

## فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية

عماد عبد حمزة العتابي<sup>(1)</sup>

جامعة المثنى

(قدم للنشر في 12/04/1439هـ؛ وقبل للنشر في 26/12/1439هـ)

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، ومدى انتشاره وفقاً لمتغير نوع الجنس ومتغير العمر الزمني والتعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي بالمعنى في الحد من التلكؤ الأكاديمي لدى عينة تجريبية من طلبة كلية التربية للعام الدراسي 2017/2018. ولتحقيق أهداف البحث انتهج البحث وفقاً للمنهج الوصفي والتجريبي/ الإكلينيكي، وصمم المنهج التجريبي بتصميم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة باختبارين قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج البحث انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث عموماً، ووجود فروق في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، ووجود فروق في التلكؤ الأكاديمي لصالح ذوي العمر الزمني (22 سنة فأكثر)، كما أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج الإرشادي بالمعنى في الحد من التلكؤ الأكاديمي. وفي ختام البحث وجهت بعض التوصيات إلى (المؤسسات التربوية).

الكلمات المفتاحية: التلكؤ غير الأدائي - المنهج التجريبي / الإكلينيكي.

## Effectiveness Of Counseling Program By Logo In Reducing Behavior Of Academic Procrastination Among Students Of The College Of Education

Imad Abed Hamza Al-Attabe<sup>(1)</sup>

Muthanna University

(Received 30/12/2017; accepted 06/09/2018)

**Abstract:** The aim of the research is to find out how extant academic Procrastination among students of college of education , as well its spread According to the gender variable and the chronological age variable , in order to identify the effectiveness of the Counseling/ logo therapy in reducing the academic Procrastination in the experimental sample of students of the college of Education for Humanities for the academic year 2017/2018. To achieve the research objectives, the research has followed the descriptive and experimental / clinical approach. The experimental approach was designed with two groups: an experimental group and a control group upon which pre- and post –tests was applied. The results of the study showed the prevalence of academic Procrastination in the research sample in general. In addition there are some differences in the academic Procrastination lagging for males , and the differences in academic Procrastination are positively available for the chronological age (22 years and more). The effectiveness of the Counseling program By Logo in reducing the academic Procrastination. At the end of the research, some recommendations were set to the educational institutions.

**Keywords:** Clinical / Experimental Method - Dysfunctional Procrastination

(1) Associate Professor Dr- Department of Quran Sciences – collage of Education for Human Sciences - Muthanna University, Iraq.

(1) أستاذ مساعد، بقسم علوم القرآن، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة المثنى، العراق.

البريد الإلكتروني: e-mail: amadabd20@gmail.com

## المقدمة:

الأداء اليومي من خلال مساهمه بقدره الفرد على العمل، وعندما يؤدي ذلك إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسمي. ويضيف ناوس (Knaus, 2001) أنه لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الفرد تلكؤًا؛ فالتأجيل الاستراتيجي (Strategic delay) مفيد عندما يتضمن جزءًا من هذه الاستراتيجية جمع وتصنيف واستيعاب المعلومات (أحمد، 2008: 2).

وترجع بداية الاهتمام بدراسة التلكؤ إلى التسعينيات من القرن الماضي، سبقها محاولات قليلة من خلال أبحاث وكتب ركزت على موضوع التلكؤ، وقد عُرِفَ التلكؤ الأكاديمي من روثبلوم وسولومون وموركامي (Rothblum, Solomon, Murakami, 1986) بأنه الميل المقرر ذاتيًا لتأجيل المهام الأكاديمية ويكون مصحوبًا بالقلق، وقد اعتبروا أن التلكؤ المقرر ذاتيًا يجب أن يتضمن كلاً من التأجيل المستمر والقلق. فيما عرفه سجراف ووادكنز واولافسون (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007) بأنه: التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أن تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث والمساقات الجامعية (أبو غزال، 2012: 131).

أما بالنسبة لأنماط التلكؤ فقد حدد فيراري (Ferrari, 2011) ثلاثة أنماط من التلكؤ وهم: التلكؤ الاستثنائي (arousal) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد

مما لاشك فيه أن لكل فرد منا هدفًا يسعى إليه، وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقه، ولكن يختلف الأفراد في طرق تحقيق هذا الهدف؛ فمنهم من يحاول تحقيقه بشكل فوري، ومنهم من يتباطأ ويؤجل تحقيقه حتى آخر لحظة ممكنة، وهو ما يطلق عليه التلكؤ (Procrastination). وبداية لا بد من التمييز بين التلكؤ الأدائي (Functional) والتلكؤ غير الأدائي (dysfunctional)؛ فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينها يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب أن نقوم بها وغالبًا لا يكون هناك خيار إلا أن ندع أداء بعضها لنعمله في وقت لاحق، وهذا النوع من التلكؤ هو ما يمكن أن نطلق عليه تلكؤًا أدائيًا طالما أنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها، مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وعلى العكس من ذلك عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة، مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام، ذلك ما يمكن عدّه تلكؤًا غير أدائي (Holmes, 2002)، وهذا ما قرره أيضًا برونلو وريسنجر (Brownlow & Reasinger, 2000) بالإشارة إلى أن التلكؤ يعتبر غير أدائي عندما يعطل هذا السلوك

ويعد أسلوباً جديداً أوسع من أسلوب العلاج الوجودي (Existential Therapy) في العلاج النفسي؛ لأنه نجح في تطوير فنيات جديدة في الممارسة العلاجية (Frankl, 1967: 75). ويتناول الإنسان في بعده المعنوي من أجل فهم الوجود الإنساني وتعميق الوعي به، وتأصيل الشعور بالحرية والمسئولية، واستثارة إرادة المعنى، والتي تجعل للحياة والعمل، والحب، والمعاناة، وحتى الموت معنى أصيلاً، يساعد الفرد على تجاوز ذاته، والتحرك في الحياة بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل، مستفيداً من الإمكانيات المحققة في الماضي من أجل تشكيل الحاضر، والتخطيط للمستقبل من خلال الوعي بالجوانب الإيجابية، والطاقات التي يمتلكها بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية على أساس المبادئ والأساليب التي قدمها Frankl (أبو غزالة، 2007: 161).

ويركز فرانكل (1997) على معنى الوجود الإنساني وبحث الإنسان عن معنى، ويربط ذلك بثلاثة ثوابت، فالثالث الأول «مفاهيم العلاج بالمعنى»: وهي: حرية الإرادة (الإنسان لديه حرية الاختيار ومسئول عن اختياراته)، وإرادة المعنى: (محاولة الإنسان الدائمة للبحث عن معنى وإحباطها يؤدي للفراغ الوجودي) ومعنى الحياة: (الحياة لها معنى تحت كل الظروف وطرقها أداء عمل ما- المعاناة- معاشة قيمة). والثالث الثاني (كيف يمكن اكتشاف المعنى في

الأخيرة، والمتلكئ التجنبي (avoider) الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيراً هناك المتلكئ القراري (decisional) الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة (Ferrari, 2011:186).

وهناك وجهات نظر مختلفة في تفسير التلكؤ الأكاديمي: فالمدرسة السلوكية تفسر التلكؤ بأنه عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية. بينما تفسره مدرسة التحليل النفسي بأنه نتيجة للمطالب المبالغ بها أو للتسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين، أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية كمتنبئات بالتركؤ ومن ضمنها المعتقدات غير العقلانية وأسلوب العزو والمعتقدات المتعلقة بالوقت وتقدير الذات (Beswick et al., 1988: 209).

وأصبح التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي أكثر انتشاراً بين الطلاب في السنوات الأخيرة (Cao, L., 2012: 39-64)، بل أصبح (سائداً) في الحياة الأكاديمية، ومنتشراً بين الطلاب وبين معلمي ما قبل الخدمة، حيث يميلون إلى التأخير في مهامهم دون وجود أعذار، ويؤدون مهامهم في آخر لحظة قبيل المواعيد النهائية، مما يؤدي إلى مزيد من التوتر لديهم (Balkis & Duru, 2009: 19).

والعلاج بالمعنى هو أحد الأساليب العلاجية ذات التوجه الإنساني التي ظهرت خلال القرن العشرين،

(فرانكل، 1982: 108-109). فالإنسان في بحثه عن المعنى يكون مستعداً لتحمل المعاناة (Frankl, 1978: 20). وأكد (فرانكل، 2004: 22) أن العلاج بالمعنى يستند إلى ثلاثة ركائز أساسية تتمثل في حرية الإرادة (الحتمية في مقابل الحتمية الشاملة Determinism) (Versus Pan – Determinism) وإرادة المعنى، (نظرية الواقعية) ومعنى الحياة (النسبية في مقابل الذاتية). إن التلكؤ له نتائج سلبية عند كثير من الطلاب، ولذلك يحتاج الباحثون إلى اكتشاف طرق جديدة للتخفيف من حدة هذه المشكلة، والنظر إلى الحد من التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب بجدية ووفق برامج علمية، والعمل على إعادة النظر في طرق التعلم التقليدية التي لا تتطابق مع أساليب تعلم الطلاب ذات المهارات اللازمة للمجتمع، كما أن المتلكئين يعتمدون على الآخرين، ويسمحون لهم بالقيام بإعمال خاصة بهم لإنجازها؛ لذلك يحتاج فهم بحاجة لمن يرشدهم لإنقاذهم ليتمكنوا من إنجاز المهام الخاصة بهم (Ferrari, 2011: 19).

ويشير (Seo, 2008) إلى أن برامج خفض درجة التلكؤ تكون أكثر نجاحاً إذا ركزت على تحسين الكفاءة الذاتية، والتأكيد على تنمية المهارات السلوكية مثل: المراقبة الذاتية، ومكافأة الذات، وإدارة الوقت، وتحسين التحكم في الزمن المدرك (Seo, 2008: 753)، وقد يحقق

الحياة؟): ويشمل: القيم الابتكارية: (تدفع للإنجاز الجدير بالاهتمام، والمعنى يأتي مما نعطيه للحياة) والقيم الخبراتية التجريبية: (تتمثل في الحب والمسئولية الاجتماعية، والمعنى يأتي مما نأخذه من العالم) والقيم الاتجاهاتية: (اتجاهات الفرد نحو المواقف والأقدار «والمعنى يأتي من الموقف الذي نتخذه»). أما الثالث: الثالث: (الثالث المأساوي: ويشمل: معنى المعاناة: (لا بد منها في الحياة ويجب النظر إلى المأساة بإيجابية يحولها إلى انتصار) والذنب: (الشعور به سمة للحياة) والموت: (الشيء الوحيد المؤكد وينظر له بإيجابية؛ لأنه يعطي معنى للحياة ويكون حافزاً لها) (فرانكل، 1997: 87-88).

والعلاج بالمعنى اتجاه تفاعلي وليس تشاؤمياً يبرز أهمية اكتشاف المعنى داخل الشخص وتنمية اتجاهات إيجابية وتفاعلية نحو الحياة رغم المعاناة، ويهدف العلاج بالمعنى إلى مساعدة الشخص أن يجد معنى في حياته وتحقيق إمكانات المعنى (Potential Meaning) لوجوده وإثارة إرادة الحياة لديه (Frankl, 1978: 30)، وإلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته، حيث يركز على أنه لا توجد جوانب مأساوية سلبية لا يمكن تعديلها وتحولها من خلال نظرة الإنسان إلى الإنجازات الإيجابية (فرانكل، 2004: 92)، والوعي بتحمل المسؤولية وبالذات والقدرات؛ لأن الحياة تعني في النهاية تحمل المسؤولية لكي يجد الإنسان الإجابة الصحيحة لمشكلاته

(أبو غزال، 2012: 132)، وانخفاض الدافعية (Klassen, 2008: 915)، وقد كشفت نتائج دراسة شرايت وعبد الله (2008) عن فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي، في الدافعية للإنجاز والفاعلية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي (شرايت وعبد الله، 2008: 227).

ونظراً للآثار السلبية المتعددة للتلکؤ، وللتوسع والانتشار الكبير لهذه المشكلة، فمن الضروري إيجاد (البرامج) الإرشادية المناسبة للحد من التلكؤ الأكاديمي، للتخفيف من حدة هذه المشكلة، والنظر بجدية واهتمام للحد منها لدى الطلاب، وقد ركز اسيكيا (Asikhia, 2010) على أسباب ومخاطر التلكؤ الأكاديمية كمسكلة سلوكية تترجم عملياً بتأجيل المهمة التي هي بحاجة إلى إنجاز، وأن الطلاب المتلكئين بحاجة إلى تلقي (الإرشاد) في مناقشة معنى التلكؤ والعوامل المؤثرة في التحصيل، وهذا يتطلب من المرشدين والتدريسيين وأولياء الأمور وإدارة الأقسام والكليات والجامعة أن يؤدوا دورهم في مساعدة الطلاب على الخروج من هذه المشكلة لضمان المحافظة على النظام التعليمي (Asikhia, 2010: 201).

كما أن الباحث لاحظ أثناء عمله بوصفه عضو هيئة تدريس مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التلكؤ

ذلك البرنامج الإرشادي بالمعنى (Counseling program By Logo) لأنه يتركز حول دافع أساسي يشكل جوهر حياة أي إنسان، وخصوصاً الطالب الجامعي، وهو إدارة المعنى (will to Meaning)، والذي يدور حول معنى الحياة، فالطالب يعاني من الاضطراب عندما يكتشف الفجوة بين الخواء (الذي يجسد بالتلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي) وبين الواقع (الحياة الأكاديمية المطلوبة) التي ينبغي أن يعيشها عندما يحدد معنى لحياته (منصور، 2000: 130).

#### مشكلة البحث:

التلكؤ الأكاديمي يستدل عليه سلوكياً بالمماثلة والتأخير المقصود للمهام، وهذا يؤثر سلباً على التعلم، والإنجاز، والكفاءة الذاتية، وقد سعت البحوث لفهم العوامل التي تنتج وتديم هذا السلوك السلبي، والذي يُعبر عن فشل الطالب في التنظيم الذاتي والإرادة، مما يشكل ضرراً على تحصيله الأكاديمي (Rabin.etal, 2011: 344). وإلى نتائج سلبية كانخفاض الالتزام بالهدف، وعدم تقدير مدة الوقت المخصص للعمل، والإخفاق في إنجاز متطلبات البحث (Rakes & Dunn, 2010: 78)، والفشل أو الخطأ في اتخاذ القرارات، وضياع فرص النجاح (Ferrari, 2011:18). وإعاقة التقدم المهني والأكاديمي، والحصول على درجات منخفضة في الامتحانات، والشعور بالتوتر الانفعالي

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي العمر الزمني (20 سنة فأقل) ودرجات الطلبة ذوي العمر الزمني (22 سنة فأكثر) على مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ودرجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال:

الأهمية النظرية: تتمثل في دراسة ظاهرة عامة حظيت باهتمام العديد من الباحثين التربويين ومشكلة خطيرة معقدة ذات أشكال وأسباب متعددة وهي التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في دراسة فاعلية البرنامج

الأكاديمي غير الأدائي لدى الكثير من طلبة الجامعة، ومن المؤشرات المثبتة باستمرار والمتكررة دوماً هي: التذمر من تقديم الواجبات المطلوبة في وقتها المحدد، وعدم الالتزام بمواعيد الامتحانات، والمحاولات المتكررة لتأجيل إنجاز المهام الأكاديمية. وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة البحث تبلور في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هو مستوى التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لدى طلبة كلية التربية؟ وفي ضوء متغيري (نوع الجنس) و(العمر الزمني)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغيري (نوع الجنس) و(العمر الزمني)؟

السؤال الثالث: هل توجد فاعلية ذات دلالة إحصائية تعزى لبرنامج إرشادي بالمعنى للتأثير على متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي للمجموعة التجريبية وفق نتائج اختباراتها القبليّة والبعديّة، ووفق مقارنتها بالمجموعة الضابطة؟

فرضيات البحث:

بناءً على تساؤلات الدراسة فقد تمثلت الفرضيات في:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذكور والطلّبات الإناث على مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

آلية للتعامل مع القلق المرتبطة من بداية أية مهمة أو اتخاذ قرارات إلى استكمالها (Schouwenburg, & Groenewoud, 2001: 229). أما التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي فيتحدد بأنه ممارسة التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام (Holmes, 2002: 15). أما برونلو ريسنجر (Brownlaw & Reasinger, 2000) فإنها يجددان التلكؤ بأنه غير أدائي عندما يعطل هذا السلوك الأداء اليومي من خلال مساسه بقدرة الفرد على العمل، وعندما يؤدي ذلك إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسمي (Brownlaw & Reasinger, 2000. 3803).

ويمكن تعريف التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي (نظرياً) في البحث الحالي على أنه أفعال وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على إنتاجية الفرد، تتمثل بتأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية والأنشطة التعليمية عمداً، وعدم الالتزام بإكمالها، وإهمال الوقت والادعاء بصعوبة المهام، وبذلك يتحدد مصطلح التلكؤ الأكاديمي نظرياً ضدًا للمصطلحات: (الإسراع، والإقدام، والاهتمام) الأكاديمي.

أما تعريف التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي (إجرائياً) فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص حسب تقريره الذاتي على مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

الإرشادي بالمعنى، مستعملاً فنيات العلاج بالمعنى في مجال الإرشاد النفسي، للحد من التلكؤ غير الأدائي، ومحاولة تحقيق (الإسراع، والإقدام، والاهتمام) الأكاديمي لدى عينة مهمة (طلبة كلية التربية).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1 - مستوى التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لدى الطلبة الجامعيين عموماً؟

2 - الفروق الإحصائية بين أفراد عينة البحث في مستوى التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي وفقاً لمتغير (نوع الطالب «ذكر - أنثى»)، ومتغير (العمر الزمني).

