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

أثر برنامج ارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً

رسالة مقدمة

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

من الطالبة

تاضية عبد الرزاق جاسم

بإشراف

الأستاذ الدكتور
مهند محمد عبد الستار النعيمي

الأستاذ الدكتور
علي إبراهيم الأوسي

١٤٣١ هـ

٢٠١٠م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((وَابْتَغِ فِيمَآ آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الأْخِرَةَ وَلاَ تَنسَ
نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ اللَّهُ
إِلَيكَ وَلا تَبغِ الفَسَادَ فِي اَلأَرضِ إِنَّ اللّه َلاَ
يُحِبُّ المفسِدِينَ))

صَدَقَ اللَّه الْعَظِيمِ

سورة القصص (الآية٧٧)

الإهداء

إلى مَنْ قالَ الله فيهما في كتابه العزيز : ((وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا))

والديَّ العزيزين...

إلى من كان لي أباً، وأخاً، وصديقاً: "عبد الوهاب عبد الرزاق العبيدي وأولادهُ وإلى أخوتي وأخواتي"

أهدي بحثي هذا .. عرفاناً .. وبعض وفاء

تاضية

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين .

وبعد:

يسرني وقد انتهيت من إعداد بحثي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور "مهند محمد عبد الستار" المشرف الأول لما بذله من جهد علمي كبير ومتابعة مستمرة وتوجيهات سديدة كان لها الأثر الكبير في انجاز هذا البحث، كما أشكر الأستاذ الدكتور "علي إبراهيم الأوسي" المشرف الثاني على ما قدمه من مساعدة وأشكر كافة الأساتذة في قسم الدراسات العليا في كلية التربية الأساسية، وكلاً من الأستاذ الدكتور "صالح مهدي صالح"، المدرس الدكتور "عبد الكريم محمود الطائي" لما قدموه من مساعدة وأتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور "يوسف حمه صالح" والأستاذة الدكتورة "كلثوم عساف مولود" /كلية الآداب– جامعة صلاح الدين، وإلى الست "هيام حاتم عبود" المدرسة في معهد إعداد المعلمات– ديالى، وإلى الأستاذ الفاضل "ممتاز الحيدري"، والأستاذ مدير التخطيط في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى الأستاذ "فوزي حمودي إبراهيم" والشكر الجزيل إلى إدارة مدرسة الوثبة والهيئة التعليمية فيها لما قدموه لي من مساعدة في أثناء تطبيقي للبرنامج الارشادي، وإلى زملاء الدراسة .

تاضية

مستخلص البحث

يحتاج الإنسان إلى العلاقات المتبادلة مع الآخرين من اجل البحث عن المكانة والأهمية في المجتمع ويتحقق ذلك من خلال العلاقة المشتركة بينه وبين أفراد مجتمعه بالشكل الذي يضمن تحقيق قدر عالٍ من الاستقرار والرفاهية ويمثل الاهتمام الاجتماعي احد أهم عناصر الفعاليات الاجتماعية التي يعيها الفرد ويعمل على تنميتها إذ يظهر هذا الاهتمام بشكل جلي من خلال علاقاته مع الآخرين نحو هذا المجتمع ويتجلى مفهوم الاهتمام الاجتماعي في طبيعة العلاقة المشتركة بين الفرد والآخرين إذ يمارس جهداً لتحقيق هدف معين. لذا يأخذ ما يقوم به الفرد من كفاح من أجل التفوق يأخذ طابعاً اجتماعيا وليس فرديا وتحل المثل العليا والقيم محل (الأنا) والذاتية. وهذا لا يظهر تلقائيا وإنما من خلال التوجيه والتدريب فالوليد يجد نفسه منذ الولادة في موقف يتطلب التعاون مع الآخرين ويتجلى ذلك من خلال التفاعل مع أفراد العائلة التي لها أثر كبير في تشكيل وصيرورة مفهوم الاهتمام الاجتماعي. وتشكل عملية الارشاد جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم إذ من خلاله يتغير السلوك. ويعد التأخر الدراسي من المشكلات متعددة الأبعاد التي شغلت بال المربين فهي مشكلة نفسية، وتربوية، واجتماعية، تواجه كل من له صله بالعملية التعليمية كما يعاني منها التلميذ المتأخر دراسياً. فقد يؤثر إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة على انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح .

يهدف هذا البحث إلى :-

أولاً: قياس الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً .

ثانياً: معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).

ثالثاً: معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير المرحلة (الخامس، السادس).

رابعاً: معرفة أثر البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:-

١-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق الاختبار (القبلي، البعدي).

٢-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الجنس (الذكور، الإناث).

٣-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق الاختبار (القبلي، البعدي) والجنس (الذكور، الإناث).

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :-

أولاً: بناء مقياس الاهتمام الاجتماعي المكون بصورته النهائية من (٤٢) فقرة. إذ قامت الباحثة بإجراء تحليل فقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، ثم التحقق من الصدق بنوعيه الصدق الظاهري وصدق البناء والتحقق من الثبات بطرق إعادة الاختبار وبلغ (٠,٧٩) ومعامل "الفاكرونباخ" للاتساق الداخلي وبلغ (٠,٧٩) والتجزئة النصفية وبلغ (٩٢%)، وبعد تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية مؤلفة من (٦٠٠) تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسياً توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

١- إن عينة البحث الحالي تتمتع بمستوى عالي من الاهتمام الاجتماعي، إذ بلغ متوسط العينة من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث (٣٠,٤٨) وبانحراف معياري مقداره (٥,٧٥) إذ أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس .

٢- أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور (٣٠,٤٢) وبانحراف معياري مقداره (٥,٦٩) والمتوسط الحسابي للإناث (٣٠,٥٣) وبانحراف معياري مقداره (٥,٨٢)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢١٩-) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (٥٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى إنه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في الاهتمام الاجتماعي بين التلاميذ المتأخرين دراسياً (الذكور، الإناث).

٣- أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتلاميذ الصف السادس (٣١,٩٦)، وبانحراف معياري مقداره (٥,٥٨) والمتوسط الحسابي للصف الخامس (٢٩,٠٠) وبانحراف معياري مقداره (٥,٥٤)، وإن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٦,٥٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (٥٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في الاهتمام الاجتماعي بين التلاميذ المتأخرين دراسياً في الصف السادس وأقرانهم في الصف الخامس.

٤- وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ المتأخرين دراسياً تبين ما يأتي:

أ- رفضت الفرضية الأولى إذ أظهر البحث أن هناك أثراً ذا دلالة معنوية في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق الاختبار (القبلي، والبعدي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١١٤,٦٦) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦-١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٤,٣٢) ظهر أنها أكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً قد سجلوا درجات أعلى في الاهتمام الاجتماعي في الاختبار البعدي مقارنة بدرجاتهم في الاختبار القبلي .

ب- قبول الفرضية الثانية إذ ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية للبرنامج في تنمية الاهتمام الاجتماعي على وفق متغير الجنس (الذكور، الإناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٠,٨٩٠) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦-١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٤,٣٢) ظهر أنها أصغر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن تأثير البرنامج الارشادي كان متساوياً لدى جميع أفراد عينة البرنامج بصرف النظر عن متغير الجنس.

ج- رفض الفرضية الثالثة التي تشير إلى أنه ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً لتفاعل الاختبار (القبلي، البعدي) والجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٤٠) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦-١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغيرين يؤثر في المتغير التابع الاهتمام الاجتماعي.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة وجدت إن البرنامج الارشادي قد أثر في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

وقد أوصت الباحثة عدداً من التوصيات منها ضرورة الاهتمام بشخصية التلاميذ بكافة جوانبها من دون تركيز على جانب واحد من أجل ديمومة وزيادة الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ عامة والمتأخرين دراسياً خاصة، وضرورة القيام بسفرات ترفيهية للتلاميذ وبمشاركة أولياء الأمور والهيئات التعليمية، للإفادة من البرنامج الارشادي الذي توصل إليه البحث هذا في إعداد المرشد التربوي للمرحلة الابتدائية.

واقترحت الباحثة عدداً من المقترحات منها تطبيق البرنامج الارشادي الذي توصلت إليه من خلال البحث الحالي على فئات أخرى غير فئة المتأخرين دراسيا، وإجراء دراسة تتضمن برنامج ارشادي لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى أولياء التلاميذ المتأخرين دراسياً،

وإجراء دراسة مقارنة بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسياً من حيث الاهتمام الاجتماعي .

المحتويات

الموضوع	الصفحة

العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار رئيس القسم	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وتقدير	ح
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ط- ي-ك-ل
المحتويات	م-ن-س
ثبت الجداول	ع-ف
ثبت الأشكال	ف
ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول : الإطار العام للبحث	
مشكلة البحث	٢-٥
أهمية البحث	٦ -١٠
أهداف البحث	١١
حدود البحث	١١
تحديد المصطلحات	١١-١٦
الفصل الثاني : الإطار النظري ودراسات سابقة	
أولاً:- مقدمة عن الاهتمام الاجتماعي.	١٨-١٩
ثانياً:- النظريات التي تناولت مفهوم الاهتمام الاجتماعي.	١٩-٤٧

١. نظرية ادلر	١٩-٢٧
٢. نظرية أريك فروم.	٢٧-٣٢
٣. نظرية كارين هورناي.	٣٢-٣٥
٤. نظرية هاري ستاك سوليفان.	٣٥-٣٨
٥. نظرية أريك اريكسون.	٣٩-٤٠
٦. نظرية التعليم الاجتماعي باندورا.	٤١-٤٢
٧. نظرية السمات: البورت.	٤٣-٤٤
٨. نظرية وليمسون.	٤٥
٩. نظرية ماسلو.	٤٥-٤٧
ثالثاً: نبذة تاريخية عن الإرشاد والتوجيه.	٤٧-٥٢
بعض النماذج في التخطيط للبرامج الإرشادية.	٥٢-٥٥
رابعاً: التأخر الدراسي وأسبابه وأنواعه.	٥٥-٥٧
خامساً: دراسات سابقة	٥٨-٦٨
الفصل الثالث: إجراءات البحث	
إجراءات البحث.	٧٠
أولا: مجتمع البحث.	٧٠
ثانياً: عينة البحث.	٧٠
ثالثاً: أداة البحث.	٧١
١- تحديد مجالات الاهتمام الاجتماعي.	٧١
٢- إعداد فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي.	٧١
٣-إعداد تعليمات المقياس.	٧٢
٤-تصحيح المقياس.	٧٢
٥-عرض الأداة على المحكمين.	٧٢
٦-عينة وضوح التعليمات.	٧٢-٧٣
٧-إجراءات تحليل الفقرات.	٧٣
أ) طريقة المجموعتين المتطرفتين.	

ب) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.	٧٣-٧٤
٨-التحليل العاملي.	٧٤-٧٧
٩- مؤشرات الصدق.	٧٧-٧٨
أ) الصدق الظاهري.	٧٩
ب) صدق البناء.	٧٩
١٠- مؤشرات الثبات.	٧٩-٨٠
أ) طريقة التجزئة النصفية.	٨٠
ب) معامل "الفاكرونباخ".	٨١
ج) طريقة إعادة الاختبار.	٨١
١١- المؤشرات الإحصائية لمقياس الاهتمام الاجتماعي.	٨١
	٨١-٨٢
	٨٢-٨٣
رابعاً: التصميم التجريبي.	٨٣-٨٤
خامساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي.	٨٤-٩٣
سادساً: الوسائل الإحصائية.	٩٣
الجلسات الإرشادية.	٩٤-١٢٢
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	
نتائج البحث	١٢٤-١٢٩
التوصيات	١٣٠
المقترحات	١٣٠
المصادر	
أولاً: المصادر العربية	١٣١-١٣٩
ثانياً: المصادر الأجنبية	١٣٩-١٤٢
ثالثاً: عناوين مواقع الانترنت	١٤٢

الملاحق	١٤٣-١٥٥
مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية	1-2-3-4

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	بعض فروض ادلر حول الترتيب الميلادي	٢٤
٢	أنماط الطباع الاجتماعي عند "فروم"	٣٠
٣	الحاجات العصابية التي حددتها هورناي	٣٤
٤	مراحل إريكسون الثمانية والمرحلة الجديدة	٣٩-٤٠
٥	عينة البحث	٧٠
٦	المجالات الأربعة والفقرات التابعة لكل مجال	٧٣
٧	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين العليا والدنيا ودلالتها الإحصائية	٧٥-٧٦-٧٧
٨	معاملات ارتباط فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس	٧٧-٧٨
٩	المؤشرات الإحصائية لمقياس الاهتمام الاجتماعي	٨٢
١٠	التصميم التجريبي	٨٤
١١	فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	٨٥-٨٦-٨٧
١٢	فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	٨٧-٨٨
١٣	الفقرات التي عدت مشكلات مع عنوان الجلسة	٨٨
١٤	الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس الاهتمام الاجتماعي والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة البحث	١٢٤
١٥	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاهتمام	١٢٥

	الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغير الجنس	
١٦	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغير الصف الدراسي	١٢٦
١٧	أثر البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغيرا الاختبار والجنس	١٢٧
١٨	اختبار نيومان كولز للمقارنات المتعددة لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغيرا الاختبار والجنس	١٢٨

ثبت الأشكال

رقم الاشكال	عنوان الأشكال	الصفحة
١	منحني التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الاهتمام الاجتماعي	٨٣

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	المقياس بصورته الأولية ومجالاته وفقراته	١٤٥-١٤٩
٢	المقياس بمجالاته حسب آراء الخبراء	١٤٩-١٥١
٣	المقياس بصورته النهائية	١٥٢-١٥٣
٤	جدول بأسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية ومكان العمل	١٥٤

٥	يبين مواعيد تطبيق البرنامج الارشادي	١٥٥

إقرار رئيس القسم

بناءاً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور

مهند محمد عبد الستار النعيمي

٢٠١٠/١١/٢٥ م

إقرار المشرف

أَشهد أَن إعداد هذه الرسالة الموسومة " أثر برنامج ارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا ً" المقّدمة من الطالبة (تاضية عبد الرزاق جاسم)، قد جرت تحت اشرافي في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

وبناءاً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

الأستاذ الدكتور
علي إبراهيم الأوسي
٢٠١٠/١١/٢٥ م

الأستاذ الدكتور
مهند محمد عبد الستار النعيمي
٢٠١٠/١١/٢٥ م

إقرار رئيس القسم

بناءاً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
مهند محمد عبد الستار النعيمي
٢٠١٠/١١/٢٥ م

إقرار الخبير اللغوي

أَشهد أَن إعداد هذه الرسالة الموسومة " **أثر برنامج ارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً** " التي قدمتها الطالبة (تاضية عبد الرزاق جاسم) ،إلى مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الارشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها لغوياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ :

إقرار الخبير العلمي

أَشهد أَن إعداد هذه الرسالة الموسومة " **أثر برنامج ارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً** " التي قدمتها الطالبة (تاضية عبد الرزاق جاسم) ،إلى مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الارشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها علمياً ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية .

التوقيع :

الاسم :

التاريخ :

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة،نشهد أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة " **أثـر برنـامج ارشـادي فـي تنميـة الاهتمـام الاجتمـاعي لـدى التلاميـذ المتـأخرين دراسـياً** " المقدمة من الطالبة (تاضية عبد الرزاق جاسم)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونقرأَنّها جديرة بالقبول لنيل درجـــة ماجســـتير تربيـــة فـــي الإرشـــاد النفســـي والتوجيـــه التربـــوي وبتقدير (**امتياز**) .

أ . د ليث كريم حمد

رئيساً

أ .م .د سناء عيسى الداغستاني

عضواً

م .د عبد الكريم محمود صالح

عضواً

أ .د مهند محمد عبد الستار

عضواً ومشرفاً

أ .د علي إبراهيم الأوسي

عضواً ومشرفاً

صدّق مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى قرار لجنة المناقشة

أ.د. عباس فاضل الدليمي

العميد/ وكالة

/ /٢٠١٠م

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

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

مشكلة البحث

يذهب ادلر (Adler) الى ان الاهتمام الاجتماعي (Social Intrest) هو مفهوم أخلاقي يرتبط بالادراك الحسي للجنس البشري وأكد ان القدرة الكامنة للاهتمام الاجتماعي فطرية وان كل كائن بشري لديه من هذه القدرة، لذا فأن أي شخص هو مخلوق اجتماعي بطبيعته وليس بعادته (جابر، ١٩٨٦، ص٣٤-٣٥) .

ويشير ادلر إلى إمكانية تطوير هذه القدرة لدى الأطفال بحسب مهارة الوالدين وحجم اهتمامهم بأطفالهم وبحسب تقدير الأطفال للبيئة المحيطة بهم فإذا شعر الأطفال بان من حولهم يتميزون بالعدوانية أو أنهم محاطون بأعداء فان هؤلاء الأطفال لن يسعوا إلى إقامة صداقات او الوصول بالصداقة إلى المستوى المرغوب فيه من التعاون والاهتمام وإذا شعروا بان الآخرين يجب ان يكونوا عبيداً لهم فأنهم سيرغبون في التحكم بالآخرين وعدم مساعدتهم وعندها يهتمون فقط بلذاتهم وما يوفر لهم الراحة ويقيهم من القلق والازعاج فانهم سيعزلون أنفسهم عن المجتمع ولا يهتمون به (ادلر، ٢٠٠٥، ص٣٢١).

يرى الباحثون ان حرمان الانسان من الدفء والحب والتعاون والعلاقات المتبادلة والصداقة يرتبط ارتباط كبيراً بزيادة القلق لديه بما يصاحبه من أعراض كالشعور بالتعاسة وفقدان الشهية للطعام وفقدان الثقة بالنفس وغيرها من الاعراض التي قد تتطور إلى حالة من الاكتئاب (فهمي، ١٩٨٠، ص٢٧).

و يشير ادلر ان بعض الاشخاص يكون لديهم مستوى عالٍ من النشاط ومستوى منخفض من الاهتمام الاجتماعي (المصلحة الاجتماعية) فمثل هؤلاء الاشخاص يكونون نشطين وفعالين ولكن بطريقة غير اجتماعية ومن الاشخاص الذين يقعون ضمن هذا المجال المجرمون وكل الذين يقومون بأعمال ضد المجتمع فهم أشخاص يتصرفون بدون اعتبار للآخرين مما يؤدي بهم ان يكونوا قاسين او طغاة او جانحين (صالح، ١٩٩٧، ص٦١).

كما يحتاج الانسان إلى العلاقات المتبادلة مع الآخرين القائمة على الاهتمام الاجتماعي وتبدو من الضروريات لبقاء الانسان ورفاهيته وان بإمكانها اعطاء نوع من التعاطف

والحماية من الاخطار ومساعدته على حل مشاكله وإرضاء حاجاته مما يشعره بالأمن والاستقرار واحترامه لنفسه ذلك ان الانسان لا يمكن ان يعيش معزولا عن المجتمع المحيط به (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٧٤٣).

وقد بين ادلر إلى ان نقص الاهتمام الاجتماعي عند الفرد قد يؤدي به إلى حالة من الشعور بالوحدة النفسية وهي عرض مرضي عصابي يصل بالفرد إلى حالة يكون بها غير مرغوب فيه اجتماعياً ويعبر عنه بأنه خطأ في أسلوب حياة الفرد الذي تكون في طفولته (شلتز، ١٩٨٣، ص٧٥).

لا يستطيع الإنسان الاستمرار بالوجود على هذا الكوكب بدون الاهتمام الاجتماعي. ويمكن تحديد أنواع الفشل في سلوك المجرمين والاطفال ذوي المشاكل والجانحين والفاشلين في الدراسة والمتأخرين دراسياً فمن الممكن ان نعدّ هؤلاء الاشخاص قد فشلوا في مواجهة مشكلات الحياة وان فشلهم يعود سببه إلى نقطة محدودة وواضحة هي الاهتمام بالمجتمع والتعاون مع أفراده والأسهام فيه فكلٌّ من الاشخاص السابقين فشلوا بالطريقة نفسها تماماً فهم غير مهتمين بزملائهم من الجنس البشري (ادلر، ٢٠٠٥، ص٢٤٩).

إن شخصية الفرد اما ان تكون طيبة تتسم بالتعاون وتسهم في رفاهية ورخاء الآخرين وأما ان تكون على العكس غير طيبة شريرة غير متعاونة لا تسهم في رفاهية ورخاء الآخرين (ادلر، ٢٠٠٥، ص٢١٦).

الانسان الذي لا يحمل في سلوكه الاهتمام بالآخرين ويحمل الاستغلال لهم قد يؤدي به ذلك الى أن يكون غير جذاب للآخرين وقد يكون التعامل معه مكروهاً لأنه يعمل على استغلال الآخرين او لا يهتم لمشاعرهم ويحمل لهم الاستهزاء والسخرية (عويضه، ١٩٩٦، ص٨٧).

و بدون الاهتمام لا يمكن إعداد الطفل لمواجهة مشاكل الحياة إذ يعكس الاهتمام الاجتماعي داخل العائلة والمدرسة الكثير من العادات الاجتماعية منها ان يكون الفرد نافعاً للجماعة التي يعيش فيها ويتعود على ضبط النفس وتقدير الآخرين واحتمال الأخطاء وتحمل الهزيمة بروح طيبة (غنيم، ١٩٧٥، ص٢٠٨).

و يعكس الاهتمام الاجتماعي ذكاءً اجتماعياً والذكاء ليس بموهبة يرثها البعض ويحرم منها البعض بل هي ضرب من ضروب المهارة يكسبها الفرد من خلال التدريب والممارسة مما يعكس مشكلة اجتماعية من الأحرى بنا ان نحاول الكشف عنها ومعالجتها بتدريب أبنائنا على الذكاء الاجتماعي في معاملة أفراد الأسرة والأقران ومن ثم العالم الاجتماعي المحيط بنا الذي يساعدنا في حل مشاكل اجتماعية نحن بغنى عنها. مما يؤكد أنه لا يوجد شخص مكروه لان الله تعالى خلقه كذلك وهناك آخر محبوب لأنه ولد وولد معه حب الناس له دون جهدً أو تدريب مما يؤكد أثر التنشئة الاجتماعية في خلق الاهتمام الاجتماعي عند الطفل منذ ولادته (البلداوي، بلا، ص١٢١).

ان الشخص الذي لايتصف بالحب والمودة للآخرين او يعاني من نقص فيهما فهو يشكل مشكلة على المجتمع حيث انه إذا لم يتصف بمثل هذه الصفات فانه سوف يتصف بصفات مغايرة لها مثل العدوان وهو كل المشاعر التي تتضمن عنصر التدمير وسوء النية حيال الآخرين الذي يمكن ملاحظته من خلال السلوك العدواني عند الاطفال في ميلهم إلى الاعتداء او المشاجرة والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف والعجز. وقد يتصف بعض الافراد بالانطواء وهم يشكلون مشكلة حين يلجأون لإسلوب سلبي في التعبير عن مشاعرهم تجاه الغضب الذي يتعرضون له ويكون ذلك بالانطواء والابتعاد عن الآخرين مما يشكل مشكلة أخرى في المجتمع الذي يعيشون فيه (الالوسي وخان، ١٩٨٣، ص١٥١).

لقد حظي التأخر الدراسي باهتمام وتفكير علماء التربية وعلم النفس منذ مدد طويلة ولا زالت إلى الوقت الحاضر تعد من المشكلات المعاصرة التي تشكل هاجساً للتربويين والإباء والتلاميذ أنفسهم بوصفها مصدراً لاعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة (الشرقاوي، ١٩٩٧، ص٢٥٦).

وترى الباحثة ان عدم الاهتمام الاجتماعي قد يكون سمة من سمات التلاميذ المتأخرين دراسياً وذلك من خلال اطلاعها على آراء معلمي ومدراء مجموعة من المدارس الابتدائية حيث شكوا من التلاميذ المتأخرين دراسياً ووصفوهم بصفات منها الانانية، لامبالاة، الاستهزاء بالآخرين، وعدم الاهتمام بالآخرين وخصوصاً الآباء والمعلمين والتلاميذ المحيطين بهم مما يمكن عدها مشكلة جديرة بالدراسة.

ويعد التأخر الدراسي من المشكلات متعددة الابعاد التي شغلت بال المربين فهي مشكلة نفسية، وتربوية، واجتماعية، تواجه كل من له صله بالعملية التعليمية كما يعاني منها التلميذ المتأخر دراسياً. فقد يؤثر إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة على انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح (كاشف، ١٩٩٥، ص١٥٠).

ويعتقد المربون ان مشكلة التأخر الدراسي تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة له (القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ص٧٩).

ومما لاشك فيه ان الثروة الحقيقية لأي امة من الأمم تتمثل في مواردها البشرية القادرة عل دفع عجلة التطور إلى الامام في جميع مجالات الحياة بما يحقق آمال الأمة (عبد الحميد ،٢٠٠٢، ص١٦٩).

ويعد التلاميذ المتأخرين دراسياًً جزءاً من هذه الثروة الحقيقية وهم بالتالي جزء من المجتمع ودراسة مشكلاتهم تستوجب الاهتمام في كل وقت وتحتاج إلى الاهتمام الفردي والجماعي. ويعاني التلاميذ المتأخرون دراسياً من مشكلات سلوكية واضطرابات نفسية كظهور مشاعر الإحباط التي تلازم سلوك مثل هؤلاء التلاميذ والتي تظهر بصورة سلوك الآخرين عدواني ضد الأقران والخروج عن النظام وغيرها من السلوكيات (حسان ، ١٩٨٩، ص٢٨٧).

ويرى التربويون ان عدم الاهتمام الاجتماعي سبب مشكلة التأخر الدراسي لدى التلاميذ والذي أدى بهم منذ بداية الحياة الدراسية إلى الإخفاق والشعور بعدم الكفاية والضعف تحت ظروف من التأنيب وجهت إلى مثل هؤلاء الافراد، وكان من نتيجة أول اضطراب في اكتساب المهارات الأولية هو العجز عن متابعة التقدم الطبيعي في المناهج والأعمال الدراسية مما يؤدي إلى عدم استطاعة الطفل في ان يتقدم فاما انه كف عن بذل الجهد او انه قد عمل او توجه نحو عدم الاستقرار والاضطرابات في علاقاته مع الوسط الذي يحيط به (لوغال، ١٩٦٤، ص١٤٦).

أهمية البحث

يرى بعض الباحثين أن رضا الناس من خلال الاهتمام بهم اجتماعياً يعدّ راحة للنفس وسعادة، وان انسجام أفراد المجتمع عن طريق إقامة علاقات طيبة بينهم مبنية على المصلحة الاجتماعية يعدّ حاجة من الحاجات الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى إشباعها فان لم تتوفر مثل هذه الراحة للنفس فسوف يسعى الفرد إلى إشباعها بطرق غير مشروعة (البلداوي، بلا، ص١٢١) .

ومن المهم ان يفهم الإنسان متطلبات الحياة الاجتماعية التي تعد أهم ناحية فيها الاهتمام بالآخرين في المجتمع والعالم الاجتماعي المحيط به بأسلوب التعامل الحسن والتعاون وتكوين الصداقة والحب المثمر. كما ان غرس الاتجاهات الاجتماعية والاهتمام بالآخرين لا يعد مجرد ضرورة من ضرورات الحياة بل هو عامل مهم يساعد في حل المشكلات اليومية وان الافتقار إلية يودي إلى الفشل والإضرار بالمجتمع (Creever,1983 ,P41)

يؤكد الفرويديون الجدد أهمية التنشئة الاجتماعية وان الأسرة هي الوسط الأول في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الطفل إذ تحوله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتعده ليعيش في المجتمع ثم تنقل تنشئته من الأسرة إلى الوسط التربوي الثاني وهي المدرسة التي يشعر فيها الطفل بالاهتمام الاجتماعي وذلك من خلال اتساع دائرة علاقاته الاجتماعية مع أقرانه فيها فتظهر لدية الصداقات، والتعاون، والاهتمام بالآخرين، وتعلم الكثير من العادات الاجتماعية الجيدة كمساعدة الآخرين والتعاطف معهم وضبط النفس والصدق وكلها صفات تجعله شخصاً نافعاً في المجتمع الذي يعيش فيه وبذلك يتشكل أسلوب حياته وتتبدد مشاعر النقص لديه وتقوى بداخلة الذات الخلاقة ويختار لنفسه أهدافاً واقعية يسعى إلى تحقيقها (جبل، ٢٠٠١، ص٩٤).

ويشير ادلر إلى ان كثير من الأطفال يأتون لأول مرة إلى المدرسة مستعدون للتنافس فيما بينهم أكثر من استعدادهم للتعاون ويستمر هذا الاستعداد للتنافس خلال سنوات الدراسة إذ يبذلون جهودهم للتغلب على الأطفال الآخرين وفي هذه الحالة سيصبح الطفل مهتماً بنفسه فقط ولن يصبح هدفه الأساسي ألمساهمه ومساعدة الآخرين بل سيصبح مهتماً بمحاولة تامين كل ما يحقق نجاحه الشخصي فقط ومثلما يجب ان تكون العائلة وحدة واحدة لا تتجزأ وكل عضو فيها مساوياً لبقية الأعضاء فان الصف المدرسي يجب ان يكون كذلك

أيضاً. عندما يجري تدريب الأطفال بهذه الطريقة فأنهم سيصبحون مهتمين اهتماماً حقيقياً بالآخرين ويستمتعون بالتعاون (ادلر، ٢٠٠٥، ص٢٠٩).

وأكد ادلر ان الميول الاجتماعية عبارة عن تعويض حقيقي يقوم به الفرد تجاه الآخرين بسبب ما يعانيه أفراد الجنس البشري من ضعف طبيعي، لذا يأخذ ما يقوم به الفرد من كفاح من اجل التفوق طابعاً اجتماعياً وليس فردياً، وتحل المثل العليا والقيم لمجتمع كامل محل الطموح الشخصي والمنفعة محل الأنانية فبالعمل من اجل المصلحة العامة يعوض الإنسان ضعفه (الزيود، ٢٠٠٨، ص٥٩).

وان الأشخاص الذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون عادةً أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعياً أشخاصاً عصابيين ومجرمين وطغاة ومستبدين (صالح، ١٩٩٨، ص٨٦).

ويمثل الهدف النهائي للإنسان التفوق والكفاح من اجل التفوق يكون على نوعين الأول ويتخذ شكل الرغبة في القوة والسيطرة على الآخرين وعده ادلر هدف خطأ يمارسه الأفراد العصابيون، والثاني كفاح من اجل التفوق المعبر عنه بمشاعر الاهتمام الاجتماعي والتعاون المتجه نحو الكمال بطريقة تحقق سعادة الآخرين وهو نوع من الكفاح يمارسه الإفراد الأصحاء (صالح، ١٩٩٨، ص٧٥)، وصنف الكفاح إلى صنفين تفوق فردي وتفوق بمعنى الكمال وعد التفوق الفردي مؤذياً ويتضمن محاولات لإشباع الفرد لحاجاته على حساب الآخرين. في حين عد الكفاح من اجل الكمال صحيحاً لأنه يحقق إمكانيات الفرد نتيجة مساعدته للآخرين (Ryckman, 1978, P:103) .

إن الاهتمام الاجتماعي عند ادلر يلقي الضوء على تطور نمو الفكر فبعد ان نظر إلى الإنسان بوصفه كائناً عدوانياً انتقل إلى النظر إليه بوصفه متعطشاً للقوة، ثم في ضوء فكرته عن القصور طور نظرته إلى الإنسان بوصفه كائناً حياً يسعى إلى التفوق والسيطرة بما يكشف عنه من أسلوب حياة ثابت وذات خلاقة. وأخيراً وسع ادلر من نظرته إلى الإنسان بوصفه كائناً حي له اهتمامات اجتماعية إذ يقول:-

((ان الشعور الاجتماعي يلعب أهم الأدوار في نمو الخلق. ويتضح وجود ذلك الشعور كما يتضح الميل إلى الظهور في ميول الطفل الاولى وخاصة في شغفه بتوثيق صلاته مع غيره وفي المتعة بما يبدونه نحوه من عطف وحنان)) (غنيم، ١٩٧٥، ص٥٥٠).

أما ماسلو فيشير إلى أهمية حاجة الإنسان إلى الحب والى ان يكون محبوباً من الآخرين التي يستطيع التعبير عنها من خلال علاقات الحب والحنان والاهتمام بالآخرين بصورة عامه ومن خلال علاقاته بأقرانه في المجتمع الذي يعيش فيه (شلتر، ١٩٨٣، ص٣٩٤).

ووصف الشعور بالوحدة النفسية بأنه سلوك ينتج بسبب عدم إشباع حاجات الحب والاحترام والانتماء ومن شأنه ان يؤدي إلى صعوبة تحقيق الفرد لذاته

.(Sundbery, 1988 , P:303)

ويؤكد سوليفان ان النقطة الأساسية التي يجب تأكيدها هي العلاقات الشخصية المتبادلة ويرى ان السلوك المضطرب ينشأ نتيجة الاضطرابات في هذه العلاقات (أبو أسعد، عربيات، ٢٠٠٩، ص٥٤).

وينظر الاسلام إلى الاهتمام الاجتماعي على أنه جزء من المسؤولية الفردية والجماعية من خلال العمل الصالح الذي يكون ثوابه الجنة وإلى طبيعة الانسان وفهم سلوكه وعلى وفق عدة مبادئ تتمثل بما يأتي :-

تقوم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع على مبدأ الأخذ والعطاء معاً من اجل تحقيق الأمن الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة قائمة على الاهتمام الاجتماعي لضمان حياة كريمة لأفراد المجتمع كافة ومن مظاهر العطاء والاهتمام على سبيل المثال لا الحصر

١- علاقة الطفل بوالديه.

٢- للفقراء والمحرومين حق في أموال الأغنياء.

٣- سلوك الإنسان محكوم بنزعتي الخير والشر كما خلقه الله تعالى﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (الشمس الآيتين ٧-٨).

والإنسان بالفطرة يميل إلى الخير وهذه الصفة تزداد كلما بذل صاحبها جهداً في الاستزادة. أما إهمال تربية النفس فيؤدي إلى غلبة نزعة الشر على صاحبها مما يجعله يتصف بسوء الخلق والكذب والسرقة أي أنه انسان ليس له اهتمام بالآخرين (عوض،٢٠٠٣، ص٤٣-٤٤).

وتوصل كراندال 1990 إلى ان هناك علاقة سلبيه بين العدوان والاهتمام الاجتماعي وعلاقة ايجابية بين مكانة او قيمة الإنسان مع الآخرين وبين الاهتمام الاجتماعي وعلاقة سلبية بين الاكتئاب والاهتمام الاجتماعي (Crandall, 1990, P:107-117).

وفي هذا الصدد أكدت السلطاني في دراستها ٢٠٠٥ ان الاهتمام الاجتماعي ينمو عن طريق الذكاء والتعلم أي ان هناك علاقة ايجابية بين الذكاء والاهتمام الاجتماعي (السلطاني، ٢٠٠٥، ص١٣٨) .

وتوصل كيرتز سنة (1951 Kurtz) في دراسته بشأن العوامل المرتبطة بالتفوق والتأخر الدراسي إلى ان العوامل الأسرية كانت لصالح الطلبة المتفوقين وان بيئتهم كانت مريحة وان آباءهم يبدون إهتماماً وإعجاباً وفخراً بهم وان استجابة الأبناء قائمة على المحبة والاحترام اما العوامل المؤثرة في ذوي التحصيل الواطئ فان الأحوال الأسرية في أغلب الأحيان لم تكن لمصلحتهم فبيئتهم ليست دائماً مريحة لهم وإنهم غير مهتمين بإسعاد إبائهم كما وان آبائهم لم يتوقعوا منهم كثيرا وفي دراسته أكد العلاقات الطيبة التي تحتوي على الاهتمام الاجتماعي مع الزملاء كانت شائعة كثيراً لدى المتفوقين مما لدى المتأخرين
. (kurtz, 1951,P:11-23)

أما دراسة عبيدات ١٩٧٦ والتي هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر على التأخر الدراسي وأهمية كل عامل فتوصلت الى ان العلاقات مع الآخرين المعتمدة على التعاون والصداقة والاهتمام بالآخرين كانت لدى الطلبة المتفوقين أكثر مما لدى المتأخرين دراسياً (عبيدات، ١٩٧٦، ص٣٧-٣٩).

وبينت دراسة كراولي وميريت ١٩٩٦ وجود نسبة ٢٥% من التلاميذ المتأخرين دراسياً يعزى إلى الجوانب الانفعالية المتمثلة بمفهوم الذات وتقدير الذات مما يتفق مع ما يراه ماسلو في الاهتمام الاجتماعي بأنه سمة من سمات المحقق لذاته
.(Grawley and merritt, 1996 , P:33-35)

وأشارت دراسة مركز البحوث والدراسات التربوية ٢٠٠٩ إلى ان من ضمن أسباب التأخر الدراسي المشكلات الاجتماعية المتمثلة بمجالات اللهو وضعف اهتمام أولياء أمور الطلبة لمستوى تحصيل أبنائهم (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩،ص٥٥) .

وأشار الجنابي في دراسته ٢٠٠٨ المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي ان المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاث عناصر أساسية وهي الاهتمام الاجتماعي والفهم والمشاركة. واعتبرت أدنى مستوى للاهتمام هو ان يتفاعل الفرد مع الجماعة ويتعاطف معها بصورة إرادية حيث يدرك الفرد ذاته إثناء تفاعله معهم وهو المستوى الثاني للاهتمام وفي المستوى الثالث للاهتمام يصل الفرد بالجماعة إلى التوحد معها حينما يحس انه هو والجماعة شئ واحد يفرح لفرحها ويحزن لحزنها (الجنابي، ٢٠٠٨، ص٧٥).

