جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

# فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا

## " دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :

رحيمة قبائلي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

سميرة ميسون

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| أ.د/ منصور بن زاهي | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح– ورقلة | رئيسا |
| أ.د/ سميرة ميسون | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح– ورقلة | مشرفا ومقررا |
| أ.د/ أسماء خويلد | أستاذ التعليم العالي | زيان عاشور– الجلفة | مناقشا |
| أ.د/ جمعة أولاد حيمودة | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | مناقشا |
| أ.د/ عبد العزيز خميس | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح –ورقلة | مناقشا |
| د/ نبيلة بن الزين | أستاذ محاضر "أ" | قاصدي مرباح –ورقلة | مناقشا |

السنة الجامعية: 2020–2021

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

# فاعلية برنامج لرشادي جمعي في تعديل عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا

## " دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة "

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :

رحيمة قبائلي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

سميرة ميسون

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| أ.د/ منصور بن زاهي | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح –ورقلة | رئيسا |
| أ.د/ سميرة ميسون | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح –ورقلة | مشرفا ومقررا |
| أ.د/ أسماء خويلد | أستاذ التعليم العالي | زيان عاشور– الجلفة | مناقشا |
| أ.د/ جمعة أولاد حيمودة | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | مناقشا |
| أ.د/ عبد العزيز خميس | أستاذ التعليم العالي | قاصدي مرباح– ورقلة | مناقشا |
| د/ نبيلة بن الزين | أستاذ محاضر "أ" | قاصدي مرباح –ورقلة | مناقشا |

السنة الجامعية: 2020–2021

# شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرًا طيبا مباركا فيه ، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، الحمد لله الذي وفقني لإتمام خطوات هذا العمل المتواضع وتخطي كل ما واجهني من صعاب لإخراجه ، فلا يسعني الآن إلاّ أن أرد الفضل لأهله وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لأستاذتي الفاضلة – **الأستاذة الدكتورة سميرة ميســـــــون** – التي تفضّلت بالإشراف على مذكرة الماستر وأطروحة الدكتوراه ، والتي أمدتني بالدعم المتواصل والتوجيه المستمر ، فكانت لي الناصحة والموّجهة والمعلمة والمشرفة ، ولم تذّخر جهدًا في تقويم هذا العمل والتي غمرتني بعطائها الجم وخبرتها العميقة فقد تعلمت منها أصول البحث العلمي فلها منّي فائق الاحترام وجزيل الشكر والامتنان.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ الدكتور **الشايب محمد الساسي** الذي أرشدني خطوة بخطوة ولم يبخل بإعطائي من وقته الثمين ومن نصائحه وإرشاداته القيّمة، فجزاه الله عنّي خير الجزاء وبارك له في علمه ووهبه الصحة والعافية.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذتي الذين درسوني من الليسانس إلى الدكتوراه بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تكرّمهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

والشكر موصول إلى جميع زميلاتي في الدفعة وفي الدفع السابقة، ولا يفوتني الاعتراف بالفضل للطالبات اللواتي شاركن في البرنامج الإرشادي على الانضباط والجديّة التي تميّزن بها، كما أشكر مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي "**سميرة ميم**" على تعاونها معي وتقديم مختلف التسهيلات اللازمة لتطبيق هذه الدراسة بثانويتها فلها مني كل التحية والتقدير، وأخيرا أشكر عائلتي على وقوفها معي والتي كانت خير معين وسند لي.

**شكرا للجميع**

**رحيمة**

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا بمدينة ورقلة.

ولتحقيق هدف الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم تجريبي حقيقي، تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط، تكوّنت عينة الدراسة من (32) تلميذة بمرحلة الثانوية (السنة الثالثة ثانوي شعبة تسيير واقتصاد)، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي عن طريق الاختيار العشوائي.

ولجمع البيانات، تمّ تبنّي أداة " **ميسون 2019** " لقياس التلكؤ الأكاديمي، وكذا تمّ الاعتماد على مقياس" **الخضري وعبد الرحيم 1993**" لقياس عادات الاستذكار بعد تكييفه من طرف الباحثة، وذلك بعد التأكد من خصائصها السيكومترية ، وتمّ بناء البرنامج الإرشادي الجمعي الذي يستند على نظرية بيك ، والذي بلغ عدد جلساته (14) جلسة لتحسين عادات الاستذكار لدى هذه العينة .

تمت معالجة البيانات إحصائيا بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في إصداره 22، باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة ولعينتين مستقلتين ولعينتين مرتبطتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، ولقياس فاعلية البرنامج تمّ حساب معادلة مربع ايتا ومعادلة كوهن لحساب حجم الأثر.

وقد بيّنت نتائج الدراسة أنّ البرنامج الإرشادي الجمعي يؤثر تأثيرا دالا إحصائيا في تحسين عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا في القياس البعدي والقياس التتبعي، ولا يختلف تأثير البرنامج الارشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة/ غير معيدة)، وقد تمّ تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة.

**الكلمات المفتاحية: عادات الاستذكار – التلكؤ الأكاديمي.**

**Abstract** :

This study aims to examining the effectiveness of a group counseling program designed to improve the study habits for secondary school students academically procrastinators in the city of Ouargla.

To achieve the goal of the study; the experimental method was based on the experimental design of the control group with post-test only on a sample of (32) high school students ( third year secondary Management and Economics Division) divided into two experimental groups and equally controlled by chaice indiscriminate.

For data collection; we used the study tools a scale of academic procrastination of **"Missoun 2019"** consisted of (40) items , and the scale of recall habits was approved by" **suleiman Al-Khudari & Anwar Riyad 1993**" as amended by the researcher , which consisted of (71) paragraphs, after confirming the specificity of their psychometric characteristics, was reached on its light is construction of a group counselling program which is based on Beek's theory which has 13 sessions to improve the study habits in this sample.

The data was processed based on the socio-statistical package program (spss) version (22) using the One-sample t-test and T-test for two independent samples and T-test for two independent samples and One Way Anova , to measure the effectiveness of the program, the cohen equation was used for gain and impact of the program. The training applies the ATA square equation for the effect and calculation of the difference between dimensional and tracking measurement.

The results of the study showed the effective impact of the group counselling program to improve the study habits for secondary school students academically procrastinators in dimensional and tracking measurement, as well as the results showed The impact of the group counseling program is no different to improve the study habits for secondary school students academically procrastinators according to the educational situation (repeatant student/ no repeatant student), The results have been interpreted in light of the theoretical framework of this study.
**keywords** : **Study habits - Academic procrastination** .

## فهرس المحتويات


| | | |
|---|---|---|
| | شكر وتقدير | |
| | ملخص الدراسة | أ |
| | ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية | ب |
| | فهرس المحتويات | ج |
| | فهرس الجداول | د |
| | فهرس الملاحق | ذ |
| | مقدمة | 01 |
| **الباب الأول: الجانب النظري** | | |
| **الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة** | | |
| 01 | اشكالية الدراسة | 04 |
| 02 | تساؤلات الدراسة | 14 |
| 03 | فرضيات الدراسة | 14 |
| 04 | أهداف الدراسة | 15 |
| 05 | أهمية الدراسة | 15 |
| 06 | حدود الدراسة | 17 |
| 07 | التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة | 17 |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة** | | |
| | **تمهيد** | 21 |
| 01 | **التلكؤ الأكاديمي** | |
| 1-1 | مفهوم التلكؤ الأكاديمي | 22 |
| 2-1 | مكوّنات التلكؤ الأكاديمي | 24 |
| 3-1 | أنواع التلكؤ الأكاديمي | 25 |
| 4-1 | أسباب التلكؤ الأكاديمي | 27 |
| 5-1 | النظريات المفسّرة للتلكؤ الأكاديمي | 30 |
| 6-1 | آثار التلكؤ الأكاديمي | 35 |
| 7-1 | علاج التلكؤ الأكاديمي | 35 |

| | | |
|---|---|---|
| 8-1 | دراسات سابقة تناولت التلكؤ الأكاديمي | 36 |
| 02 | **عادات الاستذكار** | |
| 1-2 | مفهوم عادات الاستذكار | 42 |
| 2-2 | أهمية عادات الاستذكار. | 44 |
| 3-2 | عادات الاستذكار الخاطئة. | 44 |
| 4-2 | العوامل التي تعوق عملية الاستذكار. | 46 |
| 5-2 | شروط عادات الاستذكار السليمة. | 46 |
| 7-2 | دراسات سابقة تناولت تنمية عادات الاستذكار | 48 |
| | **الفصل الثالث: الارشاد المعرفي السلوكي** | |
| 1 | مفهوم الارشاد المعرفي السلوكي | 54 |
| 2 | أهداف الارشاد المعرفي السلوكي | 60 |
| 3 | مبادئ ومسلمات وافتراضات الارشاد المعرفي السلوكي | 63 |
| 4 | مراحل العملية الارشادية في الارشاد المعرفي السلوكي. | 67 |
| 5 | تقنيات العلاج عند بيك | 68 |
| 6 | الارشاد المعرفي السلوكي الجمعي لتنمية عادات الاستذكار | 71 |
| 7 | فنيات الارشاد المعرفي السلوكي المستخدمة في تنمية عادات الاستذكار. | 72 |
| 8 | البرامج الإرشادية في مجال تنمية عادات الاستذكار السليمة. | 87 |
| | **خلاصة الفصل** | 89 |
| | **الباب الثاني: الجانب الميداني** | |
| **الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة** | | |
| | **تمهيد** | 91 |
| 01 | الدراسة الاستطلاعية | |
| 1-1 | عينة الدراسة الاستطلاعية | 91 |
| 2-1 | أدوات الدراسة الاستطلاعية | 92 |
| 3-1 | اجراءات الدراسة الاستطلاعية | 111 |
| 4-1 | نتائج الدراسة الاستطلاعية | 112 |
| 02 | الدراسة الأساسية | 113 |

| | | |
|---|---|---|
| **1-2** | منهج الدراسة الأساسية | **113** |
| **2-2** | عينة الدراسة الأساسية | **115** |
| **3-2** | أدوات الدراسة الأساسية | **117** |
| **4-2** | اجراءات الدراسة الأساسية | **123** |
| **5-2** | الأساليب الإحصائية المستخدمة | **124** |
| **الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة** | | |
| | تمهيد | **126** |
| **01** | عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى | **126** |
| **02** | عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية | **130** |
| **03** | عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة | **140** |
| **04** | عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة | **143** |
| | **خلاصة الدراسة** | **148** |
| | **مقترحات الدراسة** | **149** |
| | **قائمة المراجع** | **150** |
| | **الملاحق** | **158** |

# فهرس الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوّضح نموذج لتلميذة في تصحيح الأفكار التلقائية. | 76 |
| 02 | يوّضح قائمة للتشويهات المعرفية لبيك. | 78 |
| 03 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات | 91 |
| 04 | يوضح نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. | 93 |
| 05 | يوّضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي | 94 |
| 06 | يوّضح التعديلات المدخلة على مقياس عادات الاستذكار | 96 |
| 07 | يوّضح صدق الاتساق الداخلي لأداة عادات الاستذكار. | 102 |
| 08 | يوضح نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس عادات الاستذكار | 103 |
| 09 | ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات الاستذكار. | 104 |
| 10 | يوضح ملخص نتائج تحكيم البرنامج وفقا لملاحظات السادة المحكمين | 110 |
| 11 | يوّضح الملامح الرئيسية للبرنامج الإرشادي. | 120 |
| 12 | يوّضح تكافؤ المجموعتين من حيث عادات الإستذكار | 123 |
| 13 | يوّضح نتائج T test للعينة الواحدة لأفراد عينة الدراسة على مقياس عادات الاستذكار | 126 |
| 14 | يوّضح التوزيع الطبيعي للعينة التجريبية والضابطة | 130 |
| 15 | يوّضح نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمتوسطات درجات التلميذات في القياس البعدي على مقياس عادات الاستذكار. | 131 |
| 16 | يوضح العلاقة بين حجم التأثير ومربع ايتا. | 134 |
| 17 | يوّضح الفرق في مستوى عادات الاستذكار بين التلميذات المعيدات وغير المعيدات. | 140 |
| 18 | يوّضح الفروق في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي. | 144 |
| 19 | يوضح نتائج حجم الأثر ($n^2$) و ( $\Delta$) للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي. | 145 |

## فهرس الملاحق


| الرقم | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضّح مقياس التلكؤ الأكاديمي. | 159 |
| 02 | يوّضح نتائج الصدق التمييزي لمقياس التلكؤ الأكاديمي. | 162 |
| 03 | يوّضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي. | 163 |
| 04 | يوّضح مقياس عادات الاستذكار في صورته الأولية. | 165 |
| 05 | يوّضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات الاستذكار. | 170 |
| 06 | يوّضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس عادات الاستذكار. | 177 |
| 07 | يوّضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات الاستذكار. | 178 |
| 08 | يوّضح مقياس عادات الاستذكار في صورته النهائية. | 179 |
| 09 | يوّضح قائمة محكمين البرنامج الارشادي الجمعي. | 183 |
| 10 | وصف البرنامج الارشادي الجمعي. | 184 |
| 11 | يوّضح ملاحق البرنامج الإرشادي الجمعي. | 209 |
| 12 | يوّضح نتيجة الفرضية الأولى | 242 |
| 13 | يوضح التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة | 243 |
| 14 | يوّضح نتيجة الفرضية الثانية. | 244 |
| 15 | يوّضح نتيجة الفرضية الثالثة | 245 |
| 16 | يوّضح نتيجة الفرضية الرابعة | 246 |

# مقدمة

**مقدمة:**

تعد عملية التعلم من الأمور التي تحظى باهتمام أي مجتمع لما لها من أهمية بالغة، حيث أنّ تقدم المجتمعات مرهون بمدى اهتمامها بتلاميذها والاهتمام بدراسة كل المتغيرات التي تؤثر عليهم سلبا وتعيقهم على التحصيل الدراسي والتقدم وتحقيق أهدافهم الدراسية.

والتلكؤ الأكاديمي من المشكلات التربوية التي تواجه التربويين والأخصائيين النفسانيين المعنيين بقضايا التعلم في الآونة الأخيرة، إذ يعرف بأنّه تأجيل التلميذ الدائم والمستمر لأداء أعماله ومهامه الدراسية دون مبرّر يبرّر ذلك التأجيل ويصاحب ذلك مشاعر الندم والقلق ولوم الذات، و هي ظاهرة سلوكية منتشرة منذ القدم حيث أشار إليها الفلاسفة والإغريق ، وأثبتت الدراسات بأنّه منتشر في حياتنا اليومية وعند مختلف الشرائح العمرية لدى تلاميذنا بنسبة لا يستهان بها ممّا أثارت اهتمام الكثيرين لما لها من تأثيرات سلبية على الفرد داخليا أو خارجيا وبالتالي أصبح يشكل مشكلة تتطلب حلاً.

وعند الإطلاع على الأدب التربوي للموضوع تبيّن أنّ من أهم المتغيرات التي أثبتت علاقتها بالتلكؤ الأكاديمي هي عادات الاستذكار، فمثلما يختلف التلاميذ عن بعضهم البعض نراهم أيضا يختلفون في عاداتهم الاستذكارية وتوصلت الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي، وانطلاقا من هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لمعرفة فاعلية برنامج ارشادي جمعي في تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا، حيث تضمنت الدراسة جانبين: الجانب الأوّل يضم فصلين تطرّقنا فيه إلى الجانب النظري للموضوع بحيث تضمّن الفصل الأوّل عرض مشكلة الدراسة من جوانبها المختلفة وأهم التساؤلات التي سعينا إلى الإجابة عنها ، كما تطرّقنا إلى توضيح أهمية هذه الدراسة والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها والفرضيات التي انطلقنا منها، ثمّ حدود الدراسة والتعريف الإجرائي للمصطلحات المتعلقة بموضوع البحث.

ثمّ تناولنا في الفصل الثاني موضوع التلكؤ الأكاديمي حيث أننا عرّفناه وذكرنا مكوّناته و أنواعه، أسبابه والنظريات المفسرة له ثمّ آثار التلكؤ الأكاديمي وعلاجه ،بعد ذلك تناولنا عادات الاستذكار مفهومها و أهميتها ثمّ حدّدنا عادات الاستذكار الخاطئة والعوامل التي تعوق عملية الاستذكار، ثمّ شروط عادات الاستذكار السليمة أخيرا الدراسات التي تناولت تنمية عادات الاستذكار، كما تطرّقنا إلى الحديث عن الارشاد المعرفي السلوكي مفهومه وأهدافه، ثمّ مبادئ ومسلمات الارشاد المعرفي السلوكي وافتراضاته تليها مراحل العملية الارشادية في الارشاد المعرفي السلوكي، بعدها انتقلنا إلى الحديث عن تقنيات" بيك" في العلاج وفنياته.

أمّا الجانب الثاني وهو الجانب التطبيقي لهذه الدراسة فقد تطرّقنا للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تحدثنا عن الدراسة الاستطلاعية من حيث العينة والأدوات والإجراءات والنتائج تليها الدراسة الأساسية منهجها وحدودها وعينتها وأدواتها وإجراءاتها وأخيرا حددنا الأساليب الاحصائية المستخدمة.

وفي النهاية تطرّقنا في الفصل الرابع إلى عرض النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء النظرية المتبناة وختمت هذه الدراسة بخلاصة الدراسة ومجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتوصل إليها.

# الباب الأول: الجانب النظري

## الفـصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. حدود الدراسة.
7. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

## الاشكالية:

إنّ المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية اليوم يركزون جلّ اهتمامهم على العملية التعليمية عامّة والمتعلّم خاصّة باعتباره الركيزة الأولى والأساسية ومحور العملية التعليمية، والاهتمام بدراسة جميع العوامل التي يمكن أن تؤثّر عليه والتي من شأنها أن تكسبه سلوكيات غير مرغوبة يمارسها في طريقه لاكتساب المعارف ، ويشير " **عودة 1985**" إلى أنّ الإهتمام بصحة مراهقينا النفسية والتعرف على قدراتهم على التوافق الناجح والمشروع ، وتجنبّهم للمثيرات المؤلمة ، لهو مساهمة في تنمية رأس المال البشري في مجتمعنا.(حمدي، **2013**: ص**32**)

وإنطلاقا من أهمية الإرشاد النفسي في المدارس ودواعي الحاجة إليه فرديا وجماعيا وإنطلاقا من الخدمات النفسية المتخصصة التي يقدمها للأفراد، أُدخل إلى المدارس لمرافقة تلاميذنا في حل مشكلاتهم النفسية بأساليب علمية، وعيّن شخص مؤهل من ذوي الإختصاص للقيام بهذه الخدمة وسمّي مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، وذلك بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ وتغيير السلوك إلى الأحسن تحت مضلّة الإرشاد النفسي وهذا بدوره يؤدي بنا إلى تحسين العملية التربوية.

ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بصفته الشخص المؤهل والمسؤول الأوّل عن مساعدة التلاميذ في مسارهم الدراسي يسعى دائما للبحث في مختلف المشكلات التي يتعرّض لها هؤلاء والتي قد تعيق تقدمهم السليم في مشوارهم الدراسي بل قد تشكل خطراً على حياتهم الشخصية والاجتماعية أيضا، فيعمل من خلال برامجه إلى تقديم مختلف الخدمات النفسية والتربوية التي تساعد التلاميذ على تخطي الصعاب وتجاوز العثرات التي تعترض مسار تعلمه، لكنه قد يحتاج– إضافة لبرامجه المقررة في برنامج التوجيه والارشاد داخل المؤسسة– إلى برامج أخرى متخصّصة في الرفع من خاصية ما أو الحد من خاصية ما لدى التلاميذ حسب إيجابيتها أو سلبيتها بالطبع، مما يمكّنه من تحقيق التحسّن المنشود في العملية التعليمية بل في شخصيات المتعلمين أنفسهم .

والناظر إلى واقعنا اليوم، يلاحظ مجموعة من السلوكات المنتشرة لدى تلاميذنا بمختلف الأطوار في الأوساط التعليمية، من أهمّها تأجيل التلاميذ المقصود والدائم لتنفيذ أعمالهم ومهامهم الأكاديمية الضرورية للوصول إلى أهدافهم الدراسية إلى آخر لحظة ممكنة مع خلق حجج تبرّر هذا التأجيل، حيث أثبتت الدراسات أنّ هذا السلوك يؤثر على حياتهم الأكاديمية، و يسمى بالتلكؤ الأكاديمي **Academic procrastination**.

إذ أنه سلوك غير تكيُّفي له آثار سلبية، "حيث أنّ الأدبيات النفسية تستخدم مرادفات عدّة ومختلفة لمصطلح التلكؤ منها: المماطلة، التسويف، التأجيل والإرجاء " **( بشار ، 2015 : ص 249)**

والدليل على ذلك أنّ كل هذه المرادفات لها نفس التسمية باللغة الإنجليزية ألا وهي **procrastination** ، وتجدر الإشارة إلى أنّنا سنتناول مصطلح التلكؤ في هذه الدراسة.

ويعرف بأنّه تأخير العمل بطريقة غير منطقية وتركه إلى آخر لحظة ممكنة أو طلب فرصة أخرى مع الشعور بالقلق وعدم الارتياح، وهو سلوك غير سوي له آثار سلبية على المتعلمين.

ويعرّف **knaus ,2000** التلكؤ الأكاديمي " بأنّه التأجيل الناتج عن ضعف أو غياب التنظيم الذاتي والميل السلوكي المشجّع على التأجيل لما هو ضروري للوصول إلى الهدف ". **(عبد العالي، 2013: ص 642)**

والتلميذ المتلكئ أكاديميا تكون لديه نوايا لتنفيذ المهام المطلوبة، ولكنه يؤخر ويرجئ تنفيذ تلك المهام ويتجنب البدء فيها، وبذلك فإنّه لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدّد، ويحدث ذلك على نحو متكرر، مع إدراكه للنتائج السلبية المترتبة على ذلك السلوك. **( الحارثي ،2018 : ص 39 )**

لكن في بعض الأحيان التلكؤ حكمة وخيار إيجابي حينما يكون هذا التأجيل ناتجا عن ظروف عابرة غير متوقعة ونظراً لوجود أولويات أخرى، حيث يقول **steel, 2007 ((من منّا لا يتلكأ؟ الكل قد خبر التلكؤ وعايشه، لكنّنا نختلف في كم التلكؤ ونوعه))** وهذا يعني أنّنا في بعض الأحيان نجد أنفسنا مجبرين على التلكؤ في بعض

الأعمال، لكن إذ اكتسب الفرد هذا السلوك وأصبح يُؤجّل في أغلب أمور حياته إن لم نقل جميعها مع إيجاد العذر دائما لهذا التأجيل ممّا ينعكس عليه سلبا، هذا يعتبر تلكؤ سلبي.

فقد أشار كل من **( Ferrari et al , 2005) &( steel,2001)** إلى أنّ سلوك التلكؤ يمثل مشكلة حقيقية في الحياة الدراسية لنسبة عالية من التلاميذ تبدو مرتبطة بالعديد من المظاهر السلبية لشخصية المتعلمين والتي تعد بمثابة معوّقات تحجب تكيّفهم الشخصي والدراسي .**(عمر ، 2008 : ص 255-256)**

فحتما هذه الاحصائيات تشير إلى وجود مشكلة، وكذا شكوى التلاميذ أنفسهم بتذمّر عن ميلهم الدائم والمستمر للتلكؤ في انجاز أعمالهم الدراسية إلى آخر لحظة ممكنة ، والعمل تحت ضغط الوقت وعدم القدرة على مراجعة دروسهم والاستعداد للامتحان على أكمل وجه والتأجيل الدائم للمراجعة ،وعدم القدرة على التقيّد ببرنامج معيّن للاستذكار... ، بمعنى أنّهم يعترفون بوجود مشكلة لديهم ويطلبون حلاّ لها ، وهذا ما توّصلتُ إليه من خلال دراسة سابقة لي عن الموضوع ، أجريتها سنة 2019 والتي توصّلت من خلالها إلى أنّ نسبة انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين تلاميذ المرحلة الثانوية هي **(53% )** وهي نسبة لا يستهان بها.**( قبائلي وميسون، 2019)** ، وهي نتيجة لا تختلف عن نتيجة الدراسات السابقة كدراسة **أبو غزال 2012** التي كشفت نتائجها أنّ 25% من التلاميذ هم من ذوي التلكؤ المرتفع و 57 % من ذوي التلكؤ المتوسط، وهذا ما أكدّته دراسة **سليمان وعبيد 2019** التي توّصلت إلى أنّ مستوى التلكؤ أعلى من المتوسط لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذا دراسة **Steel,2007** التي كشفت إلى أنّ أكثر من 80% من التلاميذ متلكئين ، لذا يمكن القول أنّ سلوك التلكؤ يُشكل مشكلة تربوية ونفسية وسلوكية تتطلب اجراء أكثر من دراسة علمية لمعالجة السلوك و المساهمة في تقليص آثاره السلبية.

حيث يجُمع كثير من الباحثين على أنّ ظاهرة التلكؤ الأكاديمي تعد من أهم المشكلات البارزة في مجال التعلم والتحصيل وما ينتج عنها من معوّقات للتقدم الدراسي، وضعف مستوى الإنجاز إلى حدّ التعّثر الدراسي لدى بعض التلاميذ مع

الشعور بالتعاسة، نتيجة لأعمالهم وأفعالهم التلكئية وإضاعتهم للوقت هذا ما أكّده كل من **وانغ وانغلاندر (wang & Englander, 2010 )** و **أوزر ozer, 2011 )** ) أنّ التلكؤ يُنظر إليه كسلوك مسبب للإعاقة النفسية التي تؤدي إلى إهدار الوقت وضعف الأداء الأكاديمي. **( عبد العالي ، مرجع سابق : ص642)**

كما ترى **أمل الأحمد وفداء ياسين (2018)** أنّ التلكؤ عملية تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه في حين أشار **chu & choi** "إلى أنّ التلكؤ طويل المدى يشبه الذات المعوّقة والسلوك المختل ، كما أنّه يؤدي إلى نتائج سلبية على وجه التحديد ". **(عبد الوهاب، 2015: ص205)**

وممّا يزيد من صعوبة هذه المشكلة أنها لا تقتصر على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل أصبحت شائعة لدى كل الفئات وذات مستويات متدرجة تبدأ من النوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي، هذا ما أكدّه **أبو غزال** بقوله " لا تقتصر الآثار الناتجة عن التلكؤ الأكاديمي على الناحية الدراسية فقط، وإنّما يمتد تأثيرها ليشمل مختلف جوانب حياة الفرد، حيث أشار بعض الباحثين إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي يجعل الفرد غير قادر على تكوين علاقات قوية وبنّاءة مع افراد الأسرة أو الزملاء أو المعلمين، وقد يوّلد نوعا من الحقد في نفوس التلاميذ ، كما قد يؤدي إلى ضعف ثقة التلميذ بنفسه فتكون سمة توقع الفشل سمة غالبة على ما يقوم به من مهام وأعمال، وقد يصبح الأمر أخطر من ذلك ، فيتحول الفرد إلى فريسة سهلة للاضطرابات والمشكلات النفسية.

**( أبو غزال ، 2012)**

وذكر "**Vargas,2017**" أنّ هناك دراسات عدّة توصلت إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي ينتج عنه مستويات عالية من التوتر، وانخفاض في جودة الأداء، ودرجات أكاديمية منخفظة.

لذا وجب علينا كمختصين إيجاد حل لتعديل هذا السلوك والتخفيف من آثاره السلبية وهذا ما أشار اليه كل من **Grant & Asikhia** " حيث يرون أنّ التلكؤ له

نتائج سلبية عند كثير من الطلبة ولذلك يحتاج الباحثون وعلماء النفس إلى اكتشاف طرق جديدة للتخفيف من حدّة هذه المشكلة " .**(عبد الوهاب ، مرجع سابق : ص 205)**

وعليه فإنّ ترك العنان لمثل ذلك السلوك بأن يزداد حتما سيصبح عادة من العادات الدراسية السلبية التي قد تؤدي إلى ضغوط ومشكلات من شأنها أن تؤثر على التلاميذ من جميع النواحي، والأمر الذي يقودهم إلى ارتكاب الكثير من الأخطاء التي تؤثر عليهم على المدى القريب والبعيد.

لمواجهة هذه المشكلة يتوجّب علينا فهم العوامل المؤدية إلى وجودها، و المتفحّص منّا لأسباب هذا السلوك يجد أنّ الباحثين حدّدوا أسبابا متنوّعة لكن جلّهم اتفقوا على أنّ السبب الرئيسي هو عدم القدرة على تنظيم الوقت وممارسة عادات استذكارية خاطئة، حيث أنّ التلميذ يبالغ في تقدير المدّة الزمنية لإتمام مهامه إمّا بالزيادة أو بالنقصان، مع ممارسته لعادات استذكارية غير فعّالة في طريقه لإنجاز هذه المهام، حيث أكدّ **Cha & Choi; 2005 , Lee;2005** أنّ التلكؤ بصفة عامة سواء كان أكاديميا أو غير أكاديمي، يُعرف على أنّه فشل في التنظيم الذاتي، هذا ما أشار إليه كذلك **Solomon & Rothbum , 1994** في دراستهما على " أنّ تحديد التلكؤ الأكاديمي يكون متمركزاً على قياس عادات الاستذكار والوقت المخصّص للدراسة و الامتحانات "، كما ذكر( **Beck , Koons & Milgrim , 2000** ) أنّ من الأسباب السلوكية للتلكؤ هو نقص الاستذكار وتأجيله إلى الفترة التي تسبق الامتحان مباشرة. **(ياسمين، مرجع سابق: ص 254)**

كما ترى **katrine et al, 2012** "أنّ التلكؤ يرتبط بضعف الأداء الأكاديمي وعدم القدرة على إدارة الوقت وضعف استخدام إستراتيجيات التعلم".

لذا فالتلميذ الذي يواجه ضغطًا مستمراً بسبب كثرة المواد الدراسية التي تتطلب الاستذكار وانجاز الواجبات بالإضافة إلى وجوب الاستعداد للامتحانات والفروض في كل هذه المواد وهو يجهل كيف يستذكر؟ ومتى يستذكر؟ يلجأ دوما إلى تأخير البدء فيها إلى أجل غير مسمّى، لهذا وجب تعليم تلاميذنا كيفية الاستذكار الصحيحة و

الفعّالة وتدريبهم على تنظيم وقتهم والاستذكار بأقل جهد وفي وقت محدّد، والذي من شأنه أن ينقص من السلوك لدى تلاميذنا، وهذا ما توّصل إليه **ناجي محمود وإياد هاشم ( 2014)** من خلال دراستهما إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي ممّا يدل على أنّه كلما زاد استعمال عادات الاستذكار السليمة قل التلكؤ الأكاديمي.

وهذا ما توّضحه الدراسات السابقة منها دراسة **بيكلي buckles ، و مايهو mayhew** ودراسة **سكوبرت وإستيوارت Schubert & Stewart** أنّ التغلب على مشكلة التلكؤ الأكاديمي يكون من خلال إعداد برامج لتنمية مهارات الاستذكار وتنمية بعض استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية، كما أشار **Risns** " أنّ التلكؤ ليس أمراً فظيعاً والمفتاح هو سبب المماطلة". **( Qian & Fuqiang; 2018: 44)**

ويقصد بالاستذكار الجيّد أنّه برنامج مخطط لاستيعاب المواد الدراسية التي درسها التلميذ أو التي سيقوم بدراستها، وفي الاستذكار يبذل التلميذ جهدًا للإلمام بالحقائق ويتفحص الآراء والإجراءات ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ويبتكر أفكارا جديدة ويتقن المهارات ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال دراسته وفي أسلوب حياته. **( السيد و ابراهيم ، 2013: ص4)**

"وتعد عملية الاستذكار من أهم العمليات التي يتم بها الأداء الأكاديمي بجوانبه المختلفة إبتداءا من التحضير اليومي إلى الأداء في الامتحانات ومع ذلك نجد أغلب التلاميذ تنقصهم الكفاءة في الاستذكار الجيد" ، ويتبنون عادات وطرق استذكار خاطئة وينقص الكثير منهم معرفة أنّ الاستذكار ليس الجلوس وقراءة كتاب لكي يحفظه لأنّ الطريقة التي يتبعها في دراسته مجهدة ومضيعة للوقت ولن تعطي النتائج المرجوة. **(جودت ، 2010 : ص 133)**

ويشير **جابر عبد الحميد (1992)** إلى أهمية الاستذكار من خلال تأكيده على أنّ ما يحتاجه التلاميذ هو تعلم مهارات عملية تساعدهم على التغلب على ما يواجههم من صعاب في دراستهم على اختلاف التخصصات التي يدرسون فيها، وقد قدّم لذلك مادة لها فاعليتها ووظيفتها التطبيقية في تدريس مهارات الاستذكار بزيادة التركيز

وتقوية الدافعية وتنظيم مواد الدرس وتحديد مكان الاستذكار وزمانه وتحليل الصف الدراسي والتكيّف معه وتوجيها للحياة الأكاديمية وشرحها لمتطلباتهم المختلفة ومصادر العون التي يلجأ إليها التلميذ حين تواجهه صعوبات مختلفة . **( جابر، 1992 : ص 3)**

حيث تتيح مهارات الاستذكار للمتعلم اكتساب أنماط سلوكية تصاحبه أثناء دراسته إلى أنّ تصبح بالنسبة له عادات دراسية **Study habits** تتم عن اجراءات معينة لا تختلف كثيرا من مقرر لآخر، وتصبح بذلك لهذه العادات صفة الثبات النسبي لدى المتعلم. **( عبد الله، 2011 : ص 538)**

من ثمّ يمكننا القول بأنّ الاستذكار يبدأ بسلوك مكتسب متعلم وممارسته بغرض اختبار كفاءته، ثمّ يتسم هذا العمل بالكفاءة فيصبح سلوكًا ماهرًا، فإذا ما تكرر بشكل آلي يصبح عادة، وفق قوانين نظريات التعلم السلوكية.

والدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار، توفر إحدى متع الحياة وهي التراكم المستمر للمعلومات، ممّا يبعث في المتعلم متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها، وهذه المعلومات بدورها ستنمي ثقته بنفسه، وتساعده على الشعور بالفخر من إنجازه لمهام التحصيل المختلفة، ومن المدهش معرفة أنّ نسبة التلاميذ الذين يتقنون فنون ومهارات الدراسة والاستذكار قليلة جدا. **( رزق , ص1)**

إذ دلّت البحوث على أنّ فشل كثير من التلاميذ لا يرجع في الواقع إلى ضعف قدراتهم وإنّما إلى جهلهم بوسائل الاستذكار الفعّالة وإلى اكتسابهم الكثير من أساليب الاستذكار الضارة التي تعوق فهمهم لدراستهم فهما منظّما. **( حسن ، 2014 : ص4)**

كما رصدنا من خلال الدراسة الاستطلاعية**(2019)** أنّ جلّ التلاميذ أقرّوا بوجود مشكلات لديهم في الاستذكار واستخلصنا من خلال إجابتهم أنهم يمارسون عادات غير فعّالة وأنّ طرقهم متشابهة في عملية الاستذكار ممّا يبيّن لنا أنهم يتبنون نمط تفكير واحد تناقلوه عن بعضهم البعض، إضافة إلى وجود نفس الاعتقادات الخاطئة حول طرق المراجعة والاستذكار منتشرة بينهم لذا وجب تغيير هذه الأفكار

والمعتقدات الخاطئة لدى تلاميذنا لتعديل السلوك الخاطئ، من تمّ تدريبهم على السلوك الصحيح والعادات الاستذكارية الفعّالة.

لذلك فإنّ كل المسوغات السابقة دعتنا إلى تصميم برنامج إرشادي قائم على تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا في نطاق ما يعرف بالإرشاد المعرفي – السلوكي ، حيث تعتبر البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية من أبرز البرامج التي تساهم في مساعدة الأفراد في تعديل الصور العقلية الخاطئة وبالتالي تغيير السلوك الخاطئ ،حيث تشير دراسة **أماندا وكينر** (**Amanda & Keener ; 2008** ) إلى مدى استفادة التلاميذ وتحسن درجاتهم بعد استخدام دورات خاصة بمهارات التعلم والاستذكار ، وشعور التلاميذ أنفسهم بتحسن أحوالهم ، كما شعر المعلمون بهذا التحسن وتمنوا لو أنّ كل التلاميذ يتبعون هذه المهارات ، إضافة إلى حدوث تغيّر اجتماعي، حيث يتحسن أداء التلاميذ وتقودهم إلى دوام التعلم ، وأن يكونوا مواطنين منتجين وقادرين على تحمل المسؤولية. **( عبد الله ، مرجع سابق : ص538)**

هذا ما أكّدته مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة **( براون ووليم Brow & william 1983)**، ودراسة **ريتا صادق 1986** ، دراسة **مائدة مردان 2010** ودراسة **هلال القصابي 2010** ودراسة **برهان حمادنة 2016** حيث أثبتت فاعلية البرامج الارشادية الجماعية في تنمية وتعديل عادات الاستذكار، وتمثل نتائج البحوث والدراسات سابقة الذكر السند القوي الذي جعلنا نتبنّى بناء برنامج معرفي سلوكي لتنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا والتي بيّنت أنّ البرامج المعرفية السلوكية من برامج التدخل للمساعدة النفسية التي انتشرت في العقود الأخيرة وأثبتت فاعليتها، ونظرا لأنّ عادات الاستذكار تعتبر مشكلة معرفية سلوكية فإنّ تدخلات الإرشاد المعرفي السلوكي قد تكون فعّالة في تمكينهم من تعلم عادات ومهارات استذكارية صحيحة، حيث يستخدم آليات وأدوات وفنيات معرفية وسلوكية بهدف مساعدة التلميذ على تحديد أفكاره السلبية ومعتقداته الخاطئة التي تقف وراء إختلالاته الانفعالية والسلوكية.

ويعد النموذج الذي قدّمه "**بيك 2000**" من أبرز النماذج العلاجية في هذا الإتجاه وأكثرها شيوعا، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف واعتقادات الفرد الآن كسبب في اضطراب الشخصية، فإنّه يستعين أيضا ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغيّر بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل.

حيث يري **بيك** بأنّ الإضطرابات النفسية تنشأ كنتيجة لعدم الإتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد وتحليلها وتفسيرها عن طريق ذلك النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه.( **عادل، 2000: ص68)**

بمعنى أنّ الفرد يستجيب للمواقف المختلفة إنطلاقا من المعاني التي يعطيها له نظامه المعرفي الداخلي، فإذا كان نظامه المعرفي يشمل تشويش للواقع وتشويه حقائقه ينتج عنه أفكار أوتوماتيكية أو تلقائية حسب **بيك** تبدو مقبولة ومنطقية ومعقولة جدا من وجهة نظره، وإنّما في الحقيقة هي أفكار تعطل القدرة على التكيّف مع البيئة الخارجية وتفسد التوافق الداخلي وتوّلد إستجابات إنفعالية غير مناسبة إتجاه المواقف، في حين أنّ الأسلوب العلاجي **لبيك** يهدف إلى التعرّف على تلك الأفكار الأتوماتيكية للفرد وتحديد المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة وذلك إستنادا إلى الإستجابات الإنفعالية للفرد إتجاه المواقف والعمل على تصحيحها وتعديلها وبالتالي تعديل السلوك حسب **بيك** يعتمد على تعديل التفكير وتصحيحه.

حيث ترى "**لويس** " أنّ نموذج **بيك** للعلاج يتّسم بأنّه نشط محدّد البنيان والتوقيت، وقد استخدم بنجاح في علاج عدد متنوّع من الإضطرابات، وشهد هذا الإتجاه تطوّرات عديدة حتى الوقت الحاضر وظهرت فنيات كثيرة فيه، وكشفت نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت تلك الفنيات عن فعاليتها الفائقة في هذا الصدد، والتطورات الجديدة **لبيك** في في تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي تناولت مجموعة من الإضطرابات كالغضب وضطرابات النفس إجتماعية والمشكلات الزواجية والغيرة

والفوبيا الإجتماعية والأرق وإمتدت إلى العديد من مشكلات الأطفال.( **عادل، مرجع سابق : ص105)**

واعتبر " **روزن Rosen; 1990)** أنّ العلاج المعرفي السلوكي نموذجا لأحسن الإستراتيجيات العلاجية يحوي نظرية تكاملية في تغيير السلوك تقوم على التكامل بين تيارات متنوّعة في العلاج النفسي. **( بلحسيني، 2011: ص80)**

وبالإطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال تبيّن لنا أنّ هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت فئة المتلكئين أكاديميا في المرحلة الثانوية رغم أهمية هذه المرحلة ، لما تتميز به من تغيرات على المستوى البيولوجي والنفسي للفرد وهو ما ينعكس على سلوكياته وعلاقاته الاجتماعية ، إضافة إلى "تزامن هذه الفترة العمرية مع عدد من التحديات المصيرية سواء من الناحية التعليمية ، أو الاجتماعية "، فهذه المرحلة تعدّ مرحلة الحسم الدراسي لاشتمالها على الامتحانات النهائية وبشكل خاص امتحان شهادة البكالوريا فإنّه من المهم الانتباه إلى كل ما يؤثر على التلميذ فيها.**(غربي، 2015: 26)**

وعليه تمّ اختيار تلميذات السنة الثالثة ثانوي لتطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي عليهم وذلك بناءا على تحليل نتائج الفصل الأوّل للسنة الدراسية 2020/2019 والتي أشارت الى انخفاض نسبة التحصيل الدراسي مقارنة بالسنوات الأخرى ، وكذا اخترنا العينة بناء على المعلومات التي جمعت والمؤشرات التي رصدت في الدراسة الاستطلاعية ، حيث يرى الأساتذة و مستشارى الارشاد والتوجيه المدرسي في ثلاث ثانويات أنّ تلاميذ شعبة التسيير والاقتصاد أكثر تلكؤا من أقرانهم ذوى الأقسام العلمية والأدبية، وتجدر الإشارة إلى أنه تمّ اختيار التلميذات المتلكئات أكاديميا لتطبيق البرنامج عليهنّ وذلك لأنّ الإناث أكثر التزاما بالنظم والمواعيد والقيام بالمهمات ورفضا للسلبية مقارنة بالذكور الذين يعتبرون أكثر تمردًا والإنشغال بالكثير من الأنشطة، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات كدراسة Balkis & Duru, 2017 ) )، لذا تمّ اختيار تلميذات السنة الثالثة ثانوي شعبة تسيير واقتصاد للمشاركة في البرنامج الإرشادي .

ومع قلة البحوث التي اهتمت ببناء برامج إرشادية لدى المتلكئين أكاديميا، جاءت هذه الدراسة بغرض بناء برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية وفق منهج بيك نظرا لما أثبته نتائج الدراسات المذكورة آنفا من فعالية لهذا الأسلوب الإرشادي في تنمية عادات الاستذكار السليمة، حيث يهدف البرنامج إلى تنمية هذه العادات لدى عينة من التلميذات المتلكئات أكاديميا في المرحلة الثانوية وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتي جاءت كالآتي:

**1**/ ما مستوى ممارسة تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا لعادات الاستذكار السليمة؟

**2/**هل يؤثر البرنامج الارشادي الجمعي تأثيراً دالاً إحصائيا في تحسين عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا؟

**3/** هل يختلف تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة/ غير معيدة)؟

**4/** هل يستمر تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار السليمة إلى ما بعد البرنامج الارشادي في فترة المتابعة؟

**3/ فرضيات الدراسة:**

**1/** نتوقع أن يكون مستوى ممارسة تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا لعادات الاستذكار السليمة منخفضا.

**2/** يؤثر البرنامج الارشادي الجمعي تأثيراً دالاً إحصائيا في تحسين عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا.

**3/** يختلف تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة / غير معيدة).

**4/** يستمر تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار السليمة إلى ما بعد البرنامج الارشادي في فترة المتابعة.

**4/أهداف الدراسة:** تتجلى أهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرّف على مستوى ممارسة تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا لعادات الاستذكار السليمة.
- بناء برنامج إرشادي جمعي لتحسين عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا يستند إلى فنيات وأساليب إرشادية تقوم على النظرية المعرفية السلوكية وفق منهج بيك.
- التعرف على أثر البرنامج الإرشادي الجمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا.
- التعرف على استمرار أثر البرنامج الارشادي الجمعي بفاعلية في تحسين عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا.

**5/ أهمية الدراسة:**

- تكمن أهمية الدراسة في تبيان دور الارشاد المعرفي السلوكي في تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا، وكذا تبيان دوره في الخفض من سلوك التلكؤ لديهم.
- كما تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية مرحلة التعليم الثانوي، والتي تقابل مرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة المراهقة "التي تعد الأشد إرهاقا للفرد نتيجة التغيرات المتسارعة والمتلاحقة والمتعدّدة (جسمية، اجتماعية وعقلية) والتي

تؤثر على سلوكه وقيمة اتجاهاته وتُضاعف من حدّة الضغوط النفسية التي يتعرض لها". **( قويدري ، 2015 : ص6 )**

- كما أنّ حياة المراهق أشبه ما تكون بعنق الزجاجة فمن يمر منها بسلام عادة ما يستطيع أن يواجه أعباء حياته التعليمية والمهنية والاجتماعية. **( عباس، 2018 : ص 3)**

أي أنّ المرحلة الثانوية وما تحتويه من متغيرات ومتطلبات تجعل التلاميذ أمام مواجهة العديد من الصعاب والمواقف التي تتطلب ردود أفعال قد يقفون عاجزين أمامها لعدم وجود الآليات والمهارات والاستجابات اللازمة والملائمة لمقابلة تلك المواقف، ممّا يتطلب إعداد التلاميذ وتهيئتهم لمواجهة معترك الحياة وإكسابهم الآليات والأساليب اللازمة لمواجهة كافة الأزمات والأحداث التي قد تعترض طريقهم في المستقبل والخروج من هذه المرحلة بصحة نفسية وكفاءة عالية في مواجهة الصعاب.

– ندرة الدراسات العربية في موضوع التلكؤ الأكاديمي، فبالرغم من التاريخ الطويل لسلوك التلكؤ في الطبيعة الإنسانية فإنّ الدراسات العربية بشأنه قليلة في الوقت الذي يعد من الموضوعات المهمة عند كثير من الباحثين في الغرب بسبب أهميته في العمل والحياة بشكل عام.

– كما أنّ تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عامة وتلاميذ الأقسام النهائية خاصة نقطة ضرورية وأساسية وذلك بتعليمهم كيفية حل المشكلات التي تعترضهم، وتعلّمهم طرق صحيحة واستراتيجيات علمية للمراجعة الفعّالة والتحضير الجيّد التي تعود عليهم بالنفع وتحقق لهم الراحة النفسية والنجاح والتقدم في مواقف التعلم.

- كما تكمن أهميتها في أنّه –على حدّ علم الباحثة– لا توجد دراسة عربية تناولت عادات الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا وإعداد برنامج معرفي سلوكي لتنمية عادات الاستذكار السليمة لدى هذه العينة ، لذلك قد توفر

هذه الدراسة إطارا نظريا ومحتوى معرفيا ونتائج ميدانية يمكن الاستعانة بها في دراسات مستقبلية.

**6/ حدود الدراسة:** تتحدّد الدراسة بـ:

**6-1 / الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من تلميذات السنة الثالثة ثانوي شعبة تسيير والاقتصاد المتلكئات أكاديميا.

**6- 2 / الحدود المكانية :** طبّقت الدراسة بمدينة ورقلة بثانوية محمد بن الحاج عيسى – بلدية عين البيضاء.

**6-3 / الحدود الزمنية:** امتدت الحدود الزمنية للدراسة من 2020/12/22 إلى غاية 2021/03/05.

**7/ التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:**

**عادات الاستذكار:** وتتمثل في الإستراتيجيات السليمة والفعّالة التي تستخدمها التلميذة لتذكر واسترجاع معلوماتها السابقة، والتي ستتحدد بالدرجة الكلية التي تتحصل عليها تلميذة السنة الثالثة ثانوي شعبة تسيير واقتصاد على مقياس عادات الاستذكار المصمّم من طرف **سليمان الخضري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم (1993)** والمعدّل من طرف الباحثة.

**التلكؤ الأكاديمي:** وتمّ تبنّي التعريف الإجرائي لصاحب المقياس **(سميرة ميسون 2019)** حيث عرّفت المتغيّر بأنّه التأجيل المستمر للبدء في المهام الأكاديمية المطلوبة، والتأخير المتواصل في إنجازها إلى اللحظات الأخيرة مع الشعور بالضيق وعدم الارتياح، حيث يتكون من الأبعاد التالية:

- عدم وضوح الهدف: هو عدم عمل تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وفق خطة معينة قائمة على أهداف جزئية منبثقة من هدف عام يحقق له طموحه المستقبلي، بحيث يسير وفقها بخطوات منظمة وواضحة مراعيا في ذلك ترتيب الأولويات.

- انخفاض الدافع لإنجاز: عدم وجود مثير يدفع التلميذ للمثابرة والاجتهاد في المهام الدراسية ممّا يحد من رغبته وإرادته لتحقيق أداء دراسي جيد.
- المماطلة: هو تقاعس التلميذ عن أدائه للأعمال المطلوب إنجازها في فترة زمنية محدّدة والتكرار المستمر لهذا التقاعس مع العلم بأهميتها ويصاحب ذلك مشاعر الضيق والندم.
- توقع الفشل: هو التنبؤ بعدم القدرة على تحقيق مستوى الأداء الذي يأمله عند إنجاز المهمات الدراسية نتاج الأفكار ال
- سلبية المتعلقة بالفشل المحتمل والذي قد ينجم من خبرته السابقة.
- اللامبالاة: هو عدم اكتراث التلميذ والميل اللاعقلاني لتأجيل المهمات الدراسية.
- عدم الرضا عن الذات: هي مجموعة من المشاعر السلبية التي يحس بها التلميذ في المرحلة الثانوية الناجمة عن تأنيب الضمير تجاه تماطله في إنجاز واجباته الدراسية.
- إدعاء ضيق الوقت: هو تحجج التلميذ بضيق الوقت وكثرة المهام لإنجاز ما يوكل إليه من الأعمال.

ويتحدّد باستجابات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة حيال بدائل الأجوبة المتضمنة في أداة التلكؤ الأكاديمي المصممّة من طرف سميرة ميسون 2019.

وعليه، يصبح تعريف **التلميذات المتلكئات أكاديميا** إجرائيا في هذه الدراسة كما يلي: هم عينة من تلميذات السنة الثالثة ثانوي شعبة تسيير واقتصاد بثانوية محمد بن الحاج عيسى بعين بيضاء اللواتي يتسمن بالتأجيل المستمر للبدء في المهام الأكاديمية المطلوبة، والتأخير المتواصل في إنجازها إلى اللحظات الأخيرة مع الشعور بالضيق وعدم الارتياح، ويتحدّد باستجابات هذه التلميذات حيال بدائل الأجوبة المتضمنة في أداة التلكؤ الأكاديمي المصممّة من طرف سميرة ميسون 2019.

**البرنامج الإرشادي الجمعي:** هو مجموعة من الخطوات المحدّدة والمنظمة التي تستند إلى الأساليب الإرشادية وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي – اتجاه بيك – الذي يؤكد على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات الخاطئة لدى الفرد، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات المنظمة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا بطريقة جماعية خلال 14 جلسة ، بهدف تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا وذلك من خلال تعديل تفكيرهم واعتقاداتهم السلبية وتدريبهم على العادات الاستذكارية الصحيحة ،باستخدام فنيات الارشاد المعرفي السلوكي.

## الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

### التلكؤ الأكاديمي

**تمهيـــــــد**

**1**/ مفهوم التلكؤ الأكاديمي.

**2/** مكوّنات التلكؤ الأكاديمي.

**3/** أنواع التلكؤ الأكاديمي.

**4/** أسباب التلكؤ الأكاديمي.

**5/**النظريات المفسرت للتلكؤ الأكاديمي.

**6/** آثار التلكؤ الأكاديمي.

**7/** علاج التلكؤ الأكاديمي.

**1- مهارات الاستذكار**

**2-1/** مفهوم عادات الاستذكار.

**2-2/** أهمية عادات الاستذكار.

**2-3/**عادات الاستذكار الخاطئة.

**2-4/**العوامل التي تعوق عملية الاستذكار.

**2-5/**شروط عادات الاستذكار السليمة.

**2-6/**دراسات سابقة تناولت تنمية عادات الاستذكار.

خلاصة

**تمهيد:**

لكل دراسة إطار نظري تقوم عليه وتستدل به نتائج دراستها ، اذ سنتطرق خلال هذا الفصل إلى شرح الإطار النظري لمشكلة الدراسة بهدف فهم الموضوع أكثر والتعرّف على أبعاده ، بداية بماهية التلكؤ الأكاديمي والتعرف على أسبابه ومكوناته والنظريات التي فسّرته وطرق علاجه ، تليه ماهية عادات الاستذكار أهميتها والعوامل التي تعيقها كما سنتعرف على أغلب العادات الاستذكارية الخاطئة ، بعدها تطرقنا إلى معرفة الإطار النظري وكيفية إعداد برنامج إرشادي مبرزين الحاجة لبناء مثل هذه البرامج ،ومعرفة أسس و خطوات وطرق تقييمها وأخيرا تطرقنا إلى تقديم شرح مفصّل إلى حد ما حول طريقة الإرشاد المعتمدة في هذه الدراسة ألا وهي الإرشاد المعرفي السلوكي.

## 1/ التلكؤ الأكاديمي:

يعتبر التلكؤ **Procrastination** مفهومًا قديم النشأة حديث التنظير والتطبيق ، حيث ثمّ تبنيه المفهوم أوّل مرّة عام **( 1548 م)** ودخل مفهومًا في المجالين النفسي والتربوي عام **( 1971 م)** على يد عالم النفس كنس **knaus** تحت مسمى التسويف الدراسي أو الأكاديمي وتمّ نشر أوّل كتاب عام **( 1977 م)** من تأليف اليس وكنس "**Ellis & Knous**" تمّ نشر كتاب آخر لبوركا ويون " "**Burk & Yuen** سنة **(1983 م)** ، وبعدها نشر سلومن ورثبلوم "**Solomon & Rothblum** " دراستين أساسيتين في التسويف الأكاديمي سنة **(1984 م)** ،وفي عام **( 1986 م)** نشر كاي "**cay**"بحث هام في هذا الصدد ومع بداية التسعينات من القرن الماضي تناولت دراسات عديدة للسلوك، وتجدر الإشارة إلى أنّه يعبر عن هذا السلوك بمصطلحات كثيرة منها : التأجيل ، التأخير ، التسويف ، التلكؤ ، فقديما كان يفسّر التلكؤ بالحكمة والرزانة والمحافظة على الطاقة من الهدر أمّا حديثا ظهر كمشكلة سلوكية تربوية يمكن ملاحظة

انتشارها بين أفراد المجتمع بمختلف طبقاته بغض النظر عن السن أو الجنس أو الخلفية التعليمية ،وسنتناوله بشئ من التفصيل فيما يلي.

## 1-1/ مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

يعتبر التلكؤ بصفة عامة مفهوم قديم في نشأته حديث في تنظيره وتطبيقاته، فقديما كان يُفسَّر التلكؤ بأنه نوع من الحكمة والرزانة والحفاظ على الطاقة من الاهدار، لكن في العصر الحديث ظهر التلكؤ كمشكلة سلوكية وتربوية، تعني التأجيل وتأخير ما يجب انجازه من أعمال. **(حسن محمد، 2019 : ص 374)**

يعرفه **( مصيلحي والحسيني ، 2004)** بأنّه تأجيل التلاميذ للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ، وصعوبة في جدولة وإتمام المهام والأنشطة الحياتية ، وتأخير الاستعداد للامتحان حتى اللحظات الأخيرة ، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المرتبط بالمهام الأكاديمية.**(مصيلحي والحسيني ، 2004: ص68)**

ويعرفه **(2003; wolters )** التلكؤ بأنّه نزعة سلوكية نحو تأجيل البدء بالمهام أو إتمام الأعمال إلى وقت آخر دون مسوغ ، على الرغم من القدرة على إنجازها في وقتها المطلوب ، وبمعنى آخر فإنّ التلكؤ سلوك تجنبي يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها ، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد ، ولتجنب اللوم من الآخرين ، وأنّه تأجيل الأمور التي يجب أن تنجز بشكل متعمد. **( قاسم ، ب س : ص61)**

ويعرف **( 2003; wolters )** التلكؤ الأكاديمي المشار إليه في **الكفيري 2016** بأنّه الفشل في أداء نشاط ما وفق الزمن المرغوب وتأجيله حتى آخر دقيقة ، ويشكل هذا النشاط أمرا لا بد من الانتهاء منه وصولا إلى الارتياح .**( الكفيري ، 2016 : ص291)**

وأوضح **(1995; Senecal ;Koestner &Vallernand )** أنّ التلكؤ يقابل الدافعية فيما يشمله هذا التلكؤ من عدم القدرة على إدارة الوقت وامتلاك سمة الكسل فمن لديه صفة التلكؤ من الصعب أن تكون لديه دافعية وبالتالي يميل لتأجيل

المهام الدراسية والاستذكار لآخر لحظة ممكنة قبل الاختبار ، ومثل هؤلاء التلاميذ يصعب عليهم اكتساب معرفة جديدة إذا لم تعزز دافعيتهم . **( هنداوي والبديوي ، 2017: ص 830)**

ويرى **(Meyer ; 2000 )** أنّ التلكؤ سمة شخصية تمثل عائق ذاتي مزمن يسيطر على أداء الفرد لمهامه الدراسية سواء في البدء فيه أو الانتهاء منه ، ومحاولة إكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة. **( علام ، 2008 : ص260)**

ويعرّف **(Schraw et al;2007)** التلكؤ الأكاديمي بأنّه تأجيل أو تأخير متعمد لعمل يجب أن ينجز.**( schraw et al; 2007,13)**

كما يرى الباحثان هاول وواطسون **(Howell & watson ; 2007)** أنّه ليس كل تأجيل تلكؤًا، فقد يكون هذا التلكؤ مخططاً له مسبقاً، وفي حالات يكون مفيداً، ويؤثر التلكؤ الأكاديمي على العملية التعليمية بشكل عام، ويُنظر إليه على أنّه من الأنماط السلوكية الشائعة بين التلاميذ إذ يؤدي إلى تراجع في التحصيل الدراسي، وتعلم العادات الدراسية السيئة مثل تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم المهام والواجبات الدراسية. **( الربعة ومقابلة ، 2019 : ص 433)**

ولكي يتم اعتبار التلكؤ الأكاديمي ظاهرة سلبية يجب أن تتوفر فيه ثلاث شروط وهي: أن يكون للتأجيل نتائج سلبية، وأن يكون هذا التأجيل لا حاجة فعليّة له بمعنى أنّه ليس هناك هدف من التأجيل، وأن يترتب على هذا التأجيل عدم إنجاز المهام المطلوبة من الفرد، أو عدم اتخاذ القرار بشأن إنجازها. **( الحارثي ، 2017 : ص 40)**

عرّفه "**Tuckman 1991** " بأنّه ميل الفرد السلوكي لتأخير التعامل مع المهمة الأكاديمية التي يجب عليه القيام بها أو حتى تجنبها تمامًا. **:Qian & Fuqiang ; 2018 ) 40)**

ومن خلال التعاريف السابقة نلاحظ أنّها أجمعت على أنّ التلكؤ هو التأجيل الدائم لإنجاز المهام المختلفة رغم أهمية المهمة بالنسبة للفرد، ويمكن تعريفه في هذه

الدراسة على أنّه تأجيل تلميذ المرحلة الثانوية الإرادي الدائم للبدء والانتهاء من إنجاز المهام الدراسية المطلوبة إلى درجة عدم إكمالها وإنجازها في الموعد المحدّد، مع خلق أعذار لتبرير ذلك بالرغم من إحساسه بعدم الارتياح جراء هذا التأجيل.

