

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية  
الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية

إعداد الطالب

عاصم عادل طاهر القواسمه

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1436هـ / 2015م

فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية  
الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية

إعداد:

عاصم عادل طاهر قواسمه

بكالوريوس توجيه وإرشاد من جامعة الخليل / فلسطين

إشراف الدكتور : سمير اسماعيل شقير

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي  
والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

القدس - فلسطين

1436هـ / 2015م



جامعة القدس  
عمادة الدراسات العليا  
كلية العلوم التربوية / قسم الإرشاد النفسي والتربوي

### إجازة الرسالة

فأغنية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى  
طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية

إسم الطالب : عاصم عادل طاهر القواسمه.

الرقم الجامعي : 21111980.

إشراف : د. سمير اسماعيل شقير

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2015/8/12 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

1. رئيس اللجنة : د. سمير اسماعيل شقير  
2. ممتحناً داخلياً : د. سهير سليمان الصباح  
3. ممتحناً خارجياً : أ.د. عبد عساف

التوقيع: .....  
التوقيع: .....  
التوقيع: .....

القدس - فلسطين

1436 هـ / 2015 م

## إقرار:

أقر أنا معد الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

الإسم: عاصم عادل طاهر القواسمه

التاريخ: 2015 /6/1م

## الإهداء

إلى من غمرني وإخوتي بطيبة قلبه، وأعطاني من صفاته الكثير، وجاد عليّ ما لم يجد به أحدٌ من الناس "والدي الطيب" أطال الله عمره وأحسن عمله وجزاه خير الجزاء.

إلى من حلّمت بأن تراني في هذا المقام وألحقت حُلْمها دعماً وحباً وحناناً "أمي الصابرة" حفظها الله وأعلى قدرها.

إلى شريكتي في طموحي، ومن على صعاب الحياة كانت معي بل وساندتني في سبقي مع الزمن "زوجتي الحبيبة" رعاها الله وأدام ودها.

إلى أملي المتدفق براءةً حيناً ومشاكسةً أحياناً ... "ولدي عادل" و "طفلي شام"

إلى الجواد الملمه، من اختار لي سباحة عكس التيار في ظلال النفس الإنسانية صهري الحبيب "الدكتور جواد بحر النتشة"

إلى منارات العلم ووقوده الدفّاق ... أساتذتي الأفاضل.

إلى رفقاء الدرب ودليل الطريق ... إخوتي وأخواتي، أصدقائي وزملائي.

إلى الباحثين عن النجاح والتقدم في دروب العلم ... طلابي الأعزاء.

للجيل الطامح بالنصر والتحرير.

أهدي هذا الجهد المتواضع.

عاصم عادل طاهر القواسمه

## شكر وتقدير

قال الله تعالى: {رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأُدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ} (النمل: 19)

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والشكر له سبحانه على آلائه التتري، ونعمه التي لا تعد ولا تُحصى، وانطلاقاً من حديث النبي صلى الله عليه وسلم "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"، فإنني لن أتجاوز شكر الله سبحانه حتى أشكر من كانوا لي خير معين بعده عز وجل في إتمام هذه الدراسة.

شكري وتقديري لمشرفي وأستاذي د. سمير شقير من أعانني وأرشدني وأعطاني من وقته وجهده الكثير وأثار دربي بملاحظاته المهمة، فجزاه الله خيراً وأدامه بثوب الصحة والعافية، كما وأشكر أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عبد عساف والدكتورة سهير الصباح.

شكري وتقديري لمديرية التربية والتعليم الخليل، ولمدير مدرسة الشهيد داود العطاونة "أ. خليل صلاح"، ولمديرة مدرسة عبد الخالق يغمور المربية "سوسن عابدين"، وعظيم الإمتان للمرشدة التربوية فيها الزميلة "أ. آية المحتسب".

شكري وتقديري لأستاذي الرئيس السابق لقسم الإرشاد التربوي في مديرية الخليل "أ. خضر مبارك"، كما هو الشكر موصول لرئيس القسم الحالي "أ. فايز شرف"، وللإحصائي "أ. مصطفى القواسمة".

شكري وتقديري للزميلة المرشدة "عائدة نوفل حراشة" لتعاونها بتزويدي بمجموعة من المراجع العلمية، ولسعادة الدكتور "ناصر العود" ولطالبه "مسعد الغنامي" لحسن تعاونهما ومساعدتهما.

وجزيل الشكر والعرفان لجامعتي جامعة القدس وكلية الدراسات العليا وكلية العلوم التربوية، كما هو الشكر لأساتذتي أساتذة دائرة علم النفس على ما قدموه على مدار سنوات الدراسة.

عاصم القواسمه

## مصطلحات الدراسة

### الفاعلية Efficiency

تحدد الجمعية المصرية للمناهج مفهوم الفاعلية بأنها: "الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج الإرشادي المقترح لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة" (حميد، 2011، 12).

**التعريف الإجرائي:** درجة الأثر الذي يحدثه البرنامج الإرشادي المبني على فنيات العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية.

### البرنامج الإرشادي Counseling Program

"برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم الجماعة أو المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها" (زهران، 1998: 11).

**التعريف الإجرائي:** مجموعة الإجراءات والأنشطة والخدمات الإرشادية المخطط لها التي يقدمها الباحث للمجموعة التجريبية من الطلبة معتمداً على فنيات وتقنيات العلاج المتمركز حول الحل بهدف تنمية الدافعية للتعلم لديهم.

### الإرشاد الجمعي Group Counseling

وهو الإرشاد الذي يحقق أغلب الخدمات الإرشادية لأكثر من فردين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة، أي في موقف جماعي مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجمعي (العزة، 2000).

**التعريف الإجرائي:** مجموعة الجلسات الإرشادية المنظمة والمبنية على العلاج المتمركز حول الحل والتي ينفذها الباحث لطلبة المجموعتين التجريبيين من طلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (30) والمنفقين في رغبتهم بتنمية دافعيتهم للتعلم.

### **Solution - Focused Brief Therapy (SFBT) العلاج المتمركز حول الحل**

أسلوب علاجي لا يستغرق في البحث عن الأعراض المرضية ولا عن العوامل التي ساهمت في نشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى الحلول التي تساهم في القضاء على المشكلة أو التخفيف من حدتها أو التكيف مع إفرازاتها (الخليفة، 2013: 7).

**التعريف الإجرائي:** الإطار النظري ومجموعة الفنيات والتقنيات التي استمد الباحث أنشطة وفعاليات وأسئلة البرنامج الإرشادي منها، والمتمثلة في (إعادة التشكيل، وسؤال الحلم، وأسئلة ماذا بعد، وخريطة العقل، وتوجيه النجاح، والمقياس)، وعدم الاستغراق في المشكلة بالقدر التوجه إلى الحل بشكل مباشر.

### **الدافعية للتعلم Learning Motivation**

حالة داخلية للمتعلم، تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في النشاط، حتى يتحقق التعلم كهدف (القطامي، 1992).

**التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده (كوزيكي وأنتوسل، 1984) وعريه وطوره (سليمان، 1989) وقننه على البيئة السعودية (الرافعي، 2009).

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية.

تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث من طلبة الصف العاشر، منهم مجموعتان ضابطتان ومجموعتان تجريبيتان، حيث تكونت كل مجموعة من (15) طالباً أو طالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية مع مراعاة ضبط المتغيرات الدخيلة قدر المستطاع.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق برنامجاً إرشادياً جمعياً مبني على العلاج المتمركز حول الحل لتنمية الدافعية للتعلم على المجموعتان التجريبيتان، وقد طبق الباحث مقياس الدافعية للتعلم - إعداد (كوزيكي وأنتوسل) - كاختبار قبلي على جميع أفراد العينة، ثم أعاد تطبيقه كاختبار بعدي في نهاية التطبيق على نفس الأفراد.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05=\alpha$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية لصالح المجموعة التجريبية. كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

وبناءً على نتائج الدراسة خرج الباحث بتوصيات لعل أهمها تبني وزارة التربية والتعليم للبرنامج الإرشادي المبني على العلاج المتمركز حول الحل والذي أثبت فاعليته في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وتطوير برامج إرشادية فردية وجماعية مبنية على العلاج المتمركز حول الحل لصالح الطلبة ذوي المشكلات التربوية والنفسية المختلفة، والقيام بدراسات تتناول معالجة بعض المشكلات التربوية والنفسية من خلال الإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل، ودراسات أخرى وصفية وتجريبية تهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم.

# **The effectiveness of Group Counseling program, based on Solution - Focused Brief Therapy (SFBT), in developing tenth grade students' motivation for learning in Hebron Public Schools.**

**Prepared by: Assem Qawasmeh**

**Supervised by: Dr. Samer Shuqer**

## **Abstract**

The study aimed at recognizing the effectiveness of group counseling program based on Solution - Focused Brief Therapy in the development of motivation for learning among a sample of the tenth grade students in Hebron governmental schools.

A purposive sample of (60) tenth grade students was chosen for the study, (30) are males, and (30) are females. The sample consists of two experimental groups and two control groups, (15) students for each. The researcher controlled some influential factors as could as possible.

To achieve the objectives of the study, the researcher applied a group counseling program based on Solution - Focused Brief Therapy (SFBT) for the development of motivation for learning on the two experimental groups. The researcher administered the motivation measure of learning - prepared by (Kozeki and Entwistle) as a pre- test and post- test on all participants.

Results revealed significant difference at ( $\alpha \leq 0.05$ ) in motivation for learning of the tenth grade students in governmented schools in favor of the experimental group. It also revealed a statistically significant differences in the mean scores of motivation for learning differences due to the variable of sex in favor of females. In addition, there were no statistically significant differences in the mean scores of motivation for learning differences due to the interaction of both group and gender.

Based on the results, the researcher has recommended: a) for the Ministry of Education to adopt the proposed program which has proved its effectiveness in the development of motivation for learning among students, b) there is a need for developing individual and group counseling programs based on Solution - Focused Brief Therapy (SFBT) specially for students with educational and psychological disorders, c) conduct studies addressing Solution - Focused Brief Therapy and Counseling.

## الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

- 1.1 مقدمة
- 1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها
- 1.3 فرضيات الدراسة
- 1.4 أهداف الدراسة
- 1.5 أهمية الدراسة
- 1.6 محددات الدراسة
- 1.7 مصطلحات الدراسة

### مشكلة الدراسة وأهميتها

#### 1.1 مقدمة

تعتبر دراسة دوافع الإنسان الأساس لمعرفة الكثير من تصرفاته وسلوكه المباشرة وغير المباشرة، وذلك لما تلعبه من دور في تحريك السلوك وتوجيهه وإدامة نشاطه.

وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام، إذ يعتبر هذا التاريخ فيصلاً بين مرحلتين في دراستها، فقد اتسمت معالجة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بعدم الدقة في تناول المفهوم والخلط بين حدوده وحدود المفاهيم الأخرى بينما اتسمت بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبياً لهذا المفهوم ومعناه (خليفة، 2000).

تعتبر الدافعية المحرك الأساسي للسلوك، فهي حسب (تركي، 1990) تستثير النشاط وتحركه وتحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف، والدافعية هي المحركة للنشاط العقلي والحركي والمسؤولة عما نلاحظه من استمرار في النشاط المؤدي لإشباع حاجاتنا العضوية والنفسية كما أنها شرطاً محكراً أساسياً لعملية التعلم في أي مجال من مجالاته المختلفة.

وتبدو أهمية الدافعية من ناحية الشخصية البشرية كونها هدفاً تربوياً نفسياً يسعى الفرد للوصول إليه عبر مراحل عمره النمائية، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق البيئة المدرسية وفي حياتهم المستقبلية، فهي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، فالدافعية ترتبط بميول الطالب بل وإنما تتحكم فيها لدرجة أنها توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون

أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثبرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشاط فعّال (نشواتي، 2002).

وعطفاً على ما سبق فإنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم، وقد أشارت دراسة (العلوان والعطيات، 2010) إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالباً عرضة لتدني الحوافز أو الدافعية في الإنجاز الأكاديمي، فمعظم طلبة المرحلة الأساسية في مرحلة المراهقة وفي هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف، والعديد منهم ما أن يصل المرحلة الدراسية المتوسطة حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم. ويزيد من هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة ما يواجهه الطلبة من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة، فينتج عن ذلك كله تدني في دافعتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور بعض المشاكل السلوكية.

وتعد الدافعية للتعلم والانجاز مكوناً جوهرياً في سعي الإنسان تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، كما أنها مهمة في تحقيق الإنسان لغاياته وتوجيه سلوكه وتنشيطه، وتبرز أهمية خاصة للدافعية في حياة المتعلم حيث تدفع سلوكه نحو الرغبة في الأداء الجيد والميل إلى بذل المحاولات الجادة لتحقيق النجاح التعليمي (الغنامي، 2011).

فقد كان الاعتقاد السائد قديماً أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة لدى الطالب إلا أن العديد من الباحثين القدامى والمحدثين أثبتوا من خلال نتائج الدراسات الوافرة التي أجروها بهذا الصدد أن الدافعية للتعلم هي نتيجة لعوامل بيئية كالتمرين، وتأثر بالتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة من التعليم المنظم والمبرمج بشكل خاص لتلبية احتياجات الطلبة، مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة التي تستثير قابليتهم واستعداداتهم للتعلم، وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتقدير الذات لديهم (دودين وجروان، 2012).

ونظراً لأهمية الدافعية في مجال التعلم ومدى الاستفادة منها والاعتماد عليها في تطوير طرق تدريس وتعلم أساليب جديدة تراعى الفروق الفردية بين الطلبة، وإمكانية تحاشي نواحي القصور في العملية التعليمية والتربوية بسبب الاعتماد على المكافآت المادية أو العقاب وإهمال جانب التحفيز أو الحث النابع من الطالب نفسه من خلال استخدام برامج لتنمية دافعية الطالب للتعلم. فقد اتجهت مجموعة من

الدراسات لتبني هذه الأهمية من خلال إعداد البرامج التي من خلالها يتم تحسين الدافعية ورفع مستوى الطلبة الأكاديمي والأدائي عن طريق تنمية دافعتهم للتعلم (يوسف، 2006).

ومن هنا تبرز أهمية البرامج الإرشادية لكونها تسمح للناس بالتعاون مع بعضهم بانجاز أهداف مشتركة وإتاحة فرص عديدة في التعبير عن الآمال والطموحات والمخاوف، ومشاركة بعضهم بعضاً في هذه الاهتمامات والهموم، والتخفيف من حدتها من أجل التوافق السليم مع الذات والآخرين.

والملاحظ أن الباحثون في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي يرون أن ثمة مجموعة من الأهداف تسعى البرامج الإرشادية والتدريبية إلى تحقيقها، وهذه الأهداف تتباين بتباين المشكلات التي يعاني منها المسترشدون في مراحلهم العمرية المختلفة وديمومتها، وشدتها وخطورتها على الصحة النفسية للفرد والجماعة (العاسمي، 2008).

وفي هذا الإطار كان هناك الكثير من الدراسات والبحوث العربية التي أوضحت فعالية البرامج الإرشادية في تخفيف حدة الاضطرابات والمشكلات السلوكية، وتدعيم الجوانب الإيجابية عند العينات التي خضعت لهذه الدراسات منها على سبيل المثال دراسة (جمعة، 2005) التي بينت مدى فعالية برنامج إرشادي في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية، ودراسة (حميد، 2011) والتي بحثت فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصرياً المقيمين داخل المدرسة، ودراسة (الخطيب، 2007) حول فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربيوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن- دراما).

وقد أظهرت بعض الدراسات رفض العديد من العاملين في الخدمة الإرشادية والاجتماعية استخدام بعض الأساليب الطويلة التي تستنزف الوقت والجهد مثل التاريخ التطوري والإفراغ الوجداني، وبدل من ذلك الاتجاه إلى الاهتمام بدراسة حاضر العميل والأسباب القريبة والواقعية المرتبطة بالمشكلة، وفي ضوء ما أثبتته نتائج الدراسات القائمة على استخدام النماذج الحديثة والمختصرة والتي ترجع بدايتها إلى العلاج القصير والمختصر من فعالية في علاج حدة بعض المشكلات (Macdonald,1997).

فأهم وظائف البحث العلمي كما عبرت عنها الخليفة (2013) التحقق من فعالية ما يستجد من أساليب ونماذج علاجية تحقق أهداف الخدمة الإرشادية والاجتماعية، وبما أن الدراسات التي تناولت موضوع العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) هي دراسات قليلة في المجتمع العربي -حسب علم الباحث-

ومع ذلك أثبت نتائج هذه الدراسات فعالية الإجراءات والتقنيات العلاجية للمتمركز حول الحل في تحقيق أهدافها العلاجية. وعليه فالباحث ومن خلال ملاحظاته العملية ومتابعته لميدان الطلبة وإطلاعه على احتياجاتهم النمائية والوقائية والعلاجية، وتقديره لحجم المشكلة المتمثلة في ضعف الدافعية للتعلم لدى نسبة من الطلبة، هذا ومن خلال حاجته إلى وسائل وبرامج إرشادية قد تكون ذات فاعلية وفي نفس الوقت تكون مختصرة وتوفر الجهد والوقت عليه؛ توجه الباحث لدراسة فعالية برنامج إرشادي مبني على فنيات وتكنيكات العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة منخفضي الدافعية للتعلم والذين يمثلهم في هذه الدراسة طلبة الصف العاشر الأساسي من الجنسين.

## 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال ملاحظات الباحث المهنية في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي في مدرستين من المدارس الحكومية في محافظة الخليل، ومن خلال تواصله مع بعض زملائه المرشدين التربويين واتصاله مع الطلبة ومشكلاتهم لوحظ تدني في دافعية الطلبة نحو التعلم وبرز ذلك واضحاً عبر مجموعة من المشكلات الأكاديمية والسلوكية أبرزها تدني التحصيل، والتأخر الصباحي والغياب المتكرر، ومحاولات التسرب والهروب من المدرسة، وكما أوضح تقرير أن التعليم في فلسطين يعاني من تدني في التحصيل، سواء على مستوى مدارس الحكومة، أو الوكالة أو الخاصة، ويظهر ذلك بتدني المنافسة العالمية، من خلال مؤشرات الاختبارات الدولية، ومن أهم أسباب هذا التدني ضعف الدافعية للتعلم (مركز إبداع المعلم، 2013).

وفي ظل كثافة مهام العاملين بالإرشاد التربوي فإنهم بحاجة لدعم مهنتهم بنظرية إرشادية ضمن نظريات العلاج القصير أو المختصر (Short Therapy) والتي من أبرزها العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) وذلك قد يكون مساهمة في زيادة مستوى الدافعية لدى الطلبة بأقل جهد وأقصر وقت، وعليه جاءت هذه الدراسة في محاولة منهجية لإجراء برنامج إرشادي نفسي تربوي مبني على مفاهيم وفنيات العلاج المتمركز حول الحل لرفع مستوى الدافعية للتعلم وللإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

هل يمكن لبرنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية؟

وقد انبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل تختلف فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية باختلاف المجموعة (الضابطة، التجريبية)؟
2. هل تختلف فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس؟

### 3.1 فرضيات الدراسة

وللإجابة على أسئلة الدراسة أمكن صياغة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى لمتغير المجموعة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

#### 4.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تنفيذ برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل يهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الخليل الحكومية.
2. التعرف إلى درجة فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى المجموعتان التجريبيتان.
3. والتعرف إلى درجة فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى المجموعتان التجريبيتان مع متغير الجنس.
4. والتعرف إلى درجة فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى المجموعتان التجريبيتان مع متغير الجنس والتفاعل بينهما.

#### 5.1 أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث عن برنامج إرشادي مبني على العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، ويتوقع الباحث بعد ظهور نتائج هذه الدراسة أن تسهم في مساعدة دائرة الإرشاد التربوي والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم وأقسامها في مديريات التربية والتعليم المختلفة، والمرشدين التربويين عموماً، في التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مبني على فنيات واستراتيجيات العلاج المتمركز حول الحل في عملهم الإرشادي الفردي والجماعي لتنمية دافعية الطلبة، وسوف يكون لهذه الدراسة أهمية على الصعيد النظري والبحثي والتطبيقي:

وفيما يتعلق بالأهمية النظرية تمثل هذه الدراسة إضافة للأدب النظري في مجال العلاج المتمركز حول الحل وأثره في زيادة الدافعية للتعلم، كما أنها تعتبر الدراسة الأولى التي تطبق في فلسطين- في حدود علم الباحث- وتستخدم برنامج إرشادي مبني على فنيات وإجراءات العلاج المتمركز حول الحل.

أما على الصعيد البحثي قد تفتح هذه الدراسة أفقاً لدراسات أخرى تتناول جوانب ومتغيرات مختلفة لم تتطرق إليها الدراسة الحالية، كما أنها إضافة أخرى لدراسات تتعلق بالعلاج المتمركز حول الحل واستخدام فنياته في تنمية الدافعية للتعلم.

وعلى الصعيد التطبيقي تعتبر هذه الدراسة تطبيقاً عملياً لبرنامج إرشادي جمعي في حقل الإرشاد النفسي التربوي، وقد يستخدم في مدارس فلسطين لتنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر من كلا الجنسين.

## 6.1 محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالعينة المشمولة بالدراسة وهي عينة قصدية من طلبة الصف العاشر الأساسي ذكوراً وإناثاً والمسجلين في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم وسط الخليل.

وتحدد بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2015م.

كذلك تتحدد بالأدوات المستخدمة وهي مقياس الدافعية للتعلم -إعداد (كوزيكي وأنتسول)-، والبرنامج الإرشادي الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل، الذي قام الباحث بإعداده بما يتناسب مع عينة الدراسة وخصوصية البيئة العربية الفلسطينية، مستفيداً من البرامج المشابهة في الأدب النظري والدراسات السابقة مثل برنامج الغنامي (2011) وبرنامج نوفل (2006).

## 7.1 مصطلحات الدراسة

### الفاعلية Efficiency

تحدد الجمعية المصرية للمناهج مفهوم الفاعلية بأنها: "الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج الإرشادي المقترح لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة" (حميد، 2011، 12).

**التعريف الإجرائي:** درجة الأثر الذي يحدثه البرنامج الإرشادي المبني على فنيات العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، حيث تُقاس بالفرق في الدرجات بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم المُتبنى في هذه الدراسة.

### البرنامج الإرشادي Counseling Program

يعرف (زهرا، 1998: 11) البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم الجماعة أو المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها".

**التعريف الإجرائي:** مجموعة الإجراءات والأنشطة والخدمات الإرشادية المخطط لها التي يقدمها الباحث للمجموعة التجريبية من الطلبة معتمداً على فنيات وتقنيات العلاج المتمركز حول الحل بهدف تنمية الدافعية للتعلم لديهم.

### الإرشاد الجمعي Group Counseling

وهو الإرشاد الذي يحقق أغلب الخدمات الإرشادية لأكثر من فردين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة، أي في موقف جماعي مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجمعي (العزة، 2000).

**التعريف الإجرائي:** مجموعة الجلسات الإرشادية المنظمة والمبنية على العلاج المتمركز حول الحل والتي ينفذها الباحث لطلبة المجموعتين التجريبيين من طلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (30) والمتفنين في رغبتهم بتتمية دافعتهم للتعلم.