وتتجلى أهمية هذا البحث بما يأتي :-

أولاً : إنها أول دراسة تناولت موضوع الاهتمام الاجتماعي على حد علم الباحثة.

ثانياً : أهمية المرحلة الابتدائية بوصفها مرحله انتقاليه تحتاج إلى المزيد من الاهتمام.

ثالثاً : محاولة للارتقاء بفئة التلاميذ المتأخرين دراسياً إلى أعضاء نافعين في المجتمع فاعلين في مجالات الفكر والإنتاج.

رابعاً: أهمية الإرشاد التربوي في تشكيل سلوك التلاميذ داخل المدرسة وخارجها ومساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

أولاً : قياس الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

ثانياً : معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الجنس (ذكور، أناث).

ثالثاً : معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير المرحلة (الخامس، السادس).

رابعاً : معرفة أثر البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً من خلال التأكد من الفرضيات الآتية :

١-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق الاختبار (القبلي، البعدي).

٢-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الجنس (الذكور، الإناث).

٣-ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق الاختبار (القبلي، والبعدي) والجنس (الذكور، الإناث).

حدود البحث

يتحدد هذا البحث بالتلاميذ المتأخرين دراسياً للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ وفقاً للاحصاء التربوي للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى.

تحديد المصطلحات

البرنامج الارشادي (Counseling Program)

اطلعت الباحثة على مجموعة من التعاريف التي تناولت مصطلح البرنامج الارشادي ومنها:-

- **عرفه كونبكا Konopka 1963**

هو أي نشاط تقوم به الجماعة في أثناء اجتماعها بحضور مرشد ويجب ان تصمم هذهِ الأنشطة وفقاً لحاجات ورغبات الجماعة (Konopka,1963,p:18) .

- **عرفه بيرس peirce 1963**

((عبـارة عـن وسـائل يسـتخدمها الأفـراد لتحقيـق النمـو الاجتمـاعي والشخصـي)) (Peirce,1963,P:40) .

- **عرفه تايلر Tyler 1969**

خدمة يجري تقديمها بغية مساعدة الأشخاص الاسوياء في سبيل اتخاذ قرارات تؤدي إلى نموهم في المستقبل (Tyler, 1963, P:38) .

- **عرفه موراي Murray 1970**

هو مجموعة من النشاطات او العمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين. وهدف البرنامج تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعها وتنفيذها. وان هناك اختلافات أساسية بين البرنامج من حيث الهدف ووسائل التنفيذ والظروف المتاحة (Ospiow and tonney, 1970, P:3) .

- **عرفه Shaw 1971**

هو حلقه من العناصر المعبرة عن أنشطة مرتبطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامه وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويمية لمعرفة الوصول إلى الأهداف (Shaw,1971,P:340) .

- **عرفه شيرز وستون ١٩٨١**

بأنه إجراءات وعمليات تنظيم وتنفيذ لغرض تحقيق أهداف تربوية وشخصية معينة (Shertz and stone ,1981, P:16) .

- **عرفه زهران ١٩٨٥**

برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة والغير مباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة أو المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها (زهران، ١٩٨٥، ص٣٩٤) .

- **عرفه التكريتي ١٩٩٥**

مجموعة من الأنشطة والفعاليات المبرمجة. يتم من خلالها تقديم خدمات ارشادية تربوية ونفسية، فرديه، وجماعية، لمساعدة المسترشد على تعلم أساليب خفض التوتر الذي يعاني منه (التكريتي، ١٩٩٥، ص٢٠).

- **عرفه الخالدي ٢٠٠٢**

هو تخطيط منظم للنشاطات والفعاليات التي تقدم للأفراد المسترشدين وفقاً لحاجاتهم بهدف تحقيق الذات وخفض قلق المستقبل لديهم (ألخالدي، ٢٠٠٢، ص٣٥) .

- **عرفه شعبان ٢٠٠٤**

مجموعه من الانشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تهدف إلى مساعدة الأفراد على التعامل مع مشكلاتهم وتدريبهم على اتخاذ القرارات المناسبة وايجاد الحلول اللازمة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتعديل اتجاهاتهم (شعبان، ٢٠٠٤، ص١٩).

- **عرفه سلمان وآخرون ٢٠٠٨**

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع الطلبة لمساعدتهم في تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها (سلمان وآخرون،٢٠٠٧،ص٤٣).

- **عرفه أبو زعيزع ٢٠٠٩**

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع الإفراد الذين تضمهم المؤسسة تربوية 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، ٢٠٠٩، ص٧٤).

- **وتعرفه الباحثة**

هو مجموعة من الفعاليات والأنشطة المنضمة المخطط لها على وفق حاجة التلاميذ المتأخرين دراسياً بهدف تنمية الاهتمام الاجتماعي .

<u>الاهتمام الاجتماعي (Social interest)</u>

اطلعت الباحثة على مجموعة من التعاريف أهمها :-

- **عرفه ادلر Adler 1956**

يقصد به وعي الشخص وإدراكه للمجتمع الإنساني واتجاهاته نحو التعامل مع العالم الاجتماعي الذي حوله وهو معيار للصحة النفسية ومحرك للتعاطف والإيثار ويحمي الفرد من الأنانية ويشعره بأهمية وجوده (الخطيب، ٢٠٠٣، ص٣٥١) .

- **عرفه زهران ١٩٨٤**

هو احد عناصر المسؤولية الاجتماعية ويتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها وتكاملها واستمرارها وتقديمها وتحقيق أهدافها (زهران، ١٩٨٤، ص٢٣٠).

- **عرفه قاموس ويستر Webster ١٩٨٤**

العلاقة المشتركة بين الشخص والشيء التي يكون فيها الشخص منتبهاً لذلك الشيء ويمارس جهداً لتحقيق هدف معين بسبب جاذبيته (Webester, 1984, P:11) .

- **عرفه السيد ١٩٨٥**

ارتباط عاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد صغيرة أو كبيرة والخوف من ان تصاب بأي عامل أو ظرف يؤدي إلى إضعافها او تفككها (السيد، ١٩٨٥، ص١٤) .

- **عرفته السلطاني ٢٠٠٥**

هو امتلاك الفرد مشاعر العاطفة والمودة نحو المجتمع بشكل عام وتفضيل مصلحة الآخرين على مصلحته الذاتية (السلطاني، ٢٠٠٥، ص١٩) .

- **عرفه أبو زعيزع ٢٠٠٩**

هو البحث عن المكانة والأهمية في المجتمع ويعدّ هدف كل انسان صغيراً كان أو كبيراً وهو فطري يحتاجه الإنسان للتكيف مع الحياة الاجتماعية والذي يمكن تطويره من خلال التدريب وبالتالي إتقان مهارات التكيف الاجتماعي (أبو زعيزع، ٢٠٠٩، ص٧٢) .

وتتبنى الباحثة تعريف ادلر للاهتمام الاجتماعي.

أما التعريف الإجرائي للاهتمام الاجتماعي: فهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ (المستجيب) على مقياس الاهتمام الاجتماعي المعد لهذا الغرض.

<u>تعريف التأخر الدراسي (Underachiever)</u>

وقد اطلعت الباحثة على العديد من التعاريف ومنها :

- **عرفه بيرت Burt ١٩٧٣**

وهو الشخص الذي يكون مستوى تحصيله اقل من ٨٥% بالنسبة إلى مستوى أقرانه في نفس عمره الزمني (Burt, 1973, P:467) .

- **عرفه كود Good ١٩٧٣**

ضعف النجاح لدى بعض الطلبه في انجاز الواجب المدرسي سواء كان أنجاز وحده صغيره في مشروع فردي او انجاز وحده كبيره كالعمل في المدرسة او في ماده او صف وهو يتضمن غالباً عدم انتقال الطالب إلى صف أعلى (Good, 1973, P:234-235) .

- **عرفه برايمر Brimer ١٩٧٤**

هو إعادة الطالب سنة أخرى في الصف نفسه متلقياً ذات المواد الدراسية التي تلقاها في العام الدراسي المنصرم (برايمر، ١٩٧٤، ص٧٧) .

- **عرفه الزوبعي ١٩٧٩**

هو التلميذ الذي يقع أداؤه المدرسي دون مستوى قدراته المقاسة بواسطة أحد اختبارات الذكاء (الزوبعي، ١٩٧٩، ص٢٠٩) .

- **عرفه هويدي ١٩٨٠**

عدم استطاعة طائفة من التلاميذ مجاراة زملائهم في الدرس فضلاً عن تأخرهم في المواد الدراسية التي نجح فيها غيرهم (هويدي، ١٩٨٠، ص٤١) .

- **عرفه عباس ١٩٨٢**

إعادة الطالب سنه أخرى في الصف الذي كان فيه لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة نجاح (عباس، ١٩٨٢، ص٢٣) .

- **عرفه ويتلي whiteley ١٩٨٨**

هو الطالب الذي يرى ان أداءه غير ملائم وبأنه بطيء التعلم ويعاني صعوبات اجتماعية (whiteley,1988,P:241) .

- **عرفه إبراهيم وآخرون ٢٠٠٩**

ان يعيد الطالب سنه أخرى في الصف الذي كان فيه ويدرس المواد ذاتها لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة النجاح (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩، ص١٦) .

- **عرفه أبو زعيزع ٢٠٠٩**

انخفاض نسبة التحصيل الدراسي (مقاسه باختبارات التحصيل) دون المتوسط في حدود أنحرافين معياريين سالبين وقد يكون عام في كل المواد او خاص في ماده بعينها (أبو زعيزع، ٢٠٠٩، ص٩٢) .

- **عرفه أنجرم Ingrame ٢٠١٠**

هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لإخوانهم (بطرس، ٢٠١٠، ص٤٥٠) .

- **وتعرفه الباحثة**

هم التلاميذ الذين يكون مستواهم الدراسي اقل من المستوى الدراسي لزملائهم في الصف نفسه والذين قضوا أكثر من ست سنوات في المرحلة الابتدائية.

الفصل الثاني
إطار نظري ودراسات سابقة

ولاً: مقدمه عن الاهتمام الاجتماعي

يعد أرسطو من أوائل الفلاسفة الذين حاولوا وضع تفسيرنفسي اجتماعي للاهتمام بالآخرين مؤكداً على التفاعل بين الأصدقاء وبين جوانب الشخصية وجوانب البيئة الاجتماعية (سويف، ١٩٦٦، ص١٢٩).

ويرى ان الاهتمام الاجتماعي من ضروريات الحياة التي لايمكن للانسان الاستغناء عنها ولو أوتي من جميع الخبرات فيها (السيد، ١٩٢٤، ص٢٧٢).

وأشار في معرض المقارنة بين الاهتمام بالآخرين والعدالة بقوله إذا كان العدل والاهتمام بالآخرين أساس المجتمع فأنه متى أحب الناس بعضهم بعضاً لم تعد حاجة إلى العدل غير إنهم مهما عدلوا فأنهم لاغنى لهم عن الاهتمام بالآخرين (الشاروني، ١٩٧٥، ص١٤٠).

ويميز أرسطو بين ثلاثة أسس للاهتمام وهي المنفعة واللذة والفضيلة ويرى ان اهتمام المنفعة يكون عرضياً ينقطع بإنقطاع الفائدة أما اهتمام اللذة فينعقد بسهولة وينحل بسهولة بعد اشباع اللذة أما اهتمام الفضيلة فهو أفضلها وأكثرها دواماً (السيد، ١٩٢٤، ص٢٧٧-٢٧٩). وتحدث المفكرون والفلاسفة العرب عن الاهتمام الاجتماعي بوصفه جانباً مهماً من العلاقات الانسانية ومنهم الحسن الماوردي المتوفي سنة (٤٥٠هـ) فقد أورد فصل في المؤاخاة من كتاب (أدب الدين والدنيا) يقول فيه، إن أول أسباب الإخاء هو التجانس والتألف فأن قوي التجانس قوى الائتلاف وإن ضعف كان ضعيفاً ثم يحدث بالتجانس المواصلة بين المتجانسين ثم يحدث بالمواصلة الانبساط والمؤانسة وبها يحدث المصافاة ومن ثم المودة وسببها الثقة وهي أعلى درجات الاهتمام بالآخرين (إبراهيم، ١٩٧٩، ص١٤٠-١٤١). ويذكر التوحيدي وهو من مفكري القرن الرابع الهجري بأن الصداقة هي عاطفة اصطفائية (انتقائية) وفضيلة انسانية مثالية وعاطفة أساسية مرتبطة بصميم الحياة الشعورية تتفرع عنها جملة من الفضائل الخلقية والسلوكية تضمن لها البقاء والنماء كالعشرة والمؤاخاة والوفاء والألفة والمساعدة والنصيحة والمؤاساة والجود والتكريم (الكيلاني، ١٩٦٤، ص٦٤). وترى الباحثة ان التكافل الاجتماعي في الإسلام ماهو إلا صورة من صور الاهتمام الاجتماعي بما فيه الزكاة الصدقة التعاون على البرّ والتقوى والمحبة والمودة واحترام الكبير والعطف على الصغير.

ويرى علماء الاجتماع ان أساليب التنشئة الاجتماعية وهي الطرق التربوية التي يتخذها الأهل في تربية آولادهم دليل على الاهتمام الاجتماعي من قبل الآباء بالآبناء والذي ينمي

لدى الأطفال الاهتمام بالآخرين ومن هذه الأساليب المساندة العاطفية والتي تمتاز باقامة علاقات عاطفية تساعد على النمو السليم، وإن الحرمان من قبل الوالدين يؤدي إلى تنشئتهم تنشئة غير سليمة، ولقد درس سيتز الآثار التي يعاني منها الأطفال نتيجة لحرمانهم من السند العاطفي والاهتمام الاجتماعي من قبل الوالدين وقارن بين مجموعتين من الأطفال الأولى تتضمن أطفال نشاؤا في ظروف يسودها الاهتمام والقبول والحب والدفء العاطفي، والثانية تتضمن أطفال من الملاجىء والذين يفقدون تلك العلاقة فأظهرت المجموعة الأولى نمواً طبيعياً في الاستجابات الانفعالية والذكاء أما المجموعة الثانية فأظهرت ملامح الإنطواء واللامبالاه وإنخفاض مستوى الذكاء (منتدى الجامعات السعودية) .

وجاء في الأثر من وصايا الآباء لآبنائهم باختيار الصديق المخلص والوفاء له والوقوف بجانبه والاهتمام به وتقديم النصيحة له حيثما يتطلب الواجب، ورأت الباحثة أن تورد النص الآتي من وصية أديب لإبنه يقول له فيها ((يا بُنيَّ: اعلم ان الصديق الصدوق ثاني النفس وثالث العينيين، هو كالشقيق الشفوق والصديق عمدة الصديق وعدّته وربيعه وزهرتُه ومثل الصديقين كاليد تستعين باليد والعين بالعين، واعلم يابُنيّ: ماضاع من كان له صاحب يَقدر ان يصُلح من شأنه فانما الدنيا بأهلها والمرء بإخوانه)) (الخليل وأخرون ،٢٠٠٩، ٧٧).

ثانياً: النظريات التي تناولت مفهوم الإهتمام الإجتماعي

اولاً: نظرية ادلر

المفاهيم الاساسية للنظرية

١- تسمية المشاعر الاجتماعية:

يعترف ادلر بوجود الفروق الولادية أو الفطرية بين الناس إلا انه حذر من المبالغة في التأكيد عليها، ويرى ان الشيء المهم هو ليس الذي ولد به الشخص ولكن ما الذي فعله الشخص بهذا الشيء أو كيف استفاد منه ، وذهب ادلر إلى ان اساس الفروق الفردية ذات طبيعة اجتماعية أكثر منها طبيعة وراثية وان العامل النفسي الاجتماعي ذو الاهمية القصوى في الحضارة هو المشاعر الاجتماعية (social Feeling) وهي مهمة في المجتمع كما هي الحاجة الى الاشتراك والتعاون مع الناس (Adler,1964,P:176).

ويرى ان حجر الزاوية في علم النفس الفردي هو ثلاث مهام اساسية لايمكن تجنبها وعلى كل انسان ان يواجهها وان يتعامل معها في حياته وهي: (المجتمع، والعمل، والحب)، ويتطلب متابعة هذه المهام إعداداً في الطفولة لتطوير الميل والاهتمام الاجتماعي مع جهود الفرد لتنمية المشاعر الاجتماعية وعلى الرغم من إن المشاعر الاجتماعية امر كامن في حين يتضمن الميل الاجتماعي الجهود لجعل هذا الامر شيئاً متحققاً في الواقع وفسرّ ادلر المهام الثلاثة بالآتي:

أولاً: ان علاقة المشاعر الاجتماعية بالمجتمع تتكشف في قدرة الفرد في ان ينمي صداقات وان يحافظ عليها وان يتعاون في المدرسة وفي المجال الرياضي وفي ان يختار شريكاً وعدّ إن تنمية الميل الاجتماعي يتضمن مجالات منها البيئة المحلية المدينة البلد ثم الانسانية كلها.

ثانياً: يُظهر الانسان قدرة على إنه يستمتع بالعمل وهنا تأخذ المشاعر الاجتماعية صورة النشاط التعاوني لصالح الآخرين، فالأفراد الذين يؤدون عملاً مفيداً لا يوفرون لأنفسهم القوت والرزق فقط ولكنهم يستشعرون الإحساس الذي يقدره المجتمع مثل الإنتاج مقابل الكسل، إذ إنه من خلال العمل يسهم الأفراد في تقدم مجتمعهم، ترتبط المشاعر الاجتماعية مع الحب وهو القدرة عاى ان يكون الانسان مهتماً بشريك أكثر من اهتمامه بنفسه، وهنا تركز المشاعر الاجتماعية على مهمة تتطلب التعاون بين إثنين من الناس بصفة ان كل انسان منهم يساعد على ابقاء النوع الانساني برعاية الذرية، وتتضمن المتطلبات السابقة للحب إعداداً في الطفولة لمهمة يؤديها شخصان بحيث سيستمر الوعي بالاستحقاق المتساوي لكلا الشريكين وأن يكونا قادرين على التكريس المتبادل

. (Rychlak, 1987, P.214)

٢- إسلوب الحياة

يذهب أدلر "Adler" الى إن اتجاهات الفرد نحو المجتمع والعمل والحب: تتلخص فيما يسميه باسلوب الحياة وهو حركة الفرد الفريدة ولكن المستمرة والمتسقة نحو الاهداف التي

يحددها الفرد لنفسه والافكار التي يتبناها وينميها عند الطفولة (Adler, 1964, P248) وهو الاتجاه الذي يأخذه الفرد والذي تتولد منه القدرة على ممارسة الاختيار الحر في الاستغلال الكامل للقدرات والمصادر الشخصية (Adler, 1933, P.129) ويوجه اسلوب الحياة نمو الشخصية وتنتج من نشاط القوة المبدعة للفرد وهي العملية التي من خلالها نضع مفاهيمنا وأفكارنا عن ذواتنا أو عالمنا ومن خلال تنمية اسلوب الحياة يسعى الانسان لتحقيق المهام الثلاثة الكبرى (Adler, 1946, P.22).

٣-الاهداف المستقبلية مقابل الاهداف الماضية

يؤسس كل انسان خلال مرحلة الطفولة الهدف الكامل لاسلوب الحياة والذي هو قصة خيالية أو خرافية ندركها مثل وسائل للتكيف ويتضمن استراتيجية لانجازاته (Rychlak، 1981 ،P128).

ويذهب ادلر الى ان الهدف يوجه شخصية الفرد نحو التوقعات المستقبلية وليس إلى الماضي ويوفر توجها نحو الأمن الموعود ونحو القوة والكمال ويضعف مشاعر التوقعات المستقبلية الضعيفة، إن الاتجاه الذي نتبناه في تحقيق المهام الثلاث الكبرى ينعكس بالضرورة على شخصيتنا وبما ان الشخصية وحدة واحدة فان طبيعة قدرتنا على معيشة الحياة مشتركين مع آخرين تظهر حتى في تعبيراتنا الحركية (كفافي وآخرون، ٢٠١٠، ص١٥٨) .

ويرى ادلر ان معتقدات الفرد ومفاهيمه الخاطئة واهتماماته الاجتماعية أو الفشل في تحقيقها تغير صور التعبير الشخصي كلها بما فيها الذكريات والاحلام والاوضاع الجسمية وأكثر من ذلك فان اسلوب الحياة يلاحظ على نحو أفضل في المواقف الجديدة خاصة تلك التي تتضمن الصعوبات ويحدد أدلر العصاب بوصفه صورة قصوى عن رد الفعل للصدمة واستغلال تلقائي من جانب الشخص للاغراض الناتجة عن تاثيرات الصدمة (Adler ,1964 ,P:180).

وقد حدد ادلر العقبات التي تسهم في تكوين مشاعر النقص في الميل الاجتماعي بما يأتي:

اولاً: اعضاء جسمية قاصرة

يشير إلى ان الاطفال الذين يولدون باعضاء قاصرة أو أعضاء تعاني من الضعف يحتاجون بالضرورة إلى ان يخوضوا أو ان يتغلبوا على ضعفهم بالنضال ليصبحوا متفوقين، ويرى ان الارتقاء الانساني يستفيد من الاعضاء القاصرة أو المتضررة بسبب الانجازات التي تحدث نتيجة الجهد والتي تهدف إلى التغلب على أوجه القصور الجسمية (Adler, 1932, P.395).

ثانياً: الإهمال الوالدي

الطفل المكروه أو غير المرغوب فيه لايخبر التعاون والحب والصداقة ونادراً ما يجد إعترافاً بجدارته أو استحقاقه من شخص آخر وخلال حياته يواجه مشكلات صعبة جداً كما ان مصادر حل المشكلة لديه تكون محدودة جداً، وكثيراً ما يوصف الاطفال المهملون بأنهم باردون شكاكون غير جديرين بالثقة وخشنون وغيرها من الصفات التي تدل على عدم الاهتمام أو الميل الاجتماعي. (Adler, 1964, P.204).

ثالثا: الانغماس الوالدي الزائد

يعدّ ادلر الانغماس الزائد بديل لمفهوم فرويد عن التفسيرات الجنسية للملاحظات التي قادته إلى اقتراح عقدة اوديب والاعراض غير المحلولة التي تنسب إليها وعندما تحدث فهي ناتجة عن الانغماس الزائد من الوالد المخالف لجنس الطفل، وفيه يسمح للطفل المدلل لأن يتصل ويتعامل بصفة أساسية مع الشخص الذي يقوم بالتدليل ومن هنا يستعبد الآخرين ويكون نتيجة هذا النمط الطفل الذي يشعر بالتفوق الزائف ويتوقع التكريم من الآخرين والخجل والقلق والتشاؤم كلها صفات تدل على وجود ميل وإعداد معيب لمختلف جوانب الشخصية في علاقاتها مع الناس الآخرين. (Adler, 1964, P:112).

رابعاً: التأثيرات الأسرية على ارتقاء الشخصية الأم أكثر افراد الأسرة تأثيراً في نمو وارتقاء شخصية الطفل والاحتكاك بها ربّما يضطلع بأكبر اسهام في تكوين الميل الاجتماعي عند الطفل وذلك من خلال مهمتين هما:-

الاولى: تشجيع المشاعر الاجتماعية بتوفر الحب الاصيل والعميق والرفقة للطفل والتي سوف يستشعرها طوال حياته.

والثانية: نشر وتعميم هذه الصلة والثقة والصداقة إلى الآخرين من خلال اظهار التعاون عندما يتعامل معهم أما الآباء فهم يأتون بالمرتبة الثانية في الاهمية بعد الأمهات ربّما يسهمون في ارتقاء آبنائهم باعطائهم الحرية في أن يتحدثوا أو أن يتوجهوا بالأسئلة وتشجيعهم وحثهم على تنمية الميول الاجتماعية وتجنب السخرية والاستهزاء بهم وتقليل قيمتهم مع الحرص على عدم تقليل قيمة الأم، ودور المعالجين الادلرين هنا هو العمل على تدريب الآباء على إداء هاتين المهمتيين خاصة الآباء الذين يكون لديهم نقص في الميل الاجتماعي (Adler, 1932, P.212).

أما الترتيب الميلادي فيأتي بالمرتبة الثالثة (birth order) ويقصد به مركز الطفل أو ترتيبه في المولد بين إخوته إضافة إلى تأثير حجم الأسرة ونوع (جنس) الطفل وتأثيره على شخصيته، ويقول ادلر ان من قبيل الخرافات ان ينظر إلى الاسرة هي نفس الاسرة بالنسبة لكل طفل فيها واستنتج ان الترتيب الميلادي في حد ذاته ليس هو المحدد لهذه الفروق بين الاشقاء ولكن الموقف السيكولوجي الناتج عن هذا الترتيب هو المحدد لهذه الفروق، والجدول رقم (١) يشير إلى وجهة نظر ادلر في الترتيب الميلادي.

جدول رقم (١) يبين بعض فروض ادلر حول الترتيب الميلادي

ت	الترتيب الميلادي	النسبة المئوية	الفروض

١	الطفل الوحيد	٥٠%	مركز الاهتمام، مسيطر، غالباً ما يدلل بسبب الخوف والقلق الوالدي الزائد عليه.
٢	الطفل الأول في المولد	٢٨%	يزاح من الوضع المركزي الذي كان يحتله لديه اتجاهات ومشاعر سلبية نحو الطفل الثاني، لديه الرغبة في السيطرة ولكنه يميل إلى حماية ومساعدة الآخرين.
٣	الطفل الثاني في المولد	٢٨%	يناضل بنشاط ليتجاوز الآخرين بنجاح وهذا يرتبط بالميل إلى منافسة أخيه الأكبر، قلق غير مستقر على حال.
٤	الطفل الاخير في المولد	١٨%	أكثر الاطفال تدليلاً (الاصغر، الاضعف، الاسعد) قادر على أن يتفوق على الآخرين، غالباً ما يكون طفلاً مشكلاً.
٥	طفل وحيد بين إخوة إناث طفلة وحيدة بين إخوة ذكور		ذو توجيه ذكوري شديد. ذات توجيه إنثوي شديد.

(كفافي، ٢٠١٠، ص١٦٤).

ويضيف "ادلر" اسباباً اخرى تسهم في نقص الميل أو الاهتمام الاجتماعي لدى الانسان مثل إسلوب الحياة الخطأ، الآراء الخطأ التي يحملها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، أهداف خطأ يختارها لحياته، الشعور بالدونية والنقص في الطفولة (الخواجا، ٢٠٠٩، ص٩٥).

الاهتمام الاجتماعي عند"ادلر"

الاهتمام الاجتماعي برأي "ادلر" يمثل حاجة فطرية لدى كل البشر ليعيشوا بانسجام وصداقة مع الآخرين وأن يتطلعوا نحو المجتمع الكامل، ويرتبط الاهتمام الاجتماعي إرتباطاً

وثيقاً في نموه بمعظم جوانب حياة الفرد، فيشعر بإرتياح في الحياة ويشعر بأن وجوده له أهمية طالما كان مفيداً للآخرين وإنه يتغلب على الشعور العام بالنقص بدلاً من الشعورالخاص (الشناوي، ٢٠٠٠، ص٤١٠).

وأن كل فشل البشر من تشرد الاطفال وتأخرهم الدراسي وارتكابهم للجريمة والانتحار وتعاطي الخمور والمخدرات والاضطرابات الجنسية سببها نقصاً في الدرجة المناسبة للاهتمام الاجتماعي (Adler, 1932, P:41).

ويعد ادلر أن أي اسلوب للحياة لايهدف إلى تحقيق غايات اجتماعية مفيدة يكون اسلوباً خاطئاً وقد صنف "ادلر" الناس تبعاً لدرجة الاهتمام الاجتماعي لديهم إلى أربعة أنواع هي:-

١- النوع الذي يحكم ويسيطر (Ruling Dominant)
٢- النوع المكتسب والمنشئ (Cetting- lea ring)
٣- النوع المتجنب (Avoiding)
٤- النوع المفيد اجتماعياً (Socially- useful type)

أذ إن الانواع الثلاثة الأولى لديها اساليب خاطئة في الحياة أما النوع الرابع فإنه يأمل أن تكون حياته هادفة وغنية، ويرى "ادلر" إن هذه الاساليب الخاطئة للحياة تنشأ في الطفولة في نفس الوقت الذي تنشأ فيه الاساليب الصحيحة وقد حدد ثلاثة ظروف يمكن أن توجد في حياة الطفل وتؤدي إلى اساليب خاطئة وهي:-

١- النقص البدني: الذي يمكن أن يستثير الطفل كلاً من التعويض وزيادة التعويض التي قد تكون سوية أو ينتج منها عقدة النقص التي تمثل اضطراباً .
٢- التدليل: والذي يعطي طفل يعتقد أن على الآخرين أن يلبوا له كل حاجاته ومثل هذا الطفل يكون محوراً للاهتمام وينمو أنانياً مع قليل من الاهتمام الاجتماعي وربّما انعدام الاهتمام الاجتماعي .
٣- الاهمال: وهويجعل الطفل يشعر بأنه لاقيمة له كما يصبح غضوباً ينظر إلى كل شيء بعدم الثقة (الخواجا، ٢٠٠٩، ص٩٧).

نظرة "ادلر" إلى الإنسان

لم يضع "ادلر" افتراضات حول الشخصية لأنها في نظره وحدة واحدة متكاملة ويرى إن أصعب شيء على الإنسان هو إن يعرف نفسه أو يسعى إلى تغييرها ويرى إن الجزء الاكبر من الشخصية هو الجزء الذي لاندركه وإن الشعور هو مركز الشخصية ويرفض "أدلر" فكرة وجود مراحل محددة لنمو الشخصية ويرى في مشاعر النقص وأهداف الحياة دوافع للسلوك (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٦٦-١٦٧).

ان الانسان لايستطيع أن يفصل نفسه كلياً عن الآخرين وعن الالتزامات نحوهم، فالاهتمام الاجتماعي هو التعويض الحقيقي الذي لا مفر منه لجميع ما يعانيه أفراد الجنس البشري من ضعف طبيعي، وبالعمل من أجل الصالح العام يعوض الانسان ضعفه، ويرى "أدلر" إن الاهتمام الاجتماعي فطري شأنه شأن الغريزة وإن الانسان مخلوق اجتماعي وهذا لا يظهر تلقائياً وإنما بالتوجيه والتدريب، فالانسان يحتاج التعبير عن نفسه من خلال الإتصال بالآخرين (الخواجا، ٢٠٠٩، ص٩٨).
ويرى "أدلر" إن ذات الفرد منفردة فريدة وان الانسان يعيش شاعراً بذاته، قادراً على تخطي الصعاب ومن ثم فإن سلوكه يتسم بالقصدية (داود، والعبيدي، ١٩٩٠، ص١٦٧).

وقد تتبلور نظرة "أدلر" إلى الانسان من خلال مايأتي:
١- الناس لديهم ميول فطرية للاهتمام بالآخرين.
٢- الشعور هو محور الشخصية وليس اللاشعور.
٣- العوامل الاجتماعية لها الدور الأكبر في تكوين الشخصية وليس الحاجات البيولوجية.
٤- الظروف البيولوجية والبيئية تحد من قدرتنا على الاختيار وعلى الخلق والابداع.
٥- الكائنات البشرية تشكل بالوارثة والبيئة ولها القدرة على التغيير والتأثير وخلق الأحداث (الخطيب، ٢٠٠٣، ص٣٤٨).
وقد أثبت دنكماير وشيرمان (Din kmeyer ,and shermen ,1989)
خمسة مبادىء تعتبر إفتراضات أساسية في الفكر الادلري حول الناس وكيفية إداء وظائفهم النفسية وهي:

١-كل السلوكيات لها معنى اجتماعي، فالجماعة مثل الأسرة لها نظامها الاجتماعي الذي يتضمن طرق الاتصال وأساليب اقامة الصلة من مصادر القوة، والتأكيد على الجانب الاجتماعي والنفسي أكثر منه على الجانب الجنسي النفسي.

٢- كل السلوكيات لها غرض وموجهة بهدف، حيث يرى "أدلر" إن السلوك غرضياً وان الناس دائماً ما يتحركون نحو هدف له معنى وهذا هو المفتاح لفهم سلوك الناس.

٣- الوحدة والنمط: حيث يرى "ادلر" إن الناس ككليات موحدة لاتقبل التقسيم وكل منهم له نمط فريد من أساليب السلوك التي صممت للوصول إلى الهدف.

٤- السلوك صادر لكي يتغلب الانسان على مشاعر الدونية ويتجه نحو الشعور بالتفوق فجميع الناس تعمل بوعي لتنتقل من الشعور بالقلة أو الندرة إلى حالة الشعور بالكثرة والوفرة، وهذا هو النضال الذي له معنى.

٥- السلوك هو نتيجة لادراكاتنا الذاتية: فالانسان هو الذي يصنع كل ما يحيط بالأدوار التي يقوم بها.

وهذه المبادىء يبدو انها تضم أهدافاً متعارضة فمن ناحية يتامل الأفراد لكي يجعلوا أنفسهم كاملين، ومن الناحية الآخرى فهم مندمجون ويكرسون ذواتهم في الجماعة الاجتماعية ليحققوا إهدافهم، فكيف يكرس الانسان نفسه للجماعة وفي نفس الوقت يعمل لتحقيق أهدافه الشخصية (Din kmeyer,and shermen، 1989، P:148-158). فيجيب كيرت أدلر، (Adler, k, 1994) على ذلك قائلاً عندما ينمو الشخص ويشب على نحو صحيح فانه يكون قادر على بناء مثل هذا المركب القوي من الاهتمام الذاتي والاهتمام الاجتماعي بمعنى إن ما يتم عمله لصالح الجماعة فهو أيضاً لصالح الفرد (Adler, k, 1994, P:137).

ثانياً: نظرية إريك فروم

يرى "فروم" إن الناس يتشاركون في الكثير من المشكلات والاحتياجات الوجودية المشتركة إلا انهم يختلفون عن بعضهم البعض وهذا واضح من تعريف "فروم" للشخصية حيث يرى بأنها مجمل السمات النفسية الموروثة والمكتسبة التي تميز فرد ما وتجعله متفرداً وتؤدي الفروق الموروثة بين الناس في تاريخ نموهم كما يبدي الناس تفرداً في السبل النوعية التي يسلكونها لحل مشكلاتهم الانسانية (Fromm ,1941 , P:50).

ويركز "فروم" بشكل كبير على مفهوم الطبع والطابع مقارنة بمفهوم الشخصية فمفهوم الطبع يعتمد على ارتباط الفرد بالعالم والذي يتميز بشكلين، اولهما الطبع الفردي (individual character) وهو نمط السلوك الذي يميز بين شخص معين والذي يعمل الانسان من خلاله على ربط نفسه بالعالم الانساني، (Fromm, 1973, P:226)، ثانيهما الطابع الاجتماعي حيث أوضح "فروم" مدى تشكيل الطابع بناءاً على الانماط الاجتماعية والثقافية فمن الواضح إن الطابع الاجتماعي هو نتاج مجتمع الفرد أي إن الطبع الفردي يندثر جزئياً عندما يحتويه الطابع الاجتماعي، واعتبر "فروم" إن الشخصية الكاملة للفرد تتشكل من خلال علاقة الناس بعضهم ببعض (Fromm, 1976, P:19).

وقد حدد "فروم" ستة أنماط من الطباع الاجتماعية وهي:

١- الاستقبالي (RecePtive)
٢- الاستغلالي (ExPloitative)
٣- الاكتنازي (Hoarding)
٤- التسويقي (Marketing)
٥- المنشغل بالموت (NecroPhilous)
٦- المنتج (Productive)

وهذه الانماط تعبر عن نفسها من خلال الطريقة التي يتصل بها الافراد مع الأشياء ومع الناس بما فيهم أنفسهم واعتبر "فروم" التوجهات الخمس الأولى بوصفها غير منتجة (non Productive) وهي التي تؤدي في أحسن الاحوال إلى الاتصال الزائف بالآخرين، وتؤدي في أسوأ الاحوال إلى العلاقات التدميرية مع الآخرين إنها ناقصة ومشوهة وغير مشبعة على الاطلاق وفي المقابل فإن التوجه المنتج يقوم على الحب والالفة المتبادلة التي تحفظ للفرد تكامله وتفاعله مع الآخرين

.(Fromm,1941 , P:53)

ويقسم "فروم" أربعة من الانماط غير المنتجة إلى زوجين هما:

أولاً: ويسمي الزوج التكافلي لأن الناس المشاركين في الانماط ينخرطون في علاقات يكون فيها أحد الاعضاء خاضع لاستغلال العضو الآخر.

