتعليمهم كيفية الإجابة وكيفية اختيار الإجابة على الاسئلة في الامتحان	١. تحديد اهداف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	١. تطلب الباحثة من كل طالبة ان تذكر في ورقة الجلسة القادمة كيف تستطيع التحرر أو التخلص من الخوف.

إدارة الجلسة الثامنة

العنوان: التحرر من الخوف:

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- بعد الترحيب ومتابعة النشاط البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي قمن بأدائه بشكل جيد وحثّ الطالبات اللواتي لم ينجزنه على أدائه.
- كتابة موضوع الجلسة (التحرر من الخوف) على السبورة.
- قامت الباحثة بتقديم مقدمة عن التحرر من الخوف.
- إن الخوف هو موجود عند كل إنسان ولا يوجد إنسان لا يشعر بالخوف ولكن هناك درجات للخوف وأنواع كثيرة منه مثل الخوف (من الأماكن المغلقة، والخوف من الحيوانات، والخوف من الأصوات العالية، والخوف من الامتحان)، لكن هناك نسب متفاوتة من الخوف لدى كل إنسان تختلف عن الآخر.
- إن خوف الامتحان هو سبب الفشل الدراسي لدى الكثير من الطلاب وأن الخوف من الامتحان هو وارد لدى كل طالب قبل أن يؤدي الامتحان لكن الخوف الزائد هو حالة سلبية وليست ايجابية ويؤدي إلى إرباك الطالب والتشويش على أفكاره ونسيان المادة وبالتالي الفشل في الامتحان.
- وضحت الباحثة أن على كل طالبة مثل الدخول إلى الامتحان مراجعة المادة بصورة سريعة مراجعتها مع نفسها وليس مع أكثر من طالبة لعدم التشويش على أفكارها وخريطتها وأن تقرأ بعض الآيات القرآنية.
- ثم سألت الباحثة سؤال على الطالبات.
  - لماذا تخافين ومن أي شيء أكثر خوفًا؟
  - هل تخافين من صعوبة المادة أو الخوف من مُدرسة المادة أو الخوف من عدم الحصول على درجة عالية؟
- بعد الإجابة على السؤال ومناقشة مع الطالبات تحاول الباحثة تعليم الطالبات كيفية التخلص من الخوف وكيفية الإجابة على الأسئلة.
- طلبت الباحثة أن تقوم كل طالبة بكتابة موضوع عن الخوف وآثاره السلبية في حياتنا.

الجلسة التاسعة: تنمية مهارات الإجابة. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تنمية مهارات الإجابة	١. الحاجة إلى معرفة الطالبات بالأسلوب الصحيح لقراءة الأسئلة الامتحانية. ٢. معرفة الطالبات معنى القول أن فهم السؤال نصف الجواب. ٣. معرفة الطالبات ان تنظيم الإجابة والخط الجيد تزيد من درجة الطالب	١. تعرف الطالبات بالاسلوب لقراءة الاسئلة الامتحانية. ٢. مناقشة القول ان فهم السؤال نصف الجواب. ٣. تعريف الطالبات على كيفية تنظيم الإجابة وتحسين الخط في الامتحان. ٤. الاستماع إلى احد المدرسات الخبيرات وإرشاداتها في الإجابة على الاسئلة الامتحانية	١. ان تتأتى الطالبة في قراءة السؤال وتفهم المطلوب فيها. ٢. ان تقنع الطالبات بأن فهم السؤال يسهل الإجابة. ٣. ان تستمع الطالبات إلى إرشادات المدرسة الخبيرة.	١. تستفسر الباحثة عن الواجب البيتي وتقدم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد. ٢. ان توضح الباحثة للطالبة معنى "مهارة الإجابة على السبورة". ٣. تتم مناقشة الموضوع. ٤ تقوم الباحثة بتعريف الطالبات بكيفية الإجابة وانه يجب أولاً ان نفهم السؤال وتحدد المطلوب من السؤال بشكل صحيح ثم تقوم بالاجابة. ٥. توضح الباحثة للطالبات التأني في الإجابة وعدم السرعة وتوضيح مضار السرعة في الإجابة على فشل الطالب في الامتحان. ٦. تستضيف الباحثة مدرسة صاحبة خبرة تقوم المُدرسة بتعليم الطالبات بكيفية الإجابة.	١. تحديد هدف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات الجلسة.	١. تطلب الباحثة من كل طالبة ان تكتب في ورقة خطواتها في الإجابة على الأسئلة لكل مادة دراسية.