### **العلاج المتمركز حول الحل (SFBT)**

يعرف رشوان (2007) العلاج المتمركز حول الحل على أنه "أسلوب علاجي لا يستغرق في البحث عن الأعراض المرضية ولا عن العوامل التي ساهمت في نشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى الحلول التي تساهم في القضاء على المشكلة أو التخفيف من حدتها أو التكيف مع إفرازاتها. ومن هنا فإنه علاج موجه ومباشر نحو الهدف النهائي الذي يسعى له المسترشد وهو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع البيئة المحيطة (الخليفة، 2013: 7).

**التعريف الإجرائي:** الإطار النظري ومجموعة الفنيات والتقنيات التي استمد الباحث أنشطة وفعاليات وأسئلة البرنامج الإرشادي منها، والمتمثلة في (إعادة التشكيل، وسؤال الحلم، وأسئلة ماذا بعد، وخريطة العقل، وتوجيه النجاح، والمقياس)، وعدم الاستغراق في المشكلة بالقدر التوجه إلى الحل بشكل مباشر.

### **الدافعية للتعلم Learning Motivation**

حالة داخلية للمتعلم، تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في النشاط، حتى يتحقق التعلم كهدف. (القطامي، 1992: 171)

**التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده (كوزيكي وأنتوسل، 1984) وعريه وطوره (سليمان، 1989) وقننه على البيئة السعودية (الرافعي، 2009).

## الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة

1.2 الإطار النظري.

2.2 دراسات سابقة.

1.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل.

2.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالدافعية للتعلم والإنجاز وبعض المتغيرات.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري ودراسات سابقة

#### 1.2 الإطار النظري

##### المحور الأول

#### 1.1.2 البرنامج الإرشادي Counseling Program:

##### 1.1.1.2 مقدمة:

إن الإرشاد النفسي هو أحد فروع علم النفس التطبيقية ويقدم خدماته الإرشادية في كل الميادين والمؤسسات التي تُعنى بالإنسان مثل: المدارس على اختلاف مراحلها الدراسية، ومراكز الإرشاد النفسي، ووحدات الإرشاد النفسي في الجامعات والمصانع والمستشفيات ومراكز الرعاية وغير ذلك من المؤسسات.

والبرنامج هو الوسيلة الأساسية لتحقيق أهداف الجماعة (نمو الفرد، نمو الجماعة، وتنمية المجتمع)، فالبرنامج الإرشادي الجمعي ليس هدفاً في حد ذاته ولكنه وسيلة لتحقيق ذلك الهدف وهو النمو، وهو يختلف من جماعة لأخرى، لأن كل جماعة لها هدف تريد أن تحققه ببرنامج مختلف عن غيرها من الجماعات، كما يختلف البرنامج من نفس الجماعة الواحدة من وقت لآخر باختلاف الأهداف، تقوم فلسفة الإرشاد النفسي الجمعي على الدور الفعال لتأثير الجماعة على الفرد، من حيث إمكانية تغيير سلوكه وأفكاره ومواقفه بجانب المساعدة في تسهيل نموه، وتتشكل الجماعة الإرشادية في ضوء عدة متغيرات مثل حجم المجموعة والسن والذكاء والجنس ونوع الأعراض والمشكلات البيولوجية... الخ (حسان، 2009).

أما مفهوم البرنامج الإرشادي فهو "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم الجماعة أو المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها" (زهران، 1998:11).

ويعرفه الخطيب (2000) بأنه هو المخطط المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات.

أما سعفان (2005) يرى أن البرنامج الإرشادي هو مزيج من الأهداف العامة والخاصة الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل منهم.

#### 2.1.1.2 أساليب الإرشاد المستخدمة في البرامج الإرشادية:

(1) الإرشاد الجماعي: وهو الإرشاد الذي يحقق كل الخدمات الإرشادية أو أغلبها لأكثر من فردين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة، أي في موقف جماعي مستخدمين أسس وأساليب الإرشاد الجماعي.

(2) الإرشاد الفردي: تعتبر طريقة الإرشاد الفردي من أشهر الطرق في الإرشاد النفسي والتربوي ويعرف الإرشاد الفردي بأنه "عملية إرشاد مسترشد واحد وجهاً لوجه في كل جلسة وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد".

(3) الإرشاد المباشر: وهو الإرشاد الموجه أو المتمركز نحو المرشد وفي هذه الطريقة يكشف المرشد عن الاضطرابات والمشاكل المتعلقة بالمسترشد، فالمرشد هو الذي يفسر البيانات والمعلومات وهو الذي يُسدي النصائح ويقترح أساليب العلاج ويتحمل المسؤولية أكثر من المسترشد، وهو من أكثر أساليب الإرشاد استعمالاً.

4) الإرشاد غير المباشر: وهو المتمركز حول المسترشد ورائد هذه الطريقة "روجرز" ويعتمد النشاط على المسترشد نفسه وذلك بسبب إدراكه لمسئوليته ويؤكد روجرز أن الإنسان مفطور على الخير وهذا الأسلوب يهيئ الظروف الملائمة لكي يحقق نمو أفضل للمسترشد (قاسم، 2008).

وقد أجمل العاسمي (2008) الفوائد التي يكتسبها الاختصاصي في مجال تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية في الآتي:

1. إن تخطيط البرامج الإرشادية والتدريبية يُعدّ الدليل الموجه لكل من المرشد والمسترشد، وينبغي على الطرفين أو أطراف أخرى (كالوالدين) أن يتفقا على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها، لأن هناك العديد من المشكلات التي تظهر لدى كل من المرشد أو المسترشد عند تنفيذ الخطة.
2. تعد الخطة الإرشادية مهمة في التعرف إلى مدى ما تحقق من الأهداف المرحلية (الأهداف المتعلقة بالعملية الإرشادية) المنفق عليها، وكذلك الأهداف النهائية للخطة (الأهداف المتعلقة بالنتيجة).
3. تعد الخطة مفيدة للمرشد والمسترشد، وذلك في معرفة فاعليتها وجدواها بعد الانتهاء من تطبيقها، ومعرفة التغيير والأثر الذي أحدثته في المسترشد سلوكياً وانفعالياً ونفسياً.
4. تساعد الخطة المسترشد على تحليل التدخلات الإرشادية ونقدها حتى تتناسب مع تحقيق أهدافه المرحلية على أفضل صورة.
5. تسهل الخطة الإرشادية المعدة بإتقان التي توضح مشكلات المسترشد وأساليب التدخل الإرشادي التي يقوم المرشد بتنفيذها خلال الجلسات الإرشادية.

### 3.1.1.2 الإرشاد الجمعي:

تقوم فلسفة الإرشاد النفسي الجمعي على الدور الفعال لتأثير الجماعة على الفرد، من حيث إمكانية تغيير سلوكه وأفكاره ومواقفه بجانب المساعدة في تسهيل نموه، وتتشكل المجموعة الإرشادية في ضوء عدة متغيرات مثل حجم المجموعة والسن والذكاء والجنس ونوع الأعراض. ويقوم الإرشاد النفسي الجمعي علي أسس من أهمها:

1. أن هناك تشابه بين الأفراد في سمات الشخصية وبعض المشكلات ونوع الحاجات.
  2. الشخص قد لا يدرك شيء بمفرده ولكنه في حاجة لجماعة يعيش معها ويؤثر ويتأثر بها.
  3. توجد حاجات لا يمكن إشباعها إلا من خلال الجماعة مثل الحاجة للأمن والتقدير الاجتماعي والنجاح والتقبل والانتماء (سعفان، 2001).
- كما يقوم الإرشاد الجمعي على إجراء الإرشاد النفسي لاثنين أو أكثر من الأفراد الذين تتفق ميولهم وحاجاتهم الإرشادية إلى حد ما، والتي يمكن تحقيقها لهم في مجموعة صغيرة أو كبيرة ، اي في موقف جماعي، مستخدمين أسس وأساليب وفنيات الإرشاد الجمعي (العزه، 2000).
- وتقدم أبو عيطه (1998) تعريفاً للإرشاد الجمعي على أنه عملية تفاعل تشمل المرشد ومجموعة الأعضاء الذين يحاولون التعبير عن أنفسهم وموقفهم أثناء الجلسة الإرشادية بهدف تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم.
- والإرشاد الجمعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه ويعجب بصراحتهم في مناقشة مشاكلهم، كذلك أنهم يماثلونه في نفس المشكلة وطريقة حلهم لها وتنفيذ هذه الحلول، كما يُعجب بمساعدتهم له في حل مشكلاته، كذلك يجد الفرد نفسه في جو من الإرشاد النفسي والدعم والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة بحيث ينمي لديه الثقة في القيام بالسلوك المطلوب واتخاذ القرار وزيادة تقبل الذات (عبود، 1991).

#### 4.1.1.2 أهداف الإرشاد الجمعي:

- مساعدة الطلبة في التغلب على مشاعر الوحدة.
- اكتساب الفرد مهارات اجتماعية.
- تنمية القدرة في التعبير عن النفس.
- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية.

- اكتساب الفرد سمة احترام الآخرين والذين يخالفونه الرأي.
  - تنمية تقدير الذات للمسترشد.
  - تنمية القدرة على حل المشكلات (حواشين، 2002).
- ومن جهة أخرى يشير العزة (2000) إلى أن الإرشاد الجمعي يساعد الطلبة في تحقيق مجموعة من الأهداف الاجتماعية تتمثل بما يأتي:
- تعليم وتحسين المهارات الاجتماعية من خلال النمذجة والتدريب.
  - يعرف الطالب بأن الطلبة الآخرين لديهم هموم مشابهة لهوموه.
  - التزود بتجربة تكون فيها المشاعر السلبية والإيجابية مشاعر إنسانية وطبيعية.
  - اكتشاف الأفكار مع الآخرين.
  - تحمل المسؤولية والالتزام.

كما يوفر الإرشاد الجمعي فرصة علاجية لدى الأفراد الذين يُظهرون سلوكيات تؤدي إلى قهر الذات، وهم غير قادرين على قلب الموقف دون الإرشاد الجمعي، لأن المسترشدين يستطيعون من خلال الإرشاد الجمعي أن يتخلصوا من هذه السلوكيات دون معاناة انفعالية (الصمادي والغدران، 2014).

### 5.1.1.2 أهداف برامج الإرشاد الجمعي:

- يمكن تلخيص أهم أهداف برامج الإرشاد الجمعي في ما يأتي:
- تعليم الطلبة طريقة التفكير العلمي الذي يساعدهم على النظر بموضوعية إلى مشكلات المجتمع.
  - تنمية معارف الطلبة ومهاراتهم العقلية ومدركاتهم الكلية.

- إعداد الطلبة في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية.
- تنمية حس الطلبة بأهمية دورهم في المجتمع من خلال "الحقوق والواجبات".
- تنمية الإحساس لدى الطلبة بأهمية التقدير الذاتي.
- إعداد الطلبة عقائدياً ليزداد انتماءهم لدينهم ولمجتمعهم العربي والإسلامي.
- إعداد الطلبة لمواجهة التطورات والتغيرات المستمرة التي تطرأ على شتى جوانب المجتمع.
- تنمية الإحساس بأهمية المشاركة الاجتماعية والوجدانية. (قاسم، 2008).

#### 6.1.1.2 أسس يجب مراعاتها في برامج الإرشاد الجمعي:

- العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين، وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.
- مراعاة الفروق بين الجنسين.
- الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.
- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانيات المتاحة (حواشين، 2002).

## المحور الثاني

### 2.1.2 العلاج المتمركز حول الحل (SFBT):

#### 1.2.1.2 مقدمة:

يعد هذا المدخل الإرشادي من أحدث المداخل الإرشادية المختصرة، إذ تعود نشأته إلى أوائل الثمانينات من القرن العشرين على يد مؤسسه ستيف دي شازير (Steve de Shazer) العالم الأمريكي ورئيس مركز العلاج الأسري بمدينة (ميلواكي) بولاية (ويسكنسن) الأمريكية، وعلى الرغم من حداثة نشأته فإن تطبيقاته العملية وإسهامات الباحثين حول التقنيات التي يقدمها ومدى ملائمتها في التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة تعتبر دليلاً على بدأ انتشاره (رشوان والقرني، 2004).

ويمكن القول أن نشأة العلاج المتمركز حول الحل - على خلاف غيره من المداخل العلاجية - رغم حداثة إلا أنه لاقى اهتماماً كبيراً لدى الممارسين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي والخدمة الاجتماعية لعدة أسباب يمكن حصرها في الآتي (رشوان، 2007):

- يُعتبر مدخلاً إرشادياً وعلاجياً من أحدث المداخل الإرشادية العلاجية.
- استفادته من كل ما يحضر المسترشد لصالح العملية الإرشادية، وعدم استغراقه في الماضي للبحث عن الأعراض المرضية المسببة للمشكلة ونشأتها بقدر ما يتوجه مباشرة إلى البحث عن الحلول.
- توجهه نحو الهدف النهائي مباشرة، وفعالية .
- إمكانية تطبيقه في الحقل التربوي وسهولة تدريب الممارسين له.
- فعالية تعامله مع مشكلات الحياة اليومية، حيث لا يُجهد المسترشدين أو يستنفذ أوقاتهم في جلسات إرشادية وعلاجية طويلة.

## 2.2.1.2 أسس الإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل:

يقدم كوتلر (Kottler,1997) مجموعة أسس يقوم عليها العلاج المتمركز حول الحل وهي:

1- الأساس الأول هو التركيز على ما يمكن تحقيقه وفقاً لمعطيات شخصية المسترشد والبيئة المحيطة، وعلى هذا فالاختصاصي أو المرشد تقع عليه مسؤولية توجيه المسترشد نحو ما يمكن تحقيقه والنجاح فيه بدلاً من ما لا يمكن تحقيقه والفشل فيه، ويشير أنصار هذا العلاج إلى ذلك بمقولة (Solution talk) حديث الحل بدلاً من (Problem talk) حديث المشكلة؛ ومعنى ذلك أن عملية العلاج يجب أن توجه نحو الحل وكيفية الوصول إليه.

2- الأساس الثاني هو التأكيد على أن كل مشكلة لها استثناءات (هي الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة) يمكن تحويلها والتعامل معها على أنها حلول ممكنة للمشكلة، ويعتقدون المسترشدون خطأً أن المشكلات التي يعانون منها ملازمة لهم على الدوام بينما في الواقع تأثير المشكلة لا يستمر قوياً طوال الوقت بل إنه قد يتلاشى ثم يعاود، والمشكلة تكمن في أن المسترشد لا يلاحظون تلاشي المشكلة من حياتهم بالقدر الذي يشعرون بتأثيرها متى عاودت، من هنا فملاحظة المرشد أو الاختصاصي لتلك الاستثناءات يعتبر الخطوة الأولى نحو الوصول إلى الحلول الممكنة لمساعدة المسترشد وتقديم عملية المساعدة.

3- الأساس الثالث يقوم على فكرة كرة الثلج (Snow ball) بمعنى أن التغيير البسيط في حياة المسترشد يؤدي إلى نجاح أكبر وصولاً إلى الهدف النهائي وهو التوافق النفسي والاجتماعي.

4- الأساس الرابع يدور حول أهمية الاعتراف بأن لكل مسترشد قدرات يستطيع استخدامها للتغلب على ما يواجهه من صعوبات، وعلى هذا يجب على الاختصاصي أو المرشد أن يعطي اهتماماً كبيراً نحو اكتشاف قدرات المسترشد والتركيز عليها لزيادة ثقة المسترشد بنفسه وفق قدرته على الاعتماد عليها، وتجنب التركيز على مواطن الضعف فيه.

5- الأساس الخامس يؤكد على ضرورة صياغة أهداف المسترشد بصورة إيجابية (Positive goals) بدلاً من صياغتها بصورة سلبية (Negative goals).

### 3.2.1.2 تقنيات وفنيات العلاج المتمركز حول الحل:

يعتمد هذا العلاج على مجموعة من التقنيات العلاجية الفنية والتي تعتمد هي أيضاً بدرجة كبيرة على مهارات الاختصاصي وعلى مدى استجابة المسترشدين أثناء عملية المساعدة، ومن هذه التقنيات ما يأتي (رشوان والقرني، 2007):

#### 1. إعادة التشكيل (Reframing)

وهو أسلوب يستخدم من أجل مساعدة المسترشدين على تفهم مواقفهم وصياغة أهدافهم العلاجية، بمعنى إعادة صياغة مفاهيم المسترشد غير المنطقية لتكون أكثر واقعية ومنطقية، ويتم ذلك من خلال التعرف على مفاهيم المسترشدين وتصوراتهم الحقيقية والتي يؤمنون بها وتكون في الغالب تصورات تحمل جوانب سلبية، ثم يتم توضيح الجوانب السلبية في هذه المفاهيم حتى يدركها المسترشد ويصبح لديه الاستعداد لتعديلها، بعد ذلك يستطيع الاختصاصي أن يجعل المسترشد قابل لإعادة تشكيل أفكاره وصياغتها بشكل جيد.

#### 2. السؤال المعجزة (Miracle Question)

إن الهدف الرئيس من هذا التكنيك هو البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود المسترشد إلى عملية المساعدة، ولقد قدم دي شازير (de Shazer, 1988) صيغة لهذا التكنيك كما يأتي:

المرشد: تخيل أنك قمت من النوم في الصباح وقد انتهت المشكلة التي تواجهك، ما الذي يمكن أن يتغير في حياتك؟

من خلال إجابة المسترشد حول هذا الافتراض يمكن للمرشد أن يبحث عن الحلول وفقاً لما يراها المسترشد ثم يقوم بمناقشة المسترشد حول إمكانية تطبيق تلك الحلول.

وقد اقترح القرني (2005) أن يسمى سؤال الحلم (Dream Question) بدلاً من سؤال المعجزة، ليتوافق ذلك مع المعطيات الإسلامية ويكون أدهى للقبول لدى الأفراد في المجتمعات الإسلامية.

### 3. أسئلة "ماذا بعد؟" (What else questions)

إن الهدف من هذه الأسئلة أو هذا التكنيك هو زيادة وتعزيز فرصة المسترشدين في أن يجدوا الحلول الممكنة للمشكلات التي يواجهونها، ويفيد في مثل هذا التكنيك نوع الأسئلة المفتوحة التي من شأنها أن تحرك مهارات العصف الذهني لدى المسترشد.

### 4. خريطة العقل (Mind mapping)

إن هذا التكنيك الإرشادي ما هو إلا رسم خريطة للأفكار التي تقود وتوجه المسترشدين وتصبغ سلوكهم ومشاعرهم، ولكي يستخدمه المرشد فإن عليه أن يقوم باستدعاء سلوك المسترشد الإيجابي مهما كان صغيراً وتعزيز ذلك السلوك في حياة المسترشد ومطالبته بعمل المزيد منه، فإن هذا السلوك سوف يعمل بمثابة خارطة التي سوف تقود المسترشد وترشده إلى الوصول إلى النجاح في العملية العلاجية الإرشادية وفيما يحقق أهدافها.

### 5. توجيه النجاح (Cheer Leading)

يعرف كوتلر (Kottler,1996) هذا التكنيك بأنه مساندة وتشجيع نجاح المسترشد من خلال إسماع المسترشد كلمات المدح والثناء، فالمسترشدون يحبون من يثني على ما يقدمون أو ما يقومون به من أفعال، حيث أن ذلك يمنحهم الثقة بالنفس ويعتبر بمثابة الوقود الذي يدفعهم للمشاركة الفاعلة في عملية المساعدة، ويمكن للمرشد أن يُظهر هذا التكنيك من خلال:

1- رفع مستوى الصدق أثناء الحوار ليُري المسترشد كيف أن عملية المساعدة تتقدم.

2- التعبير للمسترشد عن السرور عندما يقوم بمحاولة جادة للوصول إلى حل للمشكلة.

3- إظهار الإعجاب بما يقدمه المسترشد من تفكير ببناء ورشيد وناضج في المشكلة التي يواجهها.

### 6. المقياس (Scaling)

هذا التكنيك يهدف إلى مراقبة التحسن الذي يطرأ على الحالة من مقابلة إلى أخرى أثناء العملية العلاجية الإرشادية، ويتم ذلك من خلال الطلب من المسترشد أن يحدد أين يرى نفسه على مقياس يبدأ

من (0) إلى (10) بحيث أن (0) يعني أنه لا يوجد تقدم أو تحسن في حل المشكلة بينما يعني رقم (10) أن المشكلة تماماً انتهت وتم التوصل إلى حل لها، وعندما يختار المرشد رقماً بين طرفي المقياس يقوم المرشد بسؤاله عن سبب اختيار الرقم وعن مقدار التحسن الذي طرأ على الحالة.

فمثلاً عندما يختار المرشد في المقابلة الأولى (0) وفي المقابلة الثانية يختار الرقم (4) يتم سؤاله عما حدث من تقدم وما هي الأفعال والمهام التي قام بها في مواجهة المشكلة التي يعاني منها، وعندما يذكر المرشد بعضاً من تلك الأفعال التي ساهمت في عملية التغيير يطالبه المرشد بالاستمرار في فعل ذلك حتى تستمر حالة التغيير وصولاً إلى الأهداف الإرشادية.

#### 4.2.1.2 تطبيق العلاج المتمركز حول الحل على الإرشاد الجمعي:

"إن المجموعة الإرشادية التي تركز على الحل المختصر تقدم فرصاً ثمينة للمرشدين الذين يبحثون عن مقاربة مناسبة في العمل في المدارس تكون عملية وفعالة ومختصرة، وبدلاً من أن يكون في حوزة المرشد تقنيات جاهزة مسجلة في كتاب تساعد في خلاص التلاميذ من مشاكلهم، فإن هذه المقاربة تقدم للمرشدين إطاراً تفاعلياً بهدف تحقيق تغيرات بسيطة وحقيقية تساعد التلاميذ على اكتشاف اتجاهات منتجة بدرجة أكثر وأشمل، إن هذا النموذج يقدم الكثير للمرشدين في المدارس والمسؤولين عن أعداد كبيرة من التلاميذ" (كوري، 2011: 493).

وعند الحديث عن تطبيقات العلاج المتمركز حول الحل على الإرشاد الجمعي فإنه لا بد للمرشد الممارس أو أن ينطلق من مبدأ أن الناس أكفاء، وبمجرد وجود مناخ مناسب يطبقون فيها مهاراتهم وكفاءاتهم، فهم قادرون على حل مشاكلهم، والعيش بهناء ورفاه.

وعليه يمكن تلخيص كيفية تطبيق عملية الإرشاد الجمعي المتمركز حول الحل بالنقاط الآتية:  
(كوري، 2011)

1. على المرشد توضيح أن التركيز في العمل سيكون على إيجاد الحلول، كما أنه على أفراد المجموعة أن يطرحوا مشاكلهم باختصار.

2. يمكن للمرشد أن يبدأ مع مجموعة جديدة بأن يطلب من كل واحد أن يقدم نفسه، ثم الحديث باختصار عن سبب مجيئه، وأن يخبر عن ما يرغب أن يُعرف عنه.
3. يساعد المرشد أعضاء المجموعة على جعل المشكلة هامشية أثناء الحديث، لخلق جواً مريحاً، وإعطاء المجموعة فرصة ليروا أنفسهم بعيداً عن المشاكل، وأنهم ليسوا مغمورين فيها. وعلى المرشد مهمة وضع أفراد المجموعة على سكة الحل وليس على سكة المشكلة، وبذلك يستطيع أفراد المجموعة أن يتحركوا بشكل إيجابي.
4. يعمل المرشد مع أفراد المجموعة على تطوير أهداف واضحة ومحددة بأسرع ما يمكن.
5. يركز المرشد على التغيرات القليلة، الواقعية، والممكنة والتي تقود إلى نتائج إيجابية إضافية، ولأن النجاح يقود إلى النجاح فإن التغيير البسيط يعتبر بداية مشجعة للتغيير.
6. يسأل المرشد أعضاء المجموعة عن تلك الأوقات التي اختفت فيها مشاكلهم، أو عندما كانت المشاكل أخفّ حدة وقسوة، ويطلب من الأعضاء أن يبحثوا في هذه الاستثناءات، والأسباب التي شكلت هذه الاستثناءات.
7. يستعمل المرشد السؤال كمدخلة أساسية في المجموعات التي تركز على الحل، ويكون ذلك من موقف الاحترام والاهتمام المخلص والانفتاح، والأسئلة تفترض التغيير مسبقاً وتحافظ على التوجه نحو الحل والمستقبل.
8. يحاول المرشد أن يساعد أعضاء المجموعة في تحديد الاستثناءات ويبدأ في التعرف على المهارات والكفاءات الشخصية والقدرة على التكيف.