3 - فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى عينة تجريبية من طلبة كلية التربية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلاب كلية التربية (في محافظة المثنى - جمهورية العراق) الدراسة الصباحية من الذكور والإناث وللعام الدراسي 2017/2018.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التلكؤ الأكاديمي: يمثل المتغير التابع في البحث الحالي، ويعرفه سجاونبرغ وكرينوود (Schouwenburg & Groenewoud, 2001) بأنه تأجيل الإجراءات أو المهام إلى وقت لاحق، وأن التلكؤ يعد

الجانب الإيجابي واستثماره في تحقيق (الإسراع، والإقدام، والاهتمام) الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية. إجراءات ومنهجية البحث:

أولاً: منهجية البحث: استعمل الباحث المنهج الوصفي لوصف بيانات العينة في المتغير التابع (التركؤ الأكاديمي غير الأدائي) وفي ضوء متغير نوع الجنس (ذكور-إناث) ومتغير العمر الزمني (20 سنة فأقل -22 سنة فأكثر)، كما استعمل المنهج شبه التجريبي، وذلك للاستفادة من تكامل كل منهم لدراسة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي وتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي بالمعنى الذي طبق في البحث الحالي. وتم تصميم البحث وفق (نموذج مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وباختبارين قبلي وبعدي)؛ لضمان دقة النتائج عند فحص فرضيات البحث للتعرف على فاعلية المتغير المستقل (برنامج الإرشاد بالمعنى) في الحد من المتغير التابع (التركؤ الأكاديمي غير الأدائي)؛ ولتقليل أثر المتغيرات الدخيلة.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية (الدراسة الصباحية)، من الذكور والإناث، ومن أكملوا الدراسة الإعدادية بنجاح، ليتأهلوا كمدرسين في المستقبل، وتتراوح أعمارهم بين (19-24) سنة. أما عينة البحث فقد تكونت من: عينة الدراسة الإحصائية (لأغراض التحليل الإحصائي

ثانياً: العلاج بالمعنى (Logo Therapy): يمثل المتغير المستقل، وهو أحد المدارس العلاجية في التوجه الإنساني ويقصد به العلاج الموجه روحياً من خلال المعنى (88: 1975، Frankl)، والذي يقوم ويرتكز على ثلاث مفاهيم (حرية الإرادة، وإرادة المعنى، ومعنى الحياة)، وهو مدخل تفاؤلي يساعد في تحويل الخبرات الأساسية إلى خبرات إيجابية، بوساطة اكتساب قيم (ابتكارية Creative) و(خبرية Experiential)، و(اتجاهية Attitudinal)، فالمعنى هو ما يعنيه المرء أو الموقف (والمعنى يتم العثور عليه ولا يمكن إعطائه) (77: 1963، Frankl).

ثالثاً: البرنامج الإرشادي: عرفته الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي (1981) بأنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم الإرشاد على وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني في أثناء مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستثماره في تحقيق التوافق (أبو اسعد، 2009: 15).

ويُعرف البرنامج الإرشادي بالمعنى (إجرائياً) بأنه: الخدمات التي تم تخطيطها وتنفيذها في (12) جلسة إرشادية على وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني المستمدة من الأسس والمبادئ التي قدمها فرانكل (Frankl) في نظريته «العلاج بالمعنى»؛ لتأكيد

الإرشادي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وبلغ عدد أفرادها (7) طلاب ذكور بمتوسط عمر زمني (23.25) وانحراف معياري (1.03)، ومجموعة ضابطة وبلغ عدد أفرادها (7) طلاب ذكور بمتوسط عمر زمني (22.13) وانحراف معياري (1.08). ولتحقيق التجانس بين المجموعتين قام الباحث باستعمال اختبار مان وتني (Man-whitney test)؛ للتعرف على دلالة واتجاه الفروق بينهما في التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي (الاختبار القبلي)، والجدول (1) يوضح عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي بالمعنى على مقياس التلكؤ الأكاديمي، مما يعني التجانس بين مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي بالمعنى. ومن أهم خصائص الدراسة الحالية أنها تصف متغيراً مهماً (التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي)، وتخطط وتنفذ برنامجاً إرشادياً يعتمد على نظرية العلاج بالمعنى لفكتور فرانكل.

لفقرات المقياس) وعددهم (119) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية (تحديد (24) طالباً وطالبة) من كل قسم من الأقسام الخمسة في الكلية بواقع (12) طالباً و(12) طالبة، وقد استبعدت نسخة واحدة لعدم صلاحيتها. فيما استخدمت الطريقة العشوائية لاختيار العينة الرئيسة التي شملت (246) طالباً وطالبة، إلا أن العينة التي (اعتمدت) لاختيار عينة البرنامج الإرشادي، بلغ عددها (100) طالب وطالبة، بعد استبعاد (138) استمارة مقياس رفض أصحابها تثبيت أسمائهم والتطوع لتطبيق البرنامج الإرشادي، واستبعدت (8) استمارات لعدم اكتمالها كما يجب، وتراوحت أعمار العينة الرئيسة (20-24 سنة) بمتوسط حسابي (21.69) وانحراف معياري (1.48). من الخصائص المهمة للدراسة الحالية اختيار (14) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية (مدرسي المستقبل)، ومن كانوا في الأرباع الأعلى أي (لديهم ارتفاع في مستوى التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي) ليمثلوا عينة البرنامج

جدول (1): نتائج الاختبار القبلي (اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test (U)) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

النتيجة	قيمة مان وتني: الجدولية	قيمة مان وتني: المحسوبة	درجات المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي)	درجات المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي)
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي	0.013	0.228	65	65
			65	67
			67	67
			68	67
			70	72
			71	77
			72	80

البعد الانفعالي): مشاعر عدم الارتياح بسبب عدم أداء المهام في وقتها المحدد: (10) فقرات. و(فقرات البعد السلوكي): النشاطات الذهنية أو الحركية: (13) فقرة. وفقرات البعد المعرفي: ويشمل المهام وأهميتها: (11) فقرة.

الشروط السيكومترية: بغية التحقق من الشروط

السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي فقد تم الآتي:

حساب الصدق: وقد تم التعرف على صدق

مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي على النحو الآتي:

- الصدق الظاهري: تم عرض مقياس التلكؤ

الأكاديمي غير الأدائي على خمسة خبراء في تخصص

القياس والتقويم وعلم النفس، وقد اتفقوا على إعادة

صياغة (3 فقرات (4، 6، 11).

- صدق البناء: بعد تطبيق المقياس على العينة

الإحصائية البالغ عددها (119) طالباً وطالبة، وحساب

القوة التمييزية للفقرات، أظهرت نتائج التحليل

الإحصائي أن فقرات المقياس تتمتع بالقوة التمييزية،

باستثناء (6 فقرات غير مميزة) وهي (2، 3، 4، 6، 11،

22). وكما يوضح ذلك ملحق (1) نتائج حساب القوة

التمييزية.

- صدق الاتساق الداخلي: بعد حساب القوة

التمييزية تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من

خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من

ثالثاً: أداتا البحث: بغية تحقيق أهداف البحث، فقد

أعد الباحث واستخدم أداتين هما: (1) مقياس التلكؤ

الأكاديمي غير الأدائي، للتعرف على مستوى التلكؤ

الأكاديمي غير الأدائي. (2) البرنامج الإرشادي بالمعنى

للحد من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي. وأدناه تفصيل

إعداد الأداتين:

الأداة الأولى: مقياس التلكؤ الأكاديمي غير

الأدائي: نظراً لعدم حصول الباحث على مقياس يهدف

إلى قياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لدى الشباب

الجامعي مناسباً للظروف البيئية والتربوية لعينة البحث،

فقد قام بإعداد مقياس جديد وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة في

مجال التلكؤ الأكاديمي والمقاييس المستخدمة ومنها:

مقياس: بيكر، رشاد وريب (1996)، تعريب عبدالمعطي

(2005)، منسى وكاظم (2006)، عزب (2006)، عراقي

ومظلوم (2006)، هويدا محمود وفوزية الجمالي (2010).

- تحديد أبعاد المقياس، حيث توصل سلومون

وروثبلوم (Solomn & Rothblum, 1984: 503) إلى أن

التركؤ الأكاديمي يتضمن تفاعل مكونات سلوكية

ومعرفية وانفعالية، وعليه تم - بالاستعانة بالأدب

التربوي ودراسات سابقة جمع عدد من الفقرات حيث

تكون المقياس في صورته الأولى من (34) عبارة تقيس

ثلاثة أبعاد للتركؤ الأكاديمي غير الأدائي وهي (فقرات

20، 21، 22، 23، 24). وبثلاث بدائل إجابة (تنطبق على بدرجة عالية -تنطبق على بدرجة منخفضة - لا تنطبق علي)، وتوزع الدرجة بالترتيب (3-2-1)، لان كل الفقرات باتجاه واحد (سلبية). الدرجة العليا للمقياس (72) والدرجة الدنيا (24) والوسط الفرضي (48) درجة. (مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي بصورته النهائية ملحق رقم (3).

#### الأداة الثانية: برنامج الإرشاد بالمعنى:

يستند البرنامج الإرشادي إلى أسس ومبادئ العلاج بالمعنى فرانكل (Frankl, 1984)، وفرانكل (1997)، وتطبيقات الإرشاد بالمعنى (سلسلة محاضرات فرانكل (Frankl, 1966))، ويهدف برنامج الإرشاد بالمعنى -عموما- للحد من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لدى عينة الدراسة من خلال مساعدتهم على اكتشاف المعنى ومحاوله وتبصرهم بجوانب القوة وتنمية إرادة المعنى ومعايشة (الإسراع - الإقدام - الاهتمام) الأكاديمي بفاعلية. والأهداف الخاصة هي مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على إيجاد معنى في حياتهم الأكاديمية وتحقيق إمكانات المعنى (Potential Meaning)؛ لوجودهم. واكتشاف المعنى الأصيل (Authentic Meaning) بداخلهم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النجاح والإقدام والإسراع الأكاديمي، واستثمار قدراتهم الفطرية لتحسين وتحقيق ذواتهم،

المقياس والدرجة الكلية، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط لمعامل الارتباط دالة عند مستوى (0.05)، أي تتمتع بالاتساق الداخلي، باستثناء الفقرات (7، 9، 32، 33)، وكما يوضح ذلك ملحق (2) نتائج حساب الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: للحصول على درجة ثبات المقياس؛ استعمل الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Retest -) من خلال إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين على عينة بلغت (40) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من العينة الإحصائية؛ لأن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار، وكان معامل الارتباط (0.88) وهو معامل ثبات جيدًا؛ لأنه أكبر من (0.70) (عيسوي، 1985: 58).

وصف المقياس: يتكون المقياس بصورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية، من مقدمة مختصرة توضح الغاية منه، وتحث المستجيب على الإجابة بدقة وصدق، ثم يُطلب من المستجيب تثبيت بعض البيانات الشخصية، و(24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: فقرات البعد الانفعالي: وتشمل الفقرات أرقام: (1، 2، 3، 4). وفقرات البعد السلوكي: وتشمل الفقرات أرقام: (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15). وفقرات البعد المعرفي: وتشمل الفقرات أرقام: (16، 17، 18، 19،

وفنية صرف التفكير. وإضافة لهاتين الفئتين هناك طرائق وأساليب أخرى للعلاج بالمعنى، وفنيات وطرائق وأساليب الإرشاد بالمعنى التي تم تنفيذها والاستفادة منها هي:

أولاً: الفنيات الرئيسة للعلاج بالمعنى: وهي (أ) فنية المقصد المتناقض ظاهرياً (paradoxical intention) وهي: (تشجيع المالكى على أن يفعل الأشياء التي يخافها بالذات أو يرغب في حدوثها) (النجاح-الإسراع-الإقدام الأكاديمي). و(ب) فنية إيقاف الإمعان الفكري (deflection) (هنا تتم مناقضة الإمعان الفكري في التلكؤ)، ويقصد بها الحد من تثبيت التفكير على فكرة ما أو موضوع ما يثير القلق.

ثانياً: الفنيات المساعدة للعلاج بالمعنى: (أ) فنية منهج القصة الرمزية: (يقوم المعالج / المرشد برواية قصة فيها عبرة) (صمم هذه الفنية فرانكل (Frankl, 1970). (ب) وفنية تعميق الوعي بالموت: (التأكيد على أهمية وقيمة الحياة، الموت حقيقة تجعل من اللحظة الراهنة شيئاً ذا قيمة) (صمم هذه الفنية ماي (May, 1980). (ج) لوحة المعنى: (مساعدة المسترشد للوعي بمشكلاته، وتعديل حالته النفسية، وإيجاد حلول واستجابات مناسبة لمشكلاته، واكتشاف المعنى من خلال المواقف المختلفة) (صمم الفنية كتامي (Khatami, 1988)). (د) المسرحيات النفسية القائمة

والعمل على ازدهارها، إضافة للوعي بتحمل المسؤولية والوعي بالذات والقدرات، وتحمل المعاناة في بحثهم عن المعنى (فرانكل، 1997: 92).

(تخطيط البرنامج الإرشادي) تم تخطيط البرنامج الإرشادي في البحث الحالي (عملية الإرشاد بالمعنى) وفق المراحل الثلاث الآتية:

المرحلة الأولى: وضع خط الأساس وإقامة العلاقة الإرشادية وتحديد حاجات المجموعة الإرشادية من خلال التعرف على أبعاد التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي (المعرفي - الانفعالي - السلوكي) ومكونات كل بُعد، (ملحق رقم 4).

المرحلة الثانية: عملية الإرشاد بالمعنى: تدعيم العلاقة الإرشادية الدافئة والتعرف على مسببات التلكؤ الأكاديمي وتعديل اتجاهات المجموعة الإرشادية، مع التركيز ومعايشة المعنى الإيجابي للاجتهاد الأكاديمي وتحقيقه.

المرحلة الثالثة: إنهاء العملية الإرشادية: يتم الإنهاء بعد اكتساب المجموعة الإرشادية المعنى الإيجابي للحياة الأكاديمية الناجحة والثقة بالنفس والقدرات وتحمل المسؤولية، والتغلب على الصعاب.

فنيات برنامج الإرشاد بالمعنى: قدم فرانكل (Frankl) فئتين رئيسيتين للعلاج بالمعنى في غضون المدة ما بين عامي (1947 و1955) هما فنية القصد العكسي

الجلسات (10-11) الخاصة بالبعد السلوكي. تنفيذ البرنامج الإرشادي بالمعنى: تم تخطيط البرنامج الإرشادي بالمعنى بواقع (12) جلسة إرشادية بمعدل جلستين أسبوعياً مدة كل جلسة (50) دقيقة، وتم إدارته وتنفيذه كما خطط له تماماً، ويوضح الملحق (5) جلسات البرنامج الإرشادي بالمعنى والفنيات وبعض الإجراءات المستخدمة بصورة مختصرة. أما تفاصيل الإجراءات والفنيات فقد نفذت كما تم عرضها عند وصف البرنامج أعلاه.

رابعاً: الأساليب الإحصائية: استعان الباحث بعدد من الأساليب الإحصائية لفحص أسئلة البحث مثل معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي واختبارين لاملعلميين هما اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) واختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Test).

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

السؤال الأول: ما مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لدى طلبة كلية التربية؟ للتعرف على إجابة السؤال الأول؛ استعمل الباحث معادلة (t-test) للاستدلال حول الوسط الحسابي للمجتمع للتعرف على مدى انتشار التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي، للعينه ككل. وأظهرت نتيجة التحليل الإحصائي أن عينه البحث تعاني من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي. والجدول (2) يوضح نتائج السؤال الأول.

على المعنى: (تخيل الماضي لتعزيز الإحساس بالمسؤولية نحو الوجود الشخصي) (صمم الفنية فرانكل، (Frankl, 1982)). (هـ) الحوار السقراطي: استثارة المعنى من خلال أسئلة استفزازية في إطار حوار تساؤلي. (و) تغيير وتعديل الاتجاه نحو المعنى: (هذه الطريقة لخصها الباحث من كتاب (إرادة المعنى أسس وتطبيقات (Frankl): خمسة أشياء بسيطة يمكن أن تساعد المسترشد على تغيير وتعديل اتجاهه نحو المعنى هي: (تحديد وفهم ما نريد تغييره والبحث عن أنموذج) و(التفكير في كيفية تغيير وتعديل الاتجاه نحو المعنى وان ذلك سوف يؤثر على الحياة الأكاديمية) و(اختيار البيئة الأكاديمية والزملاء المناسبين) و(الاعتقاد بالقدرة على تغيير) و(تعديل الاتجاه نحو المعنى). (ز) فنية التحليل بالمعنى: تحليل لخبرات الفرد من أجل البحث عن مصادر ذات معنى جديد، وخلال تقييم هذه الخبرات نصل لخبرات جديدة نكتشف من خلالها رؤية جديدة بالهدف في الحياة.

صدق البرنامج الإرشادي: بعد تخطيط البرنامج الإرشادي بالمعنى، تم عرضه على (3) خبراء تخصص برامج إرشادية للتأكد من صدقه وصلاحيته وفقاً لأهداف البحث. وتم الأخذ باقتراح اثنين من الخبراء، بأفضلية دمج الجلسات (5-6-7) الخاصة بالبعد المعرفي، ودمج الجلسات (8-9) الخاصة بالبعد الانفعالي، ودمج

عماد عبد حمزة العنابي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي...

جدول (2): نتائج السؤال الأول.

عدد العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	انحراف معياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت النظرية	الدلالة الإحصائية
100	58.69	48	11.53	9.29	1.98	دالة عند مستوى 0.05

بالمستويات المرتفعة من الضغط بسبب متطلبات الحياة الأخرى الناجمة عن الظروف البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والعسكرية. والتلكؤ الأكاديمي غير الأدائي كما يرى (نوران، 2000) يحصل نتيجة ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، والمستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهام، وينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج، أو بسبب الخوف والقلق المرتبط بالفشل.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغيري (نوع الجنس) و(العمر الزمني)؟ للحصول على نتيجة هذا السؤال فقد استعمل الباحث معادلة (t-test لعينتين مستقلتين) للتعرف لاختبار الفرضيات الخاصة بالسؤال الثاني والتعرف على الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيري النوع (الذكور والإناث) والعمر الزمني (20 فأقل و22 فأكثر). وأظهرت نتيجة التحليل الإحصائي (وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لصالح الذكور)، ووجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة (22 سنة فأكثر) وأفراد العينة (20 سنة فأقل) في متغير التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي لصالح (أفراد العينة (22 سنة فأكثر)، والجدول (3) يوضح نتائج السؤال الثاني وفرضياته.

نتيجة السؤال الأول تتفق (كثيراً) مع ما كشفت عنه دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984)، التي أشارت نتائجها إلى أن (46٪) من الطلبة يعانون تلكؤاً دائماً و(27.6٪) يرجئون في المذاكرة للاختبار، و(30.1٪) يرجئون في واجبات القراءة الأسبوعية، و(10.2٪) من الطلبة يرجئون في الأعمال الدراسية بصفة عامة. كما وجد الباحثون أن من (22٪ إلى 23٪) من طلاب الجامعة يؤجلون في المهام الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة كلارك وهل (Clark & Hill, 1994) حيث قرر نسبة كبيرة من طلاب الجامعة أنهم يقومون بسلوك التلكؤ في الاستذكار للامتحان وكتابة الأبحاث والقراءة الأسبوعية المتعلقة بالواجبات، وأيضاً قررت نسبة كبيرة منهم أن التلكؤ يمثل مشكلة بالنسبة لهم (احمد، 2008: 3-4).

