الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة -01-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة دكتوراه في علم النفس، تخصص: الإرشاد النفسي المدرسي

بعنوان:

فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

إعداد الطالب:
صالح عتوته

إشراف الأستاذ الدكتور:
العربي فرحاتي

لجنة المناقشة:

- علي براجل	أستاذ	رئيسا	جامعة باتنة -01-
- العربي فرحاتي	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة -01-
- سمية بعزي	أستاذ محاضر"أ"	عضوا مناقشا	جامعة باتنة -01-
- صباح ساعد	أستاذ محاضر"أ"	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
- مليكة مدور	أستاذ محاضر"أ"	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
- حسان سخسوخ	أستاذ محاضر"أ"	عضوا مناقشا	جامعة سطيف-02-

السنة الجامعية : 2015- 2016م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء .

إلى من يعود لهما الفضل بعد الله سبحانه وتعالى.....والديَّ متعهما الله

بالإيمان وطاعة الرحمن، وألبسهما ثوب الصحة والعافية

إلى من صبر وتحمّل من أجلي.....زوجتي حفظها الله

إلى من بهم سعادتي فلذات كبدي .....ولديّ براءة و زكرياء،...

إلى أخواتي وأولادهم وأزواجهم.

إلىزملائي وأصدقائي الذين ساندوني بالكلمة أو الجهد

يوسف خنيش، جموعي بلعربي، بلقاسم بلقيدوم، فاروق طباع.

أهدي ثمرة جهدي المتواضع...

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، أحمدك ربي حمداً يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك ﴿**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ**﴾ النمل الآية﴿19﴾.

وبعد، اعترافًا بالفضل لأهله، فإنني أتقدم بجزيل شكري، وخالص تقديري، إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ. الدكتور/**العربي فرحاتي**، الذي أفادني بغزارة علمه، ورحابة صدره، وسمو خلقه، وأسلوبه المتميز في متابعة رسالتي فأسأل الله الكريم له القبول في الدنيا والآخرة، وأن يبارك له في علمه، وصحته، ويجعل ذلك في ميزان حسناته يوم القيامة.

وكذلك أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى ما استقطعوه من وقت لقراءة البحث وتدوين ما رأوه من ملاحظات، فجزاهم الله خيرًا.

كما أجد أنني مدين بالشكر والثناء والاعتراف بالفضل إلى الأساتذة الأفاضل الذين ساهموا بجهدهم ووقتهم لتحكيم أدوات الدراسة، فأثابهم الله خير الثواب.

كما أتقدم بالشكر إلى كل الطلبة الذين شاركوا في البرنامج وكانوا فعّاليين وساهموا بالتزامهم وحضورهم في إنجاحه فلا أملك من الكلمات ما يفيهم حقهم إلا الدعاء لهم بالتوفيق والنجاح، وجزاهم الله عني خيرًا .

وفي الختام أدعو الله العلي القدير بالتوفيق والسداد والحياة الطيبة في الدنيا والآخرة لكل من ساهم معي في إعداد هذه الرسالة، اعترافًا بفضلهم وجميلهم.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

صالح عتوته.

فهـــرس المحتويـــــات.

الموضـــــــــــوع.	الصفحة
الإهداء.	/
شكر وتقدير.	/
الملخص باللغة الإنجليزية.	/
فهرس المحتويات.	/
فهرس الجداول.	/
فهرس الأشكال.	/
فهرس الملاحق.	/
مقـــــدمـة.	أ- هـ
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة.	
01- تحديد الإشكالية.	**06**
02- تساؤلات الدراسة.	**09**
03- فرضيات الدراسة.	**10**
04- أهمية الدراسة.	**10**
05- أهداف الدراسة.	**11**
06- منهج الدراسة.	**11**
07- الدراسات السابقة.	**12**
08- تقييم عام حول الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية.	**30**
09- تحديد مصطلحات الدراسة.	**34**
9-1- الفعالية.	**34**
9-2- الحاجة.	**35**
9-3- البرنامج الإرشادي.	**36**
9-4- التّميز.	**37**
9-5- التحصيل الدراسي.	**37**
9-6- الجودة.	**38**
9-7- التفكير العلمي.	**39**
9-8- طالب مرحلة التعليم الجامعي.	**39**
- خلاصة.	**40**
الفصل الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي القائم على الحاجات.	
- تمهيد.	**42**
1- الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الحاجة.	**42**
1-1- المعنى اللغوي للحاجة.	**43**
1-2- المعنى الاصطلاحي للحاجة.	**42**
2- مفهوم الحاجة في ضوء النظريات النفسية المفسرة.	**45**
3- مقاربة مفهوم الحاجة للتفوق والتميز في ضوء النظريات المفسرة.	**48**
- وجهة نظر موراي **Murray** للتفوق والتميز.	**48**

- وجهة نظر روتر **Rotter** للتفوق والتميز.	**49**
- وجهة نظر ماسلو **Maslow** للتفوق والتميز.	**50**
- وجهة نظر فروم **Fromm** للتفوق والتميز.	**52**
4- الحاجات التعليمية للطالب الجامعي في ضوء النظريات المذكورة.	**54**
4-1- حاجة الطالب الجامعي للرعاية الجسمية.	**54**
4-2- حاجة الطالب الجامعي إلى تأكيد الذات وتقديرها.	**54**
4-3- حاجة الطالب الجامعي إلى التكيف مع البيئة التعليمية.	**57**
4-4- حاجة الطالب الجامعي إلى التكيف مع البيئة الأسرية والاجتماعية.	**59**
4-5- حاجة الطالب الجامعي إلى التكيف مع البيئة الاقتصادية.	**60**
4-6- حاجة الطالب الجامعي إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري.	**61**
5- إشباع الحاجات.	**63**
6- الإرشاد الطلابي وأهدافه في المرحلة الجامعية.	**64**
6-1- مفهوم الإرشاد الطلابي.	**64**
6-2- الأهداف الإرشادية في المرحلة الجامعية.	**66**
7- الإرشاد المعرفي السلوكي.	**68**
7-1- ماهية الإرشاد المعرفي السلوكي.	**68**
7-2- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي.	**70**
8- الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.	**71**
9- أهم نماذج الإرشاد المعرفي السلوكي.	**74**
10- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.	**77**
- خلاصة.	**81**
الفصل الثالث: التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.	
- تمهيد.	**83**
1- حول معاني التّميز في التحصيل، وجودة التفكير العلمي، والصلة بينهما.	**84**
2- العوامل المؤدية للتّميز في التحصيل الدراسي.	**86**
3- قياس التميز في التحصيل الدراسي.	**88**
4- التفكير العلمي.	**91**
5- خطوات التفكير العلمي.	**92**
5-1- الشعور بالمشكلة وتحديدها.	**92**
5-2- فرض الفروض.	**93**
5-3- اختيار أنسب الفروض واختبارها.	**94**
5-4- القدرة على التفسير.	**94**
5-5- القدرة على التعميم.	**94**
6- دور الجامعة في تجويد التفكير العلمي للطالب.	**95**
7- قياس جودة التفكير العلمي.	**98**
- خلاصة.	**99**

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة.	
- تمهيد.	101
I: الدراسة الاستطلاعية	103
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.	103
2- حدود الدراسة الاستطلاعية.	103
3- مجتمع الدراسة.	104
3- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.	105
4-1- اختيار العينة.	105
4-2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.	106
5- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية.	108
5-1- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية في ضوء معايير الجودة.	108
5-1-1- الهدف من بناء الاستمارة.	108
5-1-2- خطوات بناء الاستمارة.	108
5-1-3- حساب الخصائص السيكومترية للاستمارة.	110
5-1-4- طريقة تصحيح الاستمارة والحصول على الدرجات الخام.	116
5-2- بناء الاختبار التحصيلي.	117
5-2-1- تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي.	117
5-2-2- إعداد جدول المواصفات.	117
5-2-3- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي.	120
5-2-4- إعداد الصورة الأولية للاختبار التحصيلي.	120
5-2-5- إعداد مفتاح التصحيح لأسئلة الاختبار التحصيلي.	121
5-2-6- حساب صدق الاختبار التحصيلي	121
5-2-7- التجريب الأولي للاختبار التحصيلي.	123
5-2-8- تقدير ثبات الاختبار التحصيلي.	125
5-3- مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.	126
5-3-1- تقدير ثبات مقياس التفكير العلمي.	127
5-4- البرنامج الإرشادي المقترح.	128
5-4-1- بناء البرنامج الإرشادي.	128
5-4-2- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي.	129
5-4-3- حدود البرنامج الإرشادي.	130
5-4-4- خطوات بناء البرنامج الإرشادي.	130
5-4-4-1- الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.	130
5-4-4-2- تحديد حاجات الطلبة.	131
5-4-4-3- اختيار الأولويات.	135
5-4-4-4- تحديد أهداف البرنامج.	137
5-4-4-5- اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج.	139
5-4-4-6- اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.	139
5-4-4-7- تقدير وتقويم مدى كفاءة البرنامج.	156

5-4-5- تحكيم البرنامج الإرشادي .	157
6- نتائج الدراسة الاستطلاعية.	157
II: الدراسة الأساسية (العمل التجريبي).	158
1- حدود الدراسة التجريبية.	158
2- التصميم التجريبي.	158
3- عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها.	159
3-1- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية.	159
3-2- عينة الدراسة الأساسية	161
3-3-خصائص عينة الدراسة الأساسية.	161
4- القياس القبلي لأدوات الدراسة وحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.	162
4-1- حساب تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الدراسي.	162
4-2- حساب تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى التفكير العلمي.	163
5- إجراءات تنفيذ العمل التجريبي وتطبيق أدوات الدراسة.	164
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.	165
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.	
- تمهيد.	167
I:عرض نتائج الدراسة.	167
1- عرض النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.	167
1-1- عرض النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الأول.	167
1-2- عرض النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الثاني..	170
2- عرض النتائج الخاصة بالعمل التجريبي.	172
2-1- عرض النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الأول.	172
2-2- عرض النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الثاني.	174
2-3- عرض النتائج الخاصة بالفرض العام.	175
II: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.	176
1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.	176
1-1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الأول.	176
1-2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الثاني.	180
2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالعمل التجريبي.	183
2-1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الأول.	183
2-2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الثاني.	186
2-3- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض العام.	189
3- حدود تعميم نتائج الدراسة.	193
4- توصيات الدراسة.	194
5- مقترحات عن دراسات مستقبلية.	194
- خلاصة عامـــة للدراسة.	195
- قائمة المراجــع.	197
- قائمة الملاحــق.	210

فهرس الجداول.

عنوان الجدول	رقم الصفحة
1- جدول يبين: التعدد الإجمالي للطلبة المسجلين في جامعة فرحات عباس سطيف 1 حسب متغيري الجنس والكلية.	**104**
2- جدول يبين: التعدد الإجمالي للطلبة المسجلين في جامعة لمين دباغين سطيف 2 حسب متغيري الجنس والكلية.	**105**
3- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس.	**106**
4- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير العمر الزمني.	**106**
5- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الجامعي.	**107**
6- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير التخصص الجامعي.	**107**
7- جدول يبين: الفقرات التي تم حذفها أو تعديلها في استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.	**111**
8- جدول يبين: توزيع الفقرات على مجالات الاستبيان في صورته النهائية.	**112**
9- جدول يبين: معامل اتفاق المحكمين عن صدق فقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتميز.	**113**
10- جدول يبين: قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.	**116**
11- جدول يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لاستمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.	**116**
12- جدول يبين: الأوزان النسبية للموضوعات والأهداف الخاصة بالاختبار التحصيلي..	**119**
13- جدول يبين: جدول المواصفات لاختبار منهجية البحث لطلبة الجامعة.	**120**
14- جدول يبين: معامل اتفاق المحكمين عن صدق بنود الاختبار التحصيلي.	**122**
15- جدول يبين: توزيع فقرات الاختبار التحصيلي وفقا لمستويات الأهداف.	**122**
16- جدول يبين: معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الاستطلاعية.	**124**
17- جدول يبين: قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات الاختبار التحصيلي.	**125**
18- جدول يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية للاختبار التحصيلي.	**125**
19- جدول يبين: قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات مقياس التفكير العلمي.	**127**
20- جدول يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس التفكير العلمي.	**127**
21- جدول يبين: الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح.	**131**
22- جدول يبين: الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح.	**133**
23- جدول يبين: تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.	**135**
24- جدول يبين: تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن جودة التفكير العلمي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.	**136**

25- جدول يبين: نتائج تحكيم الخبراء للبرنامج الإرشادي المقترح.	**157**
26- جدول يبين: نوع التصميم التجريبي للدراسة الحالية	**160**
27- جدول يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.	**161**
28- جدول يبين: استكشاف توزيع البيانات الخاصة بعينة الدراسة الأساسية.	**161**
29- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس.	**163**
30- جدول يبين: خصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغير العمر.	**163**
31- جدول يبين: الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي.	**164**
32- جدول يبين: القيم الإحصائية لاختبار(ت)في التكافؤ بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي.	**164**
33- جدول يبين: الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة في مقياس التفكير العلمي القبلي.	**165**
34- جدول يبين: القيم الإحصائية لاختبار(ت)في التكافؤ بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفكير العلمي القبلي.	**165**
35- جدول يبين: ترتيب عينة الطلبة لفقرات محور الحاجات التعليمية الإرشادية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي بحسب درجة حدتها تنازليا.	**167**
36- جدول يبين: ترتيب عينة الطلبة لفقرات محور الحاجات التعليمية الإرشادية المعبّرة عن جودة التفكير العلمي بحسب درجة حدتها تنازليا.	**170**
37- جدول يبين: المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط في الاختبار التحصيلي البعدي.	**172**
38- جدول يبين: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي.	**173**
39- جدول يبين: المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط في مقياس التفكير العلمي البعدي.	**174**
40- جدول يبين: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.	**174**
41- جدول يبين: مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال حساب قيمة حجم الأثر($\eta 2$).	**176**

فهرش الأشكال.

عنوان الشكل	رقم الصفحة.
1- شكل يبين: تصور الباحث لأهداف البرامج الإرشادية الأكاديمية.	**09**
2- شكل يبين: تصور الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية.	**41**
3- شكل يبين: شكل العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والحافز والباعث.	**44**
4- شكل يبين: تقسيم حاجات الإنسان الأساسية.	**45**
5- شكل يبين: مراحل كفاح الإنسان للوصول إلى التّميز والكمال.	**46**
6- شكل يبين: تصنيف حاجات الإنسان كما يراها روتر.	**49**
7- شكل يبين: هرم الحاجات الإنسانية عند ماسلو.	**51**
8- شكل يبين: تصنيف حاجات الإنسان حسب فروم.	**52**
9- شكل يبين: سمات الأفراد المحققون لذواتهم عند ماسلو.	**55**
10- شكل يبين: الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء النظريات المذكورة.	**63**
11- شكل يبين: أبعاد الإرشاد المعرفي السلوكي.	**69**
12- شكل يبين: الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.	**73**
13- شكل يبين: مخطط انسيابي لمراحل تنفيذ إجراءات الدراسة الميدانية الحالية.	**102**
14- شكل يبين: طريقة الإجابة على استمارة الحاجات التعليمية.	**116**
15- شكل يبين: المضلع التكراري لعينة الدراسة الاستطلاعية الخاص بالاختبار التحصيلي.	**126**
16- شكل يبين: مضلع تكراري يوضح تمركز المعدلات السنوية لعينة الدراسة الأساسية.	**162**
17- شكل يبين: منحنى بياني يوضح الفروق في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.	**173**
18- شكل يبين: منحنى بياني يوضح الفروق في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.	**175**

فهرس الملاحـــق.

عنوان الملحـــــق.	رقم الصفحة.
1- ملحق يبين: قائمة اسمية للأساتذة المحكمين لاستمارة الحاجات التعليمية الاختبار التحصيلي والبرنامج الإرشادي.	**210**
2- ملحق يبين: استبيان مفتوح موجه لطلبة الجامعة حول مشكلاتهم الدراسية.	**211**
3- ملحق يبين: استبيان الحاجات التعليمية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة (الصورة الأولية).	**212**
4- ملحق يبين: اختبار تحصيلي في مقياس منهجية البحث لطلبة الجامعة. (الصورة الأولية).	**216**
5- ملحق يبين: استبيان الحاجات التعليمية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة (الصورة النهائية).	**223**
6- ملحق يبين: الإجابة النموذجية لاختبار منهجية البحث لطلبة الجامعة.	**227**
7- ملحق يبين: اختبار تحصيلي في مقياس منهجية البحث لطلبة الجامعة (الصورة النهائية).	**228**
8- ملحق يبين: الإجابة النموذجية لمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.	**236**
9- ملحق يبين: مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.	**237**
10- ملحق يبين: البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميّز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.(الصورة النهائية) .	**245**
11- ملحق يبين: استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.	**278**
12- ملحق يبين: استمارة خاصة بتحكيم جلسات البرنامج الإرشادي.	**279**
13- ملحق يبين: استجابات عينة الدراسة علىفقرات استمارة الحاجات التعليمية مع حساب الوسط المرجح.	**280**
14- ملحق يبين: بيانات الدراسة الاستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات لاستمارة الحاجات التعليمية.	**282**
15- ملحق يبين: بيانات الدراسة الاستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات للاختبار التحصيلي.	**294**
16- ملحق يبين: بيانات الدراسة الاستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات لمقياس التفكير العلمي.	**295**
17- ملحق يبين: بيانات الدراسة الأساسية للعينتين(الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي والبعدي المهيئة لقياس الفروق في التحصيل وفي التفكير العلمي.	**296**

مقـــــدمة:

يتسم عالمنا اليوم بأنه عالم علمي التفكير وتكنولوجي التطبي ق فنحن نعيش في عصر يتسم بالسرعة الفائقة والاكتشافات العلمية المتراكمة ووفرة المعلومات والتطورات التكنولوجية المتلاحقة أد ى لتحولات عميقة الأثر في مجالات الحياة والإنتاج وشعور الإنسان بذاته وقدراته ، وهذا راجع لنظرة المجتمع الحديث إلى الثروة فأصبحت نظرة الأمم إلى الثروة لا تقاس بما تملكه من إمكانيات طبيعية بقدر ما تقاس بما لديها من قوى بشرية مؤهلة ذات أداء عال متميز، لها من الصفات والخصائص العلمية ما يجعلها قادرة على الإنتاج والاستغلال الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة.

ولما كانت الجامعة تعنى بتنمية الشخصية السوية للطالب عنايتها بالمعرفة العلمية، فإن حرصها على تحقيق نمو سوي متكامل شامل للطالب من خلال تربية متكاملة تعنى بجميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية أصبح من الأولويات ويندرج ضمن فلسفتها وأهدافها، وأن النجاح الأكاديمي هو حجر الزاوية في رسالتها، ليصبح الطالب أكثر توافقا وتميزا. من هنا فإن الاهتمام بالجانب المعرفي للطالب من خلال إشباع حاجاته التعليمية أصبح ضرورة ملحة تفرضها أهمية هذه المرحلة، ذلك أن الانتقال إلى مرحلة الرشد تفرض على الطالب زيادة الكفاءة المعرفية من خلال تحقيق المهارات الضرورية للنجاح والتميز، وبما تتطلبه من تحقيق للذات وتحمل للمسؤولية، والقدرة على مواجهة البدائل فيتميّز في اتخاذ أفضل القرارات.

وعليه كان اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة العوامل التي تحرك السلوك الإنساني وتعديله وتوجيهه نحو تحقيق الهدف المرغوب الشغل الشاغل، حتى أصبح مفهوم الحاجة من المفاهيم الأساسية الهامة التي بنيت عليها النظرية الإنسانية باعتبار أن مفهوم الحاجة يؤثر بشكل مباشر في مستوى أداء الأفراد وتميزهم، ومع توفر مجموعة من العوامل الموضوعية الإيجابية في البيئة المدرسية التي من شأنها أن تؤثر على أداء الطالب إيجابا في الوقت الحاضر لمسايرة مستجدات المعرفة ومواجهة مقتضيات العولمة. إلا أن ذلك لا يكفي وحده، ذلك أن تميّز الطالب من خلال رفع حصيلته التعليمية وتجويد تفكيره يشترط أيضا التقصي في بيئته النفسية والذي يقتضي بالضرورة الاهتمام بدوافع السلوك لديه، حيث يسهم إشباع الحاجات (النفسية والدراسية والاجتماعية المهنية)، في إحداث تغييرات وتنمية مهارات اجتماعية وانفعالية ومعرفية لد ى الطالب سواء من ناحية تنظيمه السليم لوقت المذاكرة، وإدارته وتخطيطه للوقت، و نقص لمشاعر قلق الامتحان لديه والانتباه الانتقائي، إلى جانب نشاطه الذهني، وتوظيف جميع عمليات التفكير سواء أكانت بسيطة أم مركبة، وأن هذه المهارات تتحسن بالتدريب والممارسة، وليست هناك طريقة معينة أو محتوى بعينه مسؤول عن تنمية تلك المهارات، وإنما توجد طرق ومداخل متعددة لتنميتها، ويمكن تنميتها بشكل مستقل باستخدام برامج خاصة، كما يمكن تنميتها بشكل غير مباشر من خلال البرامج والمقررات الدراسية المعتادة.

من هنا ينطلق الإرشاد النمائي من فلسفة الإرشاد التي ترتكز على العافية الكلية وفي سلم أبعادها مفهوم الكفاءة المعرفية وتظم إضافة إلى المهارات الأساسية والتخصصية تنمية القدرة على التع لّم الفعال واكتساب مهارة توظيف

المعرفة في بناء مسار مهني، ولقد توسع المفهوم ليشمل تنمية المهارات الذهنية المتعلقة بحل المشكلات واتخاذ القرارات وتحديد الأهداف الحياتية والتعامل مع المعضلات ويكمّله تنمية التفكير الإيجابي القادر وحده على تحويل التحديات والصعوبات إلى فرص، فلقد ثبت أن التدريب على التفكير الإيجابي وعلى التفاؤل المتعلم يعزز فرص النجاح التحصيلي بشكل بينٍّ إضافة إلى زيادة القدرة المعرفية على إدارة الذات بشكل نمائي وفاعل (**حجازي وآخرون، 2005، 84**).

ومن بين هذه الطرق والمداخل لتنمية وتطوير كفاءة الطالب الجامعي في عصرنا الحالي يأتي دور البرامج الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ذلك أن حركة المعايير أصبحت تشكل في عصرنا الحالي ضغطا متزايدا عل ى الجامعات لتحقيق الاعتراف والتصنيف هذا من جهة، كما أصبحت بمثابة عقدا اجتماعيا بين الطلبة والفعل التربوي لتحقيق أهداف التربية من أجل الجودة من جهة ثانية، لتكون بمثابة المصدر الذي يستقي منه الطلاب كل المعلومات والمهارات اللازمة التي تفيدهم في مسارهم الدراسي. ذلك أن اهتمام الجامعة بتطوير برامج إرشادية أكاديمية مبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة المحلية والعالمية، يمكن أن يحدث فرقا في تعلم الطلبة وتميّزهم، وهو عملية مناسبة لإحداث تعليم متميز وناجح يلبي حاجات الطلبة في الجامعة من خلال مساعدتهم عل ى تجاوز مشكلاتهم.

يذكر **الدوسري** أن البرامج الإرشادية أياً كان نوعها تسعى لمساعدة الأفراد لتجاوز مشكلاتهم بأساليب علمية وتنمية ميولهم واتجاهاتهم ومساعدتهم على التوافق مع البيئة التي يعيشون فيها وتحقيق أهداف واقعية تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم ومساعدتهم على فهم حياتهم وحب الآخرين وتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين في مجتمعهم الذي يعيشون فيه(**الدوسري، 1985، 235**).

وقد تم تنظيم هذه الدراسة وعرض محتواها بالاعتماد على أهم المداخل المنهجية في تحرير الدراسات العلمية في الميدان التربوي، حيث احتوت الدراسة على مقدمة ومخلص عام للدراسة في شكل خاتمة، وخمسة فصول تغطي كل جوانبها، الإطار المفاهيمي والنظري، الإطار المنهجي وإجراءات الدراسة الميدانية، من خلال عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها، بالإضافة إلى جانب خصص للملاحق حيث تضمن أدوات الدراسة وجداول تضمنت كل بيانات الدراسة الميدانية.

الفصل الأول: والذي خصصناه للإطار المفاهيمي والمنهجي للدراسة، حيث تضمن إشكالية الدراسة والتي تمت هيكلتها في ضوء مجموعة من المفاهيم المرتبطة أساسا، بإظهار أهمية البرامج الإرشادية الأكاديمية الجامعية المبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأن أهميتها في الفعل التربوي في العصر الراهن لا يقل أهمية عن الحاجة للتّميز والتفوق الدراسي في حد ذاتها، بحيث أصبحت هذه البرامج الإرشادية تطرح كحاجة ملحة في المدارس والجامعات كمطلب لمواجهة مشكلات التحصيل وتحقيق أعلى المعدّلات، وقد تم تتويج الإشكالية بصياغة تساؤلات الدراسة وفرضياتها والتي بنيت من جهة لمعرفة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي وتقدير حجم الاختلاف بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

البعدي، وكذا تقدير حجم الاختلاف بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي من جهة ثانية. كما تضمن هذا الفصل أهمية الدراسة ومدى إسهامها من خلال البرامج الإرشادية في تطوير بعض الجوانب التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي للطالب الجامعي، كما تناولنا منهج الدراسة المتمثل في المنهج الوصفي كمرحلة أولى لغرض تحليل وتقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما تم الاعتماد أيضا على المنهج التجريبي لغرض قياس فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، بالإضافة إلى عرض لأهم الدراسات السابقة وأحدثها والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة في بعدها الاستكشافي(تقدير الحاجات)، وبعدها التجريبي(قياس فعالية البرامج التكوينية بشكل عام)، حيث ركزنا على تفصيل كل دراسة من خلال عرض أهدافها وعينتها والمنهج المستخدم بالإضافة إلى المقاييس والاختبارات التي تبنتها كل دراسة، ونشير هنا أننا تناولنا بالتحديد الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج التكوينية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والوصول إلى تقييم عام يبين مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة، بالإضافة إلى عرض لأهم المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية من الناحية الاصطلاحية.

الفصل الثاني: تم تخصيصه للإرشاد المعرفي السلوكي القائم على الحاجات، حيث تناولنا الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الحاجة باعتباره مفهوم غامض متعالي في غموضه يجب بحثه باستمرار ونظرا لارتباطه كذلك بمفاهيم أخرى تختلط به، كما تناولنا أيضا دلالة مفهوم الحاجة في ضوء النظريات النفسية المفسرة لمعرفة وجهات نظر علماء النفس والتربية ولإبراز مدى تباين تعريفاتهم حول مفهوم الحاجة، ثم تناولنا مقاربة مفهوم الحاجة للتفوق والتّميز في ضوء بعض النظريات المفسرة، والخروج بتعريف للتفوق والتّميز مناسب للإطار الذي تؤمن به كل نظرية من النظريات المذكورة، ثم تعرضنا لأهم النماذج المتداولة في تفسير الحاجة، ومن خلال عرض للمرتكزات التي جاء بها كل نموذج من النماذج المذكورة تم اشتقاق وتأطير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي، كحاجة الطالب الجامعي للرعاية الجسمية، وحاجته إلى توكيد الذات، وحاجته إلى التكيف مع البيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية والأسرية، وحاجته إلى التكيف مع البيئة الاقتصادية، وحاجته إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري محاولين الخروج بأهم الحاجات التعليمية الإرشادية الطالب الجامعي في ضوء النظريات المذكورة، ثم تطرقنا إلى أهمية إشباع الحاجات التعليمية الإرشادية في حياة الطالب الجامعي. وتم طرح تساؤل جوهري فحواه: هل هناك حاجة لدى الطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي وفق معايير الجودة؟.

ثم تناولنا مفهوم الإرشاد الطلابي وأهدافه في المرحلة الجامعية، وذلك من خلال رصد لأهم التعاريف التي جاء بها العلماء، وأن هذه التعاريف تتعدد بتعدد النظريات والمقاربات المتاحة في ميدان الإرشاد النفسي، ثم ننتقل إلى التطرق لمفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي من خلال طرح لبعض التعريفات التي جاء بها المختصين في الإرشاد النفسي، وإظهار الاختلاف الجوهري بين العلاج النفسي والإرشادي النفسي المتمثل في أن الفرق هو فرق في الدرجة وليس في النوع وفرق في العميل وليس في العملية ، ثم تطرقنا لأهم النماذج المعرفية السلوكية في ميدان الإرشاد النفسي، المتمثل في النموذج العقلاني الانفعالي السلوكي "لألبرت إليس" والذي يرى بأن هناك تشابكا

بين الانفعال والتفكير والسلوك، وتم التطرق أيضا لنموذج أخر وهو النموذج المعرفي "لأرون بيك" والذي ير ى أن الفرد قادر على حل مشكلاته ولكنه بحاجة إلى من يرشده لسبل حل هذه المشكلات، وفي الأخير حاولنا عرض لأهم فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

الفصل الثالث: تم تخصيصه لمتغيري التميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي للطالب الجامعي، حيث استهليناه بالبحث في معاني مفهومي التميز في التحصيل، وجودة التفكير العلمي، والصلة بينهما، كما تطرقنا إلى العوامل المؤدية للتميز في التحصيل الدراسي وتشمل العوامل المرتبطة بالمعلّم والمتعلّم والمنهج الدراسي بشكل محدد ثم تطرقنا لطرق وأساليب قياس التّميز في التحصيل الدراسي، ثم تناولنا موضوع التفكير العلمي وأهم خطواته وهي: الشعور بالمشكلة وتحديدها، وفرض الفروض واختيار أنسبها واختبارها، والقدرة عل ى التفسير، والقدرة على التعميم، كما تطرقنا إلى دور الجامعة في تجويد التفكير العلمي من خلال توفير الفرص الملائمة لتطوير قدرات التفكير لدى الطلبة وتحسينها، ثم تطرقنا إلى طرق قياس جودة التفكير العلمي.

الفصل الرابع: تم تخصيصه لإجراءات الدراسة الميدانية، تم فيه عرض كل المرتكزات المنهجية التي بنيت عليها الدراسة، من خلال اعتمادنا على تقسيم هذا الفصل إلى مرحلتين اثنتين، هما(مرحلة الدراسة الاستطلاعية–مرحلة العمل التجريبي)، فتناولنا في مرحلة الدراسة الاستطلاعية حدود الدراسة المكانية والزمنية والبشرية، ثم تطرقنا إلى وصف لعينة الدراسة وأهم خصائصها، كما تطرقنا لعرض أدوات الدراسة المعتمدة المتمثلة في استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة وشرح لطريقة بنائها. لتقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي، كما تطرقنا إلى تقدير الخصائص المترولوجية، تقدير الصدق من خلال الصدق الظاهري وصدق المحتوى بحساب مؤشر الاتفاق بين المحكمين، وتقدير الثبات باستعمال معامل" Alpha"، كم تم بناء الاختبار التحصيلي في مادة منهجية البحث وذلك بإتباع مجموعة من الخطوات التي يحتاجها هذا النوع من الأدوات، كما تطرقنا أيضا إلى تقدير أهم خصائصه المترولوجية، تقدير الصدق من خلال صدق المحتو ى، كما تم تقدير الثبات من خلال استعمال معامل" Alpha "، كما تم الاستعانة بمقياس التفكير العلمي للباحث "سليمان القادري،2005"، وإعادة تقدير ثباته عل ى عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية، وقد تم تقدير الثبات باستعمال معامل"Alpha"،كما تم بناء برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي لمعرفة حجم تأثيره على المتغيرين التابعيين وهما التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، والخروج بأهم النتائج المتوصل إليها في مرحلة الدراسة الاستطلاعية، كما تم التطرق إلى أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

أما في مرحلة الدراسة الأساسية فقد تناولنا أيضا الحدود الزمنية والمكانية والبشرية، واختيار لنوع التصميم التجريبي المناسب للدراسة الحالية والمتمثل في التصميم التجريبي ذا المجموعتين إحداهما تجريبية وأخر ى ضابطة، بقياس قبلي لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وقياس بعدي لإظهار الاختلاف في متوسط درجات

المجموعتين في المتغيرين التابعين (التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي)، وفي الأخير تم التطرق إلى إجراءات العمل التجريبي وتطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الخامس: أما مناقشة النتائج فقد شملت تحديد دلالة كل نتيجة ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة والمرجعية الفكرية، وبعد تحليل ومناقشة نتائج كل تساؤل وكل فرضية نتوجه بمناقشة عامة للبحث عن تفسير للنتائج ودلالاتها، ثم نقدم ملخص عن حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية من الناحية المنهجية والتطبيقية، ثم ننتقل بناء على نتائج الدراسة الحالية إلى تقديم توصيات الدراسة ومقترحات لدراسات وأبحاث مستقبلية تساهم في إثراء الأدبيات التربوية في الأخير عرضنا ملخصا عاما للدراسة يبين أهداف الدراسة وإجراءاتها النظرية والمنهجية والتطبيقية، ونتائجها النهائية، بالإضافة إلى قائمة للمراجع التي تم الاعتماد عليها، كما أردفنا الدراسة بمجموعة من الملاحق، تتعلق باستمارة الحاجات التعليمية في ضوء معايير الجودة والتّميز، والاختبار التحصيلي ومقياس التفكير العلمي والبرنامج الإرشادي المقترح.

الفصل الأول:
الإطار المفاهيمي للدراسة.

1- تحديد الإشكالية:

يواجه طلاب الجامعة في الوقت الحالي العديد من المشكلات الأكاديمية الناتجة عن ضعف الإرشاد، والتي تعوق دراستهم وتؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وضعف القدرة على الاستدلال السليم في تحصيل المعرفة وفي ضعف القدرة على التحليل الموضوعي للظواهر والمشكلات، والتي ترتبط بشكل مباشر بمشكلات دراسية أخرى كضعف حضور الطالب المحاضرات، وضعف المشاركة في القسم، وتدني مستوى البحوث المنجزة، والافتقار إلى المثابرة والعزيمة وضعف الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين ، وعدم الاهتمام بالمذاكرة ، ووجود أفكار خاطئة لدى الطالب عن تدني مستواه، والجهد المبذول في المادة ، وعدم التركيز لمدة طويلة ، والانشغال بأكثر من شيء أثناء المذاكرة ، ووجود مشاعر سلبية تجاه التعليم بشكل عام ....وتشير نتائج معظم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية على أنها تحتل المرتبة الأولى بين المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة والتي تحتاج إلى تفعيل برامج إرشادية للمساعدة في التعامل معها وحلّها، و التوصل إلى أفضل السبل لإشباع هذه الحاجات الملحّة.

فلقد توصل ريتشاردز (**Richards**) في دراسة مكونة من(150) طالبا وطالبة جامعيين إلى أن من بين الأسباب التي تساهم في عدم التحصيل الجيد هو عدم الاستفادة القصوى من الوقت المخصص للمذاكرة، ووجود العادات الدراسية السيئة وانعدام الدافعية للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من هذه المشكلات يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد في مجال اكتساب مهارات الدراسة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات.(**الضامن وسليمان،2007،166**).

من هنا فإن الاهتمام بالجانب المعرفي للطالب الجامعي من خلال السعي لإشباع حاجاته الأساسية أصبح ضرورة ملحة تفرضها أهمية هذه المرحلة، ذلك أن الانتقال إلى مرحلة الرشد تفرض على الطالب زيادة الكفاءة المعرفية من خلال تحقيق المهارات الضرورية للنجاح والتميز، وبما تتطلبه من تحقيق للذات وتحمل للمسؤولية، والقدرة عل ى مواجهة البدائل فيتميّز في اتخاذ أفضل قرار. ويشير في هذا الصدد أوسوليفان (**O'Sullivan**)، أن مفهوم التطور يرتكز على تلبية حاجات الإنسان الأساسية، وتوفير مستلزمات متنامية من الاعتماد على الذات وبناء علاقات عضوية مترابطة مع الناس ومع الطبيعة ومع التقنية المتجددة، وتكون هذه العلاقات على المستوى المحلي والعالمي، وكذلك على المستوى الشخصي ومع المجتمع وعلى مستوى التخطيط والاستقلال الذاتي، وكذلك على مستوى المجتمع المدني والدولة، وأن أفضل مسار للتطور هو الذي يتيح أكبر قدر من التطور والجودة في نوعية حياة الناس (**أوسوليفان، 2002، 310**).

يذكر ماسلو (**Maslow**)، أن التعليم الجامعي الأمثل يجب أن يتيح الفرصة للطالب أن يجد حقيقة ذاته، ويتفهم حاجاته، ويتعلم كيفية إشباعها بالطرق السوية ويحصل على الفرصة لتحقيق ذاته، والتعبير عنها بحرية وبصدق، وأن يمتلك القدرة على أن يسمع صوته الداخلي ويفهمه، ويضيف ماسلو"وإلا كيف نطالبه أن يساهم في تفهّم

حاجات المجتمع وبناءه، والمشاركة الإيجابية في تحقيق النهضة الشاملة إذا لم يكن قادراً على مساعدة نفسه وتفهّمها ؟ (جليدان،2008، 351)

وخلص ماسلو (**Maslow**)، إلى أن الإحباط في إشباع الحاجة هو العامل الرئيسي في النمو غير المتكامل للشخصية وهو السبب الرئيسي في حدوث أنواع من الشذوذ أو العيوب في تكوين شخصية الفرد خلال حياته (نوري و يحي،2008، 297). حيث يؤدي الإحباط في إشباع الحاجة لحدوث مشكلات لدى الطالب أهمها تدني في مستوى التحصيل الدراسي وضعف ثقته في قدرته على حل المشكلات، وعليهما تتوقف مسيرة الطالب العلمية والمهنية.

وإذا أسسنا على هذا الشرط السيكولوجي الذي يتعين على التعليم الجامعي، بوصفه برامج وبيداغوجيات، إستثارته كاستعدادات سيكولوجية في الطالب لكي يحقق حاجته إلى التفوق في التحصيل الدراسي والتميز في التفكير العلمي من حيث هما . ومن منظور ماسلو . حاجتان معرفيتان تتموقعان في أعلى هرم الحاجات ضمن حاجات توكيد الذات للطالب الجامعي، فإن الإرشاد (من حيث هو عامل خارجي يتعلق بمساعدة الطالب) هو الشرط الموضوعي الذي يتعين على الجامعة كذلك العناية به وتوفيره إن في صيغته الجماعية وإن في صيغته الفردية، بوصفه هو الآخر بات يطرح كحاجة ملحة للطالب يتعين على المدارس والجامعات توفير ظروف إشباعها كل بحسب وضعياته وظروفه. وهو ما انتبهت إليه العلوم والبحوث التربوية مبكرا، فراكمت برامج إرشادية ذات مرجعيات متنوعة، (تحليلية غريزية كما هي عند فرويد وسلوكية إجرائية كم ا هي عند سكنر، ومعرفية كما هي عند بيك وإنسانية كما هي عند روجرز وتحليلية مجددة كما هي عند فروم ...الخ)، وهي متباينة من حيث فعاليتها من بيئة إلى أخرى ومن وضعية إلى أخرى. ذلك أن تعقد المعرفة العلمية الأكاديمية في ذاتها وتجددها وتنوعها باستمرار، في مجاليها (طرق التحصيل والتفكير العلمي) وأن تعقد ظاهرة الفروق الفردية الطبيعية بين الطلبة في التعاطي مع مشكلات التحصيل العلمي المعرفي والمنهجي، وتعقد تلك الفروق وتباينها من مستوى حضاري واجتماعي إلى آخر، يجعل من اكتفاء الطالب بذاته في مواجهة مشكلات التحصيل الدراسي وإشباع حاجاته المعرفية، أو من خلال الاكتفاء بما يتلقاه من المحاضرة في المدرجات والتطبيق في القاعات، أمر يكاد يكون من اليوتوبيات التدريسية، كما يجعل الاعتماد على ما جادت به علوم التربية والسيكولوجيا من برامج معيارية سلوكية ومعرفية جاهزة لا يفي بالفعالية المطلوبة من حيث هي حالة الإشباع في وضعيات خاصة وأهداف خاصة، وهو ما يتطلب إبداع وتصميم برامج إرشادية مناسبة لكل وضعية وبيئة محددة، تكون مساعدة ومعززة للبرامج البيداغوجية العامة. فقد أوضحت **باديات** (باديات، وآخرون، 2006،147) إلى أن برنامج الإرشاد الأكاديمي يمثل واحد من أهم الوسائل المساعدة للاندماج في البيئة الأكاديمية وتحقيق أعلى معدلات التحصيل العلمي، كما يساهم في التأكد من مسيرة الطالب العلمية وتقديم المشورة فيما يتعلق بأداء الطالب ومستواه العلمي في مختلف المقررات بل إنه يشكل دورا هاما في استشراف الطالب لمستقبله المهني، ويكسبه الاتجاهات المعرفية والمهارات اللازمة للوصول إلى الهدف، وتحقيق الشعور بالأمن والاستقرار الذاتي، إضافة إلى أن الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي أصبح أحد

عناصر الجودة التعليمية.

وإلى مثل ذلك أشارت **الأموي** أن بناء برامج التوجيه والإرشاد في المؤسسة التربوية قد أصبح من المهام الأساسية الحتمية، لأن بنائها قد استند إلى الفاعلية المطلوبة للمهام الإرشادية المقدمة فيها، وأن ممارسة هذه البرامج الإرشادية تساعد في حل المشكلات التي تواجه العملية التربوية والإرشادية في المدرسة. ذلك أن العملية الإرشادية السليمة التي تستند إلى أسس علمية صحيحة تؤثر إيجابياً في مستوى التحصيل الدراسي، كما أنها تخفض القلق والتوتر قبل الامتحانات، وأن معرفة العادات الدراسية الجيدة وممارستها تحفز الطلبة على التفوق الدراسي والوصول إل تعلم أفضل وبأقل جهد(**الأموي،2012، 02**).

وإذا كانت حاجة الطالب للتحصيل العادي وللتفكير العلمي تطرح اليوم كمشكلة تتطلب مساعدة وتوجيه وإرشاد وعناية كما أسلفنا، فإن حاجته إلى التميز في التحصيل وجودة في التفكير العلمي تكون أكثر إلحاحا وأكثر تعقيدا، حيث تصبح مشكلة التحصيل والتفكير العلمي ذات بعد آخر يضاف إلى البعد السيكولوجي (الداخلي) والبعد الموضوعي (الخارجي) ويتعلق بجودة البرامج الإرشادية وقدرتها على الإشباع، من حيث أن الجودة هنا تطرح على مستوى الفعالية، وهي شرط للبقاء والاستمرارية، في عالم يسوّق فيه الإنسان بوصفه مهارات وقدرات ومعارف، وباتت هذه المعارف والمهارات كما لو أنها سلعة تخضع لمعايير السوق والمنافسة .

ومن ثمة فإشباع حاجة الطالب الجامعي إلى التميز في التحصيل والجودة في التفكير العلمي هي من المشكلات التعليم الجامعي في الوضع الحضاري، يتطلب جهودا إضافية تتعلق بتوفير برامج إرشادية خاصة ذات فعالية في الزمان والمكان، تساعد الطالب على مواجهة هذه الحاجة كصعوبة، ولما كانت هذه الحاجات تمتد في العمق السيكولوجي داخليا في الذات وخصوصياتها، وتمتد خارجيا إلى تعقد الوضع الاجتماعي والحضاري، فإن فعالية البرامج الإرشادية ستكون مشروطة بالوضع السيكولوجي والحضاري، وهو ما يقودنا إلى وضع الحاجة إلى التميز في التحصيل والجودة في التفكير العلمي في نطاق خصوصيات وضع الطالب الجامعي الخاص (السيكولوجي والاجتماعي والحضاري) وبيئة جامعاتنا الخاصة. وهو الأمر الذي لا يمكن رصده إلا من خلال الدراسات الامبيريقية للكشف عن الحاجات الواقعية كما يشعر بها الطالب. وتلك هي معالم مشكلة هذا البحث والتي يمكن اختصارها في وضع برنامج إرشادي قائم على المزاوجة بين المرجعية السلوكية والمعرفية (معرفي –سلوكي) يتوقع أنه سيساعد الطالب على إشباع حاجته إلى التميز في التحصيل الدراسي والجودة في التفكير العلمي في نطاق معايير الجودة والتميز. لما لهذه المزاوجة كما دلت عليه التجارب والدراسات من فعالية في تعزيز عوامل التميز في التحصيل والجودة في التفكير العلمي السليم.

ومن هذه المعالم والشروط الموضوعية يتضح أن مشكلة البحث تواجهنا بعدة متغيرات ومستويات تتعلق بصعوبة تصميم وبناء برنامج إرشادي وفق مرجعية سلوكية معرفية، للتميز في التحصيل والجودة في التفكير، كمتغيرين يطرحان كحاجة، واختبار فعاليته تجريبيا في الميدان وفق معايير الجودة، وهو ما يتطلب كفاءات متعددة إن صح التعبير (معرفية، ونفسية، ومهنية، واجتماعية، وأخلاقية، ...الخ)، كما هي موضحة في الشكل أدناه.

شكل رقم(**01**) يبين: تصور الباحث لأهداف البرامج الإرشادية الأكاديمية.

واختصار القول يمكن التعبير عن مشكلة البحث إجرائيا في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية بحسب بناء المشكلة ومتغيراتها وفروضها.

التساؤل العام:

- ما مدى فعالية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي وفق معايير الجودة؟

ويتفرع عن هذا السؤال تساؤلات فرعية هي:

التساؤلات الفرعية:

1- ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة للتّميز في التحصيل في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

2- ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

3- هل يختلف متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي؟.

4- هل يختلف متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس التفكير العلمي البعدي؟.

5- ما مدى فعالية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) مبني في ضوء حاجات الطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وفق معايير الجودة؟.

6- ما مدى فعالية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) مبني في ضوء حاجات الطالب الجامعي في تحقيق جودة التفكير العلمي وفق معايير الجودة؟.

2- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:** يتصف البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي بدرجة كبيرة من الفعالية في تحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

- **الفرضيات الإجرائية:**

- **الفرضية الإجرائية الأولى:** يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الإجرائية الثانية:** يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

1- أنها تلقي مزيدا من الضوء والاهتمام على موضوع الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة وأثرها على بعض المتغيرات. في ظل هذا التحول السريع لأنماط التعليم الجامعي.

2- أنها تتناول بالدراسة متغيرين هامين من متغيرات العملية التعل يمية التعلمية، وهما التحصيل الدراسي والتفكير العلمي والذين يعتبران من أهم نواتج عملية التعلم التي يركز عليها التعليم الجامعي وعليهما يتوقف مستقبل الطالب التعليمي.

3- أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة، وهي مرحلة ا لشباب، والتي تمثل في حد ذاتها أكثر المراحل نمائية تتضمن نمو القدرات غير المتبلورة المتمثلة في القدرة عل ى الحفظ والتفكير اللفظي ومهارات التصنيف، التي تمكن الطالب من إدراك العلاقات المركبة وتكوين المفاهيم والتجريد واستخلاص المعاني، وأن الأعمال المرتبطة بالتفوق تظهر في بداية هذه المرحلة، كما من شأنها أن تولّد لدى الطالب العديد من المشكلات التعليمية، ويتزايد أثرها نظرا لما شهدته المجتمعات في الآونة الأخيرة من تحولات معرفية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية أدت إلى وفرة في المعلومات وتعقد وتنوع في المشكلات قد يعجز الطالب على مواجهتها وعن التكيف معها بشكل فردي قد يؤدي إلى تعرضه لمشكلات مختلفة.

4- أنها قد تفيد الباحثين بما توفره لهم من أدوات لتقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية ولقياس التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لطلبة الجامعة، وبذلك يسهل لهم إجراء أبحاث لاحقة في هذا المجال بما يحقق الثراء العلمي للجوانب المعرفية المرتبطة بهذه الدراسة.

5- تبدو أهمية الدراسة الحالية في كونها تمهد لغيرها من الدراسات التي تسعى لتطوير برامج إرشاد جمعي للتلاميذ في المراحل الدراسية الأخرى.

6- تتمثل أهمية الدراسة الحالية أيضا في إبراز دور البرامج الإرشادية والتي أصبحت تشكل جزءا أساسيا من أنظمة الخدمات النفسية والأكاديمية في عصرنا الحالي حيث أصبحت تحتل مكانة متميزة في عا لم متغير شديد

السرعة، يتطور باستمرار، ومع هذا التغير والتطور تبرز حاجات جديدة ومتنوعة للطلبة، وتحديات كثيرة ومشكلات مختلفة تتطلب تقديم خدمات إرشادية تساعد طلبة الجامعة في تحقيق طموحاتهم الكثيرة والتي من بينها التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي السليم.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتميز مكونة من محورين اثنين هما: (محور التّميز في التحصيل الدراسي- محور جودة التفكير العلمي).

2- ترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة تنازليا بحسب الوسط المرجح لمعرفة أهم الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الحدة المرغوبة من قبل طلبة الجامعة للتّميز في التحصيل الدراسي.

3- ترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة تنازليا بحسب الوسط المرجح لمعرفة أهم الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الحدة المرغوبة من قبل طلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي.

4- تقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للتميز في التحصيل لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

5- تقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لجودة التفكير العلمي لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

6- بناء اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة لقياس متغير التميز في التحصيل الدراسي.

7- بناء برنامج إرشادي مبني في ضوء حاجات الطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي.

5- منهج الدراسة: استعان الباحث في هذه الدراسة ب:

1- المنهج الوصفي(**Descriptive Research**):

إن اختيار المنهج المناسب يجب أن يستمد من طبيعة الموضوع والأهداف العامة له ، وبما أننا نسعى في هذه الدراسة في بعدها الوصفي لاستكشاف الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة والتّميز، إذن فهي مشكلة تشخيصية ومن ثمة فهي وصفية تقتضي تبني المنهج الوصفي، والذي يقتضي منا تحليل المعطيات الواقعية باستقراء الحاجات التعليمية الإرشادية للطلبة كما يشعرون بها وكما هي في الواقع النفسي والموضوعي، ومن ثمة الوصول إلى تشخيصها كمشكلة تشخيصا منهجيا، وهو ما يمكننا من وضع تصور أولي لحل المشكلة وبناء برنامج إرشادي من شأنه أن يقود الطالب إلى التميز في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي، لذا فإننا نجد أن أنسب منهج لهذه الخطوة الأولى هو المنهج الوصفي.

2- المنهج التجريبي (**Experimental Research**):

كما اعتمد الباحث أيضا على المنهج التجريبي، لأنه يحقق أهم أهداف هذه الدراسة ، والمتعلق بمعرفة الأثر الذي يتركه برنامج إرشادي على المجموعة التجريبية و معرفة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيري التحصيل الدراسي والتفكير العلمي عند إدخال المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية، وذلك بهدف قياس فعالية هذا البرنامج في الارتقاء بأداء الطالب الجامعي إلى مستوى التميز في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي.

6- الدراسات السابقة:

تتوافر مجموعة من الدراسات والبحوث المحلية والإقليمية والأجنبية التي تعرضت لمتغيرات ذات علاقة بموضوعات الدراسة وذات صلة بأهدافها. إذ تطرقت مجموعة منها إلى الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي الذي يعتبر أحد عوامل الجودة والتميز. وقد جاء توظيف عدد من البحوث الوصفية اعتبارا أن مرحلة الدراسة الاستكشافية تعتبر خطوة هامة لتحليل الحاجات التعليمية الإرشادية في هذه الدراسة، وأن من بين تساؤلات وأهداف الدراسة هو تقدير هذه الحاجات التعليمية الإرشادية. إلى جانب ذلك تم توظيف دراسات أخرى تجريبية اهتمت بتطوير برامج تدريبية وتعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولم يجد الباحث دراسة سابقة عربية أو محلية اهتمت بتطوير برامج إرشادية قائمة على معايير الجودة الشاملة لتحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي بالصورة التي حددتها الدراسة. فهي الأولى التي سوف تتناول هذه المتغيرات بالدراسة في حدود علم الباحث. وأن الغرض من عرض البحوث والدراسات السابقة يكمن في مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية من ناحية الأهداف المتوخاه من هذه الدراسات أو طريقة اختيار العينة وعدد أفرادها أو البرنامج المقترح وخلفيته الإبستيمولوجية أو أساليبه وفنياته وعدد جلساته وتوقيت كل جلسة أو المعالجات الإحصائية المستخدمة أو أهم النتائج المتوصل إليها...إلخ، وسنقوم بعرض هذه الدراسات السابقة كما يلي:

أولا: دراسات وبحوث اهتمت بموضوع الحاجات التعليمية الإرشادية.

6-1- دراسة الدمياطي،(2006)،المدينة المنورة:

لقد قامت الباحثة بدراسة ميدانية حول المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء ، وقد انطلقت الباحثة من محصلة مفادها أن المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة وما يترتب عليها من أداء أكاديمي أحد الموضوعات الرئيسة المرتبطة بالكفاءة الداخلية للجامعة وبجودتها واعتمادها الأكاديمي . لذا فقد استهلت الباحثة دراستها بطرح التساؤل التالي:

- ما أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة أثناء فترة الدراسة؟

هدفت من خلاله للوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها ، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستوى الدراسي -الكلية)، والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء. و وضع تصور مقترح لدور

جامعة طيبه لمواجهه هذه المشكلات والارتقاء بالأداء الأكاديمي للطالبات. وقد ا ستخدم ت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تعاني منها الطالبات وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن. وطبقت الدراسة استبانه تم تصميمها من قبل الباحثة على عينة عشوائية من طالبات جامعة طيبة بلغ عددهن (384) طالبة.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– احتلت المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية المرتبة الأولى بالنسبة لطالبات جامعة طيبة يليها المشكلات المتعلقة بمجموعات التقوية, ثم الاختبارات ، يليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس ثم يليها المشكلات المتعلقة بالمكتبة، يليها المشكلات المتعلقة بالإمكانيات المادية، ثم المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي ، ثم المشكلات المتعلقة بالتدريب الميداني ، ثم المتعلقة بالدائرة التليفزيونية ، وأخيراً المتعلقة بالجداول الدراسية.

– احتلت مشكلة المقررات الدراسية المرتبة الأولى في كلية العلوم الطبية التطبيقية وكلية التربية وكلية المجتمع و كلية الطب وكلية العلوم .

– جاءت مشكلة الخدمات المطلوبة لرفع المستوى الدراسي(مجموعات التقوية) في المرتبة الأولى للمشكلات الأكاديمية لكلية العلوم.

– جاءت مشكلة الإرشاد الأكاديمي لتحتل المرتبة الأولى في المستوى الأول والأخيرة في المستوى الرابع.

– احتلت مشكلة المقررات الدراسية المرتبة الأولى في المستوى الثاني والرابع والسابع.

– احتلت مشكلة الخدمات التي تقدم لرفع المستوى الدراسي المرتبة الأولى في المستويات الثالث والخامس والثامن.

– احتلت مشكلات الاختبارات المرتبة الأولى في المستوى السادس.

ومن هذه التوصيات: ضرورة وضع إستراتيجية شاملة لحل ومنع حدوث المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات بالجامعة، إعادة تصميم المناهج والبرامج الجامعية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها ، ضرورة إنشاء مبان ذات قاعات واسعة قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطالبات ولحل مشكلات التكدس بالقاعات، ضرورة تخطيط وتنظيم عمليات الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطالبات وحل مشكلاتهن المختلفة ومساعدتهن ، وضرورة تنظيم وعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات، ومراعاة التوزيع الجيد والمتوازن للجداول الدراسية وجداول الامتحانات من قبل المسئولين في الكليات(**الدمياطي،2006، 96–140**).

– تقييم:

– جاءت هذه الدراسة للوقوف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات كليات جامعة طيبة, وأسبابها وعلاقة ذلك بمستوى الأداء الأكاديمي لدى الطالبات، كما أنها تمثل محاولة علمية لاستشراف سبل علاج هذه المشكلات للارتقاء بمستوى أداء الطالبات وتحسين مستويات الكفاءة والجودة.

-كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بمستوى المشكلات الأكاديمية للطالبات والسعي لترتيب هذه المشكلات حسب درجة أهميتها، وتوصلت إلى أن هذه المشكلات الأكاديمية تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب سواء من حيث الرسوب أو الإنذار أو الحرمان من الدراسة.

- لكن بالمقابل لم تعتمد الباحثة فيه هذه الدراسة على مرجعية فكرية كمنطلق تفسر من خلالها أسباب المشكلات الأكاديمية للطلبة،كما أن الدراسة أشارت لموضوع الجودة والكفاءة وأغفلت مسألة العودة إلى المعايير العالمية والمحلية أثناء بناءها لأداة الدراسة واهتمت فقط بمسألة تقدير الشعور الذاتي للطالب.

6-2- دراسة جليدان(2008)،المدينة المنورة:

لقد قامت الباحثة بدراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، وقد انطلقت الباحثة من نظرة مفادها أن عدم إشباع الحاجات التعليمية للمتعلم من شأنه أن يعيق فاعلية المتعلم وبالتالي قد يشكل عائق أمام تحقيق جودة العملية التعليمية ككل . وقد استهلت الباحثة دراستها بطرح التساؤل التالي:

- ما هي أهم الحاجات التعليمية لدى طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة؟.

وعليه تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- تسعى الدراسة إلى تحديد الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية بمنطقة المدينة .
- تسعى الدراسة للتعرف على مدى رضا الطالبة الجامعية عن تحقق إشباع الحاجات التعليمية في الواقع من وجهة نظرها.
- بناء مقياس مقنن يهدف إلى التعرف على الحاجات التعليمية لدى الطالبة الجامعية.
- السعي إلى تقديم توصيات تمثل حلول عملية لإشباع الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية .

وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (307) طالبة جامعية من مختلف الكليات والتخصصات والمستويات بالجامعة. وقد تم تطبيق مقياس الحاجات التعليمية بهدف قياس الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية، كما يهدف إلى قياس مدى الرضا من وجهة نظرها عن الحاجات التعليمية المتضمنة في عبارات المقياس.

وأسفرت نتائج الدراسة عن ترتيب للحاجات التعليمية حسب أهميتها، فقد جاء في المطلب الأول اختيار التخصص الذي يميل إليه الطالب بالفعل، يليه شعور الطالب بنيل التقدير والاحترام من قبل الأساتذة والأقران كمطلب ثاني، ثم شعور الطالب بالأمان من الإحراج والنقد والمنافسة السلبية كمطلب ثالث، وتوفر قواعد وقوانين واضحة في القاعة وفي الجامعة تضمن الانضباط والعدل بين جميع الطالبات كمطلب رابع، وتوفر بيئة أسرية مساندة للطالبة ومتفهمة لمشاعرها وأفكارها...، واحتلت الخدمات الطبية المركز الأخير في ترتيب الأولويات.

(جليدان،2008، 348-364).

- تقييم:

- أعطت الباحثة أهمية قصوى لتحديد حاجات الطالب الجامعي وإشباعها لما لها من دور كبير في زيادة فاعلية

الطلبة وإيجابيتهم ، وضمان جودة التعليم الجامعي والمساهمة في بناء المجتمع.
- تبنت الباحثة في هذه الدراسة مقاربة ابستيمولوجية تعتمد عل ى تقدير الحاجات المرغوبة المفيدة القائمة عل ى ترتيب الأولويات، وليس المفهوم الفارقي الذي يعتمد عل ى قياس الفرق بين وضعية حالية وأخر ى مرغوبة. وهذا المفهوم ينطبق بشكل خاص على تعريف أبراهام ماسلو لمفهوم الحاجات.

6-3- دراسة صوالحة والعمري (2011)، الأردن:

انطلقت الباحثتان من تصور مفاده أن رضا الطلبة عن المصادر الداعمة التي تحقق حاجاتهم وتساهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي يعتبر أحد مكونات الجودة والتميز في المؤسسات التعليمية، لأن جوهر العملية التعليمية هي مساعدة الطلبة على تحصيل المعارف والمهارات والنجاح فيها، وغياب رضا الطلبة يعني تدني جودة الأداء الأكاديمي وبالتالي تدني جودة التعليم. وقد سعت الباحثتان للإجابة عن التساؤل التالي:
- ما مستوى أهمية الحاجات الأكاديمية بالنسبة لطلبة جامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم؟
فكان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أهمية الحاجات الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة عمان الأهلية، ومدى رضاهم عن تحقيقها من وجهة نظرهم وفقاً لأربعة مجالات تتعلق :بالهيئة التدريسية، والإدارية، ومصادر التعلم، والحاجات الخاصة بالطلبة، وعلاقة مدى الرضا عن تحقق الحاجات بمتغيرات: الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية للطالب، وجنسية الطالب .
يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي2010 /2011 و البالغ عددهم (4500) طالب وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (365) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية، طبقت عليها استبانه خاصة تكونت من (27) فقرة موزعة على (4) مجالات، وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.
- أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات الأكاديمية في الجامعة عموماً كان (متوسطاً)كما أن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس(عالياً جداً) وبالنسبة للمجالات التي تتعلق بالهيئة الإدارية ومصادر التعلم وحاجات الطلبة الخاصة كان(متوسطا)كما أعطى الطلبة مستوى رضا (متوسطا) عن تحقق الحاجات في الجامعة عموماً، في حين كان مستوى الرضا في المجالات التي تتعلق بالهيئة الإدارية وحاجات الطلبة الخاصة (منخفضاً)، أما المجالات التي تتعلق بعضو هيئة التدريس، ومصادر التعلم فكان مستوى الرضا (متوسطا)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس في مجالي هيئة التدريس والهيئة الإدارية لصالح الطلبة غير الأردنيين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس في الكلية والمستوى التعليمي وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنسية في مجالي مصادر التعلم وحاجات الطلبة الخاصة.
- أظهرت النتائج أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية، بشكل عام كان متوسطاً، لذا توصي الباحثتان صانعي القرار والجهات ذات العلاقة في جامعة عمان الأهلية للاستفادة من هذه النتيجة، ومتابعة المسؤولين لتحسين كافة الخدمات التربوية والتعليمية بما يحقق مستوى عالٍ من الرضا.

– أظهرت النتائج أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس كان متوسطاً، بالرغم من درجة الأهمية لهذا المجال التي كانت عالية جداً، وهذا يحتم ضرورة إنشاء وتفعيل مركز الإرشاد والتطوير الوظيفي للتعرف على طرق ووسائل تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس لتلبية حاجات الطلبة.(صوالحة والعمري،**2013**، **401–447**).

– تقييم:

– يتضح من النتائج التي توصلت إليها الباحثتان أن رضا الطلبة على الخدمات التعليمية المقدمة لهم كان منخفضا بالرغم من أهمية هذا المجال، وبالتالي فالطلبة هم في أمس الحاجة إلى تطوير مهاراتهم الدراسية عن طريق إشباع حاجاتهم الأكاديمية من خلال تفعيل البرامج الإرشادية الأكاديمية القائمة عل ى المعايير المحلية والعالمية بالخصوص والتي تساهم في تقليل الفشل الدراسي وتمنح الطالب قدرة أكبر على تحقيق النجاح والتميز في الدراسة.

6–4– دراسة سيوم (Seyoum)،2011، إثيوبيا:

- Revitalizing quality using guidance counseling in ethiopian higher education institutions: exploring students' views and attitudes at haramaya university.

–تفعيل الجودة باستخدام التوجيه والإرشاد في مؤسسات التعليم العالي الإثيوبية: استكشاف أراء واتجاهات الطلبة في جامعة هارمايا.

تسعي هذه الدراسة إلى إبراز دور خدمات التوجيه والإرشاد وأثرها في تعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فقد هدفت الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر الطلاب ومواقفهم. وكيف أن الممارسات الحالية للتوجيه والإرشاد تساهم في تعزيز التّميز في برامج التدريب المختلفة في الجامعة، كما جاءت هذه الدراسة لتحديد التحديات والفرص ووضع إستراتيجية مستقبلية مناسبة للعمل الإرشادي في الجامعات الإثيوبية بشكل عام وفي جامعة هارمايا على وجه الخصوص.

وقد كشفت نتائج الدراسة من خلال توزيع استبيان مصمم لهذا الغرض أن الطلاب ليس لديهم معرفة كافية عن نوع الخدمات الاستشارية للتوجيه والإرشاد المقدمة لهم في الجامعة، ومع ذلك أوضح (%80) من عينة الدراسة أن لديهم مواقف إيجابية تجاه الخدمات الاستشارية للتوجيه والإرشاد بشكل عام، وأن حوالي(%42) من عينة الطلبة تشير أرائهم بأن خدمات التوجيه والإرشاد تفيد في تقليل مشاكل الطلاب الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.(**Seyoum,2011,p.93-99**).

ثانيا: دراسات وبحوث اهتمت بتطوير برامج تدريبية مبنية في ضوء معايير الجودة:

6–5– دراسة سالم ومصطفى،2005،مصر:

يؤكد الباحثان في هذه الدراسة على مبدأ "التعليم للجميع" باعتباره مشروعا قومياً، وعلى مبدأ "التعليم لل تميّز والتميّز للجميع" للاهتمام بجودة التعليم، وتتلخص مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية في كليتي التربية بالزقازيق وأسيوط في أداء مهارات التقويم التربوي المرتبطة بتقويم المعلم الذاتي

كاستخدام وبناء أساليب وأدوات لتقييم أدائه، أو المرتبطة بتقويمه لتلاميذه كاستخدام أساليب التقويم الحقيقي أو تصميم وبناء أدوات متنوعة لتقويم الأداء اللغوي للغة الفرنسية، أو المرتبطة باستخدام نتائج التقويم لتحسين وتجويد أدائه (التغذية الراجعة)، وذلك بما يتطلبه تحقيق المعايير القومية لجودة المعلم ومؤشراتها في مصر وعلى وجه التحديد في مجال التقويم.

وجاءت هذه الدراسة لتصميم وبناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التقويم التربوي اللازمة لطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء خطوات نموذج تصميم تعليمي قائم على مدخل النظم للبعد عن العشوائية في التصميم. وقياس مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التقويم التربوي الخاصة بـ (التقويم الذاتي للمعلم، تقويم التلاميذ، التغذية الراجعة) لدى الطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. وتحديد المعايير القومية وأهم المؤشرات لجودة معلم اللغة الفرنسية في مجال التقويم التربوي في مصر والتي يمكن أخذها في الاعتبار في مرحلة إعداده في كليات التربية.

استخدم الباحثان في البحث الحالي أسلوب النظم، وذلك بإتباع خطوات نموذج التصميم التعليمي لـ "جيرلاك و إيلي" Gerlach & Ely ، وهذا المنهج تضمن المنهج الوصفي في بعض خطوات هذا النموذج لتحديد المعايير القومية وأهم مؤشراتها لجودة المعلم في مجال التقويم، ومهارات التقويم التربوي اللازمة للطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية وفق المعايير القومية ، وبناء البرنامج المقترح، كما تضمن المنهج التجريبي في المراحل النهائية للنموذج للتأكد من فاعلية البرنامج عن طريق تنفيذه، وتم استخدام التصميم التجريبي المعروف بتصميم القياسين القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre-test Post-test Nonequivalent Control Group Design، حيث تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة أسيوط وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً على المجموعتين (الاختبار الموضوعي، بطاقة تقويم المهارات) لقياس فاعلية البرنامج المقترح.

وقد أعد الباحثان الأدوات التالية:

- قائمة المعايير القومية وأهم مؤشراتها لجودة معلم اللغة الفرنسية في مجال التقويم.
- قائمة مهارات التقويم التربوي والتي تم إعدادها في ضوء المعايير القومية وأهم المؤشرات لجودة المعلم في مجال التقويم لتحديد المهارات اللازمة للطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية.
- اختبار موضوعي لقياس التحصيل المعرفي لمهارات التقويم التربوي.
- بطاقة تقويم لقياس الجانب الأدائي لمهارات التقويم التربوي .

اختار الباحثان إحدى استراتيجيات تفريد التعليم وهي إستراتيجية التعلم حتى التمكن أو إستراتيجية التعلم للإتقان. تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بلغ عدد أفراد العينة (149) طالبا وطالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تكونت من

(85) طالب وطالبة بواقع (57) طالب و(28) طالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (64) طالب وطالبة بواقع (43) طالب و(21) طالبة. تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة الضابطة بالوضع المعتاد عن طريق المحاضرات النظرية فقط، بواقع أربع ساعات أسبوعيا ولمدة ثمانية(08)أسابيع.

ولحساب فاعلية البرنامج والتأكد من صحة فروض البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار T. test للتأكد من صحة فروض البحث.
- معادلة الكسب المعدل لبلاك Black للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التقويم التربوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي للتقويم التربوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- حقق البرنامج التعليمي المقترح فاعلية بدرجة مناسبة في تنمية التحصيل المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية (**سالم و مصطفى،2005**).

- تقييم:

تكمن أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتقديم برنامج يساعد الطلاب المعلمين في اكتساب مهارات التقويم التربوي اللازمة لتقويم طلابهم في جوانب تعلم اللغة الفرنسية المختلفة من جانب، ولتقويمهم الذاتي من جانب آخر، والاستفادة من التغذية الراجعة من جانب ثالث. وهو موضوع غاية في الأهمية كونه يوفر قائمة بأهم مهارات التقويم التربوي اللازمة للطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية والمنبثقة من المعايير القومية المصرية لجودة المعلم في مجال التقويم.

ومن الناحية المرتبطة بالجوانب المنهجية والتقنية لم يغفل الباحث هذا الجانب حيث استعان بالأدوات الإمبريقية اللازمة، كما وفق في اختيار إستراتيجية التعلم اللازمة القائمة على نموذج التعلم للإتقان، كما وفق أيضا في استعانته بالأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة.

6-6- دراسة قرني،2007، مصر:

ينطلق الباحث في هذه الدراسة من تصور مؤداه أن التعليم الذي تُحقق فيه الجودة يسهم في تكوين شخصيات متوازنة من جميع الجوانب، الدينية، الجسمية، العقلية، الإجتماعية، الخلقية، السلوكية، كما يسهم في تعويد الفرد في إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، والتفكير الإبتكاري الذي يساعد الفرد على التجديد والتطوير.

وقد هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة لتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لإعداد معايير الجودة لتعليم الفيزياء، كما استعان بالمنهج التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج المقترح على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي.

وقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الثانوي بطريقة عشوائية لتمثيل مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، تكونت المجموعة التجريبية من(30) تلميذ، والمجموعة الضابطة من (30) تلميذ. وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بالأدوات التالية:

–إستبانة معايير الجودة الشاملة لتعليم الفيزياء بالمرحلة الثانوية تقوم عل ى أهداف معززة لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

– اختبار تحصيلي في مفاهيم وحدة الطاقة الحرارية من مقرر فيزياء الصف الأول الثانوي.

– اختبار التفكير التوليدي في الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي.

– اختبار أنماط التفضيل المعرفي في الفيزياء.

– تصميم برنامج تعليمي كمبيوتري يتماشى مع متغيرات الدراسة يتكون من خمس مراحل متتالية ومتفاعلة في ما بينها،هي:(مرحلة الدراسة والتحليل– مرحلة التصميم– مرحلة السيناريو والإنشاء– مرحلة التقويم– مرحلة الاستخدام)، تم تدريس تلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة، بينما تم التدريس للمجموعة التجريبية نفس المحتوي العلمي ولكن من خلال برنامج المحاكاة الكمبيوتري، بحيث تدرس كل مجموعة البرنامج بواقع ثلاث حصص أسبوعيا وقد استمرت فترة التطبيق(27) يوما. وقد تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

–استخدام اختبار"ت" للمجموعتين المرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي.

– استخدام معادلة حجم الأثر ($\eta 2$) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة.

– استخدام معادلة بلاك للكسب المعدل لحساب فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي، وتعديل أنماط التفكير. وقد اتضح من نتائج البحث:

–فاعلية برنامج المحاكاة الكمبيوترية في تنمية التحصيل في مادة الفيزياء بوجه عام، وكذلك بالنسبة لمستويات التحصيل(التذكر– الفهم– التطبيق) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

–وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التوليدي لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن إرجاع ذلك إلى استخدام المجموعة التجريبية لبرنامج المحاكاة باستراتيجيات متنوعة مثل العصف الذهني والمناقشة والاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، فهذه استراتيجيات تساعد على تنمية مهارة وضع الفرضيات والتنبؤ والطلاقة والمرونة.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لنمطي التذكر والمبادئ العلمية في اختبار التفضيل المعرفي.

وأوصت الدراسة بالاهتمام بتحقيق معايير الجودة الشاملة بمراحل التعليم العام والجامعي من خلال تحسين

مدخلات العملية التعليمية وعمليات العملية التعليمية التي تؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية.(قرني،2007، 145).

6-7- دراسة بيان،2010، دمشق:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في النقطة التالية:

ضعف البرامج التدريبية في تلبية الاحتياجات الفعلية لمعلمي مادة علم الأحياء ومن ثمة ضعف الأداء التدريسي لديهم. ولذلك هدف البحث بناء برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي مادة علم الأحياء في مدارس ريف دمشق الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة فاعليته. وقد اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة، ودراسة الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد البرامج التدريبية للمعلمين، وفي تعرف معايير الأداء التدريسي العالمية المتعددة، واشتقاق معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في أداء معلمي مادة علم الأحياء، والمنهج التجريبي في إعداد البرنامج التدريبي وتجريبه فرديًا وجمعيًا، ومن ثم تطبيقه نهائيًا.

طبق مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية على معلمي مادة علم الأحياء في مدارس ريف دمشق الثانوية، وعلى موجهي مادة علم الأحياء في مديرية تربية ريف دمشق، وعلى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد بلغ عددهم (526) طالبًا وطالبة. أما البرنامج التدريبي فقد طبق على عينة مؤلفة من معلمي مادة علم الأحياء في مدارس ريف دمشق الثانوية، وقد بلغ عددهم (41)معلمًا ومعلمة، موزعين إلى (21)معلمًا، و(20)معلمة.

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

في المجال المعرفي:

- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريب، وبالتالي رفض الفرضية الأولى.

- عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي المعرفي.

-عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد العينة في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي المباشر، تعزى إلى مغير الجنس.

-أشارت نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي إلى أن عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لمعلمي مادة الأحياء، فقد بلغت الفاعلية الإتقانية للبرنامج (61,90%)، وبلغت نسبة الكسب المعدل (1.12)، أما نسبة حجم الأثر فقد بلغت (0,97)، في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر، وفي الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل فقد بلغت نسبة الفاعلية الإتقانية(46,41 %)، ونسبة الكسب المعدل(0,96 %)، وبلغت نسبة حجم الأثر(0.26).

في المجال المهاري:

– وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير الجنس، وبالتالي رفض الفرضية الخامسة.

– عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث)أفراد العينة(حسب بطاقة تقويم الأداء، تعزى إلى متغير الجنس، وبالتالي قبول الفرضية السادسة.

– أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تحسين الجانب الأدائي لأفراد العينة (معلمي مادة علم الأحياء)، فقد بلغت نسبة الفاعلية ا الإتقانية (صفر)، ونسبة الكسب المعدل (0.65)، ونسبة حجم الأثر(0,93) .

في المجال الوجداني:

– بلغت النسبة المئوية المتوسطة الإيجابية الكلية ولكل من الذكور والإناث على الترتيب (68,9%، 70,71% 70,43%) وهذه النسب كلها لم تصل إلى الحد الأدنى للمستوى المعياري المحدد بـ (80%)

– وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي.

– عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور والإناث) أفراد العينة (نحو البرنامج التدريبي ومهنة التدريس ومادة علم الأحياء،تعزى إلى متغير الجنس، وبالتالي قبول الفرضية الثامنة.

– أشارت نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي إلى أن عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الانفعالي المرتبط بالأداء التدريسي، فقد بلغت نسبة الفعالية الإتقانية(46.34%)، ونسبة الكسب المعدل(79%)، ونسبة حجم الأثر(0.90).

استنادًا إلى النتائج السابقة تم رفض الفرضية الأساسية للبحث و التي تنص على "يؤدي التعلم ذاتيًا بالبرنامج التدريبي المقترح من الباحث إلى الوصول بالأداء التدريسي لمعلمي مادة علم الأحياء في مدارس محافظة ريف دمشق الثانوية إلى المستوى المعياري 80%).(**بيان،2010**).

تقييم:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إمكانية اعتماد قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية التي توصل إليها الباحث مصدرًا من المصادر التي يمكن الاسترشاد بها في تصميم برامج تدريبية لمعلمي مادة علم الأحياء. والإفادة من أدوات البحث، خاصة المعايير وبطاقة ملاحظة الأداء في عمليات التقويم التي يجريها الموجهون على معلمي مادة علم الأحياء، وفي تطوير برامج تدريبية مماثلة قائمة على معايير الجودة الشاملة في متغيرات أخرى، وقياس فاعليتها وكفايتها.

6-8- دراسة عذاب وجعفر،2010، العراق:

لاحظت الباحثتان أن معلمات رياض الأطفال في العراق يواجهن تحديات كثيرة منها المطالب المتنوعة والتغيرات، والتوسع الكمي الهائل الذي يواجهه المجتمع مما أثر عل ى جودة المعلمات وعدم مواءمة مخرجاته لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا يتطلب رفع مستو ى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه من خلال إعداد معايير في مجالات القيادة الإدارية والتخطيط والتدريس والتعليم وإدارة الصف والتقويم...إلخ، والجودة تجسد الأسلوب الأمثل لذلك. ذلك أن معايير الجودة الشاملة في التدريب تساعد عل ى تحقيق الإتقان والدقة وتطوير المهارات المطلوب اكتسابها من أجل تحسين أداء معلمة الروضة.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة ومعرفة فاعليته. وقد اقتصرت عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال إذ بلغت العينة الاستطلاعية (100) معلمة، موزعة على مديريات تربية بغداد(الرصافة الأولى الثانية والثالثة)، وقد وجهت لهن استبانة مفتوحة حول الجودة الشاملة.

وقد بلغت عينة تطبيق البرنامج (20) معلمة ممن يعانين من ضعف في معايير الجودة الشاملة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعة تجريبية بلغ عددها (10) معلمات ومجموعة ضابطة بلغ عددها(10) معلمات.

وقد استعانت الباحثتان لتحقيق أهداف الدراسة بالأدوات التالية:

- بناء مقياس قائم عل ى معايير الجودة لـ(مالكوم بالدريج)، بلغت فقرات المقياس(74) فقرة موزعة على سبعة معايير هي:(القيادة- التخطيط الإستراتيجي- جودة المعلومات -الموارد البشرية- إدارة العمليات- ضمان الجودة- التركيز على المستفيد).

- برنامج تدريبي يتألف من (07) معايير سبقت الإشارة إليها، وحددت دروس البرنامج بثلاثة أيام في الأسبوع بواقع(50) دقيقة في اليوم الواحد، وقد استغرق تطبيق البرنامج(08) أسابيع بما فيها الاختبار البعدي.

وقد تم التوصل إلى نتائج أهمها:

- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث توصلت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستو ى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية في مقياس معايير الجودة البعدي. مما يؤكد أن البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المعلمات في المجموعة التجريبية فعّال في تطبيق معايير الجودة.(**عذاب وجعفر،2011، 617**).

تقييم:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها أتاحت أدوات مبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة تفيد في بناء منهج إعداد معلم رياض الأطفال(قائمة معايير الجودة الشاملة)، وكذلك بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة مع إمكانية اعتماده في معاهد إعداد معلم رياض الأطفال.

6-9- دراسة عبيدة(2012)، السعودية:

انطلق الباحث في هذه الدراسة من افتراض رئيسي مؤداه، أن التعلم الجامعي يتطلب منه بناء التفوق وأن على عاتق الجامعة مجموعة من الأدوار أهمها تصميم البرامج التعليمية المتخصصة أو البرامج الحرة داخل وخارج الجامعة التي تميز بين الطلاب وتساعد على تميزهم.

وقد هدف البحث إلى بناء برنامج إثرائي في ضوء النظرية الترابطية لبناء عادات التميز في الرياضيات لدى الطلبة الفائقين والموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس عادات التميز في الرياضيات مكون من(63) مفردة تشمل (09) أبعاد للتميز في الرياضيات، كما تم بناء برنامج إثرائي تكون من (09) لقاءات بواقع ساعتين أسبوعيا في ضوء أسس النظرية الترابطية، وأعتمد الباحث على المنهج التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة بقياس (قبلي-بعدي)، حيث تم تطبيق مقياس عادات التميز في الرياضيات قبليا، ثم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج الإثرائي، ثم تطبيق مقياس التميز في الرياضيات بعديا لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة البحث من (33) من الطلاب المتفوقين والموهوبين بالسنة التحضيرية 2013/2012م، تم اختيارهم وفق استمارة معدة تكونت من: استمارة البيانات وترشيح المعلمين ومقياس الميول والاتجاهات لكشف الموهوبين والفائقين.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات التميز بصفة عامة ومحاورها كل على حدة لصالح القياس البعدي، وباستخدام حجم التأثير تبين الأهمية التربوية للبرنامج المقترح.

وأوصت الدراسة بضرورة توظيف النظرية الترابطية لمراعاة احتياجات الفائقين والموهوبين، ومراعاة عادات التميز في مجال الرياضيات أثناء تخطيط وتطوير هذه البرامج، وتنميتها من خلال توظيف المصادر التكنولوجية والأنشطة الإثرائية الحرة، مع إعطاء الفرصة للطلاب لاكتشاف نواحي تميزهم مع توجيههم وإرشادهم إلى المصادر المتنوعة مع التواصل معهم لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تقابلهم. (**عبيدة،2013، 388**).

- تقييم:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الهامة التي اهتمت بمفهوم التميز، فحسب الباحث فإن بناء عادات التميز لدى الطلاب ينطلق من التدريس والتعليم للتميز، حيث يجب أن يتحرر المعلم من الإستراتيجيات التقليدية المرتبطة به على المستوى الشخصي إلى الإستراتيجيات المعلوماتية المرتبطة بتفريد التعليم وتمييز الطلاب والكشف عن قدراتهم وميولهم، وأن مرحلة تقييم الحاجات هي أساسية عند البدء في أي دراسة أو تخطيط سواء لدى الطلبة العاديين أو الموهوبين.

ومن الناحية المرتبطة بالجوانب المنهجية والتقنية لم يغفل الباحث هذا الجانب حيث استعان بالأدوات الإمبريقية اللازمة، كما وفق في اختيار إستراتيجية القائمة على تفريد التعليم، كم وفق أيضا في استعانته بالأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة.

6-10- دراسة بريك،2012، مكة المكرمة:

تتحدد مشكلة الدراسة إلى ضرورة إقامة البرامج التدريبية، لأن التدريب مصدر مهم من مصادر إعداد المشرفين التربويين وتطوير كفاياتهم الإشرافية، بما ينعكس إيجابا على تطوير العملية التعليمية من جميع جوانبها المختلفة.

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستو ى الممارسات الميدانية لد ى المشرفات التربويات. تكونت عينة الدراسة من(40) مشرفة تربوية، تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية. وقد استعانت الباحثة في هذه الدراسة بالأدوات التالية:

- قائمة معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمشرف التربوي مكونة من(97) عبارة مغطية إدارة العمل الإشرافي.
- الاختبار التحصيلي للبرنامج التدريبي، تكون في صورته النهائية من(50) فقرة تتضمن كل محاور البرنامج التدريبي.
- بناء برنامج تدريبي وفق الخطوات العلمية لبناء البرامج التدريبية والاستفادة من معايير الجودة العالمية للأنشطة التدريبية للمجلس الأوروبي(2008)، وكذلك في ضوء معايير الجودة الشاملة المقترحة للمشرف التربوي، حيث تكون البرنامج من خمسة محاور وهي: الإشراف التربوي، والاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي، نموذج الإشراف العيادي، نموذج الإشراف التطوري، نموذج الإشراف التربوي المتنوع.

ومن بين النتائج الخاصة بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (3.13) ومتوسط درجات الاختبار البعدي(11.65) في المحور التدريبي الأول (الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي ، وحجم الأثر ($\eta2$)يساوي (0.98) ، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف التربوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (1.88) ومتوسط درجات الاختبار البعدي(11.13) في المحور التدريبي الثاني (الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي، وحجم الأثر ($\eta2$)يساوي (0.98)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالاتجاهات المعاصرة بالإشراف التربوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (2.73) ومتوسط درجات الاختبار البعدي(11.60) في المحور التدريبي الأول (الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي، وحجم الأثر ($\eta2$)يساوي (0.96)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف العيادي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (0.65) ومتوسط درجات الاختبار البعدي (11.20) في المحور التدريبي الأول (الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي، وحجم الأثر (η2) يساوي (0.99)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف الطوري.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (1.25) ومتوسط درجات الاختبار البعدي (11.25) في المحور التدريبي الأول (الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي، وحجم الأثر (η2) يساوي (0.97)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف التربوي المتنوع.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار القبلي (9.63) ومتوسط درجات الاختبار البعدي (56.83) في المحور التدريبي الأول (الإشراف التربوي) لصالح الاختبار البعدي، وحجم الأثر (η2) يساوي (0.99)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف التربوي بالدرجة الكلية للاختبار.(**بريك،194،2012-284**).

- تقييم:

تكمن أهمية هذه الدراسة أنها جاءت لتثري الإطار النظري الخاص بالعملية الإشرافية بمجموعة من المفاهيم (الجودة- المعايير العالمية)، وتلقي الضوء على الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين ومن ثمة بناء قائمة معايير الجودة الشاملة تغطي احتياجات العمل الإشرافي للمشرف التربوي ككل، والاستفادة من هذه القائمة في بناء برنامج تدريبي يشبع احتياجات المشرفين التربويين.

6-11- دراسة يحيى، 2013، مصر:

استهل الباحث دراسته من تصور مفاده أن الاعتماد على الطرق التقليدية المبنية على التلقين والاسترجاع في معالجة مادة التعلم، هو ما يعيق عملية الإبداع لدى الطلاب . فكان الهدف من الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في محاوره الثلاثة (التخطيط — التنفيذ- التقويم) لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بالتعليم الابتدائي بكليات التربية، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تدريبي يحتوي على معايير الجودة وفق الخطوات التالية:

- إعداد قائمة بمعايير الجودة (المعايير الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية (مواصفات الخريج العامة والتخصصية)، وقد أمكن تحديدها في مجالين رئيسيين :

أ- المواصفات العامة لخريج كلية التربية ، ويشتق منها ما يلي :

المعارف والمفاهيم، المهارات المهنية، المهارات الذهنية، المهارات العامة والانتقالية .

ب- معايير العلوم الأساسية، ويشتق منها ما يلي : المعارف والمفاهيم، المهارات المهنية، المهارات الذهنية .

استخدام الباحث المنهج الوصفي في إعداد بطاقة الملاحظة وبناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، والمنهج شبه التجريبي في دراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة، وقد تم تنظيم محتو ى البرنامج التدريبي في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي تنظيم الخبرات والمحتوى التدريبي في عدد الوحدات الدراسية والتي بلغت(5) خمس وحدات تدريبية على أساس أن يتم التدريب بواقع (3) ساعات في اليوم، وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي المقترح(15) ساعة تدريبية.

وتم تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) على عينة البحث المختارة وكانت قوامها(10) طلاب من بين طلاب السنة الثالثة تخصص العلوم بالتعليم الابتدائي في التدريب الميداني بمدرسة بنها الابتدائية الحديثة بمحافظة القليوبية، وقد تم تطبيق أداة البحث(بطاقة الملاحظة) قبلياً على عينة البحث بهدف التعرف على مدى توافر مهارات التدريس الإبداعي لديهم، وبعدياً بهدف تعرف الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى :

- تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة والمتمثلة في المعايير الأكاديمية المرجعية لكليات التربية(مواصفات الخريج العامة والتخصصية في العلوم) بصورة كبيرة والذي أسهم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث والبعد عن الطرق التقليدية في التدريس ومراعاة المهارات الخاصة في المحاور الثلاثة (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، وتقويم التدريس) .

- أحتوى البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الأنشطة التطبيقية والاستراتيجيات التي تساهم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء المعايير الأكاديمية المرجعية لكليات التربية(مواصفات الخريج العامة والتخصصية في العلوم) مثل الإبداع من خلال ترتيب وتنظيم الموضوعات الدراسية، الإبداع من خلال إعداد وتخطيط الدروس الإبداع من خلال السلوك التدريسي الصفي، الإبداع من خلال استخدام المواد التعليمية، الإبداع من خلال استخدام النشاطات المخبرية، الإبداع من خلال صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية، الإبداع من خلال استخدام أساليب التقويم المتنوعة.

- البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة والمتمثلة في المعايير الأكاديمية المرجعية لكليات التربية (مواصفات الخريج العامة والتخصصية في العلوم) أتاح لعينة البحث القيام بتنفيذ المهارات الإبداعية بصورة تطبيقية بعد التعرف على المهارات الفرعية (المهنية، الذهنية، العامة) في مجالات المعايير التي تم تحديدها . (**يحيى2013**)

6-12- دراسة، تغليت، 2014، سطيف، الجزائر:

يرتكز هذا البرنامج الموسوم ب: ملمح لبرنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء البيداغوجي بالجامعة وفق معايير الجودة الشاملة. على فلسفة مفادها أن رقي الجامعة ربما يتحقق بتطوير وتنويع وسائل العمل وآلياته، والبحث في أنجع السبل وأيسرها لتجاوز مشكلات الكم والكيف، والعمل على تنمية وتطوير الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفق معايير إدارة الجودة الشاملة والأهداف الإجرائية للصنف الأوروبي من مشاريع برنامج Tempus، المتضمنة في النموذج الأوروبي الموحد والمعروف بمسار (بولونا) Bologna1999 .

وقد هدف البحث إلى الارتقاء بالأداء البيداغوجي والبحثي لعضو هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتتحدد الأهداف السلوكية الإجرائية لهذا البرنامج فيما يلي:

1- تطوير المهارات الخاصة بكفايات التدريس، وتضم إحدى عشر هدفا إجرائيا.

2- تطوير المهارات التدريس الفعال، ويضم تسعة أهداف إجرائية.

3- تطوير مهارات التقييم الجيد، ويضم سبعة أهداف إجرائية.

4- تطوير مهارات الاتصال الفعال، ويضم سبعة أهداف إجرائية.

5- تطوير مهارات البحث العلمي، ويضم إحدى عشر هدفا إجرائيا.