## المحور الثالث

### 3.1.2 دافعية التعلم:

#### 1.3.1.2 مفهوم دافعية التعلم:

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي معين، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة. ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي، أي الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته. فكل سلوك لا بد أن يكون وراؤه دافعاً، ولا يوجد سلوك إنساني دون دافع يدفعه (بني جابر وآخرون، 2002).

وتعرف الدافعية على أنها الرغبات والحاجات وأي قوة مشابهة تسيير السلوك الإنساني وتوجهه نحو أهداف معينة، كما تعرف بأنها قوة داخلية محسوسة وغير مرئية لدى الإنسان تدفعه للتصرف والسلوك بشكل معين من أجل إشباع حاجة أو رغبة لديه، إذ يحدث عدم إشباعها بداخله قلقاً، وأن إشباعها يشعره بالراحة وبعيد التوازن إلى نفسه، لذلك يمكن القول أن وراء كل دافع حاجة غير مشبعة تعمل على تشكيل دافعية الفرد للعمل والسلوك، وقد يؤدي الدافع الواحد إلى سلوك أو أنماط سلوكية مختلفة تبعاً للموقف الخارجي أو السلوك الظاهر، كما أن اتباع سلوك معين قد يكون نتيجة لدوافع مختلفة، ومن هنا يتبين مدى العلاقة الوطيدة بين الحاجات والدوافع من جهة، وبين الدوافع والسلوك الإنساني من جهة أخرى (همشري، 2001).

أما دافعية التعلم فهي حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وبالتالي فهي تشير إلى حالة داخلية للمتعلم، تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط، حتى يتحقق التعلم كهدف (قطامي، 1992).

تعرف الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية تدفع الطلبة إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد، من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق، من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم (السليم، 2010).

ويذكر أن الدافعية للتعلم هي: قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن التعلم من أجل التعلم، باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة (أبو رياش وآخرون، 2006).

لذا تشكل الدافعية عنصراً أساسياً من عناصر التدريس ولا سيما أنها تعمل على زيادة فعاليتها والمساهمة إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين. حيث يرى البعض أن من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين يعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم. وهذا ما دفع العديد من علماء النفس والتربويين ضرورة تأكيد أن تكون الدافعية هدفاً تعليمياً بحد ذاتها. حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين (الزغول، 2004).

وهناك تباين في تعريفات دافعية التعلم باختلاف الاتجاهات النفسية التي عنيت ببحثها واستقصائها؛ فيرى منظرو الاتجاه السلوكي أن المكافآت الخارجية والعقاب هي مفاتيح توجيه دافعية الطالب، فالحوافز ما هي إلا مثيرات إيجابية أو سلبية يمكن أن تدفع سلوك الطالب، والحوافز التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف قد تكون علامات أو مؤشرات توفر تغذية راجعة عن نوعية أداء المتعلم، وقد تشمل الحوافز على إعطاء شهادات، وتوجيه الثناء والمدح، وغير ذلك، أما الاتجاه الإنساني فيركز على قدرة الطالب على استثمار أقصى طاقاته؛ بغية تنمية نفسه وتحقيق ذاته، في حين يؤكد منظرو الاتجاه المعرفي على معتقدات الطالب وأفكاره الداخلية باعتبارها هي التي توجه دافعيته للتعلم، مع التركيز الكبير على الدافعية الداخلية التي تنطلق من اعتقادات المتعلم وأفكاره وتوقعاته واهتماماته، أما الاتجاه الاجتماعي فيركز على الانتماء وتكوين العلاقات الآمنة مع الآخرين، فالطلبة الذين يهتمون بالعلاقات الشخصية يكونون ذوي اتجاهات أكاديمية إيجابية نحو المدرسة والتعلم بشكل خاص.

مما سبق يلاحظ أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نص عشر مرات مثلاً قد يدل على المثابرة، ولكن دافعية التعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات المعنى، مثل: التلخيص، والتوسيع للأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم وغير ذلك (نوفل، 2008).

وتتبع أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على القيام بأنشطة معرفية وحركية وعاطفية

معينة دون غيرها، ومن كونها أيضاً وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال باعتبارها أحد العوامل المهمة التي تحدد قدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، ولأنها تتعلق بحاجاته وميوله واهتماماته (همشري، 2001).

كما شكلت الدافعية ملتقى اهتمام جميع العاملين في المجالات التنموية المختلفة، سواء ما تعلق منها بالجانب الاقتصادي، أم السياسي، أم الاجتماعي، أما العاملون في المجال التربوي فقد كانوا الأوفر حظاً من الاهتمام من طلبة ومعلمين ومرشدين تربويين ومديرين، وكل من له علاقة أو صلة بالعملية التعليمية-التعلمية، إذ ينظر إلى الدافعية باعتبارها المحرك الذي يحفز سلوك الإنسان، فهناك سبب أو أكثر وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بحالة الإنسان الداخلية عند حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، وهذا يعني أننا لا نستطيع التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا فقط مثيرات البيئة وحدها وأثرها في الجهاز العصبي، إذ لا بد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، مثل حاجاته وميوله واتجاهاته وعلاقتها بالموقف، بالإضافة إلى ما لديه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف وغايات (نوفل، 2008).

كما شغلت مسألة العلاقة بين الدوافع والسلوك الإنساني بال التربويين لوقت طويل لارتباطها بحاجات المتعلم ورغباته وميوله واهتماماته التي تعمل كمثيرات لتصرفاته وسلوكياته في المواقف المختلفة، فمن المعلوم أنه من الصعوبة أن يتعلم الطالب بشكل جيد وفعال إذا لم يقترن ذلك بحاجته إلى التعلم ودافعيته القوية نحوه، فقد بينت الدراسات المنشورة أن توافر الدافعية للتعلم أمر ضروري، وأنه كلما قويت الدافعية تزداد الجهود المبذولة في عملية التعلم، ويبيّن بعضها أن مستوى الدافعية لدى المتعلم يرتفع بشكل جوهري حينما تكون الأعمال المطلوبة منه صعبة، بينما يبيّن بعضها الآخر أن الدافعية المشحونة بقوة للطلبة تزيد من هفواتهم بشكل واضح، وتتعدد المرات التي يحتاجون معها العودة من جديد إلى نقطة البداية بسبب الخطأ الناجم عن زيادة الاندفاع وعدم التروي والتبصر في أسلوب المعالجة (همشري، 2001).

ولذلك فإن الأفراد يختلفون عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، وينسب هذا الاختلاف إلى تباينهم في مستويات الدافعية التي يمتلكونها، وبذلك فإن دافعية التعلم تشير إلى اتجاه أو حالة عقلية، وهي بذلك تختلف عن الإنجاز أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة، كما يتجسد مثلاً في الدرجات التي ينالها الفرد بعد أداء

اختبار ما، فقد يمتلك الفرد مستوى مرتفعاً من الحاجة للتعلم والتحصيل ولكن لسبب أو لآخر لا يحقق النجاح الذي يرغب به على نحو فعلي، ولما كانت هذه الحاجة اتجاهاً أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها (نشواتي، 2002).

ومع ذلك نجد أن الآراء ووجهات النظر قد تعددت حول مصدر الدافعية للتعلم، إذ يرى البعض من علماء النفس أنها سمة شخصية شبه ثابتة لدى الأفراد وهي ذات منشأ داخلي، إذ أكد هؤلاء أن لدى جميع الكائنات البشرية مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يكافحون من أجل إشباعها، وبذلك فإن الحاجة إلى التعلم هي من أكثر الحاجات أهمية في حياة الإنسان فهو مدفوع للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة، وهناك من يرى أن دافعية التعلم تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع لعوامل التنشئة الاجتماعية، حيث تلعب الأسرة دوراً هاماً في تنميتها لدى الأفراد، حيث يتباين مستوى دافعية التعلم لدى الأفراد تبعاً لما تقدمه الأسرة من دعم وتعزيز وتشجيع وإتاحة فرص المنافسة لأفرادها، في حين يرى فريق آخر أن دافعية التعلم تتوقف على طبيعة التوقعات والاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل والنجاح التي طورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة بالمواقف السابقة (الزغول، 2004).

فدافعية التعلم من وجهة نظر سلوكية هي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، والتي تحرك سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف وغاية محددة، أما من ناحية معرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه للوصول إلى حالة توازن معرفية، أما وجهة النظر الإنسانية فدافعية التعلم تعبر عن حالة استثارة داخلية تحض المتعلم على استغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، بهدف إشباع دوافعه المعرفية وصيانة تحقيق ذاته، ووجهة النظر التحليلية تنظر إلى دافعية التعلم على أنها حالة داخلية تحث المتعلم بأي وسيلة يمتلكها بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل (بركات، 2000).

في هذا الصدد يرى (المغربي، 1999) أن هناك اتفاقاً بين علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والتحصيل والإنجاز بصفة خاصة، ولذا فإن موضوع الدافعية يعتبر من الموضوعات المرتبطة بالتعلم، والتي يتعين دراستها وصولاً إلى فهم أفضل للسلوك الإنساني وتفسيره والتنبؤ والتحكم فيه. كما أن توجيه الطلبة واستثارة دافعتهم للتعلم وتحقيقهم لمستويات مرتفعة من الأداء ومشاركتهم في أنشطة التعلم المختلفة، تعد من أهم الصعوبات التي

يواجهها المعلم، وهي ناتجة لعوامل كثيرة مثل شخصية الطالب، وخصائص مهام التعلم، وحوافز التعلم وسلوكيات المعلم، وتتلخص وظيفة المربي ليس في زيادة دافعية المتعلم فقط، وإنما بالعمل على اكتشاف دافعية المتعلمين وتدعيمها نحو التعلم واستخدام الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى التعلم.

كما يمكن تصنيف الدوافع إلى دوافع شعورية تتم على المستوى الشعوري أو الإدراكي للإنسان، ودوافع لا شعورية، وهذه الدوافع تتسبب في أنماط سلوكية لا يعي الإنسان مصدرًا أو سببًا لحدوثها (بركات، 2000).

من جانب آخر فإن أكثر التصنيفات شيوعًا أو ألفة هي التي تميز بين دوافع فسيولوجية المنشأ وأخرى سيكولوجية المنشأ كما يوجد تصنيف آخر يميز بين دوافع وسيلية وأخرى استهلاكية والدافع الوسيلى هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر ، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته الأولية هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته، وهناك وجهه نظر ثالثة يمكن من خلالها تصنيف الدوافع طبقًا لمصدرها، وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن ثلاث فئات للدوافع هي:

- الفئة الأولى: دوافع الجسم، وتساهم هذه الفئة في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النمط من التنظيم بالتوازن الذاتي.

- الفئة الثانية: هي الدوافع الخاصة بإدراك الذات.

- الفئة الثالثة: فهي الدوافع الاجتماعية الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص ودورها في ارتقاء الشخصية (الزعبى، 2007).

كما أن (أبو علام، 2004) صنف تصنيفًا آخر للدوافع إلى داخلية وخارجية:

- الدوافع الداخلية الفردية وهي الدوافع التي تتمثل في سعى الكائن الحي أو الشخص للقيام بشيء معين لذاته ، وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك.

- الدوافع الخارجية الاجتماعية وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة وإرضاء للمحيطين به أو الحصول على

تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، وزيادة هذا النوع من الدوافع يقتل روح المبادرة أو الابتكار.

كما ذكر المغربي (1999) تصنيفاً آخر للدوافع بالنسبة لموضوع التعلم على النحو الآتي:

- دوافع مرتبطة بموضوع التعلم: كـرغبة الطفل في تعلم القراءة وهذه تسمى بالدوافع الذاتية أو الداخلية.
- دوافع غير ذاتية: ترتبط بظروف التعلم ارتباطاً وثيقاً.
- دوافع خارجة عن موضوع التعلم: كـرغبة المتعلم إرضاء لوالديه أو لمعلميه أو طمعاً في جائزة أو حاجة إلى المال، وهذه ما تسمى بالدوافع الوسيطة.

### 2.3.1.2 وظائف الدافعية وأهمية دراستها:

للدافعية وظائف عديدة يمكن إدراجها على النحو الآتي:

1. تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد والتي تثير نشاطاً معيناً.
2. دفع الفرد كي يستجيب لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى مؤقتاً، وأن يتصرف بطريقة معينة في موقف معين.
3. توجيه السلوك وجهة معينة (الرشدان وجعيني، 1999).

وتتبع أهمية دراسة موضوع الدافعية مما يأتي:

1. أنها تساعد على التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى اختلاف سلوك الأفراد وتصرفاتهم حيال موقف أو مواقف معينة.
2. أنها تساعد على التعرف على أنواع السلوك المنحرف والعمل على معالجتها والوقاية منها مستقبلاً.

3. أنها مفيدة وضرورية لكل من يشرف على جماعة من الجماعات، أو يوجه أناساً للقيام بعمل ما أو نشاط معين.

4. أنها تساعد على إقامة علاقات إنسانية فضلى بين الناس (الرشدان، جعيني، 1999).

ونظراً لأهمية الدافعية نحو التعلم، فإن هناك عدة مبادئ يجب أن ينتهجها المعلم، وهي كما أوردها (نشواتي، 1998) ويمكن سحب هذه المبادئ لينتجها المرشد وهي على النحو الآتي:

1. استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها: حيث تؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير الفرد وتوجه سلوكه، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية انطباقه على أي نشاط سلوكي آخر، الأمر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه الطلبة واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها، أولى مهام المعلم.

2. استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح: حيث أن حاجات الطلبة للتعلم والإنجاز والنجاح متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة، وذلك بسبب الفروق الفردية بينهم، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء الطلبة.

3. تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها: حيث تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية إلى أن سلوك الفرد محدد جزئياً بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني وطموح الطالب، وقد تكون قريبة المدى تتعلق بنشاط تحصيلي، ويستطيع المعلم تمكين طلابه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات وتدريبهم على صياغة أهدافهم التعليمية، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي تناسب قدراتهم ومستوياتهم العقلية.

4. استخدام برامج تعزيز مناسبة: حيث تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالاً متنوعة كالإثابة المادية والعلامات المدرسية والنشاطات الترويجية.

5. توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق: حيث تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم، لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية إلى إعاقة حاجات الطالب إلى التعلم والتحصيل والإنجاز، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلبة كل حسب مستواه وتفكيره.

### 3.3.1.2 نظريات الدافعية للتعلم:

وهنا يستعرض الباحث أبرز النظريات التي تحدثت حول الدافعية وفسرت السلوك الإنساني في ضوءها:

#### نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين : الجنس ، والعدوان، كما تطرح النظرية مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر، كما تؤكد النظرية على خبرات الطفولة وتعاضم آثارها على الدافعية وعلى شخصية الأفراد طوال حياتهم، ويفترض المنحى التحليلي أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة، ويكون هذا دافعاً للإنجاز السريع والجيد (زهران، 1998).

#### نظريات الحافز

أن الدوافع تعمل على إثارة السلوك وتنشيطه، ويرتبط كل دافع بحالة بيولوجية محددة يرافقها تغييرات فسيولوجية معينة، وتتطلب خفضاً من نوع خاص. وأن هذا الاتجاه يغفل أهمية العوامل الخارجية في تقرير السلوك، ولهذا يمكننا أن نتصور بأن الإنسان لا يدفع كلية للقيام بالسلوك بعوامل داخلية، وأن الحوافز تلعب دوراً في تقرير ماذا سيعمل (الزغول، 2006).

## نظرية سكنر

لقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاکمة للسلوك، مهملًا دور الحالات الداخلية للكائن الحي، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم، تعد مدخلًا صحيحًا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة، أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف عنده بالاشتراط الأدائي ويرى سكنر إذا حصل الطلبة على تعزيز على سلوكيات معينة فإنهم سيقومون بتكرار السلوك بنشاط وقوة، وإذا لم يحصلوا على تعزيز فإنهم سيفقدون الاهتمام بذلك السلوك، وسوف ينخفض أداؤهم، ويؤكد كذلك أن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكياتهم، يثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها كما يرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيًا، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجي، كالتالي الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنما للمتعة وحب المعرفة (غباري، 2008).

## النظرية الإنسانية

يرى ماسلو أن الإنسان يولد ولديه خمسة أنماط من الحاجات مرتبة في شكل هرمي كالتالي: الحاجات الفسيولوجية (دوافع البقاء) وتحتل قاعدة الهرم، ثم حاجات الأمن (دوافع الأمن)، ثم الحاجات الاجتماعية وفي القمة يوجد الحاجة لتحقيق الذات، كما أنه ضمن الهرم تحكم الدوافع المختلفة فيه علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو الحاجات الحرمانية أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية (تحقيق الذات) التي سماها بالحاجات النمائية. ويتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ هذا السلوك محكوم تمامًا بمنطق الإرادة الحرة (جابر، 1990).

## نظرية التعلم الاجتماعي

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الآخرين، ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف، والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك، قام باندورا بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسّر الدافعية، حيث أن نظرية " باندورا " في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيًا. حيث يرى " باندورا " أن كل الطلبة القادمين إلى المدرسة

لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده ، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع ، ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة . كذلك تركز نظرية " بانديرا " على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك وتؤكد النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (غباري، 2008).

## 2.2 دراسات سابقة

من خلال مراجعة الباحث لعدد من الدراسات السابقة فقد لاحظ قلة ملحوظة في الدراسات العربية التي تبحث في العلاج المتمركز حول الحل (SFBT)، كما أنه لم يجد إلا دراسة واحدة (الغنامي، 2011) والتي تبحث بشكل مباشر في أثر برنامج إرشادي مبني على الحل لتنمية الدافعية للتعلم، وهنا يعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة في محورين الأول الدراسات ذات العلاقة بموضوع الإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل (SFBT)، والثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدافعية للتعلم والإنجاز:

### 1.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل (SFBT):

دراسة رويدين وآخرون (Roeden, et. all, 2013) بعنوان إجراءات وأثر العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) في الأشخاص المعاقين عقلياً - دراسة مضبوطة. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر العلاج المتمركز حول الحل في الأشخاص المعاقين عقلياً (ذهنياً)، ومن أجل تحقيق الهدف تم تطبيق الدراسة على (20) شخص ممن لديهم إعاقة عقلية متوسطة (MID) وقد تلقوا برنامجاً علاجياً وفق فنيات وأساليب العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) كمجموعة تجريبية، و(18) شخص ممن لديهم إعاقة عقلية متوسطة (MID) وتلقوا الرعاية العادية (CAU) كمجموعة ضابطة، خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج العلاجي لمدة (6) أسابيع في حين تلقت المجموعة الضابطة الرعاية العادية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس هويكمان وآخرون في الأداء النفسي والأداء الاجتماعي والرضا حول السكن، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (SFBT) والضابطة (CAU) لصالح أفراد المجموعة التجريبية مع حجم تأثير من متوسط إلى كبير.

وقامت الخليفة (2013) بإجراء دراسة بعنوان فعالية العلاج المتمركز حول الحل في التخفيف من مشكلة الكدر الزوجي. وقد هدفت الدراسة إلى قياس فعالية العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) في التخفيف من مشكلة الكدر الزوجي، ولتحقيق الهدف تم تطبيق الدراسة على عينة من الزوجات

اللاتي يعانون من مشكلة الكدر الزوجي بالعيادات التخصصية النفسية بالرياض وبلغ عددهن (14) زوجة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين بواقع (7) زوجات في كل مجموعة، وتم تطبيق القياس القبلي على عينة الدراسة ثم خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج علاجي مبني وفق فنيات وأساليب العلاج المتمركز حول الحل مقسم إلى (10) جلسات ولمدة (10) أسابيع في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج، واشتملت أدوات الدراسة على استمارة البيانات الأولية ومقياس الكدر الزوجي من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى البرنامج العلاجي المبني وفق فنيات العلاج المتمركز حول الحل، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكدر الزوجي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ساداتزادي وخليلي (Saadatzaade & Khalili, 2012) بعنوان أثر الإرشاد الجمعي المتمركز حول الحل على تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية في طهران. وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف مدى فعالية الإرشاد الجماعي المتمركز حول الحل في زيادة تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة المشاركين من طلاب الصف الأول ثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (44) طالباً من ذوي الدرجات المنخفضة في تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمي، وتم توزيعهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وبعد المراقبة والمتابعة وتطبيق (7) جلسات على طلاب المجموعة التجريبية، أظهرت نتائج القياس البعدي أن هنالك فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالمقارنة مع نتائج القياس القبلي، حيث أن طلاب المجموعة التجريبية قد أحرزوا درجات عالية على مقاييس تنظيم الذات والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى الغنامي (2011) دراسة بعنوان فاعلية العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأحداث الجانحين. وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأحداث الجانحين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق البحث على عينة من الأحداث الجانحين المودعين في دار الملاحظة الاجتماعية بالرياض بلغ عددهم (16) حدث جانح تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين بواقع (8) أحداث لكل مجموعة، خضعت المجموعة

التجريبية إلى برنامج علاجي وفق فنيات وأساليب العلاج المتمركز حول الحل لمدة (4) أسابيع في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج، واشتملت أدوات البحث على مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحث، وبرنامج علاجي من إعداد الباحث أيضاً مؤسس وفق فنيات العلاج المتمركز حول الحل، بالإضافة إلى استمارة تقييم البرنامج من وجه نظر الأحداث الجانحين (عينة البحث)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأحداث الجانحين لصالح أفراد العينة الذين خضعوا للبرنامج العلاجي مقارنة بأفراد العينة الذين لم يتلقوا البرنامج.

وأجرى رشوان (2007) دراسة بعنوان فعالية العلاج المتمركز حول الحل في تحقيق المساندة الاجتماعية لطلاب جامعة أم القرى. وهدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التدخل المهني باستخدام العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) وتحقيق المساندة الاجتماعية للطلاب، وقد تكونت عينة البحث من (16) طالباً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى، قام الباحث بإدخال المتغير المستقل (العلاج المتمركز حول الحل) على عينة البحث لمدة فصل دراسي واعتمد في معرفة التغير الذي يحدثه على المتغير التابع (تحقيق المساندة الاجتماعية) على القياس القبلي والبعدي، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة العلاج المتمركز حول الحل وتحقيق المساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة لصالح القياس البعدي.

ودراسة فرانكلين وآخرون (Franklin, et. al, 2007) بعنوان فعالية العلاج المختصر المتمركز حول الحل في إعداد المدرسة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج إرشادي مبني على العلاج المختصر المتمركز حول الحل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية المتعلقة بالصفوف الدراسية داخل البيئة المدرسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (67) طفلاً، حيث قُدم لهم (5-7) جلسات من خدمات العلاج المختصر المتمركز حول الحل، وقد قُدمت أيضاً ضمن البرنامج (3-4) جلسات إرشادية كتدريب للمعلمين، وقد تم استخراج الدرجات من الاستمارات الذاتية للأطفال، ونتيجة التقرير المرجعي للمعلمين، ثم تم تقييم نتائج الاختبار القبلي/ البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة،

وحسب مقدار التحسن في الدرجات المئوية، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تحسين مخرجات استيعاب المشكلات السلوكية.