## 1-2/ مكونات التلكؤ الأكاديمي:

يرى مصيلحي والحسيني أنّ التلكؤ الأكاديمي يتكون من:

**مكوّن معرفي:** ويشير إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الإستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة.

**مكوّن سلبي:** ويشير إلى اندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن غير المبرر لأداء المهمة والمبالغة في تقدير الوقت اللازم لإنجاز المهمة ويرجع ذلك لحالة من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعى الفرد إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سرورا وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل المشاق.

**مكوّن وجداني:** هناك العديد من الانفعالات المرتبطة بالتلكؤ والتي تتمثل في الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير آداء المهام، حيث يشعر بعدّة مشاعر داخلية مثل: عدم تقدير الذات، والشعور بالإثم، والتقصير والألم النفسي، والقلق العام والإحباط والعجز والفشل والاكتئاب وخيبة الأمل وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية. **( مصيلحي والحسيني ، مرجع سابق : ص 838)**

كما يرى **(Cristine ;2000 )** أنّ التلكؤ مفهوم يتضمن مكوّنًا سلوكيا يعني به الميل المزمن والاعتيادي للإرجاء أو إكمال المهمة في آخر لحظة، ومكوّن معرفي ويعني النقص المزمن والاعتيادي في التطابق بين نوايا الفرد وأهدافه المتعلقة بالمهمة وبين أدائه لهذه المهمة، ومكوّن وجداني ويعنى الشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الفرد تأخر في البدء بالمهمة أو أنّه لم ينهيها. **( عبد العظيم ، مرجع سابق : ص 548)**

يرى "**Fee and Tangney**" أنّ التلكؤ الأكاديمي ظاهرة متعددة الجوانب تنطوي على مكوّن عاطفي ( تفضيل العمل تحت الضغط) ومعرفي ( قرار التلكؤ) ومكوّن سلوكي ( إختتام المهام قبل الموعد النهائي).(**vargas ; 2017,104** )

ونلاحظ ممّا سبق أنّ الباحثين قد أجمعوا على نّ التلكؤ الأكاديمي متكوّن من ثلاث مكوّنات رئيسية وهي المكوّن المعرفي والمكوّن السلوكي والمكوّن الوجداني وكل مكوّن هو نتيجة للمكوّن الذي سبقه، أي أنّ الأفكار التي يتبناها الشخص والمعلومات التي يجمعها من خبراته الشخصية هي المسؤولة عن ممارسة سلوك التلكؤ والسلوك يؤدي إلى مشاعر الإحباط والندم ولوم الذات.

**1-3/ أنواع التلكؤ الأكاديمي:** تشير أدبيات علم النفس الى ثلاثة أنواع من التلكؤ على الوجه التالي:

**1.التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:** هو أسلوب التأجيل أو التأخير للمهام الأكاديمية والمسؤوليات التي يصاحبها مستويات من القلق أو المضايقة ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بالمهمة أكثر من كونه سمة عامة.

**2.التلكؤ في اتخاذ القرار Decisional Procrastination:** أو التردد (وعدم الحسم) وقد عرّفه Ferrari بأنه تأخير مقصود لإتخاذ قرارات داخل إطار زمني محدد ويرى بعض الباحثين هذا التأخير كآلية للتعامل مع الصراع في عملية اتخاذ القرار وكما في تعريف التلكؤ الأكاديمي فإنّ التلكؤ في اتخاذ القرار يشتمل على قلق ( ضيق) شخصي أو إختلال وظيفي كناتج عن التأخير والتردد وعدم الحسم.

**3.التلكؤ في المهام اليومية General & life routine Procrastination:**

هناك القليل من الدراسات التى تناولت التلكؤ في الحياة اليومية " المهام غير الأكاديمية" غير القرارية اليومية فهو شكل سلوكي آخر للتلكؤ ويتضمن صعوبة جدولة وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة مثل دفع فاتورة أو موعد طبيب....

ويذكر **(Diaz ;2006)** أنّ التأخير المتكرّر والمقصود في ابتداء الفرد للمهمة أو إكماله لها عند حد (حتى يصل إلى الشعور بعدم الراحة والاستياء الذاتي أو الشخصي) قد أسماه الباحثون بالتلكؤ المزمن وقد قدموا ثلاثة أشكال للتلكؤ المزمن على الوجه التالي:

- **التلكؤ التجنبّي:** التجنّب لمعلومات المهمة التي تتعلق بالقدرات الشخصية.
- **التلكؤ القراري:** التأخير في مواقف اتخاذ القرار.
- **التلكؤ الإستثاري:** وهو شعور بالذروة ( التهور ) في العمل وفقا لقيود زمنية أي هو الذي يحصل على الإثارة بتغلبه على المواعيد الأخيرة. **( أبو غزال ، مرجع سابق : ص 230)**

وتجدر الإشارة إلى أنه ليس كل سلوكيات التلكؤ ضارة أو تؤدي إلى نتائج سلبية، لذا فرق **(Chu & Choi; 2005)** بين نوعين من المتلكئين كما يلي:

**المتلكئون السلبيون:** وهم المتلكئون بالمعنى التقليدي ممن يشعرون بالتقييد والشك في قدراتهم فيميلون إلى تأخير المهام بسبب قلقهم من أن يؤدوها بشكل غير ملائم، أو لأنهم يشعرون أن نجاحهم سوف يرفع توقعات الناس اتجاههم، أو بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ القرار

**المتلكئون النشطون:** يستخدمون التلكؤ كإستراتيجية أكاديمية إيجابية لأنهم لا يميلون إلى معاناة من العواقب السلبية الأكاديمية، كغيرهم من المتلكئين السلبيين، فهم يعتقدون أنهم يعملون بشكل أفضل تحت الضغط ويميلون إلى تأخير المهام بشكل مقصود ولديهم القدرة على إكمال المهام قبل الوقت المحدد. **(عبد الخالق و الدغيم , مرجع سابق : ص 204)**

في هذا السياق أشارت، **Morales** إلى وجود جانبين للتلكؤ هما:

تلكؤ بناّء وتلكؤ غير بنّاء، فالتلكؤ البناّء مع نواتج المرغوبية والتلكؤ غير البنّاء مع نواتج غير المرغوبية وتظهر النتائج على أنه رغم مماطلة المتلكئين الناشطين بنفس

درجة المتلكئين السلبيين، فإنهم أكثر تشابها لغير المتلكئين السلبيين بشرط الاستخدام الهادف للوقت والسيطرة عليه، والاعتقاد في الكفاءة الذاتية، وأساليب التعامل.

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ الباحثين لم يتّفقوا على أنواع محدّدة لسلوك التلكؤ الأكاديمي بل كل منهم قد وضع تصنيف مختلف عن الآخر، لكن لو تمعنّا جيّدا في تصنيفاتهم نلاحظ أنّهم ذهبوا إلى نوعين بارزين ومحدّدين ألا وهما التلكؤ الإيجابي والذي يعود من ممارسته بتنائج إيجابية مع الشعور بالرضا عن الذات وتقدير عالي للذات، وتلكؤ سلبي الذي يضر ممارسه مع شعوره بعدم الثقة بالنفس والإحباط ونقص الدافعية.

## 1-4/ أسباب التلكؤ الأكاديمي:

إنّ الباحثين لم يتوصّلوا إلى أسباب موّحدة للتلكؤ الأكاديمي، بل كل منهم وضع أسبابا مختلفة، منهم من أرجعها إلى أسباب ذاتية متعلقة بالفرد وهي كالتالي:

1- نقص تقدير الذات.
2- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه.
3- نقص الدافعية.
4- المرض والارهاق الجسمي.
5- الفروق الفردية.
6- الخوف من الفشل. **(أبو غزال 2012 ، أحمد ثابت فضل 2017)**

ومنهم من أرجعها إلى أسباب بيئية وهي:

1-تأثير الأسرة
2-المهمة المنفرة
3- ضغط الأقران
4- أسلوب المدرّس.
5-الضوضاء.
6-المخاطرة. **( أبو غزال 2012 ، داليا خيري 2015 ، أحمد ثابت فضل 2017)**

في حين أشارت **نوران ( Noran ;2000 )** إلى أنّ هناك عدّة أسباب للتكلؤ نوجزها كما يلي :

1 – عدم القدرة على تنظيم الوقت ممّا يتسبب في تأجيل إنجاز المهمات.

2– عدم التركيز أثناء انجاز المهمات ممّا يسبب تشتت انتباه الفرد.

3– القلق والخوف من الوقوع في أخطاء أثناء أداء المهمة .( **السلمي ،2015 : ص643)**

كما يرى **( أبو غزال 2015)** أنّه ثمة وجهات نظر مختلفة في تفسير التلكؤ الأكاديمي ، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التلكؤ عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية ، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التلكؤ كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين ، أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبئات بالتلكؤ ومن ضمنها المعتقدات اللاعقلانية والمعتقدات المتعلقة بالوقت وتقدير الذات.( **أبو غزال ، 2015: ص 230)**

ومن ناحية أخرى يرى **اليس ونوس (Ellis & Knaus ; 1977 )** أنّ التأجيل اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات الغير منطقية، وطبقا لآراء " اليس ونوس" فإنّ أحد تلك المعتقدات الغير منطقية، التي تؤدي إلى التلكؤ هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد التي مؤداها " إنني يجب أن أقدم أفضل أداء لأثبت بأنني شخص مميز " فإنّه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيداً فإنّ هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته ، وتحمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضا كنوع من الدافع إلى تأجيل أو البدء في العمل أو إكماله ، وبالتالي يكون عنده الدافع في أن يتجنب وضع تقديراً لذاته مرة ثانية. **( فضيل ، 2018 : ص 748)**

بمعنى أنّ سبب سلوك التلكؤ حسب "**اليس ونوس** " هو الجانب المعرفي للفرد والمعتقدات غير المنطقية التي يؤمن بها الفرد.

وأشار "**Tuckman**" إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي ينتج عن اتحاد ثلاثة عوامل، هي: سوء الاعتقاد في قدرة الفرد على إنجاز المهمة، وعدم قدرة الفرد على تأجيل الإشباع(الإرضاء)، وتوجيه اللوم لعوامل خارجية عند الوقوع في أخطاء ذاتية.

في حين يرى( **آل جبير ، 2011)** أنّ أسباب التلكؤ الأكاديمي متعدّدة ، حيث تؤكد نتائج العديد من الدراسات على تأثير الأسرة وخاصة الوالدين في تكوّن سلوك التلكؤ الأكاديمي، وذلك عندما يبالغ الوالدان في أهمية الإنجاز، ويقومان بوضع أهداف وتوقعات غير واقعية للطفل وأحياناً يضعان الحب شرطا للقدرة على تحقيق هذه الأهداف والتوقعات وبالتالي يشعر الفرد الذي يعيش في مثل هذا المناخ بالقلق والتهديد ونقص تقدير الذات ، لاسيّما عندما يفشل في تحقيق تلك الأهداف والتوقعات ، وعندما يكبر يسترجع تلك الخبرات ، فيلجأ إلى التلكؤ عندما يواجه مهاما تتضمن تقييما لقدراته وإمكاناته.

كما يرى أنّه يلجأ بعض التلاميذ إلى التلكؤ الأكاديمي لأنهم يعانون من نظرة دونية لأنفسهم، وضعف في تقديرهم لذواتهم، وشعورهم بعدم الكفاءة، ممّا يجعلهم لا يتوقعون النجاح في أي مجال، ومن ثمّ لا يحاولون من البداية إنجاز المهام الأكاديمية نظراً لتوقعهم الفشل.

كما يرى **آل جبير** أنّ سلوك التلكؤ الأكاديمي يعزى أيضا إلى انخفاض مدى تحمل الفرد للإحباط، وضعف قدرته على مواجهة المواقف الصعبة أو الضاغطة، أو عدم القدرة على تحمل الألم أو الكدر أو التعب الذي يصاحب العمل أو المهمة وقت تنفيذها، فيلجأ الفرد إلى التلكؤ في هذا العمل.( **الحارثي ، مرجع سابق : ص 46)**

نلاحظ ممّا سبق أنّ **آل جبير** قدر أرجع أسباب التلكؤ الأكاديمي إلى الأسرة بالدرجة الأولى وأكدّ على المعاملة الوالدية الخاطئة وتوقعات الوالدين المرتفعة هي التي تسبب الإحباط للفرد إذ فشل في الوصول إلى تلك التوقعات وبالتالي يلجأ الى التلكؤ في أداء مهام أخرى ، ونلاحظ أنّه يتفق مع مدرسة التحليل النفسي في تفسير السلوك، كما أكّد تفسير المدرسة المعرفية للسلوك بأنّ تقدير الذات ونظرة الفرد لنفسه تعتبر سبب من الأسباب بالإضافة إلى وجود أسباب ذاتية كنقص الكفاءة وعدم القدرة على أداء المهمات الصعبة، ومن خلال كل ما سبق يمكن استنتاج أنّ هناك أسباب مشتركة وأساسية أشار إليها وأجمع عليها الباحثين وهي كالتالي :

- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه.
- التقدير الذاتي للفرد.

- الأفكار والاعتقادات الغير منطقية التي يؤمن بها الفرد.
- تأثير الأسرة.
- نقص الكفاءة الذاتية.

ويمكن القول –استنادا إلى الدراسة الاستطلاعية التي أجريتها – إلى أنّ أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذنا تتمركز في جانبين أساسيين وهما الجانب المعرفي ويتمثل في الأفكار غير المنطقية التي يؤمن بها الفرد كفكرة أنّه يستطيع إنجاز أي مهام في آخر لحظة ممكنة أو توقع الفشل في الإنجاز وهذا بدوره ينقص الدافعية لديه ممّا يجعله يتّكل على أقرانه ممّن هم أكبر منه أو الاعتماد على الانترنت للإنجاز، وكذا الإقتداء بأفراد آخرين نجحوا دون اجتهاد أو اجتهدوا ولم ينجحوا، بالأحرى الأفكار الذي يؤمن بها الفرد من شأنها أن تؤدي الى سلوك التلكؤ لديه.

وجانب سلوكي يتمثل في اكتساب التلاميذ عادات من أقرانهم ومن الوسط المدرسي ، وتبنّي أفكارهم الخاطئة في طريقة الدراسة والاستذكار ومنها ترك الدروس تتراكم ومراجعتها حتى قرب الإمتحان أو في ليلة الإمتحان بحجة النسيان، وكذا هناك سبب جوهري والذي أكدّته النظرية السلوكية في تفسير السلوك و الذي يتمثل في ميل التلاميذ إلى المهمات التي تجلب لهم اللذة كالاستغراق في ممارسة الهوايات المفضلة والزيارات الاجتماعية ومشاهدة التلفاز، مواقع التواصل الاجتماعي...، وعدم القدرة على تقسيم وقتهم بينها وبين الاستذكار وانجاز المهام الدراسية.

وكذا نقص مهارات الاستذكار السليمة وممارسة عادات استذكارية خاطئة وغير فعّالة تتمثل في عدم القدرة على اختيار الوقت المناسب وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها وكذا عدم القدرة على الانتباه والتركيز أثناء الدراسة سوى داخل القسم أو خارجه.

## 1-5/ النظريات المفسّرة للتلكؤ الأكاديمي:

لقد حاول الباحثون تفسير التلكؤ الأكاديمي فاختلفت آراؤهم باختلاف مدارسهم وتوجهاتهم وفيما يلي أهم النظريات النفسية المفسّرة للتلكؤ الأكاديمي:

**1-5-1/ النظرية المعرفية:**

ينظر أصحاب الاتجاه المعرفي إلى مختلف الظواهر النفسية في ضوء ارتباطها بطريقة التفكير لدى الفرد، باعتبار ما يحمله الفرد من أفكار ومعتقدات وما يكوّنه من اتجاهات بمثابة المحدّد لسلوكه وطريقة تصرّفه سواء كان إيجابيا أم سلبيا، ولذلك تهتم النظرية المعرفية في تناولها للتلكؤ الأكاديمي بأثر بعض المتغيرات المعرفية باعتبارها منبئة بسلوك التلكؤ الأكاديمي، ويأتي في مقدمة هذه المتغيرات المعتقدات والأفكار اللاعقلانية وأنماط التفكير حيث تفترض النظرية المعرفية أن الفرد يتصرف بطريقة تتسق مع ما يحمله من أفكار ومعتقدات عن نفسه والآخرين.

لقد أشار **كالانو وهرنتجون (Calano & Harrington ;2007 )** إلى أنّ هناك ست أفكار لاعقلانية مرتبطة بسلوك التلكؤ وهي:

- سوف أبدأ مبكرًا هذه المرّة.
- لقد اقتربت من البداية حالاً.
- ماذا يحدث إذا لم أبدأ.
- مازال هناك وقت.
- أخاف من الفشل.
- لن أتلكأ مرّة أخرى.

إنّ التلكؤ المتكرّر للواجبات الأكاديمية يؤدي إلى تراكمها في المستقبل ممّا يؤدي إلى نتائج أكاديمية غير مرضية، وبالتالي يولّد شعور بالذنب لدى المتلكئ نظرا لإضاعته الكثير من وقته دون فائدة، وهذا الشعور بفقدان الفرص وتضييع الوقت من الممكن أن يقود إلى مشاكل انفعالية كالاكتئاب والقلق، إنّ التلكؤ يمتد تأثيره السلبي ليغطّي كافة نواحي حياة المتلكئ الأكاديمية والشخصية والاجتماعية.**( الربابعة، مرجع سابق : ص6-7)**

كما يرى أصحاب هذه النظرية أنّ التلكؤ هو ضعف قدرة الفرد على التعلم من الخبرات السابقة، فتتشوّه معارفه عندما يدرك أنّ قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة التي

تقلل من شأن الذات لديهم والتحمل للإحباط المنخفض، فالأفراد الذين لديهم اعتقاد بأنّ ذواتهم ذات شأن وقدر ضئيل يكون لديهم حاجة غير واقعية لتأدية المهام على نحو تام ويكون لديهم خوف من عدم القدرة على مقابلة توقعات الآخرين ، ومن ثمّ فالتلكؤ يكون محاولة لإخفاء عدم القدرة على الأداء لتجنب الفشل، والأفراد الذين يعتقدون أنهّم لا يتحملون الإحباط يلجؤون إلى التلكؤ لتجنّب الآثار السيئة لفعل المهمة بينما أفراد آخرون يستخدمون التلكؤ لكي يعبروا عن مشاعر ومعتقدات الفرد الذاتية بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية ( ومن أنفسهم والخارجية من الآخرين) وبهذه الطريقة يتصرف كثير من الأفراد ويؤدي تصرفهم هذا إلى التلكؤ في انجاز واجباتهم.( **عباس، 2017 : ص25-26)**

**1-5-2/ النظرية السلوكية:**

ترى النظرية السلوكية أنّ التلكؤ عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان النشاطات السارة والمكافآت الفورية، كما أن المتلكئين تعلموا تأجيل اكمال مهماتهم الأكاديمية خصوصًا إذا كانت المهمات غير سارة، وتزيد احتمالات التلكؤ إمّا بتأثير التلاميذ أنفسهم، أو بتأثير أقرانهم أو بتأثير البيئة الاجتماعية، وفي ظل غياب العقوبة على التلكؤ الأكاديمي، فإنّه يتحوّل إلى عادة مع مرور الوقت. **( أبو غزال ، مرجع سابق : ص 230)**

كما تهتم النظرية السلوكية بأثر المتغيرات البيئية والأحداث التي يمر بها الفرد على انفعالاته وسلوكه، وفقا لآراء السلوكيين فإنّه يشترط وجود التعزيز كي يتم تدعيم استجابة سلوكية معينة لدى الفرد، ولعل التعزيز في حالة التلكؤ الأكاديمي يتمثل فيما يلقاه التلميذ من شعور بالنجاح في أنشطة أخرى، أو مهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب إنجازها، كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات أو تكوين الصداقات أو مشاهدة التلفاز، أو استخدام الانترنت أو غيرها.

هذا ما أكّده **Brobst ; 2011** أنّ التلاميذ يميلون إلى التلكؤ للهروب من المهام التي يجدون أنّها غير سارة وغير ممتعة وهذا يعتبر تلكؤًا موقفيا، أمّا التلكؤ المرضي يميل الأفراد فيه بشكل مستمر إلى التلكؤ في محاولة اتمام مهمة ما، إذ أنّ هذا من

أجل حماية صورة الذات وبذلك يظهر التلكؤ في التقييم للمهمة التي أجلوها. **(عباس ، مرجع سابق : ص25)**

## 1-5-3/ نظرية التحليل النفسي:

وفقا لنظرية التحليل النفسي يعد التلكؤ سلوكًا مضطرباً له أسباب كامنة تعزى لخبرات الماضي خاصة الخبرات الصادمة في مرحلة الطفولة، ويرتبط بدور القلق في نشأة سلوك التجنّب سيما الماضي عندما يضع الوالدان توقعات غير واقعية للفرد، ويربطان تحقيقها بالحب الوالدي وتقبل الطفل، الأمر الذي قد يفقد الطفل الشعور باحترام وتقدير الذات في حال فشله في إنجاز تلك التوقعات، حيث يجد الطفل نفسه غير قادر على إكمال المهام فيلجأ إلى المماطلة أو التأجيل.

كما يمكن النظر للتلكؤ الأكاديمي باعتباره نوع من الثورة ضد المطالب التي يراها الفرد مبالغ فيها، سيما تلك التي تفرض عليه من قبل من يمثلون السلطة الخارجية كالوالدين والمعلمين، وتتضمن مقدمات التلكؤ نوعا من الصراع فيما يتصل باتخاذ قرار ما، وعندئذ يصبح التلكؤ والمماطلة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع، وفي بعض الأحيان قد يعاني الفرد من التلكؤ نظرا لوقوعه في صراع حول أي المهام التي تستحق أن يبدأ بها.

ويفسّر البعض التلكؤ الأكاديمي باعتباره ميكانيزم دفاعي يستخدمه التلميذ للتغلب على المواقف التي تمثل تهديدا للأنا، حيث يعد التلكؤ حيلة دفاعية للهروب من اتخاذ القرار خوفا من الفشل ، وقد يستخدمه البعض أيضا كنوع من التبرير في حالة الفشل أو سوء الأداء الدراسي على أنه عائد إلى عوامل خارجية أدّت إلى التلكؤ الأكاديمي ، وليس باعتباره عائدًا إلى نقص وقصور قدراته الشخصية ، كما يفسّره البعض الآخر على أنه مؤشر على دوافع عدوانية لاشعورية تجاه الآخرين، وخاصة تجاه من يتوقعون من الفرد أداء مطالب أو مهام غير معقولة من وجهة نظره فيحرص الفرد على تأجيل المهام كتعبير عن العدوانية المكبوتة تجاه هؤلاء. **( عباس ، مرجع سابق : ص27 )**

ونلاحظ ممّا سبق أنّ كل نظرية قدّمت تفسيرا مختلف –من زاويتها– للسلوك حيث ترى النظرية المعرفية أنّ سلوك التلكؤ الأكاديمي ناشئ من خلل في تفكير وإعتقادات الفرد إتجاه المواقف الدراسية، واعتقاد الفرد هو المحدّد الأساسي لسلوك الفرد واستجاباته اتجاه المواقف، بينما ترى النظرية السلوكية بأنّ سلوك التلكؤ عادة متعلمة نابعة من تفضيل الفرد القيام بالنشاطات التي تجلب له اللذّة والسرور كممارسة هوايته المفضّلة، مشاهدة التلفاز..... ، متجنبّا بقية الأعمال والنشاطات المكلّف بها، كما تؤكد النظرية على أثر التعزيز في نشأة أو انطفاء السلوك حيث أنّ الفرد يتلقّى تعزيز بعد القيام بعمل ما بالنجاح فيه أو الاستمتاع بممارسته بينما لا يتلقى أي تعزيز بعد ممارسة أعماله الأكاديمية، هذا مايجعله يهرب من المهام غير السارة، بينما ترى نظرية التحليل النفسي أنّ سلوك التلكؤ نابع من خبرات صادمة في السنوات الأولى أي مرحلة الطفولة ممّا يوّلد لدى الفرد قلق وخوف من الفشل، كما ترى النظرية أنّه يمكن اعتبار أنّ السلوك هو ثورة ضد المطالب التي يراها الفرد مبالغ فيها خاصة عند كثرة المطالب من الأفراد الذين يمثلون سلطة عليه فيصبح السلوك وسيلة للتعامل مع هذه المطالب، كما يفسّر البعض في هذه النظرية السلوك بأنّه ميكانزم دفاعي للتغلب على المواقف التي تمثل تهديدا للأنا كمواقف إتخاذ القرار أو سوء الأداء الدراسي.

وتجدر الإشارة إلى أنّنا اعتمدنا على الإرشاد المعرفي السلوكي – حسب نظرية بيك– في دراستنا هذه وذلك نظراً لطبيعة موضوعنا الذي يتناول تنمية عادات الإستذكار السليمة لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا، ولما أثبتته الدراسات بفعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية عادات الإستذكار كدراسة **الأسود 2019** ، وأنّ التلكؤ الأكاديمي مشكلة سلوكية مكتسبة ناشئة من إختلالات وتشويه في تفكير التلميذ لذا إخترنا نظرية بيك التي تركز على دور التفكير والتوقعات في تطوّر الاضطرابات واستمرارها وبالتالي تعمد على تغيرها من خلال مساعدة المسترشد على التعامل مع أنماط التفكير اللاتكيفي وإحلال طرق تفكير أكثر عقلانية وأكثر توافقا.

## 1-6/ آثار التلكؤ الأكاديمي:

للتلكؤ الأكاديمي آثارا سلبية داخلية تتضمن الندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهظة الثمن تتضمن تعويق التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات، كما أكّدت الدراسات أنّ التلاميذ ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالتلاميذ غير المتلكئين ويظهرون ضعفا في إنجازهم الأكاديمي. **( أبو غزال ، مرجع سابق : ص 232)**

كما أشارت نتائج دراسة **فيراري (Ferrari ;2000 )** إلى أنّ للتلكؤ آثار سلبية على حياة التلاميذ وتوافقهم الأكاديمي، حيث يتبع ظاهرة التلكؤ عواقب وخيمة تتمثل بالتقويم السلبي لذات المتلكئين وفهمهم لأنفسهم ، وقد وُجد أنّ التلاميذ المتلكئين لديهم تقدير ذات منخفض وعدم احترامهم لأنفسهم والوقوع في الأخطاء نتيجة تراكم العمل المطلوب القيام به. **( الربعة ومقابلة ، مرجع سابق : ص434)**

إضافة إلى ظهور عواقب انفعالية مختلفة ومشاعر داخلية سلبية كأن يشعر التلاميذ – المدركين لسلوك التلكؤ لديهم – بعدم الكفاءة والتوتر والشعور بالذنب، بالإضافة إلى معاناتهم من مستويات عالية من القلق. **(العنزي والدغيم ، 2003 : ص23)**

وفي ضوء ما تقدم نرى أنّ التلكؤ الأكاديمي يؤدي إلى عواقب سلبية وهي عدم القدرة على التركيز في المهام، وتدنيّ السيطرة المدركة على استغلال الوقت وتدني مستوى الفاعلية الذاتية والأهم عدم بذل الجهد اللازم لأداء المهام وإنجازها وتعوّد الكسل.

## 1-7/ علاج التلكؤ الأكاديمي:

من خلال إطلاعنا على أدبيات البحث لاحظنا أنّ جل الدراسات أشارت إلى أنّ التلكؤ الأكاديمي يمكن علاجه والتخفيف منه بواسطة برامج إرشادية وتدريبية مختلفة كما أثبتت هذه البرامج فاعليتها في التخفيف من السلوك لدى الأفراد منها

دراسة "**مايهو**" الذي استخدم برنامج يتضمن جوانب سلوكية ومعرفية ومهارات الاستذكار للتغلب على التلكؤ، كما بينت دراسة " **بوكلز Buckles**" التي تناولت تحديد احتياجات الإرشاد النفسي والشخصي لدى طلاب الجامعة أنّ التلاميذ في حاجة إلى الإرشاد في مجالات متنوعة تتمثل في تحسين مهارات الاستذكار وتعليم إستراتيجية أخذ الإمتحان ومهارة تنظيم الوقت .

وفي نفس السياق قامت **برثون و بزاري ( Brothen & Bazzarre. 1996** ) بإعداد برنامج يساعد على التعلم للتخفيف من سلوك التلكؤ ، كما قدم **سكبرت واستورت ( (Schubert & Stewart;2000** ) برنامجاً للتغلب على التلكؤ من خلال تنمية بعض استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والدافعية .

وإنطلاقا من نتائج هذه الدراسات وما توّصلت إليه للتغلّب على مشكلات التلكؤ، جاءت فكرة الدراسة الحالية ألا وهي بناء برنامج إرشادي جمعي قائم على النظرية المعرفية السلوكية – إتجاه بيك– لتنمية عادات الإستذكار للتلاميذ المتلكئين أكاديميا لما له من تأثير على حياتهم الأكاديمية ، كما أثبتت الدراسات أنّ تأثيراته تمتد إلى المدى البعيد لأنّه يصبح عادة عند الأفراد، وكذا يتعلم التلاميذ من خلال البرنامج الأساليب والإستراتيجيات السليمة والفعّالة لمواجهة مختلف المشكلات والمواقف الدراسية التي تعترض طريقهم خاصة في هذه المرحلة والتدرّب على البحث عن أنجع الحلول لتحقيق أهدافهم وبلوغ طموحاتهم والمرور من هذه المرحلة بصحة نفسية .

## 1-8/ دراسات سابقة تناولت التلكؤ الأكاديمي:

**الدراسات العربية:**

**1-8-1/ دراسة أبو غزال (2012):** بعنوان التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، والتي هدفت إلى التعرّف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وإستخدمت أداة التسويف

الأكاديمي وأداة أسباب التسويف الأكاديمي من إعداد الباحث لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكانت أبرز النتائج أنّ (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط و(17.2%) من ذوي التسويف المتدني، كما كشفت أنّ الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو التالي: الخوف من الفشل، أسلوب المدرّس، المهمّة المنفّرة، المخاطرة، مقاومة الضبط وضغط الأقران.

**1-8-2/دراسة الاركوازي (2013):** بعنوان علاقة التلكؤ الأكاديمي بعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة والتي هدفت إلى التعرّف على التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة والفرق تبعا للنوع (ذكور – إناث) وتبعا للتخصص (علمي – إنساني) في التلكؤ الأكاديمي وفي عادات الاستذكار والعلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة، واستخدمت مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحث لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكانت من أبرز نتائجها أنّ طلبة الجامعة لديهم مستوى عال من التلكؤ الأكاديمي وأنّهم لديهم مستوى عال من عادات الاستذكار ووجود علاقة دالة إحصائيا سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وعادات الاستذكار أي كلما زاد استعمال عادات الاستذكتر قل التلكؤ الأكاديمي والعكس صحيح.

**1-8-3/ دراسة النواب ومحمد(2014):** بعنوان عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتي هدفت إلى التعرّف على عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيّر النوع(ذكور-إناث) والتعرّف على العلاقة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي، واستخدمت أداة عادات الاستذكار من إعداد الاركوازي 2014 ومقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد الباحثين ودرجات التحصيل في الفصل الدراسي الأوّل لجمع بياناتها وفق المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائجها أنّ أفراد عينة الدراسة يمتلكون

عادات الاستذكار وأنّ عينة الإناث يتبعنّ عادات الإستذكار أكثر من عينة الذكور، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة التلكؤ الأكاديمي كما توّصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل والتلكؤ الأكاديمي.

**1-8-4/ دراسة هنداوي والبديوي(2017):** بعنوان التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الذاتية من ناحية وبين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي من ناحية أخرى، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي، واستخدمت أداة التلكؤ الأكاديمي من إعداد ( داليا خيري عبد الوهاب 2015) ومقياس الدافعية الذاتية ومقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثين لجمع البيانات وذلك وفق المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائجها وجود علاقة سالبة دالة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي، ويمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

**1-8-5/ دراسة عطية(2018):** بعنوان التعلم المنظّم ذاتيا وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، والتي هدفت إلى التعرّف على نوع العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظّم ذاتيا والتسويف الأكاديمي والتعرف على القدرة التنبؤية على درجات الطلاب في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرّف على درجاتهم في التعلم المنظّم ذاتيا، وإستخدامت الدراسة أداة التعلم المنظّم ذاتيا من إعداد إبراهيم 2001، وأداة التسويف الأكاديمي لأبو غزال 2012 لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التنبؤي، وكانت أبرز النتائج وجود علاقة إرتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة كما أشارت إلى امكانية التنبؤ بمستوى

درجات الطلاب المتفوقين دراسيا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرّف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيا.

**1-8-6/ دراسة سليمان وعبيد(2019):** بعنوان الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي هدفت إلى معرفة مشكلة الادمان على الأنترنت والتعرّف على مستوى التسويف الأكاديمي بين طلبة الثانويات، والتعرّف على العلاقة بين الادمان على الانترنت والتسويف الأكاديمي، واعتمد الباحثان على مقياس الادمان على الأنترنت (لكيمبرلي يونغ 1996 ومقياس عباس 2017) للتسويف الأكاديمي كأدوات لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، فكانت أبرز النتائج أنّ مستوى الأنترنت ومستوى التسويف الأكاديمي أعلى من المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

**1-8-7/ دراسة سعيد (2019):** بعنوان التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية، والتي هدفت إلى التعرّف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة والكشف عن العلاقة بينهم، واستخدمت أداة التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزال (2012) ومقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد الباحث ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد(2014) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المقارن، وكانت أبرز نتائجها أنّ مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطا، وأنّ درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسطة، وأنّ المعتقدات المعرفية لديهم عميقة ولا توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية.

**الدراسات الأجنبية:**

**1-8-9/ دراسة "Balkis, 2013"** بعنوان التلكؤ الأكاديمي، الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي: الدور الوسيط المرتبط بالاعتقادات العقلانية حول الدراسة، والتي هدفت إلى تقصي العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والرضا الأكاديمي والتحصيل، تمثلت عينتها في طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الرضا الأكاديمي واختبار تحصيلي لجمع البيانات وذلك وفق المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائجها وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكلا من الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، فكلما زاد التلكؤ الأكاديمي قل الرضا الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي والعكس صحيح.

**1-8-10/ دراسة "al-Mahasneh, Bataineh & Zoubi, 2015"** بعنوان العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط الوالدية لدى طلاب الجامعة الأردنية، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط المعاملة الوالدية، واستخدمت الدراسة مقياسين: مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس أنماط الوالدية، وكانت من أبرز النتائج أن أكثر من نصف الطلبة (67% ) أظهروا مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي ، وأشارت أيضا النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي كبير بين التلكؤ الأكاديمي وأنماط الوالدية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

- إتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو التعرّف على علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات ( كعادات الإستذكار والدافعية والتحصيل والتعلم المنظّم ذاتيا....)، باستثناء دراسة **أبو غزال (2012)** ودراسة **سعيد (2019)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة دراستها.

- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث طبقت على عينة من الطلبة الجامعيين باستثناء دراسة **عطية (2018)** ودراسة **سليمان وعبيد(2019)** التي طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية .
- استخدمت جميع الدراسات السابقة مقياس التلكؤ الأكاديمي لجمع بياناتها بالإضافة إلى مقاييس أخرى حسب أهداف الدراسة.
- وظّفت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة **عطية (2018)** التي استخدمت المنهج الوصفي التنبؤي، ودراسة **سعيد (2019)** التي استخدمت المنهج الوصفي المقارن.

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي ألا وهو التلكؤ الأكاديمي إلا أنّها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل التناول الجديد الذي جاء في هذه الدراسة:

- تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة في هدفها العام وهو تنمية عادات الاستذكار السليمة لدي التلاميذ المتلكئين أكاديميا.
- تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة في عينتها ألا وهي تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا.
- تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي.
- تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة في تناولها للموضوع بأنها دراسة تجريبية وهي بناء برنامج إرشادي جمعي لتنمية عادات الاستذكار السليمة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا ولا توجد دراسة سابقة هدفت إلى بناء برنامج ارشادي للمتلكئين أكاديميا في حدود علم الباحثة.

## 2/ عادات الاستذكار:

### 2-1/ مفهوم عادات الاستذكار:

**2-1-1/ مفهوم العادة: لغة:** الجمع: عاد، وعادات، وعوائد والعَادَةُ هي كل ما أعتيد حتى صار يفعل من غير جهد. والعَادَةُ أيضا هي الحالة التي تتكرّر على نهج واحد.

**اصطلاحا:** هي شكل من أشكال النشاط يخضع في بادئ الأمر للإرادة والشعور، ومع دقة وجود التعلم لهذا النشاط يصبح تكراره آليا، ويتحول إلى عادة، ومن المحتمل أن تظل تلك العادة مستمرة بعد أن يختفي الهدف من النشاط الأصلي، ومن ثمّ فهي نوع من أنواع السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة. **( سليمان ، 1989 : ص27)**

**2-1-2/ مفهوم الاستذكار: لغة:** استذكر فلانا: ربط في أصبعه خيطا ليذكر صاحبه. واستذكر الشئ: ذكره.واستذكر الكتاب: درسه للحفظ. **( مجمع اللغة العربية ، 1960 : ص 325)**

**اصطلاحا:** لقد تعدّدت التعريفات التي وردت لعادات الاستذكار:

عرّف **عدس وتوق:** أنّ عملية الاستذكار هي أكثر من مجرّد قراءة عابرة للكتاب أو النظر إلى الملخصات، بل تتطلب القيام بمراجعات مستمرة لما تم تعلّمه واكتسابه، وهذا يعني محاولة التلميذ القيام باستذكار المعلومات ذات الصلة والمترابطة بعد قراءتها مباشرة ، والبحث عن المبدأ العام أو القاعدة العامة التي تدور حولها التفاصيل، ومحاولة تذكر الحقائق المهمّة وصياغة أسئلة ومحاولة الإجابة عنها ومحاولة القيام بعملية تنظيم ذاتية للمادة المدروسة ، وهذا يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي وتوفير الجهد المبذول واستثماره أفضل استثمار واختصار الوقت المستغرق في عملية الاستذكار. **( عدس وتوق ، 1981 : ص182)**

ويعرّف **( زيدان 1990)** عادات الاستذكار بأنها " نمط سلوكي يكتسبه التلميذ خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات والمهارات، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد، ويتباين بتباين التخصصات" . **( زيدان ، 1990 : ص470)**

كما يشير **زيدان** إلى أنّ درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الاستذكار والتخطيط المسبق لها، فعن طريق الاستذكار يلم التلميذ بالحقائق العلمية، ويتعرف على المعارف بموضوعية، ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر، وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه، سواء في مجال تخصصه أو أسلوب حياته بصفة عامة.

واستخلص **(بدير)** من خلال استعراضه لمجموعة من تعريفات عادات الاستذكار أنّها " أنماط سلوكية مكتسبة، تتكرّر في المواقف المتشابهة وتساعد على توفير الوقت والجهد وإتقان الخبرات التعليمية للتلاميذ، وتختلف بالاختلاف التخصصات والأفراد. ( **بدير ، 1990 : ص17)**

يعرّف "**كوتريل Cottrel 1999** "عادات الاستذكار بأنّها القدرة على الأداء والتعلم الجيد وهي نشاط متعلّم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر في جودة الأداء الكلي. **(Cottrel ;1999 : p21 )**

ويعرفها **محسن عبد النبي (1996)** بأنها الطرق الخاصة التي يتبعها التلميذ في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، والتي سوف يقوم بدراستها والتي من خلالها يلم بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات ويحلّل وينقد ويفسّر الظواهر، ويحل المشكلات ويبتكر أفكارًا جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه. **( عبد الحميد، 2006: ص135)**

وتتمثل عادات الاستذكار في القراءة بتمعّن ودقّة والتركيز على النقاط المهمة أثناء قراءة المادة الدراسية، فضلا عن اختيار مكان الاستذكار وتوزيع الوقت، وكتابة المذكرات، التهيؤ والاستعداد للامتحان قبل مدة مناسبة.**( البشراوي ،2020 : 456)**

عرّفها**( جراهام وروبنسون Graham & Robinson )** بأنها القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها التلاميذ منفردين أو في جماعات لتعلّم محتوى مناهجهم الدراسة، من بداية قراءتها إلى أدائهم الامتحان بها. **Graham & Robinson; 1989:p125)**

ومن خلال جميع التعاريف السابقة يمكن تعريف عادات الاستذكار بأنها جميع الاستراتيجيات والخطط المنظّمة التي يتبعها التلميذ لفهم واستيعاب مواده الدراسية

وانجاز واجباته واستذكارها وقت الحاجة اليها، وتختلف من تلميذ لآخر كما تختلف باختلاف المواد الدراسية.

## 2-2/ أهمية عادات الاستذكار:

إنّ فشل بعض التلاميذ في عملية التعلم لا يعود بالضرورة إلى نقص ذكائهم أو قدراتهم العقلية وإنّما يرجع إلى افتقارهم لعادات الاستذكار الصحيحة والفعّالة، ويمكن الإشارة إلى أهمية مهارات التعلم والاستذكار كالتالي:

1- مقاومة مشكلة النسيان والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة زمنية أطول.
2- سرعة تذكر المعلومات واستدعائها عند الحاجة.
3- تقلّل من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ.
4- ترفع من مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، ومن ناحية أخرى نحو المعلم والمدرسة.
5- تحقيق النجاح الأكاديمي والتفوّق الأكاديمي وبالتالي الشعور بالرضا النفسي لما يعكسه ذلك من أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ، الذي يقيس مدى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة بأبسط الطرائق الممكنة. **( القصابي ، مرجع سابق: 17-18)**

## 2-3/ عادات الاستذكار الخاطئة:

توصّلت دراسة عبد السلام جودت **(2010)** التي هدفت إلى التعرّف على أساليب المذاكرة الصحيحة والخاطئة الشائعة لدى التلاميذ، إلى جملة من عادات الاستذكار الخاطئة التي يمارسها التلاميذ والتي من شأنها أن تنقص من مردودهم الأكاديمي وهي كالتالي:

- يراجعون قبل دخولهم للامتحان.
- تؤثر عليهم علاقة المدرّس في مذاكرة مادتهم.
- لا يضعون جدول يومي وأسبوعي منظّم لما سيتم مذاكرته.
- يستغرقون في أحلام اليقظة ويفكرون في حياتهم العائلية أثناء المذاكرة.
- لا يقومون بوضع أسئلة أثناء المذاكرة.
- يغلب عليهم النوم أثناء المذاكرة.

- يعتمدون على المواد السهلة.
- لا يذاكرون من المحاضرات الأولى ويستخدمون طريقة التخمين في المذاكرة.
- يراجعون أسئلة الامتحان بعد خروجهم من الامتحان ويسألون التلاميذ عنها.
- يشعرون بالملل عند إقبالهم على المذاكرة.
- يسهرون كثيرا أثناء المذاكرة.
- يبدؤون في المراجعة بالمواد المعتمدة على الحفظ.
- استيعابهم بطيء لما يقومون بقراءته.
- يذاكرون دروسهم صمتًا وجهدًا.
- لا يقومون بوضع ملخصات لبعض المحاضرات بأسلوبهم الخاص.
- أوقات المذاكرة المفضّلة لديهم ليلاً، ولا يهتمون بالإضاءة عند المذاكرة.
- لا يجهزون ولا ينضمون المكان الذي يذاكرون فيه.
- لا يقرؤون كتب أخرى خارجية غير المنهج.
- يستحضرون إلقاء المعلم ومعلوماته أثناء المذاكرة.
- يفضلون المذاكرة بجانب الراديو أو المسجل أو التلفاز.
- لا يحسنون التركيز في المحاضرة.
- يفضلون الجوّ الدراسي المفعم بالحركة أثناء المذاكرة.
- لا يعتمدون على تكرار المعلومات أثناء المذاكرة.
- يستغرقون وقت طويل في دراسة ومراجعة مادة واحدة. **( جودت ، مرجع سابق : 149-151)**

وممّا سبق تجدر الإشارة إلى أنّ تلك العادات الدراسية الخاطئة سابقة الذكر منتشرة بكثرة عند جل تلاميذنا بمختلف المراحل الدراسية ظنّاً منهم أنّ العادة الاستذكارية الشائعة هي الأصح ويجب اتباعها بغض النظر عن اختبار وتقصي فاعليتها، كما يمكن القول أنّ كل عادة دراسية ليست فاعلة ولا تنفع التلميذ بل تعيقه وتصعّب استذكاره يمكن اعتبارها عادة دراسية خاطئة، لذا ركّزنا في برنامجنا على تعديل تلك العادات واستبدالها بعادات صحيحة من خلال التدريب عليها أثناء جلسات البرنامج.

## 2-4/ العوامل التي تعوق عملية الاستذكار:

من خلال إطلاعنا على الأدب التربوي، ومن خلال الاحتكاك بالتلاميذ في الميدان خلال فترة التطبيق، يمكننا استنتاج مجموعة من العوامل التي تعيق عملية الاستذكار وهي كالتالي:

- السرحان والاستغراق في أحلام اليقظة أثناء عملية الاستذكار.
- نقص الدافعية الذاتية للاستذكار.
- إتباع عادات وأساليب خاطئة في الدراسة، ممّا يشعر المتعلم من عدم وجود فائدة من عملية المراجعة وبأنّها مضيعة للوقت.
- عدم الالتزام بالمواعيد المحدّدة سابقا للاستذكار.
- الاستغراق في المواقع الاجتماعية والزيارات الاجتماعية على حساب توقيت الاستذكار.
- تدنّي المستوى الاقتصادي للأسرة وعدم قدرتها على توفير المناخ المناسب للاستذكار.

## 2-5/ شروط عادات الاستذكار السليمة:

لقد اتضح من الدراسات السابقة أنّ جميع التلاميذ إناثاً وذكوراً عبر مختلف المراحل الدراسية من الابتدائي إلى الجامعي، في حاجة إلى معرفة عادات الاستذكار واكتساب مهاراته السليمة واكتساب المتعلم هذه المهارات السليمة من مسؤولية الأسرة والمتعلم، ويتجلى دور الأسرة في التوجيه المبكّر لممارسة عادات الاستذكار الصحيحة وذلك من خلال حثّهم على المراجعة منذ بداية العام الدراسي وتوفير مكان مناسب ومريح للمذاكرة ، وكذا توفير المناخ النفسي المريح لذلك ، في حين أنّ دور المتعلم يتمثل بشكل أساسي على مدى استعداده الذهني والنفسي و الجسمي ثمّ مدى تقبله لعادات وشروط الاستذكار الصحيحة.

وإضافة إل ذلك هناك مجموعة من الشروط يجب الالتزام بها لتحقيق الاستذكار السليم والجيّد، وتتمثل هذه الشروط في النقاط التالية:

- توفّر المكان والزمان المناسبين أو بالأحرى اختيار المكان والزمان المناسب للوصول إلى المستوى المطلوب.

- الاستعداد والبدء بالمذاكرة منذ بداية العام الدراسي دون تأجيل مهما كانت البدايات بسيطة، وهذه البدايات تعد بمثابة مثيرات تدعوا المتعلم للإطلاع والتعمّق في المادة الدراسية الجديدة لكي يبدأ بالمذاكرة الصحيحة.
- وجود رغبة ودافعية لدى المتعلم شرط أساسي لحدوث عملية التعلم، لبذل الجهد المناسب اللازم للتعلم في المواقف الجديدة وحل ما قد يواجهه من مشكلات.
- تتم القراءة الصحيحة لموضوع الدراسة في بداية الأمر بقراءة الموضوع ككل، ثمّ تجزئته إلى أجزاء (مواضيع فرعية)، وقراءة كل جزء بإمعان وتركيز وتكرارها إلى أن يتم فهمها واستيعابها.
- مراجعة الموضوع الذي تم استذكاره وذلك بكتابة مجموعة من الأسئلة وبعد ذلك يجيب عنها التلميذ إمّا بصوت عال (صورة شفوية) أو بصورة تحريرية وذلك بين حين وآخر كما يفضل تفضيل كتابة الإجابة لأجل مقارنتها بالمادة الأساسية، لتحديد مدى ما أحرزه التلميذ من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف، وللتأكيد من الحفظ والفهم والتعبير عنه بأسلوب علمي واضح ودقيق.
- تبنّي المتعلم مبدأ النشاط الذاتي في عملية التعلم، أي أن يكون نشطا وفعّالا يعتمد على نفسه في البحث والإطلاع وجمع المعلومات بدلًا من أن يكون سلبيا يتلقّى المعلومات الجاهزة فقط من الآخرين (كالمدرّس والآباء والزملاء).
- ضرورة تحديد وقت المذاكرة والإدراك الصحيح لقيمة الزمن، فيجب أن يقوم المتعلم بتحديد خطة أو جدول محدّد يبيّن فيه مواعيد المذاكرة اليومية كالتالي:

– تحديد وقت المذاكرة في الوقت الذي يكون فيه التلميذ نشط الجسم والذهن.

– تجنّب المذاكرة بعد وجبات الطعام مباشرة، إذ تعطى فترة مناسبة لا تزيد عن ساعة بعد وجبة الطعام كي يستعيد الجسم حالة النشاط بعد حالة الاسترخاء.

– أخذ فترات راحة قصيرة من حين لآخر وقد تتراوح هذه الفترة بـ (10د) لكل ساعة من المذاكرة وهذه الفترات تتباين أيضا من متعلم إلى متعلم آخر وذلك حسب الوضع الصحي والنفسي والإمكانات العقلية والذهنية والدافعية لدى

المتعلم وظروف الأسرة من حيث عدد الغرف والأماكن التي تتيح له الإقامة فيها بهدوء.

– الالتزام بمواعيد المذاكرة التي حدّدها المتعلم لكي يأخذ النشاط صفة الاستمرارية.

– يجب أن لا تتعارض عادات الاستذكار السليمة مع مواعيد النوم، إذ من الضروري إنهاء المذاكرة قبل النوم بفترة مناسبة كي يحافظ المتعلم على نشاطه استعدادا لليوم التالي.

المذاكرة المستمرة والصحيحة تجعل التلميذ متهيئاً ومستعدًا نفسيًا لمواقف الإمتحان فلا يشعر بالتوتر والإنهاك والخوف والانزعاج من أيام الإمتحان. **( لمعان ، 2011 : 239-244)**

## 2-6/دراسات سابقة تناولت تنمية عادات الاستذكار:

**2-6-1/ دراسة أبو زيتون (2004)** : بعنوان أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهاراتهم الدراسية ، وتحصيلهم الأكاديمي ومفهوم الذات ، وتمثلت عينتها في الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث والرابع الأساسيين ، واستخدمت أداة المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي وتمّ متابعة درجاتهم في التحصيل الدراسي لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي ، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي والاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات.

**2-6-2/ دراسة غنيم (2005)** : بعنوان أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل والدافعية ، والتي هدفت إلى إعداد برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة ، واستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز ، والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى طالبات الصف الأولى ثانوي ، واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس العادات

الدراسية لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي وكان من أبرز نتائجها أنّ البرنامج أثبت فاعليته في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز ، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين مستوى المهارات الدراسية لأفراد المجموعة التجريبية.

**2-6-3/دراسة على جابر والجميل (2007) :** بعنوان برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا والتي هدفت إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته السليمة، حيث تمثلت عينتها في طلاب العاديين والمتأخرين دراسيا من كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، واستخدام المعدّل التراكمي في الإنجاز الأكاديمي كمقياس للدراسة وفق المنهج التجريبي ومن أبرز نتائجه أنّه أثبت فاعليته في تنمية عادات الاستذكار لدى عينة الدراسة.

**2-6-4/ دراسة القصابي (2010) :** بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل والتي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتحسين عادات الاستذكار ، وتمثلت عينتها في طلاب ضعاف التحصيل في الصف العاشر ، واستخدام الدرجات التحصيلية كمقياس الدراسة ولجمع البيانات وذلك وفق المنهج التجريبي وتوّصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج بأنّه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التحصيلية لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

**2-6-5/دراسة مردان (2010):** بعنوان أثر برنامج إرشادي في تعديل عادات الاستذكار غير الجيّدة لدى عينة من طالبات كلية الآداب والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تعديل عادات الاستذكار غير الجيّدة لدى طالبات كلية الآداب وفق المنهج التجريبي وكانت أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بمستوى دلالة (0.01) الأمر الذي أكّد فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل عادات الاستذكار غير الجيّدة.

**2-6-6/ دراسة الحرفي ( 2011) :** بعنوان برنامج تدريبي لبعض مهارات التفكير في تحسين العادات الدراسية والتي هدفت إلى قياس فاعلية البرنامج لدى عينة

من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس ريف دمشق وذلك وفق المنهج التجريبي وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار العادات الدراسية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

**2-6-7/دراسة السيّد وأحمد ( 2013)** : بعنوان أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية ، والتي هدفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لطلاب المرحلة الثانوية والتي استخدمت مقياس المهارات الحياتية ومقياس عادات الاستذكار لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي ، ومن أبرز نتائجها أنّ البرنامج له فاعلية والأثر في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى عينة الدراسة.

**2-6-8/ دراسة حمادنة (2017)** : بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران والتي تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين والتي استخدمت في جمع البيانات مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار وذلك بإتباع المنهج التجريبي وكانت أبرز النتائج المتوّصل إليها وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**2-6-9/دراسة الأسود (2019)** : بعنوان بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضعاف التحصيل والتي تهدف إلى تحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وضعاف التحصيل لأجل زيادة مستواهم التحصيلي وتحقيق نجاحهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط ، وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضعاف التحصيل حيث استخدمت نتائج التحصيل كمقياس للدراسة وفق المنهج التجريبي ،وتوصلت

الدراسة إلى أنّ جلسات البرنامج أعطت دفعا إيجابيا في تحسين عاداتهم الدراسية ومستوياتهم التحصيلية ، كما أظهرت نتائج إيجابية في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

**2-6-10/ دراسة البشراوي (2020)** : بعنوان فاعلية برنامج تربوي لتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتأخرين دراسيا في المرحلة المتوسطة والتي هدفت إلى الكشف عن عادات الاستذكار وتنميتها بشكل صحيح لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد ، تمثلت عينة الدراسة في طلاب المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيا ،تمّ بناء مقياس عادات الاستذكار كأداة للدراسة وفق المنهج التجريبي ، وتوّصل الدراسة إلى تطوّر وتحسن عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائيا في عادات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية .

## التعليق على الدراسات السابقة:

- اتّفقت الدراسات سابقة الذكر على هدف مشترك وهو تنمية وتحسين عادات الاستذكار والتدريب عليها كما نلاحظ أنّ جميع الدراسات السابقة الذكر اتّفقت على أنّ البرامج الارشادية التدريبية الجمعية لها فاعلية على تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ.
- كما اتفقت دراسة( **غنيم 2005**) ودراسة ( **الحرفي 2011**) ودراسة ( **السيّد وأحمد 2013**) في عينتها حيث طبّقت دراستها على تلاميذ المرحلة الثانوية ، كما اتفقت دراسة ( **مردان 2010**) ودراسة ( **غنيمات** و**عليمات 2011**) في عينتها حيث طبّقت دراستها على طالبات الجامعة ، كذلك اتفقت دراسة ( **القصابي 2010**) ودراسة (**الأسود 2019**) التي طبّقت على الطلاب ضعاف التحصيل ، ودراسة (**جابر والجميل 2007**) ودراسة ( **البشراوي 2020**) التي طبّقت على الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا باستثناء دراسة ( **أبو زيتون 2004**) التي طبقت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ، في حين أنّ دراسة ( **حمادنة 2017**) طبّقت على طلاب الجامعة المتفوّقين.
- استخدمت الدراسات السابقة مقياس مهارات الاستذكار كمقياس رئيسي بالإضافة الى مقاييس أخرى تخدم الهدف لجمع البيانات باستثناء دراسة (**جابر والجميل**

**(2007)** و دراسة **( القصابي 2010)** ودراسة **(الأسود 2019)** التي اعتمدت على النتائج التحصيلية كمقياس لدراستهم.

- اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي.
- اختلفت دراسة **(أبو زيتون 2004)** ودراسة **(الحرفي2001 )** ودراسة**( أحمد 2013)** عن بقية الدراسات في انها صمّمت برامج تدريبية في حين أنّ بقية الدراسات صمّمت برامج ارشادية جمعية.

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أنّ الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام إلا أنّها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل التناول الجديد الذي جاء في هذه الدراسة:

1-تضمّنت هذه الدراسة ربط عادات الاستذكار بالتلكؤ الأكاديمي.

2-تضمّنت الدراسة عينة جديدة وهي المتلكئين أكاديميا والتي لم تتناولها الدراسات السابقة بعد – في حدود علمنا-.

3-شملت أدوات الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس عادات الاستذكار وذلك من أجل جمع البيانات بدقّة أكبر.

واستنادا إلى ما سبق يمكننا القول أنّ هذه الدراسة جاءت بتناول جديد بتطرّقها لموضوع التلكؤ الأكاديمي وشمول عينتها للمتلكئين أكاديميا واستخدامها مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس عادات الاستذكار وتناولها للمنهج التجريبي.