ويرى الباحث أن التلكؤ الأكاديمي في الأعمال الدراسية تكون ظاهرة شائعة ومنتشرة بين طلاب الجامعة بنسبة (83٪)، ويعود ذلك إلى الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهام، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع الآني للحاجات الأخرى، والعزو الخارجي، وتدني تقدير الذات، وضعف الفعالية الذاتية، وارتباط التلكؤ

جدول (3): نتائج السؤال الثاني وفرضياته.

المتغير	نوع العينة	عدد	وسط	انحراف معياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت النظرية	الدلالة الإحصائية
النوع	الذكور فقط	61	60.55	8.84	2.82	2.000	دالة عند مستوى 0.05 للذكور
	الإناث فقط	39	55.53	14.35			
العمر الزمني(*)	العمر 20 فأقل	27	55.37	13.81	2.401	2.390	دالة عند مستوى 0.05 للعمر 22 فأكثر
	العمر 22 فأكثر	56	61.35	8.75			

(\* استبعد (17) فرداً من العينة؛ كون أعمارهم أكثر من (20 سنة) وأقل من (22 سنة).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية وفقاً لمتغير نوع الجنس (ذكور-إناث) مع دراسة هلال والحسيني (2004)، التي كشفت نتائجها أن الطلاب أكثر ميلاً للتلكؤ الأكاديمي من الطالبات. كما تتفق مع دراسة بالكس ودرو (Balkis & Duru, 2009) ودراسة أوزر وآخرون (Ozer et al., 2009) اللتان وجدتا فروقاً بين الجنسين في نسبة انتشار التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي، فيما تختلف مع دراسة العنزي والدغيم (2003) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، كما تختلف مع نتائج دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في انتشار التلكؤ الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بالتلكؤ الأكاديمي غير الأدائي وفقاً لمتغير (العمر الزمني) فهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بالكس ودرو (Balkis & Duru, 2009) ودراسة أوزر وآخرون (Ozer et al., 2009) اللتان وجدتا أن التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن الذكور (وخصوصاً طلاب الجامعة - عينة البحث الحالي) تناط بهم العديد من المهام والأدوار الحياتية بسبب طبيعة تركيبة المجتمع العراقي، فالذكر رغم كونه يقوم بدور الطالب الجامعي، إلا أنه قد تناط به أدوار اقتصادية (توفير لقمة العيش)، وأدوار اجتماعية (كإنجاز المهام والواجبات الاجتماعية)، أو أدوار أسرية (نسبة كبيرة من طلبة الجامعة مكلفون بأعمال أسرهم الكبيرة، أو أسرهم الصغيرة كونهم متزوجين). فضلاً عن أدوار أخرى بسبب الظروف النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والعسكرية.

كما أن تفسير نتيجة التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي وفقاً لمتغير العمر يرتبط بتفسير نتيجة متغير نوع الجنس السابقة، التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور، وهذا الارتباط متفق بنوع التفسير والأسباب، إلا أنه يختلف عنه بدرجة الأسباب، فكلما زاد عمر الفرد في

عماد عبد حمزة العنابي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي...

العينة زادت أدواره الاقتصادية، وأدواره الاجتماعية، وأدواره الأسرية. فضلاً عن زيادة أدواره الأخرى بسبب الظروف النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والعسكرية.

السؤال الثالث: هل توجد فاعلية ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج الإرشادي بالمعنى للتأثير على متوسطات درجات التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي للمجموعة التجريبية وفق نتائج اختباراتها القبلية والبعدي، ووفق مقارنتها بالمجموعة الضابطة؟ للتعرف على إجابة السؤال الثالث فقد استعمل الباحث اختبار مان وتنسي (Mann -Whitney Test) واختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Test) لاختبار الفرضيات الخاصة بالسؤال. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ودرجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج الإرشادي بالمعنى. والجداول (4-5-6) توضح نتائج السؤال الثالث وفرضياته.

جدول (4): نتائج الفرضية الأولى للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية حسب اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test

الدلالة الإحصائية	قيمة ويلكوكسن النظرية	قيمة ويلكوكسن المحسوبة	الإشارة الأقل عددا	رتبة الفرق	الفرق	تجريبية (بعدي)	تجريبية (قبلي)
توجد فروق دالة إحصائية بمستوى 0.05	2	1		3	6	59	65
				4	7	58	65
				7	35	32	67
				2	4	64	68
				5	8	62	70
			1	1	-2	73	71
				6	13	59	72

جدول (5): نتائج الفرضية الثانية للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة حسب اختبار ويلكوكسن Wilcoxon Test

الدلالة الإحصائية	قيمة ويلكوكسن النظرية	قيمة ويلكوكسن المحسوبة	الإشارة الأقل عددا	رتبة الفرق	الفرق	الضابطة (بعدي)	الضابطة (قبلي)
غير دالة بمستوى 0.05	2	4		3	4	61	65
				1	1	66	67
				5	8	59	67
				8	32	35	67
				6	10	62	72
				1	1	76	77
			4	4	-5	85	80

جدول(6): نتائج الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب اختبار مان وتني (Mann –Whitney Test)

الدلالة الإحصائية	قيمة مان وتني النظرية	قيمة مان وتني المحسوبة	درجات المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	درجات المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)
دالة إحصائية	0.013	0.002	59	61
			58	66
			32	59
			64	35
			62	62
			73	76
			59	85

وعلاج كثير من الاضطرابات مثل القلق والاكتئاب وقلق الموت والعصابية والشعور بالذنب واللامبالاة والوسواس القهري والفراغ الوجودي والغضب والاعتراب وخواء المعنى وفقدان الهدف من الحياة مثل إبراهيم (1991)، بدر (1990)، العايش (1994)، وسعفان (2001)، وعبدالحليم (2003)، حميدة (2003)، وعليان وعسيلة (2006)، الضبع (2006)، وأبو غزالة (2007)، الحديبي (2012). (الشعراوي، 2014: 3-4).

ويفسر الباحث ظهور فاعلية البرنامج الإرشادي بالمعنى في الحد من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي - من خلال فرضياته الثلاثة - يرجع إلى ان العلاج بالمعنى (Logo therapy) يتركز حول دافع أساسي وهو إدارة المعنى (will to Meaning) الذي يدور حول معنى الحياة والوجود، ويشعر الفرد بالتوتر والاضطراب عندما يكتشف الفجوة بين الخواء الذي يعيشه والحياة التي ينبغي أن يعيشها عندما يحدد معنى حياته ولوجوده، والذي تدور حوله كل أنشطته وسلوكياته، وقد تمكن

ولمناقشة نتائج الهدف الثالث، لم يجد الباحث - بحسب اطلاعه - دراسات تناولت فاعلية الإرشاد بالمعنى للحد من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي، إلا أن أغلب الدراسات التي درست التعرف على فاعلية الإرشاد والعلاج بالمعنى وفق نظرية فرانكل (Frankl)، أظهرت نتائجها فاعلية الإرشاد والعلاج بالمعنى، كدراسة (محمد، 2006) ودراسة بريتبارت (Breitbart.et.al, 2004) ودراسة كوراو وثومبسون (Kumrau & Thompson, 2003) ودراسة برايتبارت (Breitbart, 2002) ودراسة انجر (Unger, 2002)، ودراسة باسون (Passon, 2012)، ودراسة الرجوف (Ulrichova, 2012)، ودراسة سوير (Sauer, 2012)، ودراسة تات وديا (Tate & Dia, 2013)، ودراسة موسالميجد (Mosalamegad, 2013)، ودراسة جاكوب (Jacob, 2013)، ودراسة اجيرمان (Ackerman, 2013)، والعديد من الدراسات العربية التي أظهرت نتائجها فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين وتنمية الشخصية

عماد عبد حمزة العنابي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي...

والمسؤولية بسبب اضطراب الظروف السياسية والعسكرية وبسبب التقاليد والأعراف الاجتماعية والتقلبات الاقتصادية.

#### التوصيات:

يوصي الباحث المؤسسات التربوية وخصوصاً الجامعات بالآتي:

- 1 - أن تهتم بظاهرة التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي بوضع خطط وبرامج تستهدف خفض هذه الظاهرة لدى الطلبة الجامعيين.
- 2 - تفعيل المهام الإرشادية للتدريسيين، والاهتمام بالوحدات الإرشادية.

\*\*\*

#### قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو غزال، معاوية. (2012م). التسويق الأكاديمي. انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، جامعة اليرموك،* (2)، 8-131.

أبو غزالة، سميرة علي جعفر. (2007م). *فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، في الفترة من 8-9 ديسمبر، 157-202.*

أبو اسعد، احمد عبد اللطيف. (2009م). *المهارات الإرشادية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.*

البرنامج من خلال جلساته وما تم فيها من إجراءات علمية من أن يساعد أفراد العينة التجريبية في إعادة التركيز المناسب على الدافع الأساسي لديهم (إدارة المعنى) ومساعدتهم لاكتشاف الفجوة بين تلكؤهم الأكاديمي وبين ما ينبغي أن يكونوا عليه من (إسراع - إقدام - اجتهاد) أكاديمي. كما يفسر الباحث النتيجة بتمكن البرنامج من مساعدة العينة التجريبية على استعمال أساليب ومبادئ نفسية وفيات لإدراك المعنى الإيجابي (للإسراع والاجتهاد والإقدام) الأكاديمي، واكتشاف الذات الأكاديمية والتعبير عنها تعبيراً فعالاً لمعايشته بفاعلية والرضا عن النجاح الأكاديمي، وفهم وجودهم الإنساني وتعميق الوعي به، وتأصيل الشعور بالحرية والمسئولية، واستثارة إرادة المعنى، التي تجعل للحياة، والدراسة الأكاديمية معنى أصيلاً، يساعد الطالب على تجاوز ذاته، والتحرك أكاديمياً بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بتفاؤل، مستفيداً من الإمكانيات المحققة في الماضي من أجل تشكيل الحاضر، والتخطيط للمستقبل من خلال الوعي بالجوانب الإيجابية (الإسراع - الإقدام - الاجتهاد)، والطاقات التي يمتلكها بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية (التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي) على أساس المبادئ والأساليب التي قدمها فرانكل (Frankl)، ولاسيما أن أفراد العينة وهم طلاب جامعيون أفراد في مجتمع يفتقد إلى التمتع بالحرية

المؤتمر السنوي الثالث عشر (الإرشاد النفسي من اجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع)، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس.  
منصور، رشدي. (2000م). علم النفس العلاجي والوقائي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

هلال، عبد الرحمن، والحسيني، نادية. (2004م). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 126(1)، 55-143.

#### ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Abu Ghazal, M. (2012). Academic procrastination and its causes from the point of view of university students (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, Deanship of Scientific Research, Yarmouk University, 8, (2), 2012, 149 -131.
- Asikhia, O. (2010). Academic Procrastination in Mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counseling for Effective Learning. *Journal of International Education Studies*, 3(3), 205 – 210.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18- 32.
- Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Journal of Australian Psychologist*, 23, 207- 217.
- Breitbart , W. (2002). Spirituality and meaning in supportive Care: Spirituality – and meaning – centered group psychotherapy interventions in advanced cancer. *Journal of Support Care Cancer*, 10, 272- 280.
- Breitbart,W.& Gibson. C. & Poppito , S,R & Berg, A. (2004). Psychotherapeutic interventions at the end of life: A focus on meaning and Spirituality. *The Canadian journal of psychiatry*, 49(6), 366-372.
- Brownlaw, S., Reosinger, R. D. (2001). Putting of unit tomorrow what is better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16,(1), 15-34.
- Cao, L. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate

احمد، عطية عطية محمد. (2008م). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية. المكتبة الالكترونية. اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com

شرايت، أشرف؛ وأحلام عبد الله. (2008م). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، جامعة الإسكندرية، (19)، 225-233.

الشعراوي، صالح فؤاد محمد. (2014م). فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (A.S.E.P)، رابطة التربويين العرب، (67)، 1-56.

الضبع، فتحي. (2006م). فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي. القاهرة. جمهورية مصر العربية.

عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1985م). القياس والتجريب في علم النفس، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

فرانكل، فيكتور (1997م). إرادة المعنى. أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى. ترجمة إيمان فوزي. القاهرة: دار زهراء الشرق.

فرانكل، فيكتور. (1982م). الانسان يبحث عن المعنى. ترجمة طلعت منصور. الكويت: دار القلم.

محمد، سيد عبد العظيم. (2006م). فعالية التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الامارات العربية المتحدة. بحث مقدم إلى

- University.
- Klassen, R. M.; Krawchuka, L. L. & Rajania, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33(4), pp: 915-931.
- Kumrau ,A& Thompson , R. (2003). Ego Identity Status and Self –Monitoring Behavior in Adolescents. *Journal of Adolescent*, 18(5), 481- 495.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-257.
- Rabin, Laura A. & Fogel J, Nutter-Upham KE. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Volume 33, 2011 - Issue 3.
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self- Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78 – 93.
- Schouwenburg, H. C. & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self- oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 753-754.
- Sharait, A. & Abdullah, A. (2008). Academic delay and its relation to the motivation of achievement and self-efficacy among a sample of sixth grade students. (in Arabic). *Journal of Contemporary Psychology and Human Sciences, Alexandria University*, (19), 225-233.
- Shaarawi, S.F. M. (2015). Effectiveness of Logotherapy in Improving the Quality of Life among aSample of University Youth. (in Arabic). *Journal of Arab studies in Education and Psychology (A.S.E.P)*, Association of Arab educators. (67), 1-56.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive –behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503- 509.
- Unger,M.(2002). A Logo therapy Treatment Protocol. For Major Depressive Disorder. *Journal of The International forum for logo Therapy*, 125(1), 3-10.
- Students, *Journal of the Scholarship of Teaching and earning*, 12(2), 39-64.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self- Esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Journal of Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. (2011). Still Procrastinating: One Researcher's Journey Seeking the Causes & Consequences of Chronic Procrastination. *Journal of Issue of Eye on Psi Chi*, 15(2), 18.
- Frankl, V. E. (1963). (**I. Lasch, Trans**) *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logo therapy*. New York: Washington Square Press. (Earlier title, 1959: From Death-Camp to Existentialism. Originally published in 1946 as Ein Psychology erlebt das Konzentrationslager)
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and Existentialism: Selected Papers on Logo therapy*. New York: Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. (1973). (R. and C. Winston, Trans.) *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logo therapy*. New York: Vintage Books. (Originally published in 1946 as Arztlische Seelsorge.)
- Frankl, V. E. (1975). *The Unconscious God: Psychotherapy and Theology*. New York: Simon and Schuster. (Originally published in 1948 as Der unbewusste Gott. Republished in 1997 as Man's Search for Ultimate Meaning.)
- Frankl, V. (1978): *The Unheard Cry for Meaning*, New York, Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. (1996). *Viktor Frankl - Recollections: An Autobiography. (J. and J. Fabray, Trans)* New York: Plenum Publishing. (Originally published in 1995 as Was nicht in meinen Büchern steht.)
- Hilal, A.R.and , Al-Husseini, N. (2004). Academic delay in a sample of students and students of the university and its relation to some psychological variables. (in Arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University*, 126(1), 143- 55.
- Holmes, R. A. (2002). *The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators*. D. A. I.62/08, pp: 3803.
- Hyena, F. (2006). *The Effectiveness of Intensive Therapy in Relating the Identity Crisis and Achieving the Positive Meaning of Life among the visually impaired adolescents (unpublished PhD thesis)*, (in Arabic). Sohag College of Education. South Valley University. Cairo. The Egyptian Arabic Republic.
- Issawi, A.R. M. (1985). *Measurement and Experimentation in Psychology*, (in Arabic). Cairo: Dar Al Maarifa

\*\*\*

## الملاحق

ملحق (1): حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

t-test		الدنيا		العليا		ت	t-test		الدنيا		العليا		ت
الجدولية (1.67)	المحسوبة	التباين	الوسط	التباين	الوسط		الجدولية (1.67)	المحسوبة	التباين	الوسط	التباين	الوسط	
مميزة	4.13	0.62	0.62	1.83	2.45	18	مميزة	4.1	0.33	0.53	3	3.41	.1
مميزة	5.46	0.69	0.58	2.16	2.87	19	غير مميزة	0.2	0.82	0.61	3.29	3.33	.2
مميزة	3.65	0.82	0.88	2.45	3.29	20	غير مميزة	-0.88	0.57	0.72	3.37	3.20	.3
مميزة	4	0.62	0.92	1.83	2.79	21	غير مميزة	1.25	0.58	0.83	2.25	2.5	.4
غير مميزة	1.11	0.62	0.76	1.5	1.70	22	مميزة	3.75	0.55	0.80	1.41	2.16	.5
مميزة	6.38	0.37	0.78	1.25	2.08	23	غير مميزة	0.6	0.71	0.72	3.04	3.12	.6
مميزة	1.7	0.62	0.83	2.16	2.5	24	مميزة	2.5	0.68	0.67	3.25	3.37	.7
مميزة	5.27	0.58	0.57	2.12	2.70	25	مميزة	2.5	0.94	0.53	2.79	3.29	.8
مميزة	5.23	0.62	0.55	2.16	2.83	26	مميزة	2	0.80	0.55	3.12	3.16	.9
مميزة	3.61	0.55	0.63	2.33	2.70	27	مميزة	4.88	0.59	0.63	2.12	2.95	.10
مميزة	3.44	0.69	0.78	1.83	2.45	28	غير مميزة	1.47	0.52	0.66	2.75	3	.11
مميزة	6.07	0.46	0.51	2.08	2.87	29	مميزة	2.94	0.64	0.64	2.25	2.75	.12
مميزة	1.81	0.76	0.54	1.91	2.20	30	مميزة	3.75	0.67	0.75	2.12	2.5	.13
مميزة	3.5	0.72	0.66	1.87	2.5	31	مميزة	2.36	0.76	0.90	1.70	2.41	14
مميزة	2.53	0.53	0.66	2.08	2.41	32	مميزة	2.47	0.61	0.66	2.20	2.62	15
مميزة	2.62	0.62	0.64	1.62	2.04	33	مميزة	2.9	0.69	0.83	2.08	2.66	16
مميزة	3.94	0.22	0.97	1.12	1.83	34	مميزة	3.5	0.59	0.82	2.29	2.87	17

عماد عبد حمزة العتاي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي...

ملحق رقم (2): قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين الفقرات والدرجة الكلية.