وأجرت العطار (2005) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب المتأخرين دراسياً في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية في مدرسة الفتيات الإعدادية بمصر. حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (11-12) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (15) طالباً وضابطة (15) طالباً، واستخدمت الباحثة مقياس المستوى الثقافي للأسرة، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس القدرات العقلية، والاختبارات الشهرية في مادتي العلوم والرياضيات، وكذلك البرنامج الإرشادي المتمركز حول الفرد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة ويليام (William, 2002) بعنوان فعالية العلاج المتمركز حول الحل لدى الطلاب المعرضين للخطر من طلبة المدرسة المتوسطة الثانوية. وقد هدفت الدراسة إلى تقييم فائدة وفعالية العلاج المتمركز حول الحل في زيادة الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي والتقليل من نسبة الغياب لدى عينة الدراسة من طلاب المدرسة المتوسطة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بالتساوي، وتم تطبيق فنيات العلاج المتمركز حول الحل على المجموعة التجريبية بواقع (٨) جلسات، ثم المتابعة لمدة ستة أسابيع، وقد أظهرت نتائج القياس البعدي أن هنالك دلائل إحصائية على فوائد وفعالية العلاج المتمركز حول الحل بالمقارنة مع نتائج القياس القبلي، حيث أن طلاب المجموعة التجريبية قد أحرزوا درجات عالية في المقاييس الاجتماعية والأكاديمية في فترات ما بعد العلاج وفترة الستة أسابيع من المتابعة.

بالإضافة إلى دراسة نيلسون وكيلاي (Nelson & Kelley, 2001) بعنوان تغير الأزواج من ناحية الرضا الزوجي ومدى المضي قدماً وأهدافهم الفردية والزوجية. وقد هدفت الدراسة إلى تغير الأزواج من ناحية الرضا الزوجي ومدى المضي قدماً وأهدافهم الفردية والزوجية، واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها برنامج جلسات العلاج الجماعي، ومقياس التقارير الذاتية و مقياس التوافق الزوجي المنقح، وأشارت النتائج إلى أن نحو (75%) من العينة أحرزوا تغيرات إيجابية في زواجهم، وتشير نتائج هذا البحث بكل وضوح إلى أن مجموعات الأزواج المتمركزة حول الحل هي خيار من خيارات العلاج القابلة للتطبيق، واعتبر المشاركون أن العلاج عاملاً مساعداً وداعماً لعلاقتهم الزوجية (الخليفة، 2013).

ودراسة زيميرمان وآخرون (Zimmerman, et. al, 1997) بعنوان فعالية استخدام العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) لزيادة الرضا الزوجي. وقد استهدفت الأشخاص المتزوجين المتكدرين زواجياً وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من الذين يعتبرون أنفسهم كغير راضين عن علاقتهم، وكشف نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التجريبية لاقت تحسن يعتد به إحصائياً في القياس البعدي وقد وضح الأزواج تحسن المعاملة فيما بينهم وزيادة المودة وإنهم أصبحوا أكثر فعالية في حل مشكلاتهم وأكثر تركيز على الحلول.

## 2.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالدافعية للتعلم والإنجاز وبعض المتغيرات:

قام كل من دودين وجروان (2012) بدراسة بعنوان أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وهدفت الدراسة إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (180) طالباً وطالبة، منهم (91) من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، و(91) من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. ولتحقيق أغراض الدراسة بُني مقياس دافعية التعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من (13-17) المطور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004). وقد تحقق الباحثان من دلالات صدق هذين المقياسين وثباتهما، ثم طُبِّقا على أفراد الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha < 0.05$ ) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha < 0.05$ ) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha < 0.05$ ) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

دراسة غنيمات وعليمات (2011) بعنوان أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم. وهدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية. تألفت عينة الدراسة من (28) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية الأميرة رحمة الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، وقد قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى قسمين متساويين، يمثل القسم الأول منها أفراد المجموعة الضابطة بعدد (14) طالبة، فيما تمثل طالبات القسم الثاني أفراد المجموعة التجريبية بعدد (14) طالبة أيضاً. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية فقد

قامت الباحثة باستخدام مقياس الدافعية للإنجاز المصمم من قبل عمر الفاروق السنوسي عطيه (2002)، والذي قامت الباحثة بتطويره وتعديله ليناسب البيئة الأردنية، واستخدمت مقياس العادات الدراسية والمصمم من قبل هاني عبد الهادي مصطفى (1995)، وأظهرت نتائج تحليل التباين للقياس القبلي والبعدي على متغير مستوى الدافعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على خمسة أبعاد من أصل ثمانية، وكذلك بالنسبة للمهارات الدراسية فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين. وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية.

دراسة السليم (2010) بعنوان اختبار نموذج تدريسي قائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (66) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في الرياض، حيث تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة من الأدوات مقياس الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، فتوصلت إلى: وجود علاقة بين الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم، ووجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية .

ودراسة الحارثي (2009) بعنوان مدى فاعلية برنامج إرشاد نفسي لتحسين دافعية التعلم (الإنجاز الأكاديمي) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الجامعية بجامعة الطائف. وقد هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إرشاد نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الجامعية وتطبيقه والوقوف على مدى فاعليته، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية، وقد تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وللوقوف على مدى فاعلية البرنامج قام الباحث بقياس قبلي وآخر بعدي للمجموعتين، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

**دراسة نوفل (2008) بعنوان الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (803) طالباً وطالبة منهم (292) طالباً، و(511) طالبة في الأردن، وقد استخدم الباحث أداة واحد حيث تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام وكبيرة على كل من مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية) والمجال السابع (العلاقة) لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملاً. ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملاً. ووجدت علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية: الأول (المتعة والاهتمام)، والثاني (الكفاية المدركة)، والثالث (بذل الجهد والأهمية)، والسابع (العلاقة) والمقياس ككل.

**ودراسة شواشرة (2007) بعنوان فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي والتربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة).** وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، وقد شملت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، واختبار القدرة على حل المشكلات من تطوير الباحث، واختبار سرعة التفكير من تطوير الباحث، ومجموعة من الاختبارات التحصيلية التكوينية في مختلف المساقات الدراسية، ثم برنامج الإرشاد التربوي من تصميم الباحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً ملموساً قد طرأ على دافعية الإنجاز لدى الطالب، كما أن هناك بعض التقدم في مستوى سرعة التفكير والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

دراسة نوفل (2006) بعنوان فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية في الخليل. وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج توجيه جمعي في رفع الدافعية للتحصيل، واستقصاء الفروق في دافعية التحصيل التي تعزى إلى بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (151) طالب وطالبة من الصف السابع الأساسي موزعين على (4) شعب دراسية في المدارس الحكومية في بلدة بني نعيم تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية. ولتحقيق هذه الغاية قامت الباحثة بتطبيق اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس الدافعية لديهم، ثم طبقت برنامج إرشادي جمعي على المجموعة التجريبية ثم أعادت الاختبار البعدي لمعرفة الفروق، ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التدريبي، والجنس، والعمر، وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي للأب، والمؤهل العلمي للأم.

دراسة الشحروري (2006) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق ذلك الهدف بنى الباحث برنامجاً تدريبياً استناداً على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية، وبنى مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتياً والذي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: الفاعلية الأكاديمية واستخدام إستراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية ، استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي على عينة مكونة من ( 80 ) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الدافعية الداخلية الموجهة ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة يوسف (2006) بعنوان مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الإستراتيجيات المحفزة للتعلم التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في إدارة غرب الزقازيق التعليمية، والكشف عن فاعلية تطبيق البرنامج المقترح في

تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة البحث، حيث تكونت العينة من (72) طالب وطالبة (36 من الذكور، 36 من الإناث) من الصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق هذه الغاية قام الباحث باستخدام اختبار القدرات العقلية من إعداد فاروق موسى (1989)، و مقياس الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد عبد العزيز الشخص (1995)، اختبار تحصيلي واستبيان الدافعية للتعلم وبرنامج تنمية الدافعية للتعلم وجميعها من إعداد الباحث، ومن أبرز النتائج التي خلصت الدراسة إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

و**دراسة جوكي وآخرون (Joke, et. Al, 2004) بعنوان مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية الطالب الدراسية.** وهدفت الدراسة إلى معرفة مشاركة الأهل وتأثيرها على عملية التعليم في زيادة دافعية الطالب الدراسية، وقد تناولت العينة طلبة من مدارس أساسية وثانوية وبعد اختبار الفروض أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين دور مشاركة الأهل والدافعية الدراسية ويتضح ذلك من عدة مؤشرات أهمها الانخراط والاندماج في المدرسة والادراك والسيطرة والاعتماد على النفس والقيادة والدافعية الداخلية (نوفل، 2006).

و**دراسة سيال وآخرون (Seale & et al., 2000) بعنوان تأثير التقييم على دافعية الطلاب للتعلم بواسطة برنامج علاجي.** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التقييم المتنوع على دافعية الطالب للتعلم من خلال منهج دراسي للعلاج الفسيولوجي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٤٣) طالباً بالصف الثالث بكلية العلاج المهني والفسيولوجي، وطلب من الطلبة أن يأخذوا في الاعتبار كل التقييمات التي حظوا بها في دراستهم التي استغرقت ثلاث سنوات، وأن يقدموا معلومات عن أي نوع من أنواع التقييم وجدوه أكثر دافعية وتحفيزاً لهم في دراستهم. وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة وجدوا أن هناك مدى واسعاً من التقييمات كانت محفزة، وكان هناك قناعة ورضا عن مزيج ومدى التقييمات، وقد ارتبطت أربعة عوامل بالتقييم حيث أظهرت النتائج أن هذه العوامل الأربعة المرتبطة بالتقييم تؤثر في الدافعية الداخلية للطالب: الملاحظة المرتبطة بالموضوع، ومحتوى التقييم، والمحاضرات الحماسية التحمسية، وتأثير الجماعة (يوسف، 2006).

ودراسة بني إسماعيل (1997) بعنوان أثر برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز والتعلم لدى عينة من الطلبة العاديين والمتأخرين دراسياً. وتألفت عينة الدراسة من (48) طالباً من الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدرسة صقر قريش الأساسية للبنين حيث تم تحديد المجموعة الأولى للطلبة المتأخرين دراسياً وبلغ مجموعهم في الصفين (24) طالباً، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وشكل العدد المتبقي الطلبة العاديين وتم سحب (24) طالباً منهم عشوائياً وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحثان مقياس مفهوم الذات ومقياس دافعية الإنجاز، وتم إخضاع أفراد المجموعتين التجريبيتين للبرنامج الإرشادي الذي تكون من أربع عشرة جلسة، ثم تم إعادة الاختبارين مرة ثانية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية وجود فروق دالة إحصائية للمجموعتين التجريبيتين على مقياس مفهوم الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لفئة الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التدريبية للطلبة العاديين على مقياس مفهوم الذات ككل، ووجود فروق دالة إحصائية لفئة الطلبة ولصالح الطلبة العاديين، ووجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعتين على مقياس مفهوم الذات ككل بعد المعالجة، ووجود فروق دالة إحصائية لفئة الطلبة ولصالح الطلبة العاديين، ووجود فروق دالة إحصائية للمجموعة ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية لفئة الطلبة.

### 3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

فيما يخص الدراسات السابقة عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر لم يجد الباحث دراسات شملت جُلّ المواضيع في دراسة واحدة، بل كانت الدراسات تتحدث مرة عن العلاج المتمركز حول الحل ومرة ثانية تتحدث عن الدافعية للتعلم.

أما اشتمال الدراسات على الإرشاد أو العلاج المتمركز حول الحل فهي دراسة (Saadatzaade & Khalili, 2012) ودراسة الغنامي (2011) ورشوان (2007) ودراسة (William, 2002)، ودراسة (Franklin, & et all, 2007). أما الدراسات التي تحدثت عن الدافعية للتعلم مثل دراسة دودين وجروان (2012) ودراسة غنيمات وعليمات (2011) ودراسة السليم (2010) ودراسة الحارثي (2009) ودراسة نوفل (2006).

وقد توصلت معظم الدراسات السابقة في موضوع العلاج المتمركز حول الحل إلى فعاليته لصالح أفراد العينة الذين خضعوا للبرامج المبنية عليه، أما الدراسات التي تتعلق بتنمية الدافعية للتعلم توصل معظمها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأما عن مناهج البحث في الدراسات السابقة فجميعها اعتمد المنهج التجريبي مثل دراسة الغنامي (2011) ودراسة نوفل (2006)، ما عدا دراسة واحدة منها اعتمدت دراسة الحالة وهي دراسة شواشرة (2007).

أما بخصوص الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فجميعها استخدمت البرامج الإرشادية أو العلاجية كأحدى أدوات الدراسة، ولكنها تنوعت في الأدوات الأخرى المستخدمة فمنها ما كان مقياساً من إعداد الباحث مثل دراسة الغنامي (2011) ودراسة دودين وجروان (2012)، ومنها ما كان اختصاراً مثل دراسة شواشرة (2007) ودراسة نوفل (2006)، ومنها ما كان استبيان مثل دراسة يوسف (2006).

أما من حيث المجتمع فجميع الدراسات كان مجتمعها الطلبة فمنها ما طُبّق على طلبة الجامعة مثل دراسة رشوان (2007) ودراسة الحارثي (2009)، ومنها ما طُبّق على طلبة المدرسة مثل دراسة نوفل (2006) ودراسة دودين وجروان (2012).

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها الأولى من نوعها في فلسطين -حسب علم الباحث- حيث لاحظ عدم وجود دراسات سابقة تناولت العلاج المتمركز حول الحل وفاعليته في تنمية الدافعية للتعلم في فلسطين، كما تميزت بقياسها لأثر متغير الجنس بالإضافة لبرنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم، كما وأنها طُبّقت على الطلبة العاديين من غير الجانحين والموهوبين.

## الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة

1.3 منهج الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

3.3 عينة الدراسة.

4.3 أدوات الدراسة.

5.3 إجراءات الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة.

7.3 المعالجة الإحصائية.

### الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل وصفاً للطرق والإجراءات التي تمت فيها الدراسة من حيث تحديد منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة التي تم استخدامها في جمع البيانات وطريقة التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة ومنهج الدراسة وتصميمها وكذلك إجراءات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

#### 1.3 منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقُدِّم البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية بينما لم يقدم للمجموعة الضابطة، مع قياس قبلي وبعدي لمستوى الدافعية للتعلم لطلبة كلتا المجموعتين.

#### 2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي من الذكور والإناث في المدارس الحكومية المستهدفة في الدراسة والتابعة لمديرية التربية والتعليم (وسط الخليل) للعام الدراسي (2015/2014) للفصل الدراسي الثاني حيث بلغ عدد الطلبة الإجمالي (138) منهم (68) ذكور و(70) إناث.

### 3.3 عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة ذكور ومدرسة إناث بطريقة قصدية من المتوفر فيها الصف العاشر، مع مراعاة إمكانية تطبيق البرنامج فيها والتقارب العام في البيئة المدرسية التعليمية والاجتماعية لكلتا المدرستين، فكانت مدرسة ذكور الشهيد داود العطاونة الثانوية، ومدرسة إناث عبد الخالق يغمور الثانوية.

وبعد ذلك تم الإعلان عن البرنامج ملحق رقم (5) في كلتا المدرستين لطلبة الصف العاشر لمن يرغب في المشاركة على أنه قد يكون أحد المشاركين، وقد سجل للبرنامج من الذكور (18) طالب تم اختيار (15) طالب منهم، ومن الإناث (20) طالبة تم اختيار (15) طالبة منهم، ليكون عدد المجموعتين التجريبيتين (30) طالب وطالبة، وذلك بعد أن تمت تعبئة استمارة الطالب ملحق رقم (6) لجميع المسجلين، ودراسة الاستمارات واستبعاد المتغيرات الدخيلة من قبل الباحث، كما وتم اختيار أفراد المجموعتين الضابطين والبالغ عددهم (30)، منهم (15) من الذكور و(15) من الإناث من باقي الطلبة غير المشاركين في البرنامج الإرشادي، لتكون عينة الدراسة بذلك (60) طالب وطالبة تم اختيارهم جميعاً بطريقة قصدية وفق جدول رقم (1.3) الآتي:

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبيتين والضابطة حسب الجنس (ذكور وإناث)

المجموعة			الجنس
المجموع	عدد المجموعة التجريبية	عدد المجموعة الضابطة	
30	15	15	الذكور
30	15	15	الإناث
60	30	30	المجموع

ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة ومتغير الجنس.

وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي المبني على العلاج المتمركز حول الحل لطلبة المجموعتين التجريبيتين في حين لم يطبق لطلبة المجموعتين الضابطين على أي نوع من أنواع البرامج الإرشادية،

وقد تم ضبط جميع المتغيرات الأخرى مثل العمر ومكان السكن والمستوى الأكاديمي وغيرها من المتغيرات ما عدا متغير الجنس.

### 4.3 أدوات الدراسة

#### 1.4.3 مقياس الدافعية للتعلم:

استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم المدرسي والجامعي ملحق رقم (7)، والذي أُعد لتقييم المواقف التعليمية التي يواجهها الطالب في المدرسة أو الجامعة، أُعد هذا المقياس (كوزيكي وأنتوسل)، وقد نقله إلى العربية وطوره سليمان (١٩٨٩)، وفي (٢٠٠٩) قام الرافي بتطويره ليناسب المجتمع السعودي (التميمي، 2012).

ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة موزعة باتجاهين ايجابي وسلبي، يتاح لكل عبارة خمسة اختيارات أو استجابات وفق مقياس متدرج يمثل الفئات الآتية على الترتيب: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وتمثل رقمياً: (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الإيجابية، وتعكس في حالة الفقرات السلبية، وعليه يتم اعتماد الطلبة الذين يحصلون على علامة أكثر من (135 درجة) بأنهم من ذوي الدافعية المرتفعة ومن حصل على أقل من ذلك فهم من ذوي الدافعية المنخفضة، حيث تم الاعتماد على الإربعي الأعلى (المئيني 75) في تحديد الدرجة، والجدول رقم (2.3) يبين أرقام الفقرات واتجاهها ودرجاتها العظمى والصغرى.

جدول (2.3): اتجاه فقرات مقياس الدافعية للتعلم ودرجاته العظمى والصغرى

الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	رقم الفقرات	الاتجاه
22	110	1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 30، 31، 34، 35، 36	إيجابي (+)
14	70	2، 6، 10، 11، 13، 14، 16، 17، 18، 25، 28، 29، 32، 33	سلبي (-)
36	180	الدرجة الكلية	

ويبين الجدول (2.3) اتجاه فقرات مقياس الدافعية للتعلم ودرجاته العظمى والصغرى.

### 1.1.4.3 صدق المقياس:

فقد أشارت التميمي (2012) إلى أن سليمان (1989) قد استخرج دلالات الصدق لهذا المقياس عن طريق عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وبناء على ذلك استقر المقياس على (36) فقرة، كما أنه قام بحساب معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وقد كان الارتباط إيجابياً وتراوح ما بين (0.11-0.63).

كما قام الرفاعي (2009) بتغيير صياغة بعض الفقرات لتلائم طلاب جامعة الملك خالد، ثم عرض المقياس على لجنة من المحكمين والمختصين في مجال القياس والتقويم، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة الفقرات التي تحتاج إلى صياغة، كما أنه قام بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون ما بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.19-0.71) (التميمي، 2012).

وقام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء والاختصاصيين وأساتذة علم النفس والتربية، وطلب إليهم قراءة فقرات والاختبار وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للأهداف التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغوية للفقرات، وتقديم مقترحات لحذف بعض الفقرات أو تعديلها، أو إضافة بعض الفقرات، ومناسبة المموهات للأسئلة، وفي ضوء آراء وملاحظات المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة التي أجمع عليها أغلب المحكمين. ملحق رقم (1)

وتم التحقق من صدق مقياس الدافعية للتعلم، حيث أظهرت الفحوصات التي تم إجراؤها على درجات هذا المقياس وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم للطلبة في الاختبار القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (قيمة ت بلغت 1.01 بمستوى دلالة أكبر من 0.32)، كما تبين وجود ارتباط بدرجة مرتفعة ودالة إحصائياً بين درجات المقياسين القبلي والبعدي مما يدل على درجة صدق المقياس (قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت 0.59 بمستوى دلالة أقل من 0.05).

### 2.1.4.3 ثبات المقياس:

كما أشارت التميمي (2012) إلى أن سليمان (1989) قام دلالات الثبات لهذا المقياس عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني (10) أيام على عينة مكونة من (80) طالباً وطالبة من الصفين التاسع والتوجيهي في مدارس عمان وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأبعاد التي يحتويها المقياس فكانت قيمته (0.27).

وقام الرفاعي (2009) باستخدام إعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بتوزيع أداة الدراسة على عينة مكونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، فبلغت قيمته (0.87)، وهذه النسبة وفق طريقة (بيرسون) كافية لإعطاء المقياس صفة الثبات، كما أنه قام باستخراج معامل الثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وكانت قيمته (0.74)، وتعتبر مؤشر جيد لثبات المقياس (التميمي، 2012).

كما قام الباحث بالتحقق من ثبات أداة مقياس الدافعية للتعلم بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (34) طالب، وبعد رصد الاستجابات على فقرات المقياس، تم حساب الثبات وفق معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمته (0.80)، وهذه القيمة تُعد مقبولة لأغراض الدراسة.

### 2.4.3 البرنامج الإرشادي:

وقد قام الباحث بإعداده بما يتناسب مع عينة الدراسة وخصوصية البيئة العربية الفلسطينية، وفقاً لمفاهيم وفنيات ومهارات العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) بهدف تنمية الدافعية للتعلم مستقيماً من البرامج المشابهة في الأدب النظري والدراسات السابقة مثل برنامج الغنامي (2011) ونوفل (2006)، وذلك من خلال (10) جلسات لمجموعة الذكور، و(10) جلسات لمجموعة الإناث، بمعدل جلستين أسبوعياً. وقد اتبع الطريقة العلمية في خطوات ومراحل تصميم البرامج الإرشادية وتنفيذها، وعرضه على عدد من المحكمين من المختصين والخبراء في علم النفس والإرشاد التربوي.