# الفصل الثالث:

# الارشاد المعرفي السلوكي

**تمهيد**

**1/** مفهوم الارشاد المعرفي السلوكي.

**2/** أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي.

**3/** مبادئ ومسلمات الارشاد المعرفي السلوكي وافترضاته.

**4/**مراحل العملية الإرشادية في الارشاد المعرفي السلوكي.

**5/** تقنيات العلاج عند بيك.

**6/**الارشاد المعرفي السلوكي الجمعي لتنمية عادات الاستذكار.

**7/**فنيات الارشاد المعرفي السلوكي المستخدمة في تنمية عادات الاستذكار.

**8/**البرامج الإرشادية في مجال تنمية عادات الاستذكار السليمة.

**خلاصة الفصل**

## الإرشاد المعرفي السلوكي:

### تمهيد

ظهر مصطلح الإرشاد المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من القرن 20 وقد جاء نتيجة الانتقادات التي وجهت للعلاج السلوكي والتحليلي بالأساس بعدم فعاليته في علاج مرض الاكتئاب وعدم التركيز على الأفكار السلبية المؤثرة على المشاعر ، وأصبح في وقت قصير الإرشاد النفسي الرئيسي في معظم الدول المتقدمة ، وقد استند العلاج المعرفي السلوكي على أعمال **A.Beck** في الستينات على مرضى الاكتئاب وأعمال أليس **Ellis** منذ الخمسينات ، ومنذ ذلك الوقت يتلقى العلاج المعرفي السلوكي تأييدا من البحوث التطبيقية لجوانبه النظرية التي قدّمها **بيك** و أثبتت فاعليته في علاج العديد من الاضطرابات النفسية ، حيث يهتم هذا النوع من العلاج النفسي بالجانب الوجداني للمسترشد ، وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه. ( **المحارب 2000 ، بومجان 2016 ، فضل 2008)**

## 1/مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

كلمة " السلوكي" مأخوذة من مصطلح السلوك (Behavior ) وهي الأفعال أو ردود الأفعال التي يقوم بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي .
بينما كلمة " المعرفي " فهي مشتقة من مصطلح استعراف ( Cognition ) ويقصد بها العمليات الذهنية التي تهتم بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان مع المعارف الموجودة لديه مسبقا واستخدام هذه المعارف فيما بعد ، وهذه العمليات تشتمل على الادراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والتفكير. ( **بومجان ، مرجع سابق : ص 150)**

وتعرف **لويس كامل مليكة** " الإرشاد المعرفي السلوكي " بأنه: أحد المناهج الإرشادية التي تهدف إلى تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير عن طريق:

- التدريب على مهارات المواجهة

- التحكم في القلق.
- أسلوب صورة الذات المثالية.
- التحصين ضد الضغوط.
- التدريب على حل المشكلة.
- وقف الأفكار السالبة.
- التعلم الذاتي . **(لويس، 1990: 119)**

ويعرّف **القاموس الدولي لعلم النفس ( 1996)** : بأنّه استخدام مجموعة من فنيات العلاج المعرفي والعلاج السلوكي وتهدف هذه التقنيات إلى تعديل السلوك من خلال تغيير طريقة تفكير الشخص.( **حيدوسي ، مرجع سابق : ص89)**

ويعرّف **استيفن وبيك (Steven; D & Beck; A. 1995 )** العلاج المعرفي السلوكي بأنّه المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية. **( الغامدي ، 2013: 144)**

ويعرّفه **(Glass & Shea. 1986 )** العلاج المعرفي السلوكي بأنّه أحد التيارات العلاجية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالاتجاه المعرفي للاضطرابات النفسية، وهذا النوع من العلاج يقوم بإقناع المريض أو المسترشد بأنّ معتقداته غير المنطقية وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل لديه، الدالة على سوء التكيف ويهدف هذا العلاج إلى تعديل الجوانب المعرفية المشوّهة والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى المسترشد. **( Glass & Shea; 1986)**

وهناك العديد من أشكال العلاج المعرفي السلوكي مثل: العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي "**ألبرت اليس**" ، العلاج المعرفي السلوكي لـ "**بيك**"، والعلاج المعرفي السلوكي لـ "**مكينبوم**"، العلاج التقويمي المعرفي لـ "**و يسلر وهانكين** "، التصورات الشخصية لـ"**كيلي**"، التعليم الاجتماعي لـ"**البرت بندورا**" ، العلاج المتعدد النمادج "**لازاروس**"، علاج التعلم العرفي"**ماهوني**"، وأسلوب حل المشكلات" **جولد فرايد**"، وبالرغم من هذا التنوع في طرق العلاج إلا أنّه نجد من أشهر هذه العلاجات اتجاه

"**البرت أليس**" في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، واتجاه "**بيك**" في العلاج المعرفي وكذا اتجاه من"**مكينبوم** " في اتجاه تعديل السلوك المعرفي.

وتجدر الإشارة الى أنّنا تبنّينا في دارستنا هذه عامّة، وفي بناء البرنامج خاصة نظرية العلاج المعرفي السلوكي حسب اتجاه **بيك**، ويؤكد ذلك عادل عبد الله بقوله " أنّ اتجاه بيك في الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي أحد ثلاث نماذج أساسية التي لها الريادة في هذا المجال". **(بومجان و جابر، 2013: 206)**.

ويعتبر **آرون بيك , A .Beck** من رواد هذا المنهج بالرغم من ارتباط اسمه بالعلاج المعرفي **(Cognitive Therapy )** فالمشكلات النفسية عنده ترجع في الأساس إلى أنّ الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناء على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة ، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموه ، ويعد النموذج الذي قدمه **بيك** من أبرز النماذج العلاجية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعا ، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف واعتقادات الفرد في الــ هنا – والآن كسبب في اضطراب الشخصية ، فإنّه يستعين أيضا ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل.**(الشحادات ، 2017 : ص 34)**

حيث يرى "**بيك**" أنّ الإرشاد المعرفي السلوكي يشمل في صورته الواسعة كل الطرق التي من شأنها أن تخفف الضيق عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة، دون إهمال الاستجابات الانفعالية التي تعد المصدر المباشر للضيق بصفة عامة، وبمقاربة انفعالات الشخص من خلال معرفة طريقة تفكيره وتصحيح الأفكار الخاطئة يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية غير المناسبة. **( طوبال ، 2017 : ص 95)**

حيث يعرّف "**بيك** "**( Beck ; 1979 )** الإرشاد المعرفي السلوكي بأنّه مجموعة من المبادئ التي تؤثر في السلوك وهذه المبادئ :

**1.** العوامل المعرفية ( تفكير – تخيّل – تذكر) ذات علاقة بالسلوك المختل وظيفيا.

**2.** تعديل هذه العوامل يكون ميكانيزماً هامًّا لإنتاج تغير في السلوك المختل والذي ينتج بسبب أشكال منحرفة من التفكير وتتم عملية الفهم لهذه النماذج من خلال الأحداث العرفية ( ( cognitive events ) والعمليات المعرفية ( cognitive processes) والتركيبات المعرفية cognitive restructures. **( أمحمد ، مرجع سابق : ص99)**

فالنظرية المعرفية السلوكية هي مدرسة هدفها تصحيح الأخطاء المعرفية للعملاء بالنسبة لعالمهم ولأنفسهم بالإضافة إلى محاولة تعديل السلوك (كما في العلاج السلوكي التقليدي) و يسعى المرشد والمعالج المعرفي السلوكي إلى تغيير التعلم للفرد في التفكير فمعظم عمليات التعلم البشري كما أشار **كيندال (Kendall)** تتم عن طريق المعرفة، وان المعرفة والسلوك متداخلين، والاتجاهات، والتوقعات، ونشطات معرفية أخرى هي الأساس الذي يقوم عليه السلوك، ومن خلالها يتم فهمه والتنبؤ به. **( طوبال ، مرجع سابق : ص 97)**

وهذا الاتجاه السلوكي المعرفي يعمل على تعليم المريض والمسترشد كيفية تحديد وتعديل الأفكار السلبية والسلوك الذي يتبع هذه الأفكار ويمكن أن يستخدم الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي في كثير من الحالات كبديل جيّد للعلاج الدوائي، والعلاج الدوائي هو علاج ميسر ومكمّل للإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي إلا أن هذا الأخير له القدرة على حماية المرضى الانتكاس على المدى البعيد. **(محمد مصطفى ، 2009 : ص33)**

كما طوّر **( بيك Beck )** هذه النظرية من خلال تفحّصه لما هو متوفر من أنواع العلاجات النفسية باختلاف منطلقاتها النظرية ، آخذا بعين الاعتبار الاستفادة من العديد من الأفكار والأساليب التي يرى أنها تساعد في نجاح أسلوبه دون الإخلال بالمسلمات التي بني عليها نظريته.**( المحارب ، مرجع سابق : ص1-3)**

فسّر **( بيك Beck)** الإضطرابات والمشكلات النفسية أنّها ترجع أساساً إلى أنّ الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناءاً على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموه المعرفي. **( سالم، مرجع سابق:34)**

وحسب "**Beck ; 1976**" أنّ الفكرة الرئيسية للعلاج المعرفي السلوكي بسيطة، وتتمثل في أنّ استجاباتنا السلوكية والوجدانية تتأثر كثيرا بمعارفنا ( أفكارنا)، التي تحدد الكيفية التي نستقبل بها الأشياء وندركها، بمعنى نحن نشعر بالقلق أو الغضب أو الحزن فقط عندما يكون لدينا مبرر لذلك ، بمعنى آخر ليس الموقف في حد ذاته، ولكن مدركاتنا وتوقعاتنا وتفسيراتنا ( التقييم المعرفي ) للموقف هي المسئولة عن وجدانياتنا، ويطلق " **Beck**" على هذه الافتراضات عن الأحداث والمواقف الأفكار الآلية لأنّ الأفكار تخرج بدون تأمّل أو مبرّر سابق. **( هوفمان إس جي ، 2012 :ص 17)**

وذهب" **بيك** "إلى ان الأفكار الآلية والتي سميت كذلك الأفكار التلقائية السلبية تؤدي إلى التشويه المعرفي وان هذه التحريفات والتشويهات المعرفية تؤدي إلى الضغط وتزيد من الصعوبة في مواجهة المواقف الضاغطة وبعبارة واضحة يمكن القول أن الأفكار التلقائية السلبية و الاعتقادات المختلة وظيفيا لدى الفرد تحدث تحريفا في معالجة المعلومات ومن ثم فإن الأفكار السلبية التي تنتج من هذه التحريفات المعرفية تعتبر هي لب وصميم الاضطرابات النفسية لدى الفرد.

وتتحدد التحريفات المعرفية التي من شأنها أن تؤدي إلى الفشل في مواجهة المواقف الضاغطة والتوافق معها في عدة أنواع كما يلي:

- التفكير بطريقة الكل أو اللاشيء ، أي التفكير في الحصول على كل شيء أو لا شيء
- التهويل و التضخيم ويعني تحميل الأمور أكثر مما تستحق
- القفز الى الاستنتاجات و يعني التواصل الى استنتاجات خاطئة دون وجود أدلة تدعمها
- التعميم الزائد ويعني تفسير جميع الأحداث في ضوء قاعدة واحدة.

– التفكير الثنائي ويعني التفكير بشكل بعيد عن الوسطية) أبيض ، أسود.)
– التجريد الانتقائي ويعني التركيز على جانب واحد من الموقف وإغفال الجوانب الاخرى فيه. **( جابر وبومجان ، مرجع سابق : ص 222 )**

كما يرى أنّ الشخصية تتكوّن من مخططات معرفية (**Schemas** ) تشتمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم و الافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو ، ويرى أنّ الناس تنفعل بالأحداث وفقا لمعانيها لديهم. كما يهتم "**بيك**" بالأفكار التلقائية السلبية التي تظهر وكأنها انعكاسات آلية وتبدو من وجهة نظر المسترشد بأنها معقولة جدّاً ، ويذهب إلى أنّ الأفكار الأوتوماتيكية تؤدي إلى التشويه المعرفي الذي يعد نتيجة لها ، ومن الأمثلة عليها التمثل الشخصي (**Personalization**) أي تفسير الأحداث من وجهة النظر الشخصية للمسترشد ، والتفكير المستقطب (**Polarized** ) أي المتمركز عند أحد طرفين متناقضين إمّا أبيض أو أسود ، والاستنتاج التعسفي أي الاستدلال اللامنطقي ، والمبالغة في التعميم أي تعميم نتيجة معينة على كل المواقف على أساس حدث منفرد ، والتضخيم والتحجيم ، والعجز المعرفي. **(الشحادات ، مرجع سابق : ص 34 –35)**

وتجدر الإشارة إلى أنّ الإرشاد السلوكي المعرفي يمثل " **السلوكية المنهجية Methodological Behaviorsm** " التي جاءت نتيجة التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي ، وهي تتضمن الأساليب المعرفية و السلوكية معا. وبذلك يعد الإرشاد السلوكي المعرفي حلقة وصل بين الإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية ( السلوك الظاهر) والإرشاد المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية ( العمليات المعرفية ) معتبرا أنّ السلوك الظاهري وعملية الإدراك والتفكير يشكلان معا حلقة وصل. **( جابر وبومجان ، مرجع سابق : ص 210)**

ومن خلال جميع التعاريف السابقة الذكر نستخلص أنّ الإرشاد المعرفي السلوكي نوع من أنواع الارشاد النفسي الذي يستند نظريا على فكرة أنّ سلوك الفرد وانفعاله يتأثر بأفكاره، وأنّ الأفكار اللامنطقية التي يحملها الإنسان تلعب الدور الأساسي في حدوث

السلوك، والإرشاد المعرفي السلوكي يعمل على تعديل وتصحيح تلك الأفكار وتدريب الفرد على التفكير بطريقة صحيحة وأكثر فاعلية لمواجهة مشكلات وضغوط حياته

كما هو نوع من أنواع الإرشاد الذي يدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعدّدة والإرشاد السلوكي بفنياته كذلك، والذي أثبتت الدراسات فاعليته في التعامل مع مختلف المشكلات والتي أكّدت كذلك أنّ الفرد الذي يتلقى نوع من أنواع الارشاد المعرفي السلوكي يكون أداؤه أفضل من قبل ، وذلك بفضل المرونة الخاصة في تطبيق أساليبه الإرشادية التي تتناسب مع شخصيات المسترشدين وفنياته المتعددة التي تسمح للمرشد باختيار أنسب الفنيات التي تساعده على اكتشاف ومعالجة مشكلة المسترشد، واستنادًا لما سبق وحسب طبيعة المشكلة التي نعالجها في دراستنا هذه اعتمدنا على الارشاد المعرفي السلوكي وبالضبط على اتجاه بيك في بناء برنامجنا الارشادي الجمعي، وسيرد تفصيل هذا في العنصر الموالي.

## 2/ أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

**يرى موسى والدسوقي:**

- أنّ الإرشاد المعرفي يهدف الى التقليل من القلق وخفض الكراهية والغضب، إذ يهيئ للفرد طريقة تساعده على التقليل من لوم الذات، ولوم الآخرين والظروف وذلك من خلال التحليل المنطقي لمشكلاته.
- يهدف الإرشاد المعرفي الى ايجاد الوسائل التي تساعد عملائه في التغلب بنجاح على ما يواجههم من مشكلات، والتغيير نحو الأفضل وتحقيق السلام مع الذات ومع الآخرين، وتحقيق الحياة التي يرغبونها.
- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي الى نمو وتطوير مهارات التحكم الذاتي.

- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي الى تغيير التصورات الخاطئة لدى العميل وتصحيحها، أو تعديلها، أو تغييرها مما قد يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديه.
- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي الى التدريب على الملاحظة المستمرة للذات، وتفعيل دور المراقبة الذاتية للسلوكيات غير التكيفية، والتدريب على خطوات حل المشكلات واتخاذ القرار.
- أن يصبح الفرد واعيا لما يفكر فيه، وان يميز بين الأفكار السليمة والأفكار المشوّهة، ويستبدل الأحكام المختلة بأحكام دقيقة وصحيحة.
- التعرّف على الأفكار الأوتوماتيكية غير المتكافئة، والاتجاهات المختلة وظيفيا، ويساعد الأفراد على تصحيح التصورات، والإدراكات الخاطئة، واستئصال الأفكار غير الملائمة، وتعزيز التفكير الواقعي.
- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي الى تأكيد فاعلية تعديل السلوك أثناء دمج الأنشطة المعرفية للسلوك.
- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي الى اطلاع المسترشد على قراءات معرفية لها علاقة بمشكلاته شريطة أن تحتوي هذه القراءات على أفكار علمية، وعقلانية للتفاعل مع المشكلات. **( حيدوسي ، مرجع سابق : ص90)**

ويلخص كل من "**بيك** و**فريمان** و**بيلاك** و**ماكينبوم** و**باترسون** "أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي بالنقاط التالية:

- مساعدة المسترشد كيف يلاحظ ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه.
- مساعدة المسترشد على أن يكون واعيا بما يفكر فيه.
- مساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.
- تعديل الأفكار التلقائية والمخطّطات أو المعتقدات غير المنطقية المسببة للاضطراب.

- تعليم المسترشدين طريقة تقييم أفكارهم وتخيّلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة.
- تعليم المسترشدين تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة وتشويهات معرفية.
- تحسين المهارات الاجتماعية للمسترشدين من خلال تعليمهم حل المشكلات.
- تدريب المسترشدين على توجيه التعليمات للذات، ومن ثم تعديل سلوكهم وطريقتهم في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.
- تدريب المسترشدين على استراتيجيات وفنيات سلوكية ومعرفية متبادلة مماثلة لتلك التي تطبق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة، وعند مواجهته ضغوط طارئة. **( بومجان ، مرجع سابقة : ص 160)**

كما يهدف هذا الأسلوب الإرشادي حسب نموذج " **بيك** " إلى إزالة الألم النفسي وما يشعر به الفرد من ضيق وكرب وذلك من خلال التعرف على المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثمّ تعديلها وذلك استنادا إلى أنّ الاستجابات الانفعالية تعد نتائج تفكير خاطئ ، وعلى هذا فإنها تزول عندما يتم تصحيح ذلك التفكير وتعديله، أي أنّ تعديل السلوك من هذا المنطلق يعتمد على تعديل التفكير وتصحيحه ، حيث كما أوضحنا من قبل يهدف الإرشاد والعلاج في هذا الإطار إلى التعامل مع تحريف الواقع ومع التفكير اللامنطقي بحيث يتم تصحيح نمط التفكير بما يصحح من صورة الواقع في نظر المسترشد ، ويتوقف تحقيق ذلك الهدف على وجود علاقة علاجية دافئة بين المسترشد والمسترشد الذي يجب أن يتصف بالتقبل والود و الدفء والتعاون والمشاركة الوجدانية. **( عبد الله ، 2000 : ص 69)**

إذن يمكننا أن نستخلص أنّ أهم أهداف الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي من وجهة نظر " **بيك**" هي تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد بالتعامل مع التفكير غير المنطقي الخاطئ والتشويهات المعرفية التي سماها الأفكار الآلية أو الأفكار التلقائية السلبية، والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيضها.

## 3 / مبادئ ومسلمات الإرشاد المعرفي السلوكي وافتراضاته:

**3-1/**قدم **ناصر المحارب (2000)** مبادئ خاصة بالإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي الذي يمارس ضمن حدود مسلمات النظرية المعرفية:

- يعتمد الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي على صياغة مشكلة المسترشد، وتنقيحها بصورة مستمرة ضمن الإطار المعرفي، ويعتمد المعالج في صياغة مشكلة المسترشد على عوامل متعددة مثل:

**1-** تحديد الأفكار الحالية للمسترشد (أنا فاشل لا أستطيع عمل أي شيء كما ينبغي) .

**2-** الأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي للمسترشد.

**3-** التعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها.

**4-** التعرف على العوامل المرسبة التي أثرت على أفكار المسترشد عند ظهور الاضطراب مثل( حادثة محزنة، تغير شيء مألوف).

**5-** بعد ذلك التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يفسر من خلاله المسترشد الحوادث التي يتعرض لها مثلا( عزو النجاح للحظ ولوم النفس على الفشل ).

**6-** يقوم المرشد بصياغة المشكلة في الجلسات الأولى، ولكنه يستمر في إجراء تعديلات عليها كلما حصل على معلومات جديدة.

- يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي وجود علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق في المرشد ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالمسترشد وكذلك على الاحترام الصادق له وحسن الاستماع بالإضافة إلى كفاءة المرشد التي تظهر من خلال سير العملية الارشادية.

- يشدد الإرشاد المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم المسترشد بين الجلسات .
- يسعى المرشد إلى تحديد أهداف معينة، يسعى لتحقيقها وحل مشكلات محددة.
- يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على الحاضر، حيث يتم التركيز على المشكلات الحالية وعلى مواقف معينة تثير القلق لدى المسترشد، ومع ذلك فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى الماضي في حالة:
  **1-** رغبة المسترشد الشديدة في القيام بذلك.
  **2-** عدم حدوث تغيّر يذكر في الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية.
  **3-** عندما يشعر المرشد بأنّ هناك حاجة لفهم الكيفية التي تطوّرت بها الأفكار غير الفعّالة لدى المسترشد.
- الإرشاد المعرفي السلوكي علاج تعليمي، يهدف الى جعل المسترشد معالجا لنفسه كما أنّه يهتم كثيرا بتزويد المسترشد بالمهارات اللازمة لمنع عودة الاضطراب بعد التحسن (الانتكاس).
- الإرشاد المعرفي السلوكي علاج قصير المدى، يتم علاج معظم حالات الاكتئاب والقلق في مدة تتراوح مابين 4-14 جلسة.
- تتم الجلسات في الإرشاد المعرفي السلوكي وفق جدول عمل معين يحاول المرشد تنفيذه قدر الاستطاعة، التعرّف على الوضع الانفعالي للمسترشد، يطلب من المسترشد تقديم ملخص لما حدث خلال الأسبوع الماضي، إعداد جدول أعمال الجلسة (بالتعاون مع المسترشد)، التعرّف على رد فعل المسترشد حول الجلسة السابقة، مراجعة الواجبات المنزلية، تقديم ملخصات لما تمّ في الجلسة بين الحين والآخر، ثمّ أخذ رأي المسترشد فيما تم في نهاية الجلسة.
- يعلّم الإرشاد المعرفي السلوكي المسترشد كيف يتعرّف على الأفكار والاعتقادات غير الفعّالة وكيف يقوّمها ويستجيب لها.

- يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات متعدّدة لإحداث تغيرات في التفكير، المزاج، والسلوك.
- يؤكد الإرشاد المعرفي السلوكي على أن يكون المرشد صريحا مع المسترشد يناقش معه وجهة نظره حول المشكلة ويعترف بأخطائه ويسمح للمسترشد بمعارضته، وعدم القيام بذلك يتعارض مع الطبيعة التعاونية بين المرشد والمسترشد التي يركز عليها الإرشاد المعرفي السلوكي.( **المحارب ، مرجع سابق : ص 37-40)**

كما تتمثل صميم مبادئ المنحى العلاجي المعرفي السلوكي وهي:

**أ-** يرتبط كل من المعرفة والسلوك ببعضهما البعض.

**ب-** تعلم معظم البشرية يتم من خلال الجانب المعرفي.

**ت-** إن الاتجاهات والإسهامات المعرفية هي محاور هامة في فهم الفرد وسلوكه والتنبؤ به من أجل دمج المعرفة والسلوك لظهور فنيات علاجية ناجحة.

**ث-** التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله.

**ج-** يعمل كل من المسترشد والأخصائي بشكل متعاون لتقدير المشاكل ووضع الحلول.

ح- تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية حيث يستطيع الكثيرون من الأفراد التأثير في سلوك الآخرين من خلال الكلمة والمعلومة وردود أفعالهم تجاه المواقف، وبذلك يمكن تقديم الخبرة المتكاملة.( **بلحسيني ، 2011 : ص 86)**

وتجدر الإشارة الى أنّ الارشاد والعلاج المعرفي السلوكي عند **A.Beck و Ellis** يقوم على مبدأ هام يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوّهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، ويعتقدان أن الأفراد يمكن لهم على المستوى الشعوري أن يستخدموا المنطق ، ويصور كلاهما الافتراضات الأساسية للمسترشد على

أنّها أهداف للتدخل العلاجي كما أنهما يستخدمان الحوار النشط مع المسترشدين بدلا من أن يكونوا مستمعين سلبيين.( **أمحمد ، مرجع سابق : ص 91** )

## 3-2/ الافتراضات التي يقوم عليها الارشاد المعرفي السلوكي:

يشير الارشاد المعرفي السلوكي إلى مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض ما يلي:

- أنّ العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأنّ هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية.
- يختلف هذا الأسلوب العلاجي عن علاج الاستبصار التقليدي في أنّ معارف ال (هنا والآن) النوعية تكون هي الهدف في التغيير من خلال إجراءات نوعية أكثر من التأكيد على الماضي كسبب للصعوبات الحالية.
- تشتمل المعارف على الاعتقادات ونظم الاعتقادات، والتفكير والتخيلات.
- تشتمل العمليات المعرفية على طرق تقييم وتنظيم المعلومات عن البيئة والذات وطرق تعلم تلك المعلومات للتغلب على المشاكل أو حل المشكلات، وطرق التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتقييمها. ( **عبد الله ، مرجع سابق : ص 23** )

كما يفترض **(Glenn D.Shean ; 2003 )** أنّ الأفكار غير التوافقية هي التي تقود الناس الى سوء إدراك الحالات والاستجابة بطريقة غير فاعلة وغير ملائمة تساهم في استمرار الأعراض . ( **فضل ، مرجع سابق : ص 98)**

ويرى **أبو السعد** أنّ الافتراض المستمر في الارشاد المعرفي السلوكي أنّ السلوك الخفي غير الظاهر يخضع لنفس قوانين التعلم التي يخضع لها السلوك الظاهر والملاحظ فحتى المعارف يتم تعلمها من خلال النمذجة ولعب الدور والتشكيل، ولذلك ركز الارشاد المعرفي السلوكي على أهمية المسؤولية الذاتية فقبول الفرد لمسؤوليته الذاتية عن انفعالاته الخاصة في السلوك غير التكيفي دلالة على الصحة النفسية.

ويركز الارشاد المعرفي السلوكي على دور العمليات العقلية بالنسبة للدوافع والانفعالات والسلوك، حيث تتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية ادراكه وتفسيره، والمعنى الذي يعطيه لحدث ما، ويسلم الارشاد المعرفي السلوكي بأنّ كثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد الى حد بعيد على معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن ثم فيجب أن تعتمد سياسة العلاج النفسي على تغيير مفاهيم المسترشد ، وإعادة تشكيل مدركاته حتى يتيسر له التغيير في سلوكه. **( أبو السعد ، ص 142)**

**4/ مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:** يذكر عادل عبد الله ( 2000 ) أن البرنامج الإرشادي يمر بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى (الجلسات التمهيدية):** ويتم خلالها إرساء دعائم العلاقة الإرشادية والتي تعد ذات أهمية كبرى في تطوير العملية الإرشادية وفي تحقيق ما يخطط له من أهداف .ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:
  1- تقييم المشكلة التي يعاني منها الفرد.
  2- تقييم العوامل التي تسهم في تطور مشكلة المسترشد وتعمل على استمرارها.
  3- مساعدة الفرد على التحديد الدقيق لمشكلاته التي يعاني منها.

ويتم ذلك باستخدام المقابلات التشخيصية كما يتم اللجوء إلى التقييم السيكومتري لمشكلات المسترشد وما قد يرتبط بها من توترات ومشكلات ثانوية.

- **المرحلة الثانية من العملية الإرشادية** :ويتم خلالها تقديم المساعدة من جانب المرشد وتدريبه للمسترشد على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية السلوكية التي يمكن أن تساعده على إدارة ومواجهة خبراته المزعجة وردود فعله الانفعالية الحادة أو ما قد يصدر عنه من أفعال اندفاعية، ويكمن الهدف خلال هذه المرحلة في تعزيز سلوك المسترشد وذلك بالسيطرة على تلك المشاعر وقدرته على ضبطها، وضبط النفس، وبث الأمل فيه حول إمكانية التغيير.

- **المرحلة الثالثة** :يقوم المرشد خلال هذه المرحلة بعرض الصياغة المعرفية للأعراض التي يشعر المسترشد بها والتي يتسم الاضطراب الذي يعاني منه ، ويقوم المرشد هنا بإجراء العديد من المناقشات التي تدور حول مدى إسهام تلك المعاني والمفاهيم التي يكونها الفرد عن الأحداث والمواقف في حدوث خبرات معينة لديه ، ولذلك فإن المراحل الآتية تتركز حول تناول الأعراض ومحاولة التصدي لها من خلال تكوين مفاهيم واعتقادات وأفكار بديلة عن طبيعة تلك الخبرات ، على أن تستند هذه الأفكار والمفاهيم إلى الواقع وذلك بهدف تخليص المسترشد من الضيق والكرب والتوتر الذي يشعر به ، وتعزيز محاولاته لإعادة التوافق وذلك من خلال إعادة البناء المعرفي عن طريق التخلص من تلك الأفكار الأوتوماتيكية (التلقائية) السلبية ، ثم استبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية ، وإلى جانب ذلك يمكن استخدام استراتيجيات المواجهة والتي تلعب دورا جوهريا في مواجهة مشكلة المسترشد أو اضطرابه.
- **المرحلة الأخيرة** :وتدور حول إقامة وتعزيز منظور جديد لمشكلة الفرد مع التأكيد على استراتيجيات المواجهة المعرفية السلوكية وإعادة تدريب المسترشد عليها من جديد، حيث أن القيام بذلك خلال هذه المرحلة تفيد فيمنع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وتعرف هذه المرحلة الأخيرة بمرحلة الإقفال أو الانتهاء من البرنامج.

**( بومجان ، مرجع سابق : ص 163-164)**

**العلاج عند بيك:** إنّ الأساس النظري للأسلوب العلاجي عند "**بيك**" هو الاستبصار إذ يرى بأنه" لابد من معرفة المحتوى المعرفي للفرد من حيث ردة فعله اتجاه الأحداث المزعجة أو تدافع الأفكار حتى نفهم طبيعة الاضطرابات."

ويوجد نوعان من التفكير تم التركيز عليهما هما الأفكار الآلية (هي عبارة عن صور وأفكار ذهنية تظهر بشكل لاإرادي خلال تدفق الوعي الشخصي) والمعتقدات المضمرة ( هي المعتقدات والافتراضات التي تكون محتوى الأفكار الآلية.) **( عزي صالح وصادقي ، 2019: ص 661)**

وهذان النوعان من التفكير تمّ التركيز عليهما في بؤرة الارشاد المعرفي السلوكي ( الأفكار الآلية automatic thoughts ، والمعتقدات المضمرة underlying) beliefs .

**الأفكار الآلية:** هي مصطلح أطلقه "بيك" على الأفكار والصور الذهنية التي تظهر بشكل لا إرادي خلال تدفق الوعي الشخصي، وتوجد عدّة مصطلحات شبيهة وتعد مرادفات لها من قبيل " العبارات الداخلية internalized statements ، والعبارات الذاتية self–statements ، والأشياء التي تخبر بها نفسك things you tell your self، والحديث الذاتي self–talk .

**المعتقدات المضمرة:** هي المعتقدات والافتراضات التي تنتج الأفكار والصور الذهنية التي تشكل محتوى الأفكار الآلية، ويمكن فهم العلاقة بين الأفكار الآلية ، والمعتقدات المضمرة بالنظر بشكل موجز إلى مصطلح المخططات Schemas فالمخططات عبارة عن خطط عقلية مجردة تعمل كموجهات للفعل ، وكبناءات لتذكر المعلومات وتفسيرها وكإطار عمل منظّم لحل المشكلات ، وكل منّا يتبنّى مدى واسعا من المخططات التي تمكننا من تكوين حس عام للعالم ، ووضع أي معلومات وخبرات جديدة داخل سياق وهي مثل النظام الشامل الذي يستخدمه كل منّا لكي يتعامل مع العالم، وتلك الأنظمة يبدا تشكلها منذ الطفولة المبكرة ، وبمجرد تشكلها فهي ترشد معالجة المعلومات وتوجهها كما توجّه السلوك ، وتشكل كيفية تفكير الفرد ، وكيف يشعر وكيف يسلك ويتصرف ويدرك نفسه والآخرين والعالم.( **بيرني وآخرين ترجمة مصطفي ، 2007 ،ص30–32)**

ويقوم أسلوب( **بيك** )العلاجي على أسس نظرية فحواها أنّه لا يوجد لدى الفرد أبنية معرفية ثابتة ، وقد أسماها الخرائط المعرفية وهي التي تحدد كيف يسلك الفرد وكيف يشعر ، وتعتبر الأحداث اللفظية والمصورة في شعور الفرد مستمدة من اعتقاداته وافتراضاته المتضمنة في المخططات المعرفية وبالتالي فان الاضطرابات السلوكية

هي نتاج أخطاء معينة في عادات التفكير أو المعرفة مما يؤدي إلى تغيرات خاطئة للموقف المشكلة." **( أمحمد ، مرجع سابق : ص 70)**

ويعتبر "**بيك**" أنّ النقطة الأولى في إجراءاته هي أن يتعرف المسترشد على الخلل في التفكير لديه والافتراضات التي تسبب عدم التوافق والتي بدورها تسبب الانفعالات غير السارة، ويتم تشجيع المسترشد على سبيل المثال لتخيّل أو إعادة استدعاء حالات تنتج تلك الانفعالات والتركيز على الأفكار التي مر بها المسترشد أثناء تلك الحالات. **( أمحمد ، مرجع سابق : ص 93)**

و الارشاد المعرفي السلوكي يشجع المسترشدين باستمرار وبشكل تدريجي على التعرّف على انفعالاتهم وقبولها ، ليتتبعوا أفكارهم الآلية وكذلك المعتقدات المضمرة ، وعندما يتم التعرف على العلاقة أو الرابطة بين الأفكار ( المعتقدات) والانفعالات( النتائج ) يمكن فقط هنا إحراز تقدم من خلال ا الارشاد المعرفي السلوكي ، وبمجرّد أن تبدأ هذه العملية يشجع المسترشد على أن يبحث عن دليل يدعم معتقداته غير المعقولة ، والقدرة على إيجاد أي دليل يمثل تحديا لكل معتقد غير مساعد ولاعقلاني ، حيث يتم إعادة تشكيلها بصورة أكثر توافقا ، وهذه المعتقدات العقلانية الجديدة تدعم تعديل الانفعالات المحيطة والسلوك وللمساعدة في هذه العملية يتم استخدام نموذج الأفكار الآلية بشكل عام وتستخدم كل من المعتقدات والانفعالات للمساعدة في تغيير الأفكار والفروض عبر الوقت. **( بيرني وآخرين ترجمة مصطفي ، مرجع سابق ،ص33-34)**

وتتجلى تقنيات العلاج عند "**بيك**" في أنّه يعمل المرشد على تعديل أو تغيير طريقة التفكير الخاطئة الإشارات الذاتية المختلة من خلال:

أ- تعليم المسترشد كيف يتعرف على معارفه الخاطئة والمشوهة من خلال عملية التقييم، ومن خلال جهود تعاونية يتعلم فيها المسترشد أن معارفه لها تأثير على انفعالاته وسلوكياته، كما يتعلم ملاحظة ومراقبة أفكاره وافتراضاته خاصة السلبية.

**ب-** بعد ما يحصل المسترشد على تبصر بسلبية أفكاره يتدرّب على اختبار تلك الأفكار مقابل الحقيقة عن طريق اختبار وقياس الدلائل .

**ت-** يقوم المسترشد باختبار تجريبي لمعتقداته عن طريق الانخراط بحوار مع المرشد وتقييم الواجبات المنزلية ويتم حفظ سجلات بنشاطه وبتشكيل بدائل مختلفة لتفسيراته.

**ث-** يؤكد المرشد على الحاضر، ويركز على المشاكل قيد التداول، مع أنّه من الممكن ذكر الماضي في الارشاد تحت ظروف معينة مثلا عندما يجد الضرورة لفهم إجابات على أسئلة مثل متى وكيف حدث الاختلال الوظيفي وكيف أنّ تلك الأفكار لازالت تؤثر على الفرد.

**ج-** مساعدة المسترشد على حل أكثر المشاكل الضاغطة وتعليمه استراتيجيات منع الانتكاس.

**( عزي صالح وصادقي، مرجع سابق ، ص 662-663)**

وفي الأخير نستخلص أنّ العلاج ضمن هذا النموذج يكمن في التركيز على الأفكار التلقائية أي تحديدها وتدريب المسترشد على اكتشافها بنفسه واختبارها مقابل الوقائع.

## 6/ الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي لتنمية عادات الاستذكار:

يمكن تعريف الإرشاد الجمعي بأنّه: عملية تفاعل بين مجموعة من التلاميذ المسترشدين الذين يعانون من مشكلة مشتركة متشابهة بحيث يتم جمعهم وفق مبادئ وقواعد محدّدة بغرض مساعدتهم في التعبير عن مشكلتهم بحرية وأمان وثقة وكشف أسبابها وصولا إلى الحلول المناسبة لتحقيق التكيف لأفراد هذه المجموعة. **( عطية ، 2013: 13)**

إنّ الارشاد الجمعي يقدم العون والمساعدة لعدد من المسترشدين الذين ينظمون في جماعة صغيرة، وذلك باستخدام طرق المناقشات والمحاضرات وشرائط الفيديو ومناقشتها جماعيا حيث يتم من خلال الجماعة الإرشادية مساعدة المسترشدين على مناقشة مشكلاتهم والتنفيس عن انفعالاتهم وزيادة الاستبصار بمشكلاتهم والأهم أنّ

المسترشدون يتعلمون التعبير عن آرائهم ومشاعرهم غير الملائمة وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة. **(عطية ، مرجع سابق:15)**

وعند استخدام الارشاد المعرفي السلوكي الجمعي لتنمية عادات الاستذكار فإنّه يساعدهم على تعديل السلوكيات غير المرغوبة للأفراد وتعليمهم سلوكيات جديدة مرغوبة انطلاقا من تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة وذلك من خلال تعلم التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار المشوّهة التي تؤدي بهم إلى سلوك خاطئ ،كما أنّ الأفراد الأكثر انطواء على التحدث يستفيدون من استخدام العلاج الجمعي الذي يعلمهم كيف يتحدثون وكيف يعبرّون عن مشاعرهم وكيف يصرّحون بمشكلتهم ممّا يشجعهم على طلب المساعدة وذلك بعد معرفتهم بأنّهم ليسوا الفريدين الذين يعانون من هذه المشاكل وهو ما يطمئنهم ويهوّن عليهم حالتهم ، وكل هذا من خلال الارشاد الجمعي بأساليبه المختلفة الذي يعد وسيلة هامة من وسائل تعديل السلوك من خلال الجماعة الارشادية.

كذلك من خلال الارشاد المعرفي السلوكي يكتسب التلاميذ بعض العادات الاستذكارية الصحيحة ويتدرب عليها من خلال الجلسات ومن خلال المناقشة كما يستفيدون من بعضهم البعض ويتدربوا على أنجع الاستراتيجيات وتطبيقها واختبار فعاليتها، فالإرشاد الجماعي يهيئ جوّا تعليميا حيث يتيح الفرصة لكل مسترشد أن يستفيد من تجارب أعضاء المجموعة وهو ما يسهم في التغيير والتقدم والتطوّر المتعلق بتوظيف المعرفة لديه.

## 7/فنيات الارشاد المعرفي السلوكي المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

### 7-1/ فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها:

### The Technique of detain identifying automatic ideas and correcting them

وتسمى كذلك الأفكار الآلية، ويقصد بها تلك الأفكار التي تسبق مباشرة أي انفعال غير سار، وهذه الأفكار تأتي بسرعة كبيرة وبصورة تلقائية وأحيانا بدون أن يلاحظها الشخص، وهي أفكار غير معقولة، وتكون السبب الأول في الانفعال غير الصحيح لحدث معين وغالبا ما تكون ذات صفة سلبية لحدث أو حالة معينة وبالتالي تؤدي إلى توقع نتيجة غير سارة في النهاية.

حيث يرى **( آرون بيك ، 2000)** أنّ الشخص قد يكون غير مدرك تماما للأفكار الآلية التلقائية التي تؤثر كثيرا على أسلوب المسترشد وشعوره ومدى استمتاعه بخبراته ، غير أنّه يستطيع بشئ من التدريب أن يزيد إدراكه لهذه الأفكار ويتعرف عليها بدرجة عالية من التناسق ، وفي هذه الفنية يطلب المرشد من المسترشد أن يركز على تلك الأفكار والصور التي تسبب له ضيقا لا مبرر له، أو تدفعه إلى سلوك سلبي انهزامي. **( الغامدي ، مرجع سابق: 171)**

ومن هنا فإنّ الأفكار التلقائية هي أفكار قصيرة تعقب الموقف مباشرة وأحيانا مختلة ومشوّهة تصنعها الانحرافات المعرفية وتشارك في حدوث الاضطراب النفسي، وبالتالي يؤمن بها المسترشد وهي ما يظنه حول نفسه وعن العالم من حوله وأحيانا تكون صحيحة وأحيانا تكون مشوّهة وخاطئة والتي يستطيع المسترشد التعرف عليها وتصحيحها، وتتمثل طريقة "بيك" في التدريب على التعرف وتصحيح الأفكار الآلية في ملأ جدول مع المسترشد يتضمن الأفكار الآلية المختلة والأفكار البديلة الواقعية.

1- يجب تحديد الأفكار الآلية المختلة، الوضعيات التي تظهر فيها والانفعالات المصاحبة لها.

2- يقترح المسترشد بمساعدة من المرشد أفكارا بديلة أكثر واقعية وفائدة.

إنّه من المهم أن يملأ المسترشد هذا الجدول بانتظام في البداية عندما تكون الأفكار الآلية قوية، وذلك بهدف تقليل تأثيرها، ومقابلتها بأفكار بديلة تدريجيا، ومن الممكن أيضا أن نسأل المسترشد عن درجة إيمانه بهذه الأفكار الآلية قبل وبعد تطبيق التمرين، كما أنّه ليس من السهل في البداية للمسترشد تحديد أفكاره الآلية، إذن يجب أن يساعده المرشد على ادراكها بعدة وسائل. **(سيريل ترجمة بوزيان ،2019: 112)**

وهناك العديد من الوسائل والفنيات التي تساعد المسترشدين على تحديد أفكارهم التلقائية السلبية، ومن أشهر هذه الفنيات طريقة مناقشة أحداث الخبرات الانفعالية، واستخدام التخيل لإعادة الخبرة الانفعالية وهي موضحة بالتفصيل كالتالي:

**مناقشة أحداث الخبرات الانفعالية**

**Discussion of the events of emotive experiences**

في هذه الطريقة يطلب من المسترشد تذكر أخر حادث أو موقف معين من المواقف والحوادث المرتبطة بالموضع الانفعالي لديه على أن يكون من المواقف التي يتذكرها جيّدا، بحيث يصف الحادثة بشئ من التفصيل ويحاول المرشد جعل المسترشد يتذكر الأفكار المرتبطة بظهور واستمرار رد الفعل الانفعالي باستخدام أسئلة مثل – ماهو أسوأ ما توقعت حدوثة عندما كنت قلقا جدًا؟

–ما الذي خطر في ذهنك آنذاك؟

– هل تخيلت شيئا في تلك اللحظة؟

**استخدام التخيّل لإعادة الخبرة الانفعالية:**

**Using imagery to get back the emotive experience**

وهنا عندما لا يستطيع المرشد أو المعالج استخدام الأسئلة البسيطة المباشرة لإثارة الأفكار التلقائية ، فمن الممكن أن يطلب المرشد من المسترشد تخيّل الموقف أو تمثيله ، وفي حالة كون الموقف عبارة عن تفاعل مع الآخرين فبالإمكان الاستعانة بعدد مناسب من الناس للعب الأدوار إلى جانب المسترشد ويستطيع المرشد استخدام بعض التعليمات لمساعدة المسترشد على تخيّل خبرة انفعالية مرت عليه (مثلا: أود منك أن تتخيّل نفسك في الموقف الذي تحدثنا عنه وخصوصا اللحظة التي لاحظت فيها أنّك بدأت تحس بالقلق ، عندما تتخيّل ذلك صف لي باختصار ما ترى ، الآن استمر في التخيّل ببطء ، ولاحظ باستمرار ما يحدث ، وكيف تشعر ، وما الذي يجول في ذهنك ... **( المحارب، مرجع سابق : 110-112 )**

**مثال عن تصحيح الأفكار التلقائية من خلال تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي:**

بعد توزيع نماذج جداول فارغة على التلميذات، يطلب ملؤها بمساعدة الباحثة بعد الحوار التالي:

**الباحثة:** استرجعنّ معي موقف تحصّلكم على معدل منخفض دون الوسط في فصل من الفصول، بماذا شعرتنّ في تلك اللحظة؟ وما أسوأ ما فكرتنّ فيه آن ذاك؟ وما هي الكلمات التي رددتموها داخليا؟

**احدى التلميذات:** عشت هذا الموقف من قبل، شعرت آن ذاك بحزن وإحباط كبير، أول فكرة راودتني هي التوقف عن الدراسة...

**الباحثة:** لماذا التوقف مباشرة ؟؟ آلا يوجد حل آخر؟

**التلميذة:** ليس هناك حل آخر، أنا درست ولم أنجح.

**الباحثة:** كيف كانت طريقتك في الدراسة والمراجعة؟

**التلميذة:** طريقتي كانت عادية ككل التلاميذ.

**الباحثة:** وكيف كانت هذه الطريقة العادية؟ يمكن شرحها بالتوضيح؟

**التلميذة:** عندما تقترب الامتحانات أراجع دروسي قبل فترة الامتحانات بأسبوع أو أقل.

**الباحثة:** وهل من المعقول مراجعة فصل كامل بـ 06 مواد في أسبوع فقط؟ هل يستوعب عقلك كل تلك الدروس في فترة أسبوع ؟؟

**التلميذة:** لا أستطيع المراجعة قبل الإمتحان بفترة طويلة لأني أنسى كل ما راجعت.

**الباحثة:** وهل تستطيعين مراجعة كل الدروس في أسبوع قبل الامتحانات.

**التلميذة:** لا بالتأكيد، أنا لا أراجع كل الدروس، أراجع فقط المواضيع والأجزاء التي أتوقع أن تدور أسئلة الامتحانات حولها.

**الباحثة:** وفي حال كانت جل الأسئلة ليست ممّا راجعت أنت؟

**التلميذة:** لا أستطيع الإجابة طبعا.

**الباحثة:** لذا أنت المسؤولة عن هذه النتيجة، وكل اللوم يقع عليك لأنّك لم تراجعي جيّدا من البداية ولم تكوني مستعدة لاجتياز امتحاناتك على أكمل وجه.

وبعد هذه المناقشة تملأ كل تلميذة جدولا موجود أمامها، والجدول التالي لنفس التلميذة:

**الجدول رقم (01 ): يوّضح نموذج لتلميذة في تصحيح الأفكار التلقائية.**

| الموقف | التفكير الآلي | الانفعالات | التفكير البديل |
|---|---|---|---|
| تحصّلي على معدّل متدني في فصل من الفصول. | -التوقف عن الدراسة.<br>-أو مواصلة الدراسة بدون بذل أي جهذ. | - الحزن - البكاء<br>-الغضب.<br>-الشعور بإستياء.<br>-الشعور بالدونية. | تغيير طريقة مراجعتي لدروسي ومحاولة الاستعداد قبل الامتحانات بفترة. |

## 7-2/ فنية وقف الأفكار Idea's termination Technique

غالبا ما تكون الأفكار الخاطئة لها تأثير متزايد ، ونجد أن الفكرة الخاطئة ربما تستدعي فكرة أخرى ، وإذا استمرت تلك العملية دون أن يتم إيقافها قد نجد المسترشد غير قادر على الاستجابة لهذه الأفكار بشكل مؤثر ،وذلك ببساطة بسبب أن ظهور تلك الأفكار الخاطئة أسرع من قدرة المسترشد على إظهار استجابات اتجاه تلك الأفكار ، والحل هو أن يتعلم المسترشد كيفية وقف تدفق وتزايد هذه الأفكار حتى يستطيع أن يتعامل معها بشكل أكثر فاعلية وهذه العملية ( وقف تدفق الأفكار الخاطئة) عملية بسيطة إلى حد ما ، حيث أنّ المسترشد يقوم ببساطة بإيقاف هذا التيار من الأفكار بواسطة منبه مفاجئ سواء كان حقيقي أم خيالي ، ثمّ بعد ذلك ينتقل إلى أفكار واقعية صحيحة مباشرة وذلك بسبب النصيحة التي يتم توجيهها للمسترشد بشكل متكرّر .**(الغامدي، مرجع سابق : 188)**

وممّا سبق يمكن أن نستنتج أنّ المسترشد من خلال هذه الفنية يتعلّم كيف يوقف أفكاره الآلية السلبية بمفرده وذلك من النصيحة التي يتم توجيهها بشكل متكرّر من المرشد بعبارات بسيطة، ومنه يتعلم استخدام منبه حقيقي أو خيالي مثل تخيل النداء

بصوت عالي قائلا(توقف) أو الضغط على يديه بقوّة....، عندما يشعر أنّ أفكاره الخاطئة بدأت في التدفق ليوقفها مباشرة ويستبدلها بأفكار صحيحة وإيجابية وواقعية.

### 7-3/ اختبار الدليل Alternatives Choosing Technique

هي إحدى فنيات العلاج المعرفي السلوكي كما أنها إحدى الفنيات الفعّالة لمواجهة الأفكار الخاطئة ، بحيث تدعم أو لا تدعم الفكرة بواسطة الحدث المتاح حتى إذا ما كانت هناك بعض التأويلات الأخرى التي تكون مناسبة بشكل أكثر لهذا الدليل فالعملية لا تشمل فقط مجرد اختبار الدليل ولكنها تضع في الاعتبار أيضا مصدر تلك المعلومات ومدى صلاحية استخدام الآراء التي انتهى إليها المسترشد بالإضافة إلى التفكير في ما إذا كان المسترشد قد أغفل معلومات متاحة ، والكثير من المرضى يبدأون بإصدار الحكم النهائي ( مثل أنا لست شخص جيد) ثمّ بعد ذلك يختار الأحداث التي تدعم وجهة نظره. **( الغامدي ، مرجع سابق : 189)**

ومنه يمكن القول أنّه عن طريق فنية اختبار الدليل يتمكن المسترشد من التمييز بين أفكاره وأحكامه الصحيحة والخاطئة وذلك بفحص مدى وجود أدّلة منطقية واقعية تدعم الفكرة التي تبناها المسترشد للحكم بعد ذلك على مدى صحة الفكرة.

**مثال يوّضح كيفية اختبار الدليل من خلال جلسات البرنامج الإرشادي:**

**التلميذة:** أعلم جيّدا أنني لن أصل إلى هدفي ولن أنجح في شهادة البكالوريا.

**الباحثة:** ما دليلك على ذلك؟

**التلميذة:** لأنّ كل أفراد عائتي من قبل، لم ينجح أحد في شهادة البكالوريا.

**الباحثة:** حسب رأيك هل هذا دليل كاف للحكم على نفسك بأنك لن تنجحي؟

**التلميذة:** نعم، أعتقد ذلك.

**الباحثة:** يمكن أنّ ظروفهم لم تكن مساعدة على الدراسة، ويمكن أنّهم لم يتحصلوا على نفس الفرص. هل صمّمت في مرّة من المرات أن تتحصّلي على علامة جيّدة في مادة معينة؟ وحقّقت ذلك؟

**التلميذة:** نعم، مرّة تحديت زملائي في القسم، لأنهم أخبروا أستاذة مستخلفة التحقت لتدرسنا مادة المحاسبة، بأنني تلميذة لا أحب الدراسة وغير مهتمة، والأستاذة بعدها أخذت عني صورة سيئة منذ بداية تدريسنا.

**الباحثة:** واستطعت الوصول إلى هدفك وتحصلت على علامة ممتازة ؟؟؟

**التلميذة:** نعم بالتأكيد أخذت علامة 19 من 20 آن ذاك في امتحان الفصل الثاني في العام الماضي.

**الباحثة:** إذن تستطيعين العمل وتحقيق أهدافك إذا أردت ذلك؟

**التلميذة:** نعم.

**الباحثة:** إذا يمكنك النجاح في شهادة البكالوريا وتغيير هذه الفكرة في عائلتكم، وستنالين شرف أوّل نجاح في شهادة البكالوريا في عائلتكم.

**7-4/ فنية التعرّف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعّال:**

**Identifying wrong and non effective thinking methods**

عند التفكير في حل مشكلة معينة أو فهمها ، تحدث أخطاء في الفهم والتفكير ممّا يشوّه صورة الواقع وبالتالي يثير الاضطرابات السلوكية ، أي أنّ المسترشد يفسر المواقف على نحو سلبي بصورة منتظمة رغم إمكان تفسيرها على نحو أكثر قبولا، وحين يطلب منه التفكير في شرح بديل، فإنّه قد يعي أنّ تفسيره الأوّل متحيّز أو أنّه يقوم على أساس استنتاج قليل الاحتمال وقد يمكّنه حيتئذ أن يعي أنّه حاول لوى الحقائق كي تتفق مع استنتاجاته الخاطئة ويرتكب عادة المسترشد عددا من الأخطاء في التصوّر أو الاستنتاج. **(كامل ، مرجع سابق: 240)**

صمّم **بيك** قائمة للتشويهات المعرفية المألوفة كالتالي:

**الجدول رقم (02): يوّضح قائمة للتشويهات المعرفية لبيك.**

| الرقم | التشويهات المعرفية | معنـــــــاها |
|---|---|---|
| **1** | **الاستنتاج التعسفي** | **-توصل الفرد إلى استنتاج معين دون وجود دليل كاف عليه.** |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | التجريد الانتقائي | التوصل إلى نتيجة استنادا إلى عنصر واحد فقط من عناصر الموقف، أي أن الفرد يبني استنتاجاته على العناصر السلبية ويتجاهل الإيجابية. |
| 3 | -التعميم الزائد | -التوصل إلى استنتاجات كلية على أساس حدث واحد فقط ، وقد يكون تافها ، أي القفز إلى تعميم غير منطقي بناء على واقعة واحدة. |
| 4 | -التفكير المستقطب | -التفكير في الكل أو لا شيء ، الميل للتفكير في صورة مطلقة مثل النجاح الكامل ، أو الفشل التام. |
| 5 | الشخصنة أو التمثيل الشخصي | تفسير الأحداث من وجهة نظر الفرد، تفسر الأحداث على أنها تنطبق عليهم، وتحل وجهات النظر الذاتية هذه محل الأحكام الموضوعية. |
| 6 | -التضخيم والتهويل | -ميل الفرد إلى التضخيم من أهمية الأحداث السلبية والتقليل من الجوانب الإيجابية التي ينطوي عليها الموقف. |
| 7 | -لوم الذات وانتقادها | -إساءة تفسير الأحداث والوقائع بشكل يؤدي إلى التقليل من شأن الذات ، وإلقاء اللوم عليها. |
| 8 | -تعبيرات الينبغيات | -الفرد يفسر الأحداث في ضوء الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها بدلا من التركيز ببساطة على ما هي عليه أو ماذا تكون. |
| 9 | قراءة الأفكار | فكرة إننا نعرف ما يفكر فيه الآخرون نحونا، وهذا يتضمن اعتقاد الفرد أنه يعرف ما يفكر |

| | | |
|---|---|---|
| | | **فيه الناس الآخرين نحوه، دون وجود دليل كاف عن هذا التفكير.** |
| **10** | **-العنونة (التسمية)** | **ينسب الفرد السمات السلبية لنفسه وللآخرين مثل أنا شخص غير مرغوب فيه.** |

**( بلحسيني ، مرجع سابق : 307 )**

**بعض الأفكار الآلية التي ذكرتها الطالبات خلال جلسات البرنامج:**

- مادة المحاسبة مادة صعبة ولن نتحصل على علامة جيّدة فيها. **(التعميم الزائد)**
- التلميذ الناجح هو الذي يتحصل على معدّل مرتفع. **(التفكير المستقطب)**
- عدم مناقشة المعلومات مع الزميلات لأنّ كل معلوماتي تخرج من ذاكرتي وتذهب إلى غيري. **(الشخصنة ، التضخيم و التهويل)**
- هناك تلاميذ خلقهم الله متفوقين ويتمتعون بقدرات عقلية دون اجتهاد منهم. **(استنتاج تعسفي)**

### 7-5/ الواجبات المنزلية Home-Works Technique

تلعب الواجبات المنزلية دوراً هامًا في كل العلاجات النفسية ولها دور خاص في زيادة فعالية العلاج المعرفي ، حيث أنّها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختتم بها المرشد المعرفي في كل جلسة وتساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المرشد والمسترشد ، يزدادان أو ينقصان وذلك يؤثر في طريقة أداء المسترشد في كل خطوات أو مهام البرنامج العلاجي، ويقدم كل واجب منزلي على أنّه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها حديثا، كما تستخدم الواجبات المنزلية لتحسين إدراك الأفكار الأوتوماتيكية وعلاقتها بردود الفعل الانفعالية ، كما أنّها تساعد على تقدم العلاج المعرفي سريعا ، وتعطي فرصة للمسترشد لممارسة مهارات ووجهات نظر جديدة ومنطقية لمعرفة أفكاره المختلة واتجاهاته غير العقلانية ومحاولة تعديلها ، كما تعتبر جزء مهم لنتائج العلاج ، وتأخذ عدّة أشكال مختلفة . **( الغامدي ، مرجع سابق : 182 )**

إذ يؤكد المحارب على أنّه تزداد فائدة هذه الواجبات إذا ما روعيت النقاط التالية خلال إعدادها:

**أ/** تكون مرتبطة بما يحدث في الجلسة.

**ب/** تعرض بطريقة محدّدة وواضحة، وبطريقة تجعل المسترشد يلاحظ نجاحه في القيام بها.

**ج/** تكون مفهومة ومقبولة للطرفين (مثلا الهدف هو اختبار صحة الفكرة التي تدور حول عدم قدرتي على القيام بأي شئ وليس للتعرف على ما سوف يحدث).