الفقرة	Person	t-test	الفقرة	Person	t-test	الفقرة	Person	t-test
1 ف	0.37	1.87	16 ف	0.43	2.22	26 ف	0.56	2.70
5 ف	0.50	2.70	17 ف	0.44	2.29	27 ف	0.41	2.11
7 ف	0.16	0.76	18 ف	0.60	3.51	28 ف	0.49	2.63
8 ف	0.41	2.11	19 ف	0.46	2.04	29 ف	0.54	2.70
9 ف	0.24	1.16	20 ف	0.52	2.70	30 ف	0.26	1.35
10 ف	0.47	2.49	21 ف	0.41	2.11	31 ف	0.41	2.11
12 ف	0.42	2.41	23 ف	0.47	2.49	32 ف	0.24	1.16
13 ف	0.37	1.87	24 ف	0.37	1.87	33 ف	0.25	1.35
14 ف	0.48	2.58	25 ف	0.44	2.29	34 ف	0.46	2.49
15 ف	0.49	2.63						

ملحق (3): مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي.

عزيزتي الطالبة...عزيزي الطالب: في أدناه عدد من الفقرات التي تصف بعض السلوكيات الأكاديمية، الرجاء قراءتها بدقة والإجابة عليها بصراحة ليتسنى لنا التعرف على واقع العملية التربوية وتقويمها. أرجو الانتباه إلى إن بدائل الإجابة تتضمن أربعة بدائل للإجابة وتكون الإجابة عليها كالآتي: تنطبق علي بدرجة عالية: تضع إشارة صح أمام الفقرة في المربع الأول إذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة عالية. تنطبق علي بدرجة منخفضة: تضع إشارة صح أمام الفقرة في المربع الثالث إذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة منخفضة. لا تنطبق علي: تضع إشارة صح أمام الفقرة في المربع الرابع إذا كانت الفقرة لا تنطبق عليك أبدا.... شكرا لتعاونك معنا. الاسم: القسم: الصف: الجنس: العمر:

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة عالية	تنطبق علي بدرجة منخفضة	لا تنطبق علي
1	أشعر بالتوتر عندما يجدد موعد قريب للامتحان			
2	يراودني شعور بالفشل في إكمال دراستي			
3	اشعر باليأس بسبب عدم انجاز مهامي الأكاديمية في الوقت المحدد			
4	أشعر بالضيق عندما يتم تكليفي بواجب أكاديمي			
5	اشك في قدرتي على انجاز مهامي الأكاديمية في وقتها المناسب			
6	عاداتي الدراسية لا تتناسب مع ما تتطلبه الدراسة الجامعية			
7	أجد أي متأخر دراسيا عن زملائي الطلبة			
8	تأجيلي انجاز واجباتي الأكاديمية جعلني أتعثر في تحقيق النجاح			
9	أحاول تأجيل أداء مهامي الأكاديمية لأنها تقودني إلى الملل			
10	يصعب علي السيطرة على الوقت وتوزيعه بصورة مناسبة			
11	أحاول التهرب من انجاز مهامي الأكاديمية			
12	أقوم بانجاز مهام أخرى بدلا عن انجاز مهامي الأكاديمية			
13	تتناهني الرغبة للنوم عندما أبدأ قراءة واجباتي الدراسية			
14	أميل إلى مشاهدة التلفاز للتسلية رغم عدم انجاز مهامي الأكاديمية			
15	أدخل القاعة بعد دخول المدرس			
16	تراودني أحلام اليقظة حينما اجلس للدراسة			
17	درجاتي في المواد الدراسية منخفضة			
18	كثرة المهام والواجبات الدراسية تجبرني إلى تأجيل أداءها			
19	واجباتي الدراسية تفوق قدرتي على انجازها			
20	لا أثق بإمكاناتي لأداء الواجبات والمهام الأكاديمية			
21	أتردد في اتخاذ قراري حول أولوية مهامي الأكاديمية			
22	تأجيل أداء المهام والأعمال اليومية سمة ثابتة في حياتي			
23	لا ألتزم بالقول: (لا تؤجل عمل اليوم إلى غد)			
24	أفكر بترك الدراسة			

عماد عبد حمزة العتاي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي...

ملحق (4): حاجات المجموعة الإرشادية على أبعاد التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي (المعرفي - الانفعالي - السلوكي).

البعد السلوكي		البعد المعرفي		البعد الانفعالي	
الوسط المرجح	الفقرة	الوسط المرجح	الفقرة	الوسط المرجح	الفقرة
3.1	10	2.5	18	2.9	3
3.1	13	2.5	17	2.8	1
2.5	7	2.4	16	2.6	2
2.3	9	2.3	19	2.3	4
2.2	8	2.2	20		
2.3	14	2	21		
2.2	12	1.6	22		
2.2	5	2	23		
2	11	1.3	24		
1.5	6				
0.9	15				
2.2	معدل	2.3	معدل	2.65	معدل

ملحق (5): جلسات البرنامج الإرشادي بالمعنى والفنيات المستخدمة.

مكونات الجلسة	التفاصيل
ت/ عنوان	الجلسة الأولى (إرساء العلاقة)
أهداف	الترحيب بالمجموعة الإرشادية وبيان أسباب اختيارهم للمشاركة بالبرنامج. - توضيح أهداف البرنامج الإرشادي ومحتواه وحثهم على التعاون والإنفاق على عدد الجلسات ومواعيدها.
فنيات	الترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية وقدم الباحث نفسه للمجموعة وطلب منهم ذكر أسمائهم وأن يذكر كل فرد بالمجموعة نبذة عن حياته وهواياته. (الترحيب ومناقشة أي أمور تتعلق بالجلسة السابقة سيكون في بداية كل جلسة) ثم قام الباحث بإرساء توجه إيجابي نحو البرنامج من خلال بيان المنافع والثمار إلى سوف تعود عليهم جراء مشاركتهم وتم الاتفاق مع أفراد المجموعة الإرشادية على مواعيد الجلسات وعددها وأهمية الالتزام والمشاركة في الأنشطة بعد ذلك تم توضيح طبيعة البرنامج الإرشادي بالمعنى وأهدافه في الحد من التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي وشرح مبادئ فنيات الإرشاد بالمعنى.
ت/ عنوان	الجلسة الثانية: التلكؤ الأكاديمي
أهداف	التعريف بمعنى التلكؤ الأكاديمي وأبعاده ومعوقات معايشة الاجتهاد (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي
فنيات	أولاً: فنية المسرحيات النفسية القائمة على المعنى. ثانياً: فنية لوحة المعنى: ثالثاً: توضيح الآثار المترتبة على عدم معايشة الاجتهاد (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي.
ت/ عنوان	الجلسة الثالثة: (الإرشاد بالمعنى)
أهداف	توضيح المفاهيم الأساسية — وأسس وفنيات الإرشاد بالمعنى. توضيح أهمية المعنى السلبى للحياة الأكاديمية عند معايشة التلكؤ
فنيات	استعمال فنية المسرحيات النفسية التركيز على البعد المعنوي (الروحي) وعلى معنى الوجود الإنساني وبحث الطالب عن معنى لوجوده الأكاديمي واكتشاف المعنى في الحياة من خلال: (1) القيم الابتكارية (2) القيم الخبراتية «التجريبية» (3) القيم الاتجاهاتية - ثم مناقشة هدف كل فرد بالمجموعة في الحياة الأكاديمية.
ت/ عنوان	الجلسة الرابعة: (اكتشاف الذات)
أهداف	استبصار المجموعة الإرشادية بجوانب القوة والضعف لديهم، مع تنمية جوانب القوة وتدعيمها ومحاولة اكتشاف جوانب الضعف المسببة للتلکؤ.
فنيات	أهمية الاستفادة من خبرات القوة في الماضي ليفهم الحاضر. وفنية الحوار السقراطي: استثارة المعنى من خلال أسئلة استفزازية (هنا يطلب الباحث من المجموعة ذكر معاناتهم، وتتم مناقشة أشكال المعاناة).
ت/ عنوان	الجلسات: الخامسة + السادسة + السابعة (البعد المعرفي)
أهداف	الهدف الخاص: مساعدة أفراد المجموعة لإيجاد معنى في حياتهم الأكاديمية وتحقيق إمكانات المعنى (الهدف 1)، واكتشاف المعنى الأصيل للنجاح والإقدام والإسراع الأكاديمي بداخلهم (الهدف 2).
فنيات	فنية المقصد المتناقض ظاهرياً: (تشجيع أفراد المجموعة على أن يفعلوا الأشياء التي يخافونها بالذات أو يرغب في حدوثها في البعد المعرفي مثل: عدم الرضا عن الأداء (ب) أحلام اليقظة ومعايشة الواقع الأكاديمي (ج) الاهتمام بالواجبات (د) اتخاذ القرار (هـ) الثقة بالنفس (و) مستوى طموحهم (ز) التحصيل الدراسي المناسب. فنية تحليل المعنى: (التدريب الأول). (2) تدريب المجموعة الإرشادية على تحقيق المعنى خلال القيم الابتكارية ومعانيها والسبيل إلى تحقيقها: ويتضمن الإجابة على أسئلة بعشرة قوائم كما تم تفصيلها عند عرض فنيات البرنامج (3) تدريب المجموعة الإرشادية على التركيز على اكتشاف مسببات التلكؤ الأكاديمي خلال الخبرة بالمشاركة في انجاز المهام الأكاديمية والتغلب على المعوقات. فنية إيقاف الإمعان الفكري: (هنا تتم مناقشة الإمعان الفكري في التلكؤ) ويقصد بها الحد من تثبيت التفكير على فكرة ما أو موضوع (مسببات التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي في البعد المعرفي). فنية منهج القصة الرمزية: (يقوم الباحث برواية قصة فيها عبرة) حول جوانب البعد المعرفي.

عقاد عبد حمزة العتاي: فاعلية برنامج إرشادي نفسي بالمعنى في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي ...

مكونات الجلسة	التفاصيل
	فنية لوحة المعنى: (مساعدة المسترشد للوعي بمشكلاته، وتعديل حالته النفسية، وإيجاد حلول واستجابات مناسبة لمشكلاته وإبراز طاقاتهم الإيجابية وكيفية استثمارها ومعايشة الاجتهاد (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي.
ت/ عنوان	الجلستين: الثامنة + التاسعة (البعد الانفعالي)
أهداف	الهدف الخاص: تكوين اتجاهات إيجابية نحو النجاح والإقدام والإسراع الأكاديمي (الهدف 3) تحمل المعاناة في البحث عن المعنى (الهدف 6)
فنيات	فنية المقصد المتناقض ظاهرياً وفنية إيقاف الإمعان الفكري: فنية تحليل المعنى: تنفيذ التدريبات الآتية (1) تدريب على تحقيق المعنى (2) تدريب المجموعة الإرشادية على إقامة علاقة: (التدريب الثالث). فنية تعديل اتجاهات المجموعة الإرشادية: توضيح أن الشخصية الأكاديمية (سواء الجانب السليبي (التركؤ) منها، أو الجانب الايجابي (الإشراع، الإقدام، الاهتمام))، ليست حتمية للظروف والنصيب ولكنها تمتلك حرب الإرادة وإرادة المعنى، من خلال فنيات تعديل الاتجاه، ولتحقيق ذلك نقوم بالاتي: (1) نحدد ونفهم ما نريد تغييره (2) ابحث عن نموذج دور: (طالب (نموذج حي) (3) فكر في أن الابتعاد عن التلكؤ سوف يؤثر على حياتك الأكاديمية خصوصاً وحياتك العامة عموماً (4) اختيار البيئة الثرية والأصدقاء المجتهدين: (5) الاعتقاد أنك قادر على التغيير: أننا نمتلك كل القدرات المؤهلة (للاجتهاد والإشراع، والإقدام، والاهتمام) الأكاديمي. ما تعاناه غياب المعاني وضعف الخطط لاستثمار تلك القدرات.
ت/ عنوان	الجلستين: العاشرة + الحادية عشر (البعد السلوكي)
أهداف	الهدف الخاص: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على استثمار قدراتهم الفطرية لتحسين وتحقيق ذواتهم، من خلال مساعدتهم لينظروا للجوانب الإيجابية لديهم (الهدف 4)، والوعي بتحمل المسؤولية والوعي بالذات والقدرات (الهدف 5)، الصحيحة. (و) أن لا يتهربوا من الواجبات (ز) أن يتميزوا بالنشاط ويتعدوا عن الكسل البدني.
فنيات	أولاً: فنية المقصد المتناقض ظاهرياً: (تشجيع أفراد المجموعة على أن يفعلوا الأشياء التي يخافونها بالذات (ليقتربوا من): (أ) عدم تنظيم الوقت. (ب) عدم الاستفادة من وقت الفراغ. (ج) عدم إدراك أهمية التوازن بين الدراسة والعمل وممارسة الهوايات. (د) عدم بذل الجهد الكافي (ه) العادات الدراسية الخاطئة. (و) التهرب من الواجبات (ز) الكسل البدني. ثانياً: فنية إيقاف الإمعان الفكري: الحد من تثبيت التفكير على فكرة ما أو موضوع مثل: (أ) تنظيم الوقت. (ب) الاستفادة من وقت الفراغ. (ج) إدراك أهمية التوازن بين الدراسة والعمل وممارسة الهوايات. (د) بذل الجهد الكافي (ه) العادات الدراسية. (و) التهرب من الواجبات (ز) الكسل البدني. ثالثاً: فنية تحليل المعنى: (1) تنفيذ التدريبات الآتية: (1) تدريب المجموعة الإرشادية على أن يذكر كل فرد بالمجموعة القدوة في حياته والشخص الذي يريد أن يكون مثله وأن يذكر شيء واحد فعله ليكون مثله (أفعل كما لو) (التدريب الثاني). (2) تدريب المجموعة الإرشادية على الالتزام: حيث يجدد كل فرد ثلاثة أهداف تعطيه الإحساس بالمسؤولية الشخصية تجاه حياته الأكاديمية، والالتزامات التي يمكن أن يفعلها والتضحيات التي يتحملها في سبيل تحقيق الأهداف (2) استثمار المعاني الإيجابية للاجتهاد (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي ومعايشة ذلك والعمل وممارسة الهوايات بحيث لا يطغى جانب على آخر فيعكس شخصية متوازنة من العمل وممارسة الهوايات وتوقيتاتها. و (4) حثهم على بذل الجهد الكافي، و (5) تعديل عاداتهم الدراسية بما يتناسب ومتطلبات (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي و (6) بيان الآثار السلبية للتهرب من الواجبات والكسل البدني.
ت/ عنوان	الجلسة الثانية عشرة: إنهاء البرنامج الإرشادي
أهداف	إنهاء البرنامج الإرشادي: - التعرف على الخبرات المستفادة من البرنامج الإرشاد بالمعنى. - تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي (الاختبار البعدي) على أفراد المجموعة الإرشادية بعد انتهاء فترة البرنامج الإرشادي. - التعرف على فاعلية برنامج الإرشاد بالمعنى في تحسن التلكؤ الأكاديمي
فنيات	إنهاء العملية الإرشادية: يتم إنهاء الإرشاد بالمعنى بعد إكساب المجموعة الإرشادية المعنى الإيجابي للحياة الأكاديمية الناجحة والثقة بالنفس والقدرات وتحمل المسؤولية، والتغلب على الصعاب التي تقابلهم ومعايشة الاجتهاد (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي بفاعلية واستبصار جوانب القوة بشخصياتهم وتمييزها. - مناقشة أفراد المجموعة الإرشادية عن مدى استفادتهم من البرنامج الإرشادي وأثره في تحسن (الإشراع، الإقدام، الاهتمام) الأكاديمي لديهم - قام الباحث بتطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي على أفراد المجموعة الإرشادية وهو التطبيق البعدي للوقوف على مستوى التلكؤ الأكاديمي غير الأدائي بعد المرور بخبرات جلسات البرنامج الإرشادي - في نهاية الجلسات توجه الباحث بالشكر لأفراد المجموعة الإرشادية على التعاون التام.

## فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان

حفيظة البراشدية<sup>(1)</sup>، وسعيد الظفري<sup>(2)</sup>، وحسين الخروصي<sup>(3)</sup>، ومروة الراجحي<sup>(4)</sup>، وإبراهيم الحارثي<sup>(5)</sup>، وتغريد آل سعيد<sup>(6)</sup>، وأمل الهدابي<sup>(7)</sup>  
(قدم للنشر في 04/05/1439هـ؛ وقبل للنشر في 01/01/1440هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر. وتألقت عينة الدراسة من 104 طالبات من طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة آسية بنت مزاحم التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة. واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي ذي العينة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي، وتم تدريب الطالبات على مهارات التفوق الدراسي من خلال برنامج تدريبي استغرق 10 حصص دراسية مدة كل منها ساعة واحدة. وطبقت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ومقياس مهارات التفوق الدراسي تطبيقاً قبلياً وبعدياً، كما استخدمت الدرجات التحصيلية للطالبات في الفصلين الدراسيين الأول والثاني لقياس فعالية أثر البرنامج في رفع التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي، ومهارات التفوق الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي بين التطبيقين القبلي والبعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى مهارات التفوق الدراسي. الكلمات المفتاحية: برنامج توجيه جمعي، مهارات التفوق الدراسي، التحصيل الدراسي، دافعية الإنجاز الأكاديمي، طلبة الصف الثاني عشر.

### The effectiveness of group guidance program based on academic superiority skills in improving academic achievement and motivation among twelfth grade students in Oman

AlBarashdi, Hafidha<sup>(1)</sup>; Aldhafri, Said<sup>(2)</sup>; Alkharusi, Hussain<sup>(3)</sup>; Alrajhi, Marwa<sup>(4)</sup>; Al-Harthy, Ibrahim<sup>(5)</sup>; All-Saed, Thagred<sup>(6)</sup>; and Alhadabi, Amal<sup>(7)</sup>

(Received 21/01/2018; accepted 11/09/2018)

**Abstract:** This study aimed to investigate the effectiveness of group guidance program based on academic superiority skills on the achievement motivation, academic achievement and the academic superiority skills of twelfth grade students. The study sample consisted of 104 female students from twelfth grade in the Directorate of Education in the Governorate of South AlBatinah in Oman. The study relied on a quiz-experimental design. The students were trained on academic superiority skills through a training program, which included 10 sessions, each session last for one hour. The study used an academic achievement motivation scale and a measure of academic superiority skills in addition to the achievement scores of students in their first and second semesters. The results of academic achievement, skills and academic superiority, and academic achievement motivation showed statistically significant differences attributed to the use of the program.