ثانياً: أما الزوج الثاني ويسمى بالزوج الانسحابي (withdrawal) لأن الناس في هذه الانماط يرون الناس الآخرين كمهددين وينبغي أن يعملوا بشكل تدميري أو أن يحتفظوا بمسافة كافية بينهم وبين الناس، أما النمط المنشغل بالموت فإنه يكتسب المعنى من خلال تحويل الحياة إلى الموت وينجذب إلى كل ماهو ميت وفاسد وعفن وسقيم فهو مولع بتحويل ماهو حي إلى ماهو غير حي والتدمير بغرض التدمير وقد وجد "فروم" إن الانشغال بالموت يظهر في الاحلام والافعال الخفية للاشخاص

.(Fromm,1976,P:332-333)

والنمط المنتج: وهو إتجاه ذا صلة بالعالم وبذات الفرد الذي يشمل كل مجالات الخبرة الانسانية كالتفكير والحب والعمل ولاشك إن الاشخاص المنتجين يفهمون العالم عقلياً وعاطفياً من خلال الحب والعقل، ويمكن إستغلال القدرة البشرية على التفكير الانتاجي لاختراق سطح الافكار والافعال والعواطف إليها ومن ثم الحصول على فهم لجوهرها فقوة الحب المنتج قادرة على اختراق الجدران التي تفصل بين الناس بما يتيح لكل منا أن يفهم على نحو صادق المحاور الذهنية والعاطفية للآخرين فالحب المنتج يتميز بالرعاية والمسؤولية والاحترام والمعرفة، كما إن العمل المنتج يتيح للناس تحويل المواد إلى أشكال أخرى باستخدام العقل والخيال لتصور الاشياء التي لا وجود لها بعد، كما ينمي أيضاً الإبداع والتخطيط المثمر وهو عكس الانشغال بالموت ويعني حب الحياة (Eckardt, 1992, P:20-21)، ويقدم النمط المنتج في جوهرة الاجابة على التناقضات الاساسية للوجود البشري حيث يرى إن المهمة الرئيسية للانسان في الحياة هي أن يمنح الميلاد الى ذاته وقد ادى هذا الراي بفروم إلى طرح مفهوم ايجابي للصحة النفسية لا يتمثل فقط في غياب المرض وإنما في وجود الهناء الشخصي ولاظهار الهناء الشخصي يجب على المرء أن يكون واعياً ومستجيباً ومستقلاً و نشطاً ومتحداً مع العالم وقادراً على فهم أن ما يمنح معنى للحياة فقط هو الحياة بابداعية

.(Fromm, 1955, P:229)

والجدول رقم (٢) يمثل انماط الطباع الاجتماعي عند "فروم"

ت	زاوية الاستيعاب	زاوية التطبيع الاجتماعي

١	إستقبالي (متقبل) مستغل (آخذ)	التوجه غير المنتج ماسوشي (ولاء) تكافل سادي (سلطة)
٢	إكتنازي (يصون أو يحتفظ) تسويقي (يتبادل)	تدميري توكيدي إنسحاب غير متحيز (عدالة)
٣	منشغل بالموت (الحياة إلى الموت) مشتغل (يبدع)	قاتل (مولع بالحرب) لاأنسنة التوجيه المنتج ممارسة الحب والتفكير أنسنه (يتكامل)

ويؤكد فروم على إن توافق الانسان مع المجتمع يمثل عادة حلاً وسطاً بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية فهو ينمي طابعاً اجتماعياً يتفق ومقتضيات المجتمع، ومن وجهة نظر الاداء السليم للوظائف في مجتمع ما فانه من الضروري تماماً أن تشكل شخصية الطفل لتناسب حاجات المجتمع ومهمة الوالدين والتربية هي أن تجعل الطفل يرغب في التصرف بالصورة التي يجب التصرف بها للحفاظ على المجتمع (هول، لندزي، ١٩٧٨، ص١٧٥).

ويرى فروم إن المجتمع السليم هو المجتمع الذي يرتبط فيه الانسان بالانسان برباط المحبة وتربطه جذور من الإخوة والتكاتف مجتمع يتيح للانسان امكانية التعامل مع الطبيعة بالخلق والابداع لا بالتدمير ويكسب فيه كل فرد شعوراً بذاته عن طريق أن يخبر نفسه كذات لها

قواها وليس عن طريق الخضوع والامتثال مجتمع يوجد فيه نظام التوجيه والتكريس دون أن يحتاج الانسان إى ان يحرف الواقع (Fromm,1955,P:362).

وحدد "فروم" أربع حاجات ضرورية للفرد يسعى لاشباعها حتى يحس بالتوافق وهذه الحاجات هي:-

١- الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي: فالانسان يختلف عن كل أفراد المملكة الحيوانية التي يقتصر تعاملها مع الطبيعة لاشباع حاجاتها الحياتية أما الانسان فقد تجاوز اشباعاته الحياتية وأصبحت له مجموعة حاجات اجتماعية منها الاحساس بالانتماء الاجتماعي فالانتماء إلى الوطن أو إلى مكان العمل أو إلى العائلة أو المدرسة كلها حاجات ضروية للانسان ليرتفع فوق الطابع الحيواني.

٢- الحاجة إلى الشموخ والتعالي: فالانسان يسعى دوماً للارتفاع والارتقاء ومن ثم يعمل لتزدهر مواهبه ويسعى لأن يصبح مرموقاً من خلال تنمية خياله ومن خلال الفنون حتى يصبح مبدعاً مقبلاً على الحياة وعلى الناس ومحباً للحياة والناس، وإذا ما صدم أو تكررت إحباطاته فإنه يصبح كارهاً، والحب والكراهية استجابتان متباينتان لقضية واحدة هي الحاجة إلى الشموخ فاذا تحقق الاشباع أصبح الشخص محباً وإذا لم يتحقق الاشباع وحدث الاحباط تتولد الكراهية.

٣- الحاجة إلى الهوية: يحتاج الانسان في أثناء بناء طابعه الاجتماعي إلى أن يتوحد مع الآخر أو أن يتوحد مع العمل حتى يبتعد عن الوحدة والعزلة والإغتراب وفي الحالات المرضية قد يتوحد مع المعتدى أو مع نموذج مرضى.

٤- الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي: تحدد المعايير التي يطرحها النظام القائم نوع القيم السائدة التي ينبغي مسايرتها والالتزام بها والتوافق معها والعمل على تدعيمها وإذا ما امتص أفراد المجتمع هذه المعايير والقيم السائدة ساد الوئام المجتمع وعاش في هناء، وهناك خلافاً في الحاجات عند "فروم" وعند "فرويد" فعند "فروم" تنمو لدى الفرد من خلال علاقته بالآخرين حاجات مثل: (الحب، الكراهية، التعاطف، تبادل المنفعة، الإحساس بالإنتماء) وهي ظواهر نفسية أساسية، أما عند "فرويد" فهي نتائج ثانوية نتيجة الاشباعات أو الاحباطات للحاجات (داود، العبيدي، ١٩٩٠، ص١٧٧-١٨٠).

الاهتمام الاجتماعي عند "أريك فروم"

يرى "فروم" إن الحب المثمر (المنتج) يكلف المحب العناية بمن يحب وبالمسؤوليةازاءه واحترامه له ومعرفته إياه.

فاذا أحب الانسان انسان آخر فهو يعتني به ويهتم به اهتماماً ايجابياً بنموه وسعادته فلا يقف امامه موقف المتفرج بل سيستجيب لحاجاته كما إنه يحترمه ويقدره وينظر إليه نظرة موضوعية لاتشوبها الرغبات أو المخاوف ويحاول النفاذ إلى دخيلته ويتصل صميمه بصميمه (Fromm, 1955, P32-33).

إن الحب المثمر يمكن أن يوجه نحو نفس الجنس (الحب الاخوي) أو نحو عضو من الجنس الآخر(الحب الجنسي) أو نحوابن الشخص(الحب الأمومي) في كل الأنواع الثلاثة يكون اهتمام الفرد النهائي بتطوير وتنمية الشخص الآخر (شلتز، ١٩٨٣، ص١٢٤).

ثالثاً: نظرية "كارين هورناي"

المفاهيم الاساسية لنظرية_" كارين هورناي":

أولاً: القلق الاساس

ويحدث التطور والارتقاء السوي للشخصية حينما تسمح عوامل البيئة الاجتماعية للأطفال بأن ينمّو ثقة أساسية في ذواتهم وفي الناس الآخرين، ويكون الاحتمال كبيراً في معظم الحالات أن توجد هذه الثقة نتيجة لأن الآباء يظهرون الدفء الاصيل، كما يظهرون الاهتمام والاحترام لاطفالهم، أما النمو غير السوي فيحدث حينما تعوق أو تعترض الاحوال البيئية نمو الطفل النفسي الطبيعي وفي هذه الحالة تزاح أو تختفي الثقة ويحل محلها القلق الاساس أي أن الطفل وحيد وقليل الحيلة في عالم عدائي، يشعر الطفل في هذه الحالة بأنه ضئيل لاقيمة له، فاقد الحيلة، مُتخل عنه في خطر في عالم يسيء معاملته ويهاجمه ويهينه وينتهك أدميته ويخونه ويحسده (Horney, 1937, P:89-92)، والقلق الاساس: هو خبرة انفعالية لاعقلانية تتضمن مشاعر منتشرة وغير سارة مشبعة باقصى درجات عدم الارتياح، وتسهم العديد من عوامل البيئة الاسرية في حالة عدم الامن الاساسية وعلى رأسها السيطرة الوالدية والاتجاهات التي تحط من قدر الذات واللامبالاة والحماية الزائدة، ومناخ الاسرة العدائي الخالي من الاهتمام الاجتماعي والعزلة عن بقية الاطفال، ونقص احترام حاجات الطفل الفردية، تعتقد هورناي إن الناس العصابين يحتاجون إلى اعادة تاكيد زائدة للحب الذي يفتقدونه وبالتالي فهم غير قادرين على منحه (Horney, 1945, P137).

وترى الباحثة إن هناك اتفاق بين "أدلر" وبين "هورناي" حول الاسباب التي أدت الى عدم الاهتمام الاجتماعي لدى الآخرين من الحماية الزائدة الاهمال والظروف البيئة الاسرية التي نشأ فيها الطفل.

ثانياً: التكيف مع عشر حاجات عصابية

يحتاج الطفل الى اساليب للتاقلم لكي يتكيف بها للقلق الاساسي والتي تشكل انماطاً دافعية مستمرة وتسمى هذه الانماط بالحاجات العصابية والتي تنشأ كاستجابة للقلق الاساسية الذي يسيطر على حياة الشخص (Horney,1950,P95). ويحاول الانسان اشباع هذه الحاجات ليس اشباع للغرائز كما يعتقد "فرويد" ولكن تحقيقاً للامن، وتعتبر هورناي الحاجات عصابية عندما:-

أولاً: يتمسك بها الشخص بتثبت وجمود أكثر مما يفعل الناس الآخرون في المجتمع.

ثانياً: وجود تناقض بين امكانيات الشخص وانجازاته الحقيقية.

وترى هورناي إن الناس العصابين ينقصهم المرونة في الاستجابة لمختلف المواقف وغير قادرين على صنع قراراتهم ويصدر عنهم سلوكاً يدل على إنهم لايثقون في احد ودائماً ما يظهرون مشاعر اللامبالاة وعدم السعادة.

والجدول رقم (٣) يبين الحاجات العصابية التي حددتها هورناي:-

الحاجات الزائدة نحو	مظاهر السلوك

التحرك نحو الناس	١- العاطفة والقبول ٢- أن يكون للفرد شريك ٣- تضييق حياة الفرد	- يكون الفرد محبوباً ومبعث سرور الآخرين يعيش طبقاً لتوقعات الآخرين. - البحث والتطلع لأن يعامل الفرد من قبل الآخرين بالحب والرعب من أن يترك وحيداً. - محاولة الفرد لان يكون ملفت للنظر غير ملحاح متواضع، مكتف بالقليل.
التحرك ضد الناس	٤- الحاجة إلى القوة ٥- إستغلال الآخرين ٦- الاعتراف الاجتماعي الهيبة ٧- الانجاز الشخصي	- البحث عن السيطرة والتحكم في الآخرين الخوف من الضعف. - خوف الفرد من أن يكون غبياً، وإستغلال الآخرين . - البحث عن التقبل العام، الخوف الشديد من الاهانة. - النضال من أجل أن يكون الفرد أفضل، الطموح، الخوف من الفشل.
التحرك بعيداً عن الناس	٨- الاعجاب الشخصي ٩- كفاءة الذات والاستغلال ١٠- الكمال والحصانة	- تضخم الذات، عدم البحث عن الاحترام الاجتماعي الاعجاب بصورة الذات المثالية. - محاولة الا يحتاج الانسان للآخرين، - الخوف الشديد من القرب. - التوجه نحو التفوق، الخوف الشديد من العيوب ومن النقد

(كفافي وآخرون، ٢٠١٠، ص١٩٩)

ثالثاً: التحرك نحو الناس وضد الناس وبعيداً عنهم

<u>التحرك نحو الناس</u>

ترى في هذا النوع من الافراد إنهم يعكسون حاجات عصابية للشريك وللعاطفة وتتضمن التواضع القهري ويرتبط هذا الاتجاه بالحاجات الثلاث الأولى في الجدول السابق ومن السمات السائدة لدى هؤلاء الأفراد قلة الحيلة والانصياع وبالرغم من قلة حيلتهم الإ إنهم يحاولون أن يحصلوا على العاطفة من الآخرين وأن يعتمدوا عليهم وعن هذا السبيل فقط يمكنهم أن يشعروا بالأمن والسلامة مع الناس (هورناي، ١٩٨٨، ص٣٦-٣٨)، وترى الباحثة إن التحرك نحو الناس يعني الاهتمام الاجتماعي بهم والذي يسعى الفرد من خلاله تحقيق المصلحة العامة ولكن هورناي ترى في مثل هذا النوع من الاشخاص بأنهم عصابيون لمراعاتهم لحقوق ومشاعر الآخرين بشكل مبالغ فيه إلى حد يفقد فيه الانسان الاحساس بمشاعره الخاصة.

التحرك بعيداً عن الناس

يعكس فيه الشخص إهتمامه بذاته وفيه يبحث الفرد عن العزلة فهو نمط لايريد أن ينتمي ولايريد أن يحارب يعتقد فيه الانسان إنه يحرر نفسه من الاقتراب من الآخرين أو مهاجمتهم والشخصية الناتجة عن هذا النوع هي الشخصية المنعزلة.

أما إذا كان تحرك الانسان ضد الناس فالشخصية الناتجة تكون شخصية عدوانية بعيدة عن الاهتمام بالآخرين (هورناي، ١٩٨٨، ص٤٠).

وتعتقد الباحثة ان الحاجات التي وضتعها "هورناي" موجودة لدى الشخص العصابي حيث يظهر في بعض الاحيان الاستسلام للآخرين وفي أوقات آخرى يظهر تضخم الذات أو اخفاءها.

رابعاً: نظرية سوليفان: العلاقات الشخصية المتبادلة

المفاهيم الاساسية لنظرية سوليفان

أولاً: العلاقات الشخصية المتبادلة

يؤكد سوليفان اهمية العلاقات الاجتماعية المتبادلة ويربط بينها وبين التوافق النفسي-الاجتماعي للفرد حيث يرى إن فهم الطبيعة البشرية يكون من خلال استيعاب وفهم سلوك الفرد من خلال علاقاته وتفاعله مع الآخرين من حوله، ويجب تحليل السلوك وفهمه وفهم أنواع الاستجابات المكتسبة عن طريق الاوضاع والظروف الشخصية المتبادلة والسلوكيات الشاذة أو المضطربة يجب دراستها فهي تنشأ ضمن العلاقات المتبادلة مع الآخرين، وإن

علاج مثل هذه الاضطرابات يتطلب بعض المواقف الشخصية و الظروف الملائمة بمعنى إن الناس يسببون المرض للناس وشفائهم وعلاجهم يتطلب الناس الواجب مساعدتهم للشفاء (الزيود، ٢٠٠٨، ص٨٠)، (Ford and Urban, 1963, P563).

ثانياً : القلق والتوتر

حيث يرى سوليفان إن التوتر يقوم بدور بارز في تكوين الشخصية والناس دائماً يكافحون لخفض التوتر والقلق الناشيء عن مصدرين أساسيين هما:

أ – الحاجات البيولوجية.

ب – عدم الامان الاجتماعي.

ويصبح الحصول على الرضا والامان هدفاً لكل أنواع السلوك، وعدم إزالة التوتر يؤدي إلى القلق.

ويشير الى اهمية القلق في نظريته ويعتقد إن الجزء الأكبر من شخصية الفرد يتكون وينمو من خلال محاولاته للتعامل مع القلق أو التغلب عليه أو لحماية نفسه من القلق حيث يتسبب بظهور نظام الذات (young, 1972, P:18).

ثالثاً: العلاقات الإجتماعية المبكرة

أهتم "سوليفان" بشكل رئيسي بالعلاقة بين الرضيع ووالدته.

واختلف مع "فرويد" الذي يؤكد بأن الشخصية تتكون وتثبت بشكل قطعي في سن مبكرة مابين (٤–٥) سنوات واعتقد "سوليفان بأن الشخصية يمكن أن تتغير بشكل كبيرفي السنوات اللاحقة من العمر وخاصة سنوات المراهقة التي تعتبر من اخطر المراحل واكثرها تأثيراً في شخصية الفرد المستقبلية وحياته

(شلتز، ١٩٨٣، ص١٣٥–١٣٦).

رابعاً: التواصل

حيث أكد على اهمية التواصل بين الافراد كعامل فعال ومهم جداً في التفاعل، وأعتقد بأن الاتصال له اهمية أيضاً في المقابلة الشخصية العلاجية فالمخاطبة والحديث مهم جداً بين الناس وبين الفرد وذاته وتظهر الاهمية الخاصة للحديث في كونه وسيلة لاتمام العلاج النفسي الذي يعتمد على الكلام والتحدث .

إن تركيز العلاج النفسي من وجهة نظر "سوليفان" ينصب على الصعوبات في التفاعل الشخصي المتبادل والاتصال بين الفرد والآخرين (Ford and Urban, 1963, P:523).

انماط الخبرة عند "سوليفان": حيث ركز على ثلاثة أنماط من الخبرة والتجارب وهي:

أولاً: الادراك الفطري: وهي التجربة الاكثر بدائية من أنماط التجارب الاخرى وتحدث ضمن الاشهر الاولى من حياة الطفل وتتمثل في الاحساس المباشر والمشاعر المباشرة عند حدوثها، وتكون التجارب عشوائية وغير منتظمة وتختفي تحت تأثير التجارب الجديدة، وكلما كبر الطفل الرضيع تنمو عنده القدرة على تنظيم بعض المعاني واستنتاجها من خلال التجارب حيث يتعلم الطفل بعض المشاهد أو الاصوات مثل الوجه وتعابيره عند الأُم وكذلك ابتسامتها أو نبرة صوتها (شلتز، ١٩٨٣، ص١٤٢).

ثانياً: التواصل الناقص: وتبدأ هذه الخبرة عندما يبدأ الرضيع باستيعاب بعض المعاني والعلاقات ويميز ذاته عن العالم الخارجي، ويتعلم الطفل استعمال اللغة بشكل مبسط .

ثالثاً: التواصل اللغوي: ويعد من أرقى التجارب فمن خلاله يتعلم الرضيع استعمال اللغة، وتكون هذه التجربة معتمدة على كون الاتصال الشخصي مهما بالنسبة للطفل، وتبدأ هذه الخبرة عندما يتعلم الفرد الادراك كما يدرك الآخرون من حوله ومشاركتهم لغتهم ومعتقداتهم وتفسيراتهم (Berne and keley, 1981, p:65-66).

وقسم "سوليفان" حياة الانسان إلى ست مراحل متداخلة ومتمايزة وهي:

١- المهد (العامان الاولان): لايحدث في هذه المرحلة قلق أو مخاوف فهي مرحلة استقبال من جانب الأُم ويستجيب الطفل بطريقة سماها الادراك الفطري (Prototaxic).

٢- مرحلة الطفولة الباكرة (٣-٦ أعوام) : وهي المرحلة المهمة التي يتم فيها الادراك بطريقة تركيبية (syntaxic).

٣- الطفولة المتأخرة (٦-١٠ أعوام): وهي تقابل تقريباً مرحلة التعليم الابتدائي وهي امتداد لمرحلة الطفولة الباكرة الا إن التواصل فيها يزداد من خلال اللعب مع الاقران وتعد مرحلة تنفسية للطفل.

٤- بداية المراهقة (١٠-١٣ عام): في هذه المرحلة تنمو علاقات قوية صميمية بين المراهق وفرد آخر ويعد الآخر بالنسبة للشخص اكثر اهمية من الآباء ويسمى هذا الوضع بثقافة المراهقين المشتركة (Peerculture).

٥- المراهقة المتوسطة (١٣-١٧ عام) تقريباً: وفيها يتعلق الفرد بالجنس الآخر.

٦- المراهقة المتأخرة (١٧- ٢٠ عام): وفي هذه المرحلة تندمج الحاجة الجنسية والحاجة للعلاقة الدافئة لشخص من الجنس الآخر وعادة ما تتركز على شخص واحد

(داود والعبيدي، ١٩٩٠، ص١٨٨- ١٨٩).

الاهتمام الاجتماعي عند "سوليفان" :

قدم "سوليفان" افتراضاته بشأن نمو الاهتمام الاجتماعي لدى الاطفال وذلك من خلال نمو استجابات المشاركة والتعاون التبادلي بين الاصدقاء وهذه الافتراضات هي:

أولاً: اظهار اهتمام جديد بشخص آخر: حيث يطور الاطفال اهتماماً غير مألوف يتعلق باسعاد أقرانهم إلا إن هذا الاهتمام غير واضح بحد ذاته لاجل الاقران وأنما لاهداف ذاتية خاصة بهم.

ثانياً: التحسس لحاجات الآخرين: يصبح الاطفال حساسون لحاجات اصدقائهم فقط عندما يطوروا صداقات حميمة حيث أن الصديق الحميم يحاول باقصى حد ممكن اسعاد الطرف الآخر وطمانته .

ثالثاً: تكييف السلوك وفقاً لحاجات الآخرين: إذ يدرك الطفل الاقران ويسعى لمواءمة سلوكه بشكل مباشر مع حاجات الاقران.

رابعاً: المودة: تنمو علاقات الاقران ويكتشف كل قرين شخصية الآخر، ويمكن القول هنا إن الاندماج مع الاقران يحدث في وجود الاتصال والاهتمام بهم ومن ثم مشاركتهم في مسراتهم ومشاكلهم (Berndt, 1987, P:216).

خامساً: نظرية "أريك – اريكسون "

التطور الإجتماعي النفسي (Psychosacial develoPmental Theory).

يرى أريكسون إن الناس يمرون بثمان مراحل من التطور السيكولوجي وتسمى بالارتقاء السيكولوجي (Psychosacial DeveloPment)، وهو إتحاد بين النزوع الطبيعي والقوة الثقافية التي يتفاعل معها الفرد وهذه الاطوار تتضمن أربع مراحل من الطفولة ومرحلة واحدة من المراهقة وثلاث في الرشد وهي تتميز بالنزوع للآخر أي أن المراحل تظهر حرفياً واحدة بعد الاخرى وكل منها مبني على الآخر تماماً ويطلق "أريكسون" على الصراع في كل مرحلة أزمة (Crisis) وفي كل مرحلة تمتد الازمة التي يخبرها الفرد بين الجانب الايجابي والجانب السلبي الذي يرتبط بكل مرحلة والحل الناجح للازمة يهييء الشخص للخطوة التالية في بناء الهوية (Erikson, 1975, P:87).

الجدول رقم (٤) يبين مراحل إريكسون الثمانية والمرحلة الجديدة

المرحلة	الأزمة	الحل	الحل الضعيف	القوة
سن الرضاعة	الثقة الاساسية مقابل عدم الثقة	الثقة في اشباع الاحتياجات	الغضب المعزى إلى عدم التأكد من الاشباع	الأمل
سن الطفولة المبكرة	الاستقلال مقابل الخجل والشك	استقلال منبعث من التحكم في الذات	النفورالذي يعزى إلى كون الفرد متحكماً فيه	قوة الارادة
سن اللعب	المبادأة مقابل الذنب	الفعل وفقاً ً للرغبات واندفاعات والامكانيات	الضمير يعيق ويكبح المساعي	الغرض
سن المدرسة	الانجاز مقابل النقص	الاستغراق في عالم الأداة	الامكانيات والمهارات غير المناسبة	الكفاءة
المراهقة	الهوية مقابل التشتت	الثقة بأن التشابه ملحوظ من الآخرين	فشل تطورات الهوية السابقة	الوفاء
الرشد المبكر	الألفة مقابل العزلة	دمج الهوية مع الآخر	عدم وجود علاقات وثيقة	الحب

الرشد المتوسط	الانتاجية مقابل اللاجدوى	الاسهام في المجتمع والبيئة المحلية	الشعور بالاغتراب	الرضا
الرشد الناضج	التوليد والتكوين مقابل الركود	توجيه الجيل التالي	توقف عملية الانضاج	الرعاية
السن الكبير	الاكتمال مقابل اليأس	التكامل الانفعالي	ضيق الوقت	الحكمة

(كفافي وآخرون،٢٠١٠، ص٢٩٨)

ويرى إريكسون إن أزمة الاجيال القادمة تتضمن القدرة على الاهتمام بالآخرين بما ينطوي عليه من رعاية واهتمام وتوجيه ويتسع معناها عنده ليشمل الانتاجية (Productivity)، والابداع (Creativity)، وقد بين إريكسون إن هناك فترة في حياة الانسان سيشعر فيها إن الموت حقيقة لامحالة لذلك يسعى الانسان ويبذل قصارى جهده في هذا الوقت لاستبعاد الأفكار المرتبطة بالموت جانباً ويحاول أن يقيم نوعاً من التوازن بين هذه الحقيقة المؤكدة وبين السعادة التي يمكن أن يحصل عليها وتدوم طويلاً من خلال استمرار العطاء والنوايا الحسنة للعالم المحيط به (أبو جادو،٢٠٠٣، ص٢٣٣)، ويرى كذلك إن الاشخاص مستعدون لتكوين الروابط الاجتماعية الباقية التي تتميز بالاهتمام بالآخرين والمشاركة والثقة، ويرى إن الناس الذين ينقصهم الاحساس بالهوية الشخصية يجدون صعوبة ويحتاجون إلى وقت اطول في تكوين العلاقات الحميمة وقد يعزلون أنفسهم احياناً واحياناً يقيمون علاقات تنقصها الاصالة والتلقائية (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٥٩٤)، وترى الباحثة ان الاهتمام الاجتماعي لدى الانسان ينبثق خلال مرحلة الرشد المبكر والرشد المتوسط حيث يسعى الانسان إلى الاسهام في المجتمع والبيئة المحلية وإلى ايجاد علاقات يسودها الحب والرضا.

سادساً: نظرية التعلم الاجتماعي

يرى "باندورا و ولترز" إن خبرات التعلم الاجتماعي تؤدي دوراً حاسماً في تطور وتعزيز سلوك كل فرد، ويتم اكتساب الانماط السلوكية الجديدة من خلال مراقبة الطفل لسلوك المهتم برعايته، وعادة ما يحدث تقليد الطفل لسلوك والديهم من خلال الاثابة ويحدث أحياناً عن طريق العقاب، غير إن السلوك الذي تجري مكافأته يميل إلى أن يتكرروذلك حين يؤدي بحضور الآخرين، ولهذا يتعلم الاطفال في عمر مبكر تقليد سلوك النماذج الناجحة وتجنب تقليد سلوك النماذج غير الناجحة (صالح، ١٩٩٨، ص٨٣).

حيث يؤكد "باندورا" إن السلوك ليس حصيلة أو نتاج قوى داخلية بمفردها ولا قوى بيئية بمفردها بل هو نتيجة تداخلات معقدة بين عمليات داخلية ومثيرات بيئية (Bandura, 1963, P:2). وإن للتعزيز دوراً في تنمية السلوك الجيد وإزالة السلوك غير المرغوب فيه حيث يتأثر التعزيز بعمليات وسيطة هي المدركات والمعتقدات التي يحملها الفرد وبالتالي فإن فعل التعزيز لايكون آلياً بل يتأثر بعمليات معرفية وسيطة قبل أن يتحول أو يؤثر في السلوك (صالح،١٩٩٧، ص١٥٤).

ويؤكد أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية الموقف والمحيط في تجديد سلوك الفرد، فسلوك الفرد عملية ديناميكية حيوية مكونة من تفاعل المحيط والفرد فالعالم الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكه والفرد يعيد تأثيره على المحيط بالتبادل ويدخل العقاب والثواب بمختلف درجاته كعامل مهم في هذا التفاعل، أي إن الفرد الذي يعيش في محيط قائم على اساس الاهتمام الاجتماعي بالآخرين وتقديم الرعاية لهم فإن الطفل الذي ينشأ فيه يكون سلوكه قائم على الاهتمام بالآخرين ورعايتهم، غير إن الفوارق الشخصية في السلوك نابعة من التجارب والتعلم خلال عملية النمو عن طريقة مشاهدة تجارب الآخرين (الرحو، ٢٠٠٥، ص٣٢٠). اذن الاهتمام الاجتماعي من وجهة نظر "باندورا" متعلم ولكنه يختلف من فرد إلى آخر لاختلاف بنو البشر عن بعضهم البعض في الذكاء والمهارة الاجتماعية والكفاءة البدنية والعادات والمثل والقيم المؤمنين بها، وتؤكد النظرية على عمليتين تميزانها عن النظريات الآخرى، وهما التعلم من خلال الملاحظة ويقصد به (Obser Vational Learning)، تلك العملية التي يتعلم الناس من خلالها بمجرد ملاحظتهم لسلوك الآخرين الذين يطلق عليهم النماذج (Models) وانتظام الذات (Self-Regulation) وهو تلك العملية التي يقوم الشخص من خلالها بتنظيم سلوكه الخاص (Pervin, 1985, P:556-558).

الشروط الأساسية لعملية النمذجة:

لاتتحقق النمذجة إلا بتوافر الشروط الضرورية لذلك وهي:

أولاً: العمليات الانتباهية: حيث يعتبر الانتباه شرط اساسي في عملية النمذجة فما لم ينتبه الشخص إلى النموذج فإن عملية النمذجة لايمكن أن تحدث وعند ما لايكون الانتباه دقيقاً فان ذلك يؤدي إلى اكتساب معلومات أو اشارات خاطئة تكون نتيجتها نمذجة خاطئة أو غير مناسبة.

ثانياً: عمليات الاستبقاء: على المشاهد أن يستبقى السلوك الذي شاهده لفترة ولو قصيرة بينه وبين نفسه لكي يستطيع أن ينمذج تصرفاته بدقة، أي أن يذكر الجوانب المهمة التي شاهدها في السلوك الذي عرض عليه، فاذا لم يستطيع تذكر ذلك فانه لن يكون بمقدوره أن ينمذج سلوكه، أن الاستبقاء أو التذكر يعتمد على العملية الاولى الانتباه.

ثالثاً: عمليات الاستجابة الحركية: على المشاهد أن يمتلك امكانيات حركية لكي يتمكن من اتقان عملية النمذجة فاذا لم يمتلك مهارات حركية معينة فان عملية النمذجة لايمكن أن تحدث بصورة مضبوطة.

رابعاً: العمليات الدافعية: لكي يتمكن المشاهد من عملية النمذجة لابدّ من وجود دافع للنمذجة، إن الانسان لايستطيع أن ينمذج كل مايراه لذلك نفترض وجود دافع أو حافز لدى الانسان كي ينمذج سلوكاً معيناً دون غيره بغض النظر عن مدى انتباهه ودرجة استبقائه وتذكره لسلوك النموذج ودرجة قدرته الحركية لاداء ذلك السلوك، وفي عملية الدافعية غالباً ما ينمذج الانسان الفرد الذي يرى فيه إنه يشبهه، إذ كلما كان التشابه كبيراً بين المشاهد والنموذج كان احتمال النمذجة عالياً والعكس صحيح (صالح، ١٩٩٨، ص١٥٨).

سابعاً: نظرية السمات ألبورت (Allport)

المفاهيم الأساسية لنظرية السمات

أولاً/ السمة: (Trait)

يعدها البورت (Allport) الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية وهي منظومة نفس عصبية تخص الفرد، لها القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة من الناحية الوظيفية، وتهدف إلى التعبير عن السلوك التوافقي، وهي موجودة داخل الشخصية واكد اولبرت إن السمات تكون متكاملة في الشخص وليست من خيال الملاحظ ويمكن ملاحظتها من الخارج عن طريق السلوك (داود والعبيدي، ١٩٩٠، ص١٣١).

ويمكن تقسيم السمات إلى

- سمات مشتركة : يتسم بها الافراد جميعاً
- سمات فريدة : لا تتوفر الا لدى فرد معين ولا توجد على نفس الصورة عند الآخرين
- سمات سطحيه : وهي السمات الواضحة الظاهرة
- سمات مصدرية : وهي السمات الكامنة التي تعتبر اساس السمات السطحية
- سمات مكتسبة: تنتج من قبل العوامل البيئية وهى سمات متعلمة
- سمات وراثية : وهي السمات التكوينية التي تنتج عن العوامل الوراثية
- سمات ديناميكية : وهي تهيئ الفرد وتدفعه نحو الهدف
- سمات قدرة : تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الاهداف

ثانياً: الاستقلال الوظيفي: functional autonomy

ويعبر هذا المفهوم عن سلوك ما يودْية الكائن لتحقيق هدف معين، أو لمواجهة موقف خاص وهذا السلوك نفسه يمكن إن يصبح هدفاً في حد ذاته. أي أن هناك ميلاً لدى الكائن لممارسة سلوك معين حتى إذا غاب المبرر الاصلي لاداء هذا السلوك.

ويقسم اولبرت هذا المفهوم إلى نوعين هما

- الاستقلال الوظيفي الذاتي المثابر Perspective Functional Autonomy

وهذا السلوك متواجد في الانسان والحيوان على السواء . ويتضح هذا النوع من السلوك في الكثير من الاداءات والايقاعات الحركية المتكررة وكأنها افعال منعكسة بدون المثير.

- الاستقلال الوظيفي الجوهري Propriate Functional autonomy

ويفيد اولبرت منظومة مفتوحة Open-system والتنظيم داخل هذه المنظومة على مستوى ارقى من النوع الاول في السلوك وتعد هذه المنظومة بمثابة القوة الدافعة الكامنة لما يكون

قد تم اكتسابه من اهتمامات (ميول) Interests، وقيم Values، واتجاهات Attitudes، وعواطف Sentiments، وقيم Values (داود والعبيدي ،١٩٩٠ ،ص١٣٢-١٣٤).

ثالثاً: الفروق الفردية إن الفروق الفردية بين الافراد يقود إلى اختلاف سلوكياتهم، وعلى الرغم من أن الشخصية ثابتة ومحدودة الا أنها قابلة للتعديل وبالتالي السلوك لديهم قابل للتعديل (أبو أسعد، وعربيات ٢٠٠٩، ص٢٤٨).

ويرى أولبرت إن لكل انسان سمات رئيسة يمكن ترتيبها بشكل هرمي مدرج ويسميها الكبرى أو الرئيس (Cardinal) ويليها سمات ثانوية (Secondary) (كفافي، ٢٠١٠، ص٦١٠)، يجب أن يمتلك الانسان من السمات الحميدة ((كالحساسية، الحيوية، الانسانية، الاهتمام الاجتماعي، الروح الاجتماعية)) التي تساعده في تحقيق السعادة، ويعتقد إن الشخصية تنمو من خلال نمو مظاهر عديدة للذات فالطفل يبدأ بالاحساس بذات البدن (Bodyself) أي إن الفرد له كياناً محتلفاً غير موجود في البيئة المحيطة به وعندما يبدأ بالكلام يظهر لديه شعورالاعتداد بالنفس (self- esteem)، والتي تعبر عن حاجة الانسان إلى الاستقلالية (Autonomy)، ويرى إن أهم خاصية لفترة المراهقة هو البحث عن هوية الذات من خلال سعيه إلى اختيار صنعة أو حرفة لمستقبله، وفي هذه المرحلة يبدأ الاهتمام الاجتماعي لدى الفرد بالآخرين مع سعيه المستمر لأن يكون معتمداً على نفسه، ويتعلم الانسان السلوك المرغوب فيه كالاهتمام بالآخرين الاستقلالية، الحيوية، المرونة من خلال الاثابة أي إنه يقوم بالافعال التي يثاب عليها ويتجنب الافعال التي لا يثاب عليها أو أن القيام بها يؤدي الى العقوبة، ويسعى إلى اختيار اهدافه في الحياة بما يتفق مع الصورة الذهنية للذات وللهوية الشخصية والرغبة في النمو والتطور (الرحو، ٢٠٠٥، ص٣٠٣-٣٠٧).

ثامناً: نظرية وليمسون

يعتقد "وليمسون" (williamsans) بان الناس يولدون بامكانيات وقدرات قابلة للتطور بتأثير البيئة والعالم المحيط به، ويرى إن معنى الحياة لدى الناس هو البحث عن الافضل ورفض الشر وضبطه والانسان يمكنه أن يتعلم كيف يحل مشكلاته وكيف يستطيع الانتفاع

من قدراته وذلك من خلال اهتماماته الاجتماعية وشعوره بالآخرين وفهمه للكون المحيط به (أبو عيطة، ٢٠٠٢، ص١٢١). ويضيف وليمسون فان الانسان كائن غير قادر بشكل كامل على الاستقلال وإنما يحتاج إلى مساعدة الآخرين والآخرين يحتاجون لمساعدته، والفرد السوي هو الذي يستطيع أن يلائم بين قدراته وامكاناته وبين المتطلبات المختلفة حيث لايقتصر السلوك السوي على مجرد تحقيق السعادة الفردية للشخص وإنما يمتد نحو السعي لتحقيق الخير للانسانية والمجتمع (أسعد وعربيات، ٢٠٠٩، ص٢٤٧-٢٤٩). ويؤكد "وليامسون" إن الفردعندما يتفاعل مع البيئة المحيطة به، إما أن يكون وحيداً في عالم معادٍ له، وإما أن يعيش مع جماعة اصدقائه الذين يهتم بهم ويهتمون به ويفضلهم ويفضلونه (أبو عيطة، ٢٠٠٢، ص١٢٣). وتعتقد الباحثة بوجوب تنمية مهارات واتجاهات جديدة ايجابية مرغوبة غير تلك المهارات والتي كانت لدى الفرد وذلك باختيار البيئة المناسبة وبتكوين واقامة علاقة ايجابية تتصف بالتقبل والفهم مع اقرانه واخوته قائمة على اساس الاهتمام الاجتماعي.