**د/** تصمّم بطريقة لا يخسر فيها المسترشد، أي أنّه سوف يتعلم شيئا مفيدا سواء تم أم لم يتم التوصل إلى النتيجة المرغوبة.

ولتفادي سوء الفهم يجب أن يكتب الواجب المنزلي وكذلك الهدف منه، كما يجب تسجيل (كتابة) ما تم فعله والنتائج التي خرج بها المسترشد.( **المحارب، مرجع سابق : 101-102)**

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أنّ للواجبات المنزلية دوراً هامًا في زيادة فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي كما يجب اختتام كل جلسة بواجب منزلي ، بحيث هناك مجموعة من القواعد التى تحكم الواجبات المنزلية لتلعب دورها على أكمل وجه كأن تكون الواجبات بسيطة ومتّصلة بالمشكلة كما يجب على المرشد تفسير وتوضيح الهدف من كل واجب للمسترشدين وشرح كيفية الإجراء والتأكد من فهم واستيعاب المسترشدين هذه الكيفية ، والأهم إظهار أهمية الواجب وعدم السماح للمسترشدين بالتهاون وعدم اتمام الواجبات لأنّ ذلك يخل بسيرورة الجلسات وبتحقيق الأهداف ويجب للمرشد أن يكون يقظا ومتفطنّا لهذه النقطة لأنه اذا مرّرها بسهولة تعتبر كتعزيز لبقية الأفراد للتهاون عن الواجبات المنزلية

### 7-6/ التخيّل Imagine Technique

أشار بيك **Beck** إلى أنّ فنية التخيّل تستخدم في علاج اضطرابات القلق لتوضيح العلاقة بين التفكير والعواطف ، فيطلب المرشد من المسترشد أن يتخيّل مشهدا أو منظرًا غير سار ويلاحظ استجاباته ، فإذا أظهر المسترشد استجابات انفعالية وعاطفية سالبة عندئذ يبحث عن محتوى أفكاره ، ثمّ يطلب المرشد من المسترشد أن يتخيّل

مشهداً ساراً يوصف مشاعره حتى يستطيع أن يدرك عن طريق التغيير في محتوى أفكاره التي أثرت في مشاعره، وبالتالي يمكن أن يغير مشاعره إذا غيّر أفكاره، وتعتبر فنية التخيّل من أفضل الفنيات المساعدة في العلاج المعرفي، حيث يطلب من المسترشد أن يغلق عينيه ويخبره عن التخيلات التي تأتي بخياله تلقائيا أو تخيّل صورة موقف معين يرى المرشد أنّ له علاقة باضطرابه وذلك بالاستعانة بالمعارف التي سبق جمعها عن المسترشد، وتسمى هذه الفنية في بعض الأحيان إعادة التخيّل أو التصوّر. **(الغامدي ، مرجع سابق : 180-181)**

وممّا سبق يمكن الاستنتاج أنّ لفنيّة التخيّل دور هام وكبير في الارشاد والعلاج المعرفي السلوكي، حيث يطلب من المسترشد تخيّل موقف ما، له علاقة بالمشكلة وتثير قلق المسترشد وذلك يساعد المرشد في تذكر الخبرة التى عايشها وتذكر الأفكار التى راودته آن ذاك لاكتشافها مع المرشد واكتشاف التحريفات المعرفية لمعالجتها.

## 7-7/ فنية الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموّجه

## Socratic Question and Quided discovery technique

هي استراتيجية معرفية تهدف إلى توليد الأفكار العقلانية والعملية عن طريق قيام المرشد بطرح أسئلة على المسترشد تتطلب أفكار واضحة يقدمها الأخير من أطره المعرفية. **( أبو زعيزع، مرجع سابق :157)**

الإرشاد المعرفي السلوكي عملية تجريبية تعاونية، يشترك فيها المرشد والمسترشد في وضع أهداف العملية الإرشادية وجدول أعمال كل جلسة، وجمع الأدلة المنظمة لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض . ويتم فحص هذه الفروض باستخدام الأسئلة السقراطية (نسبة إلى سقراط) من قبل المرشد بدلا من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى.

يبدأ المرشد باستخدام الأسئلة السقراطية مع بداية العملية الإرشادية ويستمر في ذلك طيلة الجلسات الإرشادية حتى النهاية .وإلى جانب هذه الفنية الأساسية يطرح

المرشد أسئلة مباشرة لجمع معلومات حول تكرار وشدة وديمومة (مدة) المشكلة وتدخلات أخرى مثل العكس والإيضاح والتغذية الراجعة، وتثقيف المسترشد حول النموذج المعرفي وحول ما يفيده في التغلب على مشكلته ثم يبدأ أو يعود إلى استخدام الأسئلة السقراطية.

وتستخدم الأسئلة السقراطية بأسلوبين مختلفين تبعا لظروف المسترشد وظروف المرشد:

- في **الأسلوب الأول** يقدم المرشد وجهة النظر البديلة على المسترشد مباشرة كأن يشير إلى عدم التناسق ووجود أخطاء في التفكير ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك.
- أما في **الأسلوب الثاني** فيكون الهدف من الأسئلة السقراطية:

–توجيه المسترشد إلى تفحص جوانب وضعها خارج نطاق الفحص والتدقيق.

–مساعدة المسترشد في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل.

–تعويد المسترشد على التروي والتفكير وطرح الأسئلة على نفسه في مقابل الاندفاع التلقائي وتمكينه بذلك من البدء في تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية. **( الغامدي ، مرجع سابق : 186–187)**

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الفنية ساعدتني بدرجة كبيرة في إكتشاف أفكار التلميذات وذلك من خلال توجيه وشحذ انتباههنّ إلى أفكار راودتهنّ في مواقف سابقة، والبوح بها وبالتالي التعرف على الخبرة الانفعالية لديهنّ.

## 7–8/ فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية:

## The lecture and group discussion technique

المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب فيها المناخ شبه العلمي، ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا، حيث يعتمد أساسا على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويليها مناقشات يكون المرشد النفسي محورا لها، ويتبادل فيها أعضاء

المجموعة الإرشادية الأدوار ( محاور، مستمع، معلق، متعاطف، معترض، مقتنع) ويتداولون الآراء والمناقشات ويكتسبون فيها مزيدا من المعارف والأفكار بهدف تغيير الاتجاهات ، وتعديل الأفكار ، والمشاعر ، والسلوك ، نحو الذات ونحو الآخرين ، ونحو العالم الخارجي.

كما تؤدي المناقشة إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم، وتسهم في تدريبهم على التفكير الموضوعي في المشكلات، وتبادل المعلومات والخبرات، والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن.

وهكذا تؤدي المحاضرات والمناقشات الجماعية بالعملاء إلى تعديل المفهوم السلبي عن الذات إلى مفهوم إيجابي فضلا عن أنها تشجع على التعبير والمشاركة والتنفيس الانفعالي وتعمل على تقوية وتدعيم التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة وكما أنها تساعد على انطفاء الكثير من الاستجابات السلوكية غير المرغوب فيها لدى الجماعة. **( بومجان ، مرجع سابق :189)**

ولقد أثبت هذا الأسلوب من الارشاد النفسي الجماعي نجاحاً في معالجة كثير من المسترشدين، حيث نجح في تغيير اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين. **( الفحل، مرجع سابق : 93)**

## 7-9/ فنية المراقبة الذاتية The Technique of self Monitoring

يقصد بالمراقبة الذاتية في العلاج المعرفي السلوكي قيام المسترشد بملاحظة وتسجيل ما يقوم به في مفكرة أو نماذج معدة مسبقا من المرشد وفقا لطبيعة مشكلة المسترشد ، ويحرص المرشد على البدء في استخدام المراقبة الذاتية بأسرع وقت ممكن خلال عملية التقويم لكي يتمكن من التعرف على مشكلة المسترشد بشكل يسمح له بصياغة المشكلة ، والاستمرار في استخدامها لمتابعة العملية العلاجية ، وبالإضافة إلى ذلك فالمراقبة الذاتية تؤدي في الغالب إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى المسترشد وتقدم أدلّة تحد من ميل المسترشد إلى تذكر فشله بدلا من تذكر نجاحاته. **( الغامدي ، مرجع سابق : 175-176)**

وهناك العديد من أنواع المعلومات المختلفة التي من الممكن مراقبتها وفيما يلي أمثلة لبعض ما يمكن مراقبته ذاتيا:

1-**تكرار السلوك:** تستخدم المراقبة الذاتية بشكل واسع للتعرف على تكرار السلوكيات التي يستطيع المسترشد عدّها على سبيل المثال: عدد الأفكار الناقدة، عدد الخلافات مع الآخرين، بعض الأفكار التي استحضرها بعد مواقف معينة ...وبالإمكان تسجيل ذلك في مفكرة أو دفتر يومي، كما أنّه من الممكن التعرف على تكرار سلوك معين من خلال قياس سلوكيات مرتبطة به كالتعرف على تكرار غسل اليدين لدى مريض الوسواس القهري...

2-**استمرار المشكلة:** وهي تسجيل مدة استمرار الحادثة أو السلوك، ومن الأمثلة على ذلك تسجيل المدة التي قضاها المسترشد في المذاكرة.

3- **التقدير الذاتي للحالة الانفعالية:** ويطلب من المسترشد في هذه الحالة تقدير درجة ما يشعر به على مقياس (من 01 إلى 10)، وبالإمكان اختيار طريقة التقدير وفقا لطبيعة المشكلة، ويفضل أن تتم عملية تسجيل ما هو مطلوب (سلوك، أفكار، مشاعر) بعد حدوثه مباشرة كلما أمكن ذلك حتى يكون بإمكان المريض تذكر حدث. **( المحارب ، مرجع سابق : 118-120)**

ومنه فإنّ فنية المراقبة الذاتية لها دور بارز في الارشاد المعرفي السلوكي وتقوم فكرتها على تدريب المسترشد على رصد أفكاره الآلية السلبية والمشوهة التي تصدر عقب المواقف وتسجيلها على استمارة أو نموذج معد مسبقا من طرف المرشد ، مع تسجيل مصدر تلك الأفكار و الانفعالات المصاحبة لها وأحيانا حتى توقيت تلك الأفكار ، بعدها تسجيل أفكار بديلة أكثر ايجابية ومن تمّ تستخدم هذه الاستمارة في الجلسة الموالية كأساس للنقاش ، ومن خلال هذه الفنية يتعلم المسترشد كيف يميز بين أفكاره الصحيحة والمختلة ، فتتزايد السلوكيات المرغوب فيها وتتناقص السلوكيات غير مرغوبة عندما يتم مراقبتها.

### 7-10/ التعزيز Rienforcement Technique:

إنّ التعزيز من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكينر Skinner والمقصود بالتعزيز هو مكافأة يحصل عليها الإنسان كنتيجة لقيامه بسلوك معين ومن خلالها تقوية الرابطة بين الفعل والنتيجة، وحجم المكافأة هو الذي يحدد مدى تكرار سلوك معين يصدر عن الإنسان من عدمه، حيث أنّ نظرية الإرشاد السلوكي قائمة على

مبادئ التعلم وهو ما يشير إلى أنّ ما تمّ اكتسابه بالتعلم يمكن إزالته بالتعلم. **( طوبال ، مرجع سابق: 108-109)**

وهناك أسلوبان لتنفيذ فنية التعزيز وهما:

**التعزيز المتواصل:** ويقصد به تقديم الدعم للفرد في كل مرة تحدث فيها الاستجابة المناسبة، ويستخدم للحصول على نتائج سريعة ولكنّه يكون ضعيفا نسبيا فيسهل انطفاؤه.

**التعزيز المتقطع:** وهنا يتم تقديم التدعيم والتعزيز بعد عدد معين من الاستجابات المناسبة (عدد ثابت) أو بعد حدوث عدد من الاستجابات يختلف من وقت لآخر، وفي هذا النوع التعزيز يحدث ببطء نسبيا ولكنه يكون أكثر قوّة من التعزيز المتواصل فعندما يتوقف التعزيز لا يحدث انطفاء للسلوك بسرعة.

كما ينقسم التعزيز في الارشاد والعلاج النفسي إلى نوعين هما:

**أ/ التعزيز الإيجابي:**

وفي هذا النوع يكافئ المرشد السلوك المناسب الصادر من المسترشد، فإيماءه بالرأس أو ابتسامة تعمل على تعزيز المسترشد إيجابيا من ناحية الكلام والثقة والانفتاح، ونجد أنّ ذلك ما يحدث للتلاميذ في الفصول المدرسية سواء أكان يحدث تلقائيا أو بطريقة مقصودة.

**ب/ التعزيز السلبي:**

وهو أن نعمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة، فالتعزيز السلبي يؤدي أيضا إلى زيادة السلوك المرغوب فيه، إنّ التعزيز السلبي هو أقل استخداما في برامج تعديل السلوك من التعزيز الإيجابي، لأنّه يشتمل على استخدام مثيرات تجنبيّة ويؤدي إلى التجنب وغيرها من السلوكيات غير المناسبة. **( بومجان ، مرجع سابق : 192-193)**

إنّ فنية التعزيز فنية مهمّة من فنيات الارشاد المعرفي السلوكي لما لها من أثر واضح وبارز على تعديل سلوك الفرد وتجدر الإشارة إلى أنّنا اعتمدنا على التعزيز الإيجابي المتقطع مع التلميذات في دراستنا حيث كانت فعاليته واضحة في اكتساب سلوكيات جديدة والعمل بها.

إنّ الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز بعدّة فنيات قد يصعب عرضها جميعا وإنّما تطرّقنا إلى تقديم شرح مبسط للفنيات التي اعتمدنا عليها في التدخلات العلاجية في دراستنا هذه، وثمّ التركيز على هذه الفنيات دون غيرها حسب طبيعة المشكلة التي نعالجها ولما لها من أهمية بالغة في التدرب على تحديد وفحص الأفكار التلقائية لدى التلاميذ.

## 8/البرامج الإرشادية في مجال تنمية عادات الاستذكار السليمة:

لقد أصبح مجال الإرشاد النفسي من التخصصات الهامّة في حياة الإنسان المعاصر وذلك لإزدياد حاجة هذا الإنسان لمن يأخذ بيده ويساعده على حل مشكلاته، حيث تزايدت حدّة الضغوط والمشكلات نظراً لتغيّر نمط الحياة وتباعد العلاقات بين الأفراد وخاصة التغيرات الإجتماعية والتطوّرات التي تحدث في ميدان التربية والتعليم، حيث أصبح الأفراد يعيشون جملة من الصراعات النفسية الناجمة عن تلك التغيرات ومن هنا أصبح الأفراد في حاجة ماسّة الى التوجيه و الارشاد ، وظهرت أهميته في المدرسة على وجه الخصوص ومانتج عن ذلك من صراعات وتوتر أكّدت مدى الحاجة الى برامج التوجيه والارشاد.

حيث عرّف **حامد زهران** " البرنامج الارشادي بأنّه برنامج مخطط ومنظم يتضمّن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمّهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. **( زهران ، 1980 : ص 440)**

وتتجلى أهداف البرامج القائمة على الإرشاد النفسي المتعدد الأوجه في الآتي:

1. خفض المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.
2. تغيير السلوك السلبي إلى سلوكيات إيجابية وفعّالة.

3. تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية.
4. تغيير الصورة العقلية السلبية للذات الى صور ايجابية.
5. تغيير الأحاسيس السلبية الى أخرى إيجابية
6. تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الأفكار الخاطئة.

**( سعيد علي وحسين عباس ، 2015: ص25)**

و تبرز الحاجة لأهمية بناء برامج ارشادية نظرا للاعتبارات التالية :فترات الانتقال العمرية التي تعتبر من أهم الفترات الحرجة عندما ينتقل الفرد من المنزل إلى المدرسة مثلا، حيث أنّ فترات الانتقال هذه يشوبها الكثير من الإحباطات والصراعات، وكذا التغيير الاجتماعي والذي أهم ملامحه تغيير بعض مظاهر السلوك كأن ينتقل بعض المسترشدين من القرى إلى المدن الكبرى، كما يلاحظ وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والفروق الثقافية والفكرية بين الكبار والشباب ممّا يؤدي إلى شعور كل جيل بالغربة وأخيرا تطوّر التعليم ومفاهيمه حيث أصبحت مصادر المعرفة في متناول أيدي الجميع وتطوّرت مفاهيم التعليم وتعدّدت أساليبه وطرقه ومناهجه، الأمر الذي يؤكد الحاجة الملحّة إلى الإرشاد في المؤسسات التعليمية.

والبرامج الإرشادية في مجال تنمية عادات الاستذكار السليمة هي برامج تربوية منظمة ومخطّطة وهادفة تقوم على أسس أهمّها: أسس عامة والمتمثلة في مرونة السلوك الإنساني وكذا ثباته نسبيا وإمكانية التنبؤ به، وكذا أسس فلسفية وهي مرعاة طبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي وكذا الكينونة والصيرورة والجماليات والمنطق، مرعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو والتى تعتبر من الأسس النفسية والتربوية، والأسس الاجتماعية وهي الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة والاستفادة من كل مصادر المجتمع.

كما تمر هذه البرامج بمجموعة من المراحل الرئيسية التى حدّدها المختصين في هذا المجال وهي التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم وكل مرحلة لها خطوات إجرائية أهمّها أنّ التخطيط يتضمن تحديد الظاهرة المراد دراستها ألا وهي تحسين عادات الاستذكار وتحديد الفئة المستهدفة والتى تحتاج فعلا لهذا البرنامج ، كتابة تقرير لإقناع المسؤولين والمدراء بضرورة البرنامج وإمكانية تطبيقه ، تليها مرحلة التصميم والتى تتضمن بناء البرنامج الإرشادي ووضع رؤية واضحة له والقائم على نظرية علمية متبناة وينبغي أن يشمل التصميم جميع مكونات البرنامج : تعريفه ، أسسه، فلسفته وفروضه وأهدافه موّضحا نظام الإنجاز من المنهج وعدد الجلسات ومحتوى كل جلسة ، بعدها المرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ وهي تجسيد كل ماسبق على أرض الواقع والخطوة الأخيرة هي تقييم البرنامج وتجدر الإشارة إلى أنّ التقييم يكون طوال المراحل السابقةالتخطيط والتصميم والتنفيذ يتضمّن فحصا لمكونات البرنامج وإدراك مواطن الضعف ومعالجتها ومعرفة مدى تحقيق الأهداف ومدى إحداث التغيير المرغوب فيه.

## خلاصة الفصل:

ومن خلال ما سبق تعرفنا على الإطار النظري لهذه الدراسة أنّ التلكؤ الأكاديمي سلوك مكتسب من البيئة الخارجية المحيطة بالتلاميذ وله آثار سلبية تمتد إلى المدى الطويل والتي من شأنها أن تؤثر على تلاميذنا في مسيرتهم الدراسية، وأنّ من أسبابه الرئيسية ممارسة التلاميذ عادات إستذكار خاطئة أثناء مراحل تعلّمهم وبالتالي إرتئينا إلى بناء برنامج إرشادي جمعي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي حسب نظرية بيك لتنمية عادات الإستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا الذي يعتبر من أقوى وأنجع العلاجات خاصة في المجال التربوي لما أثبتته من فعالية في علاج مختلف مشاكل التلاميذ.

# الباب الثاني: الجانب الميداني

## الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

**تمهيد**

**1/** الدراسة الاستطلاعية.

**1- 1/** عينة الدراسة الاستطلاعية.

**1-2/** أدوات الدراسة الاستطلاعية.

**1-3/** إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

**1-4/** نتائج الدراسة الاستطلاعية.

**2/** الدراسة الأساسية.

**2-1/** منهج الدراسة الأساسية.

**2-2/** حدود الدراسة الأساسية.

**2-3/** عينة الدراسة الأساسية.

**2-4/** أدوات الدراسة الأساسية.

**2-5/** إجراءات الدراسة الأساسية.

**2-6/** الأساليب الاحصائية المستخدمة.

**تمهيد:**

إنّ الهدف من هذا الفصل هو عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا من خلال نقطتين أساسيتين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

## 1-1/ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية بقصد اختبار مدى صلاحية الأدوات للاستخدام في البحث والتأكد من سلامة اللغة وابتعادها عن الإيحاء أو الغموض والتحقق من أنّ فقرات الأداة شاملة لأهداف الدراسة، أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (107) تلميذا من جميع الأطوار (سنة أولى ثانوي، سنة ثانية ثانوي، سنة ثالثة ثانوي) اختيروا بطريقة عشوائية من ثلاث ثانويات موّزعين كالآتي:

**جدول رقم (03 ): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانويات.**

| الثانويات | سنة أولى | سنة ثانية | سنة ثالثة | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **ثانوية سي الشريف علي ملاّح** | 13 | 12 | 16 | 41 |
| **ثانوية أحمد توفيق المدني** | 11 | 09 | 12 | 32 |
| **ثانوية محمد بن الحاج عيسى** | 11 | 09 | 14 | 34 |
| **المجموع** | 35 | 30 | 42 | **107** |

وقد تمّ استبعاد هؤلاء من العينة الأساسية، وتمّ تطبيق الأداة عليهم والمتمثلة في مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد **ميسون 2019** ومقياس عادات الاستذكار من إعداد **سليمان الخضري وأنور رياض 1993** بعد تعديله من طرف الباحثة.

**1-2/ أدوات الدراسة:** استخدمنا في هذا البحث أداتين لجمع المعلومات ومعالجة البيانات وتحليلها، وتمثلت في:

**1-2-1/ مقياس التلكؤ الأكاديمي:** نظرا لتوفر مقياس جزائري يحقق غرض الدراسة الحالية تمّ تبنّي مقياس التلكؤ الأكاديمي لسميرة ميسون**(2019)**، وتجدر الاشارة أن هذا التبني كان للأسباب الآتية:

- تم اختيار هذا المقياس بداية لأنه يقيس نفس الخاصية.
- المقياس مبني ومطبق على نفس المجتمع وهو مدينة ورقلة، ونفس المرحلة الدراسية للعينة وهي المرحلة الثانوية.
- يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية عالية.
- المقياس مطبق في فترة زمنية قريبة ( 2019).

وقد تكوّن المقياس من **(40)** فقرة موّزعة على **(7)** أبعاد ألا وهي بعد عدم وضوح الهدف – بعد انخفاض الدافع للإنجاز – بعد المماطلة – بعد توقع الفشل – بعد اللامبالاة – بعد عدم الرضا عن الذات – بعد ادعاء ضيق الوقت.

**1-2-1-1/ الخصائص السيكومترية للمقياس:**

يتمتع الاستبيان بدرجة مناسبة من الصدق والثبات حيث قامت **ميسون (2019)** بإيجاد الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك بعرضه على **(07)** محكمين مختصين في علم النفس التربوي وعلوم التربية وعلم التدريس بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وبناءا على أراء المحكمين تم الاتفاق على جميع فقرات المقياس وتمّ تعديل بعض الفقرات حسب رأى المحكمين ، ليتكوّن المقياس بصورته النهائية من **( 40)** فقرة، كما تمّ حساب الصدق التلازمي للأداة حيث قدّر معامل الارتباط بين المقياس والمحك ر=**1** وهو معامل ارتباط عالي جدا أي العلاقة بين المقياسين قويّة جدا وهذا يدل على أنّ المقياس المبنى يتميّز بصدق مرتفع لارتباطه تلازميا بدلالة إحصائية مع المقياس المحك، كما تمّ حساب الصدق التمييزي للمقياس حيث بلغت قيمة " ت" **27.55** وهي دالة عند **0.01** وبالتالي فإنّ الأداة لها قدرة واضحة على المقارنة بين المجموعتين.

أمّا فيما يخص ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي فتمّ حسابه بطريقة التجزئة النصفية ومن خلال حساب معامل الارتباط نصفي الدرجات بلغت قيمة المعامل قبل التعديل ( بيرسون) (**0.67**) وبعد التعديل معامل الارتباط (سبيرمان)( **0.80**)، هذا يعني أنه دال احصائيا وأنّ الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات، كما تمّ حساب ثبات الاختبار بطريقة الصور المتكافئة، حيث قدّرت قيمة بيرسون بـــ :( **0.88**) وهي دالة عند مستوى الدلالة **0.01** وهي تدل على علاقة ارتباطية قوية موجبة بين الاختبار الأوّل والاختبار الثاني، وهذا يعنى أنّ الاختبار عالي الثبات، وأخيرا تمّ حساب الثبات بإعادة الاجراء وكانت النتائج كالتالي: قدّرت قيمة المتوسط الحسابي بـــ( **56.15**) بانحراف معياري ( **5.94**) كما قدّرت قيمة الارتباط بين الإجراءين بـ : ر= **0.89** وبالتالي فإنّ الاختبار يتمتع بقدر عالي من الثبات.

**أ/ الصدق التمييزي:** للتأكد من صدق الأداة (أداة التلكؤ الأكاديمي)، تمّ الاعتماد على الصدق التمييزي، ويسمى أيضا صدق المقارنة الطرفية، ويتم باستخراج نسبة من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع لمجموعتين متناقضتين، حيث تمثل إحداهما درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار، وتمثل الأخرى درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة.

حيث يقوم الباحث باختيار **27%** من كلا طرفي عينة التقنين ( مجموعة عليا ومجموعة دنيا ) وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثمّ يطبق اختبار " ت" لقياس الفروق بين المجموعتين في الخاصية المراد قياسها.

**( معمرية ، 2002 ، 114)**

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس التلكؤ الأكاديمي على عينة مكوّنة من **107** فردا حيث تمّ ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثُمّ تَمّ اختيار **27 %** من أعلى الترتيب ( **29 فردا**) و **27 %** من أدنى الترتيب ( **29 فردا كذلك** )، ثم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (04 ): يوضح نتائج إختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي .**

| المتغير | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التلكؤ الأكاديمي** | **الفئة العليا** | 29 | 68.41 | 3.99 | 12.42 | 0.00 |
| | **الفئة الدنيا** | 29 | 58.69 | 1.33 | | |

يتبين لنا من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئتين ذات الدرجة المرتفعة ( **68.41**) والفئة ذات الدرجات المنخفضة ( **58.69**) كما أنّ قيمة " ت" المحسوبة قدّرت بـ: ( **12.42**) وهي دالة عند **0.01** ، ومنه يمكن القول أنّ هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة في السمة المقاسة وبالتالي يمتع بصدق عال.

**ب/ الثبات:** للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تمّ الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية.

**ثبات التجزئة النصفية:** والخطوات مدونة ببياناتها في الجدول أدناه:

**جدول رقم (05): يوّضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.**

| | عدد البنود | قيمة "ر" | سبيرمان براون | جيثمان |
|---|---|---|---|---|
| **الجزء العلوي** | **21** | **.711** | **.831** | **.713** |
| **الجزء السفلي** | **20** | | | |

من خلال حساب معامل الارتباط نصفي الدرجات ( **بيرسون**) بلغت قيمة المعامل قبل التعديل **0.71** وبعد التعديل بمعامل الارتباط ( **سبيرمان براون** ) كانت القيمة تساوي **0.83** ، كما بلغت قيمة جيثمان **0.71** وهذا يعني أنّ دال احصائيا ومنه يمكن القول أنّ الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات ونستطيع أن نعتمد عليها في دراستنا الحالية .

**1-2-2/ مقياس عادات الاستذكار** : نظرا لتوفر مقاييس عربية تحقق غرض الدراسة الحالية ، تمّ تبنّي مقياس عادات الاستذكار ، والذي تمّ إعداده من طرف **سليمان الخضري وأنور رياض عبد الرحيم (1993)** وتمّ الاعتماد علية في دراسات سابقة كدراسة **نورجان عادل محمود (2014)** ، اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية بعد تعديله وتكييفه مع البيئة الجزائرية ، وقد تكوّن المقياس في صيغته الأصلية من (112) فقرة تتعلق بأهم الممارسات أو الأساليب السلوكية التي يمارسها الطلبة عادة عند استذكارهم وتعلمهم، والمطلوب من الطلبة أن يحدّدوا درجة قيامهم بهذا السلوك على سلم متدرّج من خمس مستويات ( دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا )، وقد روعي في صياغة العبارات أن يكون بعضها موجبا وبعضها الآخر سالبا، أي أنّ بعض البنود تعبر عن ممارسات أو أساليب سلوكية تساعد أو تيسر التعلم والاستذكار، وبعضها الآخر لا يساعد على ذلك بل يعوقه، ويحتوي على **14** بعدا هي:

1- الدافعية وتحمل المسؤولية.
2- تنظيم الوقت.
3- التركيز والانتباه.
4- معالجة (تجهيز) المعلومات.
5- انتقاء الأفكار الأساسية.
6- استخدام وسائل معينة.
7- المراجعة والاختبار الذاتي.
8- استرتيجيات الاختبار.
9- وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات.
10- البحث المثابر عن المعرفة.
11- الانتباه للنقاط الهامة.
12- التنظيم والاهتمام.
13- تجنب التأخير.
14- طرق العمل.

ولغرض الحصول على الصدق فقد اعتمدت **نورجان** الصدق الظاهري، وذلك بعرض فقرات القائمة على لجنة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، تكوّنت من 10 أعضاء وبذلك تمّ الاتفاق على جميع أبعاد وفقرات المقياس البالغة **112** فقرة موّزعة على **14** بعدا، وإجراء تعديل على بعض الفقرات بحسب آراء المحكمين.

كما استخرجت الباحثة ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة الاختبار إذ قامت باختيار عينة عشوائية من طلبة مدرستين من المدارس المتوسطة إحداهما للذكور والأخرى للإناث لغرض إجراء الثبات عليها حيث تألفت هذه العينة من **40** تلميذا وتلميذة وطبقت عليها تطبيقين وكانت الفترة بين الاختبارين 18 يوما، وقد بلغ معامل الارتباط **( 0.88)** وتعد نسبة جيّدة في حساب الثبات. **( ده مير ، 2014 : 65)**

ونظرا لطول المقياس ممّا يوّلد الملل عند عينة الدراسة و احتوائه على مصطلحات غامضة ، تطرّقنا إلى تعديله وتكييفه مع البيئة الجزائرية حيث تمّ دمج الأبعاد التالية : 5-6-11-12-13 مع أبعاد أخرى ، وتمّ تعديل البنود التالية : 02-16-20-30-41-66-70-81-89-94-99-108وذلك لتوضيح الفكرة أكثر وتكييف المصطلحات مع البيئة الجزائرية **( أنظر الملحق رقم 04)** ،كما تمّ إلغاء البنود التالية : 09-11-14-17-18-20-23-26-38-39-40-43- 48-59- 65-68-69-71-77-79-83- -84-86-91-93-98-102-107-109 وذلك لأن بعضها مكرّر مع بنود أخرى ، بدايتها بصيغة النفي ، بنود مركبة...، والجدول التالي يوّضح ذلك:

**جدول رقم ( 06 ) : يوّضح التعديلات المدخلة على بعض بنود مقياس عادات الاستذكار .**

| رقم البند | الصيغة الأصلية | التعديل المقترح | سبب التعديل |
|---|---|---|---|
| **02** | عندما أريد حفظ بعض المعلومات فإني أكوّن صورا ذهنية لها لكي أستطيع تذكرها. | أكوّن صورا ذهنية للمعلومات التي أريد حفظها لتذكرها بسهولة. | تبسيط الفقرة وتلخيصها. |
| **09** | أجد صعوبة في معرفة ما تريده أسئلة الامتحان مني بالضبط. | **ملغاة** | بمعنى عدم فهم المطلوب وبالتالي مكررة مع الفقرة 60 في بعد المراجعة واستراتيجيات الاختبار. |
| **11** | أحاول إيجاد علاقات بين ما أتعلمه وما تعلمته من قبل. | **ملغاة** | لها نفس المعنى مع الفقرة 12 من نفس البعد. |
| **14** | لا أتأخر في أداء واجباتي المدرسية. | **ملغاة** | لها نفس معنى الفقرة **111** من نفس البعد وفقرة تبدأ بصيغة النفي. |
| **16** | أسرح كثيرا أثناء استذكاري. | يتشتت تركيزي أثناء استذكاري. | "أسرح" كلمة تبدو أقرب للعامية المشرقية، "كثيرا" بديل جواب. |
| **17** | أستغل وقت استذكاري جيدا. | **ملغاة** | لها نفس المعنى مع الفقرة 36 في نفس البعد. |
| **18** | لا أتدرب على التمارين أو حل بعض الأسئلة. | **ملغاة** | تم دمجها مع الفقرة 20 من نفس البعد لأنها تبدأ بصيغة النفي. |
| **20** | أمتحن نفسي لأتأكّد من اتقاني للمعلومات التي أستذكرها. | أمتحن نفسي بالتدرّب على تمرينات أو حل بعض | تمّ دمجه مع الفقرة 18 من نفس البعد لان لهم نفس |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | الأسئلة لأتأكّد من اتقاني للمعلومات التي أستذكرها. | المعنى والفقرة 18 تبدأ بصيغة النفي. |
| **23** | أجيد الاجابة على أسئلة المقال. | **ملغاة** | ليست مهارة من مهارات الاستذكار. |
| **26** | يصعب على تحديد النقاط الهامة في الدرس لكي أضع خطوطا تحتها. | **ملغاة** | مكررّة مع الفقرة 13. |
| **30** | أحفظ قواعد النحو والتعريفات والمعادلات والنصوص دون أن أفهمها. | أحفظ معظم دروسي دون أن أفهمها. | تلخيص الفقرة. |
| **38** | أجد صعوبة في تحديد ماذا أفعل لكي أستذكر الموضوع. | **ملغاة** | الفقرة تعني صعوبة في البدء في الاستذكار بالتالي مكررة مع الفقرة **27** في بعد الدافعية. |
| **39** | عند الاستذكار أحاول تنظيم المادة في عقلي. | **ملغاة** | مكرّرة مع الفقرة **100** |
| **40** | لا أراجع الدروس إلا قبل الامتحانات. | **ملغاة** | لها نفس المعنى مع الفقرة **03** في نفس البعد وتبدأ بصيغة النفي. |
| **41** | لا أستطيع تلخيص ما أسمع أو أقرأ فور استماعي أو قراءتي له. | يصعب علىّ تلخيص ما أسمع أو أقرأ فور استماعي أو قراءتي له. | فقرة تبدأ بصيغة النفي. |
| **43** | تكون إجاباتي ضعيفة في الأسئلة التي تحتاج إلى تكملة في الامتحان. | **ملغاة** | مكرّرة مع الفقرة 60 في نفس البعد. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **48** | عندما أجد كلمة جديدة في الكتاب فإني أحاول معرفة علاقتها بما تمت دراسته. | **ملغاة** | لهم نفس المعنى مع الفقرة 12 من نفس البعد. |
| **59** | قبل أن أعد الواجبات فإني أتأكد من فهم المطلوب أولا. | **ملغاة** | مكرّرة مع الفقرة **76**. |
| **65** | أتذكر في الدرس الأشياء التي تناسبني (تهمني). | **ملغاة** | فقرة غامضة. |
| **66** | أدرس بعض الموضوعات الأخرى المرتبطة بموضوعات المقرر. | أدرس بعض الموضوعات الأخرى المرتبطة بموضوعات البرنامج الدراسي. | إسم البرنامج الدراسي أوضح من المقرّر. |
| **68** | أجيب على الأسئلة بالرجوع إلى بعض المراجع ذات الصلة بالموضوع. | **ملغاة** | لأنها مكرّرة مع الفقرة **81** والفقرة **81** أفضل صياغة بعد تعديلها. |
| **69** | أحفظ دروسي طبقا لنظام معين. | **ملغاة** | مكررة مع الفقرة **108** في بعد المراجعة واستراتيجيات الاختبار. |
| **70** | أكتب النقاط الرئيسية في التسويدة. | أكتب النقاط الرئيسية في دفتر. ملاحظاتي. | مصطلح التسويدة غير متداول في مجتمعنا. |
| **71** | أستمر بقراءة الدرس حتى أفهمه. | **ملغاة** | مكرّرة مع الفقرة **72** في نفس البعد. |
| **77** | عند استماعي للشرح فإني أسجل ملاحظاتي. | **ملغاة** | تلغى لأنّها مكرّرة مع الفقرة 70. |
| **79** | أحتفظ بملاحظات منفصلة لكل مقرر. | **ملغاة** | تلغى لأنها تبدو بديهية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **81** | إذا لم أستطع فهم مسألة ما فإني أنظر الى الأجوبة الخاصة بها لمعرفة الحل. | إذ لم أستطع فهم مسألة ما فإني أنظر إلى الأجوبة الخاصة بها في مختلف المراجع لمعرفة الحل. | توضيح الفكرة أكثر. |
| **83** | عندما يكون هناك شئ لا أفهمه فإني أسأل المدرس عنه. | **ملغاة** | لأنّها مكرّرة مع الفقرة 89 واحتفظنا بالفقرة 89 لأنّها أحسن صياغة وتؤدي المعنى بشكل أفضل بكثير. |
| **84** | عند تدويني للملاحظات فإني أضع خطا تحت الأشياء التي أعتقد أنها هامة. | **ملغاة** | الطالب عادة لا يدوّن إلا الملاحظات التي يراها هامة. |
| **86** | ضعف قدرتي على التعبير عن نفسي في الكتابة تجعلني بطيئا في إعداد الواجبات والإجابة في الامتحانات. | **ملغاة** | بند مرّكب وغامض نوعا ما. |
| **89** | أتردد في أن أطلب من المعلم إعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة لي. | أتردد في أن أطلب من المعلم إعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة لي في الدرس. | توضيح الفكرة أكثر. |
| **91** | أجد صعوبة في كتابة الإنشاء. | **ملغاة** | فقرة لا تنتمي لهذا البعد. |
| **93** | في كتابة مذكرات أثناء الدرس أسجل المعلومات يتضح فيما بعد أنها غير هامة. | **ملغاة** | تلغى لأنها لا تخدم الخاصية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **94** | لا أهتم بالأشكال والرسومات البيانية والجداول أثناء القراءة. | أهتم بكل الأشكال والرسومات البيانية والجداول أثناء القراءة. | فقرة تبدأ بصيغة النفي. |
| **98** | أجد صعوبة في استذكار النقاط المهمة التي تأتي في الامتحان فيما بعد. | **ملغاة** | فقرة غامضة. |
| **99** | أضيع وقتا كبيراً في الحديث وقراءة المجلات والاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكاري. | أضيع وقتا كبيراً في الألعاب الإلكترونية والانترنت ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكاري. | الألعاب الالكترونية أكثر الأعمال التي تشغل التلاميذ حاليا. |
| **102** | يبدو لي أني أنجز قليلا جدًّا بالنسبة للوقت الذي أقضيه في الاستذكار. | **ملغاة** | صياغة غير مفهومة ولا تؤدي المعنى. |
| **107** | أحب أن يكون بجانبي أثناء الاستذكار راديو مفتوحا أو مسجل أو تلفزيون. | **ملغاة** | غموض الفكرة المتضمنة. |
| **108** | عند الاستعداد للامتحان أرتّب المعلومات حسب الأهمية أو نظام عرضها في الدرس أو تسلسلها التاريخي. | **تنقسم إلى فقرتين:**<br>*عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب نظام عرضها في الدرس.<br>*عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب تسلسلها التاريخي. | فك تركيب الفقرة. |
| **109** | يعتمد استذكاري على حالتي المزاجية. | **ملغاة** | مكررة مع الفقرة **97** في نفس البعد. |

يوضّح الجدول السابق التغيرات المدخلة على بعض بنود المقياس، وذلك بتوضيح التعديلات المدخلة وسبب كل تعديل، كما ذكرنا البنود المحذوفة وسبب حذفها.

### 1-2-2-1/ الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية تمّ اعتماد نوعين من الصدق، صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية.

**أ-1- صدق الاتساق الداخلي** : وقد تمّ حساب الارتباط بين فقرات المقياس ودرجتها الكلية كما هو مبيّن في الجدول التالي:

**جدول رقم (07): يوّضح صدق الاتساق الداخلي لأداة عادات الاستذكار.**

| رقم البند | قيمة الارتباط | Sig | رقم البند | قيمة الارتباط | Sig | رقم البند | قيمة الارتباط | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | .331** | .000 | 32 | .100 | .307 | 63 | .337** | .000 |
| 02 | .265** | .006 | 33 | .277** | .004 | 64 | .269** | .005 |
| 03 | .260** | .007 | 34 | .069 | .483 | 65 | .417** | .000 |
| 04 | .159 | .102 | 35 | .346** | .000 | 66 | -.150 | .124 |
| 05 | .216* | .026 | 36 | .294** | .002 | 67 | .522** | .000 |
| 06 | .170 | .079 | 37 | -.027 | .780 | 68 | .272** | .005 |
| 07 | .343** | .000 | 38 | .214* | .027 | 69 | .260** | .007 |
| 08 | .056 | .563 | 39 | .421** | .000 | 70 | .257** | .008 |
| 09 | .185 | .056 | 40 | .460** | .000 | 71 | .373** | .000 |
| 10 | .384** | .000 | 41 | .403** | .000 | 72 | .484** | .000 |
| 11 | .274** | .004 | 42 | .395** | .000 | 73 | .412** | .000 |
| 12 | .415** | .000 | 43 | .235* | .015 | 74 | .578** | .000 |
| 13 | .444** | .000 | 44 | .417** | .000 | 75 | .399** | .000 |
| 14 | -.180 | .064 | 45 | .219* | .023 | 76 | .304** | .001 |
| 15 | .385** | .000 | 46 | .408** | .000 | 77 | .327** | .001 |
| 16 | .155 | .110 | 47 | .194* | .046 | 78 | .372** | .000 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17 | .387** | .000 | 48 | .354** | .000 | 79 | .158 | .105 |
| 18 | .471** | .000 | 49 | -.270** | .005 | 80 | .285** | .003 |
| 19 | .260** | .007 | 50 | .239* | .013 | 81 | .333** | .000 |
| 20 | .292** | .002 | 51 | .100 | .305 | 82 | .307** | .001 |
| 21 | .143 | .141 | 52 | .339** | .000 | 83 | .344** | .000 |
| 22 | .252** | .009 | 53 | .340** | .000 | 84 | .482** | .000 |
| 23 | .367** | .000 | 54 | .351** | .000 | 85 | .462** | .000 |
| 24 | .430** | .000 | 55 | .460** | .000 | | | |
| 25 | .356** | .000 | 56 | .239* | .013 | | | |
| 26 | .448** | .000 | 57 | .381** | .000 | | | |
| 27 | .331** | .000 | 58 | .431** | .000 | | | |
| 28 | .312** | .001 | 59 | .351** | .000 | | | |
| 29 | .562** | .000 | 60 | .443** | .000 | | | |
| 30 | .223* | .021 | 61 | .477** | .000 | | | |
| 31 | .253** | .009 | 62 | .180 | .064 | | | |

يتبيّن من الجدول رقم (05) أنّ البنود: 04 / 06 / 08 / 09 / 14 / 16 / 21 / 32 / 34 / 37 / 51 / 62 / 66 / 79 غير دالة احصائيا، وعليه فقد تمّ حذفها وعددها **(14)** بندا، حيث أصبحت الأداة تتكوّن في صيغتها النهائية من **(71)** بندا.

**أ-2- صدق المقارنة الطرفية:** وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (08): يوضح نتائج إختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس عادات الاستذكار.**

| المتغير | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عادات الاستذكار | الفئة العليا | 29 | 326.10 | 14.19 | 19.04 | 0.00 |
| | الفئة الدنيا | 29 | 244.55 | 18.18 | | |

يتبين لنا من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئتين ذات الدرجة المرتفعة **( 326.10)** والفئة ذات الدرجات المنخفضة **( 244.55)** كما أنّ قيمة " ت" المحسوبة قدّرت بـ: **( 19.04)** وهي دالة عند **0.01** ، ومنه يمكن القول أنّ هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة في السمة المقاسة وبالتالي فهو صادق وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

**ب- الثبات:** وللتأكد من ثبات المقياس تمّ الاعتماد على طريقتى "**التجزئة النصفية** " و" **ألفا كرونباخ** ".

## ب-1- ثبات التجزئة النصفية:

**جدول رقم ( 09 ): يوّضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات الاستذكار.**

| | عدد البنود | قيمة "ر" | سبيرمان براون | جيثمان |
|---|---|---|---|---|
| الجزء العلوي | 43 | .671 | .803 | .802 |
| الجزء السفلي | 42 | | | |

من خلال حساب معامل الارتباط نصفي الدرجات **( بيرسون)** بلغت قيمة المعامل قبل التعديل **0.67** وبعد التعديل بمعامل الارتباط **( سبيرمان براون )** كانت القيمة تساوي **0.80** ، كما بلغت قيمة جيثمان **0.80** وهذا يعني أنّ المقياس دال احصائيا ومنه يمكن القول أنّ الأداة تتمتع بقدر عال من الثبات ونستطيع أن نعتمد عليها في دراستنا الحالية .

## 1-2-3/ البرنامج الإرشادي:

**1-2-3-1/التعريف بالبرنامج :** هو مجموعة من الخطوات المحدّدة والمنظمة التي تستند إلى الأساليب الإرشادية وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي – اتجاه بيك – الذي يؤكد على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد ويعتمد على النظرية العقلانية التي تقول بأن الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم و تفسيرهم لخبرتهم ، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات المنظمة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا بطريقة جماعية خلال فترة محدّدة ، بهدف إكسابهم مهارات الاستذكار اللازمة لتنمية عادات الاستذكار لديهم.

**1-2-3-2/أهداف البرنامج:** يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

**هدف عام:** حيث يسعى البرنامج إلى تنمية عادات الاستذكار لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا وذلك من خلال تعديل تفكيرهم واعتقاداتهم السلبية وتدريبهم على العادات الاستذكارية الصحيحة التى من شأنها أن تخفف من الآثار الانفعالية والمعرفية والسلوكية السلبية الناتجة عن التلكؤ الأكاديمي.

**أهداف فرعية:** يتوقع أن يحقق البرنامج الأهداف الفرعية بثلاث جوانب أساسية هي: جانب معرفي وجانب سلوكي وجانب وجداني كالتالي:

**جانب معرفي:** يتمثل في

1- مساعدتهم على اكتشاف أفكارهم واعتقاداتهم الخاطئة لتغييرها بمعتقدات صحيحة وأن يصبح أكثر وعيًا لما يفكر فيه، ممّا قد يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديهم.
2- التمييز بين عادات الاستذكار الصحيحة والخاطئة.

**جانب وجداني:** يتمثل في مساعدة التلميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية الاستذكار.

**جانب سلوكي:** يتمثل في اكتساب مهارات الاستذكار التالية:

- التدرب على مهارة تحديد الأهداف.
- المذاكرة في المكان والوقت المناسب
- التدريب على كيفية اعداد جدول مذاكرة.
- التدرّب على مهارة التركيز والانتباه.
- مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.
- طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.
- الاستعداد للاختبارات
- أداء الاختبارات.

## 1-2-3-3/مصادر بناء محتوى البرنامج:

**1/** الإطار النظري الذي يسلط الضوء على متغيرات الدراسة (مهارات الاستذكار، ماهيتها، أنواعها ..... ، والتلكؤ الأكاديمي، تعريفه، أسبابه، أنواعه، النظريات المفسرة له....الخ)

**2/** الدراسات السابقة المتعلقة بتصميم برامج إرشادية لإكساب مهارات الاستذكار وهي كالتالي:

- دراسة **علي بن جابر و الجميل محمد عبد السميع ( 2008)** بعنوان برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب العاديين المتأخرين دراسيا من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.
- دراسة **هلال بن حميد القصابي ( 2010)** بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل حيث طبق البرنامج على طلاب الصف العاشر ضعاف التحصيل.
- و دراسة **منى حسن السيد و أحمد محمد أبو الخير ( 2013)** بعنوان أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية وطبّق البرنامج على طلاب الصف الأوّل ثانوي .
- دراسة **برهان حمادنة (2017)** بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

- ، ودراسة **الزهرة الأسود (2019)** بعنوان بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضعاف التحصيل.

والدراسات المتعلقة بتصميم برامج ارشادية معرفية سلوكية كدراسة:

- **نشأت محمود أبو حسونة ( 2015)** بعنوان أثر برنامج تدريبي (معرفي – سلوكي ) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية.
- **ودراسة نادية بومجان (2016)** بعنوان بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية.
- ودراسة **بيان محمد سالم(2017)** بعنوان أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن.

ودراسات متعلقة بتصميم برامج ارشادية معرفية سلوكية لخفض التلكؤ الأكاديمي:

- كدراسة **جابر عبد الحميد جابر و آخرون ( 2014)** بعنوان فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا .

**3/** الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تمت من خلال توزيع استبيان استطلاعي مفتوح على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة وذلك بثانوية العربي قويدر – وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم في السنة الدراسية 2018-2019، وكذا إجراء الطالبة مقابلات شخصية مع عدد من طلبة المرحلة الثانوية التي لها اتصال مباشر بهم للتعرف على مختلف المشكلات التي تواجههم أثناء عملية استذكارهم لدروسهم.

**4/** اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي –وفق منهج بيك – الذي يركز على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد اكما يرى أنّ الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم وتفسيرهم لخبرتهم.

**5/** تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج.

**6/** زيارة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وذلك للاستفادة من خبرتهم الميدانية عن الموضوع ومعرفة مختلف الأساليب والتقنيات الارشادية المساعدة في تحقيق هدف البرنامج، وكذا الاستعانة بهم في تحديد العينة المناسبة للدراسة بناءا على تحليلهم للنتائج الفصلية واحتكاكهم المباشر بتلاميذ المرحلة الثانوية.

## 1-2-3-4/أسس البرنامج:

- أكدّت الدراسات السابقة منها دراسة بيكلي **buckles** ، **و مايهو mayhew** ودراسة **سكوبرت و إستيوارت Schubert & Stewart** أنّ التغلب على مشكلة التلكؤ الأكاديمي يكون من خلال إعداد برامج لتنمية مهارات الاستذكار وتنمية بعض استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية.
- مرونة السلوك الانساني وإمكانية تعلمه وتعديله والتنبؤ به.
- ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين وهي واضحة في مرحلة المراهقة.
- مراعاة الخصائص العامة للنمو في مرحلة المراهقة ومراعاة طبيعة هذه المرحلة التي تتميز عن غيرها من مراحل النمو.
- وضع أهمية الجماعة في الحسبان لما لها من تأثير خاص في مرحلة المراهقة

## 1-2-3-5/ملامح البرنامج:

**عينة البرنامج:** تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بكالوريا)

**منفذ البرنامج:** الباحثة.

**عدد جلسات البرنامج:**_ 13 جلسة.

**توقيت كل جلسة:** 45 د بالنسبة لجلسة ما قبل البرنامج، و 60 د بالنسبة لباقي الجلسات.

**مدّة البرنامج:** شهر ونصف.

**مكان تطبيق البرنامج:** ثانوية محمد بن الحاج عيسى- بلدية عين بيضاء -ورقلة ( مكتبة الثانوية).

**الأسلوب الإرشادي المستخدم:** تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد النفسي الجمعي ويمكن تعريفه "بأنّه إرشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم

معا في جماعات صغيرة العدد، كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل". **( زهران ، 2002 : ص321)**

## الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

اعتمد في البرنامج على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أكّدت الدراسات على أنّ الفنيات التي يمكن أن تستخدم في خفض التلكؤ الأكاديمي هي فنيات التدخل السلوكي المعرفي "وقد استخدمت **كارول , carol( 1991)** هذه الفنيات بجودة عالية في خفض التلكؤ الأكاديمي وذلك من خلال برنامج تعليمي فردي وجماعي على عدد من طلاب الجامعة ، ويعد هذا السلوك عمليا بما يتمتع به من فنيات عديدة أثبتت فاعليتها في الإرشاد والعلاج النفسي". **( علي والدسوقي ، 2013 ، ص377).**

وكذا دراسة **وندى وساسكيا، windy & saskia (2010)** التي أسفرت نتائجها على أنّ العلاج السلوكي المعرفي له تأثير مهم وبالغ لمعالجة التلكؤ الأكاديمي وذلك باستخدام مهارات البرامج السلوكية المعرفية. **(جابر و آخرين ، مرجع سابق)**

وبالتالي سوف نعتمد في هذا البرنامج على فنيات الارشاد المعرفي السلوكي، ومن هذه الفنيات: المناقشة الجماعية، التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية، التخيّل، التوضيح، الاقناع، طرح السؤال، اختبار الدليل، التعرف على أساليب التفكير الخاطئ الغير فعّال، تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها، وقف الأفكار، المراقبة الذاتية.

## شروط البرنامج:

- أن يقوم المدرب بتطبيق جميع جلسات البرنامج.
- أن تكون لدى أفراد عينة الدراسة رغبة في الاشتراك في البرنامج.

## ضوابط الجلسات:

- تنظيم المدرّب للجلسات التدريبية.
- أخذ موافقة ولي الأمر لمشاركة ابنه في البرنامج.
- إتاحة فرص كافية للمتدربين لتطبيق المهارات موضع الاهتمام.
- أن تكون هناك فرص متكافئة لجميع المتدربين للمشاركة وإبداء الرأي.

- تجنب النقد الجارح والسخرية أثناء الجلسات.
- الالتزام بمواعيد الجلسات التدريبية وبتعليماتها.
- مراعاة التنوع في النشاطات المقدمة، وفي المضامين كذلك.
- أداء المتدربين للواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المدرّب.
- تفعيل التفاعلات الإيجابية بين المتدربين والمناقشات الجماعية.
- تقديم عائد للمتدربين عن أدائهم.

**1-2-3-6/صدق البرنامج:** تمّ عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم 09) وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج لأفراد العينة وللأهداف المرجوّة منه، وكذلك التأكد من صحة إجراءات التطبيق وتسلسل الجلسات ومحتواها وتوقيت كل جلسة، ووفقا لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثمّ أعدت الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي، والذي تمّ تطبيقه على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (البكالوريا).

**جدول رقم (10): يوّضح ملخص نتائج تحكيم البرنامج وفقا لملاحظات السادة المحكمين.**

| | الموضوع | مناسب | غير مناسب | نسبة الموافقة | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أهداف الجلسات | 09 | 00 | %100 | مناسبة لأهداف البرنامج. |
| 2 | فنيات الجلسات | 08 | 01 | %89 | إضافة بعض الفنيات الحديثة والتي تناسب الأهداف. |
| 3 | مدّة الجلسات | 09 | 00 | %100 | مناسبة وكافية لأهداف كل جلسة. |
| 4 | عدد الجلسات | 07 | 02 | %78 | إضافة جلسات في بداية البرنامج. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **5** | محتوى الجلسات | 06 | 03 | %66 | إضافة تدريبات وواجبات منزلية واقتراح بعض الإضافات في محتوى الجلسات. |
| **6** | ترتيب الجلسات | 07 | 02 | %78 | يعاد ترتيبها (تقديم وتأخير) |

يوضح الجدول السابق آراء ونسبة اتفاق السادة المحكمين عن أهداف الجلسات وفنياتها ومدة الجلسات وعددها ومحتوى كل جلسة، ترتيب الجلسات.

## 1-3/ اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تمّ زيارة مجموعة من الثانويات بمدينة ورقلة وذلك لهدف:

- التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الاستطلاعية (أخذ موافقة المدراء)
- التحقق من توفر متغيرات البحث وذلك من خلال المقابلة مع مستشارى التوجيه والإرشاد في الثانويات.
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- التأكد من مدى صلاحية أدوات البحث، من حيث وضوح عباراتها، ومدى قياسها للخصائص المقيسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق الدراسة الأساسية.
- جمع معلومات وسلوكيات من مستشارى التوجيه والإرشاد المدرسي، الأساتذة والتلاميذ حول المتغيرات وذلك بهدف بناء البرنامج الإرشادي.
- الوقوف عند الصعوبات والتصدي لها.

**المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:** طبّقت الدراسة الاستطلاعية بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وهي:

- ثانوية العربي قويدر.
- ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم.
- ثانوية سي الشريف علي ملاّح.
- ثانوية محمد بن الحاج عيسى.
- ثانوية أحمد توفيق المدني.

**المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :** يعود زمن بداية الدراسة الاستطلاعية لدرستنا بالموسم الدراسي 2018/ 2019 وكان ذلك بثانويتي العربي قويدر و مولود قاسم نايت بلقاسم بهدف جمع معلومات لبناء البرنامج الإرشادي، أمّا في الفصل الأوّل للموسم الدراسي 2019 / 2020 كانت في ثانويتي سي الشريف علي ملاّح وأحمد توفيق المدني وثانوية محمد بن الحاج عيسى بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات، وفي الفصل الثاني من نفس الموسم الدراسي كانت الدراسة في ثانوية محمد بن الحاج عيسى بهدف أخذ الموافقة لتطبيق البرنامج الإرشادي في المؤسسة و تحديد المكان والزمان المناسبين، والوقوف على الصعوبات المعيقة في تطبيق البرنامج وفي سير الجلسات.

## 1-4/ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية توّصلنا إلى النتائج التالية:

- العينة متوّفرة بنسبة 50% من المجتمع الأصلي للدراسة والذي عددهم **(107)**.
- تأكّدنا من أنّ محتوى الأداة واضح وصياغتها ملائمة، كما تمّ تعديل المقياس حتى ما يتناسب مع خصائص العينة.
- تمّ التعرف على ميدان البحث وذلك من خلال جولات استطلاعية بالثانويتين بمرافقة مستشارات التوجيه والإرشاد المدرسي لمعرفة الإمكانيات المتاحة لتطبيق

الدراسة مثل: قاعة خاصة مجهزة بمقاعد وطاولات ومكتب لتطبيق جلسات البرنامج، توفر جهاز العرض في المؤسسة ...، وبناء على ذلك اخترنا ثانوية محمد بن الحاج عيسى لتطبيق الدراسة الأساسية فيها لأنها قدمت لنا كل التسهيلات التي نحتاجها لإجراء الدراسة الأساسية.

## 2/ الدراسة الأساسية:

وفيها نتطرق إلى المنهج المتبع وعرض أدوات جمع البيانات وكيفية إجراء البحث وطرق تحليل النتائج.