إدارة الجلسة التاسعة

العنوان: تنمية مهارة الإجابة

تسلسل نشاطات المجموعة بما يأتي:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية.
- الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنهُ على نحو جيد.
- كتابة موضوع الجلسة (تنمية مهارة الإجابة) على السبورة.
- توضح الباحثة معنى مهارة الإجابة وتجري مناقشة شاملة عن هذا الموضوع مع الطالبات.
- تقوم الباحثة بتعريف الطالبات بكيفية الإجابة وانه يجب أولاً أن نفهم السؤال بشكل صحيح ثم نقوم بالإجابة عليه.
- توضح الباحثة للطالبات التأني في الإجابة وعدم التسرع وتوضيح مضار السرعة على الإجابة قد تؤدي إلى الفشل في الامتحان.
- تبين الباحثة خطوات الإجابة على الأسئلة الامتحانية:
  - أقلبي ورقة الامتحان عند استلامها لمدة نصف دقيقة، حتى يزول التوتر والقلق.
  - ابدئي بقول بسم الله الرحمن الرحيم.
  - اقرئي الأسئلة والتعليمات بدقة.
  - اجلسي بشكل مريح ومعتدل.
  - إذا واجهتِ سؤالاً صعبًا اختاري احد الأسئلة السهلة وابدئي في الإجابة لأنَّ ذلك يعيد إلى ذاكرتك ما نسيتهِ
  - لا تعتمدي أو تلجئي إلى الغش، كوني واثقة بنفسكِ وقدراتك وتذكري: (من غشنا فليس منا).

- لا تقلقي عندما ترين الطالبات يسلمن أوراقهن فليس هناك جائزة لمن ينتهي أولاً.
- عند الانتهاء من الإجابة تأكدي من صحة الإجابة من خلال المراجعة لمرة أو مرتين.

- تعطي الباحثة أمثلة توضيحية عن كيفية الإجابة من خلال توجيه أسئلة وتطلب الإجابة عليها.
- تستضيف الباحثة إحدى المدرسات ذوات الخبرة الطويلة لتقوم بتعليم الطالبات على كيفية الإجابة.
- تعطي الباحثة واجبًا بيتيًا تطلب به من كل طالبة أن تكتب في ورقة خطواتها في الإجابة على الأسئلة لكل مادة دراسية.

الجلسة العاشرة: مقاومة الفشل. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
مقاومة الفشل.	١. معرفة الطالبات بأن الدرجة الضعيفة يجب تحسينها في الامتحان اللاحق. ٢. معرفة الطالبات بأن الدرجة الضعيفة لا تعبر عن القدرة العقلية. ٣. معرفة الطالبات بأن كل المتفوقين مروا بحالة من الفشل.	١. معرفة الطالبات بأن الدرجة الضعيفة يجب تحسينها في الامتحان اللاحق. ٢. تفهم الطالبات بأن الدرجة الضعيفة لا تعبر عن القدرات العقلية الصحيحة. ٣. تعرف الطالبات بأن كل المتفوقين مروا بحالات من الفشل.	١. ان تعرف الطالبات معنى بأن الدرجة الضعيفة يجب تحسينها في الامتحان اللاحق. ٢. ان تدرك الطالبات بأن الدرجة الضعيفة لا تعبر عن القدرات العقلية الصحيحة. ٣. ان تفهم الطالبات بأن كل المتفوقين مروا بحالات من الفشل. ٤. ان تتعلم الطالبات الاصرار على تحسين الدرجات الضعيفة في الامتحانات اللاحقة.	١. تستفسر عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. تعرف الباحثة مقاومة الفشل وتوضح معناه إلى الطالبات. ٣. توضح الباحثة للطالبات على ان الفشل ليس مرتبطًا بالقدرة أو ناتجاً عن ضعفها انما يكون بسبب عدم بذل الجهد المطلوب. ٤. ان توضح للطالبات انه ليس لصعوبة المواد علاقة بالفشل في التحصيل انما هو يعود للشخص نفسه. ٥. تذكر الباحثة قصة حول شخص كان فاشل في دراسته ودرجاته ضعيفة ثم انه قاوم فشله واستعان ببعض المدرسات في فهم المواد وقام بتنظيم وقته ووضع جدول صحيح للدراسة ومن ثم نجح في الدراسة وقاوم فشله. ٦. تناقش الباحثة هذه القصة مع الطالبات	١. تحديد اهداف الجلسة. ٢. تحديد إيجابات وسلبيات الجلسة.	١. ان تذكر كل طالبة سبب عدم مقاومتها للفشل.