محتوى البرنامج مستوحى من المقاربة النظرية لهذا البحث، بما شملته من نظريات وآراء حول التعليم العالي ومعايير إدارة الجودة الشاملة وكذا الأهداف الإجرائية للصنف الأوروبي من مشاريع برنامج Tempus ، المتضمنة في النموذج الأوروبي الموحد والمعروف بمسار(بولونا)، الموجهة لتطوير المناه ج الدراسية، وفق ما يلي:

أ- بناء برامج تدريسية أو تحديث أخرى، طبقا للمعايير الأوروبية المحددة من خلال مبادئ (بولونا) التي أرست الأسس القانونية للتعليم العالي في الفضاء الأوروبي والفضاء المحيط به.

ب- تطوير مهارات وكفاءات عضو هيئة التدريس.

وعليه فقد شمل البرنامج المقترح في هذه الدراسة مجموعة أنشطة جاءت في طليعتها الحاجات التدريبية التي عبر عنها الأساتذة المبحوثين من خلال استجاباتهم على استبيان أعد لهذا الغرض. وقد تم تنظيم محتوى البرنامج في خمسة (وحدات تدريبية مصغرة) تتناول كل وحدة تدريبية مجالا من مجالات البيداغوجيا والبحث العلمي. يسعى الباحث من خلاله إلى تحقيق (45) هدفا إجرائيا تقابله (44) محاضرة و (63) ورشة تدريبية. وقد تواترت الحصص كالتالي: محاضرة+ ورشتين تدريبيتين في الأسبوع كحد أقصى. المدة القصوى التي يستغرقها تنفيذ البرنامج (44) أسبوعا.

وقد أمكن التوصل إلى ما يلي:

- دلت نتائج الأداء القبلي لمختلف مجالات البرنامج، وكذا نتائج الملاحظة على تدني مستوى المهارات البيداغوجية والبحثية لدى أفراد المجموعة المتدربة، قبل إدخال المغير التجريبي (المستقل)، مما يشير إلى تذبذب في المهارات الخاصة ب (كفايات التدريس) ، (التدريس الفعال) ، (التقييم الجيد) ، (الاتصال الفعال) و(الأداء

البحثي الجيد)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الاستبيان الذي تم تطبيقه في بداية الدراسة والخاص برصد وتقدير الحاجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة، حيث كشفت عن حاجات تدريبية كبيرة في المجالات المذكورة آنفا، وهو ما انعكس سلبا على الأداء البيداغوجي والبحثي للأستاذ.

– دلت نتائج الأداء (القبلي – البعدي) على المجالات الخمس للبرنامج على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لصالح الأداء البعدي، مرد هذه الفروق راجع من وجهة نظر الدراسة إلى التعرض لمثيرات البرنامج (المتغير المستقل) بجانب ما قد يتواجد أيضا من تأثير المتغير المصاحب الاختبار القبلي" الألفة " بفعاليات البرنامج وتعزو الدراسة تفوق الأداء البعدي على الأداء القبلي إلى عاملين هما:

– تحسن مستوى المهارات المستهدفة وأثرها الإيجابي على تنمية القدرات البيداغوجية والبحثية للمتدربين.

– فعالية النشاط التدريبي المتضمن في البرنامج المقترح من جهة، وما أبداه أفراد المجموعة المتدربة من تفاعل إيجابي مع هذا البرنامج من جهة أخرى.

– أثبتت نسب الكسب المعدل لبلاك فعالية البرنامج التدريبي المقترح في رفع مستوى المهارات المستهدفة وه ي: (كفايات التدريس)، (التدريس الفعال)، (التقييم الجيد)، (الاتصال الفعال) و (الأداء البحثي)، ومنها رفع مستوى الأداء البيداغوجي والبحثي(للأساتذة المتدربين)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل ما بين (1.26 و1.48) وهي جميعها نسب دالة تزيد عن القيمة التي حددها بلاك للحكم بفعالية البرنامج وهي(1.2). (**تغليت،2014**).

– تقييم:

– أوضحت الدراسة أهمية تأهيل الجانب المهني للأستاذ الجامعي من خلال تقديم برامج تدريبية والتي تأخذ طابعا مؤسساتيا من شأنها تدريب وتأهيل الأستاذ من خلال تنمية جوانب مهنية ترتبط بمهنة التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كالأداء الجيد وتحسين إجراءات نقل المعرفة والتغذية الراجعة، وقد أشارت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الكفاءات المستهدفة، وأوصت الدراسة بإنشاء مراكز امتياز للتدريب والتطوير الأكاديمي تحت شعار التميز في التدريسTeaching Excellence .

– لكن من الناحية المنهجية والتقنية تك اد تخلو الدراسة من أي معطيات حول كيفية بناء الأدوات ولم يوضح لنا الباحث التعريف بأدوات الدراسة ولا كيفية حساب الخصائص السيكومترية، إلى جانب أن الدراسة خلت أيضا من أي معطيات عن المجتمع المستهدف بالدراسة، وغياب أي مبررات لعملية التعيين بالشكل الذي اختار به الباحث أفراد العينة، سواء من حيث الحجم، أو من حيث توزيع الخصائص، وغياب التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة.

6–13– دراسة وامبيقو و تشانجيتيو (Wambugu & Changeiywo)، 2008، kenya :

-Effects of Mastery Learning Approach on Secondary School Students' Physics Achievement.

– أثر نموذج التعلم للإتقان في تحصيل الفيزياء لدى طلاب المدارس الثانوية.

هدفت الدراسة للكشف عن أثر نموذج التعلم للإتقان (MLA) على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء. وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في الدراسة معتمدين على تصميم سولمون ذو الأربعة مجموعات غير المتكافئة، واعتبار مجموعتين منها تجريبيتين واعتبار المجموعتين الأخريين ضابطتين.

تكونت عينة الدراسة من(161)طالب مشارك تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم استخدام طريقة تدريس اعتيادية مع أفراد المجموعتين الضابطتين، بينما تم تطبيق نموذج التعلم للإتقان (MLA) مع أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة ثلاث أسابيع. تم تطبيق القياس القبلي باستخدام اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، ثم قام الباحثان بتدريب معلمي المجموعتين التجريبيتين على نموذج التعلم للإتقان، ثم تطبيق القياس البعدي بعد ثلاث أسابيع.

وبعد تحليل البيانات باستخدام اختبار(t)، واختبار(ANCOVA). أظهرت النتائج أن:

– نموذج التدريس بـ (MLA) حقق أعلى إنجاز، ولكن بين الجنسين أظهرت النتائج عدم وجود تأثير كبير لـ (MLA) على تحصيلهم في مادة الفيزياء.

وخلص الباحثان إلى أن مقاربة التعلم للإتقان هي طريقة تدريس فعّالة، وينبغي تشجيع معلمي مادة الفيزياء عل ى استخدامها، كما أوصيا بتطبيق النموذج في جميع برامج إعداد المعلم في كينيا.(**Wambugu & Changeiywo,2006,p.293-302)**.

6–14– دراسة كازو وآخرون (Kazu, at al)، 2005، تركيا:

-The Effects of Mastery Learning Model on the Success of the Students Who Attended "Usage of Basic Information Technologies" Course.

– أثر نموذج التعلم للإتقان على نجاح الطلاب الذين حضروا دورة "استخدام تكنولوجيات المعلومات الأساسية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر نموذج التعلم للإتقان في نجاح الطلبة الذين حضروا دورة استخدام تكنولوجيات المعلومات الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلاب الذين حضروا الدورة البالغ عددهم(217) طالب وطالبة من كلية التربية الفينة بجامعة فرات، تم اختيارهم وتعيينهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية استفادت من التدريس وفق نموذج التعلم للإتقان والذي يتضمن مجموعة من الوحدات التعليمية يدرسها الطالب ويمتحن في نهاية كل وحدة تعليمية ومجموعة ضابطة تم تدريسها ببرنامج التعليم التقليدي، تم تطبيق القياس القبلي والنهائي(اختبار النجاح) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

– بعد أول وحدة، وبعد تطبيق الاختبار الخاص بالوحدة نجحت المجموعة التجريبية في الاختبار لكن لم تصل إلى معيار التعلم للإتقان المحدد مابين(70% –80%)، وقد تحقق معيار إتقان التعلم بعد التدريب والتصحيح.

– في الوحدة الثانية تحقق معيار التعلم دون أي تدريب أو تصحيح، ويمكن تفسير هذا الواقع باعتباره إشارة إلى أن المجموعة التجريبية قد تكيفت مع نموذج التعلم للإتقان بعد حين.

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار النجاح النهائي لصالح المجموعة التجريبية. ووفقا لهذه النتائج، فإنه من الواضح أن لنموذج التعلم للإتقان الأثر الواضح في نجاح الطلبة.(**Kazu, at al ,2005,p.233-243**)

7– تقييم عام حول الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

وإجمالا يمكن استخلاص عدة نتائج من هذه الدراسات السابقةكالتالي:

– من خلال عرض الجزء الأول من الدراسات السابقة نستخلص أن الحاجات الأكاديمية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لطلبة الجامعة، وأن تحقق الحاجات الأكاديمية في الجامعات بشكل عام كان متوسطا، كما أوضحت نتائج دراسات (**الدمياطي، 2006،جليدان، 2008،صوالحة والعمري، 2013، Seyoum،2011**). وأن هذه الحاجات الأكاديمية وما يترتب عليها من أداء يرتبط بشكل رئيسي بالجودة التعليمية وهو أحد موضوعاتها وأهدافها، وأن قياس مدى رضا الطلبة عن أداء المؤسسة لتحقق حاجاتهم يعد من أهم المؤشرات التي تدل على مستوى جودة التعليم،كما أن اكتشاف الحاجات التعليمية للطالب في المرحلة الجامعية والسعي لإشباعها يعتبر منطلقا أساسيا ونقطة بداية للتخطيط للبرامج الأكاديمية، وكهدف من الأهداف كذلك، من أجل ضمان جودة التعليم العالي، وأن لخدمات التوجيه والإرشاد الأثر الفعّال في تعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وأن العلاقات بين الحاجة والجودة في هذه الدراسات السابقة رصدت في العلاقات الترابطية.

– وأما عن تجارب بناء البرامج في ضوء الحاجة إلى التميز والجودة فقد تأسست على هذه المفاهيم مثل تجربة (**تغليت،2014 وعبيدة،2012 و يحيي،2013 و سالم ومصطفى،2005 و قرني،2007 و بريك،2012 وبيان ،2010 و عذاب وجعفر،2010 و وامبيقو و تشانجيتيو Wambugu & Changeiywo,2008 و كازو وآخرون Kazu, at al ,2005**)، وأن مفهوم التميز في التحصيل في معظمها إرتكز حول تمتع الطالب بقدرات بارزة في مجال واحد أو مجالات متعددة تجعله يحقق مستوى عال من الأداء، بحيث يتحصل الطالب على (80%-90%) فأكثر في مقرر من المقررات. وهو المعنى الذي طرح في النظرية (الترابطية) في دراسة (**عبيدة،2012**)، والتي تنطلق من أن التعلم يمثل عملية إدراك وبناء الترابطات المختلفة خلال البيانات والمعلومات المقدمة، ومن كون البيئة التعليمية تمثل شبكة تعليمية وافتراضية يستطيع من خلالها المتعلم ممارسة أنشطة التعلم الذاتي والتعاوني لاكتشاف ذاته وبناء قدراته واكتشاف نواحي تميزه. وقيس بـ بناء مقياس عادات التميز لتحديد مدى تمكن الطلاب الفائقين من عادات التميز في الرياضيات. وأن مفهوم التميز في دراسة (**يحيي،2013**) الذي يحقق مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة هو الوصول بالطالب إلى درجة عالية مقبولة في إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء، والذي يتحقق بتشجيع الطالب على الإبداع والابتكار، واستخدام التكنولوجيا، والتعليم الذاتي المستمر . وقيس بـ بطاقة الملاحظة، ثم إعداد قائمة بمعايير الجودة (المعايير الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية (مواصفات الخريج

العامة والتخصصية العلوم)، ثم بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص العلوم شعبة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة (المعايير المرجعية الأكاديمية لقطاع كليات التربية (مواصفات الخريج العامة والتخصصية العلوم)، والتحقق من فاعلية البرنامج باستخدام معادلة حجم الأثر($\eta 2$).

وأن مفهوم التّميز في دراسة (**سالم ومصطفى،2005**) جاء بدلالة المعايير وهي مجموعة من المؤشرات الإجرائية التي تدل على تحقيق المعيار لرفع مستوى أداء المعلم الحالي إلى المستوى الذي تحدده هذه المعايير. و أن الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه وفق مستويات معيارية (Standards) يؤدى إلى تحقيق الجودة الشاملة، حيث أن الجودة الشاملة تهدف إلى الحصول على مخرجات أو نتاجات عالية الجودة ، وأن المستويات المعيارية والجودة الشاملة وجهان لعملة واحدة. وقيس بـ اختبار موضوعي لقياس التحصيل المعرفي لمهارات التقويم التربوي، وتم إعداد استبان في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر والخاصة بمجال التقويم، ومن خلاله تم تحديد مهارات التقويم التربوي اللازمة للطالب المعلم بشعبة اللغة الفرنسية في كلية التربية في ضوء المعايير والمؤشرات القومية لجودة المعلم في مجال التقويم، ثم تصميم برنامج تعليمي لتنمية مهارات التقويم التربوي لدى الطالب.

وأن مفهوم الجودة في التفكير تناولته دراسة (**قرني،2007**) من خلال تعريفها للتفكير التوليدي والذي يعني قدرة الطالب على استخدام مهارات التفكير التوليدي المتمثلة في(وضع الفرضيات، التنبؤ في وضع المعطيات، الطلاقة، المرونة، التعرّف على الأخطاء والمغالطات)، وقد تم التحقق من البرنامج القائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التفكير التوليدي من خلال تطبيق اختبار التفكير التوليدي في مادة الفيزياء.

– أجمعت البحوث السابقة على أن الحاجات التعليمية أو الاحتياجات التدريبية هي مطلب مستمر مع استمرار مبدأ التعلم مدى الحياة، وأن عملية تحديد الحاجات خطوة هامة، في أي عملية تعليم أو إرشاد أو تدريب ومرحلة سابقة لتصميم أي برنامج إرشادي أو تعليمي أو تدريبي، وفي ضوء عملية تقدير الحاجات أو الاحتياجات يتم تحديد عناصر البرنامج وأهدافه العامة والخاصة وفنياته ومحتواه والوسائل المناسبة لتحقيق أهدافه. وهو ما سعت إليه دراسة: (**سالم ومصطفى،2005 و قرني،2007 و بيان،2010 و بريك،2012 و يحيي،2013 وتغليت،2014**).

– أن هذه البرامج استهدفت عينات مختلفة وفقا لطبيعة الهدف المراد تحقيقه من الدراسة فتوجهت إلى تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة (**قرني، 2007 و امبيقو و تشانجيتيو Wambugu & Changeiywo , 2008**)،كما استهدفت طلبة الجامعة كدراسة كل من (**سالم ومصطفى،2005 و عبيدة، 2012 ويحيي، 2013 و كازو وآخرون Kazu, at al ,2005**)، وأخرى استهدفت المعلمين والمشرفين التربويين كدراسة:(**عذاب وجعفر، 2010 و بريك،2012**)، وأخرى استهدفت أساتذة الجامعة كدراسة (**تغليت،2014**)، وبذلك فقد شملت الدراسات السابقة فئات عمرية متنوعة من كلا الجنسين.

– اختلف المنهج المعتمد في البحوث السابقة باختلاف الهدف لكل دراسة، فهناك من الدراسات التي عمدت إلى وصف الواقع الفعلي فاستخدمت المنهج الوصفي كخطوة يتطلبها بناء البرنامج المقترح، كدراسة(**سالم ومصطفى،2005 و قرني، 2007 و بيان، 2010**)، ودراسات أخرى استخدمت المنهج التجريبي كدراسة(**عذاب**

وجعفر،2010 و عبيدة،2012)، والمنهج شبه التجريبي كدراسة (**كازو وآخرون Kazu, at al ,2005 و امبيقو و تشانجيتيو Wambugu & Changeiywo 2008, وبريك،2012 ويحيي،2013**)، وقد اعتمدت جل الدراسات على التصميم التجريبي ذا(المجموعتين الضابطة والتجريبية) لتجريب برامجها، باستثناء دراسة (**يحيي، 2013**) التي اعتمدت على التصميم التجريبي ذو (المجموعة الواحدة)، ودراسة(**امبيقو و تشانجيتيو 2008 , Wambugu & Changeiywo**) التي اعتمدت على نموذج سولمون لأربعة مجموعات غير المتكافئة.

– تباينت الأدوات البحثية المستخدمة في الدراسات السابقة وتمثلت في الإستبانة، وبطاقة الملاحظة والاختبارات التحصيلية والمقاييس المختلفة لإظهار فاعلية البرنامج المقترح.

– أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية تخطيط وإعداد البرامج التعليمية والتدريبية في ضوء المستويات المعيارية، وقد اختلف المستوى المعياري الذي اعتمده الباحثون للتحقق من فعالية البرامج التدريبية من دراسة لأخرى، فنجد أن الهدف من دراسة (**بيان،2010**) هو الوصول بالأداء التدريسي لأفراد عينة البحث إلى مستوى معياري(80%)، وكان الهدف من دراسة (**Kazu, at al ,2005**) هو تحقيق معيار التعلم للإتقان المحدد مابين(70%–80%)، وكان الهدف من دراسة (**سالم ومصطفى،2005**) هو الوصول بالطلبة في اختبار التقويم البعدي إلى درجة إتقان(90%)، وعند (**عبيدة،2012**) تم تحديد مجموعة من المعايير لقبول ترشح الطلاب من بينها حصول الطالب المترشح على(80%) فأكثر في مادة الرياضيات.

– تباينت حجوم العينات في الدراسات السابقة باختلاف التصميم التجريبي المستخدم، فبلغت عينة التجريب عند(**يحيي،2013**) 10طلبة، وفي دراسة (**عذاب وجعفر،2010**) بلغ حجم العينة 20 معلمة رياض الأطفال، وفي دراسة(**عبيدة،2012**) بلغ حجم العينة 33 طالب، وفي دراسة (**بريك،2012**) بلغت عينة الدراسة 40 مشرفة تربوية، وفي دراسة(**قرني،2007**) بلغ حجم العينة 60 طالبا وطالبة، وفي دراسة(**امبيقو و تشانجيتيو 2006, Wambugu & Changeiywo**) بلغ حجم عينة الدراسة 141 طالبا وطالبة، وعند (**سالم ومصطفى،2005**) بلغ حجم العينة 149 طالب وطالبة.

– تباينت عدد الحصص التدريبية والوحدات التعليمية من دراسة لأخرى، حيث كان أقلها إجراء (03) حصص تعليمية كدراسة (**قرني، 2007**) و(05) وحدات تدريبية كدراسة (**يحيي، 2013**)، وأقصاها إجراء (44) محاضرة و(63) ورشة تدريبية كدراسة (**تغليت، 2014**)، كما تم تدريس المعلمات(07) معايير في دراسة(**عذاب وجعفر،2010**)، وتم عقد (09) لقاءات مع الطلبة في دراسة (**عبيدة،2012**)، وتم إجراء (15) جلسة تدريبية مع المشرفات التربويات في دراسة(**بريك،2012**).

– تراوح معدّل الحصص التدريبية والتعليمية مابين (50) دقيقة إلى ثلاث ساعات في اليوم، كدراسة (**عذاب وجعفر،2010**)، ودراسة(**يحيي،2013**)، وساعتين في الأسبوع كدراسة(**عبيدة،2012**)، وأربع ساعات أسبوعيا كدراسة(**سالم ومصطفى،2005**). بواقع حصة واحدة أسبوعيا كحد أدنى وثلاث حصص كحد أقصى كدراسة (**قرني،2007**).

– أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن البرامج التعليمية والتدريبية كانت ذات أثر إيجابي على تطوير الجوانب المعرفية والمهارية للمستفيدين، وأن العلاقات بين البرامج التدريبية والتعليمية القائمة على معايير الجودة لتحقيق التّميز والجودة والإبداع والإتقان في مجالات مختلفة لدى المستفيدين في هذه الدراسات السابقة رصدت في العلاقات السببية، مما يعطينا مؤشر على أن البرامج التدريبية بمختلف أنواعها القائمة على معايير الجودة الشاملة تساهم وبصورة تكاد تكون مثبَتة في تطوير الأداء لدى الأفراد.

ومن كل هذا العرض يمكننا تحديد مكانة هذه الدراسة وما يمكن أن نستفيد من الدراسات السابقة إن في معاني المصطلحات وأجرأتها وإن في المنهج وإن في المقاربات التحليلية وإن في تصميم البرنامج وإن في ربط المصطلحات وتحديد علاقاتها، وعليه سوف:

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى تطوير برنامج إرشادي جمعي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي. مستفيدا من الدراسات السابقة من حيث معدل عدد الحصص التعليمية والتدريبية وزمنها.

– تعتمد الدراسة الحالية على النموذج المعرفي السلوكي الإرشادي كمقاربة ابستمولوجية تبنّاها الباحث اعتقاد منه أنها سوف تسهم في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي للطالب الجامعي، وهذا النموذج يتشكل من عدة اتجاهات مختلفة، من بينها الاتجاه المعرفي عند آرون بيك، والاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي عند ألبرت إليس، وأن هذا النموذج المعرفي السلوكي يهتم بثلاثة أبعاد أساسية في شخصية الفرد هي التفكير والسلوك والانفعال بحيث تعتبر مكون لنظام موّحد. وأن هذا النموذج يعتبر من أكثر النماذج شمولية لأنه يجمع بين الفنيات المعرفية والسلوكية والانفعالية لإحداث تغيّرات ذاتية وبيئية مرغوبة لدى الفرد.

– تتأسس الدراسة الحالية على أهمية التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، لدى جميع الفئات المتمدرسة، وخاصة منها طلبة الجامعة، من أجل النجاح في المجالات الدراسية والمهنية.

– تعتمد الدراسة الحالية في بعدها الوصفي على بناء استمارة الحاجات التعليمية للطالب الجامعي كخطوة أولى من خلال تقدير الشعور الذاتي للطالب الجامعي، وذلك اعتباراً أن مسألة تقدير الشعور الذاتي للطالب وخاصة عندما ترتبط بموضوع الحاجات هي عملية تقييميه دورية مستمرة تشترطها مدارس التّميز هذا من جهة، ومن جهة ثانية العودة إلى المعايير العالمية المرتبطة بالتمّيز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي. ثم تقدير لهذه الحاجات التعليمية وأجرأتها كأهداف خاصة يبنى في ضوءها البرنامج الإرشادي لإشباع هذه الحاجات وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، وهي الخطوة التي تم رصدها في معظم الدراسات السابقة كدراسة (**يحيى، 2013**) حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لإعداد بطاقة الملاحظة، ودراسة (**سالم ومصطفى2005**) حيث استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي لإعداد قائمة المعايير القومية وأهم مؤشراتها لجودة معلم اللغة الفرنسية في مجال التقويم، ودراسة (**قرني،2007**) حيث سعت الباحثة لإعداد معايير الجودة في مادة الفيزياء، ودراسة (**بيان، 2010**) حيث

استعانت هي الأخر ى بالمنهج الوصفي لاشتقاق المعايير الواجب توافرها في أداء معلمي مادة الإحياء، وبناء مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية في علم الإحياء.

– تعتمد الدراسة الحالية على قياس متغير التّميز في التحصيل الدراسي من خلال بناء اختبار تحصيلي في منهجية البحث العلمي لطلبة الجامعة، وتتفق هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في استهدافها تنمية متغير التحصيل الدراسي، كدراسة (**سالم ومصطفى،2005**) حيث أعد الباحثان اختبار موضوعي لقياس التحصيل المعرفي لمهارات التقويم التربوي ، ودراسة (**قرني، 2007**) حيث أعدت الباحثة اختبار تحصيلي في مفاهيم وحدة الطاقة الحرارية من مقرر فيزياء، ودراسة(**بيان،2010**) حيث استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي معرفي لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي مادة علم الأحياء.

– تعتمد الدراسة الحالية عل ى قياس متغير جودة التفكير العلمي من خلال الاستعانة بمقياس مهارات التفكير العلمي لطلبة الجامعة، وأن الدراسات السابقة– في حدود علم الباحث– لم تستهدف تنمية هذا المتغير بالشكل الذي حددته الدراسة الحالية، ماعدا دراسة(**قرني،2007**) التي استهدفت قياس التفكير التوليدي من خلال اختبار التفكير التوليدي في مقرر مادة الفيزياء.

– تستهدف الدراسة الحالية فئة هامة بالنسبة للمجتمع، وهي طلبة الجامعة، وهي مرحلة تلعب فيها متغيرات الدراسة(التّميز في التحصيل– جودة التفكير العلمي) دورا بارزا في حياة الطالب الجامعي، وعليه جاءت هذه الدراسة للعمل على تنمية هذه الجوانب المعرفية المهمة في حياته.

7– تحديد مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة عددا من المصطلحات النفسية والتربوية وسوف يقوم الباحث بتحديد هذه المصطلحات اعتمادا على التراث النفسي والتربوي، وذلك من أجل الوصول إلى تحديد التعاريف الإجرائية المناسبة لمصطلحات الدراسة، وقد تم تأجيل تحديد المصطلحات إجرائيا في هذا الفصل بحيث سوف يتم أجرأتها بدلالة الأداة في فصل الإجراءات الميدانية للدراسة الحالية.

– الفعالية (Effectiveness):

اختلفت تعريفات الفعالية باختلاف الأطر الإبستيمولوجية التي يعتمدها الباحثون فمنهم من يعرفها بدلالة وظائف العناصر المكونة للموضوع، أو بناء على مدى حضور الوسائل والشروط ، أو بناء على مستوى النتائج وتحقيق الأهداف ...الخ، ومن تعريفات الفعالية التي تعتمد على وظائف العناصر والوسائل نذكر تعريف **السوّاط**: أنها تستخدم لوصف فعل معين باستخدام وسائل وأساليب تساعد في تحقيق نتيجة معينة طبقا لمعايير محددة مسبقا، وتحدد درجة هذه الفعالية بمدى تحقيق هذه النتيجة.(**السوّاط،2008،14**)، وهو تعريف اقتصادي ربط فيه الباحث تعريف الفعالية بمجموعة من الأنشطة والجهود التي تبذل لتحقيق أهداف مؤسساتية، من خلال ما تقدمة المؤسسة من برامج وأنشطة وإمكانيات مادية ومعنوية، بالإضافة إلى الأنظمة والقوانين وتوفير الفرص لبلوغ المعايير

المسطّرة والتي توضع كأساس للتقويم، وعليه وفي الفعل التربوي مادامت التربية عنصرا اقتصاديا أيضا، فإنه يمكن وصف مفهوم الفعالية بأنها ذلك الإنتاج الذي تقوم به المدرسة والذي يتم من خلال تحويل جميع الموارد المتاحة كأطر مرجعية لتحقيق نتائج معينة، ومن بينها الوصول إلى مخرجات متميزة تتمتع بمهارات وقدرات عالية، ويرتبط ذلك بما هو متاح فدرجة الفعالية مبنية على العلاقة بين الموارد المسخّرة وبين المنتوج.

ومن تعريفات الفعالية التي تعتمد على مستوى النتائج وتحقيق الأهداف ، تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (**APA ,2015,p.352**) أن الفعالية هي: تقييم مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه ، وتتطلب عملية تحديد أهداف التقييم تحديد الأساليب ومعايير التقييم وعرض النتائج، وتحليل لأثر البرنامج.

ومن تعريفات الفعالية أيضا ما جاء به جيرار (Gérard,2003) حيث أقر أن أي برنامج تكويني يرتبط بمد ى بلوغ الأهداف المتوخاه، إذ لا يمكننا الحديث عن فعالية برنامج تكويني دون ربطه بأهداف العملية التكوينية، والتي تترجم في شكل نتائج متوقعة في الميدان، سواء كان ذلك عل ى المستوى الفردي أو الجماعي، ويكون التكوين فعّالا:

- إذا اكتسب المتعلمين الكفاءات المستهدفة.
- وجود أثر للكفاءات تتمظهر في شكل نتائج إجرائية على مستوى التنمية الشخصية للفرد (**بلقيدوم، 2013، 47**).

ويبرز هاذيين التعريفين أن مفهوم الفعالية يرتبط بالقدرة على تحقيق الأهداف المسطّرة والوصول إلى النتائج المرجوة، ويمكن وصف البرنامج الذي يحقق أهدافه بأنه برنامج فعّال.

ومما سبق يمكننا اعتماد مرجعية مستوى النتائج وتحقيق الأهداف في تعريف الفعالية المناسب لمشكلة هذا البحث والمتساوق مع متغيراتها ونعرف الفعالية بأنها : مدى قدرة الإرشاد المعرفي السلوكي، عبر برنامج إرشادي مبني في ضوء حاجات الطالب التعليمية على بلوغ أهدافه طبقا لمعايير تم تحديدها مسبقا، ويتكون البرنامج الإرشادي من أنشطة وجلسات تتضمن معلومات ومهارات تستهدف الطالب حتى يتمكن من الوصول إلى تحقيق التميز في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي.

- الحاجة (the need):

اختلفت تعريفات الح اجة هي الأخرى باختلاف المقاربات التي يعتمدها الباحثون فمنهم من يعرفها بحسب النموذج القائم على الفارق بين وضعيتين، ومنهم من يعرفها بحسب نموذج أخر قائم على تحديد الوضع المرغوب. بداية نشير أولا إلى مفهوم الحاجة ثم نتطرق من خلاله إلى مفهوم الحاجات التعليمية.

فحسب كل من(Guba et Lincoln,1982.Beatty,1981.Witkin,1984.Nadeau,1988.Kaufman,1982.) يعرّفون الحاجة كفارق بين وضعية حالية " statut actuel" وأخرى مرغوبة " statut désiré" والتي تشكل انشغال تربوي غير منجز (**بلقيدوم، 2013، 109**).

وعليه فإن عملية تحديد الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي تشترط تحليل الوضع القائم من خلال تقدير الوضعية الحالية ثم الوضعية المرغوبة والحصول على الفارق بين الوضعيتين، وأن هذه النتيجة المتحصل عليها

من خلال حساب الفارق تمثل الحاجات التعليمية الإرشادية غير المشبعة والتي يجب تقديرها ومن ثمة بناء برنامج لإشباعها.

ومن تعريفات الحاجة التي تعتمد على النموذج القائم على تحديد الوضع المرغوب، نشير إلى تعريف أبراهام ماسلو المشار إليه في **(Djitli M.S,1990,p.86)** والذي يعرف الحاجة بأنها: "un besoin est l'absence de quelque chose d'utile".، " الحاجة هي عدم وجود شيء مفيد ".

يقوم هذا النموذج الاستقرائي على تقدير الحاجات الجوهرية والمرغوبة من قبل الطلبة، ويتم ذلك من خلال العودة إلى المعايير وأنظمة التكوين والاستفادة منها في بناء أدوات تغطي جميع حاجات الطالب، ثم يتم تقدير لهذه الحاجات بصورة كمية وترجمتها إلى أهداف خاصة تبنى في ضوءها برامج متنوعة قابلة للتطبيق والتقويم، لإشباع هذه الحاجات.

وعليه، سنتبنى التعريف القائم على تحديد الحاجات الجوهرية والمرغوبة لدى الطالب الجامعي، وأن أي تعريف يبتعد عن هذا المعنى سوف لن يفيدنا.

أما عن الحاجات التعليمية فتعرفها **جليدان**، بأنها: تشمل الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية لدى الطالب الجامعي يتم إشباعها من خلال الخبرات التعليمية ضمن البيئة الجامعية والتي تزوّد المتعلم بالمعرفة المناسبة والاتجاهات والمهارات.(**جليدان،2008، 352**).

ويعرّف الباحث الحاجات التعليمية بأنها: الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية الجوهرية بالنسبة للطالب والتي تتطلب الإشباع من خلال إتاحة الفرص التعليمية ضمن البيئة الجامعية، حتى يتسنى للطالب أن يتعلّم بشكل جيد، فيتحقق التّميز في الجانب المعرفي والتّميز في الجانب الاجتماعي والمهني والتّميز في الجانب النفسي والخلقي.

– البرنامج الإرشادي Counseling Program:

لقد وردت في كتب الإرشاد والعلاج النفسي العديد من التعريفات التي تناولت التدخل الإرشادي(البرامج) بحسب الهدف الرئيسي لعملية الإرشاد فهناك من التعاريف ما هو قائم على طبيعة إرشادية تربوية إنمائية، ومنها ما هو قائم على طبيعة علاجية بنائية...إلخ، ومن التعريفات القائمة على نموذج البرامج الإرشادية الإنمائية، يذكر زهران (**زهران،1977،513**) أن البرنامج الإرشادي هو: برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة والغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة(المدرسة مثلا) ، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها . وعليه فإن هدف التدخل الإرشادي هو تنمية شخصية المتمدرس من خلال تقديم يد العون بشكل فردي أو جماعي للمسترشدين ومساعدتهم على تحقيق الذات الأكاديمية والتفوق داخل المدرسة، وتأكيد الذات الإجتماعية من خلال النجاح في الحياة العملية.

ومن التعريفات القائمة على نموذج البرامج الإرشادية العلاجية، ما جاء به العاسمي (**العاسمي،2012،27**)، بأنه: عبارة عن مجموعة الإستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية تقدّم بطريقة بناءة

من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد المسترشدين الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان وزمان محدد، بهدف مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم أيضا على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لهم في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء. فهدف التدخل الإرشادي هو مساعدة الأفراد في التخلص من المشكلات المختلفة من خلال التّعرف على حاجاتهم، ومن ثمة مساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة وتبصيرهم بكيفية إدارة ضغوطات الحياة.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (**Cognitive Behavioral Counseling Program**)، بأنه: برنامج إرشادي جمعي يقوم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من الأنشطة والخبرات والفعاليات المخططة والمنظمة، يحوي مجموعة من الجلسات الإرشادية المحددة زمنيا والمخطط لها، والتي ضبطت فيها الحاجات التعليمية للطالب الجامعي، مستخدما الإرشاد المعرفي السلوكي مستفيدا من بعض فنياته ومبادئه: كالتحكم الذاتي وحل المشكلات و العصف الذهني والمناقشة والحوار، والحديث الذاتي والنمذجة والتعزيز والواجبات المنزلية ... لتحقيق أهداف البرنامج، المتمثلة في مساعدة الطالب لتحقيق التميز في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي.

– التّميز (Excellence):

تناول كثير من الباحثين في علم النفس والتربية مفهوم التّميز إلا أنه ظهر بينهم اتجاهات مختلفة في تعريفهم لمفهوم التّميز، فمنهم من عرفه في ضوء مستوى التحصيل الدراسي ومنهم من عرفه في ضوء مستوى الأداء، ومنهم من عرفه في ضوء مستوى الذكاء ..إلخ. ومن تعريفات التّميز التي تعتمد على مستوى التحصيل الدراسي ما جاء به البيلاوي(**البيلاوي،2006، 20**) حيث يعرّف التّميز، بأنه: حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة. وعليه يركز هذا التعريف على أن الطالب المتّميز هو الذي يحصل على علامات مرتفعة في الامتحانات التي تجرى في المدرسة، وأن تحديد مدى تميّز الطالب للمادة التعليمية يقاس بالدرجات التي تحصل عليها في تلك المادة التعليمية، وأن هدف الاختبارات المدرسية أو الجامعية هو إظهار أثر التدريب ومكانة الطالب الحالية ومدى إفادته من التدريب.

ومن تعريفات التّميز التي تعتمد على مستوى الأداء ما جاء به فضل الله(**فضل الله،2012،197**) حيث عرف التّميز، بأنه: التفرد في أداء أو أكثر، بالقدر الذي يلفت الانتباه ويستحق التقدير والإثابة. يشير هذا التعريف إلى أن التّميز هو براعة في الأداء، وهو امتلاك الطالب لقدرات عامة أو خاصة في بعض الميادين، كامتلاك الطالب قدرات تحصيلية عالية جداً، أو أنماط تفكير راقية جداً، أو كلاهما معا.مقارنة بالأهداف المسطّرة.

ويعرّف الباحث التّميز في هذه الدراسة، بأنه: براعة في الأداء الناتجة عن ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، وهو إحراز التفوق في مجموعة من المعلومات أو مهارة معينة، ويقاس بالاختبارات التحصيلية المعمول بها في المدارس والجامعات، أو يعبّر عنه عن طريق الإختبارات المقننة.

- التحصيل الدرسي(Academic Achievement):

تناول العديد من العلماء المختصين مفهوم التحصيل الدراسي بطرق مختلفة، فمنهم من يحدد مفهوم التحصيل بربطه بمفهوم التعلم المدرسي ، ويتجه فريق أخر إلى تحديدهم للتحصيل بربطه بالعلامة أو الدرجة التي يتحصل عليها الطالب، وجهود أخرى اتجهت نحو تحديده بدلالة محك مستوى الأداء الدراسي للطالب....إلخ، ومن تعريفات التحصيل التي تعتمد على التعلم المدرسي ما جاء به جادو (عبود، 2013، 638) حيث يعرّف التحصيل بأنه: محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يصفها المعلم ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات. ويركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على أن التحصيل هو مجموعة من المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطلبة نتيجة عملية التعلم، ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المستخدمة في المدرسة في نهاية كل فصل.

ومن تعريفات التحصيل التي تعتمد على محك مستوى الأداء الدراسي للطالب ما جاءت به الجلالي (الجلالي، 2011، 25) حيث تعرّف التحصيل الدراسي بأنه: مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة . وعليه فإن أداء الطالب يمكن أن يتحسّن باعتبار أن عملية التحصيل تنتج عن جهد الطالب وضبطه الذاتي، ويظهر التحصيل جلياً في التفوق، وأن التفوق ينتج عن الخبرة و التعلم و المثابرة و الاستعدادات الكامنة وتطوير القدرات على التعلم الجيد.

ويعرّف الباحث التحصيل الدراسي، بأنه: تلك المعلومات والمهارات التي اكتسبها الطالب من خلال تعلم موضوعات دراسية معينة، ويتم قياس التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات العامة في نهاية كل فصل دراسي، أو التي يحصل عليها من خلال الاختبارات المقننة.

- الجودة (Quality):

تعددت وجهات النظر المختلفة للعلماء والمفكرين في مداخل تبني الجودة عكست مفاهيم ورؤى في تطبيقها، ومع ذلك هناك مدخلان اثنان في التعليم العالي كل منهما يحدد طرق وأنواع عمليات الجودة، المدخل الأول يعرف بـ: The intrinsic qualities of higher education، ويركز هذا المدخل على القيم والمبادئ والأفكار الأساسية التي تشكل جوهر التعليم العالي: البحث عن الحقيقة والوصول إلى المعرفة، فهذا المدخل يعطي الأولوية لعمليات إنتاج المعرفة وتعليم الطلاب وتفوقهم.

ومن تعريفات الجودة التي تعتمد على هذا المدخل ما جاء به جراهارم (Graharm) حيث يعرّف الجودة في التعليم، بأنها: كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدرتهم على توصيل المعلومة بشكل فعّال والنظر في الأمور من خلال ما تعلّموه في الماضي وما يدرسونه حاليا، ولتحقيق هذا لابد من تبني منهج دراسي يساعد على إثارة كوامن

الابتكار والاستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الاستقلالية في اختياراتهم وطرحهم للآراء والأفكار وأهمية النقد الذاتي في عملية التعلم.(**مهدي بن أحمد الطاهر،2007،31**).

يركز هذا التعريف على مفهوم التفوق في الأداء، ذلك أن ظهور حركة المعايير أدت إلى التحول من الاهتمام بالمعرفة إلى التركيز على الأداء، وأصبح الاحتكام إلى المعايير العالمية والمحلية أساس قبول هذا الأداء، وأصبح بناء البرامج المتنوعة في ضوء المعايير أمراً قائما لتحقيق التفوق والتميز لدى الطلبة.

أما المدخل الثاني فيُعرف بالجودة الخارجية the extrinsic qualities، وتتعلق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العالي (**البيلاوي،2006، 38**).

وعليه يتبنى الباحث تعريف (**Graharm**)، ويمكن تعريف الجودة في التعليم، بأنها: تحسين وإتقان الفعل التعليمي وترقيته لمزيد من تحقيق حالات الإشباع من حيث هي هنا حصول مستوى عال من الرضا على مخرجات التعليم.

– التفكير العلمي(Scientific thinking):

تعددت تعريفات التفكير العلمي من قبل الباحثين في مجال التربية والتعليم، إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن التفكير العلمي هو نشاط عقلي منظم وفق خطوات منهجية للوصول إلى حل للمشكلة المطروحة، ومن بين التعريفات ما جاء به **جروان** (**جودت،2013،24**)، حيث يعرفه، بأنه: نمط من التفكير له طبيعته التي تميزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى، ويستهدف حل مشكلة معينة باستخدام خطوات الأسلوب العلمي مثل: الشعور بالمشكلة وتحديدها، وفرض الفروض واختبارها، وتحليل البيانات ومناقشتها، وذلك للخروج بنتائج تقبل التعميم على مواقف مماثلة.

ويعرّفه **القادري** (**المساعيد، 2011،681**)، بأنه: نشاط عقلي أساسي في تنظيم أفكار الفرد وحل المشكلات التي تواجهه بأسلوب موضوعي. ذلك أن التفكير العلمي نشاط يتميز بالدقة والتنظيم والضبط والموضوعية، يضع الفروض ويختبرها في عالم الواقع، مع إمكانية التأكد من صدق ما تم التوصل إليه من نتائج، وإمكانية تعميم النتائج التي تم التوصل إليها.

ويعرف الباحث التفكير العلمي في هذه الدراسة، بأنه: قدرة الطالب على التفكير بشكل منظم ومنطقي في محاولة للوصول إلى مجموعة من البدائل التي تصلح لأن تكون حلولاً للمشكلات التي يواجهها الطالب.

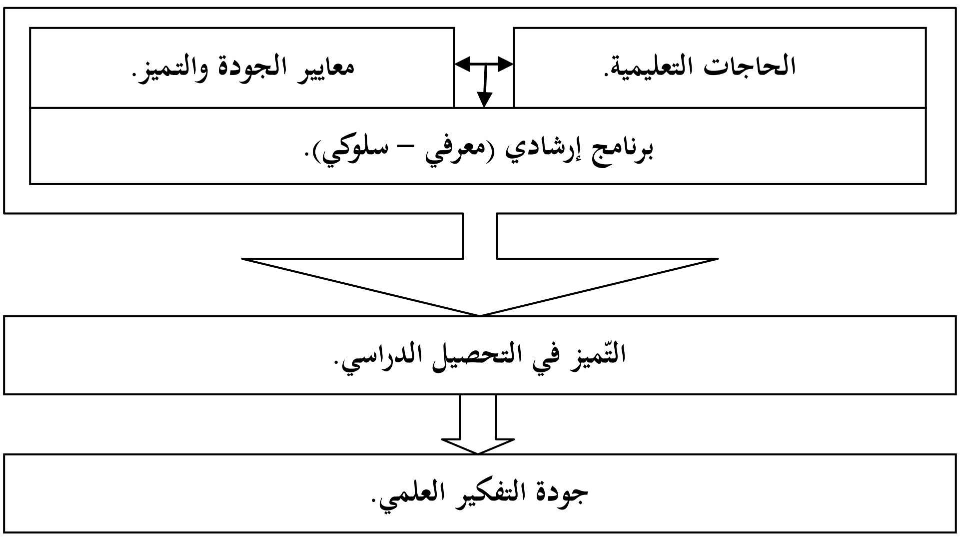
– طالب مرحلة التعليم الجامعي:

يعرف الطالب الجامعي في هذه الدراسة، أنه : كل فرد متحصل على شهادة الباكلوريا ويزاول دراسته الجامعية في نظام (**LMD**)* بالجامعة الجزائرية، ويتراوح عمره بين (22-25سنة)، للسنة الجامعية(2015-2016م). عمرياً يصل الطالب الشاب إلى تمام النضج في الوظائف العقلية من حيث الإدراك والتخيل والتذكر ويصل الذكاء إلى ذروته ويكتسب الطالب القدرة على تجريد المعلومات وتكوين مفاهيم عنها، وتزداد القدرة على التحصيل والإحاطة بمصادر المعرفة، والقدرة على اتخاذ القرارات مع القدرة على التفوق والتميز في الأداء، وهي مرحلة تميز الطالب الشاب عن باقي الفئات الأخرى.

خلاصة:

أشارت البحوث السابقة في مجال بناء البرامج التدريبية القائمة عل ى معايير الجودة الشاملة كفايتها وفعاليتها في تنمية متغيرات ذات صلة مرتبطة بجوانب شخصية المتعلم في جميع مراحل التمدرس، فلقد أصبح الحكم عل ى أداء الطالب التعليمي يتم من خلال العودة إلى معايير الجودة الشاملة، وأصبح بناء البرامج القائمة عل ى معايير الجودة من الأولويات، فالوضع العولمي الراهن يشترط توفر كفايات معينة لد ى الطالب في السوق العالمية، وأن التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي كحاجتين تعليميتين في المستو ى الهوميوستازي النفسي للطالب أصبحتا شرطا تعليميا يقتضي الإشباع من حيث هو اكتساب وتأهيل تربوي للأداء التعليمي والمهاراتي وفق معايير الجودة، والذي يتطلب جهودا إضافية بتوفير برامج إرشادية وفي طليعتها المتبنية للمعرفية السلوكية، والتي تعتبر من ضمن أهداف الدراسة الحالية تسعى من خلاله لمساعدة الطالب عل ى مواجهة هذه الحاجة كصعوبة والاستجابة للوضع الراهن بوعي تام، بتحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، وهو ما يوضحه الشكل أدناه.

شكل رقم(**02**) يبين: تصور الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية.



(*) – يعتمد هذا النظام المطبق في هيكلته على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية " ليسانس، ماستر، دكتوراه" بمعنى:

- المرحلة الأولى= شهادة الباكلوريا+03سنوات، تتوج بشهادة الليسانس.
- المرحلة الثانية= شهادة الباكلوريا+ 05سنوات، تتوج بشهادة الماستر.
- المرحلة الثالثة= شهادة الباكلوريا+08سنوات، تتوج بشهادة الدكتوراه.

وهو نظام معمول به عالميا، حيث أن تبني هذا النمط من التنظيم سوف يسهل الحركة والتعاون والاعتراف بالشهادات، كما يمكن الجامعة الجزائرية من الاندماج أحسن في محيطها الاجتماعي والاقتصادي، ويحسن من مردودها الداخلي والخارجي، كما يتسم هذا النظام الجديد بالمرونة والقدرة على التكيف، كما أنه يوفر حرية أكبر للطالب طالما أن المبدأ هنا هو إتاحة الفرصة للطالب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح به مهاراته وقدراته

ذلك أن التدخل الإرشادي المعرفي السلوكي كما أكدت الدراسات والبحوث السابقة يوفر لنا أفضل صيغ التكيف أثناء تناوله للمشكلات التعليمية المختلفة، وأن محور هذا الاتجاه هو عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد، من خلال الاستعانة بفنيات معرفية وسلوكية مختلفة قابلة للتطبيق والتقييم. وبما أن هذه الدراسة تبنت النموذج المعرفي السلوكي لإشباع حاجات الطالب في ضوء معايير الجودة، فما هي الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي؟ وما أهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في إشباع هذه الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي؟.

الفصل الثاني:
الإرشاد المعرفي السلوكي القائم على الحاجات.

– تمهيد:

عند استعراض مفهوم الحاجات يتبين بشكل عام، أنه ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي للسلوك، كما أنها مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه، والمعروف أن مفهوم الحاجات مفهوم متغير ومتجدد من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، ومن فترة زمنية إلى فترة أخرى، متعالية في غموضها مما يستوجب بحثها باستمرار، وأن الحاجات الإنسانية تكتسب خصائصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وأن حاجات الطالب مصدر أساسي ومهم لاشتقاق الأهداف التربوية الجامعية، وبحكم المرحلة العمرية فإن طلبة الجامعة يواجهون أعباء كثيرة فإلى جانب السعي لتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية وتقدير الذات والتخطيط للمستقبل، فهم يواجهون أيضا أعباء في المجال الدراسي، فقد تعترض الطالب مشكلات دراسية (كضعف مهارات الدراسة وسوء تنظيم العادات الدراسية، وعدم المثابرة في الأداء، وتدني الدافعية للإنجاز، وغياب الاستمرارية في التعلم، وعدم وعي الفرد بمشكلاته التي تعترضه في حياته.... إلخ)، إذا لم تجد المساعدة بتدخل مختص يقدم يد العون سرعان ما تفضي إلى ضعف في التحصيل الدراسي وعدم القدرة على تعلم مهارات التفكير بأنواعه مما يصعب على الطالب التعامل مع المشكلات التعليمية الصفية، ومع المشكلات الحياتية ككل.

وعليه يتفق غالبية المختصين بشؤون الأداء على أن بناء برامج إرشادية وتدريبية فعّالة لا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريسية العقلية للعاملين المشاركين في هذا البرنامج، كما يشير المختصون في مجال التدريب إلى عدة وسائل ويأتي في مقدمتها تقدير الحاجات، الذي يتم من خلالها تحديد الأفراد الذين يحتاجون للإرشاد، وذلك من خلال تشخيص جوانب الضعف في أدائهم ليتم في ضوءها تحديد محتوى الإرشاد من معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات لمعالجة جوانب الضعف والخلل في الأداء (**الشمري،2008**).

وفي هذا الجزء سيحاول الباحث إلقاء الضوء على موضوع الحاجات الإنسانية وذلك من خلال البحث في دلالة المفهوم اللغوية والاصطلاحية، وأهم تقسيمات الحاجات الإنسانية، وإبراز لمفهوم الحاجة للتفوق والتّميز في ضوء النظريات النفسية والتربوية المفسرة، وأهم المرجعيات الفكرية التي خاضت في المفهوم، والوصول إلى أهم حاجات الطالب الجامعي وتأطيرها، وبعد ذلك عرض وتوضيح موجز حول الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد من حيث المفهوم، وأهم أهدافه ومبادئه ونماذجه الرائدة، وفنياته وأساليبه المختلفة.

1– الدلالة اللغوية والاصطلاحية لمفهوم الحاجة:

1–1– المعنى اللغوي للحاجة:

أنها كلمة تحمل معاني الاحتياج والافتقار وما يعتبر ضروريا لازما (**نخبة من الأساتذة،2001،341**)، كما هي في المعجم الوسيط ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه (**إبراهيم وآخرون،1972، 204**)، وفي لسان العرب جاءت بدلالة الاحتياج (**ابن منظور،2000،26**)، واستخلص الزعبي أربعة أبعاد متداخلة بنيويا ووظيفيا تنطوي عليها الحاجة، وهي:(البعد المادي، البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد البيولوجي) (**الزعبي،1981، 05– 06**).

1-2- المعنى الاصطلاحي للحاجة:

ليس بعيدا عن التعريفات اللغوية صيغت التعريفات الاصطلاحية للحاجة ولكنها تتعدد بتعدد النظريات والمذاهب بشكل يتعذر علينا رصدها في هذا المقام ونكتفي عرض بعضها بناء على معيار السبب والغاية، حيث أن الحاجة تعرف بدلالة الغاية من الفعل، أو بدلالة سبب الفعل، حيث أن كل فعل يعود إلى سببه أو غايته، فمن حيث سبب الفعل فنذكر التعريف الذي جاء في معجم علوم التربية حيث يعرفها على أنها: حالة من النقص والتوتر النفسي الناشئ من إخفاق المرء في إشباع حاجته كاملة، ولا يزول إلا بإشباعها (**سركز،1997، 142**).

كما نذكر تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (**APA,2015,692**) حيث عرّفت الحاجة بأنها: حالة من التوتر لدى الكائن الحي الناجمة عن الحرمان من شيء مطلوب للبقاء على قيد الحياة، الرفاهية أو تحقيق الذات.

كما نذكر تعريف تيغزة والذي يفيد أن الحاجة: حالة من التوتر الداخلي تنشأ شعوريا أو لاشعوريا لسبب عضوي أو نفسي أو اجتماعي، تدفع سلوك الشخص الذهني أو الحركي وتوجهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية للتخفيف من الحاجة أو إشباعها(**تيغزة،1981، 15**).

أما تعريفها بدلالة الغاية والقصد فنذكر تعريف دوكاتل(De Ketele)نقلا عن(**Roegiers.X,et col,1992,03**) حيث يعرفها بأنها: الفجوة بين ما هو موجود وما ينبغي أن يوجد.

كما نذكر تعريف العاسمي ويعرف الحاجة بأنها: حالة قائمة بين ما هو موجود وما ينبغي أن يكون أو بين ما هو موجود وما هو مرغوب بشكل أكبر (**العاسمي،2008**).

وارتبطت الحاجة بالعوامل الاجتماعية كما جاء في تعريف المعجم النفسي الطبي فعرفها بأنها:شيء أو حالة إذا ما وجدت سيحسّن وضع الكائن العضوي الحي، فالحاجة بهذا المعنى قد تكون شيئا أساسيا أو بيولوجيا مثل الغذاء أو يمكن للحاجة في هذا السياق أن تكون مرتبطة بعوامل اجتماعية أو شخصية مصدرها يتمثل بأشكال مركبة من التعلم والاكتساب كالإنجاز، وتحقيق مركز اجتماعي أو مهني (**ريبر و ريبر،2000،417-418**).

كما ارتبطت الحاجة بمصدر النشاط حيث يعرفها بتروفسكي(Petrovsky)،بأنها:حاجة الفرد الناتجة عن احتياجاته للأشياء الجوهرية لوجوده وتطوره، وهي مصدر النشاط البشري، وتؤدي إلى حالات شخصية تساعد على التحكم في السلوك وتحديد مجرى التفكير والأحاسيس (**أبو أسعد،2010،237**).

وتنشط مصطلحات قريبة ومرتبطة بالحاجة وتختلط بها كالدافعية والحافز والباعث...إلخ، إلا أنه يمكن التمييز بينها، فالدافعية **(Motivation)** تعني: حالة داخلية لدى الكائن العضوي تقود إلى الحث والإصرار، والنشاط وتوجيه السلوك نحو الهدف(**Cox w,m & Klinger, E,2005,05**)، وبالتالي فيمكن تمييزها عن الحاجة في أنها تعتبر محصلة للحاجات المرتبطة بها ونقطة البداية لإثارة الكائن الحي.

أما مفهوم الباعث (**Incentive**) فيعرفه فيناك (**Vinacke**)،بأنه: يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث، وفي ضوء ذلك فإن "الحاجة" تنشئ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء

معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) (**سهير كامل،2000، 54**).

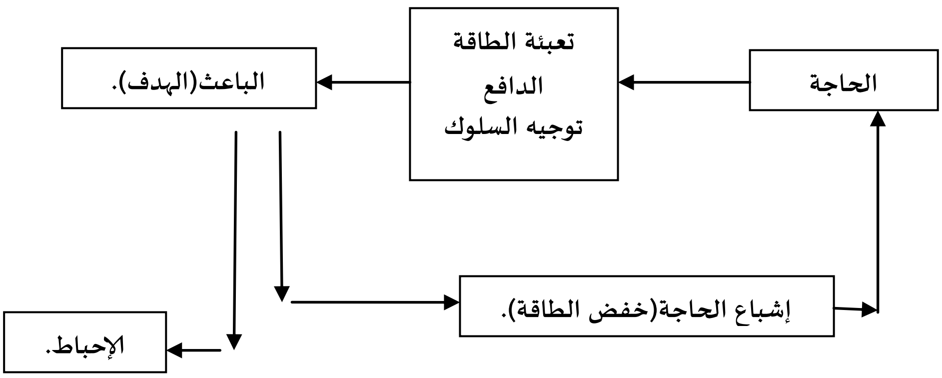
ويمكن تمييزه عن الحاجة في أن الباعث موضوع خارجي يعتبر بمثابة دافع للسلوك أما الحاجة فهي حالة من اختلال التوازن لا تلبث أن تزول متى تحقق الهدف.

أما الحافز **(Drive)** فهو مصطلح سيكولوجي يعني: العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي المقابل فإن هناك تمييز بين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات السيكولوجية فقط، وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها(**عبد اللطيف خليفة،2000،78**). ويمكن تمييزه عن الحاجة في أن الحافر هو استثارة أو توتر يحرك السلوك من أجل إشباع الحاجة.

وبشكل عام فإن لمنظومة الدوافع وظائف عدة في الموقف التعليمي فهي عامل منشط ينتقل في المتمدرس من حالة السكون إلى حالة الحركة، كما أنها عامل موجه، فتوجه المتمدرس الوجهة التي تحقق له إشباعات معينة، وبهذا العامل الموجه يتعزز نمط السلوك المطلوب تعلمه.

وإشباع هذه الحاجات أمر لا غنى عنه لبناء الفرد والنوع، ويمكن توضيح العلاقة بين هذه المفاهيم في الشكل التالي.

شكل رقم(**03**) يبين: شكل العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والحافز والباعث.



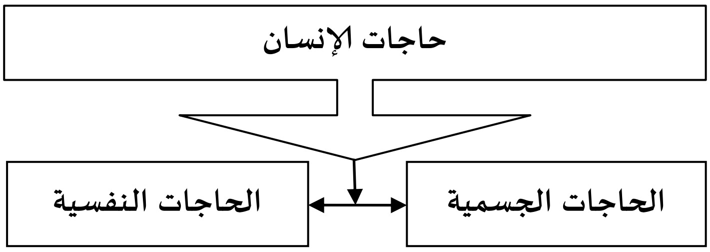
المصدر: ملحم،2006،147.

ومن التعريفات أعلاه يمكن الإشارة إلى أن الحاجات الإنسانية تنشط على مستويين(المستوى الهوميوستازي الحيوي البيولوجي، والهوميوستازي النفسي الوجداني . أما عن المستو ى الهوميوستازي الحيوي البيولوجي فيعني الطريقة التي يعمل بها الجهاز الفسيولوجي من أجل الاحتفاظ بتوازن الظروف الضرورية التي تحفظ للكائن الحي حياته (**خير الله و الكناني،1983، 175**). ومن هذا المنطلق يشير **موراي** إلى أن عمليات الحياة الأساسية إنما تعتمد على طائفة دقيقة

من الأحوال الكيميائية القائمة في الخلايا الفردية للكائن العضوي، وأن هذه العمليات الكيميائية يجب ألا تتجاوز حدودا آمنة، والعجز عن المحافظة على هذه الأحوال يؤدي إلى فساد في الوظائف العامة، إنه نظام يطلق على هذه الحالة الثابتة نسبيا بالاتزان الحيوي الداخلي الهوميوستازي، أما عن المستوى الهوميوستازي النفسي الوجداني فإن هذه الوظيفة الهوميوستازية تسرى في بعدها السيكولوجي على كل الدوافع عند الإنسان، لكن الفروق الجوهرية بين الحاجات الفسيولوجية والحاجات النفسية، هو أن الحاجات النفسية يمكن أن تتأثر بالتعلم، وظروف التعلم هذه قد تؤدي إلى ظروف غير هوميوستازية، وأن مفهوم الهوميوستازية يتناقص كلما صعدنا في سلم التطور، كما أن عدم إشباع الحاجات النفسية لا يؤدي إلى الضرر الجسدي كما هو الحال بالنسبة للحاجات الفسيولوجية فهي حاجات ملحة مرتبطة بالبقاء، لكن مع ذلك فالحاجات النفسية تترك آثارا وخيمة على شخصية الفرد ومقدار سعادته، وفي علاقته مع الأفراد.

فكما أن للجسم حكمة يترجم من خلالها الحاجات الجسمية إلى سلوكات معينة فيتحقق التوازن الذاتي، فإن للجسم كذلك حكمة أخرى نفسية تترجم من خلالها الحاجات النفسية إلى سلوكات معينة. ويمكن توضيح حاجات الإنسان الأساسية في الشكل التالي.

شكل رقم(**04**) يبين: تقسيم حاجات الإنسان الأساسية.



2- مفهوم الحاجة في ضوء النظريات النفسية المفسرة:

وأما إذا تفحصنا المصطلح في نطاق النظريات السيكولوجية والتربوية التفسيرية، فسنجده متعدد في معناه أيضا وليس بمقدورنا عرضها كلها ونقتصر على أهمها من حيث علاقة معناه بالمشكلة الحالية من حيث هي مشكلة تربوية ونفسية، فعند ماكدوجل كان أكثر أصحاب نظريات الغرائز منهجية، حيث كان يرى الغرائز ميول تتصف بالغرضية، وأنها متوارثة، وأنها تسعى إلى أهداف ومن أقواله نستطيع إذن، أن نعرّف الغرائز بأنها "استعداد نفسي جسمي موروث يجعل صاحبه يدرك بعض الأشياء المعينة أو يلتفت إليها ثم يخبر عند إدراكه لها نوعا من الاستثارة الانفعالية، ثم يسلك بإزائها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك" فكان ماكدوجال أقرب إلى الاتجاه العام حين افترض وجود عدد قليل من الغرائز وقد اشتملت قائمته التي أوردها سنة (1908)،على: الهرب، والنفور، وحب الاستطلاع، والمقاتلة، وتحقير الذات، وتأكيد الذات، والوالدية والتناسلية، والجوع، والتجمع، والامتلاك، والبناء(مورای، (ب-ت) ،**24 -25**).

وهو ما يعني أن الحاجة إلى التميز و التفوق استعداد نفسي موروث مرتبط بتأكيد الذات تجبر السلوك على اتجاه معين، للوصول إلى الهدف.

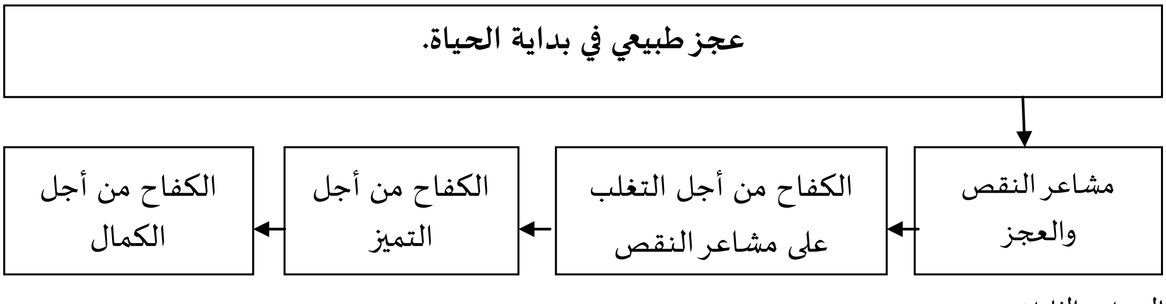
أما عند فرويد(1856-1937) ففسرها بدلالة التطور الجنسي. فغريزة الحياة تتضمن كل النزعات الجنسية والرغبات المتعلقة بحفظ وبناء الذات، أما غريزة الموت فهي تتضمن ليس فقط الميول المتعلقة بتحطيم الذات، بل أيضا المشاعر العدائية تجاه الآخرين، فإذا كان هناك حافز أساسي يحفز على الحياة، فلا بد أن يكون هناك حافز أساسي أيضا يحفز على الموت، ويرى فرويد أن محصلة هاتين الغريزتين تتمثل في الليبيدو والطاقة الحيوية النفسية في الإنسان، وأن دور المجتمع هو سعيه لتهذيب هاتين الغريزتين. فالغرائز إذن هي المصادر التي تستمد منها الشخصية ما يلزمها من طاقة لأداء أعمالها وهي التي توجه العمليات النفسية، وأنه لكل فرد قدر محدود من الطاقة متاح للنشاط العقلي، وهكذا يصور فرويد الدافعية الإنسانية باعتبارها قائمة كلية على الطاقة التي تستثيرها حاجات الأنسجة الجسمية ولقد أعتبر أن تطور الطاقة النفسية المشتق من حاجات الأنسجة الجسمية يستثمر في الأنشطة العقلية التي تسهم في إنقاص الاستثارة التي تخلقها الحاجة (**جابر،1990،29**).

أما من وجهة نظر فرويد عن الإبداع فيرى أنه: ذلك الصراع الذي ينشئ العملية الإبداعية والقوى اللاشعورية التي تؤدي إلى حل إبداعي (**فاطمة عبد الله،2008، 424**).

وهو ما يعني أن الحاجة إلى التميز والتفوق هي حاجة لاشعورية تفسر في ضوء ميكانيزم التسامي فهو العملية التي تؤدي إلى التفوق والتميز، مع تحويل الطاقة من موضوعها الأصلي إلى موضوع أخر بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية، وهي غريزة فطرية إنسانية نابعة من غرائز الحياة أو الجنس (Eros) وطاقة هذه الغرائز تسمى الطاقة الجنسية(Libido) باعتبارها الطاقة الكمية التي يستثمرها الإنسان في تعامله مع العالم الخارجي، وأن العوامل البيولوجية تساهم بقدر كبير في ظهور الحاجة إلى التفوق والتميز لدى الفرد، وأن هذه الحاجة محددة بالخبرات الماضية وخاصة خبرات السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد.

أما الفريد أدلر (1870-1937) فقد جعل الرغبة في إحراز المكانة هي جوهر الرغبات فالناس في رأيه يريدون أن يكونوا مهمين وهم لذلك يكرسون أغلب أنشطة حياتهم لإشباع تلك الحاجة، فالإنسان كائن شعوري واعي غرضي وله هدف مباشر، وعليه فإن تحقيق التّميز والكمال هو من الدافع الأساسي لتحقيق أهداف مرسومة وليس خفض الصراع بين الحاجات المتصارعة، وبالرغم من أن العدوان دافع طبيعي من وجهة نظر أدلر لتحقيق ذاته، لكن وجوده لا ينفي حاجة الإنسان للحب والعاطفة ولذا فهو يكافح من أجل تحقيق ذلك (**الشرقاوي،(ب-ت)، 243**). والشكل أدناه يوضح سيرورة تطور مشاعر الإنسان لأجل التّميز و الكمال بحسب أدلر.

شكل رقم(**05**)يبين: مراحل كفاح الإنسان للوصول إلى التّميز والكمال.



المصدر: الغامدي.

وهو ما يعني أن الحاجة إلى التفوق والتميز هي حاجة مكتسبة عامة، ناتجة عن الشعور بالنقص، تنمو بفعل تأثير المعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية، كم تعني أيضا الرغبة في تحقيق التفوق والكمال وتأكيد الذات وهي من الدوافع الأساسية لتحقيق أهداف مرسومة، باعتبار أن الإنسان كائن مدرك وواعي لمبررات سلوكه.

وجاء سوليفان (1892-1949) صاحب"نظرية العلاقات البينشخصية" ليعطي وزنا كبيرا للعوامل الثقافية والحضارية على حساب الجوانب البيولوجية، فالوراثة والنضج لديه تقدمان الأساس البيولوجي لنمو الشخصية (الاستعدادات الأولية)، ولكن العوامل الثقافية التي تحيط بالفرد على شكل نظام من العلاقات البينشخصية هي التي تسمح لهذه الاستعدادات بالظهور، وبالتالي فإن هذا النظام من العلاقات مسؤول إلى حد كبير عن صياغة شخصية الفرد وعن أسلوبه في إشباع حاجاته، ويؤمن"سوليفان" بأن الشخصية تنظيم مرن إلى حد كبير، وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يتغير إذا أتيحت له مجموعة من العلاقات البينشخصية الجديدة (**كفافي،1999، 247**). وهو ما يعني أن الحاجة إلى التميز والتفوق متعلّمة يكتسبها الفرد من خلال الخبرات الإجتماعية المتراكمة.

وجاء فروم(1900-1979م) ليؤكد بأن الإنسان هو أصلا كائن اجتماعي يجب فهمه في ضوء علاقاته بالآخرين ويرى فروم أن علم النفس الفردي هو في الأساس علم نفس اجتماعي فبالإضافة إلى العوامل البيولوجية فإن للإنسان خصائصه السيكولوجية كالميل إلى النمو والتطور وتحقيق إمكانياته (**فروم،2012،38**). وهو ما يعني أن الحاجة إلى التميز والتفوق هي حاجة مكتسبة مرتبطة بالجانب السيكولوجي للفرد، وأن قدرة الفرد عل ى بناء علاقات إيجابية مع أفراد المجتمع هو الذي يجعله يتجاوز المخلوق السلبي فينتج ويبدع.

أما عند روتر فيرى أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على الحقيقة القائلة أن أشكال السلوك الإنساني، أو الرئيسية يجري تعلمها في المواقف الإجتماعية (**أم.غازدا وأخرون،1986، 207**). وهو ما يعني أن التفوق والتميز حاجة إنسانية سيكولوجية مكتسبة ومتعلمة ترتبط بتحقيق الكفاءة الأكاديمية المدرسية لأجل تأكيد الذات ونيل الاعتراف والتقدير والمكانة الإجتماعية.

ونخلص من كل ما سبق أن الحاجة إلى التفوق والتميز لدى الطالب حاجة إنسانية تواجهه على مستوى توكيد الذات وفي المستوى الهوميوستازي النفسي، تنبع من ظروف الشخص والجماعة، ذلك أن الإنسان كائن اجتماعي واعي يتصف سلوكه بالغرضية فهو حسب روتر يسعي دائما إلى إحراز الهمّة والمكانة الإجتماعية المرموقة، فأصبح التنبؤ بهذه المكانة الإجتماعية مرتبط بمدى إشباع حاجة الفرد للتفوق والتميز، كما تلعب المعايير الإجتماعية الثقافية الأخلاقية عند أدلر وسوليفان وفروم دورا بارزا في إشباع هذه الحاجة والوصول لهذه المكانة، وأن مفهوم الحاجة للتفوق والتّميز يرتبط كذلك بالخصائص السيكولوجية الإيجابية للفرد، فميل الطالب إلى تحقيق التفوق والتّميز من خلال اهتمامه بتطوير قدراته المعرفية ومهاراته الإجتماعية، والمثابرة والجهد المتواصل في تحقيق تحصيل دراسي مرتفع، هي من العوامل التي تؤدي إلى التّميز والإبداع، وأن مفهوم الثقافة في عصرنا الحالي أصبح مرادفا للوعي بمفهوم التفوق والتّميز كما يشير ماسلو، وأن الأنظمة التعليمية الملمّة بحاجات الإنسان وفي مقدمتها حاج ة الفرد إلى التفوق والتّميز في برامجها التعليمية بلا شك سوف تساهم في تحقيق مخرجات ذات جودة عالية.

3- مقاربة مفهوم الحاجة إلى التفوق والتّميز في ضوء النظريات المفسرة:

وإذا عدنا إلى مفهوم الحاجة في نطاق النظريات المذكورة كنظرية موراي (**Murray**) ونظرية التعلم الاجتماعي لروتر(**Rotter**) ونظرية الحاجات عند فروم (**Fromm**) ...الخ، فسنجدها في نظرية موراي ما هي إلا مفهوم افتراضي وحدوثه شيء تخيلي من أجل تغيير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية، فالحاجة ترفع مستو ى التوتر الذي يحاول الكائن الحي أن يخفضه عن طريق إرضائها، فهي مركب أو تخيل يمثل قوة في المخ تقوم بتنظيم إدراكنا وفهمنا وسلوكنا بطريقة تغير وصفا أو موقفا غير مرضي وتزيد درجة رضانا، ويمكن أن تثار الحاجة بواسطة حالة داخلية مثل الجوع، أو بواسطة مثير خارجي مثل الطعام، وقد عرض موراي نحو(35) حاجة منها(20) حاجة ظاهرية **Overtneed** و(15) حاجة مضمرة **Covertneed**، ويشير موراي أنه يمكن أن نستنتج وجود الحاجة لد ى الفرد من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه واستجابته لنوع معين من المثيرات يصاحبه انفعال حاد (**عباس ،2011،327**).

ومن بين هذه الحاجات التي أقرها موراي نجد: الانجاز، الخضوع، التواد، العدوان، الاستقلال، المعاضدة، الانقياد الدفاعية، السيطرة، الاستعراض، تجنب الأذى، تجنب المذلة، العطف على الآخرين، اللعب، النبذ الحساسية العطف من الآخرين، الفهم....إلخ

وتلعب الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية دورًا في التأثير على إدراك الفرد للبيئة من حوله فإذا لم تتوفر فرص إشباع هذه الحاجات فإن الفرد يظل يشعر بالحرمان وينعكس الحرمان على مواقفه أو اتجاهاته وبالتالي على آرائه وسلوكه، والبيئة النفسية ليست إلا نتاجًا للتفاعل بين مواقف واتجاهات الأفراد(**المبدل،2011،55**).

ويرى موراي أ ن قائمة الحاجات نفسية المنشأ هي أكثر شيوعا، والملاحظ أن موراي أقر بوجود الحاجة للإنجاز (التحصيل الدراسي) لد ى الفرد وصنفها ضمن الحاجات العالمية لد ى الإنسان ومكون أساسي من مكونات شخصيته و المتمثل في سعي الفرد الدؤوب للتغلب علي العقبات وتحقيق أكبر قدر ممكن من النجاحات.

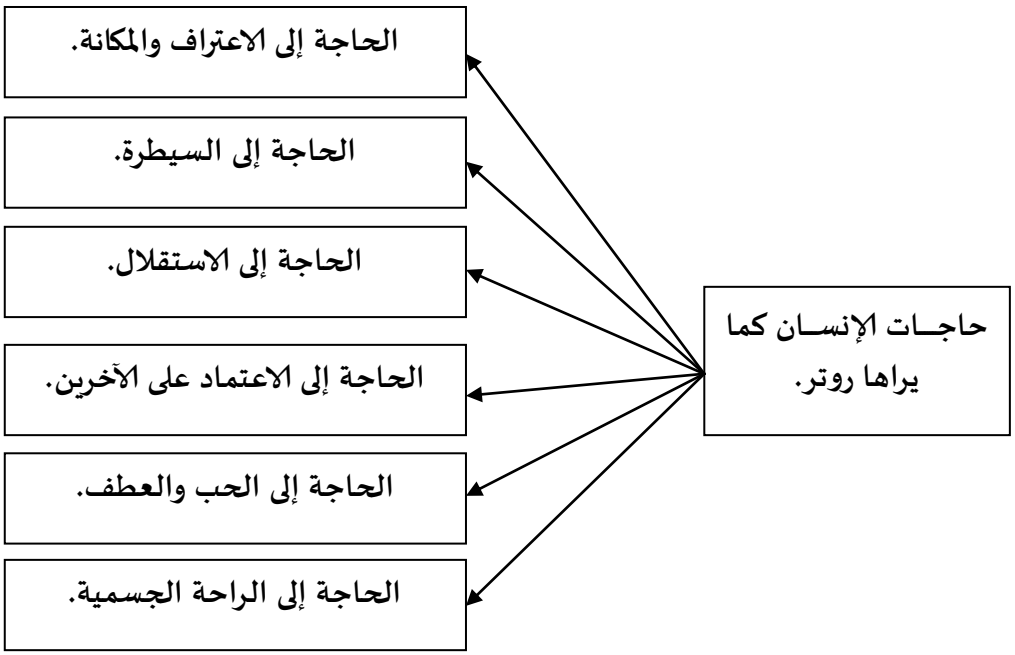
ويتركز تعريف موراي لها عل ى: تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة عل ى البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية والتغلب عل ى العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة.. وقد افترض موراي أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق...وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد، وحاجته للإنجاز، وإحراز النجاح(**مدحت عبد اللطيف،1999،112**).

وهو ما يعني أن التفوق والتميز يرتبط بالتحصيل الدراسي وأن التحصيل يشكل معياراً للتفوق في أي مجال من مجالات النشاط قائم علي التغلب علي العقبات وتحقيق هدف صعب، من خلال قدرة الطالب عل ى استيعاب المواد الدراسية من خبرات معرفية ومهارات، ومن خلال الإتقان السريع للمادة، ونمو قدرات الطالب عل ى استخلاص المبادئ العامة للموضوعات التي يدرسها، وأن التميز في التحصيل يرتبط بإثارة دافعية الطالب للتعلّم

حيث تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعارف وتطوير السلوك وترقيته، وأن تحقيق الأفضل أمر متعلّم، وأن الطموح اللائق يؤدي إلى تحقيق التفوق والتميز في التحصيل ونجاح الطالب في أداء المهمات الموكلة إليه.

أما وجهة نظر **جوليان روتر(Jullan B. Rotter)** في الحاجات السيكولوجية فهي مختلفة إلى حد ما عن وجهة النظر التي قال بها موراي، وتعتمد اعتماد كبيرا على نظرية التعلم الاجتماعي، بحيث يتحدد سلوك الفرد بأهدافه فالسلوك دائما يتصف بالاتجاهية، فالفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في وقت معين، ويمكن تصنيف الحاجات عند روتر في الشكل التالي.

شكل رقم(**06**) يبين: تصنيف حاجات الإنسان كما يراها روتر.



1- الحاجة إلى الاعتراف والمكانة: وتعني حاجة الفرد إلى التفوّق وأن يكون كفئا مثل الآخرين أو أفضل منهم في المدرسة، أو في العمل، أو في النشاط الرياضي، أو المكانة الاجتماعية أو الجاذبية الجسمية، أو اللعب، أي الحاجة إلى أن يحصل الفرد على مكانة عالية على مقياس تنافسي ذي قيمة اجتماعية.

2- الحاجة إلى السّيطرة: وتعني حاجة الفرد إلى التّحكم في أعمال الآخرين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء وأن يكون في مركز قوّة وأن يتبع الآخرون أفكاره ورغباته الخاصة.

3- الحاجة إلى الاستقلال: وتعني حاجة الفرد إلى أن يتّخذ قراراته بنفسه وأن يعتمد على ذاته وأن يطوّر المهارات اللّازمة للحصول على الإشباع وأن يصل إلى أهدافه دون مساعدة الآخرين.

4- الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين ورعايتهم: وتعني حاجة الفرد إلى إنسان آخر وأفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط ويوفّرون له الحماية والأمن ويساعدونه على الحصول على الأهداف الأخرى المرغوبة.

5- الحاجة إلى الحبّ والعطف: وتعني حاجة الفرد إلى تقبّل الآخرين وحبّهم له ، وأن يحظى باحترامهم وانتباههم واهتمامهم وإخلاصهم.

6- الحاجة إلى الراحة الجسمية: وتعني حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ارتبطت لديه بالأمن والعافية وتجنّب الألم والرّغبة في الملذّات الجسمية (روتر،1984،108).

وهو ما يعني أن التفوق والتميز يرتبط بسعي الفرد لتحقيق ذاته الاجتماعية ومكانته المرموقة بين أفراد مجتمعه بحيث تعتبر معياراً لتفوق الفرد وتميّزه، وهي قدرة الفرد على الاستجابة لحاجات المجتمع وقيمه، وأن هذه القيم يتم الحصول عليها من خلال الاعتماد على ما يوفره المجتمع من رعاية واهتمام.

كما قدم **أبراهام ماسلو**(**Maslow, A**) نظريته في إشباع الحاجات -تدرج الحاجات-واستند في هذه النظرية على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد، وتعمل كمحرك ودافع للسلوك وتتلخص النظرية في الخطوات التالية:

- الإنسان يشعر باحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد، والفرد يود أن ينهي حالة التوتر هذه من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن إشباع الحاجة، وبالتالي فالحاجة غير المشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك، والعكس فإن الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني.

- تتدرج الحاجات في هرم يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الإنسان وتتدرج في سلم من الحاجات يعكس مدى أهمية أو مدى ضرورة وإلحاح هذه الحاجات.

- يتقدم الفرد في إشباعه للحاجات بدءا بالحاجات الأساسية الأولية، ثم يصعد سلالم الإشباع بالانتقال إلى الحاجة إلى الأمان، فالحاجات الإجتماعية، ثم حاجات التقدير وأخيرا حاجات تحقيق الذات.

- إن الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الفرد من صعوبة جمة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلام نفسية ويؤدي الأمر إلى العديد من ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط(لوكيا،2006،177). ومن ثمة فإن توظيف التنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية ومبادئه يمثل المدخل الأساسي في تهيئة بيئة الإبداع والابتكار، سواء استهدفنا هذه البيئة على مستوى المدرسة أو المؤسسة الصناعية أو الجامعة أو المجتمع بصفة عامة (الفرماوي،2010،94).

ومن أهم المفاهيم التي جاء بها أبراهام ماسلو ذلك المفهوم الذي سماه تحقيق الذات **(self -actualization)** والذي يعنى استخدام إمكانياتنا حتى أقصى درجة، فإذا أقنعنا طلبتنا أن بإمكانهم تحقيق قدراتهم معنى ذلك أنهم يسيرون باتجاه تحقيق الذات، ذلك أن مفهوم تحقيق الذات هو مفهوم نمائي، حيث يتحرك الطلبة نحو هذا الهدف إذا أشبعوا حاجاتهم الأساسية، هذا وقد تحدث ماسلو عن خمسة حاجات أساسية رتبها هرميا، وهذه الحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء، وحاجات تقدير الذات، وحاجات تحقيق الذات.

1- الحاجات الفسيولوجية **(Physiological needs)**: وهي الحاجات المرتبطة بالبقاء، وهي الحاجات السائدة والضرورية للدافعية، وإذا لم تشبع تلك الحاجات لن يتقدم الفرد نحو تحقيق الأعلى على الهرم، مثال ذلك نجد الطالب الذي يعاني من فقر في التغذية سوف يكون بليدا، وسوف يكون تعلمه رديئا.

2- حاجات الأمن **(Safety needs)**: تتمثل هذه الحاجات بأهمية الأمن والحماية والاستقرار والحرية والتخلص من الخوف والقلق، فالطلبة الذين يخافون من المدرسة أو من أقرانهم أو من المدرس أو من أولياء الأمور، تكون حاجات الأمن لديهم مهددة، وسيجد الطلبة الخائفون صعوبة في التركيز على النشاطات، وهذا الخوف يؤثر على الأداء الصفي.

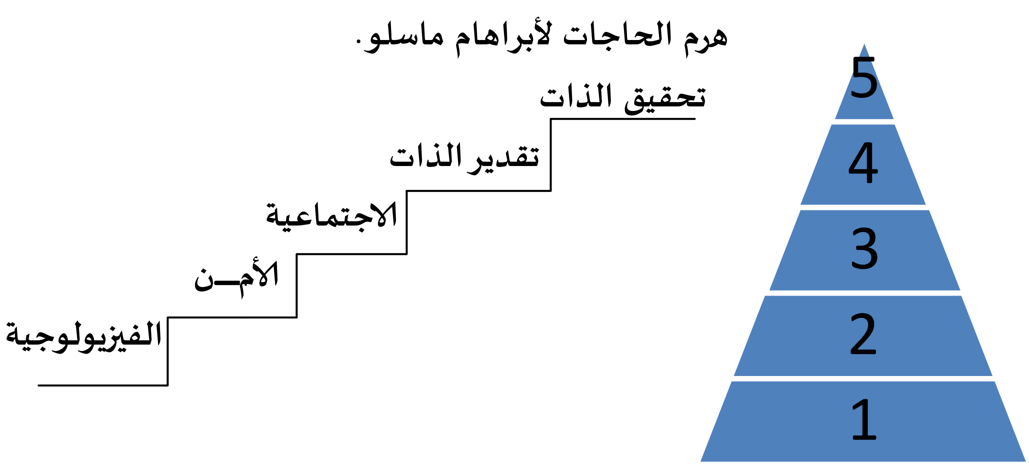
3- الحاجات الإجتماعية **(Social needs)**: تتمثل هذه الحاجة في رغبتنا للانتماء للعائلة والرفاق، فالأفراد الأصحاء يرغبون في تجنب الوحدة والعزلة والطلبة الذين يشعرون بالوحدة أو نقص في الانتماء عادة يفتقرون للعلاقات مع الآخرين والذي بدوره يؤثر في الأداء الصفي.

4- حاجات تقدير الذات **(Esteem needs)**: تشمل هذه الحاجات ردود فعل الآخرين تجاهنا كأفراد، كما تشمل رأينا في أنفسنا، نحن نرغب بأحكام جيدة من قبل الآخرين تجاهنا بعد أن نحصل على تحصيل مشرف، إن شعورنا بالكفاية يتضمن ردود فعل الآخرين لكي ننمي تقدير الذات لدينا، لذا على المدرسين توفير الفرص الكافية للطلبة لإشباع هذه الحاجة، وعليهم أيضا مساعدتهم على الإنجاز وتقديم تعزيز ملائم لإنجازاتهم.

5- حاجات تحقيق الذات **(Self- actualisation)**: ويشير ماسلو هنا إلى الميل إلى الشعور بعدم الارتياح ما لم نبذل ما بوسعنا لنصل للمستوى الذي نرغب بالوصول إليه، لذا على المدرسين تشجيع الطلبة على التعرف على إمكانياتهم وأن يرشدوهم إلى النشاطات التي تمكنهم من الشعور بالكفاية والقدرة (غباري، **2008**، **74**).

وقد نظم ماسلو هذه الحاجات في شكل هرمي تبعا لقوة الحاجة وفعاليتها فكل حاجة من هذه الحاجات لا تعلن عن نفسها إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها في الترتيب الهرمي وقد يحدث تداخل أو استثناء في تسلسل إشباع هذه الحاجات، وهذه الحاجات هي:

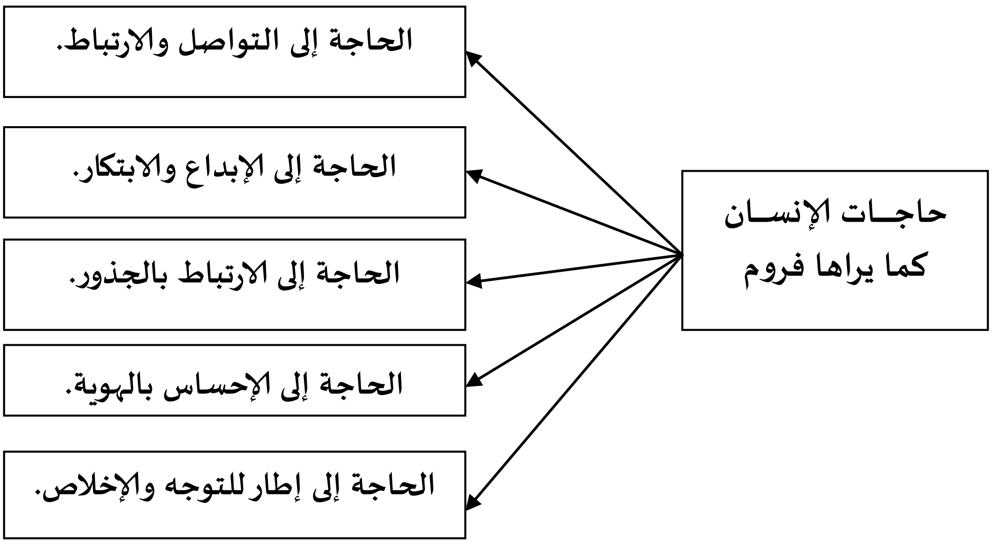
شكل رقم(**07**) يبين: هرم الحاجات الإنسانية عند ماسلو.



وهو ما يعني أن التفوق والتميز مرتبط بتحقيق الذات، وأن التفوق والتّميز مفهوم نمائي يعني ترجمة الاستعدادات والقدرات والمواهب إلى حقيقة واقعة، وأنه بالإمكان الوصول بالفرد إلى أقصى درجات تحقيق الذات إذا توفرت بيئة تعليمية توجهه وتحفزه، و ترعى إشباع حاجاته الأساسية، يشجع فيها المدرس طلبته ويبصرهم بإمكاناتهم و يعلمهم كيف يكونوا انتقائيين في اختياراتهم وذلك من خلال تدريبهم على ممارسة كيف يختارون الأفضل المتاح.

كما قدّم **إيريك فروم(Erich Fromm)** خمس حاجات أساسية في حياة الإنسان هي مفاتيح التحليل النفسي للوضع الإنساني، وهي في معظمها تعبر عن التواصل بين الفرد ومجتمعه ويستمد منه هويته عند ارتباطه بأصوله وجذوره وشعوره بالارتباط والانتماء نحو المجتمع فالإنسان في نظر فروم ذاتي اجتماعي : ذاتي لأن الفرد تحركه الدوافع الداخلية، واجتماعي لأنه يسعى لإشباع حاجاته ضمن سياق مجتمعه الذي ينمو فيه ويستمد حمايته وقوته من انتمائه واحتمائه بالآخرين وهي الحاجات الأكثر أهمية (عباس،**2011**،**327**). بحيث تشكل هوية الفرد والشعور بها من خلال ربط الذات بالأطر الجماعية المحلية والمؤسسية (العقل الجماعي). والتي تقوم على أساس أن لكل فرد طبيعته البشرية الموروثة، وأن وظيفة الحضارة هي أن تمنحه الفرصة لتحقيق هذه الطبيعة، ويمكن تصنيف الحاجات عند فروم في الشكل التالي.

شكل رقم(**08**)يبين: تصنيف حاجات الإنسان حسب فروم.



1– الحاجة إلى التواصل والارتباط:

لأنني إنسان فأنا بحاجة إلى الإنسان والعالم، ذلك أن الطبيعة البشرية طالما أنها إنسانية هي متجذرة أساسا في حاجة الإنسان هذه للتعبير عن ملكاته في العلاقة بالعالم على نحو أكبر من حاجته إلى استخدام العالم كوسيلة لإشباع ضرورياته الفسيولوجية(فروم،**2010**،**115**).

2– الحاجة إلى الإبداعية والابتكار:

يشير تعريف الإبداع (**Creativity**) إلى القدرة على رؤية الأشياء بنور جديد، ذلك أن من نتائج الإبداع إثراء لثقافة المجتمع وتحسين جودة ونوعية الحياة التي يعيشها الفرد والمجتمع كلاهما. ومن هذا المنطلق يوضح فروم أن

الإنسان لديه حاجة إلى تجاوز المخلوق السلبي، فقد حبي بالعقل والتخيل، وأصبح غير راضيا بأن يكون سلبيا وهو مدفوع بالحافز إلى تجاوزه، ذلك أن مقتضيات الحياة تفرض عليه النشاط والاهتمام، فكيف للإنسان أن يحل مشكلة تجاوز نفسه، إذا لم يكن قادرا على الإبداع...فإذا لم أستطع أن أبدع الحياة، فأنا أستطيع أن أدمرها وتدميري للحياة يجعلني أتجاوزها،..فالخيار النهائي عند الإنسان بالنظر إلى أنه مدفوع إلى تجاوز نفسه، هو أن يبدع أو يدمر(فروم، **2009**،**143**).