**Key words:** Group guidance program, Academic superiority skills, Academic achievement, Academic achievement motivation, High school students.

(1) The Research Council.  
Muscat, Al-Qudah, Oman P.O. Box (1422) Postal Code (130).

البريد الإلكتروني: e-mail: hafidhaalbarashdi@gmail.com

(2) Sultan Qaboos University & The Research Council, saidaldhafri@gmail.com

(3) Sultan Qaboos University, hussein5@squ.edu.com

(4) Sultan Qaboos University, malrajhi36@gmail.com

(5) Sultan Qaboos University, ibrahimh@squ.edu.com

(6) Sultan Qaboos University, taghreed@squ.edu.com

(7) Ministry of Education, nouralislam4u@hotmail.com

(1) مساعد مديبر برنامج بحوث المرصد الاجتماعي، دائرة البرامج البحثية، مجلس البحث

العلمي، سلطنة عمان.

مسقط، القضاة، سلطنة عمان، ص.ب (1422)، الرمز البريدي (130).

(2) أستاذ مشارك، علم النفس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

(3) أستاذ مشارك، علم النفس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

(4) مساعد باحث، مركز الإرشاد الطلابي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

(5) أستاذ مشارك، علم النفس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

(6) أستاذ مساعد، علم النفس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

(7) باحثة تربوية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

## مقدمة الدراسة:

الدراسات أشارت إلى أن المدرسة مسؤولة عن تطوير هذه المهارات وإكسابها للطلبة إذا أريد لهم أن يكونوا متعلمين مستقلين وناجحين (الحموري، 2002)، كما يعتبر تزويد الطلبة بمهارات التفوق الدراسي أحد الحلول الناجحة لرفع دافعية التعلم وبالتالي رفع التحصيل الدراسي للطلبة (Ikhlef & Khalifa, 2012). ونظرًا لقيمة التحصيل الأكاديمي المرتفع فقد اهتمت الأبحاث والدراسات بمعرفة ودراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب، ومن هذه الدراسات تلك التي اهتمت بالعلاقة بين التحصيل الأكاديمي والمهارات الدراسية ووجدت علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين التحصيل الدراسي وامتلاك الطالب للمهارات الدراسية (الشمري وحسن، 2013؛ مصطفى، 1995؛ معالي، 2014؛ Smith, Teske & Gossmeier, 2000; Siah, & Maiyo, 2015).

كما تعتبر الدافعية من المتغيرات المهمة في علم النفس التربوي والتي شغلت الباحثين لسنوات عديدة، فكان تركيزهم على البحث عن طرق إثارة الدافعية عند الطلبة وغيرهم من الناشئة ممن يشكلون عصب الحياة المستقبلية، ولذلك اهتموا بالتعرف على العلاقة بينها وبين الكثير من المتغيرات، ولعل أهمها التحصيل الدراسي، الذي يعد مؤشرًا يستدل منه على وجود الدافعية لدى الطلبة، فمن لديه دافعية قوية لا بد أن

تشهد السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بتنمية مهارات الدراسة للطلاب بعد أن أصبح لدينا كم هائل من المعلومات التي لا يستطيع أن يلم بها أي فرد. كما زاد تبعًا لذلك حجم المعلومات في الكتب المدرسية، واستلزم تزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية في شتى فروع العلم والمعرفة. في ظل ذلك تغيرت النظرة لدور التعليم من الطرق القديمة القائمة على الحفظ والتلقين إلى ترك الطلبة يتعلمون بأنفسهم ويبحثون عن المعلومات. لذا أصبح الطلبة عمومًا وطلبة الصف الثاني عشر خصوصًا بحاجة ماسة إلى اكتساب مهارات التفوق الدراسي لتعينهم على أداء امتحانات شهادة الدبلوم العام وتحقيق ما يطمحون إليه من دراسة التخصصات التي تؤهلهم للعمل بمهنة المستقبل.

ويلاقي موضوع مهارات التفوق الدراسي اهتمامًا كبيرًا سواء على المستوى المدرسي أو الجامعي، لما له من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، وهناك إجماع من قبل العديد من التربويين على أن تسليح الطلبة بمهارات التفوق الدراسي التي تعد أدوات التعليم المستمر، هو بمقدار أهمية تعليمهم محتوى مناهج معينة إن لم يكن ذا أهمية أكبر. وقد يبدو أن مهارات التفوق الدراسي يمكن أن تُطور ذاتيًا نتيجة للتقدم بالعمر، رغم أن العديد من

المثابرة وبالاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى. وقد تناولت مجموعة من الدراسات السابقة العلاقة بين مهارات التفوق الدراسي والتحصيل الدراسي ومن تلك الدراسات دراسة سياهي ومييو (Siahi & Maiyo, 2015) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العادات الدراسية - أحد مكونات مهارات التفوق الدراسي - والتحصيل الدراسي للطلبة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من تسع مدارس ثانوية، وقد طبق مقياس العادات الدراسية، كما تم استخدام الدرجات التحصيلية للطلبة. وقد بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي للطلبة. وقد كشفت الدراسة عن أهمية تطوير العادات الدراسية للطلاب لرفع المستوى التحصيلي لهم. كما قام الشمري وحسن (2013) بدراسة عوامل التفوق الدراسي على عينة من الطلبة بلغت 40 طالبًا وطالبة من المتفوقين دراسيًا، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهم عوامل التفوق الدراسي وهي: تحقيق رضا الوالدين ورضا الله تعالى، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وفهم الأسئلة الامتحانية، وإدراك أهمية العلم، والمراجعة والتحضير اليومي.

وهناك مجموعة من الدراسات السابقة تناولت العلاقة بين مهارات التفوق الدراسي ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة

يكون تحصيله عاليًا، ولكن غيرهم يرون أن عادات الفرد الدراسية واتجاهاته نحو الدراسة والمدرسة بوجه عام لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي (العبد الله والخليفي، 2001).

وتظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال عدّها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز؛ لأن الدافعية على علاقة وثيقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى مزاولة نشاطات معينة (الغرايبة، 1996). وقد أشار هوستن (Houston, 2006) إلى أنه يمكن تقسيم الدافعية إلى نوعين: الدافعية الداخلية؛ وتشير إلى العوامل التي تدفع الفرد إلى القيام بعمل ما من غير أن يكون هناك معزز خارجي؛ إذ يقوم الفرد بالعمل لذات العمل أو لأنه يجد أنه ممتع، والدافعية الخارجية وتشير إلى العوامل التي تجذب الفرد للقيام بعمل ما من أجل الحصول على معزز خارجي، كأن يعمل من أجل الحصول على المال. مما يجعل الطلبة ذوي الدافعية العالية يتميزون بعدد من الخصائص الشخصية كالميل إلى اتخاذ أهداف ذات مخاطر معتدلة تتناسب مع قدراته، ويهتمون بالحصول على التميز ويبدلون أقصى جهودهم في إنهاء الأعمال والمشكلات التي يقومون بها أو يصادفونها. ولديهم مستوى عالٍ من

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

في المقابل تناولت مجموعة أخرى من الدراسات السابقة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، ومنها دراسة إرتوجرول وريسول، والكينور (Ertugrul, Resul, & Ilknur, 2018) وقد تناولت العلاقة بين الدافعية المهنية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى في تخصص التربية الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من 127 طالبًا وطالبة، شكل الذكور 67٪. طبق عليهم استبيان لتحديد خصائصهم الاجتماعية والديموغرافية، ودافعتهم تجاه مهنة التدريس، وأهداف الإنجاز الأكاديمي لهم، والمعدل التراكمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي والدافعية. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن المتغيرات الثلاثة التي يليها قدرة تنبؤية بالإنجاز الأكاديمي، هي: الدافعية تجاه مهنة التدريس، والمعدل التراكمي.

في المقابل تناولت مجموعة أخرى من الدراسات السابقة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، ومنها دراسة معالي (2014) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من 450 طالبًا من 12 شعبة للصف التاسع اختيروا بطريقة عشوائية من بين مجموعة من المدارس تم اختيارها بطريقة قصدية في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة وتم توزيعهم

كوماري وتشامندسوارى (Kumari & Chamundeswari, 2015) وقد تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز والعادات الدراسية والتحصيل الدراسي لطلبة المدارس الثانوية. تكونت العينة من 457 طالبًا وطالبة، طبق عليهم ثلاثة مقاييس هي مقياس دافعية الإنجاز لبينه (Beena, 1986)، ومقياس العادات الدراسية (Gopal Rao, 1974)، ومقياس التحصيل الدراسي. وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز والعادات الدراسية وأداء الطلبة في اختبار التحصيل. وهناك أيضًا دراسة بريجمان وكامبل (Brigman & Campbell, 2003) والتي ركزت على تقييم تأثير التدخلات التي يقوم بها المرشد المدرسي حول المهارات الأكاديمية على دافعية الإنجاز والتحصيل المدرسي. تم تطبيق نموذج قائم على ثلاث مجموعات من المهارات باعتبارها حاسمة لتحقيق التفوق والنجاح الدراسي وتشمل: المهارات الإدراكية، والمهارات الاجتماعية، والكفاية الذاتية. وكشفت النتائج عن أن التدخلات التي يقوم بها المرشد المدرسي تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على تحصيل الطلاب ودافعية الإنجاز لديهم. وقدمت الدراسة توصيات لجميع المرشدين النفسيين والاجتماعيين في المدارس بتبادل الزيادات مع مدارس أخرى وتقديم المشورة الجماعية والتوجيه الجمعي للفصول حول مهارات التفوق الدراسي للطلبة.

وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم على التحصيل الدراسي للمهاتين.

أما دراسة الزحيلي (2002) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدافعية المعرفية ودافعية التعلم ثم علاقتها بعملية التعلم ونتائجها المتمثلة في التحصيل الدراسي، لدى طلبة جامعة دمشق. وتم استخدام مقياس الدافع المعرفي، ومقياس دافعية التعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في دافعية التعلم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والطلبة ذوي التحصيل المرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

كما أجرى أبو شقير (2001) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وتكونت العينة من 42 طالبة، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية. واستخدمت الدراسة اختبار دافعية التحصيل الدراسي، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في التحصيل الدراسي بين متوسط أداء المجموعتين في صالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي.

وأجرى فيركوتين وثجس وكانتن (Verkuyten,

عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ثم طبق برنامج التوجيه على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تحسنت الدافعية وانخفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية. أما دراسة شواشرة (2007) فقد هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول تفاعله الاجتماعي، ومعارفه، واتجاهاته، ومفهومه الذاتي، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في غرفة الإرشاد التربوي في مدرسته. وأظهر التحليل الكمي والنوعي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلاً في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

وهناك دراسة ساين وجرانفيل وديكا (Singh, Granville, & Dika, 2002) والتي هدفت إلى اختبار أثر الدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات والعلوم والأداء الأكاديمي على تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات والعلوم على عينة مكونة من 3227 طالباً.

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

وبالمثل دراسة العبد الله والخليفة (2001) والتي هدفت إلى بحث القدرة التنبؤية للأداء الأكاديمي بكل من الاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الإنجاز، والعادات الدراسية لدى عينة مكونة من 242 طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. واستخدمت أداتان في هذه الدراسة هما: اختبار الدافع للإنجاز للراشدين، ومقياس عادات الدراسة والاتجاهات نحوها. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأداء الأكاديمي ارتبط في عمومته بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة.

كما أجرى سميث وتسكي وجوسمير (Teske, & Smith, Gossmeier, 2000) دراسة هدفت إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلبة من خلال التدريب على المهارات الدراسية المناسبة والتي تضمنت: أخذ الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وتنظيم الوقت، والمهارات التنظيمية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي، بالرغم من حصول الطلبة على معرفة حول المهارات الدراسية، والإبداع في تطبيقها ولاستكشاف العلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي.

وتتفق معها دراسة الكركي (1996) والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز من جهة، والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة من جهة أخرى. وتكونت العينة من 637

Thijs, & Canatan, 2001) دراسة بعنوان دافعية التحصيل والأداء الأكاديمي لدى عينة من المراهقين في تركيا وهولندا. وطبقت عليهم استبانات تتعلق بأهمية القيم الثقافية الإجمالية حول دافعية التحصيل والأداء الأكاديمي للطلبة، تم خلالها المقارنة بين الطلبة الأتراك والطلبة الهولنديين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن دافعية التحصيل لدى الطلبة الأتراك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسرة، وأن الانتماء العرقي لديهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدافعية التحصيل، كما أن لديهم دافعية تتعلق بالتوجه نحو الأهداف وتتوسط العلاقة بين دافعية الأسرة والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق في دافعية التحصيل لدى الأتراك والهولنديين.

ولتحسين دافعية الطلبة بواسطة زيادة الوعي لدى الطلبة وآبائهم حول التحصيل الدراسي، أجرى بكلي وويلكنسون (Buckley & Wilkinson, 2001) دراسة تكونت عينتها من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الوسط الغربي للولايات المتحدة، شاركوا في برنامج لزيادة الدافعية في مساق الهندسة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في التحصيل الدراسي تعزى لبرنامج التوعية، في حين أشارت إلى أهمية وجود التدخل العلاجي للطلبة الضعاف دراسياً.

### الفصول اللاحقة.

ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف إعداد برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي واستقصاء فعالية هذا البرنامج في اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات التفوق الدراسي ثم قياس فعاليته في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لديهم.

### مشكلة الدراسة:

إن نجاح الطالب أو رسوبه قد لا يكون بسبب القدرات العقلية فقط، وإنما بسبب الطرق والعادات الدراسية التي يمارسها، والتي قد يكون لها دور كبير في تحديد نجاحه. كذلك فإن مرحلة الصف الثاني عشر وتسمى شهادة دبلوم التعليم العام في سلطنة عمان، هي من المراحل المصيرية في حياة الطالب، وهي مرحلة تستأثر باهتمام المدرسة والأسرة والمعلمين، وبشكل مبالغ فيه أحياناً، مما قد يضطر الطلبة لممارسة عادات دراسية خاطئة لإرضاء آبائهم، ومن هنا فإن دراسة العلاقة بين مهارات التفوق الدراسي والدافعية والتحصيل الدراسي يمكن أن تفيد الأهل والمعلمين في التعرف على هذه العلاقة، وبالتالي توفير الظروف المناسبة للتعلم، بالإضافة إلى أن الكشف عن مهارات التفوق الدراسي يمهد لنا السبيل لتنميتها ومحاولة توجيه الطلبة إلى تلك المهارات. كما تشير العديد من الدراسات السابقة إلى أن مهارات التفوق الدراسي

طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية المنتظمة. وتم استخدام قائمة عادات الدراسة والاتجاهات نحوها (الصورة-C) واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. فقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل وكل من عادات الدراسة، واتجاهات الدراسة، والتوجه الدراسي، ودافعية الإنجاز.

وأجرى مصطفى (1995) دراسة على عينة عشوائية عنقودية مكونة من 571 طالباً وطالبة موزعين على متغيري الدراسة. طبق عليهم مقياس العادات الدراسية الذي تم بناؤه وتطويره ليناسب البيئة الأردنية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة ودالة إحصائياً بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي، وقد بلغ معامل الارتباط 0.47.

وأجرى أبو حميدان (1991) دراسة لقياس أثر برنامج جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لمساعدة الطلبة المنذرين أكاديمياً. تضمن البرنامج تدريب الطلبة على مهارات التعلم وطرق الدراسة والاستعداد للامتحان. وقد بينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في رفع المستوى الأكاديمي للطلبة المنذرين؛ حيث اجتاز العديد من الطلبة المنذرين بالفصل مرحلة الإنذار، كما قلت نسبة غيابهم وانسحابهم من المقررات، فضلاً عن تحسن أدائهم الأكاديمي بشكل ملحوظ في

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

والقلق من عدم تحقيق الحلم المهني المنشود، والشعور بصعوبة الامتحانات، وعدم الجدوى من مواصلة الاجتهاد في الدراسة؛ مما انعكس سلباً على تفاعل الطالبات مع المعلمات في الحصص الدراسية فضلاً عن تغيب بعض الطالبات عن الدراسة.

أما الخطوة الثانية فكانت تحليل وتشخيص المشكلة وتحديد أسبابها بموضوعية بالتعاون مع الفريق البحثي، حيث تبين أنه رغم اجتهاد معظم الطالبات وقيامهن بالذاكرة لساعات طويلة مع السهر ليلاً أيام الامتحانات إلا أن العادات الدراسية لهن كانت غير سليمة، وتتسم بعدم تنظيم الوقت والافتقار لاستخدام أساليب المذاكرة الفعالة، وعدم الاستعداد للاختبارات بشكل مدروس وكاف فضلاً عن عدم التدريب بشكل كاف على نماذج من الأوراق الامتحانية لكل مادة.

أما الخطوة الثالثة فكانت وضع الفرضيات المناسبة لحل المشكلة. وقد رأى الباحثون أنه من الضروري مساعدة الطالبات على تخطي هذه المشكلة، من خلال برنامج تحفيزي يرشدهن للطريقة المثلى لتحقيق أهدافهن في النجاح الدراسي، من خلال اكتساب مهارات التفوق الدراسي، والتي ستكون مفتاح الحل لرفع دافعية الإنجاز الأكاديمي، بالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي. ولكن نظراً لأن عدد الطالبات كبير، ومع إصرار إدارة المدرسة على مشاركة جميع الطالبات في

تلعب دوراً كبيراً في تحسين دافعية الإنجاز للطلبة، وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم الدراسي (أبو حميدان، 1991؛ العبدالله والخليفة، 2001؛ شواشرة، 2007؛ الكركي، 1996؛ Kumari & Chamundeswari, 2015).