هذه نبذة مختصرة عن البرنامج. ملحق رقم (8)

### 5.3 إجراءات الدراسة

1. تمت مراجعة الصور النهائية لأدوات الدراسة، وهي مقياس الدافعية للتعلم وبرنامج الإرشاد الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل، والتأكد من صدقها وثباتها.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم الخليل. الملحق رقم (2)
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم الخليل موجهة إلى مدير مدرسة الشهيد داود العطاونة الثانوية للبنين، ومديرة مدرسة إناث عبد الخالق يغمور الثانوية. الملحق رقم (3) و (4)
4. تم عقد لقاء مع إدارة كلتا المدرستين المراد إجراء الدراسة فيها لتوضيح أهداف الدراسة، وتحديد مواعيد التطبيق والجدول الزمني.
5. الإعلان لمدة أسبوع عن البرنامج عبر لوحة الإعلانات المدرسية وداخل الصفوف لطلبة الصف العاشر للراغبين بالتسجيل مع المرشد التربوي، على أن المسجل قد يكون أحد المشاركين في البرنامج الإرشادي. ملحق رقم (5)
6. تعبئة استمارة الطالب للراغبين، والتي تشتمل على بيانات الطالب الشخصية، والوضع الأكاديمي، والوضع الصحي، والوضع الاجتماعي، والوضع الاقتصادي، وهي من إعداد دائرة الإرشاد التربوي في الوزارة، ومطورة من قِبَل الباحث، ومحكمة من قبل متخصصين. ملحق رقم (6)
7. اختيار عينة الدراسة بعد دراسة كافة استمارات المسجلين، واستبعاد ذوي الظروف الخاصة وذلك ضبطاً للمتغيرات الدخيلة، ثم تم تشكيل المجموعتين التجريبيتين من الذكور والإناث، والمجموعتين الضابطين من الجنسين كذلك، وتم التأكد من تكافؤ المجموعات.
8. تم تطبيق الاختبار القبلي لقياس الدافعية للتعلم للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الذكور، وكذلك للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الإناث. ملحق رقم (7)

9. تم تطبيق البرنامج الإرشاد الجمعي المكون من (10) جلسات مدة الجلسة (45) دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً على المجموعتين التجريبيتين للذكور والإناث. الملحق رقم (8)

10. تم تطبيق الاختبار البعدي لقياس الدافعية للتعلم للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الذكور، وكذلك للمجموعتين الضابطة والتجريبية من الإناث.

11. تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً واستخراج النتائج وتفسيرها.

### 6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

#### 1.6.3 المتغيرات المستقلة:

- البرنامج الإرشادي المبني على العلاج المتمركز حول الحل (SBFT).

#### 2.6.3 المتغير التابع:

- الدافعية للتعلم، المقاسة عبر مقياس الدافعية للتعلم والذي تم استخدامه قبلياً وبعدياً.

### 7.3 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي باستعمال اختبار (ت) (T-test) للعينات المستقلة للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي، واستعمال معامل الثبات كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم استخراج الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجابتهم على المقياس، وتم فحص فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين الثنائي (ANCOVA). ومعامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

## الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

### نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت إلى استقصاء فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب المجموعة (ضابطة، تجريبية) والجنس والتفاعل بينهما بوجود مقياس دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم السابقة.

وفيما يأتي عرض للفرضيات ثم للنتائج تبعاً للمتغيرات التابعة كما يلي:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى المجموعة.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى متغير الجنس.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

قبل البدء بفحص فرضيات الدراسة تم فحص وجود فروق ظاهرية في درجات الطلبة، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة المجموعات التجريبية والضابطة حسب الجنس والمجموعة، ويبين الجدول رقم (1.4) هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة المجموعات التجريبية والضابطة، حسب الجنس والمجموعة.

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	القبلي	البعدي
ذكر	ضابطة	المتوسط الحسابي	132.07	131.20
		الانحراف المعياري	23.77	7.61
		العدد	15	15
	تجريبية	المتوسط الحسابي	137.00	138.73
		الانحراف المعياري	12.23	16.02
		العدد	15	15
	المجموع	المتوسط الحسابي	134.53	134.97
		الانحراف المعياري	18.74	12.91
		العدد	30	30
أنثى	ضابطة	المتوسط الحسابي	134.27	137.53
		الانحراف المعياري	15.11	16.25
		العدد	15	15
	تجريبية	المتوسط الحسابي	138.40	147.67
		الانحراف المعياري	17.62	13.58
		العدد	15	15
	المجموع	المتوسط الحسابي	136.33	142.60
		الانحراف المعياري	16.27	15.59
		العدد	30	30
المجموع	ضابطة	المتوسط الحسابي	133.17	134.37
		الانحراف المعياري	19.60	12.88
		العدد	30	30
	تجريبية	المتوسط الحسابي	137.70	143.20
		الانحراف المعياري	14.92	15.28
		العدد	30	30
	المجموع	المتوسط الحسابي	135.43	138.78
		الانحراف المعياري	17.42	14.70
		العدد	60	60

يلاحظ من الجدول رقم (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب المجموعة والجنس في المقياس البعدي، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4): نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية بحسب الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	3777.14	1	3777.14	30.08	0.00
الجنس	691.33	1	691.33	5.50	0.02
المجموعة	667.71	1	667.71	5.32	0.03
الجنس × المجموعة	33.10	1	33.10	0.26	0.61
الخطأ	6907.26	55	125.59		
الكلية	12754.18	59			

\*دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

#### 1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى المجموعة"

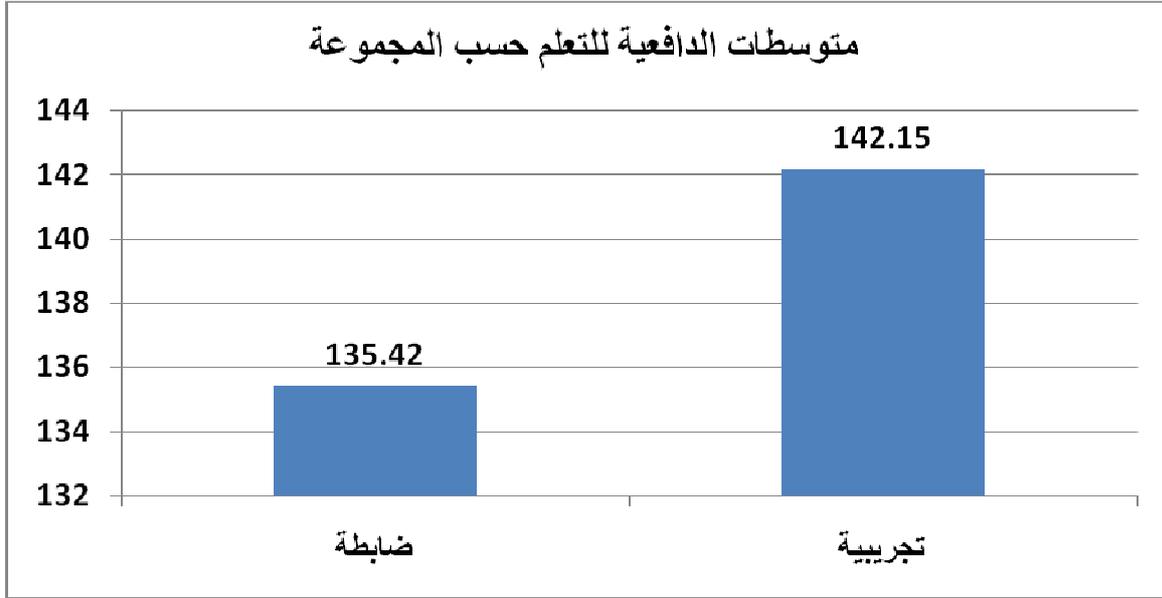
يلاحظ من الجدول رقم (2.4) أن قيمة (ف) المحسوبة للفروق بين متوسطات أداء الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب المجموعة هي (5.32)، وأن مستوى الدلالة (0.03) أقل من مستوى ( $\alpha = 0.05$ )، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى المجموعة، والجدول رقم (3.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للمقياس البعدي حسب المجموعة:

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب المجموعة.

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	135.42	2.05
تجريبية	142.15	2.05

\* كلي قبلي 135.43

ويلاحظ من الجدول رقم (3.4) أن المتوسط المعدّل للمجموعة التجريبية هو (142.15) وهو أكبر من المتوسط المعدّل للمجموعة الضابطة (135.42) وبذلك تكون الفروق حسب المجموعة لصالح المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.



الشكل (1.4): متوسطات الدافعية للتعلم حسب المجموعة.

وهنا يُستنتج رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة.

#### 2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى متغير الجنس"

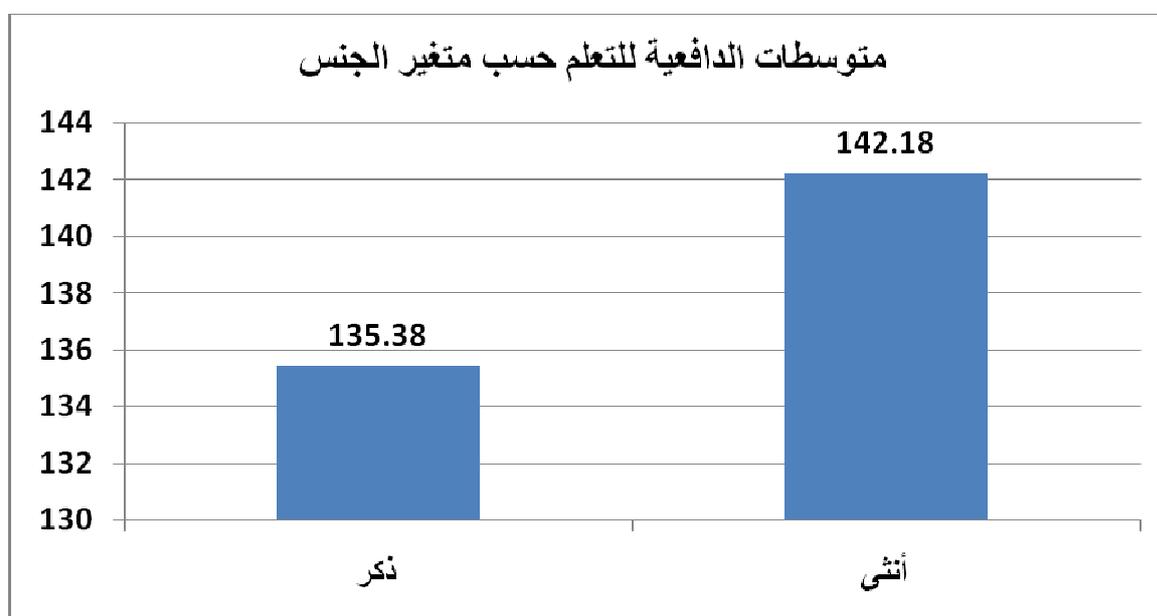
ويلاحظ من الجدول رقم (2.4) أيضاً أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الجنس هي (5.5) وأن مستوى الدلالة يساوي (0.02) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى الجنس، والجدول رقم (4.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للمقياس البعدي حسب الجنس:

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب الجنس.

الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	الجنس
2.05	135.38	ذكر
2.05	142.18	أنثى

\* كلي قبلي 135.43

ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسط المعدل للإناث هو (142.18) وهو أكبر من المتوسط المعدل للذكور (135.38) وبذلك تكون الفروق حسب الجنس لصالح الإناث.



الشكل (2.4): متوسطات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.

وهنا يُستنتج رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس.

### 3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

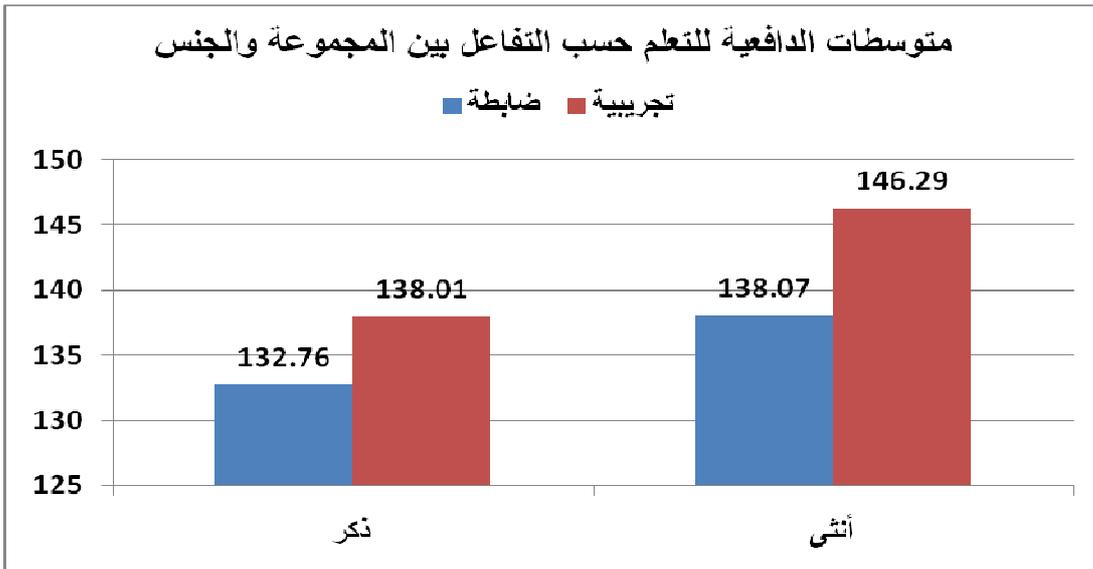
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس"

بالعودة للجدول رقم (2.4) نجد أن قيمة (ف) للتفاعل ما بين الجنس والمجموعة هي (0.26) ومستوى الدلالة يساوي (0.61) وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) أي أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والمجموعة، مما يدل على أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل، والجدول رقم (5.4) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة للمقياس البعدي حسب التفاعل بين الجنس والمجموعة:

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب التفاعل بين الجنس والمجموعة.

الجنس	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ذكر	ضابطة	132.76	2.91
	تجريبية	138.01	2.90
أنثى	ضابطة	138.07	2.90
	تجريبية	146.29	2.90

\* كلي قبلي 135.43



الشكل (3.4): متوسطات الدافعية للتعلم حسب التفاعل بين المجموعة والجنس.

وهنا يُستنتج قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

وأخيراً يُستنتج رفض الفرضية الأولى والثانية وقبول الفرضية الثالثة. وقد أكدت دراسات بأنه من الممكن أن يكون المتغيرات المستقلة مؤثرة ودالة إحصائياً وفي نفس الوقت يكون التفاعل بينها غير مؤثر وغير دال والتي تتمثل في هذه النتيجة والعكس صحيح.

## الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج.

2.5 التوصيات.

### مناقشة النتائج والتوصيات

تم في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة من حيث فاعلية برنامج إرشادي جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، كما يتضمن أيضاً بعض التوصيات المقترحة في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها.

#### 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

##### 1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى المجموعة"

والتي أظهرت وجود فروقاً ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية، حيث أن طلبة المجموعة التجريبية من كلا الجنسين حققوا درجات أفضل على مقياس الدافعية للتعلم، مما يدفعنا إلى تأكيد أن البرنامج كان له تأثيراً إيجابياً في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة. ويفسر الباحث التحسن في درجات الدافعية للتعلم إلى أن البرنامج الإرشادي بفعالياته وأنشطته وما فيه من معلومات أثار اهتمام الطلبة ولبى احتياجاتهم ورغبتهم في النجاح والتغلب على المشكلات المتعلقة بالمدرسة والتعلم والتحصيل الدراسي.

وهذه النتيجة تتفق مع جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مثل دراسة الغنامي (2011) ودراسة ساداتزادي وخليلي (2012) ودراسة رشوان (2007) ودراسة فرانكلين وآخرون (2007) ودراسة

الطار (2005) ودراسة ويليام (2002) والتي أشارت جميعها إلى وجود أثر ذي دلالة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامجاً إرشادياً بهدف تنمية الدافعية للتعلم. ودراسة دودين وجروان (2012) والتي أشارت إلى وجود أثر للبرنامج التسريع لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (غنيمات وعليمات (2011) والتي أظهرت أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

### 2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى متغير الجنس"

والتي أظهرت وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ورغم أن هذا البرنامج تعامل في فعالياته وأنشطته وتطبيقه مع الذكور والإناث بشكل متساوي، كما أن طبيعة أنشطته وفعالياته لا تتأثر بالجنس بشكل أساسي إلا أن الإناث تفوقن على الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى محاولة الإناث إيجاد مكانة لهن في مجتمع ذكوري مثل المجتمع الفلسطيني، وذلك من خلال محاولة تطوير أنفسهن، وصناعة نجاح لافقت للنظر في الجانب التعليمي المتاح، بينما قد يجد الذكور مجالات عديدة مثل العمل أو التواصل مع المجتمع ليصنعوا لأنفسهم نجاحات مختلفة من خلالها يعززون ثقتهم بأنفسهم ومكانتهم في المجتمع.

كما يمكننا أن نفسر هذه النتيجة أيضاً بنظرة كل من الإناث والذكور لمستقبلهم الاجتماعي والاقتصادي، حيث أن الذكور بإمكانهم العمل في مجالات أكثر في الحياة دون أية تحفظات بطبيعة الانفتاح للذكور ضمن المجتمع، في الوقت الذي تواجه فيه الإناث الكثير من المعوقات والعقبات الاجتماعية التي تحدد مساحة عملها ومجالات ذلك، وربما لذلك تشعر الإناث بحاجتها الماسة للإقبال على التعلم بدافعية عالية ورغبة جامحة حريصةً على النجاح والتفوق لتصنع لنفسها فرص اجتماعية واقتصادية أكبر.

كما أن الباحث لاحظ جدية ومسؤولية في تفاعل الطالبات خلال البرنامج الإرشادي والتزام بتقديم الواجبات المنزلية وإبداع في انجاز المطلوب أكثر مما وجده من مجموعة الطلاب، وقد يكون هذا أيضاً سبباً أصيلاً في تفسير هذه النتيجة.

وفيما استعرض الباحث من دراسات سابقة فكانت في معظمها تشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم وهي خالفت نتائج هذه الدراسة مثل دراسة دودين وجروان (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات الدافعية للتعلم، بينما اتفقت دراسة نوفل (2006) في نتائجها مع نتائج هذه الدراسة حيث كانت الفروق فيها لصالح الإناث بعد تلقيهن ومجموعة الذكور برنامجاً إرشادياً لتنمية الدافعية للتعلم.

### 3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية تعزى إلى التفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس"

وقد أظهرت عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة أنشطة البرنامج الإرشادي وما قدم فيه من معلومات وفعاليات مثل لعب الدور، أو أنشطة تهيئة، أو مهارة الأسئلة، أو عرض الحالة كانت تراعي الجنسين، كما لا يوجد خصوصية في نقاش أو معالجة أي موضوع يتعلق بالدافعية للتعلم، وقد تكون أجواء الثقة والراحة التي منحها الباحث للطلبة من الجنسين كانت سبب في هذه النتيجة، حيث لا يوجد تفاعل ملحوظ بين البرنامج الإرشادي ومتغير الجنس.

وخلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنه لم تتطرق أي دراسة للتفاعل بين البرنامج الإرشادي (المجموعة) ومتغير الجنس.

## 2.5 التوصيات

على ضوء تطبيق البرنامج الإرشادي والنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال نتائج فرضيات الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تبني وزارة التربية والتعليم لبرنامج الدراسة كبرنامج متخصص يهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة وقد أثبت فاعليته، واعتماده ضمن خططها التطويرية، وخطة دائرة الإرشاد فيها.
- الاستفادة من فنيات وتقنيات الإرشاد المتمركز حول الحل، في تطوير برامج إرشادية فردية وجماعية لصالح الطلبة ذوي المشكلات التربوية والنفسية المختلفة.
- البحث في أسباب الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم، ومحاولة معالجة أسباب انخفاض الدافعية لدى الذكور على الإناث أو العكس.
- القيام بدراسات تتناول معالجة بعض المشكلات التربوية والنفسية من خلال الإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل، مع الطلبة المشكلين وغير العاديين.
- القيام بدراسات وبحوث أخرى وصفية وتجريبية تهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم.

## المراجع

### المراجع العربية:

• القرآن الكريم.

أبو رياش، حسين، وآخرون. (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، ط1. دار الفكر، الأردن.

أبو علام، رجاء. (2004): التعلم أسسه وتطبيقاته. دار المسيرة، الأردن.

أبو عيطة، سهام. (1998): مبادئ الإرشاد النفسي، ط1. دار الفكر، الأردن.

بني إسماعيل، أحمد محمد. (1997): أثر برنامج إرشاد جمعي في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلبة العاديين والمتأخرين دراسياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بني جابر، جودت، وآخرون. (2002): المدخل إلى علم النفس، ط1. مكتبة دار الثقافة والدار العلمية الدولية، الأردن.

بدوي، أحمد زكي. (1977): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان، بيروت.

بركات، زياد. (2000): مركز الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم دراسة تحليلية مقارنة بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية. جامعة القدس المفتوحة، مركز طولكرم.

تركي، آمنة. (1990): دراسة دافعية الانجاز وتطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

التميمي، سوزان. (2012): جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

جابر، جابر. (1990): نظريات الشخصية "البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث = التقويم"، دار النهضة العربية للطبع والنشر، مصر.

جمعة، أمجد. (2005): مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكدراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الحارثي، صبحي سعيد. (2009): مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي بالمرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

حسان، ولاء. (2009): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

حميد، صفية. (2011): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصرياً المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

حواشين، مفيد، حواشين، زيدان. (2002): إرشاد الطفل وتوجيهه، ط1. دار الفكر، الأردن.

الخالدي، عطا الله، العلمي، دلال. (2008): الإرشاد المدرسي والجامعي النظرية والتطبيق، ط1. دار صفا، الأردن.

الخطيب، محمد جواد. (2007): مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن - دراما) في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. مجلة جامعة الأزهر - سلسلة العلوم الإنسانية. 1(9) ص(213-272)، جامعة الأزهر، فلسطين.

الخطيب، محمد جواد. (2000): في سيكولوجية الطفولة، ط1. مكتبة آفاق، فلسطين.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000): الدافعية للإنجاز، ط1. دار غريب، مصر.

الخليفة، نوره صالح. (2013): **فعالية العلاج المتمركز حول الحل في التخفيف من مشكلة الكدر الزوجي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

دودين، ثريا، جروان، فتحي. (2012): **أثر تطبيق برنامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 2(26)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الراشدان، عبد الله، جعيني، نعيم. (1999): **المدخل إلى التربية والتعليم**. دار الشروق، الأردن.

رشوان، عبد المنصف. (2007): **فعالية العلاج المتمركز حول الحل في تحقيق المساندة الاجتماعية لطلاب جامعة أم القرى**. جامعة أم القرى، السعودية.

رشوان، عبد المنصف، القرني، محمد بن مسفر. (2004): **المدخل العلاجية المعاصرة للعمل مع الأفراد والأسر**. مكتبة الرشد، السعودية.

الزغول، عماد. (2006): **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

الزغول، عماد. (2004): **علم النفس العام**، ط1. دار المسيرة، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام. (1998): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط6، عالم الكتب، مصر.

سعفان، محمد أحمد. (2005): **دراسات في علم النفس والصحة النفسية**، ط1، دار الكتاب الحديث، مصر.

سعفان، محمد أحمد. (2001): **الإرشاد النفسي للأطفال**، ط1، دار الكتاب الحديث، مصر.

السليم، ملاك. (2010): **فاعلية تدريس العلوم وفق النموذج المدمج القائم على نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة**. **المجلة الدولية للأبحاث**، (27) ص (1-30).

شحروري، عماد. (2006): فعالية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.

شواشرة، عاطف حسن. (2007): فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العربية المفتوحة، السعودية.

الصمادي، أحمد، الغدران، وجيه. (2014): فعالية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى التعلم الاجتماعي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى أعضاء المراكز الشبابية. مجلة دراسات نفسية وتربوية. ع13، جامعة اليرموك، الأردن.

العاسمي، رياض. (2008): أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين. منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق، سوريا.

عبود، صلاح. (1991): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.

العزة، سعيد. (2000): تعديل السلوك الإنساني، ط1، الدار العلمية الدولية، الأردن.

الطار، لميس محمد. (2005): فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي للمتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

العلوان، أحمد، العطيات، خالد. (2010): العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 2(18) ص (683-717)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

غباري، نائر. (2008): الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن.