3- الحاجة إلى الارتباط بالجذور:

يعتبر فروم أن الأسرة ومن ورائها المجتمع، مسؤولة عن التنشئة السليمة للفرد، وأن الصحة النفسية للفرد رهن بتوفير معاملة متوازنة مشبعة بالحب والإحترام والحنان في الأسرة، أما إذا تعرض الطفل لأساليب خاطئة و مغالية في التربية فإنه يشعر بالوحدة والعجز والاغتراب، ولكي يواجه الطفل هذه المشاعر فإنه يتجه إلى المسايرة الآلية للمجتمع متنازلا عن فرديته، وقد ينزع إلى التدمير والهدم، وقد يتشبث بالسلوك التسلطي بجانبيه السادي والماسوشي(كفافي،**1999**،**246**).

4- الحاجة إلى الإحساس بالهوية- الفردية-:

يعرّف فروم الهوية بالمعنى الإنساني أنها: التجربة التي تسمح لشخص ما أن يقول على نحو مشروع "أنا هو أنا" ويشير فروم إلى أن هذه الحاجة- الإحساس بالهوية- شديدة الأهمية والضرورة بحيث لا يمكن أن يظل الفرد سويا إذا لم يجد سبيلا لإشباعها، ومادام أنه لا يستطيع أن يظل سويا من دون الإحساس بـ"أنا" فإنه مدفوع للقيام بأي شيء تقريبا لنيل هذا الإحساس، فالحاجة إلى الإحساس بالهوية تنشأ من الشرط الصميمي لوجودنا الإنساني وهذا الإحساس بالهوية ينمو في عملية الخروج من "الروابط الأولية"التي تربطه بالأم وبالطبيعة، وسرعان ما تأتي مفهومات الأمة، والديانة، والمكانة، والمهنة لتفي بالحاجة إلى تأثيث الإحساس بالهوية(فروم، **2010**، **133-134**).

5- الحاجة إلى إطار للتوجه والإخلاص:

يرى فروم أن العقل هو ملكة الإنسان التي يجب أن تمارس، من أجل أن تنمو، فإلى جانب ضرورة أن يكون لديه إحساس بالهوية، يجب أن يكون لدية إطار لتوجيه نفسه في العالم عقليا، وأن"الحاجة إلى إطار للتوجيه توجد على مستويين، الحاجة الأولى الأكثر حساسية هي إلى امتلاك إطار ما للتوجيه، بقطع النظر عن أنه حقيقي أو زائف وإذا لم يكن للإنسان مثل هذا الإطار المرضي ذاتيا، فإنه لا يمكن أن يعيش سويا، وعلى المستوى الثاني تكون الحاجة إلى الاتصال بالواقع بالعقل، وإلى فهم العالم موضوعيا(فروم،**2009**،**137**).

وهو ما يعني أن التفوق والتميز مرتبط بعوامل شخصية واجتماعية، ويتحقق من خلال خمس حاجات من ضمنها حاجة الفرد إلى التجاوز والتخطي لأن يكون مبدعا بالشكل الذي يستطيعه، وأن الحاجة إلى الانتماء هي ما يحرك الشخصية لتكوين علاقات مع الآخرين، وأن المجتمع مسؤول عن التنشئة السليمة للفرد، وأن الإحساس بالهوية وشعوره بالانتماء يجعل الفرد يبدع، فكل هذه الحاجات هي التي تدفع صاحبها للتفوق والتّميز.

4- الحاجات التعليمية للطالب الجامعي في ضوء النظريات المذكورة:

من خلال النظريات المذكورة سلفا يمكن اشتقاق حاجات الطالب الجامعي والتي أفرزتها المطالب المرحلية من جهة ومتطلبات البيئة في جميع مجالاتها الاجتماعية، التعليمية والمهنية من جهة أخرى، وهي:

4-1- حاجة الطالب إلى الرعاية الجسمية:

وإذا عدنا إلى النظريات المذكورة فقد أوضحت أهمية إشباع الحاجات الجسمية بالنسبة للطالب، فأشار موراي(**Murray**) إلى حاجة الفرد لتجنب الأذ ى، وأكد روتر(**Rotter**) على أهمية الإشباعات الجسمية بالنسبة للفرد، وجعلها ماسلو(**Maslow**) في قاعدة هرم الحاجات لتأخذ حيزا كبيرا من حياة الإنسان متساوقة مع ما جاء به القرآن الكريم ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُم مِن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِنْ خَوْفِ﴾قريش الاية04. وأن دور هذه الحاجات الجسمية العضوية المرتبطة ببقاء الفرد والنوع يكمن في تحقيق الاتزان الذاتي وشعور الطالب بالرضا الذاتي عن حالته الجسمية وفعاليته في أداء أدواره الاجتماعية، وإن عدم إشباعها يؤدي إلى سيطرة كاملة على حياة الفرد. فعدم مدّ الجسم بالعناصر الأساسية لمواجهة مطالبهم الجسمية والدراسية، يسبب المتاعب للطلاب كالقلق والتوتر وعدم القدرة عل ى بذل الجهد اللازم للانتباه والتركيز. يشير ماسلو(**Maslow**) أن عدم إشباع هذه الحاجات الجسمية لدى الفرد لا تمكننا من معرفة حقيقة الصور التي تكون عليها دوافعه الأخرى في المستويات التالية، بما في ذلك الدوافع الإجتماعية المرتبطة بأساليب السلوك الموجهة نحو الأهداف (**الشرقاوي،2012، 238**). ويضيف ماسلو إن سوء تلبية مجمل هذه الحاجات على مختلف مستوياتها ينقش في الناس عموما ولاسيّما في جماعة المتعلّمين، فروقا في المعرفة والنزوع والوجدان من شأنها أن تعقّد عمليات تعلّمهم المدرسي وغير المدرسي (**صيداوي،1986،19**).

وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى الإشباعات الجسمية كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

فبالنسبة لحاجاته الجسمية، فـإن الطالب الجامعي يشعر بالحاجة إلى تأمين صحته وهو ما يتطلب تربية الوعي بالصحة، حيث أن المشكلات الصحية والجسمية تحتل مركزا هاما من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها الشباب، فجهل الشاب بهذه التغيرات الجسمية والفيزيولوجية وعدم معرفته أو فهمه لها، تسبب له القلق والتوتر.

4-2- حاجة الطالب إلى تأكيد الذات وتقديرها:

يؤدي تأكيد الذات دورا بارزا في توجيه السلوك وتحديده في النظريات المذكورة أعلاه ، ويتبوأ مكانة متميزة في النظريات النفسية ، وتبعا للنظرية الإنسانية فإن الفرد لو توافرت له الظروف البيئية المشجعة فإنه سيتخلص من إحباطاته ويحل مشكلاته، وأن الغاية من الإرشاد النفسي هو الوصول بالفرد إلى تحقيق فهم واقعي لذاته . كما أن أدلر جعله من حيث أهميته– تأكيد الذات– يوازي مكانة النمو العضوي للفرد، ويعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر بشكل كبير على السلوك، وتشير هذه الحاجة إلى حب المتعلم للثناء والتفوق والتميز في حياته العلمية، ولا يتحقق

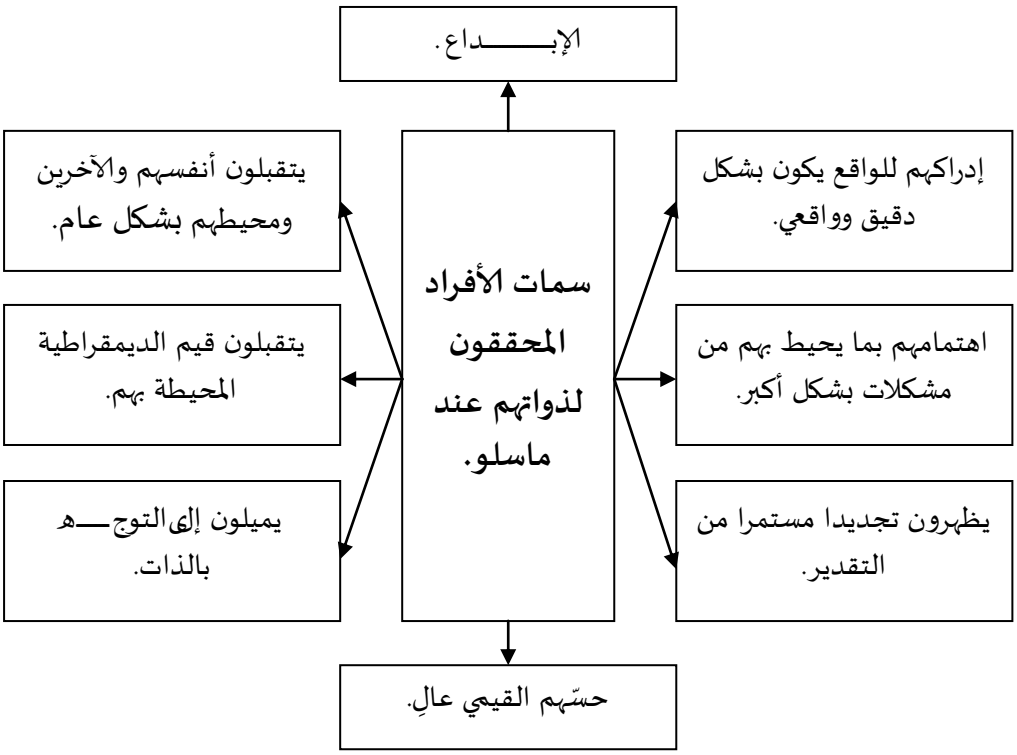
ذلك إلا بالمثابرة والاجتهاد والسعي الدؤوب لتحقيق الهدف، يقول الإمام **الشافعي** رحمه الله:

أخي لـن تنال العلم إلا بستـةً سأنبيك عـن تفصيلها بيـــــان
ذكـاء وحـرص واجتـهاد وبلـغةً وصحبة أستـاذً وطـول زمـــــان

وإذا عدنا إلى مفاهيم التفوق كحاجة إنسانية فسنجدها كحاجة للطالب الجامعي مرتبطة بتوكيد الذات إن في نظرية ماسلو (**Maslow**) وإن في نظرية فروم **(Fromm)** وإن في نظرية روتر (**Rotter**)...إلخ، فالحاجة إلى توكيد الذات تقتضي إثارة الحاجة إلى التفوق من حيث هو بناء على نظرية ماسلو هو تحقيق كل ما يلزم إلى التفوق والتميز وهي من بين الحاجات الخيرة لد ى الإنسان يجب العمل عل ى إشباعها ، وعلى الرغم من أنها تتصل بالحاجات العليا ولا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء، إلا أن إشباع الحاجة للتفوق والتميز أمر مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجة للتفوق والتّميز يوصل إلى حالة من التوازن المعرفي وزيادة في التحصيل الدراسي ويلبي حاجات داخلية أخرى كشعور الطالب بسعادة أعمق، وراحة بال، وجودة حياة.
ذلك أن سلوك الذين يحققون ذواتهم كما ير ى ماسلو ليس مدفوعا بدوافع نقص بل بدوافع كينونة (**جابر، 1990، 542**).

ويشير ماسلو(**القطناني، 2011، 32**) إلى أن الأفراد الذين يحققون ذواتهم يتميزون بمجموعة من السمات موضحة في الشكل التالي:

شكل رقم(**09**) يبين: سمات الأفراد المحققون لذواتهم عند ماسلو.



وبناء على نظرية فروم **(Fromm)** فتأكيد الذات مرتبط بالتفوق والتميز كحاجة سيكولوجية يسع ى الطالب من خلالها ليكون منتجاً. ذلك أن الإنسان المتطور تطورا كاملا والسليم نتيجة ذلك لهو الإنسان المنتج الذي يهتم بالعا لم اهتماما صحيحا ويستجيب له (فروم،**2012**، **88**). وأن الفرق بين الإنسان السليم والإنسان العصابي يكمن في عثور الفرد السليم على إجابة لوجوده تشبع معظم حاجاته (الزعبي،**1994**، **59**). وعليه فقد حبي الطالب بالعقل يوظفه ليدرك به نفسه والموضوع بشكل سليم، فيستجيب به للمثيرات ويحل به مشكلاته الدراسية والحياتية فيفكر تفكيرا سليما ويحيط بطرائقه، ويسع ى ويبتكر ويبدع في ميدان تخصصه فيحقق ذاته. فنجد الطلاب الذين تندرج علاقتهم بالعا لم في إطار أسلوب الكينونة(te bo) أي لتكون، فإن للدراسة طبيعة مختلفة اختلافا تاما، فهم يُعملون فكرهم في المشكلات التي ستعالجها المحاضرات قبل أن يحضروها، وفي ذهنهم بشأنها أسئلة يطرحونها وقضايا يثيرونها...وبدلا من أن يكونوا مستقبلين سلبيين للكلمات والأفكار فإنهم ينصتون ويستمعون، وأهم من ذلك فهم مستقبلون ويتجاوبون بطريقة إيجابية نشيطة ومثمرة، إن الأمر عندهم ليس مجرد الحصول على معلومات يحملونها معهم إلى المنزل للحفظ، وإنما كل طالب قد تأثر وتغير (فروم،**1989**، **42**). وأن هذا التأثر والتغير ناتج عن إدراك الطالب لمحيطه والميل للتغلب على الصعوبات والعوائق والوصول إلى أهدافه.

وبناء على نظرية روتر (**Rotter**) فإن تأكيد الذات يعني الاعتراف بالطالب وبمكانته داخل المدرسة وأن هذه المكانة لا تتحقق إلا من خلال سعي الطالب للحصول على التفوق والتّميز على زملائه في الدراسة.

وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى تأكيد الذات وتقديرها كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

أما بالنسبة لحاجته إلى توكيد الذات ، فنجد أنها تطرح على مستوى التميز والجودة فالطالب يحتاج لتوكيد ذاته بأن يكون على مستوى معين من الأداء الأكاديمي "تعلّم لتكون" وأن يستفيد من أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والثقافية، لأجل تحقيق النجاحات العلمية والعملية ، ذلك أن الهدف العام من الإرشاد هو ترشيد الطالب وتشجيعه وصولا إلى بناء هوية نجاح تعليمية، وعليه يمكن طرح الحاجات التالية:

- حاجة الطالب لأن يكون متزناً من الناحية الانفعالية، يستطيع أن يتحكم في المواقف التي تواجهه .
- حاجة الطالب لأن يتخلص من مشاعر النقص والدونية، وأن تكون لديه ثقة عالية بنفسه، وأن يفخر في معظم الأحيان بما يفعله.
- حاجة الطالب ليعبر عن مشاعره سواء كانت إيجابية أو سلبية، ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث، والمطالبة بحقوقه، وأن تكون لديه القدرة على إظهار روح المسؤولية.
- حاجة الطالب للمساعدة لأجل اكتساب القدرة عل ى ضبط مشاعره وانفعالاته وتنمية مهارة التعامل مع ضغوطات الحياة المختلفة بقوة وإرادة وهدوء أعصاب، وأن يكون أكثر قدرة على مواجهة مختلف المشكلات.
- حاجة الطالب إلى التوافق الإيجابي من خلال تنمية التفاوض الذي يؤدي إلى التواصل مع جماعة القسم.
- حاجة الطالب لأن يصبح قادرا على اتخاذ القرارات المهمة بفعالية في حياته.

4-3- حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة التعليمية:

يحتاج الطالب الجامعي إلى التكيف الدراسي من خلال تعليم قائم على توسيع الخبرات العقلية المعرفية بأكبر قدر ممكن من المعارف والمهارات اللازمة التي تفرضها معايير الجودة الشاملة وتوفير الوسائل العلمية اللازمة، إلى جانب تنمية قدرات الطالب وتشجيع الرغبة في التحصيل وال تفكير العلمي لديه ، وغرس المدرسة للقيم والمبادئ والممارسات الإيجابية، وتجويد خدماتها من خلال التخلص من الأخطاء، ومساعدة الطالب عل ى إتقان أكثر من طريقة للتعلّم، كالتعلم التعاوني والتعلّم الإبتكاري والتعلم المفرد...إلخ، وتقديم العون الإرشادي، واعتماد تقنيات حديثة كأساس في التعلّم بأشكالها المختلفة، فمن بين الأسس العامة التي يرتكز عليها الإرشاد لتحقيق أهدافه هو مبدأ مرونة السلوك الإنساني والذي لا يقتصر على السلوك الظاهر فحسب بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات لدى الطالب، وهذا ما أقرته النظرية السلوكية باعتبار ها أن سلوك الفرد المتعلم قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد أجواء تعليمية معينة ، وهو ما ينطبق عل ى التفوق والتّميز لد ى الطالب كحاجة مرغوبة يمكن الوصول إليها.

وبهذا المفهوم لحاجة الطالب للتكيف مع البيئة التعليمية يتضح اقترانه بالتفوق، إذ أن التفوق يمكّن الفرد من تبوؤ مكانة علمية متميزة. وبناء عل ى نظرية ماسلو(**Maslow**) فإن الثقافة الجيدة هي التي تيسّر النمو والارتقاء وتساعد عليهما(**جابر،1990، 542**). وأن التفوق والحصول عل ى المكانة العلمية يرتبط بتحقيق المعرفة وأن اكتساب المعرفة يرتبط بتجويد الثقافة لتحقيق المتعة في التعلم، والمساعدة عل ى إشباع الحاجات التعليمية والتغلب عل ى المشكلات والعقبات. وهي عند روتر (**Rotter**) تعني الاعتماد عل ى أفراد آخرين ومساعدتهم للطالب لحل مشكلاته التي تعترضه وتوضيح الأهداف لديه وتعزيزها، ذلك أن عدم ظهور التفوق والتميز عند بعض الطلبة راجع إلى الخبرات السابقة التي لم يتم تعزيزها. وهي عند موراي(**Murray**) صنفها من بين حاجات الأسلوب والتي تتضمن أداء شيء على درجة من الإجادة والإتقان(**جابر،1990، 222**)

وفي نظرية فروم **(Fromm)** فإن كل تحسين في الواقع يساعد على جلاء التفكير، وأن المجتمع السوي يسمح للإنسان المتوسط- الذكاء- أن يستخدم عقله مع الموضوعية نفسها، وهذه مسألة ليست متعلقة بالذكاء، ولكن متعلقة باختفاء اللاعقلانية من الحياة الإجتماعية- اللاعقلانية التي تفضي بالضرورة إلى تشويش العقل (**فروم، 2010، 108**).

وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة التعليمية كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

أما بالنسبة لحاجة الطالب إلى جودة البيئة التعليمية، فإنها تطرح على مستوى المنظومة التعليمية ككل، وذلك من خلال تفعيل طرق التدريس، ومراجعة نظم التقويم والامتحانات، وتشجيع الطالب على القيام بالبحوث الميدانية وتقريب الإدارة الجامعية إليه، وتوظيف التكنولوجيات الحديثة داخل التعليم الجامعي وعصرنة المكتبات الجامعية وعليه يمكن طرح الحاجات التالية:

أ- حاجة الطالب لتعلّم التفكير الايجابي والمواقف الايجابية من الذات للتعامل مع المشكلات، والتدريب على استكشاف الميل للتعميمات القطعية والمتصلبة التي توجه التفكير باتجاهات سلبية أو عاجزة وتضع الطالب أمام الطريق المسدود.

ب- حاجة الطالب لاستثمار طرائق التعلم النشط- التعلم التعاوني- والتي تساعد على بناء المعرفة والانجذاب إلى المعرفة من خلال تجربة جماعية صفية تعزز الإمكانات والمعنويات، وترسخ الانتماء(**حجازي وآخرون،2005،92**).

ج- حاجة الطالب لأن يتسليح بالمعارف الحديثة والقدرات والمهارات، التي تمكنه من أن يتفاعل بشكل جيد في حياته العلمية والعملية، ويتطلب ذلك تدريبه عل ى إتباع الأسلوب العلمي في التفكير، وأسلوب التعامل مع المعلومات والبحث العلمي وتنمية قدراته على التعلم الذاتي.

د- الاهتمام بدافعية الطالب نحو التعلم، ذلك أن للدافعية للتعلم أهمية في خلق فرص النجاح للمتعلم وإعطائه روح المثابرة على حل المشكلات وإتقان المهارات، من خلال تضمين المناهج الدراسية مواد متنوعة مثيرة للدافعية.

هـ- حاجة الطالب لتوفير مناهج تعليمية وأنشطة تربوية تتحدى الاستعدادات والأسالي ب الخاصة في التفكير والتعلم، والاهتمام بتوفير أساليب تدريس حديثة تشبع حاجات الطالب إلى المنافسة والحوار والمبادرة.

و- حاجة الطالب لأن يتسلح ب الطرق والاستراتيجيات التي تسهل استذكار الدروس والوصول إلى مستوى مناسب من الفهم والاستيعاب لما يقرأونه، ويتحقق من خلالها إلمام الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء، ويحلل وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه.

ز- حاجة الطالب الجامعي لأن يتمكن من تحديد المشكلات الخاصة بمجال تخصصه، وأن يقترح حلول مناسبة لكل مشكلة، وأن يجد البدائل المناسبة لكل مشكلة، وأن يمتلك القدرة على التحليل وعلى البحث والتجريب.

ح- حاجة الطالب لتعلّم مهارات التفكير المنطقي والموضوعي ومهارات التجريد والتعميم ومهارات لغة البحث العلمي لديه، وتكوين العقلية العلمية من خلال جعل الطالب يمتلك القدرة عل ى فحص الأفكا ر والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عا لم الواقع ومناقشة النتائج.

ط- حاجة الطالب الجامعي لأن تكون لديه القدرة على جمع المعلومات الخاصة بالموضوع، تنظيم الأفكا ر بطريقة منطقية، والقدرة على التحلي بالتفكير النقدي السليم.

ي- حاجة الطالب إلى تنمية مهارات الدراسة الجيدة لما لها من إسهام واضح في عملية التحصيل، وأن فشل الكثير من الطلاب ربما يعود إلى افتقارهم لمهارات الدراسة الجامعية الجيدة وعاداتها. ذلك أنه لا يمكن لأحد أن ينكر أهمية المذاكرة وضرورتها في تحقيق التفوق في التحصيل، إذ دلت البحوث عل ى أن فشل كثير من الطلبة لا يرجع في الواقع إلى ضعف قدراتهم العقلية وإنما إلى جهلهم بوسائل الاستذكار الصحيح وإلى اكتسابهم كثير من أساليب الاستذكار الضارة التي تعوق فهمهم لدراستهم فهما منتظما(**كرجي حسن،2013، 05**).

ك- حاجة الطالب الجامعي إلى تنمية القدرة عل ى إدارة الوقت بفعالية، وعلى وضع برنامج زمني لحياته اليومية،

وأن يمتلك القدرة على التخطيط للأهداف لإنجازها، وأن يرتب هذه الأهداف حسب أولوياتها، وأن يمتلك القدرة على الالتزام بمواعيده، وأن يستغل أوقات فراغه في أعمال هادفة، وأن يخطط ليكون ناجحا في اختياراته المتعددة في حياته.

4-4- حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة الاجتماعية والأسرية:

فالطالب يشبع هذه الحاجة من خلال العلاقات الإجتماعية والتفاعل والتواصل داخل وخارج البيئة التعليمية ضمن إطار من العلاقات الودية مع الزملاء والأساتذة القائمة على التعاون والاحترام المتبادل هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسعى الطالب إلى أن يكون أكثر تكيفا مع البيئة الإجتماعية ويتمثل هذا التكيف في تعلم طرق أكثر ملائمة للتفاعل مع المجتمع والقدرة على التكيف معه، والذي يعني بالمفهوم الاجتماعي الكفاءة الإجتماعية، كما أن للبيئة الأسرية القائمة على علاقات الود والاحترام المتبادل والقيام بالواجبات والالتزام بقوانين الأسرة هي مظهر من مظاهر الصحة النفسية وبشكل خاص تساعد الفرد داخل الأسرة على تحقيق ذاته ، وزيادة تحصيله، وبناء شخصيته، وتحقيق استقلاليته بصورة طبيعية من خلال التعليم والعمل.

وإذا عدنا إلى النظريات المذكورة وبهذا المفهوم لحاجة الطالب للتكيف مع البيئة الإجتماعية يتضح اقترانه بالتفوق إذ أن التفوق يمكّن الفرد من تبوؤ المكانة الاجتماعية اللائقة، ففي نظرية ماسلو **(Maslow)** تطلب هذه الحاجة تقدير الآخرين وهذا التقدير يؤدي إلى خلق مشاعر لد ى الفرد بأنه متقبّل وذو مكانة وشهرة وأن تقديره لذاته يؤدي بالضرورة إلى مشاعر الكفاءة والثقة والسّداد. وفي نظرية فروم **(Fromm)** فإن مفهوم التفوق والتميز يرتبط بقدرة الطالب على بناء علاقات مع زملائه ومع الآخرين مبنية على أواصر الثقة والتقدير والإحترام. وأن النقطة الأساسية في نظريتي فروم هي حاجة الإنسان لأن يجد معنى في وحدته وفرديته وحياته وكان يعتقد أن الإنسان يستطيع استغلال حريته الفردية في توحيد نفسه مع أبناء جنسه بروح من المحبة الخلاقة للوصول إلى إكمال أمال النفس (عبدالله،2008،429). وقد أشار موراي(**Murray**) إلى حاجة الفرد للانتماء والمعاضدة من خلال سعي الفرد للحصول عل ى عون ودعم وحماية والانضمام إلى جماعات والتعاون والتبادل مع الآخرين.كما أكد روتر(**Rotter**) إلى حاجة الفرد إلى تقبل وحب الآخرين من خلال ما يولونه من رعاية واهتمام وعطف. ذلك أن التفوق والتّميز يبزغ فقط من المجتمع وليس بمعزل عنه.

وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة الإجتماعية كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

– أما بالنسبة لحاجة الطالب إلى بناء العلاقات الإجتماعية، فإنها تطرح على مستوى الكفاءة الإجتماعية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفعاليتها. من خلال اكتساب الطالب المهارات الإجتماعية اللازمة ومسايرة التغيرات الحاصلة داخل المجتمع وتحقيق الذات الإجتماعية والتفاعل بإيجابية مع الأصدقاء، البيئة الأسرية والمجتمع ككل، وهو المعيار الذي تتطلبه الجودة والتميز بمفهومه ا الاجتماعي، وعليه يمكن طرح الحاجات التالية:

– حاجة الطالب الجامعي للشعور بالانتماء وتكوين علاقات إيجابية صحية ، قائمة على أساس من التسامح وتقبل وجهات النظر المختلفة واحترامها، والتعايش مع مشكلات الآخرين، والقدرة على تقديم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، والتصرف بحكمة في المواقف والمناسبات الإجتماعية المختلفة، والتي تؤهله لتحقيق ذاته اجتماعيا.

– حاجة الطالب الجامعي للمساعدة على تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع، والقدرة على التعبير بأفكاره وآراءه في القضايا العامة التي تهم المجتمع.

– حاجة الطالب إلى إرشادات تمكنه من التغلب على الأساليب التربوية المتشددة في الأسرة، عن طريق تزويده بمعلومات نظرية ومهارات التوجيه والإرشاد الأسري المتشبعة بقيم التسامح والديمقراطية.

– حاجة الطالب إلى إرشادات حوارية تمكنه من مهارات تعديل سلوكه نحو قيم المدنيّة الجديدة.

– حاجة الطالب الجامعي لتوفر بيئة أسرية مساندة ومتفهمة لمشاعره وأفكاره.

– حاجة الطالب الجامعي إلى إرشادات تمكنه من الالتزام بعادات وتقاليد وقيم المجتمع، والقدرة على التقيد بالمعايير السائدة في المجتمع، وممارسة السلوك الجامعي المعياري داخل الجامعة.

4-5- حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة الاقتصادية:

إن دخول الطالب إلى عالم العمل والرضا عنه والاستقرار به ومواجهة ما تتطلبه ميادين العمل من كفاءة ومهارة تتطلب خدمات إرشادية قائمة على مساعدة الطالب على حسن اختيار المهنة المناسبة بما يتلاءم وميوله وقدراته وصقلها وإعدادها، وتوضيح الرؤى لاتخاذ القرار المناسب إلى جانب تقديم المعلومات المهنية وحصوله على كل ما يفيده من معلومات عن المهن والأعمال التي ترتبط بتخصصه الجامعي . ذلك أن الإرشاد المهني يساعد الأفراد على تحقيق أكبر قدر ممكن من الوعي الذاتي وتنمية اتجاه العمل وزيادة القدرة على فهم التعلم وفرص العمل، ويصبح توجيه الذات أكثر في إدارة التعلم والعمل والتحولات، وتسهيل اكتساب المهارات والمصالح والمعتقدات والقيم وعادات العمل والصفات الشخصية (**Bryan & Borgan,2002,p.18**). وهي التي تمنح الفرد كما يرى سوبر(**Super**) إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه. وأن النضج المهني من وجهة نظر روجرز (**Rogers**) يمكن تطويره ليوجّه الفرد للوصول لمعرفة الذات وتقييم الذات وفهم الاستعدادات والإمكانيات(**الخواجة، 2011، 43**).

وبهذا المفهوم لحاجة الطالب للتكيف مع البيئة الاقتصادية يتضح اقترانه بالتفوق، إذ أن التفوق يمكن الفرد من تبوؤ المكانة المهنية اللائقة داخل محيطه الاجتماعي، وأن هذه المكانة المهنية في السلم الاجتماعي تحتاج إلى توفر كفايات عالية، ذلك أن الوظائف والمهن في عالم اليوم والتي تحتاج إلى كفايات عادية يكثر عليها الطلب والمنافسة من قبل الأفراد بحيث يصبح الحصول عليها بشكل فوري أمرا معقداً، أما المهن التي تحتاج إلى كفاءة عالية نجد أن التنافس عليها يقل وفرص حصول الفرد عليها أقل صعوبة من سابقتها، لاشتراطها التفوق والتّميز في الأداء.

وإذا عدنا إلى النظريات المفسرة نجد أن روتر(**Rotter**) أوضح بأن الفرد بحاجة إلى الاعتراف والمكانة وأن هذه المكانة تشترط من الفرد أن يسعى لأن يكون متميزاً في ميدان عمله وفي ميادين أخرى. وفي نظرية

ماسلو(**Maslow**) فقد أوضح بأن الفرد بحاجة إلى تحقيق الذات المهنية من خلال توجيهه وإرشاده إلى النشاطات والمهن التي يشعر الفرد فيها بالكفاية والقدرة والتوافق المهني.

وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى التكيف مع البيئة الاقتصادية كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

أما بالنسبة لحاجة الطالب لجودة العلاقات الاقتصادية، فإنها تطرح على مستوى التأهيل المهني، حيث أن الجودة بمفهومها الاقتصادي تتطلب من الطالب الجامعي أن يكون على قدر معين من الكفاءة المهنية، وهو ما يتطلب المساعدة في التخطيط لمستقبله المهني، وربطه بسوق العمل وتزويده بالمعلومات المتعلقة بمنظومة العمل ومسايرة التغيرات التي يفرضها السوق وتأهيله بما يتناسب والمعطيات التي يتماشى معها العصر ، وهنا يبرز الدور العلائقي الذي تلعبه الجامعة والمحيط الاقتصادي للمساعدة في تحقيق الاستقرار المهني للطالب، وعليه يمكن طرح الحاجات التالية:

- حاجة الطالب الجامعي إلى معرفة بالمهن التي يمكن أن يلتحق بها، وعل ى المعلومات المهنية الأساسية التي يمكن جمعها عن المجالات المهنية المناسبة لميدان تخصصه، وأن يكوّن اتجاها إيجابيا نحو التفكير السليم بالمهن وجمع المعلومات عنها، وإلى ثقافة مؤسساتية تؤهله لإتقان العمل الجماعي.
- حاجة الطالب الجامعي لمساعدته في اختيار التخصص الذي يميل إليه، ونوع المعرفة العلمية المطلوبة فيه والقدرات العقلية الخاصة التي يتطلبها هذا النوع من المهن، وإلى تلبية حاجاته الاندماجية من خلال تقريب المؤسسات الأخرى من المؤسسة الجامعية.

4-6- حاجة الطالب الجامعي إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري:

يشير مصطلح الهوية(**Identity**) إلى:تنظيم دينامكي داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات، والمعتقدات والإدراك الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي والسياسي للفرد، وكلما كان هذا التنظيم على درجة جيدة، كلما كان الفرد أكثر إدراكا أو وعيا بتفرده وتشابهه مع الآخرين، ويعتمد بدرجة كبيرة على الآخرين في تقديره لذاته كما ينعدم الاتصال بين الماضي والمستقبل بالنسبة له، فيفقد الثقة في نفسه وفي قدرته في السيطرة على مجريات الأمور، وبالتالي ينعزل عن حياة غالبية المجتمع الذي يحيا فيه، وهو ما يعرف بأزمة الهوية (**عادل عبد الله،2000،16**).

وتطرح مسألة التمسك بالهوية، حاجة الطالب الجامعي إلى الشعور بالانتماء وخاصة الانتماء إلى الوطن، فهو يؤدي دورا هاما في تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويقابله الشعور بالاغتراب والعزلة والوحدة النفسية فالانتماء كحاجة نفسية-اجتماعية يحقق للفرد عند إشباعه رغبته في التواجد مع الآخرين في رقعة جغرافية معينة، يماثلهم في كثير من الخصائص كالوطن الواحد والدين الواحد واللغة.... مع تنمية قيمة الإعزاز والاعتزاز بروافد الثقافة القومية المحددة للهوية والقومية بحيث يصبح الفرد حاملا وناقلا جيدا ومتميزا للثقافة القومية رافضا لسلبيات الثقافات الأخرى، منفعلا ومتفاعلا مع المعطيات الإيجابية للثقافات المعاصرة (**معمرية،2005،351**).

ومن جهة أخرى، مع أن البشرية لم تعرف شعبا تطوّر بغير لغته كما يذكر مالك بن نبي. إلا أن الحاجة تبدو

ملحة لدى الطالب لفهم التعدد الثقافي وتقبل تنوع الثقافات واكتساب النظرة الدولية. ذلك أن الناس نوعان أخ في الدين وأخ في الإنسانية. ويؤكد رتشارد وارنر **(Richard Warner)** ذلك بقوله"إن المقدرة على العمل بالتعاون مع أناس مختلفين شيء أساسي" ويقول ك. جيسي. كوباياشي **(K.Jesse. Kobayashi)** "من الحاجات الأساسية أن نفهم أننا نعتمد بعضنا على بعض" وفي مجال تعلم اللغات الحية يتساءل مايس **(Maes)** "كيف يمكن أن نقدم للناس تعليما جيدا وأن ننافس في الأسواق العالمية دون تعلم اللغات الأجنبية؟ وكيف يمكن أن يفهمنا الآخرون إذا كنا عاجزين عن التواصل معهم عن طريق اللغات المستخدمة في السوق العالمية؟ كيف يمكن أن نتأكد أننا لم نخدع لأننا لا نفهم المناقشات التي تدور حولنا؟كيف نستطيع أن نستمتع بتاريخ وثقافات الأمم الأخر ى من غير أن نعرف اللغات الأجنبية؟ (أوتشدا وآخرون، **2004،45**).

وبهذا المفهوم لحاجة الطالب للتمسك بالهوية والتعاطي الحضاري يتضح اقترانه بالتفوق، إذ أن التفوق يمكن الفرد من التواجد والتّمايز في حيز جغرافي معين، وأن هذا التواجد والتّمايز مرده إلى منظومة تكوينية جامعية تعمل عل ى تأهيله من خلال بعث مكونات هويته الحضارية وتزويده بالمهارات اللغوية العالمية اللازمة للتكيف مع مستجدات الحياة المعاصرة وحمايته من التبعية الثقافية للآخر، وأن هذا التواجد يشعر الفرد بالحاجة إلى التواصل مع الأخر وتكوين علاقات تعارف وتبادل المعارف والخبرات، ذلك أن الشعوب والأمم التي تهتم بالفعل الإتصالي هي شعوب تبحث عن إثبات ذاتها وتعزيز هويتها ومكانتها بين الأمم ﴿يَاأَيّهَا النّاسُ إِنّا خَلَقنَاكُم مِن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلنَاكُم شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنّ أَكرَمَكُم عِندَ الله أَتقَاكُم إِنّ الله عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ الحجرات الأية13.

وبناء على نظرية فروم**(Fromm)** فالإنسان بحاجة إلى الشعور بالامتياز والتّمايز عن الغير فإن فشل في تلبية هذا الشعور عن طريق نبوغه يسعى لتحقيق هذا المأرب عن طريق التماثل مع غيره من الناس، وهكذا تتبلور شخصية كل فرد على أساس الفرص والإمكانات التي يوفرها له المجتمع والثقافة (بلغيث). بحيث أصبح العمل على إطلاق عملية توسيع القدرات والخيارات للطلبة مشروعا حضاريا.

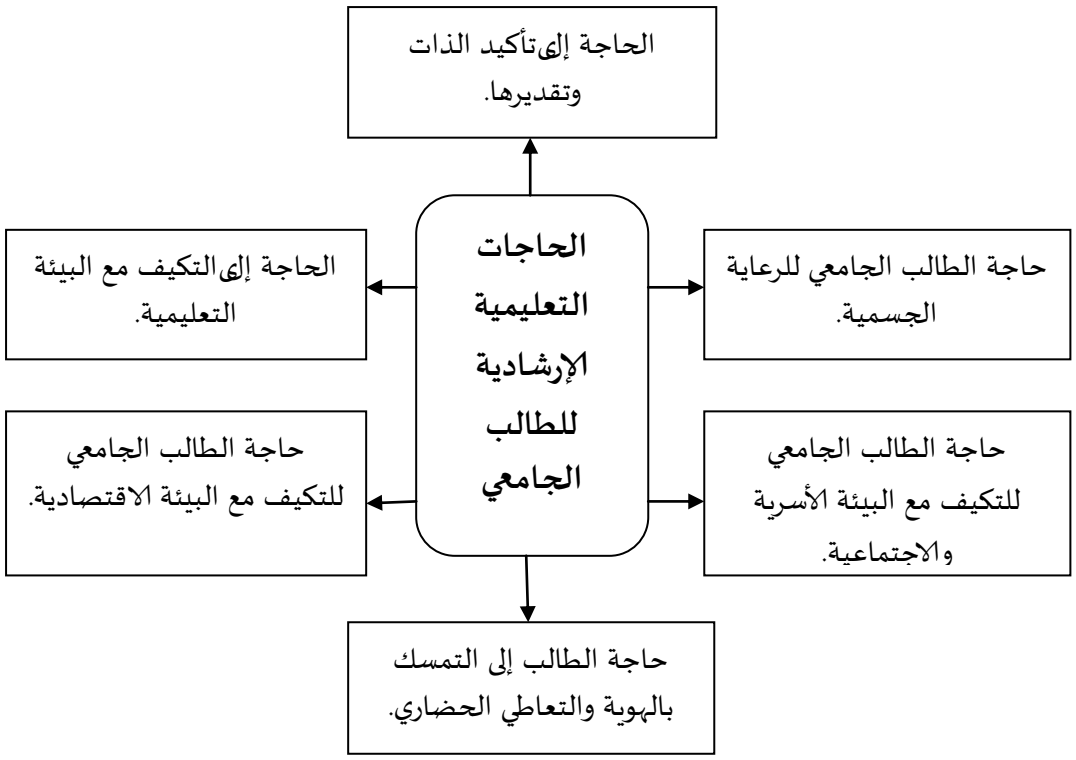
وإذا أطرنا حاجة الطالب إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري كما هي في هذه النظريات ، فإننا سنبحث حاجات الطالب الجامعي كالتالي:

أما بالنسبة لحاجة الطالب إلى التمسك بالهوية، فإن الطالب الجامعي يشعر بالحاجة إلى تأمين موروثة الثقافي، وهو ما يتطلب تربية قائمة على مفردات الهوية والانتماء، وتدعيم المناهج الدراسية بالتربية الخ لقية ضمن إطار تحصيني في ظل عولمة التربية والتي تهدف إلى تحرير الذات من الأطر الثقافية الجماعية المؤسسية والمحلية، وعن حاجة الطالب لمواكبة مجتمعات المعرفة ، فهي تطرح كذلك على مستوى تأهيل جامعي قائم على تمكين الطالب من المهارات اللغوية العالمية وفتح قنوات للتواصل الطلابي وتبادل الخبرات والمعارف إلى جانب تكيفه مع ثقافة المؤسسة ومتطلباتها، وهو ما يتطلب التربية بالتدريب والقائمة على مساعدة الشباب في تحسين كفاءة علاقاتهم بالآخرين وإكساب الطالب قيم ناضجة تتفق مع العا لم الذي يعيش فيه، ومساعدة الشباب الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وعليه يمكن طرح الحاجات التالية:

– حاجة الطالب الجامعي إلى تكوين جامعي متخصص يعدّه للحفاظ عل ى هويته الثقافية والدينية، ويؤهله للتعاطي الإيجابي مع معطيات العولمة.

– حاجة الطالب الجامعي إلى تأمينه سلوكيا وأخلاقيا عن طريق بلورة التوجهات والقيم وتعزيزها، واكتساب الوعي بمسؤوليات المواطنة وممارستها بفعالية.

شكل رقم(**10**)يبين: الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء النظريات المذكورة.



وفي النهاية إن الطالب الجامعي في ظل هذه المشاعر، يحتاج إلى الإشباع، فما هو الإشباع ؟.

5– إشباع الحاجات:

إن عملية التكيف التي يقوم بها الإنسان طيلة حياته سواء مع بيئته الإجتماعية أو المادية تعتمد على قدرته وإمكانياته في إشباع حاجاته الفيزيولوجية أو الإجتماعية والنفسية وفق طريقة يرضى عنها المجتمع، ويؤدي بالفرد إلى الشعور بالراحة والسعادة، أما في حالة عدم إشباعها فتؤدي به إلى التوتر والضيق، وقد يقوم بإشباعها عن طريق غير مشروع لا يعترف به المجتمع أو قوانينه ..وهنا ينحرف هذا الفرد ويظهر هذا الانحراف في سوء توافقه الذي يكون على شكل سلوكيات سلبية أو غير مرغوبة أو مخالفات قانونية (**الفتلاوي،2005،134**).

وفي مرحلة الشباب– مرحلة الدراسة بالجامعة –أين تزداد التوقعات الإجتماعية ومطالب النمو وما يصاحب ذلك من صراع نفسي واجتماعي وزيادة في التوتر الانفعالي، تزداد الحاجة للإرشاد النفسي في السنة الأولى من الالتحاق بالجامعة وما يصاحبها من مشكلات التوافق وزيادة التوتر لدى كثير من الشباب ..كذلك تزداد الحاجة لخدمات

الإرشاد النفسي في السنوات النهائية والتي ترتبط باقتراب الشباب من دخول سوق العمل وللقرارات المتعددة التي عليهم أن يتخذونها فيما يتعلق بالمستقبل المهني وتكوين الأسرة وأسلوب الحياة(منسي و منسي،2004،31).

ويرى علماء الإرشاد النفسي أن القدرة على إتيان السلوك البناء والإيجابي يساعد المراهقين والشباب على المواجهة الكفئة للمشكلات في المستقبل بل ويهديهم إلى اختيار السلوك الأنسب الذي يحقق لهم التوافق مع أنفسهم ومع غيرهم كما يساعدهم في تبني وجهات النظر التي تيسر لهم الشعور بالكفاية والرضا، ومن ثمة التمتع بصحة نفسية إيجابية، وأن العديد من الطلاب الذين كانوا متفوقين دراسيا وبدت عليهم مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي في مراحل الطفولة.. قد تعثروا في مرحلة المراهقة ومن ثمة في دراستهم الثانوية ودراساتهم الجامعية وساءت أحوالهم وأصبح بعضهم على الأقل قاب قوسين أو أدني من النجاح والجريمة (عطية، 2010،07).

لذا فعدم إشباع الفرد لحاجة من حاجاته أو حل مشكلة من مشكلاته فإن هذا الفشل ينتج عنه شعور غير صار أو مؤلم يزعجه ويصرف انتباهه عن مواجهة مسؤولياته الأخرى وقد يؤثر على أدائه الفعلي، ويصاب بالإحباط الذي يمثل أهم العوامل المؤثرة على توافق الفرد والتي قد تتحول من حالة الصحة النفسية إلى حالة المرض النفسي(الشرقاوي، ب-ت،247).

فشخصية الطالب الجامعي تتبلور وتتضح خلال فترة الإعداد الجامعي، وإن ذلك يشمل اتجاهاته وحاجاته ودوافعه العديدة، ومن هنا يتبين أن إشباع حاجات الطالب الجامعي بالطرق التربوية السليمة أمر ضروري، إذ أن عدم إشباعها يؤدي إلى ازدياد متاعب الطلبة ومشكلاتهم، فمواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة في الجامعة والمؤسسات المعنية، سواء كانت خدمات إرشادية نمائية تهيئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الإجتماعية الإيجابية، أو خدمات وقائية تسعى لتحصين طلبة الجامعة من الوقوع في المشكلات أو التخفيف من درجتها قبل إزمانها وتحقيق أقصى درجات التوافق وتبصيرهم بالتحديات المستقبلية وإيضاح معالمها، أو بتقديم خدمات علاجية تتعامل مع المشكلات الانفعالية والتربوية التي تواجه بعض الطلاب بتقديم الحلول العلاجية اللازمة وفق الأسس العلمية للتوجيه والإرشاد.

فهل هناك حاجة لدى الطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي وفق معايير الجودة؟.

6- الإرشاد الطلابي وأهدافه في المرحلة الجامعية:

6-1- مفهوم الإرشاد الطلابي:

تعاريف الإرشاد هي الأخرى كثيرة ومتنوعة ولكنها في مجملها تشير إلى شيء واحد وهو المساعدة، مساعدة الطلاب ومعاونتهم على حل المشكلات الأكاديمية والمهنية والشخصية التي تواجههم، ويرجع سبب تعدد التعريفات واختلافها إلى كثرة النظريات والعلماء فيها، فكل عالم أو مدرسة نفسية تحاول تقديم مفهوم للإرشاد بما يناسب مرجعيتها النظرية، النفسية أو التربوية ، فمنها ما يركز في تعريف الإرشاد النفسي بدلالة المبادئ والأساليب

كالجمعية الأمريكية لعلم النفس **(APA)** حيث تعرف الإرشاد بأنه: دراسة الفرد وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، وتقديم خدمات لتنمية الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد لتحقيق التوافق لديه، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة كالقدرة على اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، كالأسرة، والمدرسة، والعمل(**العزة، 2006،12**).

كما تعرّفه **المالكي** بأنه: ممارسة مهنية متخصصة تتضمن تطبيق مبادئ ونظريات علم النفس في تعديل سلوك المسترشدين بهدف مساعدتهم عل ى تحقيق أقص ى إشباع ممكن لحاجاتهم وفق إمكاناتهم الشخصية ومعايير المجتمع(**المالكي،2005، 13**).

وهو ما يعني أن الإرشاد الطلابي عبارة عن علاقة مهنية بين مرشد ومسترشد قائمة عل ى المبادئ والقوانين والأساليب المستمدة من النظريات النفسية، الغرض منها مساعدة المسترشد عل ى تعديل سلوكه وتنمية الجانب الإيجابي في شخصيته وإشباع حاجاته المتنوعة للوصول به إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاحات العلمية والعملية.

ومنها ما يركز في تعريفه بدلالة العوائق والصعوبات كتعريف **مرسي** حيث يرى بأن الإرشاد النفسي: يهتم بالفرد السوي لمساعدته في التغلب على مشكلاته التي تواجهه والتي لا يستطيع أن يتغلب عليها بمفرده، والإرشاد يهتم بالفرد وليس بالمشكلة التي يعاني منها باعتبار أنه يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن مضطربا انفعاليا(**الزعبي، 1994،16**).

كما عرّفه **منسي** بأنه:عملية تشمل كل الجوانب التي تهم الطالب والتي تهتم بالمشكلات التي تتطلب تدخل ذوي الاختصاص لمساعدة الطالب على فهمها سواء كانت مشكلات أكاديمية أو شخصية أو اجتماعية (**منسي وآخرون،2002، 361**).

وهو ما يعني أن الإرشاد الطلابي عبارة عن عملية تشمل جميع جوانب شخصية الطالب، تقوم عل ى تشخيص لنوعية المشكلات التي يعاني منها الطالب، عل ى المستوى الانفعالي والعقلي والاجتماعي، والعمل عل ى إكساب الطالب مهارات حل المشكلات، والوصول به لتحقيق التوافق النفسي والتفوق الدراسي.

ومنها ما يركز على أهدافه كتعريف روجرز **(Rogers)**حيث يعرفه بأنه عملية تغيير تستهدف إزالة العوائق الانفعالية للفرد تسمح له بالنضج والنمو وإطلاق طاقاته وصولا إلى تحقيق الصحة النفسية لذلك الفرد (**الكبيسي وآخرون، 2002،39**)

وإلى مثل ذلك ذهب **ملحم** في تعريفه لـلإرشاد بأنه : عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة.

فالإرشاد النفسي يرمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق:

- فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهارته واستعداداته.
- فهمه للبيئة التي يعيش فيها.

- فهمه للمشكلات التي تواجهه.
- استغلاله لإمكانياته الذاتية وإمكانيات بيئته.
- أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما.
- أن يستخدم ما لديه من إمكانات واستعدادات وإمكانات بيئية ويوظفها أحسن توظيف(**ملحم،2007،53**).

وهو ما يعني أن الإرشاد الطلابي هو عملية موجّهة غايتها مساعدة الطالب للوصول إلى تحقيق أهدافه، وأن أهداف الطالب مرتبطة عمليا بالأهدا ف العامة للإرشاد والتي نجد من بينها الوصول بالطالب إلى تحقيق ذاته دراسيا عن طريق مساعدته لتحقيق التفوق والتّميز في حياته الدراسية والمهنية.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول أن الإرشاد الطلابي هو: عملية بناءة مخططة ومنظمة يقوم بها المرشد ضمن الإرشاد الفردي أو الجمعي الطلابي مستفيدا من الأطر والمفاهيم والفنيات التي جاءت بها النظريات النفسية المختلفة، بهدف مساعدة الطالب لتبصيره بذاته وفهمه لمشكلاته والتغلب عليها، في مستوياتها الانفعالية والعقلية والاجتماعية من خلال اكتساب الطالب القدرة على حل هذه المشكلات والتغلب على الصعوبات وتحقيق فهم واقعي للبيئة ومثيراتها والذات وحاجاتها، والعمل عل ى إشباع هذه الحاجات، والوصول بالطالب لتحقيق التفوق والتّميز علمياً ومهنياً ونفسياً.

6-2- الأهداف الإرشادية في المرحلة الجامعية:

مع أنه يمكن حصر أهداف الإرشاد الطلابي في خمسة أهداف رئيسية هي تحقيق الذات، وتحقيق التوافق، وتحقيق التكيف، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين مستوى العملية التعليمية، إلا أنه يمكن تجزئة هذه الأهداف إلى أهداف أكثر دقة، فلقد قدمت الرابطة الأمريكية للإرشاد المدرسي : **American School Counselor Association 2000.**

نموذج "المعايير الوطنية للإرشاد المدرسي"وحددت هذه المعايير ثلاث مجالات يجب أن يحتويها أي برنامج إرشادي وهذه المجالات الثلاثة هي: الأكاديمي، النمو الشخصي والاجتماعي.

وفي ضوء الخصائص النمائية للشباب ومطالب نموهم، وفي ضوء المعايير الثلاثة السابقة تسعى برامج الإرشاد لتحقيق الأهداف التالية:

1- تحقيق الاستقلال الوجداني والاجتماعي عن الوالدين والكبار، ومساعدة الشباب على تحقيق ذلك.

2- اكتساب المهارات الحياتية اللازمة للتعايش مع مواقف الحياة والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

3- تقبل التغيرات الجسمية والجنسية على أنها مظاهر طبيعية للنمو، ومساعدته على فهم الكثير من الحقائق الجنسية في هذه المرحلة.

4- تطوير قدرة الشباب على التخطيط لمستقبل تعليمي أو مهني وفق طموحاته وقدراته وميوله. وإكسابه مهارات استقصاء عالم العمل في علاقته بمعرفة الذات وطموحها.

5- تطوير كفاياته ومهاراته اللازمة لحل مشكلاته والتعامل مع قدراته واتخاذ القرارات المتعلقة بحياته المهنية والتعليمية.

6- تنمية مهارات التواصل مع الآخرين وبناء اتجاهات ايجابية عن المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

7- مساعدة الشاب على بناء الهوية الذاتية، وتحديد أهدافه ورسم طموحاته وتبني أدوار اجتماعية تمنحه إحساسا بالوجود المستقل المتفرد.

8- مساعدة الشاب في بناء منظومة قيمي ة تجسد هويتنا وتحفظ لنا وجودا متميزا فاعلا على الساحة العالمية وتمكننا من التعاطي مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

9- اكتساب مهارات فهم الذات واحترامها وقبولها، وتحقيقها من خلال إنجازات شخصية في مجالات مختلفة.

10- تنمية قدرة الشاب على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بشكل أكثر اتزانا، وتقبل النقد والاختلاف مع الآخرين.

11- تمكين الشاب من التعامل مع متغيرات هذا العصر وتحدياته وضغوطاته ومن القدرة على الانتقاء من بين ما تموج به حضارة العصر من متناقضات، مما يعزز قدرتنا على الاحتفاظ بهويتنا، ومواجهة التحديات التي تواجهنا **(حجازي،وآخرون،2005، 79 –80)**.

ويمكن تحويل هذه الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية على النحو التالي:

1- يسعى المرشد الطلابي إلى إرشاد الطلاب من خلال عدد من البرامج والخدمات الإرشادية الهادفة إلى تطوير مهارات الاعتماد على النفس وأداء المهام التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم وكيفية اتخاذ القرارات وحل المشكلات الشخصية التي تتطلبها بعض المواقف الحياتية.

2- يساعد المرشد الطلابي الطلبة على الإلمام بأساليب ومهارات كيفية التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم واختيار الأساليب المناسبة لظروف وخصوصية ثقافة مجتمعاتهم وذلك كجزء من تأكيد ذواتهم والرفع من مستوى المفهوم الذاتي.

3- يساعد المرشد الطلابي الطلبة على تحقيق التوافق الشخصي والتكيف الاجتماعي مع المتغيرات والتحولات المتلاحقة والسريعة في أنساق وقيم المؤسسات المجتمعية.

4- يقوم المرشد الطلابي بتوعية المدرسين والإداريين بأهمية الجوانب النفسية في شخصيات الطلبة وأهمية مراعاة ذلك عند اتخاذ القرارات والإجراءات سواء التعليمية أو الإدارية.

5- يسهم المرشد الطلابي مع العاملين في المدرسة ويشاركهم في تصميم البرامج وتشكيل اللجان وتنظيم الخدمات التي تخدم حاجات الطلبة وشئونهم.

6- يقوم المرشد الطلابي بتقويم الطلبة من النواحي النفسية والشخصية والاجتماعية والصحية والأكاديمية من أجل أن يتمتعوا بمستوى مناسب من الصحة النفسية.

7- يعمل المرشد الطلابي على فتح قنوات الاتصال الإيجابي المستمر مع المؤسسات المجتمعية كالأسرة والحي والجامعة ودائرة العمل والمصنع والمستشفى وغيرها وذلك من أجل استثمار ما لديهم من إمكانات وفرص لتحقيق رغبات وحاجات الطلبة الآنية والمستقبلية.

8- يشجع المرشد الطلابي على المشاركة في الأنشطة غير الصفية خارج المدرسة كأسابيع التوعية والتثقيف وما يماثلها من حملات وفعاليات وذلك من أجل تنمية روح العمل الجامعي والتعاوني والخيري وزيادة مستوى الحس الوطني وغير ذلك من القيم النبيلة.

9- يساهم المرشد الطلابي في تصنيف الطلبة وتوزيعهم في شعب ومجموعات وفصول بناء على محكات ومعايير موضوعية تخدم مقاصد وأغراض العملية التعليمية.

10- يساعد المرشد الطلابي الطلبة وأولياء أمورهم على فهم مسؤلياتهم وكيفية التعامل مع مختلف المراحل العمرية والتعليمية وفق أساليب وطرق مناسبة.

11- يساعد المرشد الطلابي الطلبة في تحديد المسارات التعليمية باختيار التخصصات التي تتناسب مع إمكاناتهم وميولهم وظروف مجتمعهم ومستقبلهم المهني (حجازي،وآخرون،2005،44-45).

7- الإرشاد المعرفي السلوكي:

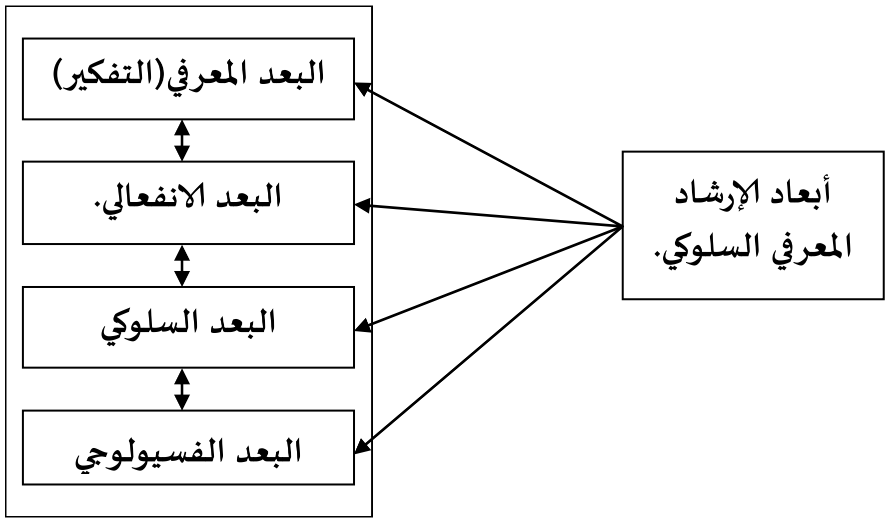
7-1- ماهية الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي أحد أساليب العلاج النفسي الحديثة نسبيا نتج عن إدخال العمليات المعرفية إلى حيز أساليب العلاج السلوكي حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك فالمبدأ الأساسي والمركزي للعلاج المعرفي السلوكي هو أن الأفكار **(Thoughts)** والوجدان **(Emotion)** والسلوك **(Behaviour)**، والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام موّحد فالتغير الحادث في أي مكون منها يكون مصحوبا بتغيرات في المكونات الأخرى (كورين وآخرون،2008،29).

وقد عبّر إليس**(Ellis)** عن هذه الفكرة بقوله" عندما ينفعلون فإنهم أيضا يفكرون ويتصرفون وعندما يتصرفون فإنهم أيضا يفكرون وينفعلون وعندما ينفعلون فإنهم أيضا ينفعلون ويتصرفون (الشناوي،1994،96).

ويقرّر ماهوني **(Mahoney,1988)** أنه مع نهاية عقد الثمانينيات اقتصر هذا المنحى العلاجي على اتجاهين متميزين، يتمثل أولهما في الاتجاه الاستدلالي البنائي ويمثله آرون بيك **(A.Beck)** بينما يتمثل الآخر في الاتجاه العقلاني ويمثله ألبرت إليس **(A.Ellis)** وقد شهد الاتجاهان جملة من التطورات الحديثة، كما شهد إدخال عدد حديث من الإستراتيجيات والفنيات العلاجية إلى حيزها، وازداد كم الاضطرابات التي أمكنها التعامل معها (عادل عبد الله،1999،17). والشكل التالي يوضح أبعاد الإرشاد المعرفي السلوكي:

شكل رقم(**11**) يبين: أبعاد الإرشاد المعرفي السلوكي.



ويشير عادل عبد الله (**عادل عبد الله، 1999،22**) أن التغير يتناول الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية حيث يقوم التغير المعرفي بإثارة التغير السلوكي مما يعمل على تكوين منظور جديد لدى الفرد يتم تدعيمه وتعزيزه عن طريق ممارسة الفرد لأنماط سلوكية جديدة، ثم يحدث توسيع لهذا المنظور مدعما بالتغير الانفعالي وذلك عندما يبدأ الفرد التفكير في حلول بديلة، إذ تلعب الانفعالات دورا هاما في حدوث التغير الانفعالي حيث يصبح التعلم أكثر أهمية عندما تثار الانفعالات.

فالافتراض الأساسي للعلاج المعرفي السلوكي أن الفرد لديه القدرة على التخلص من سوء التكيف المعرفي، الذي يؤدي إلى سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهزامية فمن خلال استراتيجيات هذا العلاج المختلفة يمكن إكسابه مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية (**أبو غالي،2011،58-59**).

ويؤكد **حتاملة** كذلك، نقلا عن(**السواط،2008،19**) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات، حيث تطرق هذا الأسلوب إلى كافة المشكلات تقريبا، حيث أكدت دراسات عديدة أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد هو الأكثر فعالية قياسا بالأساليب الأخرى وذلك في تناول مختلف المشكلات، وأنه يعتبر الأفضل على الإطلاق فيما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل حيث تقل بدرجة كبيرة احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما تشير(**السيد،2009،704**) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتبر من المداخل العلمية الحديثة في خدمة الفرد والذي أثبت فاعليته في التعامل مع الأفكار غير المنطقية والانفعالات غير المنضبطة والسلوكيات الخاطئة وفي هذا تصحيح لفكر العميل ومشاعره وربطه بالواقع والحاضر وتدعيم لمسؤولياته عن نفسه وعن قراراته مما يجعله قادرا على الضبط الداخلي، ولا يلقي بالمسؤولية على الآخرين، ومساعدته على أن يكون شخص يتفاعل بإيجابية مع الأحداث في ضوء انفعالات رشيدة وأفكار عقلية وسلوك سوي.

ولهذا فالتصورات والأفكار والتقييمات والمعتقدات الخاصة بالمسترشد تعتبر بمثابة فروض لدى المرشد قد تكون صحيحة أو غير صحيحة، يتم اختبار صدقها إمبريقيا عن طريق الدخول في المناقشة والحوار السقراطي وأساليب أخرى متنوعة لجمع المعلومات عن المسترشد، للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطّرة، وبذلك فمكانة هذا الاتجاه الرائدة تعود إلى استعانته بعدة أساليب وفنيات للتصدي لمشكلات الأفراد، مع أخذه بالحسبان الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية عند بناء البرامج الإرشادية الأكاديمية، والتي يجب على المرشد الطلابي التركيز على هذه الجوانب كمنظومة جشتالطية إذا أراد نجاح عملية الإرشاد، ذلك أن الجزء لا معنى له في ذاته، ولا يفهم إلا في الكل الذي يحتويه.

وقد ظهر المنحى المعرفي السلوكي نتيجة لعدة عوامل، أهمها:

1- كرد فعل على الانتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية، لأنها لم تولي اهتماما يذكر لدور العوامل المعرفية معتبرة إياها عوامل داخلية لا يمكن إخضاعها للملاحظة أو التعديل المنظم (**إبراهيم،1980، 184**).

2- تزايد الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية وعلاقتها بالوظائف النفسية.

3- جهود بعض العلماء والمفكرين أمثال(جون بياجيه)، الذي ربط بين النمو المعرفي والنمو الخلقي وأوضح ذلك من خلال عرض لمفهومي التمثل والموائمة (**حواس،2012، 223**).

7-2- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

الإرشاد (المعرفي – السلوكي) هو إدماج لنموذجين كانا منفصلين:

– نموذج سلوكي ، ويقوم على وجهة نظر علمية تجاه سلوك الإنسان والتي تتضمن مقاربة بنيوية ومنهجية فيما يتعلق بالإرشاد، وهذه النظرة لا ترتكز على افتراض حتمي أن الإنسان هو نتاج إشراطات ثقافية اجتماعية، وإنما –النظرة المعاصرة– هي أن الإنسان هو المنتج للبيئة وهو النتاج أيضا للبيئة التي يعيش فيها، وأن العلاج النفسي يهدف إلى زيادة مهارات الناس حتى يمتلكوا بدائل أكثر من ردود أفعال فقط، وعندما نتغلب على أنماط السلوك الضعيفة والواهنة والتي تحد من خياراتنا، يتحرر الناس من تلك المعيقات ويختارون من بين الإمكانيات المتوفرة والتي لم تكن مسبقا، مما يعمل على زيادة حرية الفرد(**كوري،2011، 309–301**).

– نموذج معرفي ويقوم على أن الإنسان معالج للمعلومات وحالّ للمشكلات ويحكم أفعاله التفكير والتخطيط ويُعنى المنظور المعرفي اليوم بأسئلة دائمة حول كيفية إدراك الفرد للمعلومات وتنظيمها في عقله فيما بعد فضلا عن كيفية امتزاج هذه المعلومات مع محتويات العقل الأخرى لتحدث ذكريات واستراتيجيات حل المشكلات وأفكار إبداعية (**الخيري، 2012، 12**). ولقد قدّم برانسفورد (**Bransford,1984**)، وصفا للاهتمامات الرئيسية للنظرية المعرفية، ويرى أنها ترتكز على الأسئلة التالية:

–كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟

–كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟

–كيف يتذكرون المعلومات التي يتذكرونها؟

-كيف يتفوق الناس على بعضهم في هذه الجوانب؟(**قطامي،قطامي،2000، 128**).

لقد ظهرت الحركة المعرفية السلوكية في العلاج النفسي في أواخر 1950، لتصبح منتسبة للعلاج السلوكي السائد في بداية 1970(Flanagan & Flanagan,2004 :p223). وجاءت نتيجة للانتقادات التي وجهت للعلاج السلوكي بعدم فعاليته في علاج مرضى الاكتئاب وعدم التركيز على الأفكار السلبية المؤثرة على المشاعر ويهتم هذا النوع من العلاج النفسي بالجانب الوجداني للمريض وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية سلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغير المرغوب فيه (**جابر و بومجان، 2013، 209**).

وتعتبر نظرية العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي العلاج السلوكي، العلاج المعرفي علم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا **(Bandura)** حيث يرى أن عملية التعلم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحول البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة والأحداث التي تليها تسمى النتائج، ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكيات المرضية من خلال أهمية نظرية التعلم الاجتماعي والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد وما يمكن أن يفعله والذي بدوره يؤثر على السلوك التالي، وفي نظرية التعلم يمكن من خلال الأفكار والمشاعر توضيح السلوك(**السيد،2009، 712**).

ويُعرّف كندول (**Kendall,1993**) العلاج المعرفي السلوكي بأنه : محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي، التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني للمريض، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتجيات معرفية، سلوكية ، انفعالية، اجتماعية وبيئية، لإحداث التغيير المرغوب فيه"(**الزعبي**).

وهو ما يعني إمكانية الاستفادة من هذه الإستراتيجيات والفنيات المعرفية السلوكية التي أثبتت نجاحها، وتوظيفها في بناء برنامج إرشادي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير العلمي للطالب الجامعي والوصول بالطالب إلى مستو ى من التّميز والجودة، باعتبار أن التحصيل الدراسي والتفكير العلمي هما أيضا متغيرين يرتبطان بالجانب المعرفي للطالب.

وتعرف بلميهوبي وآخرون (**بلميهوبي وآخرون، 2014، 41**) العلاج المعرفي السلوكي بأنه: عملية تعليم **(Teaching)** وتدريب**(training)** وتعزيز السلوكات الإيجابية **(Reinforcing Positive Behaviors)** يساعد العلاج المعرفي السلوكي في التعرف على الأنماط أو المعتقدات المعرفية **(Cognitive Patternsor Thoughts)** والانفعالات التي ترتبط بالسلوكيات.

وهو ما يعني إمكانية الاستفادة من هذا الإرشاد المعرفي السلوكي عند بناء البرنامج الإرشادي المقترح لجعل الطالب يدرك النجاح من خلال تنمية قدراته العقلية وعلى تخطي الجوانب السلبية والأفكار اللاعقلانية وضبط انفعالاته وتعزيز ثقته بنفسه.

•ويقصد بالإرشاد المعرفي السلوكي إجرائيا:

1- التدخل المهني باستخدام مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية المرتبطة بالإرشاد المعرفي السلوكي.

2- يركز على الجانب التحصيلي للطالب الجامعي، بالعمل على تقديم يد العون للطالب من أجل الارتقاء بمستواه التحصيلي وذلك من خلال إشباع حاجاته المتنوعة.

3- يركز على موضوع التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي، بالبحث في الطرق والمعتقدات والأفكار والتصورات التي تمثّلها الطالب والتي تحدّد طريقة حلّه للمشكلات الأكاديمية وتعامله مع المشكلات الحياتية ككل.

4- يهدف إلى إكساب الطالب عادات ومهارات دراسية وطرق للمذاكرة واختيار أوقاتها المناسبة لذلك وتشجيعه على المراجعة بانتظام، وترشيده بكيفية التخطيط وإدارة الوقت، وتبصيره بقدراته وإمكانياته والعمل على تنبيه الذات لديه وتعزيز الثقة بنفسه والتخفيف من مشاعر قلق الامتحان لديه، والذي يؤدي في النهاية إلى توافقه الدراسي ويساعده على أن يصبح متفوقا ومتميزا في تحصيله الدراسي.

5- يهدف إلى إكساب الطالب لمهارات التفكير العلمي المتمثلة في(الشعور بالمشكلة وتحديدها- فرض الفروض واختبارها- القدرة على التفسير والقدرة على التعميم) عند التعامل مع المشكلات الأكاديمية والحياتية، والوصول بالطالب إلى التفكير بشكل جيد أثناء التعامل مع الظواهر والمشكلات المطروحة.

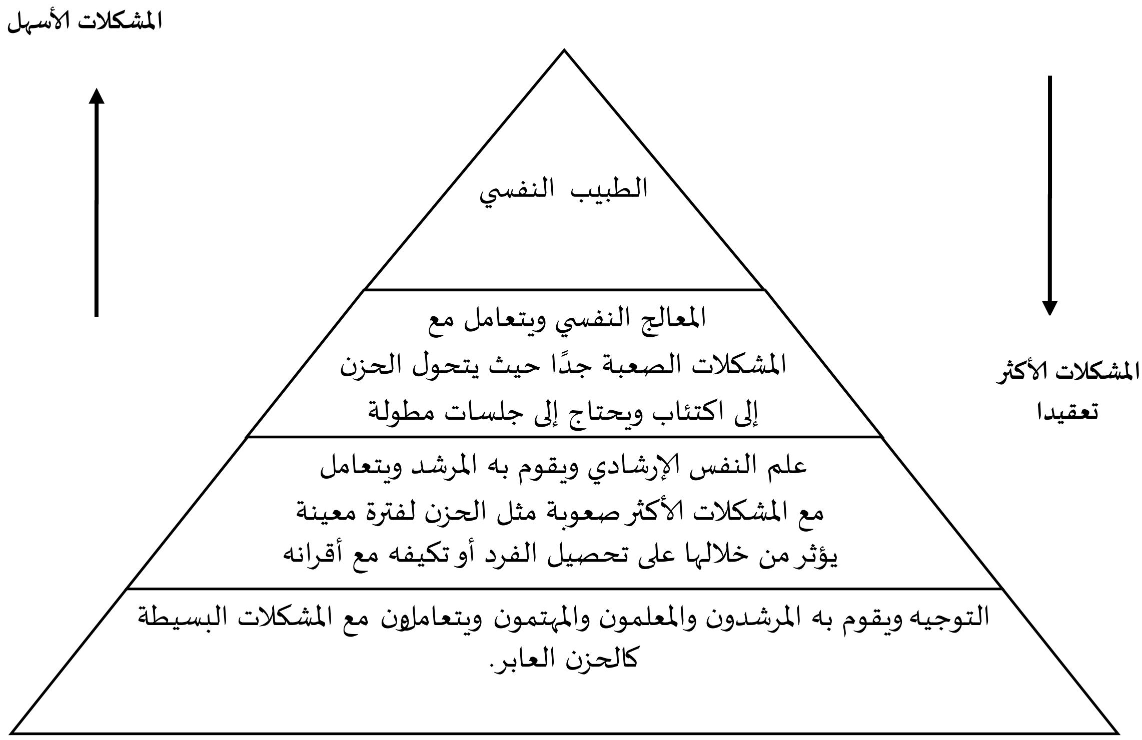
والواضح من التعريفات أن العلاج "المعرفي السلوكي" يقوم على أساس أن الفرد قادرا على تعديل حياته وتوجيهها إيجابيا في المجالات الوجدانية والاجتماعية والذهنية، بحيث يصبح:

- أكثر نشاطا وقدرة على بذل الطاقة وتوجيهها بشكل إيجابي.
- وأكثر قدرة على تحقيق النجاح والتفوق.
- وأكثر إبداعا ومرونة وحرية في التفكير والسلوك.
- وأكثر قدرة على الإنجاز والعمل.
- وأكثر مهارة في معالجة ضغوط الحياة بطرق خلاقة ومبتكرة.
- وأكثر قدرة على التعايش مع الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية.
- بل ويصبح من الناحية البدنية والعضوية أكثر صحة بما في ذلك الشهية المفتوحة والتحكم في الوزن والنوم الهادئ والشفاء السريع عند الإصابة بالمرض (إبراهيم،2008 ،19).

8- الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

مع أن العديد من علماء النفس، مثل كوري **(Corey,2000)** وباترسون **(Patterson,1986)** استخدما مصطلح الإرشاد والعلاج النفسي بالتبادل، وخلص باترسون إلى أنه لا توجد اختلافات جوهرية بينهما(**Richard,2005,p.05**). ومع ذلك فإن الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع وفرق في المسترشد وليس في العملية، ومعنى هذا أن العمل الإرشادي والعمل العلاجي خطواتهما واحدة مع فرق في درجة التركيز والعمل فالمسترشد في الإرشاد النفسي أكثر استبصارا ويتحمل قدرا أكبر من المسؤولية والنشاط في العملية أكثر من المريض في العلاج النفسي، وهذه الفروق تنعكس في بعض الاختلافات البسيطة في التخصص والممارسة(**أبو أسعد،ب-ت، 49**)، وفيما يلي رسم بياني يوضح عمل المرشد بين العلوم الأخرى المرتبطة به:

شكل رقم(**12**)يبين: الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.



المصدر: (**أبو أسعد،ب-ت، 49**).

9- أهم نماذج الإرشاد المعرفي السلوكي:

وللإرشاد السلوكي المعرفي عدة نماذج منها نموذج إليس**(Ellis)** وهو نموذج يقوم بناء على تعريف الإرشاد من حيث هو: دراسة الإنسان ككل عن طريق الأساليب الانفعالية والمنطقية، من أجل مساعدته عل ى الشعور بالسعادة وتحقيق الذات والعيش بشكل مبدع، ويؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تقبل الإنسان بكل ما فيه من مظاهر النقص وعلى قدرة هذا الإنسان على توجيه نفسه وتقرير مصيره(**العامري،2000، 08**).

يذكر كوري **(Corey,1996)** أن الإرشاد العقلاني الانفعالي كأحد أساليب الإرشاد المعرفية يقوم على افتراض أن الإنسان يولد ولديه الفرصة لأن يكون عقلانيا مستقيما في تفكيره، أو لاعقلانيا معوجا في التفكير، إن لدى الإنسان نزعة فطرية للحفاظ على بقائه، وعلى النمو وتحقيق الذات، وعلى السعادة والحب والعيش الجماعي مع الآخرين، إلا أنه أيضا يمتلك ميلا طبيعيا لتدمير الذات وتجنب التفكير، والتسويف ومعاودة الوقوع في الأخطاء والتفكير الخرافي، وعدم الصبر أو الاحتمال والنزعة إلى الكمال، ولوم الذات، وتجنب تنمية الإمكانات التي تحقق الذات، هذا الميل يوجد لدى جميع الناس بغض النظر عن مستوى تعليمهم وثقافتهم(**شاهين و حمدي،2007**).

ويقدم إليس**(Ellis)** بعض الأفكار والتصورات والفروض حول طبيعة الإنسان والاضطرابات الانفعالية ويلخصها باترسون **(Patterson)** فيما يلي:

1- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلانيا وغير عقلاني، وحين يفكر ويتصرف بعقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

2- إن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي، ويصاحب الانفعال التفكير.

3- ينشأ التفكير غير العقلاني في أصله إلى التعلّم المبكر غير المنطقي والذي يكون والفرد مهيأ له من الناحية البيولوجية والذي يكتسبه بصفة خاصة من والديه ومن المجتمع.

4- إن البشر هم كائنات ناطقة، وفي المعتاد أن يتم التفكير عن طريق استخدام الرموز واللغة، وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال فإن التفكير غير المنطقي من الضروري أن يثابر إذا استمر الاضطراب الانفعالي، ويبقى الشخص المضطرب على اضطرابه محافظا على السلوك غير المنطقي عن طريق الكلام الداخلي والأفكار غير المنطقية.

5- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات **(Self-Verbalization)** لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية فقط، وإنما يتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها.

6- ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا، وهدف الإرشاد والعلاج النفسي هو أن يوضح للمسترشد أن حديثه مع ذاته (حديث النفس) هو المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي، وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية، وأن يساعده على تعديل تفكيره، بحيث يصبح أكثر عقلانية وبالتالي تقل الانفعالات السلبية أو قهر الذات أو تنتهي تماما (**الشناوي،1994،97**).

7- الإنسان ليس ضحية لظروفه أو لماضيه، ولكن الطريقة التي يتحدث بها الفرد إلى الآخرين أو يحدث بها نفسه هي التي تحدد مدى تكيّفه (الغامدي،2009،24).

8- تأثير توقع الفرد على انفعاله وسلوكه: يؤدي توقع الفرد الذي تسيطر عليه الأفكار اللاعقلانية إلى حدوث الاضطراب الانفعالي، وإلى الاستجابة بطريقة خاطئة، بينما عندما يستخدم الفرد توقعات تعتمد على الأفكار العقلانية عن نفسه وعن الآخرين، يساعده في التخلص من الاضطراب الانفعالي وتعديل السلوك.

9- الوعي والاستبصار وتنبيه الذات: وهى من العمليات المعرفية التي لها دور هام في القيام بسلوك معين أو العمل على تغيير هذا السلوك وتعديله إلى الأفضل.

10- التصور والتخيل: إن تفكير الأفراد فيما يحدث حولهم يكون بطريقة لفظية بالكلمات والجمل، وأيضا بطرق غير لفظية كالتصور والتخيل والأحلام، وهى تلعب دور الوسيط المعرفي، الذي يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.

11- تأثير خصائص الفرد من دافعية وغرضيه، وسببية على الانفعال والسلوك: إن هذه الخصائص عندما تكون قائمة على أفكار لاعقلانية، فإنها تؤدى إلى زيادة الاضطراب الانفعالي لدى الفرد، وعندما يعمل الفرد على فهم وتغيير هذه الخصائص وملائمتها لقدراته فإنه يقلل من اضطرابه ويعدل من سلوكه.(دردير،2010، 17-18).

– ونذكر كذلك من بين نماذج الإرشاد نموذج بيك (**Beck**) حيث يرى أن الهدف من الإرشاد المعرفي هو تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد أو المريض بحيث تصحح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقيا، ويركز الإرشاد المعرفي على حل المشكلات(بلان، 2015،360).

ويمكن تحديد أهم الافتراضات الأساسية التي يستند عليها الإرشاد المعرفي (بلان،2015، 359)، بما يلي:

1- الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب خاطئة ومختلة وظيفيا، أي أن الأفكار والاعتقادات لد ى الفرد هي المسؤول الأول عن حدوث انفعالاته وسلوكه.

2- هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها بعضا، ولهذا فالعلاج يشمل التعامل مع المكونات الثلاث معا.

3- أن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي متعلّمة يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.

4- أن الأبنية المعرفية للفرد(الأفكار والصور العقلية والتخيلات والتوقعات والمعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلّة وظيفيا.

5- أن المعارف المختلة وظيفيا قد تبدو غير منطقية للآخرين، ولكنها تعبر عن وجهات نظر العميل الشخصية عن الواقع.

6- التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.

7- تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوبا هاما لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكه.

8- التحريفات المعرفية يتم استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة بالإضافة إلى أنه قد تم الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.

9- المخططات المعرفية هي الأساس المسؤول عن انتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد وذكريات الأحداث الماضية والحكم عليها.

10- إن المخططات غالبا ما تنمو مبكرا في الحياة ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة.

11- إن المخططات المعرفية المختلة وظيفيا هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية للفرد.

12- إن تغيير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوك.

ويركز بيك **(Beck)** على ثلاثة مستويات من المعرفة:

• الأفكار الأوتوماتيكية**(Automatics Thougts):** ويطلق عليها أيضا الحوار الداخلي أو الحديث الذاتي أي الحديث داخل النفس وما يدور بها من حوار داخلي وهو الذي لا يلاحظه الشخص غالبا وعادة ما تعكس فيه الأفكار التي تسبب ضغطا أو عدم قدرة على التكيف والنظرة السلبية للمستقبل والشك في الذات والتشويش والانزعاج بشأن الحياة وقد أشار بيك إلى هذه الاعتبارات نحو الذات والعالم والمستقبل على أنها ثالوث معرفي**(Cognitive Tried)**.

• العمليات المعرفية: وتشتمل على كيفية وأسلوب تفاعل الفرد مع المثير..أي طرق تقديم المعلومات عن البيئة والذات وأسلوب التنبؤ وتقييم أحداث المستقبل، فعندما ينجم عن العمليات المعرفية نتائج لا تتفق مع المقاييس الموضوعية للواقع فإنها تكون محرفة، وعندما ينتج عنها نتائج سلبية تؤدي إلى التوتر عن الذات فإنها تكون مشوهة وهذه الانحرافات المعرفية تشمل على عدة عمليات منها:

- لوم الذات: نظرا لوعي الفرد بنقائصه والتي تعطي له مفهوم غير إيجابي عن الذات وانخفاض المستوى النقدي للذات.

- التفكير المتجمع: التفكير في الحصول على كل شيء أو لا شيء.

- الاختيار التجريدي: والذي يشير إلى الوصول إلى النتائج السلبية من أحد التفاصيل مع تجاهل السياق والجوانب الإيجابية.

- الاستنتاج العشوائي: والذي يشير إلى الوصول للنتائج دون أن تدعمه أدلة ثابتة.

- التعميم الزائد: والذي يشير إلى اعتناق معتقدات متطرفة قائمة على بعض الأحداث وتطبيقها على مواقف مختلفة.

- المبالغة: وتشير إلى تقييم معنى مبالغ فيه للأحداث السلبية.

• التركيبات المعرفية أو المخططات: وتتضمن المعتقدات أو الافتراضات التي تؤثر في ما يعتني به الفرد من تأويله للأحداث فهي تكون الهيكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد للإدراك والفهم والتفكير والتذكر في العالم **(عطية،2010، 76)**.

10- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يستند هذا النموذج في تنفيذه على فنيات وتقنيات، منها:

10-1- فنية المحاضرة:

تعتمد فنية المحاضرة في جوهرها على تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة لأفراد المجموعة الإرشادية لزيادة استبصارهم بأنفسهم بطريقة موضوعية، مما ينمي لديهم اهتمامات بمدى حاجتهم ورغبتهم في تلقي المعلومة المتضمنة في المحاضرات، والتي يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة، ويهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ من شعورهم بأن مشكلاتهم الخاصة هي نقص معلومات عن أنفسهم، فيدفعهم ذلك إلى متابعة المحاضرات واستثارة نشاطهم العقلي والانفعالي، مما يساعد في خلق أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلات التي يعانون منها(**سخسوخ،2014، 225**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، لتزويد المسترشدين بمقترحات ومعلومات عن مفهوم التحصيل الدراسي، وأهميته في كل من الحياة الأكاديمية والعامة للطالب، إلى جانب ذلك فهي ستزود الطالب أيضا بمعلومات عن التفكير العلمي من حيث المفهوم، الأهمية، المهارات المعوقات، وتبصير الطالب بأن الطريقة العلمية في التفكير هي الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتي مجالات العلم، وأن التعلم لا يكون وظيفيا أو ذا معنى إلا إذا كان أساسه فهم وإدراك الحقيقة وهذا الإدراك لا يأتي إلا عن طريق اكتساب الطالب لمهارات التفكير الجيد.

10-2-فنية دحض الأفكار غير العقلانية:

لقد صنف**(Wallen & Dryden, 1992)** ثلاثة أنماط من التفنيد على شكل استفسارات، وهي كالآتي:

- التفنيد المنطقي **(Logical Disputation)**، ويتم ذلك من خلال التساؤلات: هل هذا المعتقد منطقي؟ وهل هذا المعتقد حقيقي؟ ولماذا هذه الفكرة حقيقية؟

- التفنيد العلمي **(Scientific Disputation)**، ويتم ذلك من خلال التساؤلات: أين البرهان على صحة هذا المعتقد؟ وأين الدليل على ذلك؟ وكيف يكون هذا الأمر قطعيا؟

- التفنيد العملي**(Pratical Disputation)**، ويتم ذلك من خلال التساؤلات:هل يساعد هذا المعتقد على حل المشكلات الخاصة؟ وهل يساعد على إنجاز الأهداف وتحقيق الطموحات؟ وهل يزود الفرد بنتائج إيجابية؟ **(شاهين وحمدي).**

وعليه فإن نجاح أي شخص في الإرشاد، يجب أن يكون مصحوبا بتحسن في طريقة تفكيره وإدراكه لنفسه والعالم فالتفكير المشوّه هو العامل الرئيس في ظهور المشكلات النفسية لدى الطالب، الناتج عن نقص في المعلومات والأفكار الصحيحة لديه، وأن هذه المشكلات النفسية تؤدي أيضا إلي ظهور مشكلات أكاديمية تمنع تميّز الطالب في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لديه. ذلك أن الإرشاد المعرفي السلوكي يؤكد على الأداء (القيام

بالعمل) وليس مجرد الحديث عن المشاكل وتجميع إستبصارات، وأنه يهتم بكيف يتعلم الطالب وكيف يتغير السلوك وأن عملية الإرشاد تتضمن عملية تعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم.

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي يمكن أن يساهم في تبصير الطالب الجامعي بالمفاهيم الخاطئة التي تؤخر سلوكه الدراسي والتي أصبحت عادات ذهنية خاطئة تضعف المستوى التحصيلي لديه، مع قلة الإقبال على الدراسة، وتؤدي إلى تدني الدافعية واتجاهاته السلبية نحو الدراسة والتي تحول دون الأخذ بمهارات التفكير العلمي السليم لاستبصار المشكلات بشكل صادق. عن طريق تنمية القدرة على ممارسة الاستبطان الذي يتعرّف فيه الطالب على بنائه الذهني وتفكيره، ومخزونه المعرفي، وبه يتعرّف على طريقة تعلّمه والأسلوب الذي يدرك به ما يواجهه من مشكلات.

10-3- فنية الواجبات المنزلية:

تلعب الواجبات المنزلية دورا هاما في كل العلاجات النفسية ، ولها دور خاص في زيادة فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المعالج المعرفي السلوكي كل جلسة إرشادية تساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المعالج والمتعالج، ويستطيع المعالج تقوية العلاقة العلاجية بتكليف الفرد بعمل الواجبات المنزلية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها الفرد حديثا(**بلميهوبي، وآخرون،2014، 84**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي في تدريب الطلاب المشاركين النظام والشعور بالمسؤولية، ذلك أن الواجبات المنزلية سوف تساعد على ترسيخ المعلومات في الذهن، وأنها وسيلة لفهم الطلاب ما يتلقونه و تدربهم على التفكير المنظم والمستقل واستكمال ما عجز عن إيفائه وقت الجلسة، كما أن الواجب المنزلي يعطي صورة صادقة عن إنجازات الطلاب ومستوياتهم ومدي تقدمهم، وكذا اكتشاف مشكلات التحصيل الدراسي ومعوقات جودة التفكير العلمي والتخطيط كما يلزم أثناء العمل الإرشادي.

10-4- فنية المناقشة والحوار:

إن استخدام فنية المناقشة والحوار والتي تكون عل ى شكل حوار شفهي وعل ى شكل وجهات نظر مختلفة أو إضافات أو مداخلات أو تعقيبات أثناء القيام بالعمل الإرشادي، يمكن أن تدفع المسترشدين إلى المشاركة والاستمتاع بالجلسات الإرشادية، تزيد من مساهمتهم مع المرشد في التفكير وإبداء الرأي في حل مشكلات معينة مما يجعلهم يشعرون كأفراد فاعلين، وهذا ما يمنحهم الثقة بأنفسهم وأن التع لّم فيها أكثر ثباتا وديمومة، وتنمي القدرات الفكرية والمعرفية لدى المسترشدين وتدربهم على التحليل والاستنتاج، وتحرك دوافعهم وتثير اهتمامهم، وتؤمن التغذية الراجعة الضرورية لتصحيح مسار عملية التعلُّم، وتعوّد المسترشدين على التفكير والاكتشاف، وتوقظ انتباههم، وتزيد من شغفهم بما هو مطروح في الجلسات الإرشادية، وتدفع الطلبة إلى استخدام النقد بدلاً من السلبية في تقبل الآراء أو رفضها بدون أي تعليل منطقي، كما تنمي فيهم حب التعاون والعمل الجماعي.

10-5- فنية النمذجة:

للنمذجة أربع وظائف أساسية، فبملاحظة النموذج السلوكي يمكن للمسترشد أن يتعلّم سلوكا جديدا مناسبا وكذلك فإن ملاحظة النموذج ينتج عنه أثر اجتماعي تسهيلي (**Facilitative**) وذلك بمساعدة المسترشد على أداء سلوكيات كان بوسعه أن يقوم بها فيما مضى وذلك في أوقات أكثر ملائمة وبطرق أكثر ملائمة وتجاه أشخاص ملائمين، وكذلك قد تؤدي النمذجة إلى إنهاء كف سلوكيات كان المسترشد يتحاشاها بسبب الخوف أو القلق وحين يرفع الكف عن هذه السلوكيات فإن النمذجة قد تزيد الانطفاء المباشر والانطفاء بالإنابة (التعويضي) للمخاوف المرتبطة بالشخص أو الشيء الذي كان السلوك موجها نحوه (**الشناوي و السيد،1998، 156**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي المعرفي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معارف أو مهارات، والتي يمكن أن تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية للطلبة إما باكتسابهم سلوك جديد أو تنمية لسلوك الحالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب، وتسعي هذه الدراسة إلى إتاحة الفرصة للمسترشدين للاستماع ومشاهدة واكتساب معارف ومهارات تعمل علي مساعدتهم في التميز الدراسي من خلال الاستماع إلي نماذج حية والتفاعل معها.