ويلاحظ أن العديد من طلبة الصف الثاني عشر يشكون من تدني نتائجهم في امتحانات شهادة الدبلوم العام خاصة بعد ظهور نتائج الفصل الدراسي الأول، الأمر الذي يصيبهم بالإحباط الشديد ويسبب تدني دافعية التعلم لديهم وكذلك الخوف والقلق من تحقيق المستقبل المهني المنشود. ويزيد من تعقيد الأمر ما قد يسببه هذا الإحباط من نتائج سلبية على تحصيلهم الدراسي تنعكس على نتائجهم في الفصل الدراسي الثاني. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في تدني الدافعية والشعور بالإحباط لدى طالبات الصف الثاني عشر بعد ظهور نتائج الفصل الدراسي الأول؛ حيث تكون النتائج أقل مما تتوقعه الطالبات خاصة بعد الاجتهاد الشديد والملاحظ من قبل المعلمات وكذلك أولياء الأمور. وعليه فقد رأى الباحثون أن الخطوة الأولى لحل المشكلة هي الالتقاء بالطالبات والمعلمات والتحاور معهن حول المشكلة وأبعادها ومظاهرها، وذلك لمحاولة صياغة المشكلة، ووصف أدلة ومظاهر وأبعاد المشكلة، ومؤثراتها بشكل دقيق وواضح، حيث تمثلت المشكلة في نقص الدافعية لمواصلة الاجتهاد الدراسي، والخوف

يعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي .  
- لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر يعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي .  
- لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى مهارات التفوق الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر يعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي .  
أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج توجيه جمعي للتدريب على مهارات التفوق الدراسي، واستقصاء فعالية هذا البرنامج في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر، ومن هنا فإن الدراسة الحالية هدفت إلى:

- تطوير برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر .  
- قياس فعالية برنامج التوجيه الجمعي في تحسين مهارات التفوق الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الثاني عشر .  
أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:  
- التعريف بمهارات التفوق الدراسي لفئة الطلبة بالصف الثاني عشر، والتي تعتبر مرحلة دراسية مصيرية

البرنامج، فقد تم استخدام برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي، ليتلاءم مع التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطالبات. بعد ذلك تم وضع خطة عمل تفصيلية للتعامل مع المشكلة ومتابعتها للتحقق من فعاليتها في تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث تم تطبيق برنامج الدراسة وأدواتها ثم عرض نتائج الدراسة والتوصيات على إدارة المدرسة والمعلمات. بعد ذلك استمرت المتابعة لمعرفة التغيير في سلوك الطالبات مع المعلمات في حصص المواد الدراسية.

ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان؟  
فرضيات الدراسة:

إن مهارات التفوق الدراسي - كما أظهرت مراجعة الدراسات السابقة- يمكن تعليمها، والطلبة الذين يتعلمون هذه المهارات يمكن الافتراض بأن دافعتهم للإنجاز الأكاديمي سوف تتحسن كما سوف يتحسن تحصيلهم الدراسي، وعليه فقد وضعت الدراسة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

اللقاءات الإرشادية المنظمة تم تنفيذها من خلال عدد 10 حصص، وتشتمل على مجموعة من الأهداف والإجراءات والمناقشات والتدريبات والواجبات البيتية. مهارات التفوق الدراسي **Academic Superiority Skills**: يعرفها مارشاك (Marshak) (الموجود في سنقر، 1993، ص. 35) بأنها: «فعالية مركبة تتضمن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطلبة وب توجيه المعلمين في دراستهم، وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي يواجهونها». وتشمل هذه المهارات تنظيم الوقت ووضع جدول دراسي، والمذاكرة الفعالة، والاستعداد لامتحانات، والتخلص من القلق، وغيرها. وتقاس مهارات التفوق الدراسي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على المقياس المستخدم لهذا الغرض في هذه الدراسة.

#### التحصيل الدراسي **Academic Achievement**:

وتم تحديده إجرائياً بالمعدل العام لطالب الصف الثاني عشر في الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي 2015-2016م.

#### دافعية الإنجاز الأكاديمي **Academic**

**Achievement Motivation**: تم استخدام تعريف (عطية، 2002، ص. 31) الذي حدده كالآتي: «هي عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية،

في حياتهم.

- تعتبر الدراسة الحالية - على حد علم الباحثين - من الدراسات النادرة التي درست العلاقات بين مهارات التفوق الدراسي ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لطلبة المدارس.

- تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة حول فعالية استخدام برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في رفع التحصيل الدراسي ودافعية التعلم.

- يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أخصائيو التوجيه المهني، والأخصائيون الاجتماعيون في المدارس، وذلك من خلال مساعدة الطلبة العاديين والطلبة منخفضي المستوى التحصيلي لتحقيق أهدافهم المهنية.

- تقدم الدراسة أسلوباً إرشادياً يعتمد على التوجيه الجمعي، حيث يمتاز هذا الأسلوب باستهداف مجموعات كبيرة من الطلبة، كما تلبي حاجة القائمين على الإرشاد والتوجيه المدرسي لاستخدام أساليب الإرشاد المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

#### برنامج التوجيه الجمعي **Program Group**

**Guidance**: تعرفه معالي (2014، ص. 935) بأنه: «مجموعة من الاستراتيجيات والنشاطات والإجراءات المخططة والهادفة»، ويعرف إجرائياً بأنه سلسلة من

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتصميم العينة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي نظراً لملاءمته لطبيعة العينة المستهدفة وأهداف الدراسة، وذلك للكشف عن فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف الثاني عشر باستخدام استراتيجيات تساعد على تحفيز الطلبة وتغيير عاداتهم الدراسية الخاطئة وإكسابهم مهارات التفوق الدراسي.

#### مجتمع الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني في سلطنة عمان والبالغ عددهن 19312 طالبة (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، 2016).

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي، والبالغ عددهن 104 طالبات، وقد تم تطبيق مقياسي مهارات التفوق الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي على الطالبات قبل تطبيق برنامج التوجيه الجمعي، ثم أعيد التطبيق بعد تنفيذ البرنامج. كما تم أخذ درجات الطالبات في الفصل الدراسي الأول لمقارنتها بدرجات الفصل الدراسي الثاني لقياس تأثير البرنامج على التحصيل الدراسي.

والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما ييثث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة». وتحدد دافعية الإنجاز الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على المقياس المطور لأغراض الدراسة الحالية.

#### حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي على مستوى كل من دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى مهارات التفوق الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر.

- حدود زمانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية خلال الفترة خلال الفترة من 14 مارس - 28 أبريل 2016م.

- حدود بشرية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي، بلغ عددهن 104 طالبات.

- حدود مكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة آسية بنت مزاحم للتعليم الأساسي، التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.

## أدوات الدراسة:

على 7 محكمين من المختصين في التوجيه المهني، من قسم التوجيه المهني بمحافظة جنوب الباطنة لإبداء آرائهم حوله، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم والتعديل بناءً عليها، ملحق 1.

- مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي: استُخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمصمم من قبل الحامد (1996)، حيث يتكون المقياس من 52 عبارة تقيس مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة 26 عبارة إيجابية، 26 عبارة سلبية. بعد ذلك قام القلهاتي (2014) بتطوير المقياس وتعديله ليناسب البيئة العمانية، ثم قام بالتحقق من صدقه عن طريق عرض الفقرات على المحكمين. وفي ضوء رأي المحكمين قام بحذف الفقرات المتشابهة التي تقيس نفس الفكرة، حيث حذفت ثلاث فقرات. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على النسخة التي عدلها القلهاتي (2014)، والتي تكونت في صورتها النهائية من 40 عبارة، منها 20 عبارة إيجابية، و20 عبارة سلبية، تتم الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الثلاثي تراوحت بين: تنطبق عليّ تمامًا، تنطبق عليّ بصورة معتدلة، تنطبق عليّ قليلاً. وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين 40، وهي تمثل أدنى حد يمكن أن يحصل عليه المفحوص، و120 وهي تمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وقد تم التحقق من صدق هذا المقياس في البيئة العمانية بعرضه على 16 محكمًا

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام الأدوات الآتية:

- برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي: تم إعداد برنامج توجيه جمعي مكون من مهارات التفوق الدراسي الآتية: حسن التوكل على الله، والتفكير الإيجابي، والتحفيز الذاتي، والمذاكرة الفعالة، والاستعداد المبكر للامتحانات والتحكم بقلق الامتحان، وتنظيم الوقت، والثقة بالنفس، والعادات الصحية، والكفاح والإصرار، والمنافسة الشريفة، فضلاً عن خطوات التسجيل في موقع القبول الموحد بشكل يضمن للطالبة تحقيق حلمها المهني. وقد تم تدريب الطالبات على مهارات التفوق الدراسي والذي استغرق 10 حصص، مدة كل منها ساعة واحدة. وكان دور المدربة دورًا قياديًا يقوم على إثارة موضوع البحث في كل جلسة، والمشاركة بشكل فعال في إعطاء التعليقات والتدريبات، ومراقبة وتعزيز المساهمات الإيجابية التي تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ومراجعة التدريبات والواجبات البيتية مع الطالبات في بداية كل جلسة، لتعزيز الجوانب الإيجابية وبيان الأخطاء في الجوانب السلبية وكيفية تصحيحها. كما تم تدعيم البرنامج بتجارب الطالبات المتفوقات ونصائح معلمات المواد والمشرفين التربويين، كما تم استضافة بعضهم لنقل تجاربهم للطالبات. وقد تم عرض البرنامج

بالطريقة المتعامدة، وقد تبين أن نسبة التباين المفسر للأداء على المقياس هي 62.05٪، وهي نسبة مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجات صدق مرتفعة يصلح المقياس معها للتطبيق على عينة الدراسة. وللتأكد من ثبات المقياس تم استخراج درجة ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار، وكانت الفترة الفاصلة بين إجراء التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعين، وبلغ معامل الثبات 0.87 وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي، إضافة إلى ما تقدم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونة من 74 طالبًا وطالبة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وكان يساوي 0.83 وهي درجة ثبات جيدة، ملحق 3.

الدرجات التحصيلية: استخدمت النسبة المئوية لدرجات الطالبات في الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي 2015-2016م.

متغيرات الدراسة:

أ - المتغير المستقل: برنامج التوجيه الجمعي.

ب - المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ومهارات التفوق الدراسي. الخطوات الإجرائية لتطبيق الدراسة:

تم الاطلاع على الدراسات السابقة حول موضوع مهارات التفوق الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، بعد ذلك تم تصميم البرنامج بالرجوع للدراسات والأدبيات السابقة ثم

ومحكمة من المختصين منهم: 4 محكمين من المدرسين في قسم علم النفس و4 محكمين مختصين في الإرشاد النفسي بالمدارس، و4 محكمين من مديري المدارس ذوي الخبرة الطويلة، و4 محكمين من الأخصائيين الاجتماعيين ذوي الخبرة الطويلة في المدارس. كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين: من خلال حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ، وقد بلغ 0.89 وكذلك بطريقة معامل ثبات التجزئة النصفية وقد بلغ 0.88، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة، ملحق 2.

- مقياس مهارات التفوق الدراسي: استُخدم في هذه الدراسة مقياس العادات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية، والمصمم من قبل مصطفى (1995) وتكون المقياس في صورته الأصلية من 50 فقرة تقيس عادات ومهارات التفوق الدراسي. هذا وتتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (نادراً-أحياناً - غالباً - عموماً-دائمًا) بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة إيجابية، والعكس بالنسبة للفقرات المصاغة بطريقة سلبية. وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين 50، وهي تمثل أدنى حد يمكن أن يحصل عليه المفحوص، و250 وهي تمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وقد تم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال استخراج دلالات صدق المفهوم من خلال التحليل العاملي للمقياس، وذلك باستخراج مكونات العوامل الأساسية وتدويرها

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

عرضه على المحكمين والتعديل في ضوء الملاحظات. كما تم تصميم أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين، للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة بالأساليب المناسبة. وقد تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة بتاريخ 14 مارس 2016م، ثم تطبيق برنامج الدراسة خلال الفترة 17 مارس - 28 ابريل 2016م، بعدها تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بتاريخ 4 مايو 2016م. ويوضح جدول 1 جلسات تنفيذ برنامج الدراسة.

جدول (1): جلسات تطبيق برنامج التوجيه الجمعي القائم على مهارات التفوق الدراسي.

الحصص	الزمن	الموضوع	الأهداف	تاريخ التنفيذ
الحصة الأولى	ساعة	1- التعريف بالبرنامج التدريبي 2- أسرار التفوق الدراسي - السر الأول: حسن التوكل على الله - السر الثاني: التفكير الإيجابي وبرهجة العقل	التعريف بالبرنامج التدريبي. غرس حسن التوكل على الله وأثره على التحصيل الدراسي التدريب على استخدام التفكير الإيجابي والبرهجة الإيجابية للعقل وتأثيره على التحصيل الدراسي.	17/ مارس/ 2016
الحصة الثانية	ساعة	تابع أسرار التفوق الدراسي - السر الثالث: التحفيز الذاتي - السر الرابع: تطوير المهارات الدراسية (المذاكرة الفعالة)	التدريب على تقنيات التحفيز الذاتي تطبيق المهارات الدراسية المتقدمة	24/ مارس/ 2016
الحصة الثالثة	ساعة	تابع أسرار التفوق الدراسي - السر الخامس: الاستعداد المبكر للامتحانات والتحكم بقلق الامتحانات. - السر السادس: تنظيم الوقت.	التدرب على استخدام استراتيجيات الاستعداد للامتحانات. ممارسة تقنيات التحكم بقلق الامتحانات. التعرف على أسرار تنظيم الوقت للطالب المتفوق.	31/ مارس/ 2016
الحصة الرابعة	ساعة	تابع أسرار التفوق الدراسي - السر السابع: الثقة بالنفس وفهم الذات. - السر الثامن: العادات الصحية (الغذاء الصحي، النوم المبكر، ممارسة الرياضة).	التعرف على أهمية الثقة بالنفس وأثرها على النجاح الدراسي. التعرف على العادات اليومية للطالب المتفوق.	7/ ابريل/ 2016
الحصة الخامسة	ساعة	تابع أسرار التفوق الدراسي - السر التاسع: العزيمة والإصرار والكفاح. - السر العاشر: المنافسة الشريفة.	التعرف على أثر العزيمة والإصرار والكفاح في تحقيق التفوق الدراسي التعريف بأثر المنافسة في التحصيل (إيجابا وسلبا)، وكيفية التنافس الشريف.	14/ ابريل/ 2016
الحصة السادسة	ساعة	أسرار التفوق الدراسي في المواد الدراسية المختلفة - التربية الإسلامية - اللغة العربية - الرياضيات التطبيقية - التاريخ - الجغرافيا - العالم من حولي	التعريف بأسرار التفوق الدراسي في مواد: (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الرياضيات التطبيقية، التاريخ، الجغرافيا، العالم من حولي)	21/ ابريل/ 2016

تابع/ جدول (1).

الحصص	الزمن	الموضوع	الأهداف	تاريخ التنفيذ
الحصة السابعة	ساعة	أسرار التفوق الدراسي في المواد الدراسية المختلفة - اللغة الإنجليزية - الرياضيات البحتة - الكيمياء - الأحياء - الفيزياء	التعريف بأسرار التفوق الدراسي في مواد: (اللغة الإنجليزية، الرياضيات البحتة، الكيمياء، الأحياء، الفيزياء)	21 ابريل/ 2016
الحصة الثامنة	ساعة	العوامل المساعدة على التفوق الدراسي (عرض تجارب من الطلبة المتفوقين في المحافظة). حلقة نقاشية	توضيح المساعدة على التفوق الدراسي من خلال عرض تجارب من الطلبة المتفوقين في المحافظة.	21 ابريل/ 2016
الحصة التاسعة	ساعة	خطوات تحقيق الحلم المهني (عرض تجارب متميزة من الطلبة الخريجين والمتفوقين ببرامج التعليم العالي). - اكتشاف الميول والقدرات والسمات المهنية. - وضع الأهداف المهنية.	توضيح خطوات تحقيق الحلم المهني من خلال عرض تجارب متميزة من الطلبة الخريجين والمتفوقين ببرامج التعليم العالي.	28 ابريل/ 2016
الحصة العاشرة	ساعة	تابع خطوات تحقيق الحلم المهني - كتابة الخطة المهنية. - ترتيب المقاعد الدراسية بالشكل الصحيح في موقع القبول الموحد.	شرح طريقة عمل خطة مهنة متوافقة مع ميول وقدرات الطالب. توضيح كيفية ترتيب المقاعد الدراسية بالشكل الصحيح في موقع القبول الموحد لتتوافق مع تحقيق الخطة المهنية.	28 ابريل/ 2016

تحليل النتائج ومناقشتها:

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لأداء الطالبات في الاختبارات التحصيلية للفصلين الدراسين الأول والثاني، كما حسب الفرق بين القياسين باستخدام اختبارات للمجموعات المترابطة Paired-t-test، كما يظهر في الجدول 2.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:  
للتحقق من الفرضية الأولى ونصها: «لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر يعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي»،

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لأداء الطالبات في اختبارات التحصيل ن=104

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة «ت»	درجات الحرية	القياس البعدي		القياس القبلي	
				الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
0.84	0.001	23.66	103	10.16	82.21	10.22	79.23

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

الاختبارات، وأن هذه المهارات الدراسية لها كان لها ارتباط دال إحصائيًا بالأداء الأكاديمي تتمثل في الاهتمام باستخدام الوقت المناسب، وتدوين الملاحظات، واستكمال الواجبات المدرسية في الوقت المناسب، وقراءة المواد الدراسية قبل الحصة، إلى جانب عامل القدرة وبذل الجهد، وهذه المهارات جميعها تسهم في زيادة التحصيل الدراسي.

وتوجد بعض الفروقات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومنها حجم العينة التي طبق عليها البرنامج، وتعدد أساليب تقديم البرنامج، وتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة. إلا أن نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بأثر البرنامج في تحسن التحصيل تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (أبو حميدان، 1991؛ الحريقي، 1993؛ مصطفى، 1995) والتي أكدت على أهمية المهارات الدراسية في نجاح المتعلم وتحصيله الدراسي، كما بينت أن الطلبة يحتاجون باستمرار إلى تطوير مهاراتهم الدراسية، ويحتاجون لأساليب تعلم مختلفة، ووفقًا لذلك فإن الطالب في أشد الحاجة لمهارات دراسية تحقق لهم أهدافًا تعلمهم وتساعدهم في حياتهم الأكاديمية.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة معالي (1986) التي أشارت إلى أن برنامج التدريب على مهارات التفوق الدراسي لم يكن فعالاً في تحسين

يشير الجدول 2 إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي، كما أن حجم الأثر كبير جدًا، مما يدل على فعالية برنامج التوجيه الجمعي رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

وهكذا فقد أظهرت النتائج فعالية برنامج التوجيه الجمعي القائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات التفوق الدراسي من العوامل المهمة في التحصيل الدراسي؛ فالطالب الذي يمارس عادات دراسية جيدة فإنه يكون - على الأغلب - أقدر على تنظيم وقته، والتعامل مع المواد الدراسية بشكل جيد، كذلك فإنه يكون أقدر على إنجاز واجباته ودروسه اليومية ولا يعمل على تأجيلها. خاصة وأن الكثير من الطالبات المشاركات في الدراسة قد صرحن بأنهن لم يكنّ يمتلكن المهارات الدراسية السليمة، وأن البرنامج قد ساعدهنّ على اكتساب هذه المهارات التي انعكست إيجابًا على مستواهن التحصيلي. ووفقًا للإطار النظري للدراسة فقد ذكرت الكثير من الدراسات السابقة (أبو حميدان، 1991؛ العبد الله والخليفة، 2001؛ شواشرة، 2007؛ الكركي، 1996؛ Kumari & Chamundeswari, 2015) بعض المهارات الدراسية التي ترفع التحصيل الدراسي ومنها: التفاؤل، ومهارة إدارة الوقت، والتغلب على قلق

يؤديه الطالب بإتقان وتمكن.  
**ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:**  
 للتحقق من الفرضية الثانية والتي تشير إلى أنه: «لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني عشر يعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي»، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لأداء طالبات الصف الثاني عشر في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، كما حسب الفرق بين القياسين باستخدام اختبارات للمجموعات المترابطة Paired-t-test، كما يظهر في الجدول 3.