الغنامي، مسعد غنام. (2011): **فاعلية العلاج المتمركز حول الحل SFBT في تنمية الدافعية للتعلم لدى الأحداث الجانحين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

غنيمات، خولة، عليمات، عبير. (2011): **أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية**. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 2(19) ص (513-558)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

قاسم، جميل. (2008): **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

قطامي، يوسف. (1992). **الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات**، 20(2)، 193-217.

كوري، جيرالد. (2011): **النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي**. (ترجمة سامح وديع الخفش)، دار الفكر، الأردن.

المغربي، كامل. (1999): **مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**. دار الفكر، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (2002): **علم النفس التربوي**، ط3. دار الفرقان، الأردن.

نوفل، عائدة أحمد. (2006): **فاعلية برنامج توجيه جمعي لرفع مستوى الدافعية للتحصيل لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

نوفل، محمد بكر. (2008): **علم النفس التربوي**، ط1. دار المسيرة، الأردن.

همشري، عمر. (2001): **مدخل إلى التربية**، ط1. دار صفاء، الأردن.

يوسف، أشرف أمين. (2006): **مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

مركز ابداع المعلم. (2013): **وسط مؤشرات حول أن (40%) من طلبة الصفوف الأساسية لا يجيدون القراءة والكتابة**.

De Shazer, S. (1988). **Clues: Investigating Solutions In Brief Therapy**. New York, NY: W.W. Norton & Company.

De Shazer, S. & Dolan, Y. (1985). **More Than Miracles The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy**. New York.

Franklin, C. & Trepper, T. & Gingerich, W. & McCollum, E. (2007). Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy in a School Setting. **Oxford Journals**. Volume 30, Issue 1, pages 15-26.

Iveson, C. (2002). **Solution-focused brief therapy**. Advances in psychiatric Treatment.

Kottler, J. (1997). **Brief Counseling That Works**. Corwin Press, Inc, CA.

Macdonald, A. (1997). Brief therapy in adult psychiatry: further outcomes. **Journal of Family Therapy**. Volume 19, Issue 1, pages 213-222.

Roeden, J M & Maaskant, M A & Curfs, L M G. (2013). Processes and effects of Solution-Focused Brief Therapy in people with intellectual disabilities: a controlled study. **Journal of Intellectual Disability Research**, Volume 58, Issue 4, pages 307–320, April 2014.

Saadatzaade, R. & Khalili, S. (2012). Effects of Solution - Focused Group Counseling on Student's Self - Regulation and academic achievement. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, Volume 3, Issue 3, pages 780-787.

William, O. Newsome. (2002). **usefulness and effectiveness of treatment based on the solution For students at-risk middle school secondary**, PhD thesis Been provided to meet the partial requirements for doctoral Of Philosophy in the Graduate School at Ohio State University.

Zimmerman, Toni Schindler & et all (1997) Solution-focused couples therapy groups: an empirical study. **Journal of Family Therapy**, Volume 19, Issue 3, Pages 125–144, No(1), 1997.

# الملاحق

## ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين الذين تم عرض أدوات الدراسة عليهم لمطالعتها وإبداء الرأي فيها

الرقم	الاسم	المؤسسة التعليمية
1	أ.د. محمد عابدين	جامعة القدس
2	د. فدوى حلبية	جامعة القدس
3	د. نبيل الجندي	جامعة الخليل
4	د. جمال أبو مرق	جامعة الخليل
5	د. كامل كتلو	جامعة الخليل
6	د. محمد صادق	كلية العلوم والتكنولوجيا/ خانيونس
7	د. محمد عكة	جامعة فلسطين الأهلية/ بيت لحم
8	د. رشدية أبو حديد	جامعة القدس المفتوحة
9	أ.خضر مبارك الخالدي	رئيس قسم الإرشاد التربوي/ شمال الخليل
10	أ.فايز شرف	رئيس قسم الإرشاد التربوي/ وسط الخليل
11	أ.آية المحتسب	مديرية التربية والتعليم/ وسط الخليل

ملحق رقم (2): كتاب تسهيل المهمة لمديرية التربية والتعليم/ وسط الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

**Al-Quds University**  
Faculty of Educational Science  
Graduate Studies Programs



**جامعة القدس**  
كلية العلوم التربوية  
برامج الدراسات العليا

الرقم: 14/02/101/ع  
التاريخ: 2014/02/01

حضرة مدير التربية والتعليم المحترم  
محافظة الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،  
يقوم الطالب : عاصم عادل ظاهر القواسمه ورقمه الجامعي (21111980)، بدراسة تتعلق برسالة  
ماجستير، بعنوان  
" برنامج إرشادي جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة  
العائثر في مدارس الخليل الحكومية "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، ولتطبيق الدراسة خلال  
الفصل الثاني 2014/2013.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

  
د. عمر الريموي  
منسق برنامج الإرشاد النفسي والتربوي/ كلية العلوم التربوية

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (3): كتاب تسهيل المهمة لمدرسة الشهيد داود العطاونة الثانوية للبنين

دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم الخليل

State of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education/ Hebron

الرقم: ت.خ/ ٤٨٧/٦٠/٣٠  
التاريخ: ٢٩ ربيع الثاني، ١٤٣٦  
الموافق: الأربعاء، ١٨ شباط، ٢٠١٥

حضرة مدير مدرسة داوود العطاونة الثانوية للبنين المحترم

**الموضوع: تسهيل مهمة**

تهديكم أطيب التحيات، ويرجى مساعدة الباحث (عاصم عائل قراسمة) من جامعة القدس/برنامج الدراسات العليا بإعداد دراسة بعنوان برنامج إرشادي جمعي مبنى على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر، وبما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهوب  
مدير التربية والتعليم

د.خ/التعليم العالي

تلفون (٢-٢٢٢٧٨١٢ + ٢٢٢٦٤٢٩) الإشراف (٤-٢٢١٥١٧٥) فاكس (٢٢٢٨٩٤٠)

ص ب ٢

ملحق رقم (4): كتاب تسهيل المهمة لمدرسة عبد الخالق يغمور الثانوية للبنات

دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم الخليل

State of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education/ Hebron

الرقم: ت.خ. / ٣٠ / ٤٨٧  
التاريخ: ٢٦ ربيع الثاني، ١٤٣٦  
الموافق: الأربعاء، ١٨ شباط، ٢٠١٥

حضرة مديرة مدرسة عبد الخالق الثانوية للبنات المحترمة

**الموضوع: تسهيل مهمة**

تهديكم أطيب التحيات، ويرجى مساعدة الباحث (عاصم عادل قواسمة) من جامعة القدس/برنامج الدراسات العليا بإعداد دراسة بعنوان برنامج إرشادي جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر، وذلك بالتنسيق مع مربيته المدرسة، وبما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. بسام مدحت طهوب  
مدير التربية والتعليم

خ.خ.التعليم الخليل

تلفون: (٢٢٢٧٨١٢ + ٢٢٢٦٤٢٩) الإشراف (٤-٢٢١٥١٧٥) فاكس: (٢٢٢٨٩١٠)

من ب. ٣

## ملحق رقم (5): نموذج الإعلان عن البرنامج الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

### \*\* إعلان هام \*\*

أعزائي الطلبة ...

يعلن المرشد التربوي عن البدء بتنفيذ برنامجاً إرشادياً جماعياً يهدف إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر للعام الدراسي (2015/2014) وذلك حسب نظرية الإرشاد المتمركز حول الحل، فعلى من يجد لديه الرغبة بالمشاركة مراجعة المرشد التربوي لتسجيل اسمه وتعبئة استمارة الطالب الأولية، هذا وسوف يكون البرنامج الإرشادي من (10) جلسات إرشادية جماعية وسوف يُطبق على مجموعة من الطلاب عددها (15) طالب، وسوف يتم تحديد الزمان والمكان للتنفيذ بالاتفاق مع المجموعة خلال الجلسة الأولى من البرنامج.

**ملاحظة هامة : قد تكون أنت أحد الطلبة المشاركين في التدريب وذلك إذا توفرت لديك الشروط اللازمة لتلقي البرنامج الإرشادي.**

مشاركتم فرصة لتطوير أنفسكم وتحسين مستوى تحصيلكم الدراسي

مع تحيات المرشد التربوي

عاصم عادل القواسمه

ملحق رقم (6/أ): نموذج استمارة الطالب (البيانات الأولية)

State Of Palestine  
Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education\ Hebron  
Martyr Dawood Al-Atawneh Secondary School



دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم/ الخليل  
مدرسة الشهيد داود العطاونة الثانوية للبنين

استمارة الطالب للعام الدراسي 2014-2015

اسم الطالب الرباعي: ..... الصف والشعبة:.....  
مكان وتاريخ الميلاد:..... تاريخ تعبئة الاستمارة:.....  
عنوان الطالب بالتفصيل:..... شخص معروف:.....  
تلفون البيت:.....  
جوال الأب:..... جوال الأم:.....  
عدد الإخوة:..... عدد الأخوات:..... ترتيب الطالب في الأسرة:.....  
مستوى تحصيل الطالب لآخر فصل دراسي:..... المعدل:.....  
هل رسب الطالب في صفوف سابقة؟ نعم لا إذا نعم ما هي .....  
مختصر عن تحصيل الطالب في المراحل السابقة .....  
هل يعاني الطالب من أي أمراض صحية؟ نعم لا  
إذا نعم ما هو المرض بالضبط .....  
هل أجرى الطالب أي عملية جراحية؟ نعم لا إذا نعم ما هي .....  
هل يعاني أي من أفراد أسرة الطالب من أية أمراض أو إعاقات؟ نعم لا  
إذا نعم من هو ..... وما هو المرض أو الإعاقة .....  
هل يعاني الطالب من أية مشكلة في البصر، السمع، النطق، أو أية أمراض أخرى أو إعاقات: نعم لا  
أكتب طبيعة المشكلة والأداة المساعدة التي تستخدمها إن وجدت: نظارة، سماعة  
.....  
هل الأب والأم حالياً: متزوجان ..... مطلقان ..... منفصلان .....  
أحدهما مسافر ( الأب، الأم ) أحدهم متوفى ( الأب، الأم ) أحدهما سجين .....  
عمل الأب:..... مكان العمل:..... تلفون العمل:.....  
عمل الأم:..... مكان العمل:..... تلفون العمل:.....

ملحق رقم (6/ب): نموذج استمارة الطالب (البيانات الأولية)

هل يوجد للطالب إخوة في .....؟ نعم لا  
أكتب أسماء إخوانك في ..... مع ذكر الصف والشعبة في حال عدم وجود إخوة أكتب  
أسماء أقارب مع ذكر صلة القرابة (ابن عم، ابن خال) وفي حال عدم توفر أقارب أكتب أسماء جيران مع ذكر  
الصف والشعبة:

- 1- الاسم:..... صلة القرابة:..... الصف والشعبة:.....
- 2- الاسم:..... صلة القرابة:..... الصف والشعبة:.....
- 3- الاسم:..... صلة القرابة:..... الصف والشعبة:.....

\* لاستعمال اللجنة الاجتماعية في المدرسة:

طبيعة السكن: ملك..... مستأجر.....  
عدد العاملين في الأسرة : ..... معدل دخل الأسرة الشهري: .....  
معدل المصروف اليومي للطالب :.....  
المطلوب أن تعطي علامة من 1 - 10 تقدر فيها الوضع المادي للأسرة بحيث الرقم 1 يعني أن الوضع المادي سيء جدا واحتياجات الطالب غير متوفرة والرقم 10 يعني أن الوضع المادي ممتاز

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

هل حدث تغيير على الوضع الاقتصادي للأسرة ولماذا؟

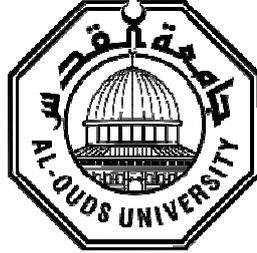
.....  
.....

ملاحظات أخرى يرغب الطالب أو ولي الأمر بإضافتها:

.....  
.....

المرشد التربوي  
عاصم القواسمة

ملحق رقم (7): مقياس الدافعية للتعلم بعد التحكيم



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

الإرشاد النفسي والتربوي

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي مبني على الإرشاد المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، راجياً من حضرتكم التفضل بالإجابة على فقرات هذا المقياس، هذا وإن حسن تعاونكم في الإجابة سيساعد في الوصول إلى نتائج دقيقة وحقيقية، علماً بأن هذه المعلومات سوف تُستخدم بسرية ولأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

إشراف الدكتور: سمير إسماعيل شقير

الباحث: عاصم عادل القواسمة

البيانات الشخصية:

يرجى وضع دائرة حول الإجابة المناسبة لك:

أنثى

ذكر

الجنس:

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة	1.
					يندر أن يهتم والديّ بعلاماتي	2.
					أفضل الدراسة ضمن مجموعة على أن أقوم بها منفرداً	3.
					اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي	4.
					استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة	5.
					أرغب بترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة	6.
					أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج	7.
					أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة	8.
					يصغي إليّ والديّ عندما أتحدث عن مشكلاتي في المدرسة	9.
					يصعب عليّ الانتباه لشرح المعلم ومتابعته	10.
					أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة	11.
					أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة	12.
					أتجنب المواقف في المدرسة التي تتطلب تحمل مسؤولية	13.
					يزعجني إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب	14.
					يهتم والديّ بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة	15.
					أظن بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها	16.
					أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة	17.
					أشعر باللامبالاة تجاه أداء الواجبات الدراسية	18.
					أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي في المدرسة	19.

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير	.20
					أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر	.21
					أحرص على التقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة	.22
					يسعدني إعطاء المكافآت للطلبة بمقدار جهدهم المبذول	.23
					أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات الدراسية	.24
					أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الانخفاض	.25
					أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً	.26
					أقوم بالكثير من النشاطات في المدرسة واللجان الصفية	.27
					يتجاهلني والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية	.28
					يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع زملائي في المدرسة	.29
					أرغب بالاستفسار عن المواضيع الدراسية	.30
					يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية	.31
					لا يهتم والديّ بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة	.32
					أشعر بالملل بسرعة عندما أقوم بالواجبات الدراسية	.33
					العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى	.34
					تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة	.35
					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة	.36

## ملحق رقم (8) البرنامج الإرشادي

### البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بإعداد برنامجاً إرشادياً مقترحاً مبنياً على فنيات العلاج المتمركز حول الحل (SFBT) بهدف تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية. علماً أن الباحث استعمل خلال برنامجه مفهوم الإرشاد المتمركز حول الحل بدلاً من العلاج المتمركز حول الحل، وذلك لتجنب إشعار الطلبة بوصمة المرض النفسي، لأن كلمة علاج توحى لدى بعض الطلبة بوجود مرض، بل تم التركيز على أننا نتعامل مع مشكلة تربوية تعليمية تتعلق بالدافعية للتعلم.

### مرحلة الإعداد للبرنامج:

قام الباحث بالإعداد للبرنامج الإرشادي بعد الإطلاع على العديد من البرامج والدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج إرشادية مختلفة مثل دراسة (الغنامي، 2011) ودراسة (خليفة، 2013) ودراسة (بدوي، 2011) ودراسة (حسان، 2009) ودراسة (الشاوي، 2011)، وهدف الاطلاع إلى التعرف على مكونات البرنامج الإرشادي وتحديد خطوات بنائه والاستفادة من خطوات تصميمه وهي كالاتي:

1. أهمية البرنامج.
2. أهداف البرنامج.
3. الأسس والمسلمات.
4. أساليب عرض وتنفيذ البرنامج.
5. الفنيات المستخدمة.
6. الأدوات المستخدمة.
7. مصادر البرنامج.

8. تحكيم البرنامج.
9. مراحل تطبيق البرنامج.
10. مدة البرنامج.
11. مكان عقد الجلسات.
12. حجم العينة.
13. اختيار العينة.
14. تقييم جلسات البرنامج.
15. جدول جلسات البرنامج.
16. عرض جلسات البرنامج.

## 1. أهمية البرنامج:

1. تتبع أهمية البرنامج الحالي من أهمية النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة.
2. تظهر أهمية البرنامج من أهمية الدراسة التي هو أبرز وأهم أدواتها.
3. تبرز أهمية البرنامج من أهمية علاج مشكلة ضعف الدافعية للتعلم والتي تعتبر من أهم مشكلات الطلبة في فلسطين.
4. يفيد البرنامج العاملين في مجال الإرشاد التربوي وقد يستفيدوا من بعض فعالياته وأنشطته.
5. يفيد البرنامج باحثين آخرين في مجال تنمية الدافعية للتعلم أو في العلاج المتمركز حول الحل.
6. من الممكن أن يتم تبني البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم أو مؤسسات خاصة أخرى بهدف تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة حيث أثبت فاعليته.

## 2. أهداف البرنامج:

أ. الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر من الجنسين (الذكور والإناث) من خلال فنيات العلاج المتمركز حول الحل (SFBT).

ب. الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تحسين مهارات التفكير والتعلم، واستشراف المستقبل من خلال:

- 1- التبصير وزيادة الوعي بأهمية التعليم وما يحدثه من تغيير في أساليب التفكير والتعلم التي ينتج عنها حدوث تغيير في السلوك.
- 2- الحديث عن التعليم وتوضيح إيجابياته.
- 3- تشجيع الاستماع والمناقشة الفعالة بين الباحث والطلبة، وبين الطلبة بعضهم البعض.
- 4- ربط المهام التعليمية بحاجات واهتمامات الطلبة وإقناعهم بأهميتها في حياتهم.
- 5- حث الطلبة للتركيز على الجوانب التطبيقية في محتوى التعلم وطرقه وعدم قصر الاهتمام على الجوانب النظرية فقط.
- 6- تشجيع الطلبة على وضع أهداف مرحلية (أسبوعية مثلاً) ذات صلة بالتحصيل الدراسي.
- 7- تنمية الاعتزاز والثقة بالنفس والقدرات، وكذلك المهارات والاتجاهات الشخصية والسلوك الاجتماعي الإيجابي من أجل مساعدة الطلبة في التركيز على الجوانب التي يرغبون التحسن فيها.
- 8- تعزيز بعض المفاهيم الإيجابية لدى الطلبة مثل " يمكنكم تحقيق أشياء عظيمة إذا عملتم على تحقيق الأهداف خطوة خطوة".
- 9- إعطاء الطلبة الفرصة للحديث والتعبير عن مشاعرهم بقصد التعرف على طرف التفكير الخاطئة وكيفية تجنبها مستقبلاً.
- 10- استثارة دافعية الطلبة للتعلم وحثهم وتشجيعهم.

### 3. الأسس والمسلّمات:

- توجيه اهتمام الطلبة للتركيز على الحاضر وما يمكن حدوثه مستقبلاً، مع الابتعاد عن التطرق إلى الماضي الذي لا فائدة منه أو البحث فيه.
- التركيز على ما يمكن تحقيقه وفقاً لمعطيات شخصيات الطلبة وكذلك معطيات البيئة المحيطة وتوجيه الطلبة نحو تحقيق الأهداف المتاحة.
- الاهتمام بكل ما يحضره الطالب من أفكار أو وسائل تساعد على تحقيق التغيير الإيجابي.
- الاهتمام بمشاركة الطلبة في تحديد الأهداف الإرشادية المراد تحقيقها من عملية التدخل، وعدم قيام الباحث بوضع تلك الأهداف بمفرده أو فرضها على الطلبة دون مشاركتهم فيها واقتناعهم بها.
- الاهتمام بالتغيير الذي يحدث مهما كان صغيراً ولزوم الأساليب التي يمكن أن تحدث ذلك التغيير وتوضيحه للطلبة ومساعدتهم على عمل المزيد منه حتى الوصول إلى الهدف المنشود والذي يتمثل في الزوال النهائي للمشكلة.
- الإيمان بأن لكل طالب من هؤلاء قدرات وإمكانيات يمكن استخدامها للتغلب على الصعوبات التي تحول دون تحقيق التغيير الإيجابي، والعمل على اكتشاف تلك القدرات والإمكانيات من خلال تكليف كل طالب ببعض الواجبات والمهام التي يمكن أن يقوم بها داخل المدرسة وخارجها، لزيادة ثقته في نفسه ودفعه نحو تحقيق التغيير المطلوب.
- مساعدة الطلبة على صياغة أهداف عملية التدخل بطريقة إيجابية وتجنب الصياغات السلبية، ويعني ذلك أن تكون البرامج المرحلية التي ينفذها الطلبة توافق رغباتهم الإيجابية وحل مشكلاتهم ويريدون تنفيذها فعلاً، وألا يكونوا مجبرين على تنفيذها، لأن من مسلمات العلاج المتمركز حول الحل أن العملاء يكتسبون القوة من خلال إنجاز الأهداف التي وضعوها لحل مشكلاتهم التي يواجهونها.

#### 4. أساليب عرض وتنفيذ البرنامج:

اعتمد الباحث في عرضه وتنفيذه للبرنامج على أسلوب النقاش والحوار وأسئلة العصف الذهني، كما استخدم أسلوب القصة ولعب الدور ودراسة حالة في بعض الأحيان، واستعان بعرض الرسوم التوضيحية وبعض الأفلام القصيرة، كما اعتمد المجموعات والتلخيص والواجبات المنزلية، بالإضافة لاستخدام المقياس كأحد فنيات العلاج المختصر المتمركز حول الحل.

#### 5. الفنيات المستخدمة:

استخدم الباحث جميع فنيات العلاج المختصر المتمركز حول الحل والمتمثلة في:

- إعادة التشكيل.
- السؤال المعجزة (سؤال الحلم).
- أسئلة ماذا بعد؟؟.
- خريطة العقل.
- توجيه النجاح.
- المقياس.

كما استخدم الباحث المهارات الإرشادية الآتية:

التعاطف والمشاركة الوجدانية، الاستعداد لمناقشة ما يود الطالب مناقشته، الهدوء، التشجيع، الهدفية.

وبعض مهارات العمل مع المجموعة مثل:

مهارات الحضور، المهارات التعبيري، مهارات الاستجابة، مهارات التركيز، مهارات تشجيع أعضاء الجماعة على التفاعل (الغنامي، 2011).

## 6. الأدوات المستخدمة:

- جهاز حاسوب متوفر عليه برنامج العرض البصري (PowerPoint).
- جهاز عرض بصري (Data Show).
- قرطاسية (أقلام وأوراق وورق مقوى).
- لوح ورقي متحرك/ سبورة.

## 7. مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث الإطار العام للبرنامج الإرشادي وتصميمه وفنياته ومحتوى جلساته على عدة مصادر أهمها:

- الاستفادة من الأدب النظري للعلاج المختصر المتمركز حول الحل (SFBT).
- الاستفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج الإرشادية والعلاج المختصر المتمركز حول الحل والدافعية للتعلم.
- الإطلاع على مجموعة من البرامج الإرشادية.
- الاستفادة من توجيهات وملاحظات المشرف الأكاديمي والمحكمين.

## 8. تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على (10) من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد التربوي، وذلك بهدف التحقق من ملائمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج، والإطلاع على جلسات البرنامج من حيث وضوحها ومناسبتها لموضوع الدراسة ودقة صياغتها لغوياً ومهنيًا، ووفقاً لملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثم أعدت الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي والذي تم تطبيقه على العينة التجريبية للدراسة. ملحق (1)

## 9. مراحل تطبيق البرنامج:

اشتمل البرنامج على ثلاث (3) مراحل متتالية، ابتداءً من مرحلة الإعداد القبلي للبرنامج والتي تتضمن الإعلان عن البرنامج، اختيار العينة، وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بالإضافة إلى الاجتماع وعقد مقابلات أولية مع الطلبة وتعبئة استمارة الطالب، ثم عقد الاتفاق الشفوي بين الباحث وبين الطلبة والتأكد من رغبة كل طالب في المشاركة في البرنامج. ثم البدء في المرحلة الثانية والتي تهدف إلى بناء العلاقة الإرشادية وشرح المفاهيم وتوضيح الهدف من البرنامج، والانتهاء بمرحلة التطبيق وفقاً لفيئات العلاج المتمركز حول الحل.