10-6- فنية حل المشكلات:

طرح نزو وآخرون(**Nezu et,al,2000**) مفاهيم إرشادية خاصة بحل المشكلات التي تعترض حياة الفرد حيث يركز التدريب على تحقيق الأهداف الإرشادية التالية:

- رفع الاتجاه الإيجابي نحو المشكلة، ومساعدة العميل على تبني توجها إيجابيا ومتكيفا نحو المشكلة.
- القدرة على إعادة تنظيم المشكلة بشكل مضبوط وصحيح حين تحدث.
- اعتقاد أن المشكلات تعتبر عادية وجزء من الحياة لا يمكن تجنبها.
- القدرة على تحديد وإسناد سبب المشكلات بشكل مضبوط.
- الميل إلى تقييم المشكلات الجديدة كتحديات بدلا من تهديدات أو كوارث أو وضعيات يتم تجنبها.
- الاعتقاد في القدرة الذاتية للتعامل الفعّال مع المشكلات الضاغطة.
- معرفة أن المشكلات المعقّدة، يمكن أن تتطلب الوقت والجهد لحلّها.
- الرغبة في حل المشكلات بالطريقة المناسبة.
- التخفيف أو خفض الاتجاه السلبي للفرد نحو المشكلة.
- تحسين مهارات حل المشكلة، العقلانية للعميل.
- خفض ميل العميل للاندفاعية واللامبالاة.
- خفض ميل الفرد لتجنب المشكلات حين تحدث(**بلميهوبي وآخرون،2014، 152-155**).

فحل المشكلات هو قدرة الطالب على تمييز المعارف والمهارات والخبرات اللازمة وتوظيفها للوصول إلى تحقيق الهدف.

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لتنمية العمليات المعرفية كالانتباه، التذكر، التخيل واتخاذ القرارات الناتجة عن طريق تدريب المجموعة الإرشادية على أسلوب حل المشكلة أثناء العمل الإرشادي و الذي يمكن أن يكسب الطلبة القدرة على توظيف هذه العمليات العقلية في الوصول إلى تحقيق التميز في تحصيلهم الدراسي وجودة تفكيرهم العلمي.

10-7- فنية العصف الذهني:

يرتبط مفهوم العصف الذهني بمفهوم حفز أو إثارة العقل، ويقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) في جانب، والمشكلة التي تتطلب الحل في جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الطرق الممكنة (أبو رياش و قطيط، **2008، 221-222**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، ذلك أن جميع الدراسات والتجارب تؤكد أهمية العصف الذهني في توليد الأفكار الجديدة والمتعددة، ذلك أن الكم يوّلد النوع.

10-8- فنية التعزيز الموجب:

عبارة عن إجراء يتم فيه تقديم مثير بعد الاستجابة حيث يؤدي هذا التقديم للمثير لزيادة تكرار حدوث تلك الاستجابة، وللتعزيز وظيفتان هامتين الأولى إخبارية فالمتعلم بمجرد حصوله على التعزيز يعرف أن استجابته كانت في الاتجاه الصحيح، والثانية هي وظيفة دافعية ذلك أن الحصول على التعزيز هو القوة الدافعة المسيطرة التي تعمل على الحفاظ على التعلم (قطامي و قطامي، **2000، 60**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، ذلك أن جميع الدراسات والتجارب التي أجريت لمعرفة أثر التعزيز الإيجابي قد أظهرت أن التعزيز الإيجابي بجميع أشكاله يؤدي إلى تحسن التعلم، ثم إن التعزيز الإيجابي له أثر حسن لا على التعلم فحسب ولكن على صحة المتعلم العقلية أيضاً. ذلك أن تقديم مثيرات تحقق إرضاء أو ارتياح لدى الطالب يعتبر ضمن مهام العمل الإرشادي، لما يترتب عليه من تحسن وتعديل في السلوكيات والارتقاء بها نحو الأفضل، ومن منطلق أن التعزيز الإيجابي ذو علاقة مباشرة مع التحصيل الدراسي ويؤدي بالطالب إلى التفوق الدراسي وإلى تفاعل جيد، والذي يمكن أن يساهم في تنمية تقدير الذات لدى الطالب وزيادة ثقته بنفسه، كما أنه يعتبر وسيلة لتكرار الاستجابة المرغوبة، وزيادة الدافعية لديه.

10-9- فنية الحديث الذاتي:

تقوم فكرة التدريب على الأحاديث الذاتية على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها (بلان، **2015، 389**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، وذلك للتعرف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبية المرتبطة بشعور الطلاب بالعجز أمام ضغوط الدراسة والامتحانات ونتائجها التي تسبب الضيق والكدر والمشقة للطالب ومساعدته على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها بتعبيرات ذاتية ايجابية، وهذا من خلال التدريب على التعلم الذاتي، بحيث يتعلم الطالب أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض إليها، وأيضا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه (الحوار الداخلي السلبي) ومن ثمة لابد من ضرورة استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية.

10-10- فنية الاسترخاء العضلي:

وقد طُور هذا الأسلوب من قبل جاكبسون(**Jacobson**)، موضحا أن الاسترخاء يعد من العوامل الكامنة للقلق، فلا يمكن للشخص أن يكون مسترخيا وقلقا في الوقت نفسه، وتعد الأساليب الحديثة في الاسترخاء من أشهر أساليب العلاج السلوكي ويحتاج إجراءه إلى تدريب منظم (أبو غالي، **2011**، **59**).

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي للطالب الجامعي، ذلك أن تدريبات الاسترخاء العضلي مفيدة لإزالة التوتر وإعادة الانتعاش للطالب، حيث الاسترخاء لمجموعة من عضلات الجسم وللجسم كله مهارة يتعلمها الطالب ويتحسن فيها مع الممارسة ولكن من المهم استخدام الاسترخاء العضلي أثناء القلق والمواقف الضاغطة التي تواجه الطالب.

خلاصة:

وما يمكن استنتاجه من هذا الفصل هو أن الإرشاد(المعرفي- السلوكي) القائم على الحاجات هو أنه النموذج الأنسب لبناء برنامج إرشادي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي كحاجتين تعليميتين من حيث:

1- أنه نموذج يقوم عل ى الاهتمام بالجانب الوجداني والسلوكي والمعرفي في شخصية الطالب في آن واحد، مما يسهم في إشباع الحاجات النفسية والدراسية والاجتماعية التي يتطلبها التميز والتفوق الدراسي.

2- أنه نموذج يقوم على جعل الطالب يستخدم الأحاديث الذاتية الإيجابية، ودفعه بتذكير نفسه بأهدافه، مما يساعد على تحقق درجة من الوعي والاستبصار بأهمية التفوق والتّميز الدراسي.

3- أنه نموذج يقوم على إكساب الطالب الجامعي معلومات ومهارات وخبرات لم يكن يعرفها في السابق، وأن باستطاعته القيام بأعمال تجعله يحقق مستويات عالية من التفوق والتّميز في الدراسة.

4- أنه نموذج يقوم على إحداث تغييرات جوهرية في الجانب المعرفي من خلال تغيير وتفنيد أنماط تفكير الطلبة الخاطئة، مما يساعد في تكوين العقلية العلمية والتي لها القدرة على حل المشكلات الدراسية والحياتية ككل.

5- أنه نموذج يقوم على تحقيق التوازن بين الطالب وبيئته من خلال إكساب الطالب الجامعي المهارات الاجتماعية اللازمة، والتي تمكنه من التعامل بكفاءة مع زملائه ومع الآخرين داخل وخارج المدرسة، والتعاون بين الأفراد ومشاركتهم وجدانيا.

6- أنه نموذج يقوم على تدريب الطالب على التعرف إلى كل ما يسبب معاناة وضغوط لديه، والتدرب على مواجهتها والتقليل منها إلى أقل مستوى ممكن من خلال أساليب علمية.

7- أنه نموذج يقوم على إكساب الطالب الجامعي المعلومات والخبرات اللازمة ويسعى لترسيخها لدى الطالب عن طريق تقديم الواجبات المنزلية.

8- أنه نموذج يقوم على استخدام المناقشة والحوار والنقد الموضوعي، مما يمنح للطالب الجامعي الفرصة في إبداء الرأي، واستخدام النقد وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

9- أنه نموذج يقوم على مسلمة أن رئيسية هي أن الفرد قادر على حل مشكلاته إذا تلقى المساعدة المطلوبة.

10- أنه نموذج يقوم على تقوية السلوك المتوافق عن طريق إعادة تعلم معتقدات وأفكارا وقيما جديدة، لتحل محل القيم والمعتقدات والأفكار الغير متوافقة.

11- أنه نموذج يقوم على تنشيط دافعية الطالب للتعلم وبذل الجهد والمثابرة، عن طريق تقديم المعززات الإيجابية مما يساهم في رفع تحصيله وتفوقه وتحقيق نتائج عالية.

غير أننا بحاجة إلى معرفة ما يمكن أن يتميز به نموذج الإرشاد المعرفي السلوكي المتعلق بالتميز وجودة التفكير العلمي للطالب الجامعي من حيث خصوصيات المتغيرين وموقعهما في المشكلة كما لو أنهما متغيرين تابعين وهو ما نبحثه في الفصل التالي.

الفصل الثالث:

تميّز الطالب في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي.

– تمهيد:

تأسيسا على نتائج الفصل السابق التي تؤكد أهمية البرامج الإرشادية وضرورتها لمساعدة الطالب في دراسته وتحصيله العلمي وتكيفه وأن نمط الإرشاد المعرفي السلوكي يوفر لنا أفضل صيغ التكيف كما دلت عليه التجارب، فإن الحاجة إلى التميز والتفوق والجودة لاشك أنها حاجات تحتاج إلى برامج إرشادية لها خصوصياتها تبعا لخصوصية التميز والتفوق من حيث هما يطرحان كمشكلة تتعلق بالجودة، وهو ما يقودنا إلى ضرورة بحث تميز الطالب الجامعي في التحصيل وجودة تفكيره، وكيف تطرح كحاجات وما تتطلبه من صيغ المساعدة في صيغة برامج تشبع الحاجة. ذلك أن التميز والتفوق يطرحان كحاجات مركزية في أنظمة التعليم فالتميز كما يعتبره جاسترو وآخرون (**Jastrow et,al.2009**) يمثل أحد المهام الرئيسية التي يجب أن تعمل عليها الأنظمة التعليمية، ويرتبط بمجموعة عادات يجب أن يكتسبها الطلاب، مثابرة في الأداء والدافعية للإنجاز، والاستمرارية في التعلم، والحساسية للمشكلات، واستراتيجيات حل المشكلة، والميل إلى التحدي والاستثارة، والمشاركة الإيجابية الفعالة، ومهارات اتخاذ القرارات، ومهارات معالجة البيانات والمعلومات(**عبيدة،2013،389**).

كما تولي الاتجاهات الحديثة في التدريس مسألة تنمية تفكير المتعلم بأنواعه، واستخدام المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم، وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة بالحفظ والاستظهار، وأنه يمكن تنمية تفكير المتعلم إما بمناهج منفصلة خاصة بتنمية التفكير أو من خلال المناهج الدراسية المختلفة. فقد أثبتت دراسات برودي وستانلي (**Brody & Stanly**) أن الطالب متوسط الذكاء، يمكنه أن ينجز مثل الطالب المرتفع الذكاء، إذا تلقى تدريسا واضحا حول خطوات حل المشكلات باعتبارها من صور التفكير التباعدي(**الطاهر،2007، 54**).

يذكر جميل (**جميل،2012،57**) أن جودة حياتنا وجودة ما ننتجه، أو نصنعه، أو نبنيه تعتمد تحديدا على جودة تفكيرنا، والسبب في ذلك أن التفكير الرديء مكلف، سواء من الناحية المالية، أو في تأثيره السلبي على جودة الحياة، وجودة الحياة تتوقف على التفكير العلمي الذي أصبح مطلبا لكل إنسان.

وتقول ماري لويز سيفرتسين (**Mary Lewis Sivertsen**) أنه: يجب أن يحيط جميع أطفالنا وشبابنا، وليس فقط من يعدون أنفسهم لأن يكونوا علماء محترفين، بأساليب التفكير العلمي والمعرفة العلمية، لكي يستطيعوا الحياة بشكل فعّال في عصر المعلومات(**أوتشيدا وآخرون،2004، 41**).

فلهذه الأهمية لكل من التميز في التحصيل وجودة التفكير ولمكانتهما في هذا البحث يتعين علينا إيضاحهما كمفاهيم ومتغيرات في البحث للوقوف على خصوصيتهما في بناء برنامج إرشادي يمكن الطالب من تحقيقهما كمخرجات تعليمية في مساره الجامعي.

1- حول معاني مفهومي التّميز في التحصيل، وجودة التفكير العلمي، والصلة بينهما:

التميز في المعرفة الاصطلاحية تأسس على معناه اللغوي المعجمي الذي يفيد معاني الإنفراد والتفرد والاختلاف بعلامات(**معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008، 2144**)، فهو يشير إلى حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوّم الأساسي لجودة معينة وحصوله على درجات نادرة (**طعيمة و البندري،432،2004**).

ويكاد يكون هذا المعنى هو الجامع في كل التعاريف، فهو عند **كاظم** بأنه مستوى أعلى من مستويات الأداء (**كاظم و راضي، 240،2010**)، وعند **اللقاني** هو مستوى معين من الأداء يظهر فيه الفرد القدرة على عمل معين (**الهادي،2013، 249**)، وهو عند **عبد السميع** تفرد الخريج في صفة أو أكثر لسمة أو مهارة أو كفاية أو أداء (**عبد السميع،40،2007**)، وهو عند دويل **(Doyle,2000,p. 05)** امتلاك الصفات الجيدة بدرجة كبيرة.

ومنه نستخلص أن المقصود بالتميز في تحصيل الطالب الجامعي مفهوم إيجابي يتعلق بـ" تفرد الطالب في درجة إتقان وفهم المعرفة العلمية الجامعية كما حددت أهدافها، بحيث يكون تحصيله لتلك الأهداف من أرفع درجات أقرانه، من حيث أن التحصيل الجامعي كما عرفه اصطلاحا **الحميدي** بأنه: عبارة عن المعلومات التي يكتسبها الطالب عن الموضوعات التي يدرسها ويقاس بدرجات الاختبار التحصيلي التي يحصل عليها (**الحدابي،13،2013**).

وقريب إلى هذا المعنى عرّفه **الطيبي** بأنه: مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي يحصل عليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم، ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك (**نصر الله،401،2004**)، ويعرفه **كاظم** بأنه: ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي، وما يدركه من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق،كما ينعكس ذلك على أدائه على اختبار يوضع في هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث يمكن تقدير الأداء كميًّا ويمكن قياس تحصيل الفرد بعدة طرق منها الاختبارات الموضوعية ومنها اختبارات التحصيل التقليدية التي يضعها المعلمون آخر الفصل الدراسي (**محاسنة، 2013، 490**).

ومن الملاحظ أن هذه التعريفات للتميز تكاد تكون مرادفة للجودة أو على الأقل من مفرداتها المركزية، فالجودة في اصطلاح المتخصصين تعني عند **زاير و يونس** عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى وتنظر إلى التدريس على أنه ميسّر للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فاعل في التعليم (**زاير ويونس، 2012، 43**). وعند **صبري** تعني مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحقيق الدرجات العلمية المنشودة، والعمل على توفير التدريس المناسب والفعّال، والمساندة والتقييم (**صبري،2010، 92**).

وهي معاني لا تبتعد كثيرا عن المعاني اللغوية المعجمية التي تتمركز كلها حول معنى الجيد نقيض الرديء (**ابن منظور،2003، 234**)، وتعني كون الشيء جيدا (**المعجم الوسيط،1972، 137**)، وعلى مستوى المعاجم الإنجليزية تعني درجة الإمتياز"Degree of Excellence"(**الزهراني،21،2009**)،كما تعني النوعية الجيدة **(Oxford,2011,634)**

ومنه نستخلص أن الجودة في التفكير العلمي من منظور تربوي بيداغوجي مفهوم إيجابي تعني تميز الطالب من خلال توظيف العمليات الذهنية المختلفة في اختيار أفضل الحلول للمشكلة المطروحة، وتتمظهر في تمتعه بقدرات راقية في الشعور بالمشكلة وصياغتها بدقة ووضوح، وفي وضع الفروض واختبارها، وتفسير النتائج وتعميمها.

وهو ما نجده في تعريف **ملحم** بأنه: التفكير الذي يستخدم خطوات الطريقة العلمية والتي تتضمن، تحديد مشكلة ما، وفرض الفروض المقترحة لحلها، ثم جمع البيانات وتحليل هذه البيانات إحصائيا، بهدف الوصول إلى النتائج أو التوصل إلى قوانين ومبادئ عامة (**جودت،2013، 24**)، وفي تعريف **غليون** التفكير العلمي بأنه:مجموعة من المهارات العلمية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة تواجه الشخص في حياته اليومية أو العملية باستخدام منهج عملي تتوافر فيه الموضوعية ويتسم بالدقة ويتكون من المهارات الآتية: تحديد المشكلة، واختبار الفروض المناسبة، واختبار صحة الفروض، وتفسير النتائج، والتعميم (**الحدابي و الجاحي، 2008**).

وتفيد هذه التعريفات بأن الجودة في التعليم تتميز عن الجودة في الصناعة في كون أن هناك إمكانية التحكم في المنتج الصناعي، باعتباره منتجا مادياً هذا من جهة، وذلك من خلال إجراءات الرقابة والتفتيش والكشف عن العيوب وعن طريق تطبيق نظام رقابي قائم على نظام الجودة الإحصائية أو استيفاء المنتج للمواصفات والشروط العالمية والمحلية بعد الانتهاء من التصنيع من جهة ثانية، وهذا التعريف ينطبق عل ى فلسفة المصنع حيث تصنع المنتجات المادية بشكل عام.

"أما الجودة في حقل التربية تختلف عنها في حقل الصناعة، وأن المتعلم ليس سلعة تصنع وتباع في الحالة التي انتهت إليها عند خروجها من خط الإنتاج، وأن جودة الخريج لا يمكن أن تبلغ سقفها في أي مرحلة من مراحل حياته"(**وهبة،2005، 07**). فالمنتج هنا مختلف، فهو يتعلق بمجال صناعة الإنسان كظاهرة معقدة ومركبة يستوعب مفاهيم مختلفة منها: الذكاء، التفوق، الإبداع، الابتكار، تقويم الأداء.. أين يكون الحكم عليها أكثر غموضا وتعقيدا ونسبية نظرا لترابط هذه المفاهيم بعوامل ظهور متنوعة، وأن معايير فلسفة الجودة المطبقة على مستوى المصنع يجب تكييفها في نظام التعليم، وليس التطابق مع مبادئ الجودة في المصنع . وأن جودة الخريج هي التي تحقق جودة المنتج الصناعي، وتصنع التمايز بين الأفراد والمجتمعات.

ومن كل ما سبق تتضح العلاقة بين التميز في التحصيل والجودة في التفكير في أنهما يكاد يكونان مترادفان أو على الأقل يعتمدان على بعضهما البعض، حيث أن التحصيل العلمي يكاد يكون من البنية التحتية للتفكير العلمي إذ قد يتعذر في كثير من الحالات الحديث عن التفكير العلمي الجيد، إذا لم يكن هناك تحصيل علمي جيد في سياق المعرفة الجامعية، وان بروز القدرات والمواهب في مجالات العلوم المختلفة هو محصلة لعمق التفكير العلمي لد ى الطالب الجامعي.

وعليه فإن الطالب في ظل المفهوم الحديث للمنهج يعد محور العملية التعليمية التي يراد منها تأهيله معرفيا وجسميا ونفسيا للتعامل مع الحياة ومتطلباتها ولكي تتحقق الجودة للطالب وتعلّمه لابد من أن يمتاز بالخصائص الآتية:

1- الاندفاع، والرغبة في التعلم، فالطالب الجيد هو الراغب في التعلم ليس لغرض النجاح، إنما يتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تؤهله للتعامل مع مفردات الحياة وتوفر له فرص النجاح بعد تخرجه واتجاهه للعمل في أي مجال من مجالات الحياة التي يعدّ للعمل فيها.

2- القيام بدور المكتشف، بمعنى أن الطالب المجتهد هو الذي يتعلم بالاكتشاف وفق قدراته العقلية والمهارية.

3- التجريب والممارسة، وهذا يعني أن الطالب الجيد هو الذي يتعلم بالتجريب والاستقراء، وأن تكون له رغبة جامحة للتعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق.

4- التعلم بالبحث المستند إلى التشاور والتعاون مع المدرسين.

5-التعلم بالمناقشة، والحوار الهادف، والتفاعل الإيجابي بينه وبين المدرس، وبينه وبين الطلبة.

6- القدرة على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد.(زاير و يونس،**2012**، **47**).

2- العوامل المؤدية للتميّز في التحصيل الدراسي

يرتبط التحصيل الدراسي بعدد من العوامل الموضوعية التي لها دور كبير في تحديد مستوى تحصيل الطالب وتشمل العوامل المرتبطة بالمعلّم والمتعلّم والمنهج الدراسي، إلى جانب وجود عوامل أخرى غير مباشرة.

- فبالنسبة للمعلّم، فإن بناء عادات التميّز لدى الطلاب ينطلق من التدريس والتعليم للتميّز، حيث يجب أن يتحرر المعلّم من الإستراتيجيات التقليدية المرتبطة به على المستوى الشخصي إلى الإستراتيجيات المعلوماتية المرتبطة بتفريد التعليم وتمييز الطلاب والكشف عن قدراتهم وميولهم (عبيدة،**2013**،**389**)، يري **شحاتة** أن تحديات الجودة التعليمية الشاملة فرضت أدوارا جديدة للمعلم، أبرزها : دوره كموجه ومرشد: بحيث يقوم بمساعدة التلاميذ على اختيار المعرفة المناسبة للمشكلة التي يقوم بتدريسها، والوعي بأحوال طلابه والإحساس بمشكلاتهم، وتوفير مصادر المعلومات للإجابة على استفساراتهم، وتوضيح المشكلات التي يتعرضون لها، والتي سوف يتعرضون لها وتدريبهم على حلها، وتوجيه الفائقين إلى برامج إثرائية لتنمية إبداعاتهم، والعناية بالطلاب بطيئي التعلم ورعايتهم والسعي نحو تفريد التعليم حسب قدرات كل متعلم وسرعته وخبراته وتدريبهم على الاكتشاف والبحث والإطلاع وتدريبهم على المرونة في وضع البدائل، وإقامة الحجج المقنعة وتنمية التفكير بأنواعه(شحاته،**2003**، **128-130**).

ويشير البيلاوي(البيلاوي،**2006**، **132**) أن النوعية التعليمية الجديدة المطلوبة لأبنائنا تفرض جملة من التحولات في الممارسات التعليمية الحالية إلى ممارسات أخرى على النحو الذي يوضحه التصور التالي:

الانتقال من الممارسات التي ترتكز على:	إلى الممارسات التي ترتكز على:
- تنمية مهارات الحفظ والاستذكار.	- تنمية مهارات التجديد والابتكار.
- غرس قيم الاجترار والامتثال والإتباع.	- تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع.
- التدريب على ثقافة الحد الأدنى.	- التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة.
- تربية التشابه والتطابق والإئتلاف.	- تربية التفرد والتّميز والاختلاف.
- تنمية عادات الاعتماد على الآخر.	- غرس عادات الاعتماد على الذات.
- تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول.	- التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

– أما بالنسبة للمنه ج الدراسي، فمن الوثائق المهمة التي اهتمت بالتميّز وثيقة المنهج باسكتلندا (**The Scottish Government**) التي ظهرت في عام (2009)، حيث حددت قائمة من العادات التي يجب مراعاتها في بناء المناهج الدراسية كما يلي:

1- المحور الأول (العادات المرتبطة ببناء الشخصية): الحماس في التعلم، تحقيق معايير عالية من الإنجاز الأكاديمي تقدير الذات واحترام آراء الآخرين، ذو عقل منفتح ودرجة من المرونة في التفكير، التواصل مع الآخرين بأنماط مختلفة.

2- المحور الثاني (العادات المرتبطة بالجانب الأكاديمي): تنويع مصادر البحث والتعلم، جمع البيانات باستخدام مصادر ذات مصداقية، بناء المعرفة وفق قدراته الذاتية، تطوير مساراته المعرفية، توظيف المعرفة النظرية في حل المشكلات، توظيف الأدوات التكنولوجية في بناء المعرفة الأكاديمية، الربط بين الجانب الأكاديمي والتوقع في الأداء الوظيفي.

3- المحور الثالث (المهارات الأساسية): بناء مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية.

4- المحور الرابع (المواطنة المسؤولة): العمل في فريق، والمشاركة الفعّالة، والمسؤولية عن قراراته، احترام الثقافات المختلفة، تقييم واقع تعلمه والمشاركة في تطوير آلياته (**عبيدة،2013، 393**).

– أما بالنسبة للمتعلم، فقد تتعدد أسباب المشكلات الدراسية لدى الطلاب، ويشير كل من (**شيفر وميلمان، 1996**) إلى أن أهم هذه المشكلات تتمثل في:

- نقص مهارات الدراسة، واضطراب عادات الدراسة.
- قصور مهارات أخذ الامتحان.
- وجود صعوبات التعلم.
- نقص الدافعية، وقلة الاهتمام، ونقص الرغبة في التحصيل، ونقص المثابرة.
- حشو المقررات الدراسية.
- نقص الأنشطة التربوية في المدرسة.
- سوء المناخ المدرسي، حيث تضطرب العلاقات بين المعلمين، والأخصائيين، والطلاب، وتضعف روح التعاون، ويقل النشاط، ويسود التوتر والقلق.
- تدني الثقة في النفس، وتدني تقدير الذات، وتدهور مفهوم الذات الأكاديمي.
- الخوف من الفشل الدراسي (**محمد زهران،2000،69**).

3- قياس التميز في التحصيل الدراسي:

يقاس التّميز في التحصيل الدراسي باستخدام اختبارات تحصيلية لتحديد ما تعلمه المتعلم بعد أن تعرض لنوع معين من التعلم، أي بعد أن درس منهج معين أو تلق ى برنامجا تعليميا خاصا. وتأخذ الاختبارات أشكالا متعددة شفهية كتابية فردية جماعية، كما تتناول جوانب متعددة من شخصية الطالب.

ويعرف ملحم (**ملحم،2014، 390**) الاختبار التحصيلي بأنه: إجراء منظم لتحديد مقدرا ما تعلمه الطالب.

1- تصنيف الاختبارات التحصيلية:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية، إلى:

1-1- الاختبارات الشفوية:

هي أحد أساليب تقويم نتاجات التعلم التي تعتمد على تلقي الطالب لسؤال أو أكثر في الموقف الاختباري الواحد، فيجيب عنه بصورة شفهية بدلا من الإجابة بصورة تحريرية.

لذا فإن الاختبار الشفوي: عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يقدمها الفاحص للطالب، وعليه أن يقوم بالإجابة مباشرة إجابة شفهية، وقد يدور نوع من الحوار بين الطالب والفاحص، وكانت هذه الاختبارات هي السائدة في معظم الأنظمة التربوية حتى فترة قريبة، ومازالت مستخدمة في بعض المواد الدراسية بشكل أو بآخر.

- وتستخدم الاختبارات الشفوية في مجالات منها:

1- قياس القدرة على الاتصال والتواصل المعرفي عند الطلاب وبالتالي قياس مستوى تفكير الطالب ومدى سرعته في الفهم وإصدار الأحكام في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء.

2- الكشف عن أسلوب تفكير الطالب، وبيان مدى فهمه للمعرفة العلمية واستيعابها وتوظيفها.

3- المساعدة على تصحيح وتعديل الأخطاء المفاهيمية العملية عند وقوعها، وتتبع جذورها، والكشف عن أسبابها وعلاجها في حينه.

4- الكشف عن اتجاهات الطلاب العلمية واهتماماتهم وميولهم (**الزهراني،2009، 270**).

2-2- الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها، وبالرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات، إلا انه لا يزال يحتل مكانة متميزة بين أنواع الاختبارات التحصيلية. ويمثل الاختبار المقالي تقويما للقدرة على التعبير اللغوي، والإبداع الفكري، وتنظيمه وتكامله، وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة. وينظر إلى الاختبار المقالي باعتباره الأسلوب الأمثل الذي يعبر فيه الطالب من وجهة نظره والتعبير بها بالطريقة التي يريد...وذلك بإيراد الحجج المؤيدة وتفنيد الرأي المقابل، ويفسح المجال لحرية معالجة الموضوع، وتنظيم المعلومات وترتيبها واستخلاص النتائج فضلا عن ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، وكشف الحصيلة المعرفية في موضوعات شتى، بالإضافة

إلى استخدام الأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها التركيب اللغوي للجملة لتؤدي بمجموعها إلى وضوح الفكرة والعرض المنظم لها(**ملحم،2014، 393**).

وتمتاز الاختبارات المقالية عن غيرها من الاختبارات عمومًا بعدة مميزات من أهمها:

1- سهولة وضعها وإعدادها، حيث تستغرق وقتًا قصيرًا لوضعها.

2- تكشف عن قدرة الطالب على التخطيط للإجابة وتنظيم أفكاره وربطها ببعضها.

3- إمكانية التمييز بواسطتها بين الطالب المفكر والطالب الذي يعتمد على الحفظ دون الفهم.

4- إمكانية م عرفة مدى قدرة الطالب على الابتكار وتنظيم المعلومات واستبعاد مالا يخدم الموضوع المطلوب.

5- القدرة على قياس الاتجاهات التي تكونت أو تعدّلت نتيجة لدراسة معينة كما أنها تقيس قوتها وعلاقتها باتجاهات المتعلم الأخرى.

6- تنمي الطاقة اللغوية لدى الطلاب.

7- مرونة الاستخدام، إذ يمكن من خلالها قياس كافة مستويات التعلم المعرفي بجوانبها المختلفة.

8- يصعب معها لجوء الطلاب إلى التخمين للوصول إلى الحل(**الزهراني،2009، 273**).

3-3- الاختبارات الموضوعية:

تعتبر الاختبارات الموضوعية أكثر الاختبارات الخاصة بالتحصيل الدراسي شيوعا واستخداما لد ى المعلمين باعتبارها إحدى وسائل التقويم المتبعة، وسميت بهذا الاسم من طريقة تصحيحها، وما تتمتع به من مزايا قل أن تجد مثلها في أنواع أخرى من الاختبارات، فهي:

- توفر لك قدرا من الموضوعية في تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف فيه اثنان.

- تستبعد رأي المصحح كلية من التصحيح، حيث لا يوجد سوى إجابة واحدة صحيحة من بين عدة بدائل، وبالتالي فهي لا تتيح للمصحح سوى إعطاء الدرجة على الإجابة الصحيحة فقط.

- تعطي تعليمات واضحة ومحددة بكيفية إجراء الاختبار وغالبا ما يرفق الفاحص بها مثالا يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

- تتدرج أسئلة الاختبار الواحد منها من السهولة إلى الصعوبة، مما يساعد على إزالة عامل القلق والتوتر عند الطالب ساعة بدء الاختبار، كما يساعد على تحقيق إنجاز مناسب لكل فئات الطلبة ومستوياتهم المختلفة(الممتاز والمتوسط والضعيف).

- تزيل رهبة الطلبة وخوفهم من الاختبار، لكثرة عدد أسئلة الاختبار التي تسمح بإعطاء فرصة أكبر للنجاح لعدد أكبر منهم.

- تتصف بثبات وصدق عاليين نظرا لموضوعية التصحيح وكثرة عدد الأسئلة(**ملحم،2014، 391**).

وتأخذ الاختبارات الموضوعية أشكالا متنوعة من بينها:

3-3-1- أسئلة الصواب والخطأ

هي عبارة عن عدد من العبارات التامة المعنى، إما أن تكون صحيحة ، وأما أن تكون خاطئة، ولا يجوز أن تحتمل الصواب أو الخطأ معًا، والإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب وضع إشارة(X) أو عبارة تفيد نفس المعنى، مثل (نعم) أو (لا) أو (صائبة) أو(خاطئة)، وما إلى ذلك في المكان المخصص للإجابة.

ويكثر استخدام هذا النوع من الأسئلة مع الأطفال في المرحلة الأساسية، عندما يكون الطفل بطيئًا في الكتابة، وتمتاز بأنها كثيرة العدد، مما يسمح للمعلم بتغطية شاملة للمادة إ ذا أحسن صياغة فقرات الاختبار، مما يتيح المجال للطالب بأن يظهر مقدار معرفته بالمادة، وكذلك يمكن تقدير علاماته بدقة وموضوعية، وتمتاز بسهولة وسرعة تصحيحها (**الزهراني،2009، 275**).

3-3-2- أسئلة الاختيار من متعدد.

ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس كثير من الأهداف التعليمية وخاصة نواتج التعلم في ميدان التذكر واكتساب المعلومات، وفي ذلك معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق النوعية، ومعرفة المبادئ والقوانين، ومعرفة الطرق والإجراءات، كما تستخدم في قياس الفهم، مثل القدرة عل ى تفسير علاقات السبب والأثر، والقدرة عل ى تبرير الطرق والإجراءات.(**أبو حطب وآخرون،2008، 476**) .

3-3-3- أسئلة التكميل

تتكون أسئلة التكميل من عبارات ناقصة، يطلب من الطالب إكمالها، أو من عدد من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة جدًا، فتكون الإجابة إما كلمة أو عبارة قصيرة لا تزيد عن عدد من الكلمات، ويطلب من الطالب كتابتها في مكان محدد.

يكثر استخدام هذه النوع من الأسئلة، إذا كان المعلم يريد تقييم قدرة طلابه على تذكر المعلومات واستدعائها، وخاصة مع طلاب التعليم العام. ومن أسباب شيوع أسئلة التكميل، سهولة إعدادها، وإن المعلم يستطيع وضع عدد كبير منها، مما يسمح له بتغطية شاملة للمنهج، وكذلك يمكن تقدير علاماتها بسهولة ودقة أكثر من الاختبارات المقالية، وكذلك مجال التخمين فيها غير موجود(**الزهراني،2009، 278**).

2- أهمية الاختبارات التحصيلية:

يرى(شيرتزر**shertzer**، وستون **stone**) أن المدرسين يستخدمون الاختبارات لتأدية الوظائف التالية:

1- لتقييم مستو ى التحصيل ومستويات قدرات الأفراد أو الجماعات للوصول إلى تشخيص عوامل الضعف والقوة في تحصيلهم.

2- تساعد المدرسين في تحديد حاجتهم لتكييف الأساليب التعليمية لتحقيق المخرجات التعليمية المتوقعة.

3- تستخدم الاختبارات لتشخيص صعوبات تعلم الطالب وتحديد معوقات التعلم.

4- تستخدم الاختبارات لمساعدة الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات المتعلقة بتوزيع الطلبة حسب مستوياتهم وقدراتهم ضمن المادة المدرسية الواحدة.

5- تساعد الاختبارات بدقة وموضوعية في قياس تحصيل الطالب للمستويات التربوية المتوقعة **(الجلالي،2011، 31)**.

كما تتلخص أهمية الاختبارات بالنسبة للطالب في النقاط التالية:

- وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لدية.
- تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلّمة والتي تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من الموقف الراهن إلى موقف لاحق مشابه للموقف الذي تم فيه التعلم.
- تساعد على تصنيف الطلبة في شعب أو مجموعات بناء على ما يمتلكونه من خبرات تعليمية وما اكتسبوه من معارف، كما تستعمل في عملية التوجيه والإرشاد إذ يمكن استخدامها كأداة تنبؤية بمستقبل الطلاب التعليمي و المهني**(باحمد،2015، 60)**.

ثالثا:التفكير العلمي

يعد التفكير العلمي عاملا أساسيا في حياة الطالب بشكل عام، وأصبح ضرورة للتعلم الجيد وليس حاجة فحسب، فهو الذي يساعد الطالب على حل الكثير من المشكلات الدراسية والعامة بشكل جيد، وبه يستطيع أن يبدع ويتميز في تحصيله الدراسي ويتمكن من الارتقاء إلى مستويات عليا من المعرفة والعلم، وبه يستطيع أن يبتكر أمورا جديدة تتسم بالأصالة والحداثة، لذا فإن التركيز على تنمية مهارات التفكير العلمي أصبح خيارا حتميا يستوجب الشروع في العمل على تطوير المناهج وطرق التدريس والاختبارات.

يرى جميل **(جميل،2012، 58)** أن المفكر العلمي المتمكّن هو من:

- يثير مسائل وإشكاليات علمية حيوية، ويصوغها بوضوح ودقة.
- يجمع ويقيم البيانات والمعلومات العلمية ذات الصلة، مستخدما أفكارا تجريدية يقوم بتفسيرها بفعالية.
- يتوصل إلى استنتاجات وحلول علمية منطقية، مختبرا إياها في ضوء معايير دقيقة.
- يفكر بعقل متفتح ضمن نسق منظم، ويعرف ويقيم الفرضيات العلمية، والتبعات العلمية.
- يتواصل بفعالية مع الآخرين في تقديم الحلول للإشكاليات العلمية المعقدة.

ذلك أن زيادة فاعلية التعلم والتعليم مرتبط بقدرة الطلبة على التفكير العلمي السليم والذي يعتبر الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى مجالات العلم والمعرفة...لذا لابد أن تركز الحصائل المعرفية في المراحل التعليمية وفي المرحلة الجامعية بالخصوص على تنمية قدرات الطلبة على هذا التفكير وفقا للمسارات المنهجية العلمية المختلفة والذي يكفل للطلبة كيف يفكرون، وكيف يتعاملون مع آليات التفكير العلمي من حيث منهجيته وخطواته ومقتضيات هذه الخطوات**(عبود،2013، 235)**.

3- خطوات التفكير العلمي ومراحله:

تعد خطوات التفكير العلمي ذات أهمية في حل المشكلات بطريقة علمية، ويمكن تحديد عناصر التفكير العلمي من وجهة نظر جون ديوي (**Dewey**)في الخطوات التالية:

الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع البيانات المتصلة بها، ووضع الفروض واختبار صحتها، واختيار أنسبها والوصول إلى حل لها، ويتفق هذا التحليل لعناصر التفكير العلمي مع ما أشارت إليه الجمعية الوطنية للدراسات التربوية في أمريكا(**NSSE,1974**) التي بينت أن العناصر الرئيسية للتفكير العلمي هي: الشعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الفروض لحلها، واختيار أنسب الفروض واختبارها، وتعميم النتائج على مواقف مشابهة، وبالتالي فالتفكير العلمي يعتبر نشاطا عقليا أساسيا في تنظيم أفكار الفرد وحل المشكلات التي تواجهه بأسلوب موضوعي، ويساعد الفرد في اتخاذ القرارات التي أصبحت تشكل أحد الأهداف الرئيسية للتربية العلمية في الوقت الحاضر. (**المساعيد،2011، 681**).

ولقد اتفق كل من (**العصيمي، 2014، 46.الجاعوني، 2007، 78-82.سليمان، 2011، 360.عمور، 2009، 110**)، على تحديد خمس خطوات متعلقة بالتفكير العلمي، هي:

- الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة وتحديدها

إن إحساس وشعور الطالب بمشكلة البحث يمثل البداية لعمله، وبدون المشكلة لا يكون هناك ضرورة للبحث، فالشعور بوجود مشكلة هو الحافز الطبيعي الذي يحفز العقول البشرية على البحث والاستقصاء لإيجاد الحلول لها، إن الأشياء التي تحيط بنا في هذا العالم كثيرا ما تثير انتباهنا، لأنها أشياء غريبة، تحتاج إلى تفسير، وألغاز تتحدى عقولنا، وهي بذلك تشكل مشكلة بالنسبة لنا، فلولا تساؤل مندل عن سر اختلاف صفات نبات البازلاء، لما أكتشف قوانين الوراثة. يقول **لابستون** " إذا لم نكن قد خلقنا على نحو يمكّننا من معرفة الحقيقة، فلا أقل من أن نبحث عنها".ويتم في هذه الخطوة عرض موقفا تعليميا من طرف المعلم يتضمن مشكلة جديدة تثير اهتمامات الطلاب، وأن تكون فى مستوى تفكيره، وأن ترتبط بأهداف الدرس.

ويذكر النجدي وآخرون أن جمع المعلومات -باعتبارها خطوة مدمجة في الدراسة الحالية مع الخطوة الأولى- يمكن أن تساعد في الوصول إلى حل لها، وتختلف مصادر الحصول على هذه المعلومات والبيانا ت وتتعدد، فمنها ما يعتمد على الآخرين والنتائج التي توصلوا إليها..ومن المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى الباحث كي يصل إلى الحل الصحيح لمشكلته، نجد:

- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بمشكلة موضوع البحث وغيرها من المعلومات التي لا تتصل بها.
- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات التي يُعتدّ بها ومصادر المعلومات غير المؤكدة والتي لا يعتمد عليها.
- القدرة على التمييز بين الحقائق والملاحظات التي جُمعت، وبين الفروض التي تَقترحُ حل المشكلة.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعية.
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالية.

إن عملية تحديد مشكلة البحث هي من أولى خطوات البحث العلمي وأكثرها أهمية وأصعبها. ويمكن وصف هذه الصعوبة من خلال أحد الباحثين بالقول " إنّك لتعجب كم قضيت من الوقت لأتبيّن نوعية المشكلات التي تحتاج إلى حل، وإني إذ أعود بذاكرتي إلى الوراء بعدما أتممت كل أعمالي وبحوثي بنجاح، أجد أن تحديد المشكلات أصعب بكثير من إيجاد الحلول لها".

فاكتشاف المشكلة وتحديدها وتحليلها خطوة حاسمة وشرطا مسبق لإجراء أي بحث، إذ أن شعور الطالب بمشكلته يدفعه ذلك للقيام بجمع معلومات تتعلق بتلك المشكلة، كي تساعده بشكل أكثر دقة، ويلعب المعلم هنا دورا محوريا فالتحديد الدقيق للمشكلة لا يتم الوصول إليه إلا في ضوء ترشيد الطالب للإطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع، فالإطلاع المسبق يعطي للطالب مزيدا من البصيرة تساعده على ترجمة تلك الفكرة المبدئية العامة إلى مشكلة متبلورة في صورة سؤال يمكن الإجابة عنه بإجراء البحث.

وفي هذه الخطوة يطلب من الطلبة التعبير عن المشكلة بلغتهم، واقتراح صياغات متعددة للمشكلة، ثم يتم اختيار أكثر هذه الصياغات دقة وتحديدا للمشكلة.

– الخطوة الثانية: فرض الفروض

الفرض العلمي هو حل مقترح لمشكلة أو قضية، وهذا الحل مصاغ بشكل استنتاجي للإجابة أو تخمين ذكي لحل القضية، ويتم التحقق منه في ضوء تحليل نظري لخبرة أو معلومة سابقة وتتمتع بصفة العمومية (**الشربيني، 2001، 57**).

فبعد أن يلم الطالب بكل العناصر الهامة للمشكلة وتحديدها، يضع الفروض المختلفة لحلها، والفرض ما هو إلا حل محتمل للمشكلة، أو هو فكرة يحتمل الفرد أنها سوف توصله إلى حل المشكلة، ويصل الطالب إلى وضع الفروض بالاستعانة بتجربته وخبراته السابقة، كما تلعب المخيلة والبصيرة دورا هاما في هذه الخطوة، وينبغي أن تكون الفروض بسيطة ولكل منها إجابة صحيحة واحدة وأن تفسر أسباب المشكلة.

وتعتبر المادة جزء لا يتجزأ من خبرة فرض الفروض، فالتلاميذ لا يستطيعون أن يصوغوا فروضا بدونها ولو حتى مبدئيا، والمادة الضرورية يمكن أن تقدم بواسطة المعلم، وقد تكون متضمنة في نفس المشكل الذي انبثقت منه المشكلة تحت البحث وقد تعرض في شكل أخر، وقد تكون المادة الملائمة موجودة بالفعل في عقل التلميذ فخبرة التلميذ الماضية قد تزوده بالمعلومات التي تعينه على تكوين الفروض.

يذكر **عبيدات وأبو السميد** أن الفروض التي تثبت صحتها هي التي يأخذ بها في تفسيرات الموقف، أما الفروض التي لم تثبت صحتها فإنها تهمل، وأن الأسلوب العلمي هو أن ندرس المشكلة ونضع عدة فروض لتفسيرها ثم نختبر مدى صحة هذه الفروض حتى نحصل على النتيجة التي تفسر المشكلة، مما يزيد وينمي مهارة التلميذ في وضع الفروض أو توليد الأفكار لحل مشكلة معينة.

– الخطوة الثالثة: اختيار أنسب الفروض واختبارها

ذكر النجدي وآخرون أن اختبار الفروض واستبعادها يجب أن يتم على أساس الحقائق الواضحة لنا، وبوجه عام فإن استخدام التجربة أساس لاختبار الفروض، ويمكن أن تكون المناقشة مفيدة في اختبار صحة الفروض المقترحة. حيث يتم في هذه الخطوة تجريب الفرضية، ووضعها موضع التحقيق **(Verification)** للتأكد من صحتها، ويكون ذلك بتطبيقها في مواقف تعليمية، ويلعب المعلم في هذه المرحلة دورا هاما أيضا، إذ يقوم بتقديم التشجيع والثناء لاستمرار السير في تجريب الفرضية واعتمادها، أو يقوم بتقديم معلومات تصحيحية للوصول إلى فرضية قابلة للتجريب، واستبعاد ما لا يخضع للتجريب، ثم انتقاء البدائل غير المناسبة.

ويفترض **نشواتي** أن حل المشكلة الناجح يتوقف في جميع الأحوال على توافر شرطين أساسين، هما:

– الهرمية: أي الانتقال من المشكلات السهلة إلى المشكلات الأكثر صعوبة، أو من الحلول البسيطة إلى الحلول المركبة.

– مبادئ الاكتشاف: أي محاولة المتعلم الجادة في البحث عن العلاقات والمبادئ والقواعد البسيطة إلى الحلول المركبة (**قطامي،2013، 165**).

– الخطوة الرابعة: التفسير

و هي الوصول إلى النتيجة المدعمة بالحقائق والأدلة الكافية ثم استخدامها في حل المشكلة والاستفادة منها في حل مشكلات جديدة. وهو قدرة الطالب عل ى معرفة العلاقة بين وقائع معينة ونتائج مستمدة منها بتحديد صدق هذه النتائج.

إن عملية تفسير النتائج تتضمن وظائف عقلية خالصة، تهدف إلى إجراء مقارنات مختلفة بين ما تم جمعه من معلومات، وما توصل إليه من نتائج، وتحديد العلاقات التي تربطها مع بعضها البعض، محاولا تقديم براهين عن وجهة نظره مع التركيز على التعليل والبرهنة على اختلاف المختلف منها واتفاق المتفق منها، مؤيدا أقواله بالنتائج التي تتفق أو تختلف معه (**جودت شاكر،2007، 266**).

وفي هذه الخطوة تتاح الفرصة الطالب لشرح وتحليل الموقف تحليلا مقنعا، من خلال تفسير المعلومات والبيانات التي جمعها ولاحظها وصنفها.

– الخطوة الخامسة: التعميم

بعض المشكلات التي يتم حلها يمكن تطبيقها على حالات أخرى مماثلة لها، ويمكن تعميم الحل الذي تم الوصول إليه على مواقف جديدة مشابهة.

فالخطوة الخامسة من خطوات التفكير العلمي هي تطبيق النتيجة على مادة جديدة، فقد يبدو من الوهلة الأولى أن استخلاصنا النتائج يعد الخطوة النهائية المنطقية، فالمشكلة قد حُلّت، والسؤال قد أُجيب عنه، وقد يكون الأمر كذلك، ولكن توصل الفرد لنتيجة معينة لا يجعله سيكولوجيا راضيا،ومعظم الأشخاص لا يزال يوجد سؤال يلح عليهم وهو كيف يمكن معرفة ما إذا كانت النتيجة التي توصل إليها هي حقّا صحيحة؟

هذا السؤال المزعج يدفعنا إلى أن نذهب خطوة أبعد توصلنا إلى مادة جديدة لنرى هل ما نعتقد أنه صحيح هو حقّا كذلك؟ولهذا أعتبر الوصول للتعميمات بالنسبة للكثيرين أكثر مراحل التفكير تقدماً، إذ يجب أن يجمع الشواهد بالنتيجة وينظمها ويحللها ليرى إلى أي مدى تدعم هذه الشواهد نتيجته.

4- دور الجامعة في تجويد التفكير العلمي للطالب:

ثمة أسباب عديدة تدعونا إلى الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة لتطوير قدرات التفكير وتحسينها لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة لأن:

- التفكير لا ينمو تلقائيا كما أنه ليس نتاجا عرضيا للخبرة، إن التفكير يتطلب تعليما منظما هادفا توجيهيا ومرانا مستمرا لبلوغ أقصى مدى له.

- التعلم الهادف يمكن أن يلعب دورا فاعلا في تنمية عمليات التفكير ومهاراته المتنوعة يساعد في رفع مستوى الكفاية التفكيرية للطالب.

ويبرز عمل المعلم في تعليم مهارات التفكير وعملياته لطلبته كأهم انجاز يقوم به وذلك لأن:

- التعلم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته اللازمة لفهم موضوع دراسي يمكن أن يحسن من مستوى التحصيل الدراسي للطالب، ذلك أن تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم عمليات مهارات التفكير يؤدي إلى تحصيل مرتفع مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.

- تعليم عمليات التفكير ومهاراته يعطي الطالب إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره وينمو لديه شعور بالثقة بالنفس ويرافقه إنجاز في التحصيل وفي الحياة العملية.

- ويلعب التفكير دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية في أثناء الدراسة وبعد إنهائها هي نتاجات تفكيرهم. **(ملحم،2006، 245)**

تشير دوش باربرا وآخرون **(Duch Barbara et,al.2000)** أنه يمكن تحديد مجموعة من مقومات تميّز الطالب يجب مراعاتها في نظام الإعداد داخل الجامعة حيث يجب أن يتعلّم ليقوم بالمهام التالية:

- يفكر بطريقة نقدية وتحليلية ويحل المشكلات المعقدة المرتبطة بواقعه.
- يبحث ويقوم ويستخدم مصادر التعلم المتنوعة.
- يتعلم داخل مجموعات التعلم التعاونية الصغيرة والكبيرة في العدد.
- يتمكن من أنماط التواصل الشفهي والكتابي.
- يبني معرفته في ضوء قدراته.
- يستمر في التعلم ذاتيا وينمي قدراته باستمرار.(**عبيدة، 2013، 392**)

وهذا يعني الوصول بالطالب إلى تجويد تفكيره العلمي. وأن من خصائص الطبلة المتفوقين غالبا ما يكون لديهم وعي ذاتي بما يفكرون فيه وتكون القناعة لديهم قوية، وثقتهم بأنفسهم عالية، إذا ما تولّد لديهم الاعتقاد بأن

جميع المشكلات يمكن تجاوزها والتغلب عليها، ومجابهتها، والتدرج الواعي في تحليل المواقف وتحديدها، والعمل على مراقبة الذات بشكل مستمر، والانتباه الآني لجميع التصرفات، وتسجيل ملاحظات ردود أفعال الآخرين عنها، بينما قد لا يتولد هذا الوعي بالذات أو الشعور لدى الأشخاص الأقل وعيا وتمايزا موازنة مع الأشخاص الأكثر وعيا(**غولي و العبيدي، 2013، 10**).

ثم إن ممارسة الطلاب التجريبية بالصورة التي تسهم في مواجهة المشكلات وحلها يحقق جودة التفكير والبحث العلمي لديهم، من خلال:

- ربط الطالب بالعديد من المصادر البحثية المختلفة كالكتب والأبحاث القديمة والحديثة.
- تنمية مهارات البحث العلمي المختلفة، فيعرف كيف يبحث عن المعلومة ويقوم بتوثيقها ويكتبها بأسلوب صحيح ويلخصها وعرضها شفهيا وتحريرها أمام زملائه.
- تحقيق مبدأ التعلم حتى الإتقان.
- إعطاء الطالب حرية التعبير عن الرأي وعن أنفسهم والشعور بالمسؤولية.
- تشجيع الطلاب على الحضور إلى المدرسة وتكوين علاقات إيجابية بينه وبين المعلم.
- جعل التعلم أسرع.
- جعل التعلم أمتع وأعمق.
- تنمي لدى الطالب التعلم الذاتي وأن يكتشف بنفسه الإجابات والمعلومات.
- تساعد على أن يكتسب الطلاب الثقة بالنفس.
- يساعد التعلم بالبحث على تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب.
- يساعد التعلم بالبحث على توسيع مدارك الطلاب ومعرفة معلومات ومفاهيم تتخطى المنهج.
- يعمل التعلم بالبحث على تعزيز القدرات لدى الطلاب من خلال مشاركة الطالب في بحث وتحليل المشكلات التي تواجه مجتمعهم وبالتالي يمكنهم تولي المبادرات التنموية بأنفسهم.
- يتحقق النمو المتوازن لهذه المهارة من خلال إذكاء روح النقاش بين المتعلم والمعلم من ناحية، فضلا عن التدريب على التفاعل الجماعي للآراء خلال الحصص والندوات واللقاءات.
- تدرب الطلاب على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي، الذي يعتبر هدفا أساسيا في التربية العلمية وتدريس العلوم.
- تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلم.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور حول الذات.
- تشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر كاف.
- تجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وتعزز من سعي المتعلم لتطبيقها وممارستها.
- ترفع من المستوى التحصيلي للمتعلم.(**محمودحسان، 2013، 249**).

وباعتبار أن أسلوب حل المشكلات هو المظهر النفسي لما يسمى منطقيا طريقة التفكير العلمي، والفرض الذي تهدف إليه الدراسة هو تعويد الطلاب ممارسة هذا النوع من السلوك، وبالتالي ترجمة القضايا العلمية إلى مواقف تعليمية يستطيع المدرس أو المرشد إتباعها حتى يدخل التغييرات اللازمة على سلوك طلابه، حتى ينتهي بهم الأمر إلى إكسابهم هذه العادة الفكرية والخاصة بتنمية القدرة على حل المشكة بشكل جيد.

وفي ذلك يذكر كل من جونسون وروجر جونسون **(David johnson& Roger johnson,1993)** عن كيفية وصول الطلاب إلى كفاءة أو جودة حل المشكلة **(Quality of Problem Solving)** أنه لكي يصبح الطلاب قادرين على إصدار الأحكام المتزنة **(ReasonedJudgment)** وتقديم حلول تتصف بالكفاءة بخصوص المشاكل المعقدة التي تواجههم عبر المواقف المختلفة التي يمرون بها في المجتمع ويكون كالتالي:

– تدريب الطلاب على استخدام أعلى المستويات العقلية **(Higher-Level Reasoning)** ومهارات أسلوب حل المشكلة وعمليات التفكير الناقد **(Critcal Thinking Processess)**.

– تقديم عدد من المواقف و القضايا التي تثير المناقشات واستخدام الجدل **(Debate)** بين الطلاب لتدريبهم على كيفية الوصول إلى أعلى القرارات والحلول الجيدة للمشكلات المعقدة **(High Quality Decisions And Solutinos to Complex Problems).**

– تحفيز الطلاب وتدعيم جهودهم للقيام بالمشاركة الجماعية بهدف الوصول إلى حلول أكثر جودة وكفاءة للمشكلات عن طريق تقديم صيغ تركيبية تستند على التفكير المستقل.

ورغم تلك الأسباب والعوامل التي تساعد على الوصول إلى كفاءة وجودة حل المشكلة، فإن ذلك يتوقف بالدرجة الأولى على تقديم معلومات دقيقة ووجهات نظر صحيحة منذ البداية عند عرض المواقف والمشكلات التي يتدرب الطلاب على أسلوب حلها، مما يؤدي في النهاية إلى تكوين الإدراك العقلي الواعي لديهم، الذي يساعدهم على استمرارية تقديم الحلول ذات الكفاءة والجودة العالية لما يواجهونه من مشكلات. **(السيد بدوي، 1997، 52)**

ويقدم جابر عبد الحميد إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض القدرات اللازمة لإنجاز خطوات حل المشكلة تتشكل في التصنيف التالي:

– **النموذج الأول**: ينصب الهدف منه على ناتج الحل **(Product)**، حيث يكون الاهتمام باكتساب الطلاب المعلومات اللازمة لتقديم حل للمشكلة، وهذه المعلومات ضرورية ولكنها ليست كافية لحل المشكلة وقد يترتب على هذه النظرة اكتساب مهارة حل المشكلة وذلك بأن يهتم الطلاب بالتوصل إلى حلول المشكلات بغض النظر عن الاهتمام بأساليب الحل، ومن ثم يجدون صعوبة كبيرة في حل مشكلات جديدة لم تواجههم من قبل، حين يصبح التعليم المدرسي هو تعلم حل أنواع المشكلات، وليس تقديم الحل فثمة شواهد على أن أشخاص قلائل هم الذين استطاعوا معالجة المشكلات بطريقة فعّالة بينما أغلبيتهم يواجهون مشكلات باسترجاع قواعد أو طرق محفوظة.

- **النموذج الثاني**: ينصب الهدف منه على عملية الحل **(Process)** أي خطوات الوصول للحل حيث يكون الاهتمام بتدريب الطلاب على العمليات والإستراتيجيات التي تساهم على الوصول للحل المطلوب، ويعد هذا الأمر مهم، ولكن يجب معرفة المفاهيم والحقائق والنظريات اللازمة لذلك.

- **النموذج الثالث**: ويكون الهدف منه منصبا على الاهتمام بحل المشكلة بكونها مهارة أساسية **(Basic Skill)**،من خلال تقديم محتوى معين مثل أن يكون خاص بمنهج دراسي يقدم في صورة مشكلات مع التدريب على استراتيجيات حل المشكلة (**السيد بدوي،1997، 53**).

3- قياس جودة التفكير العلمي:

يختلف الطلاب في قدرتهم على التفكير العلمي الجيد أثناء حلهم للمشكلات المطروحة، وأن التّعرف على القدر الذي يملكه الطلاب على هذا الأسلوب من التفكير مهم للغاية لتحديد مستوى الطالب مقارنة بأقرانه، فإذا كان مستوى تفكيره العلمي منخفض وجب تنميته وتدريبه، أما إذا كان مستوى تفكيره العلمي جيد حافظنا عليه ووجهناه للاستفادة منه، ومن أبرز طرق قياس جودة التفكير العلمي، نجد:

3-1- الاختبارات النفسية:

يعرف الاختبار بأنه: أداة قياس مقننة أو سلوك منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد(**علام،2000، 28**).

وتعتبر الاختبارات النفسية من أدق وأكثر وسائل جمع المعلومات فعالية، إذ تعتبر ذات قيمة كبيرة من حيث صدق وثبات المعلومات التي توفرها لنا، ويمكن لإفادة منها في دراسة مجال واسع من السلوك البشري ولعل من بين أنواع السلوك التي تعمل على تقديره نجد التفكير العلمي ومهاراته، باعتبار أن هذه الاختبارات تعتبر مؤشرا موضوعيا يزودنا ببيانات عن مستوى تحكم الطالب في مهارات التفكير العلمي أثناء معالجته للظواهر المختلفة. ومن بين هذه الاختبارات الموجودة في الأدب التربوي والمتعلقة بقياس مهارات التفكير العلمي، نجد:

-اختبار الشربيني للتفكير العلمي: طور الشربيني عام (1989) اختبارًا لقياس مستوى التفكير العلمي لطلبة مرحلة التعليم الأساسي في مصر، وقد تألف الاختبار من (24) موقفًا لكل من : وحدة الإنسان في بيئته المحلية ووحدة التغيير في التوازن البيئي، وهذه المواقف موزعة في ستة محاور هي: الإحساس بوجود المشكلة، وتحديدها، وجمع البيانات، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، واستخلاص النتائج.

-اختبار فهم الطرق العلمية: وهو اختبار اختيار من متعدد يتكون من (40) فقرة تقيس مستوى فهم الطرق العلمية ومهارات التفكير العلمي، وهذا الاختبار في الأساس هو جزء من برنامج تقويم مشروع مناهج العلوم البيولوجية الأمريكي(**BSCS**) ويرمز له **(POST)**، التي تمّثل الحروف الأولى من **Processes of Science Test)** وهو يركز على طرق تقييم البيانات وتفسيرها وتصميم التجارب ومعايير قبولها أو رفضها (**القادري،2005، 33**).

3-2- الملاحظة السلوكية:

الملاحظة أسلوب من أساليب القياس تنطوي على المراقبة المقصودة لظاهرة معينة ورصد السلوكيات الدالة على وجود السمة والخاصية فضلا عن رصد الكيفية التي تحدث بها في الواقع وتسجيلها كما هي بمعزل عن التحيزات الذاتية والأحكام التقديرية للقائم بالملاحظة، وقد حاول الكثير من الباحثين أن يضعوا معايير تجعل من الملاحظة أكثر موضوعية ودقه، كأن يحدد القائم بالملاحظة هدفه وغايته من الملاحظة منذ البداية، وأن تشمل الملاحظة جوانبا متعددة من نشاط الفرد الذي نلاحظه(التعليمي، المهني، الاجتماعي..)، فكلما اتسع مجال الملاحظة ساعد ذلك على فهم شخصية المبحوث وتقدير قدراته(**عباس جميل،2013، 25**).

ويمكن أن نقوم بالملاحظة المنظمة للنشاطات الفعلية للطلبة داخل المؤسسة التعليمية، كملاحظة السلوكيات الدالة على إتباع الطالب لمهارات التفكير العلمي أثناء المقابلة التي يقوم بها الباحث ويجيب المبحوث عن أسئلة تعبر عن مواقف معينة، وتتطلب منه تفكير علمياً للوصول إلى حلول لتلك المواقف.

3-3- التقرير الذاتي للطالب:

وهي طريقة لتقييم مستوى جودة مهارات التفكير العلمي لدى الطالب، ويقصد بالتقرير الذاتي أن يعطي المبحوث فكرة عن نفسه، وهي طريقة لتقييم مستوى مهارات الفرد الخاصة بالتفكير العلمي من خلال الحصول على معلومات من المبحوث نفسه. وليس أفضل بطبيعية الحال من الفرد في التعبير عن مهاراته العلمية كأن يقدم للمبحوثين بطاقات ليقيموا بطريقة ذاتية أنفسهم في المهارات العلمية وهذا التقرير يساعد المبحوثين أنفسهم في معرفة لما يجب أن يكونوا علية من مهارة وما ينقصهم في تلك المهارات(**عباس جميل،2013، 25**)، ولكن قبل قيام الطالب بملاحظة ذاته يجب أن يعرف بوضوح مفهوم التفكير العلمي ومهاراته.

خلاصة:

وما يمكن استنتاجه من هذا الفصل هو أن الطالب المتميز في تحصيله الدراسي في صورته المعيارية هو الطالب الذي يختلف عن أقرانه من حيث:

1- قدرته على تحمل الصعوبات ومواجهة العقبات الدراسية.

2- معرفته لأساليب المذاكرة الصحيحة وإتقانها، والتي تمكنه من الإفادة مما تعلّمه، وجعله أكثر كفاءة في الدراسة.

3- رغبته في التفوق على الآخرين.

4- قدرته على إنجاز المهام والواجبات بعزيمة وتصميم.

5- قدرته على تنظيم وقته وأنشطته.

6- قدرته على التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.

7- السرعة في تعلم المواد العلمية والمهارت اللازمة.

8- وجود متعة كبيرة في التعلم لديه.

9- وجود الدافعية للتعلم والتي تمثل احد العوامل التي تحدد قدرته على التفوق الدراسي.

10- امتلاكه لمهارات الاتصال بشكل فعال.

11- ثقته بنفسه عالية مع غياب لمشاعر العجز.

ويكون جودة تفكيره متميز عن أقرانه مستوفيا لشروط التفكير العلمي من حيث:

1- نظرته إلى الأمور على أساس العقل والبرهان المقنع بالتجربة وبالدليل.

2- التساؤل الدائم والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر.

3- قدرته على التعرف إلى المشكلة والإلمام بها والإحاطة بكل متغيراتها.

4- قدرته على جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة المدروسة، وتبويبها وتحليلها تحليلا واعيا.

5- قدرته على اقتراح مجموعة من الحلول المبدئية معبرا عنها من خلال جملة من التساؤلات والفروض.

6- قدرته على اختبار الفروض العلمية اختبار تجريبيا، يوصل لنتائج وحلول لتلك المشكلة.

7- قدرته على استنتاج القرار النهائي وإعطاء تفسيرات عن الأسباب والعوامل الكامنة وراء الظاهرة، وفحص لتلك العلاقات وما بينها من علاقات.

8- قدرته على تعميم النتائج المتوصل إليها على مواقف أخرى مشابهة.

ويبقى السؤال المطروح هو ماإذا كانت هذه الصورة بيّنت لنا بشكل مقبول الصلة والعلاقة بين مفاهيم الدراسة (الحاجة إلى التميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي) من حيث المعاني والدلالات والتصورات النظرية ، بحيث تؤهلنا للانتقال للفصل الموالي والذي يعنى ببناء أدوات الدراسة متمثلة بشكل خاص في البرنامج الإرشادي المقترح والذي يسعى لتحقيق تلك الصورة المعيارية للتميز في التحصيل والجودة في التفكير العلمي.

الفصل الرابع:
إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد:

تتناول الدراسة الحالية فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، وقد تم وضع سؤالين ضمن الدراسة الاستطلاعية لغرض تقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي كما تم وضع فرضيتين إجرائيتين وفرضية عامة لقياس فعالية هذا البرنامج المقترح.

وتفاديا لصعوبات البحث الميداني تم تقسيم هذا الفصل إلى مرحلتين اثنتين هما: (مرحلة الدراسة الاستطلاعية- مرحلة الدراسة الأساسية)، حيث يتناول هذا الفصل في مرحلته الأولى و صفاللدراسة الاستطلاعية ، وأهدافها ومجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة، وخصائصها، ووصف أدوات الدراسة، وحساب خصائصها السيكومترية، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات. ويتناول كذلك هذا الفصل في مرحلة الدراسة الأساسية إجراءات العمل التجريبي ، حدود الدراسة التجريبية، والتصميم التجريبي، ووصف لكيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية وخصائصها، وأدوات الدراسة التجريبية وإجراءات القياس القبلي لحساب التكافؤ بين العينتين التجريبية والضابطة، وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة والقياس البعدي.

- تذكير بأهم أسئلة الدراسة وفرضياتها:

- أسئلة الدراسة الخاصة بتقدير الحاجات التعليمية الإرشادية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة للتّميز في التحصيل في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

- ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

- فرضيات الدراسة الخاصة بقياس فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

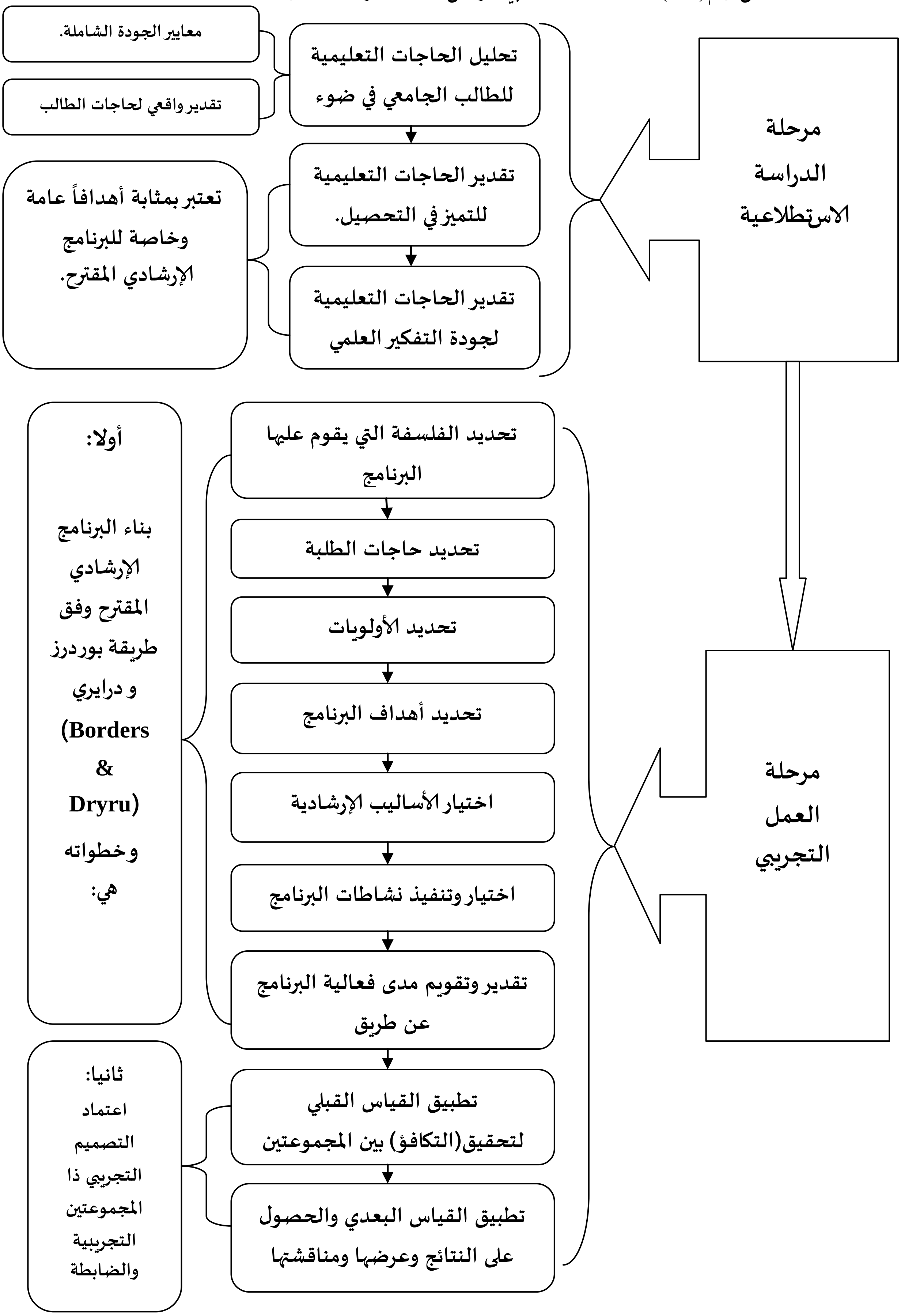
- الفرضيات الإجرائية:

- الفرضية الإجرائية الأولى: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- الفرضية الإجرائية الثانية: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- الفرضية العامة: يتصف البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي بدرجة كبيرة من الفعالية في تحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

شكل رقم(**13**)يبين: مخطط انسيابي لمراحل تنفيذ إجراءات الدراسة الميدانية الحالية.



I: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحليل لأهم الحاجات التعليمية الإرشادية عن طريق توجيه استبيان مفتوح لطلبة الجامعة حول أهم المشكلات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الجامعية.
- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز، وتقدير لأهم هذه الحاجات التعليمية الإرشادية التي تعتبر بمثابة أهداف خاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح. وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية للاستمارة.
- بناء أداة لقياس التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، المتمثل في اختبار منهجية البحث العلمي، وكذا التحقق من خصائصها السيكومترية.
- الاستعانة بمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة لـ **سليمان القادري، 2005م**، لقياس مستوى التفكير العلمي للطلبة، وتقدير ثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.
- التحقق من صدقية ووجاهة فنيات البرنامج الإرشادي ومضمون الجلسات الإرشادية المقترحة، لتميز الطلبة في تحصيلهم الدراسي وجودة تفكيرهم العلمي، بتوزيع البرنامج الإرشادي على المختصين في الإرشاد النفسي لتحكيمه.
- التعرف على الصعوبات والعوائق المحتملة والعمل على تفاديها، وتحديد الشروط الموضوعية لتصميم التجربة وتهيئة الظروف والشروط العلمية لإجرائها في ظروف جيدة.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

أ /الحدود البشرية:

تمثل أفراد العينة في الدراسة الاستطلاعية في طلبة جامعة فرحات عباس سطيف 01 و طلبة جامعة لمين دباغين سطيف02، خلال الموسم الجامعي 2015/2014م.

ب /الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة في شهر ماي 2015م.

ج /الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في جامعة سطيف فرحات عباس سطيف 01 و جامعة لمين دباغين سطيف 02.

3-مجتمع الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة جامعة فرحات عباس سطيف01- البالغ عددهم(31184) طالب جامعي، وطلبة جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02- البالغ عددهم(20603) طالب جامعي، والبالغ عددهم إجمالا(51787) طالب جامعي، حسب النشرة الإحصائية للسنة الجامعية2016/2015م الصادرة عن جامعة فرحات عباس و جامعة لمين دباغين. وفيما يلي عرض لأهم المؤشرات الخاصة بالطلبة في ضوء متغيري الجنس والكلية.

جدول رقم(**01**)يبين: التعداد الإجمالي للطلبة المسجلين في جامعة فرحات عباس سطيف 01 حسب متغيري الجنس والكلية.

الكليـــــــية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
كلية التكنولوجيا	3031	2470	**5501**
كلية علوم الطبيعة والحياة	3090	8876	**11966**
كلية الطب	1265	3955	**5220**
كلية العلوم الاقتصادية	3686	4811	**8497**
المجمـــــــــــوع	**11072**	**20112**	**31184**

المصدر: مصلحة الإحصاءات والاستشراف جامعة فرحات عباس سطيف01.

يتضح من الجدول أعلاه رقم(**01**) أن عدد طلبة جامعة فرحات عباس بلغ(31184) طالب جامعي بنسبة تقدر ب(60.21%) من العدد الإجمالي لطلبة الجامعة، موزعين عل ى أربع كليات هي: كلية التكنولوجيا حيث بلغ عدد الطلبة فيها (5501)طالب بنسبة تقدر ب(17.64%)، كلية علوم الطبيعية والحياة وبلغ عدد الطلبة فيها (11966) طالب بنسبة تقدر ب(38.37%)، كلية الطب وبلغ عدد الطلبة فيها (5220) بنسبة تقدر ب(16.73%)، كلية العلوم الاقتصادية وبلغ عدد الطلبة فيها (8497) طالب بنسبة تقدر ب(27.24%). كما بلغ عدد الطالبات الإناث (20112) طالبة بنسبة تقدر ب(64.49%)، وبلغ عدد الطلبة الذكور (11072) بنسبة تقدر ب(35.50%).

جدول رقم(**02**)يبين: التعداد الإجمالي للطلبة المسجلين في جامعة لمين دباغين سطيف 02 حسب متغيري الجنس والكلية.

الكليـــــــــة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
كلية الحقوق والعلوم السياسية	1783	2133	**3916**
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	2543	6538	**9081**
كلية الآداب واللغات	1751	5855	**7606**
المجمـــــــــــــوع	**6077**	**14526**	**20603**

المصدر: مصلحة الإحصاءات والاستشراف جامعة لمين دباغين سطيف02.

يتضح من الجدول أعلاه رقم (**02**) أن عدد طلبة جامعة لمين دباغين بلغ(20603) طالب جامعي بنسبة تقدر ب(39.78%) من العدد الإجمالي لطلبة الجامعة، موزعين على ثلاثة كليات هي: كلية الحقوق والعلوم السياسية حيث بلغ عدد الطلبة فيها (3916)طالب بنسبة تقدر ب(19%)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وبلغ عدد الطلبة فيها (9081) طالب بنسبة تقدر ب(44.07%)، كلية الآداب واللغات وبلغ عدد الطلبة فيها (7606) بنسبة تقدر ب(36.88%)، كما بلغ عدد الطالبات الإناث (14526) طالبة جامعية بنسبة تقدر ب(70.50%)، وبلغ عدد الطلبة الذكور (6077) بنسبة تقدر ب(29.49%).

4- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.

4-1- اختيار العينة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(250) طالبا وطالبة جامعيين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بواقع (205) إناث و(45) ذكور من تخصصات دراسية جامعية مختلفة ومستويات عمرية متنوعة، وقد تراوحت أعمارهم بين 20 و32سنة بمتوسط عمري قدره 22,96 سنة، وهذا لغرض تطبيق الاختبارات المستخدمة في الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من جهة، ومن جهة ثانية بغية التعرف على أهم المشكلات الدراسية المؤدية لتدني التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث أعد الباحث استبيان استطلاعيا تم تطبيقه على (90) طالبا وطالبة يتضمن سؤالا مفتوحا حول المشكلات الدراسية التي تعترضهم والمؤثرة على حصيلتهم المعرفية بشكل عام (أنظر الملحق رقم(**02**))، وفي ضوء نتائج الاستبيان المفتوح وبالعودة إلى المعايير العالمية للجودة والتميز في التحصيل الدراسي وفي التفكير العلمي، تم تحديد أهم الحاجات التعليمية الإرشادية المعبرة عن تلك المشكلات وبناء استبيان الحاجات التعليمية الإرشادية للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي وتم تطبيقه على (160) طالبا وطالبة بهدف تقدير لأهم الحاجات التعليمية لديهم، ثم أجرأة هذه الحاجات التعليمية إلى أهداف خاصة يسعى البرنامج الإرشادي لإشباعها.

3-2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

أ / وفق متغير الجنس:

جدول رقم(**03**) يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	45	%18
إناث	205	%82
المجموع	250	%100

يتضح من الجدول رقم(**03**) أن عدد الطلبة الإناث يفوق عدد الطلبة الذكور بكثير، حيث بلغت نسبة الإناث(82%) من إجمالي عينة الدراسة الاستطلاعية بينما بلغ عدد الطلبة الذكور نسبة(18%)، وهو ما يدل على حضور الإناث في التعليم الجامعي بشكل بارز خاصة في مجالات العلوم الإجتماعية والإنسانية.

ب/ وفق متغير العمر الزمني:

جدول رقم(**04**) يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير العمر الزمني.

العمر الزمني	العدد	النسبة المئوية	العمر الزمني	العدد	النسبة المئوية
20	01	%0.4	27	03	%1.2
21	81	%32.4	28	05	%2
22	61	%24.4	29	04	%01.6
23	44	%17.6	30	06	%2.4
24	23	%09.2	31	05	%2
25	11	%04.4	32	02	%0.8
26	04	%01.6	/	/	/
المجموع	225	%90	المجموع	25	%10

يتضح من الجدول رقم(**04**) أن نسبة الطلبة الذين يتجاوز عمرهم الزمني (22سنة فما فوق) هي 67,2% من إجمالي عينة الدراسة، بينما بلغت نسبة الطلبة البالغ عمرهم الزمني أقل من (22سنة) هي 32.8%، وهو ما يشير إل أن أغلبية عينة الدراسة الاستطلاعية هي من فئة الشباب.

ج/ وفق متغير المستوى الجامعي:

جدول رقم(**05**) يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الجامعي.

	السنة	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الجامعي	الثانية	07	%2.8
	الثالثة	157	%62.8
	ماستر01	86	%34.4
المجمـــــــــوع		250	%100

يتضح من الجدول رقم(**05**) أن الطلبة موزعين عل ى ثلاثة مستويات بنسب مختلفة، حيث نلاحظ أن النسب الكبيرة منهم متواجدون في مستو ى السنة الثالثة بنسبة 62.8% تليها نسبة 34.4% والتي تمثل نسبة الطلبة في مستوى السنة الأولى ماستر تليها نسبة 2.8**%** والتي تمثل نسبة الطلبة في مستوى السنة الثانية من التعليم الجامعي.

د/ وفق متغير التخصص الجامعي:

جدول رقم(**06**) يبين: خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير التخصص الجامعي.

	التخصص الدراسي	التكرار	النسبة المئوية	التخصص الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
التخصص الدراسي	علم النفس	192	%76.8	فيزياء	10	%04
	علم الاجتماع	21	%08.4	إعلام آلي	09	%3.6
	الأدب العربي	10	%04	رياضيات	08	%3.2
المجمـــــوع		223	%89.2	المجمـــوع	27	%10.8

يتضح من الجدول رقم(**06**) أن توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية جاء بنسب متباينة عل ى ستة(06) تخصصات علمية،حيث أن معظم أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هم ضمن التخصصات الإنسانية حيث بلغ عددهم223 طالبا وطالبة بنسبة تقدر بـ 89.2**%** موزعين على التخصصات التالية: تخصص علم النفس ويظم 192 طالبا بنسبة تقدر بـ 76.8% يليه تخصص علم الاجتماع ويظم 21 طالبا وطالبة بنسبة تقدر بـ08.4% يليه تخصص الأدب العربي ويظم 10 طلبة بنسبة 04%، بينما التخصصات العلمية فهي تظم 27 طالبا وطالبة بنسبة 10.8% موزعين على التخصصات التالية: تخصص فيزياء يظم 10 طلبة بنسبة 04% يليه تخصص إعلام آلي ويظم 09 طلبة بنسبة تقدر بـ 3.6% يليه تخصص الرياضيات ويظم 08 طلبة بسبة تقدر بـ 3.2%.

5- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية.

5-1- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية في ضوء معايير الجودة الشاملة:(إعداد الباحث).

5-1-1- الهدف من بناء الاستمارة:

تهدف هذه الاستمارة إلى ترتيب أهم الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتّميز المرتبطة بالمجالات الدراسية والاجتماعية والنفسية للطالب الجامعي بحسب درجة حدتها، لتقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للتميز في التحصيل الدراسي وأهم الحاجات التعليمية الإرشادية لجودة التفكير العلمي ذات الأولوية والمرغوبة بالنسبة للطالب الجامعي.

5-1-2- خطوات بناء الاستمارة:

تم بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية بإتباع الخطوات التالية:

1- الخطوة الأولى:

- تمت صياغة مفردات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية بالاستعانة بعدد من البحوث والدراسات التي سبق وأن أجريت لقياس الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة كدراسة:(جليدان، 2008 حول الحاجات التعليمية، ودراسة عبد السميع محمد، 2005 حول تطوير الأداء وتميز المخرجات، ودراسة حجازي وآخرون، 2005 حول الإطار المرجعي للإرشاد، ومشروع المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية، 2005، ودراسة الضامن وسليمان، 2006 حول الحاجات الإرشادية، ودراسة باديات وآخرون، 2006 حول ضبط مشروع الإرشاد الأكاديمي، ودراسة الظفيري، 2009 حول الخدمات الإرشادية في ضوء المعايير العالمية للإرشاد، ودراسة أبو أسعد، 2010 حول الحاجات الإرشادية، ودراسة سالم ومصطفى،2005 حول تنمية مهارات التقويم في ضوء معايير الجودة، ودراسة المشهداني والغزاري، 2006 حول جودة الخدمات الإرشادية، ودراسة قرني، 2007 حول التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة، ودراسة السامرائي،2012 حول دعم ثقافة التميز و الإبداع في الجامعات ودراسة فضل الله،2012 حول إثارة الدافعية للتميز، ودراسة عبيدة، 2013 حول تنمية عادات التميز في الرياضيات، ودراسة يحي ،2013 حول تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضوء معايير الجودة، ودراسة مخيمر، 2013حول الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية، ودراسة محاسنة، 2013 حول أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة، ودراسة صوالحة وآخرون،2013حول أهمية الحاجات الأكاديمية، ودراسة عبد السميع رزق، 2014حول الاتجاهات الحديثة في مهارات الاستذكار).

2- الخطوة الثانية:

- تم الإطلاع على التراث السيكولوجي المرتبط بموضوع الإرشاد الطلابي بصفة عامة، وموضوع الحاجات التعليمية الإرشادية بصفة خاصة.

3- الخطوة الثالثة:

- بغية التعرف على أهم المشكلات الدراسية المؤدية لتدني التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، أعد الباحث استبيانا استطلاعيا تضمن سؤالا مفتوحا، جاء نصه كما يلي" أذكر أهم المشكلات الدراسية التي اعترضتك خلال السنوات أو الأشهر الماضية والتي أثّرت على حصيلتك المعرفية وعلى مستواك التحصيلي وعلى جوانب مهمة في حياتك ؟" أنظر الملحق رقم(**02**). ذلك باعتبار أن بيانات التقييم للطالب يجب أن تأتي من مصادر متعددة وتشمل العديد من أساليب التقييم...وأن عملية التقييم هذه تجري للتعرّف عل ى احتياجات الطلبة ومواءمة هذه الاحتياجات مع الطلبة المرشحين للخدمات المتاحة(**المحارمة،2009، 192**).

وبعد تحليل مضمون استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية عل ى الاستمارة والتي بلغت(90) طالبا وطالبة من جميع المستويات والتخصصات الدراسية، كانت من بين المشكلات الطلابية التي حازت على تكرارات مرتفعة والتي تم توظيفها في بناء الاستمارة ما يلي:

- عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المقاييس.
- ضعف دافعية الطلبة للتعلم.
- غياب التواصل مع بعض الأساتذة.
- ضعف التركيز أثناء تقديم الأساتذة للدروس.
- الخوف أثناء اقتراب فترة الامتحانات.
- الاهتمام بالجانب النظري في تدريس المواد أكثر من الجانب التطبيقي.
- عدم فتح الأساتذة للنقاش والحوار والمبادرة أثناء الدروس.
- وجود صعوبة في المراجعة أثناء الامتحانات بسبب البرنامج المكثف وضيق الوقت.

4- الخطوة الرابعة:

في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة من نتائج الاستبيان المفتوح، وبالعودة إلى المعايير العالمية للتميز والجودة، أمكن صياغة فقرات الاستبيان حيث بلغت (62) فقرة، وقد شكلت هذه الفقرات الصورة الأولية للاستمارة، تقيس الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة والتّميز ضمن ثلاث مجالات، هي(مجال الحاجات الدراسية- مجال الحاجات النفسية- مجال الحاجات الاجتماعية والمهنية)، وقد ركز الباحث على مجال الحاجات الدراسية للطالب الجامعي بصورة أكبر عند بناءه لاستمارة الحاجات التعليمية الإرشادية اعتبارا أن مجال الحاجات الدراسية على علاقة مباشرة بالمتغيرين المعرفيين التي تسعي الدراسة لقياس

حجم تأثير المتغير المستقل عليهما وهما (التّميز في التحصيل – جودة التفكير العلمي)، وفيما يلي المجالات وأرقام البنود التي تقيسها.

- مجال الحاجات الدراسية: ويشير إلى المشكلات المتعلقة بالأداء والمهارات الأكاديمية للطالب، وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية:(03-04-06-09-10-12-13-15-17-18-19-21-23-24-26-27-29-30-31-33-34-35-36-37-40-41-43-44-46-47-49-50-52-54-56-57-58-60-62).

- مجال الحاجات النفسية: ويشير إلى المشكلات المتعلقة بالحالة النفسية للطالب الجامعي، وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: (02-07-14-16-20-25-32-38-42-48-53-59-61)

- مجال الحاجات الإجتماعية والمهنية: ويشير إلى المشكلات المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية مع الزملاء والآخرين ومشكلات عالم المهنة الخاصة بالطالب، وتقيسه البنود التالية:(01-05-08-11-22-28-39-45-51-55)

5- الخطوة الخامسة:

تم تطبيق الاستمارة في الدراسة الاستطلاعية على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (160) طالبا وطالبة، وتراوحت أعمارهم بين(22-25)سنة، بمتوسط عمري قدرة (22.80) سنة.

5-1-3- حساب الخصائص السيكومترية للاستمارة:

- الصدق:

يعتبر الصدق من أهم العوامل الضرورية التي يجب أن يتأكد منها الباحث بأساليب علمية محددة قبل البدء في الاعتماد على النتائج المستخلصة من الأداة. وهو درجة الصحة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه (فرج، **2007**، **204**). وقد تم التأكد من صدق استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية عن طريق:

أ- الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين(08) ينتمون إلى أقسام علم النفس وعلوم التربية بجامعات الوطن (أنظر الملحق رقم(**01**))،لإبداء ملاحظاتهم لمدى ملائمة التعليمات ووضوح الفقرات وتغطيتها لموضوع الاستمارة، واقتراح تعديل فقرات الاستمارة التي يرونها غامضة أو مركبة، وإضافة بعض الفقرات التي يرونها مناسبة.

وقد قام الباحث في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون بتعديل صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى وهذه الفقرات التي تم حذفها هي: (01-10-12-13-18-22-24-28-36-45-50) تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة، أو ذات فكرة متكررة في فقرات أخرى، كما اقترح المحكمون تقسيم الاستمارة إلى محورين اثنين: محور خاص بالحاجات التعليمية الإرشادية للطالب المعبّر عن التميز في التحصيل الدراسي، ومحور ثاني

خاص بالحاجات التعليمية الإرشادية للطالب المعبّر عن جودة التفكير العلمي، وهي الاقتراحات التي تم الأخذ بها.

والجدول التالي يوضح الفقرات التي تم حذفها أو تعديلها في استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.

جدول رقم(**07**)يبين: الفقرات التي تم حذفها أو تعديلها في استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.

الفقرة قبل الحذف أو التعديل	نوع الإجراء	الصورة النهائية للعبارة	رقم الفقرة
- أتعلم جيدا بوجود برامج دراسية نوعية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما تتوفر المراجع والمجلات العلمية المتخصصة.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا بتوفير برنامج توجيهي إرشادي للطلبة الجدد في بداية كل عام دراسي.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما تتوفر في الجامعة مكتبة متطورة وانترنت للطلبة لتلقي المعلومات.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما أجد مرشد طلابي في الجامعة أذهب له وقت الحاجة.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما أحصل علي دعم عاطفي من أسرتي.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما يستخدم أساتذتي أنشطة مبتكرة ومتنوعة داخل القاعة ووسائل حديثة.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما تتوفر بيئة أسرية مساندة لي ومتفهمة لمشاعري وأفكاري.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما تتحسن مهارات التفكير المنطقي والموضوعي ومهارات التجريد والتعميم ومهارات لغة البحث العلمي لدي.	تعديل	- أتعلم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي. - أتعلم جيدا عندما تتحسن مهارات التجريد لدي.	51 52
- أتعلم جيدا عند تفهّم أسرتي لظروفي الدراسية.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عند شعوري بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية.	حذف	//	/
- أتعلم جيدا عندما أكتسب مهارات		- أتعلم جيدا عندما أمتلك القدرة علي	44

التجريب والبحث العلمي وفحص الأفكار والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج.	تعديل	وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة. - أتعلم جيدا عندما أمتلك القدرة علي اختبار صحة الفروض وصدقها العلمي. - أتعلم جيدا عندما أمتلك القدرة علي إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المطروحة.	45 48
- أتعلم جيدا بتوفير أساليب تدريس حديثة في الجامعة تشبع حاجات الطالب إلي المنافسة والحوار والمبادرة.	تعديل	- أتعلم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.	30

وبذلك أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية مكونة من(56) فقرة، بعد حذف الفقرات السابقة، تظم محورين اثنين، هما:

– محور الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي المعبّر عن التّميز في التحصيل الدراسي، يشمل (33) حاجة تعليمية إرشادية.

– محور الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي المعبّر عن جودة التفكير العلمي، يشمل (23) حاجة تعليمية إرشادية.

وفيما يلي توزيع الفقرات على مجالات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية في صورتها النهائية.

جدول رقم يبين(**08**): توزيع الفقرات على مجالات الاستبيان في صورته النهائية.