التحصيل الدراسي للطلبة، كما تختلف مع نتائج دراسة (Smith, et al., 2000) والتي أظهرت أن التدريب على مهارات التفوق الدراسي يؤدي إلى عدم تحسن التحصيل الدراسي بالرغم من حصول الطلبة على معرفة حول المهارات والإبداع في تطبيقها. ويمكن تفسير سبب عدم نجاح بعض البرامج في رفع التحصيل الدراسي للطلبة نظراً لقصر مدة تطبيقها فقد تم تطبيق تلك البرامج في جلسات مدتها تراوحت ما بين 30-40 دقيقة ومن خلال خمس أو ست جلسات فقط، وهي مدة غير كافية لتدريب الطلبة على ممارسة المهارات الدراسية والتي تحتاج وقتاً أطول للتدريب حتى تصبح سلوكاً ممارساً

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي ن=104

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة «ت»	القياس البعدي		القياس القبلي	
				الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
0.80	0.001	103	20.62	6.75	36.05	7.70	30.52

خلال المعلومات النظرية التي تم تقديمها أثناء الجلسات، وكذلك من خلال التدريبات العملية، ومقاطع الفيديو التحفيزية، والتي كان لها دور كبير ومؤثر في رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي للطالبات، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً في ضوء المقابلات التي تم تنفيذها مع خريجات المدرسة ممن التحقن بوظائف في مختلف المؤسسات، وأيضاً بالطالبات

يتبين من الجدول 3 وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأداء طالبات الصف الثاني عشر في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أن حجم الأثر كبير جداً، مما يدل على فعالية برنامج توجيه الجمعي رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نجاح برنامج الدراسة في رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي للطالبات من

الأكاديمي لها أهمية كبيرة في نجاح الطلبة؛ إذ بواسطتها يتمكن الطالب من اتخاذ قراره حول نوع التعلم، ومقدار تكراره، ومقدار الوقت والجهد الذي يخصصه للتعلم، والحرص على إتقانه، وأن هذه الدافعية يمكن تقويتها من خلال التعزيز، وتقوية دافع التعلم، وتقوية الشعور بالقيمة المتوقعة من التعلم. فقد أشار هوستن (Houston, 2006) إلى أنه يمكن تقسيم الدافعية إلى نوعين: الدافعية الداخلية ترتبط بمعزز داخلي، والدافعية الخارجية ترتبط بمعزز خارجي كالمكافآت المادية والتعزيز اللفظي والمعنوي. وعليه فإن الجمع بين المعززات سيحقق نتائج أفضل لرفع الدافعية.

ويمكن الإشارة هنا إلى بعض نظريات الدافعية التي لها علاقة مباشرة بموضوع تحسين دافعية الإنجاز مثل نظرية الإنجاز - الدافع، والتي ركزت على القوة الدافعة للقيام بالعمل الجيد مع مراعاة معياري الجودة والإتقان؛ بمعنى أنه إذا حقق الطالب مهمة معينة بإتقان وعزز هذا الإنجاز ازدادت الدافعية لديه. وكذلك نظرية القدرة - الدافع، والتي تركز على أهمية الدافع لزيادة قدرة الفرد كي ينمو ويتطور في البيئة التي يعيش فيها، بمعنى أنه كلما زادت قوة وأهمية الحافز أو الدافع للتعلم كلما زادت الدافعية لديه. كذلك نظرية (التوقع-القيمة)، والتي تشير إلى أن مستوى الدافعية يزيد وفقاً لمدى القيمة التي يعطيها الفرد لهدف التعلم،

المبتعثات للدراسة في الخارج؛ واللاقي حفزن الطالبات على الاجتهاد والمثابرة لتحقيق إنجازات أكاديمية يفخرن بها مستقبلاً. والأمر الذي يثبت بأن التحسن في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي يعزى لبرنامج الدراسة هو تفاعل الطالبات أثناء تقديم البرنامج وحماسهن من خلال أنشطة البرنامج، وذلك نظراً لعدم وجود مادة دراسية تتضمن تدريس المهارات الدراسية، فضلاً عن مهارات التفوق الدراسي رغم أهميتها خاصة لهذه المرحلة الدراسية المصيرية بالصف الثاني عشر ورغم حاجة الطالبات لها. كذلك عبرت الطالبات بشكل صريح عن استفادتهن الكبيرة من جلسات البرنامج على مستوى تحسن دافعية الإنجاز الأكاديمي، وعن الاستمتاع بالتعلم. ولقد كان أكثر ما أشرن إليه هو أن تدريس المهارات من خلال البرنامج لم يكن بالطريقة التقليدية، وإنما بطريقة تفاعلية ومع جرعة تحفيزية مركزة حيث استخدم البرنامج أساليب متعددة بهدف رفع دافعية الإنجاز الأكاديمي مثل التعزيز المادي والمعنوي، والتدريبات العملية القائمة على إتقان التعلم وتقوية الحافز والقيمة المتوقعة، وكذلك اللقاءات المباشرة مع نماذج محفزة لطالبات متفوقات. ولقد كان لجميع هذه العناصر أثر كبير في تحسن دافعية الإنجاز الأكاديمي للطالبات في الاختبار البعدي.

ووفقاً للإطار النظري للدراسة فإن دافعية الإنجاز

ومدى توقعه لاحتمالية الوصول إلى ذلك الهدف. ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (العبد الله والخليفة، 2001)، وكذلك دراسة (الكركي، 1996)، ودراسة (Diperma, 2002) حيث أكدت هذه الدراسات على أن تمتع المعلمين بمهارات دراسية يجعلهم أكثر دافعية للنجاح، وهذا يتطلب من المعلم التفاني والعمل من أجل جعل التعلم على نحو أكثر فاعلية. وقد أكدت هذه الدراسات على ضرورة توافر الدافع بجانب استخدام المهارات الدراسية في التعلم وأنشطته؛ فإذا أراد المتعلم أن يحقق لنفسه المزيد من النجاح، فالدوافع الذاتية هي مصدر قوي لتحقيق ذلك.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها: للتحقق من الفرضية الثالثة ونصها: «لا يوجد تحسن دال إحصائياً في مستوى مهارات التفوق الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر تعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي». تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي لأداء طالبات الصف الثاني عشر في مقياس مهارات التفوق الدراسي، كما حسب الفرق بين القياسين باستخدام اختبارات للمجموعات المترابطة Paired-t-test، كما يظهر في الجدول 4.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في مقياس مهارات التفوق الدراسي في القياسين القبلي والبعدي ن=104

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة «ت»	القياس البعدي		القياس القبلي	
				الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
0.83	0.001	103	22.10	42.33	186.30	46.10	150.87

يتبين من الجدول 4 وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأداء طالبات الصف الثاني عشر في مقياس مهارات التفوق الدراسي، كما أن حجم الأثر كبير جداً، مما يدل على فعالية برنامج التوجيه الجمعي في إكساب الطالبات لمهارات التفوق الدراسي. ويمكن تفسير النتيجة الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يتعلق بتحسين مهارات التفوق

الدراسي لدى الطالبات؛ بفعالية برنامج الدراسة في إكساب الطالبات مهارات التفوق الدراسي؛ نظراً لكونه يجمع بين الجانبين النظري والعملي، إذ يحتوي على تدريبات عملية مع نماذج واقعية للتطبيق، منها على سبيل المثال: كيفية إعداد جدول المذاكرة، وكيفية عمل خريطة ذهنية لتلخيص المعلومات، وغيرها من النماذج. كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى خبرة المدربة الطويلة في

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

من خريجات المدرسة اللاتي التحقن بوظائف في مختلف المؤسسات، وأيضًا نماذج من الطالبات المبتعثات للدراسة في الخارج؛ إذ حضر بعضهن للمدرسة، بينما تم التواصل مع بعضهن عبر الإنترنت في قاعة التدريب. كما أرسل بعضهن مقاطع صوتية تحكي قصتهن مع التفوق الدراسي. أيضًا تم استخدام أساليب التعزيز المختلفة سواء باستنهاض المعززات الداخلية للطالبات أو حتى المعززات الخارجية كالمكافآت المادية واللفظية.

ورغم أنه توجد بعض الفروقات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة وحجم العينة، إلا أنها تتفق مع دراسة معالي (1986)، والتي أظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي المستخدم كان فعالاً في تحسين مهارات التفوق الدراسي لأفراد العينة. كما تتفق مع دراسة كوماري وتشامندسوارى (Kumari & Chamundeswari, 2015) والتي بينت نتائجها أهمية المهارات الدراسية في تحسين أداء الطلبة.

#### محدوديات الدراسة:

من محدوديات هذه الدراسة أنها أجريت على مجموعة واحدة فقط باختبارين قبلي وبعدي، وكان من الأفضل إجراء دراسة تجريبية بمجموعتين (ضابطة وتجريبية). ولكن نظرًا لإصرار إدارة المدرسة التي طبقت بها الدراسة على أن تستفيد جميع طالبات الصف الثاني عشر من برنامج الدراسة، فقد تم استخدام برنامج

تطبيق برامج التوجيه والإرشاد الفردي والجمعي، وقدرتها على توظيف الأساليب الإرشادية الفعالة أثناء التدريب. كما تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى تعاون الطالبات، ورغبتهم الشديدة في تعلم المهارات التي من شأنها مساعدتهن على تحقيق التفوق الدراسي. والأمر الذي يثبت بأن التحسن في مهارات التفوق الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر تعزى لتطبيق برنامج التوجيه الجمعي هو كون المنهج الدراسي للصف الثاني عشر لا يتضمن تدريس مهارات التفوق الدراسي، بمعنى أن البرنامج كان هو المصدر الوحيد لتلقي الطالبات لتلك المهارات. ووفقًا للإطار النظري للدراسة فإن مهارات التفوق الدراسي يمكن للطلاب تعلمها واكتسابها من خلال التدريب والنمذجة، والتعزيز. فمن المعلوم أن الكثير من الطلبة الأذكياء يشكون من أنه على الرغم من مذاكراتهم لساعات طويلة إلا إن نتائجهم الامتحانية تأتي أدنى بكثير من توقعاتهم. لذلك ركزت الدراسة على تعليم الطالبات عددًا من المهارات المؤدية للتفوق الدراسي بأسلوب التدريب على التعلم المتقن الذي يحقق للطالب التفوق الدراسي دون أن يضطر لحفظ المادة دون فهمها؛ لكونهم سيواجهون داخل قاعة الامتحان مشاكل التذكر. وكذلك باستخدام أسلوب النمذجة؛ وذلك من خلال عقد لقاءات مباشرة مع نماذج واقعية لطالبات متفوقات

الوقت، من خلال جدول مذاكرة تتم متابعة التزام الطالب بتفعيله من خلال معلمي المواد الدراسية، وبالتنسيق مع أولياء الأمور.

- أهمية تحفيز الطلبة لتحقيق التفوق الدراسي، من خلال عرض تجارب الطلبة المتفوقين والطلبة الخريجين وعاداتهم الدراسية.

- على أخصائي التوجيه المهني والأخصائي الاجتماعي إعطاء الاهتمام ببرامج رفع التحصيل الدراسي لأهميتها في مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم المهنية.

ثانياً: توصيات لوزارة التربية والتعليم:

- ضرورة تركيز المناهج الدراسية على إكساب الطلبة مهارات التفوق الدراسي؛ لما لها من دور فعال في تحسين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

- توعية الآباء والأمهات والمعلمين بضرورة الاهتمام بتعليم أبنائهم مهارات التفوق الدراسي؛ لأنها أحد العوامل المهمة التي تسهم في تفوقهم الدراسي وزيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي.

- عمل برامج إرشادية مستمرة بهدف تطوير مهارات التفوق الدراسي للطلبة، والعمل على تبصير هؤلاء الطلبة بأهمية هذه البرامج في رفع التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي وتطبيقه بتصميم المجموعة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي. ولقد حاول الباحثون التغلب على مهددات الصدق الداخلي للدراسة والتأكد بأن التحسن في مستوى مهارات التفوق الدراسي، والتحصيل الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي يعزى لبرنامج الدراسة فقط، وليس بسبب التدريس، أو الاختبار القبلي أو زيادة الاهتمام بالعينة؛ من خلال ضبط العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي للدراسة ومنها، المدة الزمنية لتطبيق البرنامج فقد روعي بأن تكون مناسبة وكافية. كذلك روعي أن تكون الفترة بين الاختبارين القبلي والبعدي مناسبة لتفادي تأثير الاختبار القبلي، إذ كانت الفترة بين الاختبارين أكثر من شهر ونصف تقريباً. الأمر الجدير بالذكر هنا أن الطالبات لم يتلقين خلال فترة تطبيق البرنامج أي تدريس متعلق بالمهارات الدراسية، نظراً لأنه لا توجد مادة دراسية في مناهج الصف الثاني عشر تتضمن تدريس هذه المهارات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي البحث بالآتي:

أولاً: توصيات للمدارس وأولياء الأمور:

- ضرورة تعريف الطلبة بمهارات التفوق الدراسي، وخاصة أساليب المذاكرة الفعالة وتنظيم

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

#### مقترحات الدراسة:

المدرسي ودرجة أهميتها لهم من وجهة نظرهم. دراسات

العلوم التربوية، 29(2)، 155-179.

الزحيلي، غسان محمود (2002). الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية

التعلم - دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق (رسالة

دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية

العربية سوريا.

سنقر، صالحه (1993). تعلم كيف تتعلم. مجلة التربية، 105، 99-

102.

الشمري، كريم عبد الساجر، وحسن، رياض (2013). عوامل

التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية

التربية للبنات، 24(2)، 1144-1160.

شواشرة، عواطف حسن (2007). فعالية برنامج في الإرشاد

التربوي في استشارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من

تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة). كلية

الدراسات التربوية - الجامعة العربية المفتوحة، الأردن. تم

الاسترجاع من <www.gulfkids.com>book34-2841

بتاريخ 6/10/2016م.

العبد الله، يوسف محمد؛ والخليفي، سبيكة يوسف (2001). أثر

كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات

الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات

جامعة قطر. المجلة التربوية، 15(60)، 15-49.

عطية، عمر الفاروق (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة

الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة

(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس،

القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الغرايبة، إخلاص (1996). أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم

لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (رسالة ماجستير غير

- تطبيق برنامج الدراسة على فئات محددة من

الطلبة مثل الطلبة منخفضي المستوى التحصيلي للتحقق

من فعالية البرنامج في رفع مستواهم التحصيلي.

- عمل دراسة موسعة لدراسة العادات الدراسية

للطلبة المتفوقين دراسياً.

- دراسة العلاقة بين امتلاك مهارات التفوق

الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز

الأكاديمي على عينات كبيرة من الطلبة.

\*\*\*

#### قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب (1991). التعلم من أجل التعلم.

رسالة الخليج العربي، 39، 3-26.

أبو شقير، نائلة يوسف (2001). أثر برنامج تدريبي في تنمية

دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني

ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية،

عمان، الأردن.

الحريقي، سعد محمد (1993). العلاقة بين مهارات: تدوين

الملاحظة، القراءة، تنظيم الوقت، والتحصيل الدراسي وفق

متغيرات مراكز التعزيز، مستوى الدراسة، تخصص الطالب

في كلية التربية - جامعة الملك فيصل. مجلة اتحاد الجامعات

العربية، 236-228.

الحموري، هند (2002). درجة ممارسة طلبة الجامعة الهاشمية

للمهارات الدراسية أثناء وجودهم في مرحلة التعليم

- Motivation by Increasing student and parental Awareness of Academic Achievement (Unpublished Master thesis). Saint Xavier University, Chicago, USA.
- Diperna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model of Academic Enablers and Elementary Reading/Language Arts Achievement. *School psychology Review, 31*(3), 298-312.
- Ertuğrul, S., Resul, Ç., & Ilknur, Y. (2018). Predictors of Academic Achievement among Physical Education and Sports Undergraduate Students. *Sports, 6*(8), 1-16. doi:10.3390/sports6010008
- Houston, David J. 2006. Public-Service Motivation: A Multivariate Test. *Journal of Public Administration Research and Theory, 10*(4), 713-727.
- Ikhlef, A., & Khalifa, B. (2012). Qatar University students' motivation to learn: A descriptive-analytic study. *Journal of Contemporary Psychology and Humanities, Minia University, 11*(25), 127-184.
- Kumari, V. R., & Chamundeswari, S. (2015). Achievement Motivation, Study Habits and Academic Achievement of Students at the Secondary Level. *International Journal of Emerging Research in Management & Technology, 4*(10), 7-13.
- Siahi, E. A., & Maiyo, J. K. (2015). Study of the relationship between study habits and academic achievement of students: A case of Spicer Higher Secondary School, India. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 7*(7), 134-141
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research, 95*(6), 323-332.
- Smith, M., Teske, R., & Gossmeier, M. (2000). *Improving student Achievement through the Enhancement of study skills* (Unpublished PhD thesis), Saint Xavier University, Chicago, USA.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 127*(4), 378-408.
- منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.  
القلهاتي، أحمد سالم خميس (2014). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، نزوى، سلطنة عُمان.  
الكركي، وجدان خليل (1996). *علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.  
مصطفى، هاني عبد الهادي (1995). *العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي تبعاً لتغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.  
معالي، إبراهيم (2014). *أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية*. دراسات، العلوم التربوية، 41(2)، 449-932.  
المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2016). *إحصاءات التعليم المدرسي*. تم الاسترجاع من: [https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar\\_School%20Education%202015%20-%202016%20\\_aea9e37d-d67e-4d15-9f4f-c0d029b1a4d1.pdf](https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar_School%20Education%202015%20-%202016%20_aea9e37d-d67e-4d15-9f4f-c0d029b1a4d1.pdf)  
الحامد، معجب محمد (1996). *قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية*. رسالة الخليج العربي - السعودية، 16(58)، 131-169.