تاسعاً: نظرية "ماسلو"

المفاهيم الاساسية لنظرية ماسلو:

يرى "ماسلو" إن اشباع الجوع يحرر الناس ويحثهم على التطلع إلى إشباع حاجات في مستوى اعلى وحينما تظهر هذه الحاجات الاضافية المنتمية الى المستوى الاعلى فانها تبدأ في السيطرة على الفرد وتأخذ مكان الجوع وبعد أن تشبع حاجات هذا المستوى الثاني فانه لازال هناك حاجات تنسب إلى مستوى اعلى تظهر حينما تشبع حاجات المستوى الثاني، وتشكل الحاجات عند "ماسلو" تدرجاً هرمياً يبدأ من الحاجات القائمة على الجوانب البيولوجية الاساسية وينتهي بالحاجات المجردة والفريدة (maslow, 1954, P:91).

ورأت الباحثة أن توضح الحاجات الأساسية عند "ماسلو" لمعرفة الحاجات التي يؤدي اشباعها إلى سعي الفرد للاهتمام الاحتماعي ومنفعة للناس والحاجات وفقاً لماسلو هي: الحاجات الفسيولوحية (Physidogicalneeds) ويتضمن المتطلبات البيولوجية كالماء والهواء والطعام والنوع والجنس، فحينما يكون الطعام نادراً فان البحث عنه لايكون وسيلة إلى غاية أخرى بل يكون غاية بحد ذاته.

حاجات السلامة (Safetyneeds): وتتضمن الامن(Security)، والحماية(Protection)، الثبات(Stability)، والبناء(Structure)، والقانون والنظام (Lawandorder)، والتحرر

من الخوف والفوضى (Freedom Form fea and Chaos) وهي حاجات مشتقة من استجابات الاطفال السلبية للاحداث الفجائية وغير المتنبأ بها.

حاجات الانتماء والحب (Belongingness and Love) : وهي الحاجات التي توجه الفرد نحو العلاقات العاطفية مع الناس، واحساس الفرد بالمكانة في الأسرة وفي المدرسة كانعكاس للاحتياج لجو من الاتصالات البينية الشخصية وللألفة ويشير "ماسلو" في هذا المجال إن احباطات حاجات الحب تعتبر سبب رئيسي لسوء التوافق الانساني (Maslow, 1970, P:88).

حاجات التقدير (Esteemneeds) وهي على نوعين :-

أولهما: رغبات شخصية في الكفاءة أو الجدارة والاتقان والانجاز والثقة والاستقلال والحرية.

ثانيهما: رغبات للاحترام من الناس الآخرين متظمنة الانتباه والاعتراف والامتنان والمكانة والاحترام والشهرة والسيطرة والكرامة، وتؤدي اشباع حاجات التقدير إلى مشاعر الفرد بالقوة النفسية والاحساس بأن الفرد نافع للناس وضروري لهم ولكن احباط هذه الحاجات ينتج مشاعر النقص والضعف واليأس، فالافراد الناجحين اكاديمياً ورياضياً وفي مجالات الحياة الآخرى وفي العلاقات البينية الشخصية غالباً ما يكون لديهم تقدير عالٍ على العكس من الافراد غير الناجحين (Maslow, 1954, P:91). مما سبق ترى الباحثة إن الانسان عندما يشبع حاجات الحب والانتماء وحاجات التقدير فانه يكون شخصاً مهتماً اجتماعياً بالآخرين يحاول دائماً أن يكون نافعاً للمجتمع المحيط به محققاً للمصلحة الاجتماعية.

أما الحاجات الجوهرية المتطلع أليها فهي الحاجة إلى تفعيل الذات (تحقيق الذات)، وهي الرغبة في الانجاز الذاتي أي الميل عند الفرد لكي يفعل امكانياته أي ما الذي يستطيع الشخص أن يكونه (Maslow, 1954, P:92).

ويرى "ماسلو" إن اشباع الانسان لحاجاته الاساسية يتولد لدى الفرد لرغبته في فهم نفسه والبيئة المحيطة به ويسعى إلى أن يشعر بالاطمئنان في تصوراته عن ذاته وعلاقاته مع عائلته والجماعات التي يعيش معها

وبقدرته على أن يحب الآخرين وأن يكون محبوباً من الآخرين (صالح، ١٩٩٨، ص١١٥)، ويرى ماسلو إن أساس عدم الشعور بالطمانئنة النفسية يتميز بعده أعراض أهمها:

١- شعور الفرد بالرفض وبأنه شخص منبوذ وأن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار.

٢- شعور الفرد بأن العالم بالنسبة له يمثل مصدراً للتهديد والخوف و القلق.

٣- شعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ (Maslow, 1954, P334).

ثالثاً: نبذة تأريخية عن الارشاد والتوجيه

تمتد جذور حركة الارشاد والتوجيه المعاصرة عميقاً في الفكر اليوناني والروماني القديم فقد أهتم "أفلاطون" مثلاً بمشاكل الاختيار والتكيف ووضع مقاييس يمكن من خلالها اختيار الفرد للعمل المناسب على اساس نوع من التربية يتفق معه، ونادى الفيلسوف "شيشرون" بفكرة مشابهة حين قرر إننا يجب أن نحدد أي نوع من الرجال نريد أن تكون وأي مهنه يجب أن نمارس، نلاحظ إن مشاكل الاختيار والتوجيه المهني والتعليمي برزت لدى هؤلاء المفكرين القدماء ولو إنها كانت لاتتصف بالصبغة العلمية (اليعقوبي والجنابي، ٢٠٠٤، ص٣٤)، ويتركز مفهوم التوجيه المهني على جوانب عديدة من شخصية الفرد ومنها الجوانب التوافقية، فنظام الحسبة في الاسلام يحمل في طياته بذور الارشاد فهي تعني شرعاً الامر بالمعروف والنهي عن المنكر والاصلاح بين الناس والقصد منها مرضاة الله ومساعدة الناس على اكتساب ما ينفعهم جسمياً ونفسياً واجتماعياً ويصدهم عن الفساد والهلاك.

أما بداية الارشاد كما نعرفه فقد بدأ من الخدمات التربوية لمساعدة الطلبة على النجاح المدرسي وبعضها جاء على شكل خدمات للتوجيه المهني وبعضها الآخر جاء تطويراً لخدمات العلاج النفسي، حيث بدأت حركة التوجيه والارشاد عام (١٨٩٨) على يد "جيسي ديفز" (Jesse Davis) الذي عمل مرشداً في مدرسة ثانوية في ديتروبت ولمدة عشر سنوات كان خلالها يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم التعليمية والمهنية (الداهري، ٢٠٠٥ ،ص١٠). وبعد عام (١٩٣٠) ظهر "فرانك بارسونز" (Frank Parsons) وأنشأ اول مكتب مهني للخدمة المهنية في بوسطن لحماية الاطفال من العمل مقابل اجور بسيطة تحت ظروف غير محتملة كما ألف كتاب اختيار المهنة (Choosing Vocation) والذي يعد الكتاب المقدس للعاملين في الارشاد ولقب بالأب الروحي للتوجيه والارشاد وتطورت الخدمات التي كان يقدمها بحيث أصبحت تشمل استخدام المقاييس والمقابلة الشخصية لجمع المعلومات عن الافراد العاطلين عن العمل والمتعثرين دراسياً لتوجيههم نحو مهن تناسب قدراتهم وخاصة بعد أن ازدهرت حركة القياس التقني بعد الحرب العالمية الاولى (ابوعيطة،٢٠٠٢، ص ٢٨-٢٩). وقد مرّ التوجية والارشاد النفسي بعده مراحل تمثلت بما ياتي :

أولاً: مرحلة التركيز على التوجيه المهني:- وبدأت في الولايات المتحدة الاميركية على يد "فرانك بارسونز" كما ذكر سابقاً.

ثانياً: مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:- حيث اتجه التفكير إلى تركيز التوجيه المهني على توجيه الطلبة في المدارس وإلى الطبيعة التربوية لعملية الارشاد واكتشف العاملون في مجال التوجيه والارشاد الهوه الفاصلة بين ما يتعلمه الطلبة في مدارسهم وما يواجهونه في حياتهم العملية ثم العمل من أجل سد هذه الثغرة فأصبح ينظر إلى التربية على إنها نوع من التوجيه من أجل الحياة مما أثر على حركة الارشاد النفسي ووسع مجالها وأخرجها من التوجيه المهني إلى مجالات أوسع بحيث أصبح الارشاد يشمل الحياة الكلية للفرد ودخل الارشاد النفسي إلى المدارس من أوسع الأبواب .

ثالثاً: مرحلة التركيز على حركة القياس النفسي:- حيث كان لحركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية بين الأفراد وبناء الاختبارات والمقاييس النفسية الاثر الكبير في تطور التوجيه والارشاد .

رابعاً: مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية:- حيث نشأت مرحلة التركيز هذه نتيجة تأثير عاملين كان لهما دورهما البالغ في علم النفس وفي حياة المجتمع بشكل عام وهما :

١- الإنتباه إلى مشكلة الامراض العقلية والتخلف العقلي.

٢- ظهور مدرسة التحليل النفسي وانتشار افكارها.

خامساً: مرحلة الارشاد النفسي والنمو النفسي:- حيث بدأ هذا الاتجاه في الخمسينيات من القرن العشرين كرد فعل للتركيز على التوافق حيث بدأ التفكير في وضع الارشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة (ملحم، ٢٠١٠، ص٢٤-٢٦)، ويعتقد التربويين ان هناك علاقة وثيقة ومتكاملة بين الارشاد والتربية تكمن في ان عملية الارشاد تشكل جزءاً لايتجزأ من التربية والعلاقة بينهم متبادلة حيث يتضمن الارشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك وتتضمن التربية عملية التوجيه والارشاد وتعد المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للارشاد في جميع أنحاء العالم (أبو عيطة، ٢٠٠٢، ص٢٥). استخدمت طرق وأساليب ارشادية مختلفة وذلك بسبب إختلاف شخصية الفرد وطبيعة مشكلته لذلك فإن ما يصلح من اسلوب ارشادي لشخص قد لايصلح لآخر، وتلعب المشكلة دوراً هاماً في اختبار طريقة الارشاد فبعض المشكلات تحتاج معها إلى سرية تامة فلا ينفع معها الارشاد الجمعي على العكس من بعض المشكلات الآخرى، وللمرحلة العمرية للمسترشد أثرها في

إستخدام الطريقة الارشادية المناسبة (زهران، ١٩٨٥، ص٢٩٦). ومن الأساليب الارشادية ذات الأثر الفعال في حل المشكلات المختلفة الارشاد الجمعي (Croupcounsling) وأساس الارشاد الجمعي يرجع إلى إن الفرد كائن اجتماعي يهتم بتكوين العلاقات الاجتماعية، ويهتم بالتفاعل الاجتماعي الذي تحدده القيم والمعايير والاتجاهات المكتسبة التابعة مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وقد يعتبر سلوكه أو يعدله كرد فعل لموقف الجماعة التي تحيط به وأحياناً لايستطيع الفرد أو يصعب عليه تحقيق توافقه أو تعديل سلوكه فيكون بحاجة إلى من يقف بجانبه لمساعدته على معرفة ذاته وتحقيقها وتوجيهها وهذا ما يهدف إليه الارشاد الجمعي (أبوعيطة، ٢٠٠٢،ص٢٩٠)، وتعمل الجماعة الارشادية على تقليص التنافس إلى أقل حد ممكن بين أعضاء الجماعة الارشادية وذلك من خلال المواقف الجماعة التي يجلب أو تؤدي إلى التعاون والرضا والسرور ويكون دورالمرشد قائد لأعضاء الجماعة ويجب أن يسود الجماعة الارشادية جو ودي ديمقراطي يزيد من مسؤولية الفرد والجماعة الارشادية (القاضي وآخرون،١٩٨١ ،ص١٣٣) .

وللارشاد الجمعي خصائص يمكن تحديدها بما يلي:-

* الارشاد الجمعي عملية ديناميكية.
* الارشاد الجمعي عملية اجتماعية.
* الارشاد الجمعي عملية تفاعلية وتبادلية.
* كل عملية ارشاد جمعي تتكون من مجموعة من الأفراد يعانون من مشكلات وصعوبات متشابهة ويفتقرون إلى مهارات اجتماعية أو نفسية أو سلوكية لمواجهة ما يعانون منه (الرشيدي و السهيل، ٢٠٠٠، ص٢٠٦-٢٠٨).

<u>أهداف الارشاد الجمعي</u>

إن الهدف النهائي للعمل الارشادي هو مساعدة الفرد في حل مشكلاته وينطبق هذا القول على الارشاد الجمعي بوصفه يسعى لمساعدة كل عضو في الجماعة في حل مشكلاته وتكوين علاقات حميمة وتقديم المساندة لبعضهم البعض أثناء التعامل مع مشكلاتهم والتوصل إلى حل لها، وقد صاغ كوري (١٩٨٢) عدداً من الأهداف التي سعى الارشاد الجمعي إلى تحقيقها في العملية الارشادية وهي:

- تعلم كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين
- زيادة معرفة الذات

- وضع خطط لتغيير بعض السلوكيات
- تعلم مهارات اجتماعية جديدة
- يصبح الانسان أكثر حساسية نحو حاجات الآخرين ومشاعرهم وكيفية مواجهة الآخرين باهتمام وصدق وصراحة (ملحم، ٢٠١٠، ص٢٨٢).

الأسس النفسية والاجتماعية للارشاد الجمعي:

ويقوم الارشاد الجمعي على مجموعة من الأسس نذكر منها:

أ- الإنسان إجتماعي بطبعه : وهو غير قادر على العيش بمفرده بل هو بحاجة إلى جماعة يعيش معها ويؤثر فيها ويتأثر بها.

ب- كثير من الناس متشابهون في العديد من الخصائص الشخصية وفي العديد من الحاجات والمشكلات.

ت- لكل شخص حاجاته النفسية والاجتماعية والتي لايمكن إشباعها الأمن خلال الجماعة كالحاجة إلى الحب والأمن والانتماء والاهتمام والتقدير الإجتماعي.

ث- العزلة الاجتماعية سبب هام في حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية للفرد.

ج- ان سلوك الفرد محكوم بقيم ومعايير وعادات وتقاليد المجتمع السائدة (ملحم، ٢٠١٠، ص٢٧٧)، وقد اعتمدت الباحثة الارشاد الجمعي لأسباب عديدة أهمها:

١- يعد أنسب الطرق لارشاد المسترشدين وخاصة بالنسبة للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

٢- يساعد المسترشدين في نمو العلاقات الاجتماعية.

٣- يوفر خبرات عملية وأوجه نشاط اجتماعي متنوع ومفيد.

حجم المجموعة الارشادية (Croup Size)

اختلف المنظرون وعلماء النفس حول العدد المناسب لأعضاء الجماعة الارشادية فمنهم من يرى إن المجموعة الارشادية يجب أن لاتزيد على خمسة أعضاء، وهو العدد المفضل لدى غالبية المربين في مجالات الارشاد الجمعي بينما يرى آخرون إن الجماعة الارشادية يمكن أن تتراوح عددها مابين (٦-١٥) شخص (ملحم، ٢٠١٠، ص ٢٨٦)، ويرى "زهران" إن الجماعة الارشادية يتراوح عدد أعضاءها عادة بين (٣-١٥)، ويرى آخرون إن العدد الأمثل هو (٧-١٠) أفراد إلا ان العدد قد يصل إلى ٥٠ فرداً في بعض الحالات الخاصة (زهران، ١٩٨٥، ص٣٠١).

أساليب الارشاد الجماعي

وله أساليب عديدة أهمها:

١- التمثيل المسرحي(السيكودراما) (Psychodrama)، وهو عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة للتنفيس الانفعالي التلقائي، وأهم ما في التمثيل المسرحي هو حرية السلوك لدى الممثلين (المسترشدين) بما يتيح لهم التداعي الحر والتنفيس الانفعالي حيث يعبرون بحرية تامة في موقف تمثيلي فعلي عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبرة الاجتماعية.

٢- التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما) (sociodrama)، وهو بمثابة تؤام للتمثيل النفسي المسرحي ويطلق عليه أحياناً اسم لعب الأدوار (RoLe- Playing).

٣- المحاضرات والمناقشات الجماعية: وهو اسلوب آخر من أساليب الارشاد الجماعي التعليمي حيث يغلب فيه الجو شبه العلمي ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيساً والهدف منها هو تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين ويؤكد معظم الباحثين على إنه يجب أن يكون أعضاء الجماعة في اسلوب المحاضرات المناقشات الجماعية متجانسيين.

٤- النادي الارشادي: وهو اسلوب آخر من أساليب الارشاد الجماعي يقوم على النشاط العلمي والترويحي والترفيهي بصفة عامة ويعد اسلوب مفيد مع المسترشدين الذين يحتاجون إلى تكوين علاقات شخصية بناءة مع أقرانهم (الداهري، ١٩٩٨، ص ١٥٤- ١٥٥).

*** بعض النماذج في التخطيط للبرامج الارشادية:**

أولاً: نموذج التخطيط ويشمل :

١- صياغة أهداف البرنامج.

٢- تحديد الحاجات من قبل الطلاب والمدرسين.

٣- تحديد المصادر التي يمكن الاستفادة منها في بناء البرنامج الارشادي.

٤- تكوين أهداف فرعية للبرنامج الارشادي.
٥- اختيار الطرق وستراتيجات معينة لتحقيق أهداف البرنامج.
٦- مناقشة تنفيذ الطرق واستراتيجيات الارشادية.
٧- التقويم (الدوسري، ١٩٨٥، ص٢٤٢).

ثانياً: نموذج "جوسنماول – مارك بتيرسون ١٩٩٧ ويشمل:-
١- اختبار المشكلة.
٢- تعريف المشكلة .
٣- تطوير الأهداف.
٤- الأهداف المرحلية.
٥- اختيار التدخل "وهي الأفعال التي يأتي بها المرشد لمساعدة المسترشد" (جوسنماول – مارك بتيرسون، ١٩٩٧، ص١١).

ثالثاً: نموذج "سليمان" ويشمل:
١- الفلسفة والأهداف: وهو تنمية السلوك الفعال لدى الطلاب من خلال انجاز المهام لكل مرحلة عمرية وأساليب التعامل مع الآخرين من خلال تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية السلوك وتعديله.
٢- الخدمات الارشادية المقدمة: من خلال التقدير والتقويم وتشخيص أساليب التدخل الارشادي (فردي، وجماعي، علاج نفسي).
٣- العاملين في المؤسسة التعليمية، المرشدين، المدرسين، الاداريين، الاختصاصيين الاجتماعيين، الاختصاصي الاكلينكي، المصادر البيئية (سليمان، ١٩٩٩، ص٦٥).

رابعاً: نموذج التخطيط والبرمجة والميزانية ويشمل:
١- تقدير الحاجات وتحديدها.
٢- تحديد الأولويات.
٣- تحديد الأهداف .

٤- اختبار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
٥- تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري ،١٩٨٥، ص٢٤٤)، واعتمدت الطالبة في برنامجها الارشادي النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية، وذلك لكونه من الأساليب الفعّالة لتحقيق الهدف المطلوب ويأقل التكاليف الممكنة (الدوسري،١٩٨٥، ص٢٤٣).

خامساً: نموذج الحياني ١٩٨٩ ويشمل :
١- دراسة الواقع الذي يعيش فيه المسترشدين دراسة واقعية ومعرفة سلبيات واقع المدرسة والمجتمع وايجابياتها ووضع البرنامج من خلال هذا الواقع وتلبية الحاجة إليه مما يشعر المسترشد بالراحة.
٢- تحديد الأهداف من البرنامج الارشادي فقبل البرنامج لابدّ من وضع أهداف تسعى من خلال البرنامج التي تحققها .
٣- الاعلام وهو مهم ويسبق عملية صياغة البرنامج فاشعار المدرسة والطالب والمرشد بأهمية البرنامج لكي يكون الاهتمام به بحماس.
٤- البحث عن الوسائل الممكنة التي تجعل من عملية تحقيق البرنامج الارشادي ناجحة فالتفكير بالوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج خطوة لها أولوية في انشاء البرنامج الارشادي .
٥- تحديد هيكلية الادارة التي تقوم بتنفيذ الارشاد (الحياني ،١٩٨٩، ص٢٠٥).

سادساً: نموذج "أبوسعد " ويشمل:
١- تحديد المشكلة.
٢- تهيئة الظروف لمواقف الارشاد.
٣- اختيار الطرق الملائمة لاستخدامها في عملية الارشاد.
٤- تيسير تعبير المسترشد عن مشاعره.
٥- المعاونة في توضيح المشكلة.
٦- تجميع المعلومات بصورة منتظمة.
٧- تفسير المعلومات.
٨- وضع خطة عمل.

٩- مراعاة احتمال الحاجة إلى المزيد من الارشاد فيما بعد.
١٠-كتابة تقرير موجز.
١١-رسم برنامج لمتابعة الحالة (أبو أسعد، ٢٠٠٩، ص٨٠).

سابعاً: نموذج "كورمير وهاكني" (Cormier and Hackney.1981):-
١- بناء العلاقة الارشادية
٢- تحديد المشكلة
٣- وضع الاهداف
٤- المدخلات
٥- الانهاء والمتابعة (Cormier and Hackney ,1981 ,p:19)

ثامناً: نموذج الارشاد ذي المراحل الثلاثة (Hill and O,Brien,1999) ويشمل:
١- الاستكشاف (Explora tion):أي مساعدة المسترشد في استكشاف أفكاره ومشاعره وتصرفاته.
٢- التبصر (Insight) مساعدة المسترشد في فهم أفكاره ومشاعره وتصرفاته.
٣- العمل (Action): ونعني مساعدة المسترشد في تحديد الاعمال التي سيقوم بها بناءاً على إستكشافه وتبصراته (Hill and O,Brien,1999,p 21).

رابعاً: <u>التأخر الدراسي أسبابه وأنواعه:</u>

تعد مشكلة التأخر الدراسي من أبرز المشكلات التي تجابه العملية التعليمية في مختلف أنحاء العالم الثالث ولاسيما في الوطن العربي، وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث هذه المشكلة للتعرف على أسبابها والبحث عن الوسائل اللازمة لمعالجتها والتغلب عليها والآثار السلبية التي تتركها المشكلة.

أسباب الرسوب: تسهم عوامل عديدة في ظهور مشكلة الرسوب لعل أهم هذه العوامل.

أسباب شخصية تتعلق بالتلاميذ ومنها:

١. عوامل عقلية: أوضحت الدراسات وجود علاقة إرتباطية بين ضعف الذكاء والتأخر الدراسي، وضعف الذاكرة لأي سبب كان يؤدي إلى التأخر الدراسي لعدم قدرة التلميذ على الربط بين المواقف التعليمية بسبب النسيان أو عدم القدرة على إستخدام الذاكرة بشكلها السليم.

٢. عوامل جسمية: إن العيوب الجسمية تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل الصف.
٣. عوامل اجتماعية: تتعلق بعدم توفير الجو الاجتماعي الملائم لنمو قابليات وقدرات التلاميذ كحالات الطلاق والفراق كلها لها تأثير في مشكلة التأخر الدراسي.
٤. عوامل إنفعالية: حالة التلميذ النفسية قد تدفعه أو تؤدي به إلى التأخر الدراسي أو التسرب من المدرسة وقد تنخفض لديه الدافعية للتعلم (الحياني، ١٩٨٩، ص٢٢١-٢٢٢).

أسباب تتعلق بالمدرسة

وهي نقص التوجيه والارشاد في المدرسة وعدم الإهتمام الفعلي بمواظبة التلاميذ وعدم وجود العقاب الرادع للتلاميذ المشاغبين وضعف العلاقة بين المدرسة والبيت وضعف شخصية بعض المدرسين، وارهاق التلاميذ بالواجبات المدرسية وعدم متابعة المعلم للتلاميذ الضعاف منهم لإنشغاله بأعباء اخرى غير التدريس، وكذلك كثافة التلاميذ في الصف الواحد وعدم مراعاة الفروق الفردية في المناهج.

أسباب تتعلق بالأسرة

منها عدم شعور بعض أولياء التلاميذ بالمسؤولية التربوية عن مستقبل أبنائهم وبأهمية تشجيعهم على متابعة الدروس بانتظام وعدم متابعة تحصيلهم الدراسي وغيابهم المتكرر وكذلك تفكك الأسرة نتيجة الطلاق وتعدد الزوجات، وضعف المستوى الثقافي للأسرة، انخفاض المستوى الاقتصادي والتطرف في تدليل الأبناء (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩، ص١٩-٢٢).

الآثار السلبية لمشكلة التأخر الدراسي

حدد التربويين آثار سلبية كبيرة لمشكلة التأخر الدراسي والتي تترك آثارها على الفرد والأسرة والمجتمع وهي:

إكتظاظ الصفوف بالتلاميذ وحرمان بعض المستحقين إلى قافلة التعليم.

زيادة العبء على الدولة في توفير اعداد من المعلمين والكتب والمقاعد الدراسية والفصول والمدارس زيادة نسبة البطالة والجهل والأمية، وظهور بعض المشكلات الاجتماعية مثل: "المخدرات، والانحرافات السلوكية" (الحيلة ،١٩٩٩، ص٩٩). تسرب اعداد من التلاميذ نتيجة تكرار رسوبهم (الطائي وآخرون، ٢٠٠٩، ص٣٤).

انواع التأخر الدراسي

صنف حامد زهران ١٩٩٨ التأخر الدراسي إلى عدة أنواع :

١- تأخر دراسي عام: تتراوح نسبة الذكاء لأفراد هذه الفئة بين (٧٠- ٨٥).

٢- تاخر دراسي خاص: يكون التأخر في مادة يعينها ويرتبط بنقص القدرة.

٣- تأخر دراسي طويل الأمد: حيث يقل مستوى التحصيل الدراسي للفرد عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.

٤- تأخر دراسي موقفي: ويرتبط بمواقف معينة وخبرات سيئة مثل: نقل من مدرسة لاخرى أو وفاة شخص عزيز (زهران، ١٩٩٨، ص٢٤٣).

خامساً: دراسات سابقة : وتشمل

أولاً: دراسات حول الاهتمام الاجتماعي ، وتشمل :

أ- دراسات مباشرة.

ب- دراسات غير مباشرة تضمنت دراسات حول المسؤولية الاجتماعية.

ثانياً: دراسات حول التأخير الدراسي.

ونظراً لقلة الدراسات المتعلقة بالاهتمام الاجتماعي على حد علم الطالبة رأت أن تكون الدراسات السابقة حول المسؤولية الاجتماعي وذلك لأن المسؤولية الاجتماعية تتكون من عناصر ثلاثة مترابطة ينمي كل منها الآخر ويدعمه ويقويه وهذه العناصر الثلاثة هي:

أولاً: الاهتمام الاجتماعي، وفيه أربعة مستويات هي:

١- الإنفعال مع الجماعة: ويكون بصورة آلية حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لاإرادية ودون اختبار أو قصد .

٢- الإنفعال بالجماعة: ويكون بصورة لاإرادية حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.

٣- التوحد مع الجماعة: شعور الفرد بالوحدة المصيرية مع الجماعة فما يصيب الجماعة من خير يصيبه وما يصيبها من شر يصيبه.

٤- تعقل الجماعة: حيث تملأ الجماعة فعل الفرد وفكرة وتصبح موضوع تفكيره وتأمله ويليها قدراً كبيراً من الاهتمام المتفكر.

ثانياً: الفهم، ويتضمن فهم الفرد للجماعة وللمغزى الاجتماعي وينقسم إلى قسمين:

١- فهم الفرد للجماعة ماضيها حاضرها معاييرها... الخ.
٢- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه داخل الجماعة وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

ثالثاً: المشاركة، ويقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل مايمليه الاهتمام الاجتماعي وما يتطلبه الفهم من اعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها وللمشاركة ثلاثة جوانب هي:

١- التقبل: أي تقبل الفرد للدور الاجتماعي داخل الجماعة.
٢- التنفيذ: أي المشاركة الفعالة الايجابية والعمل مع الجماعة بقدر من الاهتمام والحرص وفي حدود امكانيات الفرد وقدراته.
٣- التقييم: أي المشاركة التقييمية النافذة المصممة والموجهة (زهران، ١٩٨٤، ص٢٣٠-٢٣١).

الدراسات السابقة المتعلقة بالاهتمام الاجتماعي

- دراسة (1990 Crandall)

حيث أعد (Crandall) مقياسه الذي يتكون من خمسة عشر زوج من السمات ويرتبط كل زوج بسمه منتمية إلى الاهتمام الاجتماعي وسمة غير منتمية له حيث يقوم المستجيب باختيار الفقرة التي تعكس إستجابته، ومن ضمن النتائج التي توصلتُ إليها إنه ربط بشكل ايجابي بين قيمة الانسان مع الآخرين وبين الاهتمام الاجتماعي وربط بشكل سلبي بين العداوة والاهتمام الاجتماعي وبشكل سلبي أيضاً بين الاكتئاب والاهتمام الاجتماعي (Crandall, 1991,P 107-110).

- دراسة روسو وكول (2003 Roso and Cole)

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المنسحبين اجتماعياً وقد توصلت الدراسة إلى إن فاعلية برنامج الارشاد كان قد إختلف بحسب متغييرات الجنس ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وإن إثر برنامج الارشاد كان أكثر فاعلية بالنسبة للإناث مماهو عليه عند الذكور، كما إنه أقوى أثراً بالنسبة

للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المتوسط بالمقارنة مع التلاميذ الأقل أو الأكثر في مستوى التحصيل (Roso and Cole, 2003, P115-118).

- دراسة السلطاني ٢٠٠٥

إستهدفت الدراسة قياس مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق فيه على وفق متغيري النوع والتخصص، ومعرفة طبيعة العلاقة بين حيوية الضمير و الانصاف و الاهتمام الاجتماعي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس الاهتمام الاجتماعي الذي تم تطبيقه على (٤١٦) تم اختيارهم بالاسلوب الطبقي العشوائي، ومن ضمن نتائج التي توصلت إليها الدراسة ارتفاع الشعور بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة وتمتعهم بالشعور بالانصاف والاهتمام الاجتماعي، وإنه توجد علاقة بين حيوية الضمير والانصاف ولاتوجد علاقة بين الانصاف والاهتمام الاجتماعي ودلت نتائج البحث وجود علاقة بين حيوية الضمير والاهتمام الاجتماعي وهناك علاقة معتدلة بين متغييرات البحث ووجود نوع من التفاعل وقدمت الطالبة إقتراحاً بإجراء دراسات لقياس العلاقات الارتباطية بين حيوية الضمير وبعض المتغييرات كالصحة النفسية، والقلق، والجمود العاطفي، والتعاطف، ومع الانصاف ومتغييرات مثل: المودة، والتوافق السيكولوجي، والعدالة، والاهتمام الاجتماعي، ومتغييرات آخرى كالاسناد الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية، والصداقة (السلطاني، ٢٠٠٥، ص١٣٦- ١٣٨).

- دراسة عثمان ١٩٧٣

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية في جمهورية مصر العربية وقد ركز على ثلاثة جوانب أساسية في دراسته للمسؤولية وهي اهتمام الفرد بالآخرين والفهم لمشكلاتهم والمشاركة في نشاطاتهم، وتكون مقياسه من صورتين الصورة (ت) خاصة بالمرحلة المتوسطة وعدد فقراتها (١١٥) فقرة منها (٨٠) فقرة موجبة و(٣٥) فقرة سالبة وهي تعكس ألواناً من السلوك أو الآراء اختبرت بعد عرضها على لجنة من الخبراء.

أما الصورة (ك) فهي خاصة للكبار وهي مقتبسة من الصورة الأولى وعلى نفس النمط وتتكون من(٨٥) فقرة منها (٥٩) موجبة و(٢٦) سالبة، وقد استخرج الباحث الصدق والثبات

للصورة (ت) بعد تطبيق المقياس على عينة من (١٠٠) طالب في مدارس متوسطة في القاهرة (عثمان، ١٩٧٣، ص ٢٥-٣٢).

- دراسة ظاهر ١٩٧٨

دراسة مقارنة المسؤولية الاجتماعية بين الشباب المنتمين وغير المنتمين إلى مراكز الشباب، اجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد وهدفت إلى معرفة أثر الانتماء إلى مراكز الشباب على درجة المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالب من الذكور فقط نصفهم من المنتمين إلى مراكز الشباب والنصف الآخر من غير المنتمين لهذه المركز، واستخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان الصورة (ت)، وقد قام بتكييفه إلى البيئة العراقية واستخرج الصدق له عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس، أما الثبات فقد إستخرجه بطريقة اعادة الاختبار فكان(٦٦,٠)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق ذا دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية بين الطلبة المنتمين وغير المنتمين إلى مراكز الشباب ولصالح المنتمين لهذه المراكز (ظاهر، ١٩٧٨، ص٥٨-٩٥).

- دراسة جابر ١٩٨٥

العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومتغييرات التكيف في الحياة المدرسية

هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى طلاب المرحلة الثانوية في المسؤولية الاجتماعية ورضاهم عن حياتهم المدرسية والتزامهم بالعمل في الصف المدرسي، واستجاباتهم نحو تعلمهم بالسلب أو الايجاب وأجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الدراسة الثانوية في دولة قطر.

أما أداة الدراسة فقد إستخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان الصورة (ك)، وأختيرت عينة تتألف من (١١٠) طلاب من مدرسة الحور الثانوية بدولة قطر، وتوصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

إن ذوي المسؤولية الاجتماعية العالية أكثر رضا عن المدرسة وأكثر إلتزاماً بالعمل الصفي وتقبلاً للمدرسين إذا ماقورنوا بمن دونهم ممن يحصلون على درجات أقل من المسؤولية الاجتماعية (جابر، ١٩٨٥، ص ٢٥٩-٢٨٠).

- دراسة الخوالدة ١٩٨٧

مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني دعوة لتعليم المسؤولية، إجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك بالأردن وهدفت إلى التوصل لتحديد مفهوم المسؤولية والتعرف على موقف الشباب الجامعي نحو التزاماتهم في المجتمع، والكشف عن طبيعة الدور الذي ينبغي أن يقوم به الشباب الجامعي داخل المجتمع، وتكونت العينة من (١٤٠) طالباً وطالبة، إختيروا بالطريقة العشوائية، وقد صمم الباحث أداة الإستبيان، وقد شملت خمسة ابعاد تضمنت معنى المسؤولية وتعريفها، ونوعها، وخصائصها، ومستوياتها، وسبل ممارستها في المجتمع، وتوصل الباحث إلى سلسلة من النتائج أهمها مايلي:

١- ان ٩٠% من أفراد العينة عرفوا المسؤولية بأنها الأمانة في العمل.

٢- ان ٩٠% من أفراد العينة يعتقدون إن المسؤولية يفرضها وجود الانسان ضمن اطار المجتمع.

٣- ان ٨٥% من أفراد العينة يرون أن المسؤولية الاجتماعية هي أحد أنواع المسؤولية التي تظهر في النظام الاجتماعي كالاسرة والمدرسة والمجتمع والمصنع.

٤- ان ٨٠% من العينة يعتقدون إن المسؤولية تتطلب درجة عالية من الوعي.

٥- ان ٨٠% من العينة يرون أن المسؤولية درجات وهي ترتفع أوتنخفض في التنشئة الاجتماعية وقوة الارادة والتكوين البايولوجي للفرد، وظروفه النفسية، أما العوامل الخارجية فإنها شملت التنظيم الاجتماعي، والعادات والتقاليد الاجتماعية، والوسائل التربوية والثقافة السائدة (الخوالدة، ١٩٨٧، ص ١٢٤-١٤٨).

- دراسة الجبوري ١٩٩٦

المسؤولية الاجتماعية بين أبناء الريف والحضر

إجريت هذه الدراسة في بغداد على عينة من موظفي الدولة في عدد من الوزارات، وقد هدفت الدراسة إلى:

١- بناء مقياس للمسؤولية الاجتماعية لموظفي الدولة.

٢- قياس المسؤولية الاجتماعية لدى الموظفين المنحدرين بين الريف والمدينة.

٣- التعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لدى الموظفين تبعاً لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية، والريف والحضر، تكونت عينة الدراسة من(٤٠٠)

موظف وموظفة من عشرة وزارات بصورة عشوائية، وتكون المقياس من ثمانية مجالات وهي المسؤولية نحو الذات، والأسرة، والجيران، والأصدقاء والزملاء، والمجتمع المحلي، وأبناء الوطن، وأبناء الأمة، والمسؤولية نحو المجتمع الإنساني، واستخرج الباحث صدق المقياس عن طريق عرضه على لجنة من الخبراء أما الثبات فقد حسب بطريقة اعادة الإختبار فكان (٩٤%)، وبطريقة التجزئة النصفية فكان (٨٥%).

أما نتائج الدراسة فكانت كما يأتي:

٢- إن متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لعينة الدراسة بصورة عامة كان عالياً.

٣- ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية بين أفراد العينة تبعاً لمتغيير الجنس ولصالح الذكور.

ليست هناك فروق ذات ذات دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية بين أفراد العينة تبعاً لمتغيير (الريف – الحضر) (الجبوري، ١٩٩٦، ص١١-٨٣).