إدارة الجلسة العاشرة

العنوان: مقاومة الفشل

تسلسل نشطات الجلسة بما يأتي:

- الترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية.
- الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي انجزنهُ على نحوٍ جيد.
- كتابة موضوع الجلسة (مقاومة الفشل) على السبورة.
- أعطت الباحثة مقدمة عن الموضوع وتوضيح معنى الفشل إلى الطالبات.
- وضحت الباحثة للطالبات على أن الفشل ليس مرتبط بالقدرة أو ناتجًا عن ضعفها وإنما يكون بسبب عدم بذل الجهد المطلوب.
- وضحت الباحثة للطالبات انه ليس لصعوبة المواد علاقة بالفشل في التحصيل وإنما هو يعود إلى الشخص نفسه.
- ذكرت الباحثة قصة حول شخص كان فاشلاً في دراسته وكانت درجاته ضعيفة وانه قاوم فشله واستعان ببعض المدرسات في فهم المواد وقام بتنظيم وقته ووضع جدولاً صحيحًا للدراسة ومن ثم نجح في الدراسة وجاوز فشله.
- تناقش الباحثة هذه القصة مع الطالبات وتوجه بعض أسئلة مثل:
  - لماذا علينا أن نقاوم الفشل في حياتنا؟
  - كيف نقاوم الفشل في دراستنا؟
- تعطي الباحثة واجباً يتضمن أن تذكر كل طالبة سبب عدم مقاومتها للفشل.

الجلسة الحادي عشر: مهارات المذاكرة. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
مهارة الذاكرة	١. حاجة الطالبات إلى معرفة أهمية مذاكرة الدروس. ٢. معرفة الطالبات الطريقة الصحيحة للمذاكرة لكل مادة من المواد. ٣. ادراك أهمية الفهم أثناء القراءة.	١. معرفة الطالبات أهمية مهارة المذاكرة. ٢.التعرف على الطريقة الصحيحة لمذاكرة لكل مادة من المواد. ٣. إعادة القراءة أكثر من مرة لغرض الفهم.	١. ان تعرف الطالبات أهمية مهارة المذاكرة للدروس. ٢. ان تدرك الطالبات الطريقة الصحيحة لمذاكرة كل مادة من المواد الدراسية. ٣. ان تفهم الطالبة ان اعادة القراءة أكثر من مرة مهمة للفهم.	١. تستفسر الباحثة عن الواجب البيتي وتقدم الشكر والثناء لكل الطالبات اللواتي انجزنه على نحو جيد. ٢. ان تبين الباحثة معنى مهارة المذاكرة واهميتها للطالبات. ٣. ان تفهم الطالبة ان اعادة القراءة أكثر من مرة مهمة للفهم.	١. تحديد اهداف الجلسة. ٢. تحديد سلبيات وإيجابيات.	١. ان تذكر كل طالبة طريقة قراءتها لكل مادة من المواد الدراسية بعد التعرف على كيفية المذاكرة.

إدارة الجلسة الحادية عشر

العنوان: مهارة المذاكرة.

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- رحبت الباحثة بأفراد المجموعة الإرشادية.
- الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنهُ بشكل جيد.
- كتابة موضوع الجلسة (مهارة المذاكرة) على السبورة.
- أعطت الباحثة مقدمة عن أهمية المذاكرة في الحياة الدراسية.
- بينت الباحثة دور أهمية إعادة القراءة أكثر من مرة، إذ أنها تزيد من فهم الطالب.
- استضافت الباحثة خبيرًا يعلم الطالبات طرق المذاكرة الصحيحة وكيفية المذاكرة وأوقاتها، ووضح الخبير بأنه يمكن اكتساب مهارة المذاكرة الفعالة من خلال إتباع الخطوات الثلاثة الآتية:
  - الخطوة الأولى قبل القراءة (التهيئة النفسية والعقلية للقراءة): اختاري مكانًا هادئًا ومضاءً بشكل جيد يساعد على زيادة تركيزك، ابدئي بالتفكير حول ما تقرئين، تعرفي على العنوان الرئيسي والعناوين الفرعية فهي توضح الفكرة الرئيسية للدرس، اطرحي أسئلة في ذهنك من واقع قراءتك للعنوان.
  - الخطوة الثانية أثناء القراءة (عملية المسح): اقرئي الموضوع بصورة متكاملة وسريعة بدون تثبيت عينيك على جزء من السطر أو على كلمة فعليك أن تعودي عينيك على القراءة المطلقة إلى الإمام ولا تعيدي قراءة الجملة حتى لو لم تشعرين بالفهم التام للمعنى فقد تجدينهُ

في الجمل والعبارات التالية وإن الهدف من القراءة السريعة أو المسحية هو التعرف المبدئي على الدرس.