محوري الاستمارة	مجالات الاستمارة	أرقام الفقرات
محور التّميز في التحصيل الدراسي.	دراسي	01-02-03-05-08-09-10-11-13-14-16-17-18-19-21-22-23-28-29-30.
	نفسي	04-07-12-15-20-25-27-31-33.
	اجتماعي -مهني	06-24-26-32
محور جودة التفكير العلمي.	دراسي	01-02-03-05-06-08-09-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23.

ب– صدق المحتوى:

وللتعرف على مدى اعتبار الفقرة أساسية في قياس موضوع الحاجات التعليمية الإرشادية. حيث يشمل هذا النوع على فحص مبدئي لمحتويات الأداة لمعرفة ما إذا كانت فقراتها متصلة بالصفة المراد قياسها أو أن هناك من الفقرات ما يمكن حذفه على أنه بعيد الصلة بالسمة المراد قياسها(مقدم،**2003**، **146**).

وقد استخدم الباحث طريقة(Lawshe.1975) الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار أن الفقرة أساسية في قياس موضوع الحاجات التعليمية الإرشادية، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{\text{ne} - N\times2}{N\times2}$$

حيث:

CVR= نسبة اتفاق المحكمين. Content Validity Ratio.

ne = عدد المحكمين الذين أشروا على الفقرة بأنها أساسية في قياس موضوع الحاجات التعليمية.

Number of Penelists Indicating Essential .

N= العدد الكلي للمحكمين. Total Number of Penelists (بلقيدوم، **2013**، **233**).

كما تم اعتماد نسبة (80%) بوصفها نسبة لإبقاء الفقرات التي تحظى بموافقة الخبراء، وأسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمعامل اتفاق المحكمين عن صدق الفقرات كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم(**09**)يبين: معامل اتفاق المحكمين عن صدق فقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتّميز.

فقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية .	CVR
01-أتعلّم جيدا بوجود برامج دراسية نوعية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.	0,60
02-أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأتمكن من ضبط انفعالاتي.	1,00
03-أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	1,00
04-أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعال.	1,00
05-أتعلّم جيدا حينما أشعر بالانتماء وتكوين علاقات إيجابية صحية.	1,00
06-أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.	1.00
07-أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والإحترام من قبل أساتذتي وأقراني.	1.00
08-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إدارة مواقف الحياة بقوة وإرادة وهدوء أعصاب.	1,00
09-أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.	1,00
10-أتعلّم جيدا عندما تتوفر المراجع والمجلات العلمية المتخصصة.	0,60
11-أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	1,00
12-أتعلّم جيدا بتوفير برنامج توجيهي إرشادي للطلبة الجدد في بداية كل عام دراسي.	0,50
13-أتعلّم جيدا عندما تتوفر في الجامعة مكتبة متطورة وانترنت للطلبة لتلقي المعلومات.	0,60
14-أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن انفعاليا.	1,00
15-أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات فراغي لدي.	1,00
16-أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	0.80

17-أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	1,00
18-أتعلّم جيدا عندما أجد مرشد طلابي في الجامعة أذهب له وقت الحاجة.	0.50
19-أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد.	1,00
20-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	1,00
21-أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.	1,00
22-أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.	0.50
23-أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	1,00
24-أتعلّم جيدا عندما يستخدم أساتذتي أنشطة مبتكرة ومتنوعة داخل القاعة ووسائل حديثة.	0,50
25-أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة على التعامل مع مشتتات الانتباه من حولي أثناء أدائي لمهامي.	1,00
26-أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل وطرق تقويمها.	1,00
27-أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.	0.75
28-أتعلّم جيدا عندما تتوفر بيئة أسرية مساندة لي ومتفهمة لمشاعري وأفكاري.	0.50
29-أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	1,00
30-أتعلّم جيدا عندما أكون بأمان من الإحراج والنقد و المنافسة السلبية.	1,00
31-أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التفكير المنطقي والموضوعي ومهارات التجريد والتعميم و مهارات لغة البحث العلمي لدي.	0.60
32-أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.	1,00
33-أتعلّم جيدا عند استعمال طرائق تدريس تتلائم وطبيعة المادة المعطاة والباعثة على الإثارة والتشويق.	0.75
34-أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.	1,00
35-أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.	1,00
36-أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.	0.60
37-أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.	1,00
38-أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد	1,00
39-أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.	1,00
40-أتعلّم جيدا عندما يكون لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.	1,00
41-أتعلّم جيدا عندما أتلقى من أساتذتي تعليقا هادفا على أدائي أو مستواي بشكل مفصل وفوري.	1,00
42-أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.	1,00
43-أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة المثلى للإجابة في الامتحانات الدراسية.	1,00
44-أتعلّم جيدا عند تضمين المناهج الدراسية مواد متنوعة مثيرة للدافعية.	1,00
45-أتعلّم جيدا عند تفهّم أسرتي لظروفي الدراسية.	0.50

46-أتعلم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.	1,00
47-أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.	1,00
48-أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الحزن و الاكتئاب.	1,00
49-أتعلم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	1,00
50-أتعلّم جيدا عند شعوري بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية.	0,50
51-أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي في التخلص من الارتباك في المواقف الإجتماعية المختلفة.	1,00
52-أتعلّم جيدا عندما أكتسب مهارات التجريب والبحث العلمي وفحص الأفكار والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج	0.75
53-أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.	1,00
54-أتعلّم جيدا من خلال تنظيم الوقت في التركيز على مراجعة واستذكار المقررات التي يقل فيها تحصيلي.	1,00
55-أتعلم جيدا من خلال مساعدتي على الالتزام بعادات وتقاليد وقيم المجتمع.	1,00
56-أتعلّم جيدا بتوفر برامج إرشادية جامعية تساعدني في اكتساب أبنية معرفية تجعلني أصل إلى درجة التميّز الدراسي.	0.75
57-أتعلّم جيدا بتوفر مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية استعداداتي وأسلوبي الخاص في التفكير والتعلم.	0.75
58-أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني لتخطيط الوقت للقيام بالواجبات وفقا للمواعيد المحددة.	1,00
59-أتعلّم جيدا عندما أتخلص من مشاعر النقص والدونية.	1,00
60-أتعلّم جيدا بتوفر أساليب تدريس حديثة في الجامعة تشبع حاجات الطالب إلى المنافسة والحوار والمبادرة.	1,00
61-أتعلم بشكل جيدا من خلال مساعدتي على التركيز وعدم الشرود الذهني أثناء الدراسة.	1,00
62-أتعلّم جيدا بتوفر إرشادات تيسّر للطالب مهارات التقويم الذاتي.	1,00

يتضح من خلال الجدول رقم(**09**) أن معظم معاملات الاتفاق بين المحكمين كانت مرتفعة تفوق(0.80) في أغلب فقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية، لذلك فهي تمتاز بصدق محتوى عالي، باستثناء انخفاض بعض معاملات الاتفاق في بعض فقرات الاستمارة والتي تم أخذها بعين الاعتبار في تعديل صياغتها أو حذفها بناء على اقتراحات المحكمين.

– تقدير الثبات للأداة (Reliability):

وقد تم الاعتماد على معامل ألفا Alpha لحساب الثبات الداخلي أو التجانس الداخلي بين فقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية ككل، وقد تم توزيع الاستمارة على عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة جامعيين، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss تحصلنا على معامل ألفا Alpha يقدر بـ 0.86 وهو معامل ثبات داخلي مرتفع، مما يبين أن استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية تتمتع بأهم الخصائص المترولوجية وهي الثبات.

جدول رقم(**10**)يبين: قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,868	,870	56

جدول رقم(**11**)يبين:بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لاستمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
136,51	196,440	14,016	56

وعليه يمكن القول أن معامل ألفا الذي تحصلنا عليه يدل عل ى قوة وثبات استمارة الحاجات التعليمية المعتمدة في تقدير الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة.

5-1-4 طريقة تصحيح الاستمارة والحصول على الدرجات الخام :

تم تحديد أسلوب الاستجابة عل ى فقرات الاستمارة بالاختيار بين ثلاثة بدائل هي: (حاجة رئيسية- حاجة ثانوية- ليست حاجة).

شكل رقم(**14**) يبين: طريقة الإجابة على استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.

حاجة رئيسية×3	**حاجة ثانوية×2**	**ليست حاجة×1**

حيث ينال الطالب ثلاث درجات في حالة الإجابة (حاجة رئيسية) – ودرجتان في حالة الإجابة (حاجة ثانوية) وينال الطالب درجة واحدة في حالة الإجابة (ليست حاجة)، وجميع الفقرات تصحح في اتجاه واحد.

وبذلك تصل أعلى درجة للطالب على استمارة الحاجات التعليمية (168) درجة، وأدنى درجة له (56) درجة، ومتوسط افتراضي للدرجة الكلية للاستمارة قدره (112) درجة.

ولقد تم استخراج الوسط المرجح بناء على استجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرة الواحدة، بإتباع الخطوات التالية:

- جمع عدد الاستجابات التي يضعها الطلبة أمام الخانة(حاجة رئيسية) في الفقرة الواحدة، ثم يضرب حاصل الجمع في ثلاثة.

- جمع عدد الاستجابات التي يضعها الطلبة أمام الخانة(حاجة ثانوية) في الفقرة الواحدة، ثم يضرب حاصل الجمع في اثنين.

- جمع عدد الاستجابات التي يضعها الطلبة أمام الخانة(ليست حاجة) في الفقرة الواحدة، ثم يضرب حاصل الجمع في واحد.

ثم تجمع حواصل الضرب عن الخطوات السابقة وتقسم على عدد العينة الكلي، والنتيجة تمثل المتوسط المرجح التي تحصلت عليها الفقرة في استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية.(أنظر الملحق رقم(**13**)).

وقد تم تحديد **التعريف الإجرائي للحاجات التعليمية** في هذه الدراسة،كما يلي:

"هي الدرجة التي تحتلها كل حاجة تعليمية ضمن استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي المبنية في ضوء معايير الجودة والتّميز، والتي أعدها الباحث لهذا الغرض، وذلك بعد ترتيب هذه الحاجات التعليمية بحسب متوسطها الوزني، بحيث تعتبر الحاجات التعليمية الأكثر حدة في الاستمارة بمثابة الحاجات ذات الأولوية المرغوبة من قبل طلبة الجامعة والتي يبنى في ضوءها برنامج إرشادي لإشباعها".

5-2- بناء الاختبار التحصيلي:(إعداد الباحث).

تستخدم اختبارات التحصيل في مجال التربية للكشف عن قدرات الطلاب وقياس مستواهم التحصيلي وتَعرّف مشكلاتهم ونواحي القوة والضعف عندهم، كما تستخدم في غايات تصنيف الطلاب وفي عمليات توجيههم وإرشادهم(**عبيدات و عدس، 1998، 193**)، وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي في مادة منهجية البحث العلمي وفقا للخطوات التالية:

5-2-1- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي لطلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا عند المستويات المعرفية لتصنيف بلوم، وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل. في مقياس منهجية البحث، لتحديد فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق تميز الطلبة في تحصيلهم الدراسي. وهو مقياس سداسي ، يشير إلى الطرق والتقنيات التي يتبعها الطالب في معالجة مشكلة معينة ضمن أنساق منطقية مخططة ومصنفة على المستوى الإمبريقي الواقعي وعلى المستوى العقلاني وعلى المستوى البيبليوغرافي، بحيث يؤدي انتظامها عبر خطوات إلى حل للمشكلات والإجابة عن التساؤلات.

5-2-2- إعداد جدول المواصفات:

من الإجراءات المهمة في بناء الاختبارات التحصيلية إعداد جدول المواصفات. ذلك أن التقيد بجدول المواصفات يجعل الاختبار مبنيا على أسس علمية سليمة، وتكون النتائج والأحكام بعده سليمة ودقيقة، وهو الجدول الذي يحدد للمعلم الوزن النسبي للموضوعات والمفردات التي سيقاس تحصيل الطالب فيها حسب أهميتها، وكذلك الوزن النسبي للأهداف التي سيقاس مدى تحققها بمستوياتها المختلفة (**أبوفوده، بني يونس، 2011، 58**)، وفي ضوء ذلك أعد

الباحث جدول المواصفات لاختبار التحصيل تضمن محتو ى المادة الدراسية والزمن المطلوب لتدريس محاورها، وتم احتساب الوزن النسبي للأهداف والموضوعات وعدد الأسئلة وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الوزن النسبي للأهداف:

تم الإطلاع على عروض التكوين الخاصة بالسنوات الثالثة تخصص (علم النفس التربوي- توجيه وإرشاد تربوي ومهني- إدارة تربوية) بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة لمين دباغين سطيف 02 لتحديد أهم المحاور العامة للمقياس، وقد شمل هذا المقياس المحاور التالية:

1- المحور الأول: بناء وصياغة مشكلة البحث.

2- المحور الثاني: صياغة الفرضيات.

3- المحور الثالث: اختيار منهج البحث المناسب.

4- المحور الرابع: المعاينات وبناء أدوات جمع المعلومات.

5- المحور الخامس: التحليل الإحصائي للبيانات.

كما تم أيضا استشارة الخبراء لتحديد المدة الزمنية الكافية لتغطية كل محور من المحاور السابقة الذكر، بحيث تم توزيع الحجم الساعي على محاور المقياس كالتالي:

1- المحور الأول: بناء وصياغة مشكلة البحث، الحجم الساعي المناسب هو: (أربع ساعات ونصف).

2- المحور الثاني:صياغة الفرضيات، الحجم الساعي المناسب هو: (أربع ساعات ونصف).

3- المحور الثالث: اختيار منهج البحث المناسب، الحجم الساعي المناسب هو: (أربع ساعات ونصف)

4- المحور الرابع: المعاينات وبناء أدوات جمع البيانات، الحجم الساعي المناسب هو: (أربع ساعات ونصف)

5- المحور الخامس:التحليل الإحصائي للبيانات، الحجم الساعي المناسب هو: (أربع ساعات ونصف)

وبعد عملية تحليل لمحاور مقياس منهجية البحث تم تحديد (34) هدفا تعليميا موزعة كالآتي: 08 تذكر، 10 فهم 12 تطبيق، 04 تحليل.

- حساب الوزن النسبي لكل موضوع:

عن طريق تطبيق المعادلة (**ملحم**،**2014**، **154**) التالية:

$$\text{الوزن النسبي لموضوعات الاختبار} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}} \times 100.$$

- ومنه نجد أن:

1- الوزن النسبي لمحور بناء وصياغة مشكلة البحث =20%.

2- الوزن النسبي لمحور صياغة الفرضيات =20%.

3- الوزن النسبي لمحور اختيار منهج البحث المناسب =20%.

4- الوزن النسبي لمحور المعاينات وبناء أدوات جمع المعلومات =20%.

5- الوزن النسبي لمحور التحليل الإحصائي للبيانات =20%.

- حساب الوزن النسبي للأهداف في مستوياتها المختلفة:

عن طريق تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي لكل هدف} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}} \times 100 .$$

- ومنه نجد أن :

1- الوزن النسبي لمستوى التذكر=23.52%.

2- الوزن النسبي لمستوى الفهم =29.41%.

3- الوزن النسبي لمستوى التطبيق =35.29%.

4- الوزن النسبي لمستوى التحليل =11.76%.

وقد تم وضع النسب في الجدول التالي:

جدول رقم(**12**) يبين: الأوزان النسبية للموضوعات والأهداف الخاصة بالاختبار التحصيلي.

الموضوعـات	الأهـــداف				الأوزان النسبية للأهداف
	تذكر(08)	فهم(10)	تطبيق(12)	تحليل(04)	
بناء وصياغة مشكلة البحث	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	%20
صياغة الفرضيات	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	%20
اختيار منهج البحث المناسب	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	%20
المعاينات وبناء أدوات جمع لمعلومات.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	%20
التحليل الإحصائي للبيانات	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	%20
الأوزان النسبية للموضوعات	%23.25	%29.41	%35.29	%11.76	100

– تحديد عدد أسئلة الاختبار:

تم تحديد أسئلة الاختبار التحصيلي في كل خلية عن طريق تطبيق المعادلة التالية:

العدد الكلي للأسئلة × الوزن النسبي لأهمية الموضوع / الوزن النسبي لأهداف المستوى.

جدول رقم(**13**) يبين: جدول المواصفات لاختبار منهجية البحث لطلبة الجامعة – تم تعديل الكسور–.

الموضوعات	الأهـــداف				عدد الأسئلة	الأوزان النسبية للأهداف
	تذكر(08)	فهم(10)	تطبيق(12)	تحليل(04)		
بناء وصياغة مشكلة البحث.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	07	%20
عدد الأسئلة	02	02	02	01		
صياغة الفرضيات.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	07	%20
عدد الأسئلة	02	02	02	01		
اختيار منهج البحث المناسب.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	07	%20
عدد الأسئلة	02	02	02	01		
المعاينات وبناء أدوات جمع المعلومات.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	07	%20
عدد الأسئلة	02	02	02	01		
التحليل الإحصائي للبيانات.	4.7%	%5.88	%7.05	%2.35	07	%20
عدد الأسئلة	02	02	02	01		
مجموع الأسئلة	10	10	10	05	35	
الأوزان النسبية للموضوعات	%23.25	%29.41	%35.29	%11.76	%100	

5-2-3– صياغة مفردات الاختبار التحصيلي:

بعد بناء جدول المواصفات وتحديد عدد فقرات الاختبار التحصيلي، ارتأ ى الباحث أن يستخدم اختبارا موضوعيا من نوع أسئلة الاختيار من المتعدد. وتعتبر أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعا، وتقيس بكفاءة شديدة النواتج البسيطة للتعلم، بل قد تصلح لقياس بعض النواتج التعليمية المعقدة، ويتكون السؤال من مشكلة تصاغ في صورة سؤال

مباشر أو عبارة ناقصة تسم ى الجذر وقائمة من الحلول المقترحة قد تشمل كلمات أو أعداد أو عبارات وتسم ى بدائل(**أبو حطب،2008، 476**). جميعها خاطئة ماعدا واحدة صحيحة، ويطلب من الطالب قراءة مقدمة السؤال وقائمة البدائل وانتقاء البديل الصحيح أو الأفضل وقد روعي عند صياغة مقدمة المفردة أن تكون واضحة، ومحددة وصحيحة من الناحية العلمية، وخالية من الغموض.

وقد تم صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار التحصيلي، وكيفية الإجابة عنها، بحيث تكون واضحة، واشتملت هذه التعليمات على المعلومات الخاصة بالطالب، والهدف من الاختبار وعدد الأسئلة ونوعها، فضلا عن تعليمات إرشادية أخرى تمثلت بكيفية الإجابة عن فقرات الأسئلة وعدم ترك فقرة دون إجابة وعدم اختيار أكثر من إجابة للفقرة الواحدة.

5-2-4- إعداد الصورة الأولية للاختبار التحصيلي:

تكونت الصورة الأولية للاختبار التحصيلي من (35) فقرة، يلي كل منها (04) بدائل، وبهذا بلغ عدد البدائل (140) بديلا موزعة على المحاور الخمس للاختبار التحصيلي.

5-2-5- إعداد مفتاح التصحيح لأسئلة الاختبار:

وضعت إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار، اعتمد عليها في تصحيح الاختبار، إذ أعطيت درجة واحدة لكل فقرة تكون إجابة الطالب عنها صحيحة، وصفرا لكل إجابة غير صحيحة، وتم معاملة الفقرات المتروكة معاملة الفقرات الخاطئة، فأصبحت أعلى درجة للاختبار التحصيلي (35) خمسة وثلاثين درجة، وأدنى درجة له صفر.

5-2-6- حساب صدق الاختبار(Validity):

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض اختبار منهجية البحث على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في علوم التربية وعددهم(05) أساتذة محكمين (أنظر الملحق رقم(**01**))، طُلب إليهم مراجعة مدى قياس الفقرات للأهداف، وانتماء الفقرات لمستوى الأهداف، وملائمة البدائل لكل فقرة، والصياغة اللغوية والعلمية لفقرات الاختبار. وقد كانت لهم بعض الملاحظات والتعديلات لبعض الفقرات، من حيث:

- أن بعض فقرات الاختبار لا تتناسب مع المستوى المعرفي الذي وضعت الفقرات لقياسه.
- توضيح بعض العبارات ليتمكن الطالب من تمييز الإجابة الصحيحة المطلوبة.
- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية العلمية المستخدمة.
- توحيد المصطلحات العلمية المستخدمة في الاختبار التحصيلي.

وبذلك يكون المقياس قد حقق ما يسمى بالصدق الظاهري.

ب- صدق المحتوى:

وللتعرف على مدى اعتبار البنود أساسية في قياس المحور الذي تندرج تحته، تم استخدام معادلة(Lawshe1975) للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين، وأسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمعامل اتفاق المحكمين عن صدق البنود كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم(**14**)يبين: معامل اتفاق المحكمين عن صدق بنود الاختبار التحصيلي.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم البند ضمن المحور	CVR	رقم البند ضمن المحور	CVR	رقم البند ضمن المحور	CVR	رقم البند ضمن المحور	CVR	رقم البند ضمن المحور	CVR
03	1.00	02	1.00	01	1.00	25	1.00	04	1.00
12	1.00	06	1.00	05	1.00	26	1.00	08	1.00
16	1.00	07	1.00	11	1.00	29	1.00	09	1.00
17	1.00	10	1.00	13	1.00	30	1.00	23	1.00
18	1.00	14	1.00	15	1.00	31	1.00	24	1.00
19	1.00	21	1.00	20	1.00	34	1.00	27	1.00
22	1.00	32	1.00	28	1.00	/	/	33	1.00
								35	1.00

يتضح من خلال الجدول رقم(**14**) أن كل معاملات الاتفاق بين المحكمين كانت مرتفعة تفوق(0.80) في جميع بنود الاختبار التحصيلي، لذلك فهي تمتاز بصدق محتوى عالي.

ثم قام الباحث بإعداد الصورة النهائية للاختبار ليصبح جاهزًا للتجريب الأولي، حيث تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (35)فقرة، تقيس المستوى التحصيلي لمستويات بلوم المعرفية الأربعة(تذكر- فهم- تطبيق- تحليل).

وقد وزعت الفقرات وفقا للأهداف بمستوياتها الأربع كما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم(**15**)يبين: توزيع فقرات الاختبار التحصيلي وفقا لمستويات الأهداف.

مستويات الأهداف	الفقـــــرات	عددهـــا
التذكـــــر.	**01-06-11-12-14-23-24-25-27-31.**	**10**
الفهـــــم.	**02-04-05-08-10-13-15-21-30-34-35.**	**11**
التطبيـــق.	**03-09-16-17-18-19-20-22-26-28.**	**10**
التحليـــل.	**07-29-32-33.**	**04**
المجمـــــــــوع.		**35**

5-2-7- التجريب الأولي للاختبار التحصيلي

بعد التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار التحصيلي تم تطبيقه عل ى عينة استطلاعية شملت (22) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة سطيف- 02، في الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015م.

- أهداف التجريب الأولي للاختبار التحصيلي:

هدف التجريب الأولي للاختبار التحصيلي إلى تحقيق عدة أمور، هي:

- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار.
- حساب الزمن اللازم للاختبار.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.
- حساب ثبات الاختبار.

- نتائج التجريب الأولي للاختبار:

- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار:

تبين أن تعليمات الاختبار واضحة لجميع الطلبة، حيث لم يستفسر أي طالب عن أي فقرة، وقد استغرقت التعليمات وشرح المثال على السبورة (05) دقائق، بعدها باشر الطلبة الإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي.

- معرفة مدى وضوح مفردات الاختبار.

تبين أن جميع فقرات الاختبار واضحة المعنى، حيث لم يسأل أي طالب عن معنى أي فقرة من فقرات الاختبار.

- حساب الزمن اللازم للاختبار.

تم حساب الزمن اللازم الذي استغرقه أول طالب أكمل الإجابة عن فقرات الاختبار، حيث أتم الإجابة عل ى فقرات الاختبار بعد مرور (30 دقيقة)، بينما استغرق آخر الطلاب الإجابة على فقرات الاختبار(50دقيقة)، واختار الباحث بناء على ذلك أن يكون زمن الإجابة هو متوسط الزمن الذي استغرقه الطالبان أي(2/80=40 دقيقة).

- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلي.

يعد معامل السهولة أو معامل الصعوبة أو معامل التمييز من مؤشرات الصلاحية للاختبار، ويحسب معامل السهولة من خلال تطبيق المعادلة التالية:

معامل السهولة= عدد الذين أجابوا بصورة صحيحة÷ عدد المفحوصين.

- أما معامل الصعوبة لفقرة الاختبار فيحسب من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة= عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة÷ عدد المفحوصين.

- أما معامل التمييز للأسئلة الموضوعية فيحسب من خلال المعادلة التالية:

معامل التمييز=(عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا- عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا) ÷(عدد أفراد أحد المجموعتين).(**أبو فودة، بني يونس،2012، 96-119**).

والجدول التالي يوضح نتائج معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي للدراسة الحالية.

جدول رقم(**16**) يبين: معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الاستطلاعية.

الرقم	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
01	0.27	0.73	0.19	19	0.40	0.60	0.24
02	0.23	0.77	0.17	20	0.86	0.14	0.11
03	0.77	0.23	0.17	21	0.77	0.23	0.17
04	0.90	0.10	0.08	22	0.36	0.64	0.36
05	0.45	0.55	0.24	23	0.81	0.19	0.14
06	0.68	0.32	0.21	24	0.31	0.70	0.21
07	0.86	0.14	0.11	25	0.81	0.19	0.14
08	0.86	0.14	0.11	26	0.50	0.51	0.25
09	0.77	0.23	0.17	27	0.63	0.37	0.23
10	0.72	0.28	0.19	28	0.63	0.37	0.23
11	0.77	0.23	0.17	29	0.81	0.19	0.14
12	0.54	0.46	0.24	30	0.18	0.82	0.14
13	0.77	0.23	0.17	31	0.09	0.91	0.08
14	0.86	0.14	0.11	32	0.04	0.96	0.04
15	0.04	0.96	0.04	33	0.95	0.05	0.04
16	0.86	0.14	0.11	34	0.13	0.87	0.86
17	0.04	0.96	0.04	35	0.68	0.32	0.21
18	0.22	0.77	0.17	/	/	/	/

يتضح من الجدول أعلاه رقم(**16**) أن معاملات السهولة لفقرات الاختبار التحصيلي تراوحت بين(0.04-95) بمتوسط قدره(55.37)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين(0.04-0.95) بمتوسط قدره (43.14)، أما معاملات تمييز الفقرات فقد تراوحت بين(0.04-0.86) بمتوسط قدره(17.54)، وهو ما يشير إلى وجود بعض فقرات الاختبار ذات تمييز منخفض، وقد تم الإبقاء عل ى هذه الفقرات لأسباب منها: أنها تغطي جزء من المحتو ى لا يمكن حذفه، كما أنها سوف تستخدم لتنشيط الطلبة المنخفض تحصيلهم الدراسي، وليس التفريق بين الطلبة القادرين والطلبة الأقل قدرة.

حيث يذكر **أبولبدة** أن الأسئلة الصعبة جدا أو السهلة جدا تكون عادة ذات معامل تمييز منخفض، وهذه الأسئلة لابد أن تحذف، إلا إذا كانت ستستعمل كمنشط لدافعية التلاميذ الضعفاء أو لتحدي الأقوياء (**المدهوني،2010، 133**).

وقد رتبت فقرات الاختبار التحصيلي من السهل إلى الصعب لغرض تنشيط دافعية المجموعة وتحفيزهم للإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي.

5-2-8- تقدير ثبات الاختبار التحصيلي(Reliability):

وقد تم الاعتماد على معامل ألفا Alpha لحساب الثبات الداخلي أو التجانس الداخلي بين فقرات الاختبار التحصيلي ككل، وقد تم توزيع الاختبار على عينة مكونة من(22) طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج spss تحصلنا على معامل ألفا Alpha يقدر بـ 0.63 وهو معامل ثبات داخلي مقبول، مما يبين أن الاختبار التحصيلي يتمتع بأهم الخصائص المترولوجية وهي الثبات.

جدول رقم(**17**)يبين:قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات الاختبار التحصيلي.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,636	,615	35

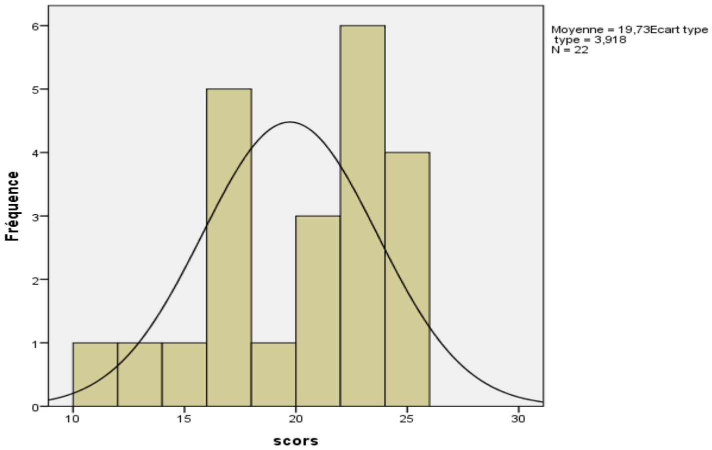
جدول رقم(**18**)يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية للاختبار التحصيلي.

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
19,73	15,351	3,918	35

وعليه يمكن القول أن معامل ألفا الذي تحصلنا عليه يدل على قوة وثبات الاختبار التحصيلي في مادة منهجية البحث المعتمد في قياس التّميز في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة والذي يؤهله للاستخدام في الدراسة الأساسية.

شكل رقم(**15**) يبين: المضلع التكراري لعينة الدراسة الاستطلاعية الخاص بالاختبار التحصيلي.



وقد تم تعريف **التحصيل الدراسي إجرائيا** في هذه الدراسة كما يلي:

"هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث لقياس تحصيل الطلبة في محتوى مقياس منهجية البحث للسنة الثالثة علم النفس وعلوم التربية، وتعتبر الدرجة المرتفعة التي يتحصل عليها الطالب دليل على أن الطالب يتمتع بتحصيل دراسي مرتفع".

كما تم تحديد التعريف الإجرائي **للتّميز في التحصيل** في هذه الدراسة، بأنه:

"مستوى من الإنجاز المقبول المحدّد بنسبة لا تقل عن **80%** يقدمه أفراد العينة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي".

5-3- مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة:(إعداد القادري، 2005م).

تم استخدم مقياس التفكير العلمي الذي أعده الباحث (**سليمان القادري**) لتطوير مهارات التفكير العلمي لطلبة الجامعة وقد تمت صياغة (45) فقرة بشكل أولي لقياس مهارات التفكير العلمي. وطبق المقياس على عينة استطلاعية تألفت من (110) من طلبة جامعة آل البيت – بالمملكة الأردنية- ذكوراً وإناثا، لتحديد درجة وضوح الفقرات بالنسبة للطلبة، ثمّ تم تجريب المقياس على عينة البحث الأساسية التي تألفت من (290) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة للتحقق من دلالات صدق الاختبار وثباته. وبعد تحليل بيانات البحث في ضوء عدد من المؤشرات الإحصائية وإجراء التحكيم تكونت الصورة النهائية للمقياس من (32) فقرة موزعة في خمسة مهارات (أنظر الملحق رقم(**09**))، هي:

1- مهارة تحديد المشكلة وتقاس بالفقرات من1-8.
2- مهارة وضع الفرضيات وتقاس بالفقرات من 9-14.
3- مهارة اختبار صحة الفرضية وتقاس بالفقرات من 15-20.
4- مهارة التفسير وتقاس بالفقرات من 21-26.
5- مهارة التعميم وتقاس بالفقرات من 27-32.

وهذه الفقرات من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة بدائل. حيث تكون الاستجابات على هذا المقياس من نوع الاختيار من متعدد، ويصحح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن الفقرة، والعلامة صفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (32) درجة، وأدنى درجة ستكون صفر بمتوسط افتراضي (16) درجة.

وقد تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات، أي ارتباط الفقرة مع المقياس الفرعي الذي تنتمي له بين (0.73) و(0.32)، وتراوحت معاملات ثبات التجانس الداخلي للمقاييس الفرعية المحسوبة وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا بين (0.89) و (0.83).

وفي ضوء دلالات صدق المحتوى والبناء ومعاملات الثبات وفاعلية الفقرات المستخرجة من عينة البحث يمكن اعتبار المقياس متمتعاً بخصائص سيكومترية تؤهله للاستخدام في مجال قياس مهارات التفكير العلمي لطلبة الجامعة. (القادري، **2005**، **31**).

5-3-1- تقدير ثبات مقياس التفكير العلمي على عينة الدراسة الحالية:

وقد تم الاعتماد على معامل ألفا Alpha لحساب الثبات الداخلي أو التجانس الداخلي بين فقرات مقياس التفكير العلمي ككل، وقد تم توزيع المقياس على عينة مكونة من (22) طالبا وطالبة من قسم علم النفس وعلوم التربية، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا عل ى معامل ألفا Alpha يقدر بـ 0.62 وهو معامل ثبات داخلي مقبول، مما يبين أن مقياس التفكير العلمي يتمتع بأهم الخصائص المترولوجية وهي الثبات.

جدول رقم(**19**)يبين: قيمة معامل ألفا لتقدير ثبات مقياس التفكير العلمي.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,621	,615	32

جدول رقم(**20**)يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس التفكير العلمي.

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
17,73	17,732	4,211	32

وعليه يمكن القول أن معامل ألفا الذي تحصلنا عليه يدل عل ى قوة وثبات مقياس التفكير العلمي المعتمد والذي يؤهله للاستخدام في الدراسة الأساسية في مجال قياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.

وقد تم تعريف **التفكير العلمي إجرائيا** في هذه الدراسة كما يلي:

"هو عمليات ذهنية متتابعة ومتسلسلة بشكل منطقي يقوم بها الطالب بحيث تبدأ بالشعور بمشكلة ما وتحديدها ومن ثم محاولة وضع فروض لها والعمل على اختبار الفروض وفق خطوات واضحة وتفسيرها والخروج بتعميم هذه النتائج في مواقف مشابهة، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس التفكير العلمي المعد لهذا الغرض، وتعتبر الدرجات المرتفعة دليل عل ى أن الطالب يتمتع بقدرات جيدة في توظيف مهارات التفكير العلمي الخمس في حل المشكلات المطروحة".

ولقد حدّد القادري(القادري،2005، 34) مهارات التفكير العلمي فيما يأتي:

– **مهارة تحديد المشكلة:** وتعرف إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على اختيار السؤال الذي يعبر عن المشكلة الرئيسية التي يطرحها الموقف الوارد في الفقرة من بين عدد الأسئلة التي تبدو كأنها حلول محتملة للمشكلة.

– **مهارة وضع الفرضيات:** وتعرف إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على اختيار الفرض الذي يمثل حل تقريبي مقترح للمشكلة، من بين الفقرات التي تبدو كأنها حلول للمشكلة.

– **مهارة اختبار صحة الفروض:** وتعرف إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على اختيار أنسب الطرق لاختبار صحة الفرض من بين عدد من الطرق التي تبدو ممكنة لاختبار صحة الفرض الذي يطرحه الموقف الوارد في الفقرة.

– **مهارة التفسير:** وتعرف إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على اختيار أحد التفسيرات المقترحة كحل للمشكلة التي يطرحها الموقف الوارد في الفقرة.

– **مهارة التعميم:** وتعرف إجرائيا بأنها: قدرة الطالب على تطبيق تفسير معين على ظاهرة أو مواقف أخرى مشابهة.

كما تم تحديد التعريف الإجرائي لـ **جودة التفكير العلمي** في هذه الدراسة، بأنه:

"مستوى من الإنجاز المقبول المحدّد بنسبة لا تقل عن **80%** يقدمه أفراد العينة التجريبية في مقياس التفكير العلمي البعدي".

5-4- البرنامج الإرشادي المقترح: (إعداد الباحث).

5-4-1- بناء البرنامج الإرشادي:

استعان الباحث في إعداده للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المبني في ضوء الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي بإجراءات أساسية، هي:

1- اشتقاق الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي ضمن مرحلة الدراسة الاستطلاعية من خلال بعدين اثنين، هما:

– بعد الشعور الذاتي (الخاص): المتمثل في استقراء حاجات الطالب الجامعي كما هي في عالمه الواقعي والموضوعي من خلال توزيع استبان مفتوح على الطلبة.

- البعد العالمي(العام): وذلك بالعودة إلى معايير الجودة الشاملة المحددة للحاجات الإرشادية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي.

2- الأسس النظرية والجوانب الخاصة بالإرشاد المعرفي السلوكي.

3- الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع الحاجات الإرشادية للطالب في ضوء معايير الجودة.

4- الإطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.

5- المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

6- تحليل محتوى البرامج الإرشادية العربية والأجنبية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج الإرشادي.

7- تم توزيع استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية المتضمنة محور الحاجات التعليمية المعبر فقراته عن التميز في التحصيل الدراسي، ومحور الحاجات التعليمية المعبر فقراته عن جودة التفكير العلمي عل ى طلبة الجامعة لأجل تقدير هذه الحاجات، وفي ضوء النتائج المتحصل عليها جر ى تقدير الحاجات التعليمية الإرشادية من خلال حساب درجة حدتها بحيث تم الحصول عل ى(22) حاجة تعليمية معبرة عن التميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، لتصبح أهداف خاصة يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها.

8- عُرض البرنامج الإرشادي عل ى عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد النفسي للتأكد من مد ى مناسبة الأهداف والأنشطة والزمن المستغرق لتحقيق أهداف البرنامج، وتم إجراء التعديلات اللازمة في الأهداف والأنشطة والزمن.

5-4-2- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي المقترح:

"هو برنامج علمي مخطط ومنظم تم تصميمه من قبل الباحث، يحتوي على مجموعة من الأنشطة و الممارسات و الفعاليات يهدف إلى مساعدة أفراد المجموعة التجريبية لتحقيق التميّز في التحصيل و جودة التفكير العلمي لديهم يتكون هذا البرنامج من **(15)** جلسة إرشادية (أنظر الملحق رقم(**10**)) تم تطبيقها خلال مدة زمنية محددة ، صممت بهدف مساعدة الطلبة في تعديل سلوكياتهم الدراسية وإكسابهم معارف و مهارات واستراتيجيات للتحصيل الدراسي وتدريبهم على خطوات التفكير العلمي السليم في التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية ككل. مبني في ضوء تقدير واقعي لحاجاتهم التعليمية وتشمل الحاجات الدراسية النفسية والاجتماعية لد ى الطالب التي لم يكتشفها بنفسه، أو التي لم يستطع التعبير عنها بشكل إيجابي، أو أنه لم يستطع إشباعها بإمكاناته الذاتية، ويتم إشباعها من خلال البيئة الجامعية التي تزود الطالب بالمعرفة المناسبة والاتجاهات والميولات للوصول بالفرد إلى التوافق الشخصي والأكاديمي والاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه، في ضوء أسس وركائز نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي التي تؤكد على أن الإنسان معالج للمعلومات وحالّ للمشكلات ويحكم أفعاله التفكير و التخطيط، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير نحو الأحسن بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية مناسبة".

5-4-3- حدود البرنامج الإرشادي:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي ضمن الحدود التالية:

أ- الحدود الزمنية:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في خلال سبعة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع تستغرق كل جلسة من(60 دقيقة إلى 90دقيقة) حسب هدف كل جلسة و طبيعة الفنيات والأساليب المستخدمة.

ب- الحدود المكانية:

تم تطبيق البرنامج في قاعة مخصصة ومهيأة تابعة "لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا"، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الدكتور لمين دباغين – سطيف 02-.

ج- الحدود البشرية:

تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على عينة تجريبية تكونت من (10) طلبة جامعيين من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وعلوم التربية المسجلين ضمن الموسم الجامعي 2016/2015م،

- **نوع الأسلوب الإرشادي**: الإرشاد الجماعي.

-**نوع التصميم التجريبي**: التصميم بقياس قبلي وبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة.

Pre-Test,Post-Test With Control Group design.

5-4-4- خطوات بناء البرنامج الإرشادي المقترح:

قام الباحث بتخطيط البرنامج الإرشادي النمائي والذي يستند إلى طريقة **بوردرز ودرايري(Borders & Dryru)** وجاءت الخطوات المتبعة في البرنامج كالآتي:

أولا- الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.

ثانيا- تحديد حاجات الطلبة.

ثالثا- اختيار الأولويات.

رابعا- تحديد أهداف البرنامج.

خامسا- اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج.

سادسا- اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.

سابعا- تقدير وتقويم مدى كفاءة البرنامج.**(Borders & Dryru ,1992,488) .**

.5-4-4-1- الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي قام الباحث بإعداده اعتماداً أساسياً على فلسفة الاتجاه الإنساني التي ترى:

- أن شخصية الفرد مركب منظم من الخصائص الظاهرة التنوع (عناصر سلوكية، وأفكار، ونزعات للفعل ومدركات...).

- أن الطالب في حالة خبرة وتفكير مستمران. بل هو في عمل دائم لتحقيق الجودة والتميز في بيئته الجامعية.

– أن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بجودة الأداء الأكاديمي للطالب.

– للفرد نزعة واحدة أساسية هي تحقيق الذات وبقائها لذلك يتجه الفرد في نموه ونضجه نحو تحقيق قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستغلال والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ولا يتم للفرد تحقيق ذاته إذا لم يكن قادرا عل ى أن يميز أشكال السلوك التي تؤدي إلى التقدم.

– ينبغي الاهتمام بموضوعات الاختيار والابتكار وتحقيق الذات بدلا من الاهتمام بالاختزال الآلي.

– أن المعرفة من الحاجات الأساسية للإنسان ولها دور كبير في بناء شخصيته وتوجيه أهدافه في الحياة.

– أن الحاجة إلى المعرفة تدفع الفرد إلى البحث والتعلم والاستبصار وبذل الجهد من أجل تحقيق المستوى المطلوب.

– أن ازدياد الاستيعاب الواعي لدى الطالب يساعده على تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي تم تمثّلها بشكل خاطئ.

– لا يستخدم الطالب جميع الإمكانيات الموجودة لديه.

– يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.

– قابلية مقدّرات ومهارات الطالب المعرفية للنمو وفي مقدمتها التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي الجيد.

5-4-4-2- تحديد حاجات الطلبة:

يعد حجر الأساس في عملية تخطيط البرنامج الإرشادي، فبعد أن طبق الباحث استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية على طلبة الجامعة والبالغ عددهم (160) طالبا وطالبة، وفقا لاستجاباتهم تم حساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري لدرجات الطلبة كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم(**21**) يبين: **الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:**

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن التّميز في التحصيل الدراسي.	الوسط المرجح	الانحراف المعياري
14	01	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	2.81	0,474
12	02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78	0,497
16	03	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75	0,535
23	04	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	2.75	0,535
04	05	أتعلّم جيدا عندما أتدرب علي طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.	2.73	0,580
10	06	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	2.7	0,570

19	07	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	2.66	0,592
24	08	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	2.62	0,622
11	09	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.	2.61	0,603
05	10	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.	2.58	0,629
13	11	أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.	2.56	0,621
29	12	أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.	2.56	0,601
26	13	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	2.54	0,623
01	14	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	2.53	0,681
30	15	أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.	2.52	0,663
18	16	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على المنافسة الإيجابية داخل القسم.	2.28	0,663
28	17	أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة للإجابة في الامتحانات الدراسية.	2.45	0,652
09	18	أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.	2.43	0,697
32	19	أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.	2.42	0,620
15	20	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة علي التعامل مع مشتتات الانتباه من حولي أثناء أدائي لمهامي.	2.41	0,677
22	21	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.	2.41	0,739
33	22	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.	2.39	0,794
31	23	أتعلّم جيدا عندا أتغلب على مشاعر الحزن والاكتئاب.	2.37	0,750

20	24	أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والاحترام من قبل أساتذتي وأقراني.	2.37	0,671
25	25	أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد.	2.34	0,769
03	26	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.	2.32	0,678
06	27	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.	2.31	0,658
17	28	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني على تقويم التحصيل لدي بطرق متنوعة.	2.28	0,598
02	29	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعّال.	2.21	0,764
27	30	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.	2.21	0,739
07	31	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن انفعاليا.	2	0,785
08	32	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات الفراغ لدي.	1.96	0,768
21	33	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.	1.86	0,736

- جدول رقم(**22**) يبين: **الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:**

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي.	الوسط المرجح	الانحراف المعياري
43	01	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.68	0,656
54	02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.	2.65	0,683
55	03	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64	0,685
41	04	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56	0,749
44	05	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.56	0,827

42	06	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55	0,742
40	07	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.	2.52	0,777
48	08	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.	2.5	0,793
51	09	أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.	2.48	0,769
53	10	أتعلّم جيدا عندما أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.	2.47	0,808
38	11	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على التوصل إلى تصور مبدئي من خلال تحديد الأسباب الرئيسية للمشكلة.	2.44	0,783
39	12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تقييم ما تم التوصل إليه من نتائج وقرارات مبدئية.	2.40	0,803
52	13	أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التجريد لدي.	2.38	0,824
50	14	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار الآراء السائدة بذهن ناقد.	2.37	0,799
34	15	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تحديد الوسائل والأدوات الملائمة لحل المشكلة.	2.37	0,822
45	16	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار صحة الفروض وصدقها العلمي.	2.36	0,850
49	17	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تعميم النتائج المتوصل إليها على مواقف جديدة مشابهة.	2.35	0,833
37	18	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تشخيص الوضع القائم.	2.29	0,829
35	19	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على انتقاء الحقائق الثابتة المرتبطة بالمشكلة.	2.26	0,830
36	20	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على مهارات البحث عن الروابط بين الحقائق والمعلومات من خلال طرح الأسئلة المنطقية المتسلسلة.	2.26	0,830
47	21	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد الفروض.	2.22	0,816
46	22	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبقاء الفروض.	2.13	0,877

56	23	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد اليقين الذاتي الذي لا يرتكز على البراهين والأدلة المنطقية المقنعة.	2.03	0,917

5-4-4-3- اختيار الأولويات:

اعتماد على الخطوة السابقة تم تقدير الحاجات التعليمية الإرشادية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي حسب درجة حدتها وأولوياتها. ذلك أن وضع أولوية الاحتياجات أمر جد هام، خاصة في حالة ما يبدو أنه لا تتوفر الإمكانات المالية والبشرية والوقت الكافي لتلبية جميع الاحتياجات وإرضاء جميع الفاعلين، ولهذه الغاية، يؤكد على أهمية اللجوء إلى طريقة نظامية في وضع أولوية الاحتياجات (بلقيدوم،**2013**،**118**). وحددت الأولويات عن طريق ترتيب فقرات الاستبيان تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.54) فما فوق بمثابة حاجة تعليمية يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أن (13) فقرة تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليه ا طلبة الجامعة للتميز في تحصيلهم الدراسي.كما تم ترتيب فقرات الاستبيان المعبّرة عن جودة التفكير العلمي تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.48) فما فوق بمثابة حاجة تعليمية يسعى البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أيضا وجود (09) فقرات تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليها طلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي، وبذلك اعتبرت هذه النتائج سلّما لأولويات العمل في البرنامج، وقد حوّلت هذه الحاجات التعليمية إلى موضوعات للجلسات الإرشادية.

والجدولين رقم (**23**) ورقم (**24**) يوضحان تقدير الطلبة للحاجات التعليمية لمتغيري التميز في التحصيل الدراسي و جودة التفكير العلمي وموضوعها في الجلسات الإرشادية.

- جدول رقم(**23**) يبين:**تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.**

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي.	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	موضوعها في الجلسة الإرشادية
01	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	2.53	0,681	**تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.**
02	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	2.54	0,623	**التميز في المهارات الإجتماعية.**
03	أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.	2.56	0,601	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات**

				الدراسية.
04	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.	2.58	0,629	**تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.**
05	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.	2.61	0,603	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
06	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	2.62	0,622	**التميز في المهارات الإجتماعية.**
07	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	2.66	0,592	**دافعية الإتقان.**
08	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	2.7	0,570	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
09	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.	2.73	0,580	**مهارات الاستعداد للامتحان.**
10	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	2.75	0,535	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
11	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75	0,535	**التعرف علىمواطن الضعف في التحصيل.**
12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78	0,497	**تنمية مهارة اتخاذ القرارات**
13	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	2.81	0,474	**رفع مستوى الطموح**

– جدول رقم(**24**) يبين:**تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن جودة التفكير العلمي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.**

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي.	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	موضوعها في الجلسة الإرشادية
01	أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.	2.48	0,769	**تكوين العقل العلمي.**
02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.	2.5	0,793	**تنمية مهارة تفسير النتائج.**
03	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة	2.52	0,777	**تنمية مهارة تفسير النتائج..**

	المطروحة.			
04	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55	0,742	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
05	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة علي وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.56	0,827	**تنمية مهارة اختيار الفروض العلمية.**
06	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56	0,749	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
07	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64	0,685	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
08	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.	2.65	0,683	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
09	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.68	0,656	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**

5-4-4-4- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

حدّدت الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي وفقا للحاجات التعليمية الإرشادية التي تم تقديرها، وهي كما يأتي:

أولا: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية متوسطي التحصيل الدراسي إلى الاستفادة من إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن، وحثهم على بذل المزيد من الجهد داخل الجامعة وفي البيت لتحقيق التّميز الدراسي، وذلك من خلال:

- مساعدة أفراد المجموعة على زيادة فرص النجاح والكفاءة الذاتية لديهم، من خلال تكليفهم بمهام تتناسب مع قدراتهم، مما يؤدي إلى مزيد من النجاحات العلمية لديهم.
- العمل على جعل المهام التي يكلف بها أفراد المجموعة ذات صلة بحاجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية.
- تدريب أفراد المجموعة على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على زيادة قدرتي على الاستيعاب.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية علي تنظيم وقت الدراسة والاستذكار .
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية علي التخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية علي التعرف على نقاط الضعف في التحصيل الدراسي لديهم.
- مساعدة أفراد المجموعة التجريبية علي اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.

– تطوير من خلال البرنامج الإرشادي أساليب المذاكرة الجيدة لأفراد المجموعة التجريبية باعتبارها أحد العوامل الهامة التي تسهم في التميز الدراسي ، وتبصيرهم بأن مشكلات التحصيل الدراسي لديهم ناتجة عن عادات غير مناسبة في الدراسة.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسات الإرشادية القدرة على تحديد واكتشاف الأسباب الكامنة وراء تدني الدافعية للانجاز لديهم والعمل على إثارة دافعية الطلبة للإتقان وإعطاء مزيد من الاهتمام بما يتعلّمون لزيادة كفاءتهم التعليمية.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية العديد من المهارات والإستراتيجيات الإيجابية لخفض قلق الامتحان لديهم.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية المعارف والمهارات والمتطلبات اللازمة لإدارة الوقت وتنظيمه.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية من خلال تنمية طرق التواصل مع الآخرين ، وتنمية الاتجاه الناقد لديهم نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تدريبهم على مهارات الحياة الأساسية والخبرات الفردية والجماعية.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في رفع مستوى الطموح من خلال امتلاك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين

ثانيا: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تنمية قدراتهم على ممارسة التفكير العلمي السليم في حل المشكلات الدراسية والعامة التي تواجههم ذاتيا لتصبح جزءا حيويا من منظوماتهم المعرفية وخبراتهم العلمية، وذلك من خلال:

– تنمية القدرة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استخدام لغة البحث العلمي في دراسة قضايا الفرد والمجتمع.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير، المتمثلة في إكسابهم المهارات التالية:

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارة الإحساس بالمشكلة المدروسة.

– تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على التفكير بشكل متعدد لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارة تحديد المشكلة.

– تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.

5-4-4-5- اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج:

اختيرت النشاطات والوسائل التي تتناسب مع البرنامج وأهدافه حسب حاجة كل جلسة من الجلسات الإرشادية منه ا: المحاضرة، المناقشة والحوار، والنمذجة، والتعزيز الإيجابي، والعصف الذهني، الواجب البيتي، وأسلوب حل المشكلات، الأحاديث الذاتية ، وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، والاسترخاء العضلي.(للاستزادة أنظر الملحق رقم(**10**)).

4-4-4-6- اختيار وتنفيذ جلسات البرنامج.

- الجلسة الأولى(التمهيدية):

الجلسة	مدتها: ساعة واحدة.
موضوع الجلسة	**التعارف والتعريف بالبرنامج.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- يتعرف أفراد المجموعة بعضهم إلى البعض الأخر. 2- يتعرف أفراد المجموعة على الباحث.
الأهداف العامة	1- التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة و الباحث. 2- إزالة الحواجز النفسية بين الباحث و أفراد المجموعة. 2- معرفة أفراد المجموعة بالتعليمات الخاصة بالبرنامج الإرشادي. 4- معرفة أفراد المجموعة بأهداف البرنامج.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة إلى الباحث من جهة و إلى بعضهم البعض من جهة أخرى وكسب ثقتهم. 02- أن يفهم أفراد المجموعة البرنامج الإرشاد الجماعي المخصص لهم، والهدف من البرنامج ومكوناته. 03- أن يعرف الطلبة المشاركين ماهية الإرشاد المعرفي السلوكي، مفهومه وأسسه وأهميته. 04- أن يدرك الطلبة المشاركين أن لكل جلسة عدد من التدريبات والأنشطة التي سيقوم بها الطلبة المشاركين في البرنامج، ويلي كل جلسة نشاط أو تدريب بمثابة واجب منزلي لابد من إجراءه. 05 - أن يتعرف الطلبة المشاركين على آلية معينة تحدد فيها أماكن اللقاءات ومواعيدها، مع تأكيد الالتزام بالقواعد والنظام المتفق عليه.
مضمون الجلسة	- ترحيب الباحث بأفراد المجموعة وتعريفهم بنفسه و تحقيق الألفة بينه وبين أفراد المجموعة. -تعريف أفراد المجموعة ببعضهم البعض و اطلاعهم على سبب وجودهم في هذا البرنامج، وكيف تمت عملية اختيارهم. - تعريف الطلبة بطبيعة البرنامج الإرشادي ومحتواه وأهميته والهدف منه وهو تحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لديهم. - يوضح الباحث معني الإرشاد المعرفي السلوكي وتقريبه للطلبة. - فتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول طريقة الالتقاء بهم طيلة المدة التي سيتم فيها تطبيق البرنامج.

	- تبصير الباحث أفراد المجموعة بأن جميع المعلومات والبيانات التي ترد منهم أثناء الجلسة الإرشادية سواء كانت شفاهية، أو كتابية تعد سرية، سواء من المرشد، أو باقي أفراد الطلبة المشاركين، وأن حضورهم هو فقط لمساعدتهم وتعليمهم الطرق والأساليب العلمية و العقلانية السليمة لتحقيق التميز في التحصل الدراسي وجودة التفكير العلمي لديهم، وإكسابهم تصورات ومدركات جديدة ومهارات دراسية يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية بطرق وأساليب فعالة، تساعدهم على تحقيق النجاحات العلمية و الوصول بهم إلى تحقيق الذات والتوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من الطلبة مراجعة بعض النصوص الخاصة بالنظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد.

– الجلسة الثانية:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**التّعرف على مواطن الضعف في التحصيل.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لمعرفة نقاط ضعفهم في التحصيل الدراسي.
الأهداف العامة	01- معرفة أفراد المجموعة لمفهوم التحصيل الدراسي. 02- وعي أفراد المجموعة بأسباب تدني التحصيل الدراسي لديهم. 03- إدراك أفراد المجموعة لأهمية التميز في التحصيل الدراسي. 04- معرفة أفراد المجموعة لعلاقة بين التحصيل الدراسي المتميز والنجاح في الحياة العامة.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة علي مفهوم التحصيل الدراسي. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أسباب تدني التحصيل الدراسي لديهم. 03- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية التميز في التحصيل الدراسي. 04- أن يتعرف أفراد المجموعة على العلاقة بين التحصيل الدراسي المتميز والنجاح في الحياة العامة.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معني التحصيل الدراسي، بأنه: ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي، وما يدركه من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق، كما ينعكس ذلك على أدائه على اختبار يوضع في هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث يمكن تقدير الأداء كمياً. ويمكن قياس تحصيل الفرد بعدة طرق منها الاختبارات الموضوعية ومنها اختبارات التحصيل التقليدية التي يضعها المعلمون آخر الفصل الدراسي. - مناقشة الباحث مع أفراد المجموعة الأسباب المؤدية لتدني تحصيلهم الدراسي، ومساعدتهم على تحديد جوانب الضعف عندهم، وتحديد السلوك التعليمي الذي يحتاج

	إلى تحسينه. - تحديد أفراد المجموعة لنماذج في التميز في التحصيل الدراسي وربط ذلك بجوانب القوة والضعف لديهم. - تدعيم الطلبة بالشكل الكافي من خلال إظهار الباحث لأفراد المجموعة أن التميز في التحصيل ما هو إلا انعكاس للجهود المبذولة، وأن ثمة تفاعل بين إمكانيات الفرد المتعلم وبين الظروف التي تحيط به، لأن أداءه ليس إلا محصلة لهذا التفاعل، وأن الاهتمام بالدراسة وبأساليب التحصيل و المثابرة سمة بالغة الأهمية في الحياة الحديثة نظرا لأهميتها في نجاح الطالب أو فشله، وأنها قابلة للنمو بزيادة الخبرة والمران. بحيث يبدو أثرها الفاعل في تحديد علاقة الطالب بالمعرفة. - تذكير الباحث أفراد المجموعة بما قاله نابليون بونابرت " إنك تستطيع بإبرة أن تحفر بئرا" بشرط الجد والصبر والمثابرة.
الفنيات المستخدمة	–المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- النمذجة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - رتب ترتيبا تسلسليا بحسب الأولويات مشكلاتك التعليمية التي لا زالت تعترضك أثناء مسيرتك الدراسية، وتعيق وصولك للتّميز دراسيا ؟

– الجلسة الثالثة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01-حاجة أفراد المجموعة لمساعدتهم على زيادة قدرتهم على الاستيعاب. 02-حاجة أفراد المجموعة للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 03-حاجة أفراد المجموعة الاكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة. 04-حاجة أفراد المجموعة لمساعدتهم على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف العامة	01- زيادة قدرة أفراد المجموعة على الاستيعاب. 02- تكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض المواد الدراسية. 03- اكتساب أفراد المجموعة مهارات تلخيص عناصر المحاضرة الجيدة. 04- تدرب أفراد المجموعة على أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف الخاصة	01- أن تزداد قدرة أفراد المجموعة علي الاستيعاب. 02- أن يتخلص أفراد المجموعة من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 03- أن يكتسب أفراد المجموعة مهارات تلخيص عناصر المحاضرة الجيدة. 04- أن يتدرب أفراد المجموعة على أساليب المذاكرة الجيدة.
	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معني مهارات المذاكرة بأنها: الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل

مضمون الجلسة.	المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه. - تبصير الباحث أفراد المجموعة أن الدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار، توفر إحدى متع الحياة، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمى ثقته بنفسه، وتساعده على الشعور بالفخر من إنجازه لمهام التحصيل المختلفة. وأن الطريق السليم إلى التميز في جميع أعمالهم التي يقبلون عليها هو تمهيد الطريق لهم باكتساب مهارات المذاكرة الجيدة. - تدريب الطلبة على كيفية زيادة قدرتهم على الاستيعاب منها: * جعل عملية التعلم عملية متعاقبة ومتسلسلة. * القيام بالمراجعة وإعادة التفكير عند الوصول إلى النقاط المهمة وذات الدلالة. * إعادة القراءة لمرات للتوصل إلى نتائج بديلة. * تلخيص ما تم قرأته، وإعادة صياغته بأسلوبك الخاص ودونه في ملاحظاتك. - يقدم الباحث التغذية الراجعة والتصحيحية لأفراد المجموعة للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو المواد الدراسية وضرورة اعتقادهم بالقابلية للتعلم الجيد وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وأن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم، حب التعلم والتمتع به بجعل التعلم ممتعاً، وأن يكون ما يتعلمه الفرد له معنى لديه، ويندمج كلية فيما يتعلمه، وأن يكون مهتما بنتائج التعلم التي من المحتمل أن تدفعه إلى مزيد من النجاح والتميز. - تبصير أفراد المجموعة بأن يكونوا على وعي مسبق بوجود ارتباط جوهري بين التلخيص وحضور المحاضرات، ذلك أن مهارة التلخيص تتضمن وتفترض إتقان مهارات أخرى مهمة جدا: هي مهارات الفهم والاستيعاب (للكلام والنصوص) أي إتقان مهارة الإصغاء والاستماع والقراءة النشطة، وكذلك مهارة التعبير (الكلامي والكتابي) التي بواسطتها سنقوم بصياغة تلخيصنا. وكلها مهارات لا تكتسب إلا بالممارسة والتمرن والصبر والمثابرة، ومن بين الإرشادات لتلخيص المحاضرة ما يلي: * ضرورة كتابة المعلومات الجديدة والهامة على شكل نقاط. * استخدام أسلوب الجمل القصيرة الرئيسية. * استخراج وتدوين الأفكار الرئيسية والجزئية للموضوع. * ينبغي أن تكون الملاحظات متعاقبة. * إضافة أفكارك وما قمت باستيعابه. - تعزيز أفراد المجموعة بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدمهم في اكتساب مهارات المذاكرة الجيدة.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - توزيع الباحث على الطلبة استمارة لتقييم المهارات الأساسية للاستذكار.

– الجلسة الرابعة:

الجلسة	مدتها: ساعة واحدة.
موضوع الجلسة.	تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة للتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها. 2- حاجة أفراد المجموعة لتنمية قدرتهم على تنظيم وقت الدراسة و الاستذكار .
الأهداف العامة.	1- إدراك أهمية تنظيم و استثمار وقت الفراغ. 2- معرفة أهمية احترام الوقت في حياة الطلبة. 3- تنمية قدرة أفراد المجموعة على تنظيم واستثمار أوقات الفراغ. 4- تبصير أفراد المجموعة بالعلاقة الموجودة بين تنظيم الوقت والتميز في التحصيل الدراسي.
الأهداف الخاصة.	1 - أن يفهم أفراد المجموعة معنى تنظيم و استثمار وقت الفراغ. 2- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية تنظيم وقت الفراغ. 3-أن ينظموا وقت الفراغ لديهم بما يحقق أهدافهم الدراسية. 4- أن يدرك أفراد المجموعة طبيعة العلاقة الموجودة بين تنظيم الوقت والتميز في التحصيل الدراسي.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معني تنظيم الوقت واستثماره والذي يعنى قدرة الطالب الذاتية على رسم مخطط زمني ينظم فيه أداءه الدراسي. - يوضح الباحث أهمية الوقت واستغلاله بشكل سليم في الدراسة، وكيفية تقسيم الوقت للدراسة والراحة وقضاء الوقت مع الأسرة والأصدقاء، وتوضيح أن أفضل وقت للدراسة هو الصباح الباكر. من خلال طرح بعض الأسئلة، مثل: - كم ساعة تقضي في الجامعة؟ - كم ساعة تقضي في مراجعة الدروس؟ - ما الوقت المناسب لديك للدراسة؟ - يوضح الباحث أن الحاجة ماسة لإدارة الوقت عمليا إذا رغبنا أن نصبح متميزين، ذلك أن كل دقيقة تنفق في التخطيط توفر ثلاث أو أربع دقائق في التنفيذ، وأن قضاء سبع ساعات في التخطيط بأفكار وأهداف واضحة أفضل من قضاء سبعة أيام عمل بدون أهداف، وأن مهارة إدارة الوقت من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي وتحسين الدرجات، وتساعد على زيادة الإنتاجية ومعرفة الأولويات وإنجاز الأهداف وجعلنا منافسين في الدراسة، وأن إدارة الوقت تنتج أساليب تفكير جديدة لتحقيق الأهداف والتطلعات وتطويرها. - يتناول الباحث مظاهر عدم القدرة على تنظيم الوقت، وأهم أسباب عدم القدرة على الإحساس بالوقت وتنظيمه، وتدريب الطلبة لمعرفة الطرق التي تساعدهم على التغلب

	على المعوقات الشخصية والخارجية لتنظيم الوقت وجعل يومهم يسير بشكل ناجح. - تدريب أفراد المجموعة على مسألة التنظيم الذاتي التي يحتاج إليها الطلبة لتحقيق أهداف الدراسة.
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من كل طالب إحضار في الجلسة القادمة جدولا زمنيا أسبوعيا منظما للدراسة.

– الجلسة الخامسة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة.	**مهارات الاستعداد للامتحان.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة للتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.
الأهداف العامة.	1- معرفة أفراد المجموعة مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2- معرفة أفراد المجموعة للعوامل المسببة لقلق الامتحان. 3- تدرب أفراد المجموعة على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4- تعود أفراد المجموعة علىالحوار الذاتي الإيجابي. 5- فهم أفراد المجموعة للعلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6- إدراك أفراد المجموعة للعلاقة الموجودة بين مشاعر قلق الامتحان وعدم القدرة على التميز الدراسي.
الأهداف الخاصة.	1- أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2- أن يعرف أفراد المجموعة أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان. 3- أن يتدرب أفراد المجموعة على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4- أن يتعود أفراد المجموعة علىالحوار الذاتي الإيجابي. 5- أن يتعرف أفراد المجموعة عن العلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6- أن يدرك أفراد المجموعة العلاقة بين مشاعر قلق الامتحان وعدم القدرة علي التميز الدراسي.
	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى قلق الامتحان والذي يعنى: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. - يوضح الباحث أن الطلبة الذين يعانون من مشاعر قلق الامتحان يتجهون لإدراك

مضمون الجلسة.	وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان عادة ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين وفي حالة إثارة انفعالية، تؤثر سلبا في الأداء المتميز للطالب وتشكل عاملا أساسيا في نتاجات سلبية تتمثل في التقليل من مستوي التركيز و الانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان الناجح، وعدم القدرة على التحصيل، والفشل الدراسي، وشك في القدرة الأكاديمية، والكفاءة العقلية، والتفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح والتميز الدراسي. - تذكير أفراد المجموعة بعض التوجيهات التي تتعلق بالمراجعة وهي: -وضع جدول زمني للمراجعة و الالتزام به ، لتجنب العشوائية والفوضوية ، وتكون المراجعة من الملخصات التي أعددتها في عملية المذاكرة.ولكي تنظموا وقتكم يجب عليكم: - أن تحددوا زمن الأنشطة التي تقومون بها يوميا في حياتكم العادية، ولمدة أسبوع: -أن تحددوا فترة النوم. -أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا. -أن تحددوا الوقت المناسب لتناول الوجبات) الإفطار ، الغداء ، والعشاء. -أن تحددوا أوقات الدروس. -أن تحددوا الوقت المناسب لأداء الأعمال المنزلية والعبادات. -أن تحددوا الوقت المطلوب للالتزامات العائلية والشخصية والاجتماعية. -أن تحددوا أوقات الاستراحة وأداء الهوايات (مشاهدة تلفزيون ، قراءة كتب، مجلات، جرائد...) - أن تخصموا عدد ساعات تلك الأنشطة من عدد ساعات الأسبوع الكلية، وهي 168 ساعة، لكي تحددوا الساعات التي ينبغي لكم تخصيصها للعمل الجاد والمذاكرة المركزة. - تقديم مفهوم الحديث الذاتي السلبي وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكار انهزامية تقتحم العقل مثل:(الامتحانات صعبة جدا هذا العام...معدلي السنوي سيكون أدني معدل..أنا فهمي بطيء وقدرتي عل ىالتفكير ليست مثل بقية زملائي..أسرتي سوف تلومني عل ىتقصيري...)، وحث الطلبة عل ىضرورة التعود على وقف ممارسة التفكير السلبي واستبداله بالتفكير الإيجابي كأن يقول (لقد أديت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي متميز في الامتحان..هذا ليس أول امتحان ولا آخره.) - الدخول في حوار ومناقشة مع أفراد المجموعة حول التشابك الموجود بين العاطفة والتفكير والسلوك وميل البشر إلى أن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفوا في وقت واحد. -يتحدث الباحث عن الاسترخاء، ويدربهم على أحد أساليب الاسترخاء، التي يمكن لأفراد المجموعة ممارسته: - غلق العينين. - أخذ نفس عميق (شهيق -زفير). - شد عضلات الجسم. - إرخاء عضلات الجسم مع غلق العينين وتتخيل مكان محبب إليك.

الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار- الاسترخاء العضلي – الحديث الذاتي الإيجابي-الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - ما الأفكار التي تراودك لحظة قرب فترة الامتحانات؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها؟

– الجلسة السادسة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة	**دافعية الإتقان.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	01- حاجة أفراد المجموعة لزيادة دافعيتهم للدراسة.
الأهداف العامة.	01- رفع دافعية الإتقان لأفراد المجموعة للدراسة.
الأهداف الخاصة.	01- أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم الدافعية للإتقان. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية الدافعية في تحقيق التميز الدراسي.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. -يوضح الباحث مفهوم الدافعية للإتقان بأنها تعني: مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع والتواصل في التعليم وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها. - توضيح الباحث أهمية الدافعية للإتقان في حياة الطالب، ذلك أن دافعية الطالب تلعب دوراً رئيسياً في الوصول إلى مستوى فهم المواد المتعلمة، وقد تكون تلك الدافعية داخلية و هو ما يدفع الفرد بحرص على استخدام العمليات المعرفية المتمثلة في تركيز الانتباه على الجزئيات من الأدلة وخطوات البرهان، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة لديه بشكل موضوعي وناقد، وهو ما يشكل أسلوب التعلم العميق.وأن من بين المكونات العاملية للدافعية للإتقان لد ى الطالب، هي : **الرغبة في التميز, والأداء الذاتي, وعامل المعرفة والاطلاع, والمثابرة في الأداء.** - حث الباحث أفراد المجموعة على التعلم بغرض الإتقان وأنه يعتبر مبدأ تربوي هام وفقاً للمنظومة التربوية المعاصرة المحلية والعالمية وضرورة تجاوز كل المعيقات، وضرورة امتلاك إرادة قوية لتحقيق الغايات والأهداف، ذلك أن أي خطة أو أي هدف يمكن أن تعترضه عوائق ولكن المهم هو كيفية مواجهة هذه العوائق والتخلص منها .
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - توزيع الباحث على الطلبة استمارة لتقييم مستوى الدافعية للإتقان لديهم.

– الجلسة السابعة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة	**رفع مستوي الطموح.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- رغبة أفراد المجموعة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.
الأهداف العامة	01- معرفة أفراد المجموعة بمعني الطموح. 02- تعريف أفراد المجموعة بأهمية الطموح في نشاط الإنسان. 03- معرفة أفراد المجموعة لدور الطموح في تحقيق التميز الدراسي.
الأهداف الخاصة	01- أن يفهم أفراد المجموعة معني الطموح. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية الطموح في الحياة. 03- أن يتعرف أفراد المجموعة علي دور الطموح في التميز الدراسي. 04- أن يستمع أفراد المجموعة إلي الطالبة المستضافة ودور الطموح في حياتها الدراسية.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم الباحث بإعطاء مقدمة لأفراد المجموعة عن معنى الطموح والذي يعني: مستوى الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي و الأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله. وأن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق. - استضافة الباحث لطالبة متفوقة في دراستها وتوجيه بعض الأسئلة إليها عن مستوى طموحها، وهل حققت طموحاتها التي كانت تتوقعها؟ وما هي النصائح التي تقدمها إلى أفراد المجموعة لأجل التميز في الدراسة؟
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة - المناقشة والحوار - النمذجة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - ما أهمية التميز بشكل عام وفي الدراسة الجامعية بشكل خاص؟

– الجلسة الثامنة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة.	**تنمية مهارة اتخاذ القرارات.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة إلى امتلاك القدرة على اتخاذ القرار.
الأهداف العامة.	01- امتلاك أفراد المجموعة القدرة على اتخاذ القرار.
الأهداف الخاصة.	01- مساعدة الطلبة المشاركين على التخفيف من مشاعر الإحباط والانهزامية. 02- مساعدة الطلبة على تغيير اتجاهاتهم إزاء المشكلة المتعلقة بالفشل في مواجهة صعوبات المرحلة الدراسية و صعوبات الحياة ككل. 03- مساعدة الطلبة المشاركين على أن يتحدوا العوامل والأسباب المؤدية للفشل وأن

	يحققوا النجاح والتميز. 04- مساعدة الطلبة على تقبل الأهداف الجديدة التي يمكن أن يحققوا من خلالها تميزا دراسيا. 05- مساعدة الطلبة على أن يكونوا أكثر تفاؤلا تجاه المستقبل وتحدي الفشل والتطلع لتحقيق إمكانياتهم.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يبدأ الباحث بتعرف تقدير الذات بأنه: مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته. - يعرض الباحث بعض النماذج الإنسانية المضيئة التي مرت بظروف سيئة وأشد، ورغم ذلك تغلبوا علىمعاناتهم وأصبحوا قدوة يحتذى بها. - مساعدة أفراد المجموعة عل ىتقبل الأهداف الجديدة التي يمكن من خلالها تحقيق التميز في حياتهم، وتحدي الفشل، والقيام بمهامهم الخاصة وتحقيق تطلعاتهم.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة - المناقشة والحوار - النمذجة - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- فكّر في صفات طالب لديه رض ا عن ذاته ومفهومه عن نفسه إيجابي، ما هي صفاته؟ وآخر نظرته لنفسه نظرة سلبية، ما الفرق بينهما؟

– الجلسة التاسعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة.	**التّميز في المهارات الإجتماعية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة الطلبة إلى تنمية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء والآخرين . 2- حاجة الطلبة إلىتنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع، وتطوير مهارة الحكم الاجتماعي.
الأهداف العامة.	1- معرفة الطلبة لمعنى المهارات الاجتماعية. 2- معرفة الطلبة لأهمية العلاقات الإجتماعية المتوازنة في عصرنا الحالي. 3 - تبصير الطلبة بأهمية مشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، وتقدير الأصدقاء والمدرسين. 4- تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة المشاركين والتواصل مع الآخرين. 5- معرفة الطلبة بقواعد السلوك الاجتماعي ومعاييره. 6- إدراك الطلبة لأهمية اكتساب المهارات الإجتماعية في تحقيق الشخصية المتوازنة والمتميزة في جميع المجالات.
الأهداف الخاصة.	1- أن يفهم الطلبة المشاركين معنى المهارات الإجتماعية. 2- أن يدرك الطلبة المشاركين أهمية العلاقات الإجتماعية المتوازنة في عصرنا الحالي. 3- أن يسعى الطلبة المشاركين إلى التعاون مع الآخرين والتشاور معهم واحترام آرائهم والمحافظة على وحدتهم.

	4- أن يشارك الطلبة في إعداد قواعد السلوك الاجتماعي ومعاييره، ومناقشة ما ينبغي اتخاذه من خطوات لتحسين سلوك الفرد والجماعة.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء أفراد المجموعة الذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى المهارات الاجتماعية المتمثلة في قدرة الطالب للقيام بسلوك توافقي وإيجابي يمكن الطالب من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية. وهي تتمثل في العلاقة مع الأهل والأسرة والقرابة والجيران وزملاء الدراسة. والأصدقاء .ولا يمكن التخلي عنها، ومن أجل ذلك يبحث الناس عن الأصدقاء .كما يوضح الباحث الصفات المحببة في الأصدقاء الذين نختارهم من بين الآخرين. - توضيح الباحث لأفراد المجموعة أهمية الدافعية للإتقان الاجتماعي المتمثلة في تفاعل الفرد مع الآخرين بشكل كفء والذي يظهر من خلال المحاولات المثابرة المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي، ومحاولات الحفاظ علي استمرار هذا التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الإجتماعية. - توضيح الباحث للطلبة كيفية بناء علاقات اجتماعية متميزة وناجحة ومستمرة . وأن العلاقة الاجتماعية تبني أولا بين فردين، ويشكلان النواة للجماعة الكبيرة فيما بعد، وتكون بداية أي علاقة من خلال واحدة مما يلي: التجاذب :ويحدث التجاذب نتيجة لواحد من العوامل التالية: 1- **التكامل** :وتكون العلاقة إشباع لحاجات طرف. 2- **التشابه** :وتكون العلاقة قائمة علىالتشابه في الشخصية أو الاستجابة. 3- **التبادل** :وتكون العلاقة قائمة علىالتبادل وفهم كل طرف للآخر. ويجب علىالأفراد في تفكيرهم لإقامة علاقة اجتماعية، أن يقيموا علاقة لتستمر إلى الأبد، وبالتالي يكون الفرد حذر من البداية في إقامة علاقته، حتى لا يضطر إلىالانخراط في علاقة، وبالتالي الرغبة في قطعها، ومن أدوم العلاقات، هي العلاقات القائمة علىالحب في الله، والتي تكون مجردة من المصالح، لأن المصالح قد تتعارض بعد فترة، وأدوم العلاقات هي العلاقات التي تقوم بين الأشخاص بدون مصالح، ولكي يكون الفرد عامل جذب للآخرين، عليه بابتسامة في وجه صديقه أو زميله، فبسمتك في وجه أخيك صدقة، فإدخال المرح والسرور علي الآخرين وخاصة الزملاء والأصدقاء، يضفي جو من البهجة والسعادة بينهم. - مناقشة أفراد الطلبة المسترشدين بالطرائق الفعالة في إقامة علاقات اجتماعية متوازنة مع الآخرين. واستعراض بعض المواقف الاجتماعية المفترضة ومناقشتها مع الطلبة. - يقدم الباحث التغذية الراجعة الإيجابية والتصحيحية لأفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إتقان قواعد السلوك الاجتماعي وتطبيقا في كسب الأصدقاء ومساعدة الآخرين وتقبلهم. - تعزيز الطلبة المسترشدين بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدّمهم في اكتساب مهارة العلاقات الاجتماعية.
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة –المناقشة والحوار- التغذية الراجعة- التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.

التقويم البنائي.	1 - توجيه سؤال إلى الطلبة المسترشدين عن مدى فهمهم واستيعابهم للمهارات الاجتماعية. 2 - ما هي الإستراتيجيات الفعّالة التي تديم العلاقات الاجتماعية المتوازنة مع الآخرين؟

– الجلسة العاشرة:

الجلسة	**مدتها:ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**تكوين العقل العلمي.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	01- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك العقلية العلمية لتصبح جزء من ممارساتهم اليومية.
الأهداف العامة.	01- معرفة أفراد المجموعة لمفهوم العقلية العلمية، سماتها وخصائصها. 02- تحديد أفراد المجموعة لمهارات التفكير العلمي ووصف كل منها بصورة منطقية. 03-اكتساب أفراد المجموعة قدرة النظر إلى الأمور على أساس العقل والبرهان المقنع بالتجربة وبالدليل. 04- اكتساب الطالب خصائص المفكر الجيد والاستفادة منها في كافة مناشط الحياة.
الأهداف الخاصة.	01- أن يفهم أفراد المجموعة معنى العقلية العلمية. 02- أن يدرك أفراد المجموعة سلبية الأفكار اللاعقلانية في مواجهة مشكلات الحياة 03- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية استخدام العقلية العلمية (التفكير العلمي) في حل مشكلات الحياة. 04- أن يتعرف أفراد المجموعة على دور العقلية العلمية في تحقيق التميز الدراسي. 05- أن يحدد أفراد المجموعة مهارات التفكير العلمي السابقة الذكر ووصف كل منها بصورة منطقية تظهر العلاقة الترابطية بين هذه الخطوات. 06- أن يتدرب أفراد المجموعة على ممارسة التفكير العلمي والمنطقي في حل المشكلات الحياتية التي تواجههم ذاتيا حتى تصبح جزءا حيويا في منظوماتهم المعرفية وخبراتهم العلمية. 07- أن تكون اتجاهات أفراد المجموعة إيجابية نحو الأسلوب العلمي في حل المشكلات.
مضمون الجلسة	-يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. -يوضح الباحث معنى العقلية العلمية، بأنها: العقل القائم عل ىترتيب وتنظيم الأفكار وتحديد أهداف ورسم منهجية وتخطيط، والذي لا يقبل نتاجا يتوصل إليه عن طريق المصادفة اللاوعي و اللاعلم. - الدخول في حوار ومناقشة مع أفراد المجموعة حول نظرتهم ومعتقداتهم للمشكلات الأكاديمية التي يعانون منها، وتبصيرهم بأن التفكير اللاعقلاني متعلّم، وبأن المشكلات الدراسية والحياتية بشكل عام ناتجة عن تفكير غير عقلاني وغير منطقي قاهر للذات من سماته: (السلبية- الانهزامية- الإتكالية- ضيق الأفق- عدم التسامح- شدة الحساسية- الإصرار على القبول التام..) - يوضح الباحث دور اكتساب العقلية العلمية التي تحكم تصرفات الفرد في مواجهة

	الظواهر المختلفة في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتحقيق الصحة النفسية بالنسبة للطالب ومن سماتها:(الكفاح من أجل الدقة- أمانة التجريد العلمي- المثابرة العلمية- والإيمان بالطرق العلمية- وأخلاقيات العلم- والتواضع العلمي- وتقبل النقد- والاختلاف العلمي..) - تحديد مهارات التفكير العلمي السابقة الذكر ووصف كل منها بصورة منطقية تظهر العلاقة الترابطية بين هذه الخطوات، وتعزيز ذلك بأمثلة. - تبصير الطلبة بأهمية البحث والتساؤل والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون تحر واكتشاف، النظر إلى الأمور على أساس العقل والبرهان المقنع بالتجربة وبالدليل مما يؤدي إلى توسيع الأفاق الفكرية لأفراد المجموعة. - عرض الباحث لمشكلات علىأفراد المجموعة تتحد ى قدراتهم التفكيرية، وحثهم على تطبيق ما جاء في المحاضرة للوصول إلى حل مناسب لهذه المشكلات، ثم تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والتصحيحية لأفراد المجموعة الإرشادية.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة- المناقشة والحوار- مواجهة الأفكار اللاعقلانية - التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في تلخيص ما ورد في المحاضرة حول العقلية العلمية، وتحديد نسبة تقريبية لكل واحد من أفراد المجموعة فيما يخص تفكيره العلمي في المهارات الخمس التالية:(مهارة تحديد المشكلة- مهارة وضع الفروض- مهارة اختبار الفروض- مهارة التفسير- مهارة التعميم).

– الجلستان الحادية عشر والثانية عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة تحديد وبناء مشكلة البحث.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد. 03- حاجة أفراد المجموعة للتفكير بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل. 04- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على فحص الأفكار والبحث عن الحلول. 05- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.
الأهداف العامة	01- امتلاك أفراد المجموعة القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- قدرة أفراد المجموعة علىجمع وتنظيم المعلومات الخاصة بالمشكلات. 03- امتلاك أفراد المجموعة طرق تفكير متعددة لحل المشكلة. 04- امتلاك أفراد المجموعة للتفكير الناقد. 05- امتلاك أفراد المجموعة القدرة علىالضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.
الأهداف الخاصة	01- أن يمتلك أفراد المجموعة القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- أن يقدر أفراد المجموعة طرق جمع المعلومات الخاصة بالمشكلات. 03- أن يمتلك أفراد المجموعة طرق تفكير متعددة لحل المشكلة.

	04- أن يمتلك أفراد المجموعة مهارات التفكير الناقد. 05- أن يمتلك أفراد المجموعة القدرة علىالضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - في البداية يوضح الباحث معنىمشكلة البحث، بأنها: موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبات أو صعوبة أو أمراً يحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين، أو لا يتمكن الفرد بما لديه من وسائل ومعلومات وخبرات من تخطي العقبات أو اجتيازها أو التغلب عليها، مما يخلق حاله من عدم الاتزان والقلق في مواجهة المشكلة. - يعرض الباحث أن مفتاح الشعور بالمشكلة قد يكون حب الاستطلاع أو التعرض لموقف صعب مما يؤدي إلىالشعور بعدم الرضا لأن شيئا لا يعمل عل ىالنحو الذي ينبغي أن يعمل به، ويعرض الباحث أنه يمكن زيادة حساسية الطالب لتحديد المشكلة شأنها شأن أي عملية معرفية أخرى عن طريق التعرف علىنواحي القصور أو العيوب التي توجد في النواحي المحيطة بهم، ثم يطلب الباحث أن يقدم الطلبة عددا من الأمثلة التي توضح ذلك. - يوضح الباحث أهمية مراجعة المعلومات والآراء النظرية المختلفة والعمل عل ى تنظيمها، والتي تتم من خلال الخطوات التالية: * تحديد المعلومات المطلوبة أو الضرورية. * علاقة تلك المعلومات بمشكلة الدراسة. * تجزئة موضوع الدراسة إلىأقسام. * البحث عن المراجع الممثلة لتلك المعلومات. * البحث عن أنسب المصادر ذات الصلة بموضوع البحث. * اقتباس تلك المعلومات ومحاولة تصنيفها في ضوء أقسام البحث. - يوضح الباحث لأفراد المجموعة صور التفكير لحل المشكلات وتنقسم إلىقسمين: * القسم الأول: تفكير غير فعّال وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ويبني علىمغالطات أو افتراضات باطلة، أو حجج غير متصلة بالموضوع. * القسم الثاني: التفكير الفعّال وهو نوع يتحقق فيه شرطان: - تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول. - تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وهذا النوع من التفكير يتطلب التدريب كما يجب توافر عدد من التوجيهات أهمها: الميل لتحديد المشكلة، الحرص علىمتابعة الإطلاع الجيد، استخدام مصادر موثوقة للمعلومات، البحث عن عدة بدائل، البحث عن الأسباب وعرضها، إصدار الأحكام عند توافر المعطيات والأدلة. - تنمية قدرة أفراد المجموعة علي التفكير الناقد من خلال تنمية مجموعة من المهارات التالية: *مهارة تقويم الحجج: أي قدرة الطالب على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

	*مهارة الاستنتاج: و هي المهارة أو القدرة التي نستخدم فيها ما نملك من معارف ومعلومات من الوصول إلي نتيجة ما. *مهارة الاستقراء: ربط الحقائق ببعضها ووصل الشبه بشبيهه من المعارف للوصول إلى فكرة جديدة أو قانون عام. *مهارة معرفة الافتراضات: العملية الفكرية التي يقوم الطالب بواسطتها بصياغة استنتاجات مبدئية. - يوضح الباحث لأفراد المجموعة أن الضبط هو العنصر الأساسي في التجريب، إذ يجب أن تكون التجربة منظمة تنظيما دقيقا لا يسمح للعوامل التي لم تتضمنها الفرضية أن توثر في النتائج، وتدريبهم علىطرق ووسائل للضبط التجريبي وهي: * التحكم الفيزيقي. * التحكم الإحصائي. * التحكم الانتقائي. - تشجيع أفراد المجموعة عل ىإتقان تقديم أمثلة من الحياة اليومية وإتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة الجماعية.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- أسلوب حل المشكلات- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من أفراد المجموعة تحديد مشكلة بحث حول موضوع ما.

–الجلسة الثالثة عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة اختيار الفرض العلمي.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01-حاجة أفراد المجموعة لوضع الفروض بطريقة مناسبة.
الأهداف العامة	01- إدراك أفراد المجموعة لأهمية استخدام الفروض العلمية في حل المشكلات. 02- تبصير أفراد المجموعة بوظائف الفروض العلمية. 03- إدراك أفراد المجموعة لأنواع الفروض العلمية المختلفة. 04- إدراك أفراد المجموعة للعلاقات وإقامة الفروض العلمية الصحيحة على أساسها.
الأهداف الخاصة	01- أن يعي أفراد المجموعة أهمية استخدام الفروض في حل المشكلات المختلفة. 02- أن يدرك أفراد المجموعة الغرض من الفروض العلمية. 03- أن يميز أفراد المجموعة بين أنواع الفروض المختلفة. 04- أن يتمكن أفراد المجموعة من كتابة فروض البحث بصورة دقيقة.
	-يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معنى الفرض العلمي، بأنه: تخمين أو استنتاج ذكي يصوغه الباحث، ويتبناه الباحث مؤقتا، لشرح بعض ما يلاحظه من حقائق والظواهر، وليكون هذا الفرض كمرشد له في البحث والدراسة التي يقوم بها.

مضمون الجلسة	- فتح نقاش مع أفرد المجموعة حول وجهات نظرهم عن أهمية وفوائد الفروض العلمية، وعرض أهم فوائد الفرض العلمي، منها: * تقديم حل مقترح للمشكلة. * تطوير المعرفة. * يجعل الباحث يتوقع نتائج معينة. * يساعد على اختيار المنهج المناسب. * يساعد على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. * أداة لاختبار مدى صدق النظرية. * يساعد على وضع تنظيم نظري. * تيسير تقديم نتائج البحث. - تحديد نماذج لأنواع الفروض العلمية، منها: * تقسيم مبني من حيث عدد المتغيرات الموجودة في الفرض. * تقسيم مبني من حيث الهدف المرجو من الفرض. * تقسيم مبني من حيث موقع الفرض في البحث وأسلوب معالجته إحصائيا. - تشجيع الباحث أفراد المجموعة على فرض الفروض للحل بغض النظر في صحتها أو خطئها بتطبيق المهارات الخاصة بصياغة الفروض العلمية، والتي تشمل القدرة على التعبير عن أهداف الدراسة بأسئلة يسعى البحث للإجابة عنها، وترجمة أسئلة البحث إلى فرضيات يمكن اختبارها، واستخدام الألفاظ الدقيقة في صياغة الأسئلة والفرضيات، وعرض الأسئلة والفرضيات عرضا يراعي التسلسل المنطقي والعلاقات بينها. وتعزيز الإجابات الصحيحة.
الفنيات الإرشادية	-المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي- العصف الذهني- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من كل فرد من أفراد المجموعة تحديد وصياغة مشكلة ما وكتابة فروض مناسبة حولها.

–الجلسة الرابعة عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة تفسير النتائج.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة. 02- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.
الأهداف العامة	01- قدرة أفراد المجموعة للوصول إلى تفسير موضوعي للمشكلات المدروسة. 02- قدرة أفراد المجموعة علي اتخاذ القرار في حل المشكلات المطروحة.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة على معنى تفسير النتائج. 02- أن يكتسب أفراد المجموعة مهارات تفسير النتائج.