## 10. مدة البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي (10) أسابيع، بواقع (20) جلسة؛ (10) جلسات للذكور، و(10) جلسات للإناث بمعدل جلستين أسبوعياً، جلسة للذكور وجلسة للإناث، حيث تتراوح مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.

## 11. مكان عقد الجلسات:

تم عقد الجلسات للذكور في مكتبة مدرسة الشهيد داود العطاونة الثانوية للبنين وللإناث في قاعة الإرشاد لمدرسة عبد الخالق يغمور الثانوية للبنات لتوفر بعض الأدوات مثل: جهاز الكمبيوتر للعرض البصري (PowerPoint)، وجهاز عرض المعلومات (Data-Show).

## 12. حجم العينة:

يبلغ حجم عينة البحث (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر (30) طالب من الذكور و(30) طالبة من الإناث، (30) طالب وطالبة في المجموعة التجريبية، (30) طالب وطالبة في المجموعة الضابطة، مقسمين إلى أربع مجموعات (15) ضابطة ذكور و(15) تجريبية ذكور، (15) ضابطة إناث، و(15) تجريبية إناث.

### 13. اختيار العينة:

تم اختيار مدرسة ذكور ومدرسة إناث بطريقة قسديّة من المتوفر فيها الصف العاشر، مع مراعاة إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي فيها ومراعاة التقارب العام في البيئة المدرسية التعليمية والاجتماعية لكلتا المدرستين، وتمت الاستعانة بقسم الإرشاد التربوي والتربية الخاصة في مديرية تربية الخليل في الاختيار، فكانت مدرسة ذكور الشهيد داود العطاونة الثانوية، ومدرسة إناث عبد الخالق يغمور الثانوية.

وبعد ذلك تم الإعلان عن البرنامج (ملحق رقم 5) في كلتا المدرستين لطلبة الصف العاشر لمن يرغب بالمشاركة على أنه قد يكون أحد المشاركين، ثم تمت تعبئة استمارة الطالب (ملحق رقم 6) لجميع المسجلين، وبعد دراسة استمارات الطلبة واستبعاد المتغيرات الدخيلة تم اختيار العينة بطريقة قسديّة.

### 14. تقييم جلسات البرنامج:

– التقييم التكويني:

قيّم الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال سؤال المشاركين عن رأيهم في الجلسة، وعمل تغذية راجعة لما تم خلال كل جلسة، كما استخدم الباحث أداة المقياس كإحدى فنيات العلاج المتمركز حول الحل في نهاية بعض الجلسات واستفاد منه في تقييم الأثر الذي أحدثته الجلسات لدى الطلبة.

– التقييم الختامي:

طبق الباحث مقياس الدافعية للتعلم في نهاية الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي وتم معالجتها إحصائياً للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه العامة والخاصة.

## 15. جدول جلسات البرنامج:

ويوضح الباحث من خلال الجدول الآتي وصفاً لعناوين جلسات البرنامج الإرشادي وأهدافها الإرشادية والفنيات الإرشادية المستخدمة لكل جلسة والتي تم تنفيذها مع الطلبة (المجموعة التجريبية):

### جدول يوضح وصف لأعمال البرنامج الإرشادي

جدول جلسات البرنامج			
ترتيب الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإرشادية	الفنيات الإرشادية المستخدمة
الأولى	التعارف والتهيئة	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التعارف بين الباحث والطلبة وبناء الثقة وكسر الحواجز.</li> <li>- تهيئة الطلبة لبناء علاقة مهنية إرشادية.</li> <li>- التأكيد على قوانين المجموعة وقواعد العمل الجماعي.</li> <li>- التعرف على توقعات الطلبة حول البرنامج الإرشادي وتوثيق ذلك.</li> <li>- تعريف عام بالبرنامج الإرشادي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نشاط تعارف وتهيئة (اسمي صفتي).</li> <li>- إبداء الاستعداد والرغبة في المساعدة.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- استثارة الأفكار، والعصف الذهني.</li> <li>- التعاطف، التقبل، الاحترام، كسب الثقة.</li> <li>- استخدام مهارات التعبير اللفظي وغير اللفظي.</li> </ul>
الثانية	الدافعية للتعلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (القبلي).</li> <li>- توضيح مفهوم الدافعية وأنواع الدوافع.</li> <li>- مناقشة مظاهر الدافعية لدى الطلبة.</li> <li>- توضيح أهمية الدافعية في إحداث التعلم.</li> <li>- استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- سرد القصة.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- العصف الذهني.</li> <li>- المقياس.</li> </ul>
الثالثة	الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل (SFBT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مقارنة المشكلة بالحل، والتفريق بين الإرشاد المبني على بحث المشكلة بالإرشاد المبني على الحل.</li> <li>- توضيح مفهوم ومميزات الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل وبيان أهميته والهدف من تطبيقه في هذا البرنامج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- لعب الدور.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- توجيه النجاح.</li> <li>- واجب منزلي.</li> </ul>

<p>الرابعة</p>	<p>إعادة التشكيل</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- إعادة صياغة أفكار الطلبة الخاطئة وغير المنطقية اتجاه التعلم والتعليم.</li> <li>- التعرف على نقاط القوة لدى الطلبة وتعزيزها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- سرد القصة.</li> <li>- مهارة طرح الأسئلة.</li> <li>- إعادة صياغة الأفكار غير المنطقية.</li> <li>- تشجيع قدرات وإمكانيات الطلبة.</li> <li>- المقياس</li> </ul>
<p>الخامسة</p>	<p>السؤال المعجزة (سؤال الحلم)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مساعدة الطلبة على إيجاد استثناءات لأوقات لا تحدث بها المشكلة.</li> <li>- التعرف على الحلول المقترحة من الطلبة وتتناسب مع المشكلة من وجهة نظرهم.</li> <li>- مناقشة إمكانية تطبيق الحلول المقترحة على واقع الطلبة لتنمية مستوى الدافعية للتعلم.</li> <li>- مساعدة الطلبة على وضع أهداف تعليمية واقعية عامة ومرحلية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- مهارة طرح الأسئلة.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- العصف الذهني.</li> <li>- عرض فلم قصير.</li> <li>- واجب منزلي.</li> </ul>
<p>السادسة</p>	<p>أسئلة ماذا بعد؟؟</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- زيادة فرصة الطلبة في إيجاد الحلول الممكنة لمشكلة قلة الدافعية للتعلم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الحوار والنقاش.</li> <li>- العصف الذهني.</li> <li>- تكوين مجموعات مناقشة.</li> <li>- تشجيع تحدث الطلبة.</li> <li>- واجب منزلي.</li> <li>- المقياس.</li> </ul>
<p>السابعة</p>	<p>خريطة العقل</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة أفكار مقترحة تساعد في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة.</li> <li>- تحديد درجة الأهمية والأولوية للأفكار المقترحة.</li> <li>- رسم خريطة ذهنية للأفكار المقترحة التي تقود وتوجه سلوك الطلبة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- عرض حالة.</li> <li>- استدعاء السلوك الإيجابي.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- التعبير عن السرور.</li> <li>- المدح والثناء.</li> <li>- إظهار الصدق في الحوار.</li> <li>- واجب منزلي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عرض ونقاش الحلول المقترحة من قبل المجموعة.</li> <li>- تعزيز ودعم نجاح وتقدم الطلبة في العملية الإرشادية.</li> <li>- استعراض أهم إنجازات وأبرز أفكار المجموعة.</li> </ul>	توجيه النجاح	الثامنة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- التلخيص.</li> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- واجب منزلي.</li> <li>- المقياس.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشة فكرة المقياس وأهميته لقياس نسبة التقدم والتحسين كأحدى فنيات البرنامج.</li> <li>- تطبيق المقياس بشكل فعلي.</li> <li>- تعريف الطلبة ببرامج التقييم الذاتي.</li> </ul>	المقياس	التاسعة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- النقاش والحوار.</li> <li>- التلخيص.</li> <li>- توزيع المادة الإرشادية للبرنامج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- استعراض وتلخيص معلومات وفعاليات وأنشطة البرنامج الإرشادي ككل.</li> <li>- تقييم البرنامج الإرشادي، واستعراض التوقعات ومدى تحققها.</li> <li>- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (البعدي).</li> <li>- الإنهاء.</li> </ul>	التقييم والإنهاء	العاشرة

## 16. جلسات البرنامج

### الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: التعارف والتهيئة

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- تهيئة الطلبة وكسر الحواجز مع الباحث لبناء الثقة.
- بناء العلاقة المهنية بين الباحث والطلبة.
- التأكيد على قوانين المجموعة وقواعد العمل الجماعي.
- التعرف على توقعات الطلبة حول البرنامج الإرشادي.
- أن يتعرف الطلبة على البرنامج الإرشادي.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، نشاط تهيئة.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- التعارف/ نشاط اسمي صفتي.
- قوانين المجموعة.
- التوقعات.
- التعريف بالبرنامج.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة، والتعريف عن نفسه ودوره وما يمكنه تقديمه للطلبة من خدمات إرشادية خلال الجلسات، وأكد على طبيعة العلاقة المهنية التي تربطهم والتي تهدف إلى مصلحة

الطالب بشكل أساسي على الصعيد الدراسي بشكل خاص، وعلى الصعيد الحياتي بشكل عام. كما شكر الباحث الطلبة لالتحاقهم بالبرنامج واهتمامهم بتطوير أنفسهم.

ثم قام الباحث والمجموعة بتنفيذ نشاط تهيئة وتعارف لكسر الحواجز وبناء الثقة حيث طلب من كل الطالب اختيار صفة ايجابية يرضاها لنفسه وتبدأ بالحرف الذي يبدأ به اسمه مثل: عاصم عادل، وأن يكتبها ويعلقها على صدره ويعرف بها بنفسه قبل أي مشاركة له في أي جلسة من جلسات البرنامج.

ثم قام الباحث بمشاركة الطلبة بصياغة قوانين المجموعة وهي القوانين التي يجمع عليها أفراد المجموعة لإدارة الجلسات والعمل الجماعي ضمن المجموعة وتوثيقها على أوراق وتعليقها على جدار القاعة وكان من أبرز ما اتفقت عليها المجموعة: الاستماع إلى الآخرين، التعاون، الاحترام، السرية، الحب والتقبل، الانتماء. وهنا تم عقد الاتفاق شفويًا على الالتزام بجلسات البرنامج والتفاعل الايجابي وقوانين المجموعة، كما وتم الاتفاق على القواعد المنظمة للعمل خلال البرنامج كالجدية والتفاعل وتحمل المسؤولية، وعدد الجلسات ومعدلها في الأسبوع وزمن كل جلسة.

ثم تم التعرف على توقعات الطلبة من البرنامج وجلساته من خلال الطلب من كل طالب كتابة توقعاته على ورقة صغيرة، ومن ثم صياغتها جميعاً على لوحة واحدة وتعليقها على جدار القاعة وكان من أبرز التوقعات: حب أكثر للمدرسة والدراسة، ارتفاع التحصيل العلمي، التفكير والتخطيط للمستقبل.

ثم قام الباحث بتعريف عام للطلبة على البرنامج وذلك بعرض عنوان البرنامج ومناقشة مفاهيمه وأجزائه مع الطلبة والإجابة على تساؤلات الطلبة حول المفاهيم غير الواضحة، وتوضيح ما يمكن تقديمه لهم من خلال البرنامج ليتحقق الهدف الأساسي له وهو تنمية الدافعية للتعلم.

في النهاية قام الباحث بالإنتهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

## الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: الدافعية للتعلم.

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (القبلي).
- توضيح مفهوم الدافعية وأنواع الدوافع.
- مناقشة مظاهر الدافعية لدى الطلبة.
- بيان أهمية الدافعية في إحداث التعلم.
- استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، سرد القصة، المقياس.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (القبلي).
- قصة الحكيم الصيني (سر النجاح).
- نشاط - الدافعية في صور.
- أنواع الدوافع ومظاهرها.
- تطبيق المقياس.
- الإنهاء والتقييم.

## محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة، وسؤالهم عن أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة وتلخيصه، ثم قام بالتمهيد لموضوع الجلسة وما سوف يتم تناوله فيها.

ثم وزع الباحث على الطلبة مقياس الدافعية للتعلم، ووضح تعليمات المقياس وأكد على أهمية الإجابة على جميع فقراته وأهمية الجدية والمسؤولية في ذلك، وبين بأن البيانات المعبئة فيه من قبل الطلبة ستحظى بالسرية وسيُستفاد منها في البحث العلمي فقط.

وبعد الانتهاء من تعبئة المقياس قام الباحث بسررد قصة الحكيم الصيني بهدف استثارة دافعية الطلبة وتوضيح مفهوم الدافعية ببساطة، ثم عرض بعض الرسومات المعبرة عن الدافعية وناقش محتواها مع الطلبة وعلق عليها. ثم استعرض مع الطلبة أنواع الدوافع الأولية والثانوية وناقش أمثلة عليها، ثم انتقل لتوضيح مظاهر الدافعية للتعلم لدى الطلبة مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الدافعية للتعلم، وكيف للطالب أن ينتقل من مستوى لمستوى ومن مظهر إلى آخر.

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على الطلبة، والمقياس هو أحد فنيات العلاج المختصر المتمركز حول الحل وهو عبارة عن ورقة تحتوي على أرقام من (0-10) لقياس التغير الذي يحدث جراء العملية الإرشادية، وتعني الدرجة (0) أنه لم يحدث أي تغير نهائياً بينما الدرجة (10) تعني أن هناك تغير بنسبة (100%)، حيث طلب الباحث من كل طالب أن يعطي درجة لنفسه على المقياس تعبر عن وجهة نظره بعد الجلسة الحالية، وأن يذكر بعض الأسباب التي جعلته يختار هذا الرقم فيما لا يتجاوز ثلاثة أسطر.

في النهاية قام الباحث بالإنهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

## قصة الحكيم الصيني

ذهب شاب إلى أحد حكماء الصين ليتعلم منه سر النجاح وسأله: "هل تستطيع أن تذكر لي ما هو سر النجاح؟" فرد عليه الحكيم الصيني بهدوء قائلاً: سر النجاح هو الدوافع. فسأله الشاب: ومن أين تأتي هذه الدوافع؟ فرد عليه الحكيم الصيني: من رغباتك المشتعلة. وباستغراب سأله الشاب: وكيف تكون عندنا رغبات مشتعلة؟ وهنا استأذنه الحكيم الصيني لعدة دقائق وعاد معه

وعاء كبير مليء بالماء، وسأل الشاب: هل أنت متأكد أنك تريد معرفة مصدر الرغبات المشتعلة؟ فأجابه الشاب بلهفة: طبعاً. فطلب منه الحكيم أن يقترب من وعاء الماء وينظر فيه، ونظر الشاب إلى الماء عن قرب وفجأة ضغط الحكيم بكلتا يديه على رأس الشاب ووضعها داخل وعاء المياه. ومرت عدة ثوان ولم يتحرك الشاب، ثم بدأ يخرج رأسه من الماء ببطء، ولما بدأ يشعر بالاختناق بدأ يقاوم بشدة حتى نجح في تخليص نفسه. ثم نظر إلى الحكيم وسأله بغضب: ما هذا الذي فعلته؟ فرد عليه وهو ما يزال محتفظاً بهدوئه سائلاً: ما الذي تعلمته من هذه التجربة؟ فقال الشاب: لم أتعلم شيئاً. فنظر إليه الحكيم قائلاً: لا يا بني لقد تعلمت الكثير، ففي خلال الثواني الأولى أردت أن تخلص نفسك من الماء ولكن دوافعك لم تكن كافية لعمل ذلك، وبعد ذلك رغبت في تخليص نفسك فبدأت في التحرك والمقاومة ولكن ببطء حيث أن دوافعك لم تكن قد وصلت بعد لأعلى درجاتها، وأخيراً أصبحت عندك الرغبة المشتعلة لتخليص نفسك، وعندئذ فقط نجحت لأنه لم تكن هناك أي قوة باستطاعتها أن توقفك. ثم أضاف الحكيم: عندما تكون لديك الرغبة المشتعلة للنجاح فلن يستطيع أحد إيقافك (الفاقي، 1999).

## الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: العلاج المختصر المتمركز حول الحل (SFBT).

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- توضيح مفهوم ومميزات العلاج المختصر المتمركز حول الحل.
- بيان أهمية العلاج المختصر المتمركز حول الحل والهدف من تطبيقه في هذا البرنامج.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، لعب الدور، المحاضرة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل - تعريف ومميزات.
- الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل - نجاحات سابقة.
- نشاط لعب أدوار-حوار المشكلة والحل.
- مفاهيم مهمة متكررة.
- واجب منزلي.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على التزامهم وتفاعلهم الايجابي مع أنشطة البرنامج وفعالياته وقام باستعراض أجندة اليوم وتذكيرهم بأن هذه الجلسة هي الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج.

ثم استعرض مع الطلبة أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة عبر سؤال للعصف الذهني عن أبرز المُستفاد من الجلسة الماضية، وربط ذلك بما سيطرح في الجلسة الحالية.

قام الباحث بإعطاء فكرة عن مفهوم الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل، وعن نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت هذا النوع وخصوصاً مع الطلبة الذين كانت لديهم بعض المشكلات، وبين أنه ذا فاعلية في التغيير الإيجابي مع أهمية أن يكون هناك عمل ومجهود يبذل من جانب الطلبة لأن الباحث لا يستطيع إحداث التغيير بمفرده، وقد هدف بذلك زيادة ثقة الطلبة بالبرنامج الإرشادي والإرشاد المتمركز حول الحل.

ثم نفذ الباحث مع الطلبة نشاط لعب أدوار مثل فيه أحد الطلبة دور المشكلة، ومثل آخر دور الحل وأثار نقاش ومناظرة بينهما بحيث كل شخص يدافع عن دوره وتأثيره على الإنسان، ومن ثم تم تبديل الأدوار مع طلبة آخرين، ومن ثم أتاح المجال لنقاش عام بين أفراد المجموعة حول رأيهم بتفضيل التوجه للحلول أم للمشكلات في موافق الحياة المختلفة، وقد هدف هذا النشاط إلى بيان أهمية التركيز على الحلول والمستقبل وتجاوز الخوض في المشكلات ونقاط الضعف. ثم قام الباحث بعرض أبرز وأهم المفاهيم المتكررة خلال جلسات البرنامج بهدف التركيز عليها من قبل الطلبة مثل: المستقبل، الحل، الهدف، الدافعية.

ثم كلف الباحث الطلبة بواجب منزلي طلب فيه التفكير بأبرز صفة ايجابية يجدها كل طالب في نفسه وتوثيقها على ورقة للاستفادة منها في فعاليات الجلسة القادمة. في النهاية قام الباحث بالإنتهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

## الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: إعادة التشكيل (Reframing)

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- إعادة صياغة أفكار الطلبة الخاطئة وغير المنطقية اتجاه التعلم والتعليم.
- التعرف على نقاط القوة التي يمكن الانطلاق منها والبناء عليها لدى الطلبة وتعزيزها.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، سرد القصة، المقياس.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- قصة حكمة حسان.
- نشاط - أنا قوي في.....
- نقاش - سؤال وجواب.
- المقياس.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الالتزام، ثم قام باستعراض أجندة الجلسة، وإبداء الاستعداد للمساعدة.

ثم استعرض مع الطلبة أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة عبر سؤال للعصف الذهني عن أبرز المُستفاد من الجلسة الماضية، وربط ذلك بما سيطرح في الجلسة الحالية.

ثم قام الباحث بسرد قصة حكمة حصان والتي تهدف إلى إمكانية إيجاد الحل من عمق المشكلة، وتعزيز فكرة الانطلاق إلى الحل فقد يكون الحل بين يدي الشخص ولكنه يحتاج للتفكير والبحث والجد والعمل. ثم تمت مناقشة الدروس المستفادة من القصة.

ثم تمت مناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة والذي طُلب فيه من كل طالب ذكر صفة ايجابية مميزة يمكن الانطلاق منها في تعزيز الدافعية للتعلم تحت عنوان أنا قوي في .....؟! واستخدم الباحث في ذلك مهارات التعزيز والإصغاء والاستجابة والتركيز والتفاعل اللفظي وغير اللفظي.

ثم سأل الباحث المجموعة سؤال للعصف الذهني والحديث الحر، استخدم فيه مهارة طرح الأسئلة حول كل ما يدور في ذهن الطالب اتجاه التعليم، وذلك بهدف استدعاء أفكار الطلبة واتجاهاتهم الايجابية والسلبية نحو التعلم والتعليم وما يتعلق بهما من مواضيع وإعادة نقاشها وتشكيلها. والسؤال هو : قل كل ما يدور في ذهنك الآن اتجاه التعليم. وعمل الباحث على تصحيح وإعادة صياغة بعض هذه الأفكار والاتجاهات لتكون واقعية ومنطقية أكثر، وذلك من خلال إعطاء تصور معرفي عن التعلم وما يمكن أن يحدثه للمتعلم من تطور وتنمية للفكر والإبداع، بالإضافة إلى تشجيع قدرات وإمكانيات الطلبة، وأن كل منهم يستطيع تغيير واقعه من واقع غير مرغوب وغير جيد إلى ما هو أفضل وذلك بالجدية والعمل على الانتقال إلى الأفضل.

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على الطلبة، حيث طلب الباحث من كل طالب أن يعطي درجة لنفسه على المقياس تعبر عن وجهة نظره بعد الجلسة الحالية، وأن يذكر بعض الأسباب التي جعلته يختار هذا الرقم فيما لا يتجاوز ثلاثة أسطر.

في النهاية قام الباحث بالإنهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

### قصة حكمة حصان:

وقع حصان أحد المزارعين في بئر وكانت جافة من المياه بدأ الحصان بالصهيل وأستمر لعدة ساعات كان المزارع وقتها يفكر بطريقة لاستعادة الحصان لم يستغرقه التفكير طويلاً حتى أقنع نفسه بأن الحصان قد أصبح عجوزاً وأن تكلفه استخراجة توازي تكلفه شراء حصان جديد.

نادى المزارع جيرانه لمساعدته في ردم البئر فيضرب عصفورين بحجر واحد دفن الحصان و ردم البئر مجاناً بمساعدة جيرانه. بدأ الجميع باستخدام المجارف والمعاول بجمع التراب تمهيداً لإلقائه بالبئر أدرك الحصان ما قد صار الوضع إليه.

وبدأ الجيران بردم البئر فجأة سكت صوت سهيل الحصان أستغرب الجميع واقتربوا من حافة البئر لاستطلاع السبب في سكوت الحصان وجدوا أن الحصان كلما نزل عليه التراب هز ظهره فيسقط عنه التراب ثم يقف عليه وهكذا كلما رموا عليه التراب نفضه عن ظهره واعتلاه ومع الوقت أستمر الناس بعملهم والحصان بالصعود وأخيراً قفز الحصان إلى خارج البئر (عمرو خالد).

## الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: السؤال المعجزة (Miracle Question) / سؤال الحلم (Dream Question)

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- مساعدة الطلبة على إيجاد استثناءات لأوقات تكون الدافعية فيها مرتفعة.
- التعرف على الحلول المقترحة من الطلبة وتتاسب مع المشكلة من وجهة نظرهم.
- مناقشة إمكانية تطبيق الحلول المقترحة على واقع الطلبة لتنمية مستوى الدافعية للتعلم.
- مساعدة الطلبة في وضع أهداف تعليمية واقعية عامة ومرحلية.