- دراسة خلف ١٩٩٧

المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الريف والمدينة حيث هدفت الدراسة بناء مقياس للمسؤولية الاجتماعية الموظفين وقياسها لدى المنحدرين من الريف إلى المدينة والتعرف على الفروق بين متوسطات درجة للمسؤولية الاجتماعية الموظفين تبعاً لمتغييرات البحث (الحالة الاجتماعية، والريف، والحضر)، واعتمد الباحث عينة من موظفي الدولة في العراق ممن كانت خلفية سكنهم في الريف والمدينة من وزارات: ((الثقافة، والاعلام، والأوقاف، والعدل، والعمل والشؤون الاجتماعية، والمالية، والتخطيط، والاسكان، والتعمير، والتعليم العالي والبحث العلمي، والتربية، والتجارة))، وإعتمد الباحث الاختبار التائي ومعامل ارتباط "بيرسون" ومعادلة "سيبرمان" وتحليل التباين كوسائل احصائية لمعالجة بيانات البحث، ومن ضمن النتائج التي توصل إليها ان عينة البحث كانت تتمتع بدرجة عالية من المسؤولية الاجتماعية، وهناك فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط افراد العينة تبعاً لمتغيير الجنس ولصالح الذكور ولاتوجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط افراد العينة تبعاً لمتغيير الحالة الاجتماعية (خلف، ١٩٩٧، ص٤-٧).

- دراسة جمال ٢٠٠٦

قياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القادسية حيث هدف البحث قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية ومعرفة الفرق بين درجات الذكور والاناث في الجامعة ومعرفة الفرق بين درجات طلبة الأقسام الانسانية والعلمية في الجامعة وفق مقياس المسؤولية الاجتماعية المعد لهذا الغرض وإستخدم الباحث عينه عشوائية من طلاب وطالبات جامعة القادسية للدراسات الانسانية والعلمية ممثلة بكليتي، التربية وكلية الإدارة والإقتصاد للعام الدراسي (١٩٩١- ١٩٩٢) وبلغ حجم العينة (٢٥٠) طالبة وطالب بواقع (١٣٠) طالبة وطالب من كلية التربية و (١٢٠) من كلية الإدارة والإقتصاد وتألف المقياس المعد من قبل الدليمي عام (١٩٨٩) من (٦٢) فقرة بواقع (٣١) فقرة سلبية واستخدم الوسط الحسابي والاختبار الثاني كوسائل احصائية لغرض تحقيق اهداف البحث، ومن النتائج الذي توصل إليها الباحث إن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالي من المسؤولية الاجتماعية وأرجح الباحث السبب إلى إن طلبة الجامعة يمثلون الشريحة الاجتماعية المتقدمة في المجتمع نتيجة لحصولهم على تعليم معرفي أكثر من طبقات المجتمع الآخرى وكذلك المواد العلمية والتربوية التي لها علاقة حميمة بمستوى المسؤولية الاجتماعية المستقبلية ووجد الباحث فروق في المسؤولية بين الذكور والاناث ولصالح الذكور ورجح السبب في إن الذكور أكثر مسؤولية اجتماعية ومبادرة ذلك لماتمليه عليهم القيم والتقاليد والاعراف واظهرت النتائج ان طلبة التخصص العلمي والانساني يتمتعون بالمستوى نفسه من المسؤولية وأرجح ذلك إلى ان الطلبة في الأقسام المذكورة يتعرضون لمستوى تربوي واحد والذي ينمي المسؤولية الاجتماعية لديهم (جمال، ٢٠٠٦، ص١١١-١١٧).

- دراسة الجنابي ٢٠٠٨

المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي حيث تكونت عينة البحث من (٢٠٠) مرشد ومرشدة من العاملين في المدارس بواقع (٤٨) مرشد (١٥٢) مرشدة اختيرت بطريقة عشوائية حيث قام الباحث ببناء أداتين هما مقياس فاعلية المرشد التربوي وضم في صورته النهائية (٨٥) فقرة، ومقياس المسؤولية الاجتماعية الذي تألف في صورته النهائية من (٨٠) فقرة وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:

١- متوسط المسؤولية الاجتماعية للمرشدين التربوين كان أعلى من الوسط النظري لمقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

٢- هناك فروق ذات دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيير الجنس ولصالح الذكور.

٣- هناك فروق ذات دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغيير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة المتوسطة والكبيرة.

٤- متوسط فاعلية المرشدين أعلى من الوسط النظري لمقياس الفاعلية.

٥- هناك علاقة ذات دلالة احصائية في المسؤولية الاجتماعية والفاعلية لدى المرشدين عند مستوى دلالة (٠،٠١) (الجنابي، ٢٠٠٨، ص٥-٦).

دراسات تناولت مفهوم التأخر الدراسي

١- دراسة كيرتز kurtz 1957

وهي بعنوان العوامل المرتبطة بالتفوق والتأخر الدراسي و اجريت هذه الدراسة في مدينة تقع في الوسط الغربي من الولايات المتحدة وهي (براري) وكانت الدراسة جزء من مشروع كبير يهدف إلى تقويم مدارس المدينة وكانت العينة مؤلفة من (٢٠٠) طالب وتم استخدام المقابلة مع الطلاب والآباء والمعلمين لكون الدراسة تتعلق بالظروف الاسرية والعلاقات مع الزملاء والحالة الصحية والفعاليات المدرسية وتوصلت الدراسة إلى ان العوامل كانت مريحة وإن آبائهم يبدون اهتماماً واعجاباً وفخراًبهم وكانت استجابة الأبناء لأبائهم قائمة على المحبة والاحترام أما ذوي التحصيل الواطىء فإن الاحوال الاسرية في أغلب الاحيان لم تكن لصالحهم فبيئتهم ليست دائماً مريحة لهم، فانهم غير مهتمين باسعاد آبائهم كما وإن آباءهم لم يتوقعوا منهم كثيراً أي إن العوامل الاسرية ذات تأثير في التفوق المدرسي ومن نتائج الدراسة إن الاندماج مع الجماعة يؤدي إلى الشعور بالانتماء إلى المدرسة وهذا يحسن الانجاز المدرسي، فقد اظهرت أن العلاقات الطيبة مع الزملاء كانت شائعة أكثر لدى المتفوقين مما هي لدى المتأخرين فالطالب المتفوق ينتخب أصدقائه من المتفوقين وإن الطلبة المتفوقين أكثر ميلاً وحباً للدراسة من المتأخرين دراسياً

(kurtz ,1957 ,P 472).

٢- دراسة عبيدات ١٩٧٦

والتي أجريت في مدينة المفرق في الأردن بهدف التعرف على العوامل التي تؤدي إلى التخلف الدراسي في المدرسة ومدى أهمية كل عامل في أحداث التأخر الدراسي، حيث قام الباحث بمقارنة الأوضاع الثقافية والاسرية والاقتصادية والعلمية مابين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً ولصعوبة قياس العوامل العقلية فقد اقتصر الباحث على العوامل المتصلة بالناحية بالعلمية، واستخدم الباحث الاستبانة عن مختلف العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير في التخلف الدراسي واستخدم المقابلة الشخصية مع التلاميذ عينة البحث البالغة (٩٠) تلميذاً منهم (٤٥) متخلفاً و(٤٥) متفوقاً وأظهرت الدراسة إن هناك فروقاً واضحة بين تلاميذ العينة من حيث العوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية إذ ان الظروف البيئة التي يعيشها التلاميذ المتفوقون أفضل من نظيراتها لدى التلاميذ المتخلفين فنسبة الآباء الأميين في فئة التلاميذ المتأخرين كانت أعلى من نسبتها لدى التلاميذ المتفوقين وكذلك بالنسبة لامهاتهم إذ كانت نسبة الأميين من الآباء المتخلفين (٣٦%) والامهات (٨٢%) وكذلك بالنسبة للوسائل الثقافية والعوامل الصحية والاقتصادية والعلاقات مع الآخرين لصالح المتفوقين أيضاً (عبيدات، ١٩٧٦، ص٣٧).

٣- دراسة حسين ١٩٨٠

هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض السمات التي تميز المتفوقين عن المتأخرين دراسياً وقد تألفت العينة من (٢٢٧) طالباً، (١١٧) المتفوقين، (١١٠) من المتأخرين دراسياً، موزعين على مختلف المدارس الثانوية في مدينة الرياض السعودية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي إن المتفوقين أكثر توافقاً في جميع أبعاد التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي وفي التوافق العام من المتأخرين دراسياً، وأظهرت الدراسة إن المتفوقون في التحصيل المدرسي يتميزون عن المتأخرين بالمرونة والمثابرة والاكتفاء الذاتي والاتزان الانفعالي والطموح وتقبل الذات وأظهرت نتائج الدراسة بأن المتأخرين دراسياً يتميزون بالتصلب كما إن عددما يصدر عنهم من الاستجابات المتطرفة يفوق ما يصدر عن المتفوقين (حسين، ١٩٨٠، ص١٥٩-١٦١).

٣- دراسة الطائي ١٩٨٩

وعنوانها أثر الإرشاد التربوي في معالجة التأخر الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة حيث شملت الدراسة جميع طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة بغداد للبنات

ولجميع المواد المقررة لطلبة الأول متوسط في العراق وتمثلت العينة (٧٢) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط حيث هدفت الدراسي التعرف على أثر الارشاد التربوي في معالجة التأخر الدراسي لطلبة المرحلة المتوسطة وأظهرت النتائج إلى أن هناك بعض الفروق الظاهرة في تحصيل الطالبات في بعض المواد الا انها لم تكن ذات دلالة إحصائية (الطائي، ١٩٨٩، ص٧-١٠).

٤-دراسة (Dunn 1995)

وقد أستخدم فيها اسلوب المعالجة المعرفي الفعّال والذي يركز على تدريبات عملية للتلاميذ المتأخرين دراسياً من خلال النقاط الآتية:-

١- سلامة السمع، الرؤية الجيدة.

٢- تحديد طرق الاستذكار الأفضل (فردية، زوجية، فريق متعاون ومتكامل).

٣- تحديد وقت الاستذكار الجيد أثناء اليوم.

٤- استخدام التعليم بالكمبيوتر لتدعيم التعلم الفعّال.

٥- تقديم النصح والارشاد عند الضرورة.

٦- التركيز على استخدام القدرات العقلية المتعددة (Dunn, 1995).

٥- دراسة كراولي وميريت (crawley and merritt)

وتضمنت الدراسة برامج علاجية لتحسين مفهوم الذات للمتاخرين دراسياً حيث اثبتت الدراسة ان (٢٥%) من التلاميذ المتأخرين دراسياً يعزى إلى الجوانب الانفعالية المتمثلة في مفهوم الذات وتقدير الذات على هذا الاساس قدما الباحثان برنامجاً علاجياً لتحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً من تلاميذ المرحلة المتوسطة وتلخص البرنامج العلاجي بنقطتين أساسيتين هما:

* كيف يتمثل الفرد قدراته وقيمه وتقديره لذاته لان انخفاض تقدير الذات ونقص الاحساس بالقدرة وضياع الاوقات في أحلام اليقظة يؤدي إلى التأخر والفشل الدراسي.

* ما الذي يمكن أن تفعله؟ ولخص الباحثان هذه النقطة بما يهدف تحسين مفهوم الفرد لذاته من خلال ما يأتي:

أ- المدح المتكرر (Frequent Praise)، على شرط أن يكون المدح بطريقة هادئة دون اسراف حتى لايسبب حيرة وارتباك بين التلاميذ.

ب- اشياء فريدة (Some thing)، ويجري فيها الطلب من كل تلميذ التركيز في عمل أشياء فريدة تخصه ولا يعرفها التلاميذ الآخرين في الفصل الدراسي.

ت- صور خاصة بي (Me Posters)، يحضر كل تلميذ صور متنوعة لنفسه ثم يطلب منه كتابة الكلمات التي تصف هذه الصورة ويضعها تحت كل صورة.

ث- ترتيب الاحداث (Time Lines)، يطلب من كل تلميذ سرد زمني للاحداث عامة في حياته وخاصة للاحداث السارة.

ج-أشياء أحب ان أفعلها (Thing I Like to do)، يطلب من كل تلميذ تحديد قائمة من عشرة أشياء يحب ان يفعلها.

ح-قصائد مدح الذات: يطلب من كل تلميذ كتابة صفة ايجابية توضع تحت أسمه على سبيل المثال: "بديع، جميل، فخور، سعيد...الخ" (Crawley and Merritt, 1996).

٦- دراسة الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم ٢٠٠٠ (Learning Disabilities Association of America)، وهي عبارة عن برنامجاً علاجياً لمساعدة التلاميذ المتأخرين دراسياً من ذوي صعوبات التعلم لزيادة التحصيل الدراسي لديهم ويتلخص البرنامج بعدة خطوات هي:

الخطوة الأولى: فهم أسباب التأخر الدراسي ومشاكل التعلم وتم تحديدها في أربعة أسباب هي: "فقر التعلم، افتقاد الدافعية، الوراثة، وافتقاد مهارات التعلم الاساسية".

الخطوة الثانية: التعرف على المهارات الاساسية الضرورية لاسراع التعلم.

الخطوة الثالثة: تعلم المهارات اللازمة لتحسين مهارات التعلم وتتضمن تدريبات علاجية لتحسين المهارات اللازمة للتعلم.

الخطوة الرابعة: اكتساب المهارات المطلوبة للنجاح الدراسي، ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة ان (١٠) إلى (١٥%) من مشاكل التعليم ناتجة عن ادخال أو اخراج المعلومات وإن (٨٥-٩٠%) من مشاكل التعلم ترجع إلى اقتقاد المهارات اللازمة للتعلم

(Learning Disabilities Association of America, 2000).

٧- دراسة عبد الحميد ٢٠٠٢

وهي بعنوان فاعلية برنامجين ارشادين لمواجهة مشكلة التأخر الدراسي، ومن ضمن أهداف الدراسة هو التعرف على الاسباب التي تكمن وراء مشكلة التأخر الدراسي لدى بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية والكشف عن مدى فاعلية البرنامج الارشادية في علاج تلك

المشكلة ومواجهتها وقامت الباحثة بتطبيق برنامج للارشاد الأسري موجه للوالدين وأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً وبرنامج آخرللارشادالتربوي موجه للمعلمين، وذلك لنفس عينة الأبناء المتأخرين دراسياً والهدف من إعداد الباحثة للبرنامج الارشاديين هو مساعدة التلاميذ على تحقيق الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح فيها واستخدمت الباحثة المعلم لدورة الهام جداً حيث يكون نموذجاً سلوكياً متوافقاً ومعلماً لمهارات التوافق وهدفها من البرنامج الارشادي الأسري الموجه نحو أولياء الأمور هو تعليم الأسرة كيف تهيىء مناخاً أسرياً هادياًيساعد الابناء على النمو السوي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم لمواجهة مشكلة التأخر الدراسي، وكانت عينة الدراسة (٦٠) تلميذاً لديهم مشكلات بعضها اسرية مثل اهمال الاسرة وبعض المشكلات ترجع إلى البيئة المدرسية وقد إستغرق البرنامج الارشادي (٨) اسابيع بواقع جلستين إسبوعياً أي (١٦) لأولياء الأمور أما بالنسبة للبرنامج الارشادي الخاص بالمعلمين فاستغرق (٦) أسابيع بواقع جلستين إسبوعياً أي (١٢) جلسة أذ أظهرت الدراسة اهمية تهيئة البيئة المحيطة بالتلميذ لمساعدته على الاستذكار والتحصيل الدراسي وكان من ضمن النتائج أيضاً أهمية البرامج الارشادية والتعاون بين الأسرة والمدرسة لمساعدة التلاميذ على الانجاز والتفوق (عبد الحميد، ٢٠٠٢، ص١٦٩-١٩٤).

٨- دراسة أبراهيم وآخرون ٢٠٠٩

وهي بعنوان (دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها)، حيث هدفت الدراسة معرفة العوامل التي تكمن وراء ظاهرة الرسوب وسبل معالجة مشكلة الرسوب التي يعاني منها النظام التربوي في العراق وتقديم المقترحات والتوصيات التي تسهم في التقليل من هذه الظاهرة وحددت الرسوب بنوعان رسوب بالامتحان أو بالغش ورسوب بالغياب وشملت عينة الدراسة (١٠) مشرفين وإختصاصين تربويين و(١٠) مدراء مدارس و(٣٠) مدرس ومعلم للمراحل الدراسية الثلاثة في كل محافظة في عموم العراق وبنسبة (٢٠%) من مجتمع الدراسة واستخدام الباحثون الاستبيان لجمع البيانات كونها مناسبة لطبيعة الدراسة وإختصاراً للوقت والجهد والمال ومن نتائج الدراسة تحديد الاسباب الاكثر تأثير في ظاهرة الرسوب ومنها: مشكلات اجتماعية والمتمثلة بمجالات اللهو وضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لمستوى تحصيل أبنائهم الدراسي .

أما الاسباب النفسية فقد تمثلت بخوف الطلبة من الامتحانات كان له الأثر الاكبر في رسوب الطلبة وكذلك إستعمال العقاب والقسوة في معاملتهم داخل المدرسة كان ذو تأثير قوي في مشكلة الرسوب .

اما الاسباب الاقتصادية فقد تمثلت باضطرار بعض الطلبة للعمل لمعاونة أسرهم حيث كانت أشد المشكلات تأثيراً وكانت هناك اسباب تتعلق بالمناهج الدراسية ومنها عدم اعتماد الاساليب الحديثة في التدريس والتعليم لعموم المواد الدراسية مما يخلق الملل وعدم التشوق للدرس، وهناك أسباب تعليميه منها عدم كفاية وقت الامتحانات للاجابة وأخيراً أسباب ادارية والمتمثلة بتأخر وصول الكتب والمناهج وقلة ممارسة الانشطة اللاصفية وضعف متابعة الادارة المدرسية لظاهرة غياب الطلبة عن الدوام

(إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٤-٢٩).

الفصل الثالث
اجراءات البحث

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، والتي تسعى الباحثة إلى أن تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة، ١٩٩٢، ص١٥٩)، ويتكون مجتمع هذا البحث من التلاميذ المتأخرين دراسياً في مركز محافظة ديالى والبالغ عددهم على وفق الاحصاء التربوي للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ (٤٧٩٦) تلميذاً وتلميذة موزعين على مدارس مركز محافظة ديالى البالغة (٨٤) مدرسة ابتدائية وبواقع (٢٩٠٧) تلميذ و(١٨٨٩) تلميذة.

ثانياً: عينة البحث

تعد 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) إن سعة حجم العينة وكبرها هو الافضل في عملية اختيار العينة لاعتقاده إنه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ (الكبيسي والجنابي، ١٩٨٧، ص٦٩)، أما "نانلي" (Nannily)، فيرى إن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لاتقل عن نسبة (٥-١) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الاحصائي (Nannily, 1978,p 262).

في ضوء ما تقدم رأت الباحثة أن تشمل عينة بحثها (٦٠٠) تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسياً بواقع (٣٠٠) تلميذ و(٣٠٠) تلميذة، حيث إن هذا العدد يمكن أن يعطي أفضل صورة من الخصائص (السايكوسومترية) للعينة موضوع البحث.

الجدول رقم (٥) يبين عينة البحث :

الصف / الجنس	السادس	الخامس	المجموع
الذكور	١٥٠	١٥٠	٣٠٠
الأناث	١٥٠	١٥٠	٣٠٠
المجموع	٣٠٠	٣٠٠	٦٠٠

ثالثاً: أداة البحث

لغرض قياس مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً قامت الباحثة ببناء مقياس الاهتمام الاجتماعي لتحقيق أهداف البحث وقد مرت عملية بناء مقياس الاهتمام الاجتماعي بعدة مراحل وكما يأتي:

١) تحديد مجالات مقياس الاهتمام الاجتماعي:

بغية تحديد مجالات المقياس اطلعت الباحثة على النظريات والادبيات والدراسات التي تناولت موضوع الاهتمام الاجتماعي مما ساعدها في تحديد مجالات المقياس وهي:

- أهمية الذات: ونقصد بها شعور الفرد بقيمته ودوره في الحياة.
- الصداقة: وهي علاقة ودية متبادلة مع شخص أو مجموعة من الاشخاص.
- التعاون: رغبة الفرد في مشاركة الآخرين في ما يقومون به وسعيه لتحقيق أهدافه.
- الاهتمام بالعمل: يكون نشاط الفرد هادفاً ومركزاً على مايقوم به من عمل.
- المشاركة الوجدانية: اشغال الفرد بتفهم مشاعر الآخرين وحاجاتهم وآمالهم وافكارهم.
- ادراك معنى الحياة: شعور الفرد بأن له معنى في حياته الحالية والماضية ونظرته المتفائلة للمستقبل.
- الاسناد الاجتماعي: سلوك متنوع في المساعدة التي يقدمها الفرد للاخرين

٢) إعداد فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي:

بغية إعداد فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي، اطلعت الباحثة على نظريات ودراسات تناولت موضوع الاهتمام الاجتماعي، واعتمدت في صياغة الفقرات على بعض القواعد الاساسية كما حددها قسم من التربويين ومنها:-

- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً.
- الابتعاد عن التعابير اللغوية الصعبة والمعقدة.

– عدم استخدام الفقرات الطويلة.

– احتواء الفقرة على فكرة واحدة.

– أن تكون بدائل الاجابة قصيرة قدر الامكان (الزوبعي وآخرون، ١٩٨٨، ص٦٩)، اذ قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس محاولة تجنب اختلاف التلاميذ في تفسيرها ووضوح وسهولة لغتها ووضعت بديليين للإجابة هما (نعم – لا).

٣) أعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات الاجابة التي تتضمنها أداة البحث بمثابة دليل يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته، لذا جرى مراعاة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة ومناسبة لأعمار التلاميذ وتضمنت التعليمات كيفية الاجابة على الفقرات وحث المستجيب على الاجابة بدقة وجرت الاشارة إلى إن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيب وحثه على الاستجابة بصدق دون ذكر الاسم أو التقيد في وقت الاجابة.

٤) تصحيح المقياس:

كان لكل فقرة من فقرات الاهتمام الاجتماعي بديلين (نعم، لا)، تم الاتفاق في عملية تصحيح المقياس على اعطاء الدرجات (١، صفر)، الى البدائل (نعم، لا)، في حالة الاجابة الموجبة، وفي حالة الاجابة السالبة تعكس الدرجة.

٥) عرض الأداة على المحكمين:

بعد ان جرى تحديد مجالات مقياس الاهتمام الاجتماعي وصياغة فقراته واعداد تعليماته وطريقة تصحيحه، قامت الباحثة بعرض ملحق رقم (١) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، حيث بين للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري المعتمد، إذ اتفق الخبراء على دمج بعض المجالات على النحو الاتي :– جرى دمج مجالات التعاون والمشاركة الوجدانية والاسناد الاجتماعي بمجال واحد تحت مسمى مساعدة الاخرين، وحذف مجال ادراك معنى الحياة لكونه لايتناسب مع المرحلة العمرية للعينة فأصبح المقياس يتكون من اربعة مجالات وهي:

أ. مساعدة الآخرين/ هو تقديم أو إعطاء شيء لشخص محتاج إليه دون مقابل نتيجة هذا العمل وقد تكون المساعدة مادية أو معنوية.

ب. اهمية الذات/ شعور الفرد بقيمته ودوره في الحياة.

ج. اهمية العمل/ يكون نشاط الفرد هادفاً ومركزاً على ما يقوم به من عمل.
د. الصداقة/ علاقة ودية متبادلة مع شخص أو مجموعة من الاشخاص.

والملحق رقم (٢) يبين المقياس بحسب آراء الخبراء

والجدول رقم (٦) يبين المجالات الاربع والفقرات التابعة لكل مجال:

ت	المجال	الفقرات التابعة له
١	مساعدة الآخرين	ويشمل الفقرات التي تحمل التسلسل (١-١٩)
٢	اهمية الذات	ويشمل الفقرات ذات التسلسل (٢٠-٢٨)
٣	اهمية العمل	ويشمل الفقرات ذات التسلسل (٢٩-٣٨)
٤	الصداقة	ويشمل الفقرات ذات التسلسل (٣٩-٤٧)

وقد تم عرض ملحق رقم (٢) على نفس عينة الخبراء اذ حصلت موافقتهم على تعليمات المقياس وفقراته وبدائله وطريقة تصحيحه وقد عدت الباحثة نسبة ٨٠% فاعلى معياراً لقبول الفقرة وقد حصلت جميع فقرات المقياس على ٨٠% فاعلى .

٦) عينة وضوح التعليمات:

بغية معرفة وضوح تعليمات مقياس الاهتمام الاجتماعي وفقراته وبدائله ومعرفة الوقت الذي تستغرقه الاجابه على فقرات المقياس، فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لافراد العينة ومحاولة تعديلها قامت الباحثة بتطبيق المقياس ملحق (٢) على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٠) تلميذ وتلميذة ثم طلب منهم قراءة التعليمات وسمح لهم بالاستفسار عن أي غموض يجدونه فيها وبهذا الاجراء اتضح إن التعليمات واضحة ومفهومة لدى التلاميذ، وتمكنت الباحثة من الاستفادة من الخطوة السابقة في حساب الزمن المستغرق في الاجابة عن المقياس إذ تراوح متوسط اجابة المفحوص على فقرات المقياس ١٤ دقيقة.

٧) اجراءات تحليل الفقرات:

لأجل الابقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثة بتحليل هذه الفقرات احصائياً والكشف عن قابليتها للتميز وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، إذ يشير (Ebel) الى أن الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء 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 تمييزية (Discrimination Power)، (كاظم، ١٩٩٤، ص١١٣). فإذا كانت الفقرة تمتلك قوة تمييزية فهذا يعني أن تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين ذوي الدرجات العالية وبين المستجيبين ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه تلك الفقرة أما إذا كانت الفقرة لاتميز على وفق هذه الصورة فإنها تكون عديمة الفائدة ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس (تايلر، ١٩٨٩، ص١٠٠). ويعد اسلوبا المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية اجرائيين مناسبين في عملية تحليل الفقرة.

المجموعتان المتطرفتان (Extreme Groups Method)

لحساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي قامت الباحثة بالخطوات الاتية:

١- تطبيق المقياس على عينة التحليل ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استماره.

٢- ترتيب الاستمارات تنازلياً حسب درجتها الكلية من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

٣- تعيين (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات في المقياس (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات واللتان تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi, 1976,p 208). وبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٦٢) استمارة.

٤- استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصيين لكل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم طبق الاختبار التائي (T-test) لعينتيين مستقلتيين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة عند مستوي دلالة (0,05) وقد تبين جميع الفقرات مميزة باستثناء (٤) فقرات اذ استبعدت هذه الفقرات الأربع من المقياس وهي (٣٨- ٤٢- ٤٣-٤٤) لعدم دلالتها الاحصائية والجدول رقم (٧) يبين ذلك:

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
فقرة١	٠,٥٤٣	٠,٤٩٩	٠,٢٩٦	٠,٤٥٨	٤,٦٣٦	دالة
فقرة٢	٠,٩٣٢	٠,٢٥٢	٠,٦٧٣	٠,٤٧١	٦,١٧٩	دالة
فقرة٣	٠,٩٥١	٠,٢١٧	٠,٦٧٣	٠,٤٧١	٦,٨٢٠	دالة
فقرة٤	٠,٩٨٧	٠,١١١	٠,٦٥٤	٠,٤٧٧	٨,٦٦٣	دالة
فقرة٥	٠,٩١٩	٠,٢٧٣	٠,٥٨٠	٠,٤٩٥	٧,٦٤٧	دالة
فقرة٦	٠,٩١٩	٠,٢٧٣	٠,٥٥٦	٠,٤٩٨	٨,١٦٠	دالة
فقرة٧	٠,٧٤١	٠,٤٣٩	٠,٥٠٦	٠,٥٠٢	٤,٤٧٧	دالة
فقرة٨	٠,٩٦٣	٠,١٨٩	٠,٥٧٤	٠,٤٩٦	٩,٣٢٢	دالة
فقرة٩	٠,٨٥٢	٠,٣٥٦	٠,٥١٢	٠,٥٠١	٧,٠٢٥	دالة
فقرة١٠	٠,٧٨٤	٠,٤١٣	٠,٣٨٩	٠,٤٨٩	٧,٨٥٧	دالة
فقرة١١	٠,٨٣٩	٠,٣٦٨	٠,٣٥٨	٠,٤٨١	١٠,١١٨	دالة
فقرة١٢	٠,٧١٦	٠,٤٥٢	٠,٣٣٩	٠,٤٧٥	٧,٣٠٧	دالة
فقرة١٣	٠,٩٨٢	٠,١٣٥	٠,٦٥٤	٠,٤٧٧	٨,٣٩٨	دالة
فقرة١٤	٠,٩٧٥	٠,١٥٦	٠,٦٦١	٠,٤٧٥	٨,٠١٦	دالة
فقرة١٥	٠,٩٤٤	٠,٢٢٩	٠,٤٨٨	٠,٥٠١	١٠,٥٤١	دالة
فقرة١٦	٠,٩٠١	٠,٢٩٩	٠,٤٣٢	٠,٤٩٧	١٠,٢٦٤	دالة
فقرة١٧	٠,٨٧٧	٠,٣٣٠	٠,٥١٢	٠,٥٠١	٧,٧٢٣	دالة

فقرة١٨	٠,٧٩٠	٠,٤٠٩	٠,٣٩٥	٠,٤٩٠	٧,٨٧٩	دالة
فقرة١٩	٠,٨٠٢	٠,٣٩٩	٠,٤٣٢	٠,٤٩٧	٧,٣٩٥	دالة
فقرة٢٠	٠,٨٨٩	٠,٣١٥	٠,٥٦٢	٠,٤٩٨	٧,٠٦٨	دالة
فقرة٢١	٠,٩٤٤	٠,٢٢٩	٠,٥٧٤	٠,٤٩٦	٨,٦٢٤	دالة
فقرة٢٢	٠,٦٦٨	٠,٤٧٣	٠,٤٣٨	٠,٤٩٨	٤,٢٣٤	دالة
فقرة٢٣	٠,٨٤٦	٠,٣٦٢	٠,٤٥١	٠,٤٩٩	٨,١٥٣	دالة
فقرة٢٤	٠,٩٦٣	٠,١٨٩	٠,٥٨٠	٠,٤٩٥	٩,١٩٠	دالة
فقرة٢٥	٠,٩٦٩	٠,١٧٤	٠,٥٦٢	٠,٤٩٨	٩,٨٣٨	دالة
فقرة٢٦	٠,٩٨٨	٠,١١١	٠,٦٤٢	٠,٤٨١	٨,٩١٦	دالة
فقرة٢٧	٠,٩٧٥	٠,١٥٦	٠,٧٧٢	٠,٤٢١	٥,٧٧٥	دالة
فقرة٢٨	٠,٨٢٧	٠,٣٧٩	٠,٥٩٣	٠,٤٩٣	٤,٨٠١	دالة
فقرة٢٩	٠,٨٧٠	٠,٣٣٧	٠,٦٢٤	٠,٤٨٦	٥,٣١٤	دالة
فقرة٣٠	٠,٦٦١	٠,٤٧٥	٠,٤٧٥	٠,٥٠١	٣,٤١٤	دالة
فقرة٣١	٠,٨٥٨	٠,٣٥٠	٠,٦٤٢	٠,٤٨١	٤,٦٢٣	دالة
فقرة٣٢	٠,٩٦٩	٠,١٧٤	٠,٥٨٦	٠,٤٩٤	٩,٣٠٤	دالة
فقرة٣٣	٠,٤١٩	٠,٤٩٥	٠,٣١٥	٠,٤٦٦	١,٩٦٥	دالة
فقرة٣٤	٠,٨٧٧	٠,٣٣٠	٠,٥١٩	٠,٥٠١	٧,٥٩٤	دالة
فقرة٣٥	٠,٩٧٥	٠,١٥٦	٠,٦٤٢	٠,٤٨١	٨,٣٩٣	دالة
فقرة٣٦	٠,٩٨٨	٠,١١١	٠,٦٣٦	٠,٤٨٣	٩,٠٤٣	دالة
فقرة٣٧	٠,٩٥٧	٠,٢٠٤	٠,٦٢٤	٠,٤٨٦	٨,٠٤٩	دالة
فقرة٣٨	٠,٤٣٢	٠,٤٩٧	٠,٤٩٤	٠,٥٠٢	-١,١١٣	غير دالة
فقرة٣٩	٠,٩٦٣	٠,١٨٩	٠,٦٧٩	٠,٤٦٨	٧,٩٩٧	دالة
فقرة٤٠	٠,٩٤٤	٠,٢٢٩	٠,٦٠٥	٠,٤٩٠	٧,٩٧٩	دالة
فقرة٤١	٠,٦٦٧	٠,٤٧٣	٠,٤١٤	٠,٤٩٤	٤,٧١١	دالة

فقرة٤٢	٠,٤٠٧	٠,٤٩٣	٠,٣٢٧	٠,٤٧١	١,٤٩٩	غير دالة
فقرة٤٣	٠,٢٧٨	٠,٤٤٩	٠,٣٥٢	٠,٤٧٩	-١,٤٣٦	غير دالة
فقرة٤٤	٠,٢٣٥	٠,٤٢٥	٠,٤١٤	٠,٤٩٤	-٣,٤٩٦	غير دالة
فقرة٤٥	٠,٧٧٨	٠,٤١٧	٠,٥٧٤	٠,٤٩٦	٤,٠٠١	دالة
فقرة٤٦	٠,٩٨٢	٠,١٣٥	٠,٦٨٥	٠,٤٦٦	٧,٧٧٤	دالة
فقرة٤٧	٠,٩٠١	٠,٢٩٩	٠,٥٦٨	٠,٤٩٧	٧,٣١٤	دالة

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

يقصد بها ايجاد معامل الارتباط بين الاداء على كل فقرة والاداء على الاختبار بأكمله (Kaplan and saccuzzo, 1982, p:141)، إذ إن مميزات هذا الاسلوب أن يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (Nunnaly,1970,p 262)،اذ جرى استخدام معامل الارتباط الثنائي "بايسيرل" (Biserial) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (٦٠٠) فرداً فتبين جميعها ترتبط بالدرجةالكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) باستثناء (٥) فقرات هي (٣٣-٣٨-٤٢-٤٣-٤٤)، والتي سبق وأن ظهرت إنها غير مميزة أيضاً باستثناء الفقرة(٣٣)، ويشير (Guilford) إن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً ضعيفاً جداً مع المحك تعد غالباً فقرة تقيس سمة تختلف عن تلك التي تقيسها فقرات المقياس الأخرى إذ يجب استبعادها (Guilford,1954,p:415). وفقاً لذلك جرى استبعاد تلك الفقرات وقبلت الفقرات التي حقق تحليلها دلالة احصائية في كلا الاسلوبين، وبذلك يكون عدد فقرات المقياس (٤٢) فقرة.

جدول رقم (٨) يوضح معاملات إرتباط فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس :

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
فقرة١	٠,٢١٣	فقرة٢٥	٠,٤٥٦
فقرة٢	٠,٢٩٣	فقرة٢٦	٠,٣٩٦
فقرة٣	٠,٣٧٢	فقرة٢٧	٠,٣٢١

فقرة٤	٠,٤٢٢	فقرة٢٨	٠,٢٠٨
فقرة٥	٠,٣٤٦	فقرة٢٩	٠,٢٤٥
فقرة٦	٠,٣٥٧	فقرة٣٠	٠,١٧١
فقرة٧	٠,٢٤٣	فقرة٣١	٠,٢٤٢
فقرة٨	٠,٤٢٧	فقرة٣٢	٠,٤٢١
فقرة٩	٠,٣٣٠	فقرة٣٣	٠,٠٦٩
فقرة١٠	٠,٣٠٦	فقرة٣٤	٠,٣٢٩
فقرة١١	٠,٣٤٩	فقرة٣٥	٠,٣٩٥
فقرة١٢	٠,٢٦١	فقرة٣٦	٠,٤٣٥
فقرة١٣	٠,٤٠٦	فقرة٣٧	٠,٣٧٤
فقرة١٤	٠,٣٨٩	فقرة٣٨	-٠,٠٢٥
فقرة١٥	٠,٣٨٨	فقرة٣٩	٠,٣٥٩
فقرة١٦	٠,٣٣٠	فقرة٤٠	٠,٣٨١
فقرة١٧	٠,٣٣٥	فقرة٤١	٠,١٦
فقرة١٨	٠,٢٧٣	فقرة٤٢	٠,٠٤١
فقرة١٩	٠,٢٤٦	فقرة٤٣	-٠,٠٨٣
فقرة٢٠	٠,٣١٨	فقرة٤٤	-٠,١٢٢
فقرة٢١	٠,٤٢٨	فقرة٤٥	٠,١٨٣
فقرة٢٢	٠,١٩٩	فقرة٤٦	٠,٣٩٥
فقرة٢٣	٠,٢٩٥	فقرة٤٧	٠,٣٣٤
فقرة٢٤	٠,٢١٦		

*القيمة التائية الجدولية لدلالة معاملات الارتباط عند درجة حرية (n1+n2-2) (٣٢٢) ومستوى دلاله (0.05) تساوي (0.105) (عوض ، ١٩٨٤ ، ص١٣٨).