	03-أن يتمكن الطالب من أن يتخذ القرار في اختيار البديل المناسب وإعطاء التبريرات والمسوغات التي تدعم هذا الاختيار.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى تفسير النتائج، وهي: القدرة عل ىتحديد أفضل التفسيرات المقترحة لحل مشكلة موقف معين من خلال تمييزه بين عدد من النتائج أو الحقائق المستمدة من المشكلة والربط بين الأسباب والنتائج. - تدريب الباحث أفراد المجموعة على تقديم أفضل التفسيرات للنتائج من خلال اكتسابهم المهارات التالية: * اكتساب القدرة على تطبيق الاستدلال العقلي المنطقي. * اكتساب القدرة على استخلاص الاستنتاجات المناسبة. * اكتساب القدرة على التفسير لحدود الافتراضات. * اكتساب القدرة على التفسير لحدود البرهان المتاح. - يطرح الباحث على أفراد المجموعة مشكلة واقعية مرتبطة بحياة الطالب ودعوتهم إلى التفكير في المشكلة وتطبيق مهارات التفكير العلمي الخمس، ثم مناقشة إجابات المجموعة حول هذا السؤال، وتعزيز الإجابات الصحيحة.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة – المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - أن يقوم كل طالب باختيار أحد المشكلات ويقوم بإتباع خطوات الحل بعرضها في صورة بحث علمي وتدعيمه بالمراجع ثم مناقشة ذلك مناقشة جماعية.

– **الجلسة الخامسة عشر:**

الجلسة	**مدتها:ساعة و نصف.**
موضوع الجلسة	**الجلسة الختامية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- تذكير أفراد المجموعة بما دار في الجلسات الإرشادية. 02- معرفة أفراد المجموعة بانتهاء فعاليات البرنامج الإرشادي.
الأهداف العامة	01- التعرف على مدي استفادة الطلبة المشاركين من البرنامج الإرشادي.
الأهداف الخاصة	01- أن يستعرض الباحث بشكل مختصر ما جاء في الجلسات الإرشادية السابقة. 02- أن يعرف أفراد المجموعة أن البرنامج الإرشادي قد انتهى.
مضمون الجلسة	- مناقشة الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة، وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يستعرض الباحث ما تم التطرق إليه في الجلسات الماضية من نقاط رئيسية مع تقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعة. - تقديم الشكر والامتنان لأفراد المجموعة على تفاعلهم الإيجابي وتعاونهم ومشاركتهم في إنجاح البرنامج. - تحديد الباحث لأبرز السلبيات أثناء عقد الجلسات الإرشادية.

	- تقديم جائزة لأفضل خمسة أعضاء تميزوا في واجباتهم المنزلية. - إنهاء العلاقة الإرشادية. - الاتفاق على موعد القياس البعدي.
الفنيات المستخدمة.	- المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي.
التقويم البنائي.	- يطلب الباحث من أفراد المجموعة تطبيق ما دار في الجلسات الإرشادية في حياتهم.

5-4-4-7-تقدير وتقويم مدى كفاءة البرنامج الإرشادي.

وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد فعالية البرنامج الإرشادي المقترح وملاحظة التغيرات التي طرأت عل ى مستوى التحصيل الدراسي و على مهارات التفكير العلمي للطلبة المشاركين في البرنامج من خلال مقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم.

1- التقويم التمهيدي:(Introductive Evaluatinon).

الذي يتمثل في إجراء القياس القبلي لحساب التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي- تطبيق مقياس التفكير العلمي القبلي) الذين اعتمدهما الباحث.

2- التقويم البنائي:(Constructionl Evaluation).

ويتمثل في إجراء عملية تقويم نهاية كل جلسة إرشادية من خلال توجيه الأسئلة للطلبة المشاركين ومتابعة سيرها في بداية كل جلسة.

3- التقويم النهائي:(Final Evaluation).

ويتمثل في إجراء القياس البعدي في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي عل ى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية لتحديد مستوى التغير الحاصل في السلوك نتيجة إدخال المتغير المستقل على أفراد المجموعة التجريبية.

- وقد تم تحديد التعريف الإجرائي **للفعالية** في هذه الدراسة، بأنها:

مقدار أو حجم الأثر الإيجابي الذي قد يحدثه المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح عل ى المتغيرين التابعين وهما التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لد ى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا باستخدام قانون حجم الأثر مربع معامل إيتا($\eta 2$).

4-4-5- تحكيم البرنامج الإرشادي:

تم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والعلاج النفسي وعددهم (11)محكّم، المشتغلين بجامعات وطنية وخارجها، لتحكيم البرنامج الإرشادي وإبداء ملاحظاتهم من حيث بناء البرنامج وتنفيذه وتقييمه(أنظر الملحق رقم(**01**))، وقد أعد الباحث استمارة خصصت للحكم على أهداف البرنامج ومحتواه والمدة الزمنية للجلسات وترتيب الجلسات والتقويم البنائي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم(**25**) يبين: نتائج تحكيم الخبراء للبرنامج الإرشادي المقترح.

الرقم	الموضــوع	الحكــم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	**عنوان البرنامج**	13	00	مناسب
02	**أهداف البرنامج**	13	00	واضحة ومحددة
03	**محتوى البرنامج**	13	00	مناسب
05	**مدة البرنامج**	12	01	زيادة في مدة بعض الجلسات
06	**فنيات البرنامج**	13	00	مناسبة
07	**ترتيب جلسات البرنامج**	13	00	متسلسلة بشكل منطقي
08	**التقويم البنائي**	13	00	مناسب

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمكن الباحث من تحقيق الأهداف المسطّرة للدراسة الاستطلاعية والتي تمثلت نتائجها في:

1- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية وحساب خصائصها السيكومترية.

2- تقدير لأهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة جامعة سطيف، والتي تمثلت في(13) حاجة تعليمية إرشادية معبرة عن التميز في التحصيل الدراسي و(09) حاجات تعليمية إرشادية معبرة عن جودة التفكير العلمي.

3- بناء اختبار تحصيلي في مقياس منهجية البحث وحساب خصائصه السيكومترية.

4- الاستعانة بمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة وإعادة تقدير ثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.

5- بناء البرنامج الإرشادي في ضوء الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي والتي تم تقديرها، وتم وتحكيمه لدى مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والمهتمين بالإرشاد النفسي وعلوم التربية، وتهيئة الظروف الفنية والإمبيريقية اللازمة لسير الجلسات الإرشادية وإتمامها.

II: الدراسة الأساسية (العمل التجريبي):

1- حدود الدراسة التجريبية: تم إجراء الدراسة التجريبية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

أ- الحدود البشرية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف 2-، للموسم الجامعي 2016/2015م.

ب- الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 23-02-2016 و25-04-2016م.(إجراءات القياس القبلي و القياس البعدي).

ج- الحدود المكانية:

تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المقترح على العينة التجريبية، في القاعة رقم(60) التابعة لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة لمين دباغين سطيف-02-.

2- التصميم التجريبي:

من الأمور الأساسية التي ينبغي على الباحث القيام بها قبل إجراء البحث هو اختيار التصميم التجريبي الملائم لاختبار صحة النتائج المستنبطة من فرضيات البحث.

ولتحقيق هذا الهدف اعتمد في الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة في تناول متغيرات الدراسة وفقا للفروض التي سعى الباحث للتحقق من مدى صحتها، فقد اتبع الباحث الاختيار والتعيين العشوائيين لعينة الدراسة حيث استخدم في الدراسة تصميما يتضمن قياسا قبليا و بعديا لمجموعتين من الطلاب تجريبية، وأخرى ضابطة، حيث تم إجراء القياس القبلي(الاختبار التحصيلي القبلي- مقياس التفكير العلمي القبلي) للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، بعدها تم إدخال المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من المتغير المستقل تم إجراء القياس البعدي (الاختبار التحصيلي البعدي- مقياس التفكير العلمي البعدي لكلا المجموعتين لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، والجدول أدناه يبين التصميم التجريبي للدراسة.

جدول رقم(**26**) يبين: نوع التصميم التجريبي للدراسة الحالية.

المجموعـــــة.	القياس القبلي(**التكافؤ**).	المتغير المستقل.	القياس البعدي.
التجريبيـــة.	- الاختبار التحصيلي. - مقياس التفكير العلمي.	- البرنامج الإرشادي المقترح	- الاختبار التحصيلي. - مقياس التفكير العلمي.
الضابـطة.	- الاختبار التحصيلي. - مقياس التفكير العلمي.	- الطريقة الاعتيادية.	- الاختبار التحصيلي. - مقياس التفكير العلمي.

3- عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها:

3-1- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية:

بعد تقدير الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة وبناء برنامج إرشادي لإشباع هذه الحاجات المرغوبة، تم الرجوع إلى محضر المداولات النهائي الخاص بالمعدلات السنوية لطلبة السنة الثانية مسار علوم التربية بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا والذين كانوا ضمن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي أجابت عل ى استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية، وذلك لاستخراج المتوسط الحسابي للمعدلات السنوية وتحديد عينة الطلبة متوسطي التحصيل الدراسي، وقد بلغ عدد الطلبة الناجحين في مسار علوم التربية (113) طالبا وطالبة من أصل(131) طالبا وطالبة بنسبة نجاح تقدر بـ (86.25%) في الموسم الدراسي 2014-2015م، بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف 02-، الذين انتقلوا إلى السنة الثالثة جامعي، حيث تم توزيعهم عل ى التخصصات الدراسية التالية: (علم النفس التربوي- توجيه وإرشاد تربوي ومهني- إدارة تربوية)، وقد تم استخراج المتوسط الحسابي للمعدلات والذي بلغ (11.88) بانحراف معياري قدره (01.29)، وبذلك أعتبر الطلبة الذين تحصلوا عل ى معدلات سنوية أعلى من المتوسط الحسابي للمعدلات هم خارج التعيين العشوائي، أم الطلبة الذين تحصلوا عل ى معدلات سنوية أقل من المتوسط الحسابي للمعدلات هم الذين سيتم تعيينهم عشوائيا ليكونوا من ضمن أفراد المجموعة الضابطة أو التجريبية في هذه الدراسة وعددهم (65) طالب وطالبة. باستثناء الطالب الذي تحصل على أدنى معدل سنوي (5.32) فقد تم استبعاده أيضا من التعيين العشوائي والجدول التالي يبين أهم المؤشرات الإحصائية الوصفية للطلبة الناجحين.

جدول رقم (**27**) يبين: بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

Statistiques descriptives

	N	Plage	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
moy-gér	113	11.17	5.32	16.49	11.8894	1.29965
N valide (liste)	113					

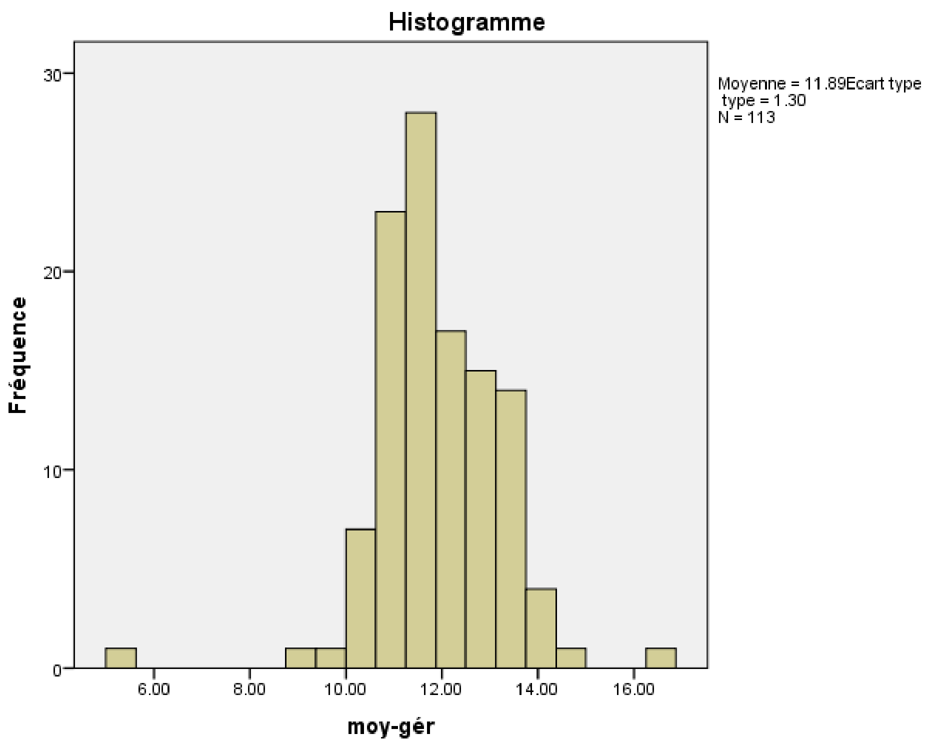
جدول رقم(**28**) يبين: استكشاف توزيع البيانات الخاصة بعينة الدراسة الأساسية.

			Statistiques	Erreur standard
moy-gér	Moyenne		11.8894	.12226
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	11.6471	
		Borne supérieure	12.1316	
	Moyenne tronquée à 5 %		11.9050	

Médiane	11.7600	
Variance	1.689	
Ecart type	1.29965	
Minimum	5.32	
Maximum	16.49	
Plage	11.17	
Plage interquartile	1.62	
Asymétrie	-.629-	.227
Kurtosis	5.695	.451

يتضح من خلال الجدول رقم(28) أعلاه الخاص باستقراء البيانات الوصفية لعينة الطلبة الناجحين أن عينة البحث تتوزع توزيعا إعتداليا،إذ تقاربت درجات المتوسط والوسيط والمنوال، وهذا يبين أن العينة المختارة سوف تمثل المجتمع الذي أخذت منه تمثيلا صادقا مع إمكانية تعميم نتائج هذا البحث.

شكل رقم (16)يبين: مضلع تكراري يوضح تمركز المعدلات السنوية لعينة الدراسة الأساسية.



3-2- عينة الدراسة الأساسية:

تم حصر الطلبة الذين تحصلوا على معدلات سنوية متوسطة وقد بلغ عددهم (65) طالبا وطالبة الذين حصلوا على معدلات سنوية أقل من المتوسط الحسابي للمعدلات والذي بلغ (11.88)، وتم الحصول على عينة نهائية مكونة من (20) طالبا وطالبة جامعيين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بعد إبداء موافقتهم على المشاركة في البرنامج الإرشادي المقترح، وقد تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع(10) طلبة في المجموعة التجريبية و(10) طلبة في المجموعة الضابطة، وتتراوح أعمارهم بين 21و22 سنة، بمتوسط عمري قدره 21.80 سنة.

3-3- خصائص عينة الدراسة الأساسية.

3-3-1- وفق متغير الجنس:

جدول رقم(**29**) يبين: خصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس.

المجموعات	الجنس	العدد	النسبة المئوية
الضابطة	ذكور	/	/
	إناث	10	%100
التجريبية	ذكور	01	%10
	إناث	09	%90

يتضح من الجدول رقم(**29**) أن نسبة الإناث في المجموعة الضابطة بلغت(**100%**)، بينما بلغت نسبة الإناث في المجموعة التجريبية(**90%**).

3-3-2- وفق متغير العمر:

جدول رقم(**30**) يبين: خصائص عينة الدراسة الأساسية وفق متغير العمر.

المجموعات	العمر	العدد	النسبة المئوية
الضابطة	21	02	%20
	22	08	%80
التجريبية	21	02	%20
	22	08	%80

يتضح من الجدول رقم(**30**) أن المتوسط العمري لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ 21.80 سنة.

3-3-3-وفق متغير التخصص الدراسي:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة سطيف- 02.

4- القياس القبلي لأدوات الدراسة وحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

4-1- حساب تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى التحصيل الدراسي.

H_1: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

قام الباحث بتطبيق القياس القبلي عل ى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد جمع النتائج وتحليلها تبين أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (18,80) وانحرافها المعياري (3,6) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (19,10) وانحرافها المعياري(2,8)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(**31**) يبين: الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي.

Statistiques de groupe

	groupes	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
résultats	Groupe témoin	10	18,80	3,645	1,153
	Groupe expérimental	10	19,10	2,846	,900

H_0: لا يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

جدول رقم(**32**) يبين: القيم الإحصائية لاختبار(ت) في التكافؤ بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي.

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
résultats	Hypothèse de variances égales	0,333	0,571	-,205	18	,840
	Hypothèse de variances inégales			-,205	17,000	,840

لتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في الاختبار التحصيلي، تم الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، وباستعمال اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة تبين أن (Sig= 0.57 >0.05) وعليه فالفرق غير دال مما يستدعي قبول الفرض الصفري **H_0** ورفض الفرض البديل **H_1**، والعينتين متجانستين.

كما تبين أن (Sig. (bilatéral) =0.84 >0.05) عند درجة حرية (18)، مما يعني عدم وجود فرق دال بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي، وعليه نقبل الفرض الصفري **H_0** ونرفض الفرض البديل **H_1** والعينتين متكافئتين.

4-1- حساب تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في مستوى التفكير العلمي.

H_1: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي القبلي.

قام الباحث بتطبيق القياس القبلي عل ى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد جمع النتائج وتحليلها تبين أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (19.10) وانحرافها المعياري(2,6) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية(18.00) وانحرافها المعياري(3,0)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(**33**) يبين: الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة في مقياس التفكير العلمي القبلي.

Statistiques de groupe

	groupes	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
résultats	Groupe témoin	10	19.10	2,601	,823
	Groupe expérimental	10	18.00	3,091	,978

H_0: لا يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي القبلي.

جدول رقم(**34**) يبين: القيم الإحصائية لاختبار(ت) في التكافؤ بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفكير العلمي القبلي.

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
résultats	Hypothèse de variances égales	,981	,335	,861	18	,401
	Hypothèse de variances inégales			,861	17,489	,401

للتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في مقياس التفكير العلمي، تم الاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)، وباستعمال اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة تبين أن (Sig= 0.33 >0.05) وعليه فالفرق غير دال مما يستدعي قبول الفرض الصفري **H_0** ورفض الفرض البديل **H_1**، والعينتين متجانستين.

كما تبين أن (bilatéral) $Sig.= 0.40 > 0.05$ عند درجة حرية(18)، مما يعني عدم وجود فرق دال بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التفكير العلمي، وعليه نقبل الفرض الصفري **H_0** ونرفض الفرض البديل **H_1**، والعينتين متكافئتين.

5- إجراءات تنفيذ العمل التجريبي وتطبيق أدوات الدراسة.

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية:

- تم العودة إلى المعدلات السنوية للطلبة السنة الثانية علوم التربية وحصر الطلبة الذين تحصلوا على معدلات سنوية أقل من المتوسط الحسابي للمعدلات وبلغ عددهم (65) طالبا وطالبة جامعيين.

- تم اختيار(20) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية، وتوزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، لإتمام إجراءات حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لمتطلبات المنهج التجريبي في المتغيرين التابعين(التحصيل الدراسي- التفكير العلمي).

- تم تطبيق القياس القبلي على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية والمتمثل في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير العلمي وذلك بتاريخ 14-10-2015م.

- تم أخذ الموافقة الرسمية من قبل عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ورئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وبذلك تم تحديد موعد البدء في جلسات البرنامج الإرشادي ومكان تنفيذه.

- تم البدء في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي بتاريخ (23-02-2016م) على أفراد المجموعة التجريبية، ويتكون البرنامج من(15)جلسة، مدة كل جلسة بين 60 دقيقة و 90دقيقة، وذلك حسب أهداف الجلسة ومحتواها، وقد استغرقت الجلسات(07)أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، وقد تضمنت الجلسات الفنيات الإرشادية التي تم شرحها سابقا في البرنامج الإرشادي المقترح.

- تم تطبيق القياس البعدي المتمثل في الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير العلمي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- تم تفريغ النتائج وتحليلها إحصائيا وتفسير ومناقشة النتائج كما سيعرض في الفصل الموالي.

وفي الأخير يشير الباحث هنا بأنه واجهته جملة من الصعوبات عند البدء في تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح وبعد تنفيذه، ومن بين هذه الصعوبات، نجد منها:

- غياب البرامج الإرشادية القائمة على معايير الجودة الشاملة، والتي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية.

- طبق البرنامج الإرشادي في الفترة المسائية وهي فترة يكون في الطالب قد نال منه التعب ويحتاج إلى الراحة، وتعود هذه البرمجة في الفترة المسائية لعدم وجود قاعات متاحة في الفترة الصباحية.

- قلة المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد المعرفي السلوكي وبخاصة في البيئة المحلية للاستفادة من خبرتهم في تحكيم البرنامج الإرشادي.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

تم الرجوع إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss)، وبرنامج (Excel.2007) لاستخراج النتائج والتحقق من صحة الفروض، لذا فقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للطلبة في متغيرات الدراسة.

2- معامل الارتباط.

3- الوسط المرجح: لترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي بحسب درجة حدتها، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\mathbf{w.m} = \frac{(\mathbf{w_3 \times 3}) + (\mathbf{w_2 \times 2}) + (\mathbf{w_1 \times 1})}{\mathbf{N}}$$

حيث أن:

$w_3 \times 3$ = استجابات عينة الدراسة على البديل(حاجة رئيسية)× وزن البديل.

$w_2 \times 2$ = استجابات عينة الدراسة على البديل(حاجة ثانوية)× وزن البديل.

$w_1 \times 1$ = استجابات عينة الدراسة على البديل(ليست حاجة)× وزن البديل.

N= عدد أفراد العينة.(**شاكر محمود،2007، 455**).

4- اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين. وبما أن عينتي الدراسة هما مجموعتين مستقلتين ومتجانستين (ن1=ن2) فإن المعادلة الملائمة من اختبار "ت" هي الآتية:

$$ت = \frac{\overline{س_1} - \overline{س_2}}{\sqrt{\frac{(ع_1)^2 + (ع_2)^2}{ن - 1}}}$$

حيث أن:

$\overline{س_1}$= المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$\overline{س_2}$= المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$ع_1$= الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

$ع_2$= الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.(**الشربيني،2007، 144**).

5- – معادلة حجم الأثر: أو قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، والمتمثل في هذه الدراسة في البرنامج الإرشادي المقترح، والمتغيرات التابعة المتمثلة في التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، حيث يحدد ($\eta 2$) نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها وإعزاؤها إلى تأثير المتغير المستقل، وتم حسابه بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{مربع معامل إيتا}(\eta 2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث أن: درجات الحرية في العينة الضابطة والتجريبية ن1+ن2- 2.(**الدردير،2006، 76-80**).

– ويمكن أخذ القيم التالية في الاعتبار عند مناقشة قيم التباين المفسر في شكل قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع أي قوة تأثير الأول في الثاني:

- 0.60 فأكثر أثر مرتفع جدا للمتغير المستقل.
- بين 0.5 وأقل من 0.6 أثر مرتفع للمتغير المستقل.
- بين 0.4 وأقل من 0.5 أثر فوق المتوسط للمتغير المستقل.
- بين 0.3 وأقل من 0.4 أثر متوسط للمتغير المستقل.
- بين 0.2 وأقل من 0.3 أثر أقل من المتوسط للمتغير المستقل.
- بين 0.1 وأقل من 0.2 أثر منخفض للمتغير المستقل.
- أقل من 0.1 أثر منخفض جدا للمتغير المستقل(**الشربيني،2007، 191**).

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث بعد إنجاز العمل التجريبي الذي تضمن بناء برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية الإرشادية للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي، من خلال البدء في عرض النتائج الخاصة بالتساؤلات والفرضيات، وذلك بتقدير أوزان فقرات استمارة الحاجات التعليمية بحساب الوسط المرجح، وكذا حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن المئوي وإظهار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وإظهار معامل حجم أثر المتغير المستقل عل ى المتغيرين التابعين (التّميز في التحصيل —جودة التفكير العلمي)، ثم نقدم مناقشة عامة تهدف إلى البحث عن تفسير لنتائج كل تساؤل من تساؤلات الدراسة وكل فرضية من فرضياتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والمرجعية الفكرية، والتذكير بحدود تعميم نتائج الدراسة الحالية، وتقديم توصيات ومقترحات عن دراسات مستقبلية، وفي النهاية نقدم خلاصة عامة للدراسة الحالية في مختلف خطواتها المنهجية والإمبيريقية.

I: عرض نتائج الدراسة:

1- عرض النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.

1-1- عرض نتائج التساؤل الاستطلاعي الأول

للإجابة عن التساؤل الجزئي الأول الموسوم بـ" ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة للتميز في التحصيل الدراسي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟".

تم الاستعانة بالقانون الإحصائي المناسب وهو قانون "الوسط المرجح" للكشف عن حدة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة بشكل عام في هذا المحور، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات تم ترتيب فقرات محور الاستمارة الخاص بالحاجات التعليمية الإرشادية لتحقيق التّميز في التحصيل الدراسي تنازليا بحسب درجة حدة كل فقرة، كما يتضح في الجدول التالي.

جدول رقم(**35**)يبين: ترتيب عينة الطلبة لفقرات محور الحاجات التعليمية الإرشادية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي بحسب درجة حدتها تنازليا.

ترتيب الفقرات	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن التّميز في التحصيل الدراسي.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الانحراف المعياري	المجال
01	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	2.81	%93.66	0,474	دراسي
02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78	%92.66	0,497	نفسي
03	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75	%91.66	0,535	دراسي
04	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح	2.75	%91.66	0,535	دراسي

	أساليب المذاكرة الجيدة.				
05	**أتعلّم جيدا عندما أتدرب علي طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.**	**2.73**	**%91**	0,580	**نفسي**
06	**أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.**	**2.7**	**%90**	0,570	**دراسي**
07	**أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.**	**2.66**	**%88.66**	0,592	**دراسي**
08	**أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.**	**2.62**	**%87.33**	0,622	**اجتماعي**
09	**أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.**	**2.61**	**%87**	0,603	**دراسي**
10	**أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.**	**2.58**	**%86**	0,629	**دراسي**
11	**أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.**	**2.56**	**%85.33**	0,621	**دراسي**
12	**أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.**	**2.56**	**%84.66**	0,601	**دراسي**
13	**أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.**	**2.54**	**%83.33**	0,623	**اجتماعي**
14	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	2.53	**%84.33**	0,681	دراسي
15	أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.	2.52	**%84.33**	0,663	دراسي
16	أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة للإجابة في الامتحانات الدراسية.	2.45	**%81.66**	0,652	دراسي
17	أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.	2.43	**%81**	0,697	دراسي
18	أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.	2.42	**%80.66**	0,620	دراسي
19	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة علي التعامل مع مشتتات الانتباه من حولي أثناء أدائي	2.41	**%80.33**	0,677	نفسي

	لمهامي.				
20	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.	2.41	%80.33	0,739	دراسي
21	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.	2.39	%79.66	0,794	نفسي
22	أتعلّم جيدا عندا أتغلب على مشاعر الحزن والاكتئاب.	2.37	%79	0,750	نفسي
23	أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والاحترام من قبل أساتذتي وأقراني.	2.37	%79	0,671	نفسي
24	أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد.	2.34	%78	0,769	نفسي
25	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.	2.32	%77.33	0,678	دراسي
26	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.	2.31	%77	0,658	مهني
27	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني على تقويم التحصيل لدي بطرق متنوعة.	2.28	%76	0,598	دراسي
28	أتعلم جيدا عندما أمتلك القدرة عل المنافسة الايجابية داخل القسم	2.28	%76	0.663	دراسي
29	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعّال.	2.21	%73.66	0,764	دراسي
30	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.	2.21	%73.66	0,739	نفسي
31	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن انفعاليا.	2	%66.66	0,785	نفسي
32	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات الفراغ لدي.	1.96	%65.33	0,768	دراسي
33	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.	1.86	%62	0,736	دراسي

نلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لفقرات المحور الخاص بالتميز في التحصيل الدراسي الموضح في الجدول أعلاه رقم(**35**) أن الحاجة التي حصلت عل ى أعلى درجة حدة (2.81) ووزن مئوي (93.66%) هي (**أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين**)، بينما أحرزت الفقرة (**أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.**) أدنى درجة حدة (1.86) ووزن مئوي (62%).

كما يتبين من خلال الجدول كذلك أن عدد الفقرات التي حازت عل ى متوسط حسابي قدره(**2.54**) فما فوق والتي تعتبر بمثابة حاجة تعليمية إرشادية يسع ى البرنامج المقترح لإشباعها لتحقيق التّميز في التحصيل هي(**13**) فقرة معبّرة. وهو ما يظهر وجود حاجات تعليمية إرشادية لد ى الطالب الجامعي في هذا المحور ذات حدة وتحتاج إلى تدخل إرشادي لمساعدته على إشباعها.

1-2- عرض نتائج التساؤل الاستطلاعي الثاني:

للإجابة عن التساؤل الجزئي الثاني الموسوم ب" ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة لجودة التفكير العلمي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟".

تم الاستعانة بالقانون الإحصائي المناسب وهو قانون "الوسط المرجح" للكشف عن الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة بشكل عام في هذا المحور، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات تم ترتيب فقرات محور الاستمارة الخاص بالحاجات التعليمية الإرشادية لتحقيق جودة التفكير العلمي تنازليا بحسب درجة حدة كل فقرة، كما يتضح في الجدول التالي.

جدول رقم(**36**)يبين: ترتيب عينة الطلبة لفقرات محور الحاجات التعليمية الإرشادية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي بحسب درجة حدتها تنازليا.

ترتيب الفقرات	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الانحراف المعياري	المجال
01	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.68	%89.33	0,656	دراسي
02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.	2.65	%88.33	0,683	دراسي
03	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64	%88	0,685	دراسي
04	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56	%85.33	0,749	دراسي
05	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.56	%85.33	0,827	دراسي
06	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55	%85	0,742	دراسي
07	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.	2.52	%84	0,777	دراسي

08	**أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.**	**2.50**	**%83.33**	0,793	**دراسي**
09	**أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.**	**2.48**	**%82.66**	0,769	**دراسي**
10	أتعلّم جيدا عندما أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.	2.47	%82.33	0,808	دراسي
11	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على التوصل إلى تصور مبدئي من خلال تحديد الأسباب الرئيسية للمشكلة.	2.44	%81.33	0,783	دراسي
12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تقييم ما تم التوصل إليه من نتائج وقرارات مبدئية.	2.40	%80	0,803	دراسي
13	أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التجريد لدي.	2.38	%76.66	0,824	دراسي
14	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار الآراء السائدة بذهن ناقد.	2.37	%79	0,799	دراسي
15	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تحديد الوسائل والأدوات الملائمة لحل المشكلة.	2.37	%79	0,822	دراسي
16	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار صحة الفروض وصدقها العلمي.	2.36	%78.66	0,850	دراسي
17	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تعميم النتائج المتوصل إليها على مواقف جديدة مشابهة.	2.35	%78.33	0,833	دراسي
18	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تشخيص الوضع القائم.	2.29	%76.33	0,829	دراسي
19	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على انتقاء الحقائق الثابتة المرتبطة بالمشكلة.	2.26	%75.33	0,830	دراسي
20	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على مهارات البحث عن الروابط بين الحقائق والمعلومات من خلال طرح الأسئلة المنطقية المتسلسلة.	2.26	%75.33	0,830	دراسي
21	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد الفروض.	2.22	%74	0,816	دراسي
22	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبقاء الفروض.	2.13	%71	0,877	دراسي
23	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد اليقين الذاتي الذي لا يرتكز على البراهين والأدلة المنطقية المقنعة.	2.03	%67.66	0,917	دراسي

نلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لفقرات المحور الخاص بجودة التفكير العلمي والموضح في الجدول أعلاه رقم(**36**) أن الحاجة التي حصلت عل ى أعلى درجة حدة (2.68) ووزن مئوي (89.33%) هي (**أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.**)، بينما أحرزت الفقرة (**أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد اليقين الذاتي الذي لا يرتكز على البراهين والأدلة المنطقية المقنعة.**) أدنى درجة حدة (2.03) ووزن مئوي (**67.66%**).

كما يتبين من خلال الجدول كذلك أن الفقرات التي حازت عل ى متوسط حسابي قدره(**2.48**) فما فوق والتي تعتبر بمثابة حاجة تعليمية إرشادية ذات أولوية يسع ى البرنامج المقترح لإشباعها لتحقيق جودة التفكير العلمي هي(**09**) فقرات معبّرة، وهو ما يظهر وجود حاجات تعليمية إرشادية لد ى الطالب الجامعي في هذا المحور ذات حدة وتحتاج إلى تدخل إرشادي لمساعدته على إشباعها.

2- عرض النتائج الخاصة بالعمل التجريبي.

2-1- عرض النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الأول.

للتحقق من صحة الفرض الإجرائي الأول الموسوم ب:

H_1: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للمتوسط في الاختبار التحصيلي، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(spss)، فكان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (22.60) وانحرافها المعياري(2.06) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(18.20) وانحرافها المعياري(2.89)، ويلاحظ أن هناك فرقا بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية. كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(**37**) يبين: المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط في الاختبار التحصيلي البعدي.

Statistiques de groupe

	groupes	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
résultats	Groupe témoin	10	18.20	2.898	0.917
	Groupe expérimental	10	22.60	2.066	0.653

H_0: لا يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي.

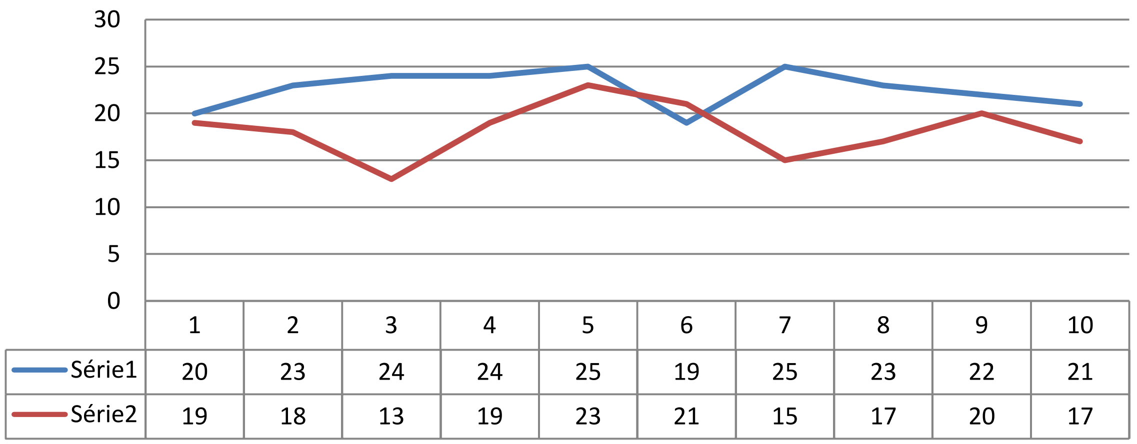
كما تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وباستخدام البرنامج الإحصائي (spss) تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم(**38**) يبين: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي.

	Test de Levene sur l'égalité des variances				
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (unilatéral)
résultats Hypothèse de variances égales	0.651	0.430	-3.910	18	0.0005

يظهر من الجدول رقم (**38**) في اختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي أنSig(unilatéral)=0.0005 >(0.05) > (0.01) عند درجة حرية(18)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم نرفض الفرض الصفري **H_0** ونقبل الفرض البديل **H_1** حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استفادت من أنشطة البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الضابطة التي لم تستفد من أنشطة البرنامج الإرشادي، ومنه فإن للبرنامج الإرشادي فعالية في تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي.

شكل رقم(17) يبين:منحنى بياني يوضح الفروف في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي.



يتضح من الشكل السابق رقم(**17**) وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2-2- عرض النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الثاني

للتحقق من صحة الفرض الإجرائي الثاني الموسوم بـ:

H_1: يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري للمتوسط في مقياس التفكير العلمي، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، فكان متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية(21.90) وانحرافها المعياري(2.42) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة(18.50) وانحرافها المعياري(2.87)، ويلاحظ أن هناك فرقا بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية. كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(**39**) يبين: المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط في مقياس التفكير العلمي البعدي.

Statistiques de groupe

	groupes	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
résultats	Groupe témoin	10	18.50	2.877	0.910
	Groupe expérimental	10	21.90	2.424	0.767

H_0: لا يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.

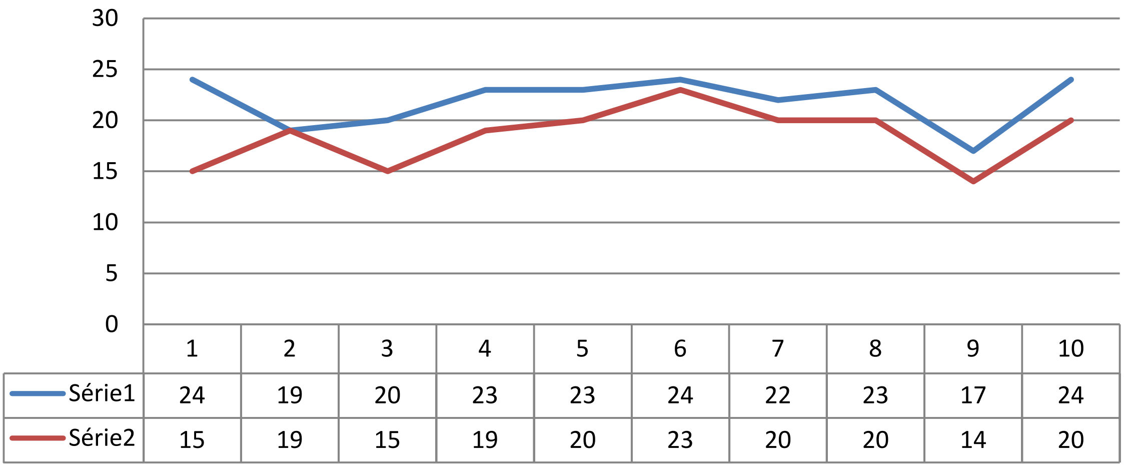
كما تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وفق الجدول التالي:

جدول رقم(**40**) يبين: نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (unilatéral)
résultats	Hypothèse de variance s égales	0.316	0.581	-2.858	18	0.005

يظهر من الجدول رقم (**40**) في اختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي البعدي أن Sig(unilatéral)=0.005 <(0.05) > (0.01) عند درجة حرية(18)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم نرفض الفرض الصفري H_0 ونقبل الفرض البديل H_1 حيث تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استفادت من أنشطة البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة الضابطة التي لم تستفد من أنشطة البرنامج الإرشادي، ومنه فإن للبرنامج الإرشادي فعالية في تحقيق جودة التفكير العلمي.

شكل رقم(18) يبين: منحنى بياني يوضح الفروق في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.



يتضح من الشكل السابق رقم(**18**) وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في تفكيرهم العلمي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2-3- عرض النتائج الخاصة بالفرض العام

للتحقق من صحة الفرض العام الموسوم ب:

يتصف البرنامج الإرشادي(المعرفي- السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي بدرجة كبيرة من الفعالية في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

قام الباحث بتحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، لتحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح، وتم تقدير الفعالية باستخدام معادلة حجم الأثر(**η2**)، وذلك لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي المقترح على المتغيرين التابعين (التّميز في التحصيل الدراسي- جودة التفكير العلمي) وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(**41**) يبين:مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال حساب قيمة حجم الأثر(η2).

قيمة حجم الأثـــــر(η2)	حجم الأثر (η2) علىالتّميز في التحصيل	حجم الأثر (η2) على جودة التفكير العلمي	مقدار حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
	0.459	0.312	فوق المتوسط	متوسط

أظهرت النتائج الخاصة بالجدول رقم(**41**) أعلاه:

– وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي لد ى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت نتيجة مربع إيتا (**η2=**0.45) وهي نتيجة في مستوى حجم التأثير فوق المتوسط حسب تصنيف(الشربيني)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون فوق المتوسط إذا كانت القيمة محصورة (بين 0.40 وأقل من0.50).

– وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق جودة التفكير العلمي لد ى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت نتيجة مربع إيتا (**η2=**0.31) وهي نتيجة في مستو ى حجم التأثير المتوسط حسب تصنيف(الشربيني)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون متوسط إذا كانت القيمة محصورة (بين 0.30 وأقل من0.40).

II: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1– مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية: تقدير الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة والتميز.

1–1– مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الأول الموسوم ب: ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة للتّميز في التحصيل الدراسي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

أظهر الترتيب التنازلي لفقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية الموضحة في الجدول رقم(**35**) عن ترتيب عينة الدراسة لأهم الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتميز بحسب درجة حدتها في المحور الخاص بالتميز في التحصيل الدراسي، وأن الحاجات الدراسية للطالب الجامعي جاءت في مقدمة الحاجات ذات الأولوية وأكثرها انتشارا.

وهذه النتيجة تعطي مؤشر سلبي على وجود صعوبات تعليمية لدى طلبة الجامعة، وأن مستوى الصعوبة في المجال الدراسي هو الأكثر حيث حاز على(09) فقرات حادة من أصل(13) فقرة ذات أولوية، ثم المجال النفسي حيث

حاز على (02) فقرتين اثنتين ذات أولوية، ثم المجال الاجتماعي حيث حاز على(02) فقرتين اثنتين ذات أولوية كذلك:

الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الأولوية في محور التّميز في التحصيل الدراسي.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
01-أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين	2.81	%93.66	دراسي
02-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78	%92.66	نفسي
03-أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75	%91.66	دراسي
04-أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	2.75	%91.66	دراسي
05-أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.	2.73	%91	نفسي
06-أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	2.70	%90	دراسي
07-أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	2.66	%88.66	دراسي
08-أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	2.62	%87.33	اجتماعي
09-أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.	2.61	%87	دراسي
10-أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار .	2.58	%86	دراسي
11-أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.	2.56	%85.33	دراسي
12-أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	2.54	%84.66	اجتماعي
13-أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	2.5	%83.33	دراسي

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة المتبناة في هذه الدراسة والتي اهتمت بموضوع الحاجات، فقد خلصت دراسة (**الدمياطي، 2006**) إلى أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية جاءت في المرتبة الأولى بالنسبة لطالبات جامعة طيبة، تليها مشكلة المقررات الدراسية حيث جاءت في المرتبة الأولى في كلية العلوم الطبية التطبيقية وكلية التربية وكلية المجتمع وكلية الطب وكلية العلوم، كما جاءت مشكلة الخدمات المطلوبة لرفع المستوى الدراسي (مجموعات التقوية) في المرتبة الأولى للمشكلات الأكاديمية لكلية العلوم كما جاءت مشكلة الإرشاد الأكاديمي لتحتل المرتبة الأولى في المستوى الأول والأخيرة في المستوى الرابع. كما توصلت دراسة (**جليدان، 2008**) إلى ترتيب للحاجات التعليمية حسب أهميتها، فقد جاء في المطلب الأول اختيار التخصص الذي يميل إليه الطالب بالفعل، يليه شعور الطالب بنيل التقدير والاحترام من قبل الأساتذة والأقران كمطلب ثاني، ثم شعور الطالب بالأمان من الإحراج والنقد والمنافسة السلبية كمطلب ثالث، وتوفر قواعد وقوانين واضحة في القاعة وفي الجامعة تضمن الانضباط والعدل بين جميع الطالبات كمطلب رابع، وتوفر بيئة

أسرية مساندة للطالبة ومتفهمة لمشاعرها وأفكارها، واحتلت الخدمات الطبية المركز الأخير في ترتيب الأولويات.

كما أظهرت نتائج دراسة (صوالحة والعمري، 2013) أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية، بشكل عام كان متوسطاً.

ويمكن تفسير الفقرات ذات الحدة والتي جاءت بأوزان مرتفعة كالآتي:

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين) الأولى من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**93.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,474)، وهو ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في غياب القدرة في النجاح والتفوق لديه، وحاجته الماسة إلى إرشادات تجعله يؤمن بقدرته عل ى تحقيق أهداف معينة بصورة ذاتية وقدرته عل ى الانتقال من الوضع السالب إلى الموجب والذي يؤدي به إلى السيطرة على البيئة التعليمية وتحدياتها.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار) الثانية من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**92.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,497)، وهو ما يظهر وجود صعوبة نفسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على اتخاذ القرارات، وحاجته الفعلية للتدريب لامتلاك القدرة على اتخاذ القرارات، باعتبارها مهارة أساسية يستخدمها الطالب في مواجهة المواقف المحيّرة، وإزاء التحديات والفرص، وفي صياغة العديد من الخطوات المستقبلية العلمية والمهنية الحاسمة في حياته.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي) الثالثة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**91.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,535)، وهو ما يظهر وجود صعوبة لد ى الطالب الجامعي تتمثل في عدم معرفته لنقاط ضعفه في التحصيل الدراسي، وحاجته الماسة إلى الوقوف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لديه، ومحاولة إيجاد الحلول لها.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة) الرابعة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**91.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,535)، وهو ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في افتقاره لأساليب المذاكرة السليمة، وحاجته الماسة إلى امتلاك هذه الأساليب التي تضمن له اكتساب المعرفة وحل المشكلات الدراسية ورفع حظوظ النجاح والتفوق الدراسي.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية) الخامسة من حيث الترتيب في محور التّميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**91%**) وبانحراف معياري قدره(0,580)، وهذا يدل على وجود صعوبة نفسية لد ى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على التغلب على مشاعر قلق الامتحان، ذلك أن قلق الامتحان فيه جانبان، الجانب الايجابي (القلق الميسر)والجانب السلبي (القلق المحبط)، وعليه تظهر الحاجة ماسة لد ى الطالب الجامعي إلى إرشادات تساعده على المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب علمية واقعية.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة) السادسة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**90%**) وبانحراف معياري قدره (0,570)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي متمثلة في عدم قدرته عل ى تلخيص عناصر المحاضرة الأساسية بالشكل المطلوب، وحاجته الماسة إلى التمرن على إتقان مهارة الإصغاء وإجادة تلخيص أفكار المحاضرة والقدرة على إعادة صياغة المقروء أو المسموع بشكل موجز ومركز في أسلوب شخصي سليم وواضح، مع المحافظة على الأفكار العامة التي تطرحها المحاضرة.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة) السابعة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**88.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,592)، وهو ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي متمثلة في تدني دافعيته للتعلم، وحاجته الفعلية إلى إرشادات تنشيط دافعيته للتعلم وجعله أكثر فعالية ومن ثمة الزيادة في حماسته للتعلم، وزيادة جهده نحو خبرات التعلم، التي تساعده عل ى التفوق والنجاح.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين) الثامنة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**87.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,622)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة اجتماعية لد ى الطالب الجامعي متمثلة في نقص في مهارات الاتصال لديه، وحاجته الفعلية للتدريب على المهارات الإجتماعية لمشاركة زملائه والآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية) التاسعة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**87%**) وبانحراف معياري قدره(0,603)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي متمثلة في اتخاذ نظرة سلبية نحو بعض المواد الدراسية والتي تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، وحاجته الماسة إلى إرشادات تيسر له تطوير اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية، ذلك أن اكتساب الطالب اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية يقابله تحصيل دراسي أكبر.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار) العاشرة من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**86%**) وبانحراف معياري قدره(0,629)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في وجود عدم القدرة على تنظيم وقت الدراسة، وحاجته الماسة إلى إرشادات معينة على إتباع أساليب المذاكرة الجيدة لبلوغ الكفاءة العلمية باعتبار أن هناك علاقة متينة بين طبيعة عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب) الحادية عشر من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**85.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,601)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته عل ى الاستيعاب، وحاجته الفعلية إلى إرشادات تدعم لديه القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واستعادتها والوصول إلى مستوى جيد من الحفظ.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع) الثانية عشر من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**84.66%**) وبانحراف معياري قدره(0,623)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة اجتماعية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على مواجهة العادات السيئة المنتشرة داخل المجتمع بالنقد، وحاجته الماسة إلى إرشادات تيسر له اكتساب مجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية التي تخدم الفرد والمجتمع، وتعمل على التصدي للعادات والتقاليد والاتجاهات الضارة المنتشرة داخل المجتمع.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها) الثالثة عشر من حيث الترتيب في محور التميز في التحصيل الدراسي، حيث بلغ وزنها المئوي(**83.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,681)، وهو ما يدل على وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم القدرة على تنظيم أعماله داخل وخارج المدرسة، وحاجته الماسة إلى التدرب على كيفية استثمار الوقت المتاح، وضبط جدول زمني يحتوي على المهام الأسبوعية والشهرية التي تساعده على إنجاز أهدافه.

1-2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الاستطلاعي الثاني الموسوم ب: ما أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي في ضوء معايير الجودة والتّميز؟.

أظهر الترتيب التنازلي لفقرات استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية الموضحة في الجدول رقم(**36**) عن ترتيب عينة الدراسة لأهم الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتميز بحسب درجة حدتها في المحور الخاص بجودة التفكير العلمي. وتدل هذه النتيجة تعطي مؤشر سلبي على وجود صعوبات لدى طلبة الجامعة في مجال تنمية مهارات التفكير العلمي.

الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الأولوية في محور جودة التفكير العلمي.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
01- أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.68	%89.33	دراسي
02-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.	2.65	%88.33	دراسي
03-أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64	%88	دراسي
04-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56	%85.33	دراسي
05-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.56	%85.33	دراسي
06-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55	%85	دراسي
07-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي	2.52	%84	دراسي

والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.			
08-أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.	2.50	%83.33	دراسي
09-أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.	2.48	%82.66	دراسي

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة المتبناة في هذه الدراسة، حيث توصلت دراسة (**الدمياطي،2011**) إلى وجود مشكلات أكاديمية متعلقة بالتدريب الميداني لد ى الطالبة الجامعية، كما توصلت دراسة (**صوالحة والعمري،2013**) إلى أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية، بشكل عام كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية، بشكل عام كان متوسطاً.

ويمكن تفسير الفقرات ذات الحدة والتي جاءت بأوزان مرتفعة كالآتي:

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة) الأولى من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي(**89.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,656)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على تحديد المشكلات الدراسية المطروحة وحاجته الفعلية إلى إرشادات تيسر له القدرة على بلورة الأفكار العامة في صورة سؤال تمكنه من الوصول إلى الهدف.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد) الثانية من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**33.88%**) وبانحراف معياري قدره (0,683)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي متمثلة في عدم قدرته على تنظيم المعلومات والأفكار بالشكل المطلوب، وحاجته الماسة للتدرب على كيفية الإبقاء على المعلومات ذات الصلة بالمشكلة وتصنيفها وتحليلها تحليلا واعيا، واستبعاد ما عداها.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل) الثالثة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**88%**) وبانحراف معياري قدره (0,685)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي متمثلة في عدم القدرة عل ى التفكير المتشعب لحل المشكلة، وحاجته الفعلية إلى إرشادات تيسر له القدرة علي إيجاد أكثر من حل للمشكلة المطروحة واختيار الأفضل.

– احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف) الرابعة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**33.85%**) وبانحراف معياري قدره (0,749)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لد ى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته علںى الضبط والتحكم في الظاهرة المدروسة، وحاجته الفعلية إلى إرشادات تيسر له معرفة العوامل المؤدية لحدوث الظاهرة ثم إيجاد الطرق المناسبة لضبطها والتحكم فيها.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة) الخامسة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**85.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,827)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على صياغة فروض علمية مناسبة للمشكلة المطروحة، وحاجته الماسة إلى التدرب على كيفية صياغة الفرض العلمي الجيد.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة) السادسة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**85%**) وبانحراف معياري قدره (0,742)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على الشعور بالمشكلة، وحاجته الفعلية إلى إرشادات تيسر له الملاحظة الناقدة والتبصر والمقارنة والتطبيق الذهني وهي الأنشطة التي تجعله منفردا في نظرته للظواهر، والتي تجعله يشعر بصعوبة ما.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة) السابعة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**84%**) وبانحراف معياري قدره(0,777)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته للوصول إلى حل نهائي للمشكلة المطروحة، وحاجته الماسة إلى إرشادات تيسر له القدرة على رسم النتائج النهائية.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة) الثامنة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**83.33%**) وبانحراف معياري قدره(0,793)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المطروحة، وحاجته الماسة إلى إرشادات تيسر له القدرة على إجراء مقارنات مختلفة بين ما تم جمعه من معلومات، وما توصل إليه من نتائج والوصول إلى تفسير مناسب للمشكلة المطروحة.

- احتلت الفقرة (أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي) التاسعة من حيث الترتيب في محور جودة التفكير العلمي، حيث بلغ وزنها المئوي (**82.66%**) وبانحراف معياري قدره (0,769)، وهذا ما يظهر وجود صعوبة دراسية لدى الطالب الجامعي تتمثل في عدم قدرته على إتباع أبجديات البحث العلمي أثناء حلّه للمشكلات المطروحة، وحاجته الماسة إلى إرشادات تيسر له القدرة على تبني أسلوب عمل في إطار من المبادئ يوصله لمعرفة الحقيقة الموضوعية.

وبالرغم من أن الحاجات التعليمية الإرشادية التي تم تقديرها في هذه الدراسة في محوري التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، والتي بلغت في المحور الأول (13) حاجة تعليمية إرشادية تجاوز وسطها المرجح قيمة(2.54) وحصولها على أوزان مئوية مرتفعة، وأن الحاجات المتبقية التي حصلت على وسط مرجح أقل قيمة من(2.54) بلغ عددها(20) حاجة تعليمية إرشادية، وبالمثل فقد بلغت في المحور الثاني(09) حاجات تعليمية إرشادية تجاوز وسطها المرجح قيمة(2.48) وحصولها على أوزان مئوية مرتفعة كذلك، وأن الحاجات التعليمية المتبقية التي حصلت على وسط مرجح أقل قيمة من(2.48) بلغ عددها(14) حاجة تعليمية إرشادية، لتصل

إجمالا إلى(34) حاجة تعليمية إرشادية متبقية في محوري التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، وأن هذه الحاجات المتبقية لا تعني أنها غير مهمة بالنسبة للطالب الجامعي وللدراسة الحالية بقدر الالتزام بخطوة تحديد الأولويات، وأن الدراسة الحالية لا يسعها إشباع كل هذه الحاجات التعليمية الإرشادية المهمة للوصول بالطالب إلى مستوى التّميز في تحصيله الدراسي وجودة تفكيره العلمي.

2– مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالعمل التجريبي: قياس فعالية البرنامج الإرشادي المقترح.

2–1–مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الأول الموسوم ب:"يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(**38**) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) و(0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة (Sig(unilatéral=0.0005 > (0.05) > (0.01) عند درجة حرية (18)، وهذا ما تبينه أيضا النتائج الموضحة في الجدول رقم(**37**) حيث ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي (22.60) لطلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة (18.20) وتدل هذه النتيجة على تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية واكتسابها للإرشادات الدراسية والمهارات المعرفية والاجتماعية المرتبطة بالتّميز في التحصيل الدراسي، وفي هذا إشارة واضحة لتأثير البرنامج الإرشادي المقترح.

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة المتبناة في هذه الدراسة والتي استخدمت الاختبارات التحصيلية للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات. فقد خلصت دراسة **(سالم ومصطفى،2005)** إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التقويم التربوي ، وكذلك في اختبار التحصيل المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما توصلت دراسة **(بيان،2010)** إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي، كما خلصت نتائج كازو وأخرون(**kazu.2005**)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار النجاح النهائي لصالح المجموعة التجريبية.

وتختلف النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سابقة واحدة وهي دراسة **(قرني،2007)** حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفضيل المعرفي.

– ويمكن تفسير النتائج الإيجابية السابقة على النحو التالي:

–يعتقد الباحث أن محتو ى البرنامج الإرشادي المقترح كان شاملا ومتنوعا بموضوعاته ومعلوماته الكفيلة بتحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وهذه الموضوعات بما تضمنته من معلومات ومهارات لها علاقة بالحاجات الدراسية والنفسية والاجتماعية التي تسع ى عينة الطلبة لإشباعها، مما مكن أفراد العينة التجريبية من الإطلاع عل ى طبيعة هذه الإرشادات والمعلومات والمهارات الدراسية والنفسية والاجتماعية المطروحة، مما ساهم في توفر درجة من الوعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بأهمية هذه الموضوعات وإقبالهم عل ى أنشطة وفعاليات البرنامج بدافعية عالية لإدراكهم بأنها ستكون إيجابية.

–وضوح الأهداف الخاصة بالجلسات الإرشادية بشكل دقيق ومحدد، وكان من أبرزها تحقيق التميز في التحصيل الدراسي وتكوين العقلية العلمية لديه، مما أسهم في إثارة نشاط المجموعة التجريبية نحو اكتساب المعلومات والتدرب على المهارات.

–قيام الباحث بإرشاد أفراد المجموعة التجريبية عل ى ضرورة عدم الاقتصار عل ى المادة المعطاة في المحاضرات، وتوجيههم للاستعانة بمصادر أخرى للمعرفة منها عدد من المراجع المعينة والاستعانة ببعض الوسائل التكنولوجية والعلمية ربما كان له الأثر الإيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لديهم.

–أن موضوعات البرنامج الإرشادي وتعدد الأساليب والفنيات المستخدمة في جلساته التي استفاد منها طلبة المجموعة التجريبية كانت ملائمة في تنمية التحصيل الدراسي لديهم. بحيث ساهمت هذه الفنيات في تبصير أفراد المجموعة التجريبية بصورة متكاملة عن ذاتهم وقدراتهم، وإدراكهم بأنه لا يوجد طالب يستطيع وطالب أخر لا يستطيع بل المسألة مرتبطة بالمثابرة والعمل الجاد والجهد المبذول والتقدير الإيجابي والتغلب على العوائق والصعوبات المحتملة، وأن لإتقان العمل أهمية بالغة في السيطرة والتحكم في البيئة.

وفي هذا الصدد كتب (**Erikson,1964**) حول أهمية اكتساب الفرد للإحساس بالكد والعمل في آخر مرحلة الطفولة، أي أن يؤمن بكون العمل الجاد سوف يؤتي ثماره في تنمية المهارات.وبالمثل، أكد (**Bandura,1997**) على أهمية الكفاءة الذاتية وهي الإيمان بأنه من خلال بذل الجهد يستطيع الفرد تحقيق النتائج التي يطمح إليها، وهناك أيضا الملاحظات التي قدمها (**Eisenberger,1992**) حول التقدير المكتسب للعمل وهو مكون يشير إلى اكتساب تقدير إيجابي تجاه الجهود المبذولة بسبب ارتباطها السابق بعائد مميز ناتج عن الأداء..ذلك أن الجهد ليس مجرد وسيلة لتحقيق غاية ولكن مصدر للمشاعر الإيجابية في حد ذاته (**سلامة يونس ودولفاني،2011، 142**).

–كما يفسر الباحث أيضا تحسن درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي إلى طبيعة البرنامج الإرشادي، حيث ساعد الطلبة على تعديل السلوكات الشخصية من حيث تدريب الطلبة على مهارات الاستذكار الجيد. ذلك أن فشل الكثير من الطلبة لا يعود بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستو ى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصيتهم، إنما يرجع إلى افتقارهم إلى المهارات الدراسية الصحيحة (**غنيمات وعليمات،2012، 26**).

-كما يعتقد الباحث أن هذا التحسن في درجات المجموعة التجريبية يعود إلى اكتساب الطلبة لمهارة تنظيم الوقت واستغلاله بشكل جيد، من خلال مساعدة الطالب على وضع قوائم بالمهام والواجبات اليومية والنشاطات الحياتية وحثه على الالتزام بها، وتخصيص وقت للمراجعة أثناء الامتحانات والتركيز عل ى المواد الدراسية التي يقل فيها التحصيل الدراسي، والتدرب على أساليب الدراسة الفعالة، وكيفية تسجيل الملاحظات أثناء فترة الامتحانات. الأمر الذي ساهم في زيادة درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

– أن استخدام فنية المحاضرة وفتح باب الحوار والمناقشة كان أساسيا في جميع جلسات البرنامج الإرشادي، حيث قدم الباحث محاضرة عن أهمية التحصيل الدراسي في حياة الطالب العلمية والمهنية، وأوضح بأن عالم اليوم أصبح يؤمن بالكفاءة والاقتدار، وأن هذه الكفاءة مرتبطة بسعي الطالب لنيل أفضل الدرجات والاستحقاقات، وأن التميز أصبح هو المرجعية التي يعتمد عليها المجتمع والعالم ككل في جميع مجالات الحياة لاستقطاب الأفراد في عالم يغلب عليه الطابع التقني، ومن ثمة فقد ساهمت هذه الفنية في إمداد الطلبة بالمعلومات الضرورية المرتبطة بموضوعات الجلسات وتقديم التغذية الراجعة وتمكين الطالب بمعرفة واعية بالمعلومات والمهارات التي يحتاجها لتحقيق التميز في التحصيل الدراسي، كما أن المناقشة الجماعية منحت الفرصة للمجموعة التجريبية للتعبير عن أرائهم ومناقشة أفكارهم ومعتقداتهم غير المنطقية، مما أدى إلى رفع الثقة بالنفس وكذا الشعور بالأمن لديهم.

ويؤكد **السواط** أن إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية بالاستفسار عن كثير من الأمور التي ينقصهم الجانب المعرفي فيها، حيث تعد المحاضرات والمناقشات الجماعية من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي الهامة، لأنه يغلب فيها المناخ شبه العلمي ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دوراً رئيسيا، حيث يعتمد على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويليها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الاتجاهات لدى العملاء(**السواط،2008، 210**).

– أن أسلوب الإرشاد الجماعي أظهر نتائج إيجابية أخرى لأفراد المجموعة التجريبية، حيث أصبحوا أكثر تفاعلا في علاقاتهم الإجتماعية مع بعضهم البعض، واكتسبوا مهارة في الحديث والمناقشة، وعرض وجهات النظر دون حساسية وتعنت في الرأي، كما أتاح الفرصة للطلبة لأن يروا أنفسهم ومشكلاتهم رؤية جديدة وساعد في تعزيز السلوك المعدل ذلك أن نقص المهارات الإجتماعية للطلبة يساهم في ظهور مشكلات واسعة داخل الجامعة وخارجها.

وهذا ما أكده مورتنسن و شمولر (**mortensen & schmuller**)، أن الإرشاد بوصفه وسيلة لتحسين التكيف الاجتماعي لا يتوقف على مراعاة حاجات الفرد فحسب، بل وحاجات البيئة أيضا. ولهذا فإن التجاوب بين المرشد والعميل أمر لا يحتاج إلى بيان، فالحياة في البيئة في العصر الحديث لا تتطلب عمالا أكفاء فقط، وإنما تتطلب أيضا مواطنين يتمتعون بسلامة التكيف كأعضاء في المجتمع، وتتطلب مشكلة تكييف أنفسهم مزيدا من الجهود من جانب المدرسة والمجتمع(**مورتنسن و شمولر،2005، 67**).

- كما يعتقد الباحث أن استخدام التدعيم والتعزيز الإيجابي اللفظي وغير اللفظي أد ى إلى اكتساب المعلومات والمهارات لد ى أفراد المجموعة التجريبية في مختلف الأنشطة التي احتواها البرنامج الإرشادي، وأد ى إلى زيادة انغماسهم في الخبرات وأصبحوا أكثر انتباها، وزادت ثقتهم بأنفسهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ما هو متاح.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **بطرس** في أن التعزيز التربوي من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداما وخاصة في المجال المدرسي والتربوي وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات فورية رمزية أو تعزيز معنوي لهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد(**لسواط،2008، 211**).

-كما يعتقد الباحث أن فنية النمذجة التي استخدمت في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح أثرت بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التجريبية وساهمت في رفع مستوى طموحهم، فقد أكد باندورا على أهمية النموذج الحي وتأثيره في الأفراد.

كما أشارت **مليكة** إلى أن النمذجة تعد جزء أساسيا ضمن برامج كثيرة لتعديل السلوك، وهي تستند إلى افتراض مؤداه أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضه بصورة منتظمة للنماذج ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء العمل نفسه الذي يقوم به النموذج (**مليكة،1994، 104**).

2-2- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض الإجرائي الثاني الموسوم بـ:"يختلف متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(**40**) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستو ى (0.05) و(0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث جاءت قيمة (Sig(unilatéral=0.005 > (0.05) > (0.01) عند درجة حرية(18)، وهذا ما تبينه أيضا النتائج الموضحة في الجدول رقم(**39**) حيث ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي البعدي (21.90) لطلبة المجموعة التجريبية في مقياس التفكير العلمي، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لطلبة المجموعة الضابطة (18.50)، وتدل هذه النتيجة على تنمية مهارات التفكير العلمي لأفراد المجموعة التجريبية، وفي هذا إشارة واضحة لتأثير البرنامج الإرشادي المقترح.

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتائج دراسة (**قرني،2007**) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التوليدي لصالح المجموعة التجريبية.

- ويمكن تفسير النتائج الإيجابية السابقة على النحو التالي:

-أن البرنامج الإرشادي المقترح نقل أفراد المجموعة التجريبية من النمط الاعتيادي الذي غالبا ما يكون فيه الطالب مستمعا وحافظا للمعلومات إلى نمط جديد يسعى لتحفيز الطلبة نحو بذل الجهد والبحث والاستكشاف معتمدين على تطبيق خطوات البحث العلمي ليتمكنوا من التوصل لإجابات وحلول للقضايا والمشكلات المطروحة في جلسات البرنامج الإرشادي.

ويشير **عبود** في هذا الصدد أن زيادة فاعلية التعلم والتعليم مرتبط بقدرة الطلبة على التفكير العلمي السليم والذي يعتبر الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى مجالات العلم والمعرفة...لذا لابد أن تركز الحصائل المعرفية في المراحل التعليمية وفي المرحلة الجامعية بالخصوص على تنمية قدرات الطلبة على هذا التفكير وفقا للمسارات المنهجية العلمية المختلفة والذي يكفل للطلبة كيف يفكرون، وكيف يتعاملون مع آليات التفكير العلمي من حيث منهجيته وخطواته ومقتضيات هذه الخطوات(**عبود، 2013، 235**).

-يعتقد الباحث أن المحاضرات التعليمية المطروحة أسهمت في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة من خلال تشويق الطلبة نحو موضوعات المحاضرات. كما أن المشاركة الجماعية في حل المشكلات التي تم تناولها أثناء الجلسات الإرشادية أو عن طريق تكليف الطلبة بالمهام أدى إلى اكتساب الطلبة لخطوات البحث العلمي وامتلاكهم القدرة على الشعور بالمشكلة والبحث على المعلومات والأفكار المرتبطة بالمشكلة، وتنظيمها بشكل محدد، ثم الوصول لتحديد المشكلة المطروحة تحديد جيدا، إضافة إلى امتلاك القدرة على التمييز بين ما هو صحيح من الافتراضات لتكون أمرا مسلما بها أو إلغاء الافتراض ليحل محله افتراض أكثر قبولا، وامتلاك القدرة كذلك على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلات المدروسة والخروج بها. فضلا عن أن البرنامج الإرشادي سهّل عملية التعلم وزاد من احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمعلومات في صورة ذي معنى(تعلم قائم على الفهم)، الأمر الذي أسهم في زيادة درجات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير العلمي البعدي.

وهذا ما توصلت إليه دراسة (**قرني، 2007، 193**) إلى أن استخدام المجموعة التجريبية لبرنامج المحاكاة الكمبيوترية باستراتيجيات متنوعة مثل العصف الذهني والمناقشة والاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، فهذه الإستراتيجيات تساعد على تنمية مهارة وضع الفرضيات وتؤدي إلى فهم أعمق للمادة الدراسية وتنشيط عمليات التفكير.

-يعتقد الباحث كذلك أن العدد الكبير من الأمثلة التوضيحية والأسئلة، فضلا عن المادة العلمية المنظمة المرتبطة بمهارات التفكير العلمي، كل ذلك ربما كان له أثر إضافي في تنمية مهارات التفكير العلمي لأفراد المجموعة التجريبية.

- يعتقد الباحث أن المادة العلمية التي تضمنت مهارات التفكير العلمي ساعدت في تلبية حاجات كل طالب من طلبة المجموعة التجريبية، حيث رفعت مستواهم وزادت في قدراتهم العلمية مما ظهر واضحاً من خلال درجات مقياس التفكير العلمي البعدي، أي أن عرض المادة العلمية بصورة تثير التفكير يعمل على زيادة دافعية الطلبة للعلم وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم التي تدفعهم للمشاركة الإيجابية الفاعلة، كما أن التنوع في مهارات التفكير العلمي التي تضمنتها جلسات البرنامج الإرشادي وما تضمنته من حوار وتفاعل وتبادل آراء تم أثناء تطبيقها قد قلل إلى حد كبير من الحفظ الآلي للمعلومات وشجع الطلبة على التعلم، وهذا ما ساعدهم في الوصول إلى مستويات أعلى من التفكير ومعالجة المعلومات بصورة أكثر عمقاً من عملية الحفظ والتذكر التي تقتصر على

معالجة المعلومات بصورة سطحية، كما أتاحت للطالب الفرصة لكي يفكر بذاته وبمجهوده الشخصي ويكشف الكثير من الحقائق من خلال مروره بخبرات ومواقف تعليمية منظمة.

-كما ساهمت فنية تفنيد الأفكار اللاعقلانية حسب اعتقاد الباحث في تغيير نمط التفكير غير الواقعي وغير الناضج والقطعي لد ى أفراد المجموعة التجريبية إلى نمط واقعي من التفكير والسلوك الناضج والمنطقي والعلمي، واكتسابهم لمهارات التفكير العلمي التي تعلموها وتدربوا عليها.

ويبرز إبراهيم في هذا الصدد (إبراهيم،2008، 43)، أن من بين العوامل الإجتماعية والنفسية المسؤولة عن التفوق أو التخلف الدراسي تعين أن أكثر هذه العوامل شيوعا هي التي ترتبط بأساليب التفكير والمعرفة، فقد بينت دراسات علماء التربية أن من أكثر الأخطاء شيوعا بين الطلاب الذين يعانون من مشكلات الدراسة، هي ترديدهم لأفكار خاطئة تكون من شأنها أن تبرمج العقل برمجة سلبية مما يجعلنا نصاب بالشك في إمكانياتنا الذهنية وقدراتنا اللامتناهية على التعلم والإتقان.

وهذا ما ذهب إليه إليس **(Ellis)** الذي أكد علي مساعدة المسترشدين على تعديل التفكير من اللاعقلانية إلى العقلانية، بمعنى أن المسترشد يحاول تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي سببت له الشعور بالضيق. وهنا على المرشد أن يساعد المسترشد على فهم هذه الأفكار الخاطئة والتي لا تعالج بالتفكير غير المنطقي بل عوضا عن ذلك بالتفكير العلمي(أبو أسعد و عربيات،2012، 209).

-كما يعتقد الباحث أن تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات والذي يعتبر أمر غاية في الأهمية ومطلبا أساسيا لاستمرار حياة الإنسان، قد ساهم في اكتساب أساليب سليمة في التفكير، وفي تنمية مهارات التفكير العلمي بالخصوص، وامتلاك أفراد المجموعة القدرة علي تفسير البيانات بطريقة صحيحة، كما أدى إلى تنمية القدرة علي التخطيط للأهداف والتغلب عل ى الصعوبات، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة، وتحقيق التوازن النفسي وفي اتخاذ القرارات السليمة في المواقف التي يواجهونها، معتمدين على أنفسهم وقدراتهم الذاتية.

وقد أشار**(D'zurillla,1971)** إلى أن التدريب على حل المشكلات يساعد الفرد على علاج نفسه بنفسه، بحيث تلقن له الإستراتيجيات والمهارات اللازمة لذلك، ليستمر بعد ذلك في كل مجالات حياته حين تعترضه وضعية ضاغطة (بلميهوبي، وآخرون،2014، 148-150).

-كما مكن توظيف فنية العصف الذهني أثناء التدخل الإرشادي من مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على إثارة اهتمامهم وتأكيد الذات والثقة بالنفس، وتنمية عادات التفكير المفيدة، من خلال تبادل أفراد المجموعة التجريبية للأفكار مع بعضهم البعض، ومن خلال المنافسة الحرة وحفز الذهن لإنتاج الأفكار الجماعية الجديدة والتي تمكن الطالب الجامعي من حل المشكلات المطروحة في الجلسات الإرشادية القائمة على العصف الذهني وتدفعه إلى الإبداع والابتكار.

- كما يعتقد الباحث أن استخدام فنية الواجب المنزلي(المهام) منحت فرصة للطالب لممارسة مهارات جديدة ومنطقية لمعرفة أفكاره المختلفة واتجاهاته غير العقلانية ومحاولة تعديلها، كما ساهمت في التعلم الجيد من خلال تكرار ما تعلموه في الجلسة والتمرن عليه في المنزل.

وفي هذا الصدد يذكر بلميهوبي وآخرون أن الواجبات المنزلية تلعب دورا هاما في كل العلاجات النفسية ، ولها دور خاص في زيادة فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المعالج المعرفي السلوكي كل جلسة إرشادية تساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المعالج والمتعالج، ويستطيع المعالج تقوية العلاقة العلاجية بتكليف الفرد بعمل الواجبات المنزلية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها الفرد حديثا(**بلميهوبي، وآخرون،2014، 84**).

2-3- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرض العام الموسوم بـ :"يتصف البرنامج الإرشادي (المعرفي – السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي بدرجة كبيرة من الفعالية في تحقيق التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي".

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(**41**)، يتضح ما يلي:

- وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي لد ى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت نتيجة مربع إيتا ($\eta^2=0.45$)، مما يبين أن البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) يتصف بالفعالية في تحقيق التميز في التحصيل الدراسي لكن بحجم تأثير فوق المتوسط.

- وجود أثر إيجابي لاستخدام البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق جودة التفكير العلمي لد ى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كانت نتيجة مربع إيتا ($\eta^2=0.31$)، مما يبين أن البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) يتصف بالفعالية في تحقيق جودة التفكير العلمي لكن بحجم تأثير متوسط.

وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أثر البرامج التدريبية أو التعليمية أو التدريسية المبنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، فقد خلصت دراسة (**سالم ومصطفى،2005**)، إلى أن البرنامج التعليمي المبني في ضوء معايير الجودة الشاملة حقق فعالية مناسبة في تنمية التحصيل المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التقويم التربوي لد ى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، كما توصلت دراسة(**قرني،2007**)، إلى فاعلية برنامج المحاكاة الكمبيوترية القائم على معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل في مادة الفيزياء بوجه عام، وكذلك بالنسبة لمستويات التحصيل(التذكر- الفهم- التطبيق) لد ى طلاب الصف الأول الثانوي، كما توصلت دراسة (**بريك،2012**)، إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في ضوء معايير الجودة للمشرف التربوي، حيث جاء حجم الأثر (η^2) يساوي (0.99)، وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى وجود تأثير إيجابي كبير وفاعلية للبرنامج المقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات فيما يتعلق بالإشراف التربوي بالدرجة الكلية للاختبار، كما توصلت دراسة(**يحيى،2013**) إلى وجود تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح القائم على معايير الجودة والمتمثلة في المعايير الأكاديمية المرجعية لكليات

التربية(مواصفات الخريج العامة والتخصصية في العلوم) بصورة كبيرة والذي أسهم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى عينة البحث والبعد عن الطرق التقليدية في التدريس ومراعاة المهارات الخاصة في المحاور الثلاثة (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، وتقويم التدريس). كما توصلت دراسة(**تغليت،2014**)، إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في رفع مستوى المهارات المستهدفة، وه ي:

(كفايات التدريس)، (التدريس الفعال)، (التقييم الجيد)، (الاتصال الفعال) و (الأداء البحثي)، ومنها رفع مستوى الأداء البيداغوجي والبحثي(للأساتذة المتدربين)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل ما بين(1.26 و48.1) وهي جميعها نسب دالة تزيد عن القيمة التي حددها بلاك للحكم بفعالية البرنامج وهي(1.2). كما توصلت دراسة كازو وآخرون(**Kazu, at al**) إلى تحقق معيار الإتقان المحدد مابين(70% –80%)، بعد التدريب على استخدام تكنولوجيات المعلومات الأساسية.

كما أن هذه النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (**بيان،2010**)، إلى عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لمعلمي مادة الأحياء، فقد بلغت الفاعلية الإتقانية للبرنامج (61,90%)، وبلغت نسبة الكسب المعدل (1.12)، أما نسبة حجم الأثر فقد بلغت (0,97)، في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر، وفي الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل فقد بلغت نسبة الفاعلية الإتقانية(46,41%) ، ونسبة الكسب المعدل(0,96 %)، وبلغت نسبة حجم الأثر(0.26).

– ويمكن تفسير النتائج الإيجابية السابقة على النحو التالي:

– يرى الباحث أن زيادة درجات المجموعة في الاختبار التحصيلي البعدي وفي مقياس التفكير العلمي البعدي، ربما يعود إلى أن البرنامج الإرشادي المقترح قد تم إعداده بالعودة إلى معايير الجودة والتّميز، وأن هذه الحاجات المنبثقة من هذه المعايير العالمية هي حاجات أساسية تنقص الطالب الجامعي ويحتاج لإشباعها والتي أتاحت لأفراد المجموعة التجريبية تحقيق الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي بدرجة مقبولة من الإتقان والجودة.

ولذلك أشار(**البيلاوى وآخرون، 2006، 51**) إلى أن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية مقبولة من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل الذي يطمحون في تحقيقه التميز إذن والوصول غلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق، وفي عصرنا هذا يمكن القول إن البقاء للأذكى للمتميز، ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص، فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود وتخدمه معظم القطاعات في هذا النظام التعليمي كما لابد أن تواكب مدارسنا حركات التجديد، وأن تترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم وتجد له على ساحته موقعاً وعلى خريطته مساحة.

– يعزو الباحث ما تم تحقيقه من خلال البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إلى نموذج الإرشاد المعرفي السلوكي المبني في ضوء معايير الجودة والتميز، الذي تبناه الباحث كإطار إبستمولوجي، حيث تبين أن الإرشاد المعرفي السلوكي ذو فعالية مناسبة وأنه أحد النماذج الناجحة في مجال الإرشاد الطلابي، وذلك بفضل الفنيات المعرفية السلوكية المستخدمة في هذا البرنامج الإرشادي،كالواجبات المنزلية ومناقشة الأحاديث الذاتية السلبية، وحل المشكلات، والتعزيز الموجب، والنمذجة، والمناقشة والحوار... قد ساهمت في تحسن متوسطي دراجات المجموعة التجريبية، حيث كان لها تأثير إيجابي متفاوت الأثر بحسب كل متغير من متغيرات الدراسة، حيث ارتفعت درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عما كانت عليه في القياس القبلي مما يشير إلى تحسن في مستوى التحصيل الدراسي لديهم واكتسابهم لأساليب التفكير العلمي أثناء معالجتهم للمشكلات المطروحة، لكن بالمقابل لم يتحسن متوسطي المجموعة الضابطة نظرا لعدم تعرضها لفعاليات البرنامج الإرشادي.

–كما عملت هذه الفنيات المعرفية السلوكية على التفاعل الإيجابي من أجل تغيير الأفكار والمعارف وتدريب الطالبة على جملة من المهارات المنبثقة من حاجاتهم الأساسية للارتقاء بمستوى تحصيلهم الدراسي وإتباعهم لأسلوب التفكير العلمي الجيد، وأن هذه الفنيات المعرفية السلوكية بإمكانها تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، بحيث أصبح الطلبة أكثر وعيا بنقاط الضعف في التحصيل وتعلموا كيفية تقويمها، ومساعدتهم على كيفية اتخاذ القرارات الحكيمة، وتحمل مسؤولية هذه القرارات، لتصبح هذه القرارات مبنية على معرفته بنفسه وبالبيئة المحيطة به.

– يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية التي تتضمنها كل مشكلة والتي يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء التدخل الإرشادي. حيث سعى الباحث لتوفير الجو النفسي المناسب للطلبة وإكسابهم نظرة ايجابية نحو الدراسة والاقتناع بضرورة المثابرة وبذل الجهد للوصول إلى تحقيق تحصيل دراسي متميز. وهذا ما أكدته **مليكة** حيث تعتبر أن مهمة المعالج هي التشخيص والتربية فهو يقيم العمليات المعرفية اللاتواؤمية، ومن ثم ينظم خبرات التعلم التي سوف تغير المعرفيات، ومن ثم أنماط السلوك– الوجدان التي ترتبط بها **(كامل مليكه،1194، 175)**.

– كما يرجع الباحث فعالية البرنامج الإرشادي المبني في ضوء معايير الجودة والتّميز إلى الرغبة الحقيقة من قبل أفراد المجموعة التجريبية، والاقتناع الكامل بالمشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي، رغبة منهم في تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي واكتساب لمهارات التفكير العلمي الجيد. يشير بوردن **(bordin,1955)** أن أفضل العملاء هو الذي يُقبل على عملية الإرشاد بنفسه حيث يكون لديه استبصار بمشكلته ويعرف قيمة الإرشاد ويدرك حاجته إليه، ويقدر مسؤوليته فيه، يقبل بدون أن يدفعه أحد دفعاً ودون أن يحيله أحد أو جهة إحالة ربما رغم أنفه أو على غير إرادته**(زهران،1977، 269)**.

– جاء حجم تأثير المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) فوق المتوسط عل ى التحصيل الدراسي، وبحجم تأثير متوسط على التفكير العلمي، وهي نتيجة لم تصل إلى المستو ى المعياري الذي تبنته الدراسة إجرائيا، والمتمثل في تقديم أفراد المجموعة التجريبية نسبة من الإنجاز لا تقل عن(80%) في الاختبار التحصيلي البعدي وفي مقياس التفكير العلمي البعدي، ويمكن تفسير ذلك بأن تميز الطالب وتفوقه في الدراسة هي مسألة تتنام ى مع الوقت، وليست مرتبطة بفترة تدريب وإرشاد ليتحقق المطلوب بشكل كلي، وأن الانتقال بالطالب من وضع صعب إلى وضع آخر أفضل يحتاج إلى تجهيز الشخصية بالمعرفة والثقافة والقيم والمهارات في شكل برامج وبيداغوجيات عامة وخاصة، كما يحتاج التفوق والتّميز أيضا إلى الجهد المستمر والعمل الدائم والإرادة الفعلية والرغبة في النجاح واتخاذ القرارات الصائبة للوصول للهدف.

3- حدود تعميم نتائج الدراسة:

لأجل التمكن من تعميم نتائج الدراسة الحالية على عينات أخرى من الطلبة الجامعيين، وحتى يمكن مناقشتها في هذا الإطار بما توصلت إليه الدراسات السابقة علينا أن نقوم بذلك في إطار الحدود المنهجية والتطبيقية التي ميزت هذه الدراسة، والتي نحاول أن نلقي الضوء على بعضها في فيما يلي:

- طُبقت الدراسة التجريبية الحالية على عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وعلوم التربية، ولم تطبق على مستويات السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الجامعي، ولم تطبق كذلك على الطلبة في التخصصات العلمية الجامعية الأخرى، مما يتطلب الحذر من تعميم ما توصلت إليه النتائج في درجات الاختبار التحصيلي وفي درجات مقياس التفكير العلمي على عينات أخرى من الطلاب.

- كان الأفضل أن يكون اختبار المنهجية المستخدم في الدراسة الحالية أدائي بحيث نضع الطالب في وضعية مشكلة، أفضل من أن يكون اختبار المنهجية عبارة عن نموذج اختيار من متعدد.

- ربما كان عدد أفراد العينة التجريبية والضابطة في الدراسة الحالية قليل، وكان من الأفضل لو قمنا بزيادة عدد أفراد العينة التجريبية والضابطة لكان أفضل وتأثير المتغير المستقل كان أكبر.

- طبقت الدراسة الحالية اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث العلمي وبمحاور معينة لتقدير التّميز في التحصيل الدراسي وليس في مجالات أخرى علمية كعلم النفس العام وعلم النفس النمو والعلوم الإنسانية الأخرى.

- ربما لو أن التوقيت الزمني الخاص بالجلسات الإرشادية كان أكبر، لكانت النتائج المتحصل عليها أفضل.

- تم تحديد الفترة المخصصة للمعالجة التجريبية (إدخال المتغير المستقل) بسبعة أسابيع، ربما لو أن الفترة الزمنية الخاصة بتطبيق البرنامج الإرشادي كانت أكثر من خلال زيادة عدد الجلسات الإرشادية لكانت النتائج المتوصل إليها أفضل كذلك.

- استعانت الدراسة الحالية بمجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية الخاصة بالاتجاه المعرفي السلوكي لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، وغيبت فنيات إرشادية أخرى ربما لو تم توظيفها في البرنامج الإرشادي لكان تأثيرها على المتغيرين التابعين أفضل.

- استعانت الدراسة الحالية لغرض تحقيق أهدافها بفرضيات فرقية غيب فيها متغير الجنس(ذكور -إناث)، مما يتطلب الحذر من تعميم ما توصلت إليه من نتائج، بحيث ربما لو تم بناء فرضيات فرقية في ضوء متغير الجنس لكانت النتائج المتحصل عليها أكثر قابلية للتعميم.

4- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج هذا البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

01- الاستفادة من أدوات البحث المستخدمة في هذه الدراسة(استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية- الاختبار التحصيلي- البرنامج الإرشادي المقترح) بما يفيد في تطوير أداء طلبة الجامعة لتنمية التحصيل الدراسي واكتساب مهارات التفكير العلمي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

02- الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في جميع مراحل التعليم، من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية وعملياتها والتي تؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية.

03- إجراء دراسة مماثلة يصاغ فيها البرنامج الإرشادي ليشمل تلاميذ المرحلة المتوسطة وتلاميذ المرحلة الثانوية.

04- تصميم برامج إرشادية تبنى في ضوء الحاجات الإرشادية للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لطلبة الفروع العلمية وقياس فعاليته.

05- إجراء دراسات لمعرفة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في أنواع أخر ى من التفكير(كالتفكير الإبداعي، الاستدلالي وغيرهما).

06- تأهيل مستشاري التوجيه المدرسي في جميع المراحل التعليمية وتدريبهم على استعمال البرامج الإرشادية الإنمائية القائمة على معايير الجودة في عملهم الإرشادي لنشر ثقافة الجودة والتّميز والاقتدار بين الطلبة في جميع المراحل التعليمية.

07- الضرورة القصوى بفتح مراكز الإرشاد الطلابي في الجامعات، وتقوية عمل تلك المراكز، بحيث تتولى تنفيذ بحوث ودراسات تقف من خلالها على أداء الطلبة وتميزهم، وتقدم مقترحات الحل،لأخذها بعين الاعتبار.

5- مقترحات عن دراسات مستقبلية:

استكمالا لهذه الدراسة الحالية، يقترح الباحث الدراسات التالية:

01- فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية الدافعية للإنجاز لطلبة الجامعة.

02- فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء معايير الجودة الشاملة في زيادة الكفاءة الذاتية لطبلة الجامعة.

03- فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الجامعة.

04- فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري لطلبة الجامعة.

- خلاصة عامة للدراسة:

فرضت الجودة وحركة المعايير الأكاديمية تحديات على برامج التكوين بصفة عامة وعلى البرامج الإرشادية الأكاديمية بصفة خاصة، الأمر الذي يتطلب ضرورة حدوث نقلة في نوعية البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة الجامعيين بالعودة إلى معايير الجودة الشاملة العالمية والمحلية، ذلك أن العمل عل ى رفع مستوى تحصيل الطلاب للمواد العلمية، وإكسابهم الخبرات وتنمية القدرات وتوجيه الطاقات، وتنمية عقول قادرة على التفكير بشكل جيد تستطيع استخدام ما تمتلكه من قدرات بكفاءة وفعالية للوصول إلى التميز والتفوق هي من ضمن مسؤوليات العمل الإرشادي وأهدافه العامة، باعتبار أن موضوع الإرشاد من حيث هو ترشيد مستمر لسلوك ال طلاب التعليمي وتوجيههم نحو النجاح ومن ثمة التميّز يكاد يكون متغيرا حاسما في العملية التعليمية التعلمية.

وقد حاولت الدراسة الحالية أن تقدم بعض الإسهامات النظرية والمنهجية والميدانية لإثراء فهمنا بدور البرامج الإرشادية (المعرفية- السلوكية) المبنية في ضوء الحاجات التعليمية لتحقيق التميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي للطالب الجامعي، حيث هدفت من جهة إلى تحليل لأهم الحاجات التعليمية الطالب الجامعي النفسية والدراسية والاجتماعية المهنية في ضوء معايير الجودة والتّميز، بالعودة إلى التراث النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة. ثم بناء برنامج إرشادي يسع ى لإشباع هذه الحاجات التعليمية من جهة أخرى.

قام الباحث بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المقترح على عينة تجريبية مكونة من (10) طلبة جامعيين، حيث استفادت من (15)جلسة إرشادية شملت موضوعات إرشادية تغطي الحاجات التعليمية ذات الأولوية المقدرة من قبل عينة الدراسة لتحقيق للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي

وتتلخص الأهداف الدراسة فيما يلي:

1- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتميز مكونة من محورين اثنين هما: (محور التّميز في التحصيل الدراسي- محور جودة التفكير العلمي).

2- ترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة تنازليا بحسب الوسط المرجح لمعرفة أهم الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الحدة المرغوبة من قبل طلبة الجامعة للتّميز في التحصيل الدراسي.

3- ترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة تنازليا بحسب الوسط المرجح لمعرفة أهم الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الحدة المرغوبة من قبل طلبة الجامعة لجودة تفكيرهم العلمي.

4- تقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للتميز في التحصيل لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

5- تقدير أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لجودة التفكير العلمي لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

6- بناء اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة لقياس متغير التميز في التحصيل الدراسي.

7- الاستعانة بمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة لقياس متغير جودة التفكير العلمي.

8- بناء برنامج إرشادي مبني في ضوء حاجات الطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي.

9- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

10- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.

11- الكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التميز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1- تقدير(13) حاجة تعليمية إرشادية في ضوء معايير الجودة والتّميز ذات أولوية يحتاج الطالب الجامعي لإشباعها من خلال التدخل الإرشادي لتحقيق التّميز في التحصيل الدراسي.

2- تقدير(09) حاجات تعليمية إرشادية في ضوء معايير الجودة والتّميز ذات أولوية يحتاج الطالب الجامعي لإشباعها من خلال التدخل الإرشادي الطالب الجامعي لتحقيق جودة التفكير العلمي.

3- وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5- كما أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تحقيق التّميز في التحصيل الدراسي بحجم تأثير فوق المتوسط، حيث بلغت قيمة إيتا مربع($\eta2=0.45$).

6- كما أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في تحقيق جودة التفكير العلمي بحجم تأثير متوسط، حيث بلغت قيمة إيتا مربع($\eta2=0.31$).

قائمة المراجـــــع.

المـــــــــــراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم.

01-إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، وآخرون(1972):**المعجم الوسيط** .ج1 ،ج2، القاهرة، مجمع اللغة العربية،مصر.

02-إبراهيم، عبد الستار(1980):**العلاج النفسي الحديث – قوة الإنسان–** سلسلة عالم المعرفة، عدد 27، الكويت.