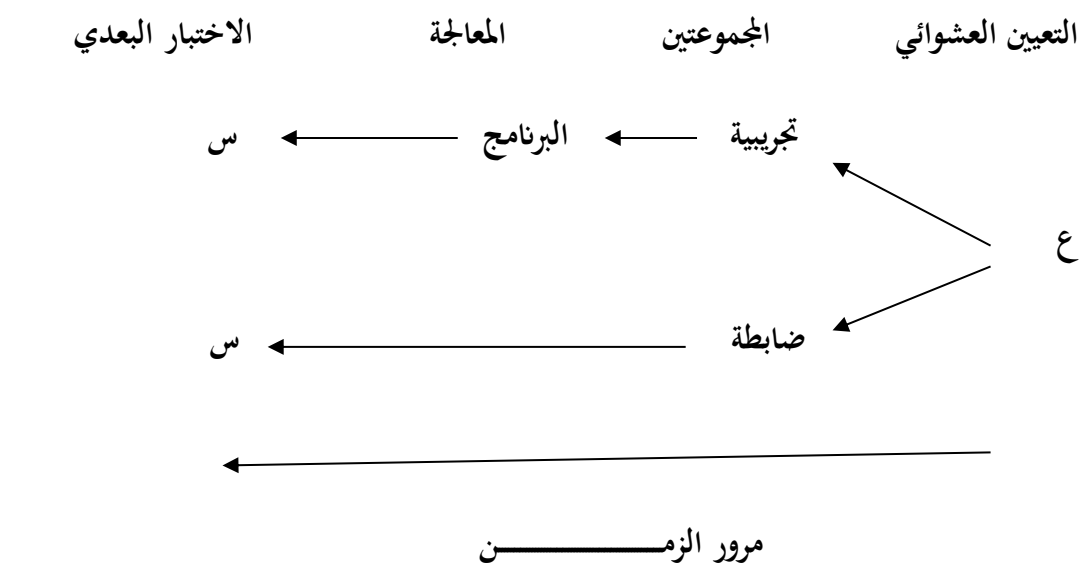
### 2-1/ منهج الدراسة:

قمنا انطلاقا من طبيعة الدراسة التي تهدف إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي بالاعتماد على المنهج التجريبي لأنّه يحقق أهداف الدراسة وذلك بإدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية دون تعرض المجموعة الضابطة لها، وذلك بهدف قياس فاعلية هذا البرنامج في تنمية عادات الاستذكار لدى عينة الدراسة.

بما أنّ البحث الحالي طبق على طلبة البكالوريا فالاختيار العشوائي محقّق لذا قمنا بتعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية، وعليه فقد استخدمنا تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط مع ضبط القياس القبلي، وقد استخدمنا نفس نسخة الاختبار قبل وبعد التجربة كون مدة التطبيق (شهر ونصف) كافية نوعا ما لكي لا تؤثر على مؤشر الخبرة والتذكر.

والتصميم المعتمد في البحث هو التصميم التجريبي الموضح في المخطط التالي:

**الشكل (01): يوّضح التصميم التجريبي المعتمد في هذه الدراسة.**




( أبو علاّم ، مرجع سابق :225)

ويقوم هذا التصميم على فكرة مؤداها أنّه إذا تحقق التكافؤ بين المجموعتين عن طريق التعيين العشوائي، والعشوائية حتما تؤدي إلى التكافؤ، فليس من الضروري إجراء اختبار قبلي، رغم وجود حالات معينة يفضل فيها اعطاء اختبار قبلي، وفي دراستنا الحالية من أجل ضبط المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحقيق التكافؤ بينهما تم قياس مدى ممارسة عادات الاستذكار السليمة بالاعتماد على مقياس عادات الاستذكار كما تمّ التأكد من تكافؤ أعمار الطلبة في المجموعتين.

**خطوات التجربة:**

1. أولا طبقنا مقياس التلكؤ الأكاديمي على جميع تلاميذ البكالوريا شعبة تسيير واقتصاد لاستخراج أفراد عينة الدراسة المتلكئين أكاديميا، بعدها اخترنا الذين تحصلوا على درجة مرتفعة في المقياس وقسمناهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.
2. تمّ تطبيق مقياس عادات الاستذكار على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل للتجربة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في درجة ممارسة عادات

الاستذكار السليمة، كما يعتبر أحد اجراءات الضبط التجريبي لمتغير عادات الاستذكار حتى لا يؤثر على نتائج التجربة.

3. **المتغير التجريبي:** ويتمثل في جلسات البرنامج الارشادي لتنمية عادات الاستذكار والذي قمنا ببنائه، حيث استعنا في بناء الجلسات على ما يلي:

**أ.** الإطلاع على مختلف البرامج التربوية والنفسية التي أعدّت في نفس الموضوع (إمّا في تنمية عادات الاستذكار أو التلكؤ الأكاديمي).

**ب.** الإطلاع على جلسات البرامج المعرفية السلوكية وتقنياتها وفنياتها.

**ت.** الاطلاع على مختلف المراجع والأبحاث في موضوع عادات الاستذكار والتلكؤ الأكاديمي.

**ث.** بعد عرض جلسات البرنامج الإرشادي على أساتذة مختصين ومستشارة توجيه وإرشاد مدرسي بصفتهم خبراء ومحكمين تمّ اجراء التعديلات على البرنامج حسب ملاحظاتهم، تمّ تدريب طالبات المجموعة التجريبية عليها أمّا طالبات المجموعة الضابطة فلم يخضعنّ للتدريب.

4. **التطبيق البعدي:** بعد إدخال المتغيّر التجريبي على العينة التجريبية تمّ تطبيق مقياس عادات الاستذكار على تلميذات العينتين الضابطة والتجريبية.

## 2-2 عينة الدراسة الأساسية:

**2-2-1/ أسلوب المعاينة:** طريقة المعاينة المستخدمة هي المعاينة القصدية في المرحلة الأولى من الاختيار وفق المراحل التالية:

- قامت الباحثة بالاتصال بمصلحة التفتيش والتكوين بمديرية التربية والتعليم بمدينة ورقلة من أجل الموافقة على اجراء الدراسة الميدانية.
- تمّ قبول إجراء الدراسة الميدانية على 3 ثانويات (ثانويتين للدراسة الاستطلاعية وثانوية للدراسة الأساسية).

- قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية إبتداءا من 2020/12/17 إلى غاية 2021/03/05.

بدأت جلسات البرنامج الإرشادي بتاريخ 2020/12/22 وانتهت بتاريخ 2021/03/05 (أمّا جلسة القياس التتبعي قد تمت بتاريخ 2021/04/07).

**أ-** قمنا بالتوجه إلى ثانوية محمد بن الحاج عيسى بعين البيضاء – ورقلة- باعتبارها الثانوية التي قدّمت لنا التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج وتحتوى الثانوية عموما على (933) تلميذا في مختلف الأطوار، منهم ( 295) تلميذا في السنة الثالثة ثانوي (بكالوريا) في السنة الدراسية 2021/2020.

**ب-** راعينا في اختيارنا لمجموعتى الدراسة (التجريبية والضابطة) تجانس أفرادها من حيث متغير الجنس والعمر والمستوى الدراسي، والدرجة على مقياس عادات الاستذكار مع العلم أنّ أفراد المجموعتين يقيمنّ بالأحياء المجاورة للثانوية مكان الدراسة.

**ت-** تحصلنا على قائمة تحتوي على (80) تلميذا تتوفر فيهم شروط المعاينة.

**ث-** قمنا بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس عادات الاستذكار المستخدمين في الدراسة الحالية على قائمة التلاميذ الثمانين.

**ج-** تمّ تصحيح هذه الاستبيانات وترتيبها تصاعديا من أدنى درجة إلى أعلى درجة، والغاء الاستبيانات غير مكتملة البيانات.

**ح-** اخترنا التلميذات اللواتي تحصلنّ على أعلى من " درجة القطع" على مقياس التلكؤ الأكاديمي، وحدّدت درجة القطع بحساب الموسط الفرضي "وهو عبارة عن قيمة نظرية أو فرضية لمجموعة من البيانات، أو هو عبارة عن المتوسط النظري لمدى الدرجات على مقياس معين، ويستفاد منه كطريقة مختصرة لإيجاد الوسط الحسابي أو في الحكم على الوسط الحسابي الفعلي لمجموعة من البيانات ان كان أعلى أو أقل من الوسط الفرضي".**(الجنابي ، 2013: 10)**

واستنادا لذلك أي اللواتي تحصلنّ على علامة (60) أو أكثر ليتبقى لنا (43) تلميذة.

خ- ومن (43) تلميذة المتبقية اخترنا اللواتي تحصلنّ على علامة أقل من ( **298**) وهي درجة القطع لمقياس عادات الاستذكار باعتماد الحسابي المرجّح :

عدد البدائل:**5** / وعدد المسافات بين البدائل :**4** ثمّ تجرى العمليات الآتية:

4 : 5 = 0.8 ثمّ 1 + 0.8 = 1.8 + 0.8 = 2.6 +0.8 = 3.4 + 0.8 = 4.2

**298.2** = 71 × 4.2

ليتبقى لنا حسب هذا التحديد **(32)** تلميذة.

وقد تمّ توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين عن طريق التناظر العشوائي حيث أنّ الأرقام: 31/29/27/25/23/21/19/17/15/13/11/09/07/05/03/01 تمثل أفراد المجموعة التجريبية.

بينما الأرقام: 32/30/28/26/24/22/20/18/16/14/12/10/08/06/04/02 تمثل أفراد المجموعة الضابطة.

2-**3/أدوات الدراسة الأساسية:** استخدمنا في هذا البحث مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات ومعالجة البيانات وتحليلها، وتمثلت في:

**2-3-1/ مقياس التلكؤ الأكاديمي:** تمّ تبنّي مقياس التلكؤ الأكاديمي لسميرة ميسون(**2019**) وقد تكوّن المقياس من **(40)** فقرة موّزعة على **(7)** أبعاد ألا وهي بعد عدم وضوح الهدف – بعد انخفاض الدافع للإنجاز – بعد المماطلة – بعد توقع الفشل – بعد اللامبالاة – بعد عدم الرضا عن الذات – بعد ادعاء ضيق الوقت ،و توّزعت البنود على الأداة كما يلى:

- يحتوي بعد **عدم وضوح الهدف** على 6 بنود وهي: **01 / 09 / 15 / 22 / 29 / 36.**
- يحتوي بعد **انخفاض الدافع للإنجاز** على 5 بنود وهي: **02 / 10 / 16 / 23 / 30.**

- ويحتوي بعد **المماطلة** على 6 بنود وهي: **03 / 11 / 17 / 24 / 31 /37.**
- ويحتوي بعد **توقع الفشل** على 5 بنود وهي: **04 / 08 / 18 / 25 / 33.**
- ويحتوي بعد **اللامبالاة** على 6 بنود وهي: **05 / 12 / 19 / 26 / 32 / 38.**
- ويحتوي بعد **عدم الرضا عن الذات** على 6 بنود وهي: **06 / 13 / 20 /27 / 34 / 39.**
- ويحتوي بعد **إدعاء ضيق الوقت** على 6 بنود وهي: **07 / 14 / 21 / 28 / 35 / 40.( أنظر الملحق رقم 01)**

وللإجابة على المقياس مستويين وهما (نعم ، لا ) وطريقة التصحيح كالتالي:

- إذا كانت الإجابة " نعم " نعطي درجتين.
- إذا كانت الإجابة " لا " نعطي درجة واحدة.

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للأداة بين ( 40 – 80) درجة وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرا لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التلكؤ الأكاديمي، وللتقليل من ميل اتخاذ نمط ثابت للاستجابات تم وضع بعض البنود في عكس اتجاه البنود الأخرى، أي تشير هذه البنود إلى عكس اتجاه الخاصية وهي العبارات التي تقابل في المقياس البنود التي تحمل الأرقام التالية: 05-06 -12-13-14-15-20-25-26-27-32-33-34-37. وينبغي أن تصحّح هذه العبارات في الاتجاه العكسي، بمعنى أنّها تصحح كما يلي:

- إذا كانت الإجابة " نعم " نعطي درجة واحدة.
- إذا كانت الإجابة " لا " نعطي درجتين.

**2-3-2/ مقياس عادات الإستذكار:** إذ تتكوّن الأداة بعد تعديلها من (71) بندا موّزعة على 09 أبعاد ألا وهي:

1. بعد الدافعية وتحمل المسؤولية يحتوي على 07 بنود وهي:

**04/01 / 11/05 / 14/ 60/17.**

2. بعد تنظيم الوقت يحتوي على 10 بندا وهي: **18**

**/19/20/22/56/58/61/63/ 64/ 71.**

3. بعد التركيز والانتباه يحتوي على 12 بندا وهي:

**08/ 09/ 15/24 / 29 / 34 /47 / 49/51 /55/ 59/ 65.**

4. بعد معالجة وتجهيز المعلومات يحتوي على 13 بندا وهي:

**13/23 /28 / 31/33/35/39/43/44/46/48/ 57/62.**

5. بعد المراجعة يحتوي على 06 بنود وهي:

**02 / 03/ 10 / 45 / 67 / 68.**

6. بعد استراتيجيات الاجابة في الاختبار ويحتوي على 07 بنود وهي:

**21 / 27 / 30 / 37 / 66 / 69 /70.**

7. بعد وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات يحتوي على 06 بنود وهي:

**07 / 38 / 40 / 42 / 50 / 52.**

8. البحث المثابر عن المعرفة يحتوي على 04 بنود وهي:

**06 / 16 / 50 / 54.**

9. بعد طرق العمل يحتوي على 06 بنود وهي:

**12 / 25 / 26 / 32 / 36 / 53 /.( أنظر الملحق رقم 08)**

وطريقة الإجابة على المقياس هي مقياس ليكرت الخماسي وطريقة التصحيح كالتالي:

- إذا كانت الإجابة **بدائمًا** نعطي 5 درجات.
- إذا كانت الإجابة **بغالبًا** نعطي 4 درجات.
- إذا كانت الإجابة **بأحيانًا** نعطي 3 درجات.
- إذا كانت الإجابة **بنادرًا** نعطي درجتين.
- إذا كانت الإجابة **بأبدًا** نعطي درجة واحدة.

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للأداة بين ( 71 – 355) درجة وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرًا لزيادة استخدام المهارات السليمة في الاستذكار ، وقد

روعي في الصياغة أن تكون بعض الفقرات سالبة التي تعيق عملية الاستذكار وبذلك ينبغي أن تصحّح هذه العبارات السالبة في الاتجاه العكسي كما يلي:

- إذا كانت الإجابة **بدائمًا** نعطي درجة واحدة.
- إذا كانت الإجابة **بغالبًا** نعطي درجتين.
- إذا كانت الإجابة **بأحيانًا** نعطي 3 درجات.
- إذا كانت الإجابة **بنادرًا** نعطي 4 درجات.
- إذا كانت الإجابة **بأبدًا** نعطي 5 درجات.

ويتعلق الأمر بالفقرات الآتية: **01 – 03– 05 – 08 – 09 – 14 – 16 – 17 – 18 – 19 – 23 – 24 – 32 – 34 – 37 – 53 – 54 – 56 – 58 – 59 – 60 – 61 – 63 – 65 – 66.**

## 2-3-3/ البرنامج الارشادي:

### 2-3-3-1 / الملامح الرئيسية للبرنامج:

تكوّن البرنامج في صورته النهائية من 14 جلسة، المدّة الزمنية للجلسة هي 90د بمعدل جلستين في الأسبوع، وقد تمّ تطبيق جلسات البرنامج من 2020/12/22 إلى غاية 2021/03/05 في مكتبة ثانوية محمد الحاج عيسى، وفي الجلسة الأخيرة تمّ التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار واختتام جلسات البرنامج.

**الجدول رقم ( 11) : يوّضح الملامح الرئيسية للبرنامج الإرشادي.**

| العناصر | توضيح العناصر |
|---|---|
| **أهداف البرنامج** | **هدف عام:** حيث يسعى البرنامج إلى تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا وذلك من خلال تعديل تفكيرهم واعتقاداتهم السلبية وتدريبهم على العادات الاستذكارية الصحيحة.<br>**أهداف فرعية:** يتوقع أن يحقق البرنامج الأهداف الفرعية بثلاث جوانب أساسية هي:<br>جانب معرفي وجانب سلوكي وجانب وجداني كالتالي:<br>**جانب معرفي:** يتمثل في |

| | |
|---|---|
| | 1- مساعدتهم على اكتشاف أفكارهم واعتقاداتهم الخاطئة لتغييرها بمعتقدات صحيحة وأن يصبحوا أكثر وعيًا لما يفكرون فيه، ممّا قد يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديهم.<br>2- التمييز بين عادات الاستذكار الصحيحة والخاطئة.<br>**جانب وجداني:** يتمثل في مساعدة التلميذ على تكوين اتجاهات نحو عملية الاستذكار.<br>**جانب سلوكي:** يتمثل في اكتساب مهارات الاستذكار التالية:<br>- التدرب على مهارة تحديد الأهداف.<br>- المذاكرة في المكان والوقت المناسب<br>- التدريب على كيفية اعداد جدول مذاكرة.<br>- التدرّب على مهارة التركيز والانتباه.<br>- مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.<br>-طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.<br>- الاستعداد للاختبارات<br>- أداء الاختبارات. |
| **عينة البرنامج** | تلميذات السنة الثالثة ثانوي (البكالوريا) شعبة تسيير واقتصاد. |
| **منفذ البرنامج** | الباحثة. |
| **مكان تنفيذ البرنامج** | مكتبة الثانوية. |
| **نوع الإرشاد** | الإرشاد الجمعي المعرفي السلوكي بالاعتماد على نظرية بيك. |
| **عدد الجلسات** | 13 جلسة. |
| **مدّة البرنامج** | شهر ونصف. |
| **مدّة كل جلسة** | 90د |

| | |
|---|---|
| **فنيات البرنامج** | المحاضرة والمناقشة الجماعية، التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية، التخيّل، الأسئلة السوقراطية والاكتشاف الموّجه، اختبار الدليل، التعرف على أساليب التفكير الخاطئ الغير فعّال، تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها، وقف الأفكار، المراقبة الذاتية. |

يوضح لنا الجدول السابق تعريف شامل للبرنامج الارشادي الجمعي في صورته النهائية أي بعد الأخذ بكل ملاحظات السادة المحكمين وإدخال جميع التعديلات اللازمة ليصبح البرنامج في شكله النهائي.(**أنظر الملحق رقم 10**

**2-3-3-2/الأساليب المستخدمة في تقييم البرنامج:**

**أ/** تقييم مستمر خلال تطبيق البرنامج: وذلك من خلال تسجيل الملاحظات عن مشاركة أفراد المجموعة، وتنفيذ التعليمات، إجراء الواجبات المنزلية.

**ب/** تمّ إعداد إستمارة تقييمية من طرف الباحثة وفقا لنموذج **(القصابي 2010)** الهدف منها الحصول على تقييم عام لأفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الذي يخضعون له، وتتكون من 5 – 6 بنود تتضمّن تقييم إجراءات البرنامج وفنياته، حيث يجيب عليها أفراد المجموعة التجريبية وتعكس النتائج المتحصل عليها تقديرًا ذاتيا لمدى الاستفادة من جلسات البرنامج الإرشادي بشكل عام ولمحتواه. **( أنظر الملحق رقم 25-11)**

**ج/** القياس البعدي: حيث يتم فيه تطبيق مقياس عادات الاستذكار بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

**د/** التقييم التتبعي: وقد كان بعد مرور شهر ونصف على الانتهاء من تنفيذ جلسات البرنامج على المجموعة التجريبية، ثمّ القيام بالمعالجات الإحصائية المطلوبة بغية التأكد من استمرار فعالية البرنامج وتحقيقه لأهدافه.

**2-4/ إجراءات الدراسة الأساسية: الضبط التجريبي:**

بهدف تجنب آثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحرص على سلامة النتائج وقابلية تعميمها تمّ استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبار بعدي ويعتمد على تكافؤ المجموعتين من خلال الاختيار العشوائي لأفراد العينة، لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

**أ/ ضبط متغير البيئة المدرسية:** من أجل ضبط متغير البيئة المدرسية تم اختيار أفراد العينة من نفس الثانوية (ثانوية محمد بن الحاج عيسى)

**ب/ ضبط متغيّر العمر:** إنّ عمر التلميذات العاديات في البكالوريا في هذه السنة 2021/2020 هو (18 سنة)، إلاّ أنّ التلميذات اللواتي سجلنّ في المدرسة قبل السن القانوني تبلغ أعمارهنّ (17 سنة)، التلميذات المعيدات تبلغ أعمارهنّ ( 19 سنة وعليه تمّ الاعتماد على التلميذات الذين تتراوح أعمارهنّ ما بين 17-19 سنة.

**ج/ ضبط متغير الجنس:** من أجل ضبط متغير الجنس تمّ اختيار تلميذات السنة الثالثة ثانوي.

**د/ ضبط متغيّر عادات الاستذكار:** تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث مستوى ممارسة عادات الاستذكار من خلال مقارنة متوسط درجات أفراد المجموعتين على الاختبار القبلي فكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (12): يوضح تكافؤ المجموعتين من حيث عادات الاستذكار.**

| | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | قيمة "ت" | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|

| عادات الاستذكار | م.ح | ا.م | م.ح | ا.م | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 214.87 | 9.86 | 212.50 | 10.52 | 0.65 | .148 | غير دال عند 0.05 |

يوضح الجدول رقم (13) أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ **(214.87)** بانحراف معياري يقدر بـ **(9.86)**، وأنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ **(212.50)** بانحراف معياري قدّر بـ **(10.52)**، وأنّ قيمة "ت" بلغت **(0.65)**، وقد بلغت القيمة الاحتمالية **(0.148)** وهي قيمة أكبر من 0.05 وعليه فإنه لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في مستوى ممارسة عادات الاستذكار، ومنه نستدل على تكافؤ المجموعتين.

## 2-5/ الأساليب الاحصائية المستخدمة:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على عدة أساليب احصائية تمّ تطبيقها باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة **SPSS 22** .

- **Ttest** لعينة واحدة لمعالجة الفرضية الاستكشافية .
- **T test** لعينتين مستقلتين لمعالجة نتائج الفرضية الثانية .
- تحليل التباين الأحادي **One Way Anova** لمعالجة الفرضية الثالثة.
- **T test** لعينتين مرتبطتين لمعالجة نتائج الفرضية الرابعة.
- مربع ايتا ومعادلة كوهن **Cohen** لحساب حجم التأثير .

# الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.
2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.
3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.
4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.

## تمهيد:

بعد ما تمّ عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، وبعد تطبيق أدوات القياس على أفراد عينة الدراسة، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي لهذه النتائج وذلك من خلال عرض إجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة والنتائج المتوصل إليها، وكل ذلك بالاعتماد في عملية التحليل الإحصائي على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة **SPSS (22)**، ومناقشة هذه النتائج بالترتيب مستخدمين في ذلك ما تمّ التوّصل إليه من نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، كما تمّ تقديم تفسيرات علمية حسب الجوانب النظرية والإطار العام لنظرية – بيك – المتبناة في هذه الدراسة.

## 1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

والتي نصّها كما يلي: " **نتوقع أن يكون مستوى ممارسة تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا لعادات الاستذكار السليمة منخفضا**".

ولاختبار هذه الفرضية إحصائيا تمّ تحويلها إلى فرضية صفرية ونصّها كالتالي: " **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات عادات الاستذكار السليمة لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا بين المتوسط الحسابي لها والمتوسط النظري** " حيث تمّ استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة في معالجة البيانات وذلك بعد حساب درجة القطع والتي قدّرت بـــ:5 **(298.91)** وكانت النتائج كالتالي:

**الجدول رقم (13): يوّضح نتائج T test للعينة الواحدة لأفراد عينة الدراسة على مقياس عادات الاستذكار.**

| المتغير | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة القطع | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عادات الاستذكار | 32 | 244.03 | 28.33 | 10.95 | 298.2 | 0.00 |

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ المتوّسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة قد بلغ **(244.03)** بانحراف معياري **(28.33)** وهو أقل بكثير من درجة القطع التي قدّرت بـــ: **(298.2)** وقدّرت قيمة "ت" **(10.95)**، حيث بلغت القيمة الاحتمالية **sig=0.00** ممّا يدل على وجود فروق دالة بين المتوسطين أي أن مستوى ممارسة أفراد عينة الدراسة لعادات الاستذكار منخفض، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جودت **(2010)** ودراسة البشراوي **(2020)** اللتان توصلتا إلى أنّ مستوى ممارسة عينة دراستهم لعادات الاستذكار السليمة منخفض، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كرجي **(2014)** التي توصلت إلى أنّ التلاميذ يمارسون عادات الاستذكار بدرجة فوق المتوسط الفرضي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ التلاميذ لديهم أفكارا موّحدة شائعة بينهم عن عادات الاستذكار ويقنعون بعضهم البعض بها، وهذه الأفكار هي التي قادتهم لهذا السلوك، حيث رصدتُ هذه النقطة خلال فترة تطبيق دراستي الاستطلاعية لبناء البرنامج الإرشادي وخلال فترة تطبيق البرنامج الارشادي الجمعي والاحتكاك بالتلاميذ من مختلف المراحل في المؤسسة، ومنه لاحظت أنّ لديهم أفكارا مشتركة، وأنّهم يتبعون طريقة متقاربة في الاستذكار والمراجعة وأهمّها : أنّ المراجعة المجدية هي التي تكون ليلة الامتحان واللحظات الأخيرة قبل الدخول للامتحان، وكذا يجب تلقّي دروس الدعم في المواد الأساسية لأنها مواد صعبة ولا يستطيع التلميذ مراجعتها بمفرده، مادة الفلسفة والفرنسية مواد صعبة ولن يستوعبوا دروسها مهما حاولوا بالإضافة إلى أنّها مواد لن

تفيدهم بشئ مستقبلا، وبالنسبة لتلاميذ البكالوريا يؤمنون بأنّ الإمتحان الحاسم والمهم لديهم هو امتحان شهادة البكالوريا الأخير وبناءاً عليه يدّخرون كل جهدهم له ولا يعملون طيلة العام الدراسي ( في الفصول )، وبالتالي هذه الأفكار الخاطئة والمشوّهة المنتشرة بين تلاميذنا والتي تمّ تبنيها من المجتمع والأقران والزملاء هي التي تؤثر على سلوكهم وتجعلهم يتبعون عادات استذكارية خاطئة، هذا ما أكّده **بيك**" الذي يرى أنّ المشكلات النفسية ليست بالضرورة نتاج قوى خفية سرية، فقد تنتج عن عمليات عادية مثل التعليم الخاطئ والاستدلال المغلوط المبني على معلومات غير كافية أو غير صحيحة وعدم التمييز بين الخيال والواقع، كما أنّ التفكير قد يكون واهما لأنّه مستمد من مقدمات منطقية خاطئة والسلوك قد يكون انهزاميا لأنّه مبني على اتجاهات غير عقلانية". **( عزى صالح وصادقي ، مرجع سابق : 660)**

وما يؤكد ما سبق أيضا التفسير السلوكي المعرفي للاضطراب النفسي الذي يرى أنّ الأفكار اللامنطقية التي يحملها الإنسان تلعب الدور الأساسي في حدوث الاضطراب النفسي أيّا كان شكله، وأنّ نظام المعتقدات ونمط التفكير المحدود لدى الفرد حول مشكلة ما، هو الذي يمهد لحدوث الاضطراب الانفعالي وليس المشكلة بحد ذاتها. **( أبو زعيزع ، مرجع سابق : 152)**

ليس هذا فقط بل للتطورات التكنولوجية والتعليم الإلكتروني دور بارز في ذلك، ويعتبر التعليم الالكتروني نظام حديث للتعليم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة وشبكة الانترنت والوسائط المتعددّة، حيث أنّ التلميذ سابقا كان يعتمد على نفسه ويجتهد ويبحث للحصول على المعلومات التي يحتاجها والتي تساعده في تحقيق أهدافه وحل واجباته والفهم واستيعاب دروسه أكثر، لكن التلميذ حاليا تتوفّر لديه كل الامكانات والوسائل التي يحتاجها، وبهذه الوسائل يتحصل على كم هائل من المعلومات والدروس التي يحتاجها دون عناء أو تعب ويتواصل مع أساتذته متى احتاج ذلك، وهذا بفضل التعليم الالكتروني وخاصة في هذه الفترة فترة انتشار فيروس كوفيد 19،

هذا ما أكّده **الأمير (2021)** من خلال دراسته أنّ مستوى استخدامات عينة الدراسة للتطبيقات التعليمية الالكترونية ومواقع الانترنت في العملية التعليمية مرتفع وكذا أتاحت لهم التكنولوجيا أكثر من أداة للمذاكرة والاستيعاب والتواصل فيما بينهم أثناء فترة الجائحة، وبالتالي يجد التلميذ كل دروسه موّثقة يرجع إليها متى احتاجها، وتحتوى على كل التفاصيل وتبعا لذلك لا يجهد نفسه باتباع طرق واستراتيجيات تساعده على فهم و حفظ وتخزين معلوماته للرجوع إليها وقت الحاجة.

بالإضافة إلى ذلك، قد يكون للأستاذ دور هام وبارز، لأنّه يستطيع إكساب عادات صحيحة لتلاميذه بأسلوب غير مباشر وذلك بأّن يكلّفهم بواجبات منزلية وأنشطة مختلفة ويجبرهم على انجازها كتلخيص درس سابق ، أو التحضير لدرس جديد، الإجابة عن بعض الأسئلة يطرحها الأستاذ من فترة لأخرى بصفة مفاجئة أثناء الدرس، استجواب بسيط في 5د الأولى من الحصة وتدور أسئلته حول الدرس الماضي .....إلخ، ومن خلال ما سبق يتعلم التلميذ سلوكات جديدة بأن يراجع ويحضّر ويركز أثناء الدرس ليستطيع الإجابة داخل القسم وبالتالي يتدرب بطريقة غير مباشرة على بعض المهارات السليمة للاستذكار لتأخذ صفة الاستمرارية و تصبح عادة لديه، لكن للأسف الأساتذة اليوم يتسابقون مع الزمن ولا يملكون وقتاً إضافياً لممارسة أي نشاط خارج المنهاج خاصة في هذه الفترة ( فترة التعايش مع فيروس كوفيد 19 المستجد) والتي قلّصت الوزارة فيها الحجم الساعي للدراسة، والأستاذ ملزم على أن يقدّم درسه في 45 د بدل 60 د ويركّز على عناصر درسه المهمّة مهملاً الكثير من العوامل التي تساعده على انجاح درسه داخل القسم، وهنا نجد أنفسنا في إطار الحديث عن خصوصية المرحلة التي طبّقت فيها الدراسة وتأثيراتها على النتائج حيث أنّ التلاميذ في فترة الحجر المنزلي اكتسبوا عادات وسلوكات أخرى كالاستغراق في النوم و الألعاب الالكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي إلى حد الإدمان ، مشاهدة برامج وأفلام عبر الانترنت .....و أصبحت هذه الممارسات عادة لا يستطيعون التخلى عنها أثناء

استئناف دراستهم خاصة وأنّها ممارسات وسلوكات تجلب لهم اللذة والاستمتاع ، وعليه كل العوامل سابقة الذكر يمكن أن تكون سببا في نتيجة الفرضية الأولى التي توصلنا إليها.

**2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية الثانية على :" **يؤثر البرنامج الإرشادي الجمعي تأثيرًا دالا إحصائيا في تحسين عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا** ".

لاختبار هذه الفرضية إحصائيا تمّ تحويلها إلى فرضية صفرية ونصّها: " **لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي** ".

وتمّ استخدم أسلوب الإحصائي **T test** لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات ، وبما أنّ تطبيق هذا الأسلوب يخضع لشرط التوزيع الطبيعي للعينات، فقد تمّ التحقق من ذلك باستعمال اختبار " **شابيرو** وحساب قيمة معامل الالتواء ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم ( 15).

**الجدول رقم (14): يوّضح التوزيع الطبيعي للعينة التجريبية والضابطة.**

| عادات الاستذكار | Kolmogorov-Smirnova | Shapiro-Wilk |
|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية** | .069 | .063 |
| **المجموعة الضابطة** | .200 | .093 |

يبيّن الجدول رقم **(4)** أنّ قيم معامل "شابيرو" للعينتين التجريبية الضابطة قدّرت على التوالي بـ: **(063. و 093.)** ، وقدّر معامل " كولوموقروف-سميرنوفا " بـ (

**069. و 200.)** وكلها قيم أكبر من **( 0.05)** وهذا ما يمكن أن نستدل به على اعتدالية توزيع العينتين التجريبية والضابطة.

وبعد التأكد من شرط تطبيق الأسلوب على عينة الدراسة، ثمّ التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار وذلك بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس عادات الاستذكار بواسطة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما هي موضّحة في الجدول رقم**( 15)**.

**الجدول رقم (15): يوضح نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمتوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي على مقياس عادات الاستذكار.**

| المتغير | المجموعات | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عادات الاستذكار | الضابطة | 16 | 239.68 | 32.48 | 4.120 | 30 | .000 |
| | التجريبية | 16 | 277.06 | 16.17 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قد بلغ **( 239.68)** بانحراف معياري **(32.48)** والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ **( 277.06)** بانحراف معياري **( 16.17)** وقدّرت قيمة "ت" **( 4.120)** عند درجة الحرية **(30)** ، حيث قدّرت القيمة الاحتمالية بـ 000. =sig وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 ، ممّا يعني وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي الجمعي لصالح المجموعة التجريبية ، وعليه يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البحثي.

يكتفي بعض الباحثين في دراساتهم بإيجاد الدلالة الاحصائية للفروق بين المجموعات لإثبات الفرق والتأكيد على فعالية دراساتهم، إلاّ أنّ الدلالة الإحصائية أحيانا قد تكون مضللّة وليست كافية لإثبات حجم الفرق.

حيث أنّ بعض الدراسات قد انتقدت اختبارات الدلالة الإحصائية وأشارت إلى ضرورة استخدام الطرق المحسنة والمكملة للأسلوب الإحصائي وذلك باستعمال بعض المؤشرات لقياس الدلالة العملية، وأوضحوا أنّ ضعفا يعتري البحوث التربوية وبالتالي فإنّ خلاصاتها تكون غير مجدية. **( بحاش ، 2019 : 249)**

لذا فقد أوصى بعض الباحثين التربويين أمثال **كوهين وتومسيون** " **Cohen & Thompson** " وآخرون بضرورة حساب قوّة العلاقة بين المتغيّر التابع والمتغيّر المستقل وأطلقوا عليها اسم الدلالة العملية، حيث عرّفها كوهين " Cohen 1977 " "على أنّها درجة تواجد ظاهرة في مجتمع ما – فروق بين المتوسطات أو علاقة بين المتغيرات. "**( بحاش ، مرجع سابق : 251)**

وبالتالي فلا بد من حساب حجم التأثير عند تقويم نتائج أية تجربة، فأحجام التأثير توّضح لنا مقدار تأثير المتغيّرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمّل للدلالة الإحصائية. **( الدردير ، 2005 : 88)**

وللتعرف على أثر المتغيّر المستقل (البرنامج الإرشادي الجمعي) على المتغيّر التابع (عادات الاستذكار) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي باستخدام معادلة حجم التأثير تمّ حسابه بمعادلتين كما يلي:

**أ/ معادلة مربع إيتا:** اعتمدت الباحثة على حجم التأثير ( $n^2$ ) مربع معامل إيتا والذي يحدّد نسبة التباين في المتغيّر التابع التي يمكن تفسيرها ، والتي تعزى إلى تأثير المتغيّر المستقل ، ويمكن حساب ( $n^2$ ) من المعادلة التالية:

$$(n^2) = \frac{T^2}{T^2+(N1+N2-2)}$$

حيث أنّ : **T**= قيمة " ت " المحسوبة. / $N_1$ ، $N_2$ = حجم العينتين .

وبلغت قيمة معامل مربع ايتا **(0.36)** =( $n^2$ ) وهو تأثير متوسط وذلك اعتمادًا على تصنيف حجم التأثير الذي حدّده كوهن أنّه إذا بلغ مربع ايتا **(0.20)** فإنّه يقابل حجم تأثير ضعيف ، وإذا كان مربع ايتا **(0.50)** يقابل حجم تأثير متوسط أمّا **(0.80)** أو أكثر فإنّه يقابل حجم تأثير كبير.

**ب/ معادلة كوهن Cohen:**

اعتمدت الباحثة كذلك على معادلة كوهن لحساب حجم التأثير حيث هي معادلة تختلف في طريقة حسابها عن مربع معامل ايتا ( $n^2$ ) نظرا لأنّ ( $n^2$ ) يدل على نسبة التباين الكلي للمتغير التابع التي تعزى إلى تأثير المتغيّر المستقل ، بينما حجم التأثير المحسوب من معادلات كوهن يدل على نسبة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في وحدات معيارية. **( الدردير ، مرجع سابق : 78)**

ويمكن حسابها بالمعادلة التالية:

$$(\Delta) = T\sqrt{\frac{1}{N1} + \frac{1}{N2}}$$

حيث أنّ : ( $\Delta$ ) = قيمة حجم التأثير بمعادلة كوهين./ **T** = "ت" المحسوبة والدالة.

$N_1$ ، $N_2$ = حجم العينتين.

وبلغت قيمة كوهين **1.4** = ( $\Delta$ ) وهي قيمة أكبر من **(0.80)** استنادا إلى تقسيم كوهن الذي ذكر سابقا ، فهذا يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع.

وقد أعدّ " كيس" جدولا يوّضح العلاقة بين حجم التأثير ( $\Delta$ ) ومربع ايتا ( $n^2$ ) يبين فيه ما يلي :

**الجدول رقم ( 16) : يوضح العلاقة بين حجم التأثير ومربع ايتا .**

| حجم التأثير ( Δ ) | مربع ايتا ( $n^2$ ) | نسبة التأثير | تفسير النسبة |
|---|---|---|---|
| **0.2** | **0.01** | **1%** | **تأثير منخفض** |
| **0.51** | **0.06** | **6%** | **تأثير متوسط** |
| **0.84** | **0.15** | **15%** | **تأثير مرتفع** |
| **1** | **0.20** | **20%** | **تأثير مرتفع أيضا** |

**( الدردير ، مرجع سابق :80)**

وممّا سبق نلاحظ أنّ حجم التأثير ( Δ ) قد بلغ في دراستنا **1.4** )= ( Δ ) يقابله مربع معامل ايتا

**(0.36)** =( $n^2$ ) والذي يدل على أنّ نسبة التباين المفسرة في المتغير التابع التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل **(0.36)** وهي قيمة أعلى من **20%** أي البرنامج له تأثير مرتفع.

ومماّ سبق يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي الجمعي قد ساهم في تنمية عادات الاستذكار لدى العينة التجريبية وهذا ما تبيّن في نتائج القياس البعدي حيث عبّرنّ أفراد المجموعة التجريبية في الجلسة الأخيرة عن استفادتهنّ من محتوى البرنامج كما صرّحنّ بوجود فرق كبير قبل وبعد إنهاء جلسات البرنامج وصرّحنّ بتعلمهن لمهارات جديدة أفادتهن في دراستهنّ ، ومن خلال نسبة حجم التأثير التي توصلنا اليها والتي تخبر بمدى تفسير المتغيّر التابع ( عادات الاستذكار ) بواسطة المتغيّر المستقل ( البرنامج الإرشادي الجمعي) وهذا ما يفسّر التحسّن الذي ظهر على أداء مجموعة البحث في القياس البعدي وهو يعزى إلى البرنامج الإرشادي المقترح، ومنه فإنّ للبرنامج الإرشادي أثر إيجابي مرتفع على تنمية عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية وهذا ما ذهبت إليه العديد من الدراسات كدراسة **غنيم 2005** ودراسة **على جابر والجميل 2007** ودراسة **القصابي 2010** ودراسة **مردان 2010** ، دراسة **السيد و**

**أحمد 2013** ، دراسة **حمادنة 2017** ودراسة **الأسود 2019** ودراسة **البشراوي 2020** ، التي اتّفقت في نتيجتها مع نتيجة الدراسة الحالية

ويمكن أن نرجع هذا التحسّن الذي ظهر إلى اعتمادنا على برنامج جمعي مستوحى من أساليب الارشاد المعرفي السلوكي والذي ساهم كثيرًا في تغيير بعض المعطيات لدى أفراد المجموعة الإرشادية، حيث قُدم تفسيرا فسّر الاضطراب النفسي "بأنّ الأفكار اللامنطقية التي يحملها الإنسان تلعب الدور الأساسي في حدوث الاضطراب النفسي أيّا كان شكله، وأنّ نظام المعتقدات ونمط التفكير المحدود لدى الفرد حول مشكلة ما هو الذي يمهد لحدوث الاضطراب الإنفعالي وليس المشكلة بحذ ذاتها" . **( أبو زعيزع، مرجع سابق: 152)** .

لذا قدّم نموذجا ارشاديا وتدريبيا وتعليميا يكتسب الأفراد والمسترشدين من خلاله المعرفة المهارات والاستراتيجيات التي تمُكنهم من تغيير معرفتهم وبالتالي تغيير سلوكياتهم وتحسّن مزاجهم.

هذا ما أكّده **بيك** بأنّ الارشاد المعرفي السلوكي أسلوب لتعديل سلوك الفرد من خلال التأثير على عمليات التفكير، وأنّ الاضطرابات النفسية تنتج من اضطراب حالات التفكير، وقد ثبتت فاعلية الارشاد المعرفي السلوكي في خفض الاضطرابات النفسية. **( ابراهيم ، 2015 : 376)**

إضافة إلى ذلك مساهمة الفنيات المستعملة كل على حدى في إعادة صياغة بنية معرفية لدى الطالبات وفي تحقيق هذا التحسّن على النحو التالي:

- **فنية المحاضرة والمناقشة:** التي تعتبر من أهم أساليب الإرشاد الجمعي وقد اعتمدت على هذه الفنية من خلال إلقاء بعض التعريفات خلال الجلسات لبعض المهارات وخطواتها من أجل توسيع دائرة معارفهنّ، ومن خلالها أصبحنّ أفراد المجموعة التجريبية على دراية بعادات الاستذكار الفعّالة وأهميتها وما هي عادات الاستذكار الخاطئة وتأثيراتها السلبية عليهنّ.
- **فنية وقف الأفكار:** والتي كان لها الدور الرئيسي في إحداث التغيرات والوصول إلى هذه النتيجة والتي بواسطتها تعلمت التلميذات من خلال الجلسات كيف

يوقفنّ أفكارهن الآلية السلبية بمفردهن واستبدالها بأفكار صحيحة وإيجابية وواقعية.

- **فنية المراقبة الذاتية:** والتي ساعدت في رصد الأفكار الآلية السلبية والمشوّهة التي تصدر عقب المواقف مع تسجيل الانفعالات المصاحبة لها، لمناقشتها وتغييرها بأفكار بديلة أكثر إيجابية حيث تعلّمت التلميذات من خلال هذه الفنية التمييز بين الأفكار الصحيحة والمختلة وبالتالي تزايد السلوك المرغوب فيه.
- **فنية الحوار والمناقشة:** لعبت هذه الفنية هي الأخرى دورًا أساسيا والتي من خلالها استطعت اكتشاف الأفكار الخاطئة ورصد مشاعر التلميذات السلبية حولها والتي كوّنت المنظومة المعرفية لدى المجموعة الإرشادية، كما ساعد هذا الأسلوب على إكساب التلميذات مهارة الاتصال فشكلنا بيئة تفاعلية من خلال المناقشات والحوارات ممّا ساهم من رفع تقدير الذات الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التشجيع المستمر الذي أبديه للتلميذات.
- **التعزيز:** إنّ أسلوب التعزيز المستعمل هو التعزيز الإيجابي المتقطع التي استعملته من حين لآخر مع التلميذات أثناء الجلسات والذي كان له دور في إحداث هذه النتيجة، وتجدر الإشارة إلى أنّني ركّزت على هذه التقنية من أجل رفع معنويات التلميذات وزيادة دافعيتهنّ وذلك بالشكر والثناء عليهنّ أثناء المناقشة ومنحهنّ مكافآت بسيطة بعد إنجاز بعض النشاطات أثناء الجلسات أو بعد إنجاز الواجبات المنزلية على أكمل وجه وهذا ما ساهم في تعميق ثقتهن بأنفسهن وتحسن الأداء لديهن.
- **الواجبات المنزلية:** والتي كان لها الدور البارز في إحداث التغيرات وتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي وذلك بأنّها تتيح فرصة للتلميذات بالتدرب بمفردهن على المهارات التي تطرّقنا إليها في الجلسة ومناقشتها في الجلسة الموالية.
- **التغذية الراجعة:** وهذه التقنية هي الأخرى كان لها الدور في ذلك من خلال استعمالها في جلسات البرنامج الإرشادي، فقد أفادتني في معرفة مدى اهتمام واستيعاب التلميذات للمعلومات المقدمة وكذا تقويم مدى تحقيق أهداف الجلسات وإدراك النقائص من خلال التصحيحات والتعديلات.

وممّا سبق، يمكن الاستنتاج أن فنيات الارشاد المعرفي السلوكي قد ساهمت بدرجة كبيرة في التحسن والتأثير الناتج عن البرنامج الارشادي، اذ تعد فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي من أفضل طرق علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية من خلال إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة اعتمادا على العمليات المعرفية وتأثيراتها على الانفعالات والسلوك معا. **( إبراهيم ، 2015 : 376)**

كما يمكن تفسير النتيجة المتوصّل اليها بالعلاقة الارشادية الجيّدة التي بنيتها مع أفراد المجموعة التجريبية، والتي أثرت بشكل واضح على سير البرنامج الارشادي، فمنذ أوّل لقاء مع ا التلميذات بدأت في بناء العلاقة من خلال بناء الثقة وذلك بشرح الهدف من المقياس المطبّق وشرح كيف يمكنها تقديم المساعدة وأنّ لدي رغبة مخلصة في المساعدة وبذل الوقت والجهد ويجب أن يتضح ذلك بالأفعال، والتأكيد على أنّ كل المعلومات التي سيدلون بها ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد غيري، وسوف تستعمل لغرض البحث العلمي فقط، بالإضافة الى ذلك الالتزام بالعقد الإرشادي وجميع بنوده، وهذه الثقة التي اكتسبناها تساعد التلميذات على البوح بكل أسرارهن والإجابة بكل مصداقية على المقاييس، والشعور بالأمن والطمأنينة التي تجعلهن يواظبن على حضور الجلسات، كما عملت على تقبّل كل التلميذات كما هن وبشخصياتهن و بأخطائهن وبصفاتهن، وتجدر الإشارة بأن عينتنا التلميذات المتلكئات أكاديميا واللواتي يتميزن بخصائص مميزة كنقص الدافعية للقيام بالواجبات والمسؤوليات بحماس، مستوى تقديرهن لذواتهن منخفض وتراودهم أحلام اليقظة ...، لذا لم أوّجه اللوم أو أطلق أحكاما عليهن بل عملت على مناقشتهن واستبصارهن بأنفسهن و إتاحة الفرصة لهن للتعبير الحر عن مشاعرهن الحبيسة وخاصة السلبية منها والمشاعر العدوانية ليتم تحرّرهن منها، والأهم تركهن يكتشفن أخطائهن بمفردهن، والعلاقة الانسانية القائمة على التسامح في بعض الأمور، وبناءا عليه فالعلاقة الارشادية المهنيّة بيني وبين أفراد العينة التجريبية والجوّ النفسي الذي وفّرته والتفاعل والإتصال بيني وبينهم ساعد على تحقيق الأهداف المرجوّة، حيث يرى **محمد الفحل** " أنّ العلاقة الإرشادية هي حجر الزاوية في عملية الإرشاد" . **( الفحل ، مرجع سابق : 36)**

وهذا ما أكّده كذلك **( الشناوي 1996)** أنّه مالم تنشأ علاقة إرشادية صحيحة فإنّه لن ينجح المرشد في جهوده الإرشادية، وأنّ العلاقة إذا استوفت شروطا معينة كالتقبل والمشاركة والأصالة من جانب المرشد، وإذا أدرك المسترشد هذه الشروط إدراكًا صحيحا فإنّ العمل الإرشادي سيستمر على أحسن وجه.**( أبو عباة ونيازي ، مرجع سابق : 72)**

إضافة الى ذلك يكمن تفسير النتيجة المتوصّل اليها باستعداد التلميذات وحماسهن لذلك، ومقدار الوقت والجهد الذين بذلنهما في سبيل إنجاح البرنامج الإرشادي، حيث أنّ دافعيتهن للمشاركة في البرنامج وحضور الجلسات بانتظام ساعدتهن على الاستيعاب وعلى الاستجابة والتفاعل مع الباحثة وخاصة إنجاز الواجبات المنزلية والنشاطات، كما تحثهن هذه الدافعية على الالتزام بالعقد المبرم والحضور في الوقت المحدّد والانتباه والتركيز أثناء الجلسات.

كذا التزام الباحثة والتلميذات بأهداف البرنامج ووضوحها وإدراك التلميذات بحاجتهن للبرنامج ذلك وّجه عملية المساعدة وضمن لنا الاستمرار وعدم الخروج عن إطار البرنامج، كما يساعد الالتزام بالأهداف عملية تقويمه، وإدراك نقائصه ومراقبة التطورات التي تحدث نتيجة البرنامج الإرشادي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بفعالية وأهمية الأسلوب المتبع ألا وهو الإرشاد الجمعي، وبما أنّ برنامجنا هذا يهدف إلى تغيير وتعديل سلوك لدى التلميذات وهو تنمية عادات الاستذكار السليمة من خلال تغيير أفكارهن فإنّ الإرشاد الجمعي بأساليبه المختلفة يحقق ذلك بأنّه يهدف إلى تعديل السلوكيات المرغوبة للأفراد وتعليمهم سلوكيات جديدة مرغوبة كما يهدف إلى تعديل الأفكار، وتجدر الاشارة إلى أنّ أهمية الإرشاد الجمعي نابعة من أهمية الجماعة حيث أننا تستغل القوى الإرشادية في الجماعة وتأثيرها على الفرد، وتبعًا لذلك فإنّ التلميذات اكتسبن بعض المهارات التي تساعدهن في حياتهن المستقبلية، هذا ما أشارت له الدرسات بأنّ الإرشاد الجماعي له كفاءة عالية في معالجة العديد من المشكلات الأكاديمية والإضطرابات النفسية . ( **حمادنة، مرجع سابق: ص 121)** حيث يؤكد بعض الباحثين أنّه قد ينتقل أثر هذه العادات والمهارات إلى مجالات الحياة المختلفة بدرجة أكبر من المعلومات والمعارف التي

يستوعبها، ومن هذه المهارات العمل ضمن فريق ،اكتساب مهارة المناقشة وطرح الأسئلة ، وكذلك اكتسبن الثقة بالنفس وروح التعاون مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك والتغلب على مشاعر الوحدة والتخلّص من الشعور بالنقص كما اكتسبن المبادرة في البدء في أي نشاط أثناء الجلسات وهذه الصفة لم يكن متصفات بها في بداية البرنامج الإرشادي، وهذا ما أكّده عطية بأنّ الإرشاد الجماعي هو وسيلة هامة من وسائل تعديل السلوك ويحدث ذلك من خلال الجماعة الإرشادية . **( عطية ، مرجع سابق : 15)**

كما تشجّعت كل تلميذة على البوح بجوانب دقيقة لمشكلتها، وذلك بعد الاستماع إلى بعضهن البعض بالإضافة إلى أنّنا كنا نستمع إلى بعض تجاربهم السابقة والأخطاء التي ارتكبوها في مسارهم الدراسي وكيف تعلمنّ منها وهذا ما شجّعهن على التحدث أكثر بعد أن اكتشفنّ أنّهنّ لسن الوحيدات اللواتي يعانين من هذه المشكلة وربما أكثر منهن حدّة، هذا ما أشعرهن بالاطمئنان، وبالتالي ساعدني الارشاد الجماعي في اكتشاف الأفكار المشوّهة عند التلميذات لتعديلها وتصحيحها ، هذا ما أكّده " **زهران** " الذي أشار إلى أنّ الإرشاد النفسي الجماعي يحتل مركزًا ممتازًا بين طرق الإرشاد النفسي وذلك لتوافر مميزات منها : التقليل من حدّة تمركز العميل هو ذاته ، ويطمئن المسترشد إلى أنّه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية وأنّ هناك كثيرين غيره فيقل شعوره بالانزعاج واليأس.**( الفحل ، مرجع سابق :84)**

ونتيجة لذلك ارتفع تقديرهن لذواتهن بعد الشعور بالاطمئنان ومن خلال استطاعتهن إفادة زميلاتهن ببعض طرقهن في الاستذكار التي أفادتهن وبعض خبراتهن السابقة وبعض السلوكات الفعّالة التي تساعد على الاستذكار الفعّال، هذا ما جعلهنّ يتقبلنّ أنفسهنّ من خلال اكتشاف صلاحية آرائهن في مساعدة الآخرين حيث يحتاج الأفراد للتقبّل وحصلنّ عليه من بعضهنّ ومن الباحثة فأصبحنّ مستعدات لإحداث أي تغيير يطلب منهم لزيادة هذا التقبّل، وهذه من ميزات الارشاد الجماعي حيث توفر المجموعة لأعضائها جوّا من الخبرة الاجتماعية كما يتيح الفرصة للإستفادة من أخطاء الآخرين والاتعاض بها ،كما يحقق الأمن النفسي للفرد وذلك من خلال انتماء العميل إلى جماعة إرشادية يؤدي الى الشعور بالتقبّل والتخلص من الشعور بالإختلاف . **(عطية ، مرجع سابق:26)**

وبناءا عليه، يمكن القول أنّ الإرشاد الجمعي ساعد بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي وإثبات فاعليته، حيث شاع استخدام هذا المنهج في السنوات الأخيرة واعتُمد عليه كثيرًا من طرف الممارسين لتحقيق أهداف عملية المساعدة، وثبت من خلال الدراسات الميدانية نجاح هذا المنهج في التعامل مع كثير من القضايا والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه أفراد المجتمع. **( عطية ، مرجع سابق : 14)**

## 3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

حيث تنص الفرضية الثالثة على: " **يختلف تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة / غير معيدة)**".

**ولاختبار هذه الفرضية إحصائيا تمّ تحويلها إلى فرضية صفرية ونصها:**

لا توجد فروق دالة في متوسط درجات عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا في القياس البعدي للمجموعة التجريبية تعزى للوضعية الدراسية (معيدة / غير معيدة).

**الجدول رقم (17): يوّضح الفرق في مستوى عادات الاستذكار بين التلميذات المعيدات وغير المعيدات.**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات (التباين) | القيمة الاحتمالية (ف) |
|---|---|---|---|---|
| **داخل المجموعات** | 1 | 25.350 | 25.350 | .247 |
| **بين المجموعات** | 14 | 1434.400 | 102.457 | |
| **المجموع** | 15 | 1459.750 | | |

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ قيمة "ف" الجدولية قدرت بـ ( **0.247**) وهي أكبر من مستوى الدلالة **0.05**، ممّا يعني عدم وجود فروق بين التلميذات العاديات والتلميذات المعيدات في الاختبار البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي الجمعي، وعليه يقبل الفرض الصفري ويرفض الفرض البحثي.

يمكن أن نفسر النتيجة المتوصّل اليها إلى أنّ المجموعتين ( التلميذات المعيدات / والغير معيدات) يمارسن سلوك مشترك وهو التلكؤ الأكاديمي ويتميّزن بتأجيل أعمالهمنّ ومهامهنّ الدراسية، وأثبتت الدراسات أنّ السبب الجوهري للتلكؤ الأكاديمي هو ممارسة عادات دراسية خاطئة وغير فعّالة، أي لديهم نفس الحاجة وهي اكتساب مهارات وعادات الاستذكار السليمة ، وبما أنّ هدف البرنامج هو تنمية هذه العادات وتعديلها لتصبح أكثر فاعلية فإنّه أشبع تلك الحاجة لديهم، وبالتالي فإنّ تنميتها ستؤثر علىهنّ بغض النظر عن صفتهم وتجدر الإشارة إلى أنّ إعادة السنة هي نتيجة لممارسة عادات خاطئة أي أنّ التلميذات المعيدات سبقن التلميذات العاديات بتجربة، لذا فالبرنامج الإرشادي الجمعي بأساليبه وفنياته عمل على إحداث التحسّن لدى المعيدات والعاديات وجاء كإجراء وقائي للعاديات وإجراء علاجي للمعيدات وبالتالي كانت له نفس درجة التأثير عند الفئتين.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية الدافعية في ذلك، فكلا الفئتين كانت لديهما دافعية للمشاركة، فالتلميذات المعيدات بعد مرورهن بتجربة الفشل وإدراك أخطائهن السابقة ومعرفة مواطن ضعفهنّ هذا ما أعطاهنّ حافزا وإهتماما أكثر للمشاركة في البرنامج والإلتزام بنشاطاته المختلفة، وبالتالي درجة الاهتمام ساعدت في احداث التغيير المرغوب والوصول الى هذه النتيجة، هذا ما أكّدته دراسة "**الخياط وخضر 2007** " أنّ مهارات التعلّم والاستذكار ترتبط بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ، كما لاحظنا زيادة مستوى الدافعية لدى التلميذات مع تقدّم جلسات البرنامج الإرشادي أكثر من قبل،

ويمكن أن يعود هذا لإرتفاع تقديرهنّ لذواتهنّ ، وذلك بأنّ التلميذة حينما تُغيّر أفكارها السلبية وتُستبصر بذاتها وتكتشف أنّ لديها مهارات وقدرات مثلها مثل بقية التلاميذ، وتكتشف أنّ نمط تفكيرها كان مشوّها وبالتالي سلوكها كان خاطئا وذلك طبعا من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي وفنياته والتدريبات داخل الجلسات يرتفع تقديرها لذاتها وتزيد دافعيتها للمشاركة والإنجاز أكثر وأكثر، هذا ما أكّدته " **دراسة غنيم 2005**" التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية المناسبة، وإستقصاء فاعلية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز لدى تلميذات الصف الأولى ثانوي، والتي توصّلت إلى أنّ البرنامج أثبت فاعليته في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز.

وتجدر الإشارة إلى أنّ دافعية التلميذات المعيدات للبرنامج كانت أكثر من التلميذات غير المعيدات، وظهر ذلك من خلال المشاركة الفعّالة في نشاطات البرنامج الإرشادي داخل الجلسات وكذا الإلتزام بالواجبات المنزلية والحرص على أدائها على أكمل وجه، وأنّ كلا الفئتين كانت لديهما نفس الفرصة في المشاركة خلال جلسات البرنامج وفي ممارسة الأنشطة وفي تلقي المحاضرات وفي توجيه الأسئلة وفي المناقشة والحوار وحتى في توقيت إنجاز النشاطات وبالتالي كل تلك العوامل ساهمت في التوصل إلى هذه النتيجة.