\*\*\*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counselling, 91-98*.
- Buckley, Sh., & Wilkinson, J. (2001). *Improving student*

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

## ملحق 1

### برنامج التوجيه الجمعي

#### - مقدمة البرنامج:

يعتبر التفوق الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيباً وتعقيداً نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية، وهو مفهوم تعترضه عدة عوائق أولها غموض المفهوم في ذاته، لذا يهدف مشروع رفع مستوى التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني عشر إلى مساعدة أبنائنا الطلبة بالصف الثاني عشر على تحقيق أفضل النتائج في امتحانات شهادة الدبلوم العام واستثارة دافعيتهم على بذل أقصى طاقة ممكنة في سبيل تحقيق أهدافهم المهنية وذلك من خلال توفير برنامج تدريبي متكامل يركز على استثارة دافعيتهم وتحفيزهم من جميع الجوانب الروحية والنفسية والعقلية والجسدية، حيث يتضمن البرنامج كشف أسرار التفوق الدراسي والتدريب عليها ومنها علي سبيل المثال: حسن التوكل على الله، والتفكير الإيجابي، والتحفيز الذاتي، والمذاكرة الفعالة، العادات الصحية... الخ، كما يتضمن خطوات تحقيق الحلم المهني والتي تشمل: تحديد الهدف المهني، وضع خطة لتحقيق الهدف وخط بديلة، ترتيب الخيارات الدراسية في موقع القبول الموحد بما يحقق الحلم المهني، وغيرها.

#### - الهدف العام للبرنامج:

مساعدة أبنائنا الطلبة بالصف الثاني عشر على تحقيق أفضل النتائج في امتحانات شهادة الدبلوم العام واستثارة دافعيتهم على بذل أقصى طاقة ممكنة في سبيل تحقيق أهدافهم المهنية.

#### - الأهداف التفصيلية للبرنامج:

يسعى البرنامج إلى مساعدة أبنائنا الطلبة على:

أ - تحقيق أفضل النتائج في امتحانات شهادة الدبلوم العام واستثارة دافعيتهم على بذل أقصى طاقة ممكنة في سبيل تحقيق أهدافهم المهنية.

ب - استثارة دافعيتهم وتحفيزهم من جميع الجوانب الروحية والنفسية والعقلية والجسدية.

ج - تطبيق مهارات التفوق الدراسي.

د - معرفة خطوات تحقيق الحلم المهني.

- الفئة المستهدفة من خلال البرنامج:

طلبة المدارس بشكل عام وطلبة الصف الثاني عشر تحديداً.

- الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال عشر جلسات تدريبية مدة كل جلسة ساعة واحدة.

- محتوى البرنامج:

أولاً: أسرار التفوق الدراسي:

- السر الأول: حسن التوكل على الله.
- السر الثاني: التفكير الإيجابي وبرمجة المخ.
- السر الثالث: التحفيز الذاتي.
- السر الرابع: تطوير المهارات الدراسية (المذاكرة الفعالة).
- السر الخامس: الاستعداد المبكر لامتحانات والتحكم بقلق الامتحانات.
- السر السادس: تنظيم الوقت.
- السر السابع: الثقة بالنفس وفهم الذات.
- السر الثامن: العادات الصحية (الغذاء الصحي، النوم المبكر، ممارسة الرياضة).
- السر التاسع: العزيمة والإصرار والكفاح.
- السر العاشر: المنافسة الشريفة.

ثانياً: أسرار التفوق الدراسي في المواد الدراسية المختلفة:

- التربية الإسلامية.
- اللغة العربية.
- الرياضيات (التطبيقية والبحثية).
- الكيمياء.
- الأحياء.
- الفيزياء.

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

- التاريخ.

- الجغرافيا.

ثالثاً: العوامل المساعدة على التفوق الدراسي (عرض تجارب من الطلبة المتفوقين والمعلمين والمشرفين وأولياء الأمور):

- الطالب نفسه (الانتباه والتركيز والتفاعل داخل الفصل، المذاكرة أولاً بأول وعدم التسويف).

- عوامل أسرية (اهتمام الوالدين، تفوق الأخوة، توفير الجو الدراسي الملائم).

- البيئة المدرسية.

- الأصدقاء.

رابعاً: خطوات تحقيق الحلم المهني (عرض تجارب متميزة من الطلبة الخريجين والمتحقيين ببرامج التعليم العالي والموظفين المتميزين):

- اكتشاف الميول والقدرات والسمات المهنية.

- وضع الأهداف المهنية.

- كتابة الخطة المهنية.

- ترتيب المقاعد الدراسية بالشكل الصحيح في موقع القبول الموحد.

- الأساليب والوسائل التدريبية للبرنامج:

1 - كتيب أنشطة تدريبية حول أسرار التفوق الدراسي وخطوات تحقيق الحلم المهني.

2 - برنامج إلكتروني CD يحتوي على عروض مرئية (فيديو مع عروض بوربوينت.. الخ)، وكذلك مكتبة

إلكترونية تحتوي على كتب عن موضوعات البرنامج المختلفة.

3 - عرض تجارب بعض الطلبة المتفوقين وفقاً لنتائج الدبلوم العام للفصل الدراسي الأول من خلال استمارة

حصص تجارب المتفوقين.

4 - عرض خبرات بعض المعلمين والمشرفين حول أسرار التفوق الدراسي لكل مادة دراسية من خلال استمارة

حصص تجارب المعلمين.

5 - حلقة نقاشية عن العوامل المساعدة على التفوق الدراسي.

6 - عرض تجارب متميزة من الطلبة الخريجين والمتحقيين ببرامج التعليم العالي وكذلك الموظفين المتميزين.

7 - مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

- أساليب تقييم نتائج البرنامج:

أ - قياس التحسن في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة نتائج طلبة الصف الثاني عشر الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم خلال الفصل الدراسي الأول مع نتائجهم في الفصل الدراسي الثاني لملاحظة إذا ما حدث تحسن إيجابي في النتائج.

ب - قياس تحسن في دافعية الانجاز الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ج - قياس التحسن في مهارات التفوق الدراسي.

د - تتبع نتائج القبول الموحد للتعرف على عدد الطلبة الذين حصلوا على مقاعد دراسية.

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

## ملحق 2

### مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

في إطار الاهتمام بالتعرف على السمات التي تظهر على الطالب داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، صمم هذا المقياس الذي هو عبارة عن مجموعة عبارات، وكل عبارة منها تتضمن شقين مختلفين (أ، ب) و عليك اختيار أحد الشقين فقط حسب ما ينطبق عليك، علماً بأن العبارات كلها لا يوجد فيها إجابات صحيحة أو خاطئة لأنها تعكس وجهات النظر التي يختلف فيها الأفراد، والمطلوب أن تعبر عن وجهة النظر التي تعكس إحساسك وواقعك، لذا عليك التكرم بقراءة كل عبارة قراءة متمعنة للشقين (أ، ب)، ثم تختار أيهما يناسبك بوضع علامة (√) على اليمين، ثم بعد ذلك تنتقل إلى المقياس الثلاثي الموجود على يسار العبارة التي اخترتها وتضع علامة (√) تحت الاختيار الذي ترى أنه أكثر ملاءمة لك.

أختار أحد الشقين	محتوى العبارة	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي بصورة معتدلة	تنطبق علي قليلا	لا تكتب هنا
(أ)	لا يهمني ما أبذله من جهد إن كان ذلك يساعدي على النجاح.	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بالملل من الدراسة بسبب كثرة المواد والامتحانات.	( )	( )	( )	
(أ)	أسعى لأن أكون في مستوى الطلبة المتفوقين في دراستهم.	( )	( )	( )	
(ب)	لا أرغب في الامتحانات إلا عندما تكون أسئلتها سهلة.	( )	( )	( )	
(أ)	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بأنني شارذ الذهن في أغلب الأحيان.	( )	( )	( )	
(أ)	أضع لنفسي مستوى عاليا من الدراسة أحاول الوصول إليه.	( )	( )	( )	
(ب)	أؤمن أن النجاح في كثير من الأحيان يعتمد على الحظ.	( )	( )	( )	
(أ)	حبي للدراسة يدفعني لتذليل كل العقبات.	( )	( )	( )	
(ب)	هناك بعض المواد الصعبة التي أكره مذاكرتها.	( )	( )	( )	
(أ)	أتقدم لأداء الامتحان ولدي ثقة كبيرة بالنجاح.	( )	( )	( )	
(ب)	قد ألتجأ إلى الغش في الامتحان عندما لا أتمكن من الإجابة على الأسئلة.	( )	( )	( )	
(أ)	لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستثمره في الدراسة	( )	( )	( )	
(ب)	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها مع أصدقائي أو في الزهة	( )	( )	( )	
(أ)	أحرص دائما على تحضير دروسي قبل شرحها	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بأن وقتي لا يسمح لي بتحضير دروسي	( )	( )	( )	
(أ)	أشعر بالمتعة عندما أطلع الكتب الخارجية التي تقيدني في دراستي	( )	( )	( )	
(ب)	أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه بالحديث مع الأصدقاء	( )	( )	( )	
(أ)	أعتقد بأن مرحلة الدراسة هي أمتع مراحل العمر	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها	( )	( )	( )	

أختار أحد الشقين	محتوى العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي بصورة معتدلة	تنطبق علي قليلا	لا تكتب هنا
(أ)	أواظب على الحضور للمدرسة مهما كانت الظروف	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بأن المواظبة على الحضور للمدرسة من الصعب تحقيقها	( )	( )	( )	
(أ)	أشعر بالرغبة في مواصلة الدراسة حتى وإن واجهتني المصاعب	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر في بعض الأحيان أن العمل التجاري الحر أنفع لي من مواصلة الدراسة	( )	( )	( )	
(أ)	أحاول دائما التفوق على زملائي في الامتحانات	( )	( )	( )	
(ب)	لا أميل إلى التنافس في الامتحانات مع بقية الطلبة	( )	( )	( )	
(أ)	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر في أغلب الأحيان أن الوقت يمر ببطئا في الفصل الدراسي	( )	( )	( )	
(أ)	أهتم بدروسي فقط ولا تهمني مشاغل الحياة	( )	( )	( )	
(ب)	عندما لا استوعب درسا أتركه وأنصرف إلى شيء آخر لا يتعلق بالدراسة	( )	( )	( )	
(أ)	أشعر بالاستعداد الدائم لأداء الامتحانات	( )	( )	( )	
(ب)	أرغب أحيانا كثيرة في تأجيل الامتحانات القصيرة	( )	( )	( )	
(أ)	أحب مطالعة دروسي حتى أثناء العطل	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بالضيق عند رؤية دروسي أثناء العطل	( )	( )	( )	
(أ)	استعدادي للامتحانات يعطني الثقة بالحصول على الدرجات المرتفعة	( )	( )	( )	
(ب)	أشعر بالتعب من التحضير للامتحانات	( )	( )	( )	
(أ)	أحرص على مناقشة المعلمين وأستفيد منهم	( )	( )	( )	
(ب)	أتضايق من أسئلة المعلم حول موضوع الدرس	( )	( )	( )	
(أ)	يهمني الآن الانتهاء من دراسي الحالية ثم أفكر بالمستقبل	( )	( )	( )	
(ب)	أفكر دائما بمستقبلي بعد التخرج من المدرسة	( )	( )	( )	

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

### ملحق 3

#### مقياس مهارات التفوق الدراسي

عزيزتي الطالبة صمم هذا المقياس بهدف التعرف على المهارات الدراسية التي يستخدمها الطلبة لتحقيق التفوق الدراسي، لذا لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. أرجو التكرم بقراءة كل فقرة من الفقرات الآتية وعددها (50) وتحديد فيها إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك بناء على ما أنت معتادة على عمله، وليس بناء على ما تعتقد أنه صحيح حسب المقياس الآتي: (1) نادراً، (2) أحياناً، (3) غالباً، (4) عموماً، (5) دائماً، لذا يرجى توشي الدقة والأمانة في تعبئتها، علماً أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسريته تامة، شاكرةً لكن حسن تعاونك.

الباحثون

الفقرة	1	2	3	4	5
(1) استغرق وقتاً طويلاً في الاستعداد والتهيؤ للمذاكرة.					
(2) إذا كان الواجب المنزلي الذي حددته المعلمة صعباً أو طويلاً، فأنتي أنصرف عنه وأدرس الأجزاء السهلة من الدرس.					
(3) بعض المواد الدراسية جافة ومملة لدرجة أنني أجبر نفسي إجباراً على أداء واجباتها.					
(4) أنهيت واجباتي المدرسية في الموعد المطلوب.					
(5) أتردد في أن أطلب من المعلمة شرحاً إضافياً للموضوعات التي لم أفهمها.					
(6) أحرص على استخدام القلم في أثناء الدراسة، حيث أقوم بوضع خطوط تحت ما اعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه.					
(7) عندما أتأخر في متابعة واجباتي المدرسية لأسباب خارجة عن إرادتي، فإنني استكمل ما فاتني من تلقاء نفسي.					
(8) أراقب عملية الفهم في أثناء المذاكرة، وإذا شعرت أنني لم أفهم نقطة معينة فإنني أعود إليها فوراً.					
(9) إذا كانت المادة التي أريد مذاكرتها تتضمن نقاطاً يجب حفظها، فإنني أقوم بحفظ بعض الكلمات الرئيسية في كل نقطة فقط.					
(10) أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من قبل المعلمة، وأحدد النقاط التي لم أفهمها.					
(11) أستمر في المذاكرة لوقت طويل دون أخذ فترات راحة.					
(12) أحفظ قواعد اللغة وتعريفات المصطلحات والمعادلات دون أن أفهم معناها الحقيقي.					

5	4	3	2	1	الفقرة
					(13) عندما أجلس للمذاكرة أجد نفسي متعباً وضجرةً وميالةً للنوم.
					(14) لا أهتم بالمذاكرة في أول أسبوعين أو ثلاثة من بداية كل فصل دراسي.
					(15) أفقد الاهتمام بأعمالي المدرسية بحيث يصعب علي تركيز انتباهي على الدرس المطلوب دراسته.
					(16) إذا وقع شك في نفسي حول طريقة كتابة موضوع أو حل مسألة معينة، فأنتني أراجع الموضوعات والمسائل المصححة سابقاً.
					(17) قبل كتابة البحوث أو التقارير أو الموضوعات أتأكد من أنني فهمت المطلوب جيداً.
					(18) أقرأ المادة الدراسية بشكل عام، قبل أن أبدأ بتقسيمها إلى أجزاء.
					(19) أذكر بصورة عشوائية وغير مخططة ولا يدفعني إليها سوى متطلبات الحصص المقبلة.
					(20) يتشتت انتباهي عند الدراسة بسبب أحلام اليقظة وخطط المستقبل.
					(21) بعد مراجعة المعلمة للامتحانات أو الواجبات، لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي يبيتها.
					(22) إذا لم أكن أحب مادة ما فإنني لا أعمل على مذاكرتها إلا من أجل الحصول على درجة النجاح فقط.
					(23) أنجز واجباتي يوماً بيوم ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد.
					(24) ليس لدي موعد ثابت للمذاكرة، فأنا أذاكر كل يوم في أوقات مختلفة وتبعاً للظروف.
					(25) مهما كان موضوع الواجب يبعث على السأم، فإنني لا أتركه حتى انتهي منه.
					(26) بعد فترة قصيرة من التركيز تختلط الكلمات أمامي وتصبح عديمة المعنى.
					(27) عندما تواجهني صعوبة في واجب مدرسي، فأنتني أحاول مناقشة هذه الصعوبة مع المعلمة.
					(28) أقوم بتلخيص المادة الدراسية في دفتر خاص أثناء الدراسة، وأركز بعد ذلك على الملخص.
					(29) قبل كل جلسة مذاكرة أحدد هدفاً أحاول أن أتوصل إليه.
					(30) عندما أستعد لأحد الامتحانات فإنني أرتب الموضوعات التي سأدرسها بطريقة منطقية ووفقاً لأهميتها أو حسب تسلسلها التاريخي.
					(31) قبل المذاكرة أحدد برنامجاً للمواد التي سوف أقوم بمذاكرتها في ذلك اليوم.
					(32) أقضي الكثير من الوقت في الكلام أو قراءة المجلات أو الاستماع إلى الراديو أو مشاهدة التلفزيون أو الذهاب إلى السينما، مما يعطل دراستي.
					(33) أستغل فترات الفراغ بين الحصص لكتابة الواجبات، حتى أخفف جهدي في المساء.

مجموعة من الباحثين: فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على مهارات التفوق الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي...

5	4	3	2	1	الفقرة
					(34) تعوق مذاكرتي للمواد المكالمات الهاتفية وكثرة الداخلين والخارجين إلى غرفتي ومقابلة الأصدقاء.
					(35) أحاول جاهدة تطوير اهتمامي بكل موضوع أقوم بدراسته.
					(36) أفضل الدراسة بصوت مرتفع.
					(37) عند البدء في المذاكرة، أضع لِنفسي أسئلة أتوقع أن تأتي في الامتحان وأحاول الإجابة عنها.
					(38) أنقل في كراستي الرسومات والجدول وغيرها من الأشكال التي ترسمها المعلمة على السبورة.
					(39) أحتفظ بمذكرات خاصة لكل مادة على حده وأرتبها بشكل منطقي.
					(40) أحرص على مذاكرة الأشكال والجدول والرسومات في المواد الدراسية.
					(41) المذاكرة عندي مسألة صدفة تعتمد اعتماداً كلياً على مزاجي في ذلك اليوم.
					(42) عندما أقرأ جزءاً طويلاً من الكتاب المدرسي أتوقف عدة مرات واسترجع ذهنياً أهم النقاط التي مرت علي.
					(43) أحب الاستماع إلى الراديو أثناء التحضير للواجبات المدرسية.
					(44) عند اخذ الملاحظات في الصف، فإنني أدون حرفياً ما تقوله المعلمة.
					(45) أفضل المذاكرة في مكان هادئ وبعيد عن التشويش.
					(46) أدرس ثلاث ساعات يومياً على الأقل خارج المدرسة.
					(47) أفضل أن أذاكر لوحدي لا مع جماعة.
					(48) أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء الحصة، ثم انقلها إلى دفترتي على شكل جمل تامة.
					(49) أوجل كتابة التقارير والموضوعات والواجبات لآخر لحظة.
					(50) بعد قراءتي لعدة صفحات في الكتاب، لا أستطيع أن أتذكر ما قرأته لتوي.