- الخطوة الثالثة بعد القراءة (عملية الاسترجاع): راجعي المعلومات والأفكار الرئيسية وذلك أما بكتابة ملخصات للمادة أو بتسجيل بعض الملاحظات المهمة أو من خلال عملية التسميع لأهم الأفكار والاستنتاجات والمفاهيم.

- أعطت الباحثة واجباً بيتياً وهو أن تذكر كل طالبة طريقة قراءتها لكل مادة من المواد الدراسية بعد التعرف على كيفية المذاكرة.

الجلسة الثانية عشر: الختامية. **الوقت ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الختامية	١. معرفة الطالبات إلى البرنامج الارشادي قد انتهى.	١. التعرف على مدى استفادات الطالبات من البرنامج الارشادي.	١. ان تعرف الطالبات ان البرنامج الإرشادي قد انتهى. ٢. ان تعرف الطالبات موعد مكان إجراء الاختبار البعدي.	١. متابعة التدريب البيتي من قبل الباحثة وتقديم الشكر والى الطالبات اللواتي أنجزن التدريب. ٢. تلخيص ما دار في الجلسات الماضية وتذكير الطالبات بما دار. ٣. تحديد السلبيات اثناء تطبيق البرنامج. ٤. اخبار الطالبات بانتقاء البرنامج. ٥. تحديد موعد الاختبار البعدي.	١. تطلب الباحثة من الطالبات ذكر السلبيات والايجابيات للبرنامج.	١. تطلب الباحثة من الطالبات تطبيق ما دار في البرنامج في حياتهم.

إدارة الجلسة الثانية عشر

العنوان: الختامية.

تسلسل نشاطات الجلسة بما يأتي:

- الترحيب وإلقاء التحية على أفراد المجموعة الإرشادية.
- متابعة الواجب البيتي من الباحثة وتقديم الشكر والثناء إلى الطالبات اللواتي أنجزنه على نحوٍ جيد.
- تقوم الباحثة بتلخيص ما دارَ في الجلسات السابقة، وتذكير الطالبات بما دار فيها.
- تحديد أبرز السلبيات أثناء تطبيق البرنامج.
- تقوم الباحثة باختيار الطالبات بانتهاء البرنامج.
- تقديم الشكر والثناء إلى أفراد المجموعة الإرشادية لمشاركتهن في البرنامج.
- تحدد الباحثة موعد الاختبار البعدي.

جدول يبين الفقرات مقياس الدافعية للتحصيل مرتبة ترتيباً تصاعدياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي.

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.	1.618	53
2	التفوق الدراسي ليس من أهدافي في الحياة.	1.625	57.167
3	حيثما أشاهد التلفاز أنْسَ واجباتي المدرسية.	1.723	57.417
4	ليس لديّ جدول منظم لتحضير الواجبات البيتية.	1.738	57.417
5	عندما اجد صعوبة في الواجبات المدرسية أقوم بإهمالها.	1.745	58.167
6	اشعر أنني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات	1.763	58.750
7	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.	1.865	62.167
8	اتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.	1.935	64.500
9	اهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة.	1.950	64.833
10	اشعر أني لا أعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.	1.978	65.917

جدول يبين تحويل المشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية

ت	المشكلات	المواضيع
1	قليلاً ما أفكر في مستقبلي الدراسي.	رفع مستوى الطموح
2	التفوق الدراسي ليس من اهدافي في الحياة	اختيار وتحديد الأهداف
3	حيثما اشاهد التلفاز أنْسَ واجباتي المدرسية	ترتيب الأولويات.
4	ليس لدي جدول منظم لتحضير الواجبات البيتية.	تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.
5	عندما اجد صعوبة في الواجبات المدرسية اقوم بإهمالها.	الصبر على انجاز الاعمال.
6	اشعر إنني ضعيفة في التنافس مع الطالبات المتفوقات.	التوقعات الايجابية.
7	خوفي الشديد من الامتحان يعيقني عن التفوق.	التحرر من الخوف.
8	اتسرع في الإجابة على الأسئلة الامتحانية.	تنمية مهارات الإجابة.
9	اهتم قليلاً في تحسين درجاتي الضعيفة.	مقاومة الفشل.
10	اشعر أنني لا اعرف الطريقة الصحيحة لقراءة الدروس.	مهارات المذاكرة.