كما يمكن أن نقول أنّ التلميذات المعيدات غير المعيدات كلاهما مقبلات على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا وهو إمتحان مصيري ، والتلميذات المعيدات لديهنّ خبرة فشل سابقة ممّا تولد لديهن قلق، والتلميذات العاديات تنقصهنّ المعلومات الصحيحة والكافية حول امتحان البكالوريا، هذا ما لاحظته أثناء الجلسات بأنّ التلميذات لديهنّ أفكار مشوّهة حول إمتحان الباكالوريا ومعلومات مغلوطة بأنّه إمتحان صعب إجراءاته صارمة ومخيفة هذا ما جعلهنّ يشعرنّ بقلق الامتحان، حيث يرى "**بيك**" أنّ

المشكلات النفسية كقلق الإمتحان مثلا ، عنده ترجع في الأساس إلى أنّ الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناءا على مقدمات مغلوطة وإفتراضات خاطئة، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموّه ، وهذا ما أكّده **Glenn .D & Shean ; 2003** أنّ الأفكار غير التوافقية هي التي تقود الناس إلى سوء إدراك الحالات والإستجابة بطريقة غير فاعلة وغير ملائمة تساهم في استمرار الأعراض، وبالتالي جاء البرنامج الإرشادي والفنيات المستخدمة في جلساته وعمل على تعديل الأفكار المشوّهة وتوضيح معنى إمتحان البكالوريا من خلال إقناعهنّ بأنّه إمتحان كباقي الإمتحانات، وكذا تدريبهم على كيفية إعداد وصياغة إمتحان لتقييم أنفسهنّ في المنزل والتدرّب على الإجابة على مواضيع مختلفة سابقة، أو صياغة أسئلة مختلفة بعد المراجعة والتدرّب على كيفية الإجابة على أسئلة الإمتحان، هذا ما زادهنّ ثقة بأنفسهنّ .

ويمكن القول من خلال ماسبق أنّ كلا الفئتين في حاجة ماسة لمثل هذه البرامج الإرشادية للإجابة على مختلف التساؤلات التي تراودهنّ ولخفض درجة القلق من الامتحانات لديهنّ وتنخفض درجة القلق بإكتساب مهارات وعادات استذكارية صحيحة تمكنهنّ من إجتياز اختبارهنّ بنجاح، هذا ما أكّده "**حمادنة 2017** " من خلال دراسته الذي توصّل إلى وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

## 4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

والتي تنص على مايلي: " **يستمر تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار إلى ما بعد البرنامج الارشادي في فترة المتابعة** ".

**ولاختبار هذه الفرضية إحصائيا تمّ تحويلها إلى فرضية صفرية ونصها كالتالي:** لا توجد فروق دالة في متوسط درجات عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي

المتلكئات أكاديميا للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، وذلك بحساب دلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي بواسطة إختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم **(18)**.

**الجدول رقم (18): يوّضح الفروق في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي.**

| المتغيّر | عدد الأفراد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس البعدي | 16 | 277.06 | 16.17 | 15 | 1.148 | .269 |
| القياس التتبعي | | 273.43 | 23.24 | | | |

يتضح لنا من خلال الجدول رقم **(18)** أنّ المتوسط الحسابي في القياس البعدي بلغ **(277.06)** بانحراف معياري قدّر بـ **(16.17)** حيث قدّر المتوسط الحسابي في القياس التتبعي بـ **(273.43)** بانحراف معياري **(23.24)** ممّا يعني تراجع متوسط المجموعة التجريبية أثناء فترة المتابعة، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق حقيقي أم يعود للصدفة ، فقد تمّ حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باعتماد اختبار "ت" فقدرت قيمة "ت" بـ **( 1.148)** ، وبلغت القيمة الاحتمالية **(0.26)** وهي قيمة أكبر من **(0.05)** ، ممّا يدل على عدم وجود فروق بين المتوسطين ومنه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على لا توجد فروق دالة في متوسط درجات عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

ولحساب حجم تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي على المجموعة التجريبية في القياس التتبعي تمّ حسابه بمعادلة مربع ايتا ومعادلة كوهن وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول رقم (19) : يوضح نتائج حجم التأثير ($n^2$) و ( Δ) للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي.**

| المعادلة | القيمة | التفسير |
|---|---|---|
| مربع ايتا( $n^2$ ) | 0.07 | تأثير ضعيف |
| كوهن ( Δ) | 0.58 | تأثير متوسط |

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ حجم التأثير ( Δ) قدّر بـــ: **0.58 = ( Δ)** يقابله معامل مربع ايتا **$(n^{2)} = 0.07$** والذي يدل على تأثير متوسط استنادًا إلى جدول " كيس " ( الجدول رقم **(19)**.

ومن خلال عرض نتيجة الفرضية الرابعة تبيّن أنّه لا توجد فروق دالة في متوسط درجات عادات الاستذكار لدى تلميذات السنة الثالثة ثانوي المتلكئات أكاديميا للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، بمعنى أنّه ظلّ أداء أفراد المجموعة التجريبية ثابتا ولم يتغيّر خلال فترة المتابعة وهذه النتيجة تؤكد بأنّ البرنامج الإرشادي قد أثبت فعاليته وفائدته واستمراريته في تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما استطاع أفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على مكتسبات البرنامج الإرشادي بعد مرور فترة المتابعة ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ:

فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي الذي يهدف إلى ايجاد الوسائل التي تساعد مسترشديه في التغلب بنجاح على ما يواجههم من مشكلات والتغيير نحو الأفضل وتحقيق السلام مع الذات، ومع الآخرين وتحقيق الحياة التي يرغبونها، كما يهدف إلى تغيير التصورات الخاطئة لدى المسترشد وتصحيحها وتعديلها أو تغييرها ممّا يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديه. **( بومجان ، مرجع سابق : 159)**

وأكّد "**المحارب 2000**" بأنّ الإرشاد المعرفي السلوكي علاج تعليمي، يهدف إلى جعل المسترشد معالجا لنفسه كما أنّه يهتم كثيرا بتزويد المسترشد بالمهارات اللازمة لمنع عودة السلوك بعد التحسّن أي الانتكاس .

وكذا اعتياد التلميذات على ممارسة بعض الفنيات المهمة والتي تؤثر على سلوكهنّ كالملاحظة المستمرة للذات وتفعيل دور المراقبة الذاتية للسلوكيات غير التكيّفية ، وكذا اكتساب مهارة وقف الأفكار السلبية بعد حدوث الموقف واستبدالها بأفكار إيجابية ، وتعلّمهنّ إيجاد دليل يؤيد فكرتهنّ وإلا تكون فكرة خاطئة وبالتالي اكتسابهم هذه المهارات وممارستها بشكل آلي حتما سيحافظ على النتائج المتوّصل إليها، بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي مكّن التلميذات من ملاحظة طرق الاستذكار و كيفية المراجعة والحفظ و ملاحظة تصرفاتهنّ السلبية أو الخاطئة والحرص على تعديلها وتغييرها بسلوكات أكثر إيجابية، هذا ما أكدّه "**بيك**" أنّ في الإرشاد المعرفي السلوكي يتم تدريب المسترشد على التعامل مع الأفكار المرتبطة بالمشكلة الحالية له وكذلك تدريبه على التعامل مع هذه الأفكار التي قد تنشأ لديه مستقبلا نتيجة عوامل داخلية أو خارجية. **( المحارب ، مرجع سابق: ص 74)**

كما أشار "**بيك**" إلى أنّ الفرد الذي يتدرب على متابعة أثر أفكاره يستطيع أن يلاحظ وبشكل متكرر تفسيره للموقف الذي يسبق استجابته الانفعالية نحو هذا الموقف. **( عزي وصادقي ، مرجع سابق : ص662)**

وكذا اكتساب أفراد المجموعة التجريبية بعض مهارات وعادات الاستذكار السليمة من خلال الجلسات، والاستمرار في ممارستها بمفردهن، وتعلمهن كيفية مراقبة وملاحظة ذواتهن أثناء الاستذكار ممّا جعلهم يبتعدنّ عن العشوائية في إستذكارهنّ، وكذا المطويات والسندات الموّثقة التي كانت توّزع على التلميذات أثناء الجلسات والتي قدمت لهم بهدف الإستعمال بشكل مستمر والرجوع اليها كلّما احتجنها، وكذا العناصر والنقاط والملاحظات التي كانت تسجل في كنانيشهن أثناء الجلسات لها الدور البارز والأثر في الوصول إلى هذه النتيجة.

بالإضافة إلى ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بالعلاقة التي بنتها الباحثة مع التلميذات والبقاء على تواصل وإتصال وتجدر الإشارة إلى أنّنا أنشأنا مجموعة في موقع التواصل الاجتماعي **Messenger** وذلك في بداية تطبيق البرنامج لسهولة التواصل مع جميع أفراد المجموعة التجريبية وتبليغهم بكل المستجدات والتذكير بمواعيد الجلسات، واستمرت هذه المجموعة إلى ما بعد التطبيق.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عامل الرغبة والذي يعد من أهم العوامل في تيسير الحفظ وزيادة قوته، والرغبة في الإستذكار هو ما يطلق عليه عند علماء النفس بالدافع، وهذه الرغبة شرط ضروري لكل استذكار جيّد وفعّال، وكلما كان الدافع قويا والرغبة عالية كلما زادت فعالية المذاكرة، وهذه الرغبة القوية في الاستذكار تزيد من مستوى اليقظة وتركيز الانتباه عند التلميذات، وتؤخر ظهور التعب وتحول دون ظهور الملل وتجعل التلميذات أكثر تقبلا وهضما لموضوعات المادة التي هم بصددها، ممّا يزيد بالتالي من مثابرتهم وقدرتهم على مقاومة ضروب الإغراء التي تعطلهم عن المذاكرة. **( عبد العظيم ، 2007: 21)**

وكذا يمكن إرجاع ذلك إلى دور الإرشاد الجماعي والذي من خلاله استفادت التلميذات من تجارب بعضهن، والتعرّف على الحل المناسب لبعض المشاكل الدراسية، كذا التواصل والتفاعل بين التلميذات أفراد المجموعة التجريبية فيما بينهن داخل المؤسسة وخارجها، وممارسة أنشطة مختلفة مع بعض كالمراجعة وإنجاز وظائف ووجبات منزلية، أي تعلّمهنّ أسلوباً جديداً وهو أسلوب النشاط الإيجابي "حيث أثبتت الأبحاث والدراسات النفسية الحديثة أنّ التعلم الجيّد يقوم على النشاط الإيجابي الذاتي للتلميذ" وذلك عن طريق البحث والإطلاع والتنقيب واستخلاص الحقائق، وجمع المعلومات بدلا من أن يقف سلبيا يتلقى المعلومات الجاهزة، فالمعلومات التي يحصلها عن طريق نشاطه الذاتي لا تكون عرضة للنسيان. **( عبد العظيم ، مرجع سابق : 29)** .

كما تجدر الإشارة بأنّ السلوك الإنساني سلوك مرن وقابل للتعديل وذلك إذا ما توفّرت بيئة تعليمية مناسبة لذلك، وأي سلوك يمارسه الإنسان هو في الأصل سلوك مكتسب ومتعلم من البيئة المحيطة وبإمكاننا تعديله واستمراره أو إنطفائة بواسطة التعلم، هذا ما أكده "**عيسوي**" أنّ مثل هذه السلوكات يتعلمها الفرد من الأسرة أو المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة التعليم أو التقليد والمحاكاة، وأكّد أنّ السلوك ولا سيما سلوك الإنسان له خاصية المرونة والقابلية للتعديل والتغيير. **( عيسوي، 2000 : 44 )**

هذا ما أكّدته النظرية السلوكية بأنّ السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموّه المختلفة، وتؤكد على عملية التعلم في اكتساب السلوك الجديد أو في إطفائه أو إعادته، وأنّ سلوك الفرد قابل للتعديل أو

التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة وبالتالي فإنّ أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم. **( عبد العظيم ، 2013 : 91)**

لذا من خلال البرنامج الإرشادي الجمعي توّفرت الظروف المناسبة لذلك ببعض التدريبات أثناء الجلسات والواجبات المنزلية المقدمة بعد كل جلسة، كذا عمل البرنامج على مساعدتهنّ على وإستبصارهنّ بذواتهن، وتعليهنّ سلوكات مرغوبة وصحيحة وفعّالة، ومن هنا نستطيع القول بأنّ البرنامج الإرشادي حقق أهدافه وكانت له الفاعلية في تغيير سلوك أفراد المجموعة التجريبية للأحسن.

كما يمكن القول بأنّ لخصوصية المرحلة الأثر البارز في ذلك، حيث أنّ تلميذات القسم النهائي مقبلات على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا وبالتالي هن مجبرات على الإستمرار في إتباع السلوكات الفعّالة التي اكتسبنّها لتحقيق أهدافهن وخاصة أنّ فترة القياس التتبعي كانت مع إقتراب شهادة البكالوريا.

كما يمكن إرجاع النتيجة المتوّصل إليها إلى إنتقال عملية الإستذكار من دائرة المهمات المنفّرة إلى دائرة النشاطات السارة التي تفضلها التلميذة، فالتلميذة حينما تجهل الطريقة الصحيحة للمراجعة والاستذكار وتتبع سلوكات خاطئة تصبح عملية الإستذكار عندها ضمن المهمات المنفرة التي لا تفضلها ولا تجلب لها اللذّة لذلك تتجنبها وتأجلها بإستمرار، وهذا ما أكّده **أبو غزال 2012** من خلال دراسته بأنّ أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى عينة دراسته من وجهة نظرهم هي المهمة المنفّرة بمعنى أنّهم يتجنبون القيام بالأعمال الغير سارة ،بينما بعد تلقي البرنامج الإرشادي وإكتسابها عادات ومهارات جديدة صحيحة وفعّالة، وبعدما تختبرها وتتأكد من فعاليتها والنجاح في ممارستها، تدخل عملية الاستذكار ضمن المهمات السّارة لديها التي تجلب اللذة مع وجود تعزيز يقويها وهو النجاح فيها لذا تستمر في ممارستها، هذا ما ذهبت إليه النظرية السلوكية في تفسيرها لسلوك الإنسان، ، لذا كل هذه المسوغات السابقة أثرت بشكل مباشر على هذه النتيجة.

**خلاصة الدراسة:**

مسّت هذه الدراسة فئة المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تطرّقت الباحثة إلى الكشف عن ظاهرة سلوكية شدّت انتباه الباحثين والمختصين إليها في

الآونة الأخيرة، والتي لها آثار سلبية على المدى البعيد للأفراد وهي التلكؤ الأكاديمي وذلك في محاولة منها لكشف أسبابه الجوهرية والمساهمة في التوصل إلى حل للظاهرة المدروسة، ومن هنا تكتسي هذه الدراسة أهميتها كونها تمثل تقديم جهدا علاجيا للظاهرة محل الدراسة بتنمية عاداتهم الاستذكارية من خلال برنامج إرشادي جمعي، الأمر الذي نحن في أمس الحاجة إليه وتتلخص الأهداف المحققة من هذه الدراسة في ما يلي:

- بناء برنامج إرشادي جمعي معتمد على أحدث الدراسات في مجال تنمية عادات الاستذكار وقد كشفت النتائج الإحصائية للدراسة:
- أنّ مستوى ممارسة أفراد عينة الدراسة لعادات الاستذكار منخفض.
- يؤثر البرنامج الإرشادي الجمعي تأثيرا دالا في تحسين عادات الاستذكار لدى التلميذات المتلكئات أكاديميا.
- لا يختلف تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار لدى التلميذات المتلكئات أكاديميا باختلاف الوضعية الدراسية (معيدة / غير معيدة)
- يستمر تأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية عادات الاستذكار إلى ما بعد البرنامج الارشادي في فترة المتابعة.

**مقترحات الدراسة:**

وعليه توجه الباحثة اهتمام المختصين والجهات المعنية إلى ضرورة تنمية عادات الاستذكار لدى تلاميذنا منذ سن مبكرة وذلك بإدراجها كمادة ضمن المنهاج الدراسي أو تقريرها ضمن البرنامج السنوي لمستشاري الارشاد والتوجيه المدرسي، وذلك لما له من أهمية وتأثير على سلوكات أخرى.

وتجدر الإشارة إلى محدودية النتائج المتوصّل إليها في هذه الدراسة في إطار الحدود البشرية والمكانية والزمانية المشار إليها سابقا، إلاّ أنّها يمكن أن تفتح أفاقا جديدة للبحث منها تطبيق البرنامج الإرشادي على عينات مختلفة (طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية)

# قائمة المراجع


- أحمد، ثابت فضل.(2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. تم الاطلاع عليه في :2018/01/26 على الرابط : http://platform.almanhal.com/Reader/Article/80558.
- أحمد، محمد عبد الخالق و محمد، دغيم الدغيم.(2011). المقياس العربي للتسويف (إعداده وخصائصه السيكومترية). المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (30)،200-225.
- أحمد، عبد اللطيف أبو أسعد.(2008).المهارات الإرشادية.عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، عبد اللطيف أبو أسعد.(ب س).علم النفس الإرشادي.عمّان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- آزادحسن علي، الإركوازي.(2013). علاقة التلكؤ الأكاديمي بعادات الاستذكار لدى طلبة الجامعة.رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة المستنصرية(العراق).
- برهان، حمادنة.(2017). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(01)، 119-131.
- بيان، محمد سالم الشحادات.(2017). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن.رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا . جامعة الهاشمية.
- بيرني،كوروين وآخرين ترجمة محمود عيد مصطفى.(2008).العلاج المعرفي – السلوكي المختصر.القاهرة :دار ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- بيك، آرون ترجمة عادل مصطفى.(2000). العلاج المعرفي والاضطربات الانفعالية . ط1 .لبنان، بيروت : دار النهضة العربية.
- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون.(2014 أبريل). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين سمعيا.العلوم التربوية، (02) .
- جابر، نصر الدين و نادية، بومجان.(2013).الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي.مجلة علوم الإنسان والمجتمع،(06)،205-234.
- حامد، بن أحمد ضيف الله الغامدي.(2013). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- حسام، حميد عباس.(2018). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية.رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة القادسية.
- حسام، حميد عباس.(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية.رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة القادسية.
- حسن، أحمد عمر و عبد الله، علاّم.(2008). محدّدات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة أسيوط ،24(02).
- حسن، أحمد عمر عبد الله علاّم.(2008). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة العلمية،24(02)، 255-306.
- حسن، علي مهدي الامير.(2021). دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن انتشار جائحة فيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 04(01)، 239-269.
- داليا، خيري عبد الوهاب عبد الهادي.(2015). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،04(06)، 203-239.
- دونالد آري وآخرون ترجمة سعد الحسيني.(2013). مقدمة للبحث في التربية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- رجاء، محمود أبو علاّم .(2008) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزهرة، الأسود.(2019).بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضعاف التحصيل. مجلة منارات لدراسات العلوم الإجتماعية،01(02)،205-225.
- سعاد، محمد سليمان.( 1989). عادات الاستذكار ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس، (11).
- سهيل،رزق دياب .(2003). مناهج البحث العلمي. غزة –فلسطين.
- السيد، زيدان.(1990). عادات الإستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. مصر.

- سيريل بوفيه ترجمة بوزيان فرحات(2019). مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية. الجزائر: دار المجدد للنشر والتوزيع.
- شاكر، محمد أحمد البشراوي.(2020).فاعلية برنامج تربوي لتنمية عادات الاستذكار للطلاب المتأخرين دراسيا في المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 18(66)، 450-471.
- شبار، ياسمين ناجي السعيد.(2015). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات (النوع ،التخصص الدراسي ، الفرقة الدراسية).دراسات تربوية واجتماعية ، 21(04) ، 647-692.
- شعبان، أمحمد فضل.(2008). العلاج المعرفي السلوكي الاستراتيجيات والتقنيات. ليبيا: الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة.
- صادق، عبده المخلافي وآخرين .(2020 يناير). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (02).
- صالح، بن عبد الله أبو عباة و عبد المجيد، بن طاش نيازي.(2000).الإرشاد النفسي و الاجتماعي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- طارق، عبد العالي السلمي.(2015). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(02) ،639-664.
- عادل، عبد الله محمد. العلاج المعرفي السلوكي –أسس وتطبيقات- .جامعة الزقازيق (مصر): دار الرشد للطباعة والنشر.
- عادل، عبد الله.(ب س). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات.دار الرشد.
- عباس، كرجي حسن.(2014). استراتيجيات الإستذكار لدى طلبة الجامعة.مجلة ديالي،(62).
- عبد الحق، حيدوسي.(2017). فاعلية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) في تنمية تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الحاج لخضر باتنة -1-.
- عبد الحق، بحّاش.(2019). أهمية أساليب الدلالة العملية في ترشيد نتائج وخلاصات البحوث النفسية والتربوية.المجلة العربية لعلم النفس .04، 248-259.
- عبد الرحمن ، مصيلحي و نادية ، الحسيني.(2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ، مجلة التربية، 01(126).

- عبد الرحمن، العيسوي.(1998). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. بيروت : دار النهضة للنشر والتوزيع .
- عبد الرحمن، العيسوي.(2000). علم النفس العام. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد السلام ،جودت.(2010).أساليب المذاكرة الخاطئة والصحيحة الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية ،(03) ، 133-157.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله.(2007).مهارات في فن المذاكرة.القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للثراث.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله.(2013). مهارات التوجيه والارشاد في المجال المدرسي.القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للثراث.
- عبد الله ، أبو زعيزع.(2009).أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.عمّان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد المنعم، أحمد الدردير.(2006).الإحصاء البارامتري واللاّبارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- عماد ،محمد محمد عطية.(2013).تقنيات الإرشاد الجماعي.الرياض : مكتبة الرشد-ناشرون.
- فايقة ، أحمد عبد العظيم .(2011). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المؤتمر السنوي السادس عشر .
- فداء أكرم ، الخياط و شيروان صالح ، خظر.( 2007). مهارات التعلم والإستذكار وعلاقتها بدوافع التعلم لدى طلبة التربية الرياضية بجامعة صالح الدين.
- فريح، العنزي و محمد، الدغيم. (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، (52).
- فطيمة ، طوبال.(2017). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية.أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.
- قسم علم النفس التربوي.أسس ومبادئ الإرشاد . كلية التربية. جامعة دمنهور.
- مالك، فضيل عبد الله.(2018). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية.(30).836-894.
- محمد ، عبيدات و آخرون.(1999). منهجية البحث العلمي-القواعد والمراحل والتطبيقات-. عمّان : دار وائل للطباعة والنشر.

- محمد ، على حسن إبراهيم.(2015).فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة الفوبيا الاجتماعية لدى عينة من المراهقين الموهوبين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،04(13)، 373-415.
- محمد ، قاسم عبد الله.(ب س). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين .مجلة الطفولة العربية ، (56)، 58-87.
- معاوية ، أبو غزال(2015). علم النفس العام.عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع.
- معاوية ، أبو غزال.(2012). التسويف الأكاديمي:انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 08(02) ، 131-149.
- مليكة ، لويس كامل.(1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع.
- موريس ، أنجرس ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون.(2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. الجزائر : دار النهضة.
- نادية ، بومجان.(2016). بناء برنامج معرفي سلوكي لتخفيض الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- ناصر، بن ابراهيم المحارب.(2000). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي.الرياض : دار الزهراء.
- ناهد، خالد هنداوي آيوب و عفاف، سعيد فرج البديوي.(2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية .886-827.(02)174.
- نبيل، محمد الفحل.(2014).دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيقي البحوث و الإرشاد الطلابي. القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.
- نشأت ، محمود أبو حسونة(2015). اثر برنامج تدريبي (معرفي-سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23(01)، 158-182.
- نعيمة، عزى صالح و فاطمة ، صادقي.(2019). العلاج المعرفي السلوكي مقاربة نظرية حول نظرية ارون بيك وجيفري يونغ، مجلة آفاق علمية، 11(03)،656-671.
- نورجان، عادل محمود ده مير.(2014). المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

- هاني، سعيد حسن محمد.(2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،10(02)،368-401.
- هبة، محمد عبد الحميد.(2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. عمّان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هلال ، محمد نامي الحارثي (2018).التفاؤل وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .مجلة البحث العلمي في التربية ،18، 38-63.
- هلال، بن حميد بن أحمد القصابي.(2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الإستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.
- هوفمان إ سجي ترجمة مراد على عيسى.(2012). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر( الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية). مصر : دار الفجر للنشر والتوزيع.
- وداد، محمد الكفيري.(2016). التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل .مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،10(01) ، 290-299).
- وردة ، بلحسيني.(2011). أثر برنامج معرفي –سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة . رسالة دكتوراه منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- يوسف، أحمد سالم الربعة و نصر، يوسف مقابلة. ( 2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ماوراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، 27(02).430-461.
- Balkis, M.(2013).Academic procrastination, Academic life satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About studying. Journal of cognitive and behavioral psychotherapies. V13. N01. P55-74.
- Cottrell, S.(1999).The study skills handbook .London: Macmillan press Ltd.
- Ferrari,J.(1992). *Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioral tendencies*, Personality and Individual Differences, V13.N3.P315-319

- Glass; Shea(1986). Cognitive Therapy for shyness and social anxiety, In w.H.yens.Imcheak; S.R briggs and Treatment . New york.
- Graham ,K.J.& Robinson,H.( 1989): Study skills handbook : Aguide for all teacher. New york International reading association
- Jones, I., & Blankenship, D. (2020). Year two: Effect of procrastination on academic performance of undergraduate online studentsResearch in Higher Education Journal, 39.https://www.aabri.com/manuscripts/203207.pdf
- Galina, G. A.(2015). Academic Procrastination of Students from the Standpoint of the Subject-Activity Approach. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. V06. N03. P113-118
- Katrin B.klingsiecka, stefan friesb , Clandia Horze , and Manfred hofer, (2012) procrastination ana distance university seetting , Distance education, vol.33.No.3, nov2012, 295,310.
- Lu Qian; Zhao Fuqiang.(2018) .Academic stress , Academic procrastination and Academic performance: A.Moderated Dual .Mediation model, journal on Innovation and sustainafility, saa Paulo,V9,n2. P38-46.
- Mahasneh,A. Bataineh, O & Al-Zoubi, Z.(2016). The Relationship between Academic procrastination and parenting Styles Among Jordanian Undergraduate University Students. The open psychology journal, V09 , p25-34.
- Murat balkis & Erdinç Duru.(2017). Grender Differences in the relationship between Academic procrastination, satifaction with academic life and Academic performance.Electronic journal of research in Educational psychology, V15 .N01, p105-125.
- Schraw,G, Wadkins,T. & Olafson,L.(2007).Doing the things we do: Agrounder theory of academic procrastination.jornal of Educational psychology, V99.N.1.P12.
- Steel, p.(2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential self-regulatoiy failure. Psychological bulletin, V133. N01. P65-94.

- Tuckman, B. W.(1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association .p16-20.
- Vargas,M.P.(2017). Academic procrastination: The case of Mexican Researchers in psychology American jornal of Education and learning.V02.N02. P103-120.

# ملاحق الدراسة

## الملحق رقم (01): يوّضح مقياس التلكؤ الأكاديمي

**جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.**

**قسم علم النفس وعلوم التربية.**

**بيانات شخصية:**

**السن:**

**الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )

**المستوى الدراسي:** السنة الأولى ثانوي ( ) السنة الثانية ثانوي ( ) السنة الثالثة ثانوي ( )

**الشعبة:** .....

**عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة):**

نضع بين يديك هذه العبارات ونرجو منك الإجابة عنها بشكل كامل بكل صدق وصراحة، وتأكد أنه لا توجد إجابة صـــحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة الأكثر ملاءمة هي الإجابة التي تنطبق عليك، وذلك بوضـــع علامة (X) أمام الخانة الملائمة، مع العلم أن إجابتك لن تســـتخدم إلا لغرض البحث العلمي وأنها ستحظى بالسرية التامة.

**مثال توضيحي:** ضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

| الفقرة | نعم | لا |
|---|---|---|
| – علاقتي بزملائي في الثانوية جيدة. | **X** | |

إذا كانت إجابتك بنعم فضع علامة (X) في خانة نعم كما هو موضح في المثال أعلاه.

| الفقرات | نعم | لا |
|---|---|---|
| 1- يصعب علي التقيّد بخطة دراسية واضحة. | | |
| 2- أنجز واجباتي الدراسية بتذمر. | | |
| 3- أفضل النوم عندما تبدو لي المهمة الدراسية صعبة. | | |
| 4- أتوقع الرسوب بعد الامتحانات الفصلية. | | |
| 5- أتحمس للمشاركة أثناء الدرس. | | |
| 6- ألوم نفسي بسبب تقصيري في أداء واجباتي الدراسية. | | |
| 7- وقتي لا يكفيني لمذاكرة كل المواد. | | |
| 8- أعتقد أنه يصعب علي تحقيق أهدافي الدراسية رغم مجهوداتي الكثيرة. | | |
| 9- أشعر بالتيه والعجز عندما أحاول تحديد أهدافي الدراسية. | | |
| 10- أظن أن وجودي في الثانوية لا فائدة منه. | | |
| 11- أُؤجل صياغة أهدافي الدراسية إلى وقت لاحق. | | |
| 12- عدم إنجازي لواجباتي الدراسية يشعرني بالضيق. | | |
| 13- أنبذ نفسي عندما أحصل على نتائج دراسية متدنية. | | |
| 14- أعمل وفق خطة دراسية منظمة. | | |
| 15- صورة مستقبلي واضحة في ذهني. | | |
| 16- أشعر بعدم الرغبة في مواصلة دراستي. | | |
| 17- أتخاذل عن أداء واجباتي الدراسية المطلوبة. | | |
| 18- أعتقد أن قدراتي المعرفية لا تؤهلني للنجاح في الدراسة. | | |
| 19- كراريسي ينقصها العديد من الدروس. | | |
| 20- أشعر بالارتياح عندما أشارك زملائي في حل الواجبات الجماعية. | | |
| 21- الضغوط اليومية تمنعني من الدراسة. | | |
| 22- لم يسبق لي أن خططت لأداء مهامي الدراسية. | | |
| 23- ينتابني الملل أثناء قيامي بواجباتي الدراسية. | | |
| 24- أشعر بالندم بعد تقاعسي عن أداء مهمة دراسية ما. | | |
| 25- أرى أنه بإمكاني إنجاز أي عمل دراسي بتفوق. | | |
| 26- ينتابني الضيق إذا أنبني الأستاذ. | | |
| 27- أشعر بالدونية لعدم تفاعلي مثل زملائي في الحصة الدراسية. | | |

| | | |
|---|---|---|
| **28–** كثرة المناسبات الاجتماعية في بيتنا تشغلني عن المراجعة. | | |
| **29–** أعتقد أن طريقي للنجاح غير واضح. | | |
| **30–** | | |
| **31–** أتكاسل عن الحضور إلى الثانوية. | | |
| **32–** أرفه عن نفسي لوقت طويل رغم التزاماتي الدراسية الكثيرة. | | |
| **33–** أشعر بالقلق عند غيابي عن الدراسة رغم وجود مبرر لذلك. | | |
| **34–** كلما كانت المهام الدراسية أكثر صعوبة أجدني أكثر إصرارا على القيام بها. | | |
| **35–** أنا راضٍ عن أدائي الدراسي. | | |
| **36–** بعد المسافة بين الثانوية والمنزل يؤثر على برنامجي الدراسي. | | |
| **37–** أعجز عن ترتيب أولوياتي بشكل سليم. | | |
| **38–** أنتهز كل فرصة تتاح لي لإنهاء بعض المهام الدراسية. | | |
| **39–** رغم انخفاض معدلي تحصيلي إلا أنني لم أكترث لذلك. | | |
| **40–** أنزعج إذا تم نعتي بالفاشل. | | |
| **41–** لو أضيفت ساعتان إلى الأربع والعشرين ساعة في كل يوم لكانت كافية لإتمام مخططي الدراسي. | | |

**شكرا على تعاونكم معنا**

## الملحق رقم (02): يوضح يوّضح نتائج الصدق التمييزي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

```
T-TEST GROUPS=المستوى(2 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= الدرجات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Statistiques de groupe**

| | المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | أعلى درجة | 29 | 68.41 | 3.996 | .742 |
| | أدنى درجة | 29 | 58.69 | 1.339 | .249 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | Ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| الدرجات | Hypothèse de variances égales | 41.125 | .000 | 12.426 | 56 | .000 | 9.724 | .783 | 8.157 | 11.292 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 12.426 | 34.211 | .000 | 9.724 | .783 | 8.134 | 11.314 |

## الملحق رقم (03): يوّضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

**Fiabilité**

**Echelle : ALL VARIABLES**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 107 | 100.0 |
| | Exclue[a] | 0 | .0 |
| | Total | 107 | 100.0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .509 |
| | | Nombre d'éléments | 21[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .439 |
| | | Nombre d'éléments | 20[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 41 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | .711 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | .831 |
| | | Longueur inégale | .831 |
| | | Coefficient de Guttman | .713 |

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

b. Les éléments sont : VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041.

**Statistiques d'échelle**

| | Moyenne | Variance | Ecart type | Nombre d'éléments |
|---|---|---|---|---|
| Partie 1 | 31.9626 | 8.923 | 2.98716 | 21[a] |
| Partie 2 | 93.9252 | 38.919 | 6.23850 | 20[b] |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Deux parties | 125.8879 | 74.327 | 8.62131 | 41 |

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

b. Les éléments sont : VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041.

## الملحق رقم (04): يوّضح مقياس عادات الاستذكار في صورته الأولية.

**جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.**

**قسم علم النفس وعلوم التربية.**

**عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة):**

في إطار البحث العلمي، نضع بين يديك هذه العبارات ونرجو منك الإجابة عنها بشكل كامل بكل صدق وصراحة، وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة الأكثر ملائمة هي الإجابة التي تنطبق عليك، وذلك بوضع علامة (X) أمام الخانة الملائمة، مع العلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وأنها ستحظى بالسرية التامة.

**بيانات شخصية:**

**الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )

**المستوى الدراسي:** السنة الأولى ثانوي ( ) السنة الثانية ثانوي ( ) السنة الثالثة ثانوي ( )

**الشعبة:** .....

**شكرا على تعاونكم معنا**

| الرقم | الفقرة | أفعل ذلك | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
| *01 | عندما يكون الدرس صعبا فإني أتركه دون أن أستذكره | | | | | |
| 02 | أكوّن صورا ذهنية للمعلومات التي أريد حفظها لتذكرها بسهولة | | | | | |
| *03 | استذكر دروسي عندما يكون عندى امتحان فقط | | | | | |
| 04 | عندما أستذكر فإني أحاول تجميع المعلومات التي حصلت عليها من قراءاتي ومن شرح المعلم | | | | | |
| 05 | أستمر في استذكار دروسي حتى عندما تكون مملة وغير شيقة | | | | | |
| *06 | أفقد بعض الدرجات في الامتحانات بسبب إهمالي في الإجابة | | | | | |
| *07 | أختلق لنفسي بعض الأعذار لعدم الانتهاء من واجباتي الدراسية | | | | | |
| 08 | أقرأ الكتب المقررة وليس الملخصات عنها | | | | | |
| 09 | احفظ الكلمات الأساسية التي تذكرني بالمفاهيم الهامة اللازمة للامتحان | | | | | |
| 10 | أحاول الربط بين الموضوعات التي أدرسها | | | | | |
| 11 | عند المراجعة تساعدني الخطوط التي وضعتها تحت النقاط الهامة | | | | | |
| *12 | اجد صعوبة في تحديد النقاط الهامة فيما أقرأ | | | | | |
| *13 | يتشتت تركيزي أثناء استذكاري | | | | | |
| *14 | أحاول أن أعرف كيفية تطبيق ما أدرسه في حياتي العملية | | | | | |
| 15 | أمتحن نفسي بالتدرّب على تمرينات أو حل بعض الأسئلة لأتأكّد من اتقاني للمعلومات التي أستذكرها | | | | | |
| *16 | أحاول الانتهاء بسرعة من واجباتي المدرسية بغض النظر عن إتقانها | | | | | |
| 17 | أعمل بجد لأحصل على درجة عالية حتى وإن كنت أكره المادة الدراسية | | | | | |
| 18 | أراجع الدروس عند عمل واجباتي المدرسية | | | | | |
| 19 | أتعلم الكلمات و المصطلحات الجديدة بأن أتخيل موقفا تحدث فيه | | | | | |
| *20 | أجد صعوبة في البدء في الاستذكار | | | | | |
| 21 | أقارن ملاحظاتي التي أكتبها أثناء الشرح بملاحظات زملائي لأتأكد من دقتها | | | | | |
| 22 | أفكر فيما يقوله معلمي أثناء استماعي لشرحه | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *23 | أحفظ معظم دروسي دون أن أفهمها | | | | | |
| *24 | أجد صعوبة في استذكار دروسي بمفردي | | | | | |
| *25 | أجد صعوبة في الالتزام بجدول الاستذكار | | | | | |
| *26 | أضع خطة لما سأحاول عمله أثناء اليوم | | | | | |
| 27 | عندما أتأخر في استذكار دروسي فإني أنجز ما تأخر عليّ بسرعة | | | | | |
| 28 | أفكر في معنى الأسئلة قبل أن أبدا الإجابة عليها | | | | | |
| 29 | عندما أبدأ الاستذكار فإني أنظم عملي لأستغل الوقت استغلالاً فعّالاً | | | | | |
| *30 | أجد صعوبة في أن أكيّف طريقتي في الاستذكار مع كل البرنامج الدراسي | | | | | |
| *31 | يصعب عليّ تلخيص ما أسمع أو أقرأ فور استماعي أو قراءتي له | | | | | |
| 32 | أستخدم العناوين الرئيسية والجانبية في الكتاب لتساعدني على الاستذكار | | | | | |
| 33 | احضر دروس المراجعة الجماعية كلما وجدت | | | | | |
| 34 | أعبر عمّا استذكره بأسلوبي الخاص | | | | | |
| 35 | أحاول تحليل الصعوبات التي تواجهني في الاستذكار لأكتشف نقاط ضعفي | | | | | |
| 36 | أجيب بسهولة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة بين الموضوعات | | | | | |
| *37 | أستذكر قليلا في ما هو مقرر عليّ دراسيا | | | | | |
| 38 | أقوم بعمل بعض الرسومات التي تساعدني على فهم ما أستذكره | | | | | |
| 39 | أركز جيدا عندما أستذكر دروسي | | | | | |
| 40 | أصحّح الأخطاء الواردة في أوراق الامتحانات أو الواجبات التي يعيدها إليّ المدرس بعد تصحيحها | | | | | |
| 41 | عندما أستذكر موضوعا فإنني أحاول ربط عناصره ربطا منطقيا | | | | | |
| *42 | تجعلني مشاكلي الخاصة أهمل عملي المدرسي | | | | | |
| 43 | أقوم بعمل بعض الجداول والرسومات كي ألخص دروسي | | | | | |
| *44 | أثناء شرح المدرس أجد نفسي أفكر في أشياء أخرى ولا أستمع للشرح | | | | | |
| 45 | عندما لا أتذكر شيئا ما فإني أحاول أن أتذكر شيئا آخر له علاقة به | | | | | |
| 46 | أستعد للدروس قبل أن يشرحها المعلم | | | | | |
| *47 | تكون درجاتي ضعيفة في الامتحانات لأني لم أفهم المطلوب جيدا | | | | | |
| 48 | أراجع ملاحظاتي التي كتبتها قبل حضور الدرس التالي | | | | | |
| 49 | عندما أستذكر دروسي فإني أغرق في التفاصيل وأنسى الاطار العام للموضوع | | | | | |
| 50 | أكتب ملاحظاتي عن النقاط التي لا أفهمها في الكتب الدراسية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *51 | أقرأ كتبا ليس لها علاقة مباشرة بالمقررات الدراسية | | | | | |
| 52 | أدرس بعض الموضوعات الأخرى المرتبطة بموضوعات البرنامج الدراسي | | | | | |
| 53 | عندما أضطر لحفظ جزء ما فإني أضع خطا تحته | | | | | |
| 54 | أكتب النقاط الرئيسية في دفتر ملاحظاتي | | | | | |
| 55 | أتمعن جيدا النقاط التي لا أفهمها | | | | | |
| 56 | أحفظ الدرس عن طريق تكراره مرارا | | | | | |
| 57 | أحل أية مسألة بالتركيز على النقاط الأساسية | | | | | |
| 58 | أستمع بانتباه إلى الأجزاء الهامة في شرح المعلم | | | | | |
| 59 | ادرس المطلوب لحل المسألة قبل أن أحاول حلها | | | | | |
| 60 | أركز على النقاط الرئيسية أثناء القراءة | | | | | |
| 61 | أدوّن ملاحظاتي عند إعدادي للدرس | | | | | |
| *62 | إذ لم أستطع فهم مسألة ما فإني أنظر إلى الأجوبة الخاصة بها في مختلف المراجع لمعرفة الحل | | | | | |
| 63 | أركز على النقاط الرئيسية عند استماعي للدرس | | | | | |
| 64 | أكتب ملاحظاتي في الكتاب أثناء استذكاري للدروس | | | | | |
| *65 | يرى المدرسون أنّ واجباتي المكتوبة سيئة التنظيم | | | | | |
| *66 | أحتفظ بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها | | | | | |
| *67 | أتردد في أن أطلب من المعلم إعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة لي في الدرس | | | | | |
| 68 | أحافظ على مكان استذكاري منظما وخاليا من الأشياء غير الضرورية أو المشتتة للإنتباه | | | | | |
| *69 | إنّ المكالمات التلفونية ودخول وخروج الناس من حجرتي واللقاءات مع أصدقائي تتداخل مع استذكاري | | | | | |
| 70 | أهتم بكل الأشكال و الرسومات البيانية و الجداول أثناء القراءة | | | | | |
| *71 | أترك كتابة الواجبات وغيرها حتى أصل إلى اللحظة الأخيرة | | | | | |
| *72 | بعد قراءة عدة صفحات من واجباتي أجد نفسي عاجز عن تذكر ما قرأت | | | | | |
| *73 | عندما أجلس للاستذكار أشعر بالتعب أو السأم لدرجة لا تمكنني من الاستذكار بفاعلية | | | | | |
| *74 | أضيع وقتا كبيراً في الألعاب الإلكترونية والانترنت ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكاري | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **75** | عندما أقرأ واجبا طويلا أتوقف من فترة إلى أخرى وألخص في ذهني النقاط الرئيسية التي قرأتها | | | | | |
| ***76** | الأنشطة خارج المنهج ( مثل الأندية الرياضية ) تسبّب لي التأخر في عملي المدرسي | | | | | |
| **77** | أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار لكي أقلل العمل المسائي | | | | | |
| ***78** | أستطيع أن أركز في قراءة الواجب لفترة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها | | | | | |
| **79** | أنقل الرسم البياني والجداول والأشكال والتوضيحات التي يرسمها المعلم على السبورة | | | | | |
| ***80** | أفقد درجات في الامتحانات عندما أغير إجاباتي وأكتشف بعد ذلك انها كانت صحيحة | | | | | |
| **81** | عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب نظام عرضها في الدرس | | | | | |
| **82** | عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب تسلسلها التاريخي | | | | | |
| **83** | أهتم بالهجاء أو القواعد اللغوية عند الاجابة على أسئلة الامتحان | | | | | |
| **84** | أعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها | | | | | |
| **85** | إذا وجد لدي وقت بعد الانتهاء من إجابة الامتحان فإني أراجع اجاباتي قبل تسليم ورقة الإجابة | | | | | |

## الملحق رقم (05): يوّضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات الاستذكار.

**Corrélations**

| | | المجموع |
|---|---|---|
| البند 1 | Corrélation de Pearson | .331** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 2 | Corrélation de Pearson | .265** |
| | Sig. (bilatérale) | ,006 |
| البند 3 | Corrélation de Pearson | .260** |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 |
| البند4 | Corrélation de Pearson | ,159 |
| | Sig. (bilatérale) | ,102 |
| البند 5 | Corrélation de Pearson | .216* |
| | Sig. (bilatérale) | ,026 |
| البند 6 | Corrélation de Pearson | ,170 |
| | Sig. (bilatérale) | ,079 |
| البند 7 | Corrélation de Pearson | .343** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 8 | Corrélation de Pearson | ,056 |
| | Sig. (bilatérale) | ,563 |
| البند 9 | Corrélation de Pearson | ,185 |
| | Sig. (bilatérale) | ,056 |
| البند 10 | Corrélation de Pearson | .384** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 11 | Corrélation de Pearson | .274** |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 |
| البند 12 | Corrélation de Pearson | .415** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 13 | Corrélation de Pearson | .444** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 14 | Corrélation de Pearson | -,180 |
| | Sig. (bilatérale) | ,064 |
| البند 15 | Corrélation de Pearson | .385** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 16 | Corrélation de Pearson | ,155 |
| | Sig. (bilatérale) | ,110 |
| البند 17 | Corrélation de Pearson | .387** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 18 | Corrélation de Pearson | .471** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 19 | Corrélation de Pearson | .260** |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 |
| البند 20 | Corrélation de Pearson | .292** |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 |
| البند 21 | Corrélation de Pearson | ,143 |
| | Sig. (bilatérale) | ,141 |
| البند 22 | Corrélation de Pearson | .252** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 |
| البند 23 | Corrélation de Pearson | .367** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 24 | Corrélation de Pearson | .430** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 25 | Corrélation de Pearson | .356** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 26 | Corrélation de Pearson | .448** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 27 | Corrélation de Pearson | .331** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 28 | Corrélation de Pearson | .312** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 |
| البند 29 | Corrélation de Pearson | .562** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 30 | Corrélation de Pearson | .223* |
| | Sig. (bilatérale) | ,021 |
| البند 31 | Corrélation de Pearson | .253** |
| | Sig. (bilatérale) | ,009 |
| البند 32 | Corrélation de Pearson | ,100 |
| | Sig. (bilatérale) | ,307 |
| البند 33 | Corrélation de Pearson | .277** |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 |
| البند 34 | Corrélation de Pearson | ,069 |
| | Sig. (bilatérale) | ,483 |
| البند 35 | Corrélation de Pearson | .346** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 36 | Corrélation de Pearson | .294** |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 |
| البند 37 | Corrélation de Pearson | -,027 |
| | Sig. (bilatérale) | ,780 |
| البند 38 | Corrélation de Pearson | .214* |
| | Sig. (bilatérale) | ,027 |
| البند 39 | Corrélation de Pearson | .421** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 40 | Corrélation de Pearson | .460** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 41 | Corrélation de Pearson | .403** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 42 | Corrélation de Pearson | .395** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 43 | Corrélation de Pearson | .235* |
| | Sig. (bilatérale) | ,015 |
| البند 44 | Corrélation de Pearson | .417** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 45 | Corrélation de Pearson | .219* |
| | Sig. (bilatérale) | ,023 |
| البند 46 | Corrélation de Pearson | .408** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 47 | Corrélation de Pearson | .194* |
| | Sig. (bilatérale) | ,046 |
| البند 48 | Corrélation de Pearson | .354** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 49 | Corrélation de Pearson | -.270-** |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 |
| البند 50 | Corrélation de Pearson | .239* |
| | Sig. (bilatérale) | ,013 |
| البند 51 | Corrélation de Pearson | ,100 |
| | Sig. (bilatérale) | ,305 |
| البند 52 | Corrélation de Pearson | .339** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 53 | Corrélation de Pearson | .340** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 54 | Corrélation de Pearson | .351** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 55 | Corrélation de Pearson | .460** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 56 | Corrélation de Pearson | .239* |
| | Sig. (bilatérale) | ,013 |
| البند 57 | Corrélation de Pearson | .381** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 58 | Corrélation de Pearson | .431** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 59 | Corrélation de Pearson | .351** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 60 | Corrélation de Pearson | .443** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 61 | Corrélation de Pearson | .477** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 62 | Corrélation de Pearson | ,180 |
| | Sig. (bilatérale) | ,064 |
| البند 63 | Corrélation de Pearson | .337** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 64 | Corrélation de Pearson | .269** |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 |
| البند 65 | Corrélation de Pearson | .417** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 66 | Corrélation de Pearson | -,150 |
| | Sig. (bilatérale) | ,124 |
| البند 67 | Corrélation de Pearson | .522** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 68 | Corrélation de Pearson | .272** |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 69 | Corrélation de Pearson | .260** |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 |
| البند 70 | Corrélation de Pearson | .257** |
| | Sig. (bilatérale) | ,008 |
| البند 71 | Corrélation de Pearson | .373** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 72 | Corrélation de Pearson | .484** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 73 | Corrélation de Pearson | .412** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 74 | Corrélation de Pearson | .578** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 75 | Corrélation de Pearson | .399** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 76 | Corrélation de Pearson | .304** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 |
| البند 77 | Corrélation de Pearson | .327** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 |
| البند 78 | Corrélation de Pearson | .372** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 79 | Corrélation de Pearson | ,158 |
| | Sig. (bilatérale) | ,105 |
| البند 80 | Corrélation de Pearson | .285** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 |
| البند 81 | Corrélation de Pearson | .333** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 82 | Corrélation de Pearson | .307** |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 |

| | | |
|---|---|---|
| البند 83 | Corrélation de Pearson | .344** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 84 | Corrélation de Pearson | .482** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| البند 85 | Corrélation de Pearson | .462** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 |
| المجموع | Corrélation de Pearson | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | |
| | N | 107 |

**الملحق رقم (06): يوّضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس عادات الاستذكار.**

```
T-TEST GROUPS=المستوى(2 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= الدرجات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

## Test T

[Jeu_de_données0]

**Statistiques de groupe**

| | المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | 1.00 | 29 | 326.1034 | 14.19090 | 2.63518 |
| | 2.00 | 29 | 244.5517 | 18.18081 | 3.37609 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | T | Ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| الدرجات | Hypothèse de variances égales | 1.185 | .281 | 19.042 | 56 | .000 | 81.55172 | 4.28278 | 72.97229 | 90.13116 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 19.042 | 52.882 | .000 | 81.55172 | 4.28278 | 72.96111 | 90.14234 |

## الملحق رقم (07): يوّضح ثبات التجزئة النصفية لمقياس عادات الاستذكار.

**Fiabilité**

**Echelle : ALL VARIABLES**

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 106 | 99.1 |
| | Exclue[a] | 1 | .9 |
| | Total | 107 | 100.0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .770 |
| | | Nombre d'éléments | 43[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .818 |
| | | Nombre d'éléments | 42[b] |
| | | Nombre total d'éléments | 85 |
| | | Corrélation entre les sous-échelles | .671 |
| Coefficient de Spearman-Brown | | Longueur égale | .803 |
| | | Longueur inégale | .803 |
| | | Coefficient de Guttman | .802 |

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043.

**الملحق رقم (08): يوّضح مقياس عادات الاستذكار في صورته النهائية.**

**جامعة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.**

**قسم علم النفس وعلوم التربية.**

**قاصدي مرباح – ورقلة–**

**عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة):**

في إطار البحث العلمي، نضع بين يديك هذه العبارات ونرجو منك الإجابة عنها بشكل كامل بكل صدق وصراحة، وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة الأكثر ملائمة هي الإجابة التي تنطبق عليك، وذلك بوضع علامة (X) أمام الخانة الملائمة، مع العلم أن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وأنها ستحظى بالسرية التامة.

**بيانات شخصية:**

**الاسم واللقب والفوج:** .....

**الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )

**المستوى الدراسي:** السنة الأولى ثانوي ( ) السنة الثانية ثانوي ( ) السنة الثالثة ثانوي ( )

**الشعبة:** .....

**شكرا على تعاونكم معنا**

| الرقم | الفقرة | أفعل ذلك | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
| *01 | عندما يكون الدرس صعبا فإني أتركه دون أن أستذكره | | | | | |
| 02 | أكوّن صورا ذهنية للمعلومات التي أريد حفظها لتذكرها بسهولة | | | | | |
| *03 | استذكر دروسي عندما يكون عندى امتحان فقط | | | | | |
| 04 | أستمر في استذكار دروسي حتى عندما تكون مملة وغير شيقة | | | | | |
| *05 | أختلق لنفسي بعض الأعذار لعدم الانتهاء من واجباتي الدراسية | | | | | |
| 06 | أحاول الربط بين الموضوعات التي أدرسها | | | | | |
| 07 | عند المراجعة تساعدني الخطوط التي وضعتها تحت النقاط الهامة | | | | | |
| *08 | أجد صعوبة في تحديد النقاط الهامة فيما أقرأ | | | | | |
| *09 | يتشتت تركيزي أثناء استذكاري | | | | | |
| 10 | أمتحن نفسي بالتدرّب على تمرينات أو حل بعض الأسئلة لأتأكّد من اتقاني للمعلومات التي أستذكرها | | | | | |
| 11 | أعمل بجد لأحصل على درجة عالية حتى وإن كنت أكره المادة الدراسية | | | | | |
| 12 | أراجع الدروس عند عمل واجباتي المدرسية | | | | | |
| 13 | أتعلم الكلمات والمصطلحات الجديدة بأن أتخيل موقفا تحدث فيه | | | | | |
| *14 | أجد صعوبة في البدء في الاستذكار | | | | | |
| 15 | أفكر فيما يقوله معلمي أثناء استماعي لشرحه | | | | | |
| *16 | أحفظ معظم دروسي دون أن أفهمها | | | | | |
| *17 | أجد صعوبة في استذكار دروسي بمفردي | | | | | |
| *18 | أجد صعوبة في الالتزام بجدول الاستذكار | | | | | |
| *19 | أضع خطة لما سأحاول عمله أثناء اليوم | | | | | |
| 20 | عندما أتأخر في استذكار دروسي فإني أنجز ما تأخر عليّ بسرعة | | | | | |
| 21 | أفكر في معنى الأسئلة قبل أن أبدا الإجابة عليها | | | | | |
| 22 | عندما أبدأ الاستذكار فإني أنظم عملي لأستغل الوقت استغلالاً فعّالاً | | | | | |
| *23 | أجد صعوبة في أن أكيّف طريقتي في الاستذكار مع كل البرنامج الدراسي | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *24 | يصعب عليّ تلخيص ما أسمع أو أقرأ فور استماعي أو قراءتي له | | | | | |
| 25 | احضر دروس المراجعة الجماعية كلما وجدت | | | | | |
| 26 | أحاول تحليل الصعوبات التي تواجهني في الاستذكار لأكتشف نقاط ضعفي | | | | | |
| 27 | أجيب بسهولة عن الأسئلة التي تتطلب المقارنة بين الموضوعات | | | | | |
| 28 | أقوم بعمل بعض الرسومات التي تساعدني على فهم ما أستذكره | | | | | |
| 29 | أركز جيدا عندما أستذكر دروسي | | | | | |
| 30 | أصحّح الأخطاء الواردة في أوراق الامتحانات أو الواجبات التي يعيدها إليّ المدرس بعد تصحيحها | | | | | |
| 31 | عندما أستذكر موضوعا فإنني أحاول ربط عناصره ربطا منطقيا | | | | | |
| *32 | تجعلني مشاكلي الخاصة أهمل عملي المدرسي | | | | | |
| 33 | أقوم بعمل بعض الجداول والرسومات كي ألخص دروسي | | | | | |
| *34 | أثناء شرح المدرس أجد نفسي أفكر في أشياء أخرى ولا أستمع للشرح | | | | | |
| 35 | عندما لا أتذكر شيئا ما فإني أحاول أن أتذكر شيئا آخر له علاقة به | | | | | |
| 36 | أستعد للدروس قبل أن يشرحها المعلم | | | | | |
| *37 | تكون درجاتي ضعيفة في الامتحانات لأني لم أفهم المطلوب جيدا | | | | | |
| 38 | أراجع ملاحظاتي التي كتبتها قبل حضور الدرس التالي | | | | | |
| 39 | عندما أستذكر دروسي فإني أغرق في التفاصيل وأنسى الإطار العام للموضوع | | | | | |
| 40 | أكتب ملاحظاتي عن النقاط التي لا أفهمها في الكتب الدراسية | | | | | |
| 41 | أدرس بعض الموضوعات الأخرى المرتبطة بموضوعات البرنامج الدراسي | | | | | |
| 42 | عندما أضطر لحفظ جزء ما فإني أضع خطا تحته | | | | | |
| 43 | أكتب النقاط الرئيسية في دفتر ملاحظاتي | | | | | |
| 44 | أتمعن جيدا النقاط التي لا أفهمها | | | | | |
| 45 | أحفظ الدرس عن طريق تكراره مرارا | | | | | |
| 46 | أحل أية مسألة بالتركيز على النقاط الأساسية | | | | | |
| 47 | أستمع بانتباه إلى الأجزاء الهامة في شرح المعلم | | | | | |
| 48 | ادرس المطلوب لحل المسألة قبل أن أحاول حلها | | | | | |
| 49 | أركز على النقاط الرئيسية أثناء القراءة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **50** | أدوّن ملاحظاتي عند إعدادي للدرس | | | | | |
| **51** | أركز على النقاط الرئيسية عند استماعي للدرس | | | | | |
| **52** | أكتب ملاحظاتي في الكتاب أثناء استذكاري للدروس | | | | | |
| ***53** | يرى المدرسون أنّ واجباتي المكتوبة سيئة التنظيم | | | | | |
| ***54** | أتردد في أن أطلب من المعلم إعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة لي في الدرس | | | | | |
| **55** | أحافظ على مكان استذكاري منظما وخاليا من الأشياء غير الضرورية أو المشتتة للإنتباه | | | | | |
| ***56** | إنّ المكالمات التلفونية ودخول وخروج الناس من حجرتي واللقاءات مع أصدقائي تتداخل مع استذكاري | | | | | |
| **57** | أهتم بكل الأشكال والرسومات البيانية والجداول أثناء القراءة | | | | | |
| ***58** | أترك كتابة الواجبات وغيرها حتى أصل إلى اللحظة الأخيرة | | | | | |
| ***59** | بعد قراءة عدة صفحات من واجباتي أجد نفسي عاجز عن تذكر ما قرأت | | | | | |
| ***60** | عندما أجلس للاستذكار أشعر بالتعب أو السأم لدرجة لا تمكنني من الاستذكار بفاعلية | | | | | |
| ***61** | أضيع وقتا كبيراً في الألعاب الإلكترونية والانترنت ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكاري | | | | | |
| **62** | عندما أقرأ واجبا طويلا أتوقف من فترة إلى أخرى وألخص في ذهني النقاط الرئيسية التي قرأتها | | | | | |
| ***63** | الأنشطة خارج المنهج (مثل الأندية الرياضية) تسبّب لي التأخر في عملي المدرسي | | | | | |
| **64** | أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار لكي أقلل العمل المسائي | | | | | |
| ***65** | أستطيع أن أركز في قراءة الواجب لفترة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها | | | | | |
| ***66** | أفقد درجات في الامتحانات عندما أغير إجاباتي وأكتشف بعد ذلك انها كانت صحيحة | | | | | |
| **67** | عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب نظام عرضها في الدرس | | | | | |
| **68** | عند استعدادي للامتحان أرتّب المعلومات حسب تسلسلها التاريخي | | | | | |
| **69** | أهتم بالهجاء أو القواعد اللغوية عند الاجابة على أسئلة الامتحان | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 70 | أعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها | | | | | |
| 71 | إذا وجد لدي وقت بعد الانتهاء من إجابة الامتحان فإني أراجع اجاباتي قبل تسليم ورقة الإجابة | | | | | |

**الملحق رقم (09): يوّضح قائمة محكمي البرنامج الارشادي الجمعي.**

| الرقم | اسم الأستاذ المحكّم | الصفة | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | د/ وردة بلحسيني | أستاذ محاضر | علم النفس المدرسي | قاصدي مرباح –ورقلة– |
| 02 | د/ نبيلة بن الزين | أستاذ محاضر "أ" | علم النفس المدرسي | قاصدي مرباح –ورقلة– |
| 03 | د/نرجس زكري | أستاذ محاضر "أ" | علوم التربية | قاصدي مرباح –ورقلة– |
| 04 | د/ عبد العزيز خميس | أستاذ محاضر "أ" | علم النفس التربوي | قاصدي مرباح –ورقلة– |
| 05 | د/ علي عون | أستاذ محاضر "أ" | علوم التربية | عمار ثليجي –الأغواط– |
| 06 | د/ يمينة خلادي | أستاذ التعليم العالي | علم النفس الاجتماعي | قاصدي مرباح –ورقلة– |
| 07 | د/ أسماء خويلد | أستاذ التعليم العالي | علوم التربية | زيان عاشور – الجلفة– |
| 08 | د/محمد السيد عبد الرحمن | أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية | علم النفس المدرسي | جامعة الزقازيق – مصر– |
| 09 | سميرة ميم | مستشار رئيسي في الإرشاد والتوجيه المدرسي | علم النفس المدرسي | ثانوية محمد بن الحاج عيسى |

## الملحق رقم (10): وصف البرنامج الارشادي الجمعي.

**التعريف بالبرنامج** : هو مجموعة من الخطوات المحدّدة والمنظمة التي تستند إلى الأساليب الإرشادية وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي – اتجاه بيك – الذي يؤكد على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد ويعتمد على النظرية العقلانية التي تقول بأن الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم و تفسيرهم لخبرتهم ، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات والأنشطة والخبرات والتدريبات المنظمة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة الثانوية المتلكئين أكاديميا بطريقة جماعية خلال فترة محدّدة ، بهدف إكسابهم مهارات الاستذكار اللازمة للتخفيف من مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم .

**الأسس العلمية لاختيار وبناء البرنامج الإرشادي:**

- أكدّت الدراسات السابقة منها دراسة بيكلي **buckles** ، **و مايهو mayhew** ودراسة **سكوبرت و إستيوارت Schubert & Stewart** أنّ التغلب على مشكلة التلكؤ الأكاديمي يكون من خلال إعداد برامج لتنمية مهارات الاستذكار وتنمية بعض استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية.
- مرونة السلوك الانساني وإمكانية تعلمه وتعديله والتنبؤ به.
- ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين وهي واضحة في مرحلة المراهقة.
- مراعاة الخصائص العامة للنمو في مرحلة المراهقة ومراعاة طبيعة هذه المرحلة التي تتميز عن غيرها من مراحل النمو.
- وضع أهمية الجماعة في الحسبان لما لها من تأثير خاص في مرحلة المراهقة.

**أهداف البرنامج:**

يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

**هدف عام:** حيث يسعى البرنامج إلى تنمية عادات الاستذكار لدى التلاميذ المتلكئين أكاديميا وذلك من خلال تعديل تفكيرهم واعتقاداتهم السلبية وتدريبهم على العادات الاستذكارية الصحيحة التى من شأنها أن تخفف من الآثار الانفعالية والمعرفية والسلوكية السلبية الناتجة عن التلكؤ الأكاديمي.

**أهداف فرعية:** يتوقع أن يحقق البرنامج الأهداف الفرعية بثلاث جوانب أساسية هي:

جانب معرفي وجانب سلوكي وجانب وجداني كالتالي:

**جانب معرفي:** يتمثل في

1- مساعدتهم على اكتشاف أفكارهم واعتقاداتهم الخاطئة لتغييرها بمعتقدات صحيحة وأن يصبح أكثر وعيًا لما يفكر فيه، ممّا قد يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديهم.

2- التمييز بين عادات الاستذكار الصحيحة والخاطئة.

**جانب وجداني:** يتمثل في مساعدة التلميذ على تكوين اتجاهات نحو عملية الاستذكار.

**جانب سلوكي:** يتمثل في اكتساب مهارات الاستذكار التالية:

- التدرب على مهارة تحديد الأهداف.
- المذاكرة في المكان والوقت المناسب
- التدريب على كيفية اعداد جدول مذاكرة.
- التدرّب على مهارة التركيز والانتباه.
- مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.
- طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.
- الاستعداد للاختبارات
- أداء الاختبارات.

**مصادر بناء محتوى البرنامج:**

**1**/ الإطار النظري الذي يسلط الضوء على متغيرات الدراسة (مهارات الاستذكار، ماهيتها، أنواعها ..... ، والتلكؤ الأكاديمي ، تعريفه ، أسبابه ، أنواعه ، النظريات المفسرة له....الخ)

**2**/ الدراسات السابقة المتعلقة بتصميم برامج إرشادية لإكساب مهارات الاستذكار وهي كالتالي:

- دراسة **علي بن جابر والجميل محمد عبد السميع (2008)** بعنوان برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب العاديين المتأخرين دراسيا من طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية.
- دراسة **هلال بن حميد القصابي (2010)** بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل حيث طبق البرنامج على طلاب الصف العاشر ضعاف التحصيل.
- و دراسة **منى حسن السيد و أحمد محمد أبو الخير ( 2013)** بعنوان أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية وطبّق البرنامج على طلاب الصف الأوّل ثانوي .
- دراسة **برهان حمادنة (2017)** بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.
- ، ودراسة **الزهرة الأسود (2019)** بعنوان بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح لتحسين العادات الدراسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ضعاف التحصيل.

والدراسات المتعلقة بتصميم برامج ارشادية معرفية سلوكية كدراسة:

- **نشأت محمود أبو حسونة (2015)** بعنوان أثر برنامج تدريبي (معرفي – سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية.
- **ودراسة نادية بومجان (2016)** بعنوان بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية.
- ودراسة **بيان محمد سالم(2017)** بعنوان أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن.

ودراسات متعلقة بتصميم برامج ارشادية معرفية سلوكية لخفض التلكؤ الأكاديمي:

- كدراسة **جابر عبد الحميد جابر وآخرون (2014)** بعنوان فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا.

**3/** الدراسة الاستطلاعية الميدانية والتي تمت من خلال توزيع استبيان استطلاعي مفتوح على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة وذلك بثانوية العربي قويدر – وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم في السنة الدراسية 2018-2019، وكذا إجراء الباحثة مقابلات شخصية مع عدد من تلاميذ المرحلة الثانوية التي لها اتصال مباشر بهم للتعرف على مختلف المشكلات التي تواجههم أثناء عملية استذكارهم لدروسهم.

**4/** اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته الإرشادية من أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي –وفق منهج بيك – الذي يركز على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد كما يعتمد على النظرية العقلانية التي تقول بأنّ الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم وتفسيرهم لخبرتهم. ( **عزي صالح نعيمة وصادقي فاطمة ، 2018 : ص660**)

**5/** تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج.

**6/** زيارة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وذلك للاستفادة من خبرتهم الميدانية عن الموضوع ومعرفة مختلف الأساليب والتقنيات الارشادية المساعدة في تحقيق هدف البرنامج، وكذا الاستعانة بهم في تحديد العينة المناسبة للدراسة بناءا على تحليلهم للنتائج الفصلية واحتكاكهم المباشر بتلاميذ المرحلة الثانوية.

**ملامح البرنامج:**

**عينة البرنامج:** تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بكالوريا)

**منفذ البرنامج:** الباحثة.

**عدد جلسات البرنامج:** 13 جلسة.

**توقيت كل جلسة:** 60 د بالنسبة لجلسة ما قبل البرنامج، و90 د بالنسبة لباقي الجلسات.

**مدّة البرنامج:** شهر ونصف.

**مكان تطبيق البرنامج:** ثانوية محمد بن الحاج عيسى – بلدية عين بيضاء – ورقلة.

**الأسلوب الإرشادي المستخدم:** تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد النفسي الجمعي ويمكن تعريفه "بأنّه إرشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة العدد، كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل" . **( زهران ، 2002 : ص321)**

**الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:**

اعتمد في البرنامج على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أكّدت الدراسات على أنّ الفنيات التي يمكن أن تستخدم في خفض التلكؤ الأكاديمي هي فنيات التدخل السلوكي المعرفي "وقد استخدمت **كارول , carol( 1991)** هذه الفنيات بجودة عالية في خفض التلكؤ الأكاديمي وذلك من خلال برنامج تعليمي فردي وجماعي على عدد من طلاب الجامعة ، ويعد هذا السلوك عمليا بما يتمتع به من فنيات عديدة أثبتت فاعليتها في الإرشاد والعلاج النفسي". **( علي والدسوقي ، 2013 ، ص377)**.

وكذا دراسة **وندى وساسكيا، windy & saskia (2010)** التي أسفرت نتائجها على أنّ العلاج السلوكي المعرفي له تأثير مهم وبالغ لمعالجة التلكؤ الأكاديمي وذلك باستخدام مهارات البرامج السلوكية المعرفية. **(نقلا عن : جابر و آخرين ، مرجع سابق)**

وبالتالي سوف يعتمد في هذا البرنامج على فنيات الارشاد المعرفي السلوكي، ومن هذه الفنيات: المناقشة الجماعية، التعزيز الإيجابي، الواجبات المنزلية، التخيّل، التوضيح، الاقناع، طرح السؤال، اختبار الدليل، التعرف على أساليب التفكير الخاطئ الغير فعّال، تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها، وقف الأفكار، المراقبة الذاتية.

**شروط البرنامج:**

- أن يقوم المدرب بتطبيق جميع جلسات البرنامج.
- أن تكون لدى أفراد عينة الدراسة دافعية للاشتراك في البرنامج.

**ضوابط الجلسات:**

- تنظيم المدرّب للجلسات التدريبية.
- أخذ موافقة ولي الأمر لمشاركة ابنه في البرنامج.
- إتاحة فرص كافية للمتدربين لتطبيق المهارات موضع الاهتمام.
- أن تكون هناك فرص متكافئة لجميع المتدربين للمشاركة وإبداء الرأي.
- تجنب النقد الجارح والسخرية أثناء الجلسات.
- الالتزام بمواعيد الجلسات التدريبية وبتعليماتها.
- مراعاة التنوع في النشاطات المقدمة، وفي المضامين كذلك.

- أداء المتدربين للواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المدرّب.
- تفعيل التفاعلات الإيجابية بين المتدربين والمناقشات الجماعية.
- تقديم عائد للمتدربين عن أدائهم.

**عناوين الجلسات:**

**جلسة ما قبل البرنامج**

**الجلسة الأولى:** الجلسة التمهيدية (التعاقد الارشادي)

**الجلسة الثانية:** التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 1

**الجلسة الثالثة:** التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 2

**الجلسة الرابعة:** التعرف على عادات الاستذكار وأهميتها.

**الجلسة الخامسة:** تحديد الأهداف

**الجلسة السادسة:** المذاكرة في المكان والوقت المناسب.

**الجلسة السابعة:** كيفية اعداد جدول مذاكرة.

**الجلسة الثامنة:** التدرب على التركيز والانتباه.

**الجلسة التاسعة:** مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.

**الجلسة العاشرة:** مهارة طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.

**الجلسة الحادية عشر:** الاستعداد لاختبارات.

**الجلسة الثانية عشر:** أداء الاختبارات.

**الجلسة الثالثة عشر:** الجلسة الختامية (القياس البعدي).

**الجلسة الرابعة عشر:** القياس التتبعي.

**توقيت الجلسة:** 90 **د** بمعدل جلستين أسبوعيا.

**محتوى الجلسات**

**جلسة ما قبل البرنامج**

**اليوم والتاريخ: 2020/12/27**

**المدّة الزمنية:** 60 دقيقة.

**الأهداف العامة للجلسة:**

1. تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي
2. تطبيق مقياس عادات الاستذكار.
3. اختيار العينة.

**الأساليب الإرشادية:** التوضيح، المناقشة والحوار.

**الأدوات:** مقياس التلكؤ الأكاديمي.

**الإجراءات:**

*ترحب الباحثة بالتلميذات وتشكرهم على الحضور.

* تعرف الباحثة بنفسها.

*توّزع المقياسين وتقرأ الباحثة التعليمات وتوّضحها بعناية، ثمّ تترك المجال للتلميذات للإجابة على المقياس مع التأكيد على ضرورة الإجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك سؤال بدون إجابة ولا توجد إجابة صحيحة والأخرى خاطئة وإنما كل البدائل تعبر عن شخصيتك.

* تجيب الباحثة أفراد عينة الدراسة على جميع تساؤلاتهم حول المقياس.

***الجلسة الأولى***

## الجلسة التمهيدية ( التعاقد الارشادي )

**اليوم والتاريخ: 2021/01/11**

**المدّة الزمنية:** 90**د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**/بناء علاقة ارشادية مهنية من خلال التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة وبين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم ببعض.

**2**/ التعريف بالبرنامج الإرشادي من حيث أهدافه العامة والإجرائية مع تقديم مطوية تحمل ملخص عن محتوى البرنامج ومعرفة توقعاتهم حول البرنامج.

**3**/ توقيع العقد الإرشادي مع أفراد المجموعة التجريبية وإعلام الأولياء وأخذ موافقتهم.

**الأساليب الإرشادية:** المحاضرة، المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التوضيح.

**الأدوات:** مطوية التعريف بالبرنامج الإرشادي (**الملحق رقم 01**)، العقد (**الملحق رقم02**)، استمارة اعلام أولياء الأمور باستفادة أبنائهم من البرنامج (**الملحق رقم03**).

**الإجراءات:**

(بعد ما تمّ اختيار أفراد المجموعة التجريبية وهم التلميذات اللواتي تحصّلنّ على درجة مرتفعة على مقياس التلكؤ الأكاديمي، وبعد ما تتم المجانسة بين المجموعتين من حيث العمر والشعبة والجنس ومن حيث عادات الاستذكار).

* تنظيم الجلسة داخل الحجرة بحيث يجلس أفراد المجموعة التجريبية على شكل حرف U والباحثة تقابلهم في المقدمة

*في البداية كلمة ترحيبية من طرف الباحثة تتضمن الشكر الخالص على قبول المشاركة في هذا البرنامج كما تعرف الباحثة بنفسها.

* تمّ تطلب الباحثة من أفراد المجموعة تقديم أنفسهم بالاسم واللقب والهواية التي يمارسها لخلق جو من الألفة.

*توزيع المطوية على التلميذات التي تحتوي على تعريف البرنامج وأهدافه، أهميته، عدد جلساته ومدته." **الملحق رقم 01"**

* وتوضح نظام سير البرنامج وتؤكد على أهمية التزام أفراد المجموعة بالمواعيد المحددة للجلسات، وأداء الواجبات المنزلية الأمر الذي يحقق مكاسب هامة، كما توضح أهمية احترام مشاعر كل فرد للفرد الآخر مما يسمح بتماسك الجماعة واحداث التفاعل فيما بينها.

* وفي الأخير تفتح الباحثة مجالا للنقاش والحوار، وتستمع إلى توقعات التلميذات حول البرنامج الارشادي، وتحاول تصحيح ما كان خاطئا، كما تجيب عن الأسئلة التي تطرح وتسجل المقترحات التي تراها مناسبة.

*توزيع العقد على التلميذات وإخبارهم بأنّ هناك مجموع سلوكيات يجب الالتزام بها لضمان السير الحسن للبرنامج.

*قراءة وثيقة التعاقد الارشادي على التلميذات ومناقشتها وضرورة الالتزام بما ورد فيها، وتوزيعها ليُوقع عليها.

*وفي الأخير تلخص الباحثة ما تم في الجلسة، وتوزع عليهم استمارات موافقة ولي الأمر على استفادة ابنته من البرنامج الارشادي التي تتضمن مدة البرنامج وتوقيته ومكانه ليمضي عليها ولي الأمر.

*شكر التلاميذ على حضورهم والتزامهم والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الثانية**

التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 1

**اليوم والتاريخ: 2021/01/18**

**المدّة الزمنية:** 90**د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**/ التعرف على عادات الاستذكار التي يمارسنها التلميذات.

**2**/ تحديد الأفكار اللاعقلانية التي تدور في عقل التلميذات.

**3**/ توضيح العلاقة الوطيدة بين تفكير المسترشد وسلوكه.

**الأساليب الإرشادية:** المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز الإيجابي، اختبار الدليل، التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال.

**الأدوات:** عصا الكلمة.

(عصا الكلمة: هي قاعدة من قواعد ورشات التفكير التي استحدثها النظام التربوي حديثا علما أنّ ورشة التفكير هي "زمن بيداغوجي يعيد الثقة للمتعلم، فيتحرر لسانه من سطوة الرقيب ويكتسب نظاما قيميا يتلاءم مع طبيعة مجتمعه " **( المنهاج التربوي )**

حيث تعتبر عصا الكلمة شئ رمزي يعبر عن نقطة نظام بين الجماعة حيث يحق الكلام لمن يملك العصا فقط.)

**الإجراءات:**

*في البداية ترحب الباحثة بالتلميذات وتسأل عن حالهنّ.

(لذا تمّ تخصيص جلستين لمعرفة المحتوى المعرفي وهي كالتالي:

*وتذكرهم بأننا في الجلسة الثانية وتشرح طريقة سير الجلسة قائلة: **" اليوم سأجلس معكنّ جلسة مصارحة بدون أوراق بدون حاسوب بدون وسائل فقط باستعمال عصا الكلمة، سنناقش العادات الاستذكارية التي تمارسونها في استذكار الدروس وفهمها في حل الواجبات في المراجعة للامتحان، المطلوب من كل تلميذة أن تتكلم بكل أريحية عن طريقتها في الاستذكار علما أنّ عصا الكلمة هي بمثابة الميكروفون الذي يسمح لكي بالتحدث وأي طالبة لا تملك العصا لا يسمح لها بالتحدث"**

*تعطى العصا لأول تلميذة من اليمين الى اليسار بالترتيب والاستماع الى طريقتهم في الاستذكار.

| * **ملاحظة:** الحرص على عدم لوم أي تلميذة على أي عادة خاطئة مهما كانت درجة الخطأ. |
|---|

شكر كل تلميذة على مصارحتها مهما كانت قليلة وذلك كتعزيز للمصارحة أكثر وأكثر، بعدها تناقش الباحثة العادات المتبعة من طرف التلميذة بطرح الأسئلة والاستفسار أكثر بطرح أسئلة خاصة حول العادات الخاطئة وذلك لمساعدتهنّ على اكتشاف اعتقاداتهم الخاطئة حول عادات الاستذكار (استبصارهنّ بذاتهنّ) وكذا فحصها باختبار مدى صحتها.

- توضيح العلاقة لأفراد المجموعة التجريبية بين أفكارهنّ ومعتقداتهنّ وتطوّر سلوك التلكؤ لديهنّ وذلك من خلال مناقشتهنّ وتقديم الأدلّة. (إذ يركز الأسلوب العلاجي على الاستبصار ويؤكد "**بيك**" على تغيير الأفكار السلبية والمعتقدات المرضية لدى الفرد، ويعتمد على النظرية العقلانية التي تقول بأنّ الناس يشعرون ويتصرفون بناءا على وعيهم وتفسيرهم لخبرتهم. ( **عزي وصادقي ، مرجع سابق : ص 660**)

| **ملاحظة:** يجب عدم الحكم على التلميذة بأن اعتقادها خاطئ أو صحيح وتركها تكتشف ذلك بنفسها من خلال المناقشة. |
|---|

بعد انهاء المناقشة يقدم الواجب المنزلي.

**الواجب منزلي:** أذكر النتائج السلبية التي أدت بها العادات الاستذكارية التي تمارسها حاليا؟

توزع الباحثة بطاقة تقييم الجلسة الثانية.

**الجلسة الثالثة**

التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 2

**اليوم والتاريخ: 2021/01/20**

**المدّة الزمنية:** 90**د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

- مناقشة الواجب المنزلي وفحص الأفكار الآلية الواردة في الأمثلة، والتأكد من فهمهنّ العلاقة بين أفكارهنّ وانفعالهن وسلوكهنّ.
- تحديد التشوّهات المعرفية المتضمنة في الأفكار الآلية من خلال فهم قائمة التشوّهات المعرفية **لبيك**.
- التدريب على استخدام سجل الأفكار.

**الأساليب الارشادية:** طرح السؤال، المناقشة والحوار، المصارحة، تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها، المراقبة الذاتية.

**الأدوات:** السبورة والأقلام، الملحق رقم **06** و **07**.

**الاجراءات:**

*الترحيب بالتلميذات وتقديم ملخص عن الجلسة الماضية.

سماع اجابات بالتلميذات على الواجب المنزلي ومناقشتها (تنبه إلى أنّ لدينا واجب منزلي وتوضيح أهمية الواجب وذلك بما أنّه أوّل واجب ورفض كل أعذار التلميذات).

مناقشة الواجب المنزلي بشكل فردي مع تقديم الشكر والتشجيع لما بذلوه من جهد، والتركيز على الأفكار الآلية.

*تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يتذكرنّ موقفًا حدث لهنّ خلال الأيام الماضية كحصولهنّ على علامات متدنية في مادة معينة أو تحصلهنّ على معدل منخفض دون الوسط في فصل من الفصول، ثمّ تسأل ما الذي كنتنّ تفكرنّ فيه في تلك اللحظة؟ ما الذي جاء بخاطركنّ؟ ما هي الكلمات التي رددتها داخليا؟

*تستمع الباحثة إلى كثير من الإجابات التي قدمها أفراد المجموعة التجريبية، وتجعل كل واحدة تربط بين نوع التفكير الوارد في ذهنها في تلك اللحظة وبين طبيعة الأعراض التي ظهرت، ومثال على ذلك بأن تفكر

إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تكشف عن نمط تفكيره حول نفسه وحول الموقف في تلك اللحظة.

التلميذة بأنّها درست لوقت طويل واستذكرت وتعبت وفي الأخير لم تتحصل على المعدل المطلوب لذا ستصاب بالإحباط ولن تراجع في المرة القادمة ظنًّا منها أنّها إن استذكرت أم لم تستذكر ستتحصل على نفس المعدّل.

* تكتب الباحثة على السبورة الأفكار الآلية التي ذكرها أفراد المجموعة التجريبية من قبل ويتم استخراج التشويهات المعرفية المتضمنة في الأفكار الآلية مثل: التضخيم، التعميم والتجريد الإنتقائي والينبغيات (يجب أن ... )، كما هو مشروح في القائمة الخاصة بالتشويهات المعرفية **لبيك** ( الجدول رقم 02).

*تعرض الباحثة سجل رصد الأفكار على السبورة كما هو موّضح في (الملحق رقم 06) ويتم ملأه انطلاقا من الأمثلة السابقة لأفراد المجموعة التجريبية ، وترك المجال لكل تلميذة لطرح الأسئلة والمناقشة وإعطاء مثال.

*تقديم الواجب المنزلي: **تطلب الباحثة من كل تلميذة تذكر ورصد أفكار أخرى آلية انتابتها في نفس الموقف وفي مواقف أخرى وملئ جدول رصد الأفكار الآلية وفقا لذلك.**

**الجلسة الرابعة**

**التعرف على عادات الاستذكار السليمة و أهميتها**

**اليوم والتاريخ : 2021/01/25**

**المدّة الزمنية :90د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**/ مناقشة الواجب المنزلي.

**2**/ تعرف أفراد المجموعة التجريبية على عادات الاستذكار السليمة وأهميتها وتأثير عادات الاستذكار السلبية على سلوكياتهم.

**3**/ القدرة على التمييز بين عادات الاستذكار الصحيحة والخاطئة.

**الأساليب الارشادية:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، وقف الأفكار، طرح الأسئلة، الواجب المنزلي، التخيّل.

**الأدوات:** حاسوب، جهاز العرض، منشور عادات الاستذكار " **الملحق رقم 09** ".

**الإجراءات:**

*ترّحب الباحثة مجدّدا بالتلميذات مع تقديم ملخص على الجلسة السابقة.

* الاستماع إلى إجابات التلميذات حول الواجب المنزلي ومناقشته.

*بعدها التذكير بعنوان الجلسة قائلة: **اليوم سنتعرف على عادات الاستذكار وتأثيراتها على حياتنا.**

*توّزع الباحثة منشور عادات الاستذكار على أفراد المجموعة التجريبية.

*تعرض الباحثة بواسطة جهاز العرض كل المعلومات الموجودة في المنشور وفي كل مرة تقرأ تلميذة جزء ويطلب من البقية محاولة شرحه ومناقشته جماعيًا، ويكون تدخل الباحثة في هذه الجلسة قليل للتوجيه أو شرح نقطة لم يتطرقوا إليها التلميذات مع ذكر أمثلة توضيحية واقعية.

*تعيد الباحثة طرح السؤال السابق: **كيف تقيم عادات الاستذكار التى تمارسها حاليا؟** وذلك كتغذية راجعة لمدى إدراك التلميذات لممارستهنّ واعتقاداتهنّ الخاطئة حول عادات الاستذكار، وتعطى الفرصة لكل تلميذة للإجابة.

*بعدها تذّكر الباحثة التلميذات بأننا إبتداءًا من الجلسة القادمة ان شاء الله سنبدأ مع بعض التدريب على العادات الاستذكارية الصحيحة والفعّالة.

*تقديم الواجب المنزلي وهو كالتالي: " **أنت تلميذة في سنة الثالثة ثانوي اقترب موعد امتحانك في مادة الرياضيات، وأنتي لم تطلعي على المادة كليّاَ وتركتها إلى غاية ليلة الامتحان، وعند فتح كراسك وجدت الدروس كثيرة والنقاط غير مفهومة كما أنّ هناك دروس لم تنقليها على كراستك، وحاولت المراجعة ولكن لم تستطعي.....**

**– ما هو شعورك في تلك اللحظة؟ وماهي الأفكار التي راودتك آن ذاك؟**

**– ماذا كان يجب عليكي أن تفعلي لكي لا تقعي في هذا الموقف؟**

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة.

*اختتام الجلسة وشكرهم على الحضور والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة الخامسة**

تحديد الأهـــــــداف

**اليوم والتاريخ: 2021/01/27**

**المدّة الزمنية:** 90**د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**/ مناقشة الواجب المنزلي.

2/معرفة قيمة الهدف في الحياة

3 / اكتساب أفراد المجموعة التجريبية مهارة تحديد الأهداف.

**الأساليب الارشادية:** المناقشة والحوار، المصارحة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.

**الأدوات:** حاسوب، جهاز تقديم العروض، قصيصات بيضاء، الملحق رقم 11.

**الإجراءات:**

*الترحيب بالتلميذات وشكرهنّ على التزامهنّ وحضورهنّ في الموعد.

* تلخيص ما تمّ في الحصة الماضية.

*تناقش الباحثة الواجب مع التلميذات بشكل فردي مع التركيز على تعديل وتصحيح الأفكار والاعتقادات الخاطئة دائمًا، وفي الأخير نخرج بخلاصة أن يجب وضع خطط وأهداف للدراسة وإتباع عادات استذكار صحيحة لضمان عدم الوقوع في مثل هذه المواقف، وسنتعلم ونتدرّب على ذلك خلال هذه الجلسة والجلسات القادمة بإذن الله.

تتحدث الباحثة عن تحديد الأهداف في الحياة مع إعطاء أمثلة من الواقع للاستدلال بها بهدف إدراك أهمية تحديد الهدف في جميع مجالات الحياة.

*توّزع الباحثة قصيصات صغيرة بيضاء على أفراد المجموعة التجريبية وتطلب من كل تلميذ أن تجيب على السؤال التالي: **ما هو هدفك لهذه السنة؟**، تمنح مدّة 5 د للإجابة.

بعدها ترسم جدول على السبورة يحتوي على تصنيفات الأهداف كالتالي:

**جدول رقم (09): يوّضح تصنيفات الأهداف.**

| هدف قصير المدى | هدف متوسط المدى | هدف طويل المدى |
|---|---|---|
| | | |

*بعد شرح الباحثة للتلميذات المقصود من التصنيفات الثلاثة، تقرأ الاجابات على القصيصات وتصنف اجابات الطالبات بصفة جماعية في الجدول.

تتطرق الباحثة إلى عرض 7 خطوات تساعدنا على تحقيق الأهداف بواسطة جهاز العرض " **أنظر الملحق رقم (09 )**"وهي كالتالي :

**1**/ حدّد أهدافك في الحياة بدقّة.

**2**/يجب تسجيل الأهداف وتكون قابلة للقياس.

**3**/حدّد مدّة زمنية لتحقيق كل هدف.

**4**/حدّد المعوّقات التي تعوق تحديد الأهداف وتجاوزها.

**5**/ حدّد الأشخاص الذين يمكنهم مساعدتك.

**6**/ ابدأ في التنفيذ.

**7**/ إجبار النفس على الاستمرار.

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة الرابعة.

***تقديم واجب منزلي:** تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية أن يحدّدنّ أهدافهنّ قصيرة المدى ومتوسطة المدى وطويلة المدى في جدول على ورقة بيضاء مع كتابة الاسم واللقب على الورقة وإحضارها في الجلسة المقبلة.

*وأخيرا شكرهنّ على الحضور والانضباط والتذكير بموعد الجلسة المقبلة.

**الجلسة السادسة**

## المذاكرة في المكان والوقت المناسب

**اليوم والتاريخ: 2021/02/08**

**المدّة الزمنية:** 90**د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

1. مناقشة الواجب المنزلي.
2. إدراك أهمية المذاكرة في المكان المناسب.
3. التدرب على اختيار الوقت المناسب للمذاكرة.

**الأساليب الارشادية:** المناقشة والحوار ، المصارحة ، المحاضرة ، طرح الأسئلة.

**الأدوات:** حاسوب، جهاز العرض، الملحق رقم 13.

* تستمع الباحثة إلى بعض الاجابات من أفراد المجموعة التجريبية وتناقش جماعيا ثمّ تجمع أوراق الواجب المنزلي.

*تستخدم الباحثة أسلوب المصارحة وتقييم السلوك وتجيب التلميذات بصوت مسموع وبصفة فردية على السؤال التالي: **ما هو المكان الذي تعتبرنه مناسبًا للمذاكرة؟ ولماذا؟**

*بعد الإجابة على السؤال السابق تذكر الباحثة بأننا لا نستطيع الحكم بأنّ هناك مكان معيّن للمذاكرة الصحيحة، بل نستطيع القول بأنّ هناك مواصفات معينة للمكان الذي يساعد على الاستذكار الصحيح والفعّال، يمكن أن أقول أنا أنّ أنسب مكان لمذاكرتي هو حديقة المنزل لأنّه يتصف بمواصفات معينة، وتقول أنت أنسب مكان هو غرفة نومك وهكذا...

لذا يمكن اعتباره أمر شخصي، وبمجرد أن تتعرف على المكان المناسب لك تجنب المواقف أو الأماكن الأخرى التي تعلم أنّك لا تؤدى فيها جيّدًا ولا تستوعب فيها قدرًا مناسبًا.

*توّزع الباحثة منشورات بها مواصفات مكان المذاكرة " **أنظر الملحق رقم 11**"ويناقش معهم كل صفة على حدة مع إعطاء مثال من الواقع والمواصفات كالتالي:

**1**/ الهدوء عنصر أساسي وضروري للتركيز في المذاكرة.

**2**/الترتيب.

**3**/الإضاءة الكافية.

**4**/التهوية الجيّدة.

**5**/ الحرارة معتدلة.

**6**/ المكتب واسع بحيث يتسع لجميع الكتب والأدوات التى تحتاجها.

**7**/ إبعاد الهاتف ووسائل الاتصال من مكان المذاكرة لعدم تشتت الانتباه وقطع المذاكرة.

**وأخيرًا**: تذكر الباحثة أنّ ابتداءًا من اليوم حاولنّ أن تختارنّ المكان المناسب لمذاكرتكنّ يحمل المواصفات سابقة الذكر ولاحظنّ انعكاس ذلك على مذاكرتكنّ وعملكنّ اليومي.

*تمّ تكتب الباحثة على السبورة العبارة التالية: " **إنّ تنظيم الوقت وإدارته بصورة صحيحة ليس شيئا خياليًّا على الرغم من أنّه قد يبدو كذلك.**"

ثمّ يطرح سؤال: **ماذا فهمنا من العبارة؟ هل أنت من مؤيدي أو معارضي هذه المقولة؟**

مناقشة الإجابات مع التأكيد على مناقشة الأفكار الآلية لدى التلميذات، والإشارة إلى أهمية تنظيم الوقت وهي كالتالي:

*تحقيق أهدافك اليومية.

*إعطاء كل مادة حقّها في الدراسة.

*تنظيم وتيرة الدراسة والتخلص من الضغط.

*وجود وقت إضافي ويمكن استغلاله في تعلم مهارة جديدة أو ممارسة هواية أو زيارة صديق.

*تقليل عدد الأخطاء التي يمكن ارتكابها.

*الشعور بالرضا عن أدائك والسعادة في حياتك.

*تطرح الباحثة سؤال: **حسب رأيك ما هو أنسب وقت للمذاكرة؟ ولماذا؟**

بعد إجابة التلميذات على السؤال ومناقشة أفكارهم السلبية وتعديلها نستخلص أهمية تنظيم الوقت وإعداد جدول يومي للمذاكرة.

**بعدها يقدّم الواجب المنزلي هو كالآتي:**

تطلب الباحثة من التلميذات محاولة إعداد جدول يومي وتطبيقه وإحضار نسخة منه في الجلسة المقبلة، وفي حالة عدم الالتزام به، ذكر ما هي الصعوبات التي منعتكم من تطبيقه.

- توزيع بطاقات تقييم الجلسة الخامسة.
- وفي نهاية الجلسة تشكر التلميذات على الحضور في هذه الجلسة والتذكير بموعد الجلسة المقبلة.

**الجلسة السابعة**

## كيفية إعداد جدول المذاكرة

**اليوم والتاريخ: 2021/02/10**

**المدّة الزمنية: 90 د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

1. مناقشة الواجب المنزلي.
2. التدرب على اعداد جدول مذاكرة.

**الهدف الأوّل:** مناقشة الواجب المنزلي.

**الأساليب الإرشادية:** المصارحة، المحاضرة، المناقشة والحوار، طرح الأسئلة.

**الأدوات:** منشور مواصفات جدول تنظيم الوقت الملحق رقم **15**.

**الاجراءات:**

*ترحب الباحثة بالتلميذات مجدّدا وتسأل عن أخبارهنّ.

*بعدها تلخص موضوع الجلسة الماضية وتذكّر بأنّ لدينا واجب منزلي وبأنّها جد متحمسة للإطلاع على جداولهنّ اليومية ومناقشتها معهنّ.

*تراقب الباحثة الجداول اليومية المعدّة من طرف التلميذات وذكر ما هي الصعوبات التي منعتهم من تطبيقه على أكمل وجه إن وجدت.

*تناقش الباحثة مع التلميذات هذه الصعوبات مع التأكيد على تعديل الأفكار السلبية، وتجمع جداول بقية أفراد المجموعة التجريبية.

*بعدها يتم عرض مواصفات جدول تنظيم الوقت " **أنظر الملحق رقم 15** " ومناقشتها بالتفصيل وهي كالتالي: **1**.الواقعية

**2**.الوضوح

**3**.المرونة

**4**.تحديد فترات للراحة اليومية وأيضا الراحة الأسبوعية.

**5**.الاهتمام بجميع المواد وإعطاء كل مادة حقها.

**6**.تحديد وقت لحل الواجبات.

**7**.مراعاة أوقات أداء الصلاة.

**8**.اجعل مواعيد المذاكرة في أوقات نشاط الجسم والذهن

**9**. تجنب المذاكرة بعد الأكل مباشرة.

**10**.يجب تحديد كل نشاط بدقّة والوقت المستغرق لأدائه.

بعد مناقشة كل الأمور سابقة الذكر تعرض الباحثة نموذج لجدول يومي لتلميذ الثانوي "**أنظر نفس الملحق**

*تمّ تذكر الباحثة أنّ لكل منّا جدوله الخاص وأنت المسئول عن نفسك ويجب التخطيط لحياتك بطريقة تضبط سلوكك، لا تدع الفرصة لأي شخص آخر أن يتحكم في نظامك اليومي لكن يمكنك الاسترشاد بآرائهم، وأن هذا الجدول يعتبر مثل العقد بينك وبين نفسك ويجب عليك الالتزام به.

إذ كنت تستذكر أفضل في الصباح، على سبيل المثال فحاول أن تختار وقت مذاكرتك في الصباح الباكر بأن تستيقظ باكرًا وتدرس، أمّا إذا كنت تستذكر دروسك بصورة أفضل في المساء فاختار وقت مذاكرتك في المساء بأن تأخذ قسطًا من النوم بعد الدوام وأن تستذكر ليلاً.

* وبعدها تقسم التلميذات إلى أفواج وتطلب منهنّ اعداد جدول يومي يحمل جميع المواصفات سابقة الذكر، تمّ يعرض كل فوج جدوله ومناقشته.

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة.

* شكر التلميذات على الحضور وتذكيرهنّ بموعد الجلسة المقبلة.

**الجلسة الثامنة**

**التدريب على التركيز والانتباه**

**اليوم والتاريخ: 2021/02/15**

**المدّة الزمنية: 90 د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**.تعريفهم بمفهوم التركيز والانتباه.

**2**.التعرّف على معوّقات التركيز والانتباه.

**3**.التدرّب على التركيز والانتباه.

**الأساليب الارشادية:** المحاضرة، المناقشة والحوار، طرح السؤال، اختبار الدليل.

**الأدوات:** سبورة، أقلام، حاسوب، جهاز تقديم العروض، منشور معوقات التركيز (الملحق رقم **17**).

**الاجراءات:**

*ترحّب الباحثة بالتلميذات وتشكرهنّ دائما على الحضور والانضباط.

*تذكر دائما أنّنا في إطار برنامج إرشادي وتلخص مضمون الجلسة السابقة، بعنوان التركيز والانتباه

*تطرح سؤال على التلميذات: **ما معنى التركيز والانتباه؟**

بعد سماع مختلف الاجابات تعطي الباحثة تعريف التركيز والانتباه وهو "**تكثيف الانتباه بشكل تام إلى تفاصيل معينة دون غيرها**"

يقُول أحد خبراء التربية وهو جان بياجي " لا يوُجد تلميذ نجيب وتلميذٌ كسول بل يوُجد تلميذ مهتم وتلميذ غير مهتم، إذن درجة الاهتمام هي التي تؤثر على الاستيعاب والفهم. "

*مناقشة التعريف السابق والمقولة مع أفراد المجموعة التجريبية.

*تطرح الباحثة سؤال: **في رأيك ما هي المواقف التي لا تستطيع التركيز فيها؟**

بعد الاجابة على السؤال السابق ومناقشتها مع التلميذات والتأكيد على المعتقدات الغير عقلانية وتصحيحها وذلك باختبار صحة كل دليل يقدمنه، يوّزع منشور معوّقات التركيز " **أنظر الملحق رقم 17** "الذي يحتوي على النقاط التالية الذكر:

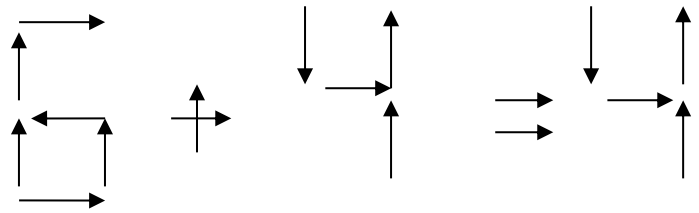
- ✓ المذاكرة في مكان غير مناسب.
- ✓ وجود مشتتات كثيرة كالتلفاز والهاتف النقّال.
- ✓ الشعور بالملل.
- ✓ أفكار سلبية تراوده.
- ✓ تراكم الدروس وضيق الوقت.
- ✓ كراهية بعض المواد الدراسية.
- ✓ أحلام اليقظة أثناء الدرس والمذاكرة.
- ✓ التعب وعدم أخذ فترات راحة.
- ✓ حوار داخلي لموقف معين.
- ✓ الحوارات الجانبية مع الزملاء أو مع أفراد الأسرة.
- ✓ الاستذكار وممارسة أي عمل آخر في نفس الوقت.
- ✓ التفكير في مشكل اعترض التلميذ (مشكل دراسي–عائلي – عاطفي)

*تقترح الباحثة على التلميذات الخطة التي وضعها **رزق 2001** التي تهدف إلى تحسين مهارة التركيز " **أنظر نفس الملحق** "

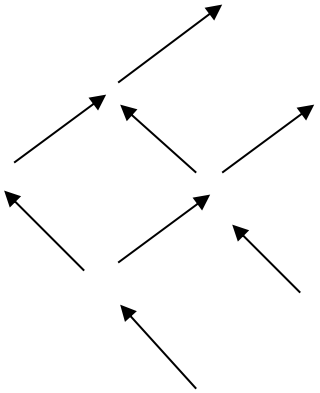
*مناقشة خطوات الخطة السابقة مع أفراد العينة التجريبية بعدها تلعب ألعاب سريعة مع أفراد المجموعة التجريبية لتغيير روتين الجلسة وخلق جو حيوي تنافسي بين التلميذات حيث أنّ هذه الألعاب تتطلب التركيز وحثهم على ممارستها أحيانا في المنزل لأنها تعمل على زيادة التركيز وهي كالتالي:

* **لعبة أعواد الكبريت:**

هي من أشهر الألعاب في العالم لزيادة التركيز، تختار الباحثة تلميذتين وتضع أمامهم الوضعية التالية وتطلب تحريك عود واحد لتصبح المسألة منطقية أكثر خلال دقيقتين فقط، والفائزة تربح هدية من الباحثة لزيادة الدافعية الحماس بينهم.



**2/** تختار الباحثة ثلاث تلميذات من أفراد العينة التجريبية وتشكل أمامهم الوضعية الموالية وتطلب تحريك ثلاث أعواد فقط لتصبح السمكة تسبح في الاتجاه المعاكس خلال 3د والفائزة التي تتوصل الى الحل في أقل وقت تحصل على هدية.



**3/**تختار الباحثة ثلاث تلميذات أخريات وتوزع عليهنّ علب البيض وشمعة وتطلب منهم التنقيط بالشمعة نقطة واحدة داخل دوائر العلبة ويجب أن تسقط نقطة الشمع الدائبة في دائرة العلبة تماما، وبعد الانهاء تحسب كم مرة أصابنّ الهدف والتلميذة التي لديها أكبر عدد من المحاولات الصحيحة هي الفائزة.

*توزيع استمارة تقييم الجلسة السابعة.

**الجلسة التاسعة**

**مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات**

**اليوم والتاريخ: 2021/02/17**

**المدّة الزمنية: 90د**

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1.**معرفة أهمية مراجعة الدروس المأخوذة يوميا.

**2.**التنبيه لأهمية كتابة الملاحظات داخل وخارج القسم.

**3.**التدرب على مهارة مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.

**الأساليب الإرشادية:** المحاضرة، المناقشة والحوار، طرح السؤال، المصارحة، التعزيز الإيجابي.

**الأدوات:** أقلام، سبورة، منشور تدوين الملاحظات الملحق رقم **19**.

**الإجراءات:**

* ترحب الباحثة بالتلميذات وتقدم ملخص عن الجلسة الماضية.

*تكتب الباحثة على السبورة التعريف التالي: " **مراجعة الدروس المأخوذة يوميّا تعنى اعادة قراءة الدرس الجديد في أي مادة لفهمه أكثر وترسيخه في الذهن سواءً في أوقات الفراغ داخل المدرسة أو وقت الاستذكار في المنزل أو في حصص الدعم.**"

*تناقش الباحثة التعريف مع التلميذات وتستنتج معهم أهمية مراجعة الدروس يوميًا كما هي موضحة في الشكل التخطيطي الآتي:

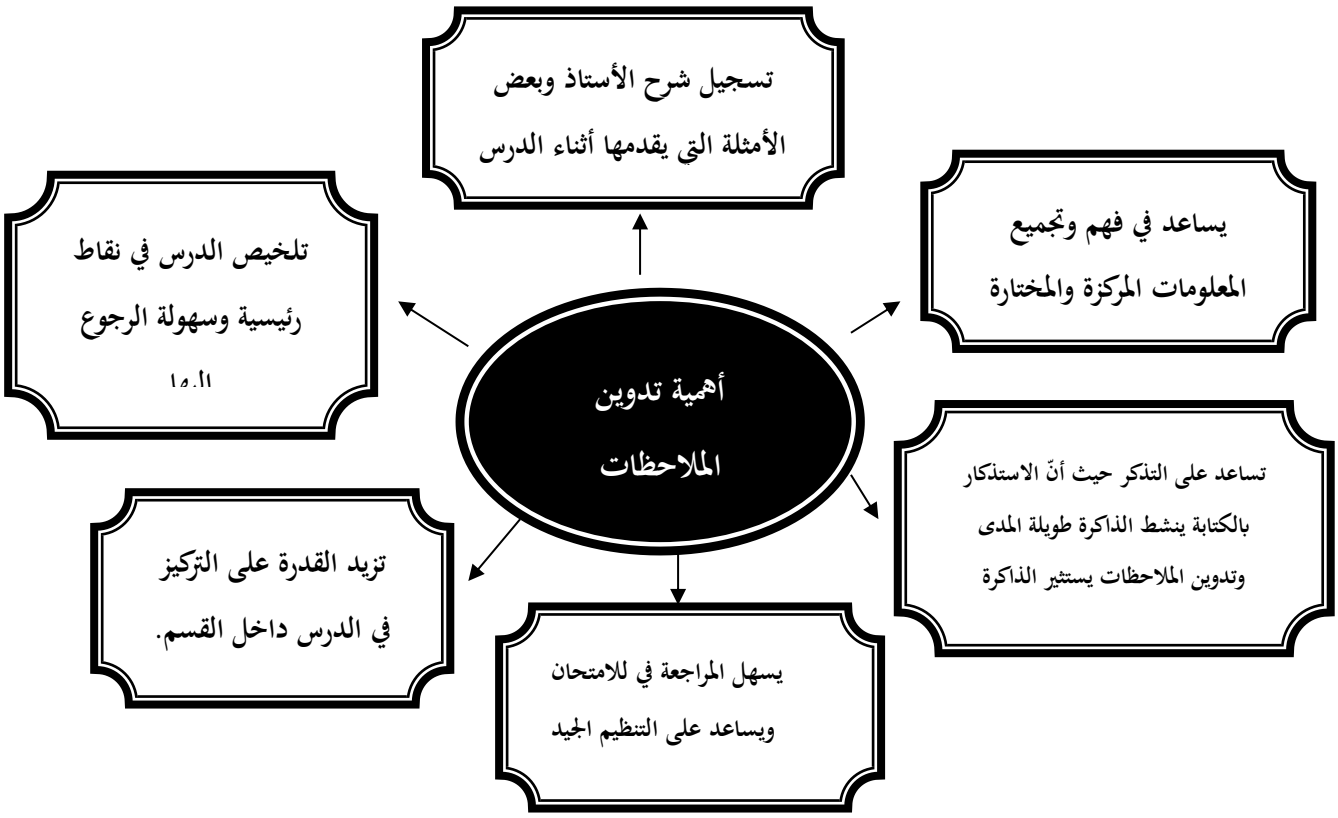
- ☒ ترسيخ المعلومات والمفاهيم الجديدة.
- ☒ القدرة على حل الواجب المنزلي حول ذلك الدرس.
- ☒ تحديد النقاط والعناصر الغامضة والغير مفهومة بالنسبة لك لطرح سؤال حولها في الحصة القادمة
- ☒ تستطيع الإجابة عن أي فرض فجائي أثناء الحصة أو استجواب وبالتالي جمع نقاط أكثر.
- ☒ تسهل عليك المراجعة للامتحان.
- ☒ القدرة على استيعاب الدرس القادم خاصة إذا كانت الدروس متسلسلة كدروس الرياضيات مثلاً.
- ☒ سئل الأستاذ عن نقاط في الدرس قبل أن ينتقل إلى درس آخر.

***تمّ يطرح سؤال ما هي العراقيل التي تمنعك من مراجعة الدروس يوميا؟**

مناقشة الإجابات مع التأكيد على تعديل وتوقيف الأفكار السلبية دائما وتغيرها بأفكار إيجابية.

**تسأل الباحثة:** هل تكتبنّ ملاحظات أثناء شرح الدروس داخل القسم؟

سماع مختلف الإجابات، ومناقشة التلميذات اللواتي يهتمون بكتابة الملاحظات داخل القسم وأن يقدمنّ لنا أمثلة عن الملاحظات التي يكتبنها، وفيما تفيدهنّ هذه الملاحظات فيما بعد ؟؟ وبعد الإجابة على هذه الأسئلة تقدّم الباحثة تعزيز للتلميذة وتوّضح بالتفصيل أهمية كتابة الملاحظات أثناء الدرس كما هو موضح في الشكل التخطيطي التالي:




توزيع نصائح للتدوين الجيّد للملاحظات " **أنظر الملحق رقم 19** " وشرحها ومناقشتها.

ثمّ تقدم الباحثة واجب منزلي كتابة ملاحظات حول درس معيّن أثناء الحصة وإحضارها في ورقة بيضاء.

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة السابعة وشكر التلميذات على الحضور والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

**الجلسة العاشرة**

**طلب المساعدة من المحيط الإجتماعي**

**اليوم والتاريخ: 2021/03/01**

**المدّة الزمنية:** 90د

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**.مناقشة الواجب المنزلي.

**2**.تقييم مهارة طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

**3**.إدراك التلميذ أهمية طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.

**الأساليب الارشادية:** المصارحة، المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، المحاضرة.

**الأدوات:** حاسوب، جهاز تقديم العروض.

**الاجراءات:**

بعد الترحيب بالتلميذات مجددا تُذَكّر الباحثة بموضوع الجلسة الماضية وما دار فيها باختصار وتذكر بأنّ لدينا واجب منزلي، يطلب من كل تلميذة للإدلاء بإجابتها باختصار، وبعدها مناقشة الاجابات والتأكيد على وقف الأفكار السلبية وتغييرها بأفكار ايجابية.

*تكتب الباحثة على السبورة مفهوم طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي الذي يعنى " **أنه أخذ معلومات من أفراد أو المشاركة في حلقات نقاش جماعية أو الاستفسار عن بعض النقاط الغامضة بالنسبة لك مع أفراد محيطك بشتى الوسائل**".

*تناقش الباحثة المفهوم السابق مع أفراد المجموعة التجريبية في النقاط التالية:

- **أخذ معلومات** نقصد بها طلب دروس تنقصك أو معلومات محدّدة أو طريقة حل تمرين ما، ملخصات مادة معينة .....

- **المشاركة في حلقات نقاش:** نقصد به كل تجمع مع الزملاء أو أساتذة أو أفراد آخرين بهدف مناقشة المادة الدراسية.

- **الاستفسار عن النقاط الغامضة:** نقاط غير مفهومة في الدرس أو سؤال عن مادة معينة أو مناقشة طريقة الاجابة في امتحان ما ....بالمختصر أي استفسار حول المادة العلمية.

- **أفراد محيطك:** ويقصد بهم كل الأفراد ذوي الاختصاص كأساتذتنا أو أساتذة المادة من خارج مؤسستنا، زملائنا في القسم أو من أقسام أخرى في نفس المؤسسة، الأقران، أفراد ذوي خبرة ...

- **مختلف الوسائل:** تعنى وسائل مباشرة كالمقابلة وغير مباشرة كمكالمة هاتفية أو بريد الكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي لتبادل المعلومات.

بعدها تطرح الباحثة سؤال: " **هل تطلبنّ المساعدة من أشخاص آخرين؟ هل تشكّلنّ جماعات دراسية داخل أو خارج المدرسة؟**

اتاحة الفرصة للتلميذات للإجابة على الأسئلة بالتوالي ومناقشة اجاباتهنّ المختلفة.

* تذكر الباحثة:

أخيرا يمكن أن نستنتج أنّ طلب المساعدة والتعلم من الأقران لا يقل أهمية عن التعلم الذاتي أو عن طريق مدرّس وتكمن أهميته فيما يلي:

- الوصول وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول مادتك العلمية.
- مناقشة مواضيع مختلفة مع زملائك ومشاركتهم أفكارك ومشاركتك أفكارهم.
- الاستفادة من خبرة أساتذتك قدر المستطاع.
- البحث عن معلومات معينة بأقل وقت وجهد ممكن ويتجسّد ذلك في تقسيم المهام بينكم.

- الشعور المستمر بوجود أفراد معك كدليل يوجهونك الى طريق تحقيق أهدافك كلّما انحرفت عنه.
- مساعدتك في فهم جزئية صعبة في المقرر الدراسي.
- المراجعة مع الأقران أكثر فائدة من مراجعتك بمفردك لأن ذلك يساعدك في الفهم الأعمق للدروس والتكرار الذي يؤدي إلى ترسيخ المادة الدراسية والاجابة على جميع تساؤلاتك والأهم الانتباه إلى جميع تفاصيل الدروس التي يمكن أن تكون لم تنتبه لها وأنت تراجع بمفردك.
- الانتباه إلى الأجزاء الناقصة من دروسك التي لم تنقلها على دفترك.
- انجاز الواجبات المنزلية في فترة زمنية أقل وبجهد أقل مع زملائك حيث أنّ كل فرد فيكم يكون لديه فكرة واجابة مختلفة على سؤال معيّن وتناقشون اجاباتكم مع بعض وبالتالي الوصول إلى أنجع الحلول وأدقّها.
- شبكات المعارف والعلاقات ليست محض صدفة، بل تحتاج منك إلى تنمية ورعاية.
- أمّا النقطة الأخيرة فهي شديدة الأهمية، فإن الشبكات الدراسية تَضمُر إذا لم يغذها الأفراد بالاتصال المنتظم، وإنّ هناك حاجة للمراسلة والاتصال الهاتفي والالكتروني المنتظم ولاسيما الاتصال المباشر.

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة العاشرة وأخيرا شكر المسترشدين على الحضور.

**الجلسة الحادية عشر**

**الاستعداد للاختبارات**

**اليوم والتاريخ: 2021/03/03**

**المدة الزمنية:** 90د

**الأهداف العامة للجلسة:**

-إتقان مهارة الاستعداد للاختبارات.

**الهدف الأول:** التعرف على كيفية الاستعداد للاختبارات.

**الأساليب الارشادية:** طرح الأسئلة، المناقشة والحوار، المصارحة، التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال، اختبار الدليل.

**الأدوات:** كراس مادة العلوم الاسلامية، السبورة، الأقلام، الملحق رقم **21** و **22**.

**الاجراءات:**

*في البداية ترحب الباحثة بالتلميذات وتعززهنّ.

*بعدها تقدم ملخص موجز عن الجلسة السابقة وتذكر بأننا في الجلسة العاشرة بعنوان الاستعداد لاختبارات.

*تذكر الباحثة " **الآن سنتعرف على كيفية كل واحدة منكنّ وأساليبها المختلفة في الاستعداد للاختبارات** " واتاحة الفرص لكل منهنّ للمشاركة.

* تناقش الباحثة مع أفراد المجموعة كيفية استعدادهنّ للاختبارات مع التأكيد على وقف الأفكار السلبية وتعويضها بأفكار ايجابية وذلك من خلال طرح أسئلة وطلب أدلة تؤيد كل اجابة وكل اعتقاد لاختبار مدى صحته، ومن المناقشة تستنتج مع أفراد المجموعة التجريبية بعض الأخطاء التي يجب تجنبها أثناء فترات المراجعة والتي من شأنها أن تؤثر عليهم سلبيا، وبعدها تعرض عليهنّ بواسطة جهاز العرض المبادئ الأساسية للمراجعة وهي كالتالي:

- ❖ العلم يحتاج إلى مراجعة مستمرة وإلاّ ضاع.
- ❖ المراجعة تحتاج إلى عزيمة وإرادة قويّة والى الصبر.
- ❖ المراجعة تحتاج إلى الراحة والهدوء.
- ❖ المراجعة تحتاج إلى تنظيم الوقت وإعداد برنامج محدّد لها.
- ❖ المراجعة تحتاج إلى التركيز ذلك أنّ المراجعة السطحية والمستعجلة لا تفي بالغرض المطلوب.
- ❖ معيار المراجعة هو ماذا استفدت؟ لا كم عدد الساعات المستغرقة في الدراسة.

ثمّ توّزع عليهم منشور الاستعداد للاختبارات الذي يتضمن النقاط التالية:

**1**.استذكار المادة قبل موعد الامتحان بوقت كاف والتأكيد على ذلك.

**2**. الاهتمام بكل موضوعات المقرر الدراسي.

**3**.الاعتماد على الملخصات عند المراجعة (تقديم شرح مفصل على كيفية عملها)

**4**.بعض الارشادات التي يتبعها االطالب ليلة الامتحان بالنسبة للمراجعة وبالنسبة لعادات النوم. (**أنظر الملحق رقم 21**)

*تذكر الباحثة بواسطة جهاز العرض تعريف التقييم الذاتي وذكر أهميته وذكر كيف يتم التقييم الذاتي (**أنظر الملحق رقم 22**)

*بعد مناقشة النقاط سابقة الذكر تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية وضع كراس العلوم الاسلامية على الطاولات لنحاول مع بعض صياغة أسئلة تقيّمنّ بها أنفسكنّ بعد مراجعة المادة متبعين خطواته.

*إنجاز النشاط جماعيًا ومحاولة صياغة موضوع اختبار.

*توزيع بطاقات تقييم الجلسة الحادية عشر.

**الجلسة الثانية عشر**

**أداء الإختبارات**

**اليوم والتاريخ: 2021/03/04**

**المدّة الزمنية:** 90د

**الأهداف العامة للجلسة:**

-التدرّب على مهارة أداء الاختبارات.

**الأساليب الارشادية:** المحاضرة، التوضيح، المناقشة والحوار.

**الأدوات:** حاسوب، جهاز تقديم العروض، منشور تقنيات أداء الاختبار (الملحق رقم **24**).

**الاجراءات:**

*ترحب الباحثة مجدّدا بأفراد المجموعة التجريبية.

*تقديم ملخص عن الجلسة السابقة.

*تطرح سؤال: **بماذا تشعرنّ أثناء فترة الامتحانات؟**

*تناقش الباحثة الاجابات مع التلميذات مع الاستدلال بأمثلة واقعية وتذكر دائما بأن الطلبة المتفوقين ليسوا مختلفين عنا ولهم نفس الفرص التي لديكم فقط يعرفون كيف يستذكروا بطريقة صحيحة، محاولة بذلك تعديل أفكارهنّ ومعتقداتهنّ السلبية عن اجتياز الاختبارات.

* توزيع منشور كيفية أداء الاختبارات (**أنظر الملحق 24**) الذي يتضمن مجموعة من الخطوات التدريبية التي تساعد على اجتياز الامتحان على أحسن وجه وشرح جميع الخطوات بالتفصيل.