٨) التحليل العاملي (Factor Analysis):

من اجل معرفة النسبة العملية للمقياس (Factorial Structure)، وفيما إذا كان مقياس الاهتمام بفقراته ذا بعد واحد أو إنه متعدد الابعاد أجرى التحليل العاملي من النوع العامل الرئيسي مع اعادة التحليل (Factor with Ineration)، وباستخدام الحقيبة الاحصائية(spss)، وفي التحليل الاول استخلصت جميع العوامل التي كان جذرها الكامن(التباين الضمني) يساوي واحداً أو أكثر بحسب محك(كايزر Kaser)، اذ وجد بعد تحليل مقياس الاهتمام الاجتماعي بطريقة المكونات الرئيسية عند تطبيقه على عينة التحليل البالغة (٦٠٠) تلميذ .

إن (٣٨) فقرة من مجموع فقراته البالغة (٤٧) فقرة قد تشبعت على العامل الاول والذي بلغ جذره الكامن (٥,٦٣٨)، ومدى التباين المفسر(١٢,٠٩١)، فيما تشبعت (١٢) فقرة على العامل الثاني اذ بلغ جذره الكامن (٢,٨٧٧)، ومدى التباين المفسر(٦.)، أما باقي الفقرات فقد توزعت تشبعاتها على (١٣) عاملاً كانت جذورها الكامنة تزيد على (١) بالرغم من انخفاض مستوى تشبعات الفقرات بالمقايسة مع العاملين الاول والثاني وبعد اجراء التدوير المتعامد بطريقة (الفاريماكس) وفق معايير (كايزر) ل (٢٥) مرة بهدف الحصول على نمط افضل من التشبعات فلم يتحقق ذلك إذ بلغ عدد التشبعات على العامل الأول (٤٢) فقرة في حين ظلت العوامل الاربعة عشر منخفضة في عدد تشبعاتها مما يشير إلى إن مقياس الاهتمام الاجتماعي مكون من عامل واحد.

٩) مؤشرات الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقايسس والاختبارات النفسية لأنه يتعلق بما يقيسه المقياس أو الاختبار والى أي حد ينجح في قياسه(أبو حطب، ١٩٨٧، ص٩٥).
فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس المفهوم أو الصفة التي وضع من أجل قياسها(خير الله،١٩٨٧، ص٤١٣). وقد جرى التحقق من صدق المقياس الحالي باستخدام:

أ) الصدق الظاهري: جرى التوصل للصدق الظاهري من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس للسمة المقاسة ، وبما ان الحكم يتصف بدرجة من الذاتية، لذلك يعطى المقياس لاكثر من محكم (عودة، ٢٠٠٢، ص٣٧٠). وهذا الاجراء يتفق مع ما أشار اليه أيبل (Ebel)، الى ان افضل وسيلة للصدق الظاهري هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, p:79).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عند عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس وكما مر ذكره سابقاً.

ب) صدق البناء:

يعد صدق البناء (Constract Validity) اكثر أنواع الصدق قبولاً، إذ يرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم ايبل (Ebel) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الامام، ١٩٩٠، ص١٣١). ويتحقق هذا النوع من الصدق، حينما يكون لدنيا معيار نقرر على اساسه ان المقياس يقيس بناءاً نظرياً محدداً. وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس (الاهتمام الاجتماعي) من خلال المؤشرات الاتية:-

١- أرتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية:

وهذا يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس بصفة عامة ، ويوفر هذا أحد مؤشرات صدق البناء (Lindquist, 1951, p:282). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال ارتباط درجة كل فقرة من المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وقد جرت الاشارة الى ذلك عند تحليل الفقرات، وعند اختبار دلالة معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، كانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) عدا الفقرات (٣٣،٣٨،٤٢،٤٣،٤٤) .

٢- الصدق العاملي:

يعد هذا النوع من الصدق أهم الوسائل التي تستعمل في تقدير صدق البناء (ابو حطب، ١٩٨٧، ص١١٠). إذ يمثل شكلاً متطوراً من أشكال الصدق، يهدف الى معرفة مدى تمثيل المقياس للظاهرة او السمة التي وضع لقياسها.

وقد تحقق الصدق العاملي لمقياس الاهتمام الاجتماعي من خلال الاجراءات التي أتبعتها الباحثة في التحليل العاملي كما ورد ذكره سابقاً تحت عنوان التحليل العاملي (ص٨١) .

10) مؤشرات الثبات:

مؤشرات ثبات المقياس:

يقصد بالثبات (Reliability) الدقة في اداء الافراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Baron and Byrne, 1981, p68). أو يقصد به عدم تأثر نتائج الاختبار بصورة جوهرية بذاتية الفاحص، أو إن الاختبار فيما لو كرر على نفس المجموعة بعد فترة زمنية نحصل على النتائج نفسها أو مقاربة، ويعني الثبات الاتساق بمعنى إن علامة المفحوص على جزء من الاختبار تكون مرتبطة ارتباطاً عالياً بعلامتة على الاختبار بشكل كامل (سلامة، أبومغلي، ٢٠١٠، ص ٤٣). واستخدمت الباحثة الاتساق الداخلي والذي يقاس بطرق عدة وارتأت الباحثة استخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل "الفاكرونباخ" وطريقة اعادة الاختبار لمعرفة مدى ثبات المقياس وذلك لشيوع استخدامها في الدراسات.

أولاٍ: طريقة التجزئة النصفية:

وتتضمن طريقة التجزئة النصفية تجزئة فقرات المقياس الى نصفين وبعد استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة العلاقة بين الفقرات الزوجية والفردية للمقياس، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٨٥%) ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف الاختبار، قبل التصحيح وبعد تصحيحه باستعمال معادلة "سبيرمان براون" بلغ الثبات (٩٢%).

ثانياً: الثبات باستخدام "الفاكرونباخ":

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في اداء الافراد من فقرة لاخرى (ثورندايك، ١٩٨٩، ص٧٩)، ويمثل "الفاكرونباخ" متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى اجزاء بطريقة مختلفة وقد بلغ معامل الثبات "لفاكرونياخ" للمقياس الحالي (٧٩%).

ثالثاً: طريقة اعادة الاختبار:

يكشف معامل الثبات الذي جرى حسابه بطريقة اعادة الاختبار الى استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن إذ يفترض إن السمة ثابتة مستقرة خلال المدة الزمنية بين التطبيق الاول والثاني ولذلك فإن هذا الثبات يكشف درجة ثبات المقياس خلال هذه المدة (عودة، ١٩٩٨، ص٣٤٥). لذلك قامت الباحثة بحساب الثبات بهذة الطريقة بعد اعادة تطبيق

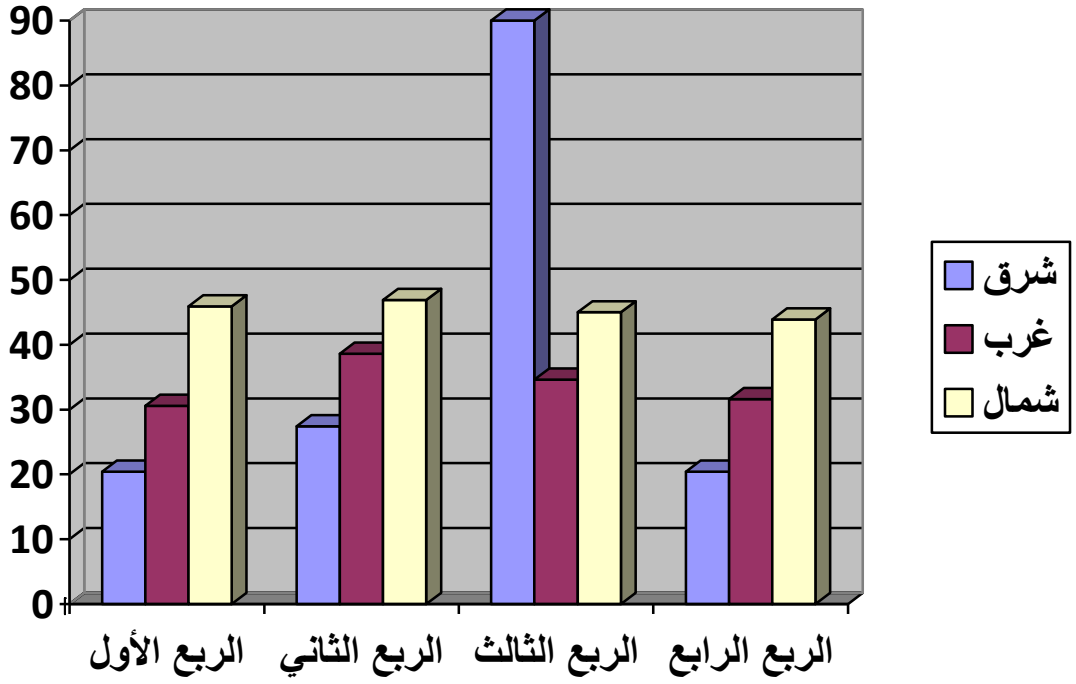
المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٥٠) تلميذاً وتلميذة بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الاول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه، إذ يشير عودة إلى أن الثبات العالي يعني اتساق النتائج (عودة، ١٩٩٨، ص٣٩١).

١١) المؤشرات الاحصائية لمقياس الاهتمام الاجتماعي:

الجدول رقم (٩) يبين المؤشرات الاحصائية لمقياس الاهتمام الاجتماعي :

MEAN المتوسط	30,4800
Std.Error of mean الخطأ المعياري	2349
Median الوسيط	31,0000
Mode المنوال	31.00
Std. Deviation الانحراف المعياري	5.7540
Variance التباين	33.1081
Skewness ألالتواء	0.609
Kurtosis التفرطح	٠.221
Range المدى	31.00
Minimum أقل درجة	10.00
Maximum أعلى درجة	41.00

من استقراء الخصائص الاحصائية للمقياس يتبين ان عينة البحث تتوزع توزيعاً اقرب الى التوزيع الاعتدالي حيث تتقارب درجات الوسط والوسيط والمنوال مما يشير الى ان العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلاً حقيقياً وبالتالي تتوفر امكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي تمثله والشكل (١) يوضح ذلك بيانياً .



شكل رقم (١) يبين منحني التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الاهتمام الاجتماعي :

رابعاً: التصميم التجريبي:

ويمثل التصميم التجريبي الهيكل أو البناء العام للتجربة وتتحدد نوعية التصميم إستناداً الى ثلاثة عوامل أساسية هي:

١- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة وفي هذه التجربة لدينا متغير مستقل واحد وهو البرنامج الارشادي.

٢- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية، وفي هذه التجربة قامت الباحثة باجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين وكما مبين في الجدول أدناه.

٣- طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أو مجموعة متماثلة والدراسة الحالية وهي نوع من دراسات ضمن الافراد حيث يخضع فيها المفحوص الى أكثر من اختبار واحد بعد استدخال المتغير المستقل وهو البرنامج الارشادي (مايرز، ١٩٩٠، ص١٦٤)، (دالين، ١٩٨٤، ص٣٧٧).

وإن مهمة الباحثة التجريبي تتعدى الوصف أو تحديد حالة ولايقتصر نشاطه على ملاحظة ماهو موجود ووصفه بل يقوم بمعالجة عوامل بحثه تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً ليتحقق من كيفية حدوث حادثة معينة (العزاوي، ٢٠٠٨، ص١٠٩).

"والجدول رقم (١٠) يوضح التصميم التجريبي"

المجموعة التجريبية ذكور	**اختبار قبلي**	**برنامج ارشادي**	**اختبار بعدي**
المجموعة التجريبية إناث	**اختبار قبلي**	**برنامج ارشادي**	**اختبار بعدي**
المجموعة الضابطة ذكور	**اختبار قبلي**		**اختبار بعدي**
المجموعة الضابطة إناث	**اختبار قبلي**		**اختبار بعدي**

خامساً: خطوات بناء البرنامج الارشادي:

قامت الباحثة بمجموعة خطوات لبناء البرنامج الارشادي هي :

١- تطبيق مقياس الاهتمام الاجتماعي على تلاميذ وتلميذات الصف الخامس والسادس الابتدائي لاجل اعداد البرنامج الارشادي وفي ضوء النتائج جرى تحديد المشكلات ودرجة حدتها إذ عدت الفقرة الحائزة على اقل من (٦٠%) درجة مشكلة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد حاجات البرنامج.

٢- عرض البرنامج على عدد من الخبراء و المختصيين في الارشاد التربوي للتاكد من مدى مناسبة الاهداف والانشطة المستخدمة والزمن المستغرق لتحقيق اهداف البرنامج وقامت الباحثة باجراء التعديلات اللازمة في الاهداف والانشطة.

٣- استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية وهو من الاساليب والنماذج الفعّالة لتحقيق الأهداف المطلوبة باقل التكاليف الممكنة (الدوسري، ١٩٥٨، ص٢٤٢-٢٤٣). وبناءاً على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الارشادي كالآتي:

أ- تقدير الحاجات وتحديدها

ب- تحديد الاولويات

ت- تحديد الاهداف

ث- اختيار الانشطة لتنفيذ البرنامج

ج- تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري،١٩٨٥، ص٢٤٤).

أ- تقدير حاجات التلاميذ وتحديدها:

وتعد حجر الاساس في عملية التخطيط إذ بعد إن طبقت الباحثة مقياس الاهتمام الاجتماعي على التلاميذ وفقاً لاجاباتهم ثم احتساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لدرجات التلاميذ وكما هو مبين في الجدول رقم (١١).

"**جدول رقم (١١) يبين فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي**"

ت	الفقرات	الوزن المئوي	الوسط المرجح
١	أسال عن صديقي إذا غاب من المدرسة	٩٠,٦٧	٠,٩٠
٢	أحب أن أقرأ مع صديقي	٨٨,٦٧	٠,٨٨
٣	أحرص على إداء واجباتي	٨٦,٨٤	٠,٨٦
٤	إساعد إصدقائي في حل الواجبات المدرسية	٨٦,٦٧	٠,٨٦
٥	أفرح عندما يطلب أخي الصغير مساعدتي	٨٦,٨٧	٠,٨٦
٦	أساعد أُمي في تلبية إحتياجات البيت	٨٥,٨٤	٠,٨٥
٧	أزور صديقي إذا مرض	٨٥,٥٠	٠,٨٥
٨	أشعر بأن أصدقائي يحتاجوني	٨٤,٨٤	٠,٨٤
٩	أشارك أصدقائي في اللعب	٨٤,٣٤	٠,٨٤
١٠	أحب القيام بالأعمال مع أصدقائي	٨٣,٦٧	٠,٨٣
١١	أفرح عندما أقوم بعمل يعجب الآخرين	٨٣,٦٧	٠,٨٣
١٢	أشعر بأني أستحق الاحترام	٨٣,١٧	٠,٨٣
١٣	أستطيع ترتيب ملابسي وحاجاتي المدرسية بنفسي	٨٣	٠,٨٣
١٤	أستطيع أن أكون مراقب الصف حتى أُحافظ على النظام	٨٢,٨٤	٠,٨٢

١٥	عندما يطلب مني المعلم القيام بعمل معين أسعى إلى إنجازه بأسرع وقت	٨٢,١٧	٠,٨٢
١٦	أُفضل أن يكون لي أصدقاء كثيرون	٨٢	٠,٨٢
١٧	أشعر بالراحة عندما أُساعد أصدقائي	٨١,١٧	٠,٨١
١٨	أفرح عندما يمدحني الآخرين على عمل أقوم به	٧٩,٣٤	٠,٧٩
١٩	أحزن عندما يغيب صديقي عني	٧٨,١٧	٠,٧٨
٢٠	إذا كنت في سفرة أُقسم طعامي مع أصدقائي	٧٧,٦٧	٠,٧٧
٢١	أقوم بتحضير واجباتي المدرسية لوحدي	٧٧,١٧	٠,٧٧
٢٢	أُساعد صديقي في حل مشكلته	٧٧	٠,٧٧
٢٣	أعتمد على نفسي في إداء واجبي	٧٦	٠,٧٦
٢٤	أشعر بقيمتي عندما يمدحني الآخرين	٧٥,٨٤	٠,٧٥
٢٥	يهمني إنجاز واجباتي المدرسية قبل كل شيء	٧٢,٦٧	٠,٧٢
٢٦	أسعى في مشاركة أصدقائي أفراحهم وأحزانهم	٧١,٦٧	٠,٧١
٢٧	أحب أن يساعدني الآخرون في حل مشكلتي	٧١,٥٠	٠,٧١
٢٨	أحب التحدث مع الآخرين	٧٠,١٧	٠,٧٠
٢٩	أغار من أخي الصغير عندما تحمله أُمي وتلعب معه	٦٩,٥٠	٠,٦٩
٣٠	أسمح لصديقي باستخدام ممتلكاتي	٦٤,٥٠	٠,٦٤
٣١	أرفض أن أُساعد الآخرين دون فائدة	٦٤،١٧	٠,٦٤
٣٢	أكره العيش بدون أصدقائي	٦٤,١٧	٠,٦٤
٣٣	أنزعج عندما ينصحني صديقي	٥٨,٥٠	٠,٥٨
٣٤	أنزعج من المشاركة في تنظيف الصف	٥٧,٨٤	٠,٥٧
٣٥	لاأرغب في زيارة أصدقائي عندما يمرضون	٥٥,٨٤	٠,٥٥
٣٦	أشعر بالراحة عندما أكون وحيداً	٥٥,٥٠	٠,٥٥

٣٧	أشعر بأن الآخرين لا يستحقون إهتمامي	٥٣,٦٧	٠,٥٣
٣٨	أنزعج عندما يقارنني الآخرين بشخص أفضل مني بالدراسة	٥٢,٣٤	٠,٥٢
٣٩	أُفضل العمل لوحدي	٥١,٣٤	٠,٥١
٤٠	لا أحب طلب المساعدة من أحد	٤٨,٦٧	٠,٤٨
٤١	أبي هو الذي يحتار لي صديقي	٤٨,٥٠	٠,٤٨
٤٢	أرغب مساعدة من يساعدني فقط	٣٨,١٧	٠,٣٨

ب- تحديد الاولويات:

رتبت فقرات المقياس تنازلياً بحسب اهميتها واولوياتها وعدت الفقرات التي حازت الوسط المرجح (٠,٦٠)، فما دون هي حاجة تؤدي إلى ضعف سلوك الاهتمام الاجتماعي وقد تبين إن هناك (١٠) فقرات يتراوح وسطها المرجح مابين (٥٨,٥٠-٣٨,١٧)، ورتبت تنازلياً بحسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية والجدول رقم (١٢) يبين ذلك:

"جدول رقم (١٢) يبين فقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي مرتبة تنازلياً بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي"

ت	الفقرات	الوزن المئوي	الوسط المرجح
١	أنزعج عندما ينصحني صديقي	٥٨,٥٠	٠,٥٨
٢	أنزعج من المشاركة في تنظيف الصف	٥٧,٨٤	٠,٥٧
٣	لاأرغب في زيارة أصدقائي عندما يمرضون	٥٥,٨٤	٠,٥٥
٤	أشعر بالراحة عندما أكون وحيداً	٥٥,٥٠	٠,٥٥
٥	أشعر بأن الآخرين لا يستحقون إهتمامي	٥٣,٦٧	٠,٥٣
٦	أنزعج عندما يقارنني الآخرين بشخص أفضل مني بالدراسة	٥٢,٣٤	٠,٥٢
٧	أُفضل العمل لوحدي	٥١,٣٤	٠,٥١
٨	لا أحب طلب المساعدة من أحد	٤٨,٦٧	٠,٤٨

٩	أبي هو الذي يحتار لي صديقي	٤٨,٥٠	٠,٤٨
١٠	أرغب مساعدة من يساعدني فقط	٣٨,١٧	٠,٣٨

وقد حولت هذه الحاجات (الفقرات) والتي عدت مشكلات الى موضوعات للجلسات الارشادية، والجدول رقم (١٣) يبين الفقرات مع عنوان الجلسة:

"**جدول (١٣) يبين الفقرات التي عدت مشكلات مع عنوان الجلسة**"

ت	الفقرات	عنوان الجلسة
١	أنزعج عندما ينصحني صديقي	تقبل النصيحة
٢	أنزعج من المشاركة في تنظيف الصف	مساعدة الآخرين
٣	أرغب مساعدة من يساعدني فقط	مساعدة الآخرين
٤	لاأرغب في زيارة أصدقائي عندما يمرضون	زيارة المريض
٥	أشعر بالراحة عندما أكون وحيداً	التفاعل مع الآخرين
٦	أُفضل العمل لوحدي	التفاعل مع الآخرين
٧	أشعر بأن الآخرين لا يستحقون اهتمامي	الاهتمام بالآخرين
٨	أنزعج عندما يقارنني الآخرين بشخص أفضل مني بالدراسة	المقارنة بالآخرين
٩	لا أحب طلب المساعدة من أحد	طلب المساعدة
١٠	أبي هو الذي يختار لي صديقي	حسن اختيار صديق

ح- تحديد الاهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج الارشادي تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً باستخدام اسلوب النمذجه ولتحقيق ذلك تم تحديد اهداف خاصة لكل جلسة ارشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج.

د- اختيار الانشطة لتنفيذ البرنامج:

يتضمن البرنامج الارشادي تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً مجموعة من الانشطة التي تعتمد على اسلوب النمذجة ولعب الدور والتعليم بالملاحظة اذ اعتمدت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي (Sociat Modling)، وهي تركز على اهمية التفاعل

الاجتماعي في حدوث عملية التعلم وإنه لايتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي ومنه يكتسب التعلم معناه وقيمه (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٢٠١). ويعد "باندورا ووالترز" المنظرين الرئيسيين لنظرية التعلم الاجتماعي، حيث يرى باندورا إن التعلم الاجتماعي والاستجابات الانفعالية عند الافراد تكون نتيجة تعرض الفرد لنماذج توجد في الحياة (Hoffman, 1963, p:280). وقد إرتأت الباحثة الاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي في اعداد البرنامج الارشادي وذلك لأن عملية التعلم بالملاحظة أو الأنموذج لها أثار كبيرة في عملية تعلم الفرد السلوك المرغوب ومن هذه الآثار :-

١- تعليم سلوكيات جديدة (Learning new behaviour)، اذ يستطيع الملاحظ تعليم سلوكيات جديدة من النموذج، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول الملاحظ تقليدها ولايتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الكتب والسينما والتلفزيون والحكايات الشعبية تشكل مصادر مهمة للنماذج، وتؤدي دور النموذج الحي، وقد استخدمت الباحثة القصص والحكايات المصورة ونمذجة الدور في الجلسات الارشادية والتي تقوم بوظيفة النموذج الحي.

٢- الكف والتحرير (Inhibiting and aisinhibiting behavior)، حيث تؤدي ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف جملة من الاستجابات أو تجنب اداء بعض انماط السلوك وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أوغير مرغوب فيها من استمراره في السلوك، فالمعلم الذي يعاقب أحد التلاميذ على مراى من الآخرين ينقل أثر العقاب الى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن اداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم، وقد يؤدي ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك أي تحديد جملة من الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لايواجه النموذج عواقب سيئة.

٣- التسجيل: يمكن أن تؤدي ملاحظة سلوك النموذج إلى تسجيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو مسبق ولكنه لايستخدمها أي إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج، وتختلف عملية تسجيل السلوك عن عملية تحريره فالتسجيل يتناول الاستجابات غير المكفوفة أو المقيدة والتي يندر حدوثها أو توافرها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام أو تحريره فيتناول الاستجابات المكفوفة والمقيدة والتي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفاً سلبياً فيعمل على

تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء(أبو جادو،٢٠٠٣، ص٢٠٤).

*** المراحل التي تمر بها عملية التعلم من خلال النموذج هي:**

١- مرحلة الانتباه (Attentionalphease):

تعد شرط اساسي لحدوث عملية التعلم فلايمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، وقد اثبتت الدراسات ان الانسان ينتبه للنماذج السوية وذات الكفاية العالية، وتلعب الحوافز دوراً مهماً في عملية الانتباه، وهناك الكثير من العوامل المؤثرة في عملية الانتباه، منها خصائص: الملاحظ، والنموذج، والنماذج التي تهتم بحاجات الاشخاص الذين يقومون بالملاحظة، ومستوى النمو (الزيود، ١٩٩٨، ص٣٦٧).

٢- مرحلة الاحتفاظ (Retention phase) :

يكون الاحتفاظ بالمادة بشكل افضل عندما نقوم بالتدريب عليها وتكرارها بصورة علنية مع انهما ليستا ضروريتين بشكل دائم "أي التدريب والتكرار بصورة علنية" (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٢٠٦) .

٣- مرحلة اعادة الانتاج (Reproduction phase) :

أ- تقوم عملية اعادة الانتاج بالتحسن من خلال التسميع أو ترديد أو تصور أو تخيل السلوك موضوع التعلم بالملاحظة.

ب- التقريب المتتابع القائم على الممارسة في اتجاه الاداء الامثل (الزيود ، ١٩٩٨، ص٣٧١)، ويلاحظ ان التعليم بالملاحظة يكون اكثر دقة عندما يشبع تمثيل الدور السلوكي والتدريب العقلي والتغذية الراجعة التصحيحية في السلوك المرغوب فيه اهمية كبيرة اذ تعد عامل حاسم في تطوير الاداء الماهر (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٢٠٦).

٤- مرحلة الدافعية (Motivational phase) :

في هذا الصدد تتشابه نظرية التعلم الاجتماعي مع نظرية الاشتراط الاجرائي فكلاهما يعترف باهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك وادامته، ولكن في التعليم بالملاحظة ينظر إلى التعزيز و العقاب على انهما عاملان يؤثران على دافعية المتعلم لاداء السلوكيات وليس على التعلم نفسه (الزيود، ١٩٩٨، ص٣٧٢). وان التعزيز ليس شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم لأن الفرد يستطيع التعلم وفقاً لاسلوب غير مباشر من التعزيز من خلال ملاحظاته لسلوك الآخرين والنتائج المترتبة على ذلك السلوك (Woolfolk and Nicolich, 1980,

p:144). وقد استخدمت الباحثة اسلوب النمذجة ويمكن أن تجري بطريقة مجردة خصوصاً في النماذج الاخلاقية اذ يؤدي الآباء والاقران ادواراً مهمة في اكتساب القيم والاتجاهات، وقد تؤدي الى خلق واستحداث انواع جديدة في السلوك تتولد وهي غير موجودة اصلاً في النموذج (داود، والعبيدي، ١٩٩٠، ص٧٩). ويرى "باندورا" كلما زاد الاختلاف بين النماذج وزاد عددها كلما زاد الاحتمال بأن يكون الاستجابة مستخدمة (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٢١٠). واستخدمت الباحثة كذلك (لعب الدور) (Roleplaying) لغرض تحقيق اهداف البرنامج، وهو أن يقوم اثنان أو اكثر من افراد المجموعة باداء ادوارمعينة ومشاهد تمثيلية اذ قامت الباحثة بتدريب افراد المجموعة على القيام ببعض الادوار، واستخدمت الباحثة التعزيز الاجتماعي (social Reinforcement)، اذ استخدمت التشجيع اللفظي والمعنوي بعد الحصول على استجابات سلوكية مرغوبة كالثناء على السلوك ومدحه بكلمات من قبيل (أحسنت، بارك الله فيك، وغيرها)، وهي من المعززات الفعّالة اذ تقوم الباحثة باعطاء التعزيز بعد ظهور السلوك المرغوب مباشرة لتحقيق الفائدة بشكل اكبر، اذ يشير أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي الى أن التعزيز يدعم الاستجابه المرغوبة (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص٢٠٨).

التقويم (Fvalualinon) وهو عملية توفير معلومات صادقة وثابتة من أجل اصدار حكم (الإمام، ١٩٩٠، ص٨). ويجري التقويم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم التلاميذ لما دار في الجلسة من خلال اجراء تلخيص لمحاور الجلسة واظهار نقاط القوة والضعف وطرح أسئلة لمعرفة مدى ما تحقق من اهداف الجلسة.

***التدريب البيتي (HomeTraining):**

وهو الجانب التطبيقي الذي يمكن لافراد المجموعة الارشادية من تطبيق ما تعلموا أو تدربوا عليه من سلوك في المواقف الحياتية إذ قامت الباحثة بتكليف التلاميذ بجملة من النشاطات اللاصفية من خلال الاجابة على مجموعة من الأسئلة وذكرأهم المواقف التي شهدها التلاميذ في حياتهم وتقدمها في الجلسة القادمة.

*تقويم كفاءة البرنامج:

ويتم من خلال ملاحظة التغيير الذي طرأ على سلوك التلاميذ وذلك من خلال توجيه أسئلة مباشرة وكذلك من خلال مقارنة الدرجات القبلية والبعدية وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أنواع من التقويم:

١- التقويم التمهيدي (introductive):

والذي تمثل بالاختبار القبلي الذي اعتمدته الباحثة.

٢- التقويم البنائي (constructional Evaluation):

ويتمثل باجراء عملية تقويم في نهاية كل جلسة من خلال توجيه الاسئلة للمجموعة ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة.

٣- التقويم النهائي (Final Evaluation):

وتمثل بالاختبار البعدي لمقياس الاهتمام الاجتماعي لافراد المجموعة الارشادية لتحديد مستوى التغيير الحاصل في السلوك.

* تطبيق البرنامج الارشادي: بعد اعداد اداة البحث قامت الباحثة بما يأتي:

اختيار مجموعة من التلاميذ وبصورة قصدية ممن حصلوا على اقل درجة على مقياس الاهتمام الاجتماعي من تلاميذ الصف الخامس والمتأخرين دراسياً وكان عددهم (٣٠) تلميذ وتلميذة (١٥) تلميذ و(١٥) تلميذة والتابعين إلى مدرسة الوثبة الابتدائية ووقع الاختيار على هذه المدرسة لاسباب عديدة لعل ابرزها.

أ – قرب المدرسة من سكن الباحثة حتى بعد تغيير مكانها من الموقع الأصلي إلى اعدادية جمال عبد الناصر .

ب – استعداد مدير المدرسة مع الهيئة التعليمية لمساعدة الباحثة .

ج – كونها مدرسة مختلطة مما يسهل عمل الباحثة .

التقت الباحثة بالتلاميذ للتعرف اليهم وابلاغهم زمان ومكان الجلسات الارشادية، إذ جرى الاتفاق على مكان الجلسات قاعة المدرسة الساعة (١,٣٠) ظهراً، وتحديد عدد الجلسات الارشادية بثماني جلسات وبواقع جلستين اسبوعياً يومي الثلاثاء والخميس من كل إسبوع، واعتمدت الباحثة الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبار القبلي على مقياس الاهتمام الاجتماعي قبل البدء بتطبيق البرنامج بمثابة نتائج، والملحق رقم (٥) يبين مواعيد تطبيق جلسات البرنامج الارشادي.

سادساً: الوسائل الاحصائية:

١- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لغرض حساب القوة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين.

٢- معادلة "سبيرمان- براون" (Spearman - Brown) وقد استخدمت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الحالي.

٣- معادلة الارتباط الثنائي بايسيرل (Biserial) لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

٤- معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation) لاستحراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

٥- معادلة "الفاكرونباخ" (Cronbach Alph a Coefficienal) لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

٦- الوسط المرجح لاستخراج حدة الفقرات.

٧- تحليل التباين من الدرجة الثانية للعينات غير المتساوية

. (Two way ANOVA unequal sample)

الجلسة الأولى : ألافتتاحية **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ:الاثنين١٥/شباط/٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الافتتاحية	١- أن يتعرف التلاميذ بعضهم إلى بعض . ٢- التعرف إلى المرشدة. ٣-التعرف الى البرنامج الارشادي والهدف منه .	١-التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة الارشادية والطالبة ٢-تعريف أفراد المجموعة بالتعليمات الخاصة بالبرنامج الارشادي. ٣-التعريف الى أهداف البرنامج . ٤- إزالة الحواجز النفسية	١- ان يتعرف التلاميذ إلى أفراد المجموعة بان يعرف كل فرد من يجلس بالقرب منه. ٢- ان يتعرفوا الى اسم الباحثة وعملها. ٣- ان يطمئن التلاميذ للباحثة	١-تقديم التلاميذ أسمائهم فرداً فرداً. ٢- تقوم الباحثة بتعريف اسمها على أفراد المجموعة الارشادية . ٣-تقدم الباحثة الحلوى إلى المجموعة بجو من الألفة والمحبة لإزالة الحواجز النفسية.	١- تسأل كل تلميذ او تلميذة عن اسم التلميذ او التلميذة الذي يجلس بجانبها. ٢- تسال الباحثة المجموعة هل يوجد تلميذ لا يريد الاشتراك بالبرنامج. ٣- هل تعرف التلاميذ على مكان ووقت الجلسة الارشادية .	

	٤-أن يتعرفوا الى الوقت والمكان والمخصصين لتنفيذ البرنامج .	بين التلاميذ والباحثة.		٤- ا لاتفاق على موعد الجلسة ومكانها ويكون في قاعة المدرسة . ٥- طلب من التلاميذ عدم التغيب عن موعد الجلسة. ٦- تسأل الباحثة التلاميذ هل يوجد تلميذ لا يرغب بالمشاركة . ٧- مناقشة المجموعة بالبرنامج . ٨- تقديم تغذية راجعة أثناء المناقشة		

(١) إدارة الجلسة الأولى **الوقت : ٤٥ دقيقة**

العنوان : ألافتتاحية **التاريخ:الاثنين ١٥/شباط/٢٠١٠**

تتسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي :-

١- تقوم الباحثة بإلقاء التحية (السلام) على التلاميذ وتقدم الشكر والثناء لحضورهم .

٢- تطلب الباحثة من التلاميذ ان يقدموا أسمائهم فرداً فرداً .

٣- تقوم الباحثة بتقديم اسمها ليتعرفوا إليها تلاميذ أفراد المجموعة الارشادية .

٤- تقوم الباحثة بتوزيع الحلوى على التلاميذ بجو من المحبة والألفة لتتمكن من إزالة الحواجز النفسية بين المسترشدين والمرشدة .

٥- تحدد الباحثة الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الارشادي وسيكون المكان المخصص هو قاعة المدرسة ويومي الثلاثاء والخميس من كل أسبوع الساعة الواحدة والنصف ظهراً .

٦- تطلب الباحثة من التلاميذ الحضور وعدم التغيب من جلسات البرنامج الارشادي .

٧- تقوم الباحثة بطرح سؤال على المجموعة الارشادية هو هل يوجد تلميذ لا يريد الاشتراك بالبرمامج الارشادي.

٨- وتسال سؤال أخر هل عرفتم مكان وزمن موعد الجلسات الارشادية .

٩- تتم المناقشة بين التلاميذ والمرشدة بجو من المحبة والألفة مع الأخذ بآراء التلاميذ الصحيحة ما امكن ذلك.

الجلسة الثانية: مساعدة الآخرين **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ: الثلاثاء١٦/شباط/٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
مساعدة الآخرين	١- التعاون بين التلاميذ مادياً ومعنويا .	١-تنمية القدرة على سلوك المساعدة .	١-ان يساعد التلاميذ اقرانهم كلما دعت الحاجة لذلك .	١-إلقاء التحية والسلام على التلاميذ وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ لالتزامهم بالموعد وحضور الجلسات .	١-تحديد أهداف الجلسة .	١-ذكر بعض مواقف الحياة التي قدم منها سلوك المساعدة .
	٢-التخلص من السلوك الأناني .	٢-إيقاف السلوك الأناني لدى التلاميذ.	٢-ان يساعد التلاميذ بعضهم البعض ضمن الأنشطة الصفية و اللاصفية .	٢-تعريف معنى مساعدة الآخرين وكتابة التعريف على السبورة.	٢- تحديد ايجابيات الجلسة.	٢-ذكر الأشخاص الذين قدم لهم سلوك المساعدة .
		٣-تعويد التلاميذ على تقديم المساعدة إلى الآخرين ان	٣-ان يمارس التلاميذ سلوك المساعدة ضمن الأنشطة	٣-تحديد العناصر الأساسية للتعريف . ٤-المناقشة مع	٣-تحديد سلبيات الجلسة.	٣- ذكر سلوك المساعدة في البيت او في المجتمع .

		طلبوها او لم يطلبوها.	الصفية واللاصفية.	التلاميذ حول التعريف وتلخيص أرائهم . ٥- تسأل الباحثة التلاميذ كم مرة قدمتم مساعدة للآخرين في المدرسة أو الشارع أو البيت؟ ٦- ماذا يشعرون عند تقديمهم للمساعدة. ٧- مناقشة هذه المشاعر مع التلاميذ. ٨- تقديم تغذية راجعة.		

(٢) إدارة الجلسة الثانية **الوقت : ٤٥ دقيقة**

العنوان : مساعدة الآخرين **التاريخ : ١٦/شباط /٢٠١٠**

تتسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي :-

١- ترحب الباحثة بالتلاميذ بإلقاء التحية عليهم وتقوم بتقديم الشكر والثناء للتلاميذ لالتزامهم بالحضور في الوقت والمكان المحددين .

٢- تقوم الباحثة بكتابة تعريف (سلوك المساعدة) وهو تقديم أو إعطاء شئ لشخص محتاج إلية دون الحصول على مقابل نتيجة هذا العمل وقد تكون المساعدة مادية او معنوية .

٣- تقوم الباحثة بشرح عناصر التعريف وهي :-

أ- الشخص الذي يحتاج إلى المساعدة .

ب- الشخص الذي يقوم بتقديم المساعدة .

ج- ان تتوفر القدرة لدى الشخص الذي يقوم بتقديم المساعدة .

٤- تقوم الباحثة بمناقشة ما كتب على السبورة للتأكد من استيعاب التلاميذ له وتقدم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين شاركوا بالمناقشة .

٥- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة وتقوم بطرح بعض الأسئلة بعد تحديد السلبيات والايجابيات في الجلسة لتلافي السلبيات منها .