يبين مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي

تسلسل الجلسة	عنوانها	اليوم والتأريخ
الجلسة الأولى	الافتتاحية	الأحد 20 آذار 2011
الجلسة الثانية	رفع مستوى الطموح	الخميس 24 آذار 2011
الجلسة الثالثة	اختيار تحديد الأهداف	الاثنين 28 آذار 2011
الجلسة الرابعة	ترتيب الأولويات	الخميس 31 آذار 2011
الجلسة الخامسة	تنظيم واستثمار أوقات الفراغ	الاثنين 4 نيسان 2011
الجلسة السادسة	الصبر على انجاز الأعمال	الخميس 7 نيسان 2011
الجلسة السابعة	التوقعات الايجابية	الاثنين 11 نيسان 2011
الجلسة الثامنة	التحرر من الخوف	الخميس 14 نيسان 2011
الجلسة التاسعة	تنمية مهارة الإجابة	الاثنين 18 نيسان 2011
الجلسة العاشرة	مقاومة الفشل	الخميس 21 نيسان 2011
الجلسة الحادية عشر	مهارات المذاكرة	الاثنين 25 نيسان 2011
الجلسة الثانية عشر	الختامية	الخميس 28 نيسان 2011

Abstract

Many of charged affair in the educational field and those whom they are concerned with the student's affairs found out that there's no motivate to learn.

So the fear of the continuity of this state, as they may leave the school or fail and the weakness of studying. Such motivation paves the way to go on learning process, and it's considerd as ameans that may used to fulfill the aims of the learning process, because it's regarded as one of the important that limits the ability of the students, to gain and performance.

The recent research intends the influence of the direction program to activate the desire of the female students of intermediate studying towards the priority. This is achieved by the following.

1. Check the reasons of the descent of the desire to superiority so as to prepare a directional program to activate the tendency of the intermediate studying female students.
2. Realizing the effect of such program on the activating the desire of the students of the intermediate studying. by the following hypotheses:
    a. There were no differences of statistical feature at the (0.05) level among the marks (degress) of the criterion group by the dimension test.
    b. There were no differences of statistical feature at the (0.05) level among the criterion and expiremental groups by the dimension test.

    The researcher based acriterion to measure the deseent in tendency and exposed it to some experts. Who agreed to use it. She got the psychological features of the criterion such as (honesty and stability).

    The criterion had been applied on (400) femal students of the (first, second and third) intermediate studying. she depended on the experimental means (test) to make sure of the topic hypotheses.

    The sample was of (24) female student of the second class. Who had got marks less than the hypo theatrical mean. They were chosen from Al-Zdihar intermediate shoo in the centre of Baquba. She based a direction program and depended on the theory of the standard group were not exposed to the program, that was done by (12) session of directions.

    To manage the date of the program is based on many statistical means such (Beberson coafficiant ky squar, t-test, percentage weght, ruling mean) so as to reach the results, which as follow:

1. There's no statistical difference sense at the (0.05) level among the standard group marks in the dimension test.
2. There were differences of statistical feature at the (0.05) level among the experimental group by the dimension test.
3. There were statistical difference at the (0.05) among the two groups: standard and experimental in the dimension test , and was for the experimental group.

According to the results of the topic and the conclusions, the female researcher arrived at some recommendations and suggestions:

1. Using the construction program which was arrived at, and by the researcher. Such program should to activate the student's desire of the intermediate studying.
2. Using the measurement tool which the researcher arrived at finding out the reasons of the descent in motivation of the intermediate studying students.

The research presented the following suggestions:

1. Perform a comparison studying by using a direction program which was used be the present research in the schools of boys and girls.
2. Perform studying the effect of the direction program who the researcher arrived at, so as to activate the desire of the students of other stages (primary, preparatory, and university).
3. Perform studying to recognize the relation ship among some changing factors such as. The economic state, cleverness, geographical situation on the toward the priority.

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

The Effect of a pilot program in stimulating students motivation toward women with average attainment of academic excellence in middle school

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
Marwa Adnan Abbas Alamwy

Supervised by

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

2012A.D. **1432 A.H.**