03-إبراهيم، عبد الستار(2008):**عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني– الإيجابي** ، سلسلة الممارس النفسي، ط01: دار الكاتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر.

04-إبن منظور(2000):**لسان العرب**.ط1، المجلد الرابع، بيروت : دار صادر، لبنان.

05-أبو أسعد، أحمد(2010):الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء امورهم،مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد11، العدد02، كلية التربية جامعة البحرين، البحرين.

06-أبو أسعد،أحمد عبد اللطيف، عربيات،أحمد عبد الحليم(2012):**نظريات الإرشاد النفسي والتربوي** ، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والإشهار، الأردن.

07-أبو اسعد،عبد اللطيف(ب–ت): **علم النفس الإرشادي** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والإشهار، عمان، الأردن.

08-أبو حطب،فؤاد وآخرون(2008):**التقويم النفسي**،ط04، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،مصر.

09-أبو رياش، حسين محمد و قطيط، غسان يوسف(2008):**حل المشكلات** ،ط01، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

10-أبو غالي،عطاف محمود(2011):**فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد 12،العدد 03،جامعة البحرين، البحرين.

11-أبو فودة، باسل خميس وبني يونس، نجاتي أحمد(2012):**الاختبارات التحصيلية مفهومها–كيفية إعدادها– أسس بنائها وتكوينها – تطبيقات ميدانية** ،ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

12-الأموي، مروة عدنان عباس(2012):**أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة** ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.

13-البيلاوي وأخرون(2006):**الجودة الشاملة في التعليم: مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، ط01، دار المسيرة،عمان، الأردن.

14-الجاعوني،سوسن بنت خليل(2007):**فاعلية مدخل الأحداث الجارية غير المباشر في تنمية التفكير العلمي والتحصيل والإحتفاظ.دراسة على مقرر التاريخ لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في المدينة المنورة**،رسالة ماجستير(غير منشورة)،قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،جامعة طيبة، السعودية.

15-الجلالي،لمعان مصطفى (2011):**التحصيل الدراسي** ،ط01،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

16-الحدابي، داود عبد المالك يحي و الجاجي، رجاء محمد ديب(2008):**فعالية المنهج التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدي طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي** ، متاح على الموقع: www.jarwan-center.com، أخر إطلاع بتاريخ: 04-12-2014م.

17-الحدابي، داوود عبد الملك (2013):**أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدي الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي** ، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(06)، المجلد(04)،اليمن.

18-الخواجة،عبد الفتاح محمد سعيد(2011):**فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستو ى النضج المهني والتوافق النفسي لد عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس** ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد04، كلية التربية، جامعة البحرين،البحرين.

19-الخيري، أروة محمد ربيع (2012):**علم النفس المعرفي**،ط01، دار أفكار للطباعة والنشر، دمشق،سوريا.

20-الدوسري صلاح جاسم(1985): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد**، مجلة رسالة الخليج، العدد15، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

21-الدردير، عبد المنعم(2006): **الإحصاء البارامتري** ، دار عا لم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر.

22-الدمياطي، سلطانة ابراهيم(2006):**المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستو ى الأداء**، متاح عل ى الموقع faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=21158 ،أخر إطلاع بتاريخ 15-02-2014م.

23-الزعبي، محمد أحمد(1981):**الإطار المفهومي للحاجة:مدخل منهجي**، الندوة الدراسية الخاصة التي أقامها معهد العلوم الإجتماعية، بتاريخ 2-3 جوان 1981، جامعة وهران ، الجزائر.

24-الزعبي،أحمد محمد(1994):**الإرشاد النفسي نظرياته- اتجاهاته- مجالاته-** ،دار زهران للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

25-الزهراني،محمد بن راشد عبد الكريم (2009):**تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة،قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

26-السامرائي، عمار(2012): **أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة للجامعات– دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجا–** ، ورقم عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.متاح عل ى الموقع:
se.uofk.edu/multisites/UofK_se/images/stories/se/papers أخر إطلاع بتاريخ:2015/04/15م
27-السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان(2008):**فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
28-السيد بدوي، مني حسن السيد(1997):**أثر برنامج للتدريب على استمرارية التفوق في فصول الطلاب الفائقين بالتعليم الثانوي** ،رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس، جامعة القاهرة،مصر.
29-السيد، نفين صابر عبد الحليم(2009):**ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف**، مجلة الآداب، عدد26، جامعة حلوان، مصر.
30-الشربيني،زكرياء أحمد(2001):**الإحصاء اللابرامتري مع استخدام spss في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
31-الشربيني،زكرياء أحمد(2007):**الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،مصر.
32-الشرقاوي، مصطفي خليل (ب-ت): **علم الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت،(ب-ت).
33-الشرقاوي،أنور محمد(2012):**التعلم–نظريات وتطبيقات**،دار الأنجلو المصرية،القاهرة،مصر.
34-الشمري، علي كاظم عجه(2008):**أثر برنامج إرشادي نفسي في الأداء الدراسي لطلبة الجامعة** ، مجلة كلية الآداب،بغداد، العدد 75، متاح عل ى الموقع: www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=4494، أخر إطلاع بتاريخ2013/05/13.
35-الشناوي، محمد محروس و السيد، محمد عبد الرحمن(1998):**العلاج السلوكي الحديث،أسسه وتطبيقاته**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع:القاهرة، مصر.
36-،محمد محروس(1994):**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
37-الضامن منذر، سليمان سعاد (2007): **الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية**،جامعة البحرين، مجلد08،عدد04،البحرين.
38-الطاهر،مهدي بن أحمد (2007): **أثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول متوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

39-العاسمي، رياض نايل(2008):**أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين** ،متاح على الموقع: www.gulfkids.com/pdf/Ahmeat_Ershad_MR.pdf، أخر إطلاع بتاريخ:13-09-2014م.

40-العاسمي، رياض نايل(2012):**المبادئ العامة في تخطيط وإدارة برامج الإرشاد النفسي** ، دمشق، دار العرب،سوريا.

41-العامري،منى محمد صالح علي(2000):**دراسة فعالية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز عل ى العميل في علاج بعض حالات الإدمان بين الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة**،(دراسة كلينيكية)، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، قسم الإرشاد، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة، مصر.

42-العزة، سعيد حسني(2006):**دليل المرشد التربوي في المدرسة**.ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

43-العصيمي،سامية منصور ناصر(2014):**فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعة وأثره عل ى التفكير العلمي لد ى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية**،رسالة دكتوراه(غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة أم القرى، السعودية.

44-الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح(2009):**التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدي عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي جدة و أم القرى** ،المملكة العربية السعودية.

45-الغامدي،حسين عبد الفتاح: **مدارس علم النفس ونظريات الشخصية** ، متاح عل ى الموقع : www.ssnpstudents.com، أخر إطلاع بتاريخ2013/05/03.

46-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2005):**تعديل السلوك في التدريس**،ط01 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

47-الفرماوي، حمدي علي(2010):**الإنسان العربي بين حاجاته النفسية والشعور بالقرف** ،ط01، دار صفاء للنشر والتوزيع:عمان،الأردن.

48-القادري، سليمان أحمد(2005): **تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لمستو ى طلبة الجامعة** ، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد32، العدد01، جامعة آل البيت، الأردن.

49-القطناني،علاء سمير موس ى(2011):**الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستو ى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات** ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية،جامعة الأزهر،غزة،فلسطين.

50-الكبيسي، وهيب مجيد وآخرون (2002):**التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظري والتطبيق** .

منشورات(ELGA).

51-المالكي، موزة عبد الله(2005):**مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته** ،ط01،المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث،الدوحة،قطر.

52-المبدل، عبد المحسن بن رشيد(2011):**المكونات الإيجابية للبيئة الصفية-في ضوء نظرية موراي-وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد**، رسالة دكتوراه(غير منشورة)،كلية العلوم الإجتماعية،قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

53-المحارمة، لينا محمود(2009):**تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين** ،رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

54-المدهوني،فوزية بنت عبد الله(2010):**فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الوسائل وتقنيات التعليم،كلية التربية،جامعة القصيم، السعودية.

55-المساعيد،أصلان صبح(2011):**التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الإسلامية، جامعة غزة، المجلد(19)، العدد(01)، فلسطين.

56-المشهداني، سكرين ابراهيم و الغزاري، منال بنت خصيب (2006): **جودة الخدمات الإرشادية القدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة قابوس كما يراها الطلاب المتوقع تخرجهم** ، ندوة علم النفس وجودة الحياة،17-19 ديسمبر.سلطنة عمان.

57-الهادي، شرف إبراهيم(2013):**إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد(06)، العدد(11)، مصر.

58-إم.غازدا،جورج وآخرون(1986):**نظريات التعلم.دراسة مقارنة** ، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة،ج02، ع107، الكويت.

59-أوتشيدا دونا، وآخرون(2004):**إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة محمد نبيل نوفل، سلسلة أفاق تربوية متجددة،ط01، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، مصر.

60-أوسوليفان، إدموند(2002):**التعليم التحولي، رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين** ، ترجمة: عبد العابد أبو جعفر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، سوريا.

61-باحمد،جويدة(2015):**علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس،جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

62-باديا‌ب،وآخرون(2006):**ضبط مشروع الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم الجامعي– مشروع البرنامج الإرشادي الأكاديمي للتعليم الجامعي**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول حول: الجودة والتميز في الجامعات العربية المنعقد في 23-26 أبريل، 2006، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

63-بريك، فاطمة محمد أحمد(2012):**فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة لرفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات بمنطقة جازان** ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

64-بلان، كمال يوسف(2015):**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ،ط01، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

65-بلغيث، سلطان، تمظهرات أزمة الهوية لد ى الشباب، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، متاح عل ى الموقع: dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/.../SSP0217.**pd**...،أخر إطلاع بتاريخ: 30-04-2016م.

66-بلقيدوم، بلقاسم(2013):**الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار:بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة**،رسالة دكتوراه(غير منشورة)،قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف-2-، الجزائر.

67-بلميهوبي كلثوم وآخرون (2014):**تقييم فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات النفسية**،مركز البحث في الأنثربولوجيا الإجتماعية والثقافية، المؤسسة والوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

68-بيان، محمد سعد الدين(2010):**فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

69-تغليت،صلاح الدين(2014):**ملمح لبرنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء البيداغوجي بالجامعة وفق معايير الجودة الشاملة**، متاح عل ى الموقع : www.univ-setif2.dz/images/PDF/qualite/7.pdf، أخر إطلاع بتاريخ 04-01-2015م.

70-تيغزة، أمحمد(1981):**الدوافع والحاجات النفسية – الإجتماعية وأثرها في الاتجاهات الحديثة في تصميم العمل**، الندوة الدراسية الخاصة التي أقامها معهد العلوم الإجتماعية، بتاريخ 2-3 جوان 1981، جامعة وهران الجزائر.

71-جابر، عبد الحميد جابر(1990):**نظريات الشخصية . البناء . الديناميات . النمو . طرق البحث . التقويم**،دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

72-جابر،نصر الدين و بوجان(2013):**الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي** ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع 06، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

73-جليدان، تغريد مالك (2008):**دراسة وصفية للحاجات التعليمية لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة وقياس مدى الرضا عنها** ، جامعة طيبة ، ندوة التعليم العالي للفتاة- الأبعاد والتطلعات، متاح عل الموقع http://taibahuevents.com/studies/taghreed.doc.، آخر إطلاع بتاريخ: 2011/04/24م.

74-جميل، عباس دنيا(2013):تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التفكير الاستدلالي لد ى الطالبات المتفوقات،رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.

75-جميل،عصام زكرياء(2012):**التفكير العلمي**،ط01،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

76-جودت ، شاكر محمود (2007):**البحث العلمي في العلوم السلوكية** ،ط01، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،جمهورية مصر العربية.

77-حجازي، وآخرون (2005):**الإطار المرجعي للإرشاد المدرسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج**، الرياض،المملكة العربية السعودية.

78-حواس ، خضرة (2012):**استراتيجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

79-خليفة،عبد اللطيف محمد(2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة، مصر.

80-خير الله،سيد محمد و الكناني،ممدوح عبد المنعم(1983):**سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق** ،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان.

81-دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر(2010):**فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، مصر.

82-رزق، محمد عبد السميع(2014):**الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار**: متاح على الموقع/ faculty.ksu.edu.sa، أخر إطلاع بتاريخ:2014/12/15م.

83-روتر، جوليان(1984):**علم النفس الإكلينيكي** ، ترجمة عطية محمود هنا، ط 01، دار الشروق: القاهرة، جمهورية مصر العربية.

84-ريبر، آرثر أس و ريبر،إيملي(2000):**المعجم النفسي الطبي** ، ترجمة عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني،ط01،بيروت، الدرا العربية للعلوم ناشرون،لبنان.

85-زاير، سعد علي و يونس،رائد رسم(2012):**"الجودة مفهومها، مراحلها، روادها، وحاورها"**، عدد خاص بالبحوث المستلة من الرسائل والأطاريح الجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة بغدد، العراق.

86-زهران، حامد عبد السلام(1977):**التوجيه والإرشاد النفسي**:عالم الكتب، القاهرة،مصر.

87-زهران، محمد حامد(2000):**الإرشاد النفسي المصغر**، ط01، القاهرة: عالم الكتب، مصر.

88-سالم أحمد، أحمد محمد و مصطفى، أحمد سيد(2005): **فعالية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر**،اللقاء السنوي الثالث، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، متاح عل ى الموقع:colleges.ksu.edu.sa ، أخر إطلاع بتاريخ:17-08-2014.

89-سخسوخ، حسان(2014):**فعالية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لد ى بعض طلاب وطالبات الجامعة** ، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحات عباس سطيف-02-، الجزائر.

90-سركز، العجيلي(1997):**معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية** ،ط01 ، منشورات السابع من إبريل، الزاوية، ليبيا.

91-سلامة يونس، مرعي، دولفاني، أنتونيلا(2011):**علم النفس الإيجابي للجميع** ،ط01، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،جمهورية مصر العربية.

92-سليمان،سناء (2011):**التفكير، أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته** ،ط01، القاهرة:عالم الكتب،جمهورية مصر العربية.

93-شاهين، محمد أحمد و حمدي، محمد نزيه(2007):**درجة تقدير الذات لد عينة من طلبة الجامعة في فلسطين : علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفعالية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تحسينها** .متاح عل ى الموقع:www.acofps.com/vb/showthread.php?t=13895 ، أخر إطلاع بتاريخ17-08-2013.

94-شحاتة،حسن(2003):**نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل** ، ط01، القاهرة: الدار المصرية للكتاب، مصر.

95-صبري، هالة عبد القادر (2010):**جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن**، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العربي الثالث"الجامعات العربية- التحديات والآفاق"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جمهورية مصر العربية.

96-صوالحة، وآخرون(2013):**دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مد ى تحقق هذه الحاجات**،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، غزة، فلسطين.

97-صيداوي، أحمد(1986):**قابلية التعلم**،ط01، معهد الإنماء العربي: بيروت،لبنان.

98-طعيمة،رشدي و البندري، أحمد ومحمد (2004):**التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**.ط1،القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

99-عادل، عبد الله محمد(1999):**العلاج المعرفي السلوكي.أسس وتطبيقات**، دار الرشاد، مصر.

100-عادل، عبد الله محمد (2000):**دراسات في الصحة النفسية:الهوية- الاغتراب - الاضطرابات**

النفسية. ط1، القاهرة: دار الرشاد،مصر.

101-عباس، إلهام فاضل(2011):**الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية هند موظفي جامعة بغداد** ، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(32)، جامعة بغداد،بغداد.

102-عبد السميع ، مصطفي محمد(2005):**التعليم العالي في الوطن العربي: تطوير الأداء وتميز المخرجات** ،ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، أيام 7-8- ديسمبر، تعز،اليمن.

103-عبد الله، فاطمة محمد(2008):**نظرية الإبداع الفني لد ى إيريك فروم وألفرد أدلر** ،مجلة كلية التربية الأساسية،العدد(53)، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

104-عبود،سهاد عبد الأمير(2013):**فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول متوسط** ، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد(11)، جامعة بابل، العراق.

105-عبيدات، ذوقان و عدس،عبد الرحمن(1998):**البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط6، دار الفكر، عمان، الأردن.

106-عبيدة،ناصر السيد عبد الحميد(2013):**برنامج إثرائي مقترح في ضوء النظرية الترابطية لتنمية عادات التميز في الرياضيات لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بجامعة تبوك** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(02)، العدد(04)، المملكة العربية السعودية.

107-عذاب،نشعة كريم و جعفر،حنان محمد(2010):**بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مجلة كلية التربية الأساسية،المجلد(20)، العدد الثالث والثمانون، جامعة بابل، العراق.

108-عطية، محمود(2010):**ضغوط الشباب والمراهقين وكيفية مواجهتها** ،ط01، مكتبة الأنجلو المصرية:جمهورية مصر العربية.

109-علام، صلاح الدين محمود(2000):**القياس والتقويم التربوي والنفسي**،ط01،دار الفكر العربي،مصر.

110-عمر،أحمد مختار (2008):**معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط01، عالم الكتب، القاهرة،مصر.

111-عمور،عمر عيسى(2009):**التجربة العلمية والتفكير العلمي**،عمان:درا المناهج للنشر والتوزيع،الأردن.

112-غباري،ثائر أحمد (2008):**الدافعية النظرية والتطبيق** ، ط01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن.

113-غنيمات، خولة عبد الرحيم و عليمات، عبير راشد(2012):**أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب عل المهارات الدراسية في تحسين مستو التحصيل الدراسي والدافعية** ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، غزة، فلسطين.

114-غولي، حسن أحمد سهيل القرة و العبيدي، مظهر عبد الكريم (2013): **أثر برنامج إرشادي (مقترح) لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية**، مجلة دراسات تربوية، العدد(22)، بغداد.

115-فرج،صفوت(2007):**القياس النفسي**،ط06، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة، مصر.

116-فروم، إيريك (2012):**أزمة التحليل النفسي** ، ترجمة محمود منقذ الهاشمي،ط 01،دار الحوار للنشر والتوزيع،سوريا.

117-فروم، إيريك (1989):**الإنسان بين الجوهر والمظهر** ، ترجمة سعد زهران،سلسلة عالم المعرفة الكويت، ع(140)، الكويت.

118-فروم، إيريك(2009):**المجتمع السوي** ، ترجمة:محمود منقذ الهاشمي، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،سوريا.

119-فروم، إيريك(2010):**ثورة الأمل- نحو تكنولوجيا مؤنسنة** ، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط 01، مكتبة دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة.

120-فضل الله، محمد رجب (2012): **إثارة الدافعية للتميز في الآداء الجامعي لدى معلمي المعلمين، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**، القاهرة، العدد01، مصر.

121-قرني، زبيدة محمد(2008):**فاعلية برنامج قائم عل ى تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي وأنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء** ، مجلة التربية العلمية،العدد الرابع، المجلد الحادي عشر،الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

122-قطامي، يوسف و قطامي، نايفة(2000):**سيكولوجية التعلم الصفي** ،ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

123-قطامي،يوسف(2013):**النظرية المعرفية في التعلم**،ط01، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

124-كاظم،حامد متعب و راضي، جواد محسن(2010):**الريادة وأثرها في الأداء الجامعي المتميز** ، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العربي الثالث" الجامعات العربية- تحديات وآفاق، منشورات المنظمة العربية للعلوم الإدارية، مصر.

125-كامل،سهير أحمد(2000):**التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، جمهورية مصر العربية.

126-كرجي حسن، عباس(2013):**استراتيجيات الاستذكار وعلاقتها بالذاكرة ما وراء المعرفية لد ى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير(غير منشورة)،قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق.

127-كفافي، علاء الدين(1999):**الإرشاد والعلاج النفسي الأسري** ، المنظور النسقي الاتصالي، ط 01، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

128-كوري، جيرالد(2011):**النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي** ، ترجمة: سامح وديع الخفش،ط01 ،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان،الأردن.

129-كورين،بيرني وآخرون(2008):**العلاج المعرفي السلوكي المختصر**، ترجمة: محمد عيد مصطفى، سلسلة علم النفس الإكلنيكي المعاصر، الكتاب الخامس،ط01، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

130-لوكيا، الهاشمي (2006):**السلوك التنظيمي** .(د،ط)،(ج2)،عين مليلة : دار الهدى للنشر والتوزيع والإشهار،الجزائر.

131-محاسنة،أحمد(2013):**أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم**، مجلة دراسات، العلوم التربوية،المجلد40، الملحق01، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

132-محمود حسان، عبد اللطيف محمود (2013):**فعالية التدريس القائم علي البحث في تنمي ة مهارات البحث العلمي والتفكير الإبتكاري**،ط01، الرياض،مكتبة القانون والاقتصاد،المملكة العربية السعودية.

133-مدحت عبد اللطيف،عبد الحميد(1999):**الصحة النفسية والتفوق الدراسي** ،دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع،الإسكندرية،مصر.

134-معمرية،بشير (2005): **الاتجاه نحو العولمة وفقا للفروق في مستويات التدين والشعور بالإنتماء للوطن**، مجلة الإحياء. العدد09، باتنة، الجزائر.

135-مقدم،عبد الحفيظ(2003):**الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

136-ملحم، سامي محمد(2006):**سيكولوجية التعلم والتعليم:الأسس النظرية والتطبيقة** ،ط01، دارا لمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن.

137-ملحم، سامي محمد (2007):**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ،ط01،دارا لمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

138-ملحم، سامي محمد (2014):**التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي** ،ط01،دار الرضوان للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

139-مليكة، لويس كامل(1994):**العلاج السلوكي وتعديل السلوك** ، ط02،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

140-منسي ، حسن ومنسي ، إيمان (2004):**التوجيه والإرشاد النفسي نظرياته** .ط1:دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن.

141-منسي، محمود عبد الحليم وآخرون (2002):**الصحة المدرسية النفسية للطفل** ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

142-مهدي،بن أحمد الطاهر (2007):**أثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول متوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

143-موراي، إدوارد(ب-ت):**الدافعية والانفعال**، ط01، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة، دار الشروق، مصر.

144-مورتنسن،ج.دونالد وشمولر ألن.م(2005):**التوجيه والإرشاد المدرسي بين النظريات والإجراءات**،ط01، ترجمة لجنة التعريب والترجمة، دار الكتاب الجامعين العين، الإمارات العربية المتحدة.

145-نخبة من الأساتذة(2001):**المنجد في اللغة العربية المعاصرة** ، بيروت: دار الشروق،الأردن.

1416-نخبة من الأساتذة (2005):**مشروع المعايير التربوية لعناصر العلمية التعليمية** ، الإدارة العامة للقياس والتقويم، مركز التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

147-نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004):**تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه**،ط01،عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

148-نوري، أحمد محمود، يحي، أياد محمد(2008):**الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية- دراسية) لد طلبة جامعة الموصل**، مجلة التربية والعلم، المجلد15، العدد03، العراق.

149-وهبة،نخلة(2005):**جودة الجودة في التربية**،ط01، منشورات مجلة عالم التربية،الرباط، المغرب.

150-حيى، سعيد حامد محمد(2013):**فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكليات التربية**، متاح على الموقع: https://www.researchgate.net، أخر إطلاع بتاريخ25-04-2015م.

* المـــــراجع باللغات الأجنبية:

151-Bryan Hiebert & William Borgan .(2002). Roles and Challenges For Guidance and Counselling , Division of Secondary, Technical and Vocational Education and Training in the Twenty-First Century , Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco. Paris.

152-Cox W,M & ,Klinger E.(2004). Handbook of Motivational Counseling Concepts, Approaches, and Assessement.British Library Cataloguing in publication Data.England.

153-Borders, L. Dianne and Sundra, M.Drury. (1992). Comprehensible school counseling programs: Areview for policymarks and practitioners, Journal of counseling and Development, Vol. 70 No. 4.

154-Djitli M. S. (1990). Comprendre le marketing, Berti éditions.

155-john Sommers-Flanagan and Rita Sommers-Flanagan.(2004). Counseling and psychotherapy theories in context and practice: Skills, strategies, and techniques .published by john wiley & sons, inc., hoboken, new jersey.

156-Kazu, I. Y., Kazu, H., & Ozdemir, O. (2005). The Effects of Mastery Learning Model on the Success of the Students Who Attended "Usage of Basic Information Technologies" Course. Educational Technology & Society, 8 (4), turkey.

157-Michael p. Doyle.(2000). Academic Excellence , Research crporation ,Tucson ,Arizona.
Orhan Akınoğlu and Ruhan Özkardeş Tandoğan. « The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning » , Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2007.
158-Oxford Dictionary. (2011) ,third edition, oxford university press, UK.
159-Richard .Nelson-Jones. (2005).Practical counselling and helping skills, text and activities for the life skills counselling model, fifth edition, sage publications london, new delhi, India.
160-Roegiers. X, Wouters. P, Gérard. F-M(1992) . Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre. Formation et Technologies, Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol.1, N° 2-3, P. 32-42. Disponible sur: http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf .Reçu le: 15/03/2014.
161-Seyoum.Yilfashewa.(2011).Revitalizing Quality Using Guidance Counseling In Ethiopian Higher Education Institutions: Exploring Students' Views And Attitudes At Haramaya University, International Journal of Instruction, Vol.4, No.2, Thiopia.
162-Wambugu Patriciah .W & Changeiywo Johnson. M. (2008).Effects of Mastery Learning Approach on Secondary School Students' Physics Achievement, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education 4(3), kenya.

الملاحـــــق.

ملحق رقم(01) قائمة إسمية* للأساتذة المحكمين لاستمارة الحاجات التعليمية الاختبار التحصيلي، والبرنامج الإرشادي

الترتيب	الأســـــماء	التخصص	الـــــدرجة العلمية	مكان العمـــــل	موضـــــوع الاستشارة		
					صلاحية استمارة الحاجات	صلاحية الاختبار التحصيلي	صلاحية البرنامج الإرشادي.
01	الطيب الصيد	علم اجتماع التربية	أستاذ محاضر-أ-	جامعة سوق أهراس.	/	/	x
02	العاسمي رياض نايل	إرشاد نفسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة دمشق.	/	/	x
03	براجل علي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة-1-	/	/	x
04	بغول زوهير	تنظيم وعمل وقياس	أستاذ محاضر-أ-	جامعة سطيف -2-	x	/	/
05	بلقيدوم بلقاسم	علوم التربية	أستاذ محاضر-ب-	جامعة سطيف -2-	x	x	x
06	بن عامر وسيلة	إرشاد نفسي مدرسي	أستاذ محاضر-أ-	جامعة بسكرة.	/	/	x
07	بن عيسي السعيد	علوم التربية	أستاذ مساعد-أ-	جامعة سطيف -2-	/	x	/
08	بوعلي نور الدين	تنظيم وعمل وقياس	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف -2-	x	x	/
09	تيايبية عبد الغني	إرشاد نفسي مدرسي	أستاذ مساعد-أ-	جامعة سوق أهراس.	x	/	x
10	خنيش يوسف	تقويم ومناهج	أستاذ مساعد-أ-	جامعة سطيف -2-	x	/	/
11	طباع فاروق	علوم التربية	أستاذ محاضر-ب-	جامعة تيزي وزو	x	x	/
12	غريب عبد الكريم	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	المغرب	/	/	x
13	فرحاتي العربي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة-1-	x	x	x
14	مقداد محمد	قياس نفسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البحرين	/	/	x
15	مهدي كاظم	علم النفس	أستاذ التعليم العالي	جامعة مسقط	/	/	x
16	نويوة صالح	علوم التربية	أستاذ محاضر-ب-	جامعة سطيف -2-	x	x	x

(*) الأسماء مرتبة أبجديا.

الصورة الأولية لأدوات الدراسة.

ملحق رقم(02)

استبيان مفتوح موجه لطلبة الجامعة حول مشكلاتهم الدراسية.

*** البيانات الشخصية:**

السن: الجنس:

التخصص: المستوى الدراسي:

المعدّل السنوي:

عزيزي الطالب(ة):

أذكر أهم المشكلات الدراسية التي اعترضتك خلال السنوات أو الأشهر الماضية والتي أثّرت على حصيلتك المعرفية وعلى مستواك التحصيلي وعلى جوانب مهمة في حياتك؟

نأمل أن تتسم إجابتك بالصدق خدمة للبحث العلمي.

مثال: أتعلّم جيدا عندما أتلقى من أساتذتي تعليقاً هادفاً على أدائي أو مستواي بشكل مفصل وفوري

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

ملاحظة: حدد هذه المشكلات الدراسية في شكل فقرات واضحة ومختصرة.

ملـــــحق رقم(03)

جامعة –باتنـــــة01–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلـــوم التربـــية.

استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

– (الصورة الأولية)–

إعداد الباحث: صالح عتوته،2015م.

يقوم الباحث بدراسة حول "**فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي**" و في خطوة أولية من هذا البحث تم رصد لحاجات الطالب الجامعي و بناء استمارة لغرض تقدير الحاجات التعليمية الأكثر حدة لدى الطالب الجامعي، وعليه أستاذي الفاضل نحن الآن بصدد ضبط بعض الخصائص المترولوجية لأدوات البحث وخاصة منها الصدق، و أن مساهمتكم ومساعدتكم لنا في هذه المرحلة هي أساسية لمواصلة البحث ونجاحه في تحقيق أهدافه، نلتمس منكم إذن إبداء الرأي في أقرب وقت ممكن حول:

- تقديركم لمدى وضوح البنود و تغطيتها لموضوع الاستمارة.
- اقتراح تعديل بنود الاستمارة والتي ترونها غامضة أو مركبة.
- اقتراح بإضافة بعض البنود التي ترونها مناسبة.

– بدائل الإجابة هي(رئيسية)، (ثانوية)، (ليست حاجة):

(**رئيسية**): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبر عن حاجة قوية لديك.

(**ثانوية**): إذا كنت ترى أن الحاجة تعبر عن حاجة تكميلية.

(**ليست حاجة**): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبر عن حاجة غير مهمة لديك.

– البيانات الشخصية:

1- الجنس:ذكر( )، أنثى ( ).

2- العمر:( ).

2- المستوى الدراسي:.....

شكرا على تعاونكم.

رقم الفقرة	فقرات استبيان الحاجات التعليمية لطلبة الجامعة.	البـــدائل		
		رئيسية	ثانوية	ليست حاجة
01	أتعلّم جيدا بوجود برامج دراسية نوعية تتوافق مع متطلبات سوق العمل.			
02	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأتمكن من ضبط إنفعالاتي.			
03	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الإنتهاء منها.			
04	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعال.			
05	أتعلّم جيدا حينما أشعر بالانتماء وتكوين علاقات إيجابية صحية.			
06	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.			
07	أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والإحترام من قبل أساتذتي وأقراني.			
08	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إدارة مواقف الحياة بقوة وإرادة وهدوء أعصاب.			
09	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.			
10	أتعلّم جيدا عندما تتوفر المراجع والمجلات العلمية المتخصصة.			
11	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الإتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.			
12	أتعلّم جيدا بتوفير برنامج توجيهي ارشادي للطلبة الجدد في بداية كل عام دراسي.			
13	أتعلّم جيدا عندما تتوفر في الجامعة مكتبة متطورة وأنترنت للطلبة لتلقي المعلومات.			
14	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن إنفعاليا.			
15	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات فراغي لدي.			
16	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.			
17	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.			
18	أتعلّم جيدا عندما أجد مرشد طلابي في الجامعة أذهب له وقت الحاجة.			
19	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد.			
20	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.			
21	أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.			
22	أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.			

23	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.			
24	أتعلّم جيدا عندما يستخدم أساتذتي أنشطة مبتكرة ومتنوعة داخل القاعة ووسائل حديثة.			
25	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة على التعامل مع مشتتات الإنتباه من حولي أثناء أدائي لمهامي.			
26	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل وطرق تقويمها.			
27	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.			
28	أتعلّم جيدا عندما تتوفر بيئة أسرية مساندة لي ومتفهمة لمشاعري وأفكاري.			
29	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.			
30	أتعلّم جيدا عندما أكون بأمان من الإحراج والنقد و المنافسة السلبية.			
31	أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التفكير المنطقي والموضوعي ومهارات التجريد والتعميم و مهارات لغة البحث العلمي لدي.			
32	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.			
33	أتعلّم جيدا عند استعمال طرائق تدريس تتلائم وطبيعة المادة المعطاة والباعثة على الإثارة والتشويق.			
34	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.			
35	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.			
36	أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.			
37	أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.			
38	أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد			
39	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.			
40	أتعلّم جيدا عندما يكون لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي.			
41	أتعلّم جيدا عندما أتلقى من أساتذتي تعليقا هادفا على أدائي أو مستواي بشكل مفصل وفوري.			
42	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.			
43	أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة المثلى للإجابة في الإمتحانات الدراسية.			

44	أتعلّم جيدا عند تضمين المناهج الدراسية مواد متنوعة مثيرة للدافعية.			
45	أتعلّم جيدا عند تفهّم أسرتي لظروفي الدراسية.			
46	أتعلم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الإستيعاب.			
47	أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.			
48	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الحزن و الإكتئاب.			
49	أتعلم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.			
50	أتعلّم جيدا عند شعوري بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية.			
51	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي في التخلص من الارتباك في المواقف الإجتماعية المختلفة.			
52	أتعلّم جيدا عندما أكتسب مهارات التجريب والبحث العلمي وفحص الأفكار والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع ومناقشة النتائج			
53	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.			
54	أتعلّم جيدا من خلال تنظيم الوقت في التركيز على مراجعة واستذكار المقررات التي يقل فيها تحصيلي.			
55	أتعلم جيدا من خلال مساعدتي على الالتزام بعادات وتقاليد وقيم المجتمع.			
56	أتعلّم جيدا بتوفر برامج إرشادية جامعية تساعدني في اكتساب أبنية معرفية تجعلني أصل إلى درجة التميّز الدراسي.			
57	أتعلّم جيدا بتوفر مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية استعداداتي وأسلوبي الخاص في التفكير والتعلم.			
58	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني لتخطيط الوقت للقيام بالواجبات وفقا للمواعيد المحددة.			
59	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من مشاعر النقص والدونية.			
60	أتعلّم جيدا بتوفر أساليب تدريس حديثة في الجامعة تشبع حاجات الطالب إلى المنافسة والحوار والمبادرة.			
61	أتعلم بشكل جيدا من خلال مساعدتي على التركيز وعدم الشرود الذهني أثناء الدراسة.			
62	أتعلّم جيدا بتوفر إرشادات تيسّر للطالب مهارات التقويم الذاتي.			

ملحق رقم(04)

جامعة –باتنـــــة01–.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعيـــة.

قسم علم النفس وعلـــوم التربـــية.

اختبار تحصيلي في مقياس منهجية البحث لطلبة الجامعة.

–(الصورة الأولية)–

إعداد الباحث: صالح عتوته،2015م.

إشراف الأستاذ. الدكتور: العربي فرحاتي.

الموضوع/ رسالة طلب تحكيم اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة.

الأستاذ المحترم.

تحية طيبة وبعد،،

تهدف هذه الدراسة إلى مساعدة الطالب الجامعي لتحقيق التميّز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي وذلك عبر تصميم برنامج إرشادي الموسوم ب:" **فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي** " من منطلق أن موضوع الإرشاد من حيث هو ترشيد مستمر لسلوك الطلاب وتوجيههم نحو النجاح ومن ثمة الإتقان يكاد يكون متغيرا حاسما في العملية التعليمية التعلمية، و أن عمل الإرشاد قائم على النظرة التي تؤمن بأن الطالب لو أتيحت له الفرصة وتوافرت له الظروف البيئية المشجعة فإنه سيتخلص من إحباطاته ويحل مشكلاته، وأن مهمة الإرشاد هنا تقوم على استنهاض قدرات الطلبة الكامنة فيهم والتي ضعفت أو تعطّلت بسبب المعوقات التي واجهتهم في بيئتهم، وعليه قام الباحث في مرحلة الدراسة الاستطلاعية بتحليل وتقدير أهم الحاجات التعليمية المرغوبة لد ى الطالب ثم بناء استمارة الحاجات التعليمية في ضوء الأبعاد التالية وهي:(بعد الشعور الذاتي(الخاص)– البعد المؤسساتي(المحلي)– بعد المعايير(العالمي))، يلي هذه الخطوة مرحلة بناء البرنامج الإرشادي لسد هذه الحاجات التعليمية والوصول بالطلبة المشاركين إلى التّميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

لذا نلتمس منكم أستاذي المحترم إبداء الرأي في هذا النموذج التقويمي وذلك من خلال النقاط التالية:

- مدي قياس العبارات للأهداف.
- انتماء العبارات لمستوي الأهداف.
- ملائمة البدائل لكل عبارة.
- الصياغة اللغوية للعبارات.

شاكرا لكم حسن تعاونكم.

* **فقرات الاختبار التحصيلي:**

1- جميع العوامل التالية لا تؤثر علي الصدق الخارجي للتجربة، ماعدا واحدة:

أ- التاريخ والذي يقصد به زيادة زمن التجربة.

ب- التفاعل مع الظروف التجريبية.

ج- الانحدار الإحصائي والذي يعني ميل خصائص العينة إلى المتوسط.

د- النضج والذي يقصد به حدوث تغيرات بيولوجية أو نفسية أو عقلية للفرد نفسه الذي يخضع للتجربة.

2- الزيادة في العمر الزمني يؤدي إلى النضج الجسمي، هذا النوع من الفرض هو:

أ- سببي.

ب- ارتباطي.

ج- تفاعلي.

د- عاملي.

3-إن صياغة أسئلة البحث صياغة علمية دقيقة، تقود الباحث، إلى:

أ- خدمة البحث و الباحث وتكون مرشدا للإجابة المطلوبة.

ب- التعرف على أبعاد الموضوع ومجالات المشكلة.

ج- إسهامات نظرية حول موضوع البحث.

د- كل من (أ) و (ب).

4- مستوي الدلالة(0.05) يشير، إلى أن:

أ- أن نسبة الثقة في النتائج (95%).

ب- أن نسبة الثقة في النتائج (05%) .

ج- أن نسبة الثقة في النتائج (90%).

د- أن نسبة الثقة في النتائج (01%).

5- يقصد بالمتغير المستقل، هو:

أ- المتغير الذي يفترض بتغيراته أن تفسر التغيرات في متغير آخر.

ب- متغير لا إرادي يجب أن يتحكم فيه الباحث.

ج- المتغير الذي ترتبط تغيراته بالتغيرات في متغير آخر.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

6- " يؤثر التفاعل بين مصدر الضبط والدافع للإنجاز والتوافق النفسي في القدرة على اتخاذ القرارات " هذا النوع من الفروض، هو:

أ- فرض ارتباطي.

ب- فرض سببي.

ج- فرض سببي مقارن.

د- فرض تفاعلي.

7- لدى صياغة الفرض العلمي يشترط ما يلي:

أ- أن لا يتناقض الفرض مع الحقائق العلمية التي تأكد صدقها.

ب- يفضل صياغة الفرض في شكل تساؤل.

ج- فرض علمي واحد فقط كاف لتوجيه البحث.

د- أن يحتوي على فرضين في فرض واحد.

8- عندما يكون معامل الارتباط(= 1.12)، فإن:

أ- العلاقة إرتباطية موجبة.

ب- العلاقة إرتباطية سالبة.

ج- لا توجد علاقة إرتباطية.

د- قيمة خاطئة.

9- يختص الارتباط بين متغيرين:

أ- بالتنبؤ بالعوامل المسببة للظاهرة.

ب- بوصف مقدار واتجاه العلاقة بين المتغيرين.

ج- بمعرفة أسباب حدوث كل من المتغيرين.

د- بتحديد الفروق بين متوسطات كل من المتغيرين.

10- " يختلف اليتامى وغير اليتامى في النمو الوجداني" هذا النوع من الفروض، هو:

أ- فرض إرتباطي.

ب- فرض تنبؤي.

ج- فرض سببي مقارن.

د- فرض تفاعلي.

11- من أهم العقبات التي تميز تطبيق المنهج التجريبي في العلوم السلوكية، ما يلي:

أ- تعقد الظاهرة الإنسانية.

ب- صعوبةضبط المتغيرات.

ج- صعوبة قياس أثر السبب على النتيجة.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

12- من أهم ما تتطلبه المشكلة الجيدة ما يلي، عدا واحدة:

أ- أن تعبر المشكلة عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

ب-أن تتضمن إمكانية اختبارها ميدانيا.

ج- أن لا تصاغ مشكلة البحث في صيغة جملة تقريرية إخبارية.

د- أن تصاغ مشكلة البحث بوضوح في صيغة استفهامية.

13- يعتبر الضبط (Control) من أهم خصائص المنهج التجريبي، ويعني:

أ- منع تأثير العوامل الدخيلة.

ب- التغيير الذي يجريه الباحث على أفراد دراسته.

ج- ضبط العوامل التي تمنع من امكانية تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع

د- كل من (أ) و (ج).

14- يستلهم الباحث فروضه من عدد من المصادر، هي:

أ- فروض ونتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

ب- من خلال الإطلاع على النظريات والقوانين.

ج- الخبرة الذاتية التي يعيشها الباحث في مجال عمله أو تخصصه.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

15- من أهم ما تتميز التجربة الحقيقية من خصائص ما يلي، عدا واحدة:

أ- الوصف.

ب-الضبط.

ج- العشوائية.

د- المعالجة.

16- من أهم فوائد مراجعة الأدب النظري، أنه:

أ- يطلع الباحث على مختلف تصاميم البحوث والخطوات والإجراءات المستخدمة.

ب- الحصول على معلومات تسهم في تعديل البحث وتطويره.

ج- الإستشهاد بهذه الدراسات والبحوث في تفسير النتائج.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

17- إن صياغة أسئلة البحث صياغة علمية دقيقة، تقود الباحث إلى:

أ- خدمة البحث و الباحث وتكون مرشدا للإجابة المطلوبة.

ب- التعرف على أبعاد الموضوع ومجالات المشكلة.

ج- إسهامات نظرية حول موضوع البحث.

د- كل من (أ) و (ب).

18- عندما يسهم الباحث في إبراز القيمة الحقيقية لبحثه فإن الباحث توصل إلى:

أ- أهمية البحث .

ب- أهداف البحث.

ج- مصطلحات البحث.

د- توصيات ومقترحات البحث.

19- تعرف مشكلة البحث بأنها:

أ- تعارض بين خيارين.

ب- موقف غامض لا نجد لها تفسيرا.

ج- وجود عقبة أمام إشباع حاجاتنا.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

20- إذا أردت دراسة أثر برنامج إرشادي على أداء مجموعتين أو أكثر من الأفراد، فمن الأحسن أن تجري بحثا

أ- وصفيا.

ب- تجريبيا.

ج- مسحيا.

د- ارتباطيا.

21- واحدة فقط من الإقتراحات التالية لا تعتبر تعريفا صحيحا للفرض العلمي،هو:

أ- ظن باحتمال وقوع الشيء.

ب- توقع الباحث عما سوف يحدث في البحث.

ج- حلول أو إجابات يقينية لمشكلة البحث.

د- إقرار بوجود علاقة بين متغيرين.

22- نعني بالتحديد الإجرائي لمصطلحات البحث:

أ- جعل مصطلحات البحث محددة من الناحية اللغوية.

ب- جعل مصطلحات البحث محددة من الناحية الإصطلاحية.

ج- جعل مصطلحات الدراسة قابلة للملاحظة والقياس.

د- كل من (أ) و (ج).

23- يسعى الباحث من خلال استخدام علم الإحصاء إلى تحقيق أغراض بحثية منها:

أ- تبويب وتنظيم وعرض البيانات من خلال استخدام الجداول والرسوم البيانية.

ب- تحليل البيانات وإيجاد قيم وعلاقات معينة.

ج- استقراء النتائج والقيام باستنتاجات واتخاذ القرارات، والتي تكون على شكل تنبؤات أو تعميمات.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

24- أي من القياسات التالية لا يعتبر ضمن مقاييس النزعة المركزية؟

أ- التباين.

ب- المتوسط الحسابي.

ج- المنوال.

د- الوسط المرجح.

25- يلجأ الباحث عادة إلى طريقة العينات لعدة عوامل، منها:

أ- إنها أقل كلفة من طريقة الحصر الشامل.

ب- السرعة في تنفيذ البحث واستخراج نتائجه في وقت أقل.

ج- عدم الحصول على بيانات أكثر تفصيلا نظرا لصغر حجم العينة.

د- كل من (أ) و(ب).

26- حتى تصبح العينة المختارة ممثلة تمثيلا صادقا لجميع أفراد المجتمع المراد دراسته يجب:

أ- أن يكون توزيع خصائص العينة مماثلا لتوزيع خصائص المجتمع الأصلي.

ب- إتاحة الفرصة لكل فرد من أفراد المجتمع لكي يكون ضمن أفراد العينة المختارة.

ج- أن يتناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

27- حدّد منوال البيانات التالية (3.6.5.9.7.5.4.10.5.8)، هل يساوي:

أ- 4.

ب- 6.

ج- 5.

د- 5.5

28- إذا كان عنوان البحث، هو" علاقة الذكاء الوجداني بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة"، فإن طريقة البحث، هي:

أ- إرتباطية.

ب- مسحية.

ج- تجريبية.

د- شبه تجريبية.

29- عند اختيار نوع خاص من أفراد العينة يمتازون بمواصفات معينة، فإن هذا النوع من العينة يسمى:

أ- الحصصية.

ب- الصدفة.

ج- القصدية.

د- الطبقية.

30- واحد من العينات التالية ليس من ضمن العينة الإحتمالية:

أ- العينة العشوائية المنتظمة.

ب- العينة العشوائية العنقودية.

ج- العينة العمدية أو القصدية.

د- العينة العشوائية الطبقية.

31- أي أنواع الصدق التالية يناسب الإختبارات التحصيلية؟

أ- المحتوى.

ب- التمييزي.

ج- الخبراء.

د- التلازم.

32- تؤدي الفروض وظائف مهمة بالنسبة للباحث، هي:

أ- مساعدة الباحث على اختيار وسائله الإحصائية.

ب- توجه الباحث نحو الوصول إلي حل للمشكلة التي هو بصددها.

ج- تقدم تفسيرا للعلاقة بين المتغيرات.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

33- يعرّف المدى، بأنه:

أ- الفرق بين الحدين الأعلى والأدنى لمجموعة من القيم.

ب- الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربعات الانحرافات.

ج- مجموع قيم متغير ما مقسوم على عدد القيم.

د- متوسط مجموع إجابات الأفراد على فقرة ما في ضوء درجات بدائل إجاباتها.

34- من أدوات البحث ما يلي عدا واحدة:

أ- الاستبيان.

ب- الاختبارات.

ج- المراجع.

د- دراسة الحالة.

35- اختبار إحصائي يستخدم لقياس مدى الفارق والتباين بين أكثر من متوسطين، هو:

أ- اختبار t.

ب- اختبار jama.

ج- اختبار ANOVA

د- تحليل الانحدار.

إنتهى الإختبار...يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات...

الصورة النهائية لأدوات الدراسة.

ملحق رقم(05)

جامعة –باتنـــــة01–.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلـــوم التربـــية.

استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتّميز.

–(الصورة النهائية)–

إعداد الباحث: صالح عتوته،2015م.

يقوم الباحث بدراسة حول الحاجات التعليمية للطالب الجامعي لغرض تقدير الحاجات التعليمية الأكثر حدة لد ى الطالب الجامعي، لذا أضع بين يديك عزيزي الطالب هذا الاستمارة والذي يتكون من مجموعة الحاجات وفقا لمجالين هما:

– مجال الحاجات التعليمية المعبرة عن التميز في التحصيل الدراسي: يحتوي على (33 حاجة تعليمية).

– مجال الحاجات التعليمية المعبرة عن جودة التفكير العلمي: يحتوي على (23 حاجة تعليمية).

*** تعليمات***

1– تقرأ القائمة لتكوين صورة عامة حول ما تطرحه الاستمارة من حاجات تعليمية.

2– ملء الفراغات الخاصة بالبيانات الشخصية.

3– اختيار الجواب الذي يتفق ورأيك وذلك بوضع علامة(**X**) في الخانة المناسبة بحيث أن كل فقرة تتضمن ثلاث بدائل للإجابة هي(رئيسية)، (ثانوية)، (ليست حاجة):

(**رئيسية**): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبر عن حاجة قوية لديك.

(**ثانوية**): إذا كنت ترى أن الحاجة تعبر عن حاجة تكميلية.

(**ليست حاجة**): إذا كنت ترى أن الفقرة تعبر عن حاجة غير مهمة لديك.

4– لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

***مثـــــال:**

الفقرة	الحاجة	حدة الحاجة		
	.....	رئيسية	ثانوية	ليست حاجة
			x	

***البيانات الشخصية:**

1– الجنس:ذكر( )، أنثى ( ).

2– العمر:( ).

3– المستوى الدراسي:.....

شكرا على تعاونكم.

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي.	حـــدة الحـــاجة		
		رئيسية	ثانوية	ليست حاجة
01	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.			
02	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعّال.			
03	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.			
04	أتعلّم جيدا عندما أتدرب علي طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.			
05	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار .			
06	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.			
07	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن انفعاليا.			
08	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات الفراغ لدي.			
09	أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.			
10	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.			
11	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.			
12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.			
13	أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.			
14	أتعلّم جيدا امتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.			
15	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة علىالتعامل مع مشتتات الانتباه من حولي أثناء أدائي لمهامي.			
16	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.			
17	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني على تقويم التحصيل لدي بطرق متنوعة.			
18	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على المنافسة الإيجابية داخل القسم.			
19	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.			
20	أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والإحترام من قبل أساتذتي وأقراني.			

21	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.			
22	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.			
23	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.			
24	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.			
25	أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد.			
26	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.			
27	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.			
28	أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة للإجابة في الامتحانات الدراسية.			
29	أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي علي الاستيعاب.			
30	أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.			
31	أتعلّم جيدا عندا أتغلب على مشاعر الحزن والاكتئاب.			
32	أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.			
33	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.			

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن جودة التفكير العلمي.	حـــدة الحـــاجة		
		رئيسية	ثانوية	ليست حاجة
34	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تحديد الوسائل والأدوات الملائمة لحل المشكلة.			
35	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على انتقاء الحقائق الثابتة المرتبطة بالمشكلة.			
36	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على مهارات البحث عن الروابط بين الحقائق والمعلومات من خلال طرح الأسئلة المنطقية المتسلسلة.			
37	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تشخيص الوضع القائم.			
38	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على التوصل إلى تصور مبدئي من خلال تحديد الأسباب الرئيسية للمشكلة.			
39	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تقييم ما تم التوصل إليه من نتائج وقرارات مبدئية.			
40	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل			

	للمشكلة المطروحة.			
41	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.			
42	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.			
43	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.			
44	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة علي وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.			
45	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار صحة الفروض وصدقها العلمي.			
46	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبقاء الفروض.			
47	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد الفروض.			
48	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.			
49	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تعميم النتائج المتوصل إليها على مواقف جديدة مشابهة.			
50	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار الآراء السائدة بذهن ناقد.			
51	أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.			
52	أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التجريد لدي.			
53	أتعلّم جيدا عندما أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.			
54	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.			
55	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.			
56	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد اليقين الذاتي الذي لا يرتكز على البراهين والأدلة المنطقية المقنعة.			

إنتهي الإستبيان...يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات...

ملحق رقم(06)

الإجابة النموذجية لاختبار منهجية البحث لطلبة الجامعة.

الفقرة	البديل	الفقرة	البديل
01	أ	19	ج
02	أ	20	أ
03	ب	21	ج
04	د	22	د
05	د	23	أ
06	د	24	د
07	أ	25	ج
08	د	26	أ
09	ج	27	ب
10	د	28	د
11	د	29	أ
12	د	30	ج
13	ب	31	ج
14	ب	32	أ
15	د	33	ب
16	ج	34	د
17	ج	35	أ
18	د	/	/

ملحق رقم(07)

جامعة –باتنـــــة01–.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلـــوم التربـــية.

اختبار تحصيلي في مقياس منهجية البحث لطلبة الجامعة.

(الصورة النهائية).

الباحث: صالح عتوته.

إشراف الأستاذ. الدكتور: العربي فرحاتي.

الطلبة والطالبات:

تحية طيبة وبعد،،

أضع بين يديك عزيزي الطالب نموذج تقويمي للإجابة، المتمثل في:

– اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من المتعدد في مادة **منهجية البحث العلمي**، يتكون من(35) فقرة، كل فقرة تتكون من أربعة بدائل للإجابة هدفه قياس مستواك وقدرات المعرفية في هذه المادة، مع العلم أن هذا الاختبار وكذا النقاط التي سوف يتم التحصل عليها لا علاقة لها بالامتحانات الرسمية الجامعية، وإنما هدفها خدمة البحث العلمي وسوف تحاط بالسرية التامة.

*** البيانات الشخصية للطالب:**

1– الإسم:.....

2– اللقب:.....

3– التخصص:.....

4– رقم الهاتف:.....

5– البريد الإلكتروني(إن وجد) :.....

الدرجة المستحقة:
ـــــ
35

شاكرا لكم حسن تعاونكم.

*** تعليمات الاختبار:**

بين يديك مجموعة من الفقرات عددها (35) فقرة من نوع الاختيار من المتعدد في مقياس منهجية البحث العلمي، لكل فقرة (04) أربعة بدائل، واحد منها فقط يمثل الإجابة الصحيحة .

01- أجب في ورقة الإجابة المعطاة لك أدناه، ولا تدون أي شيء في ورقة الفقرات .

02- ضع علامة(**X**) في الخانة التي تراها مناسبة، ضمن البدائل المطروحة.

03- تأكد من مطابقة رقم الفقرة في ورقة فقرات الاختبار التحصيلي مع ورقة الإجابة .

04- لا تختار أكثر من بديل على ورقة الإجابة للفقرة الواحد.

05- في حالة اختيارك أكثر من بديل للفقرة الواحدة تلغى درجة الفقرة.

06- إذا عجزت عن حل الفقرة فلا تتوقف بل اتركها مؤقتاً ثم عد إليه مرة ثانية.

07- راجع إجابتك قبل تسليم الورقة.

08- زمن الاختبار:(**40**) دقيقة.

*** ورقة الإجابة عن الإختبار التحصيلي (مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة)***

الفقرة	البدائل				الفقرة	البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
01					19				
02					20				
03					21				
04					22				
05					23				
06					24				
07					25				
08					26				
09					27				
10					28				
11					29				
12					30				
13					31				
14					32				
15					33				
16					34				
17					35				
18					/	/	/	/	/

*** ورقة فقرات الاختبار التحصيلي:**

01- يعرّف المدى، بأنه:

أ- الفرق بين الحدين الأعلى والأدنى لمجموعة من القيم.

ب- الفرق بين أكبر متوسط وأدنى متوسط.

ج- الفرق بين مجموع القيم عن متوسطها.

د- الفرق بين انحراف القيم عن المتوسط.

02- مستوي الدلالة(0.05) يشير، إلى أن:

أ- نسبة الخطأ في اتخاذ القرار (95%).

ب- نسبة الثقة في اتخاذ القرار (95%) .

ج- أن نسبة الثقة في اتخاذ القرار(5%).

د- أن نسبة الثقة والخطأ في اتخاذ القرار (5%).

03- إذا أردت دراسة أثر برنامج إرشادي على أداء مجموعتين أو أكثر من الأفراد، يكون البحث:

أ- وصفيا.

ب- تجريبيا.

ج- مسحيا.

د- ارتباطيا.

04- تسمح مراجعة الأدبيات التربوية للباحث من:

أ- الإطلاع على مختلف تصاميم البحوث والخطوات والإجراءات المستخدمة.

ب- المساهمة في تعديل البحث وتطويره.

ج- الاستشهاد بالدراسات والبحوث في تفسير النتائج.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

05- يستلهم الباحث فروضه من عدد من المصادر، هي:

أ- فروض ونتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

ب- من خلال الإطلاع على النظريات والقوانين.

ج- الخبرة الذاتية التي يعيشها الباحث في مجال عمله أو تخصصه.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

06- عندما يكون معامل الإرتباط(= 1.12)، فإن:

أ- العلاقة إرتباطية موجبة.

ب- العلاقة إرتباطية سالبة.

ج- لا توجد علاقة إرتباطية.

د- قيمة خاطئة.

07- يشترط في صياغة الفرض العلمي أن:

أ- أن لا يتناقض الفرض مع الحقائق العلمية.

ب- يكون في شكل تساؤل.

ج- فرض واحد لتوجيه البحث.

د- ان يكون مركبا.

08- يسعى الباحث باستخدام الإحصاء إلى تحقيق أغراض منها:

أ- تلخيص البيانات في قيم وجداول ورسوم بيانية.

ب- تحليل البيانات لإيجاد قيم وعلاقات معينة.

ج- الوصول إلى استنتاجات وتعميمات لاتخاذ قرارات معينة.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

09- عند اختيار نوع خاص من أفراد العينة يمتازون بمواصفات معينة، فإن هذا النوع من العينة يسمى:

أ- الحصصية.

ب- الصدفة.

ج- القصدية.

د- الطبقية.

10- يلجأ الباحث إلى العينة من أجل:

أ- تقليل تكاليف الحصر الشامل.

ب- تقليل جهود إنجاز البحث والحصول على النتائج.

ج- عدم الحصول على بيانات أكثر تفصيلا نظرا لصغر حجم العينة.

د- كل من (أ) و(ب).

11- واحدة فقط من الاقتراحات التالية لا تعتبر تعريفا صحيحا للفرض العلمي،هو:

أ- شك باحتمال وقوع الشيء.

ب- توقع الباحث عما سوف يحدث في البحث.

ج- حلول أو إجابات يقينية لمشكلة البحث.

د- إقرار بوجود علاقة بين متغيرين.

12- يقصد بالضبط في المنهج التجريبي:

أ- منع تأثير العوامل الدخيلة.

ب- التغيير الذي يجريه الباحث على أفراد دراسته.

ج- ضبط العوامل التي تمنع من إمكانية تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

د- كل من (أ) و (ج).

13- تهدف صياغة أسئلة البحث إلى:

أ- مرشدا للإجابة عن البحث.

ب- معرفة أبعاد المشكلة.

ج- الإسهام النظري للبحث.

د- كل من (أ) و (ب).

14- يستخدم معامل الارتباط بهدف:

أ- التنبؤ بالعوامل المسببة للظاهرة.

ب- وصف مقدار واتجاه العلاقة بين المتغيرين.

ج- معرفة أسباب حدوث كل من المتغيرين.

د- تحديد الفروق بين متوسطات كل من المتغيرين.

15- العقبات التي تميز تطبيق المنهج التجريبي في العلوم السلوكية هي:

أ- تعقد الظاهرة السلوكية.

ب- صعوبة ضبط المتغيرات.

ج- صعوبة قياس أثر المتغير المستقل على التابع.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

16- " يختلف اليتامى وغير اليتامى في النمو الوجداني" هذا النوع من الفروض، هو:

أ- فرض ارتباطي.

ب- فرض تنبؤي.

ج- فرض سببي مقارن.

د- فرض تفاعلي.

17- اختبار إحصائي بارامتري يستخدم لقياس الفرق بين أكثر من مجموعتين هو:

أ- اختبار t.

ب- اختبار كا^2.

ج- اختبار ANOVA

د- اختبار z.

18- " يؤثر التفاعل بين مصدر الضبط والدافع للإنجاز والتوافق النفسي في القدرة على اتخاذ القرارات " هذا النوع من الفروض، هو:

أ- فرض ارتباطي.

ب- فرض سببي.

ج- فرض سببي مقارن.

د- فرض تفاعلي.

19- حدّد منوال البيانات التالية (3-6-5-9-7-5-4-10-5-8)، هل يساوي:

أ- 4.

ب- 6.

ج- 5.

د- 5.5

20- إذا كان عنوان البحث، هو" علاقة الذكاء الوجداني بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة"، فإن طريقة البحث، هي:

أ- إرتباطية.

ب- مسحية.

ج- تجريبية.

د- شبه تجريبية.

21- تتطلب المشكلة الجيدة ما يلي،باستثناء:

أ- أن تعبر المشكلة عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

ب-أن تتضمن إمكانية اختبارها ميدانيا.

ج- أن لا تصاغ مشكلة البحث في صيغة جملة تقريرية إخبارية.

د- أن تصاغ مشكلة البحث بوضوح في صيغة استفهامية.

22- تكون العينة ممثلة للمجتمع الإحصائي عندما:

أ- يتجانس أفراد العينة مع أفراد المجتمع في الصفات والخصائص.

ب- تتاح الفرصة لكل فرد من أفراد المجتمع أم يكون ضمن أفراد العينة

ج- يتناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث.

د- كل من (أ) و(ب).

23- يقصد بالمتغير المستقل، هو:

أ- المتغير الذي يحدث تغيرات مرجوة في متغير أخر.

ب- المتغير الذي يحدث تغيرات غير مرجوة في متغير أخر.

ج- المتغير الذي ترتبط تغيراته في متغير آخر.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

24- تعرف مشكلة البحث بأنها:

أ- وجود حيرة وانشغال لدى الباحث.

ب- موقف غامض لا يجد الباحث تفسيرا له.

ج- وجود عقبة أمام الباحث يجب إيجاد حل لها.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

25- يهدف التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث إلى:

أ- جعل مفاهيم البحث محددة من الناحية اللغوية.

ب- جعل مفاهيم البحث محددة من الناحية الاصطلاحية.

ج- جعل مفاهيم الدراسة قابلة للملاحظة والقياس.

د- كل من (أ) و (ج).

26- أي من القياسات التالية ليست مقياسا للنزعة المركزية؟

أ- التباين.

ب- المتوسط الحسابي.

ج- المنوال.

د- الوسط المرجح.

27- من العوامل المؤثرة على الصدق الخارجي للتجربة:

أ- زيادة زمن التجربة.

ب- التفاعل مع الظروف التجريبية.

ج- ميل خصائص العينة إلى المتوسط.

د- النضج.

28- يؤدي زيادة العمر الزمني إلى النضج الجسمي، هذا النوع من الفرض هو:

أ- سببي مقارن.

ب- ارتباطي.

ج- تفاعلي.

د- عاملي.

29- عندما يبرز الباحث القيمة الحقيقية للبحث فإنه بصدد تحديد:

أ- أهمية البحث .

ب- أهداف البحث.

ج- مصطلحات البحث.

د- توصيات ومقترحات البحث.

30- واحد من العينات التالية ليس من ضمن العينة الاحتمالية:

أ- العينة العشوائية المنتظمة.

ب- العينة العشوائية العنقودية.

ج- العينة القصدية.

د- العينة العشوائية الطبقية.

31- من أدوات البحث ما يلي عدا واحدة:

أ- الاستبيان.

ب- الاختبارات.

ج- المراجع.

د- بطاقة ملاحظة.

32- من أكثر أنواع الصدق المستخدمة في الاختبارات التحصيلية:

أ- صدق المحتوى.

ب- الصدق التمييزي.

ج- صدق البناء.

د- صدق المحك.

33- إن صياغة أسئلة البحث صياغة علمية دقيقة، تقود الباحث إلى:

أ- خدمة البحث و الباحث وتكون مرشدا للإجابة المطلوبة.

ب- التعرف على أبعاد الموضوع ومجالات المشكلة.

ج- إسهامات نظرية حول موضوع البحث.

د- كل من (أ) و (ب).

34- تؤدي الفروض وظائف مهمة للباحث من خلال:

أ- مساعدته على اختيار الأدوات الإحصائية.

ب- توجيهه نحو حل للمشكلة.

ج- تقديمه تفسيرا للعلاقة بين المتغيرات.

د- كل البدائل السابقة صحيحة.

35- من أهم ما تتميز التجربة الحقيقية من خصائص ما يلي، عدا واحدة:

أ- الوصف.

ب-الضبط.

ج- العشوائية.

د- المعالجة.

إنتهى الإختبار...يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات...

ملحق رقم(08)

الإجابة النموذجية لمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.

الفقرة	البديل	الفقرة	البديل
01	أ	17	ب
02	ج	18	ب
03	أ	19	ج
04	ج	20	ب
05	ج	21	ج
06	ج	22	ب
07	ج	23	ب
08	ب	24	أ
09	أ	25	أ
10	ب	26	أ
11	أ	27	أ
12	أ	28	أ
13	ب	29	أ
14	ج	30	ج
15	ج	31	ج
16	ج	32	ب

ملحق رقم(09)

جامعة الحاج لخضر –باتنـــــة01–.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلـــوم التربـــية.

مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.

إعداد:سليمان القادري،2005.

الطلبة والطالبات:

تحية طيبة وبعد،،

أضع بين يديك عزيزي الطالب نموذج تقويمي للإجابة، المتمثل في:

- **مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة** من نوع الاختيار من المتعدد، يتكون من(32)سؤالا، هدفه قياس قدرتك على التفكير العلمي السليم يتكون من خمسة مهارات أساسية وهي :(تحديد المشكلة– اختيار الفروض– اختبار الفروض– التفسير– التعميم)، مع العلم أن هذا الاختبار و كذا النقاط التي سوف يتم التحصل عليها لا علاقة لها بالامتحانات الرسمية الجامعية، وإنما هدفها الوحيد خدمة البحث العلمي وسوف تحاط بالسرية التامة.

*** البيانات الشخصية للطالب:**

1– الإسم:.....

2– اللقب:.....

3– التخصص:.....

4– رقم الهاتف:.....

5– عنوان البريد الإلكتروني (إن وجد) :.....

الدرجة المستحقة:
32

شاكرا لكم حسن تعاونكم.

*** تعليمات الاختبار:**

الطلبة والطالبات:

تحية طيبة وبعد،،

بين يديك مجموعة من الأسئلة عددها (32) سؤالاً من نوع الاختيار من المتعدد في مقياس التفكير العلمي، لكل سؤال (03) ثلاثة بدائل، واحد منها فقط هي الإجابة الصحيحة .

01- أجب في ورقة الإجابة المعطاة لك أدناه، ولا تدون أي شيء في ورقة الأسئلة .

02- ضع علامة(**X**) في الخانة التي تراها مناسبة، ضمن البدائل المطروحة.

03- تأكد من مطابقة رقم السؤال في ورقة الأسئلة مع ورقة الإجابة .

04- لا تختار أكثر من بديل على ورقة الإجابة للسؤال الواحد.

05- في حالة اختيارك أكثر من فقرة للسؤال الواحد تلغى درجة السؤال.

06- إذا عجزت عن حل السؤال فلا تتوقف بل اتركه مؤقتاً ثم عد إليه مرة ثانية.

07- زمن الإجابة عن المقياس:(**40**) دقيقة.

08- راجع إجابتك قبل تسليم الورقة.

*** ورقة الإجابة عن مقياس (التفكير العلمي لطلبة الجامعة)***

السؤال	البدائل			السؤال	البدائل		
	أ	ب	ج		أ	ب	ج
01				17			
02				18			
03				19			
04				20			
05				21			
06				22			
07				23			
08				24			
09				25			
10				26			
11				27			
12				28			
13				29			
14				30			
15				31			
16				32			

*** ورقة أسئلة مقياس التفكير العلمي:**

– القسم الأول: تحديد المشكلة:

يتضمن هذا القسم(**08**) فقرات، يلي كل منها ثلاثة أسئلة تمثل مشكلات تحتاج إلى حلول، وتعكس علاقة بين متغيرين، يمكن اختبارها وتجريبها، اقرأ كل فقرة ثم الأسئلة التي تليها، واختار السؤال الذي يمثل المشكلة الرئيسية التي تتضمنها الفقرة:

01– يعاني المزارعون من خسائر فادحة بسبب الصقيع الذي يتلف مزروعاتهم شتاء، نتيجة تجمد الماء الناشئ عن انخفاض درجة الحرارة، المشكلة الرئيسية هي:

أ– كيف نتفادى أثر الصقيع على المزروعات؟

ب– كيف نتفادى تجمد الماء بسبب انخفاض درجة حرارته؟

ج– كيف نتخلص من ظاهرة الصقيع في فصل الشتاء؟

02– من التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي في المدارس ضعف مستوى الثقافة الحاسوبية لدى العاملين في الميدان التربوي، المشكلة الرئيسية هي:

أ– ما التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي؟

ب– ما أسباب ضعف انتشار الحاسوب الآلي؟

ج– كيف نرفع مستوى الثقافة الحاسوبية؟

03– ينتمي شخص لعائلة تعاني من مرض خطير، وقد أدى هذا المرض إلى وفاة عدد من أقاربه، وهو يخشى الموت بهذا المرض، المشكلة الرئيسية هي:

أ– كيف نقضي على الخوف من الموت لدى هذا الشخص؟

ب– ما أسباب ورود المرض الوراثي في العائلة؟

ج– كيف نواجه هذا المرض الوراثي؟

04– حصل هبوط لعمارة في أحد الأحياء السكنية في مدينة كبيرة، مما أدى إلى فزع سكانها، وترحيلهم عنها، المشكلة الرئيسية هي:

أ– ما أسباب هبوط العمارة؟

ب– ما أسباب فزع سكان العمارة التي تعرضت للهبوط؟

ج– كيف نتفادى هبوط عمارات أخرى في الحي؟

05– تشير التقارير اليومية في بعض المدارس إلى شيوع ظاهرة التدخين لدى بعض الطلبة، وهذه السلوكيات تعرضهم للعقوبات، المشكلة الرئيسية هي:

أ– لماذا يخالف الطلبة التعليمات المدرسية؟

ب– ما أسباب تعرض الطلبة للعقوبات المدرسية؟

ج– كيف نساعد الطلبة على التخلص من ظاهرة التدخين؟

06– يدعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، المشكلة الرئيسية هي:

أ– كيف نتفادى ضعف دوريات مكافحة المخدرات في المناطق الحدودية؟

ب– ما أسباب ازدياد معدل نشاط تجارة المخدرات في المناطق الحدودية؟

ج– كيف نقضي على ظاهرة تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية؟

07– يشير أحد تقارير رجال الأمن إلى ارتفاع حوادث السير على الطرق بسبب السرعة الزائدة، مما تسبب في خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات، هذا النص يتضمن مشكلة رئيسية هي:

أ– لماذا لا توجد قوانين صارمة للحد من حوادث السير؟

ب– ما أسباب ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق؟

ج– كيف نحد من عدد حوادث السير على الطرق؟

08– يشعر المهتمون بالبيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كما ونوعا على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة من وسائل الإعلام المختلفة، المشكلة الرئيسية هي:

أ– ما أسباب فشل الحملات الهادفة على حماية البيئة؟

ب– كيف نحد من ارتفاع معدلات التلوث البيئي؟

ج– لماذا يشعر المهتمون بالبيئة بالإحباط؟

– القسم الثاني: وضع الفرضيات:

الفرضية هي جملة خبرية تمثل تخمين ن دّعيه ونعتقد أنها حل تقريبي لمشكلة، فيما يلي(**06**)فقرات، يلي كل منها ثلاثة فروض مقترحة، أختر الفرض الرئيسي الذي تتضمنه الفقرة:

09– من التحديات التي تواجه انتشار الحاسوب التعليمي في المدارس هو ضعف مستوى الثقافة الحاسوبية لدى العاملين في الميدان التربوي، هذا يشير إلى فرض رئيس مفاده:

أ– يساعد انتشار الثقافة الحاسوبية على استخدام المعلمين للحاسوب التعليمي.

ب– مستوى الثقافة الحاسوبية مهم في الميدان التربوي.

ج– يساعد انتشار الأجهزة الحاسوبية على تطوير العمل التربوي.

10– تشير التقارير اليومية في بعض المدارس إلى شيوع ظاهرة التدخين لدى الطلبة، وهذه السلوكيات تعرضهم للعقوبات، لأنها تعد مخالفة للتعليمات المدرسية، هذا يشير إلى فرض رئيس هو:

أ– تساعد التعليمات المدرسية على الحد من ظاهرة التدخين.

ب– شيوع ظاهرة التدخين يعرض الطلبة للعقوبات المدرسية.

ج– تساعد العقوبات على التزام الطلبة بالتعليمات المدرسية.

11– يدعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، ولهذا فهو يطالب بتكثيف دوريات الأمن المختصة بمكافحة المخدرات فيها للحد من تجارة المخدرات، هذا يتضمن فرضا رئيسيا هو:

أ– نشاط رجال الأمن في المناطق الحدودية يحد من تعاطي المخدرات لدى سكانها.

ب– نشاط رجال الأمن في المناطق الحدودية يحد من نشاط تجارة المخدرات.

ج– ازدياد نشاط تجار المخدرات يؤدي إلى انتشار المخدرات في المناطق الحدودية.

12– يشعر المهتمون بالبيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كما ونوعا على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة في وسائل الإعلام المختلفة، هذا يتضمن فرضا رئيسيا مفاده:

أ– تسهم حملات التوعية البيئية في الحد من تلوث البيئة.

ب– يؤدي ازدياد معدلات التلوث إلى تراجع الوضع البيئي.

ج– يؤدي فشل الحملات البيئية إلى الإحباط.

13– يقول أحد التربويين: إن بعض الطلبة يعانون من قلق وتوتر كلما اقتربت الامتحانات المدرسية، هذا يتضمن فرضا رئيسيا مفاده:

أ– يؤدي رسوب بعض الطلبة في الامتحانات المدرسية إلى توترهم وقلقهم.

ب– خفض القلق لدى بعض الطلبة يسهم في رفع مستوى أدائهم في الامتحانات.

ج– تساعد الامتحانات المدرسية على رفع مستوى القلق والتوتر لدى بعض الطلبة.

14– يشير أحد تقارير رجال السير إلى ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق مما يتسبب في خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات، وهذا يتطلب وضع قوانين سير صارمة للحد من حوادث السير، هذا النص يتضمن فرضا رئيسيا مفاده:

أ– ارتفاع عدد حوادث السير على الطرق.

ب– عدم وجود قوانين صارمة يتسبب في خسائر في الأرواح والممتلكات.

ج– وضع قوانين سير صارمة يساعد على الحد من عدد حوادث الطرق.

القسم الثالث: اختبار الفروض:

يتضمن هذا القسم(**06**)فقرات، يلي كل منها ثلاثة اختيارات تمثل إجراءات مقترحة لاختبار فرض رئيسي تتضمنه الفقرة، واحد منها صحيح ويمكن الأخذ به فقط، عيّن الاختيار الصحيح لكل فقرة:

15– لاحظ عالم أن النبات الذي يتعرض لأشعة الشمس ينمو، بينما النبات الذي تحجب عنه أشعة الشمس يذبل ويموت، يمكن اختبار صحة ما لاحظه العالم بواحدة من التجارب التالية:

أ– تعرض مجموعة نباتات لضوء الشمس لمدة كافية، ونراقب نموها.

ب– نعرض نبات معين للشمس ونحجبها عن نبات آخر، ونراقب نموها.

ج– نعرض مجموعة نباتات للشمس ونحجبها عن مجموعة أخرى، ونراقب نموها.

16– يدعي أحد رجال الأمن ازدياد انتشار تعاطي المخدرات لدى سكان المناطق الحدودية، يمكن اختبار هذا الإدعاء عن طريق مقارنة نسبة انتشار المخدرات بين سكان:

أ– المناطق الحدودية المختلفة.

ب– منطقة حدودية ومنطقة أخرى غير حدودية.

ج– مناطق حدودية ومناطق أخرى غير حدودية.

17– ادعت شركة أنها أنتجت معجون أسنان قادر على حماية الأسنان من التسوس، يمكن اختبار صحة إدعاء الشركة عن طريق مراقبة أثر استخدام المعجون الجديد لمدة كافية مع:

أ– مجموعة أطفال يتم اختيارهم عشوائيا.

ب– مجموعة أطفال تخلو أسنانهم من التسوس.

ج– مجموعة أطفال أصيبت أسنانهم بالتسوس.

18– ادعت شركة أنها أنتجت نوعا جديد من حليب الأطفال(س)، يساعد على النمو أكثر من حليب آخر معروف(ص)، يمكن اختبار صحة هذا الإدعاء عن طريق مقارنة معدل نمو مجموعة أطفال تغذت بحليب(س) مع معدل نمو مجموعة أخرى:

أ– تغذت بحليب(ص) مدعما برضاعة طبيعية.

ب– تغذت بحليب(ص) دون رضاعة طبيعية.

ج– تغذت بحليب(س) مدعما بحليب(ص).

19– ادعت شركة صناعات كيمائية إنتاج منظف غسيل يزيل أشد البقع التصاقا بالملابس، يمكن اختبار صحة هذا الإدعاء عن طريق غسل مجموعة ملابس بالمنظف الجديد ومراقبة أثره في:

أ– تنظيف مجموعة ملابس.

ب– إزالة البقع الدهنية العالقة بمجموعة الملابس.

ج– إزالة البقع التي يصعب التخلص منها بالمنظفات العادية.

20– يفترض باحث ازدياد ظاهرة العنف لدى الأطفال الذين يشاهدون برامج تلفزيونية تتضمن مشاهد عنف، يمكن اختبار هذا الفرض عن طريق ملاحظة معدل العنف في سلوك أطفال شاهدوا:

أ– برامج تلفزيونية كثيرة ومتنوعة.

ب– برامج تلفزيونية تتضمن مشاهد عنف.

ج– برامج تلفزيونية تخلو من مشاهد عنف.

القسم الرابع: التفسير:

يتضمن هذا القسم(**06**) فقرات، يلي كل منها ثلاثة تفسيرات محتملة للملاحظات الواردة في الفقرة، واحد منها صحيح ويمكن الأخذ به، اختر العبارة التي تمثل التفسير الصحيح:

21– لاحظ عالم أن النبات الذي يتعرض لأشعة الشمس ينمو، بينما النبات الذي تحجب عنه أشعة الشمس يذبل ويموت، يمكن أن يرجع حدوث هذه الظاهرة إلى أن:

أ– ضوء الشمس يساعد النبات على النمو.

ب– الظلام يضر بنمو النبات.

ج– أن ضوء الشمس أساسي لنمو النبات.

22– يلحظ المتابع لمجريات مبار يات المنتخب الوطني لكرة القدم تراجع مستوى الأداء بعد منتصف الشوط الثاني في مباراته، فيكثر تسجيل الأهداف في مرماه، ويخسر في المباريات المختلفة، ترجع خسارة الفريق الوطني في مبارياته إلى:

أ– كثرة الأهداف التي تدخل في مرمى الفريق الوطني.

ب– تراجع مستوى أداء الفريق الوطني في الشوط الثاني.

ج– تراجع الروح المعنوية لأعضاء الفريق الوطني.

23– قام طبيب أسنان باستخدام حشوة لسن منخور لأحد مراجعيه، وشكا المراجع من سقوط الحشوة كلما تناول مواد غذائية ساخنة يمكن تفسير ذلك بالآتي:

أ– أسنان المراجع تالفة لا يصلح معها العلاج.

ب– المواد الغذائية الساخنة تؤدي إلى سقوط الحشوة.

ج– معدل تمدد الحشوة أقل من معدل تمدد السن.

24– يشعر المهتمون بالبيئة بالإحباط، إذ يلحظ تزايد معدلات التلوث البيئي كما ونوعا على الرغم من حملات التوعية البيئية العديدة في وسائل الإعلام المختلفة، يمكن تفسير استمرار تزايد معدلات التلوث البيئي نتيجة:

أ– ضعف فاعلية برامج التوعية البيئية.

ب– الإحباط الذي أصاب المهتمين في حماية البيئة.

ج– تراجع أساليب تعامل الإنسان مع البيئة.

25– يظهر أحد التقارير الصادرة عن إحدى المحاكم الشرعية ارتفاع عدد حالات الطلاق، مما يؤدي إلى إلحاق الذي بالأطفال، يمكن تفسير الأذى الذي يلحق الأطفال بواحدة مما يلي:

أ– تفكك الأسرة في المجتمع.

ب– ارتفاع عدد حالات الطلاق.

ج– عدم مراعاة حقوق الأطفال.

26– يقول أحد التربويين: إن بعض الطلبة يعانون من قلق وتوتر كلما اقتربت الامتحانات المدرسية، وما يعقبها من نتائج تؤدي إلى رسوب بعضهم، يمكن تفسير القلق الحاصل لبعض الطلبة بأحد الأسباب التالية:

أ– اقتراب موعد الامتحانات المدرسية.

ب– ارتفاع نسب الرسوب في الامتحانات المدرسية.

ج– الخوف من الرسوب في الامتحانات المدرسية.

القسم الخامس: التعميم:

يتضمن هذا القسم(**06**)فقرات، يلي كل منها ثلاث عبارات تمثل تعميمات محتملة للبيانات الواردة فيها، واحد منها صحيح، اختر التعميم الصحيح الذي يمكن استقراءه من المعطيات الواردة في كل فقرة:

27– تظهر التقارير الصادرة عن أحد المستشفيات أن(75%) من حالات مرض الرئة سببه التدخين، في حين أن التقارير الصادرة عن مستشفي آخر تظهر أن (82%) من حالات مرض الرئة سببه التدخين، هذا يقودنا إلى تعميم رئيس مفاده أن:

أ– التدخين سبب رئيس لأمراض الرئة.

ب– لا يمكن تحديد أسباب أمراض الرئة.

ج– يصعب وصول الفريق الوطني إلى نهائيات كأس العالم.

28– لاحظ عالم أن النباتات التي تتعرض لأشعة الشمس تنمو، بينما النباتات التي تحجب عنها أشعة الشمس تذبل وتموت، هذا يقودنا إلى تعميم رئيس مفاده أن:

أ– أشعة الشمس ضرورية لنمو النباتات.

ب– تختلف متطلبات النباتات من الأشعة باختلاف نوعها.

ج– إن بعض أنواع النباتات لا يحتمل التغيرات البيئية.

29– أجرى طبيب اختصاصي مشهور في الجراحة عملية لأحد المرضى وتوفي المريض بعد إجراء العملية بساعات، هذا يشير بشكل رئيس إلى:

أ– فشل العملية الجراحية.

ب– ضعف قدرة الطبيب على إجراء العمليات الجراحية.

ج– ضعف الخدمات الطبية في المستشفى.

30– حصل هبوط لعمارة في أحد الأحياء السكنية في مدينة كبيرة، هذا يشير إلى:

أ– ضرورة عدم التعامل مع الشركة التي قامت ببناء العمارة.

ب– عدم ملائمة الأرض التي أقيمت فيها العمارة للبناء.

ج– عدم إقامة العمارة على أسس علمية وهندسية صحيحة.

31– يشير أحد التقارير الصادرة عن مركز الرصد الزلزالي إلى صعوبة التنبؤ بحدوث زلزال في منطقة معينة نتيجة عدم وجود مؤشرات على حدوثه، هذا التقرير يتضمن تعميما مفاده:

أ– عدم احتمال حدوث زلزال في تلك المنطقة.

ب– صعوبة التنبؤ بحدوث زلزال ضمن الإمكانات المتوافرة.

ج– يمكن التنبؤ بحدوث زلزال إذا توافرت بعض المؤشرات.

32– أظهرت نتائج أربعة دراسات تربوية أن مستوى القلق يرتفع لدى الطلبة عند اقتراب موعد امتحان الفيزياء والك يميياء والأحياء والرياضيات، هذا يدل على أن:

أ– اقتراب موعد الامتحان يرفع مستوى القلق لدى الطلبة.

ب– اقتراب موعد امتحان المواد العلمية يرفع مستوى القلق لدى الطلبة.

ج– لا يمكن التوصل إلى تعميم من البيانات الواردة في النص.

انتهى المقياس...يرجى التأكد من الإجابة عن جميع الفقرات...

ملحق رقم(10)

البرنامج الإرشادي (المعرفي– السلوكي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميّز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

(الصورة النهائية).

إعداد الباحث:صالح عتوته،2015م.

إشراف.أ.د العربي فرحاتي.

بيانات خاصة بالأستاذ(ة) المحكم:

الإسم و اللقب.....

الدرجة العلمية.....

الاختصاص.....

مكان العمل :.....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) تحية طيبة وبعد:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ: **فعالية برنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميّز في التحصيل وجودة التفكير العلمي** . إلى مساعدة الطالب الجامعي لتحقيق التميّز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي، وذلك عبر تصميم برنامج إرشادي، من منطلق أن موضوع الإرشاد من حيث هو ترشيد مستمر لسلوك الطلاب وتوجيههم نحو النجاح ومن ثمة الإتقان يكاد يكون متغيرا حاسما في العملية التعليمية التعلمية، وأن عمل الإرشاد قائم على النظرة التي تؤمن بأن الفرد لو أتيحت له الفرصة وتوافرت له الظروف البيئية المشجعة فإنه سيتخلص من إحباطاته ويحل مشكلاته، وأن مهمة الإرشاد هنا تقوم عل استنهاض قدرات الأفراد الكامنة فيهم والتي ضعفت أو تعطلت بسبب المعوقات التي واجهتهم في بيئاتهم. وأن التعلم عند"**جيتس" Gates**" هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حل المشكلات.

وقد قام الباحث بانتقاء مجموعة من الفنيات بغرض تنمية التحصيل الدراسي والتفكير العلمي لدى طلبة الجامعة، كمتغيرات تساعد على تحقيق الجودة والتميز الدراسي، وهذا بعد الاطلاع على التراث النظري الخاص بهذه المتغيرات إضافة إلى النظريات الخاصة بالإرشاد النفسي. و للتأكد من مدى ملائمة هذه الفنيات المختارة لتحقيق التميز في التحصيل وجودة تفكيره العلمي لدى الطالب الجامعي. نلتمس منكم الأستاذ الفاضل إبداء الرأي عن مدى وجاهة **(pertinent)** جميع الجلسات وكذا الفنيات التي يحتويها البرنامج ، و مد ى اتساق هذه الجلسات والفنيات مع المتغيرات ومع طبيعة المشكلة وعينة الدراسة.

1- التعريف بالمفاهيم التي يسعى البرنامج الإرشادي لتطويرها:

- جودة الطالب الجامعي: ويقصد بها ترجمة لحاجات الطلاب المرغوبة إلى خصائص وأهداف محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم بما يوافق تطلعات الطلبة.

- التميّز الدراسي: ويقصد به تلك المؤشرات التي تظهر على بعض الطلاب في السلوك التعليمي تميزهم عن أقرانهم، تؤشر على تفوقهم الدراسي، ويتم الكشف عنها بواسطة الاختبارات المقننة تسمح نتائجها بتصنيفهم كفئة متميزة خاصة.

- التحصيل الدراسي: يقصد به المكتسبات الفعلية من البرنامج الرسمي التي تم تحقيقها لدى الطالب كمعارف أو مهارات..عبر فترة زمنية من التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة الامتحانات واستخدام الاختبارات المقننة.

- التفكير العلمي: يقصد به نشاط ذهني افتراضي يقوم به الإنسان كمعالجة عقلية أو سلسلة من عمليات المعالجة المعرفية للمثيرات الحسية أو المعنوية التي يتعرض لها الإنسان في ظروف معينة ويستقبلها كمشكلات ويعتمد فيها على مكتسباته القبلية ومعارفه الضمنية ، ويتم قياس جودة التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي من خلال خمس مهارات أساسية، وهذه المهارات هي:

- مهارة تحديد المشكلة: ويقصد بها القدرة على اختيار السؤال الذي يعبر عن المشكلة التي تطرحها الفقرة من بين عدد من الأسئلة التي تبدو ممثلة للمشكلة في الفقرة.

- مهارة اختيار الفروض: ويقصد بها القدرة على اختيار أحد الحلول للمشكلة التي تطرحها الفقرة من بين عدد من الفروض التي تبدو حلولا للمشكلة الواردة في الفقرة.

- مهارة اختبار الفروض: وتتمثل في القدرة على اختيار الطريقة المناسبة لاختبار صحة الفرض الذي يطرحه الموقف الوارد في الفقرة.

- مهارة التفسير: ويقصد بها القدرة على اختيار أحد التفسيرات المقترحة كحل للمشكلة التي تطرحها الفقرة.

- مهارة التعميم: ويقصد بها القدرة على تطبيق تفسير معين على الظواهر أو مواقف مشابهه جديدة.

- التعريف بالبرنامج الإرشادي:

هو برنامج علمي مخطط ومنظم يحتوي على مجموعة من الأنشطة والممارسات والفعاليات تهدف إلى مساعدة الطلبة المشاركين لتحقيق التميّز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لديهم، يتكون هذا البرنامج من **(15)** جلسة إرشادية خلال مدة زمنية محددة صممت بهدف مساعدة الطلبة في تعديل سلوكياتهم التعليمية التعلمية وإكسابهم معارف ومهارات واستراتيجيات للتحصيل الدراسي وتدريبهم على خطوات التفكير العلمي السليم في التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية ككل. مبني في ضوء تقدير واقعي لحاجاتهم التعليمية وتشمل الحاجات الدراسية النفسية والاجتماعية لدى الطالب التي لم يكتشفها بنفسه، أو التي لم يستطع التعبير عنها بشكل إيجابي، أو أنه لم يستطع إشباعها بإمكاناته الذاتية، ويتم إشباعها من خلال البيئة الجامعية التي تزود الطالب بالمعرفة المناسبة والاتجاهات و الميولات للوصول بالفرد إلى التوافق الشخصي والأكاديمي والاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه، في ضوء أسس وركائز نظرية الإرشاد المعرفي

السلوكي التي تؤكد على أن الإنسان معالج للمعلومات وحالّ للمشكلات ويحكم أفعاله التفكير والتخطيط، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير نحو الأحسن بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية مناسبة.

2- حدود البرنامج الإرشادي:

سيتم تطبيق البرنامج الإرشادي ضمن الحدود التالية:

1- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق البرنامج في خلال سبعة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع تستغرق كل جلسة من (60 دقيقة إلى 120دقيقة) حسب هدف كل جلسة و طبيعة الفنيات والأساليب المستخدمة.

2- الحدود المكانية: سيتم تطبيق البرنامج في قاعة مخصصة ومهيأة تابعة " لقسم علم النفس وعلوم التربية"، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة لمين دباغين – سطيف02-.

3- الحدود البشرية: سيتم تطبيق جلسات البرنامج عل ى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

4- الأسلوب الإرشادي: الإرشاد الجماعي.

5- نوع التصميم التجريبي: التصميم بقياس قبلي وبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة.

Pre-Test,Post-Test With Control Group design.

وعليه قام الباحث بتخطيط البرنامج الإرشادي النمائي والذي يستند إلى طريقة **بوردرز ودرايري(Borders & Dryru)** وجاءت الخطوات المتبعة في البرنامج كالآتي:

أولا– الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.

ثانيا– تحديد حاجات الطلبة.