*في نهاية الجلسة تلخص الباحثة ما دار فيها، بعدها توزيع استمارات تقييم الجلسة الثانية عشر.

*ثمّ تخبرهنّ بقرب إنهاء البرنامج الإرشادي بحيث تتبقى الجلسة الختامية وتشكرهنّ على انضباطهنّ وتعاونهنّ والتزامهمنّ بالعقد.

**الجلسة الثالثة عشر**

**الختاميـــــــــة**

**اليوم والتاريخ: 2021/03/05**

**المدّة الزمنية:** 90د

**الأهداف العامة للجلسة:**

**1**.تقييم البرنامج الإرشادي من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية.

**2**.تطبيق القياس البعدي.

**3**.إنهاء البرنامج والاتفاق على جلسة القياس التتبعي.

**الأساليب الارشادية:** طرح الأسئلة، المصارحة، المناقشة والحوار، التوضيح، التعزيز.

**الأدوات:** أوراق بيضاء، استمارة تقييم البرنامج الملحق رقم **26**، مقياس عادات الاستذكار.

**الإجراءات:**

*بعد الترحيب بالتلميذات تذكر الباحثة أننا وصلنا إلى آخر جلسة من البرنامج الإرشادي أنّها تأمل أنهنّ قد استفدنّ الاستفادة القصوى من هذا البرنامج.

* تطرح الباحثة سؤال على أفراد العينة التجريبية: **بإمكانكمنّ وصف تجربتكم معي ؟؟**

*وبعد الاجابة على السؤال تجمع الأوراق وتقرأ الاجابات بصوت مسموع وتناقشها مع أفراد المجموعة التجريبية.

*توزيع استمارة تقييم البرنامج الارشادي **أنظر الملحق رقم (26)**.

- تهيئة أفراد المجموعة التجريبية للإجابة على أسئلة المقياس من خلال إعادة شرح اجراءات المقياس.
- توزيع مقياس عادات الاستذكار.

تحديد تاريخ ووقت جلسة المتابعة وحث التلميذات على أهمية الحضور في الموعد.

بعد ذلك تختم الباحثة البرنامج الإرشادي بحفلة بسيطة مع التلميذات وتوّزع بعض الهدايا التذكارية عليهنّ.

## الملحق رقم (11): يوضح ملاحق البرنامج الارشادي الجمعي

### الملحق رقم(01-11): يوّضح التعريف بالبرنامج الارشادي.

**ماذا نقصد بالتلكؤ الأكاديمي؟**

ويتمثل في ميل التلميذ إلى المماطلة وتأجيل الأعمال والمهام الدراسية المطلوب انجازها والتي تكون ضرورية لإنجاز أهدافك الدراسية في فترة زمنية محدّدة والتكرار المستمر لهذا التأجيل وخلق التلميذ أعذارا تبرّر ذلك مع العلم بأهميته ويصاحب ذلك الشعور مشاعر الإحباط والضيق والندم.

**ويترتب عنه:**

- ☒ عدم انجاز الأعمال الدراسية المطلوبة والواجبات والمشاريع الدراسية في الوقت المحدّد.
- ☒ تقديم العمل ناقص نظرا لضيق الوقت.
- ☒ تنخفض الثقة في ذاتك.
- ☒ الحصول على معدلات دراسية أقل.
- ☒ الابتعاد عن المهام التي تتطلب جهدا عقليا.
- ☒ القلق المرتفع بخصوص الامتحان.
- ☒ عدم الرضا عن الوضع الدراسي.
- ☒ التعرض للوم من الآخرين

**وللتغلب على هذه المشكلة اقترحنا برنامج ارشادي جمعي للتدرّب على العادات الاستذكارية السليمة والفعالة لدى تلاميذنا وهو كالتالي:**

**طبيعة البرنامج الارشادي:** هو مجموعة من اللقاءات تضم عدد من التلاميذ لديهم مشكلة مشتركة وهي تأجيل أداء المهام الدراسية ليتعارفوا وليتشاركوا في مناقشة هذا الموضوع ويتدربوا على مجموعة من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مشكلتهم.

**هدف البرنامج:** حيث يسعى البرنامج إلى تنمية عادات الاستذكار لدى تلاميذنا المتلكئين أكاديميا وذلك من خلال تعديل تفكيركم وتدريبكم على العادات الاستذكارية الصحيحة التى من شأنها أن تخفف من الآثار السلبية الناتجة عن التلكؤ الأكاديمي.

**الأهداف الخاصة:** فبانتهاء هذا البرنامج يتوقع من تلاميذنا الذين استفادوا من البرنامج أن تكتسبوا المهارات التالية:

- القدرة على التعرف على أفكارك الخاطئة وأن تصبح أكثر وعيًا بما تفكر فيه.
- التعرف والتدرب على بعض عادات الاستذكار الصحيحة والمهمة كإتقان مهارة تحديد الأهداف، تعلم اختيار الوقت والمكان المناسب للمذاكرة، التدرب على التركيز والانتباه، اتقان مهارة مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات، التعرف على كيفية تحضير الدرس الجديد والاستماع له وكذا طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي إذا تطلب الأمر ذلك وأخيرا التعرف على كيفية الاستعداد للاختبارات، وكيفية أدائها.

**عدد الجلسات:** **13** جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع.

**مكان تنفيذ الجلسات:** مكتبة الثانوية.

**عناوين الجلسات:**

**الجلسة الأولى:** الجلسة التمهيدية ( التعاقد الارشادي ).

**الجلسة الثانية:** التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 1

**الجلسة الثالثة:** التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية حول عادات الاستذكار وتعديلها 2

**الجلسة الرابعة:** التعرف على عادات الاستذكار وأهميتها.

**الجلسة الخامسة:** تحديد الأهداف.

**الجلسة السادسة:** المذاكرة في المكان والوقت المناسب.

**الجلسة السابعة:** كيفية اعداد جدول مذاكرة.

**الجلسة الثامنة:** التدرب على التركيز والانتباه.

**الجلسة التاسعة:** مراجعة الدروس المأخوذة يوميا وكتابة الملاحظات.

**الجلسة العاشرة:** مهارة طلب المساعدة من المحيط الاجتماعي.

**الجلسة الحادية عشر:** كيفية الاستعداد لاختبارات.

**الجلسة الثانية عشر:** كيفية أداء الاختبارات.

**الجلسة الثالثة عشر:** الجلسة الختامية.

**الوسائل المستخدمة في البرنامج :** كناش ، أقلام ، حاسوب ، جهاز العرض ، السبورة ، قصاصات بيضاء.

**الملحق رقم (02-11): العقد الموّقع بين الطالبة والتلميذات**

**أنا التلميذ( ة ):** ..... **الموّقع ( ة ) أدناه**

أتعهد بالحضور للجلسات الارشادية في الموعد والمكان المحدّدين، وأن ألتزم بتعليمات وقوانين وأنظمة البرنامج الإرشادي وبقواعد السلوك الجيّد المتمثلة فيما يل:

- الالتزام بوقت ومواعيد البرامج الارشادية.
- احترام آراء الآخرين.
- أن نتناقش بكل حرية وأن نعبر عن آرائنا بكل صراحة.
- الاستماع لمن يتكلم وعدم التكلم في نفس الوقت.
- المسؤولية متبادلة من الجميع للاستفادة من البرنامج الارشادي وإنجاحه.
- العمل كفريق واحد.
- الالتزام بالواجب المنزلي وكل الأنشطة الموكلة لي من قبل المرشدة.
- التعاون مع بعضنا البعض في أداء الأنشطة وإنجاح البرنامج الارشادي.
- الانتباه والتركيز في الجلسات.
- الثقة والصدق والصراحة التامة بين أعضاء المجموعة.
- جميعنا قد يخطئ.
- أن نقيّم أنفسنا باستمرار.
- أن نطلب المساعدة كلما احتجنا الى ذلك.
- أن نضع بين أعيننا النجاح في المهمة التي نعمل من أجلها.
- جميعنا مسئولون عن نجاح أو فشل البرنامج.
- المحافظة على السرية التامة في كل ما يقال أو يحدث خلال الجلسة الارشادية.

**التوقيع**

**الملحق رقم (03-11): الاستمارة الخاصة بإعلام أولياء أفراد العينة التجريبية باستفادة بناتهم من البرنامج**

***ثانوية محمد بلحاج عيسى***

***عين البيضاء – ورقلة–***

***تعلم مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي ولي التلميذة:***

.....

***أنّ ابنتكم ستستفيد من البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى تنمية عادات الاستذكار لديها، وذلك لمدة شهر ونصف بمعدل جلستين في كل أسوع.***

***تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.***

***امضاء وموافقة الولي***

.

**الملحق رقم(04-11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الأولى**

عزيزي التلميذة ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أرغب في الاستمرار في الجلسات الإرشادية. | | | |
| 03 | أشعر بالرضا عن بنود الاتفاق. | | | |
| 04 | مدّة الجلسة الإرشادية وتوقيتها يناسبني ولا يتعارض مع دراستي. | | | |
| 05 | مكان الجلسة يناسبني وأرتاح فيه. | | | |
| 06 | جو الجلسة يجعلني قادر على المشاركة والتعبير بحرية. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

**الملحق رقم (05-11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الثانية**

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنّ العادات التي أمارسها ليست فعّالة. | | | |
| 03 | أحسّ أنني أدركت مواطن خطئي في أسلوب استذكاري. | | | |
| 04 | أحسّ بأنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 05 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

**الملحق رقم (06-11) : جدول رصد الأفكار وتعديلها**

| الموقف | التفكير الآلي | الانفعالات | التفكير البديل | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

**الملحق رقم 07–11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الثالثة**

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني أدركت مدى صحة عاداتي الاستذكارية. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | أشعر بالرغبة في تحسين عاداتي الاستذكارية. | | | |
| 05 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

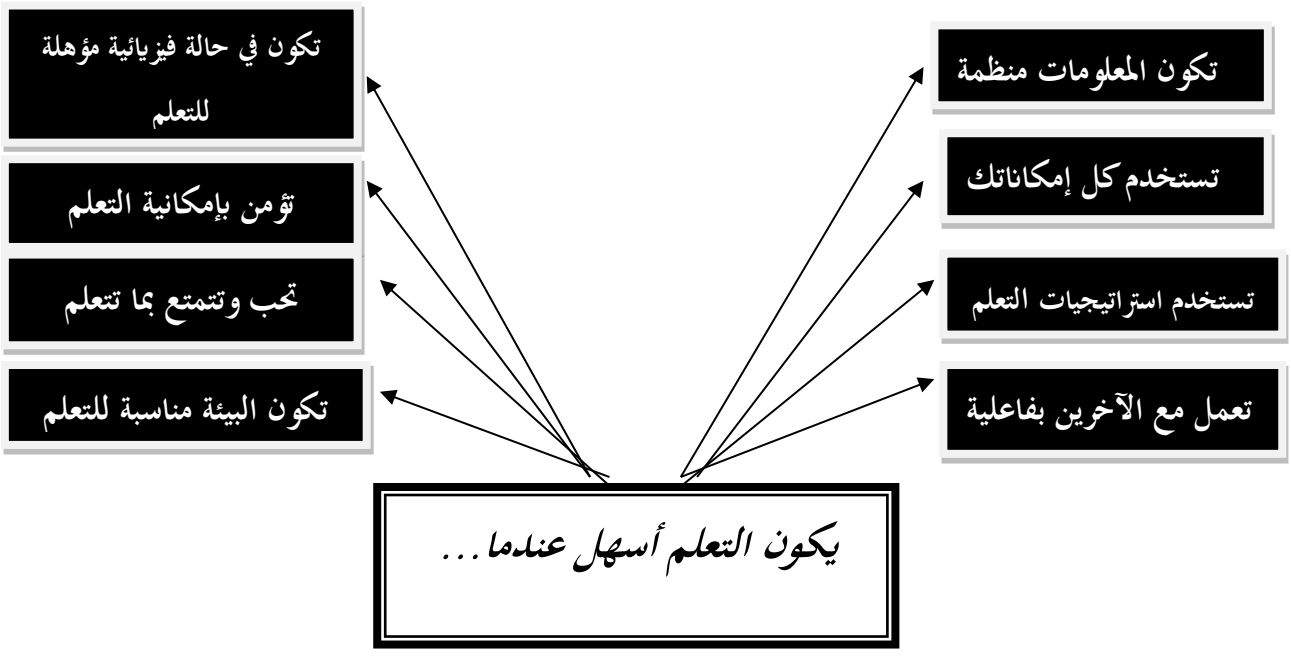
**الملحق رقم (08-11): يوّضح منشور عادات الاستذكار الصحيحة**

**ماذا نقصد بعملية الاستذكار؟**

الاستذكار نوع من التعلم المقصود هدفه إدراك وفهم المادة الدراسية ثمّ حفظها على وجه من السرعة والدقّة، ثمّ استرجاعها بكفاءة عالية.

**في حين أنّ عادات الاستذكار الصحيحة:** هي تلك الخطط والاستراتيجيات التي يتبعها التلميذ يوميا في فهم دروسه وتلخيصها وحفظها ومراجعتها، ومن خصائص عادات الاستذكار الجيدة أنّها تساعد على فهم المادة، مع قلة المجهود وقلة الوقت المستغرق في الاستذكار، كما أنّها تسمح باسترجاع ما تمّ تعلمه بشكل أفضل.

**متى يكون التعلم سهلا وأفضل؟**




**كيف نبدأ العمل بالاستذكار؟**

تتسم بداية أي عمل لدى الكثيرين بشئ من الصعوبة، ولتيسير ذلك هناك أربع طرق تساعد على البدء في العمل وهي كالتالي:

**1/ خلق مناخ مناسب للعمل:** إنّ أكثر الاشياء إحباطا في مكان استذكارك هو أن تنظر حولك، وتشعر أنّ المكان يبعث فيك الكآبة، فاجعل من هذا المكان جوا جذابا بطريقتك الخاصة، إمّا بترتيبه أو وضع أشياء تستمتع بها، كأوراق مرسومة تحبها ..أشكال مزينة ..هدية من عزيز ذات قيمة عالية.....

**2/ ضع قائمة مسبقة بالمهام المطلوبة:** وهذه القائمة توضع لك من أين تبدأ، ولكن لا تكن مفرطا في طموحك فحدد لنفسك أهدافا معينة يمكنك إنجازها بالفعل في الوقت المناسب، ثمّ قم بالأعمال الإضافية إذا كان هناك متسع من الوقت.

**3/ضع فوائد الدراسة نصب عينيك:** إذا أقدمت على أداء المهام الكبيرة، وشعرت بفتور حماستك المبدئية، وانخفضت قدرتك على أن تستجمع قواك لتبدأ هذه المهام، فاقرأ الفوائد التي ستجنيها من أداء هذه المهام، وستجد نفسك مدفوعا للعمل، وبصفة خاصة إذا ما كنت تشعر بشئ من الإحباط.

**4/ ترك مناخ العمل جذاب للمرة القادمة:** استغرق الدقائق الأخيرة للعمل في إعادة ترتيب المكان، والاستعداد للجلسة التالية، وهو أفضل توقيت للتخطيط مقدما لما ستفعله فيما بعد.

**وأخيرا كافئ نفسك فورا عن كل فترة استذكار بعمل الأشياء المفضلة لك، إذا كنت قد حققت الهدف من تلك الفترة لأن مفتاح النجاح في العمل هو أن تجعل المكافآت بسيطة وفورية، بعد العمل مباشرة وليس قبله.**

ومن كل ما سبق يمكن أن نستخلص عادات الاستذكار الصحيحة كالتالي بهدف تعديل غير الجيّد منها والتأكيد على أفضلية الجيّد منها كالآتي:

**1/** الجلسة الصحيحة على الكرسي، حتى لا تحس بألم في عينيك أو جسمك.

**2/** استذكار المواد وفق جدول محدّد، ويكون الالتزام بالجدول ضروري عند المراجعة النهائية.

**3/** جعل فترة راحة بين كل فترة وأخرى للترويح، وليعطي للذاكرة فرصة للتنظيم، حتى تزداد القدرة التي تساعد على التذكر واسترجاع المعلومات فيما بعد.

**4/** الاهتمام باستخدام الخرائط والرسوم البيانية والصور التي تساعد على التوضيح والفهم، وربط المعلومة بهذه الأشياء يساعد على التذكر فيما بعد.

**5/** استخدام أسلوب الاسترخاء لإبعاد المشتتات وتسهيل عملية التركيز.

**6/ التشكيل:** ويتم عن طريق البدء بوقت محدّد ثم زيادة كمية الوقت بالتدريج لحين الوصول إلى الهدف، وفي الغالب يفضل أن لاتقل مدّة المذاكرة عن 3-4 ساعات يوميا للتلميذ العادي الذي يذاكر من بداية الفصل الدراسي، وتزداد هذه المدّة مع قرب موعد الامتحانات، ويستطيع كل طالب زيادة المدّة حسب سهولة وصعوبة كل مادة دراسية.

**7/ التعزيز:** ويتم عن طريق قيام التلميذ ببعض الأنشطة الاجتماعية أو الترفيهية، ولكن بشرط الانتهاء من استذكار المقرّرات اليومية، ويفضل التقليل من هذه الأنشطة مع قرب موعد الامتحانات.

**8/** عمل ملخصات لكل مادة، ولا يفضل عمل الملخص عند بدء الاستذكار ولكن يفضل عمل الملخص بعد استذكار المادة، حتى يمكن تحديد ما يفهم وما يحفظ منها، وحتى تحديد النقاط الهامة في الملخص، ويراعي عند عمل الملخص أن يكون منظما ومنسقا ومكتوبا بعبارات واضحة وأن تتدرج الأفكار في ترتيب منطقي مختصر حسب تسلسلها.

**9/** المراجعة مع الزملاء وتكون هذه الجماعة متجانسة (زملاء دراسة) وتكون المراجعة على هيئة أسئلة وأجوبة في بعض المواد بحيث تساعد على تثبيت المعلومات أو توضيح الغامض منها.

**10/** يفضل استذكار أكثر من مادة في الأيام العادية، لأنه من الطبيعي أن يدرس الطالب أكثر من مادة يوميا، وبالتالي فإنّ الاقتصار على مادة واحدة يوميا ينتج عنه تراكم المواد وصعوبة استذكارها ولكن الأمر يختلف إذا كان التلميذ يستعد للاختبار فيفضل في هذه الحالة استذكار مادة واحدة.

**11/** تحضير الدرس قبل شرحه، وهذا التحضير ينمى لدى التلميذ القدرة على التعلم الذاتي، بالإضافة إلى تحديد ما هو غير واضح في الدرس حتى يطلب توضيحه من أستاذ المقرّر.

**12/** مراجعة المادة من وقت لآخر، وتبرز أهمية المراجعة إلى تثبيت الإجابات والمعلومات بفضل التكرار، واسترجاع ما غاب عن التلميذ أو صعب عليه تذكره وهذا يدفعه إلى بذل الجهد والطاقة لإعادة الفهم والحفظ.

**13/** وضع أسئلة تتصل بالموضوع والبحث عن أجوبة لها، مع ملاحظة أنّه في حالة الخطأ أو عدم التذكر يعود التلميذ إلى قراءة الأجوبة مرة أخرى.

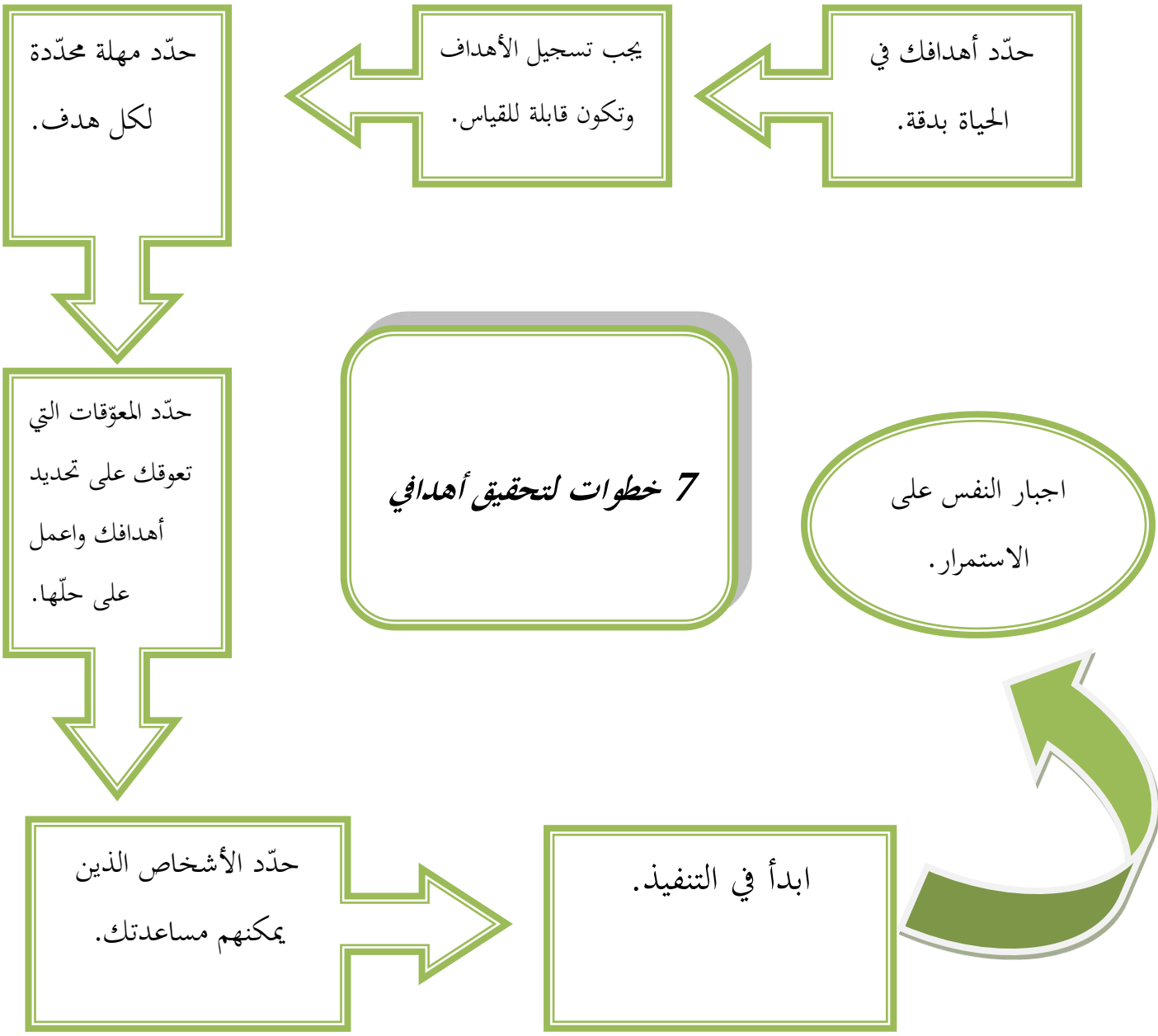
**14/** الاحتفاظ بمفكرة يسجل فيها التلميذ العقبات التي صادفته في الاستذكار، والملاحظات والاستفسارات المطلوب الإجابة عنها من أستاذ المقرّر أو من بعض الزملاء.

**الملحق رقم (09-11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الرابعة**

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على عادات الاستذكار السليمة والفعّالة. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

**الملحق رقم (10-11): 7 يوّضح خطوات تساعدنا على تحقيق الأهداف:**



## الملحق رقم (11-11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الخامسة

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على الأهداف. | | | |
| 03 | أشعر بأنني أرغب في تحديد أهدافي. | | | |
| 04 | أحسّ بأنني تعرّفت على كيفية تحقيق هدفي. | | | |
| 05 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 06 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

**الملحق رقم (12-11): يوّضح مواصفات مكان المذاكرة.**

- **الهدوء** عنصر أساسي وضروري للتركيز في المذاكرة لأنّ الضجيج والأصوات الخارجية تشتت الانتباه.
- **الترتيب** يجب أن يكون المكان منظم ومرتبًا ومشوّق ونظيف يحتوي على جميع الكتب والكراريس والأدوات التي تحتاجها في المذاكرة بحيث تتناولها وأنت جالس مكانك حفظا للوقت وعدم قطع المذاكرة.
- **الإضاءة الكافية**: فلا تكون خافتة تشعرك بالنوم أو ساطعة جدًا فكلتا الحالتين مضرتان بالبصر.
- **التهوية الجيّدة** التي تساعد على زيادة النشاط حيث الهواء النقي ينعش الجسم والعقل، في حين أنّ الهواء الفاسد يصيب العقل والجسم بالخمول.
- **الحرارة معتدلة**: فلا تكون الحرارة مرتفعة ولا منخفضة فكلاهما يعيق المذاكرة والتركيز.
- **المكتب واسع** بحيث يتسع لجميع الكتب والأدوات التي تحتاجها.
- **إبعاد الهاتف** ووسائل الاتصال من مكان المذاكرة لعدم تشتت الانتباه وقطع المذاكرة.

*مواصفات مكان المذاكرة*

**الملحق رقم (13–11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة السادسة**

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على المكان والوقت المناسب لمذاكرتي. | | | |
| 03 | سأختار المكان والوقت المناسب لمذاكرتي. | | | |
| 04 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 05 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| **ملاحظات أخرى:** | | | | |

**الملحق رقم 14-11): يوّضح مواصفات جدول تنظيم الوقت**

1. **الواقعية:** ونقصد بها مراعاة إمكاناتك وقدراتك في جدول تنظيم وقتك فلا تضغط على نفسك كثيرًا ولا تبرمج أعمال فوق طاقتك مثلاً: أن تحدد جدول خالي من فترات الراحة، أو جدول يتضمن مراجعة مادتين أو ثلاثة في اليوم.....

2. **الوضوح:** بحيث يكون الجدول واضح ومفهوم ودقيق من حيث الشكل والمضمون يسهل قراءته والاطلاع عليه.

3. **المرونة:** بحيث يتأقلم مع الظروف الطارئة التي قد تواجهك أو مواضيع صعبة تحتاج لمذاكرة مكثفة بحيث يتخلل فترات المذاكرة وفترات فراغ لسد الحاجة.

4. تحديد فترات للراحة اليومية وأيضا الراحة الأسبوعية.

5. الاهتمام بجميع المواد وإعطاء كل مادة حقها.

6. تحديد وقت لحل الواجبات.

7. مراعاة أوقات أداء الصلاة.

8. اجعل مواعيد المذاكرة في أوقات نشاط الجسم والذهن

9. تجنب المذاكرة بعد الأكل مباشرة.

10. يجب تحديد كل نشاط بدقّة والوقت المستغرق لأدائه.

بعد مناقشة كل الأمور سابقة الذكر تعرض الباحثة نموذج لجدول يومي لتلميذ الثانوي كالتالي:

**نموذج لجدول يومي:**

| المدّة الزمنية | النشاط |
|---|---|
| 6:00 | وقت الاستيقاظ من النوم. |
| 6:15 – 6:00 | صلاة الفجر وقراءة أذكار الصباح أو ما تيسر من القرآن الكريم. |
| 6:30 – 6:15 | الاستحمام وتحضير ملابسك. |

| | |
|---|---|
| 6:45 – 6:30 | تناول فطور الصباح |
| 7:00 – 6:45 | تنظيف طاولة الأكل وترتيب الغرفة. |
| 7:15– 7:00 | الاستعداد للخروج. |
| 7:30 – 7:15 | الخروج من المنزل. |
| 12:00 – 8:00 | دوام الفترة الصباحية. |
| 12:30 – 12:00 | الرجوع إلى المنزل. |
| 12:45 – 12:30 | تناول الغذاء. |
| 13:00 – 12:45 | استراحة، مشاهدة التلفاز. |
| 13:15 – 13:00 | تحضير أدوات المساء ووضعها داخل المحفظة، اقامة صلاة الظهر. |
| 13:30 – 13:15 | الاستعداد للخروج. |
| 17:00 – 14:00 | دوام الفترة المسائية. |
| 17:30 – 17:00 | الرجوع الى المنزل. |
| 18:15 – 17:30 | تناول الشاي، استراحة، الجلوس مع أفراد العائلة. |
| 18:45 – 18:15 | مراجعة الدروس المأخوذة في اليوم. |
| 19:15 – 18:45 | انجاز الواجبات المنزلية. |
| 20:00 – 19:15 | صلاة المغرب وأخذ استراحة. |
| 20:45 – 20:00 | تحضير دروس الغد أو مواصلة المراجعة والتحضير لفرض... |
| 21:15 – 20:45 | وقت اضافي إما للاستراحة أو مواصلة عمل لم تنهه بعد. |
| 21:30 – 21:15 | تحضير أدوات الغد واقامة صلاة العشاء. |
| 22:00 – 21:30 | تناول وجبة العشاء والجلوس مع أفراد العائلة. |
| 22:00 | الخلود للنوم. |

**الملحق رقم (15-11): يوّضح بطاقة تقييم الجلسة السابعة**

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على كيفية إعداد جدول المذاكرة. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | أشعر بأنني قادر على كتابة جدول مذاكرة. | | | |
| 05 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| | **ملاحظات أخرى:** | | | |

**الملحق رقم ( 16–11 ) :يوّضح منشور معوّقات التركيز.**

***يقول أحد خبراء التربية وهو جان بياجيه***

***"لا يُوجد تلميذ نجيب وتلميذ كسول بل يُوجد تلميذ مهتم وتلميذ غير مهتم، إذن درجة الاهتمام هي التي تؤثر على الاستيعاب و الفهم" .***

معظم التلاميذ يشتكون من قلة التركيز أثناء الدراسة داخل القسم أو أثناء المراجعة بالبيت حيث يجدون أنفسهم منشغلين بأشياء أخرى هم في غنى عنها كالتشويش والتهريج التحدث مع الزملاء، الاهتمام بأشياء أخرى .....، حيث تعود قلة التركيز إلى ما يلي :

- المذاكرة في مكان غير مناسب وجود مشتتات كثيرة كالتلفاز والضوضاء...
- الاعتماد على المذاكرة الآلية.
- الشعور بالملل.
- القلق وهو أهم سبب.
- تراكم الدروس وضيق وقت المراجعة.
- كراهية بعض المواد الدراسية.
- أحلام اليقظة أثناء سير الدرس والمذاكرة.
- الشعور بالإرهاق وعدم أخذ فترات راحة.
- الحوارات الجانبية مع الزملاء داخل القسم.
- الاستذكار وممارسة عمل آخر في نفس الوقت.
- وجود مشكلات والتفكير في ايجاد حل لها.
- فقدان الثقة بالنفس.
- التعب وعدم أخذ فترات راحة.
- حوار داخلي لموقف معيّن.
- أفكار سلبية تراوده.

التفكير في مشكل اعترض التلميذ (مشكل دراسي، عائلي، عاطفي)

## خطة لزيادة التركيز

1. تحديد المكان المناسب الذي يتصف بجميع المواصفات والتي تحدثنا عنها في الجلسة السابقة أو أغلبها وهذا يعتبر أمر ضروري وشرط من شروط التركيز.

2. الاستماع الى ما يريح قبل التركيز مثلا آيات من القرآن الكريم تشعر بالراحة بعد سماعها.

3. اصطحاب ساعة يد أو ساعة رقمية لتحديد الوقت وحذار من اصطحاب الهاتف لأنه أكبر مشتّت للانتباه

4. تحديد الوقت المستغرق في الاستذكار.

5. تحديد المهام التي تستغرق وقتا قصيرًا من (20 -30) دقيقة.

6. إفراغ شاشة العقل تمامًا كأنها شاشة تليفزيونية بدون إرسال.

**وهناك أمور أخرى تزيد من قدرتك على التركيز منها:**

- وجود النّية لدى الشخص بالتركيز والاهتمام بالموضوع القائم بين يديه.
- اكتب مخططاتك اليومية، فإذا أردت إتمام عملٍ معيّن اليوم دوّنه، فإذا شعرت بالتشتت وعدم معرفة من أين يجب أن تبدأ عد إلى ملاحظاتك واقرأ المهام التي يجب إتمامها، ونفّذها من حيث الأكثر أهمية وصولًا للأقل أهمية.
- درّب عقلك على التركيز، فالعقل يشبه العضلات التي تكون بحاجةٍ للتمرين المستمر لتحافظ على نشاطها، وليتمّ ذلك عليك التركيز على إنجاز كل مهمةٍ على حدة، وجرّب القيام بإحدى النشاطات الآتية:

1- نقّط بالشمعة داخل كوبٍ أو دائرة مرسومةٍ على الورق أو فتحات علبة البيض.

2 -تابع بقعة ضوء متحركةٍ في غرفةٍ بضوءٍ خافت.

3 -انقل شرائح من الفاكهة بقطعة خشبٍ رفيعة.

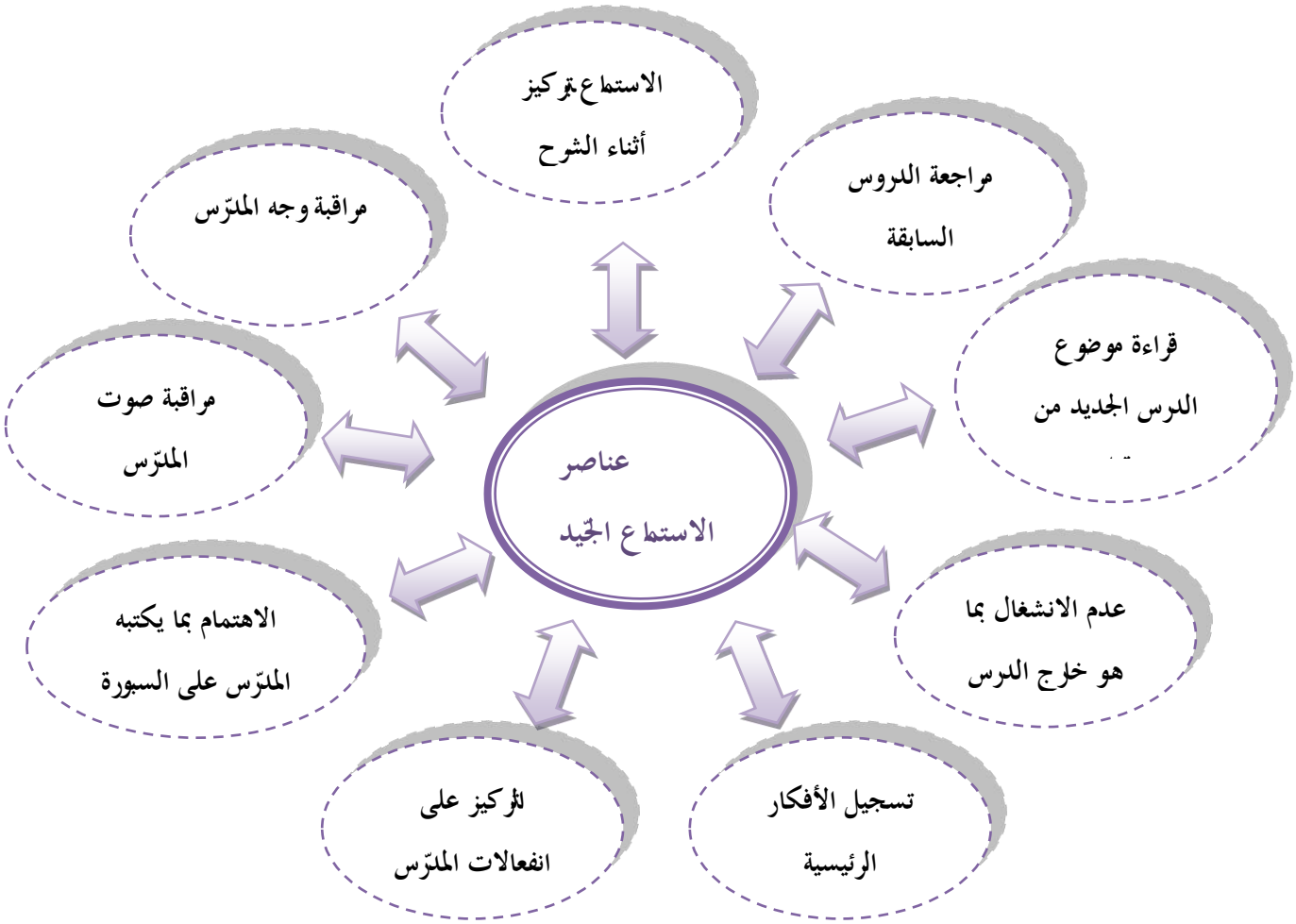
## الملحق رقم (17–11): يوّضح بطاقة تقييم الجلسة الثامنة

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على كيفية التركيز أثناء المذاكرة. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | أشعر بأنني قادر على التركيز أكثر من السابق أثناء ذاكرتي. | | | |
| 05 | سأحاول التغلب على معوّقات التركيز | | | |
| 06 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| | **ملاحظات أخرى:** | | | |

**الملحق رقم(18–11): يوّضح مطوية نصائح للتدوين الجيّد للملاحظات.**

- ✓ *من الأحسن تخصيص دفتر كامل لكتابة الملاحظات ويكون دائما متواجد في محفظتك، وقسّمه إلى أجزاء لتكتب الملاحظات الخاصة بكل مادة في جزء خاص ليسهل الرجوع اليها ومراجعتها مع بعض.*
- ✓ *استمع إلى الأستاذ جيّدا، لأنّ الاستماع الجيّد يؤدي إلى الانتباه الى نقاط مهمة وتدوينها*
- ✓ *دوّن الأفكار الرئيسية فقط لأنّه ليس لديك الوقت الكافي لكتابة كل ما يقوله الأستاذ.*
- ✓ *استعمل لغتك الخاصة عند تدوين الملاحظات.*
- ✓ *ضع خطّا أحمر تحت العناوين الرئيسية والأفكار التي تعتقد أنّها مهمة.*
- ✓ *استعمل رموز لاختصار وقت الكتابة وتقليل الكلمات مثل ( = ، + ، )*
- ✓ *رقّم الأفكار التي تكتبها.*
- ✓ *أكتب الأسئلة التي تبادرت إلى ذهنك، واسأل عنها، وأكتب إجابتها تحتها.*
- ✓ *عند بداية الاستذكار في البيت حاول دائما إعادة مراجعة الدروس ولو بقراءة سريعة.*
- ✓ *كتابة الملاحظات بشكل منظّم ليسهل عليك الرجوع إليها.*
- ✓ *أترك فراغات بين الأفكار يمكن أن تكتب مثالاً فيما بعد أو يكون هناك تفاصيل مهمة.*
- ✓ *يمكنك كتابة الملاحظات على مرحلتين: الأولى كمسوّدة أثناء سير الحصة والأخرى في البيت بالترتيب ووضوح أكثر.*


عناصر
الاستماع الجّيد
الاستماع بتركيز
أثناء الشرح
مراجعة الدروس
السابقة
قراءة موضوع
الدرس الجديد من
عدم الانشغال بما
هو خارج الدرس
تسجيل الأفكار
الرئيسية
للتركيز على
انفعالات المدرّس
الاهتمام بما يكتبه
المدرّس على السبورة
مراقبة صوت
المدرّس
مراقبة وجه المدرّس

## الملحق رقم (19-11): يوّضح بطاقة تقييم الجلسة التاسعة

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت على كيفية كتابة الملاحظات. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | أشعر بأنني قادر على كتابة الملاحظات أثناء شرح المدرّس. | | | |
| 05 | سأراجع دروسي دوما لكتابة ملاحظاتي. | | | |
| 06 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| | **ملاحظات أخرى:** | | | |

## الملحق رقم(20-11): يوّضح كيفية التحضير للامتحانات

لا توجد وصفة جاهزة للمذاكرة، فكل تلميذ له طريقته الخاصة به، إلا أنّ هناك مبادئ عامة يمكن الاعتماد عليها أثناء المراجعة وتأتي هذه الوثيقة لتقدم بعضا منها.

**مبادئ أساسية:**

- ✓ العلم يحتاج إلى مراجعة مستمر وإلاّ ضاع.
- ✓ المراجعة تحتاج إلى عزيمة وإرادة قويّة والى الصبر.
- ✓ المراجعة تحتاج إلى الراحة والهدوء.
- ✓ المراجعة تحتاج إلى تنظيم الوقت وإعداد برنامج محدّد لها.
- ✓ المراجعة تحتاج إلى التركيز ذلك أنّ المراجعة السطحية والمستعجلة لا تفي بالغرض المطلوب.
- ✓ معيار المراجعة هو ماذا استفدت؟ لا كم عدد الساعات المستغرقة في الدراسة.

إليك مجموعة من الارشادات التي تساعدك على الاستعداد الجيّد للامتحان وهي:

1- استذكار المادة قبل موعد الامتحان بوقت كاف.
2- الشمولية وتعنى الاهتمام بكل موضوعات المقرّر الدراسي.
3- الاعتماد على الملخصات لأنّها تثبيت للأفكار الأساسية التي يتضمنها المقرر الدراسي.
4- حل نماذج لبعض التمارينات أو الاجابة عن بعض الأسئلة أو مواضيع سابقة.
5- ضع جدولا للمذاكرة تحدد فيه ساعات المراجعة والمواد الدراسية وتجنب السهر.
6- العمل الجماعي مهم ومفيد لذا حاول أن تختار زميلا مناسبا للمراجعة معه.
7- في حالة عقد الامتحان في صباح اليوم التالي، يفضل النوم مبكرا في حدود العاشرة مساءا، والاستيقاظ مبكرا.
8- يفضل النوم بعد الاستذكار مباشرة، فقد أثبتت الدراسات أنّ للنوم أثر واضح في تثبيت الحفظ خاصة إذا كان النوم مباشرة بعد الاستذكار.
9- يفضل أن يترك التلميذ كل متعلقات المادة الدراسية (كراس + ملخص) ثمّ يتخيل فقط محتوى الملخص.

## بعض طرق المراجعة

### 1.طريقة المراجعة المركزة في مقابل المراجعة الموزعة:

إن مادة التعلم إذا تم توزيعها على عدة أسابيع تزداد فرص زيادة الانتباه والتنظيم والمشاركة الفعالة وزيادة تأكيد التعلم والتمرين مما يزيد من فرص الحصول عل درجة أكبر في الامتحانات النهائية.

أما التدريب المركز فيفيد في الأعمال القليلة الكمية المترابطة والمنظمة أو ذات المعنى الواضح (قراءة قصة، تلخيص خطبة قصيرة، حل مسائل الحساب والجبر والهندسة)، وهو يقلل من فرص نسيانها ويرفع من دافعية المتعلم عند استخدامها قبل الامتحانات. وعند الاستعداد للامتحانات يمكن للطالب المزج بين الطريقتين حيث يتم التوزيع في المواقف الأولى للتعلم وتركيزه في المراجعة النهائية.

### 2 . الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

تقوم الطريقة الكلية على أساس قراءة المادة من أولها إلى آخرها مرة واحدة بفقراتها المتعددة، ثم قراءتها مرة ثانية للوصول إلى الفكرة الكلية. أما الطريقة الجزئية فتقوم على أساس تجزئة المادة إلى وحدات منفصلة تدرس كل منها على حدة رغم ترابطها. وعلى الطالب أن يبتكر لنفسه طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين كأن يبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الإجمالي ثم يركز الاهتمام بعد ذلك على الأجزاء الصعبة ويدمج كل جزء من الإطار الكلي وتسمى هذه الطريقة)) الطريقة الجزئية التراجعية.

### 3 . طريقة التسميع الذاتي:

التسميع يعني استرجاع ما تم حفظه أو فهمه من المادة بطرق وأساليب متنوعة مثل: تكرار كلمات من جمل، تكرار جمل بأكملها، إعادة بعض الجمل بأسلوب التلميذ الخاص، تلخيص الجمل واختصارها، والتسميع قد يكون شفويا أو تحريريا أو عمليا.

### 4. طريقة المراحل الثلاثة:

- مرحلة ما قبل الدرس أي مرحلة الإعداد والتحضير.
- مرحلة أثناء الدرس أي مرحلة المشاركة الفعالة والتي تشمل التركيز والسؤال والإجابة والتدوين.
- مرحلة عمل الواجبات وفهم نقاط الموضوع الهامة.

### 5 . طريقة القراءة الجيدة:

- قراءة الفصل بأكمله.
- توجيه أسئلة تتعلق بما تم قراءته.
- محاولة الإجابة على تلك الأسئلة عند قراءة الفصل في مرة الثانية.
- التخطيط أسفل الجمل يكون في القراءة الثانية وبعد قراءة فقرة أو فقرتين ثم العودة من جديد واختيار السطور أو النقاط التي ينبغي تخطيطها، على أن يتم وضع الخطوط تحت الكلمات أو المقاطع داخل الجمل وباستخدام قلم الرصاص.

## الملحق رقم ( 21-11) : يوّضح التقييم الذاتي

**عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة**

مثلما تعوّدت على تدوين أسئلتك أثناء مذاكرتك للدروس المقرّرة فلماذا لا تحاول إعداد بعض الامتحانات لتختبر نفسك بنفسك .....وكلّما زادت صعوبة الامتحانات التي تدربت عليها كنت أكثر استعدادا وأكثر ثقة في نفسك عند اجتياز امتحاناتك المدرسية.

**فماذا يقصد بالتقييم الذاتي؟**

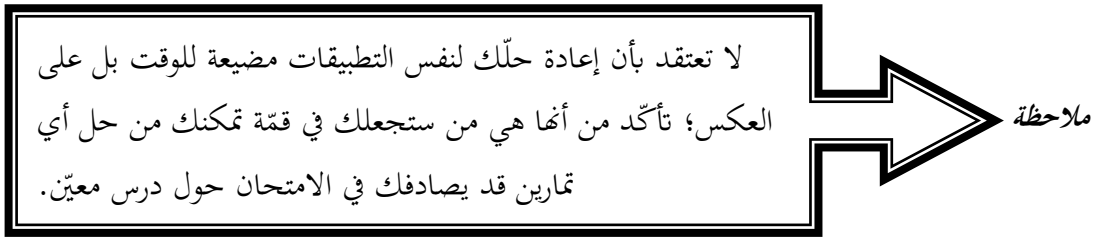
**التقييم الذاتي**: هو مجموعة من الخطوات الاجرائية التي يقوم بها التلميذ بصفة فردية أو جماعية بهدف مراجعة ما تمّ حفظه وترسيخ معلوماته وتقييم نفسه بنفسه استنادا إلى مؤشرات وقواعد ومعايير محدّدة لمعرفة ما حققه من أهداف مرسومة سلفاً.

**حيث يفيدك التقييم الذاتي فيما يلي:**

يساعدك في تنمية قدراتك ومهاراتك الدراسية وذلك من خلال اكتشاف نقاط القوّة لتعزيزها ونقاط الضعف لاستدراكها، كما يساعد في وضع خطط لتحسين الأداء وتنفيذها، والأهم التعرّف على الأجزاء أو الدروس الغامضة لتركيز عليها ومراجعتها قبل موعد الامتحان.

ومنه يمكن القول أنّ التقييم الذاتي هو مهارة من المهارات الاستذكارية التى لابد من اكتسابها وتكمن أهميتها في التعرّف على مستواك الحالي والتشجيع على اجراء التغيرات والتعديلات اللازمة لرفع المستوى أكثر وأكثر، ويكون التقييم الذاتي كالتالي:

- بعد انهاء المراجعة، محاولة حل بعض نماذج الاختبارات ومواضيع سابقة وذلك بتنزيلها من الانترنت أو الحصول عليها من زملائك أو الاستعانة بأساتذتك.
- إعادة إنجاز بعض التمارينات الموجودة في الكتاب المدرسي أو المأخوذة من قبل في الواجبات المنزلية.
- محاولة صياغة بعض الأسئلة التى تتوقع أن تكون ضمن أسئلة الامتحانات وذلك من الدروس المنقولة على الكراس ومحاولة الإجابة عنها دون الاطلاع على الحل خلال أو أثناء صياغة الأسئلة أو أثناء الاجابة عنها.
- قم بعرض التطبيقات التي حللتها مع حلولك على أستاذ المادة واطلب منه أن يحدد لك أخطاءك، اطلب منه أن يضع لك علامة من...../20 (لا بأس حتى لو كانت علامة متدنية).
- عد إلى التمارين التي قمت بحلها مسبقا وقم بتصحيح الأخطاء التي ارتكبتها بتركيز شديد.




- اعرض حلولك الجديدة على نفس الأستاذ واطلب منه أن يقوم بنفس العملية السابقة ولاحظ مدى تحسن أدائك من عدمه، وإن لم تتح لك الفرص لعرض محاولاتك على أستاذ يمكنك الاطلاع على حلول التمارين التي قمت بها في الكتاب.
- ودائما تذكر جيدا أن هدفك هو الوصول إلى الإجابة الصحيحة النموذجية على الأسئلة وليس حل التمارين فقط لذا ركز على تصحيح أخطائك وتصويبها لكي لا تتعود عليه في الامتحان الرسمي.

## الملحق رقم (22-11): يوّضح بطاقة تقييم الجلسة الحادية عشرة

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على كيفية استعدادي للامتحانات. | | | |
| 03 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 04 | سأستخدم ما عرفته اليوم أثناء استعدادي لامتحاناتي. | | | |
| 05 | سأحاول تحسين حفظي. | | | |
| 06 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| | **ملاحظات أخرى:** | | | |

## الملحق رقم (23–11): يوّضح مهارة أداء الامتحانات

***الامتحان هو جزء أساسي من صميم العملية التعليمية، فإذا كنا نريد أن نقيّم التلميذ فهذا يعني أننا نريد أن نكوّن صورة متكاملة وشاملة وحقيقية وموضوعية عن المتعلم وبالتالي نستخدم أدوات كثيرة من أهمّها الامتحان.***

**من أجل أداء الامتحان بكفاءة عالية يتطلب اتباع الارشادات الآتية:**

- ❖ الاعتماد على الله ثم الثقة بالنفس وقراءة بعض الآيات القرآنية أو بعض الأدعية مثل: **(وقل رب اشرح لي صدري ويسر لي أمري)**
- ❖ احتفظ ثقتك في نفسك وتذكر أنّك جهزت نفسك جيدا قبل الاختبار.
- ❖ الالتزام بالهدوء في قاعة الامتحان مع التأكد أن العقل فيه الكثير وأنه بمجرد قراءة ورقة الأسئلة فسوف تتذكر الكثير.
- ❖ قراءة جميع الأسئلة التي على ورقة الأسئلة ثمّ تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها بكفاءة في حالة وجود أسئلة اختيارية. أمّا في حالة عدم وجود أسئلة اختيارية يجب تحديد الأسئلة السهلة والأسئلة الصعبة، ثمّ البدء بالسؤال الذي نشعر أنه سهل لنا أكثر من غيره.
- ❖ توزيع وقت الامتحان على عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها أو التي تمّ اختيارها، وعند توزيع الوقت يراعى الآتي: تخصيص وقت للتفكير، تخصيص وقت للمراجعة، تخصيص وقت اضافي للأسئلة المقالية.
- ❖ عدم تضييع الوقت في متابعة تصرفات التلاميذ والانشغال بالآخرين يضيع الكثير من وقت الامتحان والأهم يفقدك التركيز.
- ❖ ترتيب الاجابة بشكل منظم حتى تسهل على المصحح قراءتها بسهولة لأنّ تنسيق الخط ووضوح الإجابة وتسلسلها في عناصر يشير إلى استيعاب المادة وغلى نمط الشخصية، كما يسهل على المصحح قراءة الإجابة بسهولة وتقدير الدرجة بموضوعية.

- ❖ تفادي الارتباك والقلق والخوف لأنّ التلميذ لو خاف الامتحان، وهو في موقف الامتحان لن يحقق النتيجة المتوقعة ولن يحقق الأهداف المرجوّة ولن يحقق المستوى الحقيقي الذي يعبر عنه مستواك لأن الخوف سوف يجعله يقع في كثير من الأخطاء.
- ❖ لا داعي للخروج من قاعة الامتحان قبل الوقت المحدّد وتذكر أنّ أستاذ المادة وضع أسئلة الامتحان في ضوء الوقت المحدّد له، ومراجعة الإجابة واستكمال ما تمّ نسيانه وذلك قبل تسليم الورقة، مع التأكيد على ضرورة كتابة البيانات الشخصية وبيانات اسم المادة والتاريخ والشعبة.

**الامتحان آخر العام يمكن أن نعتبره بمثابة تقييم لما فعلته في دراستك ومذاكرتك طـــــــوال العام إذن من المهم أن يكون لدينا اتجاه موجب نحوه، فالامتحان شئ عادي يعرفك أين أنت .. والامتحانات هي التي تجعلك تقول نعم أنا درست وحصّلت ونجحت بتفوّق، أي أنّك حققت اهدافك وتستحق أن تنقل من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أعلى.**

## الملحق رقم (24–11): يوّضح استمارة تقييم الجلسة الثانية عشر

عزيزي التلميذ ضع علامة (×) أمام ما تراه مناسب لك من الفقرات الآتية:

| رقم الفقرة | الفقـــــــرة | تناسبني بدرجة كبيرة | تناسبني بدرجة متوسطة | تناسبني بدرجة قليلة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بالارتياح في هذه الجلسة. | | | |
| 02 | أشعر أنني تعرفت أكثر على كيفية أداء امتحاني. | | | |
| 03 | سأستخدم ما عرفته اليوم أثناء الامتحان. | | | |
| 04 | أحسّ أنني استفدت من هذه الجلسة. | | | |
| 05 | أشعر بأنني قادر على تحسين أدائي في الامتحان. | | | |
| 06 | أنا راض عن محتوى هذه الجلسة. | | | |
| | **ملاحظات أخرى:** | | | |

## الملحق رقم (25-11): يوّضح استمارة تقييم البرنامج الإرشادي

عزيزتي التلميذة:

تحتوي هذه القائمة على مجموعة من الفقرات لتقييم البرنامج الارشادي الذي خضعت له، أرجو وضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة.

ساعدني هذا البرنامج على:

| الرقم | الفقرة<br>هذا البرنامج عمل على: | أوافق بشدة | أوافق إلى حد ما | لا أوافق |
|---|---|---|---|---|
| 01 | **ـ تزويدي بعض المعلومات عن عادات الاستذكار الصحيحة والفعّالة.** | | | |
| 02 | **ـاكتسابي بعض العادات التى لم أكن استخدمها في عملية استذكاري.** | | | |
| 03 | **أشعر أني استفدت أقصى ما يمكن من هذا البرنامج.** | | | |
| 04 | **أنا راض عن محتوى البرنامج** | | | |

# الملحق رقم (12): يوضّح نتيجة الفرضية الأولى

## Test T

**Statistiques sur échantillon uniques**

| | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| القبلي | 32 | 244.0313 | 28.33382 | 5.00876 |

**Test sur échantillon unique**

| | Valeur de test = 298.91 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Inférieur | Supérieur |
| القبلي | -10.957- | 31 | .000 | -54.87875- | -65.0942- | -44.6633- |

## الملحق رقم (13): يوضّح شروط تطبيق اختبار "ت".

## التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | Observations | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Valide | | Manquant | | Total | |
| | المجموعة | N | Pourcentage | N | Pourcentage | N | Pourcentage |
| البعدي | الضابطة | 16 | 100.0% | 0 | 0.0% | 16 | 100.0% |
| | التجريبية | 16 | 100.0% | 0 | 0.0% | 16 | 100.0% |

**Descriptives**

| | المجموعة | | Statistiques | Erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| البعدي | الضابطة | Moyenne | 239.6875 | 8.12082 |
| | | Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure | 222.3784 | |
| | | Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure | 256.9966 | |
| | | Moyenne tronquée à 5 % | 238.4306 | |
| | | Médiane | 233.5000 | |
| | | Variance | 1055.163 | |
| | | Ecart type | 32.48326 | |
| | | Minimum | 203.00 | |
| | | Maximum | 299.00 | |
| | | Plage | 96.00 | |
| | | Plage interquartile | 50.00 | |
| | | Asymétrie | .587 | .564 |
| | | Kurtosis | -.823- | 1.091 |
| | التجريبية | Moyenne | 277.0625 | 4.04400 |
| | | Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure | 268.4429 | |
| | | Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure | 285.6821 | |
| | | Moyenne tronquée à 5 % | 277.5139 | |
| | | Médiane | 284.0000 | |
| | | Variance | 261.663 | |
| | | Ecart type | 16.17599 | |
| | | Minimum | 248.00 | |

| | | |
|---|---|---|
| Maximum | 298.00 | |
| Plage | 50.00 | |
| Plage interquartile | 27.00 | |
| Asymétrie | -.689- | .564 |
| Kurtosis | -.928- | 1.091 |

**الملحق رقم (14): يوضّح نتيجة الفرضية الثانية**

**Tests de normalité**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعة | Statistiques | Ddl | Sig. | Statistiques | Ddl | Sig. |
| البعدي | الضابطة | .174 | 16 | .200* | .904 | 16 | .093 |
| | التجريبية | .206 | 16 | .069 | .893 | 16 | .063 |

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | Ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| التجريبية | Hypothèse de variances égales | 4.041 | .064 | -.776- | 14 | .451 | -6.56667- | 8.46644 | -24.72538- | 11.59204 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | -.873- | 13.931 | .397 | -6.56667- | 7.51953 | -22.70190- | 9.56857 |

**T test**

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | الضابطة | 16 | 239.6875 | 32.48326 | 8.12082 |
| | التجريبية | 16 | 277.0625 | 16.17599 | 4.04400 |

**الملحق رقم (15): يوضّح نتيجة الفرضية الثالثة**

**Statistiques de groupe**

| | الوضعية | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | غير معيد | 10 | 274.6000 | 18.56041 | 5.86932 |
| | معيد | 6 | 281.1667 | 11.51376 | 4.70047 |

**Test des échantillons indépendants**

| | Test de Levene sur l'égalité | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | Hypothèse de variances égales | 4.041 | .064 | -.776- | 14 | .451 | -6.56667- | 8.46644 | -24.72538- | 11.59204 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -.873- | 13.931 | .397 | -6.56667- | 7.51953 | -22.70190- | 9.56857 |

## الملحق رقم (16): يوضّح نتيجة الفرضية الرابعة

# T test

**Statistiques des échantillons appariés**

| | | Moyenne | N | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | التتبع | 273.4375 | 16 | 23.24355 | 5.81089 |
| | بعدي_تجريبي | 277.0625 | 16 | 16.17599 | 4.04400 |

**Corrélations des échantillons appariés**

| | | N | Corrélation | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Paire 1 | التتبع & بعدي_تجريبي | 16 | .854 | .000 |

**Test des échantillons appariés**

| | | Différences appariées | | | | | T | Ddl | Sig. (bilatéral) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur | Supérieur | | | |
| Paire 1 | التتبع - بعدي_تجريبي | -3.62500- | 12.63263 | 3.15816 | -10.35645- | 3.10645 | -1.148- | 15 | .269 |