الأساليب المستخدمة:

التلخيص، طرح الأسئلة، النقاش والحوار، العصف الذهني، عرض فلم قصير، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- قوة الحلم - فلم قصير.
- تطبيق السؤال الحلم - استثناءات.
- واجب منزلي.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث باستقبال الطلبة في المكان المعد للجلسات ورحب بهم وشكرهم على تواصلهم ومتابعتهم للجلسات، وما يبذونه من حماسة ومشاركة إيجابية وفعالة اتجاه أنشطة البرنامج، ثم

قام باستعراض سريع لأبرز أنشطة هذه الجلسة، ثم سأل الطلبة عما طُرح في الجلسة السابقة ولخص ما قدموه من إجابات، وربط هذا الملخص بأعمال وأنشطة هذه الجلسة.

ثم قام الباحث بعرض فلم قصير تحت عنوان (قوة الحلم) والذي بين أهمية الحلم في التخطيط للنجاح وصناعة المستقبل المشرق، وذلك كمقدمة لتعزيز تقنية سؤال الحلم والذي هو أحد فنيات الإرشاد المتمركز حول الحل.

وبما أن فنية السؤال المعجزة (سؤال الحلم) تهدف إلى البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود الطالب إلى دافعية للتعلم أعلى - ويقصد (بالاستثناءات) الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة باستمرار، وأن هناك أوقات لا تظهر فيها المشكلة فيجب استثمارها والاستفادة منها لصالح الطلبة - فقد قام الباحث بطرح بعض الأسئلة وفقاً لهذه الفنية من فنيات الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل، وكانت الأسئلة لهذه الفنية: هل مشكلة قلة الدافعية للتعلم كانت ملازمة لأحد منكم منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية؟ أو حتى ملازمة لأحدكم طيلة السنة الماضية؟ تخيل نفسك وقد قمت في الصباح ووجدت نفسك صاحب دافعية عالية للتعلم، وهذه الدافعية تساعدك في تحقيق النجاحات المتتالية، ما هو شعورك؟، وترك الباحث المجال للنقاش والحوار للإجابة على الأسئلة وفي ذلك دفع للطلبة لتخيل أنفسهم دون المشكلة من جهة والبحث عن استثناءات من جهة أخرى، وقد كانت إجابة الجميع (لا)، وقد كان هدف الباحث من استخدام هذه الأسئلة هو تبصير الطلبة وتوعيتهم بأهمية الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة فعندما يدرك أغلب الطلبة أن مشكلتهم يمكن حلها، فإنهم سوف يعملون على ذلك حتى لو بدرجات بسيطة وبهذا سوف يحدث التغيير الذي قد يدفعهم إلى مضاعفة الجهود حتى يتم التوصل إلى النتيجة النهائية وهي زيادة الدافعية للتعلم.

ثم كلف الباحث الطلبة بواجب منزلي طلب فيه منهم وضع هدف فعلي (بعيد المدى) يمكن تحقيقه خلال مدة معينة، ووضع أهداف مرحلية لازمة لتحقيق هذا الهدف، واشترط عليهم أن لا تقل الأهداف المرحلية عن عمل واحد كل أسبوع على الأقل.

ثم كلف الباحث الطلبة بواجب منزلي طلب فيه من كل طالب أن يضع لنفسه هدف عام (بعيد المدى) يمكن تحقيقه خلال مدة معينة، ثم يضع أهداف مرحلية لازمة لتحقيق هذا الهدف، واشترط عليهم أن لا تقل الأهداف المرحلية عن عمل واحد أسبوعياً على الأقل، وقد قام الباحث والطلبة بتطبيق المثال الآتي للتوضيح:

1- هدف بعيد المدى ويمكن تحقيقه مثل (تحقيق النجاح في نهاية العام الدراسي بدرجات عالية).

2- الأهداف المرحلية لتحقيق الهدف العام:

- أ. حضور الحصص الدراسية بانتظام وعدم الغياب.
- ب. حل الواجبات المنزلية ومراجعة كل درس أول بأول.
- ج. استغلال أوقات الفراغ وتوجيه الاهتمام فيما يعود بالفائدة.
- د. حضور الدروس المفيدة وذات العلاقة بموضوعات الدراسة.

في النهاية قام الباحث بالإنهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته من الجلسة.

## الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: أسئلة ماذا بعد؟؟ (What else questions)

زمن الجلسة: (45) دقيقة

هدف الجلسة:

- زيادة فرصة الطلبة في إيجاد الحلول الممكنة لمشكلة قلة الدافعية للتعلم.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، المجموعات، الواجب المنزلي، المقياس.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.

- تلخيص الجلسة السابقة.

- أسئلة ماذا بعد؟؟ (مجموعات).

- واجب منزلي.

- المقياس.

- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

رحب الباحث بالطلبة وسألهم عما تعلموه من الجلسة الماضية ولخص ذلك بهدف الربط الذهني لدى الطلبة بين الجلسة والأخرى، ثم جمع وناقش الواجب المنزلي الذي كلفهم به في الجلسة السابقة، ثم ترك الفرصة لمدة خمس دقائق للاستفسارات والحديث بحرية عمل يودون الحديث عنه.

ثم قام الباحث بتوزيع الطلبة إلى ثلاث مجموعات وطلب من كل مجموعة أن تقدم عدداً من الأفكار والمقترحات حول الحلول التي ترى المجموعة أنها مفيدة في رفع مستوى الدافعية للتعلم. كما طلب من كل مجموعة أن تذكر العوامل والأسباب في حدوث مشكلة ضعف الدافعية للتعلم، أو تحدث ضغوطاً تزيد من احتمالية خفض الدافعية للتعلم. مستخدماً في ذلك مهارة

الأسئلة والعصف الذهني، وتعزيز مهارات التحدث الجماعي، ثم قام الباحث بمشاركة الطلبة بمناقشة أفكار المجموعات الثلاث مع بعضها البعض واستخلاص ما تم الاتفاق حوله على أنها ذات فاعلية في تحقيق الهدف من الجلسة الإرشادي.

ثم كلف الباحث الطلبة بواجب منزلي طلب فيه منهم وضع فكرة واحدة عملية لجعل الطلبة يرغبون بالتعلم، وكيفية تطبيقها، على أن يحضروها في الجلسة القادمة.

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على الطلبة، حيث طلب الباحث من كل طالب أن يعطي درجة لنفسه على المقياس تعبر عن وجهة نظره بعد الجلسة الحالية، وأن يذكر بعض الأسباب التي جعلته يختار هذا الرقم فيما لا يتجاوز ثلاثة أسطر.

في النهاية قام الباحث بالإنتهاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

## الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: خريطة العقل (Mind mapping)

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- مناقشة الأفكار المقترحة والتي تساعد في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- تحديد درجة الأهمية والأولوية للأفكار المقترحة.
- رسم خريطة ذهنية للأفكار المقترحة التي تقود وتوجه سلوك الطلبة.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، عرض حالة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- خريطة العقل (المفهوم).
- حالة - رسالة
- خريطة الحلول المقترحة.
- واجب منزلي.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

رحب الباحث بالطلبة، ثم عرض ملخص لما تم إنجازه في الجلسة الماضية، وعرج الباحث على ما سيتم تناوله في الجلسة، وأعطى للطلبة الفرصة لما يودون الحديث أو السؤال عنه. ثم قام الباحث بتوضيح مفهوم خريطة العقل والتي تتمثل في رسم خريطة للأفكار التي توجه الطلبة وتقود سلوكهم ومشاعرهم، وهنا علينا استدعاء السلوك الإيجابي مهما كان صغيراً وتعزيزه

في حياة الطالب وتشجيعه لعمل المزيد منه، فإن هذا السلوك سوف يعمل بمثابة خارطة التي تقود الطالب وترشده إلى الوصول إلى النجاح.

ثم عرض الباحث حالة فرضية لطالب لديه انخفاض في الدافعية للتعلم ويعاني من مجموعة مشكلات دراسية على أثر ذلك، ويطلب عبر رسالة مساعدة طلبة المجموعة في حل مشكلته من خلال اقتراحات بحلول ممكنة ومفيدة، ثم طلب الباحث من كل طالب على حدة أن يقدم اقتراحاته للحالة الافتراضية لزيادة الدافعية للتعلم لديها ومساعدتها في حل مشكلتها. وقد هدف الباحث من خلال هذا النشاط معرفة الأفكار المقترحة من قبل الطلبة لزيادة الدافعية للتعلم، ثم طلب من طالب من المجموعة عرض اقتراحاته والحديث عنها، ثم ترك المجال للمجموعة بشكل كامل للنقاش لتحديد درجات الأولوية فيها ومن ثم رسمها عبر خارطة تكون دليل لحل المشكلة. في النهاية قام الباحث بالإبقاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

### حالة ورسالة

اقتراحات صغيرة لنجاح كبير

مرحباً..

أنا صديقتك سمر، طالبة في الصف التاسع وأسكن المملكة الأردنية، أحبك وأحب فلسطين وأثق بك فأنت أكبر مني وأقدر مني على حل المشكلات، ويُقال أن بنات الخليل ذكيات ومميزات وقادرات على حل مشكلاتهنّ بأنفسهنّ.

أما عن مشكلتي فقد كنت طالبة مجتهدة في صغري وكنت أحصل على ممتاز في دراستي حتى أنني تكلمت عدة مرات وذلك إلى الصف الرابع الأساسي، ولكنني اليوم تراجع وأصبحت أجد صعوبة في المذاكرة والدراسة وذلك من الصف الخامس، حيث بدأت تتراجع علاماتي.

أنا اليوم أكره المدرسة وحلمي الوحيد أن أتركها، أنا أكره الصباح الذي يعشقه كل الناس لأنني سأذهب فيه إلى المدرسة، كما أصبحت يوم الإجازة عندي يوم عيد، أنا أكره نفسي..

أنا أحبكِ ولا أحب المدرسة، أرجوكِ صديقتي ساعديني في حل مشكلتي، أرجوكِ أريد أن أكون كباقي زميلاتي مجتهدة مُحبة للمدرسة ومتعلمة، ولكنني بصدق لا أعرف كيف يكون ذلك؟؟ أنتظر اقتراحاتكِ التي أقدر عليها على بريدي الخاص.

مع حبي الكبير لكِ

صديقتك سمر

### خريطة الحلول المقترحة لتنمية الدافعية للتعلم



## الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: توجيه النجاح (Cheer Leading)

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- عرض ونقاش الحلول المقترحة من قبل المجموعة.
- تعزيز ودعم نجاح وتقديم الطلبة في العملية الإرشادية.
- استعراض أهم إنجازات وأبرز أفكار المجموعة.

الأساليب المستخدمة:

النقاش والحوار، العصف الذهني، الأشكال التوضيحية، المقياس.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- عرض ونقاش الحلول الممكنة المقترحة.
- عرض خريطة الحلول الممكنة المقترحة.
- تعزيز النجاح.
- تطبيق المقياس.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة وسؤالهم عما تم في الجلسة الماضية، وعن انطباعهم عما تم في الجلسات بشكل عام وشكرهم على تفاعلهم وإثراء موضوعات الجلسات بأفكارهم ومناقشاتهم وكذلك على التزامهم بقواعد وضوابط المشاركة في البرنامج.

ثم استعرض مع الطلبة أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة عبر سؤال للعصف الذهني عن أبرز المُستفاد من الجلسة الماضية، وربط ذلك بما سيطرح في الجلسة الحالية.

ثم قدم الباحث عرض لأبرز حلول الطلبة المقترحة لمشكلة قلة الدافعية للتعلم بعد إعادة صياغتها وتدقيقها والتي قدموها للحالة التي عرضت في الجلسة السابقة واستلمها منهم الباحث، حيث قام الباحث بترتيبها حسب الأولوية والموضوع ورسم لها خارطة توجه الأعمال والسلوكيات الإيجابية التي تتضمنها.

وبعدها عرض الباحث الخريطة تحت عنوان (اقتراحات صغيرة لنجاح كبير)، وأشاد بها وبأفكار الطلبة الإبداعية والمميزة، وشكر الطلبة على ما قدموه من حلول واقعية وبناءة، حيث مثلت هذه الخريطة العمود الفقري لإنجازات الطلبة في البرنامج الإرشادي، حيث اشتملت هذه الخريطة على مجموعتين من الحلول: مجموعة حلول تتعلق بالأفكار، ومجموعة أخرى تتعلق بالسلوك.

ثم قام الباحث بتشجيع نجاح الطلبة الذي تحقق خلال البرنامج الإرشادي لتعزيز ثقتهم في أنفسهم لمواصلة التقدم في تحقيق الأهداف والقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجههم مستقبلاً من خلال كلمات المدح والثناء والتقدير لما قاموا به من تعاون والتزام وعمل خلال البرنامج الإرشادي وما حققوه من تقدم ظهرت نتائجه في طريقة تفكيرهم ومعارفهم ومناقشاتهم، والتزامهم بالبرنامج وجلساته.

ثم طلب الباحث من الطلبة واجب منزلي يحضروه في الجلسة القادمة وهو تحديد ثلاث خطوات عملية من ضمن ما طرح من اقتراحات ينوي الطالب تنفيذها خلال الأيام القليلة لتساعده في تنمية دافعيته للتعلم.

ثم طلب الباحث من الطلبة إبداء آراءهم في الجلسة وما اشتملت عليه، وشكرهم على إنجازاتهم واهتمامهم.

## الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: المقياس

زمن الجلسة: (45) دقيقة

أهداف الجلسة:

- توضيح فكرة المقياس وأهميته في معرفة نسبة التقدم والتحسين كإحدى فنيات البرنامج.
- تطبيق المقياس بشكل فعلي.
- تعريف الطلبة ببرنامج التقييم الذاتي.

الأساليب المستخدمة:

التلخيص، النقاش والحوار، الواجب المنزلي، المقياس.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أوراق، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- استعراض المقياس.
- برنامج التقييم الذاتي.
- واجب منزلي.
- تطبيق المقياس.
- الإنهاء والتقييم.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على الالتزام، ثم قام باستعراض أجندة الجلسة، وإبداء الاستعداد للمساعدة.

ثم استعرض مع الطلبة أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة عبر سؤال للعصف الذهني عن أبرز المُستفاد من الجلسة الماضية، وربط ذلك بما سيطرح في الجلسة الحالية.

ثم استعرض مع الطلبة تكنيك المقياس كأحد فنيات العلاج المختصر المتمركز حول الحل، وأكد على سبب تطبيقه بشكل دوري خلال البرنامج وأهمية ذلك في قياس التقدم، والتأكيد على فكرة كرة الثلج وتعزيزها لدى الطلبة حيث تمثل مبدأ المقياس وهو التمسك بالتحسن الصغير للوصول إلى تحسن وتقدم أكبر.

ثم تطرق الباحث لبرنامج التقييم الذاتي وأهميته في تحقيق النجاح على صعيد الدراسة والتحصيل والتعلم بشكل عام، حيث يمثل أداة مراقبة سلوكية تتلقى مع المقياس في مبدأها لقياس مدى التقدم والتحسن عبر نموذج مراقبة ذاتي.

ثم كلف الباحث الطلبة بواجب منزلي مفاده ذكر أبرز (5) فعاليات أو أنشطة أو معلومات يتذكرها الطالب وأثرت فيه من خلال استعراض جميع جلسات البرنامج السابقة.

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على الطلبة، حيث طلب الباحث من كل طالب أن يعطي درجة لنفسه على المقياس تعبر عن وجهة نظره بعد الجلسة الحالية، وأن يذكر بعض الأسباب التي جعلته يختار هذا الرقم فيما لا يتجاوز ثلاثة أسطر.

في النهاية قام الباحث بالإبقاء وتلخيص ما جاء في الجلسة، والطلب من كل طالب تقييم الجلسة من خلال اختيار أحد أشكال الوجوه المعروضة (مسرور، محايد، حزين) والتي تعبر عن تقييمه للجلسة وسماع رأي الطالب في كلمة واحدة تعبر عن شعوره ومدى استفادته.

### الواجب المنزلي:

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة...

أرجو من حضرتكم/ن ذكر أبرز (5) أمور (أنشطة/ معلومات/ قصص/ فعاليات) تتذكرها/ تتذكرينها وأثرت فيك من خلال استعراض جميع جلسات البرنامج الإرشادي وما قدم فيها المرشد التربوي/ الباحث...

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

## المقياس

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة...

بين يديك مقياس درجة التغير الذي طرأ على أفكارك خلال جلسات البرنامج حول مفهومك عن التعلم وفوائده.

آمل منك أن تضع لنفسك الدرجة التي ترى/ين أنها تمثل وجهة نظرك على المقياس التالي، حيث أن الرقم (0) يعني عدم وجود تغير في أفكارك عن أهمية التعليم، في حين أن الرقم (10) يعني أن أفكارك قد تغيرت بنسبة (100%) بينما الرقم (5) يعني تغيرت فكرتك بنسبة (50%) وهكذا. لذا ما عليك سوى وضع علامة (x) تحت الرقم الذي ترى/ين أنه يمثل وجهة نظرك بكل مصداقية، ثم تبين سبب تغير أفكارك حول مفهومك عن التعلم وفوائده.

درجات المقياس											رقم الجلسة
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	9

العوامل التي ترى أنها ساهمت في تغيير أفكارك:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

شكراً لتميزكم/ن وتعاونكم/ن

الباحث

## الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: التقييم والإنهاء.

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

أهداف الجلسة:

- استعراض وتلخيص أبرز معلومات وفعاليات وأنشطة البرنامج ككل.
- تقييم البرنامج الإرشادي، واستعراض التوقعات ومدى تحققها.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (البعدي).
- الإنهاء.

الأساليب المستخدمة:

التلخيص، النقاش والحوار، كراسة الملخص، القياس البعدي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز حاسوب، جهاز عرض بصري، أقلام.

أجندة الجلسة:

- الترحيب.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- التلخيص النهائي.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (البعدي).
- تسليم كراسة البرنامج.
- التقييم النهائي.
- الإنهاء.

محتوى الجلسة:

قام الباحث بالترحيب بالطلبة وشكرهم على التزامهم وتفاعلهم الايجابي مع أنشطة البرنامج وفعالياته وقام باستعراض أجندة اليوم وتذكيرهم بأن هذه الجلسة هي الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج.

ثم استعرض مع الطلبة أبرز ما طُرح في الجلسة السابقة عبر سؤال للعصف الذهني عن أبرز المُستفاد من الجلسة الماضية، وربط ذلك بما سيُطرح في الجلسة الحالية.

ثم بدأ الباحث بعرض شامل لأهم ما تم طرحه في جلسات البرنامج كافة، وتم التركيز على فنيات الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل، وفتح المجال للطلبة بالمشاركة في استذكار بعض المواضيع، وأبدى استعداد للإجابة على أي تساؤل.

ثم وزع الباحث على الطلبة مقياس الدافعية للتعلم، وذكّر بتعليمات المقياس وأكد على أهمية الإجابة على جميع فقراته بجدية ومسؤولية، وأكد على أن البيانات ستحظى بالسرية وسيُستفاد منها لغاية البحث العلمي فقط.

ثم سلّم الباحث لكل طالب كراسة تحتوي على كل ما تم عرضه خلال البرنامج الإرشادي، لتمثل مرجعية للطلبة ومادة يُستفاد منها لاحقاً.

ثم طلب الباحث من كل طالب أن يقيم البرنامج الإرشادي بشكل كلي، والحديث حول أهم الأشياء المستفادة من جلساته وفعالياته، وذلك بهدف أخذ انطباعهم وآراءهم عن مدى فعالية البرنامج في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

ثم قام الباحث بالإنهاء آملاً من الطلبة الاستفادة من كل معلومة جديدة تعلموها من خلال البرنامج، وشكرهم على حسن تعاونهم والتزامهم بالواجبات والجلسات والتعليمات، كما شكر إدارة المدرسة والمرشد التربوي فيها لما قدموه من مساعدة ودعم في تطبيق البرنامج وإنجاح فعالياته.

## فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
77	قائمة أسماء المحكمين للأدوات	1
78	كتاب تسهيل مهمة لمديرية التربية والتعليم/ وسط الخليل	2
79	كتاب تسهيل مهمة لمدرسة الشهيد داود العطاونة الثانوية للبنين	3
80	كتاب تسهيل مهمة لمدرسة عبد الخالق يغمور للبنات	4
81	نموذج الإعلان عن البرنامج الإرشادي	5
82	نموذج استمارة الطالب	6
84	مقياس الدافعية للتعلم	7
87	البرنامج الإرشادي	8

## فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
49	توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس (ذكور، إناث)	1.3
50	اتجاه فقرات مقياس الدافعية للتعلم ودرجاته العظمى والصغرى	2.3
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، حسب الجنس والمجموعة	1.4
58	نتائج تحليل التباين الثنائي (ANCOVA) لدرجات الطلبة في مقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية بحسب الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما	2.4
58	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب المجموعة	3.4
60	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب الجنس	4.4
61	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس متوسطات الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية حسب التفاعل بين الجنس والمجموعة	5.4

## فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
59	متوسطات الدافعية للتعلم حسب المجموعة	1.4
60	متوسطات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس	2.4
61	متوسطات الدافعية للتعلم حسب التفاعل بين المجموعة و متغير الجنس	3.4

## فهرس المحتويات

أ	إقرار	.....
ب	الإهداء	.....
ج	شكر وتقدير	.....
د	مصطلحات الدراسة	.....
و	ملخص الدراسة	.....
ز	Abstract	.....
2	الفصل الأول	.....
2	مشكلة الدراسة وأهميتها	.....
2	1.1 مقدمة	.....
5	2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	.....
6	3.1 فرضيات الدراسة	.....
7	4.1 أهداف الدراسة	.....
7	5.1 أهمية الدراسة	.....
8	6.1 محددات الدراسة	.....
9	7.1 مصطلحات الدراسة	.....
12	الفصل الثاني	.....
12	الإطار النظري ودراسات سابقة	.....
12	1.2 الإطار النظري	.....
12	1.1.2 البرنامج الإرشادي Counseling Program	.....
18	2.1.2 العلاج المتمركز حول الحل (SFBT)	.....
24	3.1.2 دافعية التعلم	.....
34	2.2 دراسات سابقة	.....
34	1.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالإرشاد والعلاج المتمركز حول الحل	.....
39	2.2.2 دراسات سابقة تتعلق بالدافعية للتعلم والإنجاز وبعض المتغيرات	.....
45	3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة	.....
48	الفصل الثالث	.....
48	الطريقة والإجراءات	.....
48	1.3 منهج الدراسة	.....

48	2.3 مجتمع الدراسة
49	3.3 عينة الدراسة
50	4.3 أدوات الدراسة
50	1.4.3 مقياس الدافعية للتعلم
52	2.4.3 البرنامج الإرشادي
53	5.3 إجراءات الدراسة
54	6.3 متغيرات الدراسة
54	1.6.3 المتغيرات المستقلة
54	2.6.3 المتغير التابع
54	7.3 المعالجة الإحصائية
56	الفصل الرابع
56	نتائج الدراسة
58	1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
59	2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
61	3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
64	الفصل الخامس
64	مناقشة النتائج والتوصيات
64	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
64	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
65	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
66	3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
67	2.5 التوصيات
68	المراجع
68	المراجع العربية
73	المراجع الأجنبية
74	الملاحق
121	فهرس الملاحق
122	فهرس الجداول
123	فهرس الأشكال
124	فهرس المحتويات