س١ / ماذا تعني بمساعدة الآخرين ؟

س٢ / من هو الشخص الذي نقدم له المساعدة ؟

- تطلب الباحثة من التلاميذ الالتزام بسلوك المساعدة وتطلب منهم كتابة ثلاثة مواقف قاموا فيها بمساعدة الآخرين.

الجلسة الثالثة : اختيار الصديق **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ:الخميس /١٨/شباط /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
اختيار الصديق	١-صعوبة اختيار الصديق . ٢-صعوبة أقامة علاقات جيدة مع الآخرين .	١-تنمية القدرة على اختيار الصديق . ٢-تنمية القدرة على إقامة علاقات ودية مع اقرانة .	١-أن يستطيع التلميذ اختيار صديق او أكثر . ٢-ان يعرف الأسباب التي أدت إلى اختيار هذت الصديق دون غيره . ٣-ذكر الصفات التي يجب ان يتمتع بها الصديق. ٤- شرح التعريف ومناقشة مع التلاميذ.	١-الاستفسار عن الواجب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم . ٢-كتابة التعريف معنى الصداقة على السبورة .	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١- أن يقوم التلميذ بتحديد عدد من الأصدقاء الذين يفضلهم عن غيرهم. ٢-أن يحدد بعض المواقف التي يحتاج فيها إلى الصديق. ٣- اذكر عدد أصدقائك ولماذا اخترتهم. ٤- هل تستطيع أن تكون صداقات

		٥- تسأل الباحثة التلاميذ كم صديق لدى كل واحد منكم. ٦- تسأل الباحثة لماذا اخترتم هؤلاء الأصدقاء. ٧- تقديم تغذية راجعة .				جديدة.

(٣) إدارة الجلسة الثالثة **الوقت / ٤٥ دقيقة**

العنوان / اختيار الصديق **التاريخ: الخميس/١٨/شباط/٢٠١٠**

تتسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي :-

- إلقاء التحية (السلام) على التلاميذ والترحيب بهم .
- الاستفسار عن الواجب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا الواجب .
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة (اختيار الصديق) .
- كتابة تعريف الصديق على السبورة (وهو الشخص او مجموعة ألأشخاص الذين يقيم معهم الإنسان علاقة قائمة على الحب والمودة ويشعر بالراحة عندما يكون معهم) .
- تقوم الباحثة بشرح التعريف وتجري مناقشة مع التلاميذ .
- من خلال المناقشة تحدد الباحثة صفات الصديق الجيد وتقوم بكتابتها على السبورة ومنها :-
  الصدق – الأمانة – الاحترام المتبادل – الخ ....
- تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة وكتابة ايجابيات وسلبيات الجلسة .
- تثير الباحثة بعض الأسئلة منها :-
  س١ / من هو صديقك ولماذا اخترته دون غيره ؟
  س٢ / هل يساعدك احد في اختيار صديقك ؟
- تطلب الباحثة من كل تلميذ كتابة عدد من الأصدقاء مع ذكر سبب اختيارهم دون غيرهم كتدريب بيتي.

(٤)الجلسة الرابعة : طلب المساعدة **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ: الثلاثاء /٢٣/شباط /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
طلب المساعدة	١-تعويد التلاميذ على كيفية طلب المساعدة .	١-تنمية قدرة الانسان على احترام الوقت وتحديد الوقت المناسب لطلب المساعدة . ٢-أي يستطيع تحديد ومعرفة الاشخاص الذين يطلب مساعدتهم .	١- ان يطلب التلاميذ المساعدة دون تردد. ٢- ان يعرف التلاميذ الوقت المناسب لطلب المساعدة . ٣- ان يعرف التلاميذ ممن يطلبون المساعدة .	١-الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البيتية . ٢-تعريف طلب المساعدة وكتابته مع عناصر على السبورة. ٣-توضح الباحثة التعريف مع العناصر المكونة له وفتح المجال للمناقشة مع أفراد المجموعة .	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١-تطبيق السلوك في المواقف الحياتية المختلفة . ٢-يكتب التلاميذ في ورقة مواقف قاموا فيها بطلب المساعدة. ٣-ذكر الاشخاص الذين قاموا بتقديم المساعدة .

(٤) إدارة الجلسة الرابع **الوقت :٤٥ دقيقة**

العنوان : طلب المساعدة **التاريخ: الثلاثاء /٢٣/شباط/٢٠١٠**

تتسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي :-

- إلقاء التحية(السلام) على إفراد مجموعة الارشادية .
- الاستفسار عن الواجب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البينية .
- كتابة عنوان الجلسة الارشادية على السبورة (طلب المساعدة).

وتعرف الباحثة طلب المساعدة (ان الإنسان بحاجه إلى مساعدة تقدم له ليعيد توازنه وعلى أن يسعى إلى إيجاد شخص جدير بمساعدته.

- كتابة عناصر او مكونات التعريف على السبورة وهي :-

١-الشخص الذي هو بحاجة الى مساعدة .

٢-الشخص الذي يقدم المساعدة .

٣-وجود الاستعداد لدى التلميذ المحتاج لان يطلب المساعدة .

٤-وجود الاستعداد لدى التلميذ الذي يقدم المساعدة على تقدم المساعدة .

٥-نوع المساعدة قد تكون مادية او معنوية .

- تقوم الباحثة بمناقشة الموضوع مع التلاميذ وكتابة أرائهم على السبورة .
- تقوم بتلخيص الجلسة بطرح أسئلة منها :-

س١ / ما المقصود بطلب المساعدة ؟

س٢ / من الشخص الذي نطلب مساعدته ؟ولماذا ؟

- تلاحظ الباحثة استيعاب التلاميذ للجلسة .
- تطلب الباحثة من التلاميذ كتابة مواقف من حياتهم تم فيها طلب المساعدة كتدريب بيتي .

الجلسة الخامسة : التفاعل مع الآخرين **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ: الخميس /٢٥/شباط /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
التفاعل مع الآخرين	١-صعوبة التفاعل مع الآخرين . ٢-الشعور بالوحدة والعزلة .	١-تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل مع الآخرين. ٢-تنمية القدرة على التحدث مع الآخرين.	١- ان يتفاعل التلاميذ فيما بينهم ٢- ان يتحدث التلاميذ مع بعضهم .	١-السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البيتيه . ٢-كتابة عنوان الجلسة على السبورة مع التعريف . ٣-توضيح مخاطر أن يعزل الإنسان نفسه عن أقرانه وبيان أثر ذلك على الصحة النفسية . ٤- تقوم الباحثة بالتفاعل مع الآخرين	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١-تطبيق سلوك التفاعل مع الآخرين ٢-كتابة مواقف من الحياة تحتاج إلى التفاعل الآخرين . ٣-أن يكتب التلميذ في ورقة أسماء الأشخاص الذين يحب التحدث معهم واللعب .

				بعمل جماعي وهو القيام بتنظيف مكان الجلسة مع قبل أفراد المجموعة الارشادية.		

---

(٥) إدارة الجلسة الخامسة **الوقت: ٤٥ دقيقة**

العنوان : التفاعل مع الآخرين **التاريخ:الخميس/٢٥/شباط/٢٠١٠**

تتسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي :-

- الترحيب بالتلاميذ وإلقاء التحية (السلام) عليهم .
- السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا الواجب .
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو العزلة (الوحدة) .
- كتابة التعريف على السبورة (ونعني به هنا عدم قدرة فرد على إقامة علاقات اجتماعية قائمة على الود والمحبة والتعاون مع الأقران) .

او هو محاولة الفرد ان يعزل نفسه عن أقرانه فلا يتحدث معهم ولا يلعب معهم .

- يتم مناقشة الموضوع مع التلاميذ وتقوم الباحثة بشرح مخاطر العزله والوحدة على الأطفال من الناحية النفسية من قبل شعور الانسان بالراحة مع الآخرين وانه بحاجة إلى الآخرين كما ان الآخرين بحاجة إليه .
- تطلب الباحثة من التلاميذ القيام بنشرة جداريه بعنوان (العمل مع الأصدقاء) وتقوم بتهيئة موضوعاتها وتطلب من المجموعة كتابتها وتلوينها لتعليم التلاميذ أهمية العمل الجماعي مع الآخرين من حيث توفير الوقت والجهد ويتم ذلك بمساعدة المرشدة .
- تقوم الباحثة بمناقشة الموضوع وتلخيصه على السبورة وتقدم بعض الأسئلة إلى التلاميذ ومنها :-

س١ / هل نستطيع ان نعيش لوحدنا ؟

س٢ / ماذا نعني بالتعاون ؟

س٣ / أيهما أفضل ان يعمل الإنسان لوحده أم مع الآخرين ؟

- وبعدها تطلب الباحثة من التلاميذ تطبيق هذا السلوك في مواقف الحياة وتطلب من التلاميذ كتابة ثلاث مواقف يحتاج الانسان فيها ان يتحدث مع الآخرين وتعتبر كواجب بيتي .

الجلسة السادسة : المقارنة بالآخرين **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ: الثلاثاء /٢/آذار /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
المقارنة بالآخرين	١-أن يعرف سلوكه مقارنة بالآخرين . ٢-شعوره باهتمام الآخرين له . ٣-الحاجة إلى عدم الشعور بالأنانية .	١-تنمية قدرة على مقارنة الإنسان سلوكه بسلوك الآخرين . ٢-حث التلاميذ على الأخذ بما هو مفيد وترك ما هو ضار . ٣-تنمية السلوك التعاوني الايجابي بدلا من الأنانية.	١-أن يقارن التلميذ سلوكه مع الآخرين . ٢-أن يغير التلميذ سلوكه السلبي إلى سلوك ايجابي . ٣- ان يبتعد التليذ عن السلوك الأناني تجاه التلاميذ.	١-السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البيتية . ٢-شرح معنى المقارنة بالآخرين . ٣-أن تقوم الباحثة بتوضيح معنى المقارنة للتلاميذ ولا نعني بالمقارنة بكل شئ بل بالسلوك الايجابي . ٤-نمذجة سلوك يتضمن من خلاله	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١-تطبيق السلوك في المواقف الحياتية المختلفة . ٢-ذكر بعض النماذج للمقارنة بين أفراد المجموعة الارشادية .

				توضيح المقارنة .		

(٦) إدارة الجلسة السادسة **الوقت: ٤٥ دقيقة**

العنوان: المقارنة مع الآخرين **التاريخ:الثلاثاء /٢/آذار/٢٠١٠**

- تبدأ الجلسة بإلقاء التحية على التلاميذ والترحيب بهم .
- السؤال عن الواجب ألبيتي وتقدم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البيتيه على أكمل وجهه .
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو المقارنة مع الآخرين .
- تعريف معنى المقارنة بسلوك الآخرين، وتعني به ان يتخذ الانسان نموذجاً يقارن سلوكه بسلوك النموذج على ان يكون هذا النموذج ذا سلوك ايجابي وفعال .
- شرح وتوضيح عناصر الموضوع وهي :-

١- الفرد الذي يحتاج إلى تغيير السلوك .

٢- النموذج ذا السلوك الايجابي الفعال .

٣- قدرة الفرد على اكتساب السلوك الايجابي من النموذج.

- تقوم الباحثة بنمذجه سلوك مع المجموعة الارشادية مضمونه هو :

الباحثة : لماذا لم تقوم بتهيئة واجبك البيتي يا أحمد ؟

أحمد : كنت ألعب .

الباحثة : ولماذا لم تقوم بواجبك قبل اللعب كما فعل عبد الرحمن .

أحمد : سوف افعل كما يفعل عبد الرحمن أحضر واجبي ومن ثم أخصص وقت للعب .

الباحثة : أحسنت يا أحمد .

- تقوم الباحثة بتقديم الشكر للتلاميذ .
- تطلب الباحثة من التلاميذ الاجابه على الاسئله الآتية كتقديم للجلسة الارشادية ومنها .

س١ / لماذا نقارن سلوكنا بالآخرين ؟

س٢ / هل نقارن سلوكنا جميعه مع الآخرين ؟

س٣ / هل نشعر بالضيق عندما يقارن سلوكنا بسلوك غيرنا ؟

- تلاحظ الباحثة من خلال إجابة التلاميذ مدى استيعابهم للجلسة تطلب منهم تطبيق سلوك المقارنة في الحياة اليومية .
- تطلب من التلاميذ ان يختار بعض النماذج الايجابية للمقارنة بسلوكهم وتعتبر كتدريب بيتي إلى التلاميذ .

الجلسة السابعة : الاهتمام بالآخرين **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ:الخميس /٤/آذار /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
الاهتمام بالآخرين	تقبل الآخرين والتعامل معهم بمودة وحب واحترام .	١-تنمية قدرة التلاميذ على تكوين علاقات محبة مع الآخرين . ٢-توعية التلاميذ الى السلوك التعاوني تجاه الآخرين .	١-ان يقيم التلاميذ علاقات مع بعضهم قائمة على الود والمحبة والعطف والإيثار وعدم الأنانية. ٢-ان يقدم التلاميذ العون لمن يحتاجون إليه كونه جزء من الاهتمام الاجتماعي .	١-الاستفسار عن الواجب البيني وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البينية . ٢-كتابة تعريف الاهتمام الاجتماعي على السبورة. ٣-كتابة عناصر التعريف.	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١-تطبيق السلوك في المواقف الحياة اليومية. ٢-كتابة بعض مواقف الحياة تم فيها زيارة مريض .

				٤-شرح معنى الاهتمام بالآخرين . ٥-نمذجة دور عن الاهتمام بالآخرين . ٦-المشهد : إيلاف : لماذا تبكي؟ يا حنان ؟ حنان :لم أستطيع حل مسائل الرياضيات . إيلاف : سأساعدك في حلها لا تبكي . حنان : شكراً جزيلاً لاهتمامك يا إيلاف.		

(٧) إدارة الجلسة السابعة **الوقت : ٤٥ دقيقة**

العنوان : الاهتمام الآخرين **التاريخ:الخميس/٤/آذار/٢٠١٠**

- تبدأ الباحثة بإلقاء التحية على أفراد المجموعة الارشادية والترحيب بهم .
- الاستفسار عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء للتلاميذ الذين أتموا الواجب اليومية .
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (الاهتمام الآخرين) .
- كتابة تعريف الموضوع (الاهتمام الآخرين) وهو إمكانية الفرد ان يتعامل مع الآخرين تعاملاً قائماً على الحب والتعاون وعدم الأنانية ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم وحل مشاكلهم .
- تقوم الباحثة بتوضيح الموضوع ومناقشة مع التلاميذ .
- قيام الباحثة بنمذجة الدور لتوضيح فكرة الاهتمام الاجتماعي :

  إيلاف : لماذا تبكي يا حنان ؟

  حنان :لم أستطيع حل مسائل الرياضيات .

  إيلاف : سأساعدك في حلها لا تبكي .

  حنان : شكراً جزيلاً لاهتمامك يا إيلاف .
- تشكر الباحثة التلاميذ، وتطرح عليهن بعض الأسئلة للتأكد من مدى استيعاب المجموعة للموضوع.

  س١ / كيف نهتم بالآخرين ؟

  س٢ / هل نؤدي خدمة إلى زملائنا عندما يحتاجون إلينا ؟
- بعدها يتم تلخيص ما دار في الجلسة للتعرف على ايجابيات وسلبيات الجلسة .
- تقوم الباحثة بطلب من المجموعة بتطبيق السلوك في مواقف المختلفة وأن يكتب كل تلميذ ثلاث مواقف يطبق فيها سلوك كواجب بيتي.

- **الجلسة الثامنة : زيارة المريض** **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ:الثلاثاء /٩/آذار /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
زيارة المريض	١-اهتمام الآخرين بالمريض . ٢-التعزيز المعنوي للمريض . ٣-الشعور بالعزلة وعدم اهتمام الآخرين بالمريض .	١-توجيه التلاميذ إلى زيارة زملائهم أذا مرضوا. ٢-معرفة أسباب الزيارة وأثرها على الشخص المريض وأوقات الزيارة وآدابها .	١-ان يزور التلاميذ المريض في داره أو في المستشفى. ٢-ان يحدد الوقت المناسب للزيارة.	١-السؤال عن الواجب البيني وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم البينية . ٢-كتابة موضوع الجلسة على السبورة. ٣- شرح معنى الزيارة وأسبابها وأوقاتها . ٤-في حالة عدم توفر مريض تقوم الباحثة المجموعة الإرشادية من خلال لعب دور . الباحثة: أين أحمد لماذا	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	١-تطبيق السلوك في المواقف الحياة اليومية. ٢-كتابة بعض مواقف الحياة تم فيها زيارة مريض .

				لم يحضر؟ عبد الرحمن:أحمد مريض؟ الباحثة:يجب زيارته لأن الله فرض علينا زيارة المريض. التلاميذ:نذهب جميعنا لزيارته. الباحثة:أذن يجب أن نختار الوقت المناسب للزيارة ويجب أن نخبره بالزيارة . التلاميذ:اليوم الساعة الرابع عصراً. محمد:أنا سوف أخبره. الباحثة:لنشتري له هدية رمزية نعبر فيه عن فرحتنا بشفائه.		

(٨) إدارة الجلسة الثامنة **الوقت : ٤٥ دقيقة**

العنوان : زيارة المريض **التاريخ: الثلاثاء /٩/آذار/٢٠١٠**

- تبدأ الباحثة ألقاء على التلاميذ والترحيب بهم .
- ألاستفسار عن الواجب البيتي وتقوم بتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا الواجب البيتي .
- كتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (زيارة المريض) .
- شرح معنى زيارة المريض وتوضيح أسباب الزيارة .
- والوقت المناسب للزيارة وفائدتها للمريض وللشخص الزائر .
- تقوم الباحثة عن طريق النمذجه بتوضيح معنى الزيارة والمتضمن :

الباحثة : أين أحمد لماذا لم يحضر ؟

عبد الرحمن : أحمد مريض .

الباحثة : يجب زيارته لأن الله فرض علينا زيارة المريض .

التلاميذ : نذهب جميعنا لزيارته .

الباحثة : أذن يجب أن نختار الوقت المناسب للزيارة ويجب أن نخبره بالزيارة .

التلاميذ : اليوم الساعة الرابع عصراً .

محمد : أنا سوف أخبره .

الباحثة : لنشتري له هدية رمزية نعبر فيه عن فرحتنا بشفائه .

- تشارك الباحثة التلاميذ وتناقش معهم الموضوع وتقدم بعض الأسئلة لاختبار مدى استيعاب التلاميذ لموضوع الجلسة ومنها :

س١ / هل تحبون زيارة المريض ؟

س٢ / هل لزيارة المريض فائدة ؟

س٣/ ما الوقت المناسب لزيارة المريض ؟

- تطلب الباحثة من التلاميذ تطبيق هذا السلوك في حياتهم اليومية وتطلب من التلاميذ كتابة بعض المواقف التي زار التلاميذ فيها مريض ويعتبر كتدريب بيتي .

الجلسة التاسعة : تقبل النصيحة **الوقت : ٤٥ دقيقة**

التاريخ:الخميس /١١/آذار /٢٠١٠

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تقبل النصيحة	١-شعور التلاميذ بحاجته الى التوجيه من قبل الآخرين . ٢-شعور التلاميذ بارتكابهم الأخطاء .	١-توجيه التلاميذ إلى تقبل النصيحة من الآخرين والأخذ بها . ٢-تنمية القدرة على احترام أراء الآخرين. ٣-تنمية فكرة أن صديقي من	١-ان يتقبل نصيحة الآخرين والأخذ بها . ٢-أن يحترم أراء الآخرين ونصائحهم.	١-السؤال عن الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء إلى التلاميذ الذين أتموا واجباتهم . ٢-كتابة معنى النصيحة وعناصرها على السبورة.	١-تحديد أهداف الجلسة . ٢-تحديد ايجابيات الجلسة.	١-تطبيق السلوك في المواقف اليومية . ٢-تحديد مواقف من الحياة يحتاج فيها الانسان إلى النصيحة.

		ينصحني.	٣-ان يطلب النصيحة في الوقت الذي يشعر فيه التلميذ بأنه بحاجة إلى نصيحة.	٣-مناقشة الموضوع مع التلاميذ . ٤-أعطاء الأمثلة على النصيحة وفائدتها . ٥- نمذجة مشهد مع أفراد المجموعة. الباحثة: لا ترمي النفايات على ساحة المدرسة فأنها تضر بالآخرين التلميذ: ما ضرر ذلك على الآخرين ؟ الباحثة: قد يتعثر أحد المارين بها ورسولنا الكريم يحثنا على إماطة الأذى عن الطريق.	٣-تحديد سلبيات الجلسة.	٣-كتابة أسماء أشخاص قاموا بتقديم النصيحة للتلاميذ . ٤-كتابة أسماء أشخاص قدم لهم التلميذ النصيحة .

				التلميذ: ماذا نعني بإماطة الأذى عن الطريق. الباحثة: أبعاد ما يؤذي الآخرين من طريقهم كالزجاج المكسور والحجر وغير ذلك. التلاميذ: سوف نفعل ذلك أن شاء الله .		

(٩) إدارة الجلسة التاسعة **الوقت: ٤٥ دقيقة**

العنوان : تقبل النصيحة **التاريخ:الخميس/١١/آذار/٢٠١٠**

- تقوم الباحثة بإلقاء التحية والسلام على التلاميذ .
- تستفسر الباحثة عن الواجب البيتي وتقوم بتقديم الشكر والثناء للتلاميذ الذين أتموا الواجب البيتي .
- تقوم الباحثة بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (تقبل النصيحة) .
- وتقوم بتعريفها على السبورة (وهي ان يقوم شخص بتقديم الارشاد والتوجيه لشخص أخطأ في سلوكه شريطة ان يتقبل من تقدم له النصيحة والأخذ بها).
- تقوم الباحثة بكتابة عناصر التعريف وهي :-

١- شخص يحتاج إلى أرشاد وتوجيه نتيجة سلوكه الخاطئ .

٢- شخص يقوم بتوجيه الارشاد .

٣- السلوك الذي يحتاج تصحيح .

- تقوم الباحثة بتهيئة مشهد يحتاج إلى النصيحة يقوم به أفراد المجموعة الارشادية :

الباحثة : لا ترمي النفايات على ساحة المدرسة فأنها تضر بالآخرين .

التلميذ : ما ضرر ذلك على الآخرين ؟

الباحثة : قد يتعثر أحد المارين بها ورسولنا الكريم يحثنا على إماطة الأذى عن الطريق .

التلميذ : ماذا نعني بإماطة الأذى عن الطريق :

الباحثة : ابعاد ما يؤذي الآخرين من طريقهم كالزجاج المكسور أو الحجر وغير ذلك .

التلاميذ : سوف نفعل ذلك ان شاء الله .

- تشكر الباحثة التلاميذ على مشاركتهم في المشهد وتقوم بتقديم بعض الأسئلة لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للجلسة منها :-

س١ / هل في نصيحة الآخرين فائدة أم لا ؟

س٢ / هل إذا نصحنا احد نأخذ بنصيحته أم لا ؟

* بعد الإجابة تسجيل ما دار في الجلسة على السبورة .

* تطلب الباحثة من افراد الجلسة ذكر بعض المواقف التي تحتاج إلى نصيحة وتطلب من التلاميذ تطبيق سلوك النصيحة في مواقف الحياة مختلفة واعتباره واجباً بيتياً .

الجلسة العاشرة : تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً **الوقت: ٤٥دقيقة.**

عنوان الجلسة: اختتام الجلسة. **التاريخ: الثلاثاء ١٥/آذار /٢٠١٠**

الموضوع	الحاجة المرتبطة بالموضوع	أهداف عامة	أهداف سلوكية	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ	حاجة التلاميذ إلى : ١.التذكر بما دار في الجلسات السابقة.	تحقيق التكامل والترابط فيما تم عرضه في	ان يستعرض التلاميذ ما دار في الجلسات السابقة.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للتلاميذ لانجازهم التدريب .	١-تحديد أهداف الجلسة .	

المتأخرين دراسياً	٢.تبليغ التلاميذ بانهاء البرنامج. ٣.معرفة الآراء حول البرنامج.	الجلسات الارشادية.		٢-إبلاغ التلاميذ بانتهاء البرنامج . ٣-تقديم الشكر للتلاميذ على المشاركة والالتزام بالحضور إلى الجلسات الارشادية .	٢-تحديد ايجابيات الجلسة. ٣-تحديد سلبيات الجلسة.	

(١٠) إدارة الجلسة العاشرة : تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً **الوقت: ٤٥ دقيقة.**

عنوان الجلسة: اختتام الجلسة. **التاريخ: الثلاثاء ١٥/آذار /٢٠١٠**

- ترحب الباحثة بالتلاميذ وتناقشهم في التدريب البيتي، وتشكر التلاميذ الذين أنجزوا الواجب بشكل جيد.
- تقدم الباحثة الشكر للتلاميذ على تعاونهم ومواظبتهم على حضور الجلسات الارشادية والمشاركة في البرنامج.
- تقوم الباحثة بتقديم ملخص لما دار في الجلسات الارشادية السابقة وتقديم تغذية راجعة لأفراد المجموعة لمعرفة مدى تمثلهم البرنامج من الجلسات.
- تطلب الباحثة من التلاميذ ذكر المواقف السلبية التي لاحظوها في الجلسات.
- تقوم الباحثة بإبلاغ التلاميذ بانتهاء الجلسات وهذه هي الجلسة الأخيرة وإن يوم الخميس الموافق ١٧/آذار هو موعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

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

نتائج البحث

أولاً: قياس الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً:

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الاهتمام الاجتماعي على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للتلاميذ من كلا الجنسين والمشمولين بالبحث هو (٣٠,٤٨)، وبانحراف معياري مقداره (٥,٧٥)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٢١) تبين انه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ص٢٥٤)، تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٥٩٩)، ممايشير إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى عالٍ من الاهتمام الاجتماعي، وكما هو موضح في جدول رقم (١٤) .

"الجدول رقم (١٤) يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس الاهتمام الاجتماعي والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة البحث"

متوسط العينة	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
٣٠,٤٨	٥,٢٥	٢١	٢٩,١١	١,٩٦	٠,٠٥

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السلطاني ٢٠٠٥ والتي دلت على وجود اهتمام اجتماعي لدى طلبة الجامعة ويمكن تفسير هذه النتيجة ان الاهتمام الاجتماعي ينمو عن طريق التعليم أي عن طريق الأوساط التربوية ومنها المرحلة الإبتدائية لما فيها من تكوين العلاقات الاجتماعية والتعاون فيما بينهم والصداقات مع الآخرين، وإن معاملة الهيئات التعليمية للتلاميذ المتأخرين دراسياً لايختلف عن غيرهم من التلاميذ الآخرين مما ينعكس ذلك في سلوك تلاميذهم.

ثانياً: معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الجنس:

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور (٣٠,٤٢)، وبانحراف معياري قدره (٥,٦٩) فيما بلغ المتوسط الحسابي للاناث (٣٠,٥٣)، وبانحراف معياري قدره (٥,٨٢) كما موضح في الجدول رقم (١٥) .

"**الجدول رقم (١٥) يبين الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغير الجنس**"

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٣٠,٤٢	٥,٩٦	-٠,٢١٩	١,٩٦٠	٠,٠٥
إناث	٣٠,٥٣	٥,٨٢			

يتضح من ذلك أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (-٠,٢١٩) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (٥٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى انه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في الاهتمام الاجتماعي بين التلاميذ المتأخرين دراسياً الذكور والإناث، وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة السلطاني ٢٠٠٥ والتي كان من نتيجتها وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير النوع (ذكور، إناث)، ولصالح الإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأسرة هي الوسط الأول لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى آبناءها والذي أشارت اليه نظرية أدلر، ثم ينمو ويتطور عندما ينتقل الطفل إلى الوسط التربوي الثاني المدرسة والتي يبقى دورها مستمر في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ على العموم والتلاميذ المتأخرين دراسياً عموماً ذكوراً وإناثاً.

ثالثاً: معرفة الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً على وفق متغير الصف الدراسي (الخامس، السادس) الإبتدائي:

تبعاً لهذا الهدف فقد عولجت البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ الصف السادس (٣١,٩٦)، وبانحراف معياري مقداره (٥,٥٨)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ الصف الخامس (٢٩,٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (٥٠,٥٤)، كما موضح في الجدول رقم (١٦).

"الجدول رقم (١٦) يبين الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً وفق متغير الصف الدراسي"

الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
السادس	٣١,٩٦	٥,٥٨	٦,٥٠	١,٩٦	٠,٠٥
الخامس	٢٩,٠٠	٥,٥٤			

يتضح في ذلك أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٦,٥٠)، وهي أكبرمن القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)، عند درجة حرية (٥٩٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى انه هناك فروق ذات دلالة معنوية في الاهتمام الاجتماعي بين التلاميذ المتأخرين دراسياً في الصف السادس وأقرانهم في الصف الخامس، وتختلف نتائج الدراسة عن دراسة حسين ١٩٨٠ والتي كان من نتائجها بأن المتأخرين دراسياً يتميزون بالتصلب وإن عدد الإستجابات المتطرفة يفوق ما يصدر عنهم عن المتفوقين دراسياً، ويمكن تفسيرهذه النتيجة في إن للصف الدراسي دوراً كبيراً في تنمية الاهتمام الاجتماعي وان التلاميذ كلمّا تقدموا مرحلة دراسية وكلمّا تقدموا بالعمر زاد اهتمامهم الاجتماعي مما يؤكد زيادة وعي التلاميذ بسلوكهم، ونتيجة اهتمام الهيئات التعليمية بهم كونهم مرحلة منتهية مما ينعكس ذلك في سلوكهم.

رابعاً: معرفة أثر البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً:

تبعاً لفرضيات هذه التجربة فقد عولجت البيانات احصائياً باستعمال اسلوب تحليل التباين **(winer, 1971, P29).** لعينة تكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة موزعين على وفق الاختبار (القبلي– البعدي) والجنس (ذكور– إناث)، والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك:

"الجدول رقم (١٧) يبين أثر البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً وفق متغيري الاختبار والجنس"

مصدر التباين	مجموع التربيعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيعات	القيمة الفائية
الإختبار **(A)**	٢٠١١,٢	١	٢٠١١,٢	١١٤,٦٦
الجنس**(B)**	٥٥,٩٥	١	٥٥,٩٥	٣,١٨٩
التفاعل **(AXB)**	٩٤,٧٤	١	٩٤,٧٤	٥,٤٠
الخطأ **(Error)**	٤٥٦,٢٧	٢٦	١٧,٥٤	
		٢٩		

وقد بينت النتائج من الجدول (٢) ما يأتي وتبعاً لفرضيات هذه التجربة التي هي:

- **ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية البرنامج الإرشادي في تنمية الإهتمام الإجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً وفق الإختبار (القبلي – البعدي)**، وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك أثر ذو دلالة معنوية في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً وفق الإختبار (القبلي–البعدي)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (١١٤,٦٦)، وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦-١)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، تساوي (٤,٣٢) ظهر أنها أكبر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً قد سجلوا درجات أعلى في الاهتمام الاجتماعي في الاختبار البعدي مقارنة بدرجاتهم في الاختبار القبلي.

- **ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية البرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً على وفق متغير الجنس (الذكور–الإناث)**، وقد قبلت هذه الفرضية، إذ ظهر أنه ليس هناك فروقاً ذات دلالة معنوية في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً وفق متغير الجنس (الذكور–الإناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٣,١٨٩)، وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦-١)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، تساوي (٤,٣٢) ظهر أنها أصغر من القيمة الفائية الجدولية مما يشير إلى أن تأثير البرنامج الارشادي كان متساوياً لدى جميع أفراد عينة البرنامج بصرف النظر عن متغير الجنس.

- ليس هناك أثر ذو دلالة معنوية للبرنامج الارشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً لتفاعل متغيري (القبلي – البعدي)، والجنس (الذكور - الإناث)، وقد رفضت هذه الفرضية، إذ ظهر أن هناك أثراً ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري الاختبار (القبلي– البعدي)، والجنس (الذكور–الإناث)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٥,٤٠)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند درجة حرية (٢٦–١)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى أن تفاعل هذين المتغرين يؤثر في المتغير التابع الاهتمام الاجتماعي، وتشير أدبيات تحليل التباين انه في حالة وجود تفاعلات معنوية بين المجاميع التجريبية يمكن استخدام اختبار نيومان كولز *(Newman Kules) للتعرف على الفروق بين هذه المجاميع في المتغير التابع، وقد عمدت الباحثة لإستخدام هذا الاختبار للتحري عن دلالات هذه الفروق لمعرفة فيما إذا تغيرت قيم الاهتمام الاجتماعي خلال الاختبار القبلي والبعدي أم لا ؟، والجدول رقم (١٨) يوضح ذلك.

"الجدول رقم (١٨) اختبار نيومان كولز للمقارنات المتعددة لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتاخرين دراسياً وفق متغيري الاختبار والجنس"

المجموعة الإختبار	ذكور قبلي	إناث قبلي	إناث بعدي	ذكور بعدي	درجة الخطوة	القيمة الحرجة للإختبار
الدرجة الكلية	١٣,٤	١٩,٧	٣٢,٥٧	٣٣,٣٧		
	–	٦,٣**	١٩,١٧**	١٩,٩٧**	٤	٩,١٦
		–	١٢,٨٧**	١٣,٦٧**	٣	٨,٢٩
			–	٠,٨	٢	٦,٨٦
				–	١	

*يعد إختبار نيومان كولز(Newman Kules) أحد وسائل الإحصاء المتقدم التي تستعمل في تحليل البيانات الناتجة من تحليل التباين، إذ يتم ترتيب المجاميع المتعلقة بالمتغيرات المؤثرة من الأدنى إلى الأعلى، ثم تطرح كل مجموعة من المجاميع الأخرى لمعرفة أي منهما أفضل وبحسب أهداف البحث، ثم تستخرج قيمة (q) من جدول خاص بالإختبار ضمن درجة حرية الخطوة، وتحسب القيمة الحرجة من خلال حاصل ضرب قيمة (q) جذر حاصل ضرب (عددأفراد العينة ومتوسط تربيعات الخطأ)، فإذا كانت قيمة الفرق بين المجاميع أكبر من القيمة الحرجة المستخرجة دل ذلك على معنوية الفرق والعكس صحيح (winer, 1971, p:64).

من خلال إستقراء نتائج الجدول (١٨) نسجل ما يأتي:

١- سجلت مجموعة (الذكور – الإختبار البعدي) أعلى الدرجات في الاهتمام الاجتماعي حيث كانت قيم الفروق بينها وبين مجموعتي (ذكور – قبلي) و(إناث – قبلي) تساوي(١٩,٩٧) و(١٣,٦٧) وهي أكبر من القيم الحرجة عند الخطوات (٤،٣) والبالغة (٩,١٦) و(٦,٨٦) على التوالي مما يشير إلى إن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- سجلت مجموعة (الإناث – الاختبار البعدي) أعلى الدرجات في الاهتمام الاجتماعي حيث كانت قيم الفروق بينها وبين مجموعتي (ذكور – قبلي) و(إناث – بعدي) تساوي(١٩,١٧) و(١٢,٨٧) وهي أكبر من القيم الحرجة عند الخطوات (٤،٣) والبالغة (٩,١٦) و(٦,٨٦) على التوالي مما يشير إلى إن الفروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- لم تكن قيمة الفرق بين مجموعة (الذكور – بعدي) وبين مجموعة (الإناث – بعدي) دالة احصائياً لأن قيمة الفرق بينهما عند الخطوة (٢) بلغت (٠,٨) وهي أصغر من قيمة أ اختبار نيومان كولز البالغة (٦,٨٦) مما يشير الى ان مجموعتي الاختبار البعدي سجلن درجة متساوية من الاهتمام الاجتماعي، ومن خلال هذه النتيجة يمكن الاستنتاج بأن مجموعة الاختبار البعدي الذكور والإناث سجلوا درجة أعلى في الاهتمام الاجتماعي مقارنة بدرجاتهم في الاختبار القبلي إذ أن قيم الفروق بينهما كانت دالة احصائياً وهي أكبر من القيم الحرجة لاختبار نيومان كولز عند الخطوات (٤،٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن البرنامج الارشادي قد أثر في تنمية الاهتمام الاجتماعي للتلاميذ المتأخرين دراسياً.

التوصيات

١.توصي الباحثة بضرورة تعزيز الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ والعمل على تقويته خصوصاً عند التلاميذ المتأخرين.

٢.العمل على تكثيف أليات الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً خصوصاً في المراحل الدراسيه الخامسة والسادسة.

٣.الافادة من البرنامج الإرشادي الذي توصل إليه هذا البحث في اعداد المرشد التربوي للمرحلة الابتدائية.

المقترحات

١. تقترح الباحثة تطبيق البرنامج الارشادي الذي توصلت إليه من خلال الدراسة الحالية على فئات أخرى غير فئة المتأخرين دراسياً كالمرحلة المتوسطة أو المتفوقين دراسياً في المرحلة الإبتدائية.

٢. تقترح الباحثة اجراء دراسة تتضمن برنامج ارشادي لتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى أولياء التلاميذ المتأخرين دراسياً.

٣. اجراء دراسة مقارنة بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسياً من حيث الاهتمام الاجتماعي.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

* القرآن الكريم

١. إبراهيم، أحمد (١٩٧٩): **أدب الدنيا والدين** لأبي الحسن علي بن محمد الماوردي، الطبعة السادسة عشر، بيروت– لبنان.