ثالثا– اختيار الأولويات.

رابعا– تحديد أهداف البرنامج.

خامسا– اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج.

سادسا– اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.

سابعا– تقدير وتقويم مدي كفاءة البرنامج(**Borders & Dryru ,1992,488**) .

أولا– الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي قام الباحث بإعداده اعتماداً أساسياً على فلسفة الاتجاه الإنساني التي ترى:

- أن شخصية الفرد مركب منظم من الخصائص الظاهرة التنوع (عناصر سلوكية، وأفكار، ونزعات للفعل ومدركات...).

- أن الطالب في حالة خبرة وتفكير مستمران. بل هو في عمل دائم لتحقيق الجودة والتميز في بيئته الجامعية.

- أن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بجودة الآداء الأكاديمي للطالب.

- للفرد نزعة واحدة أساسية هي تحقيق الذات وبقائها لذلك يتجه الفرد في نموه ونضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستغلال والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ولا يتم للفرد تحقيق ذاته إذا لم يكن قادرا عل ى أن يميز أشكال السلوك التي تؤدي إلى التقدم.

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

– أن الحاجة إلى المعرفة تدفع الفرد إلى البحث والتعلم والاستبصار وبذل الجهد من أجل تحقيق المستوى المطلوب.
– أن ازدياد الاستيعاب الواعي لدى الطالب يساعده على تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي تم تمثّلها بشكل خاطئ.
– لا يستخدم الطالب جميع الإمكانيات الموجودة لديه.
– يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.
– قابلية مقدّرات ومهارات الطالب المعرفية للنمو وفي مقدمتها التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي الجيد.
وقد استعان الباحث في إعداده للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي بإجراءات أساسية، هي:
1– اشتقاق الحاجات التعليمية للطالب الجامعي ضمن مرحلة الدراسة الاستكشافية من خلال بعدين اثنين، هما:
– بعد الشعور الذاتي (الخاص): المتمثل في استقراء حاجات الطالب الجامعي كما هي في عالمه الواقعي والموضوعي من خلال توزيع استبان مفتوح على الطلبة في –وقت سابق–.
– البعد العالمي (العام): وذلك بالعودة إلى المعايير التربوية الدولية المحددة لحاجات الطالب الجامعي للتميز والجودة في التحصيل الدراسي والتفكير العلمي.
2– الأسس النظرية والجوانب الخاصة بالإرشاد المعرفي السلوكي.
3– الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع الحاجات الإرشادية للطالب في ضوء معايير الجودة.
4– الإطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.
5– المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.
6– استقصاء بعض التجارب الخاصة بالبرامج الإرشادية العربية والأجنبية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج الإرشادي.

ثانيا– تحديد حاجات الطلبة:

يعد حجر الأساس في عملية تخطيط البرنامج الإرشادي، فبعد أن طبق الباحث استمارة الحاجات التعليمية على طلبة الجامعة وفقا لاستجاباتهم تم حساب المتوسط المرجح والانحراف المعياري لدرجات الطلبة كما هو موضح في الجدول أدناه:

– جدول رقم(**01**) يبين: **الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:**

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن التّميز في التحصيل الدراسي	الوسط المرجح	الإنحراف المعياري
14	**01**	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	2.81875	0,474
12	**02**	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78125	0,497
16	**03**	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75625	0,535

23	04	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	2.75625	0,535
04	05	أتعلّم جيدا عندما أتدرب علي طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.	2.73125	0,580
10	06	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	2.7	0,570
19	07	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	2.6625	0,592
24	08	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	2.625	0,622
11	09	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.	2.61875	0,603
05	10	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والاستذكار.	2.58125	0,629
13	11	أتعلّم جيدا عندما أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي.	2.5625	0,621
29	12	أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الاستيعاب.	2.5625	0,601
26	13	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	2.54375	0,623
01	14	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.	2.5375	0,681
30	15	أتعلّم جيدا عندما أنال حرية التعبير عن رأي وأشترك في حوار هادف مع من حولي.	2.525	0,663
18	16	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على المنافسة الإيجابية داخل القسم.	2.2875	0,663
28	17	أتعلّم جيدا من خلال ترشيدي إلى الطريقة للإجابة في الامتحانات الدراسية.	2.45	0,652
09	18	أتعلّم جيدا بوجود برامج إرشادية تؤهلني لتحويل المعرفة النظرية إلى مهارات تطبيقية في ميدان تخصصي.	2.43125	0,697
32	19	أتعلّم جيدا عندما أختار التخصص الذي أميل إليه بالفعل.	2.425	0,620
15	20	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على امتلاك القدرة علي التعامل	2.41875	0,677

		مع مشتتات الانتباه من حولي أثناء أدائي لمهامي.		
22	21	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي يؤهلني لتطوير المهارات البحثية الذاتية.	2.4125	0,739
33	22	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الخجل والانطواء.	2.39375	0,794
31	23	أتعلّم جيدا عندا أتغلب على مشاعر الحزن والاكتئاب.	2.375	0,750
20	24	أتعلّم جيدا عندما أشعر بأنني أنال التقدير والاحترام من قبل أساتذتي وأقراني.	2.375	0,671
25	25	أتعلّم جيدا كلما شعرت بالأمن وعدم التهديد.	2.34375	0,769
03	26	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لمعرفة الحقوق والواجبات التعليمية.	2.325	0,678
06	27	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في الحصول على حصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي.	2.31875	0,658
17	28	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني على تقويم التحصيل لدي بطرق متنوعة.	2.2875	0,598
02	29	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في اكتساب مهارة إدارة الوقت بشكل فعّال.	2.2125	0,764
27	30	أتعلّم جيدا عندما أتغلب على مشاعر الخوف من المجهول.	2.2125	0,739
07	31	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني لأصبح متّزن انفعاليا.	2	0,785
08	32	أتعلّم جيدا بوجود مرشد طلابي يساعدني في تنظيم أوقات الفراغ لدي.	1.9625	0,768
21	33	أتعلّم جيدا بتوفير دليل إرشادي لممارسة السلوك المعياري داخل الجامعة.	1.86875	0,736

- جدول رقم (**02**) يبين: **الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:**

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي	الوسط المرجح	الإنحراف المعياري
43	01	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.6875	0,656
54	02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات	2.65625	0,683

		والأفكار بشكل محدد.		
55	03	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64375	0,685
41	04	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56875	0,749
44	05	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.5625	0,827
42	06	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55625	0,742
40	07	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.	2.525	0,777
48	08	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.	2.5	0,793
51	09	أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.	2.4875	0,769
53	10	أتعلّم جيدا عندما أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.	2.475	0,808
38	11	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على التوصل إلى تصور مبدئي من خلال تحديد الأسباب الرئيسية للمشكلة.	2.44375	0,783
39	12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تقييم ما تم التوصل إليه من نتائج وقرارات مبدئية.	2.40625	0,803
52	13	أتعلّم جيدا عندما تتحسن مهارات التجريد لدي.	2.3875	0,824
50	14	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار الآراء السائدة بذهن ناقد.	2.375	0,799
34	15	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تحديد الوسائل والأدوات الملائمة لحل المشكلة.	2.375	0,822
45	16	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اختبار صحة الفروض وصدقها العلمي.	2.3625	0,850
49	17	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تعميم النتائج المتوصل إليها على مواقف جديدة مشابهة.	2.35	0,833
37	18	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تشخيص الوضع القائم.	2.29375	0,829
35	19	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على انتقاء الحقائق	2.26875	0,830

		الثابتة المرتبطة بالمشكلة.		
36	20	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على مهارات البحث عن الروابط بين الحقائق والمعلومات من خلال طرح الأسئلة المنطقية المتسلسلة.	2.26875	0,830
47	21	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد الفروض.	2.225	0,816
46	22	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبقاء الفروض.	2.13125	0,877
56	23	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استبعاد اليقين الذاتي الذي لا يرتكز على البراهين والأدلة المنطقية المقنعة.	2.0375	0,917

ثالثا– اختيار الأولويات:

اعتماد على الخطوة السابقة تم تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي حسب درجة حدتها وأولوياتها وحددت الأولويات عن طريق ترتيب فقرات الاستبيان تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.54) فما فوق بمثابة حاجة تعليمية يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أن (13) فقرة تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليها أفراد المجموعة للتميز في تحصيلهم الدراسي.كما تم ترتيب فقرات الاستبيان المعبّرة عن جودة التفكير العلمي تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.48) فما فوق بمثابة حاجة تعليمية يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أيضا وجود (09) فقرات تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليها أفراد المجموعة لجودة تفكيرهم العلمي، وبذلك اعتبرت هذه النتائج سلّما لأولويات العمل في البرنامج، وقد حوّلت هذه الحاجات التعليمية إلى موضوعات للجلسات الإرشادية.

والجدولين رقم (03) ورقم (04) يوضحان تقدير الطلبة للحاجات التعليمية لمتغيري التميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي وموضوعها في الجلسات الإرشادية.

– جدول رقم (03) يبين: تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبّرة عن التّميز في التحصيل الدراسي.	الوسط المرجح	الإنحراف المعياري	موضوعها في الجلسة الإرشادية
01	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الإنتهاء منها.	2.5375	0,681	تنظيم واستثمار أوقات الفراغ.

02	أتعلّم جيدا عندما أجد من يساعدني في تنمية الإتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	2.54375	0,623	**التميز في المهارات الإجتماعية.**
03	أتعلّم جيدا عند مساعدتي على زيادة قدرتي على الإستيعاب.	2.5625	0,601	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
04	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في تنظيم وقت الدراسة والإستذكار.	2.58125	0,629	**جودة إدارة الوقت.**
05	أتعلّم جيدا عندما أتخلص من الإتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.	2.61875	0,603	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
06	أتعلّم جيدا عندما لا أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.	2.625	0,622	**التميز في المهارات الإجتماعية.**
07	أتعلّم جيدا عندما تستثار دافعيتي للدراسة.	2.6625	0,592	**دافعية الإتقان.**
08	أتعلّم جيدا عند اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.	2.7	0,570	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
09	أتعلّم جيدا عندما أتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الإمتحان بأساليب واقعية علمية.	2.73125	0,580	**مهارات الإستعداد للامتحان.**
10	أتعلّم جيدا من خلال مساعدتي على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.	2.75625	0,535	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
11	أتعلّم جيدا عندما أتعرف على نقاط ضعفي في التحصيل الدراسي.	2.75625	0,535	**التعرف علىمواطن الضعف في التحصيل.**
12	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	2.78125	0,497	**تنمية مهارة اتخاذ القرارات**
13	أتعلّم جيدا عندما أمتلك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.	2.81875	0,474	**رفع مستوى الطموح**

– جدول رقم(**04**) يبين:**تقدير الحاجات التعليمية المعبّرة عن جودة التفكير العلمي وموضوعها في الجلسة الإرشادية.**

رقم الفقرة	الحاجات التعليمية للطالب الجامعي المعبرة عن جودة التفكير العلمي.	الوسط المرجح	الإنحراف المعياري	موضوعها في الجلسة الإرشادية
01	أتعلّم جيدا عندما أكتسب لغة البحث العلمي.	2.4875	0,769	**تكوين العقل العلمي.**
02	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.	2.5	0,793	**تنمية مهارة تفسير النتائج.**
03	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.	2.525	0,777	**تنمية مهارة تفسير النتائج.**
04	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الإحساس بالمشكلة.	2.55625	0,742	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
05	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة علي وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	2.5625	0,827	**تنمية مهارة اختيار الفروض العلمية.**
06	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.	2.56875	0,749	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
07	أتعلّم جيدا عندما أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم أختار الأفضل.	2.64375	0,685	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
08	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.	2.65625	0,683	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**
09	أتعلّم جيدا عندما أمتلك القدرة على تحديد المشكلة.	2.6875	0,656	**تنمية مهارة تحديد مشكلة البحث.**

رابعا– تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

حدّدت الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي وفقا للحاجات التعليمية الإرشادية التي تم تقديرها، وهي كما يأتي:

أولا: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية متوسطي التحصيل الدراسي إلى الاستفادة من إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن، وحثهم على بذل المزيد من الجهد داخل الجامعة وفي البيت لتحقيق التّميز الدراسي، وذلك من خلال:

– مساعدة أفراد المجموعة على زيادة فرص النجاح والكفاءة الذاتية لديهم، من خلال تكليفهم بمهام تتناسب مع قدراتهم، مما يؤدي إلى مزيد من النجاحات العلمية لديهم.

– العمل على جعل المهام التي يكلف بها أفراد المجموعة ذات صلة بحاجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية.

– تدريب أفراد المجموعة على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الانتهاء منها.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على زيادة قدرتي على الاستيعاب.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تنظيم وقت الدراسة والاستذكار .

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التعرف على نقاط الضعف في التحصيل الدراسي لديهم.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة.

– تطوير من خلال البرنامج الإرشادي أساليب المذاكرة الجيدة لأفراد المجموعة التجريبية باعتبارها أحد العوامل الهامة التي تسهم في التميز الدراسي، وتبصيرهم بأن مشكلات التحصيل الدراسي لديهم ناتجة عن عادات غير مناسبة في الدراسة.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية المشاركين في الجلسات الإرشادية القدرة على تحديد واكتشاف الأسباب الكامنة وراء تدني الدافعية للانجاز لديهم والعمل على إثارة دافعية الطلبة للإتقان وإعطاء مزيد من الاهتمام بما يتعلّمون لزيادة كفاءتهم التعليمية.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية العديد من المهارات والإستراتيجيات الإيجابية لخفض قلق الامتحان لديهم.

– إكساب أفراد المجموعة التجريبية المعارف والمهارات والمتطلبات اللازمة لإدارة الوقت وتنظيمه.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية من خلال تنمية طرق التواصل مع الآخرين ، وتنمية الاتجاه الناقد لديهم نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تدريبهم على مهارات الحياة الأساسية والخبرات الفردية والجماعية.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في رفع مستوى الطموح من خلال امتلاك الرغبة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين

ثانيا: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تنمية قدراتهم على ممارسة التفكير العلمي السليم في حل المشكلات الدراسية والعامة التي تواجههم ذاتيا لتصبح جزءا حيويا من منظوماتهم المعرفية وخبراتهم العلمية، وذلك من خلال:

– تنمية القدرة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استخدام لغة البحث العلمي في دراسة قضايا الفرد والمجتمع.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير، المتمثلة في إكسابهم المهارات التالية:

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارة الإحساس بالمشكلة المدروسة.

– تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على التفكير بشكل متعدد لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على اكتساب مهارة تحديد المشكلة.

– تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على وضع الفروض المناسبة للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد.

– مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على امتلاك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة.

خامسا– اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج:

اختيرت النشاطات والوسائل التي تتناسب مع البرنامج وأهدافه حسب حاجة كل جلسة من الجلسات الإرشادية منها : المحاضرة، المناقشة والحوار ، النمذجة، والتعزيز الإيجابي، والعصف الذهني، الواجب البيتي، وأسلوب حل المشكلات، الأحاديث الذاتية....، وفيما يلي عرض وتعريف بها:

5–1– المحاضرة:

تقوم فنية المحاضرة في الإرشاد الجمعي عل ى مبدأ الإلقاء والشرح و العرض النظري للمعلومات والخبرات الضرورية، وهي طريقة فاعلة في ذلك، وهي فنية ضرورية في الاتجاه المعرفي السلوكي يؤدي فيها عنصر التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم وحل المشكلات وتغيير الاتجاهات دورا بارزا في العمل الإرشادي، من خلال تزويد المسترشدين بمقترحات ومعلومات عن مفهوم التحصيل الدراسي، وأهميته في كل من الحياة الأكاديمية والعامة للطالب، ومعرفة أسباب تدني التحصيل الدراسي، واستعراض أهم المقاربات الحديثة المفسرة لإمكانية تنمية التحصيل لد ى الطالب والوصول به إلى مستو ى عال من التميز في الأداء.

إلى جانب ذلك فهي ستزود الطالب أيضا بمعلومات عن التفكير العلمي من حيث المفهوم، الأهمية، المهارات، المعوقات، وتبصير الطالب بأن الطريقة العلمية في التفكير هـي الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتي مجالات العلم، وأن التعلم لا يكون وظيفيا أو ذا معنى إلا إذا كان أساسه فهم وإدراك الحقيقة وهذا الإدراك لا يأتي إلا عن طريق اكتساب الطالب لمهارات التفكير الجيد.

5–2– المناقشة وتبادل الحوار:

وتكون غالبا بعد انتهاء شرح كل العناصر وقد تكون بعد انتهاء الشرح الخاص ببعض عناصر المحاضرة، وتهدف المناقشة إلى الاستجابة إلى حاجات الطلبة المشاركين واستفساراتهم من جهة، كما تسهم من جهة أخرى في حصول المرشد على تغذية راجعة"Feedback" حول فهم الطلبة وذلك بتوجيه أسئلة إليهم ومطالبتهم بتطبيق مكتسباتهم القبلية.

إن استخدام فنية المناقشة و الحوار والتي تكون عل ى شكل حوار شفهي وعل ى شكل تبادل وجهات نظر مختلفة أو إضافات أو مداخلات أو تعقيبات أثناء القيام بالعمل الإرشادي، يدفع المسترشدين إلى المشاركة والاستمتاع بالجلسات الإرشادية، ويزيد من مساهمتهم مع المرشد في التفكير وإبداء الرأي في حل مشكلات معينة مما يجعلهم يشعرون كأفراد فاعلين، وهذا ما يمنحهم الثقة بأنفسهم وأن التع لّم فيها أكثر ثباتا وديمومة، وتنمي القدرات الفكرية والعرفية لدي المسترشدين وتدربهم على التحليل والاستنتاج، وتحرك دوافعهم، وتثير اهتمامهم، وتؤمن التغذية الراجعة الضرورية لتصحيح مسار عملية التعلُّم، وتعوّد المسترشدين على التفكير والاكتشاف، وتوقظ انتباههم، وتزيد من شغفهم بما هو مطروح في الجلسات الإرشادية، وتدفع الطلبة إلى استخدام النقد بدلاً من السلبية في تقبل الآراء أو رفضها بدون أي تعليل منطقي، كما تنمي فيهم حب التعاون والعمل الجماعي.

5–3– الأحاديث الذاتية:

ويعد التدريب على الحديث الذاتي من الفنيات المهمة التي يتضمنها اتجاه ميتشنبوم **(Meichenbaum)** وهي تتضمن التعرف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبية المرتبطة بشعور الطلاب بالعجز أمام ضغوط الدراسة والامتحانات ونتائجها التي تسبب الضيق والكدر والمشقة للطالب ومساعدته على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها

بتعبيرات ذاتية ايجابية، وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتي يتعلم الطالب أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض إليها، وأيضا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه (الحوار الداخلي السلبي) ومن ثمة لابد من ضرورة استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية.

5-4- الاسترخاء العضلي:

وقد طور هذا الأسلوب من قبل إدموند جاكبسون والتي تشمل تدريبات التنفس العميق وتدريبات الاسترخاء لمجموعة من عضلات الجسم، وأن توتر العضلة يمكن أن يعكس تأثيرات الظروف البيئية السيئة على الفرد لتؤثر فيما بعد على مختلف نواحي شخصيته. ويجمع علماء العلاج النفسي والسلوكي اليوم على فائدة التدريب على الاسترخاء في خفض القلق وتطوير الصحة النفسية وتحقيق التوازن النفسي- العصبي. وبالنسبة للطالب الجامعي فإن للتدريب عل ى الاسترخاء العضلي، فإن تدريبات الاسترخاء مفيدة لإزالة التوتر وإعادة الانتعاش للطالب، حيث الاسترخاء لمجموعة من عضلات الجسم وللجسم كله مهارة يتعلمها الطالب ويتحسن فيها مع الممارسة ولكن من المهم استخدام الاسترخاء العضلي أثناء القلق والمواقف الضاغطة التي تواجه الطالب.

5-5- النمذجة:

ويمكن النظر للنمذجة باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي المعرفي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معارف أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية للطلبة إما باكتسابهم سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب، وتسعي هذه الدراسة إلي إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للاستماع ومشاهدة واكتسابهم معارف ومهارات تعمل علي مساعدتهم في التميز الدراسي من خلال الاستماع إلي نماذج حية والتفاعل معها أو رمزية كانت.

5-6- إعادة البناء المعرفي:

يشير(**هوفمان إس جي، 56، 2012**) أن العنصر الرئيسي في العلاج المعرفي السلوكي هو إعادة البناء المعرفي للمخططات والتي تعبر عن المعتقدات الرئيسية عن العالم والذات والمستقبل، هذه المخططات المعرفية تحدد التقييم المعرفي لموقف أو حدث ما، ويمكن تصنيف هذه المعارف اللاتكيفية إلى خطأ يرجع إلى التقدير الخاطئ أو المبالغ فيه وهي أخطاء معرفية تحدث عندما يبالغ المرء في النواتج السالبة لموقف ما، وفي العلاج المعرفي السلوكي يتم معالجة هذه التقييمات اللاتكيفية على أنها فروض قد تكون صحيحة أو غير صحيحة، ولكي يكتشف المرضى صدق هذه الأفكار فإنهم يأخذون دور الملاحظ، أو العالم، أو المستكشف وليس دور الضحية لهذه الأفكار.

وعليه فإن نجاح أي شخص في الإرشاد، يجب أن يكون مصحوبا بتحسن في طريقة تفكيره وإدراكه لنفسه والعالم، فالتفكير المشوّه هو العامل الرئيس في ظهور المشكلات النفسية لدى الفرد، الناتج عن نقص في المعلومات والأفكار الصحيحة لديه، وأن هذه المشكلات النفسية تؤدي أيضا إلي ظهور مشكلات أكاديمية تمنع تميّز الطالب في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي لديه. وبما أن الإرشاد المعرفي السلوكي يؤكد على الأداء (القيام بالعمل) وليس مجرد الحديث عن المشاكل وتجميع إستبصارات، وأنه يهتم بكيف يتعلم الطالب وكيف يتغير السلوك وأن عملية الإرشاد تتضمن عملية تعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم، فإن الأخذ بهذه الأسلوب يساهم في تبصير الطالب الجامعي بالمفاهيم الخاطئة التي تؤخر سلوكه الدراسي والتي أصبحت عادات ذهنية خاطئة تضعف المستوى التحصيلي لديه، مع قلة الإقبال

على الدراسة، وتؤدي إلى تدني الدافعية واتجاهاته السلبية نحو الدراسة، والتي تحول دون الأخذ بمهارات التفكير العلمي السليم لاستبصار المشكلات بشكل صادق. عن طريق تنمية القدرة على ممارسة الاستبطان الذي يتعرّف فيه الطالب على بنائه الذهني وتفكيره، ومخزونه المعرفي، وبه يتعرّف على طريقة تعلّمه والأسلوب الذي يدرك به ما يواجهه من مشكلات.

5-7- الواجب المنزلي:

يمثل الواجب المنزلي مجموع الأعمال المتنوعة التي تم تكليف الطلبة المشاركين بها خارج المؤسسة بغية تقويم ما تم استيعابه من معارف و مهارت وخبرات تم شرحها مسبقا ضمن الجلسات الإرشادية، أو لأجل التهيؤ لها. وتعمل هذه الفنية على تدريب الطلاب المشاركين النظام والشعور بالمسؤولية، وأن الواجبات المنزلية تساعد على ترسيخ المعلومات في الذهن، وأنها وسيلة لفهم الطلاب ما يتلقونه و تدربهم على التفكير المنظم والمستقل واستكمال ما عجز عن إيفائه وقت الجلسة، كما أن الواجب المنزلي يعطي صورة صادقة عن إنجازات الطلاب ومستوياتهم ومدي تقدمهم، وكذا اكتشاف مشكلات التحصيل الدراسي ومعوقات جودة التفكير العلمي والتخطيط كما يلزم أثناء العمل الإرشادي.

5-8- العصف الذهني:

هي إستراتيجية تهدف إلى وضع العقل في حالة من الإثارة لإنتاج أكبر قدر من الأفكار اللازمة للتوصل إلى الحل الإبداعي المناسب وتسمى هذه الإستراتيجية أيضاً بأسلوب (إمطار الدماغ)، وهي إستراتيجية جماعية تتضمن مشاركة تلقائية للأفكار من جميع أفراد المجموعة فضلاً عن إمكانية تطبيقها بشكل فردي، وتستند هذه الإستراتيجية إلى أربع ركائز أساسية متمثلة بما يلي:

1- عدم توجيه النقد لأي فرد من أفراد المجموعة، حيث يتم تأجيل جميع الأحكام لغاية انتهاء الجلسة.

2- توليد أكبر قدر من الحلول للمشكلة (فالأكثر يعني الأفضل).

3- تشجيع الأفكار الأصيلة والفريدة.

4- بناء الحل وتقريره اعتماداً على الأفكار المطروحة من أفراد المجموعة.

5-9- التدريب على أسلوب حل المشكلات:

حل المشكلات هو قدرة الطالب على تمييز المعارف والمهارات والخبرات اللازمة وتوظيفها للوصول إلى تحقيق الهدف، وهناك إمكانية لتنمية العمليات المعرفية كالانتباه، التذكر، التخيل واتخاذ القرارات الناتجة عن تدريب المجموعة الإرشادية على أسلوب حل المشكلة أثناء العمل الإرشادي وإكساب الطالب القدرة على توظيف هذه العمليات العقلية في الوصول بالطلبة إلي تحقيق التميز في تحصيلهم الدراسي وجودة تفكيرهم العلمي.

5-10- التعزيز الإيجابي:

إن جميع الدراسات والتجارب التي أجريت لمعرفة أثر التعزيز الإيجابي قد أظهرت أن التعزيز الإيجابي بجميع أشكاله يؤدي إلى تحسن التعلم، ثم إن التعزيز الإيجابي له أثر حسن لا على التعلم فحسب ولكن على صحة المتعلم العقلية أيضاً. ذلك أن تقديم مثيرات تحقق إرضاء أو ارتياح لد ى الطالب يعتبر ضمن مهام العمل الإرشادي، لما يترتب عليه من تحسن وتعديل في السلوكيات والارتقاء بها نحو الأفضل، ومن منطلق أن التعزيز الإيجابي ذو علاقة مباشرة مع التحصيل الدراسي

ويؤدي بالطالب إلى التفوق الدراسي وإلى تفاعل جيد، كما أنه يساعد على تنمية تقدير الذات لدى الطالب وزيادة ثقته بنفسه، كما أنه يعتبر وسيلة لتكرار الاستجابة المرغوبة، وزيادة الدافعية لديه.

سادسا: الجلسات الإرشادية للبرنامج بالتفصيل:

6-1- الجلسة الأولى(التمهيدية):

الجلسة	**مدتها: ساعة واحدة.** **التاريخ: 2016/02/23م**
موضوع الجلسة	**التعارف والتعريف بالبرنامج.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- يتعرف أفراد المجموعة بعضهم إلى البعض الأخر. 2- يتعرف أفراد المجموعة على الباحث.
الأهداف العامة	1- التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة و الباحث. 2- إزالة الحواجز النفسية بين الباحث و أفراد المجموعة. 2- معرفة أفراد المجموعة بالتعليمات الخاصة بالبرنامج الإرشادي. 4- معرفة أفراد المجموعة بأهداف البرنامج.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة إلى الباحث من جهة و إلى بعضهم البعض من جهة أخر ى وكسب ثقتهم. 02- أن يفهم أفراد المجموعة البرنامج الإرشاد الجماعي المخصص لهم، والهدف من البرنامج ومكوناته. 03- أن يعرف الطلبة المشاركين ماهية الإرشاد المعرفي السلوكي، مفهومه وأسسه وأهميته. 04- أن يدرك الطلبة المشاركين أن لكل جلسة عدد من التدريبات والأنشطة التي سيقوم بها الطلبة المشاركين في البرنامج، ويلي كل جلسة نشاط أو تدريب بمثابة واجب منزلي لابد من إجراءه. 05 - أن يتعرف الطلبة المشاركين على آلية معينة تحدد فيها أماكن اللقاءات ومواعيدها، مع تأكيد الالتزام بالقواعد والنظام المتفق عليه.
مضمون الجلسة	- ترحيب الباحث بأفراد المجموعة وتعريفهم بنفسه و تحقيق الألفة بينه وبين أفراد المجموعة. -تعريف أفراد المجموعة ببعضهم البعض و اطلاعهم على سبب وجودهم في هذا البرنامج، وكيف تمت عملية اختيارهم. - تعريف الطلبة بطبيعة البرنامج الإرشادي ومحتواه وأهميته والهدف منه وهو تحقيق التميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي لديهم. - يوضح الباحث معني الإرشاد المعرفي السلوكي وتقريبه للطلبة. - فتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول طريقة الالتقاء بهم طيلة المدة التي سيتم فيها تطبيق البرنامج. - تبصير الباحث أفراد المجموعة بأن جميع المعلومات والبيانات التي ترد منهم أثناء الجلسة

	الإرشادية سواء كانت شفاهية، أو كتابية تعد سرية، سواء من المرشد، أو باقي أفراد الطلبة المشاركين، وأن حضورهم هو فقط لمساعدتهم وتعليمهم الطرق والأساليب العلمية و العقلانية السليمة لتحقيق التميز في التحصل الدراسي وجودة التفكير العلمي لديهم، وإكسابهم تصورات ومدركات جديدة ومهارات دراسية يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية بطرق وأساليب فعالة، تساعدهم على تحقيق النجاحات العلمية و الوصول بهم إلى تحقيق الذات والتوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار - الوجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من الطلبة مراجعة بعض النصوص الخاصة بالنظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد.

6-2- الجلسة الثانية:

الجلسة	**مدتها:ساعة ونصف.** **التاريخ:2016/02/29م**
موضوع الجلسة	**التّعرف على مواطن الضعف في التحصيل.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لمعرفة نقاط ضعفهم في التحصيل الدراسي.
الأهداف العامة	01- معرفة أفراد المجموعة لمفهوم التحصيل الدراسي. 02- وعي أفراد المجموعة بأسباب تدني التحصيل الدراسي لديهم. 03- إدراك أفراد المجموعة لأهمية التميز في التحصيل الدراسي. 04- معرفة أفراد المجموعة لعلاقة بين التحصيل الدراسي المتميز والنجاح في الحياة العامة.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة علي مفهوم التحصيل الدراسي. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أسباب تدني التحصيل الدراسي لديهم. 03- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية التميز في التحصيل الدراسي. 04- أن يتعرف أفراد المجموعة على العلاقة بين التحصيل الدراسي المتميز والنجاح في الحياة العامة.
	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معني التحصيل الدراسي، بأنه: ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدارسي، وما يدركه من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق، كما ينعكس ذلك على أدائه على اختبار يوضع في هذه

مضمون الجلسة	المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث يمكن تقدير الأداء كمياً. ويمكن قياس تحصيل الفرد بعدة طرق منها الاختبارات الموضوعية ومنها اختبارات التحصيل التقليدية التي يضعها المعلمون آخر الفصل الدارسي. - مناقشة الباحث مع أفراد المجموعة الأسباب المؤدية لتدني تحصيلهم الدراسي، ومساعدتهم على تحديد جوانب الضعف عندهم، وتحديد السلوك التعليمي الذي يحتاج إلىتحسينه. - تحديد أفراد المجموعة لنماذج في التميز في التحصيل الدراسي وربط ذلك بجوانب القوة والضعف لديهم. - تدعيم الطلبة بالشكل الكافي من خلال إظهار الباحث لأفراد المجموعة أن التميز في التحصيل ما هو إلا انعكاس للجهود المبذولة، وأن ثمة تفاعل بين إمكانيات الفرد المتعلم وبين الظروف التي تحيط به، لأن أداءه ليس إلا محصلة لهذا التفاعل، وأن الاهتمام بالدراسة وبأساليب التحصيل و المثابرة سمة بالغة الأهمية في الحياة الحديثة نظرا لأهميتها في نجاح الطالب أو فشله، وأنها قابلة للنمو بزيادة الخبرة والمران. بحيث يبدو أثرها الفاعل في تحديد علاقة الطالب بالمعرفة. - تذكير الباحث أفراد المجموعة بما قاله نابليون بونابرت " إنك تستطيع بإبرة أن تحفر بئرا" بشرط الجد والصبر والمثابرة.
الفنيات المستخدمة	–المحاضرة- المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي- النمذجة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - رتب ترتيبا تسلسليا بحسب الأولويات مشكلاتك التعليمية التي لا زالت تعترضك أثناء مسيرتك الدراسية، وتعيق وصولك للتّميز دراسيا ؟

6–3– الجلسة الثالثة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **التاريخ:2016/03/01م**
موضوع الجلسة	**مهارات المذاكرة الناجحة و الإرشادات الدراسية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01-حاجة أفراد المجموعة لمساعدتهم على زيادة قدرتهم على الاستيعاب. 02-حاجة أفراد المجموعة للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 03-حاجة أفراد المجموعة الاكتساب مهارات تلخيص عناصر المحاضرة المهمة. 04-حاجة أفراد المجموعة لمساعدتهم على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف العامة	01- زيادة قدرة أفراد المجموعة على الاستيعاب. 02- تكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض المواد الدراسية. 03- اكتساب أفراد المجموعة مهارات تلخيص عناصر المحاضرة الجيدة. 04- تدرب أفراد المجموعة على أساليب المذاكرة الجيدة.

الأهداف الخاصة	01- أن تزداد قدرة أفراد المجموعة علي الاستيعاب. 02- أن يتخلص أفراد المجموعة من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 03- أن يكتسب أفراد المجموعة مهارات تلخيص عناصر المحاضرة الجيدة. 04- أن يتدرب أفراد المجموعة على أساليب المذاكرة الجيدة.
مضمون الجلسة.	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معني مهارات المذاكرة بأنها: الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه. - تبصير الباحث أفراد المجموعة أن الدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار، توفر إحدى متع الحياة، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم متعة ، وأن الطريق السليم إلى التميز هو تمهيد الطريق لهم باكتساب مهارات المذاكرة الجيدة. - تدريب الطلبة على كيفية زيادة قدرتهم على الاستيعاب منها: * جعل عملية التعلم عملية ومتسلسلة. * القيام بالمراجعة وإعادة التفكير عند الوصول إلى النقاط المهمة وذات الدلالة. * التكرار المستهدف لتركيز المعرفة. * لخص ما تم قرأته وإعادة صياغته بأسلوبك الخاص ودونه في ملاحظاتك. - يقدم الباحث التغذية الراجعة والتصحيحية لأفراد المجموعة للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو المواد الدراسية وضرورة اعتقادهم بالقابلية للتعلم الجيد وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وأن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم، - تبصير أفراد المجموعة بأن يكونوا على وعي مسبق بوجود ارتباط جوهري بين التلخيص وحضور المحاضرات، ذلك أن مهارة التلخيص تتضمن وتفترض إتقان مهارات أخرى مهمة جدا : هي مهارات الفهم والاستيعاب (للكلام والنصوص) أي إتقان مهارة الإصغاء والاستماع والقراءة النشطة، وكذلك مهارة التعبير (الكلامي والكتابي) التي بواسطتها سنقوم بصياغة تلخيصنا . وكلها مهارات لا تكتسب إلا بالممارسة والتمرن والصبر والمثابرة، ومن بين الإرشادات لتلخيص المحاضرة مايلي: * ضرورة كتابة المعلومات الجديدة والهامة على شكل جمل مفتاحية. * استخدام أسلوب الجمل القصيرة الرئيسية. * استخراج وتدوين الأفكار الرئيسية والجزئية للموضوع. * ينبغي أن تكون الملاحظات متتالية.

	* إعادة إنتاج المعرفة في الصيغة الجديدة. - تعزيز سلوك أفراد المجموعة التعليمي بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدمهم في اكتساب مهارات المذاكرة الجيدة.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - توزيع الباحث على الطلبة استمارة لتقييم المهارات الأساسية للاستذكار.

6-4- الجلسة الرابعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **التاريخ:2016/03/07م**
موضوع الجلسة.	**جودة إدارة الوقت.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة للتدرب على القيام بإعداد جدول زمني للأعمال اليومية والأسبوعية المطلوب إنجازها ووقت الإنتهاء منها. 2- حاجة أفراد المجموعة لتنمية قدرتهم على تنظيم وقت الدراسة والإستذكار.
الأهداف العامة.	1- إدراك أهمية تنظيم و استثمار وقت الفراغ. 2- معرفة أهمية احترام الوقت في حياة الطلبة. 3- تنمية قدرة أفراد المجموعة على تنظيم واستثمار أوقات الفراغ. 4- تبصير أفراد المجموعة بالعلاقة الموجودة بين تنظيم الوقت والتميز في التحصيل الدراسي.
الأهداف الخاصة.	1 - أن يفهم أفراد المجموعة معنى تنظيم و استثمار وقت الفراغ. 2- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية تنظيم وقت الفراغ. 3-أن ينظموا وقت الفراغ لديهم بما يحقق أهدافهم الدراسية. 4- أن يدرك أفراد المجموعة طبيعة العلاقة الموجودة بين تنظيم الوقت والتميز في التحصيل الدراسي.
	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معني تنظيم الوقت واستثماره والذي يعنى قدرة الطالب الذاتية على رسم مخطط زمني ينظم فيه أداءه الدراسي. - يوضح الباحث أهمية الوقت واستغلاله بشكل سليم في الدراسة، وكيفية تقسيم الوقت للدراسة والراحة وقضاء الوقت مع الأسرة والأصدقاء، وتوضيح أن أفضل وقت للدراسة هو الصباح الباكر. من خلال طرح بعض الأسئلة، مثل: - كم ساعة تقضي في الجامعة؟ - كم ساعة تقضي في مراجعة الدروس؟

مضمون الجلسة	- ما الوقت المناسب لديك للدراسة؟ - يوضح الباحث أن الحاجة ماسة لإدارة الوقت عمليا إذا رغبنا أن نصبح متميزين، ذلك أن كل دقيقة تنفق في التخطيط توفر ثلاث أو أربع دقائق في التنفيذ، وأن قضاء سبع ساعات في التخطيط بأفكار وأهداف واضحة أفضل من قضاء سبعة أيام عمل بدون أهداف، وأن مهارة إدارة الوقت من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي وتحسين الدرجات، وتساعد على زيادة الإنتاجية ومعرفة الأولويات وإنجاز الأهداف وجعلنا منافسين في الدراسة. - يتناول الباحث مظاهر عدم القدرة على تنظيم الوقت، وأهم أسباب عدم القدرة على الإحساس بالوقت وتنظيمه، وتدريب الطلبة لمعرفة الطرق التي تساعدهم على التغلب على المعوقات الشخصية والخارجية لتنظيم الوقت وجعل يومهم يسير بشكل ناجح. - تدريب أفراد المجموعة على مسألة التنظيم الذاتي التي يحتاج إليها الطلبة لتحقيق أهداف الدراسة.
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من كل طالب إحضار في الجلسة القادمة جدولا زمنيا أسبوعيا منظما للدراسة.

6-5- الجلسة الخامسة:

الجلسة	**مدتها: ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/03/08م**
موضوع الجلسة.	**مهارات الاستعداد للامتحان.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة للتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.
الأهداف العامة.	1- معرفة أفراد المجموعة مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2- معرفة أفراد المجموعة للعوامل المسببة لقلق الامتحان. 3- تدرب أفراد المجموعة على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4- تعود أفراد المجموعة على الحوار الذاتي الإيجابي. 5- فهم أفراد المجموعة للعلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6- إدراك أفراد المجموعة للعلاقة الموجودة بين مشاعر قلق الامتحان وعدم القدرة على التميز الدراسي.
	1- أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية.

الأهداف الخاصة.	2- أن يعرف أفراد المجموعة أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان. 3- أن يتدرب أفراد المجموعة على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4- أن يتعود أفراد المجموعة على الحوار الذاتي الإيجابي. 5- أن يتعرف أفراد المجموعة عن العلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6- أن يدرك أفراد المجموعة العلاقة بين مشاعر قلق الامتحان وعدم القدرة علي التميز الدراسي.
مضمون الجلسة.	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى قلق الامتحان والذي يعنى: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. - يوضح الباحث أن الطلبة الذين يعانون من مشاعر قلق الامتحان يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان عادة ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين وفي حالة إثارة انفعالية، تؤثر سلبا في الأداء المتميز للطالب وتشكل عاملا أساسيا في نتاجات سلبية تتمثل في التقليل من مستوي التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان الناجح، وعدم القدرة على التحصيل، والفشل الدراسي، وشك في القدرة الأكاديمية، والكفاءة العقلية، والتفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح والتميز الدراسي. - تذكير أفراد المجموعة بعض التوجيهات التي تتعلق بالمراجعة وهي: -وضع جدول زمني للمراجعة والالتزام به ، لتجنب العشوائية والفوضوية ، وتكون المراجعة من الملخصات التي أعددتها في عملية المذاكرة.ولكي تنظموا وقتكم يجب عليكم: - أن تحددوا زمن الأنشطة التي تقومون بها يوميا في حياتكم العادية، ولمدة أسبوع: -أن تحددوا فترة النوم. -أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا. -أن تحددوا الوقت المناسب لتناول الوجبات) الإفطار ، الغداء ، والعشاء. -أن تحددوا أوقات الدروس. -أن تحددوا الوقت المناسب لأداء الأعمال المنزلية والعبادات. -أن تحددوا الوقت المطلوب للالتزامات العائلية والشخصية والاجتماعية. -أن تحددوا أوقات الاستراحة وأداء الهوايات (مشاهدة تلفزيون ، قراءة كتب، مجلات، جرائد...) - أن تخصموا عدد ساعات تلك الأنشطة من عدد ساعات الأسبوع الكلية، وهي 168

	ساعة، لكي تحددوا الساعات التي ينبغي لكم تخصيصها للعمل الجاد والمذاكرة المركزة. - تقديم مفهوم الحديث الذاتي السلبي وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكار انهزامية تقتحم العقل مثل:(الامتحانات صعبة جدا هذا العام...معدلي السنوي سيكون أدني معدل..أنا فهمي بطيء وقدرتي عل ىالتفكير ليست مثل بقية زملائي..أسرتي سوف تلومني عل ىتقصيري...)، وحث الطلبة عل ىضرورة التعود علىوقف ممارسة التفكير السلبي واستبداله بالتفكير الإيجابي كأن يقول (لقد أديت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي متميز في الامتحان..هذا ليس أول امتحان ولا آخره.) - الدخول في حوار ومناقشة مع أفراد المجموعة حول التشابك الموجود بين العاطفة والتفكير والسلوك وميل البشر إلىأن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفوا في وقت واحد. -يتحدث الباحث عن الاسترخاء، ويدربهم علىأحد أساليب الاسترخاء، التي يمكن لأفراد المجموعة ممارسته: - غلق العينين. - أخذ نفس عميق (شهيق -زفير). - شد عضلات الجسم. - إرخاء عضلات الجسم مع غلق العينين وتتخيل مكان محبب إليك.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة- المناقشة والحوار- الاسترخاء العضلي – الحديث الذاتي الإيجابي-الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - ما الأفكار التي تراودك لحظة قرب فترة الامتحانات؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها؟

6-6- الجلسة السادسة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/03/14م**
موضوع الجلسة	**دافعية الإتقان.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	01- حاجة أفراد المجموعة لزيادة دافعيتهم للدراسة.
الأهداف العامة.	01- رفع دافعية الإتقان لأفراد المجموعة للدراسة.
الأهداف الخاصة.	01- أن يتعرف أفراد المجموعة على مفهوم الدافعية للإتقان. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية الدافعية في تحقيق التميز الدراسي.
	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة.

مضمون الجلسة	-يوضح الباحث مفهوم الدافعية للإتقان بأنها تعني: مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع والتواصل في التعليم وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها. - توضيح الباحث أهمية الدافعية للإتقان في حياة الطالب، ذلك أن دافعية الطالب تلعب دوراً رئيسياً في الوصول إلى مستوى فهم المواد المتعلمة، وقد تكون تلك الدافعية داخلية و هو ما يدفع الفرد بحرص على استخدام العمليات المعرفية المتمثلة في تركيز الانتباه على الجزئيات من الأدلة وخطوات البرهان، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة لديه بشكل موضوعي وناقد، وهو ما يشكل أسلوب التعلم العميق. وأن من بين المكونات العاملية للدافعية للإتقان لد ى الطالب، هي : **الرغبة في التميز, والأداء الذاتي, وعامل المعرفة والاطلاع, والمثابرة في الأداء.** - حث الباحث أفراد المجموعة على التعلم بغرض الإتقان وأنه يعتبر مبدأ تربوي هام وفقاً للمنظومة التربوية المعاصرة المحلية والعالمية وضرورة تجاوز كل المعيقات، وضرورة امتلاك إرادة قوية لتحقيق الغايات والأهداف، ذلك أن أي خطة أو أي هدف يمكن أن تعترضه عوائق ولكن المهم هو كيفية مواجهة هذه العوائق والتخلص منها .
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - توزيع الباحث على الطلبة استمارة لتقييم مستوى الدافعية للإتقان لديهم.

6-7- الجلسة السابعة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/03/15م**
موضوع الجلسة	**رفع مستوي الطموح.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- رغبة أفراد المجموعة في النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.
الأهداف العامة	01- معرفة أفراد المجموعة بمعني الطموح. 02- تعريف أفراد المجموعة بأهمية الطموح في نشاط الإنسان. 03- معرفة أفراد المجموعة لدور الطموح في تحقيق التميز الدراسي.
الأهداف الخاصة	01- أن يفهم أفراد المجموعة معني الطموح. 02- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية الطموح في الحياة. 03- أن يتعرف أفراد المجموعة علي دور الطموح في التميز الدراسي. 04- أن يستمع أفراد المجموعة إلي الطالبة المستضافة ودور الطموح في حياتها الدراسية.
	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.

مضمون الجلسة	- يقوم الباحث بإعطاء مقدمة لأفراد المجموعة عن معنى الطموح والذي يعني: مستوى الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي و الأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله. وأن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق. - استضافة الباحث لطالبة متفوقة في دراستها وتوجيه بعض الأسئلة إليها عن مستوى طموحها، وهل حققت طموحاتها التي كانت تتوقعها؟ وما هي النصائح التي تقدمها إلى أفراد المجموعة لأجل التميز في الدراسة؟
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة - المناقشة والحوار - النمذجة- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: - ما أهمية التميز بشكل عام وفي الدراسة الجامعية بشكل خاص؟

6-8- الجلسة الثامنة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/04/04م**
موضوع الجلسة.	**تنمية مهارة اتخاذ القرارات.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة أفراد المجموعة إلى امتلاك القدرة على اتخاذ القرار.
الأهداف العامة.	01- امتلاك أفراد المجموعة القدرة على اتخاذ القرار.
الأهداف الخاصة.	01- مساعدة الطلبة المشاركين على التخفيف من مشاعر الإحباط والانهزامية. 02- مساعدة الطلبة على تغيير اتجاهاتهم إزاء المشكلة المتعلقة بالفشل في مواجهة صعوبات المرحلة الدراسية و صعوبات الحياة ككل. 03- مساعدة الطلبة المشاركين على أن يتحدوا العوامل والأسباب المؤدية للفشل وأن يحققوا النجاح والتميز. 04- مساعدة الطلبة على تقبل الأهداف الجديدة التي يمكن أن يحققوا من خلالها تميزا دراسيا. 05- مساعدة الطلبة على أن يكونوا أكثر تفاؤلا تجاه المستقبل وتحدي الفشل والتطلع لتحقيق إمكانياتهم.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يبدأ الباحث بتعرف تقدير الذات بأنه: مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته.

	- يعرض الباحث بعض النماذج الإنسانية المضيئة التي مرت بظروف سيئة وأشد، ورغم ذلك تغلبوا على معاناتهم أصبحوا قدوة يحتذى بها. - مساعدة أفراد المجموعة على تقبل الأهداف الجديدة التي يمكن من خلالها تحقيق التميز في حياتهم، وتحدي الفشل، والقيام بمهامهم الخاصة وتحقيق تطلعاتهم.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة - المناقشة والحوار - النمذجة - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- فكّر في صفات طالب لديه رضا عن ذاته ومفهومه عن نفسه إيجابي، ما هي صفاته؟ وآخر نظرته لنفسه نظرة سلبية، ما الفرق بينهما؟

6-9- الجلسة التاسعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/04/05م**
موضوع الجلسة.	**التّميز في المهارات الإجتماعية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1- حاجة الطلبة إلى تنمية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء والآخرين . 2- حاجة الطلبة إلى تنمية الاتجاه الناقد نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع، وتطوير مهارة الحكم الاجتماعي.
الأهداف العامة.	1 - معرفة الطلبة لمعنى المهارات الإجتماعية. 2 - معرفة الطلبة لأهمية العلاقات الإجتماعية المتوازنة في عصرنا الحالي. 3 - تبصير الطلبة بأهمية مشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، وتقدير الأصدقاء والمدرسين. 4- تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة المشاركين والتواصل مع الآخرين. 5- معرفة الطلبة بقواعد السلوك الاجتماعي ومعاييره. 6- إدراك الطلبة لأهمية اكتساب المهارات الإجتماعية في تحقيق الشخصية المتوازنة والمتميزة في جميع المجالات.
الأهداف الخاصة.	1- أن يفهم الطلبة المشاركين معنى المهارات الإجتماعية. 2- أن يدرك الطلبة المشاركين أهمية العلاقات الإجتماعية المتوازنة في عصرنا الحالي. 3- أن يسعى الطلبة المشاركين إلى التعاون مع الآخرين والتشاور معهم واحترام آرائهم والمحافظة على وحدتهم. 4- أن يشارك الطلبة في إعداد قواعد السلوك الاجتماعي ومعاييره، ومناقشة ما ينبغي اتخاذه من خطوات لتحسين سلوك الفرد والجماعة.
	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء أفراد المجموعة الذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى المهارات الاجتماعية المتمثلة في قدرة الطالب للقيام بسلوك توافقي وإيجابي يمكن الطالب من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية. وهي تتمثل في العلاقة مع الأهل والأسرة والقرابة والجيران وزملاء الدراسة.

مضمون الجلسة	والأصدقاء .ولا يمكن التخلي عنها، ومن أجل ذلك يبحث الناس عن الأصدقاء .كما يوضح الباحث الصفات المحببة في الأصدقاء الذين نختارهم من بين الآخرين. - توضيح الباحث لأفراد المجموعة أهمية الدافعية للإتقان الاجتماعي المتمثلة في تفاعل الفرد مع الآخرين بشكل كفء والذي يظهر من خلال المحاولات المثابرة المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي، ومحاولات الحفاظ علي استمرار هذا التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الإجتماعية. - توضيح الباحث للطلبة كيفية بناء علاقات اجتماعية متميزة وناجحة ومستمرة . وأن العلاقة الاجتماعية تبني أولا بين فردين، ويشكلان النواة للجماعة الكبيرة فيما بعد، وتكون بداية أي علاقة من خلال واحدة مما يلي: التجاذب :ويحدث التجاذب نتيجة لواحد من العوامل التالية: 1- **التكامل** :وتكون العلاقة إشباع لحاجات طرف. 2- **التشابه** :وتكون العلاقة قائمة علىالتشابه في الشخصية أو الاستجابة. 3- **التبادل** :وتكون العلاقة قائمة علىالتبادل وفهم كل طرف للآخر. ويجب علىالأفراد في تفكيرهم لإقامة علاقة اجتماعية، أن يقيموا علاقة لتستمر إلى الأبد، وبالتالي يكون الفرد حذر من البداية في إقامة علاقته، حتى لا يضطر إلىالانخراط في علاقة، وبالتالي الرغبة في قطعها، ومن أدوم العلاقات، هي العلاقات القائمة علىالحب في الله، والتي تكون مجردة من المصالح، لأن المصالح قد تتعارض بعد فترة، وأدوم العلاقات هي العلاقات التي تقوم بين الأشخاص بدون مصالح، ولكي يكون الفرد عامل جذب للآخرين، عليه بابتسامة في وجه صديقه أو زميله، فبسمتك في وجه أخيك صدقة، فإدخال المرح والسرور علي الآخرين وخاصة الزملاء والأصدقاء، يضفي جو من البهجة والسعادة بينهم. - مناقشة أفراد الطلبة المسترشدين بالطرائق الفعالة في إقامة علاقات اجتماعية متوازنة مع الآخرين. واستعراض بعض المواقف الاجتماعية المفترضة ومناقشتها مع الطلبة. - يقدم الباحث التغذية الراجعة الإيجابية والتصحيحية لأفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إتقان قواعد السلوك الاجتماعي وتطبيقا في كسب الأصدقاء ومساعدة الآخرين وتقبلهم. - تعزيز الطلبة المسترشدين بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدّمهم في اكتساب مهارة العلاقات الاجتماعية.
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة –المناقشة والحوار- التغذية الراجعة- التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	1 - توجيه سؤال إلى الطلبة المسترشدين عن مدى فهمهم واستيعابهم للمهارات الاجتماعية. 2 - ما هي الإستراتيجيات الفعّالة التي تديم العلاقات الاجتماعية المتوازنة مع الآخرين؟

6-10- الجلسة العاشرة:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/04/11م**
موضوع الجلسة	**تكوين العقل العلمي.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	01- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك العقلية العلمية لتصبح جزء من ممارساتهم اليومية.
الأهداف العامة.	01- معرفة أفراد المجموعة لمفهوم العقلية العلمية، سماتها وخصائصها. 02- تحديد أفراد المجموعة لمهارات التفكير العلمي ووصف كل منها بصورة منطقية. 03-اكتساب أفراد المجموعة قدرة النظر إلى الأمور على أساس العقل والبرهان المقنع بالتجربة وبالدليل. 04- اكتساب الطالب خصائص المفكر الجيد والاستفادة منها في كافة مناشط الحياة.
الأهداف الخاصة.	01- أن يفهم أفراد المجموعة معنى العقلية العلمية. 02- أن يدرك أفراد المجموعة سلبية الأفكار اللاعقلانية في مواجهة مشكلات الحياة 03- أن يدرك أفراد المجموعة أهمية استخدام العقلية العلمية (التفكير العلمي) في حل مشكلات الحياة. 04- أن يتعرف أفراد المجموعة على دور العقلية العلمية في تحقيق التميز الدراسي. 05- أن يحدد أفراد المجموعة مهارات التفكير العلمي السابقة الذكر ووصف كل منها بصورة منطقية تظهر العلاقة الترابطية بين هذه الخطوات. 06- أن يتدرب أفراد المجموعة على ممارسة التفكير العلمي والمنطقي في حل المشكلات الحياتية التي تواجههم ذاتيا حتى تصبح جزءا حيويا في منظوماتهم المعرفية وخبراتهم العلمية. 07- أن تكون اتجاهات أفراد المجموعة إيجابية نحو الأسلوب العلمي في حل المشكلات.
مضمون الجلسة	-يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. -يوضح الباحث معنى العقلية العلمية، بأنها: العقل القائم عل ىترتيب وتنظيم الأفكار وتحديد أهداف ورسم منهجية وتخطيط، والذي لا يقبل نتاجا يتوصل إليه عن طريق المصادفة اللاوعي واللاعلم. - الدخول في حوار ومناقشة مع أفراد المجموعة حول نظرتهم ومعتقداتهم للمشكلات الأكاديمية التي يعانون منها، وتبصيرهم بأن التفكير اللاعقلاني متعلّم، وبأن المشكلات الدراسية والحياتية بشكل عام ناتجة عن تفكير غير عقلاني وغير منطقي قاهر للذات من سماته: (السلبية- الانهزامية- الإتكالية- ضيق الأفق- عدم التسامح- شدة الحساسية- الإصرار على القبول التام..) - يوضح الباحث دور اكتساب العقلية العلمية التي تحكم تصرفات الفرد في مواجهة

	الظواهر المختلفة في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتحقيق الصحة النفسية بالنسبة للطالب ومن سماتها:(الكفاح من أجل الدقة- أمانة التجريد العلمي- المثابرة العلمية- والإيمان بالطرق العلمية- وأخلاقيات العلم- والتواضع العلمي- وتقبل النقد- والاختلاف العلمي..) - تحديد مهارات التفكير العلمي السابقة الذكر ووصف كل منها بصورة منطقية تظهر العلاقة الترابطية بين هذه الخطوات، وتعزيز ذلك بأمثلة. - تبصير الطلبة بأهمية البحث والتساؤل والاستفهام وعدم التسليم بالحقائق دون تحر واكتشاف، النظر إلى الأمور على أساس العقل والبرهان المقنع بالتجربة وبالدليل مما يؤدي إلى توسيع الأفاق الفكرية لأفراد المجموعة. - عرض الباحث لمشكلات علىأفراد المجموعة تتحدي قدراتهم التفكيرية، وحثهم عل ى تطبيق ما جاء في المحاضرة للوصول إلى حل مناسب لهذه المشكلات، ثم تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والتصحيحية لأفراد المجموعة الإرشادية.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة- المناقشة والحوار- مواجهة الأفكار اللاعقلانية - التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في تلخيص ما ورد في المحاضرة حول العقلية العلمية، وتحديد نسبة تقريبية لكل واحد من أفراد المجموعة فيما يخص تفكيره العلمي في المهارات الخمس التالية:(مهارة تحديد المشكلة- مهارة وضع الفروض- مهارة اختبار الفروض- مهارة التفسير- مهارة التعميم).

6-11- الجلستان الحادية عشر والثانية عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعتين.** **التاريخ: 2016/04/12م**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة تحديد وبناء مشكلة البحث.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لإمتلاك القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- حاجة أفراد المجموعة لإمتلاك القدرة على تنظيم المعلومات والأفكار بشكل محدد. 03- حاجة أفراد المجموعة للتفكير بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل. 04- حاجة أفراد المجموعة لإمتلاك القدرة على فحص الأفكار والبحث عن الحلول. 05- حاجة أفراد المجموعة لإمتلاك القدرة على الضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.
الأهداف العامة	01- امتلاك أفراد المجموعة القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- قدرة أفراد المجموعة علىجمع وتنظيم المعلومات الخاصة بالمشكلات. 03- امتلاك أفراد المجموعة طرق تفكير متعددة لحل المشكلة. 04- امتلاك أفراد المجموعة للتفكير الناقد. 05- امتلاك أفراد المجموعة القدرة علىالضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.

الأهداف الخاصة	01- أن يمتلك أفراد المجموعة القدرة على الإحساس بالمشكلة. 02- أن يقدر أفراد المجموعة طرق جمع المعلومات الخاصة بالمشكلات. 03- أن يمتلك أفراد المجموعة طرق تفكير متعددة لحل المشكلة. 04- أن يمتلك أفراد المجموعة مهارات التفكير الناقد. 05- أن يمتلك أفراد المجموعة القدرة علىالضبط والتحكم في الظاهرة أو الموقف.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - في البداية يوضح الباحث معنىمشكلة البحث، بأنها: موقف ينشأ عندما يواجه الفرد عقبات أو صعوبة أو أمراً يحول بينه وبين وصوله إلى هدف معين، أو لا يتمكن الفرد بما لديه من وسائل ومعلومات وخبرات من تخطي العقبات أو اجتيازها أو التغلب عليها، مما يخلق حاله من عدم الاتزان والقلق في مواجهة المشكلة. - يعرض الباحث أن مفتاح الشعور بالمشكلة قد يكون حب الاستطلاع أو التعرض لموقف صعب مما يؤدي إلىالشعور بعدم الرضا لأن شيئا لا يعمل عل ىالنحو الذي ينبغي أن يعمل به، ويعرض الباحث أنه يمكن زيادة حساسية الطالب لتحديد المشكلة شأنها شأن أي عملية معرفية أخرى عن طريق التعرف علىنواحي القصور أو العيوب التي توجد في النواحي المحيطة بهم، ثم يطلب الباحث أن يقدم الطلبة عددا من الأمثلة التي توضح ذلك. - يوضح الباحث أهمية مراجعة المعلومات والآراء النظرية المختلفة والعمل عل ى تنظيمها، والتي تتم من خلال الخطوات التالية: * تحديد المعلومات المطلوبة أو الضرورية. * علاقة تلك المعلومات بمشكلة الدراسة. * تجزئة موضوع الدراسة إلىأقسام. * البحث عن المراجع الممثلة لتلك المعلومات. * البحث عن أنسب المصادر ذات الصلة بموضوع البحث. * اقتباس تلك المعلومات ومحاولة تصنيفها في ضوء أقسام البحث. - يوضح الباحث لأفراد المجموعة صور التفكير لحل المشكلات وتنقسم إلىقسمين: * القسم الأول: تفكير غير فعّال وهو التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة، ويبني علىمغالطات أو افتراضات باطلة، أو حجج غير متصلة بالموضوع. * القسم الثاني: التفكير الفعّال وهو نوع يتحقق فيه شرطان: - تتبع فيه أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول. - تستخدم فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وهذا النوع من التفكير يتطلب التدريب كما يجب توافر عدد من التوجهات أهمها: الميل لتحديد المشكلة، الحرص علىمتابعة الإطلاع الجيد، استخدام مصادر موثوقة للمعلومات، البحث عن عدة بدائل، البحث عن الأسباب وعرضها، إصدار الأحكام عند توافر المعطيات والأدلة.

	- تنمية قدرة أفراد المجموعة علي التفكير الناقد من خلال تنمية مجموعة من المهارات التالية: *مهارة تقويم الحجج: أي قدرة الطالب على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات. *مهارة الاستنتاج: و هي المهارة أو القدرة التي نستخدم فيها ما نملك من معارف ومعلومات من الوصول إلي نتيجة ما. *مهارة الاستقراء: ربط الحقائق ببعضها ووصل الشبه بشبيهه من المعارف للوصول إلى فكرة جديدة أو قانون عام. *مهارة معرفة الافتراضات: العملية الفكرية التي يقوم الطالب بواسطتها بصياغة استنتاجات مبدئية. - يوضح الباحث لأفراد المجموعة أن الضبط هو العنصر الأساسي في التجريب، إذ يجب أن تكون التجربة منظمة تنظيما دقيقا لا يسمح للعوامل التي لم تتضمنها الفرضية أن توثر في النتائج، وتدريبهم على طرق ووسائل للضبط التجريبي وهي: * التحكم الفيزيقي. * التحكم الإحصائي. * التحكم الانتقائي. - تشجيع أفراد المجموعة على إتقان تقديم أمثلة من الحياة اليومية وإتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة الجماعية.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- أسلوب حل المشكلات- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - طلب الباحث من أفراد المجموعة تحديد مشكلة بحث حول موضوع ما.

6-12-الجلسة الثالثة عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:18 /2016/04م**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة اختيار الفرض العلمي.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01-حاجة أفراد المجموعة لوضع الفروض بطريقة مناسبة.
الأهداف العامة	01- إدراك أفراد المجموعة لأهمية استخدام الفروض العلمية في حل المشكلات. 02- تبصير أفراد المجموعة بوظائف الفروض العلمية. 03- إدراك أفراد المجموعة لأنواع الفروض العلمية المختلفة. 04- إدراك أفراد المجموعة للعلاقات وإقامة الفروض العلمية الصحيحة على أساسها.

الأهداف الخاصة	01- أن يعي أفراد المجموعة أهمية استخدام الفروض في حل المشكلات المختلفة. 02- أن يدرك أفراد المجموعة الغرض من الفروض العلمية. 03- أن يميز أفراد المجموعة بين أنواع الفروض المختلفة. 04- أن يتمكن أفراد المجموعة من كتابة فروض البحث بصورة دقيقة.
مضمون الجلسة	-يرحب الباحث بأفراد المجموعة الإرشادية ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معنى الفرض العلمي، بأنه: تخمين أو استنتاج ذكي يصوغه الباحث، ويتبناه الباحث مؤقتا، لشرح بعض ما يلاحظه من حقائق والظواهر، وليكون هذا الفرض كمرشد له في البحث والدراسة التي يقوم بها. - فتح نقاش مع أفرد المجموعة حول وجهات نظرهم عن أهمية وفوائد الفروض العلمية، وعرض أهم فوائد الفرض العلمي، منها: * تقديم حل مقترح للمشكلة. * تطوير المعرفة. * يجعل الباحث يتوقع نتائج معينة. * يساعد على اختيار المنهج المناسب. * يساعد على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة. * أداة لاختبار مدى صدق النظرية. * يساعد على وضع تنظيم نظري. * تيسير تقديم نتائج البحث. - تحديد نماذج لأنواع الفروض العلمية، منها: * تقسيم مبني من حيث عدد المتغيرات الموجودة في الفرض. * تقسيم مبني من حيث الهدف المرجو من الفرض. * تقسيم مبني من حيث موقع الفرض في البحث وأسلوب معالجته إحصائيا. - تشجيع الباحث أفراد المجموعة على فرض الفروض للحل بغض النظر في صحتها أو خطئها بتطبيق المهارات الخاصة بصياغة الفروض العلمية، والتي تشمل القدرة على التعبير عن أهداف الدراسة بأسئلة يسعى البحث للإجابة عنها، وترجمة أسئلة البحث إلى فرضيات يمكن اختبارها، واستخدام الألفاظ الدقيقة في صياغة الأسئلة والفرضيات، وعرض الأسئلة والفرضيات عرضا يراعي التسلسل المنطقي والعلاقات بينها. وتعزيز الإجابات الصحيحة.
الفنيات الإرشادية	-المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي- العصف الذهني- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في - طلب الباحث من كل فرد من أفراد المجموعة تحديد وصياغة مشكلة ما وكتابة فروض مناسبة حولها.

6-13-الجلسة الرابعة عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة واحدة.** **التاريخ:2016/04/19م**
موضوع الجلسة	**تنمية مهارة تفسير النتائج.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على إيجاد تفسيرات مناسبة للمشكلة المدروسة. 02- حاجة أفراد المجموعة لامتلاك القدرة على استنتاج القرار النهائي والوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.
الأهداف العامة	01- قدرة أفراد المجموعة للوصول إلى تفسير موضوعي للمشكلات المدروسة. 02- قدرة أفراد المجموعة علي اتخاذ القرار في حل المشكلات المطروحة.
الأهداف الخاصة	01- أن يتعرف أفراد المجموعة على معنى تفسير النتائج. 02- أن يكتسب أفراد المجموعة مهارات تفسير النتائج. 03-أن يتمكن الطالب من أن يتخذ القرار في اختيار البديل المناسب وإعطاء التبريرات والمسوغات التي تدعم هذا الاختيار.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى تفسير النتائج، وهي: القدرة عل ىتحديد أفضل التفسيرات المقترحة لحل مشكلة موقف معين من خلال تمييزه بين عدد من النتائج أو الحقائق المستمدة من المشكلة والربط بين الأسباب والنتائج. - تدريب الباحث أفراد المجموعة على تقديم أفصل التفسيرات للنتائج من خلال اكتسابهم المهارات التالية: * اكتساب القدرة على تطبيق الاستدلال العقلي المنطقي. * اكتساب القدرة على استخلاص الاستنتاجات المناسبة. * اكتساب القدرة على التفسير لحدود الافتراضات. * اكتساب القدرة على التفسير لحدود البرهان المتاح. - يطرح الباحث على أفراد المجموعة مشكلة واقعية مرتبطة بحياة الطالب ودعوتهم إلى التفكير في المشكلة وتطبيق مهارات التفكير العلمي الخمس، ثم مناقشة إجابات المجموعة حول هذا السؤال، وتعزيز الإجابات الصحيحة.
الفنيات المستخدمة	-المحاضرة – المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في: - أن يقوم كل طالب باختيار أحد المشكلات ويقوم بإتباع خطوات الحل بعرضها في صورة بحث علمي وتدعيمه بالمراجع ثم مناقشة ذلك مناقشة جماعية.

6-14- الجلسة الخامسة عشر:

الجلسة	**مدتها:ساعة ونصف.** **التاريخ:2016/04/25م**
موضوع الجلسة	**الجلسة الختامية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	01- تذكير أفراد المجموعة بما دار في الجلسات الإرشادية. 02- معرفة أفراد المجموعة بانتهاء فعاليات البرنامج الإرشادي.
الأهداف العامة	01- التعرف على مدي استفادة الطلبة المشاركين من البرنامج الإرشادي.
الأهداف الخاصة	01- أن يستعرض الباحث بشكل مختصر ما جاء في الجلسات الإرشادية السابقة. 02- أن يعرف أفراد المجموعة أن البرنامج الإرشادي قد انتهى.
مضمون الجلسة	- مناقشة الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة، وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يستعرض الباحث ما تم التطرق إليه في الجلسات الماضية من نقاط رئيسية مع تقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعة. - تقديم الشكر والامتنان لأفراد المجموعة على تفاعلهم الإيجابي وتعاونهم ومشاركتهم في إنجاح البرنامج. - تحديد الباحث لأبرز السلبيات أثناء عقد الجلسات الإرشادية. - تقديم جائزة لأفضل خمسة أعضاء تميزوا في واجباتهم المنزلية. - إنهاء العلاقة الإرشادية. - الاتفاق على موعد القياس البعدي.
الفنيات المستخدمة.	- المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي.
التقويم البنائي.	- يطلب الباحث من أفراد المجموعة تطبيق ما دار في الجلسات الإرشادية في حياتهم.

ملحق رقم(11)

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي (السلوكي – المعرفي) المبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميّز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

الرقم	الموضوع	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج			
02	أهداف البرنامج			
03	محتوى البرنامج			
04	تقييم البرنامج			
05	مدة البرنامج			
06	فنيات البرنامج			
07	ترتيب جلسات البرنامج			
08	التقويم البنائي			

– ملاحظات وتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(12)

استمارة خاصة بتحكيم جلسات البرنامج الإرشادي.

الجلسات الإرشادية	عنوان الجلسة		أهداف الجلسة		محتوى الجلسة		زمن الجلسة		فنيات الجلسة		التقويم البنائي للجلسة	
	مناسب	غير مناسب	مناسبة	غير مناسبة	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسبة	غير مناسبة	مناسب	غير مناسب
الأولى												
الثانية												
الثالثة												
الرابعة												
الخامسة												
السادسة												
السابعة												
الثامنة												
التاسعة												
العاشرة												
الحادية عشر والثانية عشر												
الثالثة عشر												
الرابعة عشر												
الخامسة عشر												

ملحق رقم(13)

استجابات عينة الدراسة على فقرات استمارة الحاجات التعليمية مع حساب الوسط المرجح.

رقم الفقرة	البدائـــــل			الوسط المرجح
	رئيسية	ثانوية	ليست حاجة	
01	103	40	17	2.53
02	67	60	33	2.21
03	71	70	19	2.32
04	128	21	11	2.73
05	105	43	12	2.58
06	68	75	17	2.31
07	49	62	49	2
08	44	66	50	1.96
09	88	53	19	2.43
10	121	30	9	2.7
11	109	41	10	2.61
12	131	23	06	2.78
13	101	48	11	2.56
14	137	17	06	2.81
15	84	59	17	2.41
16	129	23	08	2.75
17	58	90	12	2.28
18	92	53	15	2.48
19	116	34	10	2.66
20	77	66	17	2.37
21	34	71	55	1.86
22	90	46	24	2.41
23	129	23	08	2.75
24	112	36	12	2.62
25	84	47	29	2.34
26	98	51	11	2.54
27	64	66	30	2.21
28	86	60	14	2.45
29	99	52	09	2.56

2.52	15	46	99	30
2.37	26	48	86	31
2.42	11	70	79	32
2.39	31	35	94	33
2.37	35	30	95	34
2.28	37	40	83	35
2.26	39	39	82	36
2.29	38	37	85	37
2.44	29	31	100	38
2.40	32	31	97	39
2.52	28	20	112	40
2.56	25	19	116	41
2.55	24	23	113	42
2.68	17	16	127	43
2.36	39	24	97	44
2.13	52	35	73	45
2.22	39	46	75	46
2.50	30	20	110	47
2.35	37	30	93	48
2.37	32	36	92	49
2.37	27	28	105	50
2.38	35	28	97	51
2.56	35	24	101	52
2.47	32	20	108	53
2.65	19	17	124	54
2.64	19	19	122	55
2.03	64	26	70	56

ملحق رقم(14) بيانات الدراسة الإستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات لإستمارة الحاجات التعليمية

الفقرات / العينة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
01	2	1	1	3	2	1	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	1	3	1	3	1	3	3	1
02	3	1	2	2	3	2	2	1	1	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2
03	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3
04	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
05	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	1	2	3
06	3	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	1	3	1	3
07	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	1	2	3	2	3	3	1	2	1	3	3	3	3	3
08	3	3	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3
09	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	3	3	1	2	3	2	1	3	2	3
10	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	1	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1
11	3	2	3	3	2	1	3	2	2	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	1	1	2	3	1	1	3	3	3
12	2	2	3	3	2	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	3	3	1	3	2	3
13	1	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2
14	2	1	3	1	3	3	3	2	1	3	3	1	3	3	2	1	3	1	2	3	1	1	2	3	3	1	3	2
15	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3
16	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3
17	3	1	2	2	2	3	1	1	3	2	1	3	2	3	2	2	1	1	3	1	1	2	3	3	3	3	3	2
18	3	1	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1	3	3	2	3	3	3	2
19	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	3	2	2	3	2	3	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	3
21	3	1	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	1	3	3	3	2	3	1	2
22	2	1	2	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	3
23	3	2	3	3	1	3	1	1	2	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	1	1	3	3	1	1	1	2
24	1	1	2	3	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	1	2
25	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

26	3	1	2	3	2	2	1	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3
27	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3
28	2	3	3	2	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3
29	3	2	3	3	2	3	2	2	1	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	3	2	2	2	3	2
30	3	3	1	2	3	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
31	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3
32	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3
33	3	3	3	3	1	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3
34	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
35	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	3	3	2	1	3
36	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	3	1	2	2	3	3	2	2	1	2
37	3	2	2	2	3	1	2	2	1	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1	3	2
38	1	2	2	3	3	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3
39	2	2	1	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	2	3	3	2	3
40	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3	3	3	1	2
41	1	1	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	3	3	2	1	3
42	1	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	2	2
43	3	1	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	2	3	1	2
44	1	3	2	1	3	2	1	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3
45	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2
46	3	1	1	3	1	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	1	3	2
47	3	2	2	1	3	3	1	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3	3	3	1	1
48	3	2	3	3	3	2	3	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
49	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2
50	3	2	1	1	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	1	2	1	3	1	2	3	1	1
51	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3
52	3	3	2	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	3	3	3	1	3	2	3
53	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	2	2	3	3	1	3	2	2	3	2	1	3	3	1	1	2	2	2
54	3	2	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3

55	3	2	1	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	1	1	3	3	2	3	1	3	2
56	3	1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	1	2
57	3	1	3	3	3	2	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3
58	3	1	1	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	1	3	3	3	3	3	3	3
59	1	2	2	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	2	1	3	1	1	3	3	3	1	2	1	1
60	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
61	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3
62	1	3	2	3	3	2	1	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	3	3	2
63	3	3	3	1	3	1	2	3	2	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3	1	1	3	2	2	3	3	2
64	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
65	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	1	2	1	3	3	1	3	3	2	1	1	2	1
66	3	2	3	3	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	2	2
67	2	2	1	3	2	2	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2
68	3	3	3	1	3	2	1	1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	1	2
69	3	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	1	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2
70	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2
71	1	3	2	3	3	2	3	2	3	1	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	3
72	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
73	3	2	3	3	3	3	1	1	3	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	3	1	3
73	2	1	2	3	2	1	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3
75	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3
76	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
77	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
78	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3
79	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2
80	3	2	1	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
81	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3
82	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
83	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2

84	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3
85	2	1	3	3	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	2	2	3
86	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3
87	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2	3
88	3	1	2	3	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3	2	2	2	2	3
89	1	2	3	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	1	2	3	2	3	3	1	1	1	3	3	1	3	2	2
90	1	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2
91	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1
92	3	1	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3
93	3	1	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3
94	2	1	1	3	3	2	1	1	1	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	1	2	3	1
95	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2
96	2	3	2	1	3	3	2	1	2	3	1	2	1	3	3	3	2	2	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1
97	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2
98	2	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3
99	2	2	1	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	2
100	1	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	1	2	3	2	3	3	2	3	2	1
101	3	2	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	2	3	3	2	2	3	1	3	3	2	2	3	3
102	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1	1	1	3	2	3	3	2	3
103	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3	2	2	2	2
104	3	2	2	3	3	2	1	1	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	1	2
105	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
106	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3
107	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1	1	3	1	1	3	2	2
108	2	1	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2
109	2	1	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	1	2	3	2	1	3	2	3	2	3	2	1	2	1	2
110	3	3	3	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3
111	2	2	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	3	3	2	1	2	2	3	3
112	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3

113	3	1	2	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2
114	3	3	2	3	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2
115	2	2	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	1	1
116	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	2	1	3	1	2	2	2	1	1	3	2	3	3	3	2
116	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
118	3	2	1	2	3	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	2	3	2	1	2	3	2
119	3	1	3	2	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2
120	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3
121	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	3	2	3	3	2
122	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	1	3	1	2
123	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2
124	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
125	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	1	2
126	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2
127	3	3	1	3	3	3	1	1	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
128	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3
129	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
130	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	2
131	3	1	3	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
132	3	2	2	3	3	3	1	1	3	3	3	2	2	3	1	3	2	2	3	1	1	2	3	1	1	3	1	1
133	2	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2	2	3	1	1	3	3	3	2
134	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
135	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
136	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3
137	3	2	3	1	3	2	2	3	1	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	2	1	2
138	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3
139	1	1	2	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3
140	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3
141	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2

142	2	1	3	3	3	2	1	1	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	1	3	3	2	1	1	1	2	2	3
143	2	2	3	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3
144	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
145	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	2	1	1	3	3	1	3	3	3
146	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	2	3
147	3	2	1	3	2	2	1	2	3	1	2	3	2	3	1	2	3	1	2	2	3	1	2	3	1	3	2	1
148	3	2	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	1	2
149	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
150	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
151	3	1	2	3	1	1	2	1	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	1	3	3	3	2
152	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
153	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2
154	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3
155	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2
156	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
157	3	2	1	3	3	3	1	2	3	3	3	2	1	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3
158	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
159	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
160	1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	3	1	3	2	3

الفقرات / العينة	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
01	1	3	1	1	1	2	2	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2
02	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	1	3	3	1	1	2	3	1	2	2	2	3	3	3	1
03	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
04	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	3	3	1
05	3	2	2	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	1	2	3	1	3	1	3	3	1
06	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
07	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3
08	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
09	3	2	2	2	1	2	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	2	2	2
10	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	1	3	2	3	2	3	2	2	2	1	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	1	2	3	2	2	3	3	1
12	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	1	3	3	1	1
13	2	2	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1
14	1	1	3	1	2	3	2	1	2	3	2	1	3	3	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1
15	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3
16	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2
17	2	3	3	1	3	2	2	1	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	3	2	3	1
18	3	3	1	2	2	1	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	1	2	2	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	3	3	2	3	1	3	3	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	3	2	1
21	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	2	3	3	3	2
22	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	1
23	3	1	1	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	2	3	1
24	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
26	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2
27	3	3	3	2	3	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1

28	3	3	1	3	1	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
29	2	3	2	2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1
30	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
32	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
33	2	2	2	2	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
34	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
35	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
36	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	1	2	1	3	3	3	2	1	3	2	1	
37	2	2	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	
38	3	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	
39	3	1	3	3	3	2	2	2	1	2	2	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	
40	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3
41	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
42	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	1	3	3	1	1	1	3	1	
43	3	2	3	2	3	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	2	2	1	3	2	2	1	3	3	2	3	
44	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	3	3	2	3	2	3	3	2	1	1	1	
45	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
46	1	3	3	1	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
47	2	3	2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	
48	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	
49	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1	
50	2	2	3	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	
51	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	
52	3	3	2	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	1	3	1	3	3	3
53	3	1	2	3	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	
54	3	3	3	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1
55	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
56	3	3	3	3	3	2	1	3	2	3	3	1	3	3	3	1	1	1	2	3	2	1	3	1	3	1	2	2	

57	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
58	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
59	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
60	3	2	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	1	2	
61	2	2	3	2	3	2	1	1	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	3	
62	3	3	3	3	1	2	3	1	3	1	2	3	3	2	3	2	1	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	
63	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	3	3	1	2	1	2	3	3	1	2	2	3	3	1	2	3	3	2	
64	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	
65	3	3	1	3	2	3	2	1	2	3	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2	3	2	2	1	2	3	3	3	
66	3	3	1	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2
67	2	2	2	3	3	1	3	1	3	3	1	1	2	1	3	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	1	3	1	
68	2	3	1	2	1	2	1	3	3	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	
69	2	3	1	2	1	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	3	2	2	1	3	1	2	2	3	1	3	3	3	
70	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
71	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
72	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	
73	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	3	1	3	1	1	1	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	
73	2	3	3	2	3	2	3	1	1	1	2	3	1	3	1	3	1	1	1	2	3	3	1	2	3	2	1	3	
75	3	3	3	3	1	2	1	3	2	2	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	2	1	2	3	1	3	3	3	
76	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
77	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
78	3	2	2	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	3	
79	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	2	
80	3	2	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	
81	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
82	3	2	3	2	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	
83	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
84	2	3	3	2	2	3	1	3	1	2	1	3	3	1	3	1	2	2	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	
85	2	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	

86	3	1	3	3	3	1	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3
87	2	2	3	3	2	3	1	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	1
88	3	3	1	2	3	3	3	1	1	3	2	2	1	1	3	3	3	2	1	1	2	1	2	1	3	3	3	3
89	2	3	1	2	1	2	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	2	2	1	1	2	1	1	3	3	1	1	1
90	2	2	3	2	1	1	3	3	2	2	3	3	1	1	1	3	2	3	1	2	2	3	3	3	1	2	3	1
91	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
92	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3
93	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2
94	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1
95	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	1	3	3	3	1
96	2	3	1	2	1	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	2	3	1	1	1
97	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2
98	2	2	2	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	2
99	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3
100	2	3	1	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	1	2	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3
101	3	2	2	3	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	2	3	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1
102	3	3	2	3	3	1	1	1	2	1	1	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3	1	3	1	1
103	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	1
104	2	3	2	3	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
105	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
106	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
107	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	2	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1
108	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2
109	3	3	1	2	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3
110	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	2	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3
111	2	2	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	1	3	3	1
112	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	3	3	2	1	3	2	1	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1
113	3	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1
114	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2

115	2	2	3	2	1	1	2	1	2	3	1	3	3	3	3	3	1	1	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3
116	2	3	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1	3	2	3	2	1	1	2	3	2	1	2	2	3	3	3	1
117	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
118	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	1	3	1	1	2	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1
119	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	2	3	1	1	1	3	3	1
120	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1
121	3	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	1	1	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1
122	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3
123	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	2	3	3	3	2
124	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
125	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3
126	3	3	2	2	3	2	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1
127	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2	3	2
128	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1
129	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1
130	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1
131	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
132	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	3	1	1	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3
133	1	3	2	3	1	1	3	1	2	1	3	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
134	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3
135	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
136	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3
137	3	3	3	2	3	3	1	1	1	2	3	1	1	3	3	1	1	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3
138	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
139	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3	1	3
140	3	2	3	3	2	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
141	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3
142	2	1	3	2	3	3	2	3	2	3	1	1	3	3	2	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	1	3	2	3
143	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3

144	3	1	1	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3
145	2	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2
146	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3
147	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	3	3	2	2	3	1
148	3	3	3	2	2	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1
149	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
150	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
151	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	1	3	3	2
152	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	3	3	2	3	1	2	1	3	2	2	3
153	3	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	3	1
154	2	3	3	2	3	3	2	1	1	3	3	3	1	2	1	1	1	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3
155	2	3	3	3	3	1	2	2	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3
156	2	3	2	3	2	3	1	1	1	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3
157	2	3	1	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	1	2	1	2	3	3	1	3	3	3	3	1	2
158	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1
159	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
160	2	2	1	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	2	3	1	1	3	3	3	1	1

ملحق رقم(15) بيانات الدراسة الإستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات للإختبار التحصيلي.

الفقرات / العينة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1
2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1
3	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
4	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0
5	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1
6	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1
7	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
8	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
9	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
11	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1
12	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
13	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1
14	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
15	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
16	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
17	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
18	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1
19	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1
20	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1
21	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1
22	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0

ملحق رقم(16) بيانات الدراسة الإستطلاعية المهيئة لتقدير الثبات لمقياس التفكير العلمي.

الفقرات / العينة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ملحق رقم(17) بيانات الدراسة الأساسية للعينتين(الضابطة والتجريبية) في القياسين القبلي والبعدي المهيئة لقياس الفروق في التحصيل وفي التفكير العلمي.

عينة الطلبة		القياس القبلي				القياس البعدي			
		نتائج الاختبار التحصيلي		نتائج مقياس التفكير العلمي		نتائج الاختبار التحصيلي		نتائج مقياس التفكير العلمي	
ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
هاجر صطور	نورة معيوف	21	16	20	19	19	20	15	24
نسرين قواو	إسمهان كبيش	15	20	23	15	18	23	19	19
أسماء شعية	إيمان لعمارة	15	19	14	22	13	24	15	20
كنزة لعمري	سمير سعيد	19	23	17	17	19	24	19	23
حنان شرشوري	سعاد بن شطة	26	20	22	20	23	25	20	23
حياة بوغرارة	بسمة شويطر	18	14	21	22	21	19	23	24
نور الهدي عياط	سلمي بن عيجة	14	20	18	17	15	25	20	22
آسيا بن هدية	آسيا إبراهيمي	19	23	19	15	17	23	20	23
عبير بلقيدوم	خولة بن هلال	22	19	19	13	20	22	14	17
رزيقة حربي	دليلة عبد السلام	19	17	18	20	17	21	20	24
المتوسط الحسابي		18.8	19.1	19.1	18	18.2	22.6	18.5	21.9

* الدرجة القصوى لمقياس التفكير العلمي=32درجة.

* الدرجة القصوى في الاختبار التحصيلي=35 درجة.

ملخص :

عنوان الدراسة: فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

أهداف الدراسة: تمثلت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1- التعرف على أهم الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة.

2- بناء استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية لطلبة الجامعة في ضوء معايير الجودة والتميز.

3- ترتيب الحاجات التعليمية الإرشادية للطلبة بحسب الوسط المرجح لتقدير الحاجات التعليمية الإرشادية ذات الحدة المرغوبة من قبل طلبة الجامعة.

4- بناء اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة لقياس متغير التميز في التحصيل الدراسي.

5- الاستعانة بمقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة ل (القادري،2005م) لقياس متغير جودة التفكير العلمي.

6- إعداد برنامج إرشادي مبني في ضوء حاجات الطالب الجامعي للتميز في التحصيل الدراسي وجودة التفكير العلمي.

7- الكشف عن دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

8- الكشف عن دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي.

9- التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق التميز في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

10- التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق جودة التفكير العلمي لدى طلبة الجامعة.

منهج الدراسة: استعان الباحث بالمنهج الوصفي لمعرفة أهم الحاجات التعليمية الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة والتميز، كما تم الاستعانة بالمنهج التجريبي، حيث قام الباحث باختيار وتعيين العينة عشوائياً وتم تطبيق القياس القبلي على العينتين التجريبية والضابطة لأجل تحقيق التكافؤ، ثم بعد ذلك تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية، بعدها تم تطبيق القياس البعدي على العينتين التجريبية والضابطة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة سطيف.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة مكونة من(20) طالبا وطالبة تم اختيارهم وتعيينهم بطريقة عشوائية وتتألف كل مجموعة من (10) أفراد.

أدوات الدراسة: استعان الباحث بالأدوات التالية:

1- استمارة الحاجات التعليمية الإرشادية المبنية في ضوء معايير الجودة والتّميز.

2- اختبار تحصيلي في مادة منهجية البحث لطلبة الجامعة.

3- مقياس التفكير العلمي لطلبة الجامعة.

4- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على الحاجات.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة عدداً من النتائج هي:

1- كشف نتائج الدراسة الاستكشافية عن وجود حاجات تعليمية مرتبة بحسب درجة حدتها مرغوبة لدى عينة الدراسة لتحقيق للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير العلمي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

4- أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي والذي بلغ (η^2=0.45)كان متوسطا في تحقيق التميز في التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

5- أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي والذي بلغ(η^2=0.31) كان متوسطا في تحقيق جودة التفكير العلمي لدى عينة الدراسة.

Abstract

Study Title: the effectiveness of the proposed counseling program in the light of the educational needs of the university student for excellence in achievement and the quality of scientific thinking.

Objectives of the study: The current objectives of the study are as follows:

1. To identify the educational needs guidance to university students.

2. To build educational needs indicative form of university students in the light of the quality and standards of excellence.

3. To rank educational needs guidance to students, according to the weighted average estimate in order to assess the educational needs indicative of the desired intensity by the university students.

4. To build an achievement test related to «research methodology" for the university students in order to measure the excellence variable in academic achievement.

5. To use the thinking scientific scale (Kadri, 2005) in order to measure it's quality

6. To Prepare the based guidance program in light of the needs of the university student for excellence in academic achievement and the quality of scientific thinking.

7. To explore the significance of the differences between the experimental group and the control group in the post- academic scale grades.

8. To explore the significance of the differences between the experimental group and the control group in the post- scientific thinking scale grades.

9. To determine the effectiveness of the proposed Indicative guidance program in achieving excellence in academic achievement among university students.

10. To determine the effectiveness of the proposed guidance program in achieving the quality of scientific thinking among university students.

Research methodology: The researcher has used the descriptive method to undertake the most important educational needs related to the university student in light of the quality and standards of excellence, as well as was the experimental method, where the researcher selected and assigned the sample randomly to both the experimental group and control group, after that a pre-test was given to both groups, the guidance program was given to the experimental group, ending all of these procedures by a post-test measure for both groups.

The population study: the population study consisted of students of the University of Setif.

The Sample study: The sample study consisted of two groups: experimental group and control group one of which comprising 10 subjects assigned randomly to two groups.

The tools' study: the researcher has used the following tools:

1. The elaborated educational Needs' guidance questionnaire in the light of the quality and standards of excellence.

2. The achievement test related to research methodology for the students of the university.

3. The scientific thinking scale for the students of the university.

4. The guidance and cognitive-behavioral-program based on needs.

Results of the study: The study showed a number of results and they are as follows:

1. The exploratory results revealed the presence of educational needs' ranking according to the degree of the desired intensity among the sample study in order to achieve excellence in the achievement and the quality of scientific thinking.

2. There are statistically significant differences between mean scores of the experimental and control group members in the post-test's achievement in favor of the experimental group.

3. There are statistically significant differences between mean scores of the experimental and control group members in the post-test's scientific thinking in favor of the experimental group.

4. The guidance program's effect size (η^2=0.45) was average in achieving excellence in academic achievement among the sample study.

5. The guidance program's effect size (η^2=0.31) was average in achieving the quality of scientific thinking among the sample study.