٢. إبراهيم، خالد كاظم،مشالي، نيللي عويد، عبد الحسين، أشواق (٢٠٠٩): **دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها.**

٣. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩): **الإرشاد المدرسي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

٤. أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (٢٠٠٩): **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٥. أبوحطب، فؤاد (١٩٧٧): **بحوث في تقنيات الإختبارات النفسية**، الطبعة الأولى، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

٦. أبو حطب وأخرون (١٩٨٧) : التقويم النفسي، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٧. أبو زعيزع، عبدالله، (٢٠٠٩): **مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية**، الطبعة الأولى، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.

٨. أبو عيطة، سهام محمد (٢٠٠٢): **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان – الاردن .

٩. أدلر، الفريد (٢٠٠٥)**:معنى الحياة**، ترجمة وتقديم، عادل نجيب بشرى، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة، القاهرة.

١٠. أرجايل، ميشيل (١٩٨٢): **علم النفس ومشكلات الحياة الإجتماعية**، ترجمة عبد الستار إبراهيم، الطبعة الثالثة، مكتبة مدبولي، القاهرة.

١١. الآلوسي، حسين جمال، وخان، أميمة علي (١٩٨٣): **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مطبعة جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق.

١٢. الإمام، مصطفى محمود (١٩٩٠): التقويم النفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة بغداد.

١٣. البياتي، عبدالجبار، زكريا، زكي اثناسيوس(١٩٧٧): **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس،بغداد، الجامعة المستنصرية.**

١٤. برايمر، باولي (١٩٨٤): **الإهدار التربوي مشكلة عالمية**، ترجمة صادق إبراهيم عودة، اللجنة الأردنية للتعريب، الأردن.
١٥. بطرس، بطرس حافظ (٢٠١٠): **المشكلات النفسية وعلاجها**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١٦. البلداوي، عباس مهدي (بلا): **الشخصية بين النجاح والفشل مناقشة مختصرة في ضوء علم النفس والإجتماع،الجزء الثاني**، مطبعة الزهراء، بغداد.
١٧. تايلر، ليونا (١٩٨٩): **الإختبارات والمقاييس**، الطبعة الأولى، ترجمة محمد عثمان نجاتي، مكتبة أصول علم النفس الحديث، دار الشروق، بيروت.
١٨. التكريتي، واثق عمر موسى (١٩٩٥): **اساليب الحياة لدى المراهقين الأسوياء والجانحين وعلاقاتهم بتوافقهم الشخصي والإجتماعي** "إطروحة دكتوراه" جامعة بغداد، كلية التربية.
١٩. ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيت (١٩٨٩): **القياس والتقويم في علم النفس**، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الاردني، عمان.
٢٠. جابر، عبد الحميد جابر(١٩٨٥): **العلاقة بين المسؤولية الإجتماعية ومتغيرات التكيف في الحياة المدرسية**، " مجلة بحوث ودراسات نفسية مركز البحوث التربوية، العدد١١، جامعة قطر.
٢١. _____ (١٩٨٦): نظريات الشخصية البناء والديناميات النمو وطرق البحث، دار النهضة، القاهرة.
٢٢. الجبوري، حميد طه سالم (١٩٩٦): **المسؤولية الإجتماعية لدى أبناء الريف والحضر**" رسالة ماجستير"، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٢٣. جبل، فوزي محمد (٢٠٠١): علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
٢٤. الجنابي، صاحب عبد مرزوك (٢٠٠٨): المسؤولية الإجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي، دار الضياء، عمان، الأردن.
٢٥. جمال، حميد قاسم (٢٠٠٦): **قياس المسؤولية الإجتماعية لدى طلبة جامعة القادسية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد١١، جامعة بغداد.
٢٦. جوسنماول، مارك بتيرسون (١٩٨٧): **خطة العلاج النفسي**، ترجمة عادل ومرداس، لطيف فطيم، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
٢٧. حسان، شفيق فلاح (١٩٨٩): **أساليب علم النفس التطوري**، الطبعة الأولى، دار الجبل، بيروت، لبنان.

٢٨.حسين، محمودعطا (١٩٨٠): **بحوث ودراسات سيكولوجية**، الطبعة الثانية، جامعة أسيوط.
٢٩.الحياني، عاصم محمود ندا (١٩٨٩): الإرشاد التربوي والنفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق.
٣٠.الحيلة، محمد محمود (1999): الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعلمياً، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.
٣١.الخالدي، أديب (٢٠٠٢): المرجع في الصحة النفسية، دار العربية للنشر والتوزيع، مكتبة الجامعي غريات، الطبعة الثانية،ليبيا.
٣٢.الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣): الإرشاد النفسي في المدرسة(أسسه–نظرياته–تطبيقاته)، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
٣٣.خلف، حميد سالم (١٩٩٧): **المسؤولية الإجتماعية لدى أبناء الريف والمدينة**" رسالة ماجستير"، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٣٤.الخليل، سمير كاظم وأخرون (٢٠٠٩): الأدب والنصوص، الطبعة الرابعة، وزارة التربية، العراق.
٣٥.الخواجا، عبد الفتاح محمد (٢٠٠٩): الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان، الأردن.
٣٦.خوالدة، محمد محمود (١٩٨٧): **مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني**، "المجلة العربية للعلوم الإنسانية"، جامعة الكويت العدد٢٦.
٣٧.دافيدوف، لندال (١٩٨٣): **مدخل إلى علم النفس**، ترجمة: سيد الطواب، الطبعة الرابعة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
٣٨.دالين، فان وبوبولد، ب (١٩٨٤): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وأخرون، مكتبة الانجلو المصرية.
٣٩.الداهري، صالح حسن أحمد (٢٠٠٥): **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**، الطبعةالأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الاردن.
٤٠. _____ (٢٠٠٠): **مبادىء الإرشاد النفسي والتربوي**، الطبعةالأولى ،دار الكندي للنشر، الأردن.
٤١. _____ (١٩٩٨): **مبادىء الإرشاد النفسي والتربوي**، الطبعةالأولى، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

٤٢. داوود، عزيزحنا، والعبيدي ناظم هاشم (١٩٩٠): **علم نفس الشخصية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،الموصل، العراق.
٤٣. الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥): **الإتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد**،" مجلة رسالة الخليج العربي"، العدد ١٥، الرياض، السعودية.
٤٤. الرحو، جنان سعيد أحمد (٢٠٠٥): **أساسيات في علم النفس**،الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم، بيروت،لبنان.
٤٥. الرشيدي،بشير صالح، والسهيل راشد علي(٢٠٠٠): مقدمة في الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
٤٦. الزوبعي، عبد الجليل (١٩٨٨): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، العراق.
٤٧. _____ (١٩٧٩): **علم نفس الطفل**،وزارة التربية، العراق.
٤٨. زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨): **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.
٤٩. _____ (١٩٨٥):**علم النفس الإجتماعي**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.
٥٠. الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
٥١. _____ (٢٠٠٨): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.
٥٢. السلطاني، سوسن عبد كاظم (٢٠٠٥): **حيوية الضمير والإنصاف وعلاقتهما بالإهتمام الإجتماعي لدى طلبة الجامعة** "إطروحةدكتوراه"، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٥٣. سلمان، يحيى داود، غني، تغريدخليل، علوان، عبد الأمير حسين، عبد القادرحسام الدين، أحمد منى محمد (٢٠٠٨): **دليل المرشد التربوي**، المديرية العامة للتعليم العام، مديرية الإرشاد المدرسي، وزارة التربية، العراق.
٥٤. سليمان، عبد الله محمد (١٩٩٩): **نحو تصور إجرائي لبرنامج علم نفس الإرشاد في المدرسة**،"مجلة الشؤون الإجتماعية"، الإمارات العربية، العدد ٦٢.
٥٥. سويف، مصطفى (١٩٦٦): **مقدمة لعلم النفس الإجتماعي**، الطبعة الثانية، مكتبة الإنجلو المصرية.

٥٦.السيد، أحمد لطفي (١٩٢٤): **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس لأرسطو طاليس**، دار الكتب المصرية، القاهرة.

٥٧.السيد، محمد وسمي أحمد أفندي (١٩٨٥): **العلاقة بين مكونات المسؤولية الإجتماعية والأنشطة المدرسية لدى طلاب دور المعلمين** "رسالة ماجستير في التربية"، جامعة عين الشمس.

٥٨.سيد، خير الله (١٩٧٤): المدخل إلى العلوم السلوكية، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

٥٩.الشاروني، يوسف (١٩٧٥): **الحب والصداقة في التراث العربي والدراسات المعاصرة**، دار المعارف، مصر.

٦٠.الشرقاوي، أنور، عثمان سيد(١٩٧٧): **التعليم وتطبيقاته**، دار الثقافة، القاهرة.

٦١.شعبان، نادية (٢٠٠٤): **برنامج إرشادي مقترح في مدرسة الفتيات الإصلاحية المؤتمر التربوي الثاني، العلوم التربوية والنفسية والإجتماعية في خدمة المجتمع**، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

٦٢.شلتز، دوان (١٩٨٣): **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد دلي الكربولي، عبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.

٦٣.الشناوي، محمود محروس (٢٠٠٠): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، دار الغريب، السعودية.

٦٤.شومان، زياد محمود محمد (٢٠٠٨): **دراسة تقيمة لإداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات**" رسالة ماجستير" ، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦٥.صالح، قاسم حسين (١٩٩٧): **الشخصية بين التنظير والقياس**، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات،مكتبة الجبل الجديد، صنعاء.

٦٦._____ (١٩٩٨):**نظريات معاصرة في علم النفس**، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات،مكتبة الجبل الجديد، صنعاء.

٦٧.الطائي، حاتم علو وفرج، إخلاص زكي وحبيب،سهى عباس(٢٠٠٩): **تسرب التلاميذ في المرحلة الإبتدائية الأسباب والمعالجات**، وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات، العراق.

٦٨.الطائي، صباح لفته عذاب (١٩٨٩): **أثر الإرشاد التربوي في معالجة التأخر الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة** "رسالة ماجستير".

٦٩.طه، عبد العظيم حسين (٢٠٠٤): **الإرشاد النفسي التطبيق التكنولوجيا**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

٧٠. ظاهر كاظم بطين (١٩٧٨): **دراسة مقارنة للمسؤولية الإجتماعية بين الشباب** " رسالة ماجستير" كلية التربية، جامعة بغداد.

٧١. عباس، كامل عبد الحميد (١٩٨٢): **أسباب الرسوب في المرحلة الإعدادية كما يراها الطلبة والمدرسون**" رسالة ماجستير"، جامعة بغداد.

٧٢. عبد الحميد، سهام (٢٠٠٢): **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس، العدد١٥،س١٠.

٧٣. عبد الرحمن، السيد محمد (١٩٩٨) نظريات الشخصية، دار قباء القاهرة.

٧٤. عبيدات، ذوقان (١٩٧٦): **التفوق والتخلف المدرسي**،" رسالة المعلم"، عمان، العدد٤.

٧٥. عثمان، سيد أحمد (١٩٧٣): **المسؤولية الإجتماعية في الإسلام دراسة نفسية**،الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مطبعة المجد، القاهرة.

٧٦. العزاوي، رحيم كرو (٢٠٠٨): **منهج البحث العلمي**، الطبعة الأولى، داردجلة، عمان، الأردن.

٧٧. عودة، أحمد سلمان (١٩٩٣): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الطبعة الثانية، دار الامل ، أربد.

٧٨. _____ (١٩٩٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الطبعة الثالثة، المطبعة الوطنية، عمان.

٧٩. _____ (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل، الاصدار، الخاص، عمان.

٨٠. عوض، أحمد محمد (٢٠٠٣): **إتجاهات مديري المدارس الحكومية لمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بإداء المرشد التربوي**، الجامعة الإسلامية، غزة.

٨١. عوض، عباس محمود (١٩٨٤): **علم النفس الاحصائي**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.

٨٢. عويضة، كامل محمد (١٩٩٦): **علم النفس الإجتماعي**، الطبعة الإولى، دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان.

٨٣. غنيم، سيد محمد (١٩٧٥): **سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها**، الطبعة الإولى، دار النهضة العربية، القاهرة.

٨٤. فرج، صفوت (١٩٨٠): **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٨٥.فهمي، مصطفى (١٩٨٠): **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف**، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٨٦.القاسم، بديع محمود وعبد الرضا، عبد الزهرة باقر، والعبيدي خالد سلمان (٢٠٠٠): **التعليم الإبتدائي**، الطبعة العاشرة، الدستور للطباعة، وزارة التربية، العراق.

٨٧.قاسم، جمال حميد (٢٠٠٦): **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد١١، جامعة بغداد.

٨٨.القاضي، يوسف مصطفى، وفطيم، لطفي محمد، وحسين محمود عطا (١٩٨١): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، الطبعة الإولى، دار المريخ، الرياض، السعودية.

٨٩.كاشف، أيمان محمد (١٩٩٥): دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي، علم النفس (مجله فصلية) الهيئة المصرية العامة للكاتب، العدد (٣٦)، لقاهرة.

٩٠.كاظم، علي مهدي (١٩٩٤): **بناء مقياس مقنن لسمات شخصية طلبة المرحلة الإعدادية في العر اق** " إطروحة دكتوراه"، كلية التربية، جامعة بغداد.

٩١.الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي، ويونس صالح (١٩٨٧): **العينات ومجالات إستخدامها في البحوث التربوية والنفسية، دراسات الأجيال**، العدد الثاني.

٩٢.كفافي، علاء الدين، والنبال، ماسيه أحمد، وسالم، سهير محمد (٢٠١٠): **نظريات الشخصية الإرتقاء النمو– التنوع–**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الإردن.

٩٣.الكيلاني، إبراهيم (١٩٦٤): **رسالة الصداقة والصديق** لأبي حيان التوحيدي، دار الفكر، دمشق.

٩٤.لوغال، أندرية (١٩٦٤): **التخلف المدرسي**، ترجمة يمن الأعسر أمام، منشورات عويدات، بيروت.

٩٥.مايرز (١٩٩٠): علم النفس التجريبي، ترجمة د.خليل البياتي، جامعة بغداد، مطابع الحكمة للطباعة والنشر.

٩٦.مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٦): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، الطبعة الأولى، الخانجي، القاهرة.

٩٧.ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): **مبادىء التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية**، دار المسيرة، الاردن.

٩٨.هول، كالفين، لندزي، جاردنر (١٩٧٨): **نظريات الشخصية**، الطبعة الثانية، دار السابع للنشر (القاهرة، الكويت، إمستردام).

٩٩. هورناي، كارين (١٩٨٨): **صراعاتنا الباطنية**، ترجمة عبد الودود محمد العلي، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

١٠٠. هويدي، حسن (١٩٨٠): **دراسة وتحليل لظاهرة التأخر المدرسي**، مجلة التربية،العدد٦، قطر.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Adler,A ,(1964).social Interest.Achallenge to mankind.New york capricom Books.
2. Adler,A,(1933).Advantages and disadvantages of the infcviority Feeling in H.L.Ansbucher.
3. Adler,A.(1932).Thestructure of neurosis.in H.L.Ansbucher.
4. Adler,K.(1994).socialist in Fluences on Adlerian psychology.in dividual-psychology.Journal of Adler iantl eory Research and practice.
5. Anstasia,A,(1976).Psychological Testing, new york:MC Millan publishin ing CO.Inc.
6. Bandura,A.(1963)the in Fluence of social reinfrce ment and the behaviir of models in shaping childrens moral judg ments.
7. Baron,R.A.(1987)socialpsychology:understanding Human interaction, Boston:Allynand Bocon,Inc.
8. Berndt,M.S.(1987).counselor Licensure as precieved by counselors and Psychologists,the personnel and Guidance Journal 280-290.
9. Berne and keley,(1981) An Introduction to Personality Prentice – Hall, New York.
10. Burt,cyrill,(1937).the back word child, university of London press.
11. Cormier,L.S. and Hackery,H.(1981). The professional counse Lor:AprocessGuide to Helping.EngLewoodCliffs,NJ:prentice-Hall.
12. Crawley,S.and merritt,k.(1996):Remediating Reading Difficulties secondEdition, London:Brown and Bench mark.
13. Dinkmeyer,D.and shermen,R.(1989) Brief Adlerian Family therapy.individual psychology.
14. Dunn,R(1995):strategies for Educating Diverse Learners AnEricData bassAbstractE,D.
15. Eckardt,M.H.(1992): Fromms concept of biophilia . Journal of the American Academy of psycholoanalysis.

16. Eebal,R.L.(1972):Essentials of Education measuer ment, prenticeHall,Now york.
17. Erikson,E.(1975):Life History and the Historical Mcment Diverse presentations, Now york.
18. Ford and urban(1963):systems 0f psychotherapy.New york.
19. Fromm,E.(1941):Escape From Freedom.Newyork: Holt.Rinehart and Winstpn.
20. Fromm, E.(1947):Manfor Tlimself: An Inquirg in to The psychology of Ethics. New york: Holt, Rinehart and winaton.
21. Fromm, E.(1955):The sane society.New york:Rinehart.
22. Fromm, E.(1976):To Have or ToBe: New york Harper and Row.
23. Gilford,J.R.(1954):psychometrikMethools, New york:McGraw Hill Books compang, I.N.C.
24. Good, corter.J.G(1937): Dictionary of Education, 3rdEd. New york:N.CGraw.Hill.
25. Grandall,E.(1991):individual psychology,vol.(47),No(1).
26. Hill,E.Clara and Brien,Karen,M.(1999): Helpingskill.American psychologyical Association,washing ton,D.C.
27. Horney,K(1937):The Neurotic personality of ourTime. New york:Norton.
28. Horney,K.(1945):our Inner Conflicts. Aconstructive Theory of Neurosis New york: Norton.
29. Horney,K.(1950): Neurosis and Human Growth: Thestruggle To ward self- Realization: New york: Norton.
30. Huffman,J.L(1993):perception of the Role of Middle school counselor. At the Annual Meeting of south Eastern psychological Association (39 th, Atlanta,G.A,March 24-22(ERUC.ED).
31. kaplan,R.M.and sassuzzo,D.P(1982): psychological Testing principles,Apllications and Fssus. Golifornіai Booksl publishing company.
32. Konopka,G.(1963):Counsel group work, a helping process, New york prentice-Hall, Inc.
33. Kurtz,Johnj(1951):Factors Related to over achieve ment and undera chievement in school, The school Review.
34. Maslow,A.H(1954):motivationandpersonality.New york. Harper and Row.Maslow,A.H (1970):mativation and personality(2nded). New york. Harper and Row.
35. Nunnaily,T.G(1978):PsychometricThearg.MC.Graw-Hill, New york.

36. Osipow,s, and Tonney,f (1970):counsding encyclopedia of Educational research, New york The freepress.
37. peirce,f,j(1963):social group work in awomen,s federal probation vol.xxvll No,4.
38. pervin,L.A,(1985):Personalitycurrent controversies,issues,and directions inM.R.Rosenzweig and L,W proter,(Eds)Annual Review of psychology.
39. Roso,L.C and cole,k,B.(2003):councelling programs,social with drawal students,J.councelling,Vol.(5), N.(3).
40. Rychlak,J.F.(1987):intorductionto personality and psychotherapy. Boston.
41. Ryckman,R.M.The covies of personality Lillon. Educational publishing Inc.
42. Shaw,M,(1971):the development of counseling program priorites, progress and proofessionalism The persond Guidance journal,(55).
43. Shertz,Sandstone,(1981):undamentalsofGuid once(4ed)Boston,Hounhton miffincompany.
44. Sundbrey,C,P.(1988):Loneliness sexula and rocialdifferences. Incollege Fresh mens journal of colltege stadent development vol.(29).
45. TYLer,E.(1969): The work of rthe counseloroled, New york.meredit corporation, IN.C.
46. Webester,H.(1984):Dictionary of psychology . U.S.Awiner, B.(1971): statistcalprinciples inexperimental design.2ed mcGraw-Hill, New york
47. Witel,AIma.(1988): The Lowachie-ver in vol .49.No2.
48. Wool folk and Nicolich (1980): Educational psy chology for teachers prentice- hall, Englewood cliffs, new a jersey.
49. Young.P.T.(1972): Appetite,palatability and feeding babit: Acritical review. Psychological Bulletin.
50. Lindquist, E, (1951): Educational measurement, American councilon education wasgington.

ثالثاً: عناوين مواقع الانترنت :

١- موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

http:// www.gulfkidds.com

٢- منتدى الجامعات السعودية

http:// www.ksau.info

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا/ الماجستير

إلى/

تحية طيبة:-

تسعى الباحثة إلى انجاز بحثها المرسوم ((**أثر برنامج إرشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً**))، ومن بين اجراءات البحث بناء مقياس الاهتمام الاجتماعي، وقد قامت الباحثة باعداد وصياغة فقرات على وفق طريقة (Likert) مستندة في ذلك إلى مقاييس أجنبية وعربية وعراقية وأدبيات سابقة درست هذا المقياس.

علماً ان التعريف النظري للاهتمام الاجتماعي ((هو وعي الشخص وإدراكه للمجتمع الإنساني و اتجاهاته نحو التعامل مع العالم الاجتماعي الذي حوله وهو معيار للصحة النفسية ومحرك للتعاطف والإيثار ويحمي الفرد من الأنانية ويشعره بأهمية وجوده)) .

والمقياس المقترح يتكون من سبع مجالات كما أشارت إلى ذلك الأدبيات السابقة وهي:-

١. أهمية الذات ٢. الصداقة ٣.التعاون ٤. الاهتمام بالعمل

٥. المشاركة الوجدانية ٦. إدراك معنى الحياة ٧. الاسناد الاجتماعي

إما بدائل الإستجابة على الممقياس فقد تم وضع بديلين أمام كل فقرة من فقرات المقياس وهذه البدائل هي (نعم، لا)، ونظراً لما تتميزون به من خبرة ودراية ودراسة في مجال تخصصكم فأن الباحثة تود الإستفادة من آرائكم فيما إذا كانت هذه الفقرات التي أعدتها الباحثة صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أم غير صالحة مع بدائلها مع جزيل الشكر.

الباحثة

تاضية عبد الرزاق جاسم

ملحق رقم (١) يبين المقياس بصورته الاولية ومجالاته وفقراته

المجال الأول: أهمية الذات/ شعور الفرد بقيمته ودوره في الحياة

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أستطيع الاعتماد على نفسي في إداء واجبي			
٢	أريد أن أساعد من يساعدني فقط			
٣	أشعر بأن أصدقائي يحتاجونني			
٤	أكره أمي عندما تقارنني بأحد أصدقائي			
٥	أساعد صديقي في حل الواجبات المدرسية			
٦	أتمنى أن أكون مراقب الصف			
٧	أحب أن أكون قائداً للمجموعة التي العب معها			
٨	أشعر بأن الآخرين أكثر خطأ مني			
٩	أكون مرتاح عندما يمدحني الآخرين			
١٠	أحاول الأعتماد على نفسي في إداء واجباتي			

المجال الثاني : الصداقة/ علاقة ودية متبادلة مع شخص أو مجموعة من الأشخاص

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أشترك باللعب مع أصدقائي			
٢	أسال عن صديقي وأزوره إذا مرض			
٣	أفضل أن يكون لي أصدقاءكثيرون			
٤	أشارك صديقي في حل مشكلته			
٥	أنزعج عندما ينصحني صديقي			
٦	أبي هو الذي يختار لي صديقي			
٧	أقدم المساعدة إلى صديقي الذي يساعدني فقط			

٨	صديقي من يساعدني			
٩	لا أحب أن أغير صديقي أبداً			
١٠	لا أستطيع العيش بدون أصدقاء			

المجال الثالث: التعاون/ رغبة الفرد في مشاركة الآخرين ما يقومون به وسعيه لتحقيق أهدافه معهم

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	إذا كنت في سفرة أقتسم طعامي مع أصدقائي			
٢	أحب أن تساعدني أمي في حل مشكلاتي			
٣	أرفض أن أساعد الآخرين دون فائدة			
٤	أحب القيام بالإعمال مع جماعتي			
٥	لاأحب طلب المساعدة من أحد			
٦	أقوم بتحضير واجباتي المدرسية لوحدي			
٧	لا أستطيع المشاركة في تنظيف الصف			
٨	أشارك صديقي في حل مشكلته			
٩	أسمح لصديقي بإستخدام ممتلكاتي			
١٠	أشعر بالارتياح عندما أساعد أصدقائي			

المجال الرابع: الاهتمام بالعمل/ يكون نشاط الفرد هادفاً ومركزاً على ما يقوم به من عمل

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أشعر بأنني بحاجة إلى أمي في كل عمل			
٢	أشعر بأن كل ما أقوم به من عمل يكون صحيح			
٣	يهمني إنجاز واجباتي المدرسية قبل كل شيء			

٤	أفرح عندما تمدحني أمي على عمل قمت به			
٥	أفرح عندما أقوم بعمل يعجب الآخرين			
٦	أفضل أن أعمل لوحدي			
٧	أتمنى القيام بأعمال الكبار			
٨	أحرص على إداء واجباتي بإتقان			
٩	عندما يطلب مني المعلم القيام بعمل معين فأني أسعى إلى إنجازه بأسرع وقت			
١٠	أستطيع ترتيب ملابسي وحاجاتي المدرسية			

المجال الخامس: المشاركة الوجدانية/ إنشغال الفرد بتفهم مشاعر الآخرين وحاجاتهم وآمالهم وأفكارهم

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أحب السلام على الآخرين			
٢	إذا غاب صديقي عن الدوام أسأل عنه			
٣	أحب إيذاء الآخرين ومضايقتهم			
٤	أتمنى أن أشارك أصدقائي في فرحهم وحزنهم			
٥	أتصرف بإحترام مع جميع أصدقائي			
٦	أتجنب الضحك على أصدقائي			
٧	دائماً ما أساعد أصدقائي الأيتام			
٨	أضحك كثيراًعندما يسقط أحد أصدقائي أمامي			
٩	أكره زيارة المريض من أصدقائي			
١٠	أشعر بالحزن عندما أرى صديقي يبكي			
١١	أشعر بالحزن عندما يعاقب المعلم أحدأصدقائي في الصف			

المجال السادس: ادراك معنى الحياة/ شعور الفرد بأن له معنى في حياته الحالية والماضية ونظرته المتفائلة للمستقبل

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أتمنى الموت أحياناً			
٢	أتمنى أن يخدمني الآخرين			
٣	أشعر بأن الآخرين لا يلعبون معي بسبب مرضي			
٤	أكذب على أصدقائي دائماً			
٥	أتمنى أن أكون أفضل من الآخرين عندما أكبر			
٦	أشعر بالحزن عندما أرى الأطفال يلعبون سوياً			
٧	لاأحب الآخرين وأخاف أن أتكلم معهم			
٨	أشعر بأنني غير محبوب من الآخرين			
٩	أشعر أن أقوم بعمل يثير الآخرين			
١٠	أشعر بالخوف عندما يعاملني معلمي بقسوة			
١١	أشعر بأن ناك أشياء يجب أن أقوم بها بالمستقبل			

المجال السابع: الاسناد الاجتماعي/ هو سلوك متنوع في المساعدة التي يقدمها الفرد للآخرين

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أحب أن أكون وحيداً			
٢	أحاول الإهتمام بالآخرين			
٣	لا أستطيع مفارقة أمي			
٤	أشعر بأنني مظلوم من قبل الآخرين			
٥	أفرح عندما أنهي واجباتي ويمدحني أبي وأمي			

٦	أفرح عندما يطلب أخي الصغير مساعدتي			
٧	أتمنى أن تساعدني أمي في حل مشاكلي			
٨	أغار من أخي الصغير عندما تحمله أمي وتلعب معه			
٩	أشارك صديقي في حل مشاكلته			

ملحق (٢) يبين المقياس بمجالاته حسب آراء الخبراء

ت	الفقرات	نعم	لا
المجال الأول:مساعدة الآخرين/ هو تقديم أو إعطاء شيء لشخص محتاج إليه دون مقابل نتيجة هذا العمل وقد تكون المساعدة مادية أو معنوية			
١	أرغب مساعدة من يساعدني فقط		
٢	أشعر بأن أصدقائي يحتاجوني		
٣	إساعد إصدقائي في حل الواجبات المدرسية		
٤	أحب القيام بالأعمال مع أصدقائي		
٥	أُساعد صديقي في حل مشكلته		
٦	إذا كنت في سفرة أُقسم طعامي مع أصدقائي		
٧	أسمح لصديقي بإستخدام ممتلكاتي		
٨	أشعر بالراحة عندما أُساعد أصدقائي		
٩	أحب أن يساعدني الآخرون في حل مشكلتي		
١٠	أرفض أن أُساعد الآخرين دون فائدة		
١١	أنزعج من المشاركة في تنظيف الصف		
١٢	لا أحب طلب المساعدة من أحد		
١٣	أساعد أُمي في تلبية إحتياجات البيت		
١٤	أفرح عندما يطلب أخي الصغير مساعدتي		

١٥	أسعى في مشاركة أصدقائي أفراحهم وأحزانهم		
١٦	لاأرغب في زيارة أصدقائي عندما يمرضون		
١٧	أحب التحدث مع الآخرين		
١٨	أشعر بأن الآخرين لا يستحقون إهتمامي		
١٩	أشعر بالراحة عندما أكون وحيداً		
المجال الثاني:أهمية الذات/ شعور الفرد بقيمته ودوره في الحياة			
٢٠	أشعر بقيمتي عندما يمدحني الآخرين		
٢١	أعتمد على نفسي في إداء واجبي		
٢٢	أنزعج عندما يفارقني الآخرين بشخص أفضل مني بالدراسة		
٢٣	أنزعج عندما ينصحني صديقي		
٢٤	أستطيع أن أكون مراقب الصف حتى أُحافظ على النظام		
٢٥	أستطيع ترتيب ملابسي وحاجاتي المدرسية بنفسي		
٢٦	أشارك أصدقائي في اللعب		
٢٧	أسال عن صديقي إذا غاب من المدرسة		
٢٨	أغار من أخي الصغير عندما تحمله أُمي وتلعب معه		
المجال الثالث: أهمية العمل/ يكون نشاط الفرد هادفاً ومركزاً على ما يقوم به من عمل			
٢٩	أقوم بتحضير واجباتي المدرسية لوحدي		
٣٠	أُفضل العمل لوحدي		
٣١	أفرح عندما يمدحني الآخرين على عمل أقوم به		
٣٢	أشعر بأني أستحق الإحترام		

٣٣	أشعر بأن كل ما أقوم به من عمل يكون صحيح		
٣٤	يهمني إنجاز واجباتي المدرسية قبل كل شيء		
٣٥	أفرح عندما أقوم بعمل يعجب الآخرين		
٣٦	أحرص على إداء واجباتي		
٣٧	عندما يطلب مني المعلم القيام بعمل معين أسعى إلى إنجازه بأسرع وقت		
٣٨	أُشارك في أعمال الكبار		
المجال الرابع:الصداقة/ وهي علاقة ودية متبادلة مع شخص أو مجموعة من الاشخاص			
٣٩	أزور صديقي إذا مرض		
٤٠	أُفضل أن يكون لي أصدقاء كثيرون		
٤١	أبي هو الذي يحتار لي صديقي		
٤٢	أشعر بأني بحاجة إلى الآخرين بكل عمل أقوم به		
٤٣	صديقي من يساعدني		
٤٤	لاأحب أن أُغير صديقي أبداً		
٤٥	أكره العيش بدون أصدقاء		
٤٦	أحب أن أقرأ مع صديقي		
٤٧	أحزن عندما يغيب صديقي عني		

ملحق (٣) المقياس بصورته النهائية

ت	الفقرات	نعم	لا
١	أرغب مساعدة من يساعدني فقط		
٢	أشعر بأن أصدقائي يحتاجوني		
٣	إساعد إصدقائي في حل الواجبات المدرسية		
٤	أحب القيام بالأعمال مع أصدقائي		
٥	أُساعد صديقي في حل مشكلته		
٦	إذا كنت في سفرة أُقسم طعامي مع أصدقائي		
٧	أسمح لصديقي بإستخدام ممتلكاتي		
٨	أشعر بالراحة عندما أُساعد أصدقائي		
٩	أحب أن يساعدني الآخرون في حل مشكلتي		
١٠	أرفض أن أُساعد الآخرين دون فائدة		
١١	أنزعج من المشاركة في تنظيف الصف		
١٢	لا أحب طلب المساعدة من أحد		
١٣	أساعد أُمي في تلبية إحتياجات البيت		
١٤	أفرح عندما يطلب أخي الصغير مساعدتي		
١٥	أسعى في مشاركة أصدقائي أفراحهم وأحزانهم		
١٦	لاأرغب في زيارة أصدقائي عندما يمرضون		
١٧	أحب التحدث مع الآخرين		
١٨	أشعر بأن الآخرين لا يستحقون إهتمامي		
١٩	أشعر بالراحة عندما أكون وحيداً		
٢٠	أشعر بقيمتي عندما يمدحني الآخرين		
٢١	أعتمد على نفسي في إداء واجبي		
٢٢	أنزعج عندما يفارقني الآخرين بشخص أفضل مني بالدراسة		
٢٣	أنزعج عندما ينصحني صديقي		

٢٤	أستطيع أن أكون مراقب الصف حتى أُحافظ على النظام		
٢٥	أستطيع ترتيب ملابسي وحاجاتي المدرسية بنفسي		
٢٦	أشارك أصدقائي في اللعب		
٢٧	أسال عن صديقي إذا غاب من المدرسة		
٢٨	أغار من أخي الصغير عندما تحمله أُمي وتلعب معه		
٢٩	أقوم بتحضير واجباتي المدرسية لوحدي		
٣٠	أُفضل العمل لوحدي		
٣١	أفرح عندما يمدحني الآخرين على عمل أقوم به		
٣٢	أشعر بأني أستحق الإحترام		
٣٣	يهمني إنجاز واجباتي المدرسية قبل كل شيء		
٣٤	أفرح عندما أقوم بعمل يعجب الآخرين		
٣٥	أحرص على إداء واجباتي		
٣٦	عندما يطلب مني المعلم القيام بعمل معين أسعى إلى إنجازه بأسرع وقت		
٣٧	أزور صديقي إذا مرض		
٣٨	أُفضل أن يكون لي أصدقاء كثيرون		
٣٩	أبي هو الذي يحتار لي صديقي		
٤٠	أكره العيش بدون أصدقاء		
٤١	أحب أن أقرأ مع صديقي		
٤٢	أحزن عندما يغيب صديقي عني		

ملحق (٤) جدول بأسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية ومكان العمل

أ: أسماء السادة الخبراء في صلاحية مقياس الاهتمام الاجتماعي

ب: أسماء السادة الخبراء في صلاحية البرنامج الارشادي

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب
١	أ.د. بثينة منصور الحلو	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
٢	أ.د. خليل إبراهيم رسول	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
٣	أ.د. داره	جامعةصلاح الدين/كلية الآداب	*	
٤	أ.د. سامي مهدي العزاوي	جامعة ديالى/ التربية الأساسية		*
٥	أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي	جامعة بغداد/كلية التربية	*	*
٦	أ.د. صالح مهدي صالح	المستنصرية/كلية التربية	*	*
٧	أ.د. عبد الرحيم عبد الصاحب	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
٨	أ.د. علي إبراهيم الأوسي	جامعة ديالى/ التربية الأساسية		*
٩	أ.د. ليث كريم حمد	جامعة ديالى/التربيةالأساسية		*
١٠	أ.د. محمود كاظم محمود	المستنصرية/كلية التربية	*	
١١	أ.د. وهيب مجيد الكبيسي	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٢	أ.د. يوسف حمه صالح	جامعةصلاح الدين/كلية الآداب	*	
١٣	أ.م.د. أحمد لطيف	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٤	أ.م.د. سناءعيسى محمد	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٥	أ.م.د. سناء مجول	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٦	م.د. عبد الكريم محمود صالح	جامعة ديالى/ التربية الأساسية		*
١٧	م.د. فارس كمال عمر نظمي	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٨	م.د. سلام أحمد غجر	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	

ملحق رقم (٥) يبين مواعيد تطبيق البرنامج الارشادي

تسلسل الجلسة	عنوانها	اليوم والتأريخ
الجلسة١	الإفتتاحية	الإثنين ١٥- شباط- ٢٠١٠
الجلسة٢	مساعدة الآخرين	الثلاثاء ١٦- شباط- ٢٠١٠
الجلسة٣	إختيار الصديق	الخميس ١٨- شباط- ٢٠١٠
الجلسة٤	طلب المساعدة	الثلاثاء٢٣- شباط- ٢٠١٠
الجلسة٥	عدم التفاعل مع الآخرين	الخميس ٢٥ - شباط- ٢٠١٠
الجلسة٦	المقارنة مع الآخرين	٢-آذار-٢٠١٠
الجلسة٧	الإهتمام بالآخرين	الخميس ٤--آذار-٢٠١٠ لم تنفذ بسبب عطلة الإنتخابات فطبقت الثلاثاء٩--آذار-٢٠١٠
الجلسة٨	زيارة المريض	الخميس ١١--آذار-٢٠١٠
الجلسة٩	تقبل النصيحة	الثلاثاء١٦--آذار-٢٠١٠
الجلسة١٠	الختامية	الخميس ١٨--آذار-٢٠١٠

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University Of Diyala
College of Basic Education
Department of educational guidance
And psychological counseling

The effect of the heuristic in the development of social interest to the students latecomers curriculum

Theases of introduction
To the Board of the Faculty of Basic Education - University of Diyala, a part of the requirements of the master's degree in educational counseling and psychological guidance

Of the student
Tadih Abd Ul Razzaq Jasim

Supervision

Prof. Dr.
Muhanned Abdul Sattar Al-Naimi

Prof. Dr.
Ali Ibrahim Al